

LIFELONG Learning

redakcja naukowa

VIOLETTA TANAŚ
WOJCIECH WELSKOP



WYŻSZA SZKOŁA
Biznesu i Nauk o Zdrowiu

LIFELONG LEARNING

Redakcja naukowa

Violetta Tanaś
Wojciech Welskop



Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu
Łódź, 2015

RECENZENT

prof. nadzw. dr hab. Halina Worach-Kardas

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

dr Violetta Tanaś

dr Wojciech Welskop

REDAKCJA TECHNICZNA

dr Wojciech Welskop

ISBN 978-83-940080-5-5

Wersja elektroniczna



© Copyright by Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu,
Łódź, 2015

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

SPIS TREŚCI

WSTĘP	7
ROZDZIAŁ I EDUKACJA W GLOBALNYM ŚWIECIE	9
AGATA BANASIK <i>Nowa przestrzeń edukacyjna w społeczeństwie informacyjnym</i>	11
NATALIA BOJARSKA, KATARZYNA KICHLER <i>Personalizacja edukacji jako innowacja w procesie kształcenia</i>	19
PRZEMYSŁAW BROM <i>Wybrane sposoby zwiększania kwalifikacji tłumaczy na potrzeby instytucji Unii Europejskiej</i>	27
URSZULA DWORSKA-KACZMARZYK, KATARZYNA MYŚLIWIEC <i>Idea Lifelong Learning w opinii studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej</i>	37
KRZYSZTOF FERUGA <i>Nauka języka mniejszości narodowych na przykładzie burgenlandzkich i molizańskich Chorwatów</i>	47
ANGELIKA FIGIEL <i>Ewaluacja wewnętrzna w szkole – wymóg prawa, czy szansa na profesjonalny rozwój nauczycieli i szkoły?</i>	55
MAŁGORZATA KOSIOREK <i>Umiejętność radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych jako jedna z kompetencji wychowawczych</i>	63
JOANNA LORENC, DOMINIKA MACHNIO <i>Edukacyjne konteksty czasu wolnego dzieci w zmieniającej się rzeczywistości</i>	75
EWA ŁASKARZEWSKA <i>Lifelong learning i edukacja medialna</i>	83

ANDRZEJ ZBONIKOWSKI <i>Współczesne wyzwania poradnictwa kariery w kontekście rozwoju człowieka w cyklu życia.....</i>	93
ROZDZIAŁ II EDUKACJA FORMALNA, NIEFORMALNA I INCYDENTALNA...	107
ALEKSANDRA CERAZY <i>Dydaktyka matematyki w klasach 4-6 szkoły podstawowej w świetle idei lifelong learningu.....</i>	109
MARTA FILIPOWICZ <i>Rola autorytetów w edukacji nieformalnej.....</i>	119
TERESA JANICKA-PANEK <i>W poszukiwaniu strategii optymalizujących proces nauczania-uczenia się młodszych uczniów.....</i>	127
JOANNA KOZIELSKA <i>Coaching kariery w kontekście lifelong learningu.....</i>	137
MAŁGORZATA KROMKA <i>Dostosowanie oferty edukacyjnej szkolnictwa zawodowego do wymogów rynku pracy.....</i>	145
AGNIESZKA KWITOK <i>Wybrane aspekty społecznego funkcjonowania dziecka w procesie edukacji wczesnoszkolnej.....</i>	155
KAMILA MAJEWSKA <i>Multimedialne gry dydaktyczne w opinii studentów edukacji wczesnoszkolnej.....</i>	169
SYLWIA POLCYN-MATUSZEWSKA <i>Edukacyjne gry komputerowe nowoczesnym środkiem dydaktycznym wykorzystywanym w procesach samokształceniowych.....</i>	179
JUSTYNA SALA-SUSZYŃSKA <i>Rozwijanie umiejętności rozumienia czytanego tekstu przez ucznia z dysleksją rozwojową.....</i>	187

PIOTR WINCZEWSKI <i>Obrazowanie aktywności zawodowej w zabawach muzyczno-ruchowych</i>	197
PIOTR WINCZEWSKI, MARTA KARBOWIAK <i>Wybrane czynniki ograniczające osobom niepełnosprawnym możliwość uczenia się incydentalnego</i>	207
ROZDZIAŁ III AKTYWIZACJA EDUKACYJNA DOROSŁYCH	219
ANNA BERNACKA <i>Edukacja zawodowa osób z niepełnosprawnością</i>	221
AGNIESZKA BŁYSZCZEK, MAGDALENA GOŁĘBIEWSKA <i>Lifelong learning a jakość życia - studium przypadku</i>	231
BARBARA DEMBOWSKA <i>Potrzeba podnoszenia kwalifikacji pracowników pionów finansowo-księgowych</i>	241
SABINA DUDKA, PIOTR WINCZEWSKI, PATRYCJA WIDŁAK, MARTA WOLDAŃSKA-OKOŃSKA <i>Wybrane uwarunkowania aktywizowania pacjentów po udarach przez ich edukowanie</i>	251
AGNIESZKA GUTOWSKA-WYKA <i>Edukacja rodziców jako ważny czynnik profilaktyki nadwagi i otyłości u dzieci i młodzieży</i>	265
ANNA KOSSAK-JAGODZIŃSKA <i>Wspieranie kreatywności w dydaktyce architektonicznej</i>	275
ANNA MICHNIUK <i>Nauka poprzez praktykę – o studentach dziennikarstwa, którzy rozwijają wiedzę i umiejętności zdobyte na studiach tworząc media studenckie</i>	285
AGATA OSTROWSKA-KNAPIK <i>Najmądrzejszy jest, który wie, czego nie wie. Doskonalenie zawodowe tłumaczy</i>	293

ADAM SZMICHOWSKI <i>O potrzebie kształcenia do samokształcenia na uczelni wyższej.....</i>	301
PIOTR WINCZEWSKI, KAMIŁA KOWALEWICZ <i>Własne przygotowanie do pracy z osobami niepełnosprawnymi w ocenie studentów fizjoterapii.....</i>	311
MAGDALENA ZADWORNA-CIEŚLAK <i>Dobrostan psychiczny seniorów – znaczenie oddziaływań psychoedukacyjnych.....</i>	321
HALINA ZWIERCAN <i>Muzyk – zawód całożyciowego uczenia się.....</i>	329

Wstęp

Lifelong learning, czyli uczenie się przez całe życie jest koncepcją, która ukształtowała się w latach 70-tych XX wieku. Procesy globalizacji implikują szybko postępujący rozwój oraz aktywną partycypację jednostek w życiu społecznym, dlatego też wzrasta znaczenie edukacji na wszystkich etapach życia. Nadrzędnym celem koncepcji *lifelong learningu* jest upowszechnianie idei kształcenia, niezależnie od wieku czy wcześniej zdobytego doświadczenia zawodowego oraz przyczynianie się do rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy. *Lifelong learning* to proces trwający całe życie, obejmujący różne formy uczenia się, odbywający się w rozmaitych warunkach i sytuacjach życiowych, zmierzający ku zdobyciu wiedzy, umiejętności i kompetencji w wielu perspektywach - zarówno osobistych, jak i społecznych czy zawodowych.

W efekcie zmian, które zachodzą w wymiarze globalnym i lokalnym, następuje istotna zmiana w podejściu do edukacji. Proces uczenia się postrzegany jest wieloaspektowo, a edukacja przestaje być utożsamiana jedynie z instytucjonalną dystrybucją wiedzy. Globalizacja, zmiany technologiczne oraz powszechny konsumpcjonizm determinują potrzebę zdobywania wiedzy przez całe życie. Uczenie się staje się swoistym wymogiem cywilizacyjnym. Tylko zdobyta wiedza, umiejętności i kompetencje umożliwiają umiejętne poruszanie się jednostki we współczesnym świecie. Wspieranie stałego rozwoju oraz doskonalenia wiedzy i umiejętności niezbędnych do samorealizacji i zatrudnienia, stały się nadrzędnym celem społeczeństwa XXI wieku.

Niniejsza publikacja to zbiór tekstów ukazujących ideę *lifelong learningu* z różnych perspektyw. Celem niniejszego opracowania jest zaprezentowanie wielowymiarowości i różnorodności zawartej w procesie uczenia się przez całe życie. Monografia została podzielona na trzy rozdziały: *Edukacja w globalnym świecie*, *Edukacja formalna, nieformalna i incydentalna* oraz *Aktywizacja edukacyjna dorosłych*.

W pierwszym rozdziale Autorzy skupili swoją uwagę na znaczeniu edukacji w perspektywie globalizacji, ze szczególnym zwróceniem uwagi na społeczeństwo informacyjne. Poruszone zostały aspekty związane z innowacją w procesie kształcenia, zwiększaniem wiedzy, kwalifikacji oraz wszelkiego rodzaju umiejętności, zarówno osobistych, jak i zawodowych, niezbędnych do efektywnego funkcjonowania w życiu społecznym. Zmieniająca się rzeczywistość we współczesnym świecie zainspirowała również Autorów do przyjrzenia się edukacyjnym aspektom czasu wolnego dzieci, a także do rozważenia wielu wyzwań związanych z życiem zawodowym.

Kolejny, drugi rozdział, ukazuje wielowymiarowość form edukacji przez całe życie. W rozdziale tym opisane zostały różne aspekty edukacji formalnej, nieformalnej oraz incydentalnej. Zwrócono uwagę na strategię optymalizujące

proces uczenia się, rozważaniom poddano także innowacyjne formy kształcenia, takie jak multimedialne gry dydaktyczne, edukacyjne gry komputerowe czy zabawy muzyczno-ruchowe. Autorzy zwrócili także uwagę na potencjalne czynniki mogące ograniczać możliwość uczenia się osobom niepełnosprawnym.

W trzecim rozdziale monografii Autorzy skupili swoją uwagę na sposobach i skutkach aktywizacji edukacyjnej dorosłych. Rozważaniom poddano między innymi edukację zawodową osób niepełnosprawnych czy rolę *lifelong learningu* w procesie podnoszenia jakości i efektywności zarówno życia osobistego, jak i zawodowego.

Mamy nadzieję, że zebrane w publikacji teksty, choć w niewielkim stopniu przybliżą Czytelnikowi ideę *lifelong learningu* i skłonią do dalszych rozważań zmierzających ku powszechnemu szerzeniu koncepcji uczenia się przez całe życie.

*Violetta Tanaś,
Wojciech Welskop*

ROZDZIAŁ I
EDUKACJA W GLOBALNYM ŚWIECIE

AGATA BANASIK

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Nowa przestrzeń edukacyjna w społeczeństwie informacyjnym

Wprowadzenie

Wszechobecność nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych zarysowuje się w wielu obszarach współczesnego życia, wywołując zmiany w funkcjonowaniu zarówno jednostki, jak też i ogółu na różnych płaszczyznach. Jednym z tych obszarów jest edukacja, która w wyniku obecności technologii informacyjno-komunikacyjnych przechodzi swoistą transformację. Zmianom podlega wiele aspektów dotyczących procesu dydaktycznego, począwszy od roli nauczyciela, który z wykładowcy staje się obserwatorem, poprzez rolę ucznia, który z biernego słuchacza staje się aktywnym uczestnikiem działań edukacyjnych, skończywszy na metodach przekazywania informacji, które dzięki zastosowaniu nowych rozwiązań technologicznych uatrakcyjniają zdobywanie wiedzy przez współczesnego ucznia. Obecność nowych mediów w edukacji powoduje, iż bardzo ważnym czynnikiem warunkującym powodzenie procesu kształcenia stają się kompetencje medialne współczesnego nauczyciela, od którego w głównej mierze zależy powodzenie procesu dydaktycznego.

Celem podjętych rozważań będzie zwrócenie uwagi na obecność nowoczesnych narzędzi informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia, które zmieniają oblicze współczesnej edukacji.

Nowoczesne technologie w edukacji

Dynamiczny postęp technologiczny sprawił, iż nowoczesne technologie za gościły w wielu obszarach życia codziennego, w tym także w edukacji. Współczesna szkoła, to szkoła która posiada w pełni wyposażone pracownie multimedialne, z nieograniczonym dostępem do Internetu oraz wysokiej jakości sprzętem cyfrowym, który odpowiednio wykorzystywany powinien przyczynić się do zwiększenia efektywności procesu kształcenia. Istotę i znaczenie wykorzystywania nowoczesnych technologii już od najniższego etapu kształcenia podkreśla Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadzając zapis w Podstawie Programowej Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych, który brzmi:

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 (Dz.U z 2014r. poz. 803, Załącznik nr 2.)

Zgodnie z powyższym nowoczesna technologia powinna stać się nieodłącznym elementem nauczania różnych przedmiotów i być powszechnie stosowanym narzędziem w rękach wszystkich nauczycieli (Osmańska-Furmanek, 1999: 5). Ale czy tak jest naprawdę i czym właściwie jest nowoczesna technologia? Jak należy interpretować to pojęcie w aspekcie szeroko pojętej edukacji? Wincenty Okoń używa terminu technologii dydaktycznej w odniesieniu do związków i zależności w przekazie i wymianie informacji pomiędzy osobą uczącą się a nauczycielem, lub zastępującym go instrumentem (Okoń, 1995: 227). Do tych instrumentów zalicza się hardware, czyli środki twarde, takie jak radiomagnetofony, komputery, projektory multimedialne, oraz software, czyli środki miękkie, a więc wszelkiego rodzaju oprogramowanie. Praktyczny wymiar technologii dydaktycznej sprowadza się do wykorzystania mediów elektronicznych w celu aktywizacji osób uczących się, a także wykluczenia z procesu kształcenia przypadkowości, koncentrując się na programowaniu czynności osoby uczącej i nauczanej (Wagner, 2011: 96). Technologia ta powinna uwzględniać różnorodne czynniki wpływające na proces edukacji, wśród których znajdują się chociażby indywidualne style uczenia się, czy też swoiste działania dydaktyczne nauczyciela. Jej zadaniem jest wzbudzanie motywacji do nauki, która pozwoli na efektywniejsze wykorzystanie potencjału intelektualnego jednostki, jak również budowanie odpowiednich relacji między społecznością uczących się osób. Określa ona ponadto formy dokształcania nauczycieli, mając na uwadze humanistyczny wymiar edukacji, a także rolę nauczyciela w społeczeństwie wiedzy.

Pojęcie technologii informacyjnej (TI), mimo iż funkcjonuje w powszechnym obiegu stosunkowo krótko, swoimi korzeniami sięga czasów pojawienia się sieci komputerowych i oprogramowania. Terminem tym określa się zbiór różnorodnych narzędzi i środków, które umożliwiają wszechstronne posługiwanie się informacją (Wagner, 2011: 98) a swym zakresem obejmuje informatykę, informację oraz komunikację. Obecnie funkcjonuje już powszechnie rozszerzony wariant tego terminu: technologia informacyjno-komunikacyjna (TIK), w którym obok informacji, czyli przedmiotu poddanego działaniu, pojawiła się komunikacja będąca swoistym zastosowaniem informacji, a także obiektem funkcjonowania technologii. Technologia ta stwarza obecnie nieograniczone możliwości w udostępnianiu informacji a także komunikowaniu się bez barier czasowych i terytorialnych (Gajda, 2002: 44). Dzięki niej możliwa stała się współpraca osób oddalonych od siebie o tysiące kilometrów, czego przykładem są już powszechnie stosowane w różnych branżach tele lub videokonferencje czy też cieszące się popularnością rozmaite zdalne szkolenia przez Internet (e-learning).

Ważnym pojęciem w kontekście nowych technologii jest pojęcie *media*, które Waław Strykowski definiuje następująco:

[...] media są to różnego rodzaju przedmioty i urządzenia przekazujące odbiorcom określone informacje (komunikaty) poprzez słowa, obrazy i dźwięki, a także

umożliwiające im wykonywanie określonych czynności intelektualnych i manualnych (Strykowski, 1996: 4-8).

Wieloaspektowość znaczenia tego pojęcia powoduje, iż współczesne media (a także ich rozbudowane wersje takie jak multimedia, czy też hipermedia) mogą być traktowane jako środki dydaktyczne i tym samym stanowić nowoczesne technologie edukacyjne. Technologie te, odpowiednio aplikowane, wnoszą do procesu kształcenia świeżość i atrakcyjność, a także przyczyniają się do osiągania przez uczniów wymiernych korzyści edukacyjnych. Jak mówi doświadczony w tej dziedzinie praktyk, nauczyciel i dyrektor gimnazjum zaliczanego do trzydziestu najbardziej innowacyjnych szkół na świecie, Dariusz Stachecki:

Technologia w szkole zmienia oblicze szkoły, znacznie ułatwia pracę. A co najważniejsze pozwala zmienić pracę szkoły za pomocą nowych metod nauczania. Metody podające zostają efektywnie zastąpione tymi, które angażują ucznia, stymulują jego kreatywność i twórczość (Stachecki, 2014: 4-7).

Poprzez stosowanie nowoczesnych technologii ulega zmianie rola zarówno nauczyciela, jak też i ucznia. Nauczyciel staje się przewodnikiem, nawigatorem, stojącym z boku obserwatorem, uczeń natomiast i jego działania wysuwają się na pierwszy i są dowodem dokonującej się transformacji procesu kształcenia, od bycia nauczonym do samodzielnego zdobywania wiedzy.

Nauczyciel i uczeń w nowej przestrzeni edukacyjnej

W procesie kształcenia istotną rolę pełni nauczyciel, którego zadaniem jest stworzenie uczniom odpowiednich warunków do zdobywania wiedzy. W dobie społeczeństwa informacyjnego nauczyciel to nie tradycjonalista kierujący się w swojej pracy zasadą najmniejszego wysiłku (Wrońska, 2012: 216) transmitując suche fakty bądź też stosując techniki polegające na ciągłym dyscyplinowaniu, karaniu, zastraszaniu, czy też wymuszaniu określonych zachowań. Taki nauczyciel z pewnością nie wzbudzi sympatii i zainteresowania wśród uczniów, nie zjedna sobie szerokiej rzeszy słuchaczy a powodzenie prowadzonego przez niego procesu może okazać się znikome. Współczesny nauczyciel to doradca i mediator, który powinien być przewodnikiem a także swoistym drogowskazem pośród niezliczonej ilości informacji zalewającej społeczeństwo informacyjne, człowiekiem, który nie tylko pomaga w selekcjonowaniu informacji i wybieraniu tych najbardziej użytecznych, lecz takim, który poprzez swoją obecność wspiera i motywuje ucznia do działania.

[...] nauczyciel jest potrzebny nie tylko po to, by wskazywać uczniom informacje ważne lub „uczyć” ich czynienia właściwego użytku z informacji internetowej, ale nadto po to, by przez swą fizyczną bliskość i emocjonalne więzi z uczniami uwiarygodnić wybraną informację i nadto by pozytywnie motywować do poszukiwania informacji ważnych (Zaczyński, 2001: 237).

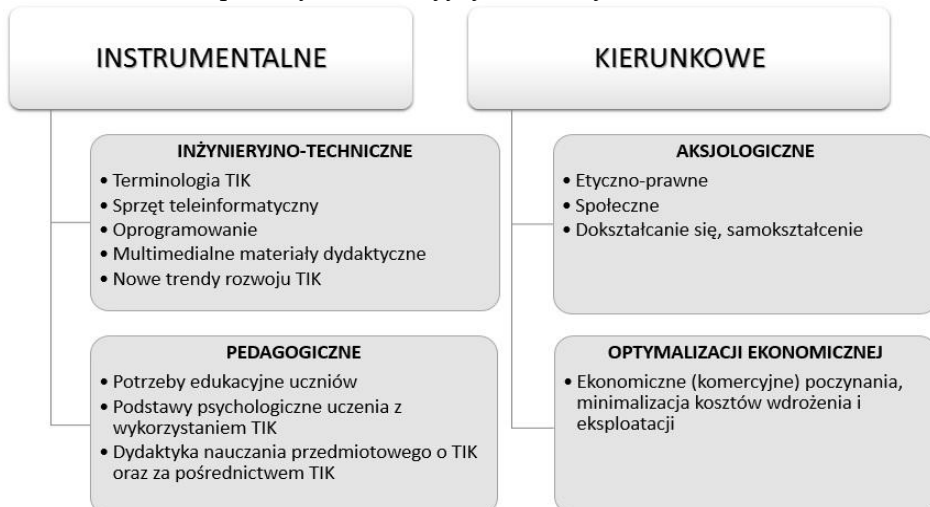
Bardzo ważnym czynnikiem w funkcjonowaniu nauczyciela we współczesnych realiach są jego kompetencje medialne, czyli takie umiejętności, które pomogą mu zintegrować nowe media i technologie z procesami uczenia się i nauczania. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia

17 stycznia 2012 roku określa standardy kształcenia przyszłych nauczycieli, którzy w zakresie technologii informacyjnej zobligowani są do wykazania się:

1. podstawową wiedzą i umiejętnościami w zakresie technik informatycznych, przetwarzania tekstów, wykorzystywania arkuszy kalkulacyjnych, korzystania z baz danych, posługiwania się grafiką prezentacyjną, korzystania z usług w sieciach informatycznych, pozyskiwania i przetwarzania informacji,
2. umiejętnościami zróżnicowanego wykorzystywania technologii informacyjnej w pracy pedagogicznej (Dz. U. poz. 131).

Znajomość i swobodne poruszanie się w obszarze nowych technologii wydają się być kompetencjami, które są kluczowe dla współczesnego pedagoga. Eunika Baron-Polańczyk stworzyła model kompetencji informacyjnych w zakresie wykorzystywania TIK, w którym dokonuje podziału tychże kompetencji na instrumentalne i kierunkowe (Baron-Polańczyk, 2012: 172-180). Zgodnie z modelem (Wykres 1) kompetencje instrumentalne są uwarunkowane cechami osobowości, inteligencją, doświadczeniem, zdolnościami, wiedzą oraz umiejętnościami praktycznymi, które mają zasadniczy wpływ na powodzenie w rozwiązywaniu zadań i problemów. W tej grupie wyróżnia się kompetencje inżyniersko-techniczne (aspekt informatyczno-technologiczny) oraz kompetencje pedagogiczne (aspekt dydaktyczno-psychologiczny). Drugą grupę kompetencji stanowią postawy moralne człowieka, a więc jego stosunek do świata, preferowany system wartości, cele, przekonania i ideały. Zostały one określone mianem kompetencji kierunkowych i są definiowane jako postawy i powinności etyczne związane ze stosowaniem narzędzi TIK w pracy zawodowej nauczyciela. W tym obszarze kompetencji pojawia się aspekt aksjologiczny (wskazujący na szeroko rozumianą mądrość nauczyciela) oraz aspekt optymalizacji ekonomicznej (związany z kosztami wykorzystywania narzędzi TIK).

Wykres 1. Model kompetencji informacyjnych nauczycieli w zakresie stosowania TIK



Źródło: Eunika Baron-Polańczyk (2012)

Łatwy i szybki dostęp do informacji, który jest atrybutem społeczeństwa wiedzy może zwyczajnie rozleniwiać umysły, ponieważ informacja przychodzi do odbiorcy sama, bez żadnego wysiłku z jego strony. Odbiorca jedynie powinien wykazać się umiejętnością weryfikacji danych i wyboru tych, które są jego zdaniem wartościowe, a więc odpowiednimi kompetencjami medialnymi przez które, jak pisze Waclaw Strykowski „rozumieć będziemy harmonijną kompozycję wiedzy, rozumienia, wartościowania i sprawnego posługiwania się mediami” (Strykowski, 2004: 33). Nauczyciele powinni posiadać wiedzę i umiejętności z zakresu pedagogiki mediów oraz technologii informatycznych, która pozwoli na odpowiednie wykorzystywanie nowoczesnych narzędzi technologicznych do celów dydaktycznych. Powinni mieć dostęp do szerokiej gamy szkoleń, kursów, fachowych porad ekspertów dotyczących efektywnego wykorzystywania nowoczesnych technologii w edukacji. Powinni mieć możliwość nieustannego podnoszenia swoich umiejętności praktycznych, co zdecydowanie pomoże w oswojaniu się z nowoczesnością, zwłaszcza tym bardziej sceptycznym, jak również pozwoli zminimalizować ilość sytuacji, kiedy to przysłowio-wo uczeń przerósł mistrza.

Dla współczesnego ucznia nowe media są zjawiskiem zupełnie naturalnym, są środowiskiem w którym funkcjonuje. Mark Prensky, amerykański badacz mediów i Internetu wymyślił specjalne określenie dla pokolenia ludzi urodzonych po 1980 roku, wychowanych w świecie nowoczesnych technologii: komputerów, gier wideo, telefonów komórkowych, różnego rodzaju sprzętu cyfrowego, dla których podstawą funkcjonowania w społeczeństwie jest Internet i jego nieograniczone możliwości, nazywając ich *Cyfrowymi Tubylcami* (Prensky, 2001). Według Prensky’ego ludzie ci charakteryzują się perfekcyjną znajomością i obsługą nowoczesnych zdobyczy techniki, a także odmiennym do pozostałej części społeczeństwa postrzeganiem świata, czy też rozumieniem własnej tożsamości. Współczesny uczeń, uczeń XXI wieku, chętnie korzysta i biele obsługuje różnorodne narzędzia cyfrowe, a także wszelkie aplikacje i multimedia dostępne na rynku. Swobodnie porusza się w obszarach, które dla wielu obecnych nauczycieli, zwłaszcza tych z długim stażem pracy zawodowej, wydają się być zbędne i niewarte uwagi. Ten uczeń, *Cyfrowy Tubylec*, staje się powoli integralną częścią nowej przestrzeni edukacyjnej której punktem charakterystycznym jest włączenie w proces edukacyjny nowych rozwiązań cyfrowych. To właśnie jego umiejętności – *Cyfrowego Tubylca* – mogą przyczynić się do realnej zmiany w relacjach uczeń-nauczyciel, które stale wydają się mieć charakter poddańczy. Być może nadszedł czas, kiedy to nauczyciel świadomie i za obustronnym przyzwoleniem będzie czerpał z wiedzy oraz umiejętności swoich podopiecznych w obszarze, który uczniowie opanowują automatycznie i intuicyjnie. Z pewnością pomogłoby to ochronić autorytet nauczyciela, któremu trudno jest się przyznać do niewiedzy w dziedzinie nowoczesnych technologii i ich zastosowań w edukacji. Jeżeli nauczyciel chce dbać o atrakcyjność prowadzonych zajęć, musi być otwarty na innowacje technologiczne

i świadomie to demonstrować, poprzez odpowiednie organizowanie procesu kształcenia. Jak twierdzi Marta Wrońska:

Zadaniem nauczyciela jest stwarzanie optymalnych warunków, które pomogą uczniowi w: organizowaniu i ocenianiu własnego uczenia się, przyjmowaniu coraz większej odpowiedzialności za własną naukę, kształtowaniu umiejętności poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, a także w efektywnym posługiwaniu się nowoczesną technologią informacyjną (Wrońska, 2012: 216-217).

Nowoczesna edukacja w świetle teorii uczenia się i nauczania

W swoich rozważaniach na temat posługiwania się mediami i nowoczesnymi technologiami przez współczesnego nauczyciela, Marta Wrońska wyróżnia dwa modele (Wrońska, 2012: 217). Pierwszy z nich to model, którego podstawą jest głównie psychologia behawioralna i który skoncentrowany jest na nauczaniu poprzez transmisję wiadomości. Rola ucznia sprowadza się w tym modelu do roli biernego słuchacza, proces kształcenia natomiast skupia się wokół czynności nauczyciela, który stanowi jego centrum. Wykorzystywanie nowoczesnych technologii jako środka dydaktycznego w tym wypadku ma na celu jedynie urozmaicenie przekazu nauczyciela. Technologia jest więc tutaj użyta w minimalnym stopniu i pełni rolę zamiennika tradycyjnych środków dydaktycznych. Drugi model to model oparty na teorii konstruktywizmu edukacyjnego, w którym to uczeń i jego działania są w centrum uwagi. W tym wypadku nauczyciel przechodzi w cień, stwarzając uczniom możliwości samodzielnego rozwiązywania problemów, pobudza ich ciekawość poznawczą, inspirowanie do myślenia, tworzenia pytań i wyciągania wniosków, akceptuje wszelkie działania oraz inicjatywy uczniów, a także przenosi na uczniów odpowiedzialność za przebieg procesu nauczania i jego efekty. Takie podejście wymaga z pewnością większej ilości pracy, zaangażowania i wysiłku, zwłaszcza na etapie planowania działań edukacyjnych, jednak korzyści mogą okazać się nieporównywalne do tych osiągniętych w modelu pierwszym.

Korzystanie z nowoczesnych technologii wymaga od nauczyciela umiejętnego wyodrębniania rzeczy istotnych i właściwego ich umiejscowienia w procesie dydaktycznym. Założenie to wywodzi się z konektywizmu, którego twórcą jest George Siemens i które postuluje łączenie procesu edukacyjnego, będącego procesem ciągłym, z nowoczesnymi mediami, ze szczególnym uwzględnieniem Internetu i urządzeń przenośnych (Siemens, 2004). Teoria ta, w odróżnieniu od behawioryzmu i konstruktywizmu, bazuje na tym co dzieje się na zewnątrz ucznia, i podkreśla znaczenie czynności poprzedzających proces kształcenia z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, jako tych kluczowych, decydujących o jego pomyślności. Rola i zadania nauczyciela są tutaj zbliżone do prezentowanych w konstruktywizmie, gdyż nauczyciel z niemylnego przywódcy staje się doradcą, którego głównym zadaniem jest wdrażanie uczniów do analitycznego odbioru, interpretowania i użytkowania zgromadzonej wiedzy. Poprzez swoje działania nauczyciel demonstruje uczenie się, a nie zasób posia-

danej wiedzy z danej dziedziny (Baum, 2014: 152), uświadamia jak istotna w procesie uczenia się jest umiejętność współdziałania oraz zdolność dzielenia się zdobytą wiedzą, które niewątpliwie muszą być poprzedzone nauką myślenia. Grażyna Gregorczyk stwierdza:

Uczenie myślenia (logicznego, krytycznego, alternatywnego, analitycznego (...), według konektywistów powinno stać się priorytetem w każdej edukacji przedmiotowej. Szkoła myślenia jest współcześnie bardziej potrzebna niż szkoła „wiedzy” (Gregorczyk, 2011/2012).

Podsumowanie

Współczesny nauczyciel to z pewnością nauczyciel otwarty na innowacje technologiczne, charakteryzujący się pozytywnym nastawieniem wobec narzędzi i możliwości jakie daje mu współczesny świat. To od niego w dużym stopniu zależy w jaki sposób będzie przebiegał proces kształcenia i to on może sprawić, że proces ten będzie nowoczesny. Poprzez stosowanie różnorodnych środków aktywizujących zmysły ucznia, w tym niewątpliwie również narzędzi TIK, nauczyciel wzbogaca nie tylko swój warsztat pracy, lecz sprawia, że proces nauczania zyskuje zarówno na atrakcyjności jak też efektywności, i może być z powodzeniem nazywany nauczaniem nowoczesnym, a przestrzeń, która w ten sposób się kreuje - nową przestrzenią edukacyjną społeczeństwa wiedzy.

Bibliografia

- Baron-Polańczyk, E. (2012). Model kompetencji informacyjnych w zakresie wykorzystywania ICT. W: T. Lewowicki (red.), *Nowe media w edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Furmanek, W. (1999). *Nowe technologie informacyjne w edukacji* Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
- Gajda, J. (2002). *Media w Edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gregorczyk, G. (2011/2012). *Konektywizm – teoria uczenia się w epoce cyfrowej*, http://www.oeiizk.waw.pl/joomla/images/pliki/osrodek/media/konektywizm_OM2012.pdf Dostęp: 15.10.2015.
- Okoń, W. (1995). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Żak.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Dostęp: 25.08.2015.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> Dostęp: 25.08.2015.
- Stachecki, D. (2014). Technologie z głową i bez rewolucji. *Uczę nowocześnie*, nr 31, 4-7.
- Strykowski, W. (2004). Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy, kształcenia. W: W. Strykowski, (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Poznań: eMPI².

- Strykowski, W. (1996). Media i edukacja. *Edukacja Medialna*, nr 1, 4-8.
- Wagner, J. (2011). *Kształcenie na odległość wspomagane komputerowo jako element procesu edukacji pedagogów*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wrońska, M. (2012). Nowoczesność wieloznaczna edukacji współczesnego adolescenta – wieloznaczność nowoczesna pracy nauczyciela. W: W. Skrzydlewski (red), *Media- edukacja-kultura: W stronę edukacji medialnej*. Poznań: PPTIME.
- Zaczyński, W.P. (2001). Nauczanie z komputerem w kontekście sporu o wartość nauki. W: J. Morbitzer (red.), *Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym*. Kraków: Wyd. Nauk. AP.

NATALIA BOJARSKA

Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk

KATARZYNA KICHLER

Instytut Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego

Personalizacja edukacji jako innowacja w procesie kształcenia

Wprowadzenie

Współczesny system edukacji powinien nadążać za zmianami, które zachodzą w jego otoczeniu, przygotowując uczniów do podejmowania aktywności na rzecz społeczeństwa, bycia otwartym i świadomym obywatelem świata, który wykorzystuje swoją wiedzę i możliwości oferowane mu przez otaczającą go rzeczywistość. W powszechnym dyskursie stawia się tezę, iż to edukacja powinna sprostać wyzwaniom i adaptować się do zmian zachodzących w jej otoczeniu naukowym, kulturowym, a także w technologii i technice (Kobylarek, 2001). Ostatnie dziesięciolecie przyniosły bowiem szereg przemian technologicznych, którym towarzyszyły także zmiany gospodarcze i społeczne.

Wydaje się, że głównym celem personalizacji edukacji jest pomoc w odkryciu mocnych stron i zasobów danej jednostki oraz pomoc w odnalezieniu najbardziej satysfakcjonującej ścieżki życiowej - pod kątem zawodowym, hobbyistycznym czy prywatnym. Współczesna szkoła powinna zmierzyć się z tym wyzwaniem - kształtuje ona przyszłe pokolenia, przyszłych pracowników i pracodawców, członków społeczeństwa, demokratycznych obywateli. Niestety wydaje się, że w tradycyjnym systemie szkolnym kładzie się wciąż zbyt niewielki nacisk na prospekcję, nie wyposażając uczniów w narzędzia i motywacje, które pozwolą im pogłębiać wiedzę i nieustannie rozwijać umiejętności także w dorosłym życiu.

W niniejszej pracy autorki poddadzą rozważaniom kilka aspektów z zakresu personalizacji edukacji, zarówno z perspektywy społecznej, jak i psychologicznej. Będą nimi m.in. tworzenie kapitału społecznego, jak również wybrane zagadnienia z zakresu psychologii wychowania i kształcenia oraz zasobów osobistych ucznia. W analizach skupiono się głównie na oddziaływaniu związanym z pracą z dziećmi i młodzieżą.

Aspekt społeczny

Zmieniająca się rzeczywistość społeczna, szybkie tempo rozwoju cywilizacji i wynikający z nich nowy poziom życia, stawiają przed społeczeństwem wy-

zwania w zakresie socjalizacji kolejnych pokoleń. Wydaje się, że przygotowane do pełnienia nowych ról społecznych są jednostki wykształcone, wyposażone w określony kapitał społeczny, kulturowy i ekonomiczny, umożliwiający im adaptację (Ziółkowski, 2000: 53-74). Wchodzące w skład kapitału zasoby, które posiada każda z jednostek mogą być przez nią aktywnie wykorzystywane do realizacji jej celów, a także pomnażane i wymieniane (Ziółkowski, 2012: 9). Co szczególnie ważne, zasobem można nazwać wszystko, co znajduje się w dyspozycji jednostki, ale zasoby stanowią element kapitału, wtedy gdy można je wykorzystać do zwiększenia szans osiągnięcia celu lub korzyści. To dany rynek (np. pracy) tworzy popyt, umożliwiając jednostce przekształcenie w kapitał posiadanych przez nią zasobów (Giza-Poleszczuk, Marody, Rychard, 2000: 27-28).

Zasoby indywidualne, którymi dysponują uczniowie - społeczne, kulturowe i ekonomiczne, mogą okazać się kluczowe dla ich późniejszej pozycji społecznej i statusu. Rozważając udział i znaczenie poszczególnych zasobów dla przyszłości uczniów, szczególnie istotne z punktu widzenia aktywnej roli szkoły i nauczycieli w ich przekształcaniu w kapitał, wydają się być zasoby społeczne i kulturowe. Proces kształcenia powinien więc być ukierunkowany na osiągnięcie przez ucznia określonego poziomu wiedzy i umiejętności, będących niezbędnymi do jego prawidłowego funkcjonowanie społecznego i uczestnictwa w kulturze, co jest możliwe dzięki personalizacji i uwzględnieniu indywidualnych zasobów.

Wydaje się, że ten socjalizacyjny aspekt kształcenia i wychowania nabiera szczególnego znaczenia we współczesnej szkole, która musi mierzyć się z trudnościami ciągle zmieniającej się rzeczywistości, przemianami wartości, postaw i stylów życia, a także nowych potrzeb i problemów społecznych. Współcześni uczniowie znacznie różnią się od pokolenia swoich rodziców nie tylko pod względem powszechnego wykorzystywania nowych technologii w codziennym życiu, ale także poprzez oferowane za pomocą nowych mediów możliwości uzyskiwania, selekcji i analizy informacji i komunikowania się z innymi. Dostęp do informacji - jednego z najważniejszych zasobów, stwarza nie tylko szereg ułatwień, ale może być także źródłem frustracji młodych ludzi. Brak odpowiednich kompetencji wyszukiwania, selekcji, analizy i przetwarzania informacji, a także komunikowania się z innymi, nie pozwoli przekształcić tego zasobu w kapitał. Wartości, które powinny być socjalizowane to otwartość i tolerancja dla odmienności i różnorodności, odpowiedzialność za podejmowane decyzje oraz ich konsekwencje, a także szybka adaptacja do nowych wyzwań (Bauman, 2008: 169). Ważne jest, by dopasowywać metody kształcenia i wychowania do potrzeb i możliwości uczniów, dążąc tym samym do zapewnienia im bezpieczeństwa i przygotowania do podejmowania świadomych decyzji.

Młody człowiek buduje swoją tożsamość i pełni role społeczne w znacznie szerszym kontekście kulturowym. Szczególnie ważne obszary przenikające całość edukacji, a także powiązane z nimi wartości, przyświecające tworzeniu

integracyjnej interkulturowej mapy uczenia się, to: zrównoważony rozwój, dialog interkulturowy, sprawiedliwość społeczna i równość, prawa człowieka i dobro wspólne, globalizacja i dbałość o lokalną kulturę, wartości i przynależność - wzajemne zaufanie i poszanowanie, a także współpraca i współdziałanie (za Martin, 2008). Duże zróżnicowanie populacji uczniów pod względem posiadanych zasobów i kapitałów, nawet wewnątrz jednej klasy, wymaga od pedagogów innowacyjnych rozwiązań umożliwiających optymalizację kształcenia i wychowania. Personalizacja edukacji umożliwia zindywidualizowane podejście do każdej z jednostek, uwzględniając środowisko ich pochodzenia, poziom zrozumienia treści kulturowych, zaufanie do innych, normy społeczne, powiązania sieciowe, aktywność środowiska, z którego pochodzą itd. (Radoła, 2012: 181-183), a poprzez oderwanie od tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego pozwala na pełniejsze zaangażowanie, rozwój kompetencji i świadome uczestnictwo w kulturze.

Aspekt psychologiczny

Patrząc na stronę psychologiczną personalizacji procesu edukacyjnego dzieci i młodzieży, z pewnością możemy mówić o dwóch głównych aspektach - procesie wychowania oraz kształcenia. W niniejszym artykule ujęty zostanie także temat zasobów osobistych ucznia.

Bardzo ważnym elementem, który należy bez wątpienia uwzględnić mówiąc o próbie personalizacji w edukacji jest podmiotowość - ta dotycząca zarówno osoby wspierającej naukę (zazwyczaj nauczyciela), jak i osoby uczącej się. W dużym skrócie, podmiotowość to spostrzeganie siebie jako osoby oraz wewnątrzsterowność, percepcja siebie jako kogoś, kto jest w stanie inicjować działania i zmiany w otoczeniu (Kofta, 2006: 166-170). W relacji (np. nauczyciel - uczeń) możemy mówić o podmiotowości wtedy, gdy odnosi się ona do wszystkich partnerów, występuje współpraca i dialog, wymiana zasobów oraz wzajemne uczenie się od siebie. Różnica w poziomie kompetencji sprzyja samodzielnym i wspólnym wysiłkom do opanowania jakiejś porcji wiedzy, informacji (Brzezińska, 2007: 225-257). Warto, by rutyny nauczycielskie czy słowa, jakimi posługuje się specjalista były nacechowane podmiotowością. Jeśli język kształtuje naszą rzeczywistość w relacji z innymi, a według Taylora (Karmolińska-Jagodzik, 2014: 113-136) podmiotowość przyczynia się do kształtowania tożsamości, warto rozważyć problematykę opisu trudności czy mocnych stron ucznia, jak na przykład "uczeń z autyzmem" (zamiast: uczeń autystyczny, autystyk) czy "młodzież z niepełnosprawnością" (zamiast: młodzież niepełnosprawna, inwalidzi). Wyznaczając standard w zakresie pracy z dziećmi i młodzieżą, istotne wydaje się być przywiązanie do takich sformułowań, kiedy osoba, niezależnie od płci, wieku czy trudności jest na pierwszym miejscu, a potem jest to, co opisuje ją w mniejszym lub większym stopniu.

Przy dużym nacisku na podmiotowość, nie należy zapominać o funkcji socjalizacyjnej i emancypacyjnej wychowania, którą podejmuje placówka oświatowa.

Osoby oraz instytucja stawiająca sobie za cel personalizację edukacji muszą być wyposażone w niezbędną wiedzę dotyczącą psychologii i psychopatologii rozwoju, znać i akceptować dynamiczny rozwój jednostki, a także uwzględniać społeczny kontekst rozwoju człowieka (rodzina, znajomi). Jest to zadanie czasochłonne i trudne, jednak wydaje się niezbędne, aby działać sprawnie w obszarze, który jest opisywany. W końcu warto, by szkolny psycholog czy pedagog odszedł od roli interwencyjnej (model "pogotowia ratunkowego", por. Brzezińska, 2003: 7-19) na rzecz wspierania rozwoju i profilaktyki.

Kolejnym problemem, który należy poruszyć jest podejście do kształcenia. Bliskie omawianej personalizacji wydaje się być podejście nauczyciela jako stymulującego współpracownika (za: Sędek, 2007: 259-280). Według tego modelu, to uczeń konstruuje swoją wiedzę poprzez regularną aktywność (społeczną i ukierunkowaną), natomiast błędy są poprawiane dzięki dyskusywaniu wyników. Nauczyciel raczej stawia pytania, zachęca do korzystania z różnych źródeł wiedzy, proponuje badania w warunkach naturalnych. Odejście od sformułowania, że nauczyciel naucza, a raczej akcentowanie tego, że uczeń się uczy, zadaje pytania i jest do tego motywowany. Już badania z lat 80-tych XX wieku (Brophy, Good, 1986, za: Sędek, 2007: 259-280) opisywały współwystępowanie efektywności uczenia się z angażowaniem się przez uczniów w czynności mające odpowiedni poziom trudności i będące dostosowane do ich aktualnego etapu osiągnięć. Nowa wiedza będzie mogła być przyswajana małymi krokami, wraz z poczuciem powodzenia w uczeniu się i braku frustracji.

W kwestii motywacji do nauki istotne wydaje się przekonanie osoby, że odnosi ona sukces. Odróżniając cele ucznia (wykonaniowe vs. sprawnościowe), może on w odmienny sposób postrzegać własne powodzenie edukacyjne (Sędek, 2007: 259-280). Cel wykonaniowy wiąże się zewnętrznymi narzucanymi i ocenianymi zadaniami. Realizowanie go koncentruje ucznia na kwestii posiadania lub braku określonych zdolności, co w konsekwencji może skutkować obniżonym poczuciem własnej wartości oraz skupia i motywuje w głównej mierze do unikania niepowodzeń. Cel sprawnościowy, który wydaje się bliższy personalizacji, wiąże się z procesem osiągania sprawności i biegłości w konkretnej dziedzinie, które są satysfakcjonujące dla ucznia. To osoba wyznacza sobie własne, wewnętrzne standardy oceny. Jeśli uczeń sam pragnie posiadać jakąś wiedzę lub umiejętność, a dodatkowo kojarzy ją z przyjemną emocją, dużo lepiej poradzi sobie z konkretnym zadaniem. Cel sprawnościowy motywuje do podejmowania trudnych zadań - wyzwań, pobudza zainteresowanie danym wycinkiem wiedzy i zwiększa zaangażowanie. Osoba o takich celach traktuje zdolności w konkretnej dziedzinie jako zmienne, dające się udoskonalać, rozwijać, trenować, jest skłonna podejmować wzmocniony wysiłek poznawczy. Szkoła czy inna instytucja kładąca nacisk na personalizację w pełni zdaje sobie z tego sprawę.

Patrząc na ucznia z perspektywy psychologii zdrowia czy psychologii pozytywnej, nie można pominąć kwestii zasobów osobistych. Oprócz aspektu kształcenia czy wychowania, wspieranie ucznia w zakresie rozwijania i zdo-

bywania nowych zasobów jest elementem niezbędnym, by móc w pełni mówić o personalizacji. Wsparcie w tym zakresie ponownie powinno być nastawione przede wszystkim na rozwój, nie zaś tylko i wyłącznie na interwencję. Zasoby osobiste to specyficzny układ czynników osobowościowych, nastawieniowych i poznawczych stanowiących psychologiczny kontekst radzenia sobie (Moos, Schaefer, 2013: 3-28). Wśród zasobów możemy wymienić np. wsparcie społeczne, poczucie kontroli, radzenie sobie ze stresem, optymizm, poczucie własnej skuteczności czy umiejętność radzenia sobie z trudnymi sytuacjami.

Akademie Dobrej Edukacji jako przykład personalizacji w edukacji

Na polskim rynku współcześnie obserwujemy wiele różnych propozycji innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych. Wiele z podmiotów prezentuje nowatorskie metody pracy z uczniem, uwzględniając jego potrzeby jako samodzielnej jednostki w szerszym kontekście społecznym. Często to rodzic lub sam uczeń stają na przeciw temu wyzwaniu, angażując swoje zasoby w poszukiwanie pasji, zainteresowań czy mocnych stron. W polskim prawie oświatowym funkcjonuje np. szeroko rozumiana pomoc psychologiczno-pedagogiczna, w tym doradztwo edukacyjno-zawodowe, która zobowiązuje do pomocy uczniom i wyjście poza interwencyjną rolę zespołu psychologiczno-pedagogicznego. Witold Kołodziejczyk (2015) w swoich rozważaniach na temat szkół przyszłości wymienia kilka placówek, które funkcjonując w polskim systemie oświatowym na nowo definiują rolę edukacji we współczesnym świecie, proponując “edukację spersonalizowaną, nową rolę nauczyciela i nowy sposób funkcjonowania ucznia”. Autor twierdzi, że “edukacja nowego wymiaru” to nie tylko przestrzeń w szkolnym budynku, ale także sieć wirtualna czy przestrzeń publiczna, w tym przede wszystkim społeczno-kulturowa.

Przykładem miejsca, gdzie realizowana jest idea personalizacji edukacji, która ma następować wraz z pogodzeniem z polskim systemem oświatowym są Akademie Dobrej Edukacji, tworzące sieć innowacyjnie zorganizowanych szkół. W Akademiach odchodzi się od tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego, realizując podstawę programową w oparciu o edukację domową.

Siedziba szkoły, jak i wiele miejsc poza Akademią służą zdobywaniu wiedzy. Wyjście poza przestrzeń klasy umożliwia atrakcyjne i ciekawe spędzanie czasu przez uczniów. Już tak prosta zmiana przestrzeni pozwala na wyodrębnienie w siedzibie wielu miejsc służących podejmowaniu różnego rodzaju aktywności, organizowaniu współpracy, zajmowanych przez nauczycieli razem z uczniami w sposób możliwie najbardziej dowolny i otwarty. Ważną rolę pełni miejsce do wspólnego swobodnego spędzania czasu i jedzenia posiłków, w którym członkowie szkolnej społeczności integrują się.

Oferta Akademii Dobrej Edukacji adresowana jest do wszystkich uczniów, w tym także tych, którzy mogą odczuwać trudności w tradycyjnym systemie - np. uczniowie o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Takim jednostkom wskazuje się możliwości pogłębiania wiedzy i zainteresowań w dopasowanym do ich oczekiwań tempie, w razie potrzeby organizując im specjalistyczne

wsparcie czy możliwość łączenia leczenia lub rehabilitacji z nauką. Obowiązkowe treści podstawy programowej dla danego etapu edukacyjnego mogą być poznawane w nauczaniu domowym lub przy pomocy konsultacji z nauczycielami, odbywających się w uzgodnionych terminach. Poza indywidualnymi metodami pracy nauka odbywa się w grupach różnowiekowych, które powstają w oparciu o predyspozycje i zainteresowania. Ważnym aspektem jest także praca metodą projektową, ukierunkowana na rozwijanie umiejętności interpersonalnych, a zwłaszcza współpracy z innymi. W takie działania angażowani są także nauczyciele przedmiotowi, oferujący uczniom możliwość realizowania projektów interdyscyplinarnych.

Dużą rolę w procesie kształcenia odgrywają nowe technologie - uczniowie korzystają z nich powszechnie, dzięki czemu taka forma nauki często odpowiada ich oczekiwaniom. Korzystając z Internetu, przy pomocy którego komunikują się ze swoimi nauczycielami, otrzymują zadania, a także mają dostęp do rekomendowanych przez nauczycieli treści edukacyjnych.

Warto wspomnieć, iż to uczniowie są odpowiedzialni za swoje postępy. Mogą dokonać wyboru i uczyć się samodzielnie, pod kierunkiem swoich opiekunów, a także korzystać z konsultacji i zajęć w grupach. Zaangażowanie opiekunów w indywidualny rozwój ich dziecka realizowane jest poprzez spotkania, w trakcie których uczeń, jego rodzice i zespół odpowiedzialnych za postępy nauczycieli, decydują jakie zajęcia są dla dziecka planowane i obowiązkowe, z jakiej oferty rozszerzającej lub dodatkowej może i chce ono skorzystać.

Szczególne znaczenie w procesie edukacji i kształcenia ma osoba mentora - opiekuna ucznia, który pomaga jemu i jego rodzicom przygotować zgodne z jego potrzebami poszerzenie i dostosowanie obowiązującego w szkole programu, czyli zaplanować jego indywidualną drogę edukacyjnego rozwoju. Mentorem jest zazwyczaj psycholog lub pedagog (wśród młodszych uczniów może to być to także nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej). Głównym celem mentora jest pomoc uczniowi w odkryciu przez niego samego mocnych stron i zasobów oraz pasji, w których będzie mógł się realizować w przyszłości. W codziennej pracy (uczeń i mentor spotykają się minimum raz w tygodniu) uczeń podejmuje małe kroki, aby zbliżyć się do tego celu.

Działania kształcące i wychowawcze uwzględniają także budowanie kapitału kulturowego. W Akademiach organizowane są aktywności służące poznaniu lokalnej kultury, uczestnictwie w wydarzeniach, spotkania z inspirującymi osobami.

Podsumowanie

Personalizacja to jedno z najważniejszych wyzwań XXI wieku stawianych tradycyjnemu systemowi edukacji. Postępująca indywidualizacja, duże zróżnicowanie populacji uczniów, a także zmiany społeczno-ekonomiczne i technologiczne wymagają od szkół adaptacji i dopasowania metod kształcenia i wychowania do wyzwań współczesnego świata. Szkoły nadal pełnią dużą rolę

w tworzeniu kapitału społecznego, kulturowego i ekonomicznego, a także w indywidualnym rozwoju jednostki. Innowacyjne przedsięwzięcia edukacyjne wdrażane w takich miejscach jak Akademia Dobrej Edukacji wskazują konkretne rozwiązania programowo-organizacyjne, które umożliwiają pełną personalizację procesu nauki.

Bibliografia

- Baumann, Z. (2008). *Zindywidualizowane społeczeństwo*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A. (2003). Psychologia a edukacja: pomoc psychologiczna wobec transformacji systemu edukacji. *Edukacja*, 1 (81), 7-19
- Brzezińska, A. (2007). Psychologia wychowania. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, t.3*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Giza-Poleszczuk, A., Marody, M., Rychard, A. (2000). Od mikrostrategii do makrosystemu: założenia teoretyczne i problem badawczy. W: A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard (red.) *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Karmolińska-Jagodzik, E. (2014). Podmiotowość a tożsamość współczesnego człowieka w przestrzeni rodzinnej. Dyskurs teoretyczny. *Studia Edukacyjne*, 31, 113-136.
- Kobylarek, A. (2001). Edukacja w kontekście globalnych przemian cywilizacyjnych. *Kultura i Edukacja*. Nr 2, 7-21..
- Kofta, M. (2006). Dlaczego potrzebujemy podmiotowości? *Diametros*, 7, 166-170.
- Kołodziejczyk, W. (2015). *Kastomizacja w edukacji*. <http://edukacjaprzyszlosci.blogspot.com/2015/08/kastomizacja-w-edukacji.html>, dostęp: 9.11.2015.
- Martin, D. (2008). *Building an inclusive Learning Community*. V.T. Publications Monograph.
- Moss, R.H., Schaefer, J.A. (2013). Life Transitions and Crises: A Conceptual Overview. W: R. Moos, (red.). *Coping with life crises: An integrated approach*. New York: Springer.
- Radoła, M. (2012). Społeczno-kulturowe i ekonomiczne uwarunkowania zróżnicowania wyników egzaminów wewnętrznych. *Studia Edukacyjne*. Nr 22/2012, 179-200.
- Sędek, G. (2007). Psychologia kształcenia. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, t.3*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ziółkowski, M. (2000). *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego; teorie, tendencje, interpretacje*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Ziółkowski, M. (2012). Kapitały społeczny, kulturowy i materialny i ich wzajemne konwersje we współczesnym społeczeństwie polskim. *Studia Edukacyjne*. Nr 22/2012, 7-27.

PRZEMYSŁAW BROM

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Wybrane sposoby zwiększania kwalifikacji tłumaczy na potrzeby instytucji Unii Europejskiej

Wprowadzenie

Jednym z największych wyzwań, przed jakim w ostatnich kilku dziesięcioleciach stoją instytucje Unii Europejskiej, jest zjawisko wielojęzyczności. Choć wielojęzyczność została oficjalnie odnotowana już w traktacie ustanawiającym Europejską Wspólnotę Gospodarczą w 1958 roku, problemy na większą skalę z nią związane pojawiły się dopiero w procesie zwiększania się ilości języków urzędowych Unii. Obecnie, w sytuacji jednoczesnego funkcjonowania dwudziestu czterech języków, prawdziwym wyzwaniem dla instytucji unijnych jest utrzymanie sprawnego systemu komunikacji, co w środowisku wielojęzycznym oznacza przede wszystkim dbałość o sprawne procedury związane z przekładem. Jednym z działań, mających na celu uproszczenie przekładu i dzięki temu zapewnienie odpowiedniej jego jakości, jest postępująca standaryzacja tekstów unijnych. Przejawia się ona przede wszystkim w stronie formalnej tekstów, których poszczególne części (tytuł, nagłówki, akapity itd.) niejednokrotnie mają taki sam układ oraz są tak samo sformatowane od strony edycyjnej. I choć standaryzacja upraszcza proces przekładu, nie zawsze pozwala na zapewnienie jego odpowiedniej jakości (por. np. Dąmbska-Prokop, 2012: 103-117).

Nie ulega wątpliwości, iż jedną z dróg do poprawy jakości przekładu jest odpowiedni proces kształcenia tłumaczy. Większość uczelni europejskich, w tym również polskich, prowadzi kierunki studiów (najczęściej w obrębie filologii), w ramach których znajdziemy przedmioty przygotowujące do pracy tłumacza. Nie stanowią one jednakże spójnego systemu, nie będą zatem przedmiotem analizy w niniejszej publikacji. Zostanie w niej natomiast podjęta próba pokazania, jakie działania w celu zwiększenia kompetencji osób zajmujących się tłumaczeniami podejmują instytucje Unii Europejskiej.

Przekład dokumentów UE

Do kompetencji instytucji Unii Europejskiej należy kształtowanie polityki na wielu różnych płaszczyznach. Specyfika działalności politycznej wymaga na jej uczestnikach operowania w pierwszej kolejności tekstem, tak więc zapotrzebowanie na tłumaczenia jest ogromne. Instytucją, która w największym stopniu polega na usługach tłumaczy jest Komisja Europejska, w ramach któ-

rej funkcjonują dwa wydziały (określane również mianem dyrekcji generalnych) odpowiedzialne za procesy związane z tłumaczeniem - Tłumaczenia Pisemne (DGT) oraz Tłumaczenia Ustne (SCIC) (Komisja Europejska 2015a). Swoje komórki wykonujące tłumaczenia mają również inne instytucje unijne: Rada Europejska, Parlament Europejski, Trybunał Sprawiedliwości UE, Europejski Bank Centralny, Europejski Bank Inwestycyjny, Europejski Komitet Ekonomiczno-Społeczny, Europejski Trybunał Obrachunkowy. Pozostałe agencje unijne, które nie posiadają własnych służb tłumaczeniowych, korzystają z usług Centrum Tłumaczeń dla Organów Unii Europejskiej (CdT), mającego siedzibę w Luksemburgu.

Agencje unijne zajmujące się tłumaczeniami zatrudniają obecnie ponad dwa tysiące osób, łączne koszty ich działalności to 330 milionów Euro rocznie. Według danych dyrekcji generalnej Tłumaczenia Pisemne (DGT) w samym tylko 2014 roku dokonano tłumaczeń pisemnych 2,3 miliona stron dokumentów (za stronę w instytucjach UE uważa się 1500 znaków, nie wliczając spacji), z czego 71% wykonały wewnętrzne agencje Unii, resztę zaś zakontraktowane podmioty zewnętrzne (Komisja Europejska, 2015b).

Z przedstawionych danych liczbowych wynika, iż jednym z największych wyzwań stojących przed instytucjami unijnymi jest kwestia zachowania odpowiedniej jakości przekładu. Poza ilością stron istotnym czynnikiem wpływającym na proces przekładu są rodzaje tłumaczonych dokumentów. Te zaś są niezwykle zróżnicowane - znajdziemy wśród nich zarówno teksty o charakterze typowo prawnym, jak i teksty przemówień, notatki prasowe, raporty, teksty techniczne, materiały reklamowe a nawet napisy do filmów. Odpowiednia jakość przekładu jest istotna w przypadku każdego rodzaju tekstu, zwłaszcza zaś ogromna jest waga błędów w tłumaczeniu oficjalnych dokumentów unijnych, które mogą pociągać za sobą konsekwencje prawne o charakterze międzynarodowym.

W celu zapewnienia odpowiedniej jakości tłumaczeń agencje unijne stosują w swojej działalności następujące metody przekładowe: 1) metoda tradycyjna, w której tłumacz dokonuje przekładu na swój język główny (często z wykorzystaniem narzędzi elektronicznych, takich jak pamięć tłumaczeniowa, baza IATE czy systemy rozpoznawania mowy), 2) metoda *two-way*: tłumacz dokonuje przekładu ze swojego języka głównego (w tym przypadku wymagana jest oczywiście doskonała znajomość języka docelowego), 3) metoda *relay*: jeden tłumacz dokonuje tłumaczenia na jeden z języków przejściowych (ang. *relay language* - najczęściej angielski lub francuski), drugi zaś na język docelowy. Ta metoda jest często wykorzystywana w przypadku nietypowych kombinacji języków, np. estoński-grecki, 4) metoda *three-way*: stosowana wtedy, kiedy ani język źródłowy ani docelowy nie jest językiem głównym tłumacza, np. polski tłumacz dokonuje przekładu angielskiego tekstu na język chorwacki (Ibidem). Ponadto tekst tłumaczenia w każdym przypadku jest weryfikowany przez tłumacza, dla którego język docelowy jest językiem ojczystym.

Można z całą pewnością stwierdzić, iż żadna metoda nie da w efekcie tekstu tłumaczenia odpowiedniej jakości, jeżeli za procesem przekładu nie będą stali tłumacze o odpowiednich kwalifikacjach. Agencje unijne zajmujące się tłumaczeniami stawiają swoim potencjalnym pracownikom wysokie wymagania. Od strony formalnej kandydat na tłumacza musi być obywatelem jednego z krajów UE, posiadać wykształcenie uniwersyteckie, mieć uregulowany stosunek do służby wojskowej oraz zdolność do czynności prawnych. Jednakże istotniejsze są wymagania językowe: perfekcyjna znajomość języka ojczystego, wraz ze wszystkimi jego niuansami gramatycznymi i stylistycznymi oraz dodatkowo doskonała znajomość dwóch innych języków, pozwalająca na dokonywanie z nich tłumaczeń. Oczywiście wszystkie trzy języki muszą być językami urzędowymi w Unii Europejskiej.

Procedura weryfikacji kwalifikacji tłumaczy jest stosunkowo wymagająca. Rozpoczyna ją zgłoszenie się kandydata (drogą elektroniczną) do jednego z konkursów otwartych przez Europejski Urząd Doboru Kadr (EPSO - *European Personnel Selection Office*). Zdanie dwuetapowego egzaminu, składającego się z części pisemnej i ustnej, powoduje wpisanie kandydata na tzw. listę rezerwową. Dopiero po pojawieniu się wakatów na konkretne stanowisko zostaje ono zaproponowane osobie z listy rezerwowej. Warto wspomnieć, że najniższe wynagrodzenie tłumacza na stałe zatrudnionego w Komisji Europejskiej wynosi 4 384,38 Euro. Wydawałoby się zatem, że instytucje unijne nie powinny mieć problemu ze znajdowaniem pracowników. Tymczasem jest odwrotnie - w konkursach ogłaszanych przez EPSO na stanowiska związane z tłumaczeniami stosunek liczby aplikujących do wolnych stanowisk jest jednym z najniższych. W 2012 roku w konkursie dla tłumaczy języka duńskiego (EPSO/AD/236-237/12) na jedno stanowisko zgłosiło się zaledwie 1,3 kandydata (EPSO Training, 2015). Również poziom wymagany do zaliczenia egzaminu jest najniższy w przypadku konkursów dla tłumaczy - w konkursie dla tłumaczy języka estońskiego (EPSO/AD/240/12) do uzyskania oceny pozytywnej wystarczyło zdobycie zaledwie 53,32 ze 100 możliwych punktów.

Problemy z tłumaczeniem tekstów Unii Europejskiej

W ciągu ostatnich kilku dziesięcioleci można zauważyć niewątpliwy postęp w badaniach nad tekstami. Powstające klasyfikacje, wcześniej ograniczające się najczęściej do opisu istotnych czynników lingwistycznych, coraz częściej obejmują również czynniki o charakterze pozajęzykowym - kulturowym, komunikacyjnym itp. (por. np. Witosz: 2004, van Dijk: 2001, Wojtak: 2004, Żydek-Bednarczuk: 2001, Bartmiński: 2004 i inni).

Pomimo tego istnieje wciąż wiele kwestii, które wymagają dalszych badań, jak np. kwestia wzajemnych relacji pomiędzy gatunkiem, typem tekstu a rejestrem języka, kryteriów kwalifikacji tekstu do konkretnego gatunku, cech gatunków w zależności od kultury, w jakiej powstał tekst, czy też wpływu kultury tekstu źródłowego na jego cechy gatunkowe.

Wspomniana wcześniej różnorodność tekstów tłumaczonych w instytucjach Unii Europejskiej powoduje, że nie można wskazać jednoznacznych kryteriów, według których można by stworzyć kategorię *tekstu unijnego*. Jednakże na potrzeby niniejszego wywodu przyjmijmy, iż *tekst unijny* to tekst, który: 1) powstał w instytucjach Unii Europejskiej (kryterium instytucjonalne) oraz 2) jest wynikiem działalności tych instytucji, pełniąc w ich ramach określoną funkcję (kryterium funkcjonalne). W odniesieniu do zagadnień opisywanych w niniejszej publikacji należy również przyjąć, iż tekst taki najczęściej jest przedmiotem przekładu.

Teksty powstające w instytucjach UE są odbiciem niezwykle złożonych procesów wewnętrznych Unii, ich podłoże kulturowe, społeczne i polityczne jest niezwykle szerokie. Stanowi to niewątpliwie ogromny problem dla tłumacza, gdyż jednym z jego podstawowych zadań jest odnalezienie w tekście norm kulturowych, które są charakterystyczne dla języka źródłowego oraz określenie które z nich wpływają w sposób istotny na tekst oryginału. Następnie tłumacz musi podjąć decyzję w jaki sposób oddać ich znaczenie w tekście przekładu i przełożyć to na wybór jednego z czterech rodzajów strategii translatorskich: tłumaczenia zorientowanego na kulturę źródłową, tłumaczenia zorientowanego na kulturę docelową, tworzenia tekstu hybrydowego oraz tworzenia tekstu międzynarodowego (por. Trosborg 1997: 147).

Wynikiem tłumaczenia zorientowanego na kulturę źródłową jest tekst, który wprowadza do kultury docelowej elementy nowe, mogą to być konwencje tekstowe, nowy gatunek, rodzaj tekstu itp. W sytuacji tłumaczenia zorientowanego na kulturę docelową tłumacz modyfikuje konwencje tekstowe oryginału, zastępując je ich odpowiednikami z kultury docelowej. Tekst hybrydowy powstaje wówczas, gdydo sytuacji komunikacyjnej dążą co najmniej dwie kultury – tekst jest wynikiem swoistych kompromisów, wynikających głównie z tego, że kontakt między kulturami dochodzi w wyniku z procesów występujących na poziomie międzynarodowym (por. Brom, 2014: 342). W przypadku powstania tekstu międzynarodowego zawarte w nim konwencje tekstowe są już elementem kultury globalnej, nie ulegają zatem w procesie przekładu znaczącym zmianom.

Specyfika funkcjonowania Unii Europejskiej powoduje, że teksty powstające w jej instytucjach najczęściej mają charakter hybrydowy - zawierają one konwencje tekstowe charakterystyczne dla różnych kultur. Z tego powodu mogą być postrzegane jako specyficzne, czy wręcz dziwne, niedopasowane ani do kultury źródłowej, ani docelowej.

Działania instytucji Unii Europejskiej w celu podniesienia kompetencji tłumaczy

Występujące coraz szerzej w ostatnich latach zjawisko hybrydowości w tekstach unijnych powoduje, iż ocena jakości tłumaczenia stała się jednym z kluczowych problemów instytucji zajmujących się przekładem. Dyrekcja General-

na Tłumaczenia Pisemne (DGT) borykała się z tym problemem od samego początku swojego istnienia, obecnie zaś, kiedy to liczba języków urzędowych Unii wzrosła do dwudziestu czterech, jakość przekładu staje się szczególnie istotna.

Należy zauważyć, iż już samo zdefiniowanie terminu *jakość* w stosunku do przekładu jest kwestią problematyczną. DGT dokonało próby jego określenia publikując *Guide for external translators* - podręcznik dla tłumaczy zewnętrznych, w którym znajdujemy następujące wytyczne co do zachowania określonej jakości przekładu (Komisja Europejska, 2008):

3.1. Quality requirement

Each assignment shall be carried out in full, in accordance with the instructions given on the Information sheet, order form and in the tender specifications (if applicable). The work delivered must have been thoroughly revised and reviewed by the contractor, so as to be usable as it stands, without further amendment by the Commission. The contractor shall pay particular attention to ensuring, inter alia, that:

- all specific instructions from the requesting department are followed (Information sheet);
- the delivered target text is complete (no omissions nor additions are permitted);
- the target text is a faithful, accurate and consistent translation of the source text;
- references to documents already published have been checked and quoted correctly;
- the terminology and lexis used are consistent throughout the text and with any relevant reference material;
- sufficient attention has been paid to the clarity and register of the target text;
- the target text contains no syntactical, spelling, punctuation, typographical or other grammatical errors;
- the formatting of the original has been maintained (Legiswrite, including codes and tags if applicable); and
- the agreed deadline is met.

Z cytowanego tekstu wynika jednakże, iż nacisk zostaje położony głównie na względnie oczywistych kwestiach formalnych (brak pominięć w tekście, poprawność składniowa, gramatyczna, edycyjna, terminowość zlecenia, poprawność odnośników itd.). Punkty dotyczące rzeczywistej jakości przekładu (wierności, dokładności, zgodności, konsekwencji terminologicznej) są sformułowane jedynie w sposób ogólny.

Działania na szerszą skalę w celu zwiększenia kompetencji tłumaczy, a co za tym idzie poprawy jakości tłumaczeń zaczęto podejmować już w 2006 roku, kiedy to w ramach DGT utworzony został Oddział Specjalny ds. Zarządzania Jakością Tłumaczenia (*Task Force Quality Management in Translation*). W latach 2007-2009 oddział ten podjął szereg działań (publikacje, propozycje działań, spotkania w formule okrągłego stołu), które zaowocowały publikacją dokumentu zawierającego dwadzieścia dwadziesiątka na rzecz jakości tłuma-

czeń dokumentów unijnych (Komisja Europejska 2009). Wśród celów wskazywano na potrzebę polepszenia wewnętrznej komunikacji, stworzenia wydajnego systemu wstępnego przetwarzania dokumentów przed ich tłumaczeniem, poprawę komunikacji z tłumaczami zewnętrznymi oraz stworzenia standardów oceny tłumaczeń przez nich wykonywanych czy skuteczniejszego systemu weryfikowania kompetencji tłumaczy (i kandydatów na tłumaczy). Ponadto zaproponowano stworzenie systemu weryfikującego stopień obciążenia tłumaczy i ich dostępności, skuteczniejsze wykorzystywanie narzędzi elektronicznych (np. pamięci tłumaczeniowych), baz danych (np. IATE), poprawę jakości tłumaczeń wykonywanych metodami *two-way* i *three-way* oraz stworzenie systemu uzyskiwania informacji zwrotnej (*feedback*) od zleceniodawców. Szczególnie interesująca była propozycja implementacji w systemie DGT europejskiej normy EN-15038, wyznaczającej standardy jakości dla instytucji świadczących usługi tłumaczeniowe.

Inicjatywą mającą na celu poprawę jakości tekstów unijnych było opublikowanie w 2013 roku przez Komisję Europejską poradnika pod tytułem *Jak pisać zrozumiale*, wydanego we wszystkich językach urzędowych. W jego wstępie czytamy (Komisja Europejska 2013):

W Komisji Europejskiej powstają różnego rodzaju teksty. Niezależnie od tego, czy jest to akt prawny, komunikat prasowy czy przemówienie, powinny one być napisane w sposób czytelny. Niniejszy poradnik pomoże ci w redagowaniu zrozumiałych tekstów zarówno w twoim języku, jak również w innych językach urzędowych. Zgodnie z (nadal obowiązującym!) rozporządzeniem Rady nr 1/1958 są one wszystkie językami roboczymi Komisji.

Poradnik zawiera pewne wskazówki, a nie twarde zasady. Korzystając ze wskazówek, powinno się jednak zawsze uwzględniać potrzeby czytelników i cel, w jakim powstaje dany tekst.

Trzy korzyści pisania w sposób zrozumiały to:

- bardziej efektywna współpraca,
- unikanie zbędnej korespondencji,
- budowanie dobrej reputacji Komisji.

Treść dokumentu stanowi dziesięć „wskazówek”, z których większość dotyczy kwestii językowych. W jednej z nich znajdziemy np. zasadę dotyczącą długości zdań i tekstów - jeden dokument powinien mieć objętość maksymalnie 15 stron, a jedno zdanie powinno składać się średnio z 20 słów. Inna nakazuje unikania nadmiaru rzeczowników, w ich miejsce polecając stosowanie czasowników, które w opinii autorów poradnika ożywiają tekst. Tak więc w miejsce zdania: *Realizacja projektów oceny działań wsparcia finansowego rolnictwa wymaga przyjęcia odpowiednich ram prawnych* powinno zostać użyte zdanie: *Aby ocenić skuteczność wsparcia finansowego w rolnictwie, należy przyjąć odpowiednie ramy prawne* (Ibidem: 8). Ponadto zwraca się uwagę na nadużywanie w tekstach unijnych „słów-wytrychów”, takich jak np. *ustanowić*, *definiować* czy *wzmocnić*, zalecając używanie ich bardziej trafnych synonimów (*usta-*

nowić grupę roboczą - powołać grupę roboczą, definiować potrzeby - określić potrzeby, wzmocnić skuteczność działań - poprawić skuteczność działań). Dalej zaleca się jak najczęstsze zastępowanie strony biernej czynną, co poprawia zrozumiałość tekstu (np. zdanie: *Zalecenie to zostało przedstawione przez Parlament Europejski i zawierało postulat, aby uproszczenie procedury zostało wzięte pod uwagę przez państwa członkowskie należy sformułować następująco: Parlament Europejski przedstawił zalecenie zawierające postulat, aby państwa członkowskie wzięły pod uwagę uproszczenie procedury*) oraz podkreśla znaczenie wykonawcy czynności (*Komisja poparła ten projekt miejsce Projekt ten został odrzucony na poziomie Komisji*). W poradniku poruszono również kwestię kalk językowych, żargonu i skrótowców, podkreślając, iż pomimo szerokiego rozpowszechnienia niektórych z nich, świadczą one o złym użyciu języka i kojarzą się z urzędniczym żargonem. Jako przykłady takich właśnie zapożyczeń z pogranicza poprawności językowej podane zostały np. leksemy *agenda, promować* czy *filozofia*. Jednocześnie, zdając sobie sprawę z faktu, iż z tekstów unijnych nie da się całkowicie wyeliminować *eurożargonu*, autorzy poradnika sugerują podawania w tekstach objaśnień i odnośników do stron internetowych zawierających wyjaśnienia wyrażen eurożargonowych oraz definicje terminów technicznych i prawnych stosowanych w kontekście unijnym.

W 2014 roku Centrum Tłumaczeń dla Organów Unii Europejskiej (CdT) opublikowało broszurę-poradnik *Writing for Translation*, skierowaną do osób tworzących w języku angielskim teksty, które są następnie przedmiotem przekładu. Pierwowzorem poradnika był tekst *Tala för att tolkas, skriva för att översättas*, opublikowany przez szwedzkie Ministerstwo Spraw Zagranicznych, będący z kolei adaptacją fińskiego poradnika *Käännettäänkö Tekstisi, Tulkataanko Puheenvuorosi*, opublikowanego w czasie prezydencji Finlandii w UE w 1999 roku. W pierwszej części tekstu zwraca się uwagę na fakt, iż w środowisku wielojęzycznym autor tekstu musi mieć na uwadze osobę tłumacza (Centrum Tłumaczeń dla Organów Unii Europejskiej 2014: 1):

For a text to reach its readers, it is essential for writers in a multilingual environment to keep the translator in mind. This booklet gives advice on how you can help the translator convey your words successfully. Translation is not done in a vacuum: you and the translator can help each other. Remember, your common goal is to get your message across.

Uwagę zwraca zaakcentowanie przez autorów poradnika funkcjonalnego aspektu procesu tworzenia i przekładu tekstu: nadrzędnym i wspólnym celem autora i tłumacza jest dotarcie do odbiorcy z określoną informacją. Zasadnicza część poprzedzona jest czternastoma zwięzłymi radami dla autora tekstu (Ibidem: 3)

Some suggestions

Give the translator background information
(...) and enough time to do a good job
Do not provide too many versions

- Plan your document, consider who is going to read your text and how it will be used
- Use explanatory headings and summaries, and limit each paragraph to one idea
- Make sentence structure unambiguous
- Avoid long sentences with a complicated structure
- Use vertical lists
- Avoid empty verbs and cut out excess nouns
- Use the active voice
- Beware of noun strings
- Always use the same term for the same concept
- Avoid expressions which are specific to your own culture
- Avoid jargon and acronyms,

które zostają następnie szczegółowo rozwinięte. Poszczególne części są napisane w sposób niezwykle przejrzysty, wskazówki mają najczęściej charakter praktyczny. Podkreśla się np. potrzebę ograniczenia objętości akapitu do takiej, która umożliwi przekazanie jednej konkretnej informacji oraz korzystania z odpowiednich łączników (zaimków osobowych, powtórzeń, przyimków, wyrażen przyimkowych itp.) w celu odpowiedniego przedstawienia toku myślenia. Zwraca się również uwagę na konieczność jednoznaczności struktur zdaniowych, różnicowania ich długości, zaleca się w razie potrzeby używanie list numerowanych lub wypunktowanych. Również autorzy tego poradnika przestrzegają przed nadużywaniem strony biernej oraz ciągów rzeczownikowych typu *efficiency monitoring of material exploitation and the recycling industries*. Zalecają również unikanie występującej czasami w tekstach unijnych niekonsekwencji terminologicznej, wynikającej z mieszania pojęć różniących się znaczeniem w zależności od tego czy odnoszą się do instytucji Unii Europejskiej czy poszczególnych krajów członkowskich. Z tego powodu autorzy tekstów powinni unikać wyrażen charakterystycznych dla własnej kultury (często niezrozumiałych dla tłumacza a nawet nieprzetłumaczalnych) jak również skrótów i akronimów (które powinny zawsze zostać wyjaśnione przy pierwszym użyciu w tekście). Jak już wcześniej wspomniano, niniejszy poradnik w szczególny sposób zwraca uwagę autorów tekstów na osobę tłumacza, nakazując na przykład, aby każdorazowo zapewnić mu odpowiednią ilość informacji podstawowych o tekście. Dotyczy to w szczególności takich kwestii jak: terminologia techniczna, używana we wcześniejszych wersjach dokumentów czy dbałość o poprawność cytatów (i odnośników do nich) oraz nazw własnych, tytułów, nazwisk itp.

Podsumowanie

O tym, iż procedury unijne związane z przekładem wymagają wciąż jeszcze udoskonalenia, świadczy dokument *Management Plan 2015* wydany przez dyrekcję generalną Tłumaczenia Pisemne (DGT), będący szczegółowym planem działań dyrekcji w celu poprawy jakości przekładu (Komisja Europejska,

2015c). W części drugiej dokumentu podkreśla się fakt stałego wzrostu zapotrzebowania w Unii Europejskiej na usługi związane z tłumaczeniem, przy jednoczesnym ograniczaniu środków na nie przeznaczanych. Dlatego za największe wyzwaniem stojące przed DGT uznaje się jak najefektywniejsze wykorzystywanie dostępnych środków w celu zapewnienia usług tłumaczeniowych w określonej ilości i na odpowiednim poziomie. Z tego, jak również z przedstawionych wcześniej przykładów działań wynika, iż instytucje Unii Europejskiej zajmujące się przekładem są zmuszone nieustannie podejmować kroki w celu zwiększenia kompetencji tłumaczy a, co za tym idzie, podnoszenia jakości wykonywanych tłumaczeń.

Bibliografia

- Bartmiński, J. (2004). *Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej*, W: Bartmiński, J., Niebrzegowska-Bartmińska, S. (red.): *Współczesna polszczyzna. Wybór opracowań. Tekstologia. Część pierwsza*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Brom, P. (2014). *Analiza hybrydowych tekstów Unii Europejskiej: wybrane zagadnienia metodologiczne*. W: Tokarz, B. *Przekłady Literatur Słowiańskich*. Tom 5, część 1 Katowice: Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego.
- Dijk van, T.A. (red.) (2001). *Dyskurs jako struktura i proces*, przeł. G. Grochowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Witosz, B. (2004). *Tekst i/a gatunek. Jeden czy dwa modele?* W: Ostaszewska, D. (red.) *Gatunki mowy i ich ewolucja. Tekst a gatunek*, t. 2, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Orbach, B. (2012). *What Is Regulation?* *Yale Journal on Regulation Online*, Vol. 30:1.
- Trosborg, A. (red.) (1997). *Text typology and translation*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Wojtak, M. (2004). *Gatunki prasowe*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2001). *Typy, odmiany, klasy tekstów*. W: *W poszukiwaniu kryteriów*, W: *Stylistyka a pragmatyka*, Witosz, B. (red.), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Strony internetowe:

Komisja Europejska:

(2008) http://ec.europa.eu/translation/bulgarian/guidelines/documents/guidelines_en.pdf [dostęp: 16.06.15].

(2009) http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/studies/quality_management_translation_en.pdf [dostęp: 21.06.15].

(2013) <http://bookshop.europa.eu/pl/jak-pisa-zrozumiale-pbHC3010536/> [dostęp: 18.04.15].

(2015a) http://ec.europa.eu/dgs/translation/howeare/index_en.htm [dostęp: 4.04.15].

(2015b) http://ec.europa.eu/dgs/translation/faq/index_en.htm#6 [dostęp: 4.04.15].

(2015c) http://ec.europa.eu/atwork/synthesis/amp/doc/dgt_mp_en.pdf [dostęp: 11.10.15].

EPSO Training:

(2015). <http://epsotraining.eu/wordpress/eu-competitions-2012-statistics/> [dostęp: 5.04.15].

Centrum Tłumaczeń dla Organów Unii Europejskiej:

(2014). http://cdt.europa.eu/cdt%20publication%20book/writing%20for%20translation/writing_for_translation_en.pdf [dostęp: 5.04.15].

URSZULA DWORSKA- KACZMARCZYK KATARZYNA MYŚLIWIEC

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Idea *Lifelong Learning* w opinii studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Wprowadzenie

Funkcjonowanie człowieka we współczesnym świecie wymaga od niego nieustannego uczenia się, doksztalcania się oraz doskonalenia zdobytych kwalifikacji. Ciągłe, ustawiczne uczenie się jak pisze Stefan Kwiatkowski (2008: 7) „umożliwia zdobywanie nowych kwalifikacji i kompetencji niezbędnych w pracy zawodowej i w życiu codziennym. Uczymy się w instytucjach edukacyjnych i w miejscu pracy, ale także przez uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym- ktoś nas uczy i uczymy się sami, a także uczymy innych”.

Idea *Lifelong Learning*

W ramach Strategii Lizbońskiej ogłoszonej przez Radę Europejską w 2000 roku powstała idea programu *Lifelong Learning* czyli uczenia się przez całe życie, którą zdefiniowano jako: wszelkie formy nauki podejmowane przez jednostkę w ciągu całego życia, z zamierzeniem pogłębiania wiedzy, doskonalenia umiejętności i kompetencji w różnorodnych celach: osobistych, społecznych lub zawodowych (Zawisza-Masłyk, 2010: 47- 48). Opracowanie Strategii Lizbońskiej miało ściśle wyznaczony cel, którym było doprowadzenie gospodarki europejskiej do 2010 roku do momentu, w którym byłaby konkurencyjna oraz dynamiczna, oparta na wiedzy, zdolna do trwałego wzrostu i tworzenia większej liczby miejsc pracy oraz zapewniałaby większą spójność społeczną (Bis, 2010: 23).

W zapisie z Rezolucji Rady Unii Europejskiej z 15 XI 2007 roku *Lifelong Learning* uznano za „pojęcie, które powinno dotyczyć uczenia się od fazy przedszkolnej do późnej emerytury, włączając w to całe spektrum uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Ponadto powinno się ono odnosić do wszelkiej, trwającej przez całe życie, aktywności uczenia się, mającej na celu rozwój wiedzy, kompetencji i umiejętności w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz zorientowanej na zatrudnienie. Zasadniczym odniesieniem w tym względzie powinna być osoba jako podmiot uczenia się, co podkreślać ma znaczenie prawdziwej równości szans i jakości w procesie uczenia się” (<http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl>).

Jednakże pojęcie *Lifelong Learning* często utożsamiane jest z „kształceniem ustawicznym” lub „edukacją permanentną” (Zawisza - Masłyk, 2010: 47). Jak dostrzega Kazimierz Żegnałek (2012: 31 – 32), idea *Lifelong Learning* „obejmuje przygotowanie, doksztalcanie i doskonalenie zawodowe, ale również zdobywanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, nie związanej z wykonywaną pracą zawodową i czasem aktywności zawodowej”. Zatem możemy mówić o potrzebie podejmowania przez jednostkę samokształcenia.

Jan Pólturzycki (2008: 78) dodaje, iż cel uczenia się przez całe życie stanowi „wychowanie nowego typu człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury: człowieka, który potrafi doskonalić siebie, zmieniać warunki życia i ulepszać je dla dobra społeczeństwa”.

Natomiast Zygmunt Wiatrowski formułuje tezę, iż „idea edukacji całościowej (...) staje się dominującym wyznacznikiem naszych czasów” (Karpińska za Wiatrowski, 2008: 61). Z tezą tą zgadza się Jolanta Grotowska- Leder (2014: 122), która uszczegóławia, iż *Lifelong Learning* można realizować poprzez „uczestnictwo w instytucjach systemu oświaty, szkoleniach, kursach zawodowych/hobbystycznych, studiach podyplomowych, konferencjach, seminariach, jak i poprzez oglądanie, słuchanie audycji edukacyjnych, czytanie czasopism edukacyjnych oraz naukę za pomocą Internetu (na odległość). Idea uczenia się przez całe życie dotyczy osób dorosłych, ale jest szczególnie ważna dla ludzi starszych, których kompetencje zawodowe zdezaktualizowały się, a modernizacja życia wymaga od nich działań przystosowawczych.

„Uczenie się przez całe życie” (*Lifelong Learning Programme*) był programem Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji i doskonalenia zawodowego przewidziany na lata 2007-2013. Od 1 stycznia 2014 roku projekt ten został zastąpiony programem *Erasmus+*, który powstał w ramach „Europa 2020 – Strategii na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu”. *Erasmus+* jest długookresowym programem rozwoju społeczno-gospodarczego Unii Europejskiej na lata 2010-2020. Ponadto realizowany jest w 6 sektorach (Edukacja szkolna, Kształcenie i szkolenia zawodowe, Szkolnictwo wyższe, Edukacja dorosłych, Młodzież, Projekty centralne i Sport) z zachowaniem kontynuowania tradycji programów Comenius, Erasmus, Leonadro da Vinci oraz Grundtvig wchodzących w skład programu Uczenie się przez całe życie. Program *Erasmus+* został opracowany jako „odpowiedź na potrzeby współczesnej Europy oraz wyzwania, które przed nią stoją” m. in. zmniejszenie bezrobocia, efektywniejsze wykorzystanie potencjału umiejętności ludzkich i kapitału społecznego Europy oraz promowanie reform systemowych (<http://www.llp.org.pl>, <http://erasmusplus.org.pl>, <http://ec.europa.eu/eu2020>).

Uczenie się przez całe życie a nauczyciel przedszkola oraz klas I- III szkoły podstawowej

W odniesieniu do poglądów Kazimierza Żegnałki (2012: 30) należy stwierdzić, iż nauczyciel ma obowiązek dokształcania się i doskonalenia swoich umiejętności, jak również przygotowywania dzieci do podjęcia w przyszłości edukacji całożyciowej. Edukacja dzieci, młodzieży w tym zakresie dotyczy uświadamiania konieczności uczenia się przez całe życie, kształtowania umiejętności samodzielnego podejmowania procesu uczenia się, posiadania motywacji do jego samodzielnego podejmowania i kontynuowania oraz posiadania kompetencji autokreacyjnych.

Uczenie się przez całe życie wpisane jest w zawód pedagoga „co wynika z wymagań stawianych wobec nich w toku rozwoju zawodowego” (Magda-Adamowicz, 2008: 93). Autorka przypomina, iż „w procesie reformy nowum dla nauczycieli jest ich awans zawodowy”, który ściśle wiąże się z podejmowaniem kształcenia ustawicznego i doskonalenia zawodowego. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli określa, iż nauczyciele mają możliwość zdobywać następujące szczeble na drabinie awansu zawodowego: nauczyciel stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany oraz profesor oświaty. Chcąc uzyskać poszczególne stopnie awansu zawodowego nauczyciel opracowuje plan rozwoju zawodowego, w którym zawarte są m. in. wymagania dotyczące uczestnictwa w formach doskonalenia zawodowego (nauczyciel stażysta), podejmowanie samokształcenia lub udział w formach kształcenia ustawicznego (nauczyciel kontraktowy i mianowany) (<http://isap.sejm.gov.pl>).

Marzenna Magda-Adamowicz (2008: 98) zestawia stopnie awansu zawodowego nauczyciela z etapami rozwoju profesjonalnego nauczyciela:

1. „Kształcenie zawodowe- praktyka w przedszkolu/ szkole i studia nauczycielskie
2. Konformizm- nauczyciel stażysta, kontraktowy
3. Krytyczny realizm- nauczyciel kontraktowy
4. Subiektywizm- nauczyciel mianowany
5. Nonkonformizm- nauczyciel dyplomowany i profesor oświaty”.

Zatem, jak pisze Stanisław Karaś „chcąc pracować rozumnie, wydajnie i nowocześnie należy systematycznie uzupełniać swoje wykształcenie” (Żegnałek za Karaś, 2012: 31).

Z punktu widzenia analizy wyników badań F. Trompenaarsa i Ch. Hampdena-Turnera przytoczonych przez Małgorzatę Striker i Katarzynę Wojtaszczyk (<http://www.e-mentor.edu.pl>) szczególnie istotnym w kontekście awansu zawodowego wydaje się być motywowanie dorosłych studentów do podejmowania samokształcenia. Zdaniem autorek umiejętność samokształcenia studentów i absolwentów wynika z metatrendów edukacji XXI wieku. Według M. Striker i K. Wojtaszczyk priorytetem rozwojowym globalnej edukacji jest obecnie „współtworzenie wiedzy i dzielenie się nią oraz coraz większe za-

angażowanie uczących się w proces nauczania i przekazywanie im odpowiedzialności za wynik kształcenia” co wynika z raportu ekspertów z The New Media Consortium oraz Educase Learning Initiative.

Całozyciowe uczenie się w opiniach studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Nauczyciel przedszkola i klas I-III to zawód, w którym wymaga się permanentnego rozwoju. Jest on uwarunkowany uzyskiwaniem kolejnych stopni awansu zawodowego, ale także między innymi potrzebą doksztalcania się. W zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości wiedza i umiejętności nauczyciela ulegają przemianom na drodze autoewaluacji i samokształcenia.

W kontekście omawianego zagadnienia postanowiono przeprowadzić badania, których przedmiotem była idea *Lifelong Learning* w pracy nauczyciela przedszkola i klas I-III w opiniach studentów pierwszego roku Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Młodzi ludzie rozpoczynający swoją karierę zawodową, a tak właściwie będąc dopiero na pierwszym etapie zdobywania kwalifikacji do wykonywania zawodu nauczyciela, posiadają pewne wyobrażenia i oczekiwania względem swojej zawodowej przyszłości. Interesującym wydało się zatem: *Jakie są opinie i postawy studentów Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w odniesieniu do samokształcenia oraz całozyciowego uczenia się nauczyciela przedszkola i klas I-III? W obszarze poruszanego zagadnienia ustalono szczegółowe pytania badawcze, na które autorzy badań postanowili zwrócić szczególną uwagę:*

- czy studenci uważają, że okres aktywności zawodowej człowieka to czas najliczniej podejmowanych świadomych inicjatyw samokształceniowych?
- jakie czynniki warunkują motywację do doksztalcania się w opinii studentów?
- jakie są opinie studentów na temat wspomagania procesu samokształcenia nauczyciela przedszkola i klas I-III technologiami informacyjno-komunikacyjnymi?
- czy studenci uczestniczyli w programach mobilności edukacyjnej przygotowanych przez Unię Europejską?
- co obecnie jest najsilniejszą motywacją do uczenia się dla studentów?
- jakie są przewidywania studentów dotyczące ich dalszej edukacji?

W celu odpowiedzi na powyższe pytania posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Wykorzystano technikę ankiety. Opracowany kwestionariusz ankiety zawierał metryczkę, której pytania posłużyć miały zebraniu danych socjodemograficznych respondentów w celu wprowadzenia zmiennych dotyczących rodzaju ukończonej szkoły ponadgimnazjalnej, miejsca zamieszkania i zdobytych dotychczas kwalifikacji zawodowych na drugim kierunku studiów.

Ponadto w kwestionariuszu zastosowano pytania zamknięte, otwarte, rangowane oraz skalę semantyczną. Badaniem objęto grupę czterdziestu dziewięciu studentów pierwszego roku studiów stacjonarnych Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Respondenci prezentowali swoje opinie w anonimowym kwestionariuszu ankiety.

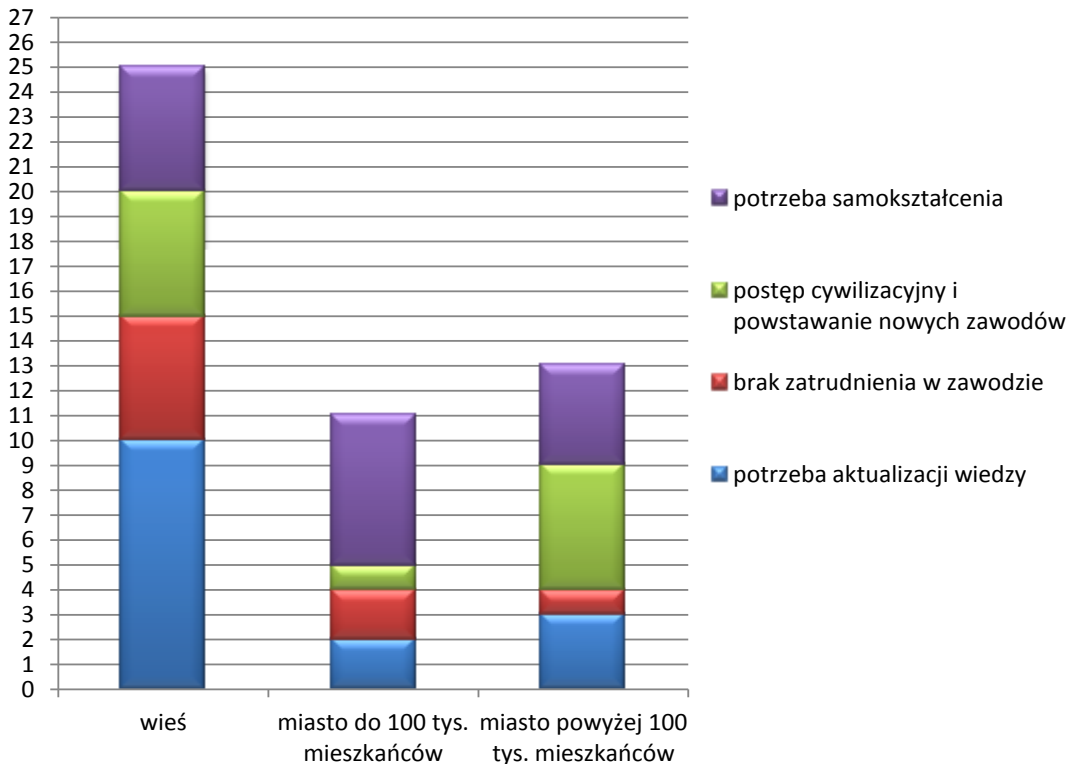
Jak wynika z odpowiedzi na pytania metryczkowe wszyscy respondenci ukończyli liceum ogólnokształcące. Tylko jedna osoba studiowała już wcześniej na innym kierunku, jednakże studiów tych nie ukończyła. Dla zdecydowanej większości (czterdzieści osiem osób) pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna jest pierwszym i obecnie jedynym kierunkiem studiów. Największe zróżnicowanie zaznaczyło się w miejscu zamieszkania respondentów. Większość z nich (dwadzieścia pięć osób) mieszka na wsi. Trzynastu respondentów jako miejsce zamieszkania wskazało duże miasto powyżej stu tys. mieszkańców, a jedenastu małe miasteczko do stu tys. mieszkańców. Dane te umożliwiły zestawienie wskazań respondentów w zależności od ich miejsca zamieszkania i dlatego też głównie ta zmienna została wykorzystana w analizie zgromadzonego materiału badawczego.

W pierwszym pytaniu kwestionariusza ankiety respondenci proszeni byli o wskazanie konkretnego przedziału wiekowego, w którym ich zdaniem człowiek podejmuje najwięcej świadomych inicjatyw samokształceniowych. Pytanie to miało rozstrzygnąć, czy studenci pierwszego roku studiów utożsamiają czas aktywności zawodowej z procesem całożyciowego uczenia się. Większość badanych uznała jednak, że to w czasie studiów człowiek najczęściej świadomie inicjuje swoje działania edukacyjne. Takiej odpowiedzi udzieliło dwudziestu siedmiu z czterdziestu dziewięciu badanych. Uzyskany wynik może świadczyć o tym, że oczekiwania studentów pierwszego roku wobec najbliższych kilku lat poświęconych na proces przygotowania się do wykonywania zawodu nauczyciela zostaną spełnione, a wysiłek włożony w edukację zaowocuje uzyskaniem konkretnych kwalifikacji. Zaledwie jedenastu badanych uznało, że to właśnie po ukończeniu studiów podejmuje się najwięcej świadomych działań związanych z samokształceniem. Warto jednak dodać, że w porównaniu do pozostałych grup, mieszkańcy większych miast częściej określali czas aktywności zawodowej jako ten najbardziej świadomy pod względem samokształceniowym. Spośród dwudziestu pięciu mieszkańców wsi tylko czterech wskazało na wymieniony wyżej przedział wiekowy.

W odpowiedzi na pytanie dotyczące motywacji do doksztalcania się respondenci określali, które z czynników mogą stanowić ich zdaniem najsłabszy i najmocniejszy bodziec mogący stanowić podstawę do dalszego samorozwoju. Wskazania studentów zostały przedstawione z uwzględnieniem zmiennej dotyczącej miejsca zamieszkania, ponieważ czynnik ten wyraźnie różnicował odpowiedzi badanych. Dla respondentów mieszkających na obszarach wiejskich najmocniejszą motywacją do doksztalcania się jest potrzeba aktualizacji wiedzy. Czynnik ten stawiany był na pierwszym miejscu w dziesięciu kwestionariuszach ankiet. Dla studentów zamieszkujących małe miasteczka (do

stu tys. mieszkańców) najmocniejszą motywacją jest potrzeba samokształcenia, natomiast dla badanych z większych miast – postęp cywilizacyjny i powstawanie nowych zawodów. Respondenci zamieszkujący miasta powyżej stu tys. mieszkańców częściej niż badani z pozostałych grup, stawiali niniejszy czynnik na pierwszym miejscu. Uzyskane dane obrazuje wykres numer jeden.

Wykres 1. Wskazania studentów dotyczące motywacji do doksztalcania się



Większość badanych uznała, że najsłabszym bodźcem do podjęcia decyzji o doksztalceniu się jest brak perspektyw zatrudnienia w zawodzie. Odpowiedź ta stawiana była na ostatnim, czwartym miejscu w dwudziestu jeden kwestionariuszach ankiet. Miejsce zamieszkania respondentów w tym przypadku nie różnicowało częstotliwości wskazań, była ona najpopularniejsza we wszystkich trzech grupach.

Można więc wnioskować, że studenci pierwszego roku u progu swojej akademickiej drogi chcą przede wszystkim uczyć się dla własnego rozwoju a ich główną motywacją jest właśnie potrzeba samokształcenia i aktualizacji wiedzy. Ich wiek i brak doświadczenia zawodowego uwarunkował częstotliwość wskazań *motywacji*. Studenci nie wiążą tego czynnika z brakiem możliwości zatrudnienia w zawodzie.

W kolejnym pytaniu kwestionariusza ankiety studenci proszeni byli o wskazanie na ile technologie informacyjno-komunikacyjne mogą wspomagać proces samokształcenia nauczyciela przedszkola i klas I-III szkoły podstawowej. Respondenci zaznaczali odpowiedź na osi w skali od jednego do dziesięciu. Badani wysoko ocenili możliwość wspierania dalszej edukacji współczesnymi technologiami. Ich wskazania mieściły się w przedziale od pięciu do dziesięciu punktów, żaden ze studentów nie przyznał oceny poniżej pięciu. Respondenci to w większości osoby urodzone po 1983 roku, a więc korzystając z definicji Marca Prensky'ego można stwierdzić, że badani to *digitalnatives -cyfrowi tubylcy* (<http://www.marcprensky.com>). Studenci dorastali więc w środowisku stechnologizowanym co mogło znaleźć swoje odzwierciedlenie w wynikach badań. Wspieranie procesu samokształcenia technologią informacyjno-komunikacyjną może pozytywnie wpłynąć na ich ścieżkę kariery, dać szerszy zakres możliwości edukacyjnych.

Idea *Lifelong Learning* wiąże się ściśle z programem Unii Europejskiej wspierającym *rozwój różnych form uczenia się przez całe życie poprzez wspieranie współpracy między systemami edukacji i szkoleń w krajach uczestniczących* (<http://www.llp.org.pl/>). W kontekście prowadzonych badań postanowiono zapytać studentów czy korzystali dotychczas z proponowanych przez Unię Europejską form mobilności edukacyjnej. Spośród czterdziestu dziewięciu badanych dwóch respondentów uczestniczyło w projekcie *Comenius* umożliwiającym współpracę i wymianę doświadczeń między placówkami z różnych krajów. Biorąc pod uwagę fakt, że Polska jako państwo członkowskie funkcjonuje w strukturach Unii już od jedenastu lat należy stwierdzić, że wynik ten nie jest zadowalający. Należałoby przybliżyć studentom szczegółowe informacje zwiane z możliwością uczestnictwa w programie *Erasmus+*, w ramach którego mogliby poszerzać swoje horyzonty edukacyjne uzupełniając swoje doświadczenie praktykami zaczerpniętymi z tradycji krajów członkowskich.

Studenci pierwszego roku pedagogiki przedszkolnej i szkolnej znajdują się obecnie w nowej dla nich rzeczywistości edukacyjnej. Po raz pierwszy biorą pełną odpowiedzialność za swój proces samokształceniowy i przyszłe kwalifikacje zawodowe. Nauka nie jest już dla nich przykrym obowiązkiem, co więcej – jak sami wskazywali w kwestionariuszach ankiet – stała się ważnym etapem w życiu na drodze uzyskania kwalifikacji do wykonywania zawodu nauczyciela. Respondenci odpowiadając na otwarte pytanie charakteryzowali czynniki, które obecnie stanowią dla nich najsilniejszą motywację do uczenia się. Najwięcej wskazań dotyczyło zdobycia kwalifikacji do wykonywania zawodu. Wśród nich było czternaście ogólnych stwierdzeń, na podstawie których można wnioskować, że respondenci rozpoczęli studia po to, aby posiadać w przyszłości wyuczony zawód. Jednakże w kolejnych trzynastu kwestionariuszach ankiet dostrzec można pogłębioną refleksję dotyczącą motywacji do studiowania na wybranym kierunku. Potwierdzeniem tego są poniższe przykładowe wypowiedzi studentów:

...Pasja, kształcenie nowych pokoleń...

...*Bycie dobrym nauczycielem, znającym się na swojej dziedzinie, wiedzącym po co uczyć, jak i dlaczego...*

... *Chęć rozwoju i zdobycia pracy, która mnie uszczęśliwia...*

Pozostałe wskazania badanych dotyczyły potrzeby kształcenia się, rozwijania zainteresowań, osiągnięcia mistrzostwa w zawodzie. Pięcioro ankietowanych wymieniło tylko chęć ukończenia studiów wyższych oraz legitymowania się tytułem magistra. Zdarza się, że studenci bez większej refleksji podejmują studia, jednak sam kierunek i uzyskane kwalifikacje nie są tak istotne – dla nich może się liczyć tytuł i sam fakt studiowania.

Ostatnie pytanie zamieszczone w kwestionariuszu ankiety zorientowane było na edukacyjną przyszłość respondentów. Wypowiedzi większości studentów dotyczyły zamiaru kontynuacji nauki na studiach drugiego stopnia. Dwudziestu ośmiu studentów planuje uzupełnienie swoich kwalifikacji na tym samym kierunku w celu uzyskania pełnego wykształcenia magisterskiego w zakresie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Szesnastu badanych chciałoby poszerzyć swoje kwalifikacje na innym kierunku studiów. Obecnie żaden ze studentów nie zakłada rezygnacji z podjęcia nauki na studiach drugiego stopnia, a czterech respondentów jeszcze się nad tym problemem nie zastanawiało. Zdecydowana większość badanych planuje już teraz swoją dalszą edukacyjną przyszłość, co może świadczyć o tym, że świadomość potrzeby kształcenia będzie towarzyszyła im przez całe życie. Idea *Lifelong Learning* będzie zatem realizowana w czasie ich aktywności zawodowej.

Podsumowanie

Obecnie należy zwrócić szczególną uwagę na szerzenie idei *Lifelong Learningu*, ponieważ jak zauważa Tadeusz Aleksander, jest to „forma dostosowania się człowieka do zmian wynikających z przeobrażeń życia społecznego i zawodowego. Przygotowuje ona człowieka do podejmowania działań oraz zajęcia przez niego właściwego miejsca w środowisku życia oraz pracy” (por.: Aleksander, 2013: 50). Jest to istotne zwłaszcza w kontekście zawodu nauczyciela, który powinien podążać za przemianami rzeczywistości, a co za tym idzie ustawicznie zmieniającym się uczniem. Akceleracja rozwoju współczesnych dzieci jest na tyle dynamiczna, że samokształcenie nauczyciela musi przybrać formę całościowej, permanentnej edukacji.

Bibliografia

Aleksander, T. (2013). *Andragogika. Podręcznik akademicki*. Radom- Kraków: Instytut Technologii Eksploatacji- Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu.

- Bis, D. (2010). *Kształcenie zawodowe i ustawiczne w Polsce i w Unii Europejskiej*. W: D. Bis, J. Ryś (red.), *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe- wybrane aspekty*. Lublin: Studio Format.
- Grotowska-Leder, J. (2014). Rzec o kształceniu dorosłych. Lifelong Learning w Polsce, w perspektywie Unii Europejskiej. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Socjologica*, 50 (2014), 117- 135.
- Karpińska, A. (2008). Edukacja szkolna podstawą edukacji całożyciowej. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*. Warszawa- Radom: Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, Instytut Technologii Eksploatacji- Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu.
- Kwiatkowski, S. M. (red.). (2008). *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*. Warszawa- Radom: Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, Instytut Technologii Eksploatacji- Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu.
- Magda-Adamowicz, M. (2008). Edukacja permanentna nauczycieli. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*. Warszawa- Radom: Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, Instytut Technologii Eksploatacji- Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu.
- Pólturzycki, J. (2008). Edukacja ustawiczna w ujęciu Roberta Kidda, Jacques'a Delorsa i Polskiej Strategii z 2003 roku. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*. Warszawa- Radom: Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, Instytut Technologii Eksploatacji- Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu.
- Zawisza- Maslyk, E. (2010). Lifelong learning jako dyrektywa unijna i idea życia współczesnego człowieka. W: D. Bis, J. Ryś (red.), *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe- wybrane aspekty*. Lublin: Studio Format.
- Żegnałek, K. (2012). Doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli w kontekście edukacji całożyciowej. W: J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowali (red.), *Edukacja jako całożyciowe doświadczenie*. Płock: Agencja Reklamowa TOP.

Netografia

- Barroso, J. M. (2010). *Komunikat Komisji EUROPA 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*. http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf Dostęp: 9 XI 2015.
- Erasmus+. <http://erasmusplus.org.pl/> Dostęp: 9 XI 2015.
- Program *Uczenie się przez całe życie*. <http://www.llp.org.pl/> Dostęp: 9 XI 2015.
- Rada Unii Europejskiej, (2007). *Rezolucja Rady z dnia 15 listopada 2007 r. w sprawie kształcenia i szkolenia jako sił napędowych strategii lizbońskiej*. http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=662 Dostęp: 9 XI 2015.
- Striker, M., Wojtaszczyk, K. (2014). *Potrzeba uczestnictwa uczelni wyższej w kreowaniu umiejętności samokształcenia*. E-mentor, 3 (2014), <http://>

www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/55/id/1109 Dostęp: 9 XI 2015.

Szumilas, K. (2013). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.* <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000393> Dostęp: 9 XI 2015.

KRZYSZTOF FERUGA

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Nauka języka mniejszości narodowych na przykładzie burgenlandzkich i molizańskich Chorwatów

Wprowadzenie

Dla każdej grupy etnicznej niezmiernie ważne jest zachowanie własnej tradycji, języka i kultury. Poprzez pielęgnowanie i szerzenie mowy ojczystej, rozwój danej mniejszości narodowej w większym stopniu może przyczynić się do zachowania autonomii językowej i kulturowej jej społeczności. Instytucja szkoły, w której możliwe jest nauczanie w języku macierzystym, przyczynia się w znacznym stopniu do zachowania własnej tożsamości narodowej. Brak możliwości pobierania nauki w języku rodzimym prowadzić może do szybkiej asymilacji, a także zaniku własnej odrębności.

Szkolnictwo molizańskich Chorwatów

Molizańscy Chorwaci po przybyciu na drugą stronę Adriatyku, zasiedlili kilka wiosek w biednym, rolniczym rejonie Molise. Niejednokrotnie zastraszeni, nie znający języka włoskiego, osiedlili się kilkanaście kilometrów od wybrzeża adriatyckiego na pobliskich wzgórzach w opuszczonych wioskach, bądź zakładając całkiem nowe. Zamieszkując w nowym miejscu, w obcym kraju, z dala od macierzystych stron, tworzyli małe, chorwackie enklawy, które w kilku przypadkach funkcjonowały jako wyłącznie chorwackie.

Język molizańsko-chorwacki (który sami jego użytkownicy określają mianem *na našo*) i jego tradycje zachowały się wyłącznie dzięki przekazom ustnym. Molizańscy Chorwaci nie posiadają żadnych pamiątek piśmienniczych zapisanych w ich języku, całe ich dziedzictwo kulturalne przekazywane było przez wieki wyłącznie za pomocą przekazu ustnego.

Nie zachowała się właściwie żadna tradycja dotycząca edukacji molizańskich Chorwatów. Najprawdopodobniej od początku była ona zaniedbana i nie przywiązywano do niej specjalnego znaczenia. Później obowiązek edukacyjny był związany ze szkołą włoską.

W zachowaniu języka molizańskich Chorwatów szkolnictwo do lat 90. XX wieku nie odegrało żadnej znaczącej roli. Szkoły podstawowe i średnie funkcjonujące w Mundimitrze, Kruču i Filiću od zawsze prowadzone były przez nauczycieli włoskich. Wszystkie przedmioty wykładane były po włosku, na lekcjach nie można było porozumiewać się w innym języku, jak włoskim.

Szkolnictwo włoskie nigdy nie brało pod uwagę kultury mniejszości narodowych. Jeśli którakolwiek wspólnota etniczna (jak np. molizańskich Chorwatów, Albańczyków itp.) nie została uznana przez państwo jako mniejszość narodowa, nie posiadała żadnych praw do zajęć w języku rodzimym (Cicanese, 1996: 44-45). Dotyczyło to jednakże tylko grup etnicznych rozsianych po Włoszech, z dala od granic swojej macierzy. Grupy znajdujące się w bezpośredniej bliskości, jak np. diaspory słoweńskie, niemieckie czy prowansalskie na terenie Włoch Północnych, posiadały takie prawa ze względu na bliskie położenie względem języka kraju rodzimego.

Ta niesprzyjająca dla języka molizańsko-chorwackiego sytuacja, funkcjonowała nie tylko w czasach reżimu faszystowskiego, ale również po II wojnie światowej, można rzec, aż do 1996 roku, kiedy została podpisana wspólna umowa pomiędzy ministerstwami spraw zagranicznych Włoch i Chorwacji, na podstawie której Republika Włoch zobowiązała się do kultywowania tradycji, kultury i języka mniejszości chorwackiej w Molise.

Od tego momentu w szkołach w Mundimitrze, Kručiu i Filiću dopuszczone jest nauczanie języka chorwackiego w ramach lekcji z języka obcego. Wyzwanie stojące przed nauczycielem wykładającym na-našo od początku było ogromne. Zgoda na prowadzenie zajęć w języku obcym obejmuje jedynie standard języka chorwackiego, czyli język odmienny od standardu molizańsko-chorwackiego. Dodatkowo niewielka ilość godzin (zaledwie 1 godz. lekcyjna w tygodniu) nie wystarcza dla odpowiedniej nauki języka. Wszystkie pozostałe przedmioty nauczane w szkole nadal prowadzone są w języku włoskim. Nauczyciele języka chorwackiego od początku starali się oprócz nauki chorwackiego języka literackiego uczyć dzieci odmiany molizańskiej.

Z przeprowadzonych badań wynika, iż w roku 1993 około 5% mieszkańców potrafiło pisać i czytać na-našo. Trzy lata później, w 1996 roku, liczba ta uległa znacznej poprawie, dla 20% ludności, głównie młodej, pisownia na-našo nie stanowiła wielkich trudności (Piccoli, 1999: 116-117). Początkowo nauczania języka molizańsko-chorwackiego podjęła się Agostina Piccoli, obecnie zadanie to pełni Vesna Ljubić. W szkole podstawowej i średniej w Mundimitrze uczy się 28 dzieci, w Kručiu łącznie 38, a w Filiću 44. Ogólnie nauki języka chorwackiego w tych trzech miejscowościach pobiera 110 dzieci (Sammartino, 2006: 285). Zajęcia odbywają się we wszystkich szkołach mieszczących się na terenie tych trzech miejscowości.

Do osób, które zainteresowały się poważnie problemem edukacji językowej wśród dzieci, u których język rodzimy jest skutecznie wypierany przez język włoski poprzez kontakt z niesłowiańskimi rówieśnikami oraz mass-media, kościół i współczesną cywilizację zaliczali się m. in. przedwcześnie zmarła Agostina Piccoli oraz Pasqualino Sabella.

Agostina Piccoli, wychowana w silnej tradycji molizańsko-chorwackiej po ukończeniu studiów humanistycznych na Wydziale Filozoficznym w Zagrzebiu, zajęła się profesjonalnie opisem i badaniem, a także propagowaniem języka rodzimego. Po powrocie do kraju zajęła się organizacją nauczania języka

chorwackiego wśród dzieci, które w widoczny sposób zatracają przywiązanie do rodzimych tradycji i języka. Napisała szereg prac propagujących i opisujących swój rodzimy język. Zorganizowała nauczanie początkowe języka rodzimego w szkołach molizańskich. Przedwczesna tragiczna śmierć nie przerwała jej dzieła. Kontynuatorami jej pomysłów stali się Antonio Sammartino i Vesna Ljubić. A. Sammartino wraz z rówieśnikami założyli fundację, która nie tylko wspiera edukację najmłodszych, lecz również stara się znormalizować język rodzimy.

W Kruću edukacją najmłodszego pokolenia molizańskich Chorwatów zajmuje się Pasqualino Sabella, który podobnie jak Agostina Piccoli, ukończył studia w Zagrzebiu. Jest autorem pierwszego słownika obrazkowego dla dzieci, zawierającego słownictwo molizańsko-chorwackie z odpowiednikami włoskimi i chorwackimi (por. Sabella, 2005).

Obecnie pracę w szkole kontynuuje Vesna Ljubić, nauczycielka języka chorwackiego, rodowita Chorwatka z Zagrzebia, której zajęcia prowadzone są w nowatorski sposób. Dzieci posługują się głównie językiem włoskim, nie wszystkie znają język molizańsko-chorwacki (nauka języka chorwackiego obejmuje wszystkie dzieci uczęszczające do szkół w Mundimitrze, Kruću i Filiću, nie tylko dzieci z rodzin chorwackich) bądź chorwacki. Głównym zadaniem nauczyciela jest przekonanie dzieci do mówienia na lekcjach po chorwacku. Służą temu różne pomoce dydaktyczne, przygotowywane przez samą nauczycielkę. Poprzez śpiew, zabawę, rebusy i krzyżówki, Vesna Ljubić stara się już od najmłodszych uczniów szkół położonych na terenie molizańskiej diaspory wyegzekwować w jak największym stopniu znajomość języka chorwackiego i na-našo. Często za pomocą skojarzeń dzieci zapamiętują nowo poznane słowa, stanowiące odpowiedniki znanych dotychczas słów włoskich, nie tylko w standardowym języku chorwackim, ale również w odmianie molizańskiej (Feruga, 2009: 58).

Nauka języka w tak niewielkim wymiarze godzin stanowi jedynie kroplę w morzu potrzeb. Zauważalne jest, iż najmłodszy mieszkańcy molizańskich wiosek prawie wcale nie posługują się językiem swoich przodków. W kontaktach z rówieśnikami, w szkole, w zabawach, a nawet i w domu, używają głównie języka włoskiego. Dużą rolę odgrywa tutaj brak chorwackich środków masowego przekazu, a także brak większego zainteresowania rodziców w kształcenie i wychowanie najmłodszego pokolenia w duchu rodzimej tradycji. Najlepszym rozwiązaniem na zachowanie chorwackiej tożsamości wśród najmłodszych, byłoby stworzenie typowo chorwackiej szkoły, gdzie wszystkie przedmioty prowadzone byłyby nie po włosku, a po chorwacku, i to najlepiej na-našo. Na razie jednakże pozostaje to w sferze marzeń i planów osób działających na rzecz języka rodzimego (por. Piccoli: 1996). Prowadzone są intensywne prace nad redakcją pierwszego molizańsko-chorwackiego elementarza.

Ogromny wpływ na to, w jakim stopniu dzieci posługują się językiem rodzimym, mają ich rodzice. To od nich głównie zależy, na ile zaszczepili w swoich pociechach chęć nauki języka swoich przodków. Szkoła obecnie pełni rolę miejsca, gdzie wśród dzieci ma się rozwijać chęć nauki języka molizańskich

Chorwatów. Główną jednakże rolę w ich nauczaniu odgrywają obecnie rodzice i dziadkowie.

W ostatnich latach nauka języka prowadzona była również dla pozostałych mieszkańców tych miejscowości. Systematycznie uczestniczyło w nich kilka, głównie starszych osób. Prowadzący starali się nauczyć czytać i pisać na-našo, gdyż do tej pory nie potrafi tego znaczna część społeczeństwa. W związku z faktem, iż kursy języka molizańsko-chorwackiego dla osób dorosłych nie spotkały się ze zbyt wielkim zainteresowaniem, zostały tymczasowo zawieszono.

Szkolnictwo burgenlandzkich Chorwatów

Wśród burgenlandzkich Chorwatów system szkolnictwa oferujący naukę w rodzimym języku rozwijał się już od momentu ich przybycia w XVI w. na tereny dzisiejszej Austrii i Węgier. Pierwsze szkoły powstawały na Węgrzech pod opieką kościoła katolickiego, poza lekcjami religii, kształciły w zakresie pisania, czytania, liczenia i mówienia w języku chorwackim i węgierskim.

W XVIII w. zaczęto wprowadzać ograniczenia w nauczaniu języka mniejszościowego, co miało doprowadzić do stopniowej germanizacji dzieci chorwackich, np. poprzez wydanie zakazu prowadzenia lekcji tym nauczycielom, którzy nie posługiwali się biegle językiem niemieckim. Proces germanizacji został w niedługim czasie przerwany i na przełomie XVIII i XIX w. dochodzi do ekspansji języka węgierskiego we wszystkich szkołach różnych wspólnot narodowych zamieszkujących obszar Węgier (Ślęzak, 2006: 52-53), w tym burgenlandzkich Chorwatów.

W okresie Wiosny Ludów próbowano uniezależnić szkolnictwo od kościoła i podporządkować je całkowicie strukturom państwowym, co niesłoby ryzyko zastąpienia języka mniejszości językiem narodowym. Po kapitulacji Węgier za edukację odpowiadało ministerstwo austriackie, które przeprowadziło szereg reform podnoszących jakość kształcenia poprzez szkolenia nauczycieli i doposażenie szkół w potrzebne sprzęty. Szkoły wyznaniowe zachowały dotychczasowy charakter. Wprowadzono również nowe podręczniki szkolne, które dostosowano do potrzeb chorwackich uczniów. W 1858 roku ukazał się słownik chorwacko-niemiecki dla nauczycieli kształcących w szkołach burgenlandzkich.

W 1867 roku sprawy edukacji na obszarze chorwackiej mniejszości narodowej ponownie zostały przekazane węgierskiemu ministerstwu oświaty. Za sprawą kolejnej ustawy dotyczącej szkół ludowych, nauka obowiązujących przedmiotów w szkołach burgenlandzkich mogła odbywać się w języku chorwackim, co zrodziło jeszcze większe zapotrzebowanie na podręczniki do języka chorwackiego.

W 1900 roku w wyniku spisu powszechnego okazało się, że ponad 80% obywateli burgenlandzkiej części monarchii Austro-Węgierskiej nie potrafiło porozumiewać się w języku państwowym. Efektem tego było wprowadzenie do wszystkich szkół, również wyznaniowych, w poszerzonym wymiarze zajęć

z języka węgierskiego. Prowadziło to do wypierania języka chorwackiego ze szkół, pozwalając jedynie na naukę czytania i pisanie oraz religii w języku mniejszościowym (Ślęzak, 2006: 54-55).

Po zakończeniu I wojny światowej możliwości edukacyjne młodego pokolenia nie uległy poprawie. Wśród samych Chorwatów zamieszkujących Burgenland narastały podziały polityczne, które spowodowały rozłam wśród członków chorwackiej mniejszości dotyczący różnych oczekiwań względem szkolnictwa: zwolennicy asymilacji żądali zniesienia szkół wyznaniowych (które stanowiły blisko 90% ogólnej liczby szkół), na co nie zgadzało się duchowieństwo i ta część Chorwatów, która w tych szkołach upatrywała szansę na zachowanie własnej tożsamości narodowej i językowej (Ślęzak, 200: 55; za: Egresits, 1982: 10).

Spór jeszcze bardziej pogłębiał brak dobrze przygotowanej kadry nauczycielskiej posługującej się zarówno językiem chorwackim, jak i narodowym (niemieckim lub węgierskim), a także brak odpowiednich podręczników. W wielu przypadkach proces dydaktyczny opierał się tylko na materiale niemieckojęzycznym.

W 1937 roku zrównano w prawach i obowiązkach szkoły państwowe i wyznaniowe, a wraz z nadejściem reżimu III Rzeszy język chorwacki został usunięty ze szkół, nauczyciele i księża byli represjonowani, co miało służyć całkowitej asymilacji społeczeństwa. Czas wojny to czas silnych represji dotyczących języka i kultury wszystkich mniejszości narodowych, nie tylko burgenlandzkich Chorwatów.

Po zakończeniu wojny ponownie brakowało nauczycieli, co skutkowało brakiem zajęć z języka chorwackiego w wielu szkołach. Brak stosownych podręczników, norm językowych i odpowiednich kompetencji językowych nauczycieli powodował, że każdy nauczyciel realizował naukę języka według własnego uznania. Zaczęto rozważać zastąpienie języka burgenlandzkich Chorwatów chorwackim językiem literackim i to nie tylko w szkołach, ale również w prasie, polityce, literaturze itd. Pomysł ten na szczęście nie przyjął się, choć w niektórych szkołach zdołano wprowadzić bierną znajomość standardu chorwackiego. Zahamowanie tego projektu pozwoliło uchronić uczniów przed utratą własnego języka. Problemem pozostawał jednakże brak wspólnego języka literackiego obowiązującego wszystkich burgenlandzkich Chorwatów. Powstawały zatem podręczniki szkolne w różnych dialektach burgenlandzko-chorwackich, również nauczyciele i uczniowie posługiwali się różnymi odmianami języka (Ślęzak, 2014: 73).

Prawo szkolne z 1962 roku zreorganizowało system edukacji na niekorzyść mniejszości narodowych: nastąpiła degradacja języka chorwackiego do przedmiotu nieobowiązkowego, realizowanego nadprogramowo jedynie dla osób zainteresowanych jego nauką. Spowodowało to masową rezygnację uczniów z uczestnictwa w zajęciach z języka chorwackiego, głównie w latach 60. i 70-tych, którzy w wielu przypadkach ograniczyli komunikację językową jedynie do relacji rodzinnych. Ułatwiło to proces asymilacji osób nie w pełni świadomych

mych swej przynależności kulturowo-językowej do chorwackiej mniejszości narodowej.

W kolejnych latach sytuacja nie uległa poprawie, niechęć do nauki języka wśród dzieci narastała. Za obniżenie prestiżu i popularności języka chorwackiego odpowiadali zarówno rodzice, jak i nauczyciele, którzy nie posiadali odpowiednich kwalifikacji i nie potrafili uczyć języka na odpowiednim poziomie (Ślęzak, 2006: 59-60).

Przełom nastąpił w 1989 roku, kiedy to wprowadzono do dwóch gimnazjów, jako obowiązkowego do wyboru, naukę języka chorwackiego. Wtedy też, na terenie dwujęzycznych gmin wprowadzono dwujęzyczną opiekę w przedszkolach w wymiarze co najmniej 6 godzin tygodniowo. Już w roku 1992 w 25 wielojęzycznych przedszkolach na 918 dzieci aż w 234 przypadkach językiem ojczystym był język chorwacki. Natomiast w roku szkolnym 1992/1993 otwarto pierwsze dwujęzyczne gimnazjum państwowe w Oberwart (Ślęzak, 2006: 60; za: Bintliger-Berlakovich, 1994: 84).

Obowiązujące obecnie prawo szkolne uchwalone w 1992 roku dotyczące dwujęzycznego szkolnictwa na wszystkich szczeblach, daje rodzicom możliwość wyboru systemu nauczania. W klasach 1-4 rodzice decydują, czy dziecko ma uczęszczać na zajęcia z języka mniejszości narodowej; w wyższych klasach (4-8) uczestnictwo w dwujęzycznych lekcjach jest już obowiązkowe. W szkołach średnich uczniowie muszą wykazać się znajomością jednego z języków mniejszościowych. Obecnie nie ma żadnych możliwości kształcenia w szkołach tylko w języku danej mniejszości narodowej.

Podsumowanie

Nauka własnego języka wśród burgenlandzkich i molizańskich Chorwatów od czasów ich przybycia na obecnie zajmowane tereny odbywała się w odmiennych warunkach: molizańscy Chorwaci pozbawieni byli aż do końca XX w. możliwości nauki w szkołach we własnym języku, burgenlandzcy natomiast – mieli ciągły dostęp do własnej edukacji szkolnej. Pomimo wielu trudności, obu społecznościom udało się zachować własną tożsamość językową.

Obecnie, przy gwarantowaniu ze strony państwa realizacji wszystkich ustawowych praw dla mniejszości etnicznych, burgenlandzcy i molizańscy Chorwaci mają nieskrępowaną możliwość uczestnictwa w dwujęzycznym systemie edukacji na wszystkich funkcjonujących na ich terenach szczeblach nauczania. Niestety, młodzi użytkownicy języka niechętnie z tej możliwości korzystają. Często również wśród osób dorosłych panuje przekonanie, że lepiej uczyć się w szkołach np. języka angielskiego, niż chorwackiego.

Język stanowi główny element identyfikacji narodowej. W świadomości mieszkańców obu mniejszości istnieje wyraźne przekonanie o powiązaniu tożsamości narodowej z językiem. Osoby zaangażowane w rozwój własnej społeczności lokalnej starają się zainteresować nauką języka wszystkich jej człon-

ków. Na co dzień językiem posługują się głównie ludzie starsi, młodzież i dzieci używają go w mniejszym stopniu, głównie w kontaktach rodzinnych.

Współczesne wyzwania cywilizacyjne, kulturowe i społeczne osłabiają motywacje ludności chorwackiej do zachowania własnej tożsamości językowej. Czy zdołają ją zachować, w dużej mierze zależy to od nich samych i od tego, na ile odporni są na zmiany, na jakie są obecnie narażeni. Od ich determinacji w nauczaniu od najmłodszych lat swoich dzieci języka macierzystego, nie tylko w szkole, zależeć będzie przyszłość burgenlandzkiej czy molizańskiej mniejszości narodowej.

Bibliografia

- Bintinger-Berlakovich, K. (1994). Die Situation der gemischtsprachigen Kindergärten im Burgenland. W: W. Holzer, U. Pröll, *Mit Sprachen leben. Praxis der Mehrsprachigkeit*. Klagenfurt/Celovec.
- Cicanese, G. (1996). Što učiniti? W: *Tjedan moliških Hrvata*, Hrvatska matica iseljenika, Zagreb, 16. - 21. 06. 1996. 44-45.
- Egresits, J. (1982). *Die Schulfrage bei den burgenländischen Kroaten von 1921 bis 1938. Hausarbeit in Geschichte*. Wien.
- Feruga, K. (2009). *Język diaspory molizańskich Chorwatów*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej.
- Piccoli, L. (1996). Što činit za čuvat naš jezik. W: *Tjedan moliških Hrvata*, Hrvatska matica iseljenika, Zagreb, 16. - 21. 06. 1996. 49-51.
- Piccoli, A. (1999). Izvješće o stanju hrvatske manjine u Italiji. W: A. Sammartino (red.), *Ali tagliate – parole di un libro incompiuto*. Vasto: Arte della stampa.
- Sabella, P. (2005). *Vocabolario illustrato per bambini – na našu-italiano-croato*. Acquaviva Collecroce/Kruč.
- Sammartino, A. (2006). Moliški Hrvati: petstoljetno očuvanje kulturno-jezične baštine i suvremena praksa. W: *Zavičajnost, globalizacija i škola*. Rijeka: Gospić.
- Ślęzak, A. (2006). *Burgenlandzcy Chorwaci i ich tradycje językowe*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej.
- Ślęzak, A. (2014). Szkolnictwo wielojęzyczne w procesie kształtowania identyfikacji narodowej burgenlandzkich Chorwatów. *Świat Słowian*, III, 67-77.
- Valetnić, M. (1972). *Die Burgenländischen Kroaten vom 16. Jahrhundert bis heute*. Eisenstadt.

ANGELIKA FIGIEL

Uniwersytet Szczeciński

Ewaluacja wewnętrzna w szkole – wymóg prawa czy szansa na profesjonalny rozwój nauczycieli i szkoły?

*„Ewaluacja oświecła, niczym reflektor,
drogę i okolice, po jakiej porusza się
pojazd ze wszystkimi pasażerami edu-
kacji. To, co wydarza się po drodze,
oraz miejsca, przez które odbywa się
przejazd, mogą pozostawić trwałe,
choć niekoniecznie widoczny efekt”*

(Korporowicz, 2012: 57).

Wprowadzenie

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego w zasadniczy sposób zmieniło sposób sprawowania nadzoru pedagogicznego w Polsce. Jego celem jest umożliwienie gromadzenia kompleksowych informacji na temat jakości pracy szkół i funkcjonowania systemu edukacyjnego. Nowy model prowadzenia nadzoru pedagogicznego wiąże się od tego momentu z rozdzieleniem trzech funkcji:

- 1) kontroli przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli;
- 2) wspomagania pracy szkół i placówek oraz nauczycieli w zakresie ich działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej;
- 3) ewaluacji działalności edukacyjnej szkół i placówek.

Wprowadzony system sprawowania nadzoru pedagogicznego szczególnie rolę przysypuje ewaluacji. Obejmuje ona ewaluację zewnętrzną – przeprowadzaną przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny oraz ewaluację wewnętrzną, za którą odpowiada dyrektor szkoły.

Etapy rozwoju badań ewaluacyjnych

Ewaluacja będąca usystematyzowanym rodzajem badań stosowanych swoimi korzeniami sięga początków XX wieku. W trakcie jej rozwoju powstało wiele definicji tego pojęcia. Egon G. Gubs i Yvonna S. Lincoln (1989) w swojej

publikacji *Fourth Generation Evaluation* wyróżniają cztery generacje ewaluacji (etapy rozwoju): pomiar, opis, ocenę i ewaluację dialogiczną.

Pierwsza z wymienionych przedstawiała ewaluatora w roli technicznej, gdzie oczekiwano od niego, że będzie on posługiwał się dostępnymi instrumentami, tak by każda ze zmiennych określanych w badaniu mogła zostać zmierzona. W sytuacji braku dostępnych instrumentów pomiaru zadaniem ewaluatora było je stworzyć. Ten sposób przeprowadzania ewaluacji ma swoich zwolenników do dziś, na przykład wyniki testów w egzaminach końcowych używane są do ewaluacji skuteczności pracy szkoły i pojedynczych nauczycieli oraz konstruowania rankingu szkół i nauczycieli (Ciężka, 2015: 82-86).

Druga generacja ewaluacji to opis, który charakteryzuje się przede wszystkim opisem mocnych i słabych stron przedsięwzięcia odnośnie do założonych dla tego przedsięwzięcia celów. Rolą ewaluatora jest sprawozdawczość, przy zachowaniu jednak wcześniej eksponowanych umiejętności realizacji badań ilościowych. Pomiar nie jest już traktowany jako równoważnik ewaluacji, ale zaczyna funkcjonować jako jedno z możliwych narzędzi badawczych (Ciężka, 2015: 86-88).

Kolejną generacją ewaluacji jest ocena, w której ewaluator występuje w roli „sędziego”, zachowując jednocześnie zdobycze dwóch poprzednich pokoleń, a więc umiejętność prowadzeniu badań testowych oraz funkcję opisową (Ciężka, 2015: 88-90).

Trzy pierwsze generacje ewaluacji przyjmowały założenia paradygmatu pozytywistycznego, co prowadziło do zależności i zaufania do ilościowego pomiaru. Podejście to polegało na stwierdzeniu, że to co nie może zostać zmierzone, nie jest rzeczywiste. Takie rozumienie wiązało się z absolutyzacją wiedzy – ewaluacja odkrywa absolutną prawdę, której nie można kwestionować. Natomiast czwarta generacja, nazwana jest Gubę i Lincoln ewaluacją dialogiczną, mieści się w kręgu paradygmatu humanistycznego, który zakłada społeczne, interakcyjne konstruowanie rzeczywistości. „Prawda” stanowi rodzaj konstruktów uzgadnianego między działającymi podmiotami. Badacz w tym układzie wywiera wpływ na badaną rzeczywistość i sam doznaje wpływu. Kategorie pojęciowe pojawiające się w procesie ewaluacji wyłaniają się w trakcie badań adekwatnie do mającej miejsce sytuacji i mogą być wyjaśniające tylko w towarzyszącym ich kontekście. Ewaluacja dialogiczna zakłada maksymalne uspołecznienie całego jej przebiegu. Jest procesem łączącym ewaluatorów z ewaluowanymi (Ciężka, 2015: 90-101).

Obecnie badania ewaluacyjne wkraczają już w piątą generację swego istnienia, a mianowicie ewaluację w społeczeństwie wiedzy. „Jest to ewaluacja szczególnie podkreślająca wszystko, co może mieć znaczenie stymulujące, planowane, co ukierunkowane jest na rozwój. Dlatego też, ewaluację piątej generacji, po wszystkich swoich poprzednich fazach społecznego i metodologicznego dojrzenia, warto nazwać ewaluacją zorientowaną na rozwój” (Korporowicz, 2015: s. 46).

Czym jest ewaluacja i jakie są jej typy?

Zdaniem Bolesława Niemierko termin ewaluacja, pochodzący z języka francuskiego, znalazł się w metodologii nauk społecznych głównie dzięki praktycznym Amerykanom. W języku angielskim ewaluować (to ewaluować) znaczy: starannie rozważać jak dalece użyteczna lub wartościowa jest pewna działalność, jej plan lub pomysł, zwłaszcza by zdecydować czy ją podjąć, czy nie, albo czy ją kontynuować (Niemierko, 1998: 7).

Henryk Mizerek uważa, że ewaluacja „jest specyficznym rodzajem stosowanych badań społecznych. Jej zadaniem jest dostarczenie wiedzy służącej działaniu. W ewaluacji najbardziej istotne znaczenie ma proces gromadzenia/pozyskiwania wiedzy użytecznej w praktyce. Konieczne jest zatem takie zaprojektowanie ewaluacji, by dostarczyła ona informacji ściśle określonego rodzaju. Ich cechami są sprawdzalność, pewność oraz możliwość wykorzystania w dziele wyjaśniania tego, „co i dlaczego” się wokół dzieje” (Mizerek, 2012: 236-237).

Przyjmując za kryterium podziału czas, w którym ewaluacja będzie prowadzona, wyróżnić można jej dwa typy: ewaluację sumującą oraz ewaluację kształtującą. Pierwsza z wymienionych polega na zbieraniu i przeanalizowaniu informacji o wartości działań placówki w wybranym przedziale czasowym po ich zakończeniu. Ewaluacja kształtująca zaś prowadzona jest na bieżąco i dotyczy wybranych zakresów pracy szkoły czy nauczyciela. Polega na analizowaniu i wartościowaniu działań w trakcie ich trwania, żeby wyniki tych analiz mogły zostać wykorzystane do ulepszenia tych działań jeszcze przed ich zakończeniem (Barszczewska, 2012: 64-65).

Jeżeli za kryterium podziału uczynimy wykonawcę ewaluacji, to wyróżnimy ewaluację zewnętrzną (wykonywaną przez specjalistę spoza badanej organizacji) oraz wewnętrzną (wykonywaną przez osoby badanej organizacji). (Barszczewska, 2012: 65).

Ewaluacja zewnętrzna rozumiana jest jako narzędzie wsparcia, które umożliwia szkołom ich efektywny rozwój organizacyjny. Ma inspirować do wprowadzania zmian i nowatorskich rozwiązań, a także służyć rodzicom i uczniom w zdobywaniu informacji o placówkach oświatowych. Ewaluacja zewnętrzna prowadzona jest przez zespół wizytatorów ds. ewaluacji i trwa kilka tygodni. Badanie to dzieli się na trzy etapy. W pierwszym wizytatorzy ustalają z dyrekcją szkoły harmonogram badania, dostosowując go do planu lekcji. Zapoznają się z dokumentacją, stroną www czy innymi materiałami informacyjnymi dotyczącymi danej placówki. Wszystko to ma służyć jako pomoc w opracowaniu pytań, które będą zadawane w trakcie badania. Na tym etapie wizytatorzy spotykają się nie tylko z dyrekcją szkoły, ale także nauczycielami i innymi pracownikami placówki, uczniami i ich rodzicami, a także z przedstawicielami instytucji współpracujących ze szkołą. Kolejny etap ewaluacji to praca w szkole, gdzie wizytatorzy rozmawiają i przeprowadzają anonimowe ankiety wśród reprezentantów różnych grup szkolnej społeczności. Na

tym etapie wizytatorzy prowadzą także obserwację: w trakcie lekcji, na przerwach, na boisku szkolnym czy w bezpośrednim otoczeniu szkoły. Ostatni etap to analiza zebranych danych, na podstawie których powstaje raport z ewaluacji placówki. Jego wstępna wersja przedstawiana jest dyrektorowi i radzie pedagogicznej, którzy mogą zgłosić swoje uwagi. Dopiero potem opracowywany jest ostateczny raport, który trafia m.in. do kuratorium i do władz samorządowych oraz zostaje udostępniony w Internecie (www.npseo.pl).

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego obok ewaluacji zewnętrznej pojawiła się ewaluacja wewnętrzna – autoewaluacja pracy szkół i placówek edukacyjnych. Zgodnie z zapisem § 20 ust. 2. „ewaluację wewnętrzną przeprowadza się w odniesieniu do wszystkich lub wybranych wymagań, o których mowa w § 7 ust. 4, lub do innych zagadnień uznanych w szkole lub placówce za istotne w działalności szkoły lub placówki”. W rozporządzeniu z 10 maja 2013 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego § 20 ust. 2 otrzymuje brzmienie: „ewaluację wewnętrzną przeprowadza się w odniesieniu do zagadnień uznanych w szkole lub placówce za istotne w jej działalności”. Rozporządzenie MEN z 2013 r. zmodyfikowało zapis, podkreślając autonomię szkoły w odniesieniu do przedmiotu ewaluacji, wycofano odniesienia do wymagań – szkoły przy wyborze zagadnień poddawanych ewaluacji, powinny się kierować wyłącznie ich istotnością dla jej działalności.

Ewaluacja wewnętrzna (autoewaluacja) w szkole

Zdaniem Helen Simons autoewaluacja jest procesem „gromadzenia i komunikowania informacji ułatwiających podejmowanie decyzji, ustalanie wartości oraz ustanawianie publicznego zaufania do szkoły” (Simons, 1997: 59) i wymienia ona następujące terminy, mające kluczowe znaczenie w ustalaniu jej istoty: jawność, wartość, komunikacja i cel.

Jawność jest szczególnie ważna w procesie ustalania przedmiotu ewaluacji oraz jej kryteriów. Jej sens praktyczny polega na tym, że dyrektor szkoły nie może prowadzić ewaluacji w sposób tajny. Nauczyciele powinni znać cele, zakres i przedmiot ewaluacji. Termin „wartość” zwraca uwagę na fakt, że ewaluacja jest podstawą do formułowania sądów wartościujących. Komunikacja ma szczególne znaczenie, zwłaszcza gdy zadaniem ewaluacji jest wspomaganie procesu podejmowania decyzji w szkole. Stąd też ważnym zadaniem dyrektora szkoły jest wypracowanie dla placówki własnej strategii komunikowania i dyskusowania wyników ewaluacji najpierw wśród kadry pedagogicznej, a następnie z rodzicami i społecznością lokalną. Ostatni termin zaproponowany przez Simon to „cele” i jej zdaniem przed autoewaluacją w szkole można postawić następujące: ułatwienie procesu podejmowania decyzji umożliwiających wprowadzenie zmian, formułowanie sądów orzekających o wartości prowadzonych działań szkoły oraz ustanowienie publicznego zaufania do szkoły.

Ewaluacja wewnętrzna (autoewaluacja) jest „zaproszeniem do wzięcia odpowiedzialności za własna zadania, a jednocześnie narzędziem, które daje szansę na branie odpowiedzialności w sposób sensowny, dzięki możliwości podejmowania decyzji na podstawie danych i sprawdzania rezultatów tych decyzji” (Mazurkiewicz, 2010: 11). Ewaluacja w szkole demokratyzuje szkolną rzeczywistość, zachęca i umożliwia dialog, pokazuje wielorakie perspektywy, ułatwia zdobywanie autonomii i wspiera rozwój uczącej się społeczności. Nie jest działaniem ograniczonym przez zasoby i regulacje, ale procesem ułatwiającym kreatywność, wyobraźnię i odwagę (Mazurkiewicz, 2010: 17).

Ewaluacja w szkole polegać będzie na „zaplanowanym i metodologicznie uściślonym, systematycznym zbieraniu i przetwarzaniu informacji o warunkach, przebiegu i skuteczności działań szkoły. Celem ewaluacji jest uzyskanie zobiektywizowanych wniosków w celu utrzymania, zaniechania bądź modyfikacji podlegających badaniu działań szkoły albo też w celu zainicjowania nowych działań, czyli ogólnie – w celu podejmowania decyzji kierowniczych” (Barszczewska, 2012: 61).

Ewaluacja wewnętrzna jest modelem zorientowanym na proces, w związku z tym umożliwia ocenę nie tylko wyników, ale także jakości doświadczeń uczniów i nauczycieli w trakcie procesu edukacyjnego. Zakłada on, iż jego inspiracją jest potrzeba dokonywania zmian istotnych dla tej właśnie placówki i całej jej społeczności. Dlatego też ewaluacja wewnętrzna ma szansę stać się jednym z głównych etapów procesu rozwoju (Kozubska, 2003: 73, 75).

Rola ewaluatora w procesie ewaluacji

Szkoła to miejsce, gdzie uczą się zarówno uczniowie jak i nauczyciele, dlatego też ciąży na niej obowiązek dokonywania systematycznej ewaluacji, której wyniki powinny być wykorzystywane do refleksji nad jakością procesów edukacyjnych i do podejmowania decyzji ukierunkowanych na stały rozwój. Jednakże, jak słusznie zauważa Agnieszka Borek, ewaluacja w edukacji, rozumiana jako narzędzia wspomagania rozwoju, wzbudza sporo emocji wśród nauczycieli i dyrektorów szkół i placówek edukacyjnych. Wymaga od kadry pedagogicznej zarówno podniesienia kompetencji badawczych jak i zmiany modelu mentalnego. „Dostrzegamy niebezpieczeństwo, że szkoły nie będą podchodzić do ewaluacji jak do narzędzia rozwoju, lecz skoncentrują się na biernej adaptacji narzędzi i procedur, reprodukowaniu zachowań, bezrefleksyjnym przystosowaniu się nauczycieli do zewnętrznych oczekiwań, a także włączaniu do słownika pojęć, których znaczenie jest dla nich puste” (Borek, 2012: 326).

Zdaniem Mizerka ewaluację prowadzi ten, kto:

1. „definiuje swoją rolę jako generowanie i komunikowanie trafnych i rzetelnych informacji na temat wartości (przypisywanej) działaniu, które jest przedmiotem badania;
2. ma świadomość, że kompetencje metodologiczne konieczne do prowadzenia „zwykłych” badań stosowanych nie wystarczą w badaniach ewa-

luacyjnych. W pracy ewaluatora ważne są szczególnie kompetencje społeczne;

3. potrafi przekazać swoje ustalenia w sposób, który zachęci odbiorcę do refleksji i skłoni do podjęcia decyzji o projakościowej zmianie;
4. potrafi odróżnić ewaluację od oceniania, inspekcji, kontroli, audytu, akredytacji i innych form sprawowania zewnętrznego nadzoru;
5. przyjmie do wiadomości, że ewaluacja z racji swoich licznych uwikłań etycznych i politycznych stanowi rodzaj „zajęcia dla sapersa” (Mizerek, 2012: 46).

Według Davida Neovo „kompetentny i godny zaufania ewalutor powinien łączyć w sobie techniczne kompetencje w dziedzinie dokonywania pomiarów, znajomość metod badawczych, zdolność rozumienia społecznego kontekstu i zawartości treściowej ewaluowanego obiektu, umiejętność nawiązywania dobrych stosunków z ludźmi, integralność osobowościową, obiektywizm, zdolności organizacyjne i odpowiedzialność”. (Nevo, 1997: 60). Ewaluator powinien posiadać elementarną wiedzę z zakresu teorii ewaluacji, podstawy wiedzy z zakresu metodologii badań społecznych, praktyczne umiejętności z konceptualizacji, stosowania metod zbierania danych, ich opracowania oraz interpretacji wyników. Ponadto powinien cechować się ponadprzeciętnym poziomem kompetencji społecznych oraz mieć pozytywną motywację do tego typu zajęcia (Mizerek, 2012: 248).

W rzeczywistości trudno jest znaleźć osobę, która posiadałaby wszystkie z wymienionych cech, dlatego też należy powołać zespół do przeprowadzenia ewaluacji wybierając osoby z najbardziej odpowiednimi cechami.

Z całą pewnością można stwierdzić, że ewaluacja w szkole jest szansą na profesjonalny rozwój szkoły i nauczycieli. Pozostaje pytanie, dlaczego nauczyciele tak niechętnie podchodzą do autoewaluacji i nie wyrażają niemalże żadnej gotowości do jej podejmowania? Odpowiedzi udziela Alicja Kozubska, wskazując następujące powody:

1. Brak doświadczenia w prowadzeniu badań ewaluacyjnych, a w związku z tym niedostatek kompetencji.
2. Niedostrzeżenie potrzeby ewaluacji wewnętrznej oraz brak czasu na jej przeprowadzenie. Nauczyciele zmuszeni do jej przeprowadzenia robią to powierzchownie i pobieżnie, co znacznie zniekształca jej istotę i sens.
3. Nauczyciele nie mają świadomości pozytywnych skutków ewaluacji nastawionej na proces. Przeraża ich trud, jaki muszą włożyć na początku tej drogi i nie bardzo wierzą w to, że efekt końcowy może udoskonalić ich pracę.
4. Nauczyciele są grupą zawodową, która przywykła do oceniania innych, dlatego też trudno jest im poddać ocenie ich pracę.
5. Niski poziom refleksyjności nauczycieli można uznać zarówno na przyczynę niechęci do ewaluacji nastawionej na proces, jak również jako skutek dominacji ewaluacji nastawionej na rezultat końcowy.

6. Łączenie wyników ewaluacji z ponoszeniem za nie odpowiedzialności stwarza pokusę do jej zakłamywania, co znacząco ogranicza dążenie do doskonalenia na tej drodze własnej pracy i motywację do jej przeprowadzenia (Kozubska, 2003: 76-78).

Podsumowanie

Reasumując powyższe, ewaluacja wewnętrzna w szkole jest szansą na profesjonalny rozwój nauczycieli i szkoły, jednakże by praktyka ta była wyzwalamna i podtrzymywana musi być wspierana. Obecnie szkoły mogą liczyć na wsparcie wielu instytucji, które zajmują się przygotowaniem kadry pedagogicznej do roli ewaluatora. Doświadczenie projektu *Evaluating Quality in School Education*, w którym wzięło udział 101 szkół z 18 krajów, pokazuje, że w prowadzeniu ewaluacji w szkole bardzo pomocna okazuje się instytucja „krytycznego przyjaciela”, który zdaniem Mizerka „nie jest wynajętym ekspertem, konsultantem czy kimś, kto będzie nadzorował ewaluację. Raczej w specyficzny sposób łączy on wszystkie te role, nadając im nową jakość. O jego przydatności decydują w równym stopniu fachowość oraz znajomość realiów szkoły, jak również reprezentowany wysoki poziom kompetencji społecznych” (Mizerek, 2012: 249). Kandydatów na krytycznych przyjaciół można szukać wśród nauczycieli akademickich znających środowisko szkolne oraz posiadających doświadczenie w badaniach ewaluacyjnych, kadry ośrodków doskonalenia nauczycieli, a także dyrektorów i nauczycieli z innych szkół.

Bibliografia

- Barszczewska, B. (2012). *Nadzór pedagogiczny. Ewaluacja, kontrola, wspomaganie*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska.
- Borek, A. (2012). *Nauczyciel badacz, nauczyciel profesjonalista*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ciężka, B. (2015). *Rozwój kompetencji ewaluacyjnych. Od pomiaru do ewaluacji dialogicznej*. W: I. Sobieraj, A. Kołodziej (red.), *Prognoza, interwencja i ewaluacja w naukach społecznych. Teoria socjologiczna i praktyka badawcza*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ewaluacja zewnętrzna*. <http://www.npseo.pl/action/externalevaluation>. Dostęp: 02.11.2015 r.
- Korporowicz, L. (2012). *W poszukiwaniu ewaluacji rozwojowej*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Korporowicz, L. (2015). *Ewaluacja w rozwoju społecznym*. W: I. Sobieraj, A. Kołodziej (red.), *Prognoza, interwencja i ewaluacja w naukach społecznych. Teoria socjologiczna i praktyka badawcza*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Kozubska, A. (2003). *Ewaluacja zewnętrzna czy (i) ewaluacja wewnętrzna*. W: R. Cierzniewska (red.), *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Mazurkiewicz, G., (2010). *Po co szkoła ewaluacja?* W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mizerek, H. (2012). *Dyskretny urok ewaluacji*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mizerek, H. (2012). *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?* W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nevo, D. (1997). *Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej. Analityczny przegląd literatury*. W: L. Korporowicz (red.) *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Niemierko, B. (1998). *Ewaluacja dydaktyczna. Standardy edukacyjne. Elementy statystyki opisowej*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytet Gdański.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 2009 nr 168 poz. 1324.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 2013 poz. 560.
- Simons, H. (1997). *Samoewaluacja szkoły*. W: H. Mizerek (red.) *Ewaluacja w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo MG.

MAŁGORZATA KOSIOREK

Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi
Wojskowe Centrum Kształcenia Medycznego w Łodzi

Umiejętność radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych jako jedna z kompetencji wychowawczych

Wprowadzenie

Współczesny świat stawia przed nauczycielem coraz bardziej złożone wymagania. Zmiany oraz rosące wciąż wymogi społeczeństwa wobec edukacji poszerzają funkcje szkoły i nauczyciela. Szczególnie istotna w procesie nauczania jest rola kompetencji wychowawczych. Obecnie pojęcie kompetencji wypiera tradycyjnie odnoszone do nauczyciela takie terminy jak: osobowość, wzór osobowy, ideał, rola, sylwetka zawodowa itp. Definiując „kompetencje” S. Dylak pisze, że jest to „zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości niezbędnych dla skutecznej realizacji nałożonych zadań” (1995: 37). Z kolei B. Kędzierska podaje, że jest to „uwarunkowany wzajemnie zestaw kwalifikacji, doświadczenia zawodowego, uprawnień i wynikającego z tych uprawnień zakresu odpowiedzialności” (2007: 45). Z przytoczonych definicji wynika więc, że kompetencje to zasób wiedzy i umiejętności określający zakres odpowiedzialności i uprawnień danej osoby. W przypadku kompetencji nauczyciela jest to zestaw niezbędnych powinności, na który składają się poza umiejętnościami pedagogicznymi i przygotowaniem zawodowym także predyspozycje osobowościowe. Kompetencje zawodowe podlegają zmianom (stanowią długotrwały proces), są indywidualną zdolnością bądź dyspozycją nauczyciela, a także efektem wykształcenia i permanentnego doskonalenia zawodowego.

W zakresie kompetencji nauczycielskich istnieje wiele klasyfikacji, w których autorzy odwołują się do istoty zawodu, jego specyfiki, zadań i funkcji pełnionych przez nauczyciela. H. Hamer (2010) wymienia trzy typy kompetencji:

- 1) kompetencje specjalistyczne, na które składają się wiedza merytoryczna i umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu, zdobywane przez doksztalcanie się, czytanie literatury fachowej, branie udziału w konferencjach, kursach, szkoleniach, warsztatach itp., kontakty zawodowe;
- 2) kompetencje dydaktyczne zdobywane w trakcie studiów i wszelkich form doksztalcania, jest to wiedza teoretyczna, weryfikowana i poszerzana w czasie pracy zawodowej;

- 3) kompetencje psychologiczne, czyli umiejętności motywowania i inspirowania uczniów do nauki, integrowania ich w zespoły, umiejętności menedżerskie. Na kompetencje psychologiczne składa się m.in. umiejętność unikania najczęstszych zakłóceń w komunikowaniu się.

Nieco inaczej kompetencje nauczycieli klasyfikuje W. Strykowski (2003: 23), który dzieli je na trzy grupy:

- 1) merytoryczne – dotyczące treści nauczanego przedmiotu.
- 2) dydaktyczno-metodyczne – koncentrujące się na warsztacie pracy nauczyciela i ucznia.
- 3) wychowawcze – dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów.

Jednym z wielu problemów w procesie edukacji jest utrzymanie właściwych relacji nauczyciel - uczeń. Skuteczność w pracy wychowawczej zależy od stworzenia sprzyjającego klimatu, którego podstawą jest efektywna komunikacja oraz umiejętność radzenia sobie w sytuacjach konfliktu. O nauczycielu, który dysponuje kompetencjami z zakresu komunikacji mówi się, że:

- posiada wiedzę o komunikowaniu interpersonalnym,
- posiada umiejętność słuchania wychowanków i empatycznego rozumienia intencji i treści ich wypowiedzi,
- potrafi komunikować uczucia i uczyć innych tej sztuki,
- dostosować styl kierowania pracą uczniów do stopnia rozwoju i dojrzałości,
- doskonalić czytelność własnych zachowań językowych.

Konflikt – rozważania definicyjne

Podjęwając próbę zdefiniowania terminu konflikt, napotyka się problem wynikający przede wszystkim z faktu, iż konflikt jest zjawiskiem złożonym. Ze względu na wyraźną trudność jednolitego ujęcia konfliktu podejmowane są próby tworzenia definicji opisowych, ujmujących różne aspekty tego zjawiska. Opracowania i analizy problemu można znaleźć głównie w literaturze z zakresu psychologii i socjologii. Warty poznania są między innymi koncepcje konfliktu przedstawione przez L. R. Pondy'ego, K. Thomasa oraz D. R. Petersona.

L. R. Pondy rozpatruje konflikt jako proces, który składa się z wielu epizodów. W obrębie każdego epizodu wyróżnia kilka stanów: konflikt ukryty, konflikt spostrzegany, konflikt odczuwany, konflikt manifestowany oraz następstwa konfliktu. Stany te wzajemnie na siebie oddziałują. Z kolei według K. Thomasa konflikt jest procesem, w którym występują spostrzeżenia, emocje, zachowania i wyniki dla obu stron konfliktu. Aby odróżnić konflikt od innych procesów autor przyjmuje, iż konflikt rozpoczyna się od spostrzeżenia, że druga strona stanowi lub może stanowić przeszkodę w jakichś własnych zamierzeniach. K. Thomas wyróżnia pięć głównych zdarzeń konfliktowych: frustrację, konceptualizację, zachowanie, reakcję drugiej strony i wynik. Zdarzenia te, pozostając we wzajemnym powiązaniu, składają się na pojedynczy epi-

zod konfliktowy. Proces konfliktu przebiega w wielu takich epizodach. D. R. Peterson natomiast opisuje konflikt jako proces interakcyjny, który występuje wtedy, gdy działanie jednej osoby przeszkadza w działaniu drugiej osobie. Uważa, że najczęściej mamy do czynienia z trzema sprawami leżącymi u podstaw konfliktu. Pierwsza to problemy związane z specyficznym zachowaniem się kogoś z uczestników interakcji, o co inny ma pretensje. Druga grupa spraw wiąże się z nieprzestrzeganiem norm odnoszących się do pewnych zachowań. Trzecia grupa to problemy związane z indywidualnymi skłonnościami jednej z osób, których druga osoba nie akceptuje lub nie toleruje. Przyczyn konfliktu Peterson upatruje przede wszystkim w sprzeczności interesów, sprzecznych wierzeniach i przekonaniach uczestników interakcji, przeszkadzaniu w realizacji nawyków oraz wrogości (za: Balawajder, 1998: 66-73).

Naturę konfliktu najprościej można ująć w stwierdzeniu, że konflikt jest interakcją, w której ma miejsce wymiana negatywnych wpływów. Oznacza to, że wzajemne oddziaływania uczestników interakcji stwarzają zagrożenie dla ich interesów i wymagają podjęcia działań w ich obronie. Konflikt funkcjonuje w dwóch obszarach - interpersonalnym i intrapersonalnym. Pierwszy to obszar społecznych zachowań, drugi to indywidualne doświadczenia uczestników konfliktu. Jako proces interpersonalny jest specyficznym rodzajem interakcji społecznej, stanowi wymianę negatywnych oddziaływań między uczestnikami interakcji. Natomiast jako proces intrapersonalny (psychiczny) stanowi charakterystyczny układ zdarzeń emocjonalnych i percepcyjnych uczestników konfliktu. W konflikcie procesy intrapersonalne i interpersonalne wzajemnie się wzmacniają, stanowiąc o dynamice jego przebiegu (Balawajder, 1998: 74). Negatywny wpływ innych na podmiot ma miejsce wtedy, gdy powoduje on zagrożenie interesów tej osoby. Zagrożenie może dotyczyć biologicznej, psychicznej lub społecznej egzystencji człowieka. Wpływ jest uznawany za negatywny także wtedy, gdy stwarza zagrożenie dla dobrobytu oraz możliwości rozwoju danej osoby. Negatywny wpływ innych ludzi może udaremnić bądź utrudnić realizację celów danej osoby, ewentualnie może wcale nie dotyczyć celów lecz przekonań i wartości. W wymiarze intrapersonalnym konflikt jest procesem, w którym występują określone zdarzenia zachodzące u uczestników interakcji. Zdarzeniami konfliktowymi są zmiany w emocjach, procesach poznawczych oraz działaniach uczestników konfliktu. Układ ten polega na współwystępowaniu negatywnych emocji i negatywnego obrazu partnera konfliktu. Syndrom ten występuje jako reakcja na zagrożenie wywołane przez drugą osobę i jest reakcją na negatywne oddziaływania partnera interakcji (Balawajder, 1998: 76).

J. Sztumski (1987: 49-50) ze względu na zasięg społeczny wyróżnia trzy rodzaje konfliktów:

- mikrokonflikty - mają miejsce w obrębie dowolnej społeczności lokalnej lub istniejących w niej grupach bądź kategoriach społecznych (rodzina, środowisko sąsiedzkie, zakład pracy itp.),
- makrokonflikty - mają miejsce w społeczeństwie (konflikty na tle etnicznym, religijnym itp.),

- megakonflikty – zachodzą pomiędzy społeczeństwami lub związkami opartymi na różnych porozumieniach i układach (wojny, konflikty zbrojne).

W mikro- i makrostrukturach można wyróżnić konflikty występujące w następujących relacjach:

- jednostka – jednostka,
- jednostka – grupa,
- jednostka – kategoria społeczna,
- grupa – grupa,
- grupa – kategoria społeczna,
- kategoria społeczna – kategoria społeczna,
- jednostka lub grupa lub kategoria społeczna – instytucja,
- instytucja – instytucja.

Przyczyny konfliktów

Przyczyny konfliktu można utożsamiać z trudnymi do pogodzenia lub sprzecznymi interesami uczestników tego procesu. Interesy na ogół rozumiane są jako pragnienia, potrzeby, wartości, cele ukierunkowujące i regulujące zachowanie człowieka. W konfliktach rzadko mówi się wprost o tych interesach, częściej przedstawia się pewne stanowiska, za którymi kryją się prawdziwe pragnienia. Przyczyn konfliktu może być nieskończenie wiele, ponieważ istnieje różnorodność ludzkich potrzeb, pragnień, interesów. Niemniej pewne sprawy statystycznie częściej niż inne są źródłem napięć między ludźmi. Zdaniem L. Pondy'ego, w organizacji przyczyn konfliktu dopatrywać się można w trzech obszarach: podziale dóbr, sprawowaniu władzy i koordynacji działań organizacji. Czwarty ważny obszar to wymienione wśród innych źródeł wprowadzanie zmian organizacyjnych (Balawajder, 1998: 94). Inne są przyczyny konfliktu jeśli bierze się pod uwagę konflikty między jednostką a grupą. J. Kinard (za: Balawajder, 1998: 96) wymienia dwie główne przyczyny. Pierwsza odnosi się do sytuacji, w której członek grupy nie zachowuje się konformistycznie, nie przestrzega norm grupowych. Druga przyczyna wiąże się z przedkładaniem własnych interesów nad interesy grupy. W konfliktach międzygrupowych wśród przyczyn konfliktu wymienia się różnice interesów (grupa młodych pracowników dąży do zmiany systemu awansów, natomiast starsi pracownicy pragną utrzymać taki jaki jest), rywalizację o atrakcyjne dobra (pozyskanie sprzętu komputerowego, dodatkowych etatów dla pracowników), trudności komunikacyjne (widoczne np. w porozumiewaniu się ze specjalistami używającymi własnego specjalistycznego słownictwa a innymi pracownikami), podział odpowiedzialności za porażki w działaniach organizacji (nowy produkt nie znalazł uznania u klientów - poszukiwania winnego).

Źródłem konfliktów pomiędzy jednostkami mogą być kolizje ról społecznych, w których poszczególne osoby (np. nauczyciel i uczeń) pełnią różne funkcje, które mogą być przyczyną napięć. W przypadku konfliktu pomiędzy jed-

nostką a grupą przyczynami mogą być takie zachowania jak lekceważenie przez jednostkę norm grupowych, aspołeczny stosunek do innych, naruszanie obowiązujących wzorów społecznych, rozbieżność pomiędzy interesem jednostki i grupy.

J. Sztumski (1987: 33-34) wskazuje na sprzeczności jako źródła konfliktów. Chodzi przede wszystkim o sprzeczności interesów, które występują między ludźmi lub zbiorami dającymi wyróżnić się w dowolnej strukturze społecznej. Na tej podstawie autor wymienia następujące pary sprzeczności:

- wewnętrzne (między egoistycznymi celami poszczególnych jednostek w danej grupie) i zewnętrzne (sprzeczności celów poszczególnych grup w danej społeczności),
- antagonistyczne (możliwe do przewyciężenia poprzez walkę) i nieantagonistyczne (ludzie różnią się swoimi celami, ale mają wspólny cel nadrzędny, który ich łączy i stymuluje do współdziałania),
- główne (spośród wielu innych na określonym etapie rozwoju danej społeczności mają istotne znaczenie dla jej dalszych przeobrażeń) i poboczne (ich występowanie nie odgrywa istotnej roli w określaniu rozwoju danej społeczności to jednak może modyfikować jego przebieg).

R. Edelman (2002: 23-24) wyznaczając pewne formy i oczekiwania oraz definiując zakres zachowań odpowiednich dla mężczyzn i kobiet zwraca uwagę na stereotypy płciowe. "Rozmycie roli płciowej" to termin mający opisywać zjawisko nieodpowiednich odniesień do stereotypów płciowych w miejscu pracy. Konflikty mogą być wywoływane presją stosowania i odgrywania typowych ról płciowych. Podobnie jak w wypadku różnic rodzajowych, stereotypy odnoszące się do wieku pracowników mogą wpływać na to, jak są oni postrzegani i jak zachowują się inni w stosunku do nich. Stereotypy te opierają się na założeniu, że młodsi pracownicy są bardziej elastyczni i pomysłowi, podczas gdy osoby starsze są postrzegane jako konserwatywne i sztywne. Różnice wynikające z wieku rzeczywiście istnieją - starsi pracownicy są bardziej doświadczeni i mają wyższą pozycję zawodową, młodsi zaś wykazują się bardziej aktualną wiedzą i umiejętnościami. W wielu wypadkach oddzielanie wiedzy od doświadczenia jest przyczyną konfliktów. Stereotypowe postrzeganie ludzi starszych jako konserwatywnych i nieelastycznych jest bezpodstawne, przyswajanie nowych umiejętności (szczególnie w zakresie nowych technologii) jest dla wielu osób, bez względu na wiek, rzeczywiście trudne. Dotrzymywanie kroku zmianom czy też przyznawanie się do braków wiedzy w tym względzie może stanowić problem. Współpraca z młodymi, dobrze wykształconymi kolegami, a tym bardziej proszenie ich o radę może być szczególnie trudne dla osób starszych. Kryje się za tym przekonanie, że stawia ich to w złym świetle, choć w rzeczywistości często młodsi koledzy doceniają doświadczenie starszych pracowników.

Ważnym obszarem, który może być podłożem rodzenia się konfliktów jest sytuacja, gdy każda ze stron dokonuje własnej oceny zdarzenia i rozumie je na swój sposób - oceny te mogą się diametralnie różnić między sobą. Innym często spotykanym czynnikiem są oczekiwania i przekonania, które w dużej mierze

determinują efekt, jaki wywiera na nas określone zdarzenie oraz to, jak na nie zareagujemy. Przyjmowanie sztywnych i irracjonalnych wzorców myślenia, ograniczających zdolność konstruktywnej odpowiedzi na zaistniały problem jest dość powszechne.

Sposoby radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych

Różne strategie radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych zebrane zostały i opisane przez K. Balawajdera (1998: 81-85). Jedną z nich jest koncepcja R. R. Blake'a i J. S. Moutona, którzy wyróżnili pięć stylów radzenia sobie w konflikcie:

- 1) dominowanie (duże zainteresowanie realizacją własnych interesów, a małe ludźmi);
- 2) łagodzenie (małe zainteresowanie realizacją własnych interesów, a duże ludźmi);
- 3) rozwiązywanie problemu (duże zainteresowanie zarówno własnymi interesami, jak i ludźmi);
- 4) unikanie (małe zainteresowanie zarówno realizacją własnych interesów, jak i ludźmi);
- 5) kompromis (umiarkowane zainteresowanie własnymi interesami i ludźmi).

Z kolei teoria K. Thomasa uwzględnia pięć stylów radzenia sobie w konflikcie:

- 1) rywalizacja (silne pragnienie zaspokojenia własnego interesu, małe interesu partnera);
- 2) dostosowywanie się (słabe pragnienie zaspokojenia własnego interesu, silne interesu partnera);
- 3) współpraca (silne pragnienie zaspokojenia zarówno własnych, jak i interesów partnera);
- 4) unikanie (słabe pragnienie zaspokojenia interesów własnych i partnera);
- 5) kompromis (umiarkowane pragnienie zaspokojenia interesów własnych i partnera).

Klasyfikacja D. G. Pruitt i J. Z. Rubin generuje nie cztery, a pięć rodzajów strategii radzenia sobie w konflikcie:

- 1) zachowania przeciwstawne (walczenie);
- 2) uleganie;
- 3) bezczynność;
- 4) rozwiązywanie problemu;
- 5) wycofywanie się.

W sytuacji konfliktu każdy z jego uczestników może prezentować różne strategie zachowania się. Także w miarę rozwoju wydarzeń konfliktowych zmieniają się strategie stosowane przez partnerów.

Do zminimalizowania możliwych przyczyn konfliktów może przyczynić się stosowanie określonych zasad. Podobnie, uświadomienie sobie tego, która z nich została złamana może pomóc w wyjaśnieniu nieporozumienia. Są to:

- zasada wsparcia - opiera się na gotowości niesienia praktycznej pomocy w realizacji zadań, zastępowaniu kolegów podczas ich nieobecności, służeńiu radą, zachęcaniu i kierowaniu podwładnymi lub klientami/pacjentami.
- zasada intymności związana z poszanowaniem cudzej prywatności i powstrzymaniem się od zachowań o charakterze seksualnym w relacjach z podwładnymi.
- zasada dotycząca roli osób trzecich - relacje między pracownikami nie istnieją w oderwaniu od szerszego kontekstu społecznego. Osoby trzecie, niezaangażowane bezpośrednio w codzienne kontakty, mogą także wywierać na nie silny wpływ. Z uwagi na to nie należy krytykować nikogo publicznie ani tym bardziej nie zdradzać informacji poufnych.
- zasada realizowania zadań polegająca na tym, że wszystkie profesjonalne relacje pomiędzy pracownikami (nauczycielem a uczniem, terapeutą a klientem, pielęgniarką a pacjentem, policjantem a społecznością itp.) przebiegają według zasad specyficznych dla zadań realizowanych przez dany zawód. Zasady te są rozumiane i akceptowane przez obie strony, choć zdarzyć się mogą nieporozumienia lub błędne oczekiwania którejs z osób.

Ponadto zrozumienie sposobu powstawania i rozwijania się konfliktu jest pierwszym krokiem w radzeniu sobie z nim (Edelmann 2002: 29). Poniższej zaprezentowana lista jest narzędziem analizy różnych konfliktów interpersonalnych. Należy roważyć ich historię, kontekst, inne zainteresowane strony, przedmiot i dynamikę konfliktu:

- 1) historia konfliktu - zrozumienie, w jaki sposób rozwijał się konflikt, pomoże spojrzeć na jego istotę. Zadaj sobie pytanie: "Jak to wszystko się rozpoczęło?", "Czy jakieś konkretne wydarzenie było sygnałem nieporozumienia?", "Jak długo się to ciągnie?", "W jaki sposób się zmieniło?";
- 2) kontekst konfliktu - sprawdzenie kontekstu lub warunków, w jakich pojawił się konflikt, może pomóc ocenić jego parametry i zakres. Zadaj sobie pytanie: "Czy ta osoba ma problemy jeszcze z kimś oprócz mnie?", "Jakie zachowanie i działania cechują istniejący między nami konflikt?";
- 3) inne zainteresowane strony - mimo że bezpośrednio zaangażowane w konflikt są dwie strony, należy go jednak umieścić w szerszym kontekście organizacyjnym lub społecznym. Zadaj sobie pytanie: "Czy ktoś wpływa na konflikt?", "Kto zyska na tym, że nieporozumienie będzie się pogłębiało?";
- 4) przedmiot konfliktu - podczas szukania rozwiązań konfliktu ważną rzeczą jest zidentyfikowanie jego istoty. Zadaj sobie pytanie: "Czy istnieją

konkretne kwestie, co do których się nie zgadzamy?", "Czy w kwestiach kluczowych różnimy się przekonaniami?" "Czy jedno z nas lub oboje staramy się coś uzyskać? (np. pieniądze, wolny czas, inne korzyści)", "Czy mamy trudności w komunikacji?";

- 5) dynamika konfliktu - żaden konflikt nie przebiega bez zmian, lecz rozwija się i zmienia w czasie. Ustalenie tego procesu może pomóc w rozwiązaniu. Zadaj sobie pytanie: "Czy przyczyna nieporozumienia się nie zmieniła?", "Czy znaleźliśmy się na dwóch przeciwstawnych biegunach?", "Czy wzrosła między nami wrogość?";

Zdaniem J. Stewarta (2000: 490, 504-509) konflikt zawsze wiąże się z komunikacją, jest interakcyjny, nigdy nie znajduje się pod kontrolą wyłącznie jednej osoby. Reakcje drugiej strony i jej oczekiwania stanowią bardzo ważny element. Wywoływanie defensywności w komunikacji (ocena, kontrola, wyższość, pewność i in.) utrudnia, a często nawet uniemożliwia jasne przekazanie informacji i skuteczne rozwiązanie konfliktu. Według Z. Nęckiego (1996: 109) „komunikowanie interpersonalne to podejmowana w określonym kontekście wymiana werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania.” Najczęściej konflikty wynikają z błędów popełnianych w procesie komunikacji. Jednym z nich jest błąd nadmiernej generalizacji czyli przypisywanie pewnych zdarzeń stałym cechom osoby, formułowanie zasad ogólnych zamiast mówienia o własnych uczuciach. Aby tego uniknąć formułując komunikaty należy mówić o przeżywanych emocjach związanych z konkretnym zachowaniem drugiej osoby (stosowanie komunikatów typu „ja”), nie należy oceniać, udzielać rad i zaleceń, osadzać, krytykować, rozkazywać itp. (Gordon 1991: 107-132, Gordon 1993: 36-37). Ważnym i skutecznym elementem są techniki słuchania, wśród których można wyróżnić:

- słuchanie bierne – dodaje odwagi do wyrażania uczuć,
- zaakcentowanie uwagi – słowne i bezsłowne sygnały pokazujące, że słuchamy (przytakiwanie, nachylenie się itp.),
- „otwieracze” i zachęty - pytania otwarte umożliwiające swobodne poruszenie dowolnego aspektu problemu,
- słuchanie aktywne – słowna reakcja odzwierciedlająca wypowiedź nadawcy na przykład po przez zastosowanie parafrazy (Gordon 1993: 48-57).

Umiejętność dobrego, efektywnego słuchania polega na skupieniu się na rozmówcy i podążaniu za tokiem jego wywodu. Skupienie polega na wyrażaniu zainteresowania poprzez zwrócenie się w stronę mówiącego, utrzymywanie kontaktu wzrokowego, zmianę wyrazu twarzy i wysyłaniu innych sygnałów świadczących o kontakcie i fizycznej obecności. Natomiast podążanie wyraża się w nieprzeszkadzaniu i nierozpraszkaniu rozmówcy, delikatnym zachęcaniu mówiącego poprzez odzwierciedlanie na bieżąco swoich odczuć, zadawanie rzeczowych pytań, wymagających odpowiedzi dłuższych niż „tak” lub „nie” (zadawanie pytań otwartych), unikanie tworzenia atmosfery przesłuchania

przez ciągle zadawanie pytań oraz milczące skupienie. W trakcie aktywnego słuchania słuchacz przekazuje mówiącemu informacje zwrotne i upewnia się, czy właściwie zrozumiał jego słowa.

Poza komunikatami werbalnymi ważną rolę odgrywa tzw. kanał wokalny wypowiedzi (ton głosu, natężenie) oraz kanał wizualny (zachowania niewerbalne). Ich udział w powstawaniu bądź łagodzeniu konfliktów jest również bardzo ważny, a czasami nawet decydujący. Często przyczyną nieporozumień jest również niespójność komunikatów werbalnych i niewerbalnych. Osoby badające zachowania w obrębie komunikacji interpersonalnej wskazują, że tylko 7% spośród informacji uzyskiwanych w rozmowie pochodzi z kanału werbalnego, natomiast 38% przypada na ton głosu, zaś aż 55% to mowa ciała. (Chęłpa, Witkowski, 1999: 43). Zachowania niewerbalne komunikują jakie uczucia bądź emocje odczuwa nadawca. Zdarza się, że nadawca ukrywa swoją postawę wobec rozmówcy za zasłoną pewnych słów, ale zdradzają go gesty, spojrzenia, postawa. Dla odbiorcy taki komunikat jest niejednoznaczny.

Jeśli jednak nie uda uniknąć się konfliktu warto mieć świadomość, że można sięgnąć po pomoc osób neutralnych. Osoby takie powinny przeanalizować konflikt, określić jego podmiot i uświadomić sobie przedmiot sporu. Przy próbie rozwiązania sytuacji problemowej wybór strategii i metody wpływu na strony najczęściej zależy od następujących czynników (Chęłpa, Witkowski, 1999: 207-208):

- ilość czasu jaka może być poświęcona na proces dochodzenia do porozumienia,
- stopień współzależności między stronami,
- poziom gotowości do ponoszenia odpowiedzialności na realizowanie potencjalnie wypracowanego porozumienia.

Jedną z bardziej popularnych metod rozwiązywania konfliktów są mediacje czyli proces, w którym poza stronami konfliktu pojawia się tzw. „trzecia siła” pomagająca w dojściu do porozumienia. Mediator powinien:

- budować wzajemne zaufanie stron oraz zaufanie do swojej osoby,
- edukować strony na temat konstruktywnego prowadzenia negocjacji,
- modelować zachowania,
- ułatwiać dojście do porozumienia.

Ponadto ważne jest by przestrzegał ogólnych zasad mediacji czyli:

- posiadał przekonanie, że odpowiedzialność za efekty negocjacji należy do negocjujących stron,
- zachowanie pełnej neutralności,
- akceptacja działań mediatora przez strony negocjacji (Chęłpa, Witkowski, 1999: 209).

Poza mediacjami istnieje wiele innych metod rozwiązywania konfliktów (Chęłpa, Witkowski, 1999: 205-232; Moore, 2009: 22-25). Wśród nich warto wymienić admonicję polegającą na podejmowaniu przez przełożonego, aktywnie nieuczestniczącego w rozwiązywaniu konfliktu, prób pośredniego nacisku na zwaśnione strony. Technika ta polega na odwróceniu uwagi od konfliktu i obniżeniu jego znaczenia w obliczu innego zagrożenia. Wspólne działanie

jednoczy zantagonizowanych, sprzyja odbudowaniu zerwanych relacji i jednocześnie umożliwia rozwiązanie sporu. Wybierając konkretne zadanie należy pamiętać, że musi ono mieć wymiar konstruktywny tak, aby nie przekształciło się w spór zastępczy. Kolejną metodą jest koncyliacja, która polega na powołaniu specjalnej komisji badającej sytuację i wysuwającej konkretne propozycje, nie mające charakteru wiążących zaleceń. Jest to zachęcanie indywidualnie każdej ze stron konfliktu do tego, aby przystąpiła do jego konstruktywnego rozstrzygnięcia. Metoda moderacji ma natomiast zastosowanie wówczas gdy stosunki między stronami, w skutek eskalującego konfliktu, nacechowane są silnymi, negatywnymi emocjami. W takiej sytuacji moderator pełni funkcję bufora, który dopiero po wygaszeniu emocji podejmuje próby modyfikacji stosunku stron wobec siebie i toczzonego sporu. Kolejną możliwą drogą jest arbitraż czyli odwoływanie się do prawodawstwa, do woli wspólnego zwierzchnika, sądu bądź autorytetu w danej dziedzinie.

Podsumowanie

Kompetencje wychowawcze, stosownie do wymagań współczesnego świata, powinny być cały czas aktualizowane i rozwijane. Doskonalenie umiejętności z zakresu komunikacji, w tym zdolności rozwiązywania sytuacji konfliktowych, które wpisane są w zawodową praktykę każdego nauczyciela - wychowawcy, powinno być permanentnym procesem. Przy czym nie chodzi tylko o poznawanie technik i metod pozwalających na usprawnienie procesu komunikacji bądź rozwiązywania konfliktów, ale również o osobisty rozwój i odkrywanie własnego potencjału. Kształcenie i wychowanie jest nieustannym procesem komunikowania się. Efektem dobrej komunikacji między nadawcą i odbiorcą jest kontakt, w którym chodzi o wejście w jak najbliższą relację i współuczestnictwo w realizacji podjętych zadań. Dlatego każdy nauczyciel powinien dbać o jakość interakcji z uczniami, współpracownikami i rodzicami. Świadomy i kompetentny pedagog w trakcie rozmowy wychowawczej potrafi wykorzystać odpowiednie narzędzia skutecznej komunikacji oraz zaproponować rozwiązania zmierzające do osiągnięcia założonego celu.

Skuteczny i efektywny proces kształcenia w dużej mierze zależy od kompetencji komunikacyjnych nauczycieli, wśród których należy wymienić (Antosz, 2008: 205):

- 1) zdolność empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby,
- 2) szukanie ukrytych przesłanek, cudzych i własnych poglądów, przekonań i zachowań,
- 3) postawa niedyrektywna, nakazująca przedstawiać własny punkt widzenia jako ofertę myślową, jako jedną z możliwych odpowiedzi, nie zaś jako odpowiedź gotową.

Bibliografia

- Antosz, E. (2008). Walory nauczyciela – tak, ale jakie? W: M. Blachnik-Gęsiarz, D. Kukla (red.) *Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Balawajder, K. (1998). *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Chęłpa, S., Witkowski, T. (1999). *Psychologia konfliktów. Praktyka radzenia sobie ze sporami*. Wałbrzych: Oficyna Wydawnicza UNUS.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Edelmann, R. J. (2002). *Konflikty w pracy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gordon, T. (1991). *Wychowanie bez porażek*. Warszawa: Wydawnictwo PAX.
- Gordon, T. (1993). *Wychowanie bez porażek w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo PAX.
- Kędzierska, B. (2007). *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Hamer, H. (2010). *Klucz do efektywności nauczania – poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Veda.
- Moore, Ch. W. (2009). *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.
- Stewart, J. (red.) (2000). *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nęcki, Z. (1996). *Komunikacja interpersonalna*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Strykowski, W. (2003). Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy. W: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pieluchowski (red.) *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2003.
- Sztumski, J. (1987). *Konflikt społeczny*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

JOANNA LORENC
DOMINIKA MACHNIO

Katedra Pedagogiki
Akademia Techniczno – Humanistyczna w Bielsku-Białej

Edukacyjne konteksty czasu wolnego dzieci w zmieniającej się rzeczywistości

„Czas wolny, to co się w nim dzieje służy doskonaleniu osobowości oraz przywracaniu i utrzymywaniu równowagi psychofizycznej w organizmie człowieka”.
(Czerepaniak-Walczak, 1997: 29-30).

Wprowadzenie

Problematyka czasu wolnego jest wciąż niezmiennie aktualna, nie tylko z pedagogicznego, ale również ze społecznego i gospodarczego punktu widzenia. Postęp ekonomiczny, urbanistyczny i technologiczny oraz gwałtowne zmiany społeczne połączone ze zmianami priorytetów społecznych przyczyniły się do gwałtownego przyspieszenia tempa życia.

Żyjemy, komunikujemy się i przemieszczamy relatywnie szybciej. Jednocześnie warto zauważyć, że odwrotnie proporcjonalnie wpływa to na możliwości spędzania czasu wolnego – jest go coraz mniej. Kwestia wolnego czasu oraz jego racjonalnego wykorzystania budzi coraz większe zainteresowanie wśród badaczy, zarówno pedagogów, socjologów, lekarzy. To jak spędzamy wolny czas w dużej mierze wpływa na resztę życia człowieka. Należy się więc zastanowić, czy w obecnej, dynamicznie się zmieniającej rzeczywistości nie powinno się ponownie zdefiniować pojęcia czasu wolnego. Warto zauważyć, że tendencje do nowego określenia tego pojęcia, nasilały się zwłaszcza w okresach głębszych zmian ustrojowych, przeobrażeń społecznych i ekonomiczno-technicznych.

Pojmowanie czasu wolnego, próba definicji

Dokonując próby zdefiniowania tak złożonego zjawiska, jakim jest pojęcie czasu wolnego należy pamiętać, iż jest to zagadnienie historyczne i interdyscyplinarne. Jest ono obecnie powszechnie stosowane, najczęściej jednak jako przeciwstawienie czasu pracy.

Czas wolny przez wieki był przedmiotem zainteresowania wielu wybitnych myślicieli. Arystoteles dowodził, że czas wolny (schola) nie jest wypoczynkiem ani końcem pracy. Z kolei praca (ascholia) ma stanowić ukoronowanie czasu

wolnego. Innymi słowy, kto pracuje, nie dysponuje czasem wolnym, nie rozporządza sobą, nie jest szczęśliwy. Według Arystotelesa człowiek powinien poświęcić czas wolny filozofii, sztuce i nauce. Natomiast Denis Diderot uważał, że historia czasu wolnego jest najważniejszą częścią naszego bycia (Woronowicz, Apanel, 2010: 17).

Za pierwszą współczesną i podstawową definicję czasu wolnego uznaje się przyjętą na międzynarodowej konferencji UNESCO w 1957 roku myśl francuskiego socjologa i teoretyka pedagogiki czasu wolnego Joffre Dumazediera. Uważał on, że jest to ten czas, który jednostka może przeznaczać na zajęcia z własnej, nienarzuconej przez nikogo inicjatywy. Po wypełnieniu obowiązków zawodowych, szkolnych i rodzinnych, człowiek powinien przeznaczać go na: rozrywkę, wypoczynek, rozwijanie wiadomości, bezinteresowne kształcenie się i udział w zajęciach mających społeczny charakter (Denek, 2006: 8 – 9). Warto podkreślić, iż Dumazdier to ujęcie czasu wolnego kierował głównie do osób pracujących.

Człowiek styka się z czasem wolnym, doświadcza go i podejmuje w jego ramach działania na każdym etapie swojego życia. Można przyjąć, że jest on swego rodzaju zjawiskiem, możliwym do rozpatrywania w różnych aspektach i kontekstach. Trudno o sformułowanie jednej wyczerpującej i satysfakcjonującej definicji czasu wolnego. Jak określa to Wincenty Okoń, jest to czas, który ma człowiek do dyspozycji po wykonaniu swoich obowiązków: pracy zawodowej, nauki w szkole i w domu oraz koniecznych zadań domowych (Okoń, 2001: 63).

Patrycja Hanyga-Janczak uzupełnia to określenie i przyjmuje, że: „czas wolny to ten czas, który pozostaje jednostce (...) po wykonaniu czynności obowiązkowych i higienicznych (np. sen i czynności związane z samoobsługą, prace domowe, nauka i dokształcanie niewynikające z zainteresowań) i którym może dysponować według własnego uznania, przeznaczając go na wypoczynek, rozrywkę, realizację zainteresowań lub inne zajęcia” (Hanyga-Janczak, 2011: 20).

Problematyce wolnego czasu poświęca się wiele miejsca w badaniach naukowych. W Polsce badania tego typu prowadzono po raz pierwszy pod koniec lat sześćdziesiątych na Uniwersytecie Warszawskim pod kierunkiem Ryszarda Wroczyńskiego i na Uniwersytecie Łódzkim, gdzie organizatorem ich był Aleksander Kamiński.

Wynikiem badań Wroczyńskiego było określenie pojęcia pedagogika czasu wolnego, która jest kręgiem zagadnień kryjących, być może, centralne problemy współczesnej pedagogiki społecznej. „W szczególności wielkiego znaczenia nabierają problemy wolnego czasu młodzieży i dorosłych, tworzenie różnorodnych ośrodków aktywności w czasie wolnym, kontrola wychowawczego oddziaływania środków komunikacji masowej itp.” (Wroczyński, 1974: 200-213). A sam termin czas wolny dla Wroczyńskiego to „czas pozostały po wykonaniu obowiązków rodzinnych, zawodowych, społecznych i przeznaczony na odpo-

czyniek, rozrywkę oraz rozwój własnych zainteresowań zgodnie z zamiłowaniem i upodobaniami” (Wroczyński, 1974: 200-213).

Aleksander Kamiński czas wolny definiuje jako czas wolny od pracy zawodowej (u uczniów i studentów od zajęć szkolnych i uczelnianych), zarobkowej pracy dodatkowej (u osób uczących się czas wolny od odrabiania zadań domowych), dojazdów do pracy (do szkoły), zaspokajania elementarnych potrzeb organizmu, obowiązków domowych i rodzinnych. Jest to więc ten czas, który możemy poświęcić na odpoczynek, rozwijanie zainteresowań, hobby. Istnieje kilka sposobów, stylów spędzania wolnego czasu, związanych z indywidualnymi predyspozycjami każdej jednostki. Predyspozycje te jednak są determinowane przez właściwości psychofizyczne danej osoby oraz role społeczne, jakie ona spełnia, a także wzorce, jakie przyswoiła w rozwoju osobowym. Kamiński wyróżnił trzy pary stylów spędzania wolnego czasu: domocentryczny i pozadomowy, samotny i niesamotny, bierny i czynny; podkreślił także, iż wpływ na styl spędzania wolnego czasu ma kilka czynników: ogólny styl życia, dom rodzinny, kręgi rówieśnicze, szkoła (Kamiński, 1965: 69–70).

Spotykane w literaturze ujęcia definicyjne wskazują na zespół cech, zakreślających obszar znaczeniowy i interpretacyjny sformułowania czas wolny. Jest wśród nich dobrowolność, która dotyczy sposobu i możliwości wykorzystania tego czasu, wyboru form i sposobów spędzania go. Jednak przymus wykonywania pewnych działań powoduje, iż przestaje to być czas wolny, a staje się obowiązkiem. Czas ten powinien także być związany z przyjemnością, tzn. wykonywane działania mają sprawiać radość, przyjemność.

W rozważaniach dotyczących czasu wolnego wyodrębnienia się pewne jego typy. Wskazuje się na trzy zasadnicze, pierwszy: krótki czas wolny, który występuje w trakcie dnia codziennego, drugi: średni czas wolny, jako weekend i trzeci: długi czas wolny, który jest czasem wakacyjno-urlopowym. Czas wolny oczywiście może być różnie spędzany, np. indywidualnie – czytając książkę, korzystając z komputera; grupowo (z grupą nieformalną lub formalną) – z rodziną, grupą rówieśniczą, organizacją młodzieżową; lub też w instytucjach – świetlice, domy kultury, kluby (Hanyga-Janczak, 2011: 19, 36), co znajduje swoje odzwierciedlenie w ponowoczesnych stylach życia i stanowi istotny przejaw pluralizacji codzienności.

Należy w tym miejscu podkreślić, iż czas wolny człowieka dorosłego, to jednak coś zupełnie innego niż czas wolny dziecka. Krzysztof Czajkowski napisał, że czas wolny dziecka to ten okres dnia, po uwzględnieniu czasu przeznaczanego na naukę szkolną, posiłki, sen, odrabianie lekcji i niezbędne zajęcia domowe. Wolny czas dziecka obejmuje także dobrowolnie przyjęte obowiązki społeczne (np. spełnianie jakichś funkcji w organizacji harcerskiej, samorządzie szkolnym, świetlicy, domu kultury itp.) Czas wolny dzieci to czas, który może być przeznaczony na jego odpoczynek, rozrywkę i zaspokojenie osobistych zainteresowań (Czajkowski, Warszawa 1960).

Tadeusz Wujek stwierdził, że za czas wolny ucznia należy uważać taki czas, który pozostaje mu po zaspokojeniu potrzeb organizmu, wypełnieniu obowiązków szkolnych i domowych, w którym może on wykonywać czynności według

swego upodobania, związane z wypoczynkiem rozrywką i zaspokojeniem własnych zainteresowań (Wujek, 1974:78).

Funkcje czasu wolnego

Można uznać, iż dziś – w codziennym rytmie pracy - zapomina się o tym, że właściwe wykorzystanie czasu wolnego pozwala na: regenerację organizmu (po pracy, nauce), rozwijanie pasji i zainteresowań, kształtowanie wrażliwości estetycznej, rozwijanie swojej osobowości dzięki nowym kontaktom, doświadczeniom, nabieranie odpowiedniego dystansu do codziennych zadań i spraw oraz na sprawianie sobie przyjemności. (Knopik, 2014: 5). A W związku z tym ujawniają się istotne funkcje czasu wolnego. I tak za Bożeną Matyjas można wyróżnić:

- funkcję odpoczynku i rekreacji (czyli odnowa sił fizycznych i psychicznych, o podstawowym znaczeniu dla człowieka);
- funkcję zabawy i rozrywki (czyli także kontaktowanie się ze światem, uczenie się funkcjonowania społecznego, kontakt z wytworami ludzkimi i przyrodą, rozwój zainteresowań, pasji i zdolności, rozwój wielu sprawności i umiejętności);
- funkcję zbiorowego spędzania czasu (czyli dostarczanie wielu silnych bodźców wpływających na uspołecznienie człowieka) (za: Hanyga-Janczak, 2011: 32).

Z kolei Edmund Wnuk-Lipiński wymienia pięć, podstawowych według niego, funkcji czasu wolnego. Są to kolejno: funkcja edukacyjna, wychowawcza, integracyjna, rekreacyjna i kompensacyjna. Pierwsza z nich realizowana jest przez bezinteresowne i niewymuszone poszerzanie własnej wiedzy. Z kolei funkcja wychowawcza pozwala człowiekowi przyswajać zasady światopoglądowe, normy postępowania czy styl bycia. Trzecia z wymienionych funkcji wpływa na wzmocnianie więzi rodzinnych, koleżeńskich, towarzyskich oraz na zaspokajanie potrzeby uznania, przynależności. Czwarta z nich - rekreacyjna związana jest z redukcją zmęczenia, z odnową sił psychofizycznych organizmu. Ostatnia z funkcji - realizuje się kompensując treści czynności związanych z pracą lub nauką (za: Banach, 2015: 194-195).

Inny z podziałów pokazuje, że czas wolny spełnia w życiu ludzi następujące funkcje:

- wypoczynkowe, obejmujące zajęcia lub czynności dające odprężenie i odpoczynek fizyczny i psychiczny (rekreacja, zabawa, sen, odpoczynek bierny);
- kulturalne, polegające na tworzeniu lub przyswajaniu sobie wartości kulturowych, kontaktowaniu się z twórcami kultury materialnej i kultury fizycznej;
- integracyjne, zaspokajające potrzeby przynależności, osiągnięć, uznania, spajające rodzinę, grupę towarzyską, rówieśniczą;

- wychowawcze, polegające na przyswajaniu sobie bądź wpajaniu innym określonych zasad współżycia i zachowania się (wspólne zabawy, wybieżki, imprezy, spotkania);
- oświatowe, polegające na poszerzaniu swojej wiedzy, zdobywaniu nowych doświadczeń, doksztalceniu się, doskonaleniu intelektu;
- kompensacyjne, polegające na możliwości wyzycia się w innej sferze niż praca zawodowa, dowartościowania się w innych układach życiowych, sprawdzenia się w innych sferach aktywności niż praca zawodowa (Kwilecka, Brożek, 2007: 63).

W większości przemysłów można się zetknąć z podobnymi, a w niektórych wypadkach identycznymi określeniami funkcji czasu wolnego. Do jednych ze starszych, a nadal najbardziej reprezentatywnych podziałów można zaliczyć funkcje proponowane przez Zbigniewa Dąbrowskiego. Są to: wypoczynek, rozrywka, własny rozwój i zadania społeczne - „poszukiwanie własnego miejsca w społeczeństwie” (Dąbrowski, Warszawa 1966: 23-26).

Z nieco odmiennym podziałem funkcji czasu wolnego można spotkać się w publikacji Kazimierza Denka. Autor ten wyróżnia funkcję:

- kreatywną, która polega na zaspokojeniu potrzeb samorealizacji jednostki, rozwoju zainteresowań i aspiracji, umiejętności i sprawności, wykrywaniu i rozwijaniu uzdolnień i talentów, zbliżaniu do różnych dziedzin życia społecznego, kształtowaniu postaw twórczych i predyspozycji do kierowania własnym rozwojem,
- rekreacyjną – przejawiającą się głównie w organizowaniu wypoczynku, zabawy i rozrywki,
- kształcącą, która wyraża się w rozwijaniu zainteresowań nauką i techniką oraz kształtowaniu postaw naukowo-badawczych dzieci i młodzieży,
- opiekuńczą – wiąże się ona z tworzeniem warunków do zaspakajania podstawowych potrzeb dzieci i młodzieży, z przeciwdziałaniem czynnikom zagrażającym życiu i zaburzającym rozwój, wyrównywaniem braków rozwojowych, kompensowaniem niedomagań i zapobieganiem nasilającym się patologii społecznych,
- integracyjną – funkcja ta ma za zadanie zbliżanie do siebie dzieci i młodzieży oraz osób dorosłych zamieszkujących dane osiedle, dzielnicę, miast lub wieś. Ukierunkowana jest na nawiązanie więzi interpersonalnych w sferze duchowej i społecznej. Funkcja ta odgrywa doniosłą rolę, gdyż w ówczesnym świecie obserwujemy zjawisko narastającego osamotnienia społecznego i duchowego ludzi, anonimowość życia w środowisku, szczególnie w wielkich aglomeracjach miejskich oraz wzrost patologii społecznych.
- środowiskową – której zadaniem jest podnoszenie poziomu kultury pedagogicznej społeczności lokalnych, rozbudzanie i wzmacnianie motywacji do podejmowania działalności opiekuńczo-wychowawczej i kulturalno-oświatowej (Denek, 2006:12).

Przez funkcje czasu wolnego należy rozumieć rolę jaką czas wolny pełni w różnych obszarach ludzkiego życia (Bywalec, Rudnicki, 2002: 98).

Po przeanalizowaniu różnych definicji funkcji czasu wolnego, można zauważyć, że czas wolny dziecka, w odróżnieniu od czasu wolnego dorosłych, pełni w większym stopniu funkcje wychowawcze, poznawcze, edukacyjne i socjalizujące, a z punktu widzenia nadrzędnych celów społecznych powinien zapewniać warunki do najpełniejszego realizowania możliwości człowieka (Dyoniziak, 1997: 245).

Podsumowanie

Wydaje się zasadne twierdzenie, że czas wolny powinno się racjonalnie wykorzystywać na odpoczynek, czyli odnowę sił fizycznych i psychicznych, na sprawiającą przyjemność rozrywkę, na dobrowolną i bezinteresowną działalność społeczną, na rozwój zainteresowań i uzdolnień dzięki zdobywaniu wiedzy i amatorskiej działalności artystycznej, technicznej, naukowej lub sportowej (Okoń, 2001: 63). Tymczasem w perspektywie szeregu zjawisk kulturowych związanych z budową społeczeństwa opartego na wiedzy owo „racjonalne wykorzystanie czasu” często sprowadzone zostaje do schematycznego i rygorystycznego planu dnia, w którym trzeba znaleźć czas na wszystko.

Obecnie podkreśla się zaistnienie zmiany, dotyczącej zakresu pojęciowego czasu wolnego, co widoczne jest w pojawiających się zmodyfikowanych definicjach. Przestał on być traktowany jako „prywatny czas jednostki”, a „stał się nieodzownym elementem organizacji i funkcjonowania życia społecznego, wartością nie samą w sobie, lecz wartością instrumentalną, której właściwe wykorzystanie może przynieść konkretne korzyści (czy to w przestrzeni zawodowej czy towarzyskiej)” (Nowalska-Kapuścik, 2004: 29).

W społeczeństwie ponowoczesnym czas wolny staje się po prostu jednym z jego dóbr, jednym z jego przejawów. Co podkreśla Dorota Nowalska-Kapuścik stwierdzając, iż czas wolny jest: „niczym innym jak kolejnym dobrem konsumpcyjnym, towarem, który kupujemy dzięki działaniom realizowanym w czasie pracy”, ponadto „w świecie konsumpcji zajmuje on bardzo wysokie miejsce” (Nowalska-Kapuścik, 2004: 29). Można zatem uznać, że coraz częściej postrzegany jest on jako towar i rozpatrywany w kategoriach użytkowych. W sytuacji, w której powszechnym zjawiskiem jest „konsumowanie” dóbr, również czas wolny podlega swoistej merkantylizacji, czyli staje się „rzeczą”, „przedmiotem”, „produktem” na sprzedaż.

Zgodnie z twierdzeniem wspomnianej autorki w społeczeństwie tym problemem w postrzeganiu i rozumieniu czasu wolnego jest tyle nie brak tego czasu czy zbyt duża jego ilość, ale raczej – brak poczucia sensownego jego wykorzystania (Nowalska-Kapuścik, 2004: 32).

Wiąże się to zapewne z powszechnym pluralizmem, który jest jedną z cech charakteryzujących współczesne społeczeństwo i przejawiających się w różnych jego wymiarach i dotyczy także możliwość i sposobów spędzania czasu

wolnego. Zauważalne bowiem stają się zmiany form, wzorów zachowań, trendów czy mód na podejmowanie pewnych działań w ramach czasu wolnego. Nagromadzenie ofert możliwości spędzania wolnego czasu pociąga za sobą konieczność „wychowania do tego czasu”. Jak wyjaśnia Patrycja Hanyga-Janczak, „wychowanie do czasu wolnego” jest planową działalnością rodziny, szkoły i instytucji wychowania pozaszkolnego, wpływającą na wybór wzorów, form odpoczynku, na umiejętność racjonalnego zagospodarowania swojego czasu wolnego przez dziecko. Działalność ta polegać może na takim sposobie organizowania odpoczynku i rozrywki dzieciom, aby dzięki zastosowanym formom zajęć kształtować ich postawy oraz przygotowywać do przyszłych ról zawodowych i społecznych” (Hanyga-Janczak, 2011: 43).

We współczesnym konsumpcyjnym świecie niezwykle ważne jest, aby młodym ludziom przekazywać konstruktywne wzorce spędzania czasu. Najważniejszą rolę w kształtowaniu postaw dotyczących spędzania czasu wolnego nadal odgrywają rodzice. Obok domu rodzinnego należy zwrócić uwagę na wzory spędzania czasu wolnego funkcjonujące w nieformalnych grupach rówieśniczych, szkole, organizacjach społecznych i młodzieżowych oraz środowisku lokalnym i działających w nim np. domach kultury, świetlicach i klubach (Denek, 2005: 113).

Słuszne wydaje się być podkreślenie w tym wymiarze dużej odpowiedzialności rodziców, nauczycieli, wychowawców, gdyż „to jak ukształtują nawyki w zakresie spędzania czasu wolnego może odbijać się na kolejnych etapach życia dziecka i prowadzić do realizacji rozwoju na poziomie optymalnym lub ograniczać ten rozwój w znacznym stopniu. Dlatego tak ważnym wydaje się edukacja dziecka od najmłodszych lat, także na etapie edukacji wczesnoszkolnej, do właściwego spędzania czasu wolnego. Do ukształtowania nawyku aktywności fizycznej, niezbędnego w każdym okresie życia, do nawyku sięgania po rzeczy rozwijające, umożliwiające funkcjonowanie jednostki na właściwym poziomie fizycznym, psychicznym, społecznym i duchowym” (Banach, 2015: 205-206).

Czas wolny, jeśli jest właściwie zagospodarowany, staje się wówczas wartością wychowawczą i edukacyjną dla dziecka. Poprzez możliwość wpływania na sposób spędzania własnego czasu wolnego rozwija się u dziecka poczucie podmiotowości, samodzielności i odpowiedzialności. Odpoczynek, który umożliwia czas wolny, pozwala odnaleźć spokój i zregenerować siły do dalszej nauki, co sprzyja osiągnięciu lepszych wyników w nauce. Pozwala na zaspokojenie wielu potrzeb, np. przynależności, akceptacji, czy potrzeb estetycznych, poznawczych.

Artykuł stanowi teoretyczny wstęp do analizy badań nad czasem wolnym, które zostaną przeprowadzone wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym na terenie powiatu bielskiego.

Bibliografia

- Banach, M. (2015). Wybrane aspekty czasu wolnego uczniów klas I-III szkoły podstawowej. *Edukacja elementarna w teorii i praktyce*, 35(1/2015), 193-207.
- Bywalec, C., Rudnicki, L. (2002). *Konsumpcja*. Warszawa: Polskie Wydaw. Ekonomiczne.
- Czajkowski, K. (1960) Rola zajęć pozaszkolnych w organizacji wolnego czasu dzieci i młodzieży na tle doświadczeń Pałacu Młodzieży w Warszawie. *Biuletyn Pedagogiczny*, 5 (1960).
- Czerepaniak-Walczak, M. (2007). Od próżniaczenia do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego W: E. Murynowicz-Hetka (red.) *Pedagogika społeczna*, t.2. Warszawa: LIBRA.
- Dąbrowski, Z. (1966). *Czas wolny dzieci i młodzieży*. Warszawa: PZWS.
- Denek, K. (2005). *Ku dobrej edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapi”.
- Denek, K. (2006) Pedagogiczne aspekty czasu wolnego. *Lider*, 12 (2006).
- Dyoniziak, R. (1997). *Spółczesność w procesie zmian*, Kraków–Szczecin–Zielona Góra: Zachodnie Centrum Organizacji.
- Hanyga-Janczak, P. (2011). *Czas wolny studentów. Komponenty i zagospodarowanie*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Kamiński, A. (1965). *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Knopik, T. (2014). *Czas wolny...od nudy. Zrównoważony rozwój uczniów zdolnych w ramach zajęć pozalekcyjnych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Kosiorek, M. (2014). Związek autorytetu z władzą. *Perspektywy Edukacyjno-Społeczne*, 1(2014), 11-15.
- Kwilecka, M., Brożek, Z. (2007). *Bezpośrednie funkcje rekreacji*. Warszawa: Almamater Wyższa Szkoła Ekonomiczna.
- Nowalska-Kapuścik, D. (2014). Czas wolny czy czas niewolny? O znaczeniu czasu wolnego w społeczeństwie konsumpcyjnym. W: W. Muszyński (red.), *„Czas ukoi nas?” Jakość życia i czas wolny we współczesnym społeczeństwie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Woronowicz, W., Apanel, D. (2010). *Opieka-wychowanie-kształcenie. Moduły edukacyjne*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Wroczyński, R. (1974). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: PWN.
- Wujek, T. (1974). *Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia*. Warszawa: PZWS.

EWA ŁASKARZEWSKA

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Lifelong learning i edukacja medialna

Wprowadzenie

Już na wstępie należy podkreślić, że w swoim pierwotnym założeniu media i multimedia są neutralne - nie są ani dobre, ani złe. Ich wyjątkowa wartość zależy od tego, w jakim kierunku będą spożytkowane tkwiące w mediach możliwości wychowawczego i edukacyjnego oddziaływania (Izdebska, 2001: 279). Tę teorię potwierdzają słowa A. Huxley'a: „komunikowanie masowe nie jest ani dobre, ani złe. Jest po prostu siłą i jak każda siła może zostać wykorzystana w dobrych i złych celach” (Sienkiewicz, 2011: 11). W tej perspektywie media są jedynie narzędziami w ręku człowieka.

Z drugiej strony te teoretycznie neutralne media już dawno przestały być określane mianem „czwartej władzy”, stały się „pierwszą władzą” (Milczyńska-Kowalska, Goliszek 2007: 42). Współcześnie to one wyznaczają „trendy i kierunki przemian społecznych, wskazują, jak człowiek ma się zachowywać, w co się ubierać, co, gdzie i jak jeść. Ich powszechność i możliwość dotarcia z przekazem do niewyobrażalnej rzeszy odbiorców wzmacnia ich rolę opiniotwórczą. Szeroki zakres tematyki i marketingowe podejście do przekazu sprawiają, że przekaz medialny często uznawany jest za nieobiektywny, a wręcz zmanipulowany” (Maciołek, Poleszak 2014: 46).

Mimo znaczących przemian mediów na przestrzeni kolejnych wieków, w miejscu centralnym mediosfery znajduje się zawsze człowiek. Media zostały stworzone dla człowieka i bez niego nie ma szeroko pojętego środowiska mediów. Owo środowisko medialne ma to do siebie, że zawsze funkcjonuje w odniesieniu do człowieka – to on nadaje mu formę, decyduje o jego rozwoju czy o rodzaju i stopniu zależności na linii media-odbiorca. Współcześnie nawet najmłodszy odbiorca (wystarczy popatrzeć na rozbudowany i niezwykle dochodowy segment usług medialnych 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).

Polskie społeczeństwo coraz bardziej przypomina typowe społeczeństwo informacyjne, w którym „stopień komplikacji rozwoju społeczno – ekonomicznego zmusza do użycia narzędzi, bez których nie jest już możliwe zgromadzenie, przetwarzanie i zużytkowanie olbrzymiej infomasy, gdy niewykonalne staje się zapanowanie nad szumem informacyjnym jedynie przy pomocy mózgu oraz tradycyjnych nośników informacji i narzędzi komunikacji” (Krzysztofek, 1997: 48). Jak stwierdził J. Naisbitt: „obecnie produkujemy informację, tak jak nie-

gdyś masowo produkowaliśmy samochody (...). Nowym źródłem władzy nie są pieniądze w rękach nielicznych, ale informacja w rękach wielu” (1997: 35). Dlatego też w świecie zdominowanym przez media niezbędna staje się troska o nabywanie kompetencji medialnych, które pozwolą na odpowiedzialne i ubogacające korzystanie z medialnego świata.

W maju 2012 roku Fundacja Nowoczesna Polska opublikowała wyczerpujący raport o stanie edukacji medialnej i informacyjnej, definiujący szereg problemów wynikających z tego, że jak dotąd edukacja medialna polskiego społeczeństwa nie szła w parze z dynamicznym rozwojem nowych technologii medialnych i coraz powszechniejszym pojawianiem się ich w przeciętnym gospodarstwie domowym. Kolejnym ważnym krokiem w zakresie diagnozowania edukacji medialnej była późniejsza publikacja „Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych”. Katalog opisuje kompetencje medialne informacyjne rozwijane zarówno w procesie edukacji formalnej, jak i kształcenia ustawicznego (Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych, 2012: 8).

Szczególną uwagę autorzy katalogu zwrócili na dorosłych, którzy kompetencje medialne i informacyjne rozwijają w ramach różnych form kształcenia ustawicznego, a także w sposób nieformalny. Kompetencje te zostały podzielone ze względu na poziom zaawansowania, wyróżniając trzy kategorie. Kompetencje medialne opanowane na poziomie minimalnym umożliwiają wystarczające uczestniczenie w życiu społecznym za pośrednictwem mediów. Optymalny poziom kompetencji reprezentuje taki uczestnik społeczeństwa informacyjnego, który nie tylko używa mediów, ale jest również w stanie współtworzyć rzeczywistość medialną. Najwyższy - mistrzowski poziom kompetencji medialnych - pozwala na wywoływanie zmian i wywieranie wpływu na rzeczywistość za pomocą mediów. Współuczestnicy rzeczywistości medialnej o takim poziomie kompetencji potrafią organizować grupy użytkowników, są w stanie dzielić się wiedzą i doradzać innym oraz animować otaczającą je rzeczywistość (Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych, 2012: 9).

Edukacja medialna jako wyzwanie dla współczesnego kształcenia i wychowania

Z tym, co w polskojęzycznej literaturze najpowszechniej określane jest jako „edukacja medialna” wiąże się wiele terminów. Zaliczamy do nich między innymi takie jak: „«medialne uczenie się», «uczenie się przez technologię», «technologie edukacyjne», «media edukacyjne», «medialne studiowanie». W literaturze niemieckiej szeroko stosowane jest pojęcie «kompetencja medialna», zaś w hiszpańskiej «kompetencja społeczna»” (Gruchola, 2010: 121).

W ostatnich latach popularniejszy stał się termin „*media literacy*” – tłumaczone i interpretowane terminami kompetencji medialnej, alfabetyzacji lub „medialnej piśmienności”. Według P. Drzewieckiego „*Media literacy* możemy

określić jako zdolność do kompetentnej komunikacji we wszystkich formach przekazu, drukowanych i elektronicznych, przejawiającą się w świadomym korzystaniu, rozumieniu, analizie i krytycznej ocenie przekazów słownych, wizualnych i dźwiękowych” (Drzewiecki, 2010: 13).

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” (Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, 2015).

W założeniach Komisji Kultury i Edukacji szeroko pojęta edukacja medialna ma być procesem nauczania i uczenia się o mediach oraz z mediów. Głównym celem tego procesu jest kompetentne korzystanie z mediów a także umożliwienie obywatelom krytycznego analizowania produktów medialnych, rozumienia gospodarczo-politycznych funkcji sektora mediów oraz stworzenia warunków i rozwijanie kompetencji do samodzielnego tworzenia treści medialnych. W tym kontekście definiuje się trzy cele: „gwarantowanie dostępu do technologii informacyjnych i komunikacyjnych; analiza, krytyczne podejście do treści przekazywanych przez media i do kultury mediów oraz samodzielna refleksja; tworzenie własnych tekstów medialnych i pewne posługiwanie się nowymi technologiami. Edukacja i kształcenie ustawiczne odgrywają decydującą rolę w osiąganiu tych celów” (Komisja Kultury i Edukacji, 2008: 9). Ponadto nauczanie i uczenie się dorosłych, tak by byli bardziej świadomi swojej podstawowej roli osoby wprowadzającej i przygotowującej dzieci do korzystania ze współczesnych środków komunikacji, jest istotnym celem edukacji medialnej (Kołodziejczyk, 2013: 34).

Nie należy zapominać, że edukacja medialna jest działalnością, która między innymi ma polegać na wkroczeniu w przestrzeń użytkowników mediów. Celem tej aktywności jest wykształcenie w nich określonych kompetencji pozwalających na świadome z nich korzystanie, dlatego też „edukacja medialna stawia sobie za cel wykształcenie określonych kompetencji niezbędnych wykorzystującym nowoczesne kanały komunikowania, tak aby mogli swobodnie i bez przeszkód funkcjonować we współczesnej kulturze” (Muszyński, Stunża, 2013). W założeniu wyedukowany medialnie odbiorca ma być zatem nie tylko czytelnikiem, słuchaczem, widzom, internautą. Jego rolą jest być kimś więcej – aktywnym użytkownikiem treści medialnych. „Nie tylko tych, których mu dostarczają (a właściwie, które mu proponują) instytucje nadawcze większego i mniejszego kalibru – także, a może nawet przede wszystkim, tych (przynajmniej gdy chodzi o młodzież) wytwarzanych, proponowanych, dystrybuowanych przez innych czytelników, widzów, słuchaczy” (Lisowska-Magdziarz, 2012: 140).

Ustawiczna edukacja medialna w świecie zdominowanym przez informację

Jak zaznacza W. Babik, dawniej człowiek cierpiał na niedostatek informacji, współcześnie mam ich nadmiar. Krażących 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 „błoto informacyjne” (Jędrzejko, 2014: 157).

Funkcjonowanie człowieka w czasach wciąż rosnącej ilości informacji powoduje szum informacyjny a także smog i dym informacyjny (Furmanek, 2013:22). To pierwsze pojęcie jest najbardziej znane. Szum informacyjny pojawia się, gdy wielość przekazów docierających do współczesnego człowieka z różnego rodzaju mediów, tworzy ogromny zalew informacyjny, który dla przeciętnego odbiorcy staje się po prostu nadmiarem i szumem (Goban-Klas, Sienkiewicz, 1999:112). Smog informacyjny można natomiast obrazować przez porównanie do smogu przemysłowego: „klasyczny smog był ubocznym produktem (...) prymitywnego i nieuporządkowanego procesu spalania byle czego, byle gdzie i byle jak – dostarczającego niezbędnej energii dla rozmaitych procesów wytwórczych, burzliwie i chaotycznie rozwijanych na początku poprzedniej rewolucji przemysłowej. Przez analogię, duszący nadmiar informacji, paraliżujący dzisiaj rozwój i wykorzystanie technik informatycznych, jest produktem ubocznym upowszechnienia i rozproszenia procesów wytwarzania, gromadzenia, przetwarzania i przesyłania informacji” (Tadeusiewicz, 1998: 8–9). Z kolei dym informacyjny tworzą wszystkie informacje bezwartościowe, a nawet szkodliwe. Umieszczane są one przez osoby nieposiadające odpowiednich kompetencji merytorycznych lub użytkowników z premedytacją tworzących przekazy nieprawdziwe czy tendencyjne (Szyndziejewicz, 2014:72).

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.

Pierwszym obszarem tematycznym zaprezentowanym w kontekście edukacji ustawicznej jest korzystanie z informacji rozumiane przez autorów jako „zespół wiedzy i umiejętności warunkujących efektywne korzystanie z zasobów informacyjnych, od momentu rozpoznania luki informacyjnej, przez zdefiniowanie potrzeby informacyjnej, wybór źródeł informacji, wyszukanie w nich pożądaných wiadomości i krytyczną ich ocenę, aż po wykorzystanie ich w swojej pracy i przedstawienie odbiorcom w odpowiedniej formie” (*Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych*, 2012: 12). W skład

tego obszaru wchodzą takie zagadnienia jak źródła informacji, wyszukiwanie informacji, podejście krytyczne do informacji oraz wykorzystanie informacji.

Edukacja medialna w zakresie źródeł informacji skoncentrowana jest przede wszystkim na selekcji odpowiednich źródeł informacji (między innymi ze względu na wiarygodność i intencje nadawcy), rozumieniu kwestii manipulacji informacją oraz doskonaleniu strategii wyszukiwania informacji w oparciu o jak najwięcej różnorodnych źródeł. Jak podkreślił A. Keen ten zestaw kompetencji będzie szczególnie potrzebny, gdy w „obliczu coraz większej liczby niezredagowanych, niesprawdzonych i nieopartych dowodami informacji nie pozostanie nam nic innego jak tylko samodzielnie przeglądać je krytycznym okiem. Bezpłatne informacje tak naprawdę nie są bezpłatne, w końcu będziemy musieli za nie zapłacić naszym największym bogactwem - czasem (Keen, 2007:60).

Ustawiczna edukacja medialna a relacje w środowisku medialnym

W obszarze tematycznym „Relacje w środowisku medialnym” do opisu kompetencji niezbędnych do tworzenia relacji odpowiadających celom stawianym przez jednostkę wyróżnione zostały trzy podstawowe zagadnienia: wizerunek, komunikacja i otoczenie (Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych, 2012: 13).

W kontekście tych trzech aspektów medium szczególnego zainteresowania staje się niewątpliwie Internet. Jak podkreśla R. Dopierała (2014: 45): „konwergencja, digitalizacja, hipertekstualność i multisensoryczność sprawiają, że Internet intensywniej niż tradycyjne media zaciera granicę między sferą prywatną i publiczną”. To specyficzne medium niejako wymusiło pojawienie się nowego katalogu kompetencji medialnych, chociażby te dotyczące kształtowania wizerunku sieciowego, który z upływem czasu staje się coraz ważniejszą częścią naszego wizerunku osobistego. Ponadto w wirtualnym świecie powstają nowe typy wspólnot, o których już w 1993 roku Rheingold pisał, że są to „grupy ludzi, którzy mogą lub nie, spotkać się twarzą w twarz, i którzy wymieniają słowa oraz idee za pośrednictwem klawiatury i sieci (1993). Po ponad dwudziestu latach od tych słów Internet coraz częściej służy ludziom do przenoszenia więzi ze świata realnego do świata wirtualnego (lub odwrotnie), przedłużania tych relacji lub też skracania dystansu osób, które znają w świecie realnym. Ułatwia także utrzymywanie kontaktów z ludźmi, których znamy z przestrzeni realnej, ale z którymi z jakichś powodów (najczęściej odległości) nie możemy się komunikować (Siuda, 2006: 181).

Zdaniem niektórych socjologów od człowieka XXI wieku nie oczekuje się już posiadania tego typu tożsamości (Gromkowska, 1999: 36). Współcześnie nawet niezbyt biegły w nowych technologiach internauta poświęcając niewiele energii ma możliwość wykreowania w sobie nowej roli społecznej, w zależności od potrzeb. Internet daje mu możliwość wyboru płci, wieku, imienia, pozycji zawodowej i społecznej, zawodu – może on dowolnie manipulować każdą z części wytworzonego „ja” – może być kimkolwiek zechce. Dzięki tym działaniom mo-

że na bieżąco modyfikować i likwidować swoją internetową „tożsamość” (Abramczuk 2006: 326). Jak podkreśla E. Krzyżaniak „współczesny *homo creator* uwikłany w nieustanną pogoń i ruch, dostosowuje kolejne wizerunki do siebie, będąc tym, za kogo w danej chwili pragnie uchodzić” (Krzyżaniak 2003: 13). To wszystko wpisuje się w koncepcję Z. Melosika według, którego media konstruują tożsamość typu „supermarket”: „przekonuje się konsumenta, iż może przekształcać siebie samego w sposób dowolny – wybierając z kulturowych ofert, wybierając z ekranu telewizora. Rzeczywistość jawi się nam jako jeden wielki MacroCash – wszystko jest „natychmiast” i wszystko można wrzucić do koszyka... swojej tożsamości” (Melosik, 2012: 33).

Teoretyczna anonimowość w sieci i specyficzny charakter stosunków międzyludzkich w niej zachodzących dają duże możliwości kształtowania wizerunku lub tworzenia wielu wizerunków dostosowanych do odpowiednich wymagań (wewnętrznych lub zewnętrznych). Z drugiej strony, jak podkreślają autorzy „Katalogu” stale rosną wymagania odnośnie świadomości, odpowiedzialności oraz kompetencji potrzebnych do świadomego i skutecznego kształtowania własnego wizerunku. Ważne jest także utrzymanie w ryzach jego dynamiki wynikającej i z różnorodnych zachowań użytkowników w sieci chociażby w postaci dzielenie się opiniami, multimediami czy wiadomościami na temat swojej osoby. Nie można również pomijać aktywności osób trzecich w postaci publikacji artefaktów lub opinii choćby tylko w sposób przypadkowy powiązanych z innymi użytkownikami (Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych”, 2012: 13). Należy pamiętać zatem, że działania diagnostyczne związane z korzystaniem z nowych mediów, ich potencjałem rozwijania umiejętności komunikacyjnych oraz możliwością wykorzystania ich w różnych inicjatywach to pierwszy krok do zbudowania kompleksowego programu edukacji kulturalnej, medialnej i obywatelskiej (Stunża, 2012:11).

Ustawiczna edukacja medialna a bezpieczeństwo w komunikacji i mediach

Bezpieczeństwo w dobie cyfrowej jest tematem wielokrotnie analizowanym w refleksji naukowej edukacji medialnej a także działaniach praktycznych. Z racji pojawiania się ciągle nowych technologii i związanych z nimi zagrożeń oraz z powodu świeżości tego tematu trudno jest stworzyć zamknięty katalog kompetencji w tym obszarze. Wśród kompetencji wyróżnionych przez autorów katalogu można odnaleźć między innymi: „świadomość podobieństw, różnic oraz wzajemnych wpływów komunikacji bezpośredniej i tej prowadzonej przez media, umiejętność tworzenia i zarządzania wieloma odrębnymi wizerunkami on-line; minimum wiedzy dotyczącej prawa oraz technik komunikacji elektronicznej, a także świadomość zagrożeń wynikających z potencjalnego uzależnienia” (Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych, 2012: 18-19).

Problem bezpieczeństwa w cyberświecie staje się szczególnie istotny, gdy spojrzymy na użytkowników nowych mediów z perspektywy teorii Marca Prensky'ego. Zaproponował on interesujący podział społeczno-kulturowy obejmujący cyfrowych tubylców (ang. *digital natives*) oraz cyfrowych imigrantów (ang. *digital immigrants*). Dla osób urodzonych w latach osiemdziesiątych cyfrowy świat i dostępne w nim media są ich naturalnym środowiskiem życia, natomiast osoby starsze, to przybysze z dawnego, odległego świata mediów analogowych, którzy muszą się uczyć funkcjonowania w nowej dla nich rzeczywistości. Cyfrowi imigranci uczą się przyswajać język nowych mediów czy kodować znaczenia przypisywane nowym technologiom przez młodych. Analogicznie do imigrantów politycznych czy ekonomicznych, z reguły pozostają outsiderami, nie asymilując się ze środowiskiem (w tym przypadku środowiskiem cyberprzestrzeni). Zazwyczaj z reguły opanowują umiejętność obsługi komputera a następnie Internetu, jednak sprawne posługiwanie się tymi narzędziami, nie stanowi naturalnego elementu ich codziennego życia (Prensky, 2001).

Podsumowanie

W podstawowych założeniach korzystanie z mediów, jeśli ma być świadomym działaniem opartym na wiedzy i umiejętnościach, „wymaga uznania za podstawowe kwestii z zakresu edukacji medialnej i informacyjnej, pozwalających na dalsze budowanie wiedzy i umiejętności w innych obszarach” (Stunża, 2012:10). Dobrze przeprowadzona edukacja medialna stanowi jednocześnie typ wiedzy teoretycznej jak i płaszczyznę umiejętności prawidłowego posługiwania się tą wiedzą (Ogonowska, 2003: 24).

Zarysowane w niniejszym artykule obszary pokazują konieczność podjęcia działań pedagogicznych realizowanych w procesie samokształcenia czy dokształcania. Jak podkreśla B. Siemieniecki uczenie się przez całe życie staje się naturalnym elementem naszego życia, co stawia przed edukacją medialną nowe zadania. Jednym z nich jest na przykład coraz większe sprzężenie edukacji medialnej z działaniami pedagogicznymi, procesem wychowawczym i dydaktycznym. Nie wystarczy już rzetelna wiedza o mediach i ich wykorzystaniu, pierwszoplanową rolę zaczyna natomiast odgrywać wychowanie do mediów (Siemieniecki, 2010: 68).

W nowoczesnym społeczeństwie opartym na wiedzy, niezbędna jest aktywna postawa edukacyjna, która pozwoli na szybkie i kreatywne reagowanie na zmiany w otoczeniu. W edukacji ustawicznej dorosłych coraz ważniejszym elementem staje się kształtowanie oraz rozwój kompetencji w zakresie nowych mediów (Mianecka, 2013: 60). Osiągnięcie wysokiego poziomu kompetencji wymienianych w niniejszym artykule może zapewnić nie tylko adaptację „cyfrowych imigrantów” w świecie „cyfrowych tubylców” ale również stworzyć fundament do efektywnej i kreatywnej samorealizacji w różnych sferach działalności z wykorzystaniem mediów.

Bibliografia

- Abramczuk, J. (2006). Wirtualne tożsamości w aplikacjach MUD. W: Jonak, Ł. Mazurek, P. Olcoń, M. Przybylska, A. Tarkowski, A. Zajac. *Re: Internet – społeczne aspekty medium. Polskie konteksty i interpretacje*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Babik, W. (2010). *O natłoku informacji i zwiqzanym z nim przeciążeniu informacyjnym*. <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/babik.pdf> Dostęp: 01.11.2015.
- Dopierała, R. (2014). Ekspresja Ja w sieci – wymiar prywatny i emocjonalny. W: Z. Rykiel, J. Kinal (red.). *Wirtualność jako realność*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Drzewiecki, P. (2010). *Media aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej?* Otwock-Warszawa.
- Furmanek, W. (2013). *Niektóre pedagogiczne konsekwencje nadmiarowości informacji*. <https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.desklight-8b1ec699-469a-4c54-bba2-4aeacf712146> Dostęp: 01.11.2015.
- Goban-Klas, T., Sienkiewicz, P. (1999). *Spółeczeństwo informacyjne: Szanse, zagrożenia, wyzwania*. Kraków: Wydawnictwo Fundacji Postępu Telekomunikacji.
- Gromkowska, A. (1999). Tożsamość w cyber-przestrzeni - (re)konstrukcje i (re)prezentacje, *Kultura Współczesna*, nr 3(1999), 36-49.
- Gruchola, M. (2010). Edukacja medialna zadaniem mediów publicznych. W: P. Bielawski, A. Ostrowski (red.), *Media publiczne. System medialny w Polsce – pytania i dezyderaty*. Wrocław: Wydawnictwo „Lena”.
- Izdebska, J. (2001). *Rodzina. Dziecko. Telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- 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”.
- Keen, A. (2007). *Kult amatora. Jak Internet niszczy kulturę?* Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kołodziejczyk, A. (2013). Wczesna edukacja medialna w rodzinie. Uwarunkowania rodzicielskich form mediacji korzystania z mediów. *Edukacja*, 3(2013), 17-36.
- Komisja Kultury i Edukacji, (2008). *Projekt sprawozdania w sprawie umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym (2008/2129(INI))*. http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/pr/736/736453/736453pl.pdf Dostęp: 01.11.2015.
- Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, (2015). *Dyrektywa medialna. Pytania i odpowiedzi*, <http://www.krrit.gov.pl/regulacje-prawne/unia-europejska/dyrektywa-medialna/> Dostęp: 01.11.2015.

- Krzysztofek, K. (1997). Społeczeństwo informacyjne i rewolucja teleinformatyczna. Przegląd trendów cywilizacyjnych pod koniec drugiego milenium. W: L.W. Zacher (red.), *Rewolucja naukowa i społeczeństwo. Niektóre trendy, zjawiska i kontrowersje*. Warszawa: Wydawnictwo Transformacje.
- Krzyżaniak, E. (2003). Nie ma tożsamości darowanej, czyli poszukiwanie siebie w Innym. W: W. J. Burszta. *Ekran, mit, rzeczywistość*. Warszawa: Twój Styl, 13-15.
- Lepa, A. (2012). Pedagogia mediosfery. *Pedagogia Christiana*, 2(2012), 215-224.
- Lisowska-Magdziarz, M. (2012). Edukacja medialna. Pytania, postulaty, program badawczy. *Zeszyty Prasoznawcze*, 2(2012), 134-150.
- Maciołek, D., Poleszak, D. (2014), Wpływ manipulacji medialnej na kształtowanie się tożsamości współczesnej młodzieży. *Kultura-Media-Teologia*, 19(2014), 45-59.
- Melosik, Z. (2012). Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej. W: W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.). *Media - Edukacja – Kultura*. Poznań: Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, 32-49.
- Mianecka, J. (2013). Edukacja dorosłych a kształtowanie kompetencji w zakresie technologii informacyjnych. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz. *Edukacja Jutra. Edukacja ustawiczna. Pozaszkolne formy wychowania i kształcenia*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Milczyńska-Kowalska, M., Goliszek, A. (2007). Media jako czwarta władza. W: M. Szpunar (red.). *Media – między władzą a społeczeństwem*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania.
- Muszyński, D., Stunża, G. (2013) *Co to jest edukacja medialna?* <http://www.nina.gov.pl/baza-wiedzy/co-to-jest-edukacja-medialna/> Dostęp: 01.11.2015.
- Naisbitt, J. (1997). *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*. Poznań: Wydawnictwo: Zysk i S-ka.
- Ogonowska, A. (2003). *Edukacja medialna. Klucz do zrozumienia społecznej rzeczywistości*. Kraków: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego „Societas Vistulana”.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants – A New Way To Look At Ourselves and Our Kids*. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Dostęp: 01.11.2015.
- Rheingold, H. (1993). The Virtual Community Homesteading on the Electronic Frontier, https://dlc.dlib.indiana.edu/dlc/bitstream/handle/10535/18/The_Virtual_Community.pdf?sequence=1 Dostęp: 01.11.2015.
- Siemieniecki, B. (2010). Pedagogika medialna - następca edukacji medialnej? W: M. Sokołowski (red.). *Edukacja medialna. Nadzieje i rozczarowania*. Warszawa: Wydawnictwo „Comandor”.
- Sienkiewicz, P. (2011). Media kształtujące społeczne wzburzenie. W: Z. Pucek, J. Bierówka (red.). *Media a opinie i postawy społeczne*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne Sp. z o.o. - Oficyna Wydawnicza AFM.

- Siuda, P. (2006). Społeczności wirtualne. O wspólnotowości w społeczeństwie sieciowym. W: M. Sokołowski (red.). *Oblicza Internetu. Internet w przestrzeni komunikacyjnej XXI wieku*. Elbląg: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej. 179-186.
- Stunża, G. D. (2012). Edukacja zaangażowana: (nowe) media w projektach kulturalnych. W: A. Stańczuk i inni (red). *Nowe media + animacja kultury*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Szynkiewicz, M. (2014). Metafora smogu informacyjnego a procesy informacyjne. *Studia Metodologiczne*, 32(2014), 65-77.
- Tadeusiewicz, R. (1998), *W dymie i we mgle*, <http://www.solidarnosc.org.pl/~ksn/Docs/rystad.pdf> Dostęp: 01.11.2015.

ANDRZEJ ZBONIKOWSKI

Katedra Psychologii
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Współczesne wyzwania poradnictwa kariery w kontekście rozwoju człowieka w cyklu życia

Wprowadzenie

Literatura psychologiczna i pedagogiczna proponuje wiele definicji poradnictwa, w tym także poradnictwa dotyczącego sfery zawodowej i budowania kariery. Pojęcie poradnictwa zawodowego jest często stosowane zamiennie z pojęciem doradztwa zawodowego (np. Paszkowska-Rogacz, 2009; Nowacki, 2004), choć można także wskazać na pewne zróżnicowanie pojęć sygnalizowane przez część autorów. Jak zauważa Podoska-Filipowicz (2008: 83-84), poradnictwo zawodowe eksponuje osobę radzącego się i jego świadomość problemu, podczas gdy w doradztwie świadomość problemu powstaje po stronie doradcy. Można zatem stwierdzić, iż poradnictwo oparte jest raczej na niedyrektywnych modelach relacji między doradcą a klientem, podkreślając podmiotowość klienta i jego odpowiedzialność za podejmowane decyzje. Komplementarną rolę wobec poradnictwa pełni orientacja zawodowa, rozumiana jako proces wspierania jednostki w rozpoznawaniu swego potencjału edukacyjnego, zawodowego i psychologicznego, tak aby umożliwić prawidłowy wybór zawodu, kierunku kształcenia (por. Paszkowska-Rogacz, 2009: 17; Podoska-Filipowicz, 2008: 67).

Zwracając uwagę na rolę środowiska szkolnego oraz procesualny charakter decyzji o wyborze szkoły i zawodu, Bożena Wojtasik (2001, za: Podoska-Filipowicz, 2008: 82) zaproponowała pojęcie poradnictwa edukacyjno-zawodowego, rozumianego jako długotrwały proces projektowania własnego rozwoju zawodowego (kariery zawodowej). Pojęcie to jest obecnie chętnie stosowane w sektorze oświaty, jako że sugeruje spojrzenie na aktywność zawodową w kontekście różnych kompetencji stopniowo nabywanych w toku edukacji, nie zaś przez pryzmat jednorazowego aktu wyboru zawodu. Podążając tym tropem - Wojtasik (2011: 11) proponuje także nieco szersze pojęcie: poradnictwo kariery, które pozwala powiązać drogę zawodową z całokształtem życia człowieka. Kariera jest tu rozumiana nie tylko w odniesieniu do sfery aktywności zawodowej, lecz uwzględnia życiowe plany i epizody, determinujące drogę edukacyjną i zawodową.

Wydaje się, iż powyższa formuła poradnictwa kariery jest adekwatna do współczesnych wyzwań zmieniającego się świata. Poczucie niestabilności zatrudnienia, potrzeba nabywania nowych kwalifikacji, konieczność zmiany

formy lub miejsca świadczenia pracy, a także dynamiczne zmiany technologiczne i przemiany społeczno-gospodarcze - wszystkie te czynniki generują potrzebę ciągłego przystosowywania się oraz korzystania z różnych form edukacji - zarówno formalnej, jak i nieformalnej oraz incydentalnej (por. Kwiatkowski, 2007: 197). Dużego znaczenia nabierają w tej sytuacji działania z obszaru szeroko rozumianego poradnictwa kariery, uwzględniającego nie tylko realia społeczno-gospodarcze związane z rynkiem pracy i edukacją, lecz także respektującego rozwojową charakterystykę człowieka i jego epizody biograficzne. Humanistyczne spojrzenie na człowieka, przypisujące duże znaczenie jego zasobom oraz zdolność rozwoju na przestrzeni całego życia wydaje się tu mieć znaczenie kluczowe. Skuteczne działania z zakresu poradnictwa powinny ponadto opierać się na dobrej znajomości specyfiki poszczególnych okresów rozwojowych, która stanowi znaczące tło doświadczanych problemów oraz podejmowanych przez jednostkę decyzji.

Perspektywa rozwoju człowieka w cyklu życia

Normatywność zmian rozwojowych okresu dzieciństwa, a w znacznej mierze także adolescencji, spowodowały, iż uwaga psychologów rozwojowych przez wiele lat skoncentrowana była na prowadzeniu badań dzieci i młodzieży. W polskiej psychologii utrwalony został schemat, zgodnie z którym rozwój człowieka odbywa się do momentu osiągnięcia dorosłości, a podejście takie utrwały publikacje naukowe pomijające rozwój dorosłych (por. Żebrowska, 1975). Z pewnością powojenne, PRL-owskie realia społeczno-polityczne nie sprzyjały postrzeganiu osób dorosłych w kategoriach potencjału umożliwiającego nienormatywny i indywidualny rozwój. Wyraźne zainteresowanie rozwojem człowieka w rozciągłości całościowej obserwować można w polskiej psychologii od lat 2000-nych, kiedy to uwaga badaczy zaczęła się coraz bardziej skupiać na wzrostowych zasobach okresu starości (por. Gałdowa, 2000; Harwas-Napierała, Trempała, 2000).

Tymczasem narodziny idei towarzyszących powstaniu psychologii rozwoju w cyklu życia zlokalizować należy już w okresie międzywojennym, w najsłynniejszym w ówczesnej Europie ośrodku psychologii rozwojowej w Wiedniu, kierowanemu przez Karla Bühlera (por. Rzepa, 1999: 13-14). Prowadzone tam badania nad rozwojem w okresie dzieciństwa i adolescencji skierowały refleksję badaczy na zagadnienie analogii pomiędzy tendencjami rozwojowymi w poszczególnych okresach. Charlotta Bühler - nieoficjalny lider ośrodka wiedeńskiego - posługując się w swych badaniach metodą biograficzną doszła do wniosku, że pełne i rzetelne badanie danego okresu rozwojowego wymaga uwzględnienia specyfiki zmian w okresach wcześniejszych i późniejszych. Sformułowała tezę, iż najbardziej miarodajne badania biograficzne odzwierciedlają zasadę holizmu i ujmują całość biegu życia. Swą idiograficzną metodologię oraz wyniki badań dotyczących biegu życia opublikowała w przełomowej pracy *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem* (Bühler, 1933),

która zawiera odwołania do bogatego materiału zebranego w badaniach biograficznych prowadzonych przez zespół ośrodka wiedeńskiego. Zgodnie z użytymi wynikami badań - Bühler (1999: 41-46) zaproponowała koncepcję cyklu życia składającego się z trzech okresów głównych (okres rozwoju generatywnego - do końca adolescencji, okres stabilnego rozwoju - do ok. 45 r. ż., okres regresywnego - obejmujący późną dorosłość) oraz dwa okresy przejściowe (wchodzenie w dorosłość oraz okres wymiany pokoleń - ok. 45 - 55 r.ż.).

Autorem kolejnych, przełomowych dokonań inicjujących całościową perspektywę analizowania rozwoju człowieka był Carl Gustaw Jung - pierwszy teoretyk osobowości, który stworzył własną koncepcję rozwoju człowieka dorosłego. Jego oryginalna wizja rozwoju oparta była na charakterystyce procesu indywidualizacji, polegającego na różnicowaniu i intensywnym rozwoju poszczególnych struktur osobowości, tak aby możliwe stało się osiągnięcie ostatecznego celu rozwoju, jakim jest samourzeczywistnienie (Jung, 1981: 116-118). Przebieg indywidualizacji podzielony został na dwie fazy: pierwszą - trwającą do statystycznej połowy życia, bazującą na przystosowaniu się jednostki do warunków życia, oraz drugą - właściwą, oznaczającą wejście na wyższy szczebel rozwoju osobowego, opartą na konfrontacji z własnym wnętrzem i rekonstrukcją własnej tożsamości (Jung, 1999: 217-229; Gałdowa, 1999: 68-72).

Jungowska koncepcja *indywiduacji*, traktująca rozwój w kategoriach wzrostu trwającego całe życie jednostki, z wyakcentowaniem znaczenia przełomu połowy życia - okazała się niezwykle inspirująca dla przedstawicieli nurtu tzw. psychologii biegu życia (*life-span developmental psychology*). Pod wyraźnym wpływem Junga znalazł się Erik Erikson (2000: 257-288) - autor teorii rozwoju psychospołecznego wyróżniającej osiem stadiów w przebiegu całego życia człowieka (cztery stadia w dzieciństwie, piąte - w okresie dorastania, trzy ostatnie - w dorosłości). Erikson wykazał przy tym, iż przebieg każdego ze stadiów odgrywa istotną rolę dla całokształtu życia człowieka (powyższy typ zależności stał się podstawą paradygmatu nurtu psychologii biegu życia). Do dnia dzisiejszego teoria Eriksona stanowi jedno z najważniejszych i najlepiej dopracowanych ujęć rozwoju osobowości w cyklu życia, inspirując badaczy i praktyków reprezentujących różne dyscypliny społeczne.

Jedną z najbardziej znanych publikacji z obszaru psychologii biegu życia jest także praca *The seasons of a man's life (Okresy życia ludzkiego)* Daniela J. Levinsona (1978). Jej autor podążył kierunkiem wyznaczonym przez Eriksona, upowszechniając pojęcie *cyklu życia ludzkiego*. Zaproponował także periodyzację rozwoju w cyklu życia wyróżniającą cztery podstawowe etapy (*ery*), którymi są: przeddojrzałość oraz trzy ery dojrzałości (wczesna, średnia i późna). Nawiązując do dwóch faz indywidualizacji wskazanych przez Junga, Levinson w szczególny sposób skoncentrował się na drugiej połowie życia, której początek wiąże się z doświadczeniem *kryzysu połowy życia* (Oleś, 2000: 128; Tokarska, 1999: 206).

Perspektywa rozwoju w cyklu życia podejmowana jest obecnie zarówno w koncepcjach respektujących wzajemne zależności między poszczególnymi fazami życia (nawiązanie do paradygmatu *life-span developmental psycho-*

logy), jak też ogólniej - w badaniach i deskrypcji rozwoju zakładających całościową rozciągłość tego procesu (założenie o możliwościach rozwojowych ludzi dorosłych).

Ekspozycja przez nauki społeczne całościowej perspektywy rozwoju człowieka, zderzone z dużą dynamiką zmian społeczno-kulturowych i gospodarczych (obejmujących szereg uwarunkowań rynku pracy) implikuje konieczność odejścia od linearnej formuły doradztwa zawodowego skoncentrowanego na informacji zawodowej i dopasowaniu osoby do zawodu (por. Wojtasik, 2011: 34-35). Odpowiedź na rodzące się społeczne zapotrzebowanie stanowić może całościowe poradnictwo kariery, integrujące kwestie rozwoju zawodowego z biografią jednostki oraz respektujące psychospołeczny aspekt rozwoju człowieka. Ważną funkcją takiego poradnictwa staje się analizowanie biografii, celem zaś - wspieranie rozwoju. Jak zauważa Wojtasik (2011: 34) miejsce dotychczasowego doradcy zawodu przejmuje doradca kariery/życiowy/ biograficzny.

Wyzwania poradnictwa kariery dla adolescentów

Na okres adolescencji, obejmujący wiek od 10./12. do 20./23. r.ż. (Oleszkiewicz, Senejko, 2011: 259) przypadają aż trzy progi edukacyjne, wymagające od młodych ludzi podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych: pierwszy próg - ukończenie szkoły podstawowej i konieczność wyboru gimnazjum, drugi - związany z wyborem szkoły ponadgimnazjalnej, trzeci - związany z egzaminem maturalnym lub/i zawodowym, decyzją o dalszym kształceniu lub/i podjęciem pracy. Przekraczanie każdego z tych progów wiąże się z konfrontacją zasobów ucznia z wyzwaniami decyzji edukacyjno-zawodowej, generującej zmianę na dalszym etapie życia. Analizując procesy rozwojowe charakterystyczne dla adolescentów, można podjąć próbę wskazania pewnych wyzwań, przed jakimi stoi poradnictwo kariery kierowane do tej grupy osób. Ująć je można następująco:

- *Respektowanie poziomu dojrzałości poznawczej ucznia.*

Początek okresu adolescencji to czas doskonalenia umiejętności składających się na piagetowskie stadium operacji formalnych, którego podstawowe osiągnięcia wypracowywane są od ok. 11. do 16. r.ż. (Liberska, 2011: 89). W czasie tym doskonalą się myślenie abstrakcyjne, uogólniające oraz hipotetyczno-dedukcyjne. Młody człowiek stopniowo nabywa umiejętność antycypowania rzeczywistości, zwłaszcza w kontekście wyznaczania perspektywicznych celów życiowych i rozpoznawania ich konsekwencji. Zdaniem Davida Elkinda (1967/1974, za: Oleszkiewicz, Senejko, 2011: 265), adolescenty cechują się tzw. egocentryzmem młodzieńczym, polegającym między innymi na przypisywaniu innym osobom własnego punktu widzenia na szereg spraw ich dotyczących. W konsekwencji unikają dysonansu poznawczego związanego z konfrontowaniem swych celów z opiniami innych, co może skutecznie ograniczać trafną ocenę podejmowanych decyzji edukacyjno-zawodowych. W praktyce doradczej

manifestuje się to między innymi poprzez niedocenywanie ryzyka decyzji edukacyjno-zawodowych i traktowanie ich skutków jako zdarzeń tak odległych, iż rzekomo nie stwarzają one żadnego zagrożenia. Nie w pełni ukształtowana zdolność myślenia relatywistycznego sprawia ponadto, iż ewentualne sprzeczności umysłowe rozstrzygane są poprzez odrzucanie jednej z alternatyw. Działania doradcy powinny wówczas koncentrować się na racjonalnej analizie potencjalnych konsekwencji wyborów, do dokonania których uczeń się przygotowuje. Zagrożeniem dla jakości działań doradczych może być wówczas stwarzanie u ucznia zbyt silnego dysonansu w zakresie poznawczej oceny własnych pomysłów na dalszą drogę edukacyjno-zawodową, konfrontowanych w kontakcie z doradcą. Dopiero po 16. roku życia uczeń jest w stanie bardziej efektywnie odwoływać się do umiejętności decentracji w opiniach, oglądzie świata i obiektywnej analizy własnej sytuacji związanej z wyborem szkoły i zawodu.

- *Akceptacja chwiejności emocjonalnej i stopniowego kształtowania się uczuciowości wyższej.*

Wczesną adolescencję cechuje wyraźna labilność emocjonalna, ambiwalencja przeżywanych uczuć, a także tendencja do przewagi emocji przykrych nad przyjemnymi (Oleszkiewicz, Senejko, 2011: 285; Zadworna-Cieślak, Ogińska-Bulik, 2011: 27). Częstym problemem jest lęk przed niepowodzeniem - zwłaszcza w sytuacjach społecznych, a także wstyd związany z ujawnianiem własnych potrzeb (Obuchowska, 2000: 172). Doradca staje zatem przed wyzwaniem budowania dobrego kontaktu, opartego na bezwarunkowej akceptacji ucznia i rozumieniu jego sytuacji emocjonalnej. Uwzględnienia wymaga tu także fakt, iż początkowa faza okresu dorastania charakteryzuje się jeszcze pewną niedojrzałością uczuciowości wyższej opartej na dojrzałych doświadczeniach empatycznych i świadomości wyznawanych wartości. Obszary te - choć należy je permanentnie stymulować do rozwoju - nie stanowią jeszcze zasobu w procesie doradczym. Dopiero w późnej adolescencji ważnym zadaniem doradczym jawi się analiza wyznawanego systemu wartości. Jednocześnie zainteresowaniu wybranymi wartościami towarzyszyć może młodzieńczy idealizm i entuzjazm, pragnienie odrębności i wyróżniania się, co z kolei stawia doradcę przed koniecznością zajęcia właściwej postawy, która pogodzi empatyczność i rozsądek.

- *Wsparcie ucznia w zakresie kształtowania tożsamości indywidualnej.*

Zgodnie z teorią Eriksona (2000: 272-274), kluczowym zadaniem rozwojowym okresu dorastania jest kształtowanie tożsamości indywidualnej młodego człowieka. Przemiany tożsamościowe obejmują drogę przechodzenia od tożsamości rozproszonej, poprzez tożsamość lustrzaną (przejętą), moratoryjną, aż do osiągnięcia tożsamości dojrzałej. Jak wskazuje Mariola Bardziejewska (2005: 372-375), specyfika przemian tożsamościowych implikuje inny rodzaj wsparcia wychowawczego i doradczego, które powinno ewoluować od autorytetu i silnych wzorców na etapie tożsamości rozproszonej aż po coraz to bardziej partnerskie modele relacji na etapach kolejnych. Odwołując się do modeli pracy doradcy zawodowego przedstawionych przez Wojtasik (2011:72-74) można wnosić, iż wraz ze wzrostem dojrzałości tożsamościowej rośnie znaczenie mo-

deli bardziej liberalnych - jak konsultant czy spolegliwy opiekun, wobec większej adekwatności modeli dyrektywnych na etapie tożsamości rozproszonej (ekspert, informator).

- *Towarzystwo w przechodzeniu od heteronomii do autonomii moralnej.*

Przemianom tożsamościowym adolescentów towarzyszy szereg zmian związanych z przechodzeniem ze stadium moralności heteronomicznej do stadium autonomii, charakteryzującego moralną dojrzałość. Liczne badania (Putnam, 2000, Smetana, Turiel, 2003, za: Oleszkowicz, Senejko, 2011: 274-275) wskazują, że we wczesnej adolescencji nastolatki częściej skłaniają się do heteronomii aniżeli autonomii moralnej. Poważnym wyzwaniem dla doradcy jest w powyższym kontekście umiejętność łączenia otwartej, akceptującej postawy wobec ucznia jako osoby z postawą wychowawczą dostarczającą wzorców i pożądanym standardów zachowań moralnie dojrzałych.

- *Wzmacnianie pozytywnej, adekwatnej samooceny.*

Zarówno labilna emocjonalność, jak i podlegająca procesowi intensywnych zmian tożsamość stwarzają warunki sprzyjające niestabilności samooceny. Przy braku prawidłowych oddziaływań wychowawczych zwiększa się wówczas ryzyko ukształtowania samooceny nieadekwatnej - zaniżonej lub zawyżonej, która bardzo negatywnie wpływa na proces podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych (por. Niebrzydowski, 1976: 94-97; Zbonikowski, 2010: 17-20). Ślepe podążanie przez doradcę torem deklarowanych przez ucznia celów, z pominięciem aspektu adekwatności samooceny, może prowadzić do bardzo niekorzystnych dla ucznia wyborów drogi dalszego kształcenia czy zawodu. Warto przy tym także zauważyć, iż częstym błędem doradców zawodowych pracujących z młodzieżą jest nacisk na bezrefleksyjne podwyższanie samooceny, oddający ducha "propagandy sukcesu", co w efekcie może przełożyć się na poważne problemy doświadczane w konfrontacji ze światem w czasie realizacji nieadekwatnie obranych celów (por. Seligman, 2004: 25-26).

Poradnictwo kariery w obliczu potrzeb młodych dorosłych

Wczesna dorosłość, przypadająca na wiek pomiędzy 20./22. a 35./40. r.ż. (Gurba, 2011: 288) stanowi pierwszy okres w życiu człowieka, w którym zmiany rozwojowe nie podporządkowują się biologicznemu modelowi rozwoju, a tym samym nie spełniają kryteriów: powszechności, powiązania z wiekiem, ukierunkowania na stan końcowy oraz przewidywalności (Gurba, 2011: 287). Na tym etapie zaczyna ujawniać się także duża nienormatywność procesów rozwojowych, potęgowana przez obserwowane obecnie zjawisko rozregulowania cyklu życia (przejawiające się między innymi poprzez podejmowanie pracy przed zakończeniem edukacji, późniejszy wiek rodzenia dzieci, przedłużanie okresu zależności ekonomicznej od rodziców) (Trempała, 2011: XII).

Jak zauważa P. Oleś (2011: 17-19) - wyjście z okresu adolescencji i podjęcie roli dorosłego wiąże się ze spełnieniem co najmniej czterech kryteriów: określeniem kierunku własnego życia i dominującej formy aktywności, wykształ-

caniem się odpowiedzialności za siebie, konstytuowaniem się niezależności oraz poczuciem wolności wyboru wraz z towarzyszącą jej siłą do spełniania życiowych planów.

Obszar aktywności metazadaniowej, charakterystyczny dla wczesnej dorosłości, wskazuje Erikson (2000: 274-278). Młody dorosły zmagają się z konfliktem przeciwstawiającym izolację – intymności, dążąc rozwojowo do ukształtowania dojrzałego związku intymnego i osiągnięcia cnoty miłości. W tym okresie następuje wybór partnera życiowego, wytwarza się postawa odpowiedzialnego otwarcia się na innych, dookreślone zostają drogi osobistego rozwoju w środowisku społecznym.

Na charakterystyczne zadania rozwojowe wczesnej dorosłości, wpływające na strukturę życia zwraca uwagę także Levinson (1978, za: Tokarska, 1999: 205-210). Wczesną dorosłość ujmuje on cezurą 22. – 45. r.ż., przy czym pierwszą część tego okresu (22. – 28. r.ż.) określa mianem nowicjatu – wchodzenia struktury życia we wczesną dorosłość, kiedy to jednostka ma za zadanie aktywnie poszukiwać własnej drogi życiowej, rozwiązując dylematy związane z wyborem wartości, jakie będą towarzyszyć wyborowi zawodu, określaniu siebie w relacjach społecznych i rodzinnych oraz przyjmowaniu określonego stylu życia.

Obecność na etapie wczesnej dorosłości niezwykle ważnych dla przebiegu życia jednostki tzw. *punktów przejściowych* (*transition points*), związanymi z realizowanymi zadaniami rozwojowymi (takimi jak: ekonomiczne uniezależnienie się od rodziców, podjęcie pracy, założenie rodziny) nakłada na młodych ludzi duże obciążenie stresowe. Metaanaliza badań prowadzonych nad lękiem i neurotycznością studentów w latach 1952-1993, opracowana przez Twenge (2000, za: Costa, McCrae, 2005: 103) – pokazała, iż każda kolejna grupa pokoleniowa studentów odznaczała się coraz wyższym poziomem lęku – o wartość niemal pełnego odchylenia standardowego. Zdaniem autorki metaanalizy, to czynniki stresu współczesnego życia stanowią przyczynę takich pokoleniowych zmian w osobowości. Badania te unaoczniają również znaczne i coraz większe obciążenie emocjonalne, towarzyszące wchodzeniu w dorosłość. Ceną związaną z obciążeniem zadaniami przekraczającymi możliwości radzenia sobie przez jednostkę jest depresja, bardzo często identyfikowana u młodych dorosłych (Oleś, 2011: 227). Może ona wynikać z zagubienia młodego człowieka w świecie oferującym zbyt wiele możliwości wyboru, a zbyt mało kryteriów wartościowania.

Bardzo duża dynamika zmian życiowych doświadczanych we wczesnej dorosłości, przy potencjalnym rozregulowaniu ich normatywności stwarza przed doradcą zawodowym bardzo wiele wyzwań. Kluczowe z nich można ująć następująco:

- wsparcie w zakresie rozwijania samoświadomości, a szczególnie - świadomości własnych potrzeb i wartości, mocnych stron i ograniczeń,
- towarzyszenie w procesie określania celów życiowych, adekwatnie do realizowanych zadań rozwojowych, a także konfrontowania celów z posiadanymi zasobami,

- odniesienie się do psychologicznych kryteriów dorosłości - zwłaszcza poczucia odpowiedzialności za podejmowane decyzje, poczucia niezależności i wolności wyboru,
- pomoc w określeniu celów i wartości związanych z pracą - w kontekście innych celów i wartości życiowych, a także unaocznienie transferu: rodzina - praca,
- wsparcie w procesie budowania wewnętrznej motywacji do realizowania wyznaczonych celów,
- wsparcie w radzeniu sobie z obciążeniem emocjonalnym towarzyszącym punktom przejściowym,
- pomoc w przystosowaniu do podejmowania nowych ról społecznych (pracownik, małżonek, rodzic).

Określony powyżej zakres wyzwań stojących przed doradcą zawodowym wyraźnie wskazuje pożądaną formułę poradnictwa: powinno to być poradnictwo biograficzne, w którym - jak stwierdza Marcin Szumigraj (2011: 97): *Doradca miałby pomagać w rozpoznawaniu właściwego dla młodego człowieka stylu projektowania przyszłości, uwzględniając jego cechy osobowościowe i sytuację biograficzną. Jest to rodzaj przewodnictwa, w którym istotne jest stałe konfrontowanie odpowiedzi na pytanie "co zrobisz ze swoim życiem?"*.

Poradnictwo kariery dla osób w okresie średniej dorosłości

Biograficzna formuła poradnictwa zawodowego wydaje się szczególnie adekwatna na etapie średniej dorosłości, której zakres czasowy najczęściej ujmowany jest w ramach: 35./40. - 60./65. r.ż. (Olejnik, 2011: 312).

Z punktu widzenia teorii Eriksona (2002: 82-90, po okresie wczesnej dorosłości następuje stadium dorosłości właściwej, określonej konfliktem: *generatywność a stagnacja*. Generatywność (*generativity*) obejmuje tu zarówno związaną z funkcjami biologicznymi prokreacyjność, jak również produktywność i twórczość – obszary związane z wytwarzaniem nowych idei, tworzeniem samego siebie i kreowaniem swej tożsamości. Cnotą wyłaniającą się podczas tego stadium jest *troska* (*care*). Wyraża się ona w postawie opiekuńczości wobec osób, wytworów, idei, którymi wcześniej człowiek był zaabsorbowany. Całe bogactwo doświadczeń z poprzednich stadiów staje się niezbędne do wykonania międzypokoleniowego zadania, jakim jest wspomaganie sił życiowych u przedstawicieli następnego pokolenia, osób młodszych mniej doświadczonych. Praktyczną implikacją dla pracy doradcy zawodowego z osobami na tym etapie rozwojowym jest respektowanie motywacji eriksonowskiej *troski*, która może znajdować odzwierciedlenie w różnych formach dzielenia się doświadczeniem zawodowym, oraz spolegliwej opiece sprawowanej nad podwładnymi. Stawianie doświadczonego pracownika w pozycji podwładnego skonfigurowanego na bierny odbiór i wykonywanie poleceń w znaczący sposób zmniejsza jego poczucie zawodowej satysfakcji, jako że zablokowany pozostaje ważny obszar rozwoju osobistego.

Dokonując analizy rozwoju psychicznego w średniej dorosłości, należy zwrócić uwagę na kluczowe zmiany rozwojowe związane z tym okresem życia. Dają się one ująć w dwie kategorie: straty oraz wzrost rozwojowy. Po stronie strat znajdują się m.in.:

- poczucie utraty młodości,
- porzucenie marzeń o alternatywnej, niewybranej drodze życiowej,
- świadomość zaniechań w zakresie rozwijania własnych zdolności,
- uświadomienie sobie czasowego ograniczenia życia, presja czasu,
- nieznaczne obniżenie się otwartości na doświadczenie,
- stopniowe, łagodne obniżanie się inteligencji płynnej.

Z kolei w zakresie zmian wzrostowych zauważyć można:

- wzrost doświadczenia życiowego,
- mądrość pragmatyczną,
- większą dojrzałość osobowościową,
- wzrost poziomu ugodowości i sumienności,
- mądrość transcendentną (duchową; incydentalnie obserwowaną zwykle dopiero na etapie wchodzenia w późną dorosłość),
- wzrost lub stabilizację poziomu inteligencji skryształizowanej (por. Olejnik, 2011: 312-325).

Jak postuluje Baltes (1987, za: Oleś, 2011: 158) w zaproponowanym modelu selekcji, optymalizacji i kompensacji, życiowe cele oraz sposoby ich osiągnięcia powinny być zorientowane na ograniczanie pomnażanie zysków (korzystanie ze zmian wzrostowych) oraz niwelowanie i zapobieganie stratom. Teza ta wyznacza kierunek pracy doradczej: działania podejmowane w jej ramach powinny opierać się na identyfikowaniu poszczególnych zasobów i strat, które wiążą się z zawodowym rozwojem jednostki.

W trajektorii rozwojowej średniej dorosłości można zaobserwować bardzo ważny punkt przejścia: usamodzielnienie się dzieci i opuszczenie przez nie domu rodzinnego. Fakt ten, generujący u wielu rodziców tzw. syndrom pustego gniazda (por. Olejnik, 2011: 312) jest jednym z czynników przyczyniających się do powstania bardziej ogólnego kryzysu określanego mianem kryzysu połowy życia (por. Oleś, 2011: 192-221). Pojawia się on po przekroczeniu statystycznej połowy życia i staje się zauważalny u części 40-latków oraz większości 50-latków (Oleś, 2000: 123). Polega on na inicjowaniu zmian w osobowości pod wpływem świadomości faktu przekroczenia połowy życia, czemu towarzyszą refleksje retrospektywne (bilansujące dotychczasowy dorobek życiowy) oraz prospektywne (związane z planami na przyszłość). Napięcie związane z doświadczeniem kryzysu połowy życia może mieć skutek paralizujący, utrudniający proces skutecznego radzenia sobie, bądź też – przy zaangażowaniu zasobów jednostki - może być wykorzystane w kierunku pozytywnej dezintegracji i reintegracji wewnętrznej. Zadaniem poradnictwa w obliczu powyższych zmian jest taka praca z klientem, która pozwoli wypracować nowe spojrzenie na życie zmiany i potraktować kryzys jako coś, co wybudza człowieka z bezruchu i dzięki wyzwolonemu napięciu może pobudzić zmiany w kierunku samo-realizacji. Kompetentni doradcy pracujący z osobami dorosłymi traktują

symptomy kryzysu połowy życia osób radzących się jako źródło silnej motywacji do zmiany. Decyzje o zmianie pracy, reorientacji życiowych i zawodowych celów na nowe wartości - bardzo często są powiązane z kryzysowym przeżywaniem połowy życia. Szczególny przykład stanowią tu może tzw. syndrom Gauguina (por. Oleś, 2000: 101-103), polegający na generowaniu przemian osobowościowych poprzez zmianę okoliczności życiowych (np. zmianę stylu życia, zmianę środowiska, porzucenie dotychczasowych dóbr).

Praktyka doradztwa zawodowego dla osób w średniej dorosłości obejmuje w przeważającej mierze osoby bezrobotne. Silny stres i trudności w radzeniu sobie są tylko jedną z możliwych dróg doświadczania bezrobocia. Podmiotowe i psychospołeczne zasoby mogą przygotować osobę bezrobotną do paradoksalnych konsekwencji doświadczenia utraty pracy. W sytuacji, gdy reakcja na utratę zatrudnienia nosi znamiona przeżycia traumatycznego, możliwe jest uaktywnienie pozytywnego procesu zwanego *wzrostem (rozwojem) potraumatycznym*. Zjawisko to stanowi obecnie jedno z najnowszych zagadnień psychologii zdrowia, jest szeroko dyskutowane zarówno wśród teoretyków i praktyków, jak też budzi zainteresowanie osób przeżywających silny stres i trudne sytuacje życiowe (por. Ogińska-Bulik, Zadworna-Cieślak, 2014: 243-257). Wyzwaniem dla doradcy jest w powyższym kontekście takie prowadzenie procesu doradczego, aby sposób interpretowania sytuacji trudnej przez osobę radzącą się zmienić z formuły paraliżującej na motywującą, otwierającą nowy epizod czy wręcz rozdział życia.

Biograficzność poradnictwa kariery dla osób dorosłych wymaga od doradcy bardzo wysokich kompetencji - zarówno profesjonalnych, jak i osobistych. Mądrość życiowa doradcy, bazująca na jego doświadczeniu i dojrzałości, jawi się tu jako znaczący wyznacznik sukcesu w pracy z dorosłym klientem.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę także na kwestię bardzo rzadko podejmowaną w literaturze poradniczej: rolę doradcy zawodowego w pracy z klientem jako *osobą*. Jak podaje Maria Straś-Romanowska (2009: 65), *rozwój człowieka jako osoby polega na przemianie sposobu rozumienia świata, na przekraczaniu dotychczasowych ram odniesienia podczas interpretacji zdarzeń i na odkrywaniu w tych zdarzeniach nowych sensów*. Proces poradnictwa kierowanego do osób w średniej dorosłości, dotycząc takich problemów - jak radzenie sobie z bezrobociem, reorientacja zawodowa, przemiany zawodowej tożsamości - otwiera przestrzeń dla pracy nad rozwojem osobowym klienta i jego przystosowaniem egzystencjalnym. Paradoksalnie - w wielu przypadkach osób długotrwale bezrobotnych - to nie doradztwo informujące o potencjalnych miejscach pracy, ale właśnie poradnictwo egzystencjalne może wydobyć najgłębsze zasoby rozwojowe osoby radzącej się.

Podsumowanie

Niniejsza rozprawa stanowi próbę ramowego ujęcia aplikacji wiedzy psychologicznej w obszarze całożyciowego poradnictwa kariery. Cel ten został

zrealizowany dwupłaszczyznowo: poprzez wykorzystanie charakterystyk poszczególnych okresów rozwojowych, w trakcie których prowadzone jest poradnictwo kariery, jak również poprzez przywołanie perspektywy rozwoju człowieka w cyklu życia. Przedmiot prowadzonych analiz i rozważań, jakże często pomijany i niedoceniany w praktyce świadczenia usług doradczych, wskazuje na podstawowe znaczenie wiedzy i refleksji na temat rozwoju człowieka w poszczególnych okresach życia. Można przypuszczać, iż właśnie deficyt powyższej wiedzy stanowi jedną z przyczyn "ucieczki" doradców zawodowych do pozornie atrakcyjnych modeli doradztwa dyrektywnego, w których to doradca jest podmiotem podejmującym decyzję za osobę radzącą się.

W przeprowadzonych analizach pominięty został okres późnej dorosłości, jako że formalnie nie obejmuje on już aktywności zawodowej człowieka. Nie oznacza to jednak, iż na tym etapie nie ma już potrzeby prowadzenia poradnictwa. Wiadomo bowiem, że w wielu zawodach (na przykład w pracy naukowej, twórczej) praca bywa świadczona aż do późnej starości. Jednakże formułą poradnictwa najbardziej adekwatną wydaje się tu poradnictwo biograficzne o profilu egzystencjalnym, pozwalające na retrospektywne odniesienie się do życia, nie zaś poradnictwo kariery zorientowane na ogół prospektywnie. Nawiązując do wielopłaszczyznowości i wielowymiarowości doświadczania starości (por. Worach-Kardas, 2015: 9-36), można by wręcz postulować konieczność upowszechnienia poradnictwa biograficznego realizującego funkcję wsparcia osób starszych aktywnych zawodowo oraz poradnictwa zorientowanego na konstruktywne domykanie czasu aktywności zawodowej w cyklu życia (poradnictwo bilansu kariery?).

Bibliografia

- Bardziejewska, M. (2005). Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków? W: A. Brzezińska (red.). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bühler, Ch. (1933). *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*. Leipzig: Hirzel Verlag (wydanie polskie: *Bieg życia ludzkiego*, 1999, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN).
- Erikson, E. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson, E. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Gałdowa, A. (1999). Psychologia analityczna C.G. Junga. W: A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gałdowa, A. (2000). *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.). (2000). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Jung, C.G. (red. W. McGuire, R.F.C. Hull). (1999). *Rozmowy, wywiady, spotkania*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Kwiatkowski, S.M. (2007). Edukacja dorosłych. W: S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), *Pedagogika pracy*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Levinson, D.J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Liberska, H. (2011). Teorie rozwoju psychicznego. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. (2005). *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Nowacki, T.W. (2004). *Leksykon pedagogiki pracy*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Obuchowska, I. (2000). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ogińska-Bulik, N., Zadworna-Cieślak, M. (2014). Rola rozwoju potraumatycznego w podejmowaniu zachowań zdrowotnych u osób w okresie późnej dorosłości. *Polskie Forum Psychologiczne*, 2, s. 243-257.
- Olejnik, M. (2011). Średnia dorosłość. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleś, P. (2000). *Psychologia przelomu połowy życia*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Paszowska-Rogacz, A. (2009). *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Podoska-Filipowicz, E. (2008). *Zarys zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Turystyki.
- Rzepa, T. (1999). Przedmowa do wydania polskiego. W: Ch. Bühler, *Bieg życia ludzkiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Seligman, M. (2004). Psychologia pozytywna. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Straś-Romanowska, M. (2009). Doświadczenia graniczne w rozwoju człowieka: wyzwanie dla poradnictwa. W: A. Kargulowa (red.), *Poradnictwo - kontynuacja dyskursu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szumigraj, M. (2011). *Poradnictwo kariery. Systemy i sieci*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Tokarska, U. (1999). Konfrontacja z samym sobą w ujęciu D.J. Levinsona. W: A. Gałdowa (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Trempała, J. (2011). Przedmowa. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

-
- Wojtasik, B. (2011). *Podstawy poradnictwa kariery. poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Worach-Kardas, H. (2015). *Starość w cyklu życia*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Zadworna-Cieślak, M., Ogińska-Bulik, N. (2011). *Zachowania zdrowotne młodzieży - uwarunkowania podmiotowe i rodzinne*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Zbonikowski, A. (2010). Społeczne oddziaływania defaworyzujące a poczucie własnej wartości dzieci i młodzieży. W: K. Hirszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska (red.), *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji społecznej dzieci i młodzieży*. Warszawa : Wydawnictwo Difin.
- Żebrowska, M. (1975). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

ROZDZIAŁ II

EDUKACJA FORMALNA, NIEFORMALNA I INCYDENTALNA

ALEKSANDRA CERAZY

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Dydaktyka matematyki w klasach 4-6 szkoły podstawowej w świetle idei lifelong learningu

Wprowadzenie

Współczesny człowiek egzystuje w przestrzeni niezwykle dynamicznych zmian zachodzących niemalże w każdej dziedzinie życia, zarówno w sferze społecznej i kulturowej, jak i w obszarze gospodarki. Owa postępowość oraz swoista płynność i migotliwość rzeczywistości końca XX i początku XXI wieku, o której tak wiele piszą socjologowie, filozofowie, kulturoznawcy i antropolodzy (zob. Bauman, 2006; Baudrillard, 2005), skłania do refleksji także nad procesem nauczania i zmusza do redefinicji celów współczesnej dydaktyki.

O idei lifelong learningu i znaczeniu kompetencji matematycznych w procesie uczenia się przez całe życie

Wobec nieustannych wyzwań, jakie stawia przed nami współczesna rzeczywistość, oraz w związku z szybkim rozwojem nowoczesnych technologii, nowym priorytetem edukacji staje się dostosowanie do zmiennych standardów życia społecznego oraz dopasowanie do stale aktualizowanych wymagań rynku pracy. Niezwykle istotna staje się w tym zakresie elastyczność i zdolność do zmiany kwalifikacji na każdym z etapów życia, a także umiejętność funkcjonowania nie tylko na krajowym, ale i międzynarodowym rynku pracy.

W tak kalejdoskopowym świecie coraz ważniejsze staje się zatem kształcenie praktycznych umiejętności, a nie wyposażenie ucznia jedynie w teoretyczną i pozbawioną odniesienia do rzeczywistości wiedzę. Doniosłą rolę zaczyna odgrywać w tym kontekście koncepcja uczenia się przez całe życie, znana w pedagogice pod pojęciem lifelong learningu. Takie spojrzenie obecne jest już w większości podręczników z zakresu dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych (zob. Bereźnicki, 2001; Kupisiewicz, 2010; Okoń, 2003; Lewowicki, 1998). Czesław Kupisiewicz wymienia lifelong learning wśród najważniejszych przemian dydaktyki współczesnej:

[...] teoria nauczania, jak do niedawna określano dydaktykę, przekształciła się w teorię nauczania - uczenia się, traktującą oba te procesy jako nierozzerwalnie ze sobą związane; kształcenie zaczęto uważać za proces

towarzyszący człowiekowi przez jego całe życie [...] (Kupisiewicz, 2012: 328).

Ciągle poszerzanie wiedzy przez człowieka wydaje się więc koniecznością. Proces edukacji szkolnej, by móc nadażyć za tempem rozwoju cywilizacyjnego, musi skupić się zatem bardziej nie na podawaniu wiedzy (choć ten element nadal pozostaje ważny), a na kształceniu u ucznia przede wszystkim umiejętności adaptacyjnych, kluczowych w przyszłym życiu, wymagającym ustawicznego dopasowywania się do ciągle zmieniających się okoliczności.

Dla realizacji koncepcji lifelong learningu w praktyce duże znaczenie mają decyzje i strategie tworzone przez Unię Europejską. Idea uczenia się przez całe życie, jako kierunek wytyczony systemom edukacji w krajach Wspólnoty, została ujęta w 2000 roku, w tak zwanej Strategii Lizbońskiej – planie rozwoju Unii do 2010 roku. Celem strategicznym tego planu stało się uczynienie z gospodarki Unii Europejskiej najbardziej konkurencyjnej, dynamicznej i opartej na wiedzy gospodarki na świecie, jednocześnie zdolnej do zrównoważonego wzrostu gospodarczego oraz tworzącej coraz więcej nowych miejsc pracy (Zgliczyński, 2010: 69–70).

W związku z tym skupiono się na wypracowaniu wspólnego obszaru edukacyjnego. Jednym z celów działania stało się zagwarantowanie Europejczykom możliwości uczenia się przez całe życie, niezależnie od wieku. Umiejętności matematyczne w kontekście idei owego lifelong learningu podkreślono natomiast jako zasadnicze. Uznano także, że europejska współpraca

[...] powinna mieć na względzie proces uczenia się przez całe życie. Uczenie się przez całe życie należy uznać za kluczową zasadę leżącą u podstaw całych ram współpracy, które mają objąć uczenie się [...] na wszystkich poziomach: od edukacji elementarnej przez naukę szkolną po szkolnictwo wyższe, kształcenie i szkolenie zawodowe oraz uczenie się dorosłych (Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia).

Idea lifelong learningu ma zatem wpływ na edukację na wszystkich poziomach edukacyjnych. Z kolei jedną z konsekwencji podkreślania przez Unię Europejską potrzeby przystosowania procesu edukacji do niezwykle dynamicznej rzeczywistości społecznej i gospodarczej, przede wszystkim zaś tej związanej z rynkiem pracy, jest olbrzymia kariera pojęcia kompetencji kluczowych we współczesnej dydaktyce. W programach nauczania, na każdym z etapów edukacyjnych, coraz częściej zwraca się uwagę mniej na treści nauczania, a bardziej na kształcenie właśnie kompetencji kluczowych, czyli uniwersalnych umiejętności, takich jak kreatywność, zdolność szybkiego uczenia się, analitycznego myślenia czy logicznego rozumowania. Założkiem powstania pojęcia kompetencji kluczowych był rok 2000, w którym Rada Europejska uznała, że

[...] konieczne jest sformułowanie europejskich ram określających nowe umiejętności podstawowe, uzyskiwane w procesie uczenia się przez całe życie, stanowiących główny element działania Europy w obliczu globalizacji oraz przejścia do modelu gospodarki opartej na wiedzy (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)).

Ostatecznie idea lifelong learningu została wyartykułowana w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). Koncepcja lifelong learningu to zatem nie tylko modny i zarazem wartościowy postulat we współczesnej refleksji pedagogicznej. Obecnie to także praktyczne wytyczne, które powinny być dla krajów Wspólnoty punktem odniesienia dla organizacji procesu dydaktycznego. Według Zalecenia państwa członkowskie Unii Europejskiej powinny zapewnić między innymi, by „kształcenie i szkolenie oferowały wszystkim młodym ludziom środki w celu rozwijania kompetencji kluczowych na poziomie dającym im odpowiednie przygotowanie do dorosłego życia oraz stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego”. Tym samym, jako załącznik do Zalecenia określone zostały tak zwane kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie, nazwane europejskimi ramami odniesienia. Zalecono także, by kraje Unii wykorzystwały je przy tworzeniu programów nauczania. Szkolnictwo miało być nakierowane na promocję nabywania właśnie kompetencji kluczowych.

Owe europejskie ramy odniesienia poprzedzone są swoistą „preambułą”, przedstawiającą niejako motywację do zdefiniowania kompetencji kluczowych i określenia ich jako priorytetu współczesnego kształcenia:

W związku z postępującą globalizacją Unia Europejska staje przed coraz to nowymi wyzwaniami, dlatego też każdy obywatel będzie potrzebował szerokiego wachlarza kompetencji kluczowych, by łatwo przystosować się do szybko zmieniającego się świata, w którym zachodzą rozliczne wzajemne powiązania. Edukacja w swym podwójnym – społecznym i ekonomicznym – wymiarze ma do odegrania zasadniczą rolę polegającą na zapewnieniu nabycia przez obywateli Europy kompetencji kluczowych, koniecznych, aby umożliwić im elastyczne dostosowywanie się do takich zmian.

Kompetencje kluczowe zostały natomiast zdefiniowane jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji” oraz podstawa do „samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia”.

Koncepcja kompetencji kluczowych ma służyć zdobyciu przez ucznia konkretnych umiejętności niezbędnych w realizacji typowych zadań życiowych. Dotychczasowa koncepcja nauczania opierała się natomiast na rozwoju tożsamości i wyposażeniu ucznia przede wszystkim w szeroką wiedzę.

Współcześnie kompetencje kluczowe są zasadniczą kwestią dla określania celów kształcenia oraz stanowią podstawowy kierunek rozwoju programów kształcenia. Na taką perspektywę nie pozostaje obojętna także dydaktyka matematyki. Zwłaszcza, że umiejętności matematyczne znalazły się wśród kompetencji kluczowych wymienionych w Zaleceniu i zostały dookreślone jako:

umiejętność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji. Istotne są zarówno proces i czynność, jak i wiedza, przy czym podstawę stanowi należyte opanowanie umiejętności liczenia. Kompetencje matematyczne obejmują - w różnym stopniu - zdolność i chęć wykorzystywania matematycznych sposobów myślenia (myślenie logiczne i przestrzenne) oraz prezentacji (wzory, modele, konstrukty, wykresy, tabele).

Jeśli chodzi o posiadaną wiedzę z matematyki, to powinna ona obejmować:

solidną umiejętność liczenia, znajomość miar i struktur, głównych operacji i sposobów prezentacji matematycznej, rozumienie terminów i pojęć matematycznych, a także świadomość pytań, na które matematyka może dać odpowiedź.

Uczenie matematyki zostało więc uznane za podstawę sprawnego funkcjonowania we współczesnych realiach społeczno-gospodarczych. Niezwykle pożądanym elementem procesu dydaktycznego na lekcjach matematyki stało się wobec tego ustawiczne odnoszenie realizowanych treści do sytuacji życia codziennego. Umiejętne wykorzystanie zdolności matematycznych w takich przypadkach to jeden z zasadniczych celów kształcenia, w istotny sposób wpływający na elastyczność i predyspozycje adaptacyjne w dorosłym życiu.

Zagadnienie kształcenia kompetencji kluczowych na lekcjach matematyki zostanie w niniejszym artykule przeanalizowane na podstawie najnowszej (obowiązującej do 2012 roku), polskiej podstawy programowej dla przedmiotu matematyka w klasach 4-6 szkoły podstawowej. Ogólne oczekiwania wobec ucznia na tym etapie to wykształcenie przydatnych w wielu sytuacjach codziennej egzystencji umiejętności, pogrupowanych w cztery rodzaje: sprawność rachunkowa, wykorzystanie i tworzenie informacji (tekstowych, liczbowych, graficznych), modelowanie matematyczne (dobór odpowiedniego modelu matematycznego do prostej sytuacji, z wykorzystaniem poznanych wzorów i zależności) oraz rozumowanie i tworzenie strategii.

Dydaktyka matematyki w klasach 4-6 szkoły podstawowej a kształcenie kompetencji kluczowych - propozycje przykładowych zadań

W kontekście kształcenia kompetencji kluczowych mających pomóc w sytuacjach życia codziennego na szczególną uwagę zasługują cele szczegółowe z podstawy programowej dla przedmiotu matematyka dla klasach 4-6 szkoły

podstawowej, dotyczące obliczeń praktycznych, elementów statystyki opisowej oraz zadań tekstowych.

W świetle idei lifelong learningu najbardziej odpowiednią strategią nauczania staje się realistyczne nauczanie matematyki. W myśl owej strategii „uczniowie powinni budować i dalej rozwijać pojęcia oraz operacje matematyczne na drodze naturalnej matematyzacji, w sytuacjach dla ucznia sensownych, bliskich jego doświadczeniom (Siwek, 2005: 107). Zgodnie z powyższym znaczącą rolę odgrywa przedstawianie uczniom problemów matematycznych w kontekście rzeczywistych sytuacji.

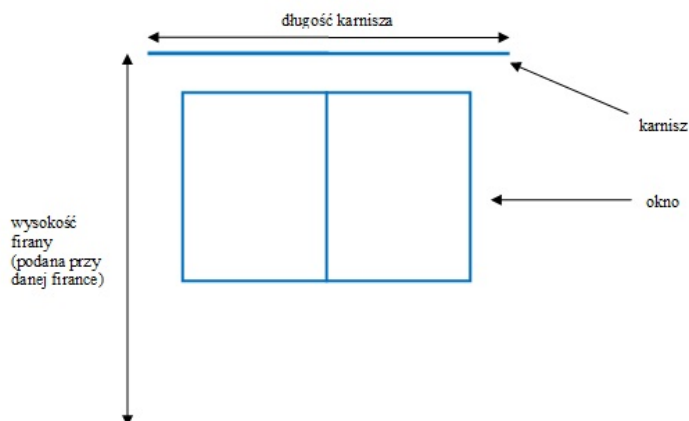
Bardzo ważne staje się wykształcenie u uczniów umiejętności szybkiego przyswajania nowych informacji oraz wykorzystywania ich w rozwiązaniu codziennych problemów. W związku z tym na lekcjach matematyki warto zastosować arkusz zadań osadzonych w sytuacjach życia codziennego, do rozwiązania których niezbędna jest pewna informacja dodatkowa, dotycząca umownych i zmieniających się reguł i warunków rzeczywistości. Przykładem może być następująca karta pracy (opracowanie własne):

Informacja do zadań:

Przy zakupie firan obowiązują następujące zasady:

1. Firany kupuje się na metry bieżące. Podana cena firany to cena za metr bieżący.
2. Zakup firan na metry bieżące oznacza, że firany mają stałą długość (inaczej wysokość), więc przy zakupie podaje się, ile metrów szerokości firany potrzebujemy.
3. Potrzebna szerokość firany to dwa razy tyle, ile wynosi długość karnisza. Długość firany jest stała podana przy danej firance.

Rys.1. Rysunek do karty pracy



Źródło: opracowanie własne

Zadanie 1.

Ania i Krzysiek postanowili kupić nowe firanki do swoich pokoi zgodnie z zasadami kupowania firan. Wiedząc, że karnisz w pokoju Ani ma długość 1,5 m, a w pokoju Krzysia są dwa karnisze o długościach 1,4 m i 1,8 m, uzupełnij poniższe zdania.

Ania potrzebuje m firanki do swojego pokoju.

Krzysiek potrzebuje m firanki do swojego pokoju.

Zadanie 2.

W salonie Marysia są dwa karnisze, każdy o długości 2,7 m. Marysia postanowiła kupić do salonu firankę zgodnie z zasadami kupowania firan, której cena to 18 zł za metr. Ile Marysia zapłaci za firankę?

A. 48,6 zł

B. 18 zł

C. 97,2 zł

D. 194,4 zł

Zadanie 3.

Karnisz w pokoju Tomka ma długość 1,6 m. Tomek kupił do swojego pokoju firankę zgodnie z zasadami kupowania firan, za którą zapłacił 86,4 zł. Ile kosztował metr firanki, którą kupił Tomek?

A. 54 zł

B. 138,24 zł

C. 27 zł

D. 43,2 zł

Zadanie 4.

Kasia kupiła do swojego pokoju firankę o długości 2,2 m zgodnie z zasadami kupowania firan. Karnisz w jej pokoju ma długość 2,5 m. Ile Kasia zapłaciła za obszycie wszystkich brzegów (boków) firanki, jeśli cena za obszycie 1m firanki to 3 zł?

Wskazówka: wykonaj rysunek pomocniczy.

Zadanie 5.

Karnisz w salonie Zosi ma długość 3,5 m. Zosia kupiła do salonu nową firankę o długości 2 m zgodnie z zasadami kupowania firan. Ile minut zajmie Zosi uprasowanie nowej firanki, skoro na uprasowanie 1 m² firanki Zosia potrzebuje 0,5 min?

Zadanie 6.

Karnisz w pokoju Janka ma długość 2,6 m. Janek za firankę do swojego pokoju zapłacił 150,8 zł. Ile zaoszczędziłby Janek na zakupie firanki zgodnie z zasadami kupowania firan, gdyby karnisz w jego pokoju był o 30 cm krótszy?

Przeprowadzenie lekcji z wykorzystaniem tego typu arkusza niesie ogrom korzyści. Po pierwsze, uczniowie postawieni zostają w nowej dla nich sytuacji praktycznej, która wymaga zapoznania się z pewnymi obowiązującymi zasadami i okolicznościami. Reguły te mogą być przedstawione w różny sposób, stąd w zależności od sposobu prezentacji danych, można zrealizować cele takie jak: rozumienie tekstu matematycznego, umiejętność wyboru i selekcji informacji, umiejętność odczytywania i interpretacji danych przedstawionych w formie tabelarycznej, graficznej, wykresów i diagramów. Ciekawy przy tej okazji może być również dobór takich zadań, które będą łączyły różne obszary

matematyki i wymagały spójnego połączenia różnorodnej wiedzy i umiejętności. Po zakończeniu pracy z uczniami z wykorzystaniem takiego arkusza warto także w myśl rozszerzonego schematu Polyi, dotyczącego rozwiązywania zadań matematycznych (zob. Siwek, 2005: 116-128), wykonać rzut oka w przód i skłonić uczniów do zastanowienia się, co byłoby w sytuacji, gdyby przyjęte zasady uległy zmianie, lub gdyby ktoś przyjął inne zasady przy rozwiązywaniu danego problemu. Takie działania kształci umiejętności adaptacyjne, niezbędne w dorosłym życiu.

Rozważmy jeszcze kilka innych zadań osadzonych w rzeczywistości:

Zadanie 1.

Trasa samochodowa z Kielc do Krakowa ma długość 120 km.

- Janek wyjechał samochodem o godzinie 8:20 z Kielc i dotarł do Krakowa o 10:50. W trakcie podróży Janek zrobił sobie 30 minutową przerwę. Z jaką prędkością jechał Janek z Kielc do Krakowa?
- Auto Janka spala 5 l oleju napędowego na 100 km jazdy. Ile będzie Janka kosztować podróż samochodem z Kielc do Krakowa i z powrotem, skoro litr oleju napędowego kosztuje 4,67 zł?

Zadanie 2.

Cena takich samych nart w dwóch sklepach sportowych wynosi 1700 zł. W czasie obniżki posezonowej pierwszy ze sklepów obniżył cenę nart o 40%. Natomiast drugi ze sklepów obniżył cenę nart najpierw o 20%, a później jeszcze o 25%. W którym ze sklepów bardziej opłaca się kupić narty?

Zadanie 3.

Firma budowlana BudMax rozpoczyna budowę bloku 3 kwietnia 2016 roku i ma ją ukończyć do dnia 18 listopada 2016 roku.

Dni robocze w firmie Budmax to dni od poniedziałku do piątku oprócz dni wolnych od pracy. Tabela przedstawia dni wolne od pracy w okresie od 3 kwietnia do 18 listopada 2016 roku.

Tab.1. Tabela do zadania 3

Dzień wolny od pracy	Nazwa święta
1 maja (niedziela)	Święto Pracy
3 maja (wtorek)	Święto Konstytucji 3 Maja
15 maja (niedziela)	Zesłanie Ducha Świętego
26 maja (czwartek)	Boże Ciało
15 sierpnia (poniedziałek)	Święto Wojska Polskiego, Wniebowzięcie Najświętszej Maryi Panny
1 listopada (wtorek)	Wszystkich Świętych
11 listopada (piątek)	Święto Niepodległości

Źródło: opracowanie własne

- Ile dni upłynie od daty rozpoczęcia do daty zakończenia budowy?
- Ile dni roboczych ma firma BudMax na wykonanie budowy?

Rozwiązanie powyższych zadań ma pozwolić na realizację celów szczegółowych, wśród których można wymienić: rozumienie tekstu matematycznego oraz dostrzeżenie powiązań między danymi, wykorzystanie informacji zawartych w tekście i tabelach, wykonywanie obliczeń zegarowych, kalendarzowych i procentowych, znajomość zależności między prędkością, drogą a czasem, oraz zastosowanie metod matematycznych do rozwiązywania zadań z kontekstem praktycznym. Należy zwrócić uwagę, że w rzeczywistości często sami stawiamy sobie pytania podobne do tych problemowych w zadaniach. Ma to miejsce zazwyczaj, gdy chcemy przeanalizować jakieś zjawisko lub mamy do czynienia z pewną sytuacją decyzyjną. Zadania tego typu mają zatem przybliżyć uczniowi pewne praktyczne zdarzenia, które mogą go spotkać w codzienności, oraz pomóc w kształceniu umiejętności syntezy wiedzy matematycznej z różnych obszarów. Powinny kreować zdolność analitycznego myślenia, a poprzez to wzbogacać człowieka w możliwość podejmowania trafnych, logicznych decyzji.

Ponadto, wobec konieczności uczenia się przez całe życie bardzo istotne jest wykształcenie u ucznia umiejętności lektury i interpretacji tekstu matematycznego, o swoistej konstrukcji na tle innych tekstów i swoistych regułach czytania. Jak wskazuje Joanna Samsel,

umiejętność ta [...] nie jest dana uczniom wraz ze znajomością alfabetu i nie rozwija się nawet podczas osiągania przez uczniów znaczących postępów i efektów w czytaniu zwykłych tekstów humanistycznych. Wypracowane jedynie na tekstach humanistycznych techniki pracy nie tylko nie pomagają w pracy z tekstem matematycznym, ale niejednokrotnie są przyczyną popełniania przez uczniów błędów w trakcie pracy (Samsel, 1998: 154).

Badaczka wskazuje również, że „istotnym elementem pracy nauczyciela matematyki jest odpowiednie przygotowanie uczniów do trudnej pracy, jaką jest właściwe korzystanie z podręcznika do matematyki” (Tamże). Kształcenie tej ważnej umiejętności powinno zostać zapoczątkowane już w najmłodszych latach, a nabyte wówczas prawidłowe nawyki powinny procentować w przyszłości. Joanna Samsel mocno podkreśla, że „nauka czytania [tekstów matematycznych - przyp. red.] powinna być rozpoczęta [...] już na poziomie szkoły podstawowej” (Tamże). Autorka artykułu akcentuje również, że nauka interpretacji tekstów matematycznych to proces powolny i systematyczny, a dodatkowo nie pozwalający wyizolować się z ogólnego uczenia się pojęć i twierdzeń matematycznych (Tamże: 155).

Przygotowanie uczniom prezentowanych w niniejszym rozdziale typów zadań oraz skupienie uwagi na procesie interpretacji tekstu matematycznego ma zasadnicze znaczenie dla idei kształcenia jako procesu trwającego całe życie. Jest również swoistą odpowiedzią na tak często zadawane przez uczniów pytanie, po co uczymy się matematyki. Pozwala na zobrazowanie, iż matematyka jest obecna w życiu codziennym właściwie na każdym kroku. Umożliwia także wzbudzenie u uczniów świadomości nieprzecenionej roli matematyki

w życiu człowieka, a w związku z tym przyczynia się do wzrostu zainteresowania nauką przedmiotu.

Podsumowanie

Zaprezentowane powyżej priorytety kształcenia oraz przykładowe zadania matematyczne dla klas 4-6 szkoły podstawowej w kontekście idei lifelong learningu wykazują niezwykle wysoką użyteczność. Z rozwiązaniem zaprezentowanych problemów matematycznych człowiek ma do czynienia na co dzień. Żyjemy w świecie stale napływających informacji i kumulacji danych, otaczają nas rozmaite tabele i wykresy statystyczne. W związku z tym niezbędne stają się umiejętności matematyczne w zakresie selekcji danych, ich wykorzystania oraz analizy, jak również zdolności tworzenia i opracowywania takowych danych. Kompetencje te są ważne nie tylko dla wzrostu konkurencyjności współczesnego człowieka na niezwykle dynamicznym rynku pracy, ale również konieczne do realizacji ról społecznych. Myślenie matematyczne jest przydatne nie tylko w rozwiązywaniu problemów stricte matematycznych, ale także konieczne w podejmowaniu zwyczajnych, codziennych decyzji i wyborów, często wymagających logicznego uzasadnienia oraz zdolności analitycznych. Kształcenie matematyki w świetle idei lifelong learningu nabiera zatem szczególnego znaczenia.

Bibliografia

- Baudrillard, J. (2005). *Symulakry i symulacja*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bereźnicki, F. (2001). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Warszawa: Impuls.
- Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”) (2009/C119/02)*. <http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/01/konkluzje.pdf> Dostęp: 10.09.2015.
- Kupisiewicz, Cz. (2010). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf Punkt.
- Kupisiewicz, Cz. (2012). *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Kraków: Impuls.
- Lewowicki, T. (1998). *Przemiany edukacji*. Warszawa: Żak.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. 2012 poz. 977). <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000977> Dostęp: 10.09.2015.
- Samsel, J. (1998). Propozycja dotycząca początków nauki czytania tekstu matematycznego w szkole. W: B. Rabijewska (red.), *Materiały do zajęć z dydaktyki matematyki*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Siwek, H. (2005). *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowania w matematyce szkolnej*. Warszawa: WSiP.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=pl> Dostęp: 10.09.2015.

Zgliczyński, W. (2010). *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*. [http://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/0/94CDB60EAF06CCFCC1257A480028470D/\\$File/BAS_22-4.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/0/94CDB60EAF06CCFCC1257A480028470D/$File/BAS_22-4.pdf) Dostęp: 11.09.2015.

MARTA FILIPOWICZ

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

Rola autorytetów w edukacji nieformalnej

Wprowadzenie

Edukacja nieformalna rozumiana jest jako nauka przez praktykę. Jest to trwający przez całe życie proces zdobywania wiedzy i kształtowania się postaw, wartości oraz umiejętności na podstawie różnych doświadczeń, a także wpływ edukacyjny różnych środowisk (rodzina, znajomi, środowisko pracy), bądź oddziaływania mass mediów (Kački, 2010:60). Zatem edukacja nieformalna zawiera wychowanie naturalne realizowane przede wszystkim w środowisku rodzinnym (Kački, 2010:62) oraz wychowanie równoległe, które odbywa się w środowisku pozaszkolnym rozumianym jako całokształt oddziaływań zarówno planowanych, jak i samorzutnych (okazjonalnych) na dzieci, młodzież (i dorosłych) w różnych dziedzinach ich życia (Lulek, 2012:68-69). Podobne wyjaśnienie edukacji nieformalnej podaje B. Pastwa, która zaznacza, że edukacja nieformalna wypływa z koncepcji uczenia się przez całe życie i obejmuje rozwój indywidualny oraz rozwój cech społecznych jaki odbywa się w środowisku domowym, zawodowym i społecznym (w domu, w pracy i w społeczności) (Pastwa, 2010:27). Tak interpretowana edukacja nieformalna będzie podstawą do prowadzenia dalszego namysłu w niniejszym artykule. Na potrzebę artykułu uwaga zostanie skierowana przede wszystkim na rolę autorytetu w kształtowaniu się postaw, wartości i umiejętności.

Osoba, która doświadcza oddziaływania autorytetu ma szansę kształtować swoją postawę i system wartości. W dobie kryzysu wzorów do naśladowania oraz nagminnego zastępowania terminu autorytet słowem „idol”, można zauważyć zagubienie młodych ludzi, którzy szczególnie podczas odkrywania własnej tożsamości potrzebują wzorów do naśladowania. Wobec tego można także zauważyć, że edukacja nieformalna niesie ze sobą zarówno wielkie nadzieje jak i szereg niebezpieczeństw dla współczesnego młodego człowieka.

Warto także na wstępie zaznaczyć, że „najistotniejszą jednak społeczną konsekwencją edukacji nieformalnej jest jej rola w przygotowaniu młodego pokolenia do kapitału ludzkiego, o którym kolokwialnie można powiedzieć, że jest najlepszą <inwestycją w człowieka>, oczywiście nie chodzi tu o kapitał rzeczowy, a o taki zasób społecznie pozytywnych umiejętności i zachowań kulturalnych, które nobilitują społeczny status danego społeczeństwa” (Kački, 2010:63). Te pozytywne umiejętności i zachowania kulturalne młode pokolenie może zdobyć, kiedy doświadcza oddziaływania prawdziwego autorytetu. W tym miejscu nasuwa się pierwsze pytanie, co to jest prawdziwy autorytet?

Tytuł niniejszego artykułu sugeruje także, że istnieje wiele rodzajów autorytetów, które w różnym natężeniu odgrywają rolę w edukacji nieformalnej. Dlatego też konieczne jest nie tylko ograniczenie się do wyjaśnienia terminu autorytet, ale i zaprezentowanie wybranych typów autorytetów oraz ukazanie jaki wpływ mają na osobę. Warto przyjrzeć się rozumieniu roli autorytetu i jego oddziaływaniu w edukacji nieformalnej. Na zakończenie konieczne jest wskazanie jakie są nadzieje związane z występowaniem autorytetu.

Autorytet i jego rodzaje

Punktem wyjścia do rozważań dotyczących autorytetu i jego rodzajów będzie wyjaśnienie samego terminu autorytet. W ujęciu encyklopedycznym autorytet to „osoba, która dzięki zespołowi cech osobowościowych, szczególnie kompetencji w danym zakresie, wpływa na kształtowanie się sądów i postaw innej osoby lub grupy społecznej, uznających jej wartość” (Chlewiński, Majdański, 1995:1164). Samo słowo autorytet pochodzi z łaciny i oznacza: wpływ, znaczenie, uznanie, poważanie, szacunek jakim cieszą się określone osoby, zatem posiadanie autorytetu to bycie kimś, znaczącym, to bycie swoistego rodzaju modelem dla ucznia dzięki mocy swoich zalet, które właśnie uznawane są za wartościowe i pożyteczne (Jasiński, 2012:23). W sensie najbardziej potocznym i ogólnym termin autorytet używany jest na oznaczenie uznanej społecznie powagi w jakiejś doniosłej dziedzinie życia oraz autorytetem zwykle jest osoba, grupa osób lub instytucja, ale również wytwory działalności człowieka (doktryny, opinie, nauka itp.) (Wroczyński, 2000:425). Wskazuje to, że autorytet dotyczy osoby, organizacji (instytucji) czy dzieł pracy ludzkiej, jednak na potrzeby niniejszego artykułu zostanie przyjęte rozumienie autorytetu jako osoby, która posiada zespół cech osobowościowych poprzez które wpływa na postawę, sądy i opinie innych osób.

Studiując literaturę przedmiotu można zauważyć wiele typologii autorytetów. Istotne dla prowadzonych rozważań będzie zaprezentowanie typologii, którą zaproponował M. Jasiński. Wyróżnił on dziesięć typów autorytetów. Do utworzenia owej typologii posłużyły kryteria takie jak: wyzwalamie się stanów psychicznych u uczniów, percepcja nauczyciela, sposoby podporządkowania się uczniów osobie nauczyciela, efekty oddziaływań wychowawczych oraz jawność i potencjalność (Jasiński, 2012:25-27). Poniżej zostaną zaprezentowane rodzaje autorytetów w uporządkowaniu do przyjętych kryteriów.

- Biorąc pod uwagę wyzwalamie się stanów psychicznych u ucznia pod wpływem działań wychowawczych nauczyciela wyróżnia się: **1) autorytet ujarzmiający** (polegający na wymuszaniu bezpieczeństwa i bezwzględного podporządkowania się uczniów. Tłumiona jest samodzielność, co w konsekwencji wpływa na brak wiary we własne możliwości); **2) autorytet wyzwalamyjący** (polegający na wyzwalamiu,

- pobudzaniu inicjatywy u dziecka, co w konsekwencji kształtuje postawę twórczą);
- ze względu na percepcję nauczyciela przez uczniów wyróżnia się: **3) autorytet intelektualny** (dotyczy wiedzy i sprawności zawodowej, czyli nauczyciel jest atrakcyjny dla uczniów pod względem posiadanej wiedzy); **4) autorytet moralny** (odnosi się do norm i zasad postępowania);
 - ze względu na sposób podporządkowania się uczniów osobie nauczyciela wyróżnia się: **5) autorytet wewnętrzny** (polega na dobrowolnym podporządkowaniu się uczniów wobec nauczyciela oraz wysoko są oceniane jego wartości osobowe); **6) autorytet zewnętrzny** (podporządkowanie się uczniów wobec nauczyciela wynika ze strachu, obowiązku itp);
 - ze względu na efekty określonych oddziaływań wychowawczych wyróżnia się: **7) autorytet budujący** (wzmacniający takie cechy jak: odpowiedzialność, poczucie własnej wartości, poczucie sprawstwa, samodzielność); **8) autorytet destrukcyjny** (powoduje pojawienie się zachowań zakłócających prawidłowy rozwój jednostki, np. może to być naśladowanie zachowań sprzecznych z ideą zdrowia (anoreksja itp);
 - ze względu na jawność i potencjalność: **9) autorytet jawny** (uruchamia aktywność i dążność do realizacji celów i wartości, które są reprezentowane przez autorytet. Taka osoba w sposób jawny prezentuje preferowane wartości); **10) autorytet potencjalny** (zachowanie takiego wychowawcy jest mało widoczne, trudne do powielenia i naśladownictwa) (Jasiński, 2012:25-27).

W wielu opracowaniach dotyczących autorytetu można także spotkać klasyfikacje, które niejako łączą ze sobą różne typy i przyjmują węższą formę. Warto uzupełnić tą część rozważań o zaprezentowanie klasyfikacji tworzonej przez pedagogikę, w której można wyróżnić pięć rodzajów autorytetów, są to:

- **autorytet oparty na doświadczeniu życiowym wychowawcy** (zatem autorytet oparty na jego wiedzy, wykształceniu, mądrości, zdolności itp.);
- **autorytet desygnowany** (autorytet wynikający z pozycji społecznej, zajmowanego stanowiska czy pełnionej funkcji);
- **autorytet oparty na nieformalnych umowach, zaufaniu, kontaktach**, które są zawierane w codziennych interakcjach ze swoimi wychowankami;
- **autorytet wpływający z władzy** (autorytetem jest osoba sprawująca zwierzchnictwo nad innymi ludźmi);
- **autorytet emocjonalny** (ten autorytet wynika z uczuć szacunku, miłości bądź też obawy czy lęku wobec wychowawcy) (Płotkowiak, 2014:29).

Już na etapie prowadzonych rozważań można zauważyć jak rozbieżnie może być interpretowany autorytet. Zatem nie można się dziwić, że wielu myślicieli odrzuca rolę autorytetu w edukacji zarówno formalnej jak

i nieformalnej uosabiając go z narzucaniem władzy czy ograniczeń. Przyglądając się powyższym rodzajom autorytetów i odnosząc się do licznych badań w tym zakresie można przyznać, że jest to temat stale aktualny i ważny. Aktualność wynika z licznych opracowań tej tematyki, a ważność z samej istoty wzajemnego oddziaływania osób na siebie, które przebywają w grupie społecznej, wspólnocie.

Ważne zatem będzie, aby zaprezentować różne poglądy na temat roli autorytetu.

Różne rozumienie roli autorytetu

Na przestrzeni wielu lat można zauważyć skrajne oceny dotycząc roli autorytetu w szeroko rozumianym wychowaniu. Konieczne dlatego będzie ukazanie rysu historycznego myśli związanej z postrzeganiem autorytetu i jego roli w życiu społeczeństw.

Przedstawiając krótki rys historyczny warto podkreślić, że zjawisko autorytetu zawsze należało do dziejów społeczeństwa, ich kultury oraz było związane z systemami poznawczymi. Koncepcja autorytetu rozwijała się w dwóch zasadniczych nurtach: retoryczno-filozoficznym (głównie poznawczym) i prawno-społecznym. W sensie retoryczno-filozoficznym autorytet wywodzi się z myśli starożytnej, a źródłem koncepcji autorytetu była pierwotna praktyka odwoływania się do opinii starszych oraz praktyka słowa pisanego oraz autorytetu jego autora. W starożytności chrześcijańskiej pojęcie autorytet służyło do przekazywania Bożego objawienia, a w Kościele pierwotnym rolę autorytetów pełnili apostołowie, jako świadkowie życia, śmierci i zmartwychwstania Chrystusa. Średniowiecze przyjęło starożytną koncepcję autorytetu za sprawą Boecjusza. Natomiast w sensie prawno-społecznym pojęcie autorytet wywodzi się z prawa rzymskiego i określa władzę senatu lub uprawnienia sędziowskie do interpretowania prawa (Chlewiński, Majdański, 1995:1161-1162).

Przedstawiając wybrane poglądy dotyczące autorytetu warto odnieść się do myśli A. Olubińskiego, który wnioskuje, że historycznie rzecz biorąc, rolę autorytetu ocenia się różnie i nie ma jednolitego stanowiska w tej kwestii (Olubiński, 2012:12). Na przestrzeni historii autorytet bywał skrajnie postrzegany w edukacji, od bezgranicznego podporządkowania się autorytetowi do całkowitego odrzucenia jego roli.

Negowanie roli autorytetów przypisuje się przede wszystkim przedstawicielom naturalistycznych koncepcji, takich jak: J.J. Rousseau, L. Tolstoj, A.S. Neill, którzy argumentują, że autorytet kojarzony jest z władzą nad wychowankiem i urabianiem go. Natomiast przychylnie odnosili się do roli autorytetów przedstawiciele socjologicznych koncepcji oraz przedstawiciele pedagogiki kultury: E. Durkheim, G. Kerschensteiner, S. Hessen, B. Suchodolski, B. Nawroczyński, podając, że jest to pozytywny i potrzebny czynnik wychowawczy (Olubiński, 2012:12-13). Teoretycy

wychowania XX w. zgodnie jednak nawiązując m.in. do poglądów J.J. Rousseau'a postulowali usuwanie z szeroko rozumianego wychowania autorytetu, który przejawiał się rozkazywaniem i narzucaniem, ponieważ uważali, że tak pojęty autorytet tłumi samodzielność i rozwija niewolniczość, służalczość, brak zaufania do własnych sił, a z drugiej zaś strony budzi żądze władzy czy próżność (Chlewiński, Majdański, 1995:1163).

Rozważając różne rozumienie roli autorytetu warto przedstawić także główne zagrożenia jakie związane są z rolą autorytetu w edukacji nieformalnej. Niewątpliwie jednym z najistotniejszych zagrożeń dla jednostki jest bezwzględne posłuszeństwo wobec autorytetu, które może być rozwijaniem się bezkrytycznej postawy wobec otaczającej człowieka rzeczywistości. Taka postawa niewątpliwie jest degradująca dla osoby.

We współczesnym świecie można także zauważyć niepokojące zjawisko utożsamiania się młodych ludzi z fałszywymi autorytetami. Na szczególną uwagę zasługuje zwrócenie uwagi na zagrożenie związane z podążaniem za idolami. Bezrefleksyjne przyjmowanie postaw wynikających z mody czy lęku przed odrzuceniem społecznym wypacza w osobie indywidualność, twórczość oraz uderza w godność.

Jak zauważa E. Wysocka młodzież skłania się o identyfikacji z idolami (Wysocka, 2009:286-287). Istotnym zagrożeniem jest podążanie właśnie za fałszywym autorytetem, który niweluje w młodym człowieku chęć rozwoju, odkrywania własnego talentu, kreatywności i samowychowania.

Wobec powyższego wynika, że wszystkie rozumienia autorytetu odnoszą się do elementu wpływu w relacjach dwustronnych (Wysocka, 2009:288). Może to być relacja pozytywna (ubogacająca osoby) lub degradująca.

Nadzieje wokół roli autorytetu w edukacji nieformalnej

Edukacja - jak każde działanie - nastawiona jest na efekt, trudno bowiem wyobrazić sobie sytuację całkowitej dobrowolności względem drugiego człowieka w instytucji edukacyjnej (Waloszek, 2005:8). Taką dobrowolność daje jednak edukacja nieformalna. Osoba uczy się przez całe życie, w różnych okolicznościach i sytuacjach swojego życia. Edukacja nieformalna jest podejmowana z inicjatywy osoby chcącej zdobyć określoną wiedzę czy umiejętność. Dlatego w tej części artykułu będzie podjęta próba ukazania nadziei jaka wiąże się z rolą autorytetu w edukacji nieformalnej.

Istnieje społeczne zapotrzebowanie na autorytet. Warto w tym miejscu powołać się na badania K. Dziurzyńskiego, który podaje, że posiadanie w życiu osób - wzorów do naśladowania jest dla ludzi ważne oraz większość badanych przyznała, że w ich życiu jest lub była osoba, którą traktują jako wzór, autorytet, która wykazała się szczególnym wpływem na ich życie (Dziurzyński 2013:159-160).

Warto w tym miejscu odnieść się także do omawianych rodzajów autorytetów i za M. Parzyszek ukazać pozytywny aspekt wybranych typów autorytetów. Autorka podaje, że autorytet wyzwalaający odnosi się do

inspirującego i konstruktywnego wpływu na postępowanie osób; wychowawca cieszący się takim autorytetem daje impuls wychowankom do podejmowania inicjatywy i samodzielnych działań z jednoczesnym poczuciem odpowiedzialności za swój własny rozwój. Przeciwnieństwem jest autorytet ujarzmiający, który ma swoje źródło w nabytych wygórowanych ambicjach i żądzy władzy; taki autorytet oczekuje bezwzględnego posłuszeństwa i podporządkowania przez stosowanie wszelkich form przymusu; postawiony cel uzyskuje poprzez nakazy i zakazy, a nie poprzez dyskusję czy kompromis. Kolejnym pożądanym rodzajem autorytetu jest autorytet wewnętrzny, który charakteryzuje się dobrowolną uległością innych osób oraz gotowością do podporządkowania się ze względu na odczuwany podziw i uznanie (natomiast niepożądanym autorytetem będzie autorytet zewnętrzny, który ma miejsce wówczas, gdy podporządkowanie nie jest dobrowolne i jest on przypisywany ze względu na piastowanie stanowiska lub pełnienie określonych funkcji). Zatem zdaniem M. Parzyszek to autorytet wyzwalający i wewnętrzny jest autorytetem prawdziwym (Parzyszek, 2014:357-358) takim, który jest pożądanym i cenny w edukacji nieformalnej.

Wobec powyższego można stwierdzić, że:

- 1) autorytet jest rzeczywistością dynamiczną, nigdy bowiem nie jest jednokierunkowy, linearny; autorytet wychowawcy stale podlega ciągłym modyfikacjom w skutek autokorygowania się wychowawcy pod wpływem reakcji wychowanka na wcześniejsze przekazanie przez dorosłego działania wychowawcze;
- 2) autorytetu nie zdobywa się raz na zawsze, a korzystanie z niego jest zależy od wzajemnego uszanowania wychowawcy i wychowanka (tj. traktowanie siebie jak podmiotów, które pomimo różnej odpowiedzialności wobec siebie, są powołane do wspólnego wzrastania i wzbogacania się w tym specyficznym spotkaniu się dwóch osób); tak pojmowany autorytet nie bazuje na dominacja-podległość, lecz na wzajemnym uznaniu relacji, aspiracji, wzajemnych oczekiwań (Krajewska, 2013:121);
- 3) autorytet w wychowaniu jest narzędziem sprzyjającym wyzwaniu samego siebie i służy ciągłemu wzrastaniu wolności osobistej oraz przyczynia się do uzyskania niezależności (Krajewska, 2013:122);
- 4) prawdziwy autorytet jest statyczny i dynamiczny, a jego rola i znaczenie zmienia się w czasie oraz dopasowuje się do sytuacji i wymagań (Krajewska, 2013:122).

Podsumowanie

Na zakończenie można przytoczyć kilka wniosków, które uwzględniają dorobek minionych i aktualnych pokoleń oraz stanowią odpowiedź na pytanie o rolę autorytetu w edukacji nieformalnej.

Po pierwsze, ważne jest rozumienie czym/kim jest autorytet - autorytet absolutny, autorytet prawdziwy i pseudoautorytet. Autorytet absolutny, jak podpowiada K. Wroczyński „posiada jedynie Bóg jako Stwórca, a człowiek może posiadać autorytet jedynie nieabsolutny i aspektowy (w zakresie wiedzy, umiejętności praktycznych, pozycji społecznej, moralności, świętości życia itp.) (Wroczyński, 2000:425). Fałszywy autorytet to m.in. osoba, która nie zaświadcza własnym życiem wartości, które głosi lub osoba, która wykorzystuje swoją pozycję społeczną do wywierania wpływu na postawę i sądy innych.

Po drugie, „dojrzały wychowawca wie, że budowanie autorytetu polega na tworzeniu w świadomości dziecka, pozytywnych sądów, ocen i przekonań na temat swojej osoby poprzez wykazywanie się wiedzą w różnych dziedzinach, mądrością życiową, umiejętnością rozwiązywania trudnych zadań i sytuacji, odpowiedzialnością i dotrzymywaniem danego słowa" (Dziurzyński, 2013:166).

Autorytet przez własną osobę inspiruje do samorozwoju i podejmowania samodzielnych decyzji. Jego występowanie w procesie edukacji jest szansą na samodzielne i dobrowolne wkroczenie wychowanka na drogę samowychowania.

Bibliografia

- Chlewiński, Z., Majdański S. (1995). *Autorytet*. W: F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułowski (red.), *Encyklopedia Katolicka* red. Lublin: TN KUL.
- Dziurzyński, K. (2013). *Autorytet przyszłych pedagogów*. W: D. Łażewska (red.), *Autorytet w wychowaniu i edukacji*. Józefów: Wydawnictwo WSGE.
- Jasiński, M. (2012). *Psychologiczne aspekty konstruowania autorytetu*. W: A. Olubiński (red.), *Autorytet czy potrzeba w procesie edukacji?*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Kacki, A. (2010). *Kształcenie nieformalne w erze informacyjnej - jego wpływ na tworzenie się kapitału ludzkiego*. W: L. Nowacka (red.), *Edukacja formalna i nieformalna w procesie rozwoju kapitału ludzkiego*. Racibórz: Wydawnictwo Instytut Śląski.
- Krajewska, A. (2013). *Kryzys autorytetu w wychowaniu*. W: D. Łażewska (red.), *Autorytet w wychowaniu i edukacji*. Józefów: Wydawnictwo WSGE.
- Lulek, B. (2012). *Edukacja formalna i nieformalna - pomiędzy symetrią a dominacją*. W: K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Polityka, aksjologia i kreatywność w edukacji jutra*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Olubiński, A. (2012). *Rola autorytetu w procesie edukacji - zamiast Wprowadzenia*. W: A. Olubiński (red.), *Autorytet czy potrzeba w procesie edukacji?*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Pastwa, B. (2010). *LifeLong Learning - inspiracją do podejmowania nowych wyzwań oraz sposobem radzenia sobie w sytuacjach stresowych*.

- W: J. Górna, M. Makowski (red.), *LifeLong Learning edukacja przez całe życie*. Częstochowa: AJD.
- Płotkowiak, M. (2014). „Autorytet” jako pojęcie konieczne. W: J. Zimny (red.), *Autorytet wczoraj-dziś-jutro*. Stalowa Wola: Katedra Pedagogiki Chrześcijańskiej.
- Parzyszek, M. (2014). *Przez realizację zadań, wiedzę i postawę do autorytetu*. W: J. Zimny (red.), *Autorytet wczoraj-dziś-jutro*. Stalowa Wola: Katedra Pedagogiki Chrześcijańskiej.
- Waloszek, D. (2005). *Program w edukacji dzieci. Geneza. Istota. Kryteria*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Wroczyński, K. (2000). *Autorytet*. W: A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna Encyklopedia Filozofii*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Wysocka, E. (2009). *Młodzież a autorytet: analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje. Funkcjonowanie autorytetów w życiu codziennym młodzieży szkół średnich a religijność*. W: J. Sieradzan. (red.), *Mit autorytetu - autorytet mitu*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

TERESA JANICKA-PANEK

Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

W poszukiwaniu strategii optymalizujących proces nauczania-uczenia się młodszych uczniów

Wprowadzenie

Wprowadzanie zmian w wychowaniu uczniów klas I-III szkoły podstawowej wymaga przywołania podejścia zadaniowego, które sprzyja projektowaniu konstruktywnych celów edukacyjnych, a ucznia traktuje jako współtwórcę i kreatora tychże celów. Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, jako subdyscypliny pedagogiczne, interesują się społecznymi i emocjonalnymi kontekstami wprowadzania dzieci w proces edukacyjny, poszukując optymalnych rozwiązań. Ogromne znaczenie ma wykorzystanie doniesień naukowych z psychologii rozwojowej i neurodydaktyki.

Metoda projektów w świetle literatury zagadnienia

W poszukiwaniu strategii optymalizujących proces nauczania-uczenia się młodszych uczniów można polecić dwie metody: metodę projektowania okazji edukacyjnych i metodę projektów. Nauczyciele pracujący metodą projektów są przekonani, że uczenie się dziecka poprzez działanie i odwoływanie się do wcześniej zdobytych doświadczeń jest jedną, z najbardziej skutecznych metod zdobywania wiedzy o świecie. Na podstawie analizy literatury i raportów z badań można wymienić wiele walorów tej metody (Uszyńska-Jarmoc, 2004: 163-174).

Najczęściej podkreśla się, że metoda projektów:

- angażuje jednocześnie emocje i umysł dziecka w nieporównywalnie większym stopniu niż inne stosowane metody pracy z dziećmi;
- zapewnia dziecku możliwość dokonywania wyborów i uczy podejmowania różnorodnych decyzji;
- umożliwia pełne zaangażowanie w przebieg zajęć, dając dziecku wyraźną przewagę nad aktywnością nauczyciela;
- pozwala koncentrować się na temacie, którym dziecko jest zainteresowane i odnośnie którego ma już podstawową wiedzę; ułatwia rozumienie przeżywanych doświadczeń;
- umożliwia łączenie wielu obszarów wiedzy, zapewnia więc realizację podstawowych założeń kształcenia zintegrowanego;

- daje możliwość i uczy współpracy, korzystania z pomocy kolegów i udzielania im pomocy;
- umożliwia dostosowanie tempa pracy i stopnia trudności podejmowanych zadań do indywidualnych możliwości;
- rozwija myślenie teoretyczne, umiejętność przewidywania i weryfikowania hipotez;
- przyzwyczajają do empirycznego podchodzenia do poznawanej rzeczywistości; wzmacnia dociekliwość;
- ułatwia przewidywanie i rozumienie konsekwencji własnych działań;
- upodabnia proces uczenia się do zabawy;
- umożliwia podmiotowość dziecka w procesie uczenia się (uwzględnia się indywidualne zainteresowania i preferencje, zdolności i potrzeby, oczekiwania);
- odwołuje się do prawdziwych zasobów dziecka; umożliwia znalezienie przez nauczyciela miejsca, w którym jest mu najbliżej do wymagań programowych;
- prowadzi do budowania wiedzy, która ma charakter całościowy, interdyscyplinarny, ponadprzedmiotowy, która tworzy całościowy obraz świata i siebie;
- umożliwia wykorzystanie w procesie konstruowania wiedzy wszystkich zmysłów, wszystkich funkcji poznawczych;
- daje możliwość zaspakajania ważnych potrzeb życiowych dziecka;
- powoduje rozwój samodzielności praktycznej; umożliwia uczenie się przez doświadczenie, uczenie się ważnych życiowo umiejętności;
- zmniejsza poczucie wykonywania poleceń innych czy nakazów zewnętrznych, natomiast wzmacnia poczucie sprawstwa;
- rozwija umiejętność myślowego wybiegania w przyszłość oraz przewidywania skutków własnych działań;
- wzmacnia osobisty, pozytywny stosunek do własnych działań;
- umożliwia działania w strefie rozwoju najbliższego; rozwój umiejętności radzenia sobie w trudnych czy nowych sytuacjach;
- pielęgnuje wytrwałość w dążeniu do uzyskania odpowiedzi na nurtujące pytania;
- rozwija umiejętność wnioskowania.

Wymienione wartości stosowania metody projektów i metody projektowania okazji edukacyjnych, jako metod aktywnego uczenia się w praktycznym działaniu, które ma dla dziecka sens i znaczenie, można przyjąć za podstawowe kanony w organizacji procesu uczenia się dzieci pomiędzy 3-9 rokiem życia – twierdzi J. Uszyńska-Jarmoc (tamże).

Nauczyciele wychowania przedszkolnego coraz częściej organizują pracę, wykorzystując metodę projektową, czemu sprzyja miesięczne planowanie pracy. W edukacji wczesnoszkolnej ten postulowany sposób pracy jest najczęściej

stosowany na zajęciach pozalekcyjnych lub jako innowacja pedagogiczna¹. Tak wynika z obserwacji pracy szkół podstawowych w latach 2009-2011, biorących udział w projekcie *Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy*.

Metoda projektów (*project method*) sięga tradycją XVI wieku. Włoska Accademia di San Luca, jako pierwsza w świecie zastosowała metodę projektu-*progetti*.

Projektami (*progetti*) nazywano praktyczne ćwiczenia edukacyjne, które wykonywali studenci architektury w tej akademii.

W XX wieku, dzięki takim pedagogom, jak John Dewey i John Alfred Ste-wenson, zyskała popularność, jako strategia nauczania w szkołach zawodowych i przemysłowych. Polscy badacze i pedagodzy, którzy upowszechnili metodę projektów, to Bogdan Nawroczyński i Kazimierz Sośnicki oraz nauczyciele – praktycy – Wanda Dzierzbicka, Janina i Antoni Maćkowiakowie.

Projekt to pogłębione badanie zagadnienia (problemu) o dużej wartości poznawczej. Jego zasadniczą cechą jest aktywność badawcza osób biorących w nim udział. Według Judy H. Helm i Lilian G. Katz, metoda projektów charakteryzuje się tym, że grupa osób uczących się samodzielnie inicjuje, planuje i wykonuje pewne przedsięwzięcia, a następnie je ocenia. Nauczyciel odgrywa tu rolę wspierającą, wyzwała inicjatywę, podsyła pomysły i rozwiązania, dyskretnie prowadzi. W metodzie projektów proces uczenia odbywa się poprzez działanie, działalność praktyczną wiąże się z aktywnością poznawczą, w której dominuje odkrywanie. Zdaniem Jeana Piageta, budzi się w dziecku zainteresowanie nowością, podejmuje ono wysiłek badawczy, poszukuje nowych dróg rozwiązania problemu. Myśli, poszukuje, eksperymentuje – jest małym badaczem (Helm i Katz, 2003).

W metodzie akcentuje się podmiotowość dziecka, która zwiększa się wtedy, gdy zapewnia się mu prawo do stawiania pytań, działania, dokonywania wyborów, oceny wykonanych zadań. W projekcie występuje ogólny zamysł, zakładający modyfikację działań w zależności od potrzeb dzieci i nauczyciela oraz warunków organizacyjnych i materialnych. Występują w nim także zamierzenia, które mogą ulec zmianie w zależności od pomysłowości osób w nim uczestniczących (Bilewicz-Kuźnia i Parczewska, 2010: 7-8).

Przebieg aktywności uczniów podczas realizacji projektu

Punktem wyjścia dla projektu powinna być sytuacja problemowa, wzbudzająca zainteresowanie dzieci. Realizacja projektu przebiega w trzech etapach.

¹ W latach 2009-2011 realizowano w klasach pierwszych i drugich projekt *Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy*, polegający na wykonaniu diagnozy profilu inteligencji ucznia (według teorii Howarda Gardnera-2011), a następnie przygotowaniu na zajęcia pozalekcyjne, liczące 50 godzin dydaktycznych, projektu/projektów edukacyjnych. Tematyka projektów była tak dobrana przez nauczyciela, by rozwijać słabe strony osobowości dziecka, bazując na mocnych. Nauczyciele, uczniowie i ich rodzice, biorący udział w projekcie pozytywnie ocenili sam pomysł oraz uzyskane efekty. Pełniłam rolę koordynatora pracy jednego z zespołów w województwie łódzkim, współpracując z 270 nauczycielami klas I-II w ciągu trzech lat.

W pierwszym etapie projektu następuje wybór tematu – pojawia się on w wyniku zainteresowań dzieci lub wynika z inicjatywy nauczyciela (czy opracowanego wcześniej programu pracy). Po wyborze tematu nauczyciel przygotowuje własny plan działania w formie siatki wstępnej, dokonując jednocześnie oceny, czy temat jest zgodny z programem wychowania przedszkolnego i możliwy do realizacji. Następnie prowadzone są zajęcia wprowadzające, których celem jest budowanie wspólnych doświadczeń. Nauczyciel wraz z uczniami przygotowuje siatkę tematyczną dotyczącą aktualnego zasobu ich wiedzy oraz listę pytań do projektu. Zgłaszane przez uczniów pytania nauczyciel zapisuje (co dodatkowo wspomaga zainteresowanie dzieci czytaniem i pisanie). Dzieci wysuwają propozycje, nauczyciel zapisuje ich pomysły, pytania, kieruje aktywnością dzieci w celu ustalenia strategii umożliwiającej znalezienie odpowiedzi na postawione pytania. Na tym etapie występuje planowanie: jakie środki są potrzebne do znalezienia odpowiedzi na problemy badawcze, jakich ekspertów można zaprosić do współpracy czy i jak włączyć rodziców do współpracy z grupą, w jaki sposób dzieci zaprezentują to, czego się nauczyły. Rozrysowanie siatki wstępnej pomaga nauczycielowi przewidzieć możliwe kierunki rozwoju tematu i przygotować się do listy pytań dzieci. Na tym etapie nauczyciel stawia - zainspirowanym do działania dzieciom - pytania związane z pogłębieniem ich postawy badawczej i umiejętności dostrzegania problemów: *Czego chcielibyście się dowiedzieć w związku z...?* (temat projektu), *O co chcielibyście zapytać?*, *Co was ciekawi w związku z tym tematem?* Przed przystąpieniem do działań właściwych nauczyciel powinien zastanowić się również nad sposobami zintegrowania i zastosowania wiedzy oraz umiejętności dzieci w przyszłych działaniach badawczych, przygotować potrzebne materiały, które wzbogacą zajęcia.

W drugim etapie następuje próba znalezienia odpowiedzi na postawione pytania oraz formułowanie pytań nowych, bardziej złożonych. Aktywność badawcza dzieci wzrasta, zdobywają one nową wiedzę, włączają ją do istniejącego systemu, porządkują informacje. Jest tu pomocne wzbogacenie listy pytań, które ma na celu zachęcenie dzieci do głębszego przemyślenia tematu. W tej fazie projektu warto włączyć do współpracy rodziców, którzy mogą pomóc, np. w gromadzeniu materiałów potrzebnych w realizacji tematu. W fazie urzeczywistniania projektu niezwykle istotne jest przygotowanie planu aktywności badawczej. Nauczyciel dokonuje starannej analizy miejsc, gdzie mogłyby się odbywać zajęcia w terenie. Ważnym elementem jest skrupulatna analiza miejsc zajęć terenowych pod kątem bezpieczeństwa, aktywności badawczej dzieci, udziału ekspertów (gości i pracowników), pomocy dydaktycznych. Dzieci na tym etapie projektu mają możliwość wykorzystania oraz dalszego doskonalenia różnorodnych umiejętności. Do najistotniejszych należą: umiejętność zadawania pytań osobom dorosłym, umiejętność obserwowania, umiejętności związane ze sporządzaniem szkiców i rysunków z obserwacji, fotografowanie, umiejętność obserwowania innych osób przy pracy, np. kucharza, piekarza lub rolnika. Najważniejszą częścią drugiego etapu jest aktywność badawcza dzieci,

na którą składają się: wyprawy w teren, rozmowy z ekspertami, bezpośrednio poznawanie obiektów i zjawisk społeczno-przyrodniczych oraz korzystanie z różnych materiałów źródłowych. Wówczas, gdy możliwe są takie zajęcia w terenie, każde z dzieci dostaje określone zadania (stawianie pytań, wykonywanie rysunków, fotografii, nagrywanie rozmów, charakterystycznych dźwięków, gromadzenie materiałów).

W etapie trzecim istotną rolę odgrywa rozmowa podsumowująca oraz przygotowanie wydarzenia kulminacyjnego, by umożliwić dzieciom dzielenie się z innymi swoją wiedzą. Dzieci muszą ustalić, jakimi nowo nabytymi informacjami chcą się podzielić z innymi, w jaki sposób to zrobić, oraz wykonać to, co postanowiły. Nauczyciel pomaga dzieciom dokonać analizy wykonanego projektu i ocenić stopień realizacji zakładanych celów. Dla wszystkich współpracujących podmiotów konieczne jest korzystanie z ICT (Bednarczyk, Sałata red., 2010).

Projektując sytuacje edukacyjne, nauczyciel rozważa:

- co zaproponować dziecku jako przedmiot do odkrycia,
- co będzie stanowić punkt wyjścia w zajęciach (obiekt, nazwa, sytuacja,...),
- jakie zadania będą mogły być podejmowane po wykonaniu siatki tematycznej w formie mapy mentalnej oraz wysłuchaniu pytań, wypowiedzi i propozycji dzieci,
- jakie będą niezbędne warunki materialne dla zaplanowanych działań,
- co wymaga wyeksponowania,
- co dla uczniów wydaje się interesujące,
- co nauczyciel chce dzieciom uświadomić i na co zwrócić szczególną uwagę.

Dokumentowanie działań projektowych

Dokumentowanie dla potrzeb nadzoru pedagogicznego realizowanych w ramach projektu zadań może mieć charakter tabelaryczny (zob. tabela). W trakcie realizacji projektu, który może trwać nawet kilka tygodni, nauczyciel dokonuje obserwacji i oceny rozwoju każdego ucznia, gromadzi wytwory jego aktywności (prace plastyczne, zdjęcia, książeczki, gazetki itd.) i przechowuje je (...).

Tabela. Planowanie pracy metodą projektów (według B. Bilewicz-Kuźnia, T. Parczewskiej, op. cit.; 84)

Nazwa projektu	Odniesienie do treści programowych	Szczegółowe cele	Czynności podejmowane przez dzieci w związku z wybranym tematem	Formy organizacyjne (praca indywidualna, zespołowa, grupowa)	Potrzebne materiały/sprzęt	Uzyskane wyniki	Ewaluacja projektu/refleksje nauczyciela i innych osób

Aktywność dziecka w przedszkolu i ucznia w klasach I-III przybiera różne formy. Należą do nich zabawa, nauka i praca. W ich obrębie wyróżnia się aktywność:

- **motoryczną** (manipulowanie przedmiotami i wytworami przyrody),
- **sensoryczną** (percepcja, odbieranie różnorodnych informacji z otaczającego świata oraz sygnałów pochodzących z własnego organizmu za pomocą zmysłów),
- **intelektualną** (analiza, synteza, abstrahowanie i generalizacja, pozwalające na pośrednie poznawanie rzeczywistości),
- **emocjonalną** (wytwarzanie stosunków nastawienia do świata odbieranych jako przykrość czy przyjemność) (Popek, 1988).

Każda z wymienionych aktywności może być twórcza lub odtwórcza. Możliwości dziecka przybierają przy tym różną postać. W niższych formach rozwoju aktywności są to jedynie zachowania naśladowcze, w wyższych – innowacyjne.

Na inne formy aktywności zwraca uwagę Waldemar Furmanek, hierarchizując je stosownie do przebiegu rozwoju dziecka, są to: aktywność mimowolna, spontaniczna, naśladowcza niezamierzona, naśladowcza zamierzona, kierowana bieżącym instruktorem, kierowana zadaniami, samodzielność, twórczość (Furmanek, 1987). Dodać należy, że wymienione wyżej formy aktywności, dają mozaikę rozwoju typów aktywności wielostronnej, o jakiej mówimy w prawie do uczenia się (prawo wielostronnej aktywności).

Ze względu na formę wyrazu, w odniesieniu do przedszkolaków i uczniów w wieku wczesnoszkolnym a zwłaszcza 6-letnich pierwszoklasistów, najczęściej klasyfikuje się aktywność jako: werbalną, plastyczną, techniczną, ruchową, muzyczną i społeczną.

Biorąc pod uwagę udział nauczyciela i dziecka w procesie edukacyjnym, możemy mówić o aktywności spontanicznej, inspirowanej i kierowanej.

- Spontaniczna, wewnętrznie motywowana, głównie zabawowa jako wiodąca forma uczenia się dziecka w wieku przedszkolnym i ucznia klas I-III – dzięki zorganizowaniu przestrzeni działań dziecka, ośrodków

zdolności i zainteresowań (zabawy, biblioteczny, ekspresji ilustracyjno-wizualnej, naukowo-eksperymentalny i matematyczny, muzyczny, bu-downniczo-malarski, religijny, odpoczynku, marzeń i refleksji), wykorzystywaniu bogactwa przyrody znajdującego się w ogrodzie przedszkolnym i szkolnym oraz okazom przyrodniczym zgromadzonym w sali.

- Inspirowana poprzez organizowanie zajęć dydaktycznych, prowadzonych metodą projektowania okazji edukacyjnych i działań twórczych, zadań stawianych dziecku oraz złożonych projektów i działań o charakterze pracy.
- Kierowana przez metodyczne porządkowanie wiedzy według prawideł pedagogiki przedszkolnej, wczesnoszkolnej i psychologii dziecka, wspieranie uczenia się spontanicznego i reaktywnego, przez wzbogacenie wiedzy dziecka, porządkowanie jej, strukturalizowanie z wykorzystaniem metod poszukujących, praktycznych i eksponujących (Helm i Katz, 2003).

W rozumieniu współczesnej pedagogiki istota metody projektów polega na tym, że grupa uczniów uczących się samodzielnie inicjuje, planuje i wykonuje pewne zadania, a następnie ocenia je. Nauczyciel w tym przedsięwzięciu jest osobą wspomagającą, dyskretnym prowadzącym, wyzwała inicjatywę uczniów, współuczestniczy w procesie edukacyjnym, obserwując funkcjonowanie dzieci i respektując podmiotowość dziecka (prawo wyboru, poszukiwania na własną rękę, prawo do własnej oceny, poczucie sprawstwa, kontroli i samokontroli, kreatywności, nietypowego zastosowania pewnych strategii, itp.). Uczeń próbuje odnaleźć się w nowych dla niego sytuacjach, dopasowuje się wypróbując znane mu schematy, ale też poszukuje nowych, dostrzegając ułomność dotychczasowych. Podejmuje wysiłek badawczy, eksperymentuje, tworzy nową wiedzę, wykrywa prawidłowości, pociąga go odkrywanie nieznanego; budzi się odpowiedzialność za realizację zadań (Wiatrak, 2013).

Metoda projektów uwzględnia cechy rozwoju i uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym, sprawia, że angażują się i intelekt i emocje dziecka, stąd należy tę metodę uznać jako wartościową strategię. Określenie celów projektów przez nauczycieli, to uświadamianie sobie ich wartości dydaktycznych oraz wychowawczych, potwierdzenie określenia efektów zawartych w podstawie programowej i programach edukacji wczesnoszkolnej.

Przykłady efektów osiągniętych w projektach edukacyjnych

Oto przykłady celów potwierdzających wartości edukacyjne metody projektów:

- wzbogacanie słownika dzieci o pojęcia (terminy):...,
- zachęcanie do interpretacji treści obrazów, określania uczuć i emocji,
- rozwijanie poczucia piękna,
- zachęcanie do działań twórczych, werbalnych i pozawerbalnych,
- odkrywanie, czym jest tolerancja,
- kształtowanie postawy akceptacji wobec gustu i poglądów innych osób,

- poznawanie przyrody w jej różnorodności,
- zachęcanie do pomagania i współpracy,
- uczenie się od siebie nawzajem, naśladownictwo,
- odkrywanie niekonwencjonalnych zastosowań przedmiotów typowych,
- poznawanie własnych uczuć i emocji oraz rozumienia na ich podstawie własnego zachowania i kierowania nimi,
- umacnianie wiary we własne możliwości,
- budowanie pozytywnego obrazu siebie i samooceny,
- kształtowanie otwartości na drugiego człowieka i umiejętności dostrzegania różnic między ludźmi,
- poszerzanie wiedzy o sztuce, znanych artystach i ich dziełach,
- kształtowanie umiejętności redagowania zdań, swobodnych tekstów; „pisanie” książeczek na wybrany temat,
- wykorzystanie oryginalnych sposobów prezentacji wiedzy posiadanej,
- poszukiwanie rozwiązań, form zapisów, prezentacji graficznych i słownych.

Podsumowanie

Warto odnotować, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mają obecnie do dyspozycji coraz więcej programów nauczania, prawdziwie zintegrowanych i opartych na metodzie projektów (Janicka-Panek i in., 1999, 2013, 2014). Wychowanie w przedszkolu i edukacja w klasach I-III stają się bardziej naturalne i przyczyniają się do kształtowania kompetencji, niezbędnych we współczesnej rzeczywistości. Edukacja z zastosowaniem metody projektowej, to także znalezienie pożądanego sposobu nauczania-uczenia się w sposób zintegrowany (Klus-Stańska, 2014), odpowiadający idei pełnej integracji, rozumianej jako scalanie treści, łączenie informacji, tworzenie nowych konstrukcji, wykorzystanie wiedzy własnej ucznia, inkluzja². Dzięki zastosowaniu tego modelu edukacji dzieci i młodszych uczniów wzrosnie ich własna aktywność i motywacja oraz samodzielność.

² W latach 2004, 2007, 2014 badano proces wdrażania w edukacji wczesnoszkolnej nauczania zintegrowanego; badania dowiodły, że integracji, pojmowanej jako scalanie, inkluzja i sieć najlepiej służy stosowanie metody projektów oraz projektowanie zadań edukacyjnych o charakterze problemowym. Niestety ten sposób edukacji, jak na razie, jest realizowany w systemie zajęć pozalekcyjnych lub jako innowacja pedagogiczna. Ciągłe obecny system klasowo-lekcyjny, monitorowanie czasu przeznaczanego na poszczególne edukacje, nie sprzyja projektom edukacyjnym. Nieco lepiej sytuacja wygląda w wychowaniu przedszkolnym; miesięczne plany pracy stają się projektami edukacyjnymi. Nadzieję budzi fakt, że nauczyciele wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej mają już do dyspozycji programy kształcenia, oparte na metodzie projektu edukacyjnego. Zob.: T. Janicka –Panek, *Transformacja celów wychowania w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*. Wyd. ITeE-PIB, Radom 2015.-Por.: Tejże (we współautorstwie): *Programy edukacji zintegrowanej* 1999, 2013, 2014.

Bibliografia

- Bednarczyk, H., Sałata, E. red. (2010). *Education and technology*. Radom: ITeE-PIB, Politechnika Radomska.
- Bilewicz-Kuźnia B., Parczewska, T. (2010). *Metoda projektów w edukacji małego dziecka. Propozycje metodyczne do Programu wychowania przedszkolnego ku dziecku*. Warszawa: Wyd. Nowa Era.
- Furmanek, W. (1987). *Podstawy wychowania technicznego*. Rzeszów: Wyd. WSP.
- Gardner, H. (2011). *Edukacja umysłu. Elastyczny model edukacji oparty na teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera*. Kielce: Grupa Edukacyjna S.A.
- Helm, J. H., Katz, L. G. (2003). *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa: Wyd. CODN.
- Janicka-Panek, T.(i in.) (1999). *Program nauczania zintegrowanego w klasach I-III szkoły podstawowej*. Warszawa: JUKA.
- Janicka-Panek, T., Bieliń, B., Małkowska-Zegadło, H. (2014). *Program nauczania dla I etapu-edukacji wczesnoszkolnej. Elementarz XXI wieku*. Warszawa: Nowa Era (Wyd. 2).
- Janicka-Panek, T., Pieniązek, A., Zaborek, R. (2013). *Szkoły Kreatywnych Umysłów; Program edukacji wczesnoszkolnej*. Kielce: Grupa Edukacyjna S.A.
- Janicka-Panek, T., Jadczak, K. (2014). *Innowacyjny program nauczania wczesnoszkolnego (IP); Mam 6 lat i idę do szkoły*. Kielce-Poznań: Eurokreator S.C., PAIP.
- Janicka-Panek, T., Jadczak, K. (2014). *Program nauczania dla klas 1-3 uwzględniający specyfikę wybranych dzielnic obszarów miejskich*. Kielce-Poznań: Eurokreator S.C., PAIP.
- Janicka-Panek, T. (2015). *Wprowadzenie do dydaktyki bezpieczeństwa i higieny pracy (bhp)*. Radom: Wyd. ITeE-PIB.
- Janicka-Panek, T. (2015). *Marginalizacja edukacji technicznej uczniów klas I – III jako wynik działań reformatorskich w Polsce (1999-2014)*. [w:] *Edukacja dla współczesności*, Kijów: Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy, Komitet Pedagogiczny Polskiej Akademii Nauk, Naukowe Towarzystwo Polska-Ukraina, Stowarzyszenie Rektorów Pedagogicznych Uniwersytetów Europy, Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M. Dragomanowa w Kijowie, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy.
- Janicka-Panek, T. (2015). *Transformacja celów wychowania w (z/dez)integrowanej edukacji wczesnoszkolnej*. Radom: Wyd. ITeE-PIB.
- Popek, S., red. (1988). *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.

- Uszyńska-Jarmoc, J. (2005). *Rozwój dziecka a edukacja*. [w:] *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne-wybrane zagadnienia*. K. Lubomirska (red.), Warszawa: Wyd. CODN.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2004). *Prace badawcze uczniów w młodym wieku szkolnym*. [w:] *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*. T. Lewowicki, W. Puślecki, S. Włoch (red.), Kraków: Wyd. Impuls.
- Wiatrak, E. (2013). *Pozwólmy dzieciom uczyć się*. Warszawa: IBE.

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

Coaching kariery w kontekście lifelong learningu

Wprowadzenie

W ostatnim czasie pojawiło się bardzo wiele publikacji na temat coachingu, można nawet rzec, iż zapanowała coachingowa moda. Nietrudno odnaleźć także oferty szkoleń czy studiów o tej tematyce oraz branżowe coachingowe magazyny³. Pojawiło się także wiele definicji terminu „coaching. Stało się to niewątpliwą przyczyną powstania terminologicznego chaosu, nie pozostającego bez wpływu na osłabienie naukowej wartości tej metody pracy. Intencją autorki tekstu jest przedstawienie terminologicznych rozróżnień między coachingiem a innymi formami pracy z jednostką oraz pokazanie istotności działań coachingu karierowego w świecie nieustającej zmiany w odniesieniu do koncepcji LLL.

Coaching – rozważania terminologiczne

Coaching to forma pracy, ukształtowana za sprawą kilku pionierów szkół psychoterapii i poradnictwa. W historii nauki, jako pierwszy termin coaching („psychology of coaching”) został użyty przez amerykańskiego psychologa sportu Colemana R. Griffith’a w 1926 roku publikuje on książkę „The Psychology of Coaching. A Study of Coaching Methods from the Point of Psychology”. Jak podaje International Coach Federation⁴ - „Coaching jest interaktywnym procesem, który pomaga pojedynczym osobom lub organizacjom w przyspieszeniu tempa rozwoju i polepszeniu efektów działania. Coachowie pracują z klientami w zakresach związanych z biznesem, rozwojem kariery, finansami, zdrowiem i relacjami interpersonalnymi. Dzięki coachingowi klienci ustalają konkretniejsze cele, optymalizują swoje działania, podejmują trafniejsze decyzje i pełniej korzystają ze swoich naturalnych umiejętności. Profesjonalni coachowie zapewniają nieustającą współpracę przygotowaną specjalnie w celu niesienia

³ Za przykład niech posłużą publikacje magazyn Coaching, :L. Kupaj, Kompetencje coachingowe nauczycieli, Warszawa, 2014; Whitmore J., Coaching trening efektywności, 2009; Bennewicz M., Coaching czyli restauracja osobowości, 2013; Bennewicz M., Coaching przebudzacz neuronów, 2009; Sidor-Rządowska (red) Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków, 2009; Bałachowicz J., Rowicka A., Nowoczesny wychowawca- tutor, mentor, coach., 2013 (24-37; 37-44; 160-168); Blanchard K., Shula D., Coaching. Prowadz swoja drużynę ku zwycięstwu, 2009; Thorpe S., Clifford J., Podręcznik coachingu, 2004 i inne.

pomocy klientom w osiągnięciu satysfakcjonujących rezultatów w ich życiu zawodowym i osobistym. Coachowie pomagają ludziom poprawiać ich osiągnięcia i podnosić jakość ich życia. Są oni nauczeni słuchania, obserwowania i przystosowywania własnego podejścia do indywidualnych potrzeb klienta. Dążą do wydobycia rozwiązań i strategii z wnętrza klienta. Wierzą, że klient jest z natury kreatywny i pełen pomysłów. Zadanie coacha polega na wydobyciu tych umiejętności, zasobów i kreatywności, które klient już posiada (International Coach Federation)⁵.

International Coaching Community opisuje coaching jako wieloetapowy proces rozwoju, polegający na wzmacnianiu samoświadomości klienta, podejmowaniu przez niego odpowiedzialności za dany obszar życia i samodzielne dokonywanie zmian. Coaching pomaga klientom stawać się tym kim chcą być, u jego podłoża leżą partnerskie relacje i zaufanie (International Coach Community)⁶.

Wspólnym elementem każdej z definicji jest to, iż coaching to proces, o ustrukturalizowanej formule, mający na celu samodzielne osiągnięcie przez coachee (klienta) skonkretyzowanej zmiany, będącej rezultatem odkrywania swoich zasobów, oparty na wzajemnym szacunku, zaufaniu i partnerstwie w relacji coach-coachee.

Terminologiczny chaos wynika być może z faktu, że coachingiem nazywa się wciąż jeszcze wiele różnych metod pracy (o czym poniżej), podczas gdy mają one swoje oddzielne, specyficzne nazwy. Budzące niepokój są także sytuacje, w których trenerzy, szkoleniowcy określają się mianem coachów traktując te terminy jako synonimy.

Coaching a inne formy wspierania rozwoju i pomocy oraz ich szkolne egzemplifikacje

Profesjonalni coachowie dokładają wszelkich starań by wyraźnie wskazać odmienną formę pracy od innych form wspierania jednostki, mocując ją w totalnej opozycji wobec kształcenia, treningu, terapii, mentoringu, szkoleń czy poradnictwa. Ważne jest jednak by zwrócić uwagę, iż coaching korzysta ze zdobyczy różnych modeli teoretycznych, to dlatego właśnie tak trudno jednoznacznie ustalenie czym coaching jest, a czym nie jest. Poniżej zaprezentowane zostaną inne formy pracy, intencją autorki jest wskazanie podobieństw oraz cech różnicujących (klasyczny, czysty) coaching i inne formy pomocy.

Mentoring „występuje wtedy, gdy starszy kolega- uczeń, menedżer, lider postrzegany jako posiadający dużą wiedzę, udziela rad i przyjmuje rolę wzorca” (KefAnn; por. także: Nieckarz, Cielińska, 2013:40; Roberts, 2010:120-134). Nie ma tu zatem relacji partnerskiej - występuje tu wyraźny podział na tego, który ma wiedzę, kompetencje i umiejętności i podopiecznego, który ich nie posiada. Co nie współgra z zasadami coachingu. Mentoring dotyczy najczęściej

działań, zachowań, procedur. W szkolnej rzeczywistości mentorig można obserwować w relacjach nauczyciel-uczeń, uczeń starszej klasy- uczeń młodszy, nauczyciel dyplomowany- nauczyciel stażysta, dyrektor- nauczyciel, pedagog-rodzin, itd.

Doradztwo to praca z osobą, która jest niezadowolona z efektów swoich działań. Tu pojawia się kolejne podważenie zasad coachingu- pierwsza zasada mówi bowiem, iż klient jest zasobny, ma potencjał, wie, Tu doradca niejako sam rozwiązuje problemy klienta, doradza, podpowiada, sugeruje gotowe rozwiązania. W coachingu rozwiązania proponuje sam sobie klient. Doradca to ten, który wie (lepiej). Występuje z pozycji eksperta. Proponuje własne, uznane za najbardziej skuteczne rozwiązania. Znika tu kolejna zasada coachingu- partnerstwo, równość ról. Doradztwo przejawia się w szkole na wielu płaszczyznach: Dyrektor- nauczyciele, nauczyciele- uczniowie, rodzic-nauczyciel, pedagog, doradca zawodowy, inny specjalista - potrzebujący pomocy.

„Terapia jest pracą z osobą która potrzebuje „usunięcia psychologicznych lub fizycznych symptomów. Klient potrzebuje uwolnienia od bólu psychicznego. Najczęstszą motywacją klienta do wejścia w terapię lub wyrażenia potrzeby porady jest chęć uwolnienia się od dyskomfortu, a nie dążenie do pożądanых celów (przynajmniej nie wprost). Nawet, jeżeli weźmiemy pod uwagę terapię krótkoterminową (zorientowaną na cele) różnica w odniesieniu do coachingu jest ogromna. Terapeuta dokonuje wielu interpretacji, stawia się w pozycji eksperta i przejmuje dużą część odpowiedzialności za efekty, jakie uzyskuje klient. Zarówno terapia jak i doradztwo wymagają raczej zrozumienia i pracy z doświadczeniami z przeszłości, w przeciwieństwie do coaching” (KefAnn; por. także: Nieckarz, Cielińska, 2013:40; Roberts, 2010:120-134).

Nauczanie jest przekazywaniem wiedzy przez nauczyciela uczniowi. Gotowego skryptu, zagadnień, kwestia odpowiedzialności za wybór tematu pozostaje w gestii nauczyciela realizującego (także z góry ustaloną) podstawę programową. Nauczyciel występuje w roli wiedzącego coś, czego nie wie uczeń. W coachingu postaci te odgrywają natomiast równoznaczne role. Nauczania używa się czasem w mentoringu i treningu. Odwrotnie dzieje się w przypadku coachingu. Klient jest ekspertem i to klient zna odpowiedzi, a nie coach.

O możliwościach wykorzystania coachingu w kontekście lifelong learningu

Jak podkreśla P.J. Sutton, na co w swoim opracowaniu wskazuje W. Wróblewska (2006), edukacja ustawiczna jest „otwarta na różne interpretacje, często rozumienie tego pojęcia jest uzależnione od perspektywy filozoficznej lub politycznej indywidualnego autora lub organizacji” (Wróblewska, 2006) Można wyodrębnić kilka cech wspólnych koncepcji kształcenia ustawicznego, kształcenia się w toku życia: 1. pragnienie powszechnego dostępu do edukacji, obejmującej swoim zasięgiem dzieci i dorosłych, którzy aktualnie mają utrudnione możliwości kształcenia; 2. uznanie wagi usytuowania edukacji poza instytucjami formalnymi; 3. różnorodność materiałów do uczenia się; 4. wspieranie

i kształtowanie u uczniów cech osobowych przydatnych w procesie ciągłego uczenia się, motywacji, i zdolności niezbędnych do podejmowania samokształcenia. Zawierające się w pojęciu edukacji ustawicznej uczenie się ma umożliwić każdej jednostce dalsze rozwijanie swojego fizycznego, psychicznego, emocjonalnego i intelektualnego potencjału” (Wróblewska, 2006).

Wymóg całościowego kształcenia się stał się cechą naszych czasów, wobec ich niedookreśloności, zmienności i potrzeby reagowania na zmieniające się warunki życia. Modele kariery (wielowektorowe, niestabilne), tak różne niż te sprzed okresu transformacji ustrojowej, wskazują, iż poszukiwanie zatrudnienia, jego zmienianie i dostosowywanie do aktualnej sytuacji społeczno – gospodarczej stało się dziś wyzwaniem i zadaniem na całe życie. Innymi, jak podaje autorka, konsekwencjami są „potrzeby przemian w teleologii systemu kształcenia. W zakresie celów i zadań systemu edukacyjnego w większym stopniu należy akcentować: budzenie motywacji uczenia się, wyzwalanie chęci i gotowości do dalszej nauki, kształtowanie umiejętności realizowania zainteresowań i zamiłowań, kształtowanie umiejętności samodzielnego uczenia się, z właściwą autokontrolą i oceną swej pracy przez uczących się” (Wróblewska, 2006). Coaching jest metodą pracy, która opiera się właśnie na powyższych wskazaniach. Jest z powodzeniem wykorzystywany w systemie edukacji oraz przez doradców zawodowych. W realiach szybko zmieniającej się rzeczywistości społecznej coaching stał się metodą pracy, która wyposaża klienta w umiejętności, które następnie może wykorzystać w życiu codziennym, przeobrażając się z osoby zewnątrz- na wewnątrzsterowną. W świecie gdzie algorytmy postępowania słabną na znaczeniu wobec wielości społecznych przeobrażeń i zmiennego jutra, potrzebna jest zmiana przebiegająca od nauczania uniwersalnych form zachowań w określonych sytuacjach w kierunku nauczania specyficznych form zachowań w niedookreślonej rzeczywistości. Coachingowe postępowanie może być na to zapotrzebowanie odpowiedzią. Jednym bowiem z rezultatów coachingu jest zdanie sobie sprawy, iż moje życie zależy ode mnie i to ja nim kreuje (niezależne od sytuacji w jakiej się znajduję), a wszystko co osiągam lub czego nie udało mi się zdobyć jest wynikiem mojej pracy lub zaniechania działań. 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, metody pracy coachingowej uczą swoistej życiowej zaradności, uczą działania i brania odpowiedzialności za swoje życie, uczą ciągłej pracy nad sobą.

Egzemplifikacje dla praktyki – coaching kariery

Coaching w swoich różnych odsłonach (life coaching, business coaching, diet coaching, executive coaching, carieer coaching) znalazł się w ofercie dydaktycznej wielu znanych na całym świecie uczelni. Jako kierunek studiów, zajęcia obowiązkowe lub zajęcia fakultatywne, studia MBA czy podyplomowe, pro-

ponują go uczelnie takie jak: Uniwersytet Harvarda (powołano w nim Instytut Coachingu) Amerykański Lewis University, New York University, University of California, University College Cork w Irlandii, John F. Kennedy University, Uniwersytet w Barcelonie, Yale University, University of Sydney i wiele innych. Prócz zagranicznych uczelni z powodzeniem wskazać można uczelnie krajowe jak choćby Uniwersytet im A. Mickiewicza, Uniwersytet Wrocławski, Wyższe Szkoły Bankowe i inne.

Coaching jest narzędziem wspomagania rozwojowych zmian, ale to także pewien styl bycia, styl komunikacji (aktywne, sięgające głębi słuchanie, odzwierciedlanie wypowiedzi klienta, feedforward, challenging) (Whitemore, 2009; Bennewicz, 2013), styl radzenia sobie z sytuacjami problemowymi (wynikający z faktu iż profesjonalni coachowie przestrzegają zasad kodeksu etycznego coacha, pracują nad samorozwojem, poddają się superwizjom i wreszcie wzmacniają swoje (i klienta) poczucie wewnątrzsterowności) (Roberts, 2010) Pozwolę sobie przypomnieć, iż coaching wybiega w przyszłość koncentrując się na szukaniu rozwiązań, a nie poszukiwaniu przyczyn konkretnych braków, jak dzieje się w przypadku terapii. Problem podlega w tym podejściu przeobrażeniu w cel – cel który jest celem jasno określonym, ambitnym, mierzalnym, terminowym, pozytywnie sformułowanym, pozostającym w obszarze wpływu klienta, ekologicznym (SMART) (por. np. Whitemore, 2009, Bennewicz, 2013; Kozielska i Skowrońska-Pućka, 2015; Kozielska 2015). Celem coachingu jest wsparcie jednostki lub zespołu w przejściu ze stanu aktualnego do stanu postulowanego. Rezultatami coachingowych działań jest większa samoświadomość, precyzyjne wyznaczone cele, optymalizacja działań, pełniejsze wykorzystanie zasobów zewnętrznych i wewnętrznych. Coach to osoba stwarzająca warunki by proces przebiegał w sposób prawidłowy, jest facylitorem i moderatorem spotkania. Odpowiedzialność za rezultaty coachingu spoczywa zatem na coachowanym czyli coachee.

Jednym z popularnych modeli rozmowy coachingowej jest model GROW – nazwa to skrót składający się z pierwszych liter opisujących poszczególne etapy rozmowy.

Goal - jak cel - jaki jest cel naszego spotkania?

Reality - jak rzeczywistość- gdzie jesteś teraz?

Options - jak opcje - o możesz zrobić by osiągnąć cel?

Will - czyli wola - którą z opcji wybierasz dla siebie?

Według takiego modelu można zaprojektować także schemat rozmowy doradcy zawodowego z klientem.

Etap	Co chcemy osiągnąć?	Przykłady pytań
CEL	Ustalamy cel, który chcemy osiągnąć Np. Chcę wybrać przyszły zawód. Chcę by X. Chcę znaleźć wakacyjne	Co chcesz osiągnąć? Kiedy? Dlaczego jest to dla Ciebie ważne? Jak to wpłynie na Twoje życie? Na Twój obraz siebie? Co o tej zmianie powiedzą Twoi rodzice?

	<p>zatrudnienie. Chcę znaleźć/zmienić pracę Chcę podjąć dalsze kształcenia</p>	<p>Jak wpłynie to na życie Twoich bliskich? Po czym poznasz, że osiągnąłeś cel? Co zyskasz jeśli to osiągniesz? Co stracisz gdy tego nie zrobisz? -- Nauczyciel/doradca/pracownik Urzędu Pracy wykorzystując ten element coachingu może zobrazować uczniom/klientom jak właściwie wybrany zawód wpłynie na ich życie, po czym prosi o ich własne przykłady dotyczące kwestii – dlaczego warto jest pracować w zgodzie z zainteresowaniami i pasją.</p>
RZECZYWISTOŚĆ	<p>Uczeń/klient określa jak jest teraz</p>	<p>Jak jest obecnie? Co już zrobiłeś by osiągnąć cel? Co się udało? Jakie kroki podjąłeś? Z jakich zasobów skorzystałeś? Co już dobrze działa?</p>
OPCJE	<p>Coachee wskazuje własne możliwe sposoby osiągnięcia celu. To przecież on zna swoje skrypty działania i dobrze działające strategii.</p>	<p>Co możesz zrobić inaczej? Czego możesz zrobić więcej? Czego możesz robić mniej? Jak zrobiłby to Twój ulubiony bohater? Z czego możesz skorzystać? Z czyjego wsparcia możesz skorzystać?</p>
WYBÓR	<p>Uczeń/klient wybiera swój sposób dotarcia do celu. Podejmuje decyzję.</p>	<p>Wskazałeś kilka dróg osiągnięcia celu- którą wybierasz? Jaki będzie Twój pierwszy krok? Jak się będziesz motywował? Co zrobisz już dziś by przybliżyć się do celu? Jakie zadanie domowe sobie zaprojektujesz?</p>

Źródło: Opracowanie własne

Prezentując przykład formułowania celu spotkania i procesu. Z reguły w klasycznym modelu doradztwa uczeń/klient (coachee) oczekuje recepty - powiedz mi kim mam być? Zrób test, po którym dowiem się na jaką uczelnie aplikować. Coach nie serwuje gotowych recept, nie podpowiada i nie doradza. Zadaje pytanie w taki sposób, by klient sam znalazł rozwiązanie i sposób na wyjście z sytuacji. M. Savickas od lat stosuje coachingowy kwestionariusz wywiadu w uprawianym przez siebie coachingu kariery (Savickas, 2005). Pobeżny tylko przegląd ogólnodostępnych dla doradców zawodowych narzędzi np. kwestionariusza predyspozycji czy zainteresowań zawodowych, pozwala do-

mniemać, iż na pytania w nich zawarte uczniowie udzielać będą hipotetycznej odpowiedzi. Nigdy bowiem wcześniej nie prowadzili dużego projektu, zatem nie wiedzą jakby się zachowali gdy np. do pracy nie przyjdzie 6 z 10 znaczących pracowników. W teście natomiast muszą udzielać odpowiedzi na takie właśnie pytania. Jak zatem na podstawie „wymyślonych” odpowiedzi prognozować profil zawodowy np. gimnazjalisty. Przywołany już prof. M. Savickas stosuje krótki wywiad, celem wskazania zawodowych predyspozycji. Pyta on rozmówcę po pierwsze o to w czym może mu pomóc i jak może stać się dla niego użyteczny, dalej pojawia się pytanie o ulubioną postać z dzieciństwa, o dziecięcego bohatera czy autorytet- jego cechy. Kolejne pytania dotyczą ulubionych czasopism, seriali, programów, filmów, by skończyć na najwcześniejszych doświadczeniach z dzieciństwa. Autor narracji sam opowiada wówczas co go pasjonuje, czym się interesuje czy szerzej jakim jest człowiekiem.

Podsumowanie

Metody pracy coachingowej powodują niejako oddanie głosu w swojej sprawie klientowi/uczniowi sprawia to, iż uczy on się samodzielności. Przy kolejnej sytuacji problemowej, wzrasta prawdopodobieństwo, że klient poradzi sobie sam, a na pewno będzie miał świadomość, iż z każdej sytuacji problemowej można znaleźć wyjście. W końcu coaching to metoda pracy, w której pracuje klient, coach odpowiada raczej za proces, autorem rezultatów, ich twórcą jest zawsze klient. Wymienić można wiele korzyści do stosowania coachingu w systemie edukacji i jego pozainstytucjonalnych formach wobec idei lifelong learningu. Do najważniejszych korzyści dla korzystającego z modelu pracy coachingowej można zaliczyć: wzmocnienie poczucia koherencji, poznanie swoich mocnych stron, wzrost samooceny, wzrost motywacji do nauki, do działania, poczucie realnego wsparcia w poszukiwaniu rozwiązań.

Bibliografia

- Bennewicz, M. (2013). *Coaching czyli restauracja osobowości*. Warszawa: Burda Publishing Polska.
- ICC- <http://encyklopediacoachingu.pl/haslo53> //dostęp luty 2015.
- ICF- coaching <http://icf.org.pl/pl79.coaching.html> //dostęp luty 2014.
- KefAnn, *Psychoedukacja Coaching a inne dyscypliny*, http://www.kefann.pl/art037_2_Coaching_a_inne_dyscypliny.html //dostęp luty 2014.
- Kozielska, J. Coaching w edukacji. (2015) *Uczyć lepiej*. nr 1-2015/2016, 4-5.
- Kozielska, J., Skowrońska- Pućka, A. (2015). Coaching czym jest a czym nie jest? O możliwościach wykorzystania coachingu jako niedyrektywnej formy wspierania w systemie edukacji. W: M. Piorunek (red). *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 19-36.

- Nieckarz, Z., Cielińska – Nieckarz, S., Godlewska- Werner, D. (2013). *Psychologia coachingu biznesowego*, Gdańsk: Harmonia Uniwersalis.
- Roberts, J. (2010). *Coaching*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Savickas, M.L. (2005). *The Theory and Practice of Career Construction. W: Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work edited. S. D. Brown and R. W. Lent. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons: 42-70.*
- Whitmore, J. (2009). *Coachin. Trening efektywności*. Wydawnictwo G+J Gruner+Jahr Polska.
- Wróblewska W. *Konsekwencje założeń koncepcji edukacji ustawicznej dla autoedukacji* <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/17/id/356> // dostęp maj 2015.

MAŁGORZATA KROMKA

Uniwersytet Wrocławski

Dostosowanie oferty edukacyjnej szkolnictwa zawodowego do wymogów rynku pracy

Wprowadzenie

Zmiany zachodzące w sferze współczesnej gospodarki, edukacji i wolnego rynku, wymagają od podmiotów funkcjonujących w tych obszarach, dużej elastyczności i umiejętności ciągłego dostosowywania się do dynamiki tych zmian. Edukacja i gospodarka, to dwie sfery życia społecznego, które są bardzo silnie ze sobą powiązane i coraz silniej na siebie oddziaływujące. Chcąc efektywnie funkcjonować w zmieniających się warunkach, które narzuca współczesna gospodarka, kształcenie powinno w coraz większym stopniu odpowiadać potrzebom rynku pracy i globalizującej się gospodarki. Istnieje zatem silna potrzeba ciągłego dostosowywania programów kształcenia, kwalifikacji zawodowych i umiejętności, których nabywają absolwenci różnego typu szkół wkraczający na rynek pracy, do wymogów stawianych im przez ten rynek.

Przed 1989 rokiem polskie szkolnictwo zawodowe cieszyło się dużym zainteresowaniem i prestiżem, gdyż kojarzone było przede wszystkim z naciskiem na praktyczną naukę zawodu i praktyczne umiejętności. Szkoły zawodowe oferowały najczęściej bardzo wąską specjalizację, dlatego ich absolwenci, uważani byli za fachowców i nie mieli znaczących problemów ze znalezieniem zatrudnienia. Uważa się jednak, że szkoły te, nie rozwijały w dostateczny sposób kompetencji ogólnych a wraz ze zmianami ustrojowymi, jakie postępowały w Polsce na początku lat 90-tych, taki model kształcenia okazał się mało przydatny w kreowaniu kadr, które miały być potrzebne przekształcającej się gospodarce.

Reorganizacja polskiego systemu ustrojowego pociągnęła za sobą transformację sfery społeczno-gospodarczej i spowodowała znaczące zmiany w funkcjonowaniu szkolnictwa zawodowego. Wraz z rozwojem nowego społeczeństwa i coraz większym dostosowywaniem naszej gospodarki do zasad panujących na wolnym rynku, zaczęły wzrastać aspiracje polskiej młodzieży i jej rodziców. Wzrosło znaczenie wykształcenia średniego i wyższego a szkoły zawodowe zaczęły tracić społeczny prestiż i być coraz bardziej marginalizowane (I. Zawłocki, 2000). Wraz z kolejnymi latami, szkoły zawodowe stawały się mało atrakcyjnymi „szkołami drugiego wyboru”, do których trafiała słabsza młodzież, która albo nie dostała się do liceum albo charakteryzowała się niskimi aspiracjami w zakresie wykształcenia. Popularność szkół zawodowych dramatycznie

spadła a uczniowie, jak i ich rodzice wybierali przede wszystkim szkoły ogólnokształcące. W skutek tych przemian, dominującą ścieżką obieranej edukacji stało się kształcenie ogólne, którego celem było przygotowanie do podjęcia studiów wyższych.

Najbardziej istotne zmiany w polskim szkolnictwie, które nastąpiły w po transformacyjnej rzeczywistości, miały miejsce w 1999 roku, kiedy to wprowadzono nową reformę szkolnictwa. Modyfikowała ona istniejący system kształcenia zawodowego i w znaczący sposób zmieniała kształt polskiej edukacji. Wedle nowych przepisów, szkoła podstawowa obejmowała już nie 8 a 6 klas, a po niej, uczniowie mieli kontynuować edukację w 3-letnim gimnazjum. Jeśli chodzi o szkolnictwo ponadgimnazjalne, które wiąże się ze zdobyciem konkretnego zawodu, to obejmuje ono szkoły zawodowe takie jak: zasadniczą szkołę zawodową, technikum, szkołę policealną dla osób posiadających wykształcenie średnie i szkołę specjalną przeznaczoną dla uczniów z niepełnosprawnością. W niniejszym opracowaniu, chciałabym się skupić na zasadniczej szkole zawodowej, której ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje w danym zawodzie, gdyż w ostatnich latach możemy zauważyć spore zapotrzebowanie pracodawców na określonych specjalistów, których te szkoły kształcą a ich popularność wśród młodzieży nie wzrasta.

Głównym celem przeprowadzonego badania, była analiza wybranych obszarów działania publicznych szkół zawodowych w zakresie dostosowywania oferty kształcenia i identyfikacja realizowanych form współpracy z przedstawicielami rynku pracy.

W badaniu szkół zawodowych posłużono się zarówno metodami badań ilościowych jak i jakościowych. Ankietyzacją zostali objęci dyrektorzy zasadniczych szkół zawodowych a w celu uzyskania pełniejszej odpowiedzi na wskazane cele, w grupie badanej uwzględniłam również pracowników kierujących praktyczną nauką zawodu. Podstawowym narzędziem był kwestionariusz ankiety wypełniany przez dyrektorów, który stanowił najefektywniejszy sposób dotarcia do badanej grupy. Ankieta skonstruowana była w taki sposób by zilustrować działania szkoły w obszarze szeroko rozumianej współpracy z rynkiem pracy i przygotowywania uczniów do wejścia na rynek pracy. Narzędziem służącym uzupełnieniu i pogłębieniu wyników ankietyzacji były wywiady z pracownikami kierującymi praktyczną nauką zawodu a więc osobami, które ze względu na pełnioną funkcję, posiadają największą wiedzę na temat kształcenia praktycznego realizowanego w badanej szkole. Wywiady pogłębione zostały przeprowadzone w oparciu o standaryzowaną listę pytań.

Dobór próby w zakresie szkół i badanej grupy miał charakter celowy. Wybrano 15 szkół zawodowych z województwa dolnośląskiego, które mieściły się zarówno w małych miasteczkach, których liczba mieszkańców nie przekraczała 15 tys. mieszkańców, jak i miast powiatowych i stolicy Dolnego Śląska – Wrocławia.

Należy zaznaczyć, iż kształcenie zawodowe w polskim systemie szkolnym jest prowadzone w zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa za-

wodowego. Klasyfikację tę minister szkolnictwa ogłasza w formie rozporządzenia. W 2012 roku weszła w życie nowa klasyfikacja, która określa zawody i wskazuje typ szkół, które umożliwiają kształcenie określonych zawodów. Kwalifikacja reguluje również kwestię kształcenia w zakresie kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Według nowego rozporządzenia, kształcenie odbywa się w zakresie 200 zawodów i 252 kwalifikacji wyodrębnionych w ramach zawodów. Zgodnie z najnowszą klasyfikacją zawodów opracowaną na podstawie załącznika do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 roku zasadnicze szkoły zawodowe kształcą w zawodach z takich grup jak:

- administracyjno-usługowy,
- budowlany,
- elektryczno-elektroniczny,
- mechaniczny i górniczo-hutniczy,
- rolniczo-leśny z ochroną środowiska,
- turystyczno-gastronomiczny,
- medyczno-społeczny,
- artystyczny (Rozporządzenie MEN, 2011).

Jeśli chodzi o omawiane badanie, to największy odsetek szkół, które zostały poddane analizie oferowało kształcenie w takich obszarach zawodowych jak: gastronomia i produkcja spożywcza, mechanika, elektronika, ekonomia, finansowo-biuroowy, budownictwo.

Wprowadzanie nowych kierunków kształcenia jako reakcja na potrzeby rynku pracy

Od współczesnej szkoły oczekuje się, by uwzględniała w programie kształcenia czynniki zachodzące w zmieniającej się gospodarce i uczyła teorii w powiązaniu z jej praktycznym zastosowaniem na rynku pracy. Zdaniem Wincen-tego Okonia „teoria daje młodzieży poznanie świata, praktyka uczy oddziały-wania najskuteczniejszego, bo opartego na poznaniu jego właściwości.” (Okoń, 1987). Dlatego też wśród głównych problemów związanych z funkcjonowaniem polskiego szkolnictwa zawodowego, wyróżnia się przede wszystkim konieczność jego upracticznienia. Realizacja tej zasady w toku kształcenia, zachodzi głównie poprzez bezpośrednie zajęcia uczniów w przedsiębiorstwach i zajęcia praktyczne. W wielu krajach Unii Europejskiej, takich jak chociażby Niemcy, kooperacja szkoły z przedstawicielami rynku pracy jest działaniem prioryte-towym, który szkoły realizują w zakresie kształcenia i szkolenia określonego profilu zawodowego (Peruszka, 2000).

Diagnozy polskiego szkolnictwa zawodowego wskazują na jego słabe dostoso-wanie do potrzeb lokalnego rynku pracy, słabą jakość kształcenia i brak programów edukacyjnych, które odpowiadałyby nowoczesnym wyzwaniom, przed którymi stoi współczesna edukacja (Osiecka-Chojnacka, 2007). Zjawisko to wymaga nie tylko aktywnej postawy szkoły, ale i przedstawicieli rynku pra-cy, którzy w większym stopniu mieliby angażować się w proces praktycznego

kształcenia młodzieży. Z badań przeprowadzonych wśród pracodawców wynika bowiem, iż absolwenci szkół nie są prawidłowo przygotowani do pracy zawodowej. Zdaniem badanych pracodawców, absolwenci szkół zawodowych są mało mobilni i elastyczni a przy tym również słabo przygotowani w zakresie ekonomiki i organizacji produkcji. Ze wspomnianych badań wynika, że absolwentom brakuje również umiejętności pracy w grupie, rozwiązywania problemów czy efektywnego komunikowania się (Kwiatkowski, 2002:12). Jeśli chodzi o powyższe kompetencje społeczne, to wyniki badań na temat oczekiwań pracodawców w tym zakresie, nie zmieniły się również po pięciu latach od wcześniejszych badań na ten temat i pracodawcy nadal uważają ich brak, za słabą stronę pracowników będących absolwentami szkół zawodowych (Kwiatkowski, 2006).

W niektórych analizowanych przeze mnie szkołach, próbowano dostosowywać ofertę kształcenia do wymogów rynku pracy i zainteresowań uczniów. Specjalnie powołane do tego celu zespoły, miały za zadanie modernizować istniejące programy nauczania i modyfikować szkolną ofertę w taki sposób, by pojawiały się w niej nowe kierunki, którymi uczniowie będą zainteresowani. W szkołach, w których wprowadzono nowe kierunki kształcenia, dyrektorzy wskazywali najczęściej na takie przyczyny jak: aspiracje edukacyjne uczniów (i ich rodziców) a także moda na określone zawody (np. elektronik, informatyk, mechanik samochodowy, fryzjer/ka). Funkcjonowanie znacznej części kierunków opierających się na aktualnej „modzie” prowadzi jednak do zawodów nadwyżkowych a więc takich, gdzie na rynku pracy jest więcej bezrobotnych w tym zawodzie niż ofert pracy oraz zawodów deficytowych, dla których istnieje nadwyżka oferta pracy nad liczbę bezrobotnych absolwentów wykształconych w tym kierunku.

Duże znaczenie w procesie tworzenia nowych kierunków i ich wyboru dokonywanego przez młodzież, odgrywa słabo rozwinięte w polskich szkołach doradztwo zawodowe. Nie ulega wątpliwości, iż wybór ścieżki kształcenia jest bardzo ważną decyzją, z którą muszą się zmierzyć młodzi ludzie kończący edukację w gimnazjum. Ich decyzja o dalszej edukacji może zaważyć nie tylko na ich funkcjonowanie na rynku pracy, ale również na ich osiągnięcia zawodowe, możliwości samorealizacji i poziom satysfakcji z wykonywanej pracy. Niestety młodzież skazana jest często na siebie samą, lub wyłącznie opinię swoich rodziców. W szkołach brakuje bowiem doradców zawodowych, którzy oferowaliby profesjonalną pomoc w określeniu predyspozycji danego ucznia i ukierunkowania jego ścieżki zawodowej zgodnie z zainteresowaniami oraz potrzebami rynku pracy. Szkolni doradcy zawodowi powinni oferować młodzieży profesjonalną pomoc, by ich wybory co do przyszłego kształcenia, były częścią planowanej i przemyślanej ścieżki zawodowej. Powinna ona opierać się na indywidualnych predyspozycjach oraz wiedzy na temat możliwości podjęcia pracy w wybranym zawodzie i zapotrzebowaniu rynku pracy.

Większość dyrektorów i koordynatorów praktycznej nauki zawodu, przyznawała jednak, że szkoły nie monitorują sytuacji na lokalnym rynku pracy

i nie mają pełnego obrazu zmieniającego się zapotrzebowania ma określone zawody. W skutek tego, programy kształcenia nie są odpowiednio dostosowane do wymagań lokalnej gospodarki. Zdaniem wielu specjalistów, badanie losów absolwentów kończących szkoły zawodowe i stworzenie systemu analizy rynku pracy powinno stanowić jeden z istotnych elementów kreowania nowoczesnego szkolnictwa zawodowego (Zahorska, Walczak, 2005). Tylko jedna z badanych przeze mnie szkół prowadziła takie badania i we współpracy z Powiatowym Urzędem Pracy korzystała z tego typu analiz. Dane pozyskiwane w skutek tych działań, dostarczają jej nie tylko informacji o stopniu nasycenia rynku określonymi zawodami ale stanowią istotny element pozwalający podnosić jakość kształcenia i tworzyć odpowiednią ofertę edukacyjną. Szkoły jednak bardzo rzadko to robią i kształcą najczęściej w tych samych kierunkach, które funkcjonują w nich od dawna. Dzieje się tak dlatego, gdyż oferta kształcenia określonej ścieżki zawodowej oparta jest najczęściej o wyposażenie techniczne szkoły i dostępność kadry, która umożliwia kształcenie w określonym zawodzie.

Analizując dynamicznie zmieniający się rynek pracy, koordynatorzy praktycznej nauki zawodu byli zgodni, co do konieczności wdrożenia zmian do procedur związanych z wprowadzaniem nowych zawodów a co za tym idzie, nowych ścieżek kształcenia w szkołach zawodowych. Aktualizacja nowych zawodów odbywa się ich zdaniem za rzadko a kierowane do ministerstwa wnioski o wprowadzenie nowego zawodu są bardzo długo rozpatrywane, nawet jeśli są uzasadnione potrzebą kształcenia w danym zawodzie i zapotrzebowaniem ze strony lokalnego rynku pracy (Raport Łódź 2010). Podobnego zdania byli niektórzy dyrektorzy szkół, którzy również twierdzili, że należy się głębiej zastanowić nad zmianą procedury wprowadzenia nowych zawodów i przyspieszeniem jej działania.

Formy współpracy szkół zawodowych z przedstawicielami rynku pracy

Z wywiadów przeprowadzonych z dyrektorami szkół zawodowych, wynika, że większość placówek nawiązuje współpracę z podmiotami lokalnego rynku pracy i robi to w bardzo zróżnicowany sposób. Forma i zakres tej współpracy, zależy przede wszystkim od wielkości szkoły i rodzaju kształcenia zawodowego, jaki oferuje. Liczba firm, z którymi współpracują szkoły była znacznie zróżnicowana, gdyż niektóre z nich miały formalne potwierdzenie takiej współpracy zaledwie z kilkoma przedsiębiorstwami, podczas gdy inne nawet z kilkudziesięcioma.

Dyrektorzy podkreślali, że ważnym elementem ich współpracy z rynkiem pracy jest włączenie jego przedstawicieli w proces tworzenia programów kształcenia dla konkretnej ścieżki zawodowej. Niektóre placówki zatrudniają u siebie osoby, które nie są nauczycielami, ale posiadają kwalifikacje zawodowe uprawniające ich do prowadzenia zajęć z obszaru kształcenia zawodowego. Zjawisko to występuje jednak stosunkowo rzadko, podobnie jaktylko niewielka

ilość szkół, praktykuje udział przedstawicieli pracodawców, jako kadry specjalistycznej do prowadzenia zajęć z uczniami. Niektóre szkoły organizują tzw. wycieczki przedmiotowe, polegające na tym, że zajęcia odbywają się bezpośrednio w zakładzie pracy, jednak większość placówek nie realizowała nigdy wcześniej teoretycznych przedmiotów kształcenia zawodowego bezpośrednio w przedsiębiorstwie. Dyrektorzy uzasadniali to najczęściej niechęcią przedsiębiorców do tej formy współpracy. Tylko w trzech analizowanych przeze mnie szkołach, dyrekcja zasięga lub zasięgała opinii na temat nowych kierunków kształcenia i programów u przedstawicieli lokalnego rynku pracy.

Współpraca szkoły z pracodawcą czasami ogranicza się do działań sponso-ringowych i finansowych. Dotyczy to wsparcia materialnego szkoły w zakresie wyposażenia technicznego, np. fundowanie sprzętu specjalistycznego, materiałów biurowych i innych urządzeń umożliwiających kształcenie w określonym zawodzie. W niektórych szkołach, duże firmy (przy współpracy z dyrekcją i wychowawcami klas) stworzyły tzw. klasy patronackie, którym regularnie przekazują sprzęt w postaci nowoczesnych technologii, takich jak komputery czy rzutniki. Firmom zależy na tym, by inwestować w przyszłych pracowników, którzy będą posiadali najnowszą wiedzę z zakresu określonego zawodu i będą potrafili korzystać z nowoczesnych technologii, w celu poszukiwania nowych rozwiązań i innowacyjnych pomysłów.

Należy też zwrócić uwagę, że jedną z form realizowanej współpracy szkoły z pracodawcami, była możliwość uczestniczenia nauczycieli w stażach i kursach specjalistycznych organizowanych przez przedsiębiorstwo, z którym szkoła ma podpisaną umowę współpracy. Jest to jednak rzadkość a nauczyciele doskonali swoje kwalifikacje najczęściej poprzez prywatne kontakty w firmach lub w ośrodkach doskonalenia nauczycieli, które oferują szeroką ofertę szkoleń.

Wyniki badania wskazują również na to, że niektóre szkoły, zapraszają w ramach współpracy, przedstawicieli zaprzyjaźnionych firm na różnego rodzaju eventy i uroczystości organizowane przez szkołę. Inne formy realizowanej współpracy z pracodawcami dotyczą udziału pracodawców w organizacji targów edukacyjnych, wspólnych seminariów, szkoleń, czy dnia przedsiębiorczości. Niektóre szkoły realizują równocześnie kilka form współpracy.

Przedmiotem współpracy szkoły z pracodawcami, który występuje najczęściej jest obszar wspólnej realizacji praktycznej nauki zawodu i praktyk zawodowych, które odbywają się bezpośrednio w przedsiębiorstwie. Z punktu widzenia szans zawodowych absolwentów analizowanych szkół, praktyki realizowane w ten sposób, są powszechnie oceniane bardzo pozytywnie. Kontakt ucznia z firmą, w której odbywa praktyczną naukę zawodu kończy się bowiem często jego zatrudnieniem i dalszym rozwojem zawodowym już jako pracownika tego przedsiębiorstwa.

Praktyczna nauka zawodu, stanowi istotną część procesu kształcenia uczniów szkół zawodowych. Uczniowie mogą dzięki niej opanować umiejętności potrzebne w zawodzie, w którym się kształcą i pogłębiać swoją wiedzę na-

byłą podczas szkolnych zajęć teoretycznych. W przypadku analizowanych przeze mnie szkół, przyjmuje ona formę zajęć praktycznych i organizowana jest przez szkołę w porozumieniu z pracodawcą na podstawie zawartej umowy. Zgodnie z ustawą z września 1991 r. o systemie oświaty, praktyczna nauka zawodu może odbywać się w:

- placówkach kształcenia ustawicznego,
- placówkach kształcenia praktycznego,
- warsztatach szkolnych,
- pracowniach szkolnych,
- u pracodawców,
- w indywidualnych gospodarstwach rolnych (Ustawa z dnia 7 września 1991, art. 70).

Wszystkie aktualne sprawy związane z organizacją praktycznej nauki zawodu reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U. z 2010 r. Nr 244, poz. 1626) w którym czytamy, że:

- „Praktyczna nauka zawodu jest organizowana w formie zajęć praktycznych i praktyk zawodowych,
- Zajęcia praktyczne organizuje się dla uczniów i młodocianych w celu opanowania przez nich umiejętności zawodowych niezbędnych do podjęcia pracy w danym zawodzie.
- Praktyki zawodowe organizuje się dla uczniów w celu zastosowania i pogłębienia zdobytej wiedzy i umiejętności zawodowych w rzeczywistych warunkach pracy.
- Praktyki zawodowe uczniów mogą być organizowane w czasie całego roku szkolnego, w tym również w okresie ferii letnich.
- W przypadku organizowania praktyk zawodowych w okresie ferii letnich odpowiedniemu skróceniu ulega czas trwania zajęć dydaktyczno-wychowawczych dla uczniów odbywających te praktyki.
- Zakres wiadomości i umiejętności nabywanych przez uczniów na zajęciach praktycznych i praktykach zawodowych oraz wymiar godzin tych zajęć i praktyk określa program nauczania dla danego zawodu dopuszczony do użytku w danej szkole przez dyrektora szkoły” (Rozporządzenie MEN, 2010:§ 4).

Koordynatorzy praktycznej nauki zawodu, którzy wzięli udział w badaniu oceniają ten sposób nauki za bardzo efektywny i pozwalający na wyposażenie młodzieży w odpowiednie umiejętności i kwalifikacje potrzebne do wykonywania późniejszej pracy w wyuczonym zawodzie. Dzięki praktyce odbytej w przedsiębiorstwie, uczeń może nie tylko uzupełniać swoją wiedzę zdobytą w szkole ale również nabywać zawodowego doświadczenie i praktycznych umiejętności. Zarówno koordynatorzy praktycznej nauki zawodu jak i badani przeze mnie dyrektorzy, zgodnie przyznają, że taka kooperacja szkoły z pracodawcami jest potrzebna i przynosi pozytywne rezultaty.

Podsumowanie

W ostatnich latach obserwujemy wzrastającą pozycję wykształcenia wyższego na rynku pracy i edukacji. Szkoły zawodowe stały się mało atrakcyjne a dominującą ścieżką kształcenia wybieraną przez większą część młodzieży jest kształcenie ogólne. Istotne znaczenie w tym procesie odgrywa słabo rozwinięte doradztwo zawodowe w polskich szkołach. Wybór ścieżki kształcenia jest bardzo ważną decyzją, jednak w szkołach brakuje profesjonalnego doradztwa zawodowego i analiz lokalnego rynku w zakresie zapotrzebowania na określone zawody. W skutek tego, młodzież skazana jest głównie na samą siebie a obecny rynek pracy, charakteryzuje się niewystarczającym dopasowaniem kompetencji i praktycznych umiejętności absolwentów kończących szkoły zawodowe do wymagań pracodawców.

Organizacja kształcenia zawodowego to proces łączenia teorii z praktyką, które stają się coraz większym wyzwaniem dla polskich szkół pod względem dopasowywania tych elementów do wymagań rynku pracy. Dynamizm zmian zachodzących w gospodarce, stawia wymagania nieustannego poszerzania zdobytych kwalifikacji, umiejętności i wiedzy u absolwentów opuszczających mury szkoły i wkraczających na rynek pracy. Jest to działanie niezbędne, gdyż zmiany zachodzące w polskiej gospodarce ujawniają coraz większy dysonans między oczekiwaniami kształtującego się rynku pracy a szkolnictwem zawodowym. Dlatego priorytetowym zadaniem stojącym przed współcześnie funkcjonującymi szkołami zawodowymi jest zapewnienie skutecznych mechanizmów, które pozwolą na lepszą diagnozę rynku pracy i dostosowanie oferty kształcenia.

Zdecydowana większość dyrektorów biorących udział w badaniu deklaruje, że ich szkoły współpracują z pracodawcami. Formy tej współpracy skupiają się jednak przede wszystkim na organizacji praktyk zawodowych i opierają głównie na kontakcie z tymi samymi przedsiębiorstwami. Większość szkół nie prowadzi dziś badań zapotrzebowania na konkretne zawody ani analiz rynku pracy i oczekiwań pracodawców, dlatego niezbędna jest diagnoza potrzeb w zakresie dostosowywania edukacji do wymogów gospodarki i kontakt instytucji szkolnictwa zawodowego z przedstawicielami rynku pracy. Na chwilę obecną, programy nauczania w szkołach zawodowych nie odpowiadają w sposób dostateczny potrzebom lokalnego rynku pracy, jednak szkoły mają coraz większą świadomość, tego, że kształcenie zawodowe powinno odpowiadać na te potrzeby a współpraca z pracodawcami powinna być coraz bardziej zacieśniana. W związku z tym, należy mieć nadzieję, że organizacja kształcenia zawodowego będzie w coraz większym stopniu procesem łączącym teorię z praktyką i stanowić korzyść zarówno dla polskiej szkoły i uczniów jak i dla pracodawców.

Bibliografia

- GUS (2011). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*. <http://www.stat.gov.pl>. Dostęp: 04.05.2015.
- Kwiatkowski, S.M.(2002). *Dostosowanie struktury i treści kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy w kontekście zmian w systemie edukacji*. Warszawa: IBE.
- Kwiatkowski, S.M. (2006). Doradztwo zawodowe w warunkach dynamicznych zmian zawodów i specjalności. Uczeń – pracodawca – zawód – standard – zatrudnienie. W: M. S. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), *Edukacja na rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*. Warszawa.
- Okoń, W. (1987). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Osiecka-Chojnacka, J. (2007). Szkolnictwo zawodowe wobec problemów rynku pracy. *Infos*, 16(2007).
- Peruszka, U. (2000). *Efektywność kształcenia zawodowego – kształcenie zawodowe a rynek pracy*. Warszawa: IPiSS.
- Raport Łódź, (2010). *Dostosowanie oferty szkolnictwa zawodowego do wymogów łódzkiego rynku pracy. Raport z badań jakościowych*. Doradztwo Społeczne i Gospodarcze. http://www.cdu.edu.pl/files/file/RAPORT_CZASTKOWY_Z_BADAN_JAKOSCIOWYCH.pdf. Dostęp: 17.10.2015.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (2011), z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz.U. z 2012 r., poz. 7).
- Rozporządzenie Minister Edukacji Narodowej (2010), z dnia 15 grudnia 2010 roku w sprawie praktycznej nauki zawodu. (Dz. U. z dnia 23 grudnia 2010 r.), § 4.
- Ustawa (1991), z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, art. 70 (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).
- Zahorska, M. Walczak, D. (2005). *Polski system edukacyjny a rynki pracy w Unii Europejskiej*. Analizy i Opinie nr 51. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Zawłocki, I. (2000), Kierunki reformowania polskiego systemu edukacji zawodowej. W: T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun, N. Nyczkało (red.), *Kształcenie niezawodowe: pedagogika i psychologia*. Częstochowa – Kijów.

AGNIESZKA KWITOK

Kolegium Pedagogiczne Politechniki Śląskiej

Wybrane aspekty społecznego funkcjonowania dziecka w procesie edukacji wczesnoszkolnej

Wprowadzenie

Edukacja wczesnoszkolna ma za cel zapewnienie dziecku warunków do optymalnego rozwoju w sferach intelektualnej, emocjonalnej, społecznej, etycznej, fizycznej i estetycznej. Warunki te powinny być dostosowane do indywidualnych możliwości każdego dziecka. Istnienie różnych sfer osobowości nie oznacza bynajmniej, że każda z nich powinna stanowić teren odrębnych oddziaływań. W rzeczywistości te różne sfery są ze sobą powiązane i tworzą łącznie pełną osobowość (Jarzabek, Mitoraj-Hebel, Sirak-Stopińska, Zachodny, 2009: 8). Dlatego też we współczesnym świecie istnieje duże zapotrzebowanie na harmonijny i wielostronny rozwój osobowości dzieci i młodzieży, a w szczególności na kształtowanie w nich postępowania zgodnego z pełnioną rolą społeczną.

Przed każdym dzieckiem rozpoczynającym edukację stają nowe zadania, a jego sukces zależy w dużej mierze od wcześniejszego przygotowania do ich podjęcia. Ogromną rolę odgrywają również pierwsze doświadczenia w szkole. Dlatego trzeba każde dziecko dokładnie poznać i dostarczyć mu takich doświadczeń, aby uczestniczenie w nich motywowało je do dalszej pracy oraz rozbudzało coraz większą ciekawość świata (Jarzabek, Mitoraj-Hebel, Sirak-Stopińska, Zachodny, 2009: 9).

Należy wziąć pod uwagę, iż dziecko rozpoczynając naukę w szkole podstawowej musi przystosować się do wielu zmian, ponieważ wkracza w nowe, szersze środowisko społeczne. Staje ono wobec konieczności przekształcenia swojego dotychczasowego świata przeżyć, czerpanych głównie w toku zabawy - w świat szkolnych obowiązków i zadań związanych z nauką.

„W społecznych doświadczeniach dziecka pojawiają się zmiany tak ogromne i ważne, że - aby mogło sobie z nimi poradzić- musi wykazać się pewnym poziomem dojrzałości społecznej. Ta dojrzałość powinna przejawiać się umiejętnością radzenia sobie z nowymi sytuacjami pojawiającymi się w trakcie nauki w szkole oraz umiejętnością adaptacji do nowego środowiska” (Jegier, Szurowska, 2013: 13). Zatem dojrzałość szkolną można ująć jako osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego, jaki umożliwia mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych klasy pierwszej.

Wejście do szkolnej społeczności to ten moment w życiu dziecka, kiedy większego znaczenia nabierają jego kontakty z rówieśnikami, słabną natomiast i rozluźniają się w pewien sposób więzi z rodziną. Pierwsza klasa jest momentem przełomowym, w którym dziecko napotyka wiele trudności, starając się przyzwyczaić do nowych obowiązków. W kolejnych latach szkoła staje się przede wszystkim terenem codziennych spotkań, rozmów, kontaktów z koleżankami i kolegami. To właśnie wejście w grupę rówieśniczą staje się, z jednej strony, głównym zadaniem rozwojowym dziecka w tym wieku, z drugiej zaś, jest dla niego jedną z wielu potrzeb społecznych. Realizacja tych potrzeb warunkuje nabycie określonych kompetencji społecznych, które pozwolą dziecku zaistnieć w grupie rówieśniczej i osiągnąć w niej satysfakcjonującą pozycję społeczną (Jegier, Szurowska, 2013: 13-14).

Według H. Gunzburga kompetencje społeczne pozostają w granicach umiejętności, warunkujących bycie akceptowanym przez otoczenie społeczne, toteż ujawniają się w sytuacjach, w których jednostka potrafi i chce dostosować się do zwyczajów, nawyków, standardów zachowania przyjmowanych przez społeczeństwo, w którym żyje (Witkowski, 1985: 8). Dlatego też powinnością wychowania w rzeczywistości edukacyjnej jest takie wspomaganie rozwoju społecznego każdego dziecka, aby potrafiło ono realizować swoje potrzeby w zgodzie z innymi i w sposób akceptowany przez społeczność dorosłych.

Szkoła staje się miejscem, w którym realizuje się socjalizacja dziecka przez rówieśników, obszarem formowania się psychiki dziecka w ścisłej relacji z grupą rówieśniczą. To właśnie w szkole dziecko ma okazję uczestniczenia w praktycznej nauce ról społecznych. Dlatego też w pierwszym rozdziale artykułu zostanie przedstawiona między innymi kwestia dotycząca ról społecznych pełnionych przez uczniów w klasie szkolnej.

Pozycja społeczna dziecka a jego rola pełniona w klasie szkolnej

Jak wskazuje Ewa Milewska: dziecko w szkole zaspokaja i rozwija swoje potrzeby poznawcze poprzez uczestnictwo w realizowaniu programu nauczania, ale też w relacjach z nauczycielami i innymi dziećmi ma możliwość uczenia się reguł obowiązujących w społeczeństwie i korzystnych wzorców zachowań. Środowisko szkolne dostarcza dziecku wiedzy o nim samym, co z kolei wpływa na kształtowanie się ważnej cechy osobowości- poczucia własnej wartości oraz realnego oceniania swoich możliwości. (...) Ponadto szkoła jest dla dziecka miejscem zaspokojenia takich potrzeb, jak potrzeba uznania, akceptacji, przynależności do grupy oraz nawiązywania pierwszych kontaktów emocjonalnych o innym znaczeniu niż rodzinne (ibidem: 10).

Rozpatrywanie etapów rozwoju społecznego dzieci wykazuje, że w wieku szkolnym jedną z najistotniejszych potrzeb wynikających z kontaktu emocjonalnego jest właśnie potrzeba przebywania w grupie, zyskiwania akceptacji w jej ramach. Relacje międzyludzkie w klasie szkolnej odgrywają ważną rolę w formowaniu osobowości dziecka.

Istotnym warunkiem skuteczności wszelkich poczynań wychowawczych jest stworzenie odpowiedniego klimatu, w którym dziecko może wzrastać, pracować i w pełni rozwijać się. Istnieje więc potrzeba zainteresowania się problemem pozycji ucznia w młodszych klasach szkolnych. Od tego, jak ukształtuje się poziom popularności dziecka w klasie może zależeć cały jego rozwój. Aby przebiegał on prawidłowo pożądana jest atmosfera bezpieczeństwa i akceptacji (Chlebus: 1).

Istnienie klasy jako formy organizacji pracy w szkole wiąże się ściśle z zagadnieniem pozycji społecznej w grupie. To ona jest terenem, gdzie pozycja ta jest kształtowana. Dziecko wchodząc w grupę klasową chce być przez nią uznane i zaakceptowane. Nie wszystkim dzieciom to się jednak udaje. Jedne dość łatwo zdobywają i utrzymują dobrą pozycję w gronie kolegów, inne są przez nich odsuwane, popadają z nimi w konflikty i trudności. Klasa szkolna może być miejscem wielkiego zwycięstwa lub całkowitej porażki.

Każda klasa szkolna posiada swoistą strukturę, w ramach której jednostki zajmują różne miejsce. Przez strukturę grupy można rozumieć układ miejsc, jaki zajmują poszczególni jej członkowie względem siebie. Miejsce jednostki w strukturze zespołu wyznaczają następujące czynniki:

- miejsce w strukturze przywódczej, czyli możliwość wywierania wpływu na innych,
- miejsce w strukturze atrakcyjności: czy i na ile jednostka jest lubiana przez innych członków zespołu,
- miejsce w strukturze porozumienia,
- role pełnione przez jednostkę w zespole oraz znaczenie, jakie pozostali członkowie rola tym przypisują,
- stopień, w jakim jednostka podporządkuje się normom obowiązującym w grupie (Paszkievicz, Łobacz, 2013: 44).

W klasie szkolnej Dorota Ekiert- Grabowska wyróżnia pięć kategorii członków grupy, przyjmując za kryterium podziału powiązania poszczególnych osób z pozostałymi.

Dzieci akceptowane - są to uczniowie, którzy cieszą się uznaniem, wobec których pozostałe osoby w klasie przyjmują silne postawy pozytywne. Dzieci zaliczane do tej grupy mają największe możliwości w zakresie zaspokajania swoich potrzeb psychicznych w grupie oraz szanse na prawidłowy rozwój społeczny. Najczęściej są dobrze przystosowane do wymagań stawianych przez szkołę, znajdują się w centrum życia klasowego.

Dzieci przeciętnie akceptowane - jest to grupa uczniów należących do osób raczej lubianych, jednakże w strukturze grupy niezajmujących ważnych miejsc. Przebywanie w klasie szkolnej nie dostarcza im szczególnie dużo bodźców negatywnych, z drugiej strony jednak nie jest dla nich źródłem negatywnych doświadczeń.

Dzieci o statusie nie zrównoważonym - w grupie tej znajdują się uczniowie, wobec których uczucia sympatii i antypatii ze strony pozostałych uczniów są podzielone. Część uczniów ma do nich stosunek pozytywny, pozostali zaś wręcz przeciwnie. Z psychologicznego punktu widzenia taka sytuacja

jest niekorzystna dla funkcjonowania dziecka. Z jednej strony otrzymują oni bowiem uznanie od części klasy, z drugiej zaś są odtrąceni przez innych.

Dzieci izolowane - można tu zaliczyć uczniów znajdujących się na marginesie życia klasowego, niepodejmujących działań na rzecz grupy, często określanych mianem biernych społecznie. Dzieci te nie należą do pożądaných partnerów interakcji, nie liczą się w grupie. Pozostali uczniowie nie okazują im sympatii ani antypatii- traktują je w obojętny sposób. Sytuacja psychiczna dziecka izolowanego jest bardzo niekorzystna z tego względu, że nie jest ono w stanie zebrać doświadczeń społecznych, koniecznych do właściwego funkcjonowania w grupie.

Dzieci odrzucane - to uczniowie będący przedmiotem jawnie deklarowanej niechęci ze strony grupy. Klasa ich nie lubi, przez co mają bardzo mały wpływ na to, co się w niej dzieje. Pozostali uczniowie unikają z nimi kontaktów. Przebywanie w grupie stanowi dla uczniów odrzucanych źródło negatywnych przeżyć, co może znaleźć swoje odzwierciedlenie w negatywnym nastawieniu do nauki, szkoły, ale też samego siebie.

Dwie ostatnie kategorie uczniów, czyli izolowanych i odrzucanych przez grupę, można określić wspólną nazwą dzieci nieakceptowanych (ibidem: 44-45).

Istnieje zależność pomiędzy pozycją, jaką zajmuje dziecko w grupie rówieśniczej, a rolą, jaką przyznali mu jego koledzy czy nauczyciele.

Pełnione przez ucznia role społeczne mają niezwykle istotne znaczenie w wychowaniu. Andrzej Jankowski stosuje tu dwa podejścia i wyróżnia:

- 1) „Role związane z dziedziną działania- rozważając role odgrywane przez określonych uczniów, mamy na myśli dziedzinę aktywności podejmowaną przez nich szczególnie chętnie lub szczególnie często.
- 2) Role zadaniowe. Możemy mieć na myśli sposób, w jaki uczniowie angażują się w daną dziedzinę aktywności i realizują stojące przed nimi zadania. Role zadaniowe mają ponadto różną wartość w oczach współtowarzyszy. Ich odgrywanie świadczy o znaczeniu danej jednostki w zespole” (Janowski, 1995: 48-49).

Andrzej Janowski mówił o rolach podstawowych, które wynikają ze specyfiki szkoły jako instytucji- role ucznia i nauczyciela. Każda z nich łączy się z określonymi (choć w założeniu) repertuarami zachowań. Jeżeli chodzi o ucznia będzie to na przykład praca na lekcji, uważne słuchanie poleceń nauczyciela, wykazanie się motywacją w podejmowaniu określonych zadań itd. Na terenie szkoły można spotkać się również z innymi rolami. Uczniowie pełnią tu także role mniej formalne, wyznaczone im przez nauczyciela bądź zespół klasowy. Role, w które zostają wpisani przez swoje otoczenie, traktujące ich w taki a nie w inny sposób, a tym samym dające im niejako do zrozumienia, jakich zachowań się po nich spodziewa.

H. Muszyński wyodrębnił role społeczne funkcjonujące na terenie klasy, takie jak:

- 1) poszukiwacz wiedzy - to uczeń podejmujący czynności związane

- z samodzielnym zdobywaniem wiedzy lub znajdowaniem rozwiązań praktycznych;
- 2) odkrywca wiedzy - rola odkrywcy wiedzy polega na samodzielnym poznawaniu rzeczywistości, odkrywaniu czegoś i dochodzeniu do własnych wniosków;
 - 3) użytkownik wiedzy - to uczeń, który po opanowaniu jej w wymaganym stopniu, dzieli się nabytymi wiadomościami i umiejętnościami z członkami swojego zespołu lub innych zespołów;
 - 4) rola „specjalisty” i „fachowca”. Uczeń, który posiada określone praktyczne umiejętności, zostaje wdrożony przez szkołę do roli fachowca. Uczeń zainteresowany całokształtem przedmiotu nauczania i wykazujący uzdolnienia w danym kierunku zostaje wdrożony do roli specjalisty;
 - 5) rola samouka polegająca na samodzielnym podejmowaniu w stosunku do siebie samego tych czynności, które w nauczaniu spełniane są przez nauczyciela (Muszyński, Dudzikowa, 1987: 135).

Natomiast J. Gawlina wyróżnił następujące role społeczne pełnione przez uczniów w klasie szkolnej, są to:

1. Role związane z kierowaniem i egzekwowaniem (przywódca, przewodniczący).
2. Role nastawione na wykonywanie obowiązków (wykonawca, podwładny).
3. Role związane z rozrywką i zabawą (uczestnik gry lub zabawy, partner w zabawie, organizator zabawy).
4. Role nastawione na relacje z innymi uczniami (kolega, przyjaciel, opiekun).
5. Role wiążące się z degradacją społeczną (oferma, lizus, leń, egoista, mamisynek itp.) (Zięba, 1980: 7).

„Uczniowie mogą pełnić w klasie role pozytywne. Dotyczyć będą one osób lubianych i akceptowanych przez zespół klasowy i/lub nauczycieli (np. rola „wzorowego ucznia”, „dobrego kolegi, spieszącego wszystkim z pomocą”, „opiekuna słabszych”, itd.). Pomimo, że nie są one aż tak uciążliwe dla ucznia jak role negatywne, to jednak nakładają one na niego niejako obowiązek zachowywania się w określony sposób, dostosowywania się do oczekiwań otoczenia” (Paszkievicz, Łobacz, 2013: 58).

Zdecydowanie bardziej szkodliwe są jednak role negatywne pełnione przez uczniów, przyznane im przez zespół klasowy lub nauczycieli.

Karl E. Dambach opisuje typy ról pełnionych przez uczniów nieakceptowanych w klasie szkolnej, które mogą prowadzić do ich wyobcowania:

- pozer - osoba dodająca sobie wartości poprzez opowiadanie o mistrzowskich wyczynach, nie zawsze przy tym trzymająca się prawdy;
- uczeń narzucający swoje zachowanie innym - starający się o przyjęcie do jakiejś podgrupy, próbujący niejako na „siłę” znaleźć chociaż jednego przyjaciela;
- lizus - szukający silniejszego partnera sojuszu w osobie nauczyciela;

- tchórz, odmieniec - uczeń wycofujący się z kontaktów z grupą, taki, który niewiele się odzywa;
- egoista - jednostka nieufna, będąca w ciągłej gotowości do tego, aby nie powtórzyła się sytuacja, że ktoś ją oszuka;
- głupek - uczeń, któremu częściej niż innym przydarzają się wypadki;
- klaun - osoba wymyślająca wciąż nowe głupawe opowieści, na które inni tylko czekają (ibidem: 58-59).

„Andree Berge w swoim dziele *Uczeń trudny* wymienił kilka typów uczniów trudnych. Prezentują oni zachowania niepożądane z punktu widzenia społecznego, z drugiej jednak strony wydaje się, iż można przyjąć, że pełnią właśnie określone role wyznaczone im przez zespół klasowy, nauczycieli, czy też role, które mają im pomóc w uzyskaniu akceptacji otoczenia lub uzyskaniu w nim lepszej pozycji. Niektóre określenia używane przez autora można uznać obecnie za nadmiernie stygmatyzujące, sam podział jest jednak interesujący i (w pewnym stopniu) aktualny po dziś dzień” (ibidem: 58). Według A. Berge'a w szkole można spotkać następujące typy uczniów:

- 1) uczeń przejawiający brak wiary w siebie (niewierzący w swoje możliwości, w obawie przed porażką trzymający się na uboczu);
- 2) uczeń wymagający wyłączności uczuć (lepki emocjonalnie, poszukujący na siłę akceptacji innej osoby);
- 3) poszukiwacz rozmów na uboczu (wchodzący w sferę tematów „zakazanych”);
- 4) uczeń udający gburę (może to być osoba nieradząca sobie z własną agresją, zdolna do nagłej brutalności, ale uczeń mało inteligentny, starający się zwrócić uwagę innych swoją przewagą fizyczną);
- 5) kłótnik (skory do wywoływania konfliktów);
- 6) uczeń przekorny (dokuczający szczególnie tym osobom, z którymi chciałby mieć pozytywne relacje);
- 7) uczeń niewyczuwający innych (mający trudności z reagowaniem empatycznym na trudności napotymane przez innych);
- 8) ofiara (osoba dająca innym możliwość do górowania nad nią);
- 9) złodziej (przywłaszczający sobie cudze rzeczy);
- 10) donosiciel bądź lizus (skarżący na kolegów);
- 11) uczeń, który zmyśla (swoją trudną sytuację rekompensuje sobie tworzeniem nieprawdziwych historii);
- 12) uczeń ze skłonnością do oszukiwania (okłamywanie innych osób);
- 13) gracz (osoba, która wszelkimi sposobami, nawet nieuczciwymi, dąży do pokonania innych);
- 14) prowodyr (osoba ze zdolnościami przywódczymi, które mogą niejednokrotnie pójść w niewłaściwym kierunku);
- 15) Donkiszot (stający w obronie słabszych);
- 16) kozioł ofiarny (osoba, wokół której kumulują się wszelkie działania zaczepne);
- 17) krzykacz (często i głośno wyrażający swój sprzeciw w różnych

sprawach) (ibidem: 59-60).

Role odgrywane przez uczniów, wyznaczone im w pewnym sensie przez rówieśników i nauczycieli ewoluują, zmieniają się wraz ze zmianami zachodzącymi w społeczeństwie, szkole, postępem cywilizacji.

W przypadku nauczyciela proces utrwalania się negatywnych opinii o uczniu i określenia jego ról może mieć związek z niedostatecznym rozpoznaniem zespołu klasowego i poszczególnych uczniów wchodzących w jego skład. Słaba znajomość ucznia przez nauczyciela może prowadzić do etykietowania, tj. do sytuacji, kiedy niska ocena ucznia, szczególnie ta negatywna, staje się opinią obiegową także wśród innych nauczycieli, którzy jak dotąd nie mieli okazji wyrobić sobie o nim zdania. Taka etykieta (np. „rozrabiaki” czy „lenia”) może się stabilizować, przez co nauczyciel zamyka się na doświadczenia wskazujące na jej niewłaściwość i trwa przy utrwalonym już stereotypie. Zjawisko to nazywane w literaturze brytyjskiej „reifikacją” tożsamości dziecka. Uznać należy je za wysoce szkodliwe, gdyż prowadzi do uruchomienia się mechanizmu samosprawdzających się przepowiedni. Uczeń, który uzyskał określoną etykieta, nawet wówczas, gdy nie odpowiada ona stanowi rzeczywistości, z czasem zaczyna zachowywać się tak, jak oczekuje od niego najbliższe otoczenie. Jeśli uczeń kilkakrotnie usłyszy, że jest niezdolny, z dużym prawdopodobieństwem w końcu zacznie być niezdolny. Z samosprawdzającymi się przepowiedniami blisko związane jest zjawisko, na które uwagę zwrócił Dawid Hargreaves. Chodzi tu mianowicie o to, iż nauczycieli podzielić można na dwie grupy w zależności od tego, w jaki sposób postrzegają oni niewłaściwe zachowania swoich uczniów: na takich, którzy niejako „prowokują” złe zachowania i takich, którzy tego nie robią. Nauczyciele „prowokujący” postrzegają ucznia jako osobę nieustannie poszukującą okazji do tego, by niewłaściwie się zachowywać, unikać pracy, buntować się itd. Taki sposób postrzegania ucznia pociąga za sobą cały repertuar zachowań prowokujących ze strony nauczyciela, np. dążenie do ostrych spier, doprowadzenie do konfrontacji, niekonsekwentne karamie. Na przeciwnym biegunie znajdują się nauczyciele, którzy nie wywołują zachowań negatywnych u uczniów, sądzą zwykle, że uczniowie są zasadniczo dobrzy, chętni do pracy. Niewłaściwe zachowanie ucznia przez tę grupę nauczycieli uznawane jest za skutek, a nie przyczynę sposobu, w jaki odnosi się do niego nauczyciel (s. 63-64).

Dziecko w szkole, które słyszy, że jest „zdolne, ale leniwe”, „roztrzepane”, „niezorganizowane”, „niegrzeczne”, „niekoleżeńskie” itd., zaczyna się adekwatnie do tego zachowywać, czyli według oczekiwań otoczenia.

Joanna Sakowska uważa, iż: „słowa działają nieświadomie, jak nasiona zasiane w umyśle, nasiona, które wykiełkują i ukształtują w dziecku obraz samego siebie, obraz, który uzna ono za swój i będzie go realizowało” (Sakowska, 1999: 81).

Do zadań nauczyciela należy uświadomienie uczniom, że nie można odrzucać/izolować innych tylko dlatego, że nie odpowiadają powszechnie przyjętym normom. Dlatego też, jak wskazuje Karl E. Dambach, należy podkreślać, że:

- Każde dziecko w grupie powinno być akceptowane takim, jakim jest; jeśli jednak zachowuje się w sposób szkodliwy społecznie, to przekracza granice akceptacji. Grupa musi je szanować i nie może wywierać nacisku w celu wymuszenia dopasowania się do norm grupy.
- Atmosfera grupy, w której dzieci są akceptowane, wpływa pozytywnie na wszystkich członków. Czasami odmienne zachowanie dziecka jest skutkiem stresu, jaki przeżyło w innej grupie. Dobra atmosfera może na dłuższą metę wpłynąć na to, że przymusowe, stereotypowe zachowania będą znacznie rzadsze lub całkowicie znikną (Paszkievicz, Łobacz, 2013: 65).

Aneta Paszkiewicz i Małgorzata Łobacz w książce *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych w klasie szkolnej* słusznie twierdzą, że: „pomoc uczniowi w wyjściu z odgrywanej przez niego roli jest zadaniem trudnym. Wymaga sporego nakładu pracy i zaangażowania ze strony nauczyciela, zmiany dotychczasowego sposobu patrzenia na ucznia, ale przede wszystkim wiary w to, że podejmowane działania mogą przynieść pożądany efekt. Jednak nawet pomimo początkowych niepowodzeń nie można się poddawać, gdyż pełniona przez ucznia rola może do niego przylgnąć na dobre, czego skutki może on ponieść nawet w dorosłym życiu” (Paszkievicz, Łobacz, 2013: 66).

Klimat szkoły jako element społeczności szkolnej/skolnego życia

Pojęcie klimatu szkoły pojawia się w opracowaniach demograficznych, ekologicznych, organizacyjnych, socjologicznych, behawioralnych i interakcyjno-analitycznych. Wielość tych teoretycznych ujęć powoduje, że brakuje jednolitej i precyzyjnej jego definicji. Jak pisze Magdalena Woynarowska-Sołdan, definicje klimatu społecznego (również szkoły) są raczej intuicyjne niż empiryczne. W badaniach nad klimatem szkoły wymienia się kilka jego wymiarów, jak np. relacje między uczniami, stosunki między nauczycielami i uczniami, uczestnictwo uczniów w podejmowaniu decyzji w istotnych dla nich sprawach, życzliwa i wspierająca współpraca, zasady i normy obowiązujące w szkole, pozytywne zachęty do osiągnięć szkolnych, tworzenie warunków dla osiągania sukcesów, uczestniczenie rodziców w życiu szkoły (Okulicz-Kozaryn, 2013: 84).

Klimat szkoły jest rzeczywistością psychologiczną- zależy od percepcji zjawisk zachodzących w szkole przez osoby zaangażowane w interakcje na jej terenie- uczniów i nauczycieli (ibidem: 84).

To, jaka jest kultura szkoły, ma istotne znaczenie dla klimatu szkoły, czyli relacji w gronie pracowników, kontaktów między nauczycielami a uczniami i rodzicami, a także w gronie uczniów, wpływając na ich poczucie więzi ze szkołą. Szkoły o pozytywnej kulturze cechuje przede wszystkim dobra atmosfera społeczna (klimat)-ciepłe i oparte na wzajemnym szacunku relacje między nauczycielami a uczniami oraz relacje między uczniami, nacechowane zaufaniem i akceptacją (s. 84).

Klimat szkoły to właściwości środowiska szkolnego, na które składają się doznawane i przeżywane procesy interakcyjne i komunikacyjne, możliwości partycypacji w życiu szkoły, odbiór procesu nauczania i wychowania. Na podstawie analizy Ericha Petláka można wyróżnić takie elementy dobrego klimatu, jak na przykład: (Petlák, 2007: 37-38)

- **jasność celów** - uczniowie i nauczyciele mają jasne wyobrażenia na temat celów, do których zmierza szkoła;
- **jasność dowodów**, które prowadzą do osiągnięcia celów zarówno w sferze edukacyjnej, jak i wychowawczej;
- **standardy zachowań** - uczeń i nauczyciel wiedzą dokładnie, jakich zachowań się od nich oczekuje;
- **sposób traktowania** oparty na uczciwości, zaufaniu i odpowiedzialności;
- **współdziałanie uczniów** - możliwość brania czynnego udziału w procesie tworzenia działań edukacyjno-wychowawczych;
- **wsparcie**, jakie odczuwają uczniowie na linii uczeń-uczeń, uczeń-nauczyciel, nauczyciel-dyrektor; odczuwanie, że podejmowane przez wszystkich działania są zauważane, doceniane i popierane;
- **bezpieczeństwo** - poczucie bezpieczeństwa ze strony innych uczniów, jak i dorosłych;
- **przyjazne środowisko** - dostosowane do potrzeb uczniów oraz nauczycieli.

Nauczyciel jako twórca klimatu w klasie szkolnej

W literaturze odnajdujemy różne sposoby definiowania klimatu klasy. Można go rozumieć ogólnie jako determinant określonego tonu, atmosfery nauki i zachowania bądź bardziej szczegółowo: klimat klasy wyraża, w jakim stopniu jest uczeń w klasie zadowolony, czy uczniowie dostatecznie rozumieją się nawzajem, jaki jest wśród nich stopień współzawodniczenia i konkurencji i na ile klasa jest zwarta i solidna (Krzymowska, 2014: 4).

Krzysztof Konarzewski definiuje klimat klasy jako „wszystkie reguły pracy i życia w klasie, które nauczyciel faktycznie narzuca i wzmacnia przy okazji rozwiązywania bieżących sytuacji dydaktycznych i wychowawczych” (Konarzewski, 2005: 146). Autor powierza nauczycielowi rolę twórcy klimatu w klasie: klimat klasowy to projekcja jego całej „osobowości zawodowej”, w tym także tych jej aspektów, których nie poddał on krytycznej refleksji i przez to nie jest ich do końca świadomy (Krzymowska, 2014: 4).

Ewelina Krzymowska twierdzi, iż: „tworzenie klimatu sprzyjającego wszechstronnemu rozwojowi ucznia jest zadaniem niezwykle trudnym. Nie można narzucić optymizmu, żądać zaangażowania, wymagać utrzymywania satysfakcjonujących relacji w klasie. Trzeba sobie uświadomić, że nie ma gotowego przepisu, magicznej formuły, dzięki której w klasie zawsze będzie panowała miła atmosfera” (Krzymowska, 2014: 7).

Według Joanny Femiak przed nauczycielem XXI wieku stoją wyzwania dwojakiego rodzaju: musi on mieć nie tylko odpowiednią wiedzę merytoryczną, lecz także kompetencje komunikacyjne, dzięki którym praca z uczniem staje się łatwiejsza i efektywniejsza. Nauczyciel, budując relacje z uczniem, powinien być jednocześnie wrażliwy, empatyczny, uważny, a także uporządkowany, zdecydowany, powinna go cechować umiejętność wprowadzania zasad funkcjonowania klasy, i co ważne, przestrzegania ich (Domagała-Kręcioch, 2014: 17).

Krzysztof Korzanewski w podręczniku akademickim: „Sztuka Nauczania. Szkoła” opisał trzy typy klimatu klasowego:

1. **„Klimat bezosobowego profesjonalizmu.** Tworzy go nauczyciel, który mocno wierzy w autonomiczne standardy pracy oświatowej i z wyzyny tej wiary czuje się w prawie żądać od młodzieży wysiłku i wyrzeczeń. Stawianie obcym dzieciom wymagań może oznaczać, że nauczyciel występuje wobec nich jako reprezentant pewnych wartości, takich jak systematyczność, obiektywizm czy bezinteresowność, które- jak zakłada- nie są od początku ich wartościami. W tym ujęciu istotą pracy nauczycielskiej jest stopniowe zmniejszanie początkowej rozbieżności perspektyw nauczyciela i uczniów, bez względu na opór, który przyjdzie przy tym pokonać.

2. **Klimat interpersonalnej zgody.** W przeciwieństwie do nauczyciela, który czuje się odpowiedzialny za przyszłość uczniów i chce ich wykształcić, nie bacząc na ich dzisiejszy trud i wyrzeczenia, twórca klimatu interpersonalnej zgody czuje się odpowiedzialny przede wszystkim za bieżące samopoczucie uczniów. Dlatego raczej proponuje, niż żąda, raczej inicjuje dyskusję, niż strukturyzuje aktywność, zawsze jest gotów wycofać się, jeśli uczniowie okazują niezadowolenie. Jego pierwszym celem jest, by w klasie było miło i by dzieci nauczyły się układowego życia w gromadzie.

3. **Klimat instytucjonalnego porządku-** różni się od poprzednich tym, że w centrum nauczycielskiej uwagi leży nie uczeń (jego przyszłe czy teraźniejsze dobro), lecz instytucja. Istotą każdej instytucji jest porządek. Szkolny porządek to przewidywalność rzeczy przypisanych do ustalonych miejsc i przewidywalność zachowań ludzi przypisanych do ustalonych ról. W ramach tego porządku nauczyciel nie musi odpowiadać na nieoczekiwane pytania ucznia, podobnie jak nie podlega niezapowiedzianej wizytacji; uczy tego, co w programie i wytycznych, nie musząc szukać uzasadnień swoich wymagań; stosuje zalecane metody, nie wnikając w ich rzeczywiste skutki itp. Jak długo jest w porządku wobec ładu szkolnego, czuje się bezpieczny i żąda instytucjonalnie zagwarantowanego szacunku. Każde zdarzenie będące jawnym odstępstwem od ustalonego porządku nauczyciel kwalifikuje jako bałagan i uważa za zamach na instytucję, którą reprezentuje, toteż reaguje na nie rutynową represją. Dlatego oddział klasowy poddany klimatowi instytucjonalnego porządku jawi się uczniom i zewnętrznym obserwatorom jako miejsce, z którego uleciał sens i uczucie” (Konarzewski, 2005: 149-150).

Jak słusznie zauważa Elżbieta Putkiewicz: mistrzostwo pedagogiczne w budowaniu właściwych interakcji w klasie szkolnej w znacznym stopniu opiera się na takich kompetencjach nauczyciela, dzięki którym następuje dopasowanie „otwartości” interakcji do różnych poziomów wiedzy językowej i wiedzy o otaczających uczniów świecie, a także przygotowanie wspólnego pola uwagi z uczniami (Putkiewicz, 1990: 19).

Dla realizacji zadań szkoły istotne znaczenie ma nauczanie początkowe-kształcenie zintegrowane. Jest to okres szczególnej elastyczności psychiki dziecka, jego podatności na wszystkie wpływy otoczenia, w tym również oddziaływanie pedagogiczne (Molenda, 2012: 119).

Kompetencje nauczycieli kształcenia zintegrowanego traktuje się jako najważniejszy czynnik osiągnięć szkolnych uczniów. Stanowią one strukturę poznawczą złożoną ze zdolności wspieranych wiedzą psychologiczną, pedagogiczną i socjologiczną, zbudowaną z przekonań, iż warto i można w danej sytuacji edukacyjnej rozwiązywać problemy oraz wytrwale zmierzać do osiągnięcia celów wynikających z podmiotowego paradygmatu edukacji (Michalewska, 2003: 23).

Istotnym celem wychowawczym, który szkoła ma osiągnąć, jest przygotowanie każdego z uczniów do zgodnego współżycia oraz współpracy. Oczywiście wzorem takich stosunków powinny być między innymi pozytywne relacje pomiędzy nauczycielem a ich uczniami. Praktyka dowodzi, iż dzieci chcą kontaktów z nauczycielem tylko wtedy, gdy są pewne, że pedagog jest osobą zaufaną i bliską. Ważne jest także, to by ich problemy traktował poważnie. Można sformułować wniosek, iż wyrażana opinia uczniów o nauczycielach zależy w dużym stopniu od samego pedagoga oraz od atmosfery, jaką wytwarza wokół siebie (Pawelec, 2012: 211).

Przed nauczycielem wczesnej edukacji stoi wiele zadań do wykonania, nie tylko dotyczących wypełniania obowiązków wychowawczych, ale także zadań dydaktycznych. Osobowość nauczyciela, jego światopogląd, etyka zawodowa, uznawany system wartości, przygotowanie oraz umiejętności zawodowe, wreszcie autorytet pedagoga, odgrywają decydującą rolę w procesie kształcenia, a także wychowania. Zatem nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien być nie tylko kompetentnym, ale i serdecznym opiekunem dzieci (ibidem: 211).

Należy zatem pamiętać o tym, że aby nauczyciel potrafił umiejętnie angażować się w życie klasy i był przez nią akceptowany oraz stał się dla swoich uczniów prawdziwym autorytetem powinien posiadać walory moralne i intelektualne. Istotą rzeczy jest okazywanie zainteresowania problemami uczniów, znajomość psychiki swoich wychowanków i rozumienie ich wewnętrznego życia. Stosunek między nauczycielem i uczniem winien być emocjonalnie pozytywny, a także musi dominować w nim szacunek do wychowanka i jego akceptacja.

W edukacji wczesnoszkolnej nauczyciel pełni przede wszystkim funkcję współtwórcy procesu kształcenia, przy założeniu, że jest on partnerem dla ucznia w procesie zdobywania przez niego wiedzy i umiejętności, wspierają-

cym na każdym kroku wysiłek swojego wychowanka. I. Wagner trafnie sformułował tezę, iż efekty edukacyjne zależą nie tylko od programu nauczania czy zastosowanej dydaktyki, lecz przede wszystkim od wiedzy, kompetencji i wysiłku nauczyciela, który powinien być przewodnikiem, z którego pomocą uczeń rozwija i konstytuuje swoją niepowtarzalną osobowość (Wagner, 2005: 73). Z tezy tej można wywnioskować, że istnieje zależność pomiędzy efektami edukacyjnymi a mądrością nauczyciela-wychowawcy. Toteż mądrość nauczyciela-wychowawcy opiera się na tym, że nie poddaje się on zniechęceniu, jest wytrwały w działaniach, potrafi odczuć znaczenie spraw, które wykonuje codziennie obcując z dzieckiem i wspomagając jego rozwój.

Konkludując-niezbędnym warunkiem efektywności wszelkich poczynań wychowawczych nauczyciela jest stworzenie przez niego odpowiedniego klimatu w klasie szkolnej, tak aby dziecko mogło w niej wzrastać, pracować i w pełni się rozwijać. Dlatego można przyjąć tezę zawartą w tytule podrozdziału, iż nauczyciel jest twórcą klimatu w klasie szkolnej.

Zakończenie

„Jednym z ważniejszych środowisk wychowawczych młodego człowieka jest szkoła. Jest to miejsce, w którym spędza on blisko połowę swego czasu, podlega bardziej lub mniej zaplanowanym oddziaływaniom wychowawczym. Doświadczenia wyniesione z czasów pobytu w szkole pozostają w pamięci na całe życie. Mogą one być przyjemne, ale również budzić lęk, wspomnienia poniesionych krzywd, niespełnionych marzeń. W konkretnej szkole, klasie uczą się różni uczniowie: mniej lub bardziej zdolni, tacy, którzy dobrze radzą sobie z trudnymi sytuacjami i ci, którzy nie są w stanie poradzić sobie nawet z niewielkimi niepowodzeniami. Poza uczniami w szkole są również nauczyciele, osoby dorosłe, których zadaniem jest objąć każdego ucznia szczególną opieką, udzielić stosownej pomocy i wsparcia, stworzyć atmosferę sprzyjającą efektywnej pracy i zgodnemu współżyciu uczniów” (Paszkievicz, Łobacz, 2013: 9).

Zdaniem Henryka Miciury: rozpoczynając naukę w szkole, dziecko wkracza w skomplikowane środowisko społeczne. Nawiązuje kontakt z nauczycielami, staje się członkiem klasy- zespołu rówieśniczego. Jeśli zachowuje się źle, jest przez nauczyciela ganione, dzieje się to przy klasie. Jeśli jest chwalone, słyszą to wszyscy. Stosunek klasy do każdego ucznia nie jest sprawą obojętną. Gdy dziecko jest żyte z klasą, jeśli dobrze się w niej czuje, chętnie chodzi do szkoły, chętnie także się uczy. Gdy ma konflikty z kolegami, wpływa to ujemnie na jego przeżycia szkolne, a przeważnie także na jego stosunek do nauki (s. 43).

Pomoc nauczyciela-wychowawcy jest niezbędna, kiedy dziecko z różnych względów nie radzi sobie z nauką, jest nieakceptowane w grupie rówieśniczej, ma trudności z nawiązywaniem relacji międzyosobowych. Pomoc ta powinna być przystosowana do indywidualnych potrzeb i problemów dziecka.

Jak słusznie podkreśla Aneta Paszkievicz i Małgorzata Łobacz: „każdy typ relacji z drugim człowiekiem musi uwzględniać godność jednostki i jej prawo

do samostanowienia, bez względu na to, czy są to relacje przyjacielskie, koleżeńskie, czy też wychowawcze. Człowiek ma prawo do znalezienia własnego, indywidualnego sensu życia, osobistych wartości” (Paszkievicz, Łobacz, 2013: 246).

Z powyższych rozważań nasuwa się myśl, iż jednym z ważniejszych zadań szkoły powinno być właściwe kierowanie procesem kształtowania się obrazu samego siebie dziecka. Powinien on opierać się na samopoznaniu, rozpoznawaniu braków i wad w taki sposób, aby dziecko mogło je przewyciężyć, ale przede wszystkim na poszukiwaniu mocnych stron i uświadamianiu ich istnienia w młodym człowieku.

Bibliografia

- Chlebus, A., *Szkolne uwarunkowania pozycji socjometrycznej ucznia w młodszym wieku szkolnym*. Dostępny w internecie: [Http://www.sp6.lublin.pl/pdf/POZYCJA_SOCJOMETRYCZNA_UCZNIA.pdf](http://www.sp6.lublin.pl/pdf/POZYCJA_SOCJOMETRYCZNA_UCZNIA.pdf).
- Domagała-Kręcioch, A., Majerek, B. (red.). (2014). *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie) porozumienia*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Gralewska, U., Karaszewski, N., Piotrowska, L., Salomon-Bobińska, K. *Wartości i normy jako podstawa funkcjonowania szkolnych społeczności*. Dostępny w internecie: http://www.npseo.pl/data/.../gralewska_karaszewski_piotrowska_salamon.pdf.
- Janowski, A. (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Jarząbek, M., Mitoraj-Hebel, A., Sirak-Stopińska, K., Zachodny B. (2009). *Kolorowa klasa. Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON.
- Jegier, A., Szurowska, B. (2013). *Skarby. Program edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo JUKA.
- Konarzewski, K. (red.). (2005), *Sztuka Nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Krzymowska, E. (2014). Pozytywny klimat klasy. *Życie szkoły*, 2 (2014), s. 4.
- Michalewska, M. (red.). (2003). *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Molenda, M. (2012). *Kompetencje nauczycieli kształcenia zintegrowanego*. W: J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.), *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesniej edukacji w dobie zmian*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON.
- Muszyński, H., Dudzikowa, M. (1987). *Praca wychowawcza w toku nauczania*. Warszawa: PWN.
- Okulicz-Kozaryn, K. (2013). Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów. *Studia edukacyjne*, 29 (2013), s. 84.
- Paszkievicz, A., Łobacz, M. (2013). *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Difin SA.

- Pawelec, L. (2012). Nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej. W: J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.), *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON.
- Petlák, E. (2007). *Klimat szkoły, klimat klasy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Putkiewicz, E. (1995). *Proces komunikowania się na lekcji*. Warszawa: WSiP.
- Sakowska, J. (1999). *Szkoła dla rodziców i wychowawców*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Zięba, L. (1980). Niektóre aspekty podejmowania i spełniania ról społecznych w klasie szkolnej. *Życie szkoły*, 4 (1980), s. 7.
- Wagner, I. (2005). *Stalość czy zmienność autorytetów: pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Witkowski, T. (1985). *Poziom rozwoju społecznego upośledzonych umysłowo*. Lublin: Redakcja Wydawnicza KUL.

KAMILA MAJEWSKA
Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Multimedialne gry dydaktyczne w opinii studentów edukacji wczesnoszkolnej

Wprowadzenie

Gra jest przede wszystkim zabawą, która poprzez budzenie przyjemnych skojarzeń oraz aranżowanie różnorodnych aktywności wciąga w wir nauki. Owa zabawa „*tworzy dziecko. To właśnie w trakcie zabawy dziecko zawsze zachowuje się ponad swój wiek, wychodzi poza swoje codzienne zachowania, jest twórcze i kreatywne. Można powiedzieć, że w zabawie przerasta siebie o głowę*”(Wygotski, 2000: 67-88).

Dlaczego korzystamy z komputerowych gier dydaktycznych?

„*Kształcącą funkcję gier dydaktycznych pierwsi wyeksponowali nauczyciele wojskowi. Wato tu wymienić słynącą z pięknych tradycji i wspaniałych absolwentów Szkołę Rycerską księcia Adama Czartoryskiego, gdzie gry dydaktyczne taktyczne i strategiczne wykorzystywano niemal codziennie po to, by przyszli dowódcy wojskowi mogli zgłębić sztukę zachowania się żołnierzy w różnych sytuacjach konfliktowych i strategicznych. (...) Stamtąd gry przeniesione zostały do szkół*”(Goźlińska, 2004: 7). Obecnie komputerowe grydydaktyczne, jako jedna z metod aktywizujących, coraz częściej włączane są do procesu edukacji. Z całą pewnością przyczyniło się do tego wiele czynników, wśród których można wymienić: rozwój komputerowych narzędzi dydaktycznych, wzrost świadomości oraz umiejętności nauczycieli w pracy z technologią informacyjną, lepsze wyposażenie klas szkolnych, zmiany społeczne związane z pojawieniem się w ławkach szkolnych cyfrowych tubylców (Prensky, 2001: 1-6).

Wśród głównych czynników motywujących dziecko do udziału w dydaktycznych grach komputerowych jest ciekawość skłaniająca do poznawania tego co nowe i interesujące (Tkaczyk, 2012). Fascynujące barwy i kształty, dźwięki, jak również fabuła, nadają komputerowej grze dydaktycznej element niezwykłości, który zachęca do odkrywania nowych przestrzeni i faktów. Dodatkowym bodźcem jest system punktowy, który nagradza za wysiłek włożony w poprawnie rozwiązane zadanie (nie wymierzając przy tym kary za źle wykonaną czynność). Ważnym elementem pociągającym uczniów jest poczucie mistrzostwa oraz gwarancja sukcesu, jaki można odnieść przy odpowiednim

zaangażowaniu oraz skupieniu. To natomiast związane jest ze świadomością celu.

Zalety komputerowych gier dydaktycznych - zarys tematu

Odpowiednio przygotowane, komputerowe gry dydaktyczne dostarczają okazji do obserwowania, słuchania, ale również manipulowania przedmiotem poznania „*przybliżając procesy poznawcze uczących się do warunków poznania bezpośredniego*” (Gulińska, 2008: 213-222). Dodatkowo, zastosowanie omawianego narzędzia dydaktycznego zwiększa zainteresowanie nauką, przyciąga oraz podtrzymuje uwagę. Budzi pozytywne emocje, zaangażowanie oraz motywację do działania w konsekwencji czego ułatwia wprowadzenie do tematu, jak również praktyczne ćwiczenia. Niezmiernie cenna i warta podkreślenia jest możliwość skorzystania z multisensorycznego charakteru komputerowych gier dydaktycznych, który budzi szereg skojarzeń, dzięki czemu wspiera zarówno proces zrozumienia jak i zapamiętywania (Majewska, 2012a:497-515). Praca z właściwie dobraną, komputerową grą dydaktyczną czyni dodatkowo zadość teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, zgodnie z którą każda osoba posiada dziewięć odmiennych (przedstawionych na Schemacie 1) rodzajów inteligencji, rozwiniętych w różnym stopniu. Inteligencje te w trakcie nauki, a później w życiu codziennym współpracują ze sobą w różnych konfiguracjach - tworząc tym samym indywidualny profil inteligencji. Rozwój inteligencji wielorakich jest możliwy za sprawą odpowiedniej organizacji zarówno środowiska szkolnego, jak i domowego. Sprzyja mu odpowiednio dostosowany materiał nauczania, w tym również komputerowe gry dydaktyczne.

Schemat 1. Rodzaje inteligencji według Howarda Gardnera

1. **Inteligencja werbalno-językowa** – sprawność w używaniu słów i język przejawiająca się w mowie i piśmie.
2. **Inteligencja logiczno-matematyczna** – umiejętność myślenia indukcyjnego, dedukcyjnego, a także rozumowania, używania liczb oraz rozpoznawania wzorów abstrakcyjnych.
3. **Inteligencja wizualno-przestrzenna** – zdolność do wizualizacji obiektów i wymiarów przestrzennych oraz tworzenia wewnętrznych obrazów.
4. **Inteligencja fizyczno-motoryczna** – umiejętność wykorzystania ciała do wyrażania emocji.
5. **Inteligencja środowiskowo-przyrodnicza** – zdolność pozwalająca kategoryzować świat przyrody.
6. **Inteligencja interpersonalna** – umiejętność komunikowania się i tworzenia relacji z ludźmi.
7. **Inteligencja intrapersonalna** – związana z wysokim poziomem samowiedzy.
8. **Inteligencja muzyczna** – zdolność słuchowa.
9. **Inteligencja egzystencjalna** – umiejętność zgłębiania problemów ludzkiej egzystencji.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie (Gardner, 1993; Gardner, 2002)

Wśród korzyści wynikających z użytkownikom komputerowych gier dydaktycznych należy wymienić ich społeczny charakter. Narzędzia te umożliwiają bowiem pracę w grupie, według określonych z góry reguł i zasad postępowania. Powyższy aspekt sprzyja nauczycielom podczas przygotowywania dzieci do pracy w grupie oraz pozytywnego współzawodnictwa.

Omawiając zalety narzędzia nie sposób pominąć teorii konstruktywistycznej i związanej z nią interaktywności (Majewska, 2012, 11-13). Włączenie gier komputerowych do edukacji umożliwia (choć częściowe) przeniesienie środka ciężkości ze strony nauczyciela i nauczania w stronę ucznia i samodzielnego działania podczas zajęć. Dodatkowa obecność oraz możliwość skorzystania z Internetu tworzy podstawy do aktywności zgodnej z teorią konektywizmu (Siemens, 2004). Działania zgodne z powyższymi nurtami uczą: analizowania sytuacji, podejmowania decyzji, planowania kolejnych kroków rozwiązania, wyszukiwania informacji niezbędnych w celu rozwiązania problemu, przewidywania oraz obserwowania skutków dokonanych wyborów (Goźlińska, 2004: 11).

Wykorzystanie komputerowych gier dydaktycznych uzasadnione jest zarówno w przypadku pracy z uczniem zdolnym, jak również z tym określanym mianem 'przeciętny' lub 'słaby'. W ciekawy sposób ukazuje to artykuł Dale C. Farran, w którym autorka omawia zastosowanie gier dydaktycznych pracy z dziećmi mniej zdolnymi (Farran, 1968). Powyższe analizy pokrywają się z doświadczeniami Bronisława Siemienieckiego, czy też Anny Jaroszewskiej, która multimedialnym grom dydaktycznym przypisuje „funkcję rewalidacyjną w zakresie usprawniania zaburzonych funkcji kanałów percepcyjnych” (Jaroszevska, 2008: 157 - 166; Siemieniecki, 1996).

Znaczenie komputerowych gier dydaktycznych podnoszą dodatkowo badania zrealizowane przez Hannę Gulińską, która podkreśla „znaczącą przewagę nauczania z pomocą tego typu środków dydaktycznych. (...) Uczestnictwo w grze przyczynia się do utrwalania poznanych wcześniej wiadomości, a w niektórych wypadkach ich poszerzenia w atmosferze pozbawionej lęku, który mogą niekiedy wywoływać tradycyjne formy sprawdzania poziomu wiadomości. Umiejętne wykorzystanie gier rozbudza zainteresowanie tematem zajęć, a także dodatnio wpływa na poprawę stosunku uczniów do przedmiotu nauczania” (Gulińska, 2008, s. 220).

Omówione powyżej aspekty zarysowują zaledwie wycinek pozytywnej płaszczyzny związanej z zastosowaniem komputerowych gier dydaktycznych w nauczaniu. Najważniejsze czynniki, wybrane i opisane przez autorkę artykułu odgrywają znaczącą rolę, szczególnie na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, kiedy to uczniowie dopiero poznają zasady świadomego kierowania swoją uwagą oraz procesami myślowymi. Uczą się prawidłowego postępowania oraz przyswajają schematy działania w danej sytuacji edukacyjnej.

Kompetencje nauczycieli w pracy technologią informacyjną

Słusznie zauważa M. Maliński, iż „*prawdziwy nauczyciel jest artystą. A jeżeli nie jest artystą, to nie jest prawdziwym nauczycielem. Bo trzeba wiedzieć - co i trzeba umieć - jak. (...) Jak to uczniom powiedzieć, przekazać, żeby ich poruszyć, obudzić, zainteresować, pociągnąć, zachwycić!*” (Maliński, 1999). Powyższe stwierdzenie naprowadza nas na zagadnienie kompetencji nauczycielskich, które to w zależności od sensu wypowiedzi utożsamiane są z kwalifikacjami bądź z zakresem uprawnień (Strykowski, 2006: 16). W poniższym artykule kompetencje będą identyfikowane z wiedzą oraz umiejętnościami niezbędnymi do prawidłowego wykonania zadania. Zgodnie ze standardami przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej „*wszyscy nauczyciele powinni być nauczycielami technologii informacyjnej i komunikacyjnej w takim samym sensie, w jakim są nauczycielami czytania, pisania i rachowania*” (Standardy przygotowania nauczycieli, 1998). Jak podkreślają Wielisława Osmańska-Furmanek oraz Marek Furmanek kompetencje nauczyciela w zakresie TI powinny obejmować swym zasięgiem trzy podstawowe umiejętności, takie jak:

- sprawność w posługiwaniu się komputerem oraz siecią Internet;
- operatywność w pracy z programami narzędziowymi typu edytor tekstu, grafiki itp.;
- biegłość w stosowaniu komputerowych programów edukacyjnych.

Ostatnia w wymienionych umiejętności wiąże się bezpośrednio z opanowaniem:

- „*umiejętności projektowania procesu dydaktycznego z zastosowaniem multimedialnych;*
- *metodyki wykorzystania TI w procesie edukacji;*
- *zasad projektowania, realizacji i wykorzystania prezentacji multimedialnych;*
- *reguł tworzenia, percepcji i oddziaływania komunikatu multimedialnego;*
- *nowych form komunikacji poprzez elektroniczne media edukacyjne*” (Osmańska-Furmanek, Furmanek, 2001: 68).

Przygotowanie nauczycieli, jak również studentów kierunków nauczycielskich do pracy z technologią informacyjną jest według autorki artykułu najważniejszym zadaniem skoncentrowanym wokół edukacji wspieranej komputerowo. Jaka rolę bowiem w procesie kształcenia mogą pełnić i czym są najnowsze narzędzia komputerowe bez odpowiedniej wiedzy oraz umiejętności pedagoga?

Nauczanie wsparte grami dydaktycznymi

Włączenie gry do przebiegu lekcji powinna poprzedzić szczegółowa analiza celów, zarówno lekcji, jak i gry dydaktycznej. Nauczyciel powinien zwrócić

uwagę na poziom trudności gry, jak również ocenić czy tematyka oraz słownictwo w niej zastosowane nie przewyższają umiejętności uczniów. Narzędzie winno być odpowiednio dostosowane i włączone do przebiegu lekcji. W tym celu przygotowując konspekt zajęć należy zaplanować dokładnie czas na realizację oraz rozpoczęcie gry. Przewidzieć odpowiedni moment do omówienia zasad postępowania, rozstrzygnięcia oraz podsumowania wyników.

Przy wyborze omawianego narzędziadydaktycznego powinniśmy kierować się kilkoma podstawowymi kryteriami, jak na przykład: atrakcyjność gry, wartości przekazywane użytkownikom, informacje zwrotne na temat poprawności rozwiązania, stwarzanie okazji do refleksji nad omawianym problemem. Kolejnymi niemniej ważnymi czynnikami, jakie powinny znaleźć się w każdej grze są elementy interaktywne, pobudzające ucznia do aktywności (Majewska, 2015, 75-77). Nierzadko nauczyciele sami planują ich formę, co wiąże się z brakiem dostępności do narzędzia związanego z realizowanym tematem. Wśród najczęściej popełnianych błędów w przypadku opracowywania gier przez niedoświadczonych w tym zakresie pedagogów można wymienić:

- nieodpowiednio przygotowane grafiki, które są nieatrakcyjne i nie przyciągają tym samym uwagi uczniów;
- zbyt skomplikowane zasady gry;
- niewłaściwie dobrany poziom trudności zadań, odbiegający od umiejętności uczniów;
- niewłaściwie działające przyciski, opcje wyboru itp.

Realizacja zajęć z użyciem gry dydaktycznej (szczególnie przez niedoświadczonych w pracy z tą formą nauczycieli) powinna wiązać się z krótką refleksją podczas której pedagog odpowie sobie na pytania: Co udało się osiągnąć? Co gra utrzymała/ rozwijała? Czy zastosowanie gry wywołało zaistnienie zdarzeń natury psychospołecznej? Czy gra była odpowiednio skonstruowana? Czy należy coś poprawić w grze/ konspekcie lekcji? itp. (Goźlińska, 2004: 11-13).

Metodologia badań pilotażowych

W latach 2013/2014 oraz 2014/2015 przeprowadzone zostały badania pilotażowe na temat przygotowania studentów edukacji wczesnoszkolnej, przyszłych nauczycieli klas I-III do stosowania gier dydaktycznych w nauczaniu. Obliczenia oraz wnioskowanie statystyczne przeprowadzone zostało na podstawie danych o charakterze ilościowo-jakościowym. Badaniu poddano czterdziestu jeden studentów Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. W celu lepszego zrozumienia omawianego zagadnienia przeprowadzone zostały testy wiedzy, ankieta oraz wywiad. Zgromadzone w ten sposób dane umożliwiły określenie poziomu kompetencji studentów w zakresie przygotowania oraz stosowania gier dydaktycznych w edukacji. W konsekwencji wyróżniono następujący, główny cel badawczy:

1. Analiza poziomu wiedzy oraz umiejętności umożliwiających przygotowanie oraz stosowanie gier dydaktycznych w nauczaniu wczesnoszkolnym.

W badaniu wyróżniono następujące problemy oraz pytania szczegółowe:

1. Czy studenci posiadają wiedzę umożliwiającą przygotowanie oraz korzystanie z gier dydaktycznych podczas lekcji?

1.1. Czy studenci posiadają wiedzę na temat zasad przygotowania gier dydaktycznych?

1.2. Czy studenci posiadają wiedzę na temat źródeł, w których zamieszczone są komputerowe gry dydaktyczne?

1.3. Jakie korzyści wynikające z wykorzystania gier komputerowych dostrzegają studenci?

2. Jaki jest poziom umiejętności studentów w zakresie przygotowania oraz zastosowania gier dydaktycznych?

2.1. Czy studenci potrafią przygotować grę dydaktyczną?

2.2. Czy studenci potrafią samodzielnie znaleźć, a następnie skorzystać ze wskazówek umożliwiających przygotowanie gier dydaktycznych?

2.3. Czy studenci potrafią zaplanować przebieg zajęć z użyciem komputerowych gier dydaktycznych?

2.4. Czy istnieje związek pomiędzy umiejętnością przygotowania oraz zastosowania komputerowych gier dydaktycznych w praktyce?

Istotność statystyczna oraz kierunek zależności zostały sprawdzone za pomocą testu Chi kwadrat niezależności, jak również przy użyciu odpowiednio dobranych statystyk.

Wnioski z badań

Zrealizowane badania wykazały, iż studenci posiadają wiedzę na temat zasad przygotowania edukacyjnych gier komputerowych. W przeprowadzonej ankiecie, wśród elementów, które należy wziąć pod uwagę przygotowując grę edukacyjną dla uczniów z poziomu edukacji wczesnoszkolnej badane osoby wskazywały:

- łatwość obsługi (90,2%);
- potrzebę zamieszczenia informacji na temat obsługi oraz przeznaczenia gry dydaktycznej (78%);
- prosty język umożliwiający zrozumienie oraz wykonanie polecenia (87,8%);
- ciekawą grafikę (85,3%);
- odpowiednio dostosowaną kolorystykę (12,2%);
- odpowiedni dobór czcionki, tak aby była ona zbliżona do pisma odręcznego (78%);
- interaktywny charakter gry (43,9%);
- multisensoryczną formę przekazu (63,4%);
- informację zwrotną na temat poprawności wykonanego rozwiązania np. komentarze słowne (80,4%);
- potrzebę stopniowania trudności zadań (41,4%);
- konieczność nagradzania za poprawne wykonanie zadania (34,1%).

Gry dydaktyczne przygotowywane były w programie Microsoft Office Power Point. Z dokonanych obserwacji wynika, że 65,8% badanych (bez konieczności wcześniejszego przygotowywania się) posiadało podstawową wiedzę oraz umiejętności umożliwiające przygotowanie prostych gier dydaktycznych typu - wybierz jedną z prawidłowych odpowiedzi. Powyższe zadania zaopatrzone były w elementy dźwiękowe oraz wizualne informujące o poprawności wykonanego ćwiczenia. Pozostała grupa badanych wykonała analogiczną grę komputerową po zapoznaniu z odpowiednio opracowanym skrypcem.

W przypadku braku wiedzy oraz umiejętności umożliwiających przygotowanie ciekawszych poznawczo zadań studenci samodzielnie poszerzali swoją wiedzę. Informacje na temat zasad opracowania konkretnych przykładów, dodawania akcji, dźwięku itp. czerpali z książek, portali edukacyjnych, jak również z serwisów społecznościowych, na których zamieszczone są filmiki edukacyjne ukazujące kolejne kroki niezbędne do wykonania zadania (Skibińska, Kwiatkowska, Majewska, 2014: 129-131).

Z przeprowadzonych ankiet wynika, że studenci posiadają wiedzę na temat źródeł, w których zamieszczone są gotowe, komputerowe gry dydaktyczne. Wśród najczęściej wymienianych znalazły się strony internetowe:

- Gry.pl (<http://www.gry.pl/gry/edukacyjne>) - 85,3%;
- Klasoteka.pl (<http://klasoteka.pl/>) - 63,4%;
- YUMMY... baw się językami (<http://www.yummy.pl/gry-dla-dzieci/poznawcze.html>)- 56%;
- Pisupisu.pl (<http://pisupisu.pl/>) - 41,4%.

Ankietowani za źródło komputerowych gier dydaktycznych wskazali także portale edukacyjne skierowane dla najmłodszych - 56% oraz multimedialne podręczniki do edukacji wczesnoszkolnej - 34,1%.

Wszystkie z badanych osób potrafiły przygotować konspekt zajęć, w którym prawidłowo wskazywały miejsce, czas na realizację, tematykę oraz rodzaj gry, jakie zastosowałyby podczas prowadzonej lekcji. Nie stwierdzono istnienia istotnej statystycznie zależności pomiędzy umiejętnością przygotowania oraz stosowania komputerowych gier dydaktycznych. Podobna relacja zachodziła pomiędzy umiejętnością przygotowania, a świadomością korzyści wynikających z użytkowania narzędzia. Studenci, którzy nie potrafili samodzielnie opracować komputerowej gry dydaktycznej (bez wcześniejszego uzupełnienia własnej wiedzy), znalazłyby wynikiące z użytkowania narzędzia. W konsekwencji każda z badanych osób umiała wymienić różnorodne korzyści wynikające z włączenia do przebiegu lekcji komputerowych gier dydaktycznych. Wśród najczęściej podawanych znalazły się:

- możliwość urozmaicenia tradycyjnych zajęć;
- możliwość przekazania, utrwalenia oraz przećwiczenia zagadnień omawianych na lekcjach w atrakcyjny dla uczniów sposób;
- wzrost zaangażowania uczniów w proces nauczania;
- pozytywne emocje towarzyszące tej formie pracy;
- wzrost aktywności dzieci;

- większą niż w przypadku tradycyjnej pracy możliwość rozwoju wyobraźni;
- możliwość przećwiczenia pracy w grupie.

W konsekwencji 92,7% ankietowanych zadeklarowało, iż w przyszłej pracy (jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej) będzie korzystał z komputerowych gier dydaktycznych. Co ważne 65,8% osób deklaruje, że w przypadku braku możliwości skorzystania z gotowej gry dydaktycznej samodzielnie zaprojektuje oraz opracuje potrzebne do zrealizowania tematu narzędzie dydaktyczne. Pozostała grupa studentów - 24,4% zgłaszała, iż ze względu na zbyt dużą czasochłonność zadania nie będzie w przyszłości samodzielnie przygotowywać komputerowych gier dydaktycznych.

Rysunek 1. Przykładowe gry przygotowane przez studentów



Źródło: Opracowane na podstawie prac studentów⁷

Podsumowanie

Poddani badaniu studenci edukacji wczesnoszkolnej, przyszli nauczyciele naszych dzieci posiadają odpowiednie kompetencje informacyjne umożliwiające im sprawną pracę z komputerem, oprogramowaniem użytkowym, jak również z programami edukacyjnymi. Umiejętności te umożliwiły im przygotowanie komputerowych gier dydaktycznych (65,8% osób samodzielnie; 34,2% przy użyciu skryptu przygotowanego przez wykładowcę). Co prawda poziom opracowanych narzędzi był zróżnicowany, jednak przy odpowiednim wysiłku oraz realizacji praktycznych zajęć związanych z zastosowaniem komputerowych narzędzi dydaktycznych w procesie nauczania można oczekiwać pozytywnych rezultatów i efektów pracy.

Bibliografia

Farran, D. C. (1968). *Competition and learning for underachievers*. W: S. Bocock, E. O. Schild (red.), *Simulation Games in Learning*. Beverly Hills: Sage Publications.

⁷ Gra 1 - Ćwiczenia ortograficzne (<http://www.edukacja.torun.pl/majewska/gra1.zip>), Gra 2 - nauka pisania, czytania, ćwiczenia na percepcję wzrokową (<http://www.edukacja.torun.pl/majewska/gra2.zip>), Gra 3 - edukacja matematyczna (<http://www.edukacja.torun.pl/majewska/gra3.zip>). Kliknij aby otworzyć grę.

- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Goźlińska, E. (2004). *Jak skonstruować grę dydaktyczną*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gulińska, H. (2008). *Gry edukacyjne w nauczaniu chemii*. W: A. Surdyk, J. Z. Szeja (red.), *Homo communicativus 2(4)*. Poznań: UAM.
- Jaroszewska, A. (2008). *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście wielokulturowości*. W: A. Surdyk, J. Z. Szeja (red.) *Homo communicativus 2(4)*. Poznań: UAM.
- Majewska, K. (2012), *Efektywna nauka z tablicą interaktywną*, *Wychowanie na co Dzień*, 1(2), V-VIII.
- Majewska, K. (2012). *Jak nauczać interaktywnie? 45 Minut*, 70(4), 11-13.
- Majewska, K. (2012a). *Przyczyny wysokiej efektywności nauczania z tablicą multimedialną*. W: B. Siemieniecki (red.) *Edukacja medialna w świecie nowoczesnym*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Majewska, K. (2015). *Tablica interaktywna w procesie nauczania wczesnoszkolnego*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Maliński, M. *Nauczyciele, Dziennik Polski* [data dostępu 15.10.1999].
- Osmańska-Furmanek, W., Furmanek, M. (2001). *Technologia informacyjna jako narzędzie w procesie rozwoju zawodowego nauczyciela*. W: B. Kędzierska, J. Migdalek (red.) *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Dylematy kształcenia ustawicznego*. Kraków: Rabid.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants, From On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf, Dostęp: 10.10.2015.
- Siemieniecki, B. (1996). *Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Skibińska, M., Kwiatkowska, W., Majewska, K. (2014). *Aktywność uczących się w przestrzeni Internetu*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki. Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 1998.
- Strykowski, W. (2005). *Kompetencje współczesnego nauczyciela. Neodidagmata*, 27/28, 15-28.
- Tkaczyk, P. (2012). *Grywalizacja*. Gliwice: Helion.
- Wygotski, L. S. (2000). *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*. W: A. I. Brzezińska, Czubała T., Lutomski G, Smykowski B (red.) *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Poznań: Zyski S-ka.

SYLWIA POLCYN-MATUSZEWSKA

Zakład Dydaktyki Ogólnej
Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Edukacyjne gry komputerowe nowoczesnym środkiem dydaktycznym wykorzystywanym w procesach samokształceniowych

Wprowadzenie

Samokształcenie w idei kształcenia całożyciowego, ustawicznego jest niezbędnym procesem dostosowania się do zmiennego świata edukacyjnego, zawodowego, gospodarczego oraz społecznego. Każda jednostka powinna zatem w cyklu całego swojego życia nie tylko pozyskiwać nową wiedzę i umiejętności, ale przede wszystkim je ciągle aktualizować i doskonalić. Jednym ze sposobów realizacji tego celu jest wykorzystanie obszernej oferty gier komputerowych zwłaszcza o charakterze edukacyjnym.

Gry komputerowe dobrane świadomie, celowo oraz zgodnie z postawionymi przez podmiot uczący się celami pełnią rolę efektywnych multimedialnych środków dydaktycznych, które wykorzystując elementy zabawy i nauki mogą pogłębiać wybraną wiedzę i umiejętności jednostek.

Procesy samokształcenia w koncepcji uczenia się przez całe życie

W XXI wieku zarówno w Polsce, jak i na całym świecie upowszechniła się idea koncepcji edukacji przez całe życie, która aktualnie wykracza poza sztywne ramy tradycyjnego ujęcia edukacji jako wstępnej (podstawowej) i ustawicznej. W tym kontekście ten rodzaj edukacji można rozumieć nie tylko jako „odległy ideał”, ale przede wszystkim jako „rzeczywistość coraz częściej przeobiekającą się w fakty występujące w złożonym krajobrazie edukacyjnym, charakteryzującym się szeregiem zmian (...)” (Delors, 1998: 100). Głównym założeniem kształcenia ustawicznego jest kształtowanie istoty ludzkiej, a przede wszystkim jej wiedzy oraz umiejętności pozwalających dokonywać osądu i podejmować działania (Delors, 1998: 102). Od czasu upowszechnienia się tych idei można określić, iż nauka obejmuje całe życie, zaś wszelkie rodzaje wiedzy „przenikają się i wzbogacają wzajemnie” (Delors, 1999: 99).

Obecnie szybko następujące po sobie zmiany społeczne, rodzinne i zawodowe wymagają ciągłego pozyskiwania nowej wiedzy, jej aktualizacji i redefinicji. Współczesny człowiek, który chce odnaleźć się w społeczeństwie informa-

cyjnym, zdominowanym przez nowe media, otoczony zewsząd nowymi (często nieprawdziwymi) informacjami powinien:

- uczyć się planowania własnej przyszłości i urzeczywistniania stworzonych przez siebie planów,
- być właściwie przygotowanym do procesów zarówno samokształcenia, jak i samowychowania,
- uczyć się pracy i studiowania jako okazji edukacyjnych sprzyjających pozyskiwaniu nowej wiedzy i umiejętności,
- kształtować umiejętność rozwiązywania problemów nie tylko o charakterze prostym, ale przede wszystkim problemów złożonych, trudnych i nietypowych,
- tworzyć oraz współtworzyć nowe wartości,

a nie natomiast ograniczać się tylko do zapamiętania gotowych wiadomości przekazywanych w sposób transmisyjny (Pólturzycki, 2014: 163) charakterystycznych dla edukacji formalnej. Opierając się również na głównych filarach Komisji Delorsa można określić, iż współczesna edukacja powinna:

- rozwijać u jednostek uczących się zrozumienie dla drugiej osoby, ich historii, tradycji oraz duchowych wartości,
- przekazywać podstawy związane z wykształceniem ogólnym, a także zachęcać i rozbudzać potrzeby związane z uczeniem się przez całe życie,
- kształtować umiejętności rozwiązywania nietypowych, złożonych i trudnych problemów oraz umiejętności współpracy w grupie (Pólturzycki, 2014: 193),
- uczyć życia, czyli rozwijać ludzkie talenty i zdolności.

Rozbudzenie zainteresowania procesami samokształcenia powinno być już zatem zakorzeniane przez szkołę i nauczycieli od samego początku edukacji dziecięcej. Nauczyciele winni wskazywać młodym jednostkom efektywne sposoby, metody pozyskiwania wiedzy oraz celowość realizacji tegoż procesu w przyszłości (Delors, 1998: 16-17), aby jednostka była w pełni przygotowana do życia w zmiennym świecie. Ponadto nauczyciele powinni kształtować w już najmłodszych jednostkach poczucie tego, iż:

- proces uczenia się może być przyjemnością,
- uczenie się jest procesem występującym przez całe życie i przynoszącym określone korzyści,
- każda jednostka jest efektywna i niezależna,
- w trakcie procesu uczenia się mogą występować trudności, niejasności, (rozwijanie tolerancji na ryzyko),
- każda jednostka jest kreatywna,
- każda jednostka ucząca się powinna wykazywać inicjatywę w procesie uczenia się,
- każda jednostka powinna rozumieć samego siebie,
- każda jednostka powinna zaakceptować i przyjąć odpowiedzialność za realizowany przez siebie proces uczenia się (Frackowiak, 2005, www).

Środki dydaktyczne w procesie samokształcenia a edukacyjne gry komputerowe

Pozyskiwanie wiedzy poza edukacją formalną odbywa się coraz częściej w procesie samokształcenia, który można określić jako proces oświatowy. Jego celem jest zarówno uczenie się, jak i rozwój osobowości. Zasadniczym warunkiem tego procesu jest pełna samodzielność podmiotu uczącego się. Przejawia się ona przede wszystkim w planowaniu, określaniu celów, doborze treści, form, metod, środków postępowania oraz kontroli i oceny własnych osiągnięć, uzyskanych rezultatów (Pólturzycki, 2014: 201 – 202). Proces ten można rozumieć również jako działania samoedukacyjne prowadzone w sposób świadomy przy wykorzystaniu różnych form dostępnej pomocy ze strony innych osób bądź także instytucji (Pólturzycki, 2002: 209-210), ale przede wszystkim jest to proces wymagający od uczniów, podmiotów uczących się dużego wysiłku i determinacji oraz systematycznego stosowania zdobytej wiedzy i nabytych umiejętności w praktyce (Frąckowiak, 2005, www).

Środki dydaktyczne są natomiast elementem, częścią składową racjonalnie organizowanego procesu kształcenia. W procesie nauczania i uczenia się organizowanym przez nauczyciela w trakcie edukacji formalnej dobierane są do wieku, umiejętności uczniów, ich zdolności percepcyjnych, założonych celów kształcenia i przedmiotu nauczania. Ich zastosowanie wpływa na optymalizację procesu przyswajania przez uczniów nowych wiadomości, ich utrwalenia i powtarzania. Współcześnie jednak środki dydaktyczne odgrywają kluczową rolę również w procesie samodzielnego uczenia się stając się tym samym niezwykle efektywną pomocą dochodzenia do wiedzy i zdobywania umiejętności (Pólturzycki, 1999: 185). Z założenia środki te powinny dostarczać uczniom – podmiotom uczącym się – określonych bodźców sensorycznych, oddziałujących efektywnie na zmysły: wzrok, słuch i dotyk. Racjonalne oraz świadome ich wykorzystanie umożliwia zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio poznawanie rzeczywistości otaczającej jednostkę (Kupisiewicz, 1977: 242). Tradycyjne środki, takie jak podręczniki, teksty drukowane, naturalne okazy, modele, mapy, radio i telewizja zostają coraz częściej zastąpione nowoczesnymi, multimedialnymi środkami, które są ogólnodostępne w przestrzeni wirtualnej, m.in.: blogi edukacyjne, fora, różne programy, filmy, ebooki, audiobooki, ikonografiki, zdjęcia, trójwymiarowe wizualizacje, itd. Szczególną rolę spełniają także gry komputerowe o charakterze edukacyjnym. Umożliwiają one bowiem poznawanie nowych faktów, kształtowanie i doskonalenie wybranych umiejętności, wspomagają proces utrwalania i powtarzania informacji, sprzyjają samokontroli i ocenie postępów, a przede wszystkim umożliwiają realizację procesu samokształcenia w otoczeniu zabawy i przyjemności.

W jaki sposób wykorzystać edukacyjne gry komputerowe w procesach samokształceniowych? Dobór gier i przykłady ich zastosowania

Podmiot uczący się, który chce samodzielnie konstruować proces pozyskiwania wiedzy i umiejętności powinien w sposób świadomy i celowy określić cel ogólny oraz cele szczegółowe, dobrać treści, metody oraz środki zmierzające do jego realizacji. Coraz częściej w tych procesach wykorzystywane są nowe technologie i ich narzędzia jako nowoczesne i efektywne środki dydaktyczne. Jedynym z przykładów ich wykorzystania jest zastosowanie gier komputerowych zwłaszcza o charakterze edukacyjnym. Takie działania wymagają jednak uwzględnienia zasadniczych etapów przygotowawczych, a mianowicie:

- określenia czasu trwania procesu samokształceniowego i dostosowania go do gry komputerowej – określenie daty rozpoczęcia, końca oraz dziennego harmonogramu pracy z grą,
- powiązania celów zarówno ogólnych, jak i szczegółowych określonych przez podmiot uczący się z treściami gry komputerowej i szczegółowa ich analiza pod względem zgodności,
- weryfikacja własnej wiedzy i umiejętności ze stopniem trudności gry komputerowej (zbyt niski poziom trudności nie będzie powodował przyrostu wiedzy i umiejętności jednostki, natomiast zbyt wysoki poziom może jednostkę zniechęcić do podejmowania wysiłku intelektualnego),
- wyznaczenie sposobów samokontroli i ewaluacji własnych osiągnięć – wykorzystanie możliwości gry komputerowej (natychmiastowa informacja zwrotna na temat postępów oraz ich zapis) bądź innych sposobów oceny i kontroli uzyskanych rezultatów, przykładowo w formie tradycyjnych testów.

Współczesna oferta gier komputerowych o charakterze edukacyjnym jest niezwykle obszerna i dostosowana dla użytkowników w różnym wieku (począwszy od etapu edukacji przedszkolnej). Dlatego też zaprezentowanie wszystkich dostępnych produktów jest niemożliwe. Poniższe przykłady prezentują różne etapy kształcenia i wybrane gry komputerowe.

- Edukacja przedszkolna – *Bolek i Lolek. Alfabet i nauka czytania* (Aidem Media, www) – gra uczy liter oraz podstaw czytania, *Moje przedszkole – angielski i abecadło* (Komputronik, www.) – gra uczy liter oraz podstawowych słów w języku angielskim,
- Edukacja wczesnoszkolna – *Królik Bystrzak dla Pierwszaka: Przygoda pod Chmurką* (Miasto gier, www.) – gra rozwija czytanie ze zrozumieniem, koordynację wzrokowo-słuchowo-ruchową, samodzielne myślenie, uczy dodawania i odejmowania w zakresie 20 oraz rozpoznawania i porównywania figur geometrycznych, *Wesoła edukacja dla dzieci* (Gry Online, www) – gra rozwija logiczne myślenie, zręczność,
- Szkoła Podstawowa klasy IV-VI – *Antek* (Nowy Antek, www.) – gra prezentuje treść noweli Bolesława Prusa, *Tell me more kids 3. Angiel-*

- ski ucz się i baw się* (Wydawnictwo PZWL, www) – gra rozwija logiczne myślenie, pamięć, koncentrację oraz uczy podstaw języka angielskiego,
- Gimnazjum – gry z serii *Civilization* (Civilization, www) – gra rozwija logiczne myślenie, planowanie, uczy związków przyczynowo – skutkowych oraz dostarcza wiedzy z zakresu historii, *Elegy for a Dead World* (Dejobaan Games, www.) – gra uczy języka angielskiego oraz podstaw kreatywnego pisania, *Scriptarians: The Tournament* (Artifex Mundi, www.) – gra rozwija logiczne myślenie i uczy podstaw programowania,
 - Liceum – *Portal* (Studio Velve, www) – rozwija logiczne myślenie, *Quizer. Grasza i wiesz* (Quizer, www) – gra rozwija wiedzę ogólną oraz poszerza informacje z takich dziedzin jak: sport, historia, kultura i sztuka,
 - Szkoły zawodowe – różnego rodzaju symulatory, przykładowo: *Car Mechanic Simulator 2015* (Cdp.pl, www) – gra dostarcza wiedzy z zakresu mechaniki samochodowej oraz prowadzenia własnego warsztatu samochodowego, *Symulator śmigłowców ratunkowych* (Muve.pl, www) – gra rozwija umiejętności związane z pilotażem śmigłowca oraz podejmowanie decyzji w sytuacjach trudnych i zagrażających bezpieczeństwu i życiu człowieka,
 - Studia wyższe – *National Geographic: Plan It Green* (Plain It Green Game, www.) – gra rozwija zachowania proekologiczne, *Symulator biznesu* (Symulator Biznesu, www) – gra rozwija umiejętności podejmowania decyzji biznesowych oraz związane z prowadzeniem własnej firmy.

Powyżej zaprezentowane wybrane edukacyjne gry komputerowe są doskonałym przykładem połączenia zarówno zabawy, jak i nauki w procesie uczenia się i samokształcenia. Podmiot uczący się w trakcie wirtualnej rozgrywki pozyskuje, powtarza lub utrwala zdobytą wiedzę, a także kształtuje i doskonali wybrane umiejętności z różnych dziedzin nauki i przedmiotów nauczania. Proces samokształcenia odbywa się nie tylko w atrakcyjnej dla użytkownika formie, ale przede wszystkim angażuje jego zmysły i przykuwa uwagę w trakcie wykonywania pewnych czynności. Takie rozwiązanie jest z całą pewnością bardziej efektywne niż zastosowanie tradycyjnych środków wzrokowych (podręczniki, mapy, globusy, itd.), słuchowych (radio, naturalne odgłosy), czy nawet i wzrokowo-słuchowych (film, telewizja).

Zalety wykorzystania edukacyjnych gier komputerowych w samodzielnym zdobywaniu wiedzy i rozwijaniu umiejętności

Wykorzystanie gier komputerowych szczególnie o charakterze edukacyjnym w procesach samokształceniowych niesie ze sobą wiele pożytku. Są to bowiem środki, które w otoczeniu atrakcyjnej grafiki, efektów dźwiękowych prezentują określone treści merytoryczne lub wspomagają kształtowanie wybranych umiejętności. Gry komputerowe ponadto:

- skupiają uwagę podmiotu uczącego się na wykonywanej czynności. Szczególnie jest to dobre rozwiązanie dla osób dorosłych, które wyraźnie wykazują opór przed zdobywaniem nowej wiedzy,
- wymagają zaangażowania i aktywności ze strony użytkownika – podmiotu uczącego się,
- dostarczają natychmiastowej informacji zwrotnej na temat postępów jednostki (osiągnięcie pewnego wyniku umożliwia przejście do kolejnego poziomu lub rozpoczęcia kolejnego zadania w grze),
- angażują różne zmysły (wzrok, słuch i dotyk), dzięki temu ułatwiają proces pozyskiwania, a przede wszystkim powtarzania i utrwalania nowych informacji,
- motywują do działania (szczególnie poprzez element rywalizacji w grach sieciowych, natychmiastową gratyfikację, dodatkowe bonusy),
- potrafią zaciekawić podmiot uczący się interesującą i rozbudowaną fabułą oraz różnymi zarówno prostymi, jak i skomplikowanymi zadaniami (ang. *quest*),
- kształtują umiejętności prospołeczne i komunikacyjne: współpraca w grupie, osiąganie wspólnego celu, nauka języków obcych (szczególnie w przypadku gier sieciowych),
- uczą przeżywania porażek (gracz doświadcza niekiedy niepowodzenia, jednakże zawsze może rozpocząć dany poziom od nowa lub poprawić swoje niskie wyniki),
- dostarczają nowej wiedzy, umożliwiają jej powtarzanie i utrwalanie,
- wizualizują określone dziedziny nauki i wybrane zagadnienia (Łączyński, 2011: 75-76).

Współcześnie gry komputerowe, które zostały przez podmiot uczący się dobrane świadomie i celowo mogą stać się niezwykle pomocnym i efektywnym środkiem wspomagającym procesy samokształceniowe jednostek. Obecna oferta jest na tyle obszerna, iż każda jednostka znajdzie produkt spełniający jej oczekiwania, w pełni dostosowany do jej potrzeb i założonych celów samokształcenia. Dzięki temu pozyskiwanie nowej wiedzy i umiejętności może stać się dla jednostki przyjemnym i atrakcyjnym doświadczeniem, które w przyszłości będzie skutkowało podejmowaniem dalszych działań samokształceniowych.

Podsumowanie

Procesy samokształceniowe we współczesnym, zmiennym świecie, w którym głównie dominuje idea całożyciowego uczenia się są niezbędne. Dlatego też każda jednostka ucząca się już od najwcześniejszego etapu kształcenia powinna wzrastać do idei kształcenia ustawicznego. Zadaniem szkoły oraz nauczycieli powinno być zatem wspieranie uczniów w tych procesach, a przede wszystkim wskazywanie najbardziej efektywnych metod, form oraz środków ich realizacji. Doskonałym do tego narzędziem mogą być właśnie gry komputerowe, które łącząc dwie główne aktywności nie tylko dziecka, ale i również

doroślego człowieka uatrakcyjniają pozyskiwanie, powtarzanie i utrwalanie wiadomości oraz kształtowanie i doskonalenie umiejętności. Zastosowanie tych produktów niesie bowiem ze sobą wiele pożytku. Jednakże główną ich zaletą jest pełne aktywizowanie podmiotu uczącego się, skupianie jego uwagi na wykonywanej czynności oraz przyrost wiedzy w otoczeniu dobrej zabawy.

Bibliografia

- Aidem Media. <http://sklep.aidemmedia.pl/bolek-i-lolek-alfabet-i-nauka-czytania> - Dostęp: 22.10.2015.
- Artifex Mundi. http://www.artifexmundi.com/page-pl/game_scriptarians/ Dostęp: 22.10.2015.
- Bereźnicki, F. (2011). *Podstawy dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Biela, A., Blatsios, D., Jezierska, L. (2013). *Gamifikacja jako potencjalne narzędzie w procesie nauczania w ramach szkolnictwa wyższego*. file:///C:/materialy_pokonferencyjne_-_ujednoczone_ze_spisem_tresci.pdf Dostęp: 22.10.2015.
- Cdp.pl. <https://cdp.pl/gry/car-mechanic-simulator-2015-pud-pc.html> Dostęp: 22.10.2015.
- Civilization. <http://www.civilization.com/en/home/> Dostęp: 22.10.2015.
- Dejobaan Games. <http://www.dejobaan.com/elegy/> Dostęp: 22.10.2015.
- Delors, J. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem J. Delorsa*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO.
- Frąckowiak, A. (2005). Ustawiczne samokształcenie. *E-mentor*, (12), 2005, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/12/id/225>, Dostęp: 22.10.2015.
- Gry Online. <http://www.gry-online.pl/S016.asp?ID=5441> Dostęp: 22.10.2015.
- Komputronik. http://www.komputronik.pl/product/240012/Elektronika/Oprogramowanie/Moje_Przedszkole_Angielski_i_Abecad%C5%82o_PC_Aidem_Media.html Dostęp: 22.10.2015.
- Kupisiewicz, Cz. (1977). *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Łaczyński, M. (2011). Gry szkoleniowe w nauczaniu dorosłych. Metoda i zastosowanie na przykładzie gry komunikacyjno-decyzyjnej MaxCom. *Homo Ludens*, 1/(3), s. 71 – 79.
- Miasto gier. <http://www.miastogier.pl/encyklopedia,pc,12377.html> Dostęp: 22.10.2015.
- Muve.pl. <https://muve.pl/sklep/digital/symulacje/symulator-helikopterow-ratunkowych-pc-pl-digital,7547> Dostęp: 22.10.2015.
- Nowy Antek. <http://nowyantek.pl/> Dostęp: 22.10.2015.
- Plain It Green Game. <http://www.planitgreenlive.com/> Dostęp: 22.10.2015.

- Pólturzycki, J. (1999). *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pólturzycki, J. (2002). *Dydaktyka dla nauczycieli*. Płock: Wydawnictwo Novum.
- Pólturzycki, J. (2014). *Niepokój o dydaktykę*. Warszawa – Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Quizer. <http://www.quizer-gra.pl/pl/site> Dostęp: 22.10.2015.
- Studio Velve. <http://www.valvesoftware.com/games/portal.html> Dostęp: 22.10.2015.
- Symulator Biznesu, www.symulator-biznesu.pl Dostęp: 22.10.2015.
- Wydawnictwo PZWL. <http://www.wydawnictwopzwl.pl/nauka-jezykow-obcych/jezyk-angielski/prd,tell-me-more-kids-3-angielski-ucz-sie-i-bawsie,rid,117381.html> Dostęp: 22.10.2015.

JUSTYNA SALA-SUSZYŃSKA

Uniwersytet Marii-Curie Skłodowskiej w Lublinie

Rozwijanie umiejętności rozumienia czytanego tekstu przez ucznia z dysleksją rozwojową

Wprowadzenie

Czytanie jest nieodzownym czynnikiem umożliwiającym odpowiednie przystosowanie się do współczesnych warunków życia. W obecnej dobie rozwijającej się cywilizacji, wiedzę zdobywa się z różnych źródeł. W każdej dziedzinie pogłębiania wiedzy wymagana jest umiejętność czytania. W związku z powyższym czytanie zaliczane jest do podstawowych umiejętności umysłowych. Umiejętność ta nabywana przez dzieci w początkowym okresie edukacji jest niezbędna w życiu codziennym i w toku działalności zawodowej. Pozwala także zaspokajać własne zainteresowania i zamiłowania.

Już od najmłodszych lat dziecko spotyka się z książką. Początkowo ogląda jej piękne ilustracje i słucha opowieści na temat oglądanego obrazka. Później przeżywa razem z bohaterami przygody, o których czytają mu najbliżsi. Następnie dziecko poznaje pierwsze litery i próbuje samodzielnie odczytywać złożone wyrazy. Jednak rozpoczęcie nauki szkolnej jest początkiem istotnego etapu w życiu każdego dziecka. Człowiek posiada naturalną potrzebę poznawania świata i zdobywania nowych wiadomości. Większość dzieci przychodzących do szkoły chce nauczyć się pisać, czytać, liczyć, dlatego nauczyciel powinien wykorzystać pozytywne nastawienie do nauki i pokierować swoją pracą tak, by jak najwięcej osiągnąć w kształtowaniu procesów poznawczych, wzbogacaniu wiedzy i rozwijaniu podstawowych umiejętności dziecka, z których bardzo istotne jest czytanie.

Najważniejszym celem czytania jest nabycie sensu przeczytanego tekstu. Oznacza to, iż dopiero takie czytanie, które prowadzi do rozumienia treści tekstu jest czytaniem efektywnym, wzbogacającym warsztat pracy ucznia i rozwijającym jego osobowość.

Obecnie jednak w społeczeństwie coraz więcej dzieci zmagają się ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. Problem ten nazywany dysleksją, stał się powszechny w dzisiejszej szkole. W związku z powyższym nauczyciele powinni mieć świadomość i wiedzę jak pracować z uczniami dyslektycznymi, aby pomóc im niwelować trudności z czytaniem.

W artykule na podstawie literatury pedagogicznej podjęłam próbę wyjaśnienia pojęć czytania i dysleksji, opisuję strukturę umiejętności czytania oraz proces rozumienia tekstu. Zwracam uwagę na trudności, z którymi zmagają się dyslektycy w trakcie czytania. Przedstawiam także propozycje sposobów pracy

z uczniem dyslektycznym, służące kształceniu umiejętności rozumienia czytanego tekstu.

Pojęcie czytania

Czytanie jest procesem bardzo złożonym, polegającym na rozumieniu zawartych w tekście treści. Obejmuje także umiejętność racjonalnego i sprawnego dekodowania różnorodnych pod względem treści i formy tekstów. Należy właściwie czytać teksty naukowe wypełnione specjalistycznymi terminami. Inaczej czyta się literaturę piękną, z której należy wydobyć wątki estetyczne, wątki poznawcze oraz cechy warsztatu literackiego. Każdy napisany tekst jest odrębny ze względu na tematykę i sposób ujmowania problemu, sposób operowania terminami (Taboń, 2005:15-16).

Umiejętność czytania wykorzystywana jest inaczej w trakcie czytania powieści, które ma odprężyć czytelnika, a inaczej w trakcie czytania, do którego został on zmuszony. Czasami tekst należy czytać wielokrotnie, aby uchwycić w nim istotne kwestie lub znaleźć ważne daty, nazwiska lub zdarzenia. Techniki czytania różnią się w zależności od celu. Każdy z nas musi w swym życiu opanować różne sposoby czytania i umieć odpowiednio je dopasowywać do potrzeb.

W literaturze pedagogicznej istnieje wiele definicji czytania. Według Krystyny Sochackiej czytanie jest formą komunikacji językowej, rozumianej jako zdolność przekazywania i rozumienia informacji zgodnie z regułami danego języka. Istotą i celem czytania jest rozumienie przekazywanych informacji, podobnie jak i w przypadku innych form porozumiewania się językowego np. mowy (Sochacka, 2004:17).

W podobnym tonie wypowiadała się Maria Cackowska uważając, iż czytanie należy do podstawowych środków komunikacji społecznej. Ułatwia ono proces porozumiewania się ludzi ze sobą nie tylko w życiu bieżącym, ale także przekaz doświadczeń między pokoleniami dawnymi, obecnymi i przyszłymi. Czytanie jest uniwersalnym środkiem rozpowszechniania cywilizacji ludzkiej, a także nauki i oświaty, nadającym jej trwałość, zdolnym pokonywać przestrzeń i czas (Cackowska, 1984: 9).

Analizując definicje czytania, można w nich wyodrębnić treści odwołujące się do trzech aspektów procesu czytania: poznawczego, fizjologicznego i znaczeniowego. W innych definicjach procesy te są określane mianem sensoryczno-motorycznych, intelektualnych i emocjonalnych. Tadeusz Wróbel podkreśla, iż czytanie jest złożonym, wieloetapowym procesem fizjologicznym i psychologicznym, uwarunkowanym wzajemnymi procesami rozwojowymi.

Kształtowanie u dzieci umiejętności czytania jest jednym z ważniejszych celów na pierwszym etapie ich edukacji, ponieważ wzbogaca bierne i czynne słownictwo dziecka i pomaga w ogólnym opanowaniu języka. Czytanie wywiera wpływ na poziom kultury słowa, wzbogaca konstrukcję składniowo-stylistyczną własnych wypowiedzi, uczy rozumienia struktury większych cało-

ści myślowych. Zdobywanie umiejętności poprawnego czytania doskonalili formę dźwiękową języka uczniów. Czytając dziecko zdobywa wiadomości o kraju, świecie, człowieku, ludzkości w takim zakresie, do jakiego nie mógłby dojść własnymi bezpośrednimi doświadczeniami. W związku z tym dziecko musi mieć okazję do korzystania z różnych źródeł informacji, ponieważ sprzyja to umiejętności porównywania i samodzielnego oceniania ich wartości. Obok wartości poznawczych czytanie stanowi ważną dziedzinę oddziaływania wychowawczego, ma duży wpływ na kształtowanie wartościowych społecznie cech osobowości (Lenartowska, Świątek, 1982: 13-14).

Pełne, prawidłowe opanowanie tej umiejętności uwalnia dziecko w dużym stopniu od pomocy osób dorosłych, pozwala mu na samodzielne zgłębianie różnych dziedzin wiedzy, na wyszukiwanie potrzebnych mu informacji, czy wreszcie komunikowania się z innymi ludźmi (Brzezińska, 1987:9). Aby umiejętność czytania stanowiła przydatne narzędzie poznawania świata, w pełni samodzielnego uczenia się, konieczne jest ukształtowanie u dziecka nie tylko tych właściwości, pozwalających rozpoznawać i odtwarzać symbole. Ważne jest kształtowanie właściwości decydujących o stopniu rozumienia rozpoznawalnych znaków, a także wdrażanie do krytycznego i refleksyjnego czytania tzn. oceniania, uporządkowania, i wykorzystania we własnym życiu odczytanych informacji.

Struktura umiejętności czytania

Umiejętność czytania należy rozpatrywać jako proces rozwojowy, odbywający się przez całe życie jednostki, od wczesnego dzieciństwa do wieku dojrzałego. Rozwój umiejętności czytania odbywa się stopniowo. Dla każdego wieku i poziomu rozwoju istnieją pewne ogólne oraz pewne specyficzne stopnie tych umiejętności, które należy opanować. Uczeń rozpoczynający naukę w szkole podstawowej musi być należycie przygotowany do jej przyswojenia. Przygotowanie to musi się przejawiać w pozytywnym stosunku do wymagań dydaktycznych oraz w dojrzałości umysłowej w zakresie umiejętności spostrzegania, pamięci, mowy i myślenia. Niezbędnym warunkiem jest także posiadanie odpowiedniego zasobu słów i umiejętności słownego wyrażania swoich myśli w sposób zrozumiały oraz odpowiedni poziom koordynacji wzrokowo-ruchowej.

Gotowość do nauki czytania zdaniem A. Brzezińskiej nie pojawia się u dziecka samorzutnie, a jest efektem rozwoju, w którym ważną rolę odgrywają zabiegi wychowawczo-dydaktyczne dorosłych i to zarówno nauczycieli przedszkola jak i rodziców. Nie jest ona stanem, na który wystarczy poczekać, ale trzeba ją wykształcić poprzez stworzenie dziecku sprzyjających warunków stymulujących jego rozwój.

Zdaniem A. Brzezińskiej (1987:37), gotowością do nauki czytania nazywa się taki stan rozwoju ucznia, który czyni go wrażliwym na odnoszenie korzyści ze wskazówek otoczenia dotyczących opanowania umiejętności czytania. Uważa ona również, że przygotowanie dziecka do opanowania umiejętności czytania wymaga rozwijania i doskonalenia obejmującego trzy sfery:

- a) *sferę procesów psychomotorycznych* (sprawność analizatorów wzrokowego, słuchowego, kinestetyczno- ruchowego, sprawność aparatu artykulacyjnego oraz sprawność manualna), jej istotę stanowi ukształtowanie u dziecka umiejętności i sprawności decydujących o szybkim opanowaniu techniki czytania;
- b) *sferę procesów poznawczych* (a w tym głównie myślenie, dla którego materiałem jest zasób pojęciowy i słownikowy dziecka), warunkującą rozumienie znaczeń czytanych wyrazów, wyrażeń i tekstu;
- c) *sferę procesów emocjonalno- motywacyjnych* (warunkujących nastawienie dziecka wobec konieczności opanowania obu tych umiejętności, mobilizujących je do pokonywania trudności), której istotą jest odkrywanie wartości i potrzeby znajomości języka pisanego i zasad nim rządzących, lecz także jego znaczenia w procesie komunikacji i przekazie doświadczeń kulturowych. Kluczowe jest również kształtowanie pozytywnego stosunku do książki i zainteresowanie nią oraz dalszymi samodzielnymi poszukiwaniami dzieci w procesie nauki czytania, w tym rozwijanie krytycznego i twórczego stosunku do czytanych tekstów.

Poziomy rozumienia tekstu

Szczegółowego podziału poziomów rozumienia tekstu dokonała M. Plenkiewicz. Wyróżniła cztery poziomy rozumienia czytanego tekstu. Wyróżnione przez nią poziomy oznaczają pewne typy czynności ucznia. Wykonanie tych czynności umożliwia uzyskanie określonego poziomu osiągnięć w czytaniu. Czynności te to zbiór umiejętności niezbędnych w prawidłowym czytaniu, które dla poszczególnych poziomów przedstawiają się następująco (Plenkiewicz, 1994:25):

Poziom B1- rozumienie słów i związków frazeologicznych oznacza, że uczeń potrafi prawidłowo spostrzegać i rozpoznawać znaki graficzne i słowne oraz określa ich znaczenie. Uczeń jest świadomy, że wyrazy informują o różnych zjawiskach występujących w rzeczywistości. Potrafi wiązać odpowiednią nazwę z przedmiotem, czynnością bądź zjawiskiem, rozumie wieloznaczność wyrazów, stosuje trafne związki frazeologiczne dla określonej treści.

Poziom B2 - rozumienie szczegółowej informacji oznacza, że uczeń rozpoznaje zdania, a przede wszystkim myśli i informacje zawarte bezpośrednio w poszczególnych zdaniach czy fragmentach tekstu. Oznacza to, że uczeń potrafi podać określonego rodzaju informacje na podstawie tekstu, rozumie stosunki przestrzenne i czasowe, a także umie ustalić, co było przyczyną, a co skutkiem.

Poziom B3 - rozumienie myśli przewodniej jest to umiejętność samodzielnego określenia istotnego sensu przeczytanego tekstu. W tym przypadku, uczeń ma zdolność uchwycenia całości tekstu, drogą rozróżniania i oceny, potrafi zidentyfikować wypowiedź, którą zrozumiał i dokładnie określa istotną wartość danego mu tekstu.

Poziom B4 - umiejętność wyciągania prawidłowych wniosków - na tym poziomie uczeń potrafi wyciągać prawidłowe wnioski, które nie zostały bezpośrednio podane w tekście. Wymaga to umiejętności dokonywania selekcji i łączenia ze sobą istotnych danych podczas czytania. Zakładając, iż uczeń ma zdolność projektowania dalszego ciągu zdarzeń, potrafi krytycznie oceniać fakty, zdarzenia i postawy. Identyfikuje gatunek literacki (baśń, legenda), charakter przekazywanych treści (realizm, fantazja), a także poprawnie określa nastrój.

Opisane wyżej poziomy w szczegółowy sposób ujmują rozumienie czytanego tekstu, ponieważ nie ograniczają się tylko do rozumienia słów i związków frazeologicznych (B1) oraz szczegółowej informacji (B2), ale także kładą nacisk na rozumienie myśli przewodniej (B3) i wyciąganie prawidłowych wniosków (B4). Czynności te wymagają od czytającego wykonywania skomplikowanych operacji umysłowych, takich jak analiza i synteza, dzięki którym możemy mówić o pełnym rozumieniu tego co się czyta.

Pojęcie dysleksji rozwojowej

Dysleksja rozwojowa, czyli specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, to zaburzenie, które ujawnia się najczęściej w okresie dzieciństwa. Symptomy dysleksji występują na każdym etapie rozwojowym, a opisane trudności nie pojawiają się nagle i występują od początku nauki szkolnej. Powinno się je dostrzec już w wieku przedszkolnym i wczesnym szkolnym, choć wówczas jeszcze zazwyczaj mówi się o ryzyku dysleksji. Określenie specyficzne podkreśla charakter tych trudności - ograniczony i bardzo wąski zakres. Dysleksja występuje u dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym, nie posiadających poważnych wad wzroku i słuchu, ani schorzeń neurologicznych (Bogdanowicz, 2008: 23).

Zagadnienie dysleksji, od ponad stu lat skupia na sobie uwagę badaczy. Od dawna bowiem zwrócono uwagę na fakt, że nabywanie umiejętności czytania i pisania nie jest prostą konsekwencją rozwoju ogólnej inteligencji dziecka, jego wysiłku oraz starań rodziców i nauczycieli. Odkrycie, że uczeń cierpi na dysleksję, stanowi w jego życiu punkt zwrotny, gdyż daje przepustkę do korzystania ze specjalnych metod nauczania opracowanych z myślą o dzieciach dyslektycznych i pozwala osiągnąć wyniki proporcjonalne do możliwości intelektualnych. Jeśli jednak specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu nie zostaną w porę wykryte, traci na tym edukacja dziecka, które w konsekwencji ma mniejsze możliwości w dorosłym życiu. Wszak nabycie umiejętności czytania i pisania w toku pierwszych lat nauki szkolnej umożliwia zdobywanie wiedzy na coraz to wyższych etapach kształcenia oraz stymuluje rozwój intelektualny, estetyczny i emocjonalny (Bogdanowicz, 2005:7). Należy podkreślić, iż dysleksja rozwojowa nie jest wynikiem wolniejszego rozwoju umysłowego czy niższej inteligencji. Podkreśla to M. Selikowitz (1999), twierdząc, iż dysleksję definiujemy jako znaczne, niewytłumaczalne opóźnienie w nauce czytania u dziecka o inteligencji co najmniej przeciętnej. Dzieci z dysleksją osiągają często świet-

ne wyniki w testach na inteligencję, a w odpowiedziach ustnych są niekiedy lepsze od dzieci bez tego typu trudności. Nie jest ona jednakowa przez całe życie, jej objawy są różne, zmieniają się tak jak zmienia się dziecko. Obserwując je w życiu codziennym i w zabawie możemy stosunkowo wcześniej dostrzec sygnały zapowiadające późniejsze trudności w czytaniu czy pisaniu. Im wcześniej zostanie rozpoznana tym szybciej możemy udzielić dziecku specjalistycznej pomocy. Im szybciej dziecko otrzyma taką pomoc, tym większe ma szansę, iż trudności w nauce nie wystąpią lub nie będą zbyt nasilone.

Większość ekspertów jest zgodna co do tego, że głównym symptomem dysleksji są problemy z czytaniem. Trudności te zwykle objawiają się brakiem płynności, przestawianiem i dodawaniem głosek lub sylab do czytanych wyrazów. W efekcie dochodzi do zniekształcania tekstu. Dyslektycy często źle intonują, co może się przyczynić do niewłaściwego zrozumienia sensu czytanego fragmentu. Poza tym koncentrowanie się na technice dekodowania powoduje, że zmniejszają się zasoby uwagi, przez co uczniowie zapamiętują mniej treści. Opisane objawy mogą wtórnie wpływać na pogłębianie się negatywnych emocji, które pojawiają się w związku z czytaniem. Uczeń, który nie radzi sobie z czytaniem na głos, wstydzi się swoich trudności. Każda taka próba jest więc dla niego wielkim stresem (Bogdanowicz, 2006:78-90).

Sposoby pracy z uczniem dyslektycznym służące kształceniu umiejętności rozumienia czytanego tekstu

Analizując techniki wykorzystywane w pracy z uczniem dyslektycznym należy pamiętać, iż nauczyciel spełnia istotną rolę w rozwoju swoich uczniów, nie tylko rozwoju intelektualnym, ale również rozwoju poznawczym, motorycznym i afektywnym. Jest to szczególnie ważne we wczesnym etapie nauczania, a więc nauczania wczesnoszkolnego. Nauczyciel powinien stosować takie metody nauczania, które umożliwiają poprawną akwizycję języka obcego oraz stymulują wszechstronnym rozwojem danej jednostki, kompensujące posiadane przez ucznia zaburzenia (Jaworska- Biskup, 2008:15). Aby pomóc osobie z dysleksją opanować umiejętność głośnego czytania, można zasugerować *czytanie w parach*. Jest to efektywna forma stymulacji językowej, może być z powodzeniem stosowana w domu przez rodziców. Technika ta spełnia wiele korzyści, gdyż zwiększa motywację dziecka i zachęca do czytania. Czytanie w parach może przyjmować różne formy:

- a) Uczeń z dysleksją wraz ze swoim partnerem do czytania mogą czytać tekst *chórem*. Ważne jest, aby partner pilnował tempa czytania, powinien też czytać spokojnie, niezbyt głośno i bardzo powoli, wydłużając wyrazy (Bogdanowicz, Adryjanek, 2004: 56-60). Istotne jest, aby czytał całe wyrazy i unikał głoskowania. Dziecko z dysleksją w tym samym czasie również czyta głośno i stara się nadażyć.
- b) *Czytanie na raty*, czyli metoda interaktywnego czytania, której autorką jest Marta Bogdanowicz, polega na tym, że partner czyta ten sam tekst

na zmianę z uczniem z dysleksją, ale w nierównych proporcjach. Po przeczytaniu na głos przez dyslektyczne dziecko krótkiego fragmentu, partner kontynuuje, czytając 2-3 razy dłuższą część. Dalej następuje zamiana i ponownie uczeń dyslektyczny czyta niewielki fragment tekstu. Dzięki temu czynność ta postępuje szybciej, dynamicznie rozwija się akcja opowieści. Ważne, aby obie osoby cały czas śledziły tekst. Długość fragmentów czytanych przez dziecko z dysleksją oraz tempo czynności powinny stopniowo rosnać. Regularnie należy sprawdzać, czy uczeń dyslektyczny rozumie tekst, zadając stosowne pytanie. Czytanie może być urozmaicane rozmową na temat poszczególnych fragmentów lub komentowaniem ilustracji (Bogdanowicz, Adryjanek, 2004:35).

Czytanie po cichu zwykle zabiera dyslektykom więcej czasu niż ich rówieśnikom. Problemem jest to, że część uczniów nie rozumie czytanego tekstu lub zniekształca jego znaczenie myląc podobne słowa. Planując odpytywanie z czytania ze zrozumieniem nauczyciel powinien być rozważny, ponieważ część osób z dysleksją ma problemy ze znajdowaniem informacji zamieszczonych w tekście. Zajmuje im to więcej czasu niż innym uczniom, mimo że zrozumieli czytany tekst i w rezultacie nie nadszają z wykonaniem ćwiczenia.

Przed czytaniem nauczyciel powinien podyskutować z uczniami na temat testu, tytułu, obrazków zamieszczonych obok a także zastosować technikę przewidywania wprowadzając uczniów w treść tekstu. Nauczyciel powinien podkreślić w tekście *słowa – klucze*, zanim uczniowie zapoznają się z tekstem (Reid, 2004:70). Ważne jest, aby dopasować styl czytania do określonego celu. Niektórzy badacze twierdzą, że uczniowie z dysleksją mogą mieć problemy z rozpoznawaniem i z zaadoptowaniem stylu czytania do celu lektury (Turner, Pughe, 2003:45-48). Według nich uczniowie z dysleksją powinni zostać nauczeni umiejętności dopasowywania metody czytania do zadania, oraz potrafić zidentyfikować cel czytania i zaadoptować do niego swój styl czytania. W literaturze przedmiotu wspomina się zazwyczaj o czterech rodzajach czytania (Bogdanowicz, 2011:32):

- a) **przeglądanie** (skimming) służy stworzeniu ogólnego obrazu zagadnienia przedstawionego w tekście. W ten sposób czytelnik dowiaduje się o czym jest tekst. W tego typu zadaniom mogą pomóc wyróżniające się wizualnie elementy tekstu tj. tytuły, podtytuły, ilustracje zapisane wytłuszczonym drukiem;
- b) **wyszukiwanie** (scanning) dotyczy pozyskiwania informacji potrzebnych w konkretnym celu. Nie wymaga czytania każdego pojedynczego słowa. W szkole ta metoda przydaje się podczas szukania w tekście konkretnych faktów;
- c) **czytanie słowo po słowie** (reading for details) to tradycyjna metoda czytania tekstu, w której czytanie odbywa się w sposób linearny, a informacje pozyskuje się stopniowo. Metoda ta wymaga dużego skupienia, dokładnego wychwytywania szczegółu i umiejętności sekwencyjnego myślenia;

d) **czytanie dla przyjemności**, dotyczy obcowania z literaturą piękną czy kontaktu z prasą.

Jeżeli występują trudności ze zrozumieniem tekstu, to warto wykorzystać po kolei trzy pierwsze z przywołanych technik, zaczynając od przeglądania, które pomoże stworzyć ogólny zarys tekstu.

W opiniach o dysleksji często czytamy, że słuch fonemowy osób z takimi problemami jest obniżony. Tego typu deficyt powoduje, że uczeń może nie słyszeć różnicy między podobnymi głoskami, a w konsekwencji nieprawidłowo je wymawiać. Uczniowie powinni eksperymentować wypowiadając słowa na różne sposoby tj. szeptem, tajemniczo, śpiewając, wykorzystując liczbę sylab w słowie lub w wyrażeniu. Trzeba mieć jednak na uwadze indywidualne potrzeby i preferencje uczniów (Bogdanowicz, 2011: 85).

Zaprezentowane metody i techniki ukazują szerokie spektrum możliwości i pomysłów nauczania ucznia z dysleksją. Oscylują one według naczelnej zasady stymulacją ucznia z dysfunkcjami, iż należy dążyć do efektu przeuczenia czego wydzwiękiem jest ciągła, regularna powtórka wyuczanych struktur leksykalnych czy gramatycznych. Należy stosować metody wielokierunkowej eksploracji kanałów przepływu informacji poprzez zaangażowanie jak największej ilości zmysłów (Jaworska-Biskup, 2008: 62-64). Każdy uczeń z dysleksją jest inny i może wymagać indywidualnych metod nauczania. Dostosowanie materiału do indywidualnych potrzeb ucznia to podejście lub technika czterech kroków obejmująca przede wszystkim: regularnie powtarzanie poznanych aspektów języka polskiego, stosowanie różnorodnych technik i metod pracy, dbanie o strukturę lekcji oraz odpowiednie kierowanie komunikatów. Wyzwaniem dla nauczyciela jest nie tylko stymulacja poszczególnych sprawności, ale także tworzenie okazji do rozwijania wszystkich umiejętności językowych.

Podsumowanie

Ze statystyk wynika, że w każdej klasie jest kilku uczniów z dysleksją. Wydłużenie czasu pracy na klasówce i zwiększona liczba błędów ortograficznych, która nie obniża oceny, to najczęstsze według opinii nauczycieli i uczniów dostosowania, jakie stosowane są na lekcjach. Tymczasem indywidualizacja nauczania w stosunku do uczniów z dysleksją powinna przyjąć charakter w zakresie celów, wymagań i form, a przede wszystkim sposobów pracy z materiałem zalecanym przez program. Trudności typu dyslektycznego sprawiają, że tekst jest dla ucznia nie do końca odsłonięty, nie do końca jawny. Zła technika i tempo czytania cichego lub głośnego zasłania wszystkie sensory, znaczenia i walory tekstu. Zła analiza i synteza materiału wyrazowego nie pozwala na pełne rozumienie tekstów czytanych. Zadania w kartach zmuszają ucznia do wtórnego, głębszego ich poznania. W związku z powyższym należy zapewnić dzieciom dyslektycznym takie warunki rozwoju, aby w trakcie nauki szkolnej nastąpił znaczący, daleko idący proces terapii i usprawniania.

Bibliografia

- Adryjanek, A., Bogdanowicz, M. (2004). *Uczeń z dysleksją w szkole*. Gdynia.
- Bogdanowicz, K. (2005). Dysleksja a nauczanie języków obcych. *Psychologia w Szkole*. 4. 111-122.
- Bogdanowicz, K. (2011). *DYSLEKSJA A NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH – Przewodnik Dla Nauczycieli I Rodziców Uczniów Z Dysleksją*. Gdańsk: Harmonia.
- Bogdanowicz, M. (1995). *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lublin: Linea.
- Bogdanowicz, M., Czabaj, R. (2006). *Jestem rodzicem dziecka z dysleksją. Najważniejsze informacje i wskazówki do pracy*. Gdynia: Polskie Towarzystwo Dysleksji. Operon.
- Brzezińska, A. (1987). *Czytanie i pisanie- nowy język dziecka*, Warszawa.
- Cackowska, M. (1984). *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*, Warszawa.
- Jaworska- Biskup, K. (2008). *Dysleksja na lekcji języka angielskiego*. Chełm: TAWA.
- Lenartowska, K., Świętek, W., *Praca z tekstem w klasach I- III*, Warszawa 1982.
- Plenkiewicz, M. (1994). *Efekty w czytaniu dzieci 9-10 letnich*, Bydgoszcz.
- Reid, G., Wearmouth, J. (2008). *Dysleksja. Teoria i praktyka*. Gdańsk: GWP.
- Selikowitz, M., Wierzejska, A. (1999). *Dysleksja i inne trudności w uczeniu się*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Sochacka, K. (2004). *Rozwój umiejętności czytania*. Białystok.
- Taboń, S. (2005). *Istota czytania*, Kraków.
- Turner, E., Purghe, J. (2003). *Dyslexia and English*. London: David Fulton Publishers.

PIOTR WINCZEWSKI

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

Obrazowanie aktywności zawodowej w zabawach muzyczno-ruchowych

Wprowadzenie

Najmłodszy uczniowie stawiają wychowawcom odmienne wyzwania, niż bardziej zaawansowani wiekiem. Dlatego niejednokrotnie metody, których używa się pracując z kilkulatekami, są inne, niż stosowane w pracy z uczniami klas wyższych.

Specyficznym rozwiązaniem wykorzystywanym w pracy z najmłodszymi uczniami jest przyjęcie strategii nauczania zintegrowanego z wychowaniem (Waloszek, 1993: 14-15; Nowak-Łojewska, 2004: 13-14). W ten sposób ponieważ każde zadanie opisuje dziecku świat całościowo rozwijają jego liczne kompetencje.

Skutecznym sposobem na scalanie oddziaływań rozwijających wiedzę i postawy uczniów jest opracowywanie zabaw dydaktycznych. Ich fabuły pozwalają bowiem na równoczesne zastosowanie kilku warstw przekazu (Galicka, 2011: 66-67). Każda z nich może kształtować odmienne kompetencje wychowanka. Przykładowo: poprzez zabawy ruchowe można rozwijać nie tylko sprawność fizyczną, ale także pogłębiać wiedzę przyrodniczą dziecka (Winczewski, 2014a: 22-25). Analogicznie podczas zajęć edukacji plastycznej można realizować typowe zadania wychowania fizycznego (Winczewska, Winczewski, 2007: 36-43).

Jak zauważamy, zabawy można wykorzystać do rozwijania mnogich kompetencji uczniów. Znajduje to odbicie w ich warstwie treściowej. Analiza fabuł tych zabaw może zatem ujawnić komponenty świata, który przedstawia się dziecku.

Poniżej skoncentrujemy się na ocenieniu tego, jakie formy aktywności zawodowej obrazuje się kilkulatekom poprzez fabuły zabaw muzyczno-ruchowych. W ten sposób spróbujemy przedstawić spektrum zawodów, które od najmłodszych lat oni poznają.

Cel eksploracji

Prezentowane badania są wycinkiem szerszego projektu. Oceniamy w nim treści fabuł, narracji i didaskaliów zabaw dydaktycznych. Eksploracja ta ma charakter analizy wytworów kultury (tekstów) (Macdonald, Tipton, 1996: 191-

192; Silverman, 2007: 145-182) oraz krytycznej analizy dokumentów (stosowanej do badania materiałów drukowanych) (Bell, 1995: 67-74). Tego rodzaju dociekania określa się zwykle hermeneutyką obiektywną (Urbaniak-Zajac, 2013: 169-170). Badania tego rodzaju prowadzone przez pedagogów dotyczą najczęściej tematyki transmitowania kultury (Gnitecki, 1996: 22-23).

Prezentowaną poniżej część badań zaplanowano, by ujawnić profil zawodów obrazowanych najmłodszym uczniom w zabawach muzyczno-ruchowych.

Badania oparto o schemat eksploracji zaproponowany przez Bogusławę Matwijów (1998: 16). Zamierzano ujawnić w nich potencjalne treści eksponowane uczniom w czasie zajęć edukacji muzycznej. Ustalenie spektrum zawodów prezentowanych kilkulatekom może zainspirować specjalistów do opracowywania nowych zabaw muzyczno-ruchowych, które eksponowałyby zawody dotychczas pomijane. Warto podkreślić, iż można byłoby oczekiwać, że wraz z przemianami rynku pracy w jakimś stopniu i treści zabawy dydaktycznych obrazujących zawody powinny ewoluować.

Materiał badawczy

W badaniach przeprowadzono analizę tekstów 20 podręczników będących zasobem zabaw muzyczno-ruchowych dla wychowawców. Zaprezentowano w nich 1303 zabawy. Oceniane publikacje stanowią źródło gotowych rozwiązań metodycznych dla nauczycieli szkół podstawowych i przedszkoli. Sięgający po nie wychowawca najczęściej uczy uczestników zajęć ilustrowania ruchem zrytmizowanych, rymowanych, łatwych do zapamiętania tekstów piosenek ludowych (Ostrowska, Aleksandrowicz, 2005: 81-102).

Metoda

Eksplorację przeprowadzono zgodnie z regułami rekonstrukcji logicznej osnutej na zasadach interpretacji humanistycznej. Badanymi „objektami kultury” („znakami”) są opisy zabaw muzyczno-ruchowych (Kmita, 1971: 7-38).

W rozważaniach zastosowano technikę syntetycznych studiów przypadków (McNeill, 1986: 87). Rozumiano ją w sposób spójny z ramą metodologiczną hermeneutyki obiektywnej. W związku z tym studium przypadku opierało się o analizę tekstu (Urbaniak-Zajac, 2013: 14). W następstwie tego poszczególne zabawy potraktowano jako odrębne przypadki. Każdą z nich poddano syntetycznej ocenie i interpretacji pod kątem zawartego w niej opisu aktywności zawodowej. Obok tego dla zilustrowania frekwencji (częstości) pojawiania się poszczególnych zawodów wykorzystano statystykę elementarną.

Ze względu na wymogi redakcyjne ograniczono objętości wypowiedzi. W związku z tym będzie miała ona formę syntetycznej relacji z badaniami.

Pytania badawcze

W dostępnych publikacjach nie odnajdujemy badań nad tematyką fabuł zabaw dydaktycznych. W związku z tym nie zdecydowaliśmy się na wyartykułowanie hipotez. Oceniliśmy bowiem, iż intuicyjne przeświadczenia nie uprawniają nas do ich stawiania. Takie rozwiązanie stosunkowo często przyjmuje się w badaniach jakościowych (Flick, 2011: 14). W miejsce hipotez przyjmujemy jednak następujące pytania badawcze:

P1: Jak często aktywność zawodowa jest tematem fabularnej osi zabaw?

P2: Które zawody eksponuje się w zabawach muzyczno-ruchowych najczęściej?

P3: Które z zawodów przypisuje się kobietom, a które mężczyznom?

P4: W jakim stopniu odzwierciedlono w zabawach współczesne zawody?

P5: Jak wiele reprezentowanych w zabawach zawodów należy do grupy przypisywanej formom aktywności inteligencji, jako warstwy społecznej, i współczesnej klasie średniej?

Wskaźniki

P1 i P2 oraz P5 rozpatrzemy stosując wskaźniki frekwencyjne. Oszacujemy w ten sposób częstość opisywania w zabawach muzyczno-ruchowych poszczególnych zawodów.

Próby odpowiedzi na P3 i P4 oprzemy o interpretację spektrum zawodów zaprezentowanych w ocenianych podręcznikach.

Zawczasu podkreślimy, że fabuła danej zabawy niejednokrotnie równocześnie prezentują po kilka form aktywności zawodowej. W tej sytuacji np. może okazać się, iż w ocenianej publikacji w dziesięciu zabawach opisano kilkanaście lub więcej zawodów.

Podręcznik 1

Spośród 32 zabaw muzyczno-ruchowych zaproponowanych przez Eugeniusza Piaseckiego (1919) cztery obrazują zawody. Autor wymienia w nich: bednarza, grajka, kowala, myśliwego, oracza, owczarza, rymarza, strzelca, szewca oraz ślusarza.

Podręcznik 2

Prezentując 46 zabaw Łucja Firlusówna (1920) zobrazowała zawody w dwunastu z nich. Odnotowujemy następujące profesje: dobosz, generał, karczmarka, kominiarz, konduktor, kowal, majster, młynarz, rybak, skrzypek (dwukrotnie), stangret, piaskarz, praczka, trębacz, wioślarz, żołnierz.

Podręcznik 3

Zaproponowawszy 31 zabaw Lucyna Molendzińska-Wernerowa (1925) zaprezentowała w ośmiu z nich aktywność profesjonalną. W ich fabułach odnajdujemy następujące formy aktywności zawodowej: drwal, flisak, furman, kowal, kupiec, młynarz, piekarz, policjant, robotnik, rolnik, rzemieślnik, strażak.

Podręcznik 4

W podręczniku Marii Germanówny (1928) odnotowujemy 18 zabaw muzyczno-ruchowych. W czterech z nich odnajdujemy motywy aktywności zawodowej. Autorka wymieniła następujące profesje: kowal (dwukrotnie), malarz, piekarz, praczka, rolnik, stolarz, szewc, szwaczka.

Podręcznik 5

Maria Tańska (1929) zaproponowała 60 zabaw muzyczno-ruchowych. W dwóch z nich zobrazowała zawody opisując myśliwego i dyrygenta.

Podręcznik 6

Pośród 12 zabaw muzyczno-ruchowych opisanych przez Waleriana Sikorskiego (1929) jedna obrazuje zawód piekarza.

Podręcznik 7

W innym zbiorze Sikorski (1934) przedstawił 5 zabaw muzycznoruchowych. Ani jedna z nich nie ilustruje aktywności zawodowej.

Podręcznik 8

W tekście opracowanym przez Antoniego Balcerka i Franciszka Laurentowskiego (1947) znajdujemy 11 zabaw muzyczno-ruchowych. Trzy z nich obrazują profesje, w tym: konduktora, kowala, piekarza, rzemieślnika, stolarza, szewca (dwukrotnie).

Podręcznik 9

Marian Skierczyński i Franciszek Krawczykowski (1948) przedstawili 30 zabaw muzyczno-ruchowych. W trzech z nich ukazano zawody: konduktora, rolnika i szewca.

Podręcznik 10

W podręczniku Mariana Krawczyka (1948) opisano 28 zabaw muzyczno-ruchowych. Dwie z nich ilustrują aktywność zawodową. Zobrazowano w nich stolarza i szewca.

Podręcznik 11

Publikacja Marii Wieman (1953) zawiera opisy 60 zabaw. W jedenastu z nich zilustrowano zawody. Autorka wymieniła pośród nich: cieślę, górnika, malarza, maszynistę, murarza, muzyka, pasterkę, robotnika, stolarza, strażaka, szewca, szklarza.

Podręcznik 12

W publikacji Józefa Woźniaka (1963) znajdujemy 129 zabaw muzyczno-ruchowych. Szesnaście z nich ilustruje aktywność profesjonalną. Autor wymienił następujące zawody: dobosz, furman, grajek, konduktor, kowal, kozio-rajka – pasterka kóz, piaskarz (dwukrotnie), rybak, skrzypek, strażak (dwukrotnie), szewc, trębacz, żołnierz (trzykrotnie).

Podręcznik 13

W publikacji Marii Dąbrowskiej i Jadwigi Grafczyńskiej (1974) zamieszczono opisy 224 zabaw. Dwadzieścia sześć z nich obrazowało zawody. Autorki wymieniły następujące profesje: bokser, doktor, dyrektor, fotograf, kataryniarz, kierowca (dwukrotnie), klaun, kolarz, konduktor, linoskoczek, listonosz (czterokrotnie), maszynista, motorniczy, milicjant, myśliwy, nauczyciel (dwukrotnie), ogrodnik (dwukrotnie), rybak, sprzedawca, strażak (dwukrotnie), szewc, treser, woźnica (dwukrotnie), żołnierz, zongler.

Podręcznik 14

Krystyna Przybylska (1975) opracowała 86 zabaw. W dziewięciu z nich opisano zawody. Autorka wymieniła pośród nich: dowódcę wojskowego, górnika, hajduka, kaprała, kolejarza, porucznika, pułkownika, robotnika, trębacza, woźnicę, żołnierza. Ponadto trzy razy zobrazowano zbiorowo orkiestrę bez uściślenia specjalności tworzących ją muzyków; raz przedstawiono armię.

Podręcznik 15

W opracowaniu Urszuli Smoczyńskiej-Nachtman (1983) przedstawiono 202 zabawy. Jedenaście z nich zilustrowało zawody. Autorka wymieniła przedstawicieli następujących profesji: bartnik, drwal, dyrygent, górnik, malarz, ma-

rynarz, maszynista, myśliwy (dwukrotnie), rolnik, wioślarz, żongler. W jednej z fabuł pojawił się także niesprecyzowany członek orkiestry (muzyk).

Podręcznik 16

Anna Dasiewicz Tobiasz i Anna Kępska (1985) opisały 16 zabaw. W jednej z nich zobrazowano aktywność zawodową opisując żołnierza.

Podręcznik 17

W podręczniku Romana Trzeźniowskiego (1987) zebrano opracowania 55 zabaw muzyczno-ruchowych. Dziewięć z nich ilustrowało aktywność zawodową. Wymieniono przedstawicieli następujących profesji: chłop, czeladnik, górnik, kowal, murarz (dwukrotnie), piaskarz, piekarz, robotnik, rolnik (dwukrotnie), stolarz (dwukrotnie), strażak, szewc (dwukrotnie), tancerz, tkacz.

Podręcznik 18

W nowszej publikacji Maria Wieman (1988) zaprezentowała 132 zabawy. Szesnaście z nich obrazowało aktywność zawodową. Autorka wymieniła następujące profesje: akrobata, górnik, kapral, kataryniarz, kierowca, klaun, kowal, listonosz, malarz, marynarz, muzyk, owczarczyk, pasterka, plutonowy, sierżant, silacz, szewc (dwukrotnie), woźnica, żołnierz, żongler.

Podręcznik 19

Urszula Ingot (2007) opisała 55 zabaw. W jednej z nich odwołała się do aktywności zawodowej prezentując dyrygenta.

Podręcznik 20

W publikacji Marii Guśpiel i Jerzego Dyląga (2007) odnajdujemy 71 zabaw. Ani razu nie przedstawiono w nich aktywności zawodowej.

Próba odpowiedzi na pytania badawcze

P1: aktywność zawodowa stanowiła tematykę 139 na 1303 ocenionych zabaw muzyczno-ruchowych. Oznacza to, iż 10,67% fabuł opisuje zawody.

Dla zrelatywizowania tych wyników przytoczymy rezultaty innego fragmentu prezentowanych badań (opartego o analizę treści 1232 zabaw) (Winzewski, 2014b). Okazało się wówczas, iż częściej w zabawach muzyczno-ruchowych przedstawiano jedynie motywy: fauny (27,92% zabaw), flory (24,51%), natury nieożywionej (20,29% fabuł) oraz detale architektoniczne i budynki (16,40%).

Uznajemy zatem, iż tematykę zawodów w badanych zabawach prezentowano relatywnie często. W przywołanych nieopublikowanych badaniach dominowała ona przykładowo częstością m. in. nad: obrazowaniem przyrządów i urządzeń (9,90% fabuł), pojazdów (9,01%) oraz niebezpieczeństw i zagrożeń (8,44% zabaw), a także relacjami wewnątrzrodzinnymi (5,52% fabuł) i przedstawianiem instrumentów muzycznych (4,63%).

P2: Łącznie w zabawach zaprezentowano 82 zawody. Najczęściej obrazowano szewca (trzynastokrotnie). Pojawiał się on zatem w nieomal co dziesiątej zabawie opisującej aktywność zawodową. Dziewięć razy zilustrowano pracę kowala (6,46% fabuł opisujących zawody). Nieznacznie rzadziej prezentowano żołnierza (osiem razy). W tym przypadku należy jednak uwzględnić i to, że w fabułach zabaw wymieniono także hajduka i osoby oznaczone stopniami wojskowymi (generał, pułkownik, sierżant, kapral, porucznik, plutonowy) oraz dowódcę. Po zagregowaniu tych „stanowisk pracy” częstość wymieniania wojskowych w fabułach powiększyłaby się znacznie.

Siedem razy zaprezentowano strażaka. Muzyka, bez uściślenia rodzaju wykorzystywanego przez niego instrumentu, obrazowano sześć razy. Należy jednak podkreślić, iż po dwa razy pojawili się: dobosz i grajek oraz kataryniarz, a po trzy razy: skrzypek, trębacz oraz dyrygent. Oznacza to, iż zawody powiązane z muzyką, na tle innych, prezentowane były relatywnie często.

Po sześć razy ilustrowano stolarza oraz rolnika. W tym drugim przypadku należałoby jednak uwzględnić: oracza, chłopa, owczarzy oraz pasterki jako „stanowiska pracy” rolników.

Po pięć razy w zabawach obrazowano: górnika, konduktora, listonosza i piekarza. Po cztery razy wymieniono: malarza (pokojowego), piaskarza, robotnika i woźnicę. Po trzy razy pojawiły się następujące zawody: kierowca, maszynista, pasterka, rybak, skrzypek, trębacz, zongler. Inne zawody ilustrowano relatywnie rzadziej.

P3: jako zawody przypisane kobietom odnotowaliśmy jedynie: karczmarkę, szwaczkę, koziorajkę – pasterkę kóz, pasterkę (dwukrotnie), praczkę (dwukrotnie). Zatem aktywność zawodową kobiet obrazowano jedynie siedem razy na 1303 zabaw.

Ledwie jedna na dwadzieścia zabaw prezentujących aktywność zawodową przypisywała ją kobietom. W związku z tym uznajemy, iż świat działalności profesjonalnej autorzy podręczników zarezerwowali właściwie wyłącznie dla mężczyzn. Należy przy tym podkreślić, iż trudno powstrzymać się przed oceną, że zawody przypisane kobietom są relatywnie niezbyt prestiżowe. W związku z tym uznajemy, iż w zabawach muzyczno-ruchowych zdecydowanie marginalizuje się pozycję zawodową kobiet.

P4: Szczególnym walorem zabaw muzyczno-ruchowych jest kultywowanie przez nie tradycji. Zarazem jednak w pewnym stopniu jest to także ich słabą stroną. Okazało się bowiem, iż w ocenianych podręcznikach nie opisano ani

jednej profesji, która wyodrębniłaby się później niż w wieku XIX. Oznacza to, iż prezentowane w publikacjach metodycznych spektrum zawodów jest w pewnym stopniu archaiczne. Oczywiście można byłoby zrozumieć, gdyby zawody znane od dawna dominowały nad współczesnymi. Wszakże oceniane zabawy wywodzą się z nurtu tradycyjnych (ludowych), ponadto liczne z badanych podręczników opublikowano kilkadziesiąt lat temu. Zarazem jednak zawodów nowych (współczesnych) jest nie tyle mało, co po prostu nie przedstawiono ich wcale. Ponadto niektórych spośród ilustrowanych w zabawach profesji już nie ma. W tej grupie wymieńmy: koziorajkę, piaskarza (roznoszącego piasek służący do posypywania ulic przed posesjami dla podtrzymania ich estetycznego wyglądu), praczki, stangreta.

P5: Spośród zeprezentowanych w zabawach zawodów do grupy przypisywanej dawniej wyodrębnianej społecznej warstwy inteligencji i dzisiejszej klasy średniej przypisaliśmy 9. Były to: doktor, dowódca wojskowy, dyrektor, dyrygent, fotograf, kupiec, skrzypek i muzyk. Do grupy tej zaliczyliśmy także artystów, w tym fotografa, gdyż uzyskanie formalnych kwalifikacji w tym zakresie wymaga niejednokrotnie ukończenia zaawansowanych szkoleń (kursów, studiów). Jak zauważamy, zawodów z tej grupy w fabułach było niewiele.

W związku z tym oceniamy, iż w fabułach zabaw przeważają profesje, które nie wymagają wysokich kwalifikacji zawodowych. Ponadto relatywnie rzadko obrazuje się dzieciom zajęcia pozwalające na awans społeczny czy finansowy. To hipotetycznie może wpływać na przyszłe aspiracje wychowanków.

Podsumowanie i wnioski

Aktywność zawodowa stanowiła tematykę zabaw relatywnie często. Spektrum opisanych profesji nie wydaje się jednak szczególnie bogate. Pośród zawodów przeważały takie, które wyodrębniono w wiekach zdecydowanie wcześniejszych. Nie było pośród nich takich, które pojawiły się choćby w wieku XX lub później.

Najczęściej obrazowano: szewca, kowala, wojskowych, strażaka, muzyków, rolników i stolarzy. Niektóre z zabaw prezentowały profesje, które dawno zagięły (koziorajka, piaskarz, praczka, stangret).

Aktywność zawodową kobiet prezentowano co najwyżej ewenementalnie (dwudziestokrotnie rzadziej niż pracę zawodową mężczyzn). Kobietom przy tym przypisano zawody relatywnie niezbyt prestiżowe. Jak się wydaje, może być to pokłosie dawnego (patriarchalnego) modelu rodziny. W zgodzie z wyłącznym zadaniem mężczyzny było zarobkowanie na rodzinę. Oceniane zabawy opisują zatem stan sprzed emancypacji kobiet. Warto przy tym podkreślić, iż nieomal połowę z ocenionych zabaw opublikowano w ostatnich trzydziestu latach, a około 10% z nich w ostatnim dziesięcioleciu.

Profesje typowe dla inteligencji i dzisiejszej klasy średniej wymieniano w fabułach sporadycznie. W zabawach przeważały zawody, które nie wymagały wysokich kwalifikacji.

W związku z powyższym należałoby postulować opracowanie zabaw, które wypełniałyby wskazane wyżej luki w obrazowaniu form aktywności zawodowej. Za szczególnie pożądane uznajemy opracowanie zabaw odzwierciedlających profesje wyodrębnione w ostatnich dziesięcioleciach w związku z rewolucją technologiczną i informatyczną. Za pożądane należałoby uznać także szersze ukazanie aktywności zawodowej kobiet, w tym na prestiżowych stanowiskach pracy.

Bibliografia

- Balcerek, A., Laurentowski, F. (1947). *Zabawy. Gimnastyka. Osnowy lecyjne i materiały do wychowania fizycznego*. Poznań.
- Bell, J. (1995). *Doing your research project. A Guide for First – Time Researchers in Education and Social Science*. Buckingham: Open University Press.
- Dasiewicz-Tobiasz, A., Kępska, A. (1985). *Rytmika w klasach I – III*. Warszawa: WSiP.
- Dąbrowska, M., Grafczyńska, J. (1974). *Zabawy rytmiczne i umuzykalniające dla dzieci*. Warszawa: IW CRZZ.
- Firlusówna, Ł. (1920). *Podręcznik do gier i zabaw*. Mikołów: Spółka Wydawnicza Karola Miarki.
- Flick, U. (2001). *Jakość w badaniach jakościowych*. Warszawa: PWN.
- Galicka, I. (2011). *Rola zabawy w integracji dzieci, rodziców oraz nauczyciela*. W: J. Nowik (red.), *W kręgu edukacji wczesnoszkolnej*. Opole: Nowik.
- Germanówna, M. (1928). *Gry i zabawy w szkole powszechnej. Podręcznik dla nauczyciela*. Lwów: Drukarnia K. S. Jakubowskiego.
- Gnitecki, J. (1996). *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*. Zielona Góra: WSP.
- Guśpiel, M., Dyla, J. (2007). *Piosenki do śpiewania i zabaw. Poradnik metodyczny dla nauczycieli kształcenia zintegrowanego*. Kraków: ZamKor.
- Inglot, U. (2007). *Rytmika dla smyka*. Wrocław: Siedmioróg.
- Krawczyk, M. (1948). *Ćwiczę i wychowuję. Podręcznik ćwiczeń cielesnych dla nauczyciela szkoły podstawowej*. Warszawa: PZWS.
- Kmita, J. (1971). *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*. Warszawa PWN.
- Macdonald, K., Tipton, C. (1996). *Using documents*. W: N. Gilbert (red.), *Researching social life*. London: SAGE Publications.
- Matwijów, B. (1998). *Budowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej*. W: S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: UJ.
- McNeill, P. (1986). *Research Methods*. London: Tavistock Publications.

- Molendzińska-Wernerowa, L. (1925). *Gry i zabawy. Z 60 nutami i rysunkami w tekście*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Biblioteka Polska.
- Nowak-Łojewska, A. (2004). *Zintegrowane zadania w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Impuls.
- Ostrowska, B., Aleksandrowicz, E. (2005). *Interpretacje ruchowe piosenek dla dzieci*. W: B. Ostrowska (red.), *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji. Materiały z V i VI Ogólnopolskiej Sesji Naukowej (12-14 grudnia 2000, 21-23 listopada 2002)*. Łódź: Akademia Muzyczna im. G. i K. Bacewiczów.
- Piasecki, E. (1919). *Zabawy i gry ruchowe dzieci i młodzieży ze źródeł dziejowych i ludoznawczych, przeważnie rodzimych i z tradycji ustnej*. Lwów Książnica Polska.
- Przybylska, K. (1975). *Zabawy i ćwiczenia muzyczno-ruchowe w klasach I-III. Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkoły podstawowej*. Warszawa: WSiP.
- Sikorski, W. (1929). *Gry i zabawy ruchowe dziatwy szkolnej. Podręcznik metodyczny*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
- Sikorski, W. (1934). *Wychowanie fizyczne w szkole powszechnej (podręcznik dla nauczycieli)*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
- Silverman, D. (2007). *Interpretacja danych jakościowych*. Warszawa: PWN.
- Skierczyński, M., Krawczykowski, F. (1948). *Zabawy i gry ruchowe. Podręcznik metodyczny*. Warszawa.
- Smoczyńska-Nachtman, U. (1983). *Zabawy i ćwiczenia przy muzyce*. Warszawa: COMUK.
- Tańska, M. (1929). *Zabawy rytmiczne bez muzyki. Opis 60 zabaw*. Warszawa: NK.
- Trześniowski, R. (1987). *Gry i zabawy ruchowe*. Warszawa: SiT.
- Urbaniak-Zajac, D. (2013). *Obiektywna hermeneutyka jako metodologia i metoda badań empirycznych*. W: D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: PWN.
- Waloszek, D. (1993). *Rola zadań w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*. Zielona Góra: ODN.
- Wieman, M. (1988). *A czy wy tak potraficie? Piosenki, zabawy i tańce dla dzieci w wieku 3-7 lat*. Warszawa: WSiP.
- Wieman, M. (1953). *Zabawy ze śpiewem dla dzieci w wieku od 3 do 8 lat*. Warszawa: PZWS.
- Winczewska, A., Winczewski, P. (2007). *Zabawy ruchowe w zajęciach plastycznych*, *Życie Szkoły* 1/2007, s. 36-43.
- Winczewski, P. (2014a). *Przygody zwierząt - doskonalimy czworakowanie*, *Życie Szkoły* 6/2014, s. 22-25.
- Winczewski, P. (2014b). *Zróżnicowanie fabuł zabaw muzyczno-ruchowych*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego” 1 (1). s. 53-67.
- Woźniak, J. (1963). *Zabawy ruchowe ze śpiewem i muzyką*. Warszawa: SiT.

PIOTR WINCZEWSKI

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

MARTA KARBOWIAK

Uniwersytet Medyczny w Łodzi

Wybrane czynniki ograniczające osobom niepełnosprawnym możliwość uczenia się incydentalnego

Wprowadzenie

Gdy kilkadziesiąt lat temu, na fali rewolucji kulturowej z 1968r., krytycznemu osądowi poddawano system edukacji, trudno było przewidywać, iż oceny te będą stanowiły jeden z trwałych punktów refleksji pedagogicznej przez następne pół wieku (Faure, 1975). Spodziewano się raczej, iż zmasowana krytyka musi doprowadzić do trwałego przełomu w przewidywalnym czasie (Botkin, Elmandjra, Malitza, 1982).

Gdy ogłaszano, że szkolne modele przekazywania wiedzy osiągnęły już kulminację swej wydolności i zaczynają stanowić zbyt uciskający gorset dla kolejnych pokoleń, spodziewano się raczej ich przekształcania doprowadzającego do realnej i zarazem długotrwałej zmiany (Pauli, 1982: 3-4). Obwieszczać nastanie czasów nowego paradygmatu w edukacji, iście euforycznie sądzono, że utoruje on sobie drogę do powszechnej akceptacji zyskując powszechną akceptację (Prokopiuk, 1982; Ruyer, 1982).

Jednakże niebawem dano także wyraz sceptycyzmowi. Przewidywano, że jeśli dojdzie do przełomu, to będzie miał on jedynie nielicznych zwolenników (Osiatyński, Capra, 1984; Capra 1987). I tak poniekąd się stało. Choć system edukacji jest permanentnie przekształcany, to nieustannie oczekiwania wobec niego rosną. Gdy reformuje się go, to jest to niezwłocznie kontestowane. Jedną zmianę zastępuje się kolejnymi. Zwolennicy uprzednich reform, trwając przy nich, etykietowani są mianem wsteczników. Wypełnienie wcześniejszego celu ekstrapoluje aspiracje innych. Gdy osiągalne staje się to, co wydawało się niemożliwe, presja na dalsze modyfikowanie systemu oświaty wciąż trwa. Wyznacza się mu coraz nowe zadania idealizując skuteczność takich przemian.

Współcześnie coraz częściej próbuje się zwiększać efektywność edukowania kolejnych pokoleń metodą „nie wprost”. Ma to postać sięgania, po rzadziej dotychczas wykorzystywane, uczenie się nieformalne.

Choć rozważania nad koniecznością zintensyfikowania nieformalnego uczenia się podejmowano już w okresie kryzysu edukacji na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XXw., to dziś zagadnienie to obrosło w zdecydowanie więcej konotacji. Współcześnie postrzeganie nieformalnego uczenia się ma charakter zdecydowanie inkluzywny, ekspansywnie poszerzając jego zasięg znaczeniowy (Rogers, 2007: 2-3).

Równocześnie jednak nieformalnej edukacji nie można postrzegać jako panaceum na niedomogi formalnej. One są i pozostaną odmienne. Uczenie się nieformalne to „poruszanie się poza kontrolą radarów”. Nie ma w nim klas, wystawiania ocen. Stopni zresztą być nie może z fundamentalnych powodów: to uczenie się nie ma nigdy końca, a z kolei ocena jest (powinna być) swoistym ostatecznym wydarzeniem etapu edukacyjnego (Cross, 2011: 16). Nieformalne uczenie się nie wyparło zatem tradycyjnego, ale je uzupełniło.

Z wykorzystaniem uczenia się nieformalnego niejednokrotnie przygotowuje się kandydatów do praktycznego wykonywania zawodu. Dzięki temu absolwenci mogą aktualizować swoją wiedzę specjalistyczną przez całe życie; zmieniając zawody wiele razy nie byłiby w stanie przyswajać ich specyfiki wyłącznie poprzez formalne uczenie się (Hager, Halliday, 2007: 15-19).

Tego rodzaju uczenie się współcześnie charakteryzuje się m.in. eksponując jego elastyczny program realizowany poprzez pracę w różnorodnych grupach celowych oraz dominowanie werbalnego komunikowania się nad pisemnym; postępy są w nim przy tym dalece zindywidualizowane. Nieformalne uczenie się opiera się głównie o aktywność indywidualną (osobistą) edukującego się podmiotu. Ma ona postać włączania się w działalność organizacji przeznaczonych z założenia głównie do celów innych niż tradycyjne instytucje oświatowe. Dlatego zjawisko uczenia się nieformalnego rozpoznaje się nie tylko m.in. w: miejscach pracy, związkach zawodowych, sektorze wolontariatu, projektach społecznych. Podkreśla się jednak, że także np. osadzeni w zakładach karnych mogą z zaangażowaniem starać się pozyskać nowe kompetencje na drodze nieformalnego uczenia się. To z kolei ułatwia im uzyskanie zawodu w przyszłości, co zwiększa ich szanse na realne zmienienie swojego losu (Davies, 2002: 55). To stan wyraźnie rozbieżny z tradycyjnym (konserwatywnym) postrzeganiem systemu edukacji, w którym każda ze zdobywanych kwalifikacji certyfikowana była świadectwem, zaświadczeniem czy też dyplomem.

Dostrzegając szczególne walory nieformalnego uczenia się, postuluje się konstruowanie tradycyjnie rozumianych programów nauczania pozaszkolnego dla uczniów, które mają poszerzać pole ich edukowania formalnego (Fashola, 2002).

Planuje się wręcz scalenie wakacyjnych doświadczeń wychowanków w kompletną, kompleksową całość z treściami edukacji formalnej (Mahoney, Larson, Eccles, Lord, 2009). Warto jednak zauważyć, że zamiar ten przypomina swoiste łączenie ognia i wody. Uczenie się formalne jest bowiem radykalnie inne niż spontaniczne, nieuporządkowane, nieregularne uczenie się sytuacyjne, w którym trudno o wyartykułowanie celu. Mówić można raczej o efekcie

uczenia się i jego zbieżności post factum ze stanem pożądanym sprzed sytuacji edukacyjnej.

Z uczeniem się nieformalnym mamy zatem do czynienia nie tylko po zakończeniu okresu formalnej edukacji i/lub poza szkołą, ale także w trakcie równoczesnego bycia uczniem (Hull, Greeno, 2006: 78).

Gdy formalne uczenie się odbywa się w szkole, to nieformalne m.in. poprzez codzienną aktywność życiową. Uczenie się nieformalne nie jest zatem zaplanowane, nie ma struktury, jest ono raczej formą doświadczania i uczestniczenia dzięki dostosowywaniu się. Nieformalne uczenie się opiera się o głównie o incydentalne interakcje z innymi ludźmi, spontaniczne dostarczanie doświadczeń, które pozwalają na dogłębne zrozumienie pewnych mechanizmów społecznych. Z tych względów niejednokrotnie uczenie się nieformalne ma charakter niejawny, a w każdym razie trudno je uchwycić i enumeratywnie wymienić jego formy (Eshel, 2007: 29-31). Zgodnie z tą regułą, matematyki można uczyć się choćby bytując z najbliższymi dzięki epizodom, w których okazuje się ona przydatna (Goldman, 2006: 55-76).

Ludzie przyswajają realną wiedzę poza szkołą m. in. w formie: codziennych doświadczeń, uczestniczenia w kulturze, odwiedzania: wystaw muzealnych, centrów wiedzy, ogrodów zoologicznych, akwariów, parków naturalnych, a także poprzez oglądanie programów edukacyjnych w telewizji, korzystanie z mediów: internetu, radia. Z tego powodu partycypować w tym procesie powinni wszyscy bez względu na wiek, sprawność, czynniki socjoekonomiczne. Konieczne jest zatem zapewnienie im m. in. możliwości rozwijania hobby oraz aktywności turystycznej (Feder, Shouse, Lewenstein, Bell, 2009: 2-11).

Z tych powodów zasadniczą powinnością każdej populacji jest dbałość o zapewnianie warunków do incydentalnego uczenia się przez całe życie wszystkim tworzącym ją jednostkom: zachęcanie ich do uczestniczenia, zapewnianie im niezbędnej wiedzy i zaktualizowanych umiejętności, zmienianie szerokich społecznych i ekonomicznych kontekstów ich funkcjonowania (Schuller, 2007: 1-24).

Warto przy tym zauważyć, że społeczne formy bytowania przekształcają się permanentnie m. in. pod wpływem toczących się dyskursów. Obejmują one m.in. stosunek do dystrybucji dóbr społecznych, uprawnień, statusu społecznego jednostek. Czynniki te mają bezpośredni wpływ na funkcjonowanie jednostek zarówno w skali globalnej, jak i lokalnej. Jednym z istotnych zadań rozwijającego się społeczeństwa jest włączanie osób niepełnosprawnych w główny nurt funkcjonowania populacji (Rogers, 2007: 15-30).

Podczas budowania sieci oddziaływań typowych dla edukowania się nieformalnego bazuje się na sieci relacji z innymi ludźmi (funkcjonowaniu społecznym) (Cross, 2011: 19). Akcentuje się przy tym, że nauczanie nieformalne ma szczególne walory rozwijania jednostek (Granot, 2013: 16-18).

Zmiany społeczne dokonują się przy tym m. in. wskutek relacji i doświadczeń, które gromadzimy w pracy zawodowej, rodzinie, społeczeństwie, a także dzięki aspiracjom i w następstwie ulegania wpływom osób (grup). Gdyby nie one, niektórzy byłiby wykluczani jako różniący się od populacji; stąd inicjuje

się programy uczenia się przez całe życie. Mają one włączać coraz liczniejszych członków społeczeństwa w główny nurt życia populacji. Ekspozuje się przy tym to, że do uczenia się nieformalnego dochodzi najczęściej w trojakiach sytuacjach: praktycznej aktywności, poprzez uczestnictwo w kulturze i uczenie się w trakcie aktywności zawodowej oraz dzięki doświadczeniom socjobiograficznym (Evans, Niemeyer, 2006: 1-28).

Dlatego rozważa się wykorzystanie uczenia się nieformalnego do włączania w pracę nad sobą coraz liczniejszych grup niegdyś wykluczonych z aktywności populacji. Jak ocenia się, najskuteczniej redukuje to przemoc i marginalizowanie niektórych potencjalnych „uczniów” ze względu na: płeć, przynależność klasową, niepełnosprawność, orientację seksualną, pochodzenie etniczne, wyznanie, pochodzenie społeczne (Ainscow, Booth, Dyson, 2006: 14-18; Allott, Robb, 2001: 112; Long, 2000: 178-187; Winczewski, 2014). Podkreśla się także, iż konieczne jest zapewnianie warunków do tego rodzaju nieformalnego uczenia się osobom niepełnosprawnym. Brak takich możliwości („incydentów”) może bowiem sprzyjać ich marginalizowaniu (Balcazar, 2010: 1-12; Hall, 1996: 15; Winczewski, 2013).

Współcześnie badacze ogniskujący swą uwagę na zjawisku uczestniczenia osób niepełnosprawnych w kulturze koncentrują się na przeciwdziałaniu opresji niepełnosprawnych poprzez tworzenie wspólnej polityki kulturalnej (Riddell, Watson, 2014: 4; Winczewski, Alkafri, 2014; Winczewski, Karbowski, 2015).

By ocenić, w jakim stopniu współcześnie osoby niepełnosprawne mają możliwość incydentalnego uczenia się w sposób nieformalny, zaplanowano relacjonowane poniżej badania. Zamierzano w nich ocenić, czy mogą one „uczestniczyć w terażniejszości”, co rozumiano jako udział w pełnym spektrum zachowań ich pełnoletnich rówieśników. Interesowało nas zatem to, czy grono osób niepełnosprawnych ma także możliwość uczenia się doraźnego, sytuacyjnego (incydentalnego). Zamierzaliśmy wykazać, czy jest im dane uczestniczyć w pozyskiwaniu wiedzy o otaczającej ich rzeczywistości podobnie, jak mogą to robić osoby pełnosprawne.

W tym celu oceniliśmy dostępność dla osób o ograniczonej sprawności ruchowej (poruszających się na wózkach inwalidzkich) m. in.: punktów usługowych, kiosków zapewniających dostęp do prasy, placówek operatorów telekomunikacyjnych umożliwiających nawiązywanie i podtrzymywanie relacji z osobami trzecimi i korzystanie z internetu oraz telewizji, a także sieci handlowych, otwartych terenów rekreacyjnych, instytucji kultury masowej.

Material

Badania nad dostępnością sytuacji sprzyjających uczeniu się incydentalnemu (spontanicznemu, nieplanowanemu wcześniej) oparto o ocenę stanu 52 obiektów (instytucji, firm, placówek, ośrodków, terenów) zlokalizowanych w Łodzi.

Oceniane obiekty potencjalnie zapewniłyby użytkownikom możliwość uzyskiwania wiedzy o funkcjonowaniu populacji, a zwłaszcza o jej bieżącej aktywności i tym samym pozyskiwanie wiedzy o zachowaniach innych osób z otoczenia społecznego.

W trakcie badań ocenionym stanem punktów usługowych operatorów sieci telefonicznych, budek telefonicznych, kiosków z prasą, ale także dworców, urzędów pocztowych, centrów handlowych, punktów dystrybucji biletów, parków oraz ogrodów: botanicznego, zoologicznego i palmiarni.

Metoda

W trakcie eksploracji wykorzystano skategoryzowaną (kontrolowaną) obserwację. Do jej przeprowadzenia użyto standaryzowanego arkusza. Przeprowadzono także pomiary wypełniające kryteria uwzględnione w przyjętych hipotezach i wskaźnikach zmiennych (McNeill, 1986: 87; Bell, 1995).

Wskaźniki

Ocenę wypełnienia przez badane obiekty warunków umożliwiających uczenie się incydentalne osobom niepełnosprawnym oparto o wskaźniki opisane w zasadach projektowania instytucji infrastruktury społecznej (Nowak, 2003: 3-6; Budny, 2009: 6-7; Kowalski, 2008: 60-63). Określono w nich m.in.: wymagany stan ciągów komunikacyjnych, ich szerokości oraz niezbędne komponenty wyposażenia ułatwiające poruszanie się osobom o ograniczonej sprawności.

Oceniano w szczególności możliwość dotarcia do ocenianych obiektów wyrażaną stanem ciągów komunikacyjnych wiodących do nich oraz dostępnością miejsc parkingowych dostosowanych do potrzeb osób niepełnosprawnych. Oszacowano także możliwość skorzystania z zasadniczych funkcji danej instytucji przez osoby niepełnosprawne oraz m. in. dostosowanie do ich potrzeb sanitariatów znajdujących się na terenie ocenianych obiektów. Sprawdzano tym samym, czy szeroko rozumiane usługi (zapewniające warunki do uczenia się incydentalnego) są realnie dostępne dla osób poruszających się na wózkach inwalidzkich.

Hipoteza

W trakcie badań przyjęto hipotezę generalną: Obiekty (instytucje, firmy, ośrodki, tereny), na terenie których może dochodzić do incydentalnego uczenia się są w pełni dostosowane do potrzeb ich potencjalnych niepełnosprawnych użytkowników.

Hipotezę tę poddano próbie weryfikacji w pięciu uszczegółowionych obszarach oceniając:

- wyposażenie obiektów w parkingi umożliwiające korzystanie z ich funkcji osobom niepełnosprawnym,

- zgodność stanu ciągów komunikacyjnych wiodących ku tym obiektom z wymogami określającymi adaptacje niezbędne dla osób niepełnosprawnych,
- stan wejść na teren (do wnętrza) obiektów uwzględniający możliwość dostania się do nich przez osoby niepełnosprawne,
- wyposażenie obiektów w sanitariaty dostosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych,
- możliwość skorzystania z usługi oferowanej w danym obiekcie przez osobę poruszającą się na wózku inwalidzkim.

Prezentacja wyników

Wyniki obserwacji przedstawiono w poniższej tabeli 1.

Tab. 1. Rozkład pomiarów opisujących stan poszczególnych komponentów badanych obiektów [N=52]

L.p.	Element poddawany ocenie	Dostosowanie obiektu do potrzeb osób niepełnosprawnych					
		dostępny		dostęp utrudniony, niedostępne		kryterium nie dotyczy danego obiektu	
		n	%	n	%	n	%
1.	Miejsca parkingowe	6	11,54	32	61,54	14	26,92
2.	Ciągi komunikacyjne prowadzące do obiektu	42	80,77	10	19,23	0	0
3.	Wejście na teren obiektu	31	59,62	14	26,92	7	13,46
4.	Toalety dla osób niepełnosprawnych	2	3,85	21	40,38	29	55,77
5.	Możliwość skorzystania z usługi	21	40,38	31	59,62	0	0

Źródło: badania własne

W przypadku blisko 27% obiektów nie stwierdzono wydzielenia miejsc parkingowych wypełniających potrzeby osób poruszających się na wózkach inwalidzkich. Oznacza to wyraźne utrudnienia dla tej grupy potencjalnych ich użytkowników (klientów). Ograniczenie możliwości swobodnego korzystania z miejsca parkingowego dla osoby niepełnosprawnej najczęściej związane było ze zbyt małą liczbą wytyczonych miejsc oraz z niedostosowaniem ich wymiarów do wymogów. W tym drugim przypadku korzystanie z takiego postoju przez osobę poruszającą się na wózku inwalidzkim mogło być nie tylko niekomfortowe, ale i niebezpieczne.

Osoby niepełnosprawne zatem doświadczają utrudnień w możliwości uczenia się incydentalnego na terenie tych obiektów (instytucji, firm, placówek,

ośrodków, terenów) jeszcze przed etapem próby rozeznania się w ich rzeczywistej ofercie. W związku z tym grono to ma realnie mniejsze możliwości korzystania ze znacznego spektrum postaci edukacji nieformalnej oferowanej ich pełnosprawnym rówieśnikom.

Do ponad 19% ocenianych obiektów wiodły ciągi komunikacyjne niedostosowane do potrzeb ich potencjalnych użytkowników poruszających się na wózkach inwalidzkich. Najczęściej przeszkodę stanowiły wysokie krawężniki chodnika, rzadziej zbyt mała szerokość dojścia. Zarazem niemal 27% obiektów miało wejścia realnie utrudniające dostanie się osobom niepełnosprawnym do ich wnętrza (na ich teren). Dostęp tej grupie potencjalnych użytkowników utrudniały schody, dla których nie zastosowano żadnego alternatywnego rozwiązania takiego jak np. pochylnia, podjazd czy platforma.

Stan ciągów komunikacyjnych wiodących do badanych obiektów oraz ich wejść przedstawiono szczegółowo w poniższej tabeli 2.

Tab. 2. Stopień uprzystępnienia dojsć i wejść prowadzących do ocenianych obiektów [N=52]

L.p.	Rodzaj ocenianego kryterium	Stopień zgodności z wymogami					
		zgodność		niezgodność		kryterium nie dotyczy danego obiektu	
		n	%	n	%	n	%
1.	Utwardzenie nawierzchni	49	94,23	3	5,77	0	0
2.	Szerokość dojścia	51	98,08	1	1,92	0	0
3.	Wystawianie elementów powierzchni	44	84,62	8	15,38	0	0
4.	Parametry bram i furtek	7	13,46	0	0	45	86,54
5.	Alternatywne rozwiązania dla schodów zewnętrznych	13	25,00	14	26,92	25	48,08

Źródło: badania własne

W zgodzie z powyższym rozkładem obserwacji przyjmujemy, że w znaczącej liczbie przypadków osoby niepełnosprawne mogą napotykać na trudności w docieraniu do badanych obiektów. W efekcie tego trafiają one na realne trudności w incydentalnym uczeniu się typowym dla ich rówieśników w tych instytucjach.

W trakcie badań okazało się, że oceniane obiekty jedynie sporadycznie wyposażano w węzły sanitarne wypełniające potrzeby osób poruszających się na wózkach inwalidzkich. Jedynie w dwóch przypadkach na pięćdziesiąt dwa stwierdzono występowanie toalet w pełni zgodnych z wymogami projektowymi. Podkreślamy jednak, że przepisy nie nakładają wymogu wydzielenia sanitariatów dostosowanych do potrzeb osób niepełnosprawnych w niemal 58% ocenianych obiektów.

To jednak nadal upoważnia do stwierdzenia, iż realnie badane obiekty nie są w pełni dostosowane do potrzeb ich potencjalnych niepełnosprawnych użytkowników. Zatem w ten sposób ogranicza się szanse tej grupy osób na nieformalne uczenie się typowe dla jej rówieśników. Szczegółowy rozkład obserwacji związanych ze stanem sanitariatów przedstawiono w tabeli 3.

Tab. 3. Uprzysiężnienie sanitariatów dla osób niepełnosprawnych

L.p.	Rodzaj ocenianego kryterium	Stopień zgodności z wymogami					
		zgodność		niezgodność		kryterium nie dotyczy danego obiektu	
		n	%	n	%	n	%
1.	Ogólnodostępność sanitariatu	10	19,23	12	23,08	30	57,69
2.	Szerokość drzwi	9	17,31	13	25,00	30	57,69
3.	Przestrzeń manewrowa	2	3,85	20	38,46	30	57,69
4.	Elementy wyposażenia	9	17,31	13	25,00	30	57,69

Źródło: badania własne

Kolejnym kryterium, które rozpatrywano, była możliwość skorzystania z usługi bądź oferty danego elementu infrastruktury. Skoro bowiem osoba poruszająca się na wózku inwalidzkim dostanie się do obiektu, to należałoby stwierdzić, czy będzie ona mogła ona skorzystać z jego oferty.

W trakcie badań okazało się, że w przypadku ponad 40% obiektów osoby niepełnosprawne nie mogły skorzystać z ich usług.

W związku z powyższym uznajemy, że obiekty (instytucje, firmy, ośrodki, tereny), na terenie których może dochodzić do incydentalnego uczenia się nie są w pełni dostosowane do potrzeb ich potencjalnych niepełnosprawnych użytkowników. Niewłaściwe jest ich wyposażenie w parkingi umożliwiające korzystanie z ich funkcji osobom niepełnosprawnym. Niezgodne z wymogami są także ciągi komunikacyjne wiodące ku tym obiektom. Ponadto stan wejść na teren (do wnętrza) obiektów ogranicza możliwość dostania się do nich przez osoby niepełnosprawne. Zarazem oceniane obiekty nie są wyposażane w sanitariaty dostosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych. Wskutek powyższego uznajemy, że osoby poruszające się na wózkach inwalidzkich nie mają możliwości skorzystania z usługi oferowanej w badanych obiektach.

Konkluzja

Podsumowując stwierdzamy, że skorzystanie z pełnej oferty badanych obiektów(instytucji) było możliwe bez ograniczeń w 30,77% przypadków. Oznacza to, że nawet nie w co trzeciej instytucji (firmie) rozważano możliwość

pojawienia się klienta (interesanta, zwiedzającego, zasięgającego informacji) o ograniczonej sprawności. Jedynie sporadycznie przewidziano zatem dla niego odpowiednie miejsca np. z obniżonymi blatami do obsługi czy dostosowane miejsca na widowni oraz windy albo podjazdy pozwalające bez problemu pokonać różnice w wysokości poziomów. W zdecydowanej większości przypadków np. zbyt wysoko umieszczono pulpity kas, powierzchnie biurek, przy których obsługuje się klientów.

W związku z powyższym uznajemy, że osoby niepełnosprawne mają znacznie mniejszą od pełnosprawnych rówieśników możliwości uczenia się nieformalnego. W zgodzie z przytoczonymi na wstępie zapatrywaniami, stwierdzamy, iż mają one mniejsze szanse na zwiększanie swego potencjału na rynku pracy. Tej grupie nie uprzystępniono tak szerokiego spektrum możliwości uczenia się incydentalnego, jakie ma pozostała populacja.

Powyższy stan wymagałby przedsięwzięcia działań przeciwstawiających się marginalizowaniu potrzeb edukacyjnych osób niepełnosprawnych.

Bibliografia

- Ainscow M., Booth, T., Dyson, A. i inni (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Abingdon: Routledge.
- Allott, M., Robb, M. (2001). *Understanding Health and Social Care. An Introductory Reader*. London: The Open University, SAGE Publications.
- Balcazar, F. (2010). *Introduction. Examining, the Nexus of Race, Culture, and Disability*. [W:]
- Balcazar, Suarez-Balcazar, Keys, Taylor-Ritzler (red.), *Race, Culture, and Disability: Rehabilitation Science and Practice*. Sudbury: Jones & Bartlett Publishers.
- Bell, J. (1995). *Doing your research project*. Buckingham: Open University Press.
- Botkin, J., Elmandjra, M., Malitza, M. (1982). *Uczyć się - bez granic : jak zwrzeć "lukę ludzką". Raport Klubu Rzymskiego*, Warszawa: PWN.
- Budny, J. (2009). *Dostosowanie budynków użyteczności publicznej - teoria i narzędzia*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji.
- Cross, J. (2011). *Informal Learning. Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Capra, F. (1987). *Punkt zwrotny*. Warszawa: PIW.
- Davies, P. (2002). *Formalising learning. The impact of accreditation*. [W:] F. Coffield (red.), *The Necessity of Informal Learning*. Bristol: The Policy Press University of Bristol.
- Eshel, N. (2007). *The Science Inside. Learning*. Washington: American Association for the Advancement of Science.
- Evans, K., Niemeyer, B. (2006). *Re-enter and Reconnect – But Whose Problem is it?* [W:] Evans, Niemeyer (red.). *Reconnection. Countering Social Exclu-*

- sion through Situated Learning*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Fashola, O. (2002). *Building Effective Afterschool Programs*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Faure, E. (1975). *Uczyć się, aby żyć*, Warszawa: PWN.
- Feder, M., Shouse, A., Lewenstein, B., Bell, P. (2009). *Learning Science in Informal Environments. People, Places, and Pursuits*. Washington: National Academies Press.
- Goldman, S. (2006). *A New Angle on Families: Connecting the Mathematics of Life with School Mathematics*. [W:] Bekerman Z., Burbules N., Silberman-Keller D. (red.), *Learning in Places: The Informal Education Reader*. New York: Peter Lang.
- Granot, N. (2013). *We Learn, Therefore We Develop: Learning Versus Development – or Developing Learning?* [W:] M. Smith, T. Pourchot (red.), *Adult Learning and Development: Perspectives From Educational Psychology*, Routledge, New York.
- Hager, P., Halliday, J. (2007). *Recovering Informal Learning. Wisdom, Judgement and Community. Tom 7 z Lifelong Learning Book Series*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Hall, D. M. B. (1996). *Health for All Children. Report of the Third Joint Working Party on Child Health Surveillance*. Oxford: Oxford University Press.
- Hull, G., Greeno, J. (2006). *Identity and Agency in Nonschool and School Worlds*. [W:] Bekerman, Burbules, Silberman-Keller (red.). *Learning in Places: The Informal Education Reader*. New York: Peter Lang.
- Kowalski, K. (2008). *Projektowanie bez barier – wytyczne*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji.
- Long, M. (2000). *The Psychology of Education*. London: Routledge Falmer.
- Mahoney, J., Larson, R., Eccles, J., Lord, H. (2009). *Organized Activities as Developmental Context for Children and Adolescents*. [W:] J. Mahoney, R. Larson, J. Eccles (red.), *Organized Activities As Contexts of Development: Extracurricular Activities, After School and Community Programs*. New Jersey: Taylor & Francis.
- McNeill, P. (1986). *Research Methods*. London: Tavistock Publications.
- Nowak, B. (2003). *Niepełnosprawni, wymagania techniczno-budowlane*. Warszawa: PIP.
- Osiatyński, W. (1984). *O przemijaniu nauki – rozmowa z Fritjofem Caprą*. „Literatura” 4.
- Pauli, W. (1982). *Nauka a myśl zachodnia*. „Literatura na Świecie”, 3-4 (128-129).
- Prokopiuk, J. (1982). *Paradygmat wyobraźni*. „Literatura na Świecie”, 3-4 (128-129).
- Riddell, S., Watson N. (2014). *Disability, Culture and Identity. Introduction*. [W:] S. Riddell, N. Watson (red.), *Disability, Culture and Identity*. Abingdon Routledge.

- Rogers, A. (2007). *Non-Formal Education. Flexible schooling or Participatory Education?* New York: Springer Science & Business Media.
- Ruyer, R. (1982). *Nowa gnoza. „Literatura na Świecie”*, 3-4 (128-129).
- Schuller, T. (2007). *Education and Equity: Perspectives from the OECD*. [W:] J. Chapman, P., Cartwright J. McGilp (red.), *Lifelong Learning, Participation and Equity*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Winczewski, P. (2014). *Wybrane aspekty osamotnienia osób niepełnosprawnych ruchowo. „Forum Oświatowe”*, „*Samotność w kulturze i wychowaniu*”, Vol. 1 No 51, s. 129-145.
- Winczewski, P. (2013). *Wybrane uwarunkowania biografii rodzin osób niepełnosprawnych. „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”*, nr 2, s. 13–36.
- Winczewski, P. Alkafri, K. (2014). *Adekwatność infrastruktury sportowo-rekreacyjnej do potrzeb rodzin osób niepełnosprawnych*. [W:] H. Marzec, K. Szymczyk (red.), *Rodzina, jej terażniejszość i przyszłość, Tom II*, Piotrków Trybunalski Wydawnictwo Naukowe Piotrkowskie, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach.
- Winczewski, P., Karbowski Marta (2015). *Ocena dostosowania instytucji upowszechniających kulturę muzyczną w Łodzi do potrzeb osób niepełnosprawnych. „Konteksty Kształcenia Muzycznego”* 1 (2). s. 97-111.

ROZDZIAŁ III

AKTYWIZACJA EDUKACYJNA DOROSŁYCH

ANNA BERNACKA

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Edukacja zawodowa osób z niepełnosprawnością

Wprowadzenie

Niepełnosprawność jest pojęciem definicyjnie niesprecyzowanym i niejednorodnym. Aktualnie przytaczana w wielu publikacjach i będąca w powszechnym użyciu jest definicja niepełnosprawności intelektualnej zawarta w ustawie o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, która brzmi: „Niepełnosprawnymi są osoby, których stan fizyczny, psychiczny lub umysłowy trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza bądź uniemożliwia wypełnianie ról społecznych, a w szczególności ogranicza zdolności do wykonywania pracy (<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19971230776>).

W Dykcik stwierdza, iż „Pojęcie niepełnosprawność 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 2001:18).

Artykuł pierwszy Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych, ratyfikowanej w Polsce w 2012 roku, do grupy osób niepełnosprawnych zalicza: „osoby, z długotrwałą obniżoną sprawnością fizyczną, umysłową, intelektualną lub sensoryczną, która w interakcji z różnymi barierami może ograniczać ich pełne i efektywne uczestnictwo w życiu społecznym na równych prawach z innymi obywatelami”. Polska podpisała Konwencję z pewnymi zastrzeżeniami odnoszącymi się między innymi do artykułu 23 dotyczącego małżeństwa osób niepełnosprawnych(http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepełnosprawnych.pdf).

W dokumencie w artykule 27 dotyczącym zatrudnienia i pracy zaznaczone jest, iż osoby niepełnosprawne mają prawo „do pracy, na równych zasadach z innymi obywatelami, w tym prawo do utrzymania się z pracy wybranej przez siebie i akceptowanej na rynku pracy i w środowisku pracy, o charakterze otwartym, niewykluczającym i dostępnym dla osób niepełnosprawnych”. Dokument wyraźnie wskazuje na równe prawo osób niepełnosprawnych do edukacji zawodowej oraz podjęcia pracy.(http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepełnosprawnych.pdf).

Zgodnie z Ustawą o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z dnia 27 sierpnia 1997 roku rehabilitacja zawodowa

na celu „ułatwienie osobie niepełnosprawnej uzyskania i utrzymania odpowiedniego zatrudnienia i awansu zawodowego przez umożliwienie jej korzystania z poradnictwa zawodowego, szkolenia zawodowego i pośrednictwa pracy”. Na szczególną uwagę zasługuje kwestia związana z poradnictwem zawodowym. (<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19971230776>).

Rehabilitacja zawodowa według T. Majewskiego jest dyscypliną naukową, która zajmuje się problemami zawodowymi osób niepełnosprawnych: wyborem zawodu, przygotowaniem do pracy, zapewnieniem pracy, a także adaptacją zawodową. Dzieli się rehabilitację zawodową na ogólną i szczegółową (Majewski, 2004: 11).

Analizując pojęcia niepełnosprawności i rehabilitacji oraz edukacji zawodowej należy wyjaśnić pojęcie doradztwa czy poradnictwa zawodowego, które jest niezbędne w procesie rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych. Osoby niepełnosprawne kończąc edukację często bardzo potrzebują doradztwa zawodowego, by móc świadomie i odpowiedzialnie podjąć pracę zawodową. „Doradztwo zawodowe jest świadczeniem pomocy w dokonywaniu kolejnych decyzji wyboru zawodu lub pracy w formie indywidualnej porady zawodowej, poprzez analizę pola problemowego jednostki i udzielenie jej informacji zawodowych, podawanie wskazówek, sugestii oraz instrukcji” (Lelińska, 1999: 29).

Edukacja zawodowa natomiast to fachowe przygotowanie osób niepełnosprawnych do wykonywania pracy zawodowej, która to jest z kolei niezwykle ważnym czynnikiem łączącym osoby niepełnosprawne ze sprawną częścią społeczeństw. Edukacja zawodowa swój początek powinna mieć w poradnictwie zawodowym, gdyż to właśnie odpowiedni wybór zawodu jest gwarancją sukcesu edukacji zawodowej (sosw_krosno.republika.pl/K1.doc).

Praca zawodowa stanowi nie tylko źródło utrzymania osoby, która pracuje, czy jej rodziny, zaspokaja ona także w sposób pośredni potrzeby fizjologiczne człowieka. Praca zawodowa powinna także zaspokajać potrzebę bezpieczeństwa pracy. Bardzo ważne są również dobre stosunki w zakładzie pracy, a także potrzeba prestiżu i uznania (Z. Sękowska, T. Sękowski, 1991: 5-6).

Zdaniem Majewskiego i Szczepankowskiej rehabilitacja zawodowa przebiega w kilku etapach. Pierwszy etap jest to poradnictwo zawodowe, które oparte jest na ocenie zdolności do pracy osoby niepełnosprawnej. Autorzy podkreślają, że „Udzielenie właściwej porady zawodowej stanowi bardzo istotny etap, gdyż od niego właśnie zależy powodzenie całego procesu rehabilitacji zawodowej” (Majewski, Szczepankowska, 1998: 23-24).

Następnym ważnym etapem zdaniem autorów jest „przygotowanie do pracy, w wyniku którego osoba niepełnosprawna nabywa niezbędną wiedzę teoretyczną, umiejętności praktyczne oraz formy funkcjonowania i zachowania się w sytuacjach zawodowych. Kierunek szkolenia lub kształcenia zawodowego ustalany jest na podstawie wyników badań zdolności do pracy i diagnozy zawodowej. Po pomyślnym ukończeniu przygotowania do pracy następuje zatrudnienie na odpowiednio dobranym stanowisku pracy, odpowiadającym psychofizycznym sprawnościom i uzyskanym kwalifikacjom zawodowym. Podjęcie

przez osobę niepełnosprawną właściwej dla niej pracy stanowi ukoronowanie całego procesu rehabilitacji zawodowej, lecz jeszcze go nie kończy” (Majewski, Szczepankowska, 1998: 23-24).

„Ostatni etap stanowi opieka nad zatrudnioną osobą niepełnosprawną, zwłaszcza w początkowym okresie i udzielanie jej pomocy w adaptacji do nowego środowiska pracy - fizycznego i społecznego”(Majewski, Szczepankowska, 1998: 23-24).

Edukacja i rehabilitacja zawodowa osób z niepełnosprawnością intelektualną

Ustrój szkolny dla osób niepełnosprawnych opiera się na tych samych zasadach co koncepcja edukacji w szkołach ogólnodostępnych.

Analizując edukację i rehabilitację zawodową osób z niepełnosprawnością intelektualną należy zdefiniować nowe terminy odnoszące się do tych kwestii. Kirenko i Parchomiuk zaznaczają, że wraz z reformą ustroju szkolnego wprowadzono nowe terminy, przekształcono już występujące i wprowadzono nieoficjalnie funkcjonujące w społeczeństwie (Kirenko, Parchomiuk, 2013: 46).

Termin pedagogika specjalna zdaniem autorów to ”realizowanie systemu wychowania, kształcenia, wsparcia i wyposażenia, którego potrzebuje uczeń dla osiągnięcia jak najpełniejszego rozwoju i przygotowania do niezależnego, samodzielnego i twórczego życia”(Kirenko, Parchomiuk, 2013: 46).

Specjalne potrzeby edukacyjne zdaniem autorów to potrzeby, „które w procesie rozwoju dzieci i młodzieży wynikają z ich niepełnosprawności lub trudności w uczeniu się powstają z innych przyczyn”(Kirenko, Parchomiuk, 2013: 46).

Wsparcie techniczne osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dotyczą zniesienie barier architektonicznych, sprzętu pomocniczego i rehabilitacyjnego (Kirenko, Parchomiuk, 2013: 46).

Wsparcie psychospołeczne osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, „czyli asystent, który towarzyszy dziecku niepełnosprawnemu wykonując te czynności lub ich część, których nie jest w stanie wykonać samo dziecko ze względu na swoje ograniczenia w toku zaspokajania swoich potrzeb, w tym potrzeb edukacyjnych jak również środowisko rówieśnicze, towarzyskie”(Kirenko, Parchomiuk, 2013: 46).

Termin wsparcie edukacyjne osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to zdaniem autorów dostosowanie form, środków oraz metod pracy do indywidualnych potrzeb w procesie edukacji (Kirenko, Parchomiuk, 2013: 46).

L. Bobkowicz - Lewartowska zaznacza, że jest końcowym ogniwem systemu edukacji, na którym spoczywa szczególna odpowiedzialność za los przyszłych absolwentów jest kształcenie zawodowe. Autorka wymienia najbardziej atrakcyjne i najczęściej podejmowane kierunki kształcenia w zawodowych szkołach specjalnych, do których zalicza kierunki mechaniczne, odzieżowe, budowlane, ogrodnicze i krawieckie. Zawodowe szkoły specjalne zostały powstawać po II wojnie światowej. W roku szkolnym 1938-1939 w dwudziestu placówkach

istniały warsztaty (szewskie, stolarskie, introligatorskie, bieliźnierskie, gospodarstwa domowego do których uczęszczało 500 uczniów. Pod koniec lat 70 zaczęły powstawać zasadnicze szkoły zawodowe specjalne z własnymi warsztatami dla poszczególnych kategorii upośledzeń, zasadnicze szkoły zawodowe specjalne bez warsztatów szkolnych, przyzakładowe zasadnicze szkoły zawodowe specjalne w zakładach pracy przemysłu terenowego, przyzakładowe zasadnicze szkoły zawodowe specjalne w zakładach pracy spółdzielczości inwalidzkiej dla młodocianych posiadających jedną z grup inwalidzkich, klasy zawodowe specjalne w normalnych szkołach zawodowych bądź w szkołach podstawowych specjalnych z zapewnieniem praktycznej nauki zawodu poza szkołą (Bobkowicz-Lewartowska, 2011: 87-88).

Kształcenie ogólne i zawodowe osób z niepełnosprawnością intelektualną na poszczególnych etapach edukacyjnych może odbywać się w następujących placówkach i ich formach: publiczne szkoły specjalne i gimnazja z internatami i bez internatów, klasy specjalne przy szkołach powszechnych normalnych odpowiednich szczebli, szkoły specjalne zawodowe z internatami i bez internatów, klasy i szkoły integracyjne, indywidualne nauczanie w środowisku miejsca zamieszkania (Kirenko, Parchomiuk, 2013: 48).

Kształcenie zawodowe osób z niepełnosprawnością w systemie integracyjnym może odbywać się w różnych formach. Kirenko i Parchomiuk wyróżniają: kształcenie zawodowe na poziomie zasadniczym, średnim, półwyższym i wyższym, pozaszkolne przygotowanie zawodowe (Kirenko, Parchomiuk, 2013: 64).

Integracja zawodowa jest istotnym elementem w kształceniu i rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością. Polega na udostępnieniu form pomocy zawodowej osobom niepełnosprawnym. Osoby te po ukończeniu szkoły podstawowej mogą kształcić się w „szkołach przysposabiających do pracy zawodowej, dla osób, które nie rokują ukończenia zasadniczej szkoły zawodowej; w zasadniczych szkołach zawodowych; w szkołach średnich: liceach ogólnokształcących, liceach zawodowych, technikach; w szkołach policealnych; w formie indywidualnego nauczania i wychowania, organizowanego w miejscu pobytu osoby, które ze względu na dysfunkcję narządu ruchu albo przewlekłą chorobę nie może okresowo lub stale uczęszczać do szkoły; w integracyjnych oddziałach szkolnych; w integracyjnych szkołach; w ośrodkach szkolnowychowawczych, szkołach lub zespołach szkół z internatem przeznaczonych dla tych osób, które nie mogą uczęszczać do szkół w miejscu zamieszkania; w zespołach pozalekcyjnych zajęć wychowawczych organizowanych w zakładach opieki zdrowotnej i zakładach lecznictwa uzdrowiskowego (Kirenko, Parchomiuk 2013 za: Kwapisz, 1999: 65).

W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną podstawową formą kształcenia zawodowego są szkoły zawodowe oraz szkoły i kasy przysposabiające do zawodu. Osoby te mogą również rozwijać się w pozaszkolnych formach kształcenia.

Ukończenie szkoły specjalnej przez osobę z niepełnosprawnością intelektualną nie gwarantuje znalezienie w najbliższym czasie zatrudnienia tym oso-

bom. R. Kijak w jednym z rozdziałów książki pt. *Niepełnosprawność intelektualna Między diagnozą a działaniem* zwraca uwagę na aspekt barier w zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Autor wyraźnie podkreśla, że jest to temat marginalnie omawiany w literaturze (Kijak, 2013: 109).

Kijak wymienia dwie grupy czynników związanych z niskim stanem zatrudnienia osób niepełnosprawnych. Zalicza do nich czynniki subiektywne i obiektywne (Kijak, 2013: 109).

Czynniki obiektywne zalicza się obowiązujący system prawny, który w niedostatecznym stopniu promuje aktywizację osób niepełnosprawnych. System rentowy nie stanowi wystarczającej zachęty do poszukiwania pracy przez osoby objęte tego typu pomocą. Problemem jest również niedostosowanie warunków pracy do potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych, a także bariery architektoniczne. Wysoka stopa bezrobocia w Polsce przyczynia się do trudności w zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Przeszkodą jest również mniejsze zapotrzebowanie wśród ofert pracy dla pracowników niepełnosprawnych intelektualnie przy pracach prostych. Obecny kształt finansowania programów i kampanii wspomagających zatrudnianie osób niepełnosprawnych jest przedmiotem krytyki zarówno ze strony pracodawców jak i pracowników. Ponadto to pracodawcy niechętnie chcą zatrudniać osoby z niepełnosprawnością, gdyż wiąże się to z dodatkowymi obowiązkami (specjalne przywileje dla pracowników niepełnosprawnych, skomplikowana biurokracja) (Kijak, 2013: 110).

Bariery funkcjonalne (urbanistyczne, komunikacyjne, transportowe) utrudniają zatrudnienie osób niepełnosprawnych. Mają one również związek z poziomem rozwoju osoby niepełnosprawnej w dostępie do informacji i edukacji. Mogą również prowadzić do segregacji i izolacji społecznej tych osób (Kijak, 2013: 110).

Do czynników subiektywnych utrudniających podjęcie pracy przez osoby niepełnosprawne należą: „małe zainteresowanie podjęciem pracy przez osoby niepełnosprawne, postawy pracodawców wobec osób niepełnosprawnych, niedostateczne mobilizowanie osób niepełnosprawnych do podjęcia pracy zarobkowej” (Kijak, 2013: 112-113).

Edukacja i rehabilitacja zawodowa osób z niepełnosprawnością wzrokową

Zdaniem Koźbiał rehabilitacja zawodowa umożliwia w dużym stopniu powrót osób niepełnosprawnych nie tylko do pracy, ale i do możliwości pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Przyuczenie do nowego zawodu natomiast jest wynikiem prawidłowo przeprowadzonej rehabilitacji zawodowej (Koźbiał, 2003: 25).

T. Majewski rehabilitację zawodową osób z niepełnosprawnością wzrokową określa jako jeden z działów rehabilitacji zawodowej, który zajmuje się specyficznymi problemami zawodowymi osób niewidomych i słabo widzących (Majewski, 2004: 11-12).

Autor podkreśla, że rehabilitacja zawodowa przebiega w czterech bardzo ważnych etapach, które kolejno opisuje: orientacja zawodowa i poradnictwo zawodowe, które oparte jest na ocenie zdolności do pracy i diagnozie zawodowej; przygotowanie zawodowe, które polega na opanowaniu przez te osoby niezbędnej wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych, a także zachowania się w różnych sytuacjach zawodowych; zapewnienie osobom niewidomym i słabo widzącym pracy, odpowiadającej ich możliwościom, kwalifikacjom i aspiracjom; pomoc w adaptacji zawodowej, przystosowanie się do wykonywania zadań zawodowych (Majewski, 2004: 12-13).

Praca zawodowa osób niepełnosprawnych wzrokowo powinna „zapewnić niewidomym samorealizację, zaspokajać ich potrzeby oraz umożliwić ich rozwój, przede wszystkim osobowościowy, a także zawodowy. Aby mogła spełniać te warunki, inwalida musi wybrać odpowiedni dla siebie zawód i miejsce pracy” (Sękowska, Sękowski, 1991: 8).

Z. Sękowska wyodrębnia następujące przesłanki rehabilitacji inwalidów: każdy inwalida zachowuje określone sprawności (fizyczne, psychiczne, intelektualne), które odpowiednio kształtowane i usprawniane, stają się podstawą podjęcia zatrudnienia; wykonywanie jakiegokolwiek pracy nie wymaga od osoby, która tę pracę wykonuje wszystkich sprawności (Sękowska, Sękowski, 1991: 8-9).

Problemem w rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych, szczególnie z dysfunkcjami wzroku jest określenie zawodów, które są odpowiednie dla tych osób i które są w stanie wykonywać. Nie jest to łatwe biorąc pod uwagę ograniczenia wynikające z całkowitego lub częściowego braku wzroku. W rehabilitacji zawodowej należy więc zwracać uwagę nie tylko na ograniczenia, ale także predyspozycje i możliwości takiej osoby z dysfunkcją wzroku.

W Polsce działa wiele organizacji rządowych i pozarządowych, które wspierają edukację i rehabilitację osób z niepełnosprawnością wzrokową. Jedną z nich jest Polski Związek Niewidomych, który istnieje od 1951 roku. PZN to organizacja osób niewidomych i tracących wzrok. Organizacja dba o zaspokojenie ich potrzeb w różnych sferach życia. Głównym celem PZN jest wspieranie procesu rewalidacji rehabilitacji poprzez pomoc indywidualną członkom związku, reprezentowanie interesów środowiska niewidomych wobec władz państwowych i oświatowych, tworzenie zakładów produkcyjno – handlowych i spółdzielni niewidomych jako miejsc pracy głównie dla niewidomych, wspieranie ośrodków rehabilitacyjno – leczniczych, prowadzenie działalności bibliotecznej dla członków PZN z całego kraju (Ossowski, 2009: 188-189).

Kolejną organizacją wspierającą rehabilitację zawodową osób niepełnosprawnych wzrokowo jest Towarzystwo opieki nad ociemniałymi. Jest to organizacja pożytku publicznego, która ma na celu otaczanie niewidomych i ociemniałych dzieci wszechstronną opieką. Organizacja uczy, wychowuje, rehabilituje, pomaga odnaleźć się w świecie. Zapewnia także opiekę duchową i religijną. Główna siedziba znajduje się w Laskach pod Warszawą (<http://www.laski.edu.pl/tekst,390,dzialalnosc#p2>).

Polska Organizacja Pracodawców Osób Niepełnosprawnych (POPON) to organizacja pozarządowa zrzeszająca przedsiębiorców zatrudniających osoby niepełnosprawne. Skupia blisko 600 firm i instytucji, które zatrudniają łącznie 65 tys. pracowników, w tym 35 tys. osób niepełnosprawnych. POPON dąży do stworzenia przejrzystego i stabilnego systemu prawnego, który zachęcałby do zatrudniania osób niepełnosprawnych (http://www.popon.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=7).

Fundacja widzialni zajmuje się przeciwdziałaniu wykluczeniu cyfrowemu. Głównym jej celem jest zwrócenie uwagi opinii publicznej i administracji państwowej na problem wykluczenia cyfrowego i społecznego oraz zainicjowanie ogólnopolskiej akcji promującej umożliwienie osobom zagrożonym tym zjawiskiem dostępu do informacji (<http://widzialni.org/>).

Osoby niepełnosprawne mogą również korzystać z kształcenia i szkolenia zawodowego w ramach programów celowych. Program celowy to działanie mające na celu promocję zatrudnienia na rzecz osób zakwalifikowanych do grup ryzyka na lokalnych rynkach pracy. Głównym zadaniem takich programów jest realizacja określonego rodzaju pomocy indywidualnym osobom niepełnosprawnym. Pomoc ta obejmuje również możliwość odpowiedniego szkolenia i kształcenia tych osób (Kozbiał, 2003: 53).

Od 1993 roku PEFRON uruchomił wiele programów celowych dla osób niepełnosprawnych, w tym niewidomych, które wiążą się z kształceniem i szkoleniem zawodowym tych osób.

Podsumowanie

Tematyka rehabilitacji i edukacji zawodowej osób niepełnosprawnych choć doczekała się wielu publikacji, nadal spotyka się z brakiem rozwiązań systemowych, prawnych i społecznych. Szczególnie marginalizowaną grupą są osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Stereotypy, negatywne postawy a nawet uprzedzenia często uniemożliwiają tym osobom kształcenie i edukację zawodową zgodną z ich zainteresowaniami i oczekiwaniami. Nierzadko organizowane szkolenia, projekty dla tej grupy osób okazują się niedostosowane i nieodpowiednie do możliwości psychofizycznych osób niepełnosprawnych. Normalizacja życia osób niepełnosprawnych, która dąży do stworzenia „normalnych warunków” w „normalny sposób” ma na celu również umożliwienie uczestnictwa osób niepełnosprawnych w życiu społecznym, w tym zawodowym. Jak zaznacza profesor Żyta (Krause, Żyta, Nosarzewska, 2010, s. 9) „niepełnosprawni intelektualnie po zakończeniu edukacji mają ograniczony wybór uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym”. To od nas nauczycieli, pedagogów, a także całego społeczeństwa zależy czy zmieni się obecna sytuacja osób z niepełnosprawnością w kontekście edukacji i rehabilitacji zawodowej.

Bibliografia

- Dykcik, W. (2001). *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Lelińska, K. (1999). *Założenia i kierunki rozwoju poradnictwa zawodowego warunkach reformy edukacji*. W: *Problemy poradnictwa psychologiczno – pedagogicznego*, Nr 2/11.
- Chwaleba, K. *Edukacja zawodowa osób niepełnosprawnych w dobie bezrobocia, Referat opracowany dla potrzeb Zespołu Samokształceniowego Nauczycieli Specjalnego Ośrodka Szkolno – Wychowawczego w Krośnie*, sw_krosno.republika.pl/K1.doc, dostęp 2.10.2015.
- Kirenko, J., Parchomiuk, M. (2008). *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym*. Lublin: Wydawnictwo Akademickie WSSP.
- Majewski, T. (2004) *Rehabilitacja zawodowa i zatrudnienie osób niewidomych i słabo widzących*. Warszawa: Wyd. WSiP.
- Bobkiewicz-Lewartowska, L. (2011). *Niepełnosprawność intelektualna. Diagnozowanie, edukacja i wychowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Kijak, R. (2013). *Niepełnosprawność intelektualna. Między diagnozą a działaniem*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Majewski, T. Szczepankowska, B. (1998). *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych*. W: B. Szczepankowska, A. Ostrowska (red) *Problem niepełnosprawności w poradnictwie zawodowym*. Warszawa: Wydawnictwo Krajowy Urząd Pracy.
- Majewski, T. (2004). *Rehabilitacja zawodowa i zatrudnienie osób niewidomych i słabo widzących*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Krause, A., Żyta, A., Nosarzewska, S. (2010). *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Toruń: Wydawnictwo Akapit.
- Koźbiał, A. (2003). *Rola procesu rehabilitacji zawodowej w edukacji osób niepełnosprawnych*. W: *Edukacja osób niepełnosprawnych, Prace Naukowe Akademia Ekonomiczna w Katowicach*. s. 25-54.
- Sękowska, Z., Sękowski, T. (1991). *Rehabilitacja zawodowa inwalidów wzroku w Polsce*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Ossowski, R. (2009). *Pedagogika niewidomych i niedowidzących*. W: W. Dykcik (red) *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19971230776>, dostęp 10.08.2015.
- Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych z 13 grudnia 2006 roku, http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepelnosprawnych.pdf, dostęp 5.10.2015.
- Fundacja widzialni, <http://widzialni.org/>, dostęp 12.09.2015.

Polska Organizacja Pracodawców Osób Niepełnosprawnych, http://www.pon.pon.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=7, dostęp 15.10.2015.

Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi z Laskach, <http://www.laski.edu.pl/tekst,390,dzialalnosc#p2>, dostęp 20.10.2015.

**AGNIESZKA BŁYSZCZEK
MAGDALENA GOŁĘBIEWSKA**

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Instytut Historii i Stosunków Międzynarodowych

**Lifelong learning a jakość życia
- studium przypadku**

Wprowadzenie

Potrzeba zdobywania nowej wiedzy, a więc uczenie się przez całe życie we współczesnym świecie stają się determinowane zarówno przez czynniki ekonomiczne, społeczne oraz kulturowe. Pozyskiwanie nowych umiejętności i ciągłe podnoszenie swoich kwalifikacji oraz kompetencji należy do nieodłącznych elementów związanych z rynkiem pracy. Ekonomia dzisiejszych czasów wymaga na jednostce poszerzanie swoich zasobów, aby stać się szanowanym oraz cenionym ekspertem w konkretnej dziedzinie szeroko pojmowanego biznesu. Ze społecznego punktu widzenia zdobywanie wiedzy pozwala na poprawę statusu wśród swojej lokalnej zbiorowości. Posiadanie rozległej mądrości z różnych aspektów życia przyczynia się do uzyskania awansu społecznego. Człowiek z niezwykle rozbudowaną wiedzą zazwyczaj bywa doceniany, szanowany, a nawet często proszony o różnego rodzaju porady i przysługi. Natomiast kultura oraz zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności są ze sobą nierozdzielnie spójne, wzajemnie od siebie zależne, determinujące swój rozwój. Pasjonat muzyki będzie nie tylko chodził na koncerty, słuchał opery, odwiedzał filharmonie, ale również o niej czytał i poszukiwał informacji w przeróżnych źródłach.

Dlatego współcześnie uczenie się przez całe życie jest tak istotne, również dla pedagogiki, która zajmuje się m.in. procesem nauczania-uczenia się na wszystkich etapach rozwojowych. Dodatkowo pedagogika jako dziedzina wiedzy w procesie kształcenia stara się w szczególny sposób uwzględniać wszelkie potrzeby charakterystyczne dla różnych grup wiekowych, o czym świadczy powstanie różnych gałęzi np. andragogiki czy też edukacji wczesnoszkolnej.

We współczesnym świecie swoisty popyt na wiedzę przyczyni się do powstania podaży na usługi edukacyjne, co doprowadziło do powstania licznych możliwości oraz ofert uczenia się i kształcenia, wykraczających poza formalny system edukacyjny. Z całą pewnością aktualnie mamy do czynienia z nieustającym wzrostem liczby kursów, dodatkowych szkół, warsztatów, szkoleń o przeróżnej tematyce i zakresie wiedzy. Podejmowanie nauki przez całe życie pozwala nie tylko na zdobycie nowych umiejętności, ale również realnie

wpływa na całe życie danej jednostki, determinując szereg zmian w różnych sferach życia.

Na przestrzeni wieków zmienił się status samej edukacji. W czasach dawniejszych kształcenie przeznaczone było jedynie dla elitarnej, niewielkiej części społeczeństwa. Dodatkowo przez wiele lat edukacja obejmowała jedynie mężczyzn. Jednak z biegiem czasu edukacja stawała się coraz bardziej powszechna, łatwiej dostępna na różnych jej szczeblach. Obecnie dużą rolę w rozpowszechnianiu nie tylko samej edukacji, ale również koncepcji lifelong learningu zajmują się różne struktury Unii Europejskiej. Kształcenie przez całe życie, które jest adresowane do wszystkich stanowi ważną część europejskiej polityki oświatowej. Działania i aktywności Unii Europejskiej zmierza do zapewnienia, jak najbardziej równego, a zarazem powszechnego dostępu do procesów edukacyjnych. Dzięki polityce skierowanej na rozpowszechnianie edukacji popularyzuje się również koncepcja lifelong learningu.

Koncepcja lifelong learningu oprócz tego, że stanowi pewną konieczność staje się również modną ideą, zdominowaną przez współczesny rynek pracy. Dzięki nowym technologiom, głównie internetowi, dostęp do edukacji jeszcze nigdy nie był tak ogólnodostępny. Choć z drugiej strony wiedza oraz edukacja stały się produktem podlegającym prawom oraz tendencjom wolnego rynku. Na przestrzeni ostatnich lat powstało wiele prywatnych szkół realizujących działania edukacyjne na różnym szczeblu. Intensywnie się rozwinęło także szkolnictwo wyższe, oferując atrakcyjne kierunki oraz programy studiów, głównie w trybie niestacjonarnym. Dzięki temu społeczeństwo ma możliwość kontynuowania nauki w późniejszym okresie życia, uzupełniania wykształcenia, doszkalaniania oraz podnoszenia kwalifikacji. Dodatkowo staje się możliwe efektywne łączenie pracy zawodowej ze studiami. Studia w trybie niestacjonarnym, tak samo jak szkoły policealne często pozwalają na rozwinięcie swoich zainteresowań i pasji, które wcześniej zostały zmarginalizowane na rzecz pracy.

Jakość życia stanowi w wielu naukach m.in. pedagogice, filozofii, socjologii, psychologii ważnym przedmiotem dociekań naukowych. Jako kategoria pedagogiczna zmierza m.in. do odpowiedzi na pytania o poprawę jakości życia za pomocą wychowania, kształcenia, czy procesów edukacyjnych. Codzienna rzeczywistość dla pedagogów stanowi niewyczerpalne źródło naukowej inspiracji, dlatego wpływ edukacji przez całe życie na jakość życia w przypadku konkretnej jednostki staje się intrygującym przedmiotem badań. Należy podejmować dyskusje na temat jakości życia, aby dotrzeć do jak najlepszych rozwiązań oraz podejmować aktywne działania zmierzające do jej optymalizacji, niejako wpisując się w to rolę i zadania współczesnych pedagogów.

Cel i metody badań

Główny cel przeprowadzonych badań koncentrował się wokół analizy koncepcji lifelong learningu i jego wpływu na jakość życia jednostki. Starano się

zrekonstruować w jaki sposób zmienia się życie danej osoby dzięki nieustannej edukacji. Nurtującą kwestią stało się również w jakich dziedzinach funkcjonowani bohaterowi badań najbardziej uwidaczniają się zmiany związane z lifelong learningiem. Do badań wykorzystano metodę jakościową: studium indywidualnych przypadków. Wybór ten umożliwił całościowe poznanie, a następnie odtworzenie historii życia badanej osoby. „Metody jakościowe przy pomocy, których można docierać bardziej „w głąb” badanego zjawiska, a także poszerzyć perspektywę badanego zjawiska.” (Pilch, 2005: 53-54). W ramach metodologii wytypowano i wykorzystano technikę wywiadu oraz obserwację uczestniczącą. Taka synteza technik badawczych pozwoliła na szczegółową, obszerną oraz wyczerpującą i autentyczną analizę jakości życia pod kątem lifelong learningu, uwzględniając różne aspekty funkcjonowania (Krüger, 2005: 156-160).

Według S.Kvale „wywiad jest rozmową, której struktura i cel są określone przez jedną ze stron- osobę przeprowadzającą wywiad. Jest to profesjonalna interakcja, która wykracza poza spontaniczną wymianę opinii, (...), i polega na starannym zadawaniu pytań oraz umożliwia wysłuchiwanie odpowiedzi w celu zdobycia szczegółowo sprawdzonej odpowiedzi” (Kvale, 2012: 37-49). Wywiad z badanym pozwolił poznać sposób doświadczania rzeczywistości zanurzonej w koncepcji z lifelong learningiem. Obserwacja bezpośrednia rozumiana jako „czynność badawczą polegająca na gromadzeniu danych drogą spostrzeżeń”, (Pilch, 2005: 77) pozwoliła na szczegółowe poznanie codziennej pracy i funkcjonowania głównego bohatera badań.

Możliwość opowiedzenia swojego życia przez bohatera badań pozwoliła na rekonstrukcję historii życia uwzględniając wpływ lifelong learningu na jakość jego życia

Analiza i interpretacja wyników

Pan Mariusz główny bohater wywiadu to aktywny mężczyzna w wieku 53 lat, z zawodu tokarz, frezer, kierowca oraz ratownik medyczny. Człowiek z wieloma pasjami oraz rozległym wachlarzem zainteresowań. Początkowo proces edukacyjny u badanego przebiegał zgodnie z ówczesnie panującym systemem oświatowym: osiem klas szkoły podstawowej, a następnie wybór szkoły zawodowej o profilu tokarza, bez zdobycia matury.

„W czasach PRL-u człowiek starał się szybko usamodzielnąć, pomagać dla rodziców, dlatego podejmował się wszelkich czynności (...) Zrobił byle jaką szkołę, aby jak najszybciej pracować”.

Po zakończonej zawodowce i obowiązkowej służbie wojskowej pan Mariusz podjął pracę jako techniki obróbki skrawaniem, aby za kilka lat wcielić się w rolę akwizytora. Jednak praca w roli domokrażcy nie przynosiła satysfakcji przede wszystkim ze względu na niskie zarobki, zależne od ilości sprzedanych rzeczy, ale również na osobiste preferencje.

„(...) a później też przez rok pracowałem jako akwizytor, pieniążków to tyle co kot napłakał lub jeszcze mniej, no i to zupełnie nie dla mnie, ja jestem pro-

sty, szczerzy człowiek, nie umiem wciskać ludziom rzeczy, których sam bym nie kupił”

Dlatego pan Mariusz postanowił nie tylko zmienić miejsce zatrudnienia, ale również zdobyć nowy zawód. Respondent przekwalifikował się na zawodowego kierowcę i podjął pracę w pogotowiu ratunkowym, co okazało się dobrym rozwiązaniem. Jak sam badany określa, praca jako kierowca karetki pogotowia rozbudziła wielką pasję do pracy w służbie na rzecz drugiego człowieka. Możliwość pracowania w pogotowiu skłoniła pana Mariusza do dalszej edukacji w zakresie pierwszej pomocy medycznej. Dlatego z własnej inicjatywy badany postanowił zdobyć wykształcenie średnie, zdobywając świadectwo dojrzałości. W tym celu pan Mariusz podjął naukę w dwuletnim liceum dla dorosłych i w 1999 roku zdał maturę z bardzo dobrymi wynikami.

„(...)na maturze najbardziej bałem się matematyki, ale się udało. Wiem, że zdobycie matury i wykształcenia średniego umożliwiło mi dalszą edukację oraz rozwój”.

Kolejny etap edukacyjny nastąpił w momencie podjęcia studium z zakresu ratownictwa medycznego. W studium badany miał za zadanie zaliczyć przedmioty i zajęcia, z którymi wcześniej nie miał w ogóle do czynienia np. takie jak judo czy pływanie. Dzięki temu doświadczeniu zdobył nie tylko kolejny tytuł, ale również nowe umiejętności. W 2001 roku pan Mariusz pracował dalej w pogotowiu jako kierowca karetki, ale już zatrudniony jako ratownik medyczny. Dodatkowo w 2007 roku udało się podjąć dodatkową, dobrze płatną pracę w Centrum Kardiologii Allenort również na stanowisku technika ratownika.

„Wiadomo apetyt rośnie w miarę jedzenia, mnie naprawdę zaczęła interesować pierwsza pomoc medyczna, byłem ciekawy, dużo sam czytałem na temat ratownictwa, bez wątpienia stało się to moją pasją, dlatego chciałem coś jeszcze zrobić w związku z tym”.

Z tej chęci i pasji pana Mariusza narodził się pomysł rozpoczęcia studiów licencjackich na kierunku ratownictwo medyczne. Po trzech latach zjazdów, zaliczeń, sesji i egzaminie praktycznym udało się zdobyć wykształcenie wyższe.

„To był szalony okres, dwie prace, studia, co dwa tygodnie zjazdy w Suwałkach, ale fajnie było wrócić do szkolnej ławki, tak naprawdę to nawet nie wiem kiedy ten czas zleciał. Na studiach uczyłem się teorii, którą później w pracy mogłem wykorzystać”.

Jednak proces edukacyjny nie skończył się na studiach, pan Mariusz aktualnie rozpoczął nową szkołę w Białymstoku w zawodzie technika elektroradiologii, która pozwoli mu się lepiej realizować na tym drugim stanowisku pracy.

Pan Mariusz w aktualnie realizującej szkole



Źródło: własne

Aktywność pana Mariusza w zakresie edukacji przez całe życie stała się inspiracją dla reszty rodziny. Żona badanego również podjęła naukę w późniejszym etapie życia, po szkole medycznej dającej uprawnienia pielęgniarki w wieku 50 lat rozpoczęła studia i zawodową specjalizację w zakresie chirurgii. Natomiast starsza córka państwa Mariusza i Doroty właśnie ukończyła studia magisterskie również z pielęgniarstwa, jednocześnie łącząc je z pracą w pełnym wymiarze godzin oraz dodatkowo biorąc udział w licznych konferencjach i sympozjach naukowych, rozważa podjęcie nauki na studiach doktoranckich. Natomiast młodsza córka ukończyła dwa kierunki studiów i zdobyła tytuł zawodowy fototechnika. Wśród dalszej rodziny badany jest uznawany za wykwalifikowanego specjalistę, który z chęcią udzieli pomocy oraz porad. Pan Mariusz stał się również inspiracją dla kolegów z pogotowia, którzy idąc za jego przykładem w późniejszych latach zdecydowali się na studia licencjackie.

Historia podejmowanych działań edukacyjnych przez pana Mariusza miała ogromne znaczenie na różnych płaszczyznach jego życia. Badany dostrzega na przestrzeni lat pozytywne zmiany, nie tylko w aspekcie finansowym, ale przede wszystkim edukacja przez całe życie stanowiła źródło życiowej satysfakcji.

„Lubię to co robię i ciesz się, że mogłem nawet w późniejszym wieku robić to co sprawia mi przyjemność. Wszystkie te szkoły dały mi nie tylko papier, ale możliwość zadowolenia z pracy, czuje się człowiekiem spełnionym zawodowo. Oczywiście nie wykluczam dalszej nauki.”

Spełnienie zawodowe jest nieocenionym miernikiem satysfakcji życiowej, dzięki temu praca nie stanowi jedynie sposobu na zarabianie pieniędzy, ale również staje się pasją, motywując do dalszego rozwoju Lifelong learningu pozwala znaleźć jednostce drogę do samorealizację poprzez naukę nowych umiejętności, kompetencji, czy kwalifikacji.

Edukacja Pana Mariusza nie ogranicza się jedynie do szkół, bohater wywiadu ma również szeroki wachlarz zainteresowań, które rozwijał we własnym zakresie na przestrzeni całego życia. Do takich głównych pasji u badanego można zaliczyć fotografię oraz modelarstwo. Sam badany uważa, że uczenie się nowych technik fotograficznych, czy wywoływanie filmów jest zajęciem niezwykle pasjonującym. Rozbudza kreatywność, pozwala spojrzeć na codzienne czynności przez inny pryzmat. Jednak wielkim zamiłowaniem pana Mariusza jest składanie latających modeli od podstaw. Aktywność takiego rodzaju wymaga szeregu umiejętności nie tylko manualnych, matematycznych (do obliczania wymiarów), wyobraźni przestrzennej ale również cierpliwości oraz planowania pracy. Dzięki modelarstwu pan Mariusz nauczył się jeszcze bardziej równowagi oraz opanowania, co bez wątpienia przydaje się w pracy ratownika medycznego. Dodatkowo realizacja, także rozwianie zainteresowań na tak szeroką skalę u badanego jest możliwe ponieważ edukacja przez całe życie zapewniła adekwatne środki do życia.

„Od dzieciaka interesowałam się fotografią, zwłaszcza czarno-białą (...), później przyszło modelarstwo, moja rodzina śmieje się, że mam na tym punkcie kota, czytam wszystko co mi w padnie w ręce, szuka różnych informacji w internecie. W piwnicy mam swój mały warsztat pracy, każda śrubka ma znaczenie”.

Dla pana Mariusza ważnym aspektem, który stał się możliwy dzięki edukacji przez całe życie, jest możliwość pracy w Polsce. Zatrudnienie i podnoszenie kwalifikacji umożliwiło zdobycie dwóch etatów, co naturalnie przełożyło się na wyższe zarobki. Edukacja w koncepcji lifelong learning staje się szansą na zdobycie oraz utrzymanie pracy nawet na wymagającym rynku pracy. Dzięki temu człowiek ma możliwość realizacji samego siebie nie opuszczając swoich bliskich, aktywnie uczestnicząc w życiu rodzinnym.

„Dla mnie edukacja w tych moich wszystkich szkołach pozwoliła zostać tutaj w Polsce, nie musiałem wyjeżdżać jak to się mówi za chlebem do Niemiec, czy Ameryki. Dla mnie to ogromny powód do dumy, że mogłem patrzeć jak moje córki dorastają, nie chciałbym wyjeżdżać z kraju. Gdybym nie kształcił się, to już bym dawno musiał wyjechać za szeroką wodę”.

Do największej pozytywnej zmiany, która zrodziła się z lifelong learningu w życiu badanego należy oprócz osobistego rozwoju, należy poprawa sytuacji materialnej. Pan Mariusz urodził się w robotniczej rodzinie, jako jedyny syn

swoich rodziców, dlatego chciał jak najszybciej usamodzielnic się. W późniejszym okresie życia starał się zapewnić, jak najlepszy wikt oraz opiekę dla swojej własnej rodziny. Jak sam badany podkreśla sytuacja materialna bywała różna, jednak teraz zdecydowanie jest zadawalająca. Dzięki zdobyciu odpowiedniego wykształcenia na przestrzeni całego życia panu Mariuszowi efektywnie udaje się pracować w dwóch różnych miejscach zatrudnienia. Dwa etaty pozwoliły córkom ukończyć dzienne studia, rozwijać własne pasje, oszczędzać na przyszłość oraz spełniać marzenia związane z podróżowaniem. Nie byłoby to możliwe, gdyby Pan Mariusz nie podjął wysiłku edukacyjnego przez całe życie. Aktualnie realizowana szkoła również przyczyni się do jeszcze lepszej sytuacji materialnej.

„Był taki okres, że człowiek zastanawiał się, czy będzie miał co do garnka włożyć, pomagali rodzice, chciałem jednak zmieć ten stan rzeczy dlatego poszedłem najpierw do jednej szkoły, a później do następnej i następnej. Dziś jest o niebo dobrze”.

Dzięki edukacji pan Mariusz czuje się cały czas młodo, w różnych szkołach poznaje nowych ludzi. Lifelong learning przyczynia się do poznawania nowych technologii, obcowania z nowościami, zagłębienia się w innowacyjność. Badany chętnie korzysta z wszelkich technologicznych rozwiązań, ponieważ jest otwarty na nowe rzeczy. Dodatkowo pan Mariusz dzięki edukacji na przestrzeni swojego życia, potrafi docenić wartość samej wiedzy, z którą chętnie dzieli się z innymi.

„Nie mam czasu na choroby, złe samopoczucie, a przede wszystkim starzenie się”.

Pan Mariusz w miejscu pracy



Źródło: własne

Podsumowanie

Życie Pana Mariusza, przedstawione jako studium przypadku, nie może służyć do uogólnienia, jednak wyraźnie akcentuje istotę i znaczący wpływ edukacji przez całe życie na jakość funkcjonowania w różnych aspektach. Respondent dzięki stałej nauce nie tylko wzbogaca swoją wiedzę i umiejętności. Nieprzerwana edukacja w odniesieniu do badanego stanowi pasję. W tym konkretnym przypadku lifelong learning, jest swoistym sposobem na życie, pomaga przełamywać schemat szarej codzienności. Mariusz zawiązuje przyjaźnie, sprawdza się w niekiedy ekstremalnych sytuacjach, spełnia jako społecznik. Badany realizuje się zawodowo, ale również jako człowiek - robi to, co lubi. Awans zawodowy, wyróżnienia, uznanie w branży, ale przede wszystkim poczucie spełnienia i samorealizacji stają się dodatkowym motywatorem do podejmowania kolejnych wyzwań związanych z samodoskonaleniem. Opisany przypadek ukazuje jak lifelong learning poprawia nie tylko sytuację materialną, ale pozwala urzeczywistniać plany, czy marzenia. Dzięki edukacji przez całe życie jednostka nie boi się zmian, stale zdobywa nowe umiejętności, które może z powodzeniem wykorzystywać w różnych dziedzinach swojego życia. Dodatkowo podejmowanie działań edukacyjnych pozytywnie stymuluje do dalszego, nieustannego rozwoju, co znajduje pozytywne odzwierciedlenie w najbliższym otoczeniu oraz całym społeczeństwie. Lifelong learning może stanowić efektywną oraz skuteczną odpowiedź na zmieniające się wyzwania XXI wieku.

Bibliografia

- Auleytner, J. (2001). *Edukacja bez granic*. Warszawa: Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie.
- Angrosino, M. V. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bańka, J. (1996). *Edukacja i teraźniejszość*, Warszawa: Wydawnictwo WSP; TWP.
- Babbie, E. (2007). *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Ciesielska, M., Wolanik-Boström, K., Öhlnader, M. (2013). *Obserwacja*, W: D. Jermielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kaczmarek, M., Olejnik, I., Springer, A., *Badania jakościowe- metody i zastosowania*, Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.
- Kruszewski, Z., Pólturzycki, J., Wesołowska, E., (2013). *Kształcenie ustawiczne- idee i doświadczenia*. Płock: Wydawnictwo Naukowe „Novum”.
- Kowalski, M., Olczak, A., (2004). *Edukacja w przebiegu życia od dzieciństwa do starości*. Kraków: Wydawnictwo: Impuls.

- Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia - Metodyka – Ewaluacja*. Lublin: UMCS Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Łobocki, M. (1978). *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piecuch, T. (1995). *Przedsiębiorczość. Podstawy teoretyczne*. Warszawa: C.H. Beck.
- Pilch, T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.

BARBARA DEMBOWSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach

Potrzeba podnoszenia kwalifikacji pracowników pionów finansowo- księgowych

Wprowadzenie

Podatki są nieodzownym elementem życia społeczno-gospodarczego i ważnym czynnikiem wpływającym na funkcjonowanie współczesnych przedsiębiorstw. Determinują ich sytuację finansową, ponieważ każda firma zobligowana jest do stosowania zapisów prawa podatkowego (Iwin-Garzyńska, 2010: 111-122). Polskie ustawodawstwo w zakresie prawa bilansowego i podatkowego podlega ciągłym i częstym zmianom.

Często aktualizowane przepisy, niejasne, często sprzeczne interpretacje organów podatkowych i wyroki sądów wymuszają na pracownikach działów finansowo- księgowych stałego doskonalenia. Posiadanie rzetelnej i aktualnej wiedzy wpływa na jakość realizowanej polityki rachunkowości w przedsiębiorstwie. Doskonalenie zawodowe nie tylko podnosi kompetencje, rozwija umiejętności, wzbogaca i systematyzuje wiedzę pracowników, ale przyczynia się do udoskonalenia pracy działów finansowo-księgowych i usprawnia proces zarządzania jednostką.

Celem niniejszego opracowania jest ocena istniejących rozwiązań w zakresie rozwijania kwalifikacji pracowników działów finansowo-księgowych oraz wskazanie roli edukacji przez całe życie w różnych wymiarach księgowości. W pracy przedstawiono uwarunkowania kształcenia ustawicznego w kontekście zatrudnienia w obszarze finansów i księgowości. Analiza przeprowadzona w pracy zmierza do uzasadnienia konieczności stałego podnoszenia kwalifikacji zawodowych pracowników służb księgowych.

Pojęcia kształcenia ustawicznego i edukacji przez całe życie w niniejszym opracowaniu są stosowane zamiennie i rozumiane jako całokształt aktywności podejmowanych w trakcie życia zawodowego, zmierzających do pogłębiania wiedzy, umiejętności i kompetencji. Kształcenie takie odbywa się poza obowiązkiem szkolnym i wynika z pobudek osobistych, społecznych lub zawodowych.

W tekście dokonano przeglądu aktualnych badań, wybranych ofert kształcenia adresowanych do pracowników pionów finansowo-księgowych, dostępnych opracowań naukowych oraz obowiązujących aktów prawnych.

Funkcjonowanie polskiego systemu podatkowego – wybrane kwestie jako uzasadnienie konieczności stałego podnoszenia kompetencji

System podatkowy danego kraju tworzą podatki zdefiniowane w określonych uregulowaniach prawnych oraz normy prawne zawierające szczegółowe rozwiązania w zakresie odpowiedzialności i uprawnień instytucji zobowiązanych do poboru podatku oraz podmiotów zobowiązanych do jego uiszczenia (Dolata, 2011: 25).

Zgodnie z Ordynacją Podatkową „podatkiem jest publiczne, nieodpłatne, przymusowe oraz bezzwrotne świadczenie pieniężne na rzecz Skarbu Państwa, województwa, powiatu lub gminy, wynikające z ustawy podatkowej” (Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997r.). Na polski system podatkowy składają się: podatki pośrednie (od towarów i usług oraz akcyza), podatki dochodowe (od osób fizycznych i prawnych) i podatek majątkowy (od nieruchomości) (Wernik, 2007: 63).

Cechą charakterystyczną polskiego systemu podatkowego jest jego niestabilność. Niestabilność systemu podatkowego może być postrzegana poprzez liczbę i częstotliwość zmian przepisów prawnych w określonym czasie. Jak pokazały badania przeprowadzone przez firmę PWC, polski przedsiębiorca przeciętnie poświęca 286 godzin w roku na dokonanie 18 płatności podatku. Stawia to nasz kraj na 87. pozycji spośród 189 badanych krajów pod względem stopnia łatwości płacenia podatków (PWC, 2015).

Również badania przeprowadzone przez Grant Thornton potwierdzają, że polscy przedsiębiorcy negatywnie oceniają stabilność polskiego systemu podatkowego. Prawie połowa (45%) przedstawicieli małych i średnich przedsiębiorstw oceniło ją jako bardzo słabą (Grant Thornton, 2015).

Wiele wątpliwości dla przedsiębiorców niesie prawidłowe rozliczenie podatku VAT. Często zmieniane przepisy prawne, trudności we właściwej ich interpretacji oraz rozbieżności stanowisk organów skarbowych znacząco wpływają na funkcjonowanie przedsiębiorstw.

W celu ograniczenia ryzyka związanego z niewłaściwym rozliczeniem podatków podatnicy muszą regularnie śledzić zmiany w regulacjach prawnych. Tym bardziej, że tylko w 2014r. weszło w życie 869 stron ustaw podatkowych (Grant Thornton, 2015). Ustawa o podatku od towarów i usług w okresie 2004-2014 łącznie zmieniana była 39 razy (Bańkowski, 2015).

Polscy przedsiębiorcy z sektora małych i średnich przedsiębiorstw negatywnie oceniają zrozumiałość uchwalanych przepisów. Około 32% ankietowanych firm oceniło ją bardzo słabo, a 36% słabo (Pracodawcy Rzeczypospolitej Polskiej, 2014: 25). Ponieważ polskie prawo podatkowe jest nieprzejrzyste, interpretacja uregulowań nie zawsze jest jednoznaczna dla podmiotów gospodarczych, stąd dla zachowania pewności, że rozliczenia z urzędem skarbowym pozostają w zgodzie z obowiązującymi uregulowaniami prawnymi, przedsiębiorcy występują do organów podatkowych po indywidualne interpretacje.

Według szacunków Grant Thornton, tylko w 2014 r. resort finansów wydał 33,6 tys. indywidualnych interpretacji.

Najbardziej problematyczne dla podatników są przepisy dotyczące podatku od towarów i usług (tj. podatku VAT). Zasadniczym aktem prawnym, który reguluje opodatkowanie podatkiem VAT jest Ustawa z 11 marca 2004r. o podatku od towarów i usług wraz z aktami wykonawczymi do tej ustawy (Ustawa z 11 marca 2004 r.). Potwierdzeniem nieprzejrzystości tych uregulowań jest fakt, że w 2014 r. resort finansów aż 15674 razy udzielił wyjaśnień w zakresie zapisów dotyczących VAT. Oznacza to, że co druga wątpliwa kwestia, z jaką spotykają się podatnicy, dotyczy właśnie tego podatku (Grant Thornton, 2015).

W polskim systemie wyjaśnienie nieścisłości dotyczących prawa podatkowego odbywa się poprzez interpretacje podatkowe Ministra Finansów. Mogą one mieć charakter indywidualny oraz ogólny. Interpretacje indywidualne wydawane są na wniosek przez zastępców Ministra Finansów. Natomiast interpretacje ogólne są wydawane osobiście przez Ministra Finansów, aktualnie również na wniosek. W latach 2008-2014 wydano 230101 interpretacji indywidualnych i 71 ogólnych. Od czterech lat wydawanych jest ponad 30000 interpretacji indywidualnych rocznie (Bańkowski, 2015).

Sprzeczności w prawie podatkowym są wynikiem wprowadzania wielu poprawek i nowelizacji tekstu bazowego aktów prawnych. Wysokie zapotrzebowanie na interpretacje przepisów podatkowych potwierdzają niejednoznaczność polskiego systemu podatkowego. Jak pokazało badanie Świadomy Podatnik przeprowadzone w 2011r. blisko 57% podatników podatku VAT oczekiwało większej ilości uproszczeń w VAT dla grupy przedsiębiorców (Rada Podatkowa Lewiatan, 2013:17).

Przytoczone dane wskazują, że rzetelne wywiązywanie się z obowiązków podatkowych i sprawozdawczych w Polsce ze względu na istniejące, nieprzyjazne uregulowania prawne, jest bardzo trudne i wymaga stałego zaangażowania pracowników.

Możliwości kształcenia ustawicznego pracowników pionów finansowo-księgowych w Polsce

Podstawą efektywnego funkcjonowania jednostki gospodarczej jest rzetelna i obiektywna informacja na temat firmy i jej otoczenia finansowego. Przedstawia ona obraz aktualnej sytuacji przedsiębiorstwa, a także pozwala ocenić jego możliwości i zaplanować dalszy rozwój. Dobrze zorganizowane działy księgowości nie tylko przygotowują obligatoryjne, narzucone przez określone uregulowania prawne dokumenty księgowe, rozliczeniowe czy sprawozdania. Przygotowują także dodatkowe informacje dotyczące zarządzania całą jednostką, zarządzania finansami, prognozowania finansowego oraz informacje o aktualnym otoczeniu firmy: prawnym, konkurencyjnym, o źródłach zaopatrzenia i rynkach zbytu (Dembowska, 2014: 225). Jakość tych informacji w dużej mierze zależy od wiedzy, umiejętności i kompetencji pracowników tych działów.

W niniejszej pracy rozważania dotyczą pracowników pionów finansowo-księgowych. Do tej grupy pracujących zalicza się między innymi: księgowych, pracowników działów planowania i analiz, specjalistów ds. finansowych, specjalistów do spraw kontroli wewnętrznej i zewnętrznej, doradców podatkowych i inwestycyjnych, biegłych rewidentów, analityków, itp.

Jak pokazano w pierwszej części opracowania specjaliści zatrudnieni w pionach finansowo-księgowych powinni stale pogłębiać wiedzę i zdobywać umiejętności praktyczne. Dotyczy to zarówno systematyzowania jak i poszerzania wiedzy w obszarze sektora usług finansowych, rachunkowości finansowej i zarządczej, oceny kondycji finansowej, analizy ekonomicznej, metod oceny ryzyka, podatków czy zarządzania projektami.

Potrzeba stałego podnoszenia kwalifikacji zawodowych pracowników wynika bezpośrednio z konieczności szybkiego dostosowania się przedsiębiorstwa do zmian prawnych. Odpowiedzialność za prowadzenie ksiąg rachunkowych, spoczywa na kierowniku jednostki gospodarczej. Jednak w praktyce zadanie to wykonują specjaliści różnego szczebla (np. księgowi czy specjaliści ds. rachunkowości). Księgi rachunkowe w jednostkach gospodarczych powinny być prowadzone rzetelnie i bezbłędnie. Zatem z punktu widzenia pracodawców rachunkowość w firmie powinna być prowadzone przez kompetentne, odpowiednio wykwalifikowane i wysoko wyspecjalizowane osoby. Popyt na usługę finansowo-księgową o wysokiej jakości przyczynia się z kolei do zwiększenia zapotrzebowania na usługi edukacyjne dla tych osób.

W Polsce za kształcenie księgowych i finansistów odpowiada wiele podmiotów, wśród których można wymienić (Drumlak, 2013: 19-30): szkoły średnie o profilu ekonomicznym, uczelnie wyższe, organizacje branżowe, firmy szkoleniowe i doradcze, organizujące kursy o tematyce finansowo-księgowej.

Szkoły średnie przekazują podstawową wiedzę ekonomiczną, przygotowują do wykonywania podstawowych zadań księgowych, głównie związanych z dokumentowaniem i ewidencjonowaniem operacji gospodarczych, rozliczaniem wynagrodzeń i podatków. Na wyższych uczelniach słuchacze zdobywają wiedzę z zakresu finansów i rachunkowości, funkcjonowania instytucji finansowych i banków, pozyskują umiejętność analizowania zjawisk gospodarczych i oceny sytuacji ekonomiczno-finansowej jednostek gospodarczych. Wśród organizacji branżowych na szczególną uwagę zasługuje Stowarzyszeniem Księgowych w Polsce, które proponuje ścieżkę edukacyjną prowadzącą do uzyskania tytułu dyplomowanego księgowego oraz cykliczne kursy aktualizujące wiedzę. Na polskim rynku usług finansowo-księgowych funkcjonuje wiele firm o charakterze szkoleniowym i doradczym, które organizują liczne kursy z zakresu podatków, sporządzania sprawozdań finansowych, rozliczania projektów unijnych, kadr i płac, audytu, itp.

Rachunkowość jest uniwersalnym językiem biznesu, który dostarcza informacji, pozwalających na racjonalną ocenę wszystkich procesów zachodzących w przedsiębiorstwie. Dzięki niej możliwe jest podejmowanie świadomych decy-

zji w procesie zarządzania firmą. Od współczesnych pracowników służb finansowo-księgowych oczekuje się:

- aktualnej wiedzy z: rachunkowości finansowej, sprawozdawczości finansowej, rachunku kosztów, analizy i interpretacji wyników finansowych,
- znajomości systemu podatkowego i systemu ubezpieczeń społecznych,
- umiejętności: analizowania i przetwarzania informacji pochodzących z systemów rachunkowości, łączenia teorii z praktyką w zakresie rachunkowości, podatków, finansów i prawa, prowadzenia ksiąg rachunkowych i podatkowych, wykorzystania fachowego oprogramowania komputerowego.

Jednocześnie współczesny pracownik pionów finansowo-księgowych powinien: mieć świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rzetelnie dokonać oceny własnych kompetencji, doskonalić swoje umiejętności, a także rozumieć potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego, podnoszenia kompetencji zawodowych, osobistych i społecznych.

Pewne wymagania wobec pracowników służb księgowych ujęte zostały w Kodeksie Zawodowej Etyki w Rachunkowości. Zgodnie z zapisami w części 1 oczekuje się, że praca osoby zajmującej się rachunkowością będzie realizowana na najwyższym poziomie (SKwP, 2007: 20). Ponadto w Kodeksie ujęta została zasada kompetencji zawodowych w myśl której, osoba zajmująca się rachunkowością nie tylko posiada właściwe przygotowanie zawodowe, ale również „ustawicznie poszerza i aktualizuje wiedzę fachową, doskonali umiejętności zawodowe”. Jednocześnie w części IV Kodeksu określone zostały osobiste i zewnętrzne ograniczenia w wykonywaniu zawodu w dziedzinie rachunkowości (SKwP, 2007: 38). Wśród osobistych wymienia się między innymi poziom kwalifikacji i doświadczenie zawodowe.

W myśl przytoczonych zapisów księgowy to zawód wymagający: wysokich kwalifikacji, wysokiego poziomu etycznego, systematycznego aktualizowania swojej wiedzy i podnoszenia kwalifikacji zawodowych.

Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom sformułowanym w Kodeksie Etyki Zawodowej Stowarzyszenie Księgowych w Polsce opracowało system certyfikacji zawodu księgowego. Certyfikacja zawodu księgowego rozumiana jest jako poświadczenie sprawdzonych w trybie egzaminów, kwalifikacji osób przygotowanych do wykonywania zawodów związanych z rachunkowością.

Objemuje on cztery stopnie kwalifikacji: księgowy, specjalista ds. rachunkowości, główny księgowy, dyplomowany księgowy. Pierwsze trzy stopnie są zgodne z klasyfikacją zawodów ujętą w rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. poz. 1145). Natomiast dyplomowany księgowy jest stopniem ustanowionym przez Zarząd Główny Stowarzyszenia Księgowych w Polsce.

Na polskim rynku edukacyjnym funkcjonuje wiele firm szkoleniowych, które umożliwiają pozyskanie dodatkowych certyfikatów stanowiących uzupeł-

nienie do podstawowych kwalifikacji zawodowych. Wśród certyfikatów podnoszących kwalifikacje z zakresu finansów i rachunkowości wymienić można:

- certyfikat CFA (*Chartered Financial Analyst*), uchodzący za jeden z najbardziej prestiżowych certyfikatów na świecie, poświadczający swobodne poruszanie się w tematyce szeroko pojętych inwestycji i zarządzania finansami,
- ACCA *Qualification*- certyfikat poświadczający posiadanie kompleksowej i praktycznej wiedzy z zakresu: rachunkowości zarządczej i finansowej, audytu, prawa i podatków a także zarządzania przedsiębiorstwem, zarządzania ryzykiem, planowania strategicznego,
- certyfikat CMA (*Certified Management Accountant*) - będący potwierdzeniem posiadania wiedzy w zakresie planowania finansowego, analizy, kontroli oraz wspomagania podejmowania decyzji finansowych, a także doświadczenia w zakresie rachunkowości zarządczej,
- certyfikat CIMA (*Chartered Institute of Management Accountants*)- odnoszący się do tzw. rachunkowości biznesowej. Jego posiadanie pozwala na prowadzenie przedsiębiorstwa nie tylko w obszarze rachunkowości finansowej, lecz także w zakresie kształtowania relacji między poszczególnymi działami wykorzystującymi dane pochodzące z systemu rachunkowości jednostki, zwłaszcza w odpowiedzi na potrzeby zarządzania działalnością gospodarczą.

Przeprowadzona analiza oferty edukacyjnej adresowanej do pracowników finansowo-księgowych oraz do kadry zarządzającej wskazuje na bardzo dobre przygotowanie instytucji szkoleniowych. Pozytywnie należy ocenić zarówno ilość dostępnych szkoleń, jak i ich jakość i różnorodność. Okazuje się, że osoby wykonujące zawody księgowo-finansowe odczuwają potrzebę aktualizacji wiedzy i korzystają z różnorodnych możliwości kształcenia, nie zawsze jednak poprzez formy zorganizowane.

Według badań przeprowadzonych przez portal branżowy Księgowi Przyszłości aż 97% księgowych brało udział w ciągu ostatniego roku w szkoleniu podnoszącym kompetencje zawodowe. Blisko 20% ankietowanych stale się doksztalca, a tylko niecałe 2% uważa, za wystarczające uznaje te kompetencje, które już zdobyli (www.ksiegowiprzyszlosci.pl). Wszyscy księgowi biorący udział w badaniu śledzą nowości prawne, przy czym najwięcej ankietowanych (39%) przeznaczają na to 1 do 4 godzin miesięcznie, 35% badanych nowości prawne śledzi przez 5-10 godzin, a 8% osób przez 11-15. Około 18% respondentów na przegląd aktualności przeznaczają ponad 16 godzin miesięcznie.

Aktualizując swój zasób wiadomości na temat zmieniających się przepisów prawa, księgowi korzystają z różnych źródeł informacji. Do najpopularniejszych należą portale branżowe (86%), strona internetowa Ministerstwa Finansów (64%) oraz pozostałe media, inne niż Internet (54%).

Ponad połowa ankietowanych księgowych (63%) uczestniczy w tym celu w szkoleniach, przy czym w znacznej większości są to szkolenia organizowane przez firmy zewnętrzne (50%). Tylko dla 13% badanych kurs taki zorganizowała firma, w której pracują. Natomiast 29% osób polega na wiedzy swoich współpracowników, a 12% aktualizuje informacje dzięki producentom oprogramowania do księgowości (www.księgowiprzyszłości.pl).

Podsumowanie

Podatki wywierają wpływ na funkcjonowanie przedsiębiorstwa, nie może ono pozostać obojętne wobec wprowadzanych zmian. Właściwe, zgodne z prawem, wypełnianie obowiązków podatkowych wymaga od przedsiębiorców odpowiednich zasobów. Obowiązek przestrzegania norm prawa podatkowego i bilansowego spoczywa przede wszystkim na pracownikach pionów finansowo-księgowych. W niniejszym opracowaniu wskazano zatem rolę i możliwości systematycznego kształcenia się tych pracowników.

Jak pokazano w niniejszej pracy konieczność stałego doskonalenia się pracowników działów finansowo-księgowych wynika z wielu czynników. W powyższych rozważaniach skoncentrowano się głównie na zmianach w obowiązujących przepisach prawnych z zakresu prawa podatkowego. Innymi powodami dla aktualizacji wiedzy służb finansowo-księgowych są między innymi: globalizacja gospodarki, konieczność dostarczania wiarygodnych informacji szerokiemu kręgowi odbiorców, szybki postęp rozwoju narzędzi technologicznych.

Jakość przygotowania do pracy księgowych i finansistów w dużej mierze zależy od ich indywidualnych predyspozycji. Jednak szkoły średnie, uczelnie wyższe, organizacje zawodowe oraz inne placówki szkoleniowe funkcjonujące na rynku edukacyjnym powinny dokładać wszelkich starań by jakość, dostępność i różnorodność oferowanych form kształcenia odpowiadały zapotrzebowaniu rynkowemu.

Należy zgodzić się z postulatem U. Drumlak (2011: 465-481), która podkreślając odpowiedzialność społeczną tej grupy zawodowej, proponuje by Stowarzyszenie Księgowych w Polsce jako największa organizacja zrzeszająca środowisko księgowych, udzielało akredytacji i przyznawało certyfikaty jednostkom prowadzącym edukację w obszarze finansów i księgowości. Taka branżowa akceptacja pozwoli na zachowanie właściwego poziomu kształcenia i pełnego przygotowania słuchaczy do pracy. Oferta szkoleń dla pracowników służb finansowo-księgowych powinna zapewniać wszystkim odbiorcom tych usług odpowiedni poziom nauczania gwarantujący osiągnięcie efektów w praktyce zawodowej. Zakres tematyczny szkoleń powinien, oprócz zagadnień finansowo-księgowych, obejmować także umiejętności podejmowania decyzji, radzenia sobie ze stresem i z presją czasu, doskonalenia sposobów komunikacji, organizacji czasu, pobudzania kreatywności i innowacyjnego rozwiązywania problemów.

Bez wątpienia edukacja księgowych powinna podążać za potrzebami współczesnego rynku. Pracownik działu finansowo-księgowego staje się obecnie do-

radcą, dlatego powinien posiadać umiejętność szybkiego analizowania rozmaitych danych, również przy braku kompletnych informacji. Edukacja powinna być również ukierunkowana na wypracowanie umiejętności poszukiwania rozwiązań. Tym bardziej, że współczesny pracownik działów finansowo-księgowych nie musi wszystkiego wiedzieć- powinien natomiast wiedzieć, gdzie należy szukać wiedzy.

Jak pokazano w niniejszym opracowaniu, od osób zatrudnionych w działach finansowo-księgowych oczekuje się systematycznego pogłębiania wiedzy i umiejętności. Wynika to głównie ze specyfiki polskiego systemu podatkowego z często zmieniającymi się i niejednoznacznymi uregulowaniami prawnymi. Należy podkreślić, że przy wykonywaniu takiego zawodu niezwykle istotna jest umiejętność analitycznego podejścia do pracy i szeroka wiedza z pogranicza prawa, ekonomii, matematyki czy finansów. W rozważaniach pominięto kwestie dotyczące osobowości człowieka. Niezbędne są jednak specyficzne cechy charakteru. Wymienić tu można uczciwość, staranność, czy cierpliwość. Przydatna będzie również umiejętność precyzyjnego formułowania myśli, co pozwoli na prawidłową wymianę informacji między różnymi obszarami działalności jednostki i jej komunikowanie zarówno wewnątrz firmy jak i z jej otoczeniem.

Bibliografia

- Bańkowski, P. (2015). *Polskie prawo podatkowe jest nieprzejrzyste, niestabilne, a nierzadko też absurdalne*. <http://www.cbia.pracodawcyerp.pl>. Dostęp: 25.10.2015.
- Dembowska, B. (2014). Analiza wskaźnikowa w zarządzaniu należnościami w sektorze MŚP na przykładzie przedsiębiorstwa zajmującego się produkcją wyrobów metalowych. W: P. Możyłowski (red.), *Zarządzanie należnościami w sektorze małych i średnich przedsiębiorstw w okresie kryzysu gospodarczego*. Radom: Wyd. Instytutu Naukowo-Wydawniczego „SPATIUM”.
- Dolata, S. (2011). *Podstawy wiedzy o polskim systemie podatkowym*, Warszawa: Wyd. Wolters Kluwer Polska.
- Drumlak, U. (2011). Idea kształcenia ustawicznego w zawodzie księgowego. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego*, nr 625, Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia, 465-481.
- Drumlak, U. (2013). Ocena oferty kształcenia ustawicznego dla profesjonalnych księgowych w Polsce. *Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis, Oeconomica*, nr 303 (72), 19–30.
- Grant, Thornton. (2015). VAT największą zgorą polskiego podatnika. *Purpurowy Kalkulator*, Nr 3/2015.
- Iwin-Garzyńska, J. (2010). Zasada neutralności podatku od towarów i usług na przykładzie zakupów środków trwałych sfinansowanych dotacją z fun-

-
- duszy unijnych. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia*, nr 33, s. 111-122.
- Pracodawcy Rzeczypospolitej Polskiej. (2014). Podatek VAT w Polsce – problemy przedsiębiorstw sektora MŚP. Raport z badań.
- PWC. (2015). *Stabilizacja polskiego systemu podatkowego i dalsze zmiany szansą na awans w kolejnych latach*. <http://www.pwc.pl/pl/media/2014/2014-11-21-paying-taxes-2015.html>. Dostęp: 01.11.2015.
- Rada Podatkowa Lewiatan. (2013). Model podatkowy MŚP. Zasady opodatkowania Małych i Średnich Przedsiębiorstw. Analiza, rekomendacje, Warszawa: Wyd. Rada Podatkowa.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. poz. 1145).
- SKWP. (2007). *Kodeks zawodowej etyki w rachunkowości*, Warszawa: Wyd. SKWP w Polsce.
- Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997r – Ordynacja Podatkowa, Dz. U. z 2005r. nr 8, poz. 60 z późn. zm., art. 6.
- Ustawa z 11 marca 2004r. o podatku od towarów i usług (tekst jednolity Dz. U. z 2011r. , nr 177, poz. 1054 z późn. zm.
- Wernik, A. (2007). *Finanse publiczne*, Warszawa: PWE.
www.ksiegowiprzyszlosci.pl. Dostęp: 05.11.2015.
www.skwp.pl. Dostęp: 05.11.2015.

**SABINA DUDKA¹,
PIOTR WINCZEWSKI²,
PATRYCJA WIDŁAK¹,
MARTA WOLDAŃSKA-OKOŃSKA¹**

¹Klinika Rehabilitacji i Medycyny Fizykalnej
Wydział Wojskowo-Lekarski

Uniwersytetu Medycznego w Łodzi

²Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

Wybrane uwarunkowania aktywizowania pacjentów po udarach przez ich edukowanie

Wprowadzenie

Faza ostra udaru całkowicie uniemożliwia aktywność zawodową, czy też wypełnianie obowiązków wobec najbliższych członków rodziny. Dlatego niejednokrotnie pacjenci odstępują wówczas od ukształtowanych przez lata nawyków (Cumming, Marshall, Lazar, 2013: 38-45). Także w późniejszym okresie osoby, które uległy udarowi często radykalnie zmieniają sposób funkcjonowania. U pacjentów zanikają niektóre formy dbania o własne zdrowie. Z tych względów jednym z zasadniczych zadań rehabilitacji jest zaktywizowanie ich do troszczenia się o samych siebie (Wiśniewska, Kobayashi, Członkowska, 2012: 161-174).

Osoby, które doznały udaru niejednokrotnie tracą możliwość pamiętania o powinnościach, codziennych koniecznościach, w tym m. in. samoobsługowych i higienicznych. Dlatego niejednokrotnie konieczne jest ponowienie u nich całej ścieżki edukacji zdrowotnej. Zadanie to staje się udziałem zespołu prowadzącego rehabilitację pacjentów.

O znaczeniu efektywnego reedukowania osób po udarach mózgu rozstrzyga to, iż z powodu braku rozeznania w planowanych działaniach zespołu rehabilitacyjnego mogą one rezygnować z angażowania się w proces terapeutyczny (Harrison, Field, 2015: 190-201).

Edukowanie pacjentów uważa się za czynnik szczególnie sprzyjający przekształcaniu ich postaw/zachowań prozdrowotnych. Traktuje się to wręcz jako dalece zindywidualizowane zadanie polityki zdrowotnej (Lim, Vos, Flaxman, Danaei, Shibuya, Adair-Rohani i in., 2012: 2224-2260). Determinantami skuteczności oddziaływań wychowawczych są przy tym m. in.: zamożność populacji, poziom jej wykształcenia, powszechność wyrażania dezaprobaty wobec

niekorzystnego stylu życia. Czynniki te mają zdecydowany wpływ na wzrost jakości życia społeczeństwa (Phillips, 2006, s. 16-34; Bowling, 2004, s. 43-75).

Wychowanie zdrowotne nabiera szczególnego znaczenia podczas usprawniania osób, które doznały udaru mózgu. W pracy z tą grupą akcentuje się przede wszystkim: ułatwianie pacjentom odnajdowania siebie, inspirowanie ich do pracy nad rozwojem osobistym, rozwijanie ich odpowiedzialności za siebie, ułatwianie im trafnego rozpoznawania i wypełniania potrzeb chorego, ogniskowanie ich zaangażowania na aktualnych (najbliższych) celach. W ten sposób wspomaga się profilaktykę trzeciorzędową zakomponowaną według jego indywidualnych potrzeb i przyspiesza się proces jego zdrowienia (Świątkiewicz, 2002; Szpringer 2004; Nowacki, Bajer-Czajkowska, 2008: 32-35). Kluczową rolę w tych oddziaływaniach ma eliminowanie czynników ryzyka. Ta strategia przynosi zadowalające rezultaty w aktywizowaniu pacjentów (Karcki, 2011).

Najczęściej to specjaliści medycyny rodzinnej doszkalają osoby pełnoletnie w zakresie profilaktycznego troszczenia się o zdrowie zdrowotnej (Pancioli, Broderick, Kothari, Brott, Tuchfarber, Miller, Khoury, Jauch, 1998: 1288-1292). W przypadku chorych po udarach jest jednak odmiennie. Jak przyjmuje się, powinni ich reedukować przede wszystkim specjaliści rehabilitacji. Jest to ściśle powiązane ze specyfiką pracy z tą grupą osób. Ma ona unikalne ubytki sprawności i aktywności. Dlatego zadaniem tym najczęściej zajmuje się cały zespół rehabilitacyjny (Kemm, Close, 1995, s. 240-264). W jego skład wchodzi: lekarz, fizjoterapeuta, pielęgniarka, pracownik socjalny, logopeda, psycholog, pedagog i specjaliści pracy z rodziną pacjenta. Zadaniem zespołu rehabilitacyjnego jest dostosowanie metod i środków oddziaływań do specyficznych potrzeb, kompetencji i możliwości każdego chorego. Ma to służyć odpowiedniemu zaplanowaniu bodźców intensyfikujących proces edukowania osób po udarach. Prowadzi to do odzyskania przez nie pełnej aktywności, w tym nawet zawodowej (Wóycicka, 2010).

Zespół rehabilitacyjny, edukując chorego, który doznał udaru mózgu, dostosowuje swe oddziaływania nie tylko do jego stanu ogólnego i neurologicznego. Bierze się wtedy pod uwagę także rozmiar deficytów ruchowych i poznawczych pacjenta. Uwzględnia się ponadto percepcję najbliższej rodziny osoby usprawnianej, bo to ona na co dzień troszczy się o chorego w domu (Hebel, Bieniaszewski, 2009: 306-314). Jak wykazują badania, członkowie rodziny okazują wsparcie kluczowe dla aktywizowania osób o ograniczonej sprawności (Winczewski, 2013: 93-114, Winczewski, 2014: 129-141).

Zrozumienie celów postępowania rehabilitacyjnego przez pacjentów i ich rodziny może zmniejszyć stres tych grup ułatwiając im rozwinięcie prawidłowych nawyków i postaw. Czynniki te są istotne dla usamodzielnienia chorych i ich readaptowania do mierzenia się z wyzwaniami dnia codziennego (Raine, Meadows, Lynch-Ellerington, 2013).

Jak przyjmuje się, pacjent już w ostrej fazie udaru powinien otrzymać elementarną wiedzę opisującą: przyczynę, przebieg i ewentualne powikłania.

W dalszej kolejności wyjaśnia się mu: sposoby późniejszego leczenia, zasady planowania rehabilitacji oraz pielęgnowania. Zaznajamia się go także z możliwościami kontrolowania zagrożeń oraz nakłaniania się go do skorygowania stylu i warunków życia (Żukowska, 1995: 107-111). Te oddziaływania mają ułatwić chorym skuteczne powrót do pełni zdrowia. Taki wieloetapowy i wielokierunkowy proces edukacyjno-terapeutyczny pomaga pacjentom w adaptowaniu się do następstw udaru mózgu.

Cel badań

W trakcie planowania prezentowanych badań dążono do ujawnienia zależności pomiędzy przyswajaniem przez pacjentów po udarach wiedzy opisującej merytoryczne podłoże procesu rehabilitacyjnego i zmianami ich samodzielności.

Zależności te zamierzano spożytkować w trakcie planowania pohospitalizacyjnego aktywizowania tych osób. To bezpośrednie nawiązanie do idei ciągłości oddziaływań rehabilitacyjnych. Zgodnie z nim należy zawczasu planować długoczasowe (wręcz wieloletnie) aktywizowanie pacjenta. Konweniuje to czytelnie z ideą edukacji ustawicznej (Sowa, 2014: 19-34).

W następstwie powyższego przeprowadzono ocenę przebiegu pierwszego okresu edukowania osób po udarach. Służyła ona rozważeniu szans na wdrożenie ich do pełnej samodzielności w sytuacjach życia codziennego.

Hipoteza

Na etapie projektowania eksploracji postawiono hipotezę, zgodnie z którą stopień satysfakcji ze zdobywania wiedzy o merytorycznych przesłankach procesu rehabilitacyjnego przez pacjentów koreluje ze wzrostem ich sprawności i samodzielności.

Materiał

Opisywane badania przeprowadzono w Klinice Rehabilitacji i Medycyny Fizycznej z Oddziałem Dziennego Pobytu Centralnego Szpitala Klinicznego im. Wojskowej Akademii Medycznej w Łodzi. Uczestniczyło w nich 30. pacjentów, którzy ukończyli 40 lat. Osoby te brały udział we wczesnej lub późnej rehabilitacji neurologicznej. Minimalny okres hospitalizacji wynosił 21 dni.

W trakcie pobytu w szpitalu pacjentów: leczono, rehabilitowano oraz pielęgnowano. Wszystkich z nich poddano edukowaniu przez zespół rehabilitacyjny.

Metody

W trakcie diagnozy oszacowywano rozkład zmiennych ilościowych określonych wskaźnikami przyswojonej wiedzy oraz satysfakcji pacjentów z jej pozy-

skania. Rozkład zmiennych oceniano z wykorzystaniem sondażu diagnostycznego, w którym zastosowano dwie techniki: ankietę (Newell, 1996; De Vaus, 1996; Bauman, Pilch, 2001) oraz analizę dokumentów (Bell, 1995: 67-74; Silverman, 2007: 145-182).

W eksploracji zastosowano kwestionariusz wyposażony w 22 dychotomiczno-koniunktywne pytania zamknięte. Oszacowano dla nich wskaźniki struktury i frakcje rozkładu. Rezultaty tabelaryzowano, zilustrowano wykresami oraz zinterpretowano z użyciem statystyk opisowych. Do analizy wyników użyto pakietu statystycznego STATISTICA for Windows 10.0. W trakcie prób weryfikowania hipotezy przyjęto prawdopodobieństwo testowe $p < 0,05$, zaś za wyraz wysoce istotnego poziomu traktowano $p < 0,01$.

Korelacje wyników analizowano przy użyciu oszacowanych zależności nieparametrycznych Spearmana i tau Kendalla. Dla oszacowania jakościowych skal ankiet użyto testu zależności χ^2 i dokładnego testu Fishera. Jako istotne przyjęto prawdopodobieństwo testowe na poziomie $p < 0,05$, zaś za wysoce istotne uważano $p < 0,01$.

Do zdiagnozowania samodzielności badanych użyto skal Barthel i Rankina (Huybrechts, Caro, 2007: 1627–1637). Różnice wyników tych skal oraz poziomu satysfakcji pacjentów z odbytej edukacji między pomiarami przy przyjęciu (przed rehabilitacją) oraz przy wypisie (po rehabilitacji) analizowano nieparametrycznym testem kolejności par Wilcoxon.

Zgodę na przeprowadzenie badań wydała Komisja do spraw Bioetyki Uniwersytetu Medycznego w Łodzi.

Postępy sprawności w samoocenie pacjentów

Podczas próby weryfikacji hipotezy oszacowywano, jaka jest ocena postępów w obszarze poszczególnych form aktywności wyrażana przez pacjentów. Szczegółowy rozkład opinii respondentów przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Ocena postępu w obrębie poszczególnych form aktywności wyrażana przez pacjentów

Rodzaj aktywności	Brak postępu	Zauważalny postęp
Komunikowanie się	6	24
Lokomocja	8	22
Samopielegnowanie się	7	23
Samoopieka	14	16

Źródło: badania własne

Pacjenci najczęściej dostrzegali postęp w komunikowaniu się, sprawności lokomocyjnej oraz czynnościach pielęgnacyjnych. W przybliżeniu połowa grupy odnotowywała postępy w zakresie samoopieki; porównywalna grupa nie odnotowywała go.

Postępy wiedzy merytorycznej pacjentów

W trakcie badań oceniano, jak zmieniło się rozeznanie pacjentów w merytorycznych przesłankach przebiegu procesu terapeutycznego. Zilustrowano je w tabeli 2.

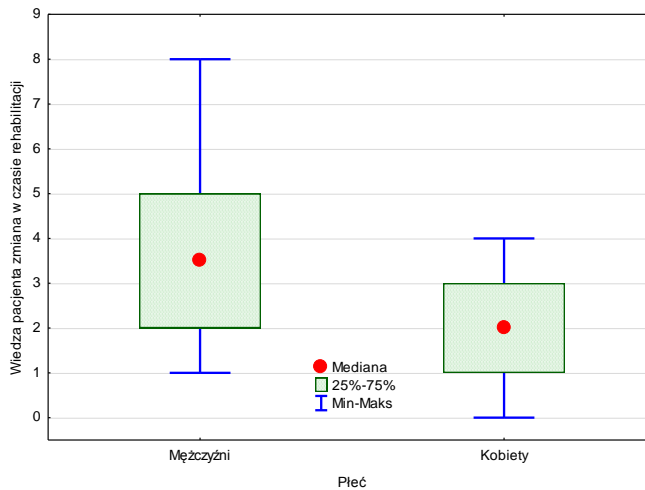
Tabela 2. Oszacowanie merytorycznej wiedzy pacjentów przez rehabilitacją i po niej [skala 1-10]

Rodzaj pomiaru	Statystyki opisowe							Test kolejności par Wilcoxon
	Średnia	Odchylenie standardowe	Minimum	Dolny kwartył	Mediana	Górny kwartył	Maksimum	
Wiedza pacjenta przed rehabilitacją (P)	3,03	2,13	1,00	1,00	3,00	5,00	7,00	Z=4,70 p<0,0001
Wiedza pacjenta w momencie wypisu (W)	6,40	1,85	2,00	5,00	7,00	8,00	10,00	
Zmiana wiedzy pacjenta (W-P) [zakres 1-10]	3,37	2,25	0,00	2,00	3,00	4,00	8,00	---

Źródło: badania własne

W trakcie eksploracji okazało się, iż wiedza pacjentów o merytorycznych przesłankach procesu terapeutycznego uległa wysoce istotnej zmianie ($p < 0,0001$) podczas hospitalizacji. Jej wskaźnik przed rehabilitacją wynosił średnio 3,03 (z odchyleniem standardowym 2,13 i mediana wyników równą 3). Z kolei po pobycie w Klinice średnia wyników wzrosła do 6,40 (odchylenie standardowe 1,85; mediana rozkładu wyników równa 7). Uznano zatem, iż zmiana (wzrost) poziomu wiedzy pacjentów jest istotna statystycznie. Opisane zależności zobrazowano ryciną 1.

Rycina 1. Zmiana merytorycznej wiedzy pacjentów w trakcie procesu rehabilitacji $p < 0,00001$



Źródło: badania własne

Wskutek opisanego stanu rzeczy uznajemy, iż członkowie zespołu rehabilitacyjnego efektywnie edukowali pacjentów.

Postęp w wykonywaniu czynności dnia codziennego mierzony skalą Barthel

Do zdiagnozowania zmian w zakresie samodzielnego wykonywania czynności dnia codziennego przez pacjentów zastosowano skalę Barthel. Pomiar przeprowadzono dwukrotnie: w trakcie przyjęcia badanych na oddział oraz w dniu ich wypisania po rehabilitacji. Porównanie tych pomiarów przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Porównanie samodzielności ocenianej w skali Barthel

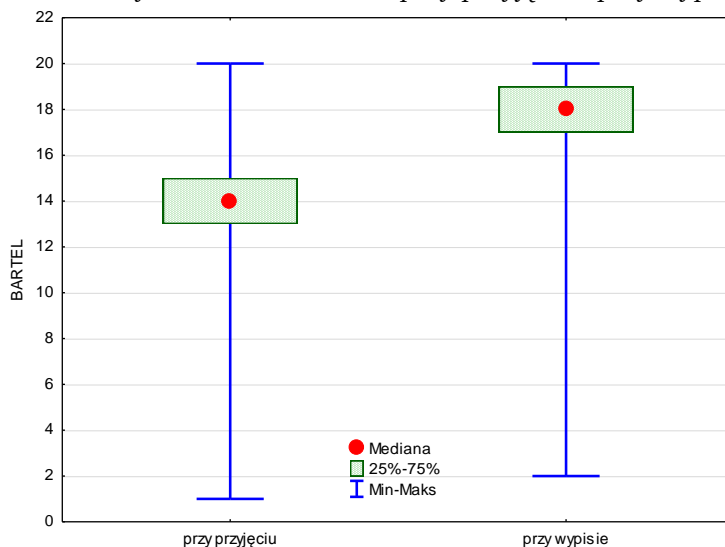
Rodzaj pomiaru	Statystyki opisowe							Test kolejności par Wilcoxona
	Średni wynik	Odchylenie standardowe	Minimum	Dolny kwartył	Mediana	Górny kwartył	Maksimum	
Przyjęcie na oddział (P)	13,27	3,72	1,00	13,00	14,00	15,00	20,00	Z=4,70 p<0,0001
Wypisywanie po rehabilitacji (W)	17,30	3,68	2,00	17,00	18,00	19,00	20,00	
Różnica wyników pomiędzy (W) i (P)	4,03	2,30	0,00	2,00	4,00	6,00	10,00	---

Źródło: badania własne

Jak wynika z powyższych danych, odnotowano wysoce istotne statystycznie zmiany w samodzielności pacjentów mierzonej skalą Barthel ($p < 0,0001$) pomiędzy ich przyjęciem na oddział i wypisaniem do domu po rehabilitacji.

W trakcie przyjęcia na leczenie średni wynik uzyskany przez pacjentów w skali Barthel wynosił 13,27 (z odchyleniem standardowym 3,72 i medianą 14). Podczas wypisywania badanych do domu po rehabilitacji średnia wartość tego wskaźnika wzrosła do 17,3 (przy odchyleniu standardowym 3,68 i medianie 18). Stwierdzono zatem poprawę wyników tej skali o średnio 4,03 punktu. Zależności te zobrazowano na rycinie 2.

Rycina 2. Porównanie wyników skali Barthel przy przyjęciu i przy wypisie $p < 0,0001$



Źródło: badania własne

Powyższy wykres ilustruje to, że w trakcie postępowania rehabilitacyjnego uzyskuje się pozytywny wpływ na aktywizowanie osób hospitalizowanych.

Postęp w samodzielności mierzony skalą Rankina

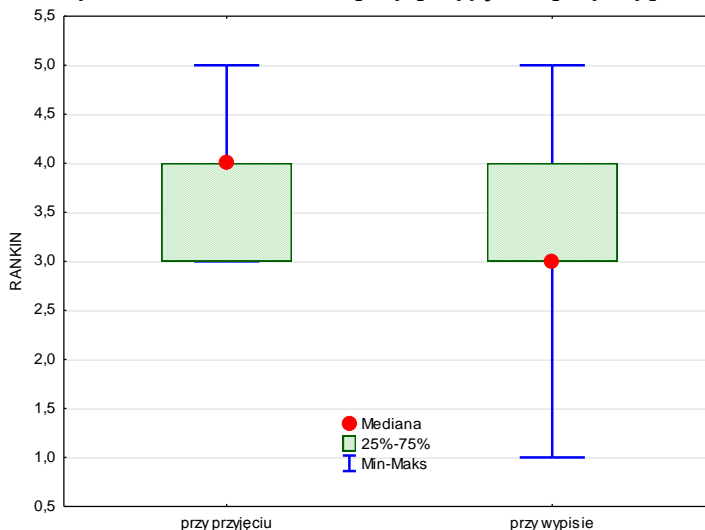
Do oszacowania zmian w samodzielności pacjentów użyto także skali Rankina. Badanie w tym zakresie przeprowadzono również dwa razy: w momencie przyjmowania osób po udarze do Kliniki oraz w momencie ich wypisania po rehabilitacji. Zestawienie tych pomiarów ilustruje tabela 3.

Tabela 3. Porównanie zmian samodzielności oszacowywanej w skali Rankina

Rodzaj pomiaru	Statystyki opisowe							Test kolejności par Wilcoxon
	Średnia	Odchylenie standardowe	Minimum	Dolny kwartył	Mediana	Górny kwartył	Maksimum	
Przyjęcie na oddział (P)	3,73	0,58	3,00	3,00	4,00	4,00	5,00	Z=3,30 p=0,0010
Wypisywanie po rehabilitacji (W)	3,23	0,97	1,00	3,00	3,00	4,00	5,00	
Różnica wyników pomiędzy (W) i (P)	-0,50	0,57	-2,00	-1,00	0,00	0,00	0,00	---

Źródło: badania własne

W związku z odnotowaniem przedstawionych w powyższej tabeli zmian wyników w skali Rankina stwierdzamy wysoce istotną statystycznie ($p=0,001$) zmianę rezultatów w trakcie hospitalizacji badanych osób. W momencie przyjęcia ich do Kliniki średni wynik pomiaru w tej skali wynosił 3,73 (odchylenie standardowe 0,58, mediana 4). Z kolei w trakcie wypisywania pacjentów do domu średnia wyników wyniosła 3,23 (przy odchyleniu standardowym 0,97 i medianie 3). Stwierdzono zatem wyraźne poprawienie się sprawności pacjentów mierzonej tą skalą (średnio o 0,5 punktu). Oznacza to, iż niektóre przejawy niesamodzielności osób hospitalizowanych wycofały się wskutek rehabilitowania ich. Zależności te zobrazowano na rycinie 3.

Rycina 3. Rozkład wyników skali Rankina przy przyjęciu i przy wypisie ($p=0,001$)

Źródło: badania własne

W efekcie zobrazowanego na rycinie 3 rozkładu wyników stwierdzamy postęp w zakresie sprawności pacjentów (im mniejszy wynik w skali Rankina, tym wyższa sprawność badanych).

Korelacje pozyskanej przez pacjentów wiedzy i postępu ich sprawności

Poniżej przedstawiono oszacowanie związków pozyskanej przez pacjentów wiedzy o przebiegu procesu terapeutycznego i zmian ich sprawności w okresie hospitalizacji. Zobrazowano je w tabeli 4.

Tabela 4. Związki zmian wiedzy pozyskanej przez pacjentów z postępem ich usprawniania

Para zmiennych		Korelacja rang Spearmana		
		R Spearmana	t(N-2)	p
Wiedza pozyskana przez pacjentów	BARTEL (W-P)	0,3790	2,1670	0,0389
	RANKIN (W-P)	0,1690	0,9072	0,3720
Para zmiennych		Korelacja tau Kendalla		
		Tau Kendalla	Z	p
Wiedza pozyskana przez pacjentów	BARTEL (W-P)	0,3059	2,3739	0,0176
	RANKIN (W-P)	0,1398	1,0847	0,2780

Źródło: badania własne

W zgodzie z powyższym rozkładem danych oceniamy, że między zmianą poziomu wiedzy pacjentów w trakcie rehabilitacji, a postępem sprawności mierzonym skalą Barthel stwierdzono istotną ($p < 0,05$), choć niską dodatnią korelację ($R = 0,3790$, $\tau = 0,3059$). Oznacza to, że wzrost wiedzy pacjentów jest związany z podwyższeniem ich sprawności. Związku takiego nie stwierdzono w trakcie pomiarów skalą Rankina ($p > 0,05$).

Tabela 5. Związki między pozyskaną przez pacjentów wiedzą i ich satysfakcja z edukacji

Para zmiennych		Korelacja rang Spearmana		
		R	t(N-2)	p
Stopień satysfakcji z edukacji	Wiedza pacjenta przed rehabilitacji	-0,0135	-0,0715	0,9435
	Wiedza pacjenta po rehabilitacji	0,6558	4,5966	<0,0001
	Wiedza pacjenta zmiana	0,5046	3,0929	0,0045
Para zmiennych		Korelacja tau Kendalla		
		Tau	Z	p
Stopień satysfakcji z edukacji	Wiedza pacjenta przed rehabilitacji	0,0029	0,0223	0,9822
	Wiedza pacjenta po rehabilitacji	0,5689	4,4148	<0,0001
	Wiedza pacjenta zmiana	0,4191	3,2526	0,0011

Źródło: badania własne

Okazało się, iż wiedza pacjentów przed hospitalizacją nie była istotnie ($p > 0,05$) związana ze stopniem późniejszej satysfakcji z odbytej w trakcie rehabilitacji edukacji. Jednocześnie jednak ich wiedza po pobycie w szpitalu jest wysoce istotnie ($p < 0,0001$) i dość wysoko dodatnio ($R = 0,6558$, $\tau = 0,5689$) skorelowana ze stopniem satysfakcji z edukacji. Wysoce istotna ($p < 0,01$) przeciętna dodatnia korelacja ($R = 0,5046$, $\tau = 0,4191$) dotyczy również związku zmiany wyników wiedzy w czasie rehabilitacji ze stopniem satysfakcji z tej edukacji.

Wnioski

1. U badanych pacjentów odnotowano postęp w każdej ze sfer ich aktywności. Był on szczególnie widoczny w zakresie: komunikowania się, lokomocji i samopielęgnowania się. Jedynie w przypadku samoopieki korzystne zmiany odnotowano u około połowy chorych.

2. Stwierdzono istotne statystycznie pogłębianie się wiedzy osób hospitalizowanych o merytorycznym przebiegu procesu rehabilitacyjnego.

3. Wykazano postęp samodzielności chorych w czynnościach dnia codziennego mierzony skalą Barthel.

4. Zauważono wycofanie się niektórych z przejawów niesamodzielności osób po udarach, które monitorowano skalą Rankina.

5. Odnotowano, że wzrost zasobów wiedzy pacjentów był powiązany ze wzrostem ich sprawności mierzonym skalą Barthel.

6. Nie odnotowano związków wzrostu zasobów wiedzy badanych ze wzrostem ich sprawności mierzonym w skali Rankina.

7. Satysfakcja z odbytej edukacji wyrażana przez pacjentów była skorelowana z wiedzą pozyskaną przez nich.

Konkluzja

Powyższe wnioski upoważniają do uznania, że hipoteza jest potwierdzona w części. Okazało się, iż stopień satysfakcji pacjentów z pozyskania merytorycznej wiedzy o przebiegu procesu rehabilitacyjnego jest skorelowany ze wzrostem ich sprawności i samodzielności mierzonym skalą Barthel. Równocześnie jednak analizy przeprowadzone z wykorzystaniem skali Rankina nie potwierdziły tej zależności. Prawdopodobnie jest to związane z charakterem skali, która ma charakter globalną i przy tym małą liczbę stopni. Na stan chorego w skali Rankina edukowanie pacjentów ma mniejszy wpływ niż w skali Barthel. Poprawienie rezultatu w tej skali zależy bowiem w dużej mierze od poprawy stanu ogólnego pacjenta.

Zarazem jednak przedstawiony materiał ukazuje wysoki potencjał edukowania osób po udarach przez zespół rehabilitacyjny. Odpowiednio dobrane nauczanie osób chorych i kształtowanie ich postaw prozdrowotnych aktywizuje je do dbałości o siebie. Może to skutkować wyraźnymi postępami usprawniania i aktywizowania tej grupy.

Wykazane zależności unaoczniają, jak potencjalnie efektywne może być ustawiczne edukowanie osób po udarach po okresie hospitalizacji. W związku z wysokimi postępami sprawności pacjentów w trakcie kilkutygodniowej hospitalizacji można prognozować, że pozytywne efekty dałoby także kontynuowanie programu rehabilitacji indywidualnej w kolejnych okresach. Jego komponentem powinno być przy tym utrzymanie prozdrowotnego edukowania tych osób.

Bibliografia

- Bauman, T., Plich, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Bell, J. (1995). *Doing your research project. A Guide for First – Time Researchers in Education and Social Science*. Buckingham: Open University Press.
- Bowling, A. (2004). *Measuring Health*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Cumming, T., Marshall, R., Lazar, R. (2013). *Stroke, cognitive deficits, and rehabilitation: still an incomplete picture, International Journal of Stroke*, V. 8, I. 1, January, s. 38–45.
- De Vaus, D. (1996). *Surveys in Social Research*. London: University College.
- Harrison, R., Field, T. (2015). *Post Stroke Pain: Identification, Assessment, and Therapy, Cerebrovascular Diseases*, 39, s. 190-201.
- Hebel, K., Bieniaszewski, L. (2009). *Wydolność opiekuńczo-pielęgniacyjna rodziny a stopień zaspokajania wybranych potrzeb zdrowotnych chorych po udarze mózgu. Problemy Pielęgniarstwa*, 17 (4), s. 306–314.

- Huybrechts, F., Caro, J. (2007). *The Bartel Index and modified Rankin scale as prognostic tools for long-term outcomes after stroke - a qualitative review of the literature. Current Medical Research and Opinion*, 23,1627-1637.
- Karski, J. (2011). *Praktyka i teoria promocji zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.
- Kemm, J., Close, A. (1995). *Health Promotion. Theory & Practice*. London: Macmillan.
- Lim, S., Vos, T., Flaxman, A., Danaei, G., Shibuya, K., Adair-Rohani, H. i inni (2012). *A comparative risk assessment of burden of disease and injury attributable to 67 risk factors and risk factor clusters in 21 regions, 1990-2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2010, Lancet*, 380, s. 2224-2260.
- Newell, R. (1996). *Questionnaires w: Gilbert N. (red.), Researching Social Life*. London: Sage Publications.
- Nowacki, P., Bajer-Czajkowska, A. (2008). *Profilaktyka wtórna niedokrwiennego udaru mózgu w świetle medycyny opartej na dowodach. Polski Przegląd Neurologiczny*, 4(3), s. 32-35.
- Pancioli, A., Broderick, J., Kothari, R., Brott, T., Tuchfarber, A., Miller, R., Khoury, J., Jauch, E. (1998). *Public Perception of Stroke Warning Signs and Knowledge of Potential Risk Factors. The Journal of the American Medical Association (JAMA)*, 279 (16), s. 1288-1292.
- Phillips, D. (2006). *Quality of Life: Concept, Policy and Practice*. London: Routledge.
- Raine, S., Meadows, L., Lynch-Ellerington, M. (2013). *Bobath Concept. Theory and Clinical Practice in Neurological Rehabilitation*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Silverman, D. (2007). *Interpretacja danych jakościowych*. Warszawa: PWN.
- Sowa, J. (2014). *Podstawy metodologiczne procesu rehabilitacji, Pedagogika, badania, dyskusje, otwarcia, Zeszyt 3, Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Implikacje dla teorii i praktyki*, s. 19-34.
- Szpringer, M. (2004). *Profilaktyka społeczna*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Świątkiewicz, E. (2002). *Profilaktyka w środowisku lokalnym*. Warszawa Zakład Poligraficzny Le Graf.
- Winczewski P. (2013). *Wybrane uwarunkowania biografii rodzin osób niepełnosprawnych, Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, nr 2, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, s. 93-114.
- Winczewski, P. (2014), *Wybrane uwarunkowania przełamywania stanu impasu życiowego przez osoby niepełnosprawne*. W: H. Marzec, D. Ruszkiewicz (red.). *Współczesna rodzina polska w sytuacji kryzysu*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Wiśniewska, M., Kobayashi, A., Członkowska, A. (2012). *Postępowanie w udarze mózgu. Skrót Wytycznych Grupy Ekspertów Sekcji Chorób*

Naczyniowych Polskiego Towarzystwa Neurologicznego z 2012 roku, Polski Przegląd Neurologiczny, t. 8, nr 4, s. 161-174.

Wóycicka, I. (red.). (2010). *Skuteczność lokalnego systemu wsparcia na rzecz integracji społecznej i zawodowej osób niepełnosprawnych*. Warszawa Instytut Badań Nad Gospodarką Rynkową.

Żukowska, Z. (1995). *Potrzeby i styl życia człowieka wobec zagrożeń cywilizacyjnych jego zdrowia*. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, 3, s. 107-111.

AGNIESZKA GUTOWSKA-WYKA

Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

Edukacja rodziców jako ważny czynnik profilaktyki nadwagi i otyłości u dzieci i młodzieży

Wprowadzenie

Nadmierna masa ciała u dzieci i młodzieży niepokoi nie tylko lekarzy, dietetyków, psychologów, nauczycieli, ale przede wszystkim rodziców, którzy czują się często bezsilni i bezradni, gdyż ich wysiłki nie przynoszą spodziewanych efektów. Nie jest to nowe wyzwanie, przed którym stają tylko współcześni rodzice. Nadwaga, a zwłaszcza otyłość to zaburzenie odżywiania, które w sposób trwały wpisało się w dzieje ludzkości i często było opisywane zarówno w literaturze popularnej jak i naukowej, to przedmiot wielu naukowych badań, a mimo to, to temat wciąż aktualny.

Nadwaga i otyłość nie są pojęciami równoznacznymi, choć często początkowo nadwaga może prowadzić z czasem do otyłości. Otyłość traktowana jest często jako wyższy stopień nadwagi. W kategoriach medycznych za nadwagę uważa się przekroczenie wagi idealnej o 10 do 20 procent, otyłość zaś określana jest jako waga ciała o 20 i więcej procent przekraczająca wagę "idealną" dla danego wieku i wzrostu (Ogińska – Bulik, 2004).

Nadwaga i otyłość zaliczane są do najczęstszych zaburzeń w rozwoju dzieci i młodzieży. Jak podaje Instytut Matki i Dziecka na nadwagę i otyłość cierpi w Polsce co piąty chłopiec i co siódma dziewczynka w wieku szkolnym. U 12% dzieci w okresie wczesnoszkolnym (7–9 lat) i około 13% u młodzieży w okresie dojrzewania stwierdzono nadwagę i otyłość, a odsetek dzieci z nadwagą i otyłością rośnie wraz z wiekiem już od okresu przedszkolnego i osiąga swój szczyt w okresie dojrzewania (Oblacińska, 2013). Niepokojący jest fakt, iż mimo wielu podejmowanych działań profilaktycznych skala tego problemu wciąż rośnie.

Dobrze, iż coraz częściej zwraca się uwagę na holistyczne podejście do problemu (Gutowska – Wyka, 2015) włączając w oddziaływania profilaktyczne nie tylko lekarzy i dietetyków, ale także psychologów i nauczycieli. Nie należy jednak zapominać, iż nadwaga często ma swoje korzenie już w okresie dzieciństwa, a tutaj nieocenioną profilaktyką otyłości będzie odpowiedzialne rodzicielstwo. To rodzice są pierwszymi wzorami dla dzieci i to właśnie oni uczą je nie tylko chodzić, ale przekazują także styl życia i modelują nawyki żywieniowe.

Przyczyny otyłości tkwią często w rodzinie

Analizując przyczyny nadmiernej masy ciała należy zwrócić uwagę na czynniki natury biologicznej, uwarunkowania środowiskowe i czynniki psychologiczne. I tak na genetyczny układ ryzyka mogą nakładać się czynniki środowiskowe oddziałujące na dziecko w okresie prenatalnym i po jego urodzeniu. Do uwarunkowań środowiskowych, przyczyniających się do nadmiernej masy ciała, zalicza się nieprawidłowy, utrwalony w rodzinie sposób żywienia i niską aktywność ruchową od najmłodszych lat życia.

Należy zwrócić uwagę już na niewłaściwe nawyki żywieniowe matki w okresie ciąży (tzw. „jadanie za dwoje”), które w efekcie dają nadmiar energii i przy ograniczeniu aktywności ruchowej sprzyjają dużemu przyrostowi masy ciała. Kobieta i jej dziecko mają specyficzne potrzeby dietetyczne i tutaj szczególnie ważne są m. in. białka, witaminy i mikroelementy w diecie. Niewłaściwy jakościowo skład pokarmu spożywanego przez matkę, jak również nadmiar pożywienia, może być uszkadzający. W efekcie może dojść nawet do wystąpienia wczesnej płodowej otyłości, na skutek przechodzenia kwasów tłuszczowych od matki (Fajęcka – Dembińska, 1995; Ogińska – Bulik, 2004; Gutowska – Wyka, Zadworna-Cieślak, 2010).

Kolejnym ważnym czynnikiem jest wczesne wprowadzenie sztucznego karmienia, co może powodować, że dziecko będzie zbyt dużo przybierać na wadze. Jak pokazują wyniki badań więcej dzieci otyłych jest wśród tych, które były karmione butelką niż wśród dzieci karmionych piersią. Matki karmiące dzieci butelką zazwyczaj przywiązują zbyt dużą wagę do norm wypisanych na opakowaniu i nie uwzględniają rzeczywistego głodu dziecka (Fricker, 1995; Gutowska – Wyka, 2004; Ogińska – Bulik, 2004).

Metoda karmienia na żądanie zakłada, że dziecko karmi się wtedy, gdy jest głodne, a nie w ściśle określonych godzinach. Jest to korzystne dla większości dzieci, które zdają sobie sprawę z tego, że są głodne i sygnalizują to poprzez płacz. Należy jednak pamiętać, iż nie każdy płacz dziecka jest sygnalizacją głodu. Matka podająca dziecku pokarm na każdy jego płacz sprawia, iż z czasem dziecko, zaczyna łączyć jedzenie ze sposobem zaspakajania potrzeb uczuciowych i rozwiązywaniem konfliktów. Dodatkowo wzmacniają to wszelkie słodkie dawane dzieciom na „pocieszenie”. Dzieci szybko się uczą i same sięgają po jedzenie, w odpowiedzi na frustrację, smutek czy przeżywany stres. Dorośli często traktują jedzenie jako sposób okazywania miłości, nagrodę czy sposób na nudę (Fricker, 1995; Gutowska – Wyka, 2004).

Od pierwszych chwil życia w toku socjalizacji przyswajane są zwyczaje żywieniowe. Złe zachowania jedzeniowe, do których zalicza się między innymi przejadanie się, podjadanie między posiłkami, restrykcje dietetyczne, czy posiłki spożywane nieregularnie, kształtowane są już od dzieciństwa właśnie w rodzinie. Dziecko dziedziczy bowiem „sposób jedzenia” po swoich rodzicach. Dziedziczenie „sposobu jedzenia” polega na przekazywaniu w rodzinie zwyczajów co do sposobu, ilości i jakości spożywanych pokarmów. Dziecko

naśladuje swoich rodziców i podporządkowuje się panującym w domu zwyczajom żywieniowym (Komender, 1995, Gutowska – Wyka, 2004).

Do nieprawidłowych nawyków jedzeniowych, które są głównymi determinantami środowiskowymi prowadzącymi do nadwagi i otyłości zalicza się nieprawidłowe proporcje spożywanych pokarmów (przyzwyczajenie do spożywania nadmiernej ilości mięsa, produktów mącznych, słodczy, niedobór owoców i warzyw, mleka i jego przetworów), częste biesiadowanie przy suto zastawionym stole oraz „próbowanie” każdej potrawy. To także nakładanie dużych porcji i zjadanie wszystkiego z talerza, nieregularność posiłków i ich zbyt mała liczba, częste podjadanie pomiędzy posiłkami, jedzenie podczas oglądania telewizji, podjadanie gdy jest się zdenerwowanym, ma się zły nastrój, czy gdy odczuwa się nudę (Gutowska – Wyka, 2004; Ogińska – Bulik, 2004)

Szeroko rozumiana edukacja rodziców jako konieczny element profilaktyki nadwagi i otyłości u dzieci i młodzieży

Wyniki badań przeprowadzonych na rodzicach dzieci w wieku przedszkolnym (Staniszewska, 2015) wykazały, że zwyczaje żywieniowe panujące w tych rodzinach wymagają zmiany. Dzieci zbyt rzadko jedzą warzywa, owoce i produkty zbożowe, zaś zbyt często słodczy i dania typu Fast-food. Prawie 50% dzieci jada słodczy codziennie. Ponad połowa dzieci (56,25%) otrzymuje od rodziców słodczy w formie deseru, 16,25% w formie nagrody, zaś 15% dzieci ma do słodczy nieograniczony dostęp. 10% badanych dzieci zjada słodczy w ramach pocieszenia i poprawy humoru, natomiast 2,5% gdy odczuwa głód. Większość dzieci w wieku przedszkolnym jada produkty typu Fast-food. Prawie połowa dzieci (45%) spożywa je 2-3 razy w tygodniu, 33,75% kilka razy w miesiącu. 11,25% dzieci jada dania Fast-food 4-5 razy w tygodniu, a tylko 10% nie jada ich wcale.

Zmiany wymaga także sposób spożywania posiłków. Połowa dzieci nie spożywa domowych posiłków z rodziną przy stole (22,5% zjada posiłki podczas wykonywania innych czynności, np. oglądania telewizji lub zabawy, 21,25% je „w biegu”, z powodu braku czasu).

Wyniki tych badań wskazują na konieczność edukacji rodziców i zmiany nawyków jedzeniowych całej rodziny. Niestety, nie wszyscy rodzice chętni są choćby do udziału w bezpłatnych warsztatach oferujących praktyczne umiejętności przyrządzania zdrowych posiłków dla dzieci. Część usprawiedliwia się brakiem czasu. Przeprowadzone badania (Staniszewska, 2015) wykazały, że tylko 45% rodziców wyraziło zainteresowanie udziałem w bezpłatnych warsztatach związanych z tematyką żywienia dzieci, prowadzonych przez dietetyka. 37,5% rodziców było zainteresowanych, ale z powodu braku czasu odmówiło udziału w warsztatach, a 17,5% rodziców wykazało brak zainteresowania warsztatami. Dane te budzą niepokój i wskazują na ogromną potrzebę edukacji rodziców.

Edukacja rodziców winna zawierać konkretne wskazówki jak zmienić styl życia całej rodziny i wspierać przez to zmiany w stylu życia dziecka. Zmian można dokonywać powoli, stopniowo, dostosowując je do tego, na co rodzina jest gotowa. Dobrze jest zacząć dokonywać zmian od najprostszych kroków – od pozbycia się z domu kalorycznego jedzenia o niskiej wartości odżywczej. Należy przestać kupować chrupki, chipsy i inne słone przekąski, słodczyce, słodkie napoje i nie robić zapasów tzw. śmieciowego jedzenia.

W domu powinno pojawić się dużo świeżych, różnokolorowych warzyw i owoców. Powinny się one zawsze znajdować w widocznym miejscu i być w zasięgu ręki. Wprowadzając zmiany nie wolno zapomnieć, aby słodkie napoje zastąpić zawsze dostępną wodą mineralną. Zmieniając dostępność produktów w naturalny i prosty sposób dziecko będzie mogło nauczyć się wybierać warzywa i owoce, zamiast jeść słodczyce oraz pić wodę, zastępując nią słodkie napoje. Aktywne włączenie dzieci w dokonujące się zmiany zapewnia większe szanse na sukces, dlatego powinniśmy pozwolić dziecku uczestniczyć w wyborze zdrowych produktów podczas zakupów, w planowaniu posiłków oraz ich przygotowywaniu (Dudek- Głąbicka, 2013).

Nieocenioną metodą zmiany zachowań jedzeniowych jest ich modelowanie właśnie przez rodziców. Dzieci uzyskują najlepsze rezultaty we wdrażaniu nowych zachowań, jeśli mogą obserwować ważne i znaczące dla nich osoby, przejawiające te zachowania. Kiedy dziecko obserwuje rodziców, którzy ze smakiem zjadają warzywa, ćwiczą, ograniczają czas spędzany przed telewizorem, jest duża szansa, że dziecko zrobi to samo. Rodzice mogą też być źródłem potrzebnych nagród, by wpłynąć i utrzymać pozytywną zmianę zachowań (Świdarska, 2012; Dudek- Głąbicka, 2013).

Ważna jest dbałość o odpowiednią atmosferę wokół wyglądu, masy ciała i jedzenia. Należy uważać, by nie skupiać się na nich nadmiernie, by nie stały się one głównym tematem rozmów. Należy zwrócić uwagę na inne istotne aspekty życia -realizację pasji, zainteresowań, życie towarzyskie czy poprawę relacji dziecko - rodzic (Dudek- Głąbicka, 2013).

Edukacja rodziców dziecka otyłego

Na edukację rodziców nigdy nie jest za późno, nawet w sytuacji, gdy u dziecka stwierdzono nadwagę czy znaczny stopień otyłości. To szczególnie wtedy niezbędna jest edukacja i zaangażowanie całej rodziny. Edukacja żywieniowa rodziców to niezbędny warunek redukcji masy ciała u dziecka. Należy bowiem pamiętać, że choć zmiana nawyków żywieniowych dziecka czy nastolatka może być jego inicjatywą, to jej dokonanie nie jest możliwe w izolacji od rodziny. Dzieci nie mają zazwyczaj możliwości samodzielnego decydowania o kupowanych produktach, serwowanych posiłkach czy preferowanych sposobach spędzania wolnego czasu. Chcąc pomóc dziecku w walce z otyłością, cała rodzina powinna zmienić złe nawyki żywieniowe i stworzyć warunki, umożliwiające młodemu człowiekowi prawidłowe odżywianie (Tabak, 2006b).

Rodzina, w której młody człowiek rozwija się i wychowuje, jako pierwsza ma szansę dostrzec pojawiający się problem nadmiernego przyrostu masy ciała. Codzienne obserwacje dziecka pozwalają na wychwycenie nadwagi na samym początku, zanim osiągnie ona rozmiary otyłości. Okresowe przyrosty masy ciała pojawiające się na różnych etapach rozwoju dziecka, jeśli są kontrolowane i odpowiednio korygowane, nie muszą wcale doprowadzić do otyłości.

Rodzice nie powinni koncentrować się na wadze i odchudzaniu, gdyż w przypadku dzieci z nadmierną masą ciała ważny jest nie tyle sam spadek wagi, co jej utrzymywanie, przy jednoczesnym zwiększeniu wzrostu dziecka (zmiana proporcji wagi do wzrostu). Najważniejsza jest trwała zmiana stylu życia. Nadmierne koncentrowanie się na wadze i odchudzaniu może wręcz zwiększać ochotę na jedzenie. Należy więc działać, zmieniając środowisko otaczające dziecko i modelując właściwe zachowania a nie wygłaszać wykłady, przemowy i przekonywać dziecko do utraty wagi i odchudzania, (Dudek- Głębicka, 2013).

Niestety niektórzy rodzice bagatelizują problem nadwagi, twierdząc, że „on po prostu dobrze wygląda” lub „ona z tego wyrośnie, to normalne w tym wieku”. Zmiana sposobu myślenia rodziców to jeden z pierwszych etapów edukacji rodziców otyłego dziecka. Jest to niezbędny warunek, by wesprzeć młodego człowieka w podjęciu działań, zmierzających do redukcji masy ciała.

Dziecko, bowiem często, przejmuje sposób myślenia rodziców. W przypadku, gdy w rodzinie istnieje zaburzona norma „dobrego” wyglądu (rodziny, w których co najmniej jedno z rodziców jest otyłe), motywacja dziecka do podjęcia jakichkolwiek działań korygujących masę ciała, jest znikoma. Może pojawić się wręcz obawa, że odchudzanie będzie postępowaniem wbrew rodzicom, stanowić przejaw separacji, braku lojalności wobec rodziców i utratę możliwości doświadczania identyfikacji z rodzicami (Tabak, 2006b).

Rodzice dziecka otyłego przyjmują także często bierną postawę, wychodząc z założenia, że nie są w stanie nic zmienić. Pierwszym krokiem na drodze edukacji będzie uświadomienie rodzicom ogromnej roli, którą mogą odegrać motywując młodego człowieka do podjęcia działań redukujących masę ciała, czy będąc źródłem wiedzy i wsparcia.

Bardzo ważny jest wkład rodziców w dbanie o regularność posiłków, ich prawidłowy skład, wyeliminowanie zwyczaju pojadania między posiłkami, dojadania resztek, dokładania do porcji czy jedzenia w czasie oglądania telewizji. Wspólne spożywanie posiłków z dziećmi, w spokojnej atmosferze, jedzenie bez pośpiechu, jest istotnym elementem walki z nadwagą. Ważne jest też unikanie zachęcania dziecka do jedzenia, mimo iż nie jest ono głodne (Tabak, 2006b).

Często wiedza rodziców dzieci otyłych jest potoczna i niepełna. Nie wszystkie popularnie stosowane strategie redukcji nadmiernej masy ciała prowadzą do pożądaných rezultatów, a nawet mogą zaostrzać problemy. Nie wszyscy rodzice wiedzą, iż należy unikać stosowania restrykcyjnych diet, które prowadzą do wystąpienia niedoborów różnych składników odżywczych, co może niekorzystnie wpłynąć na zdrowie dziecka, zwłaszcza że znajduje się ono w fazie

intensywnego rozwoju i wzrostu. Diety spowalniają metabolizm i dają często odwrotny efekt jo-jo. Trzeba pamiętać, iż przestrzeganie diet łączy się z koncentrowaniem na jedzeniu, wadze i wyglądzie, potęgując zagrożenie wystąpienia zaburzeń odżywiania, spadku samooceny czy depresji. Rodzice muszą więc zamiast stosować diety, skupić się na stopniowym wprowadzaniu trwałych zmian w nawykach żywieniowych dziecka i całej rodziny (Dudek- Głąbicka, 2013).

Rodzice rozpoczynający walkę z otyłością wprowadzają całkowity zakaz spożywania słodczy. Może to jednak sprawić, że dziecko będzie bardziej pragnęło słodczy i bardziej poszukiwało różnych sposobów ich zdobycia, gdyż zakazany owoc smakuje najbardziej. Rodzice powinni więc spróbować przenieść uwagę dziecka na zdrowe przekąski w postaci owoców, ograniczyć dostęp do słodczy, zmniejszyć ich ilość lub częstość spożywania, całkowicie z nich jednak nie rezygnując (Dudek- Głąbicka, 2013).

Rodzina może też odegrać dużą rolę w zwiększeniu aktywności fizycznej nastolatka, dając dobry przykład, zachęcając do brania udziału w zajęciach sportowych, organizując aktywny wypoczynek, pomagając w wyborze zajęć odpowiednich dla danego dziecka. Zwiększenie aktywności ruchowej wszystkich członków rodziny, ograniczenie zwyczaju spędzania wielu godzin przez telewizorem i usunięcie z pokoju dziecka telewizora i komputera może okazać się bardzo korzystne dla całej rodziny. Dodatkową korzyścią będzie zwiększenie czasu przeznaczanego przez dziecko na sen, a jak pokazują badania, niedobór snu może zwiększać ryzyko otyłości (Tabak, 2006b).

Gdy zaczyna pojawiać się problem nadmiernej masy ciała, bardzo ważne jest spokojne i życzliwe zachęcenie dziecka do odbycia wizyty u lekarza, a także dietetyka. Przydatna będzie też pomoc psychologa. Jedzenie bowiem często spełnia inne funkcje w życiu człowieka niż tylko zaspokojenie głodu.

Należy zastanowić się jaką funkcję dla dziecka i jego rodziny pełni nadwaga oraz jedzenie. Otyłość uznawana jest za formę obrony, przejaw niepowodzenia w działaniu mechanizmu obronnego lub patologiczną reakcję obronną. I tak pokarmy i ich spożywanie mogą kompensować przeżywane przez dziecko trudności i niepowodzenia, poczucie bycia niekochanym i nieakceptowanym (Tabak, 2006a).

Potrzeba bezpieczeństwa może być zaspokajana poprzez świadomość następnego posiłku, gromadzenie zapasów żywności, zwłaszcza produktów, których dostępność może być ograniczona. Prezenty w postaci słodczy odzwierciedlają potrzebę miłości i przynależności, tworzenie więzi i relacji towarzyskich. Są osoby, które zaspokajają za pomocą jedzenia swoją potrzebę samorealizacji, a gotowanie dla innych, zyskiwanie pochwał i aprobaty za dobrze i smacznie przygotowany posiłek pozwala im czuć się potrzebnymi i dobrymi, przynajmniej w jakiejś dziedzinie (Juruć, Wierusz-Wysocka, Bogdański, 2011).

Jedzenie może odwracać uwagę od trudnej sytuacji czy przykrego bodźca, zaspokajając potrzeby dziecka w sytuacji dyskomfortu emocjonalnego. Utrzymu-

jąca się nadmierna masa dziecka może być też przejawem odwrócenia uwagi od innych problemów i konfliktów występujących w rodzinie, poprzez koncentrację na „bezpiecznym zagadnieniu” otyłości. Dziecko otyłe może pełnić w tym przypadku funkcję „delegata do choroby”, dzięki któremu rodzina uzyskuje opiekę specjalistyczną, nie musząc ujawniać zasadniczego problemu (Tabak, 2006a).

Edukacja rodziców powinna zmierzać do ukształtowania postawy rodziców, która będzie realnym wsparciem dla dziecka. Taką postawę powinno charakteryzować pozytywne myślenie. Dziecko musi wiedzieć, że chociaż zmiana sposobu odżywiania i konsekwencja w dążeniu do zdrowego stylu życia jest bardzo trudna, to rodzic wierzy, że jemu się uda. Ważne jest też, aby rodzice unikali negatywnych komentarzy, krytyki i przymusu, które ranią dziecko i paradoksalnie mogą prowadzić do jedzenia większych (a nie mniejszych) ilości pokarmów (Tabak, 2006b).

Nie wolno oceniać i krytykować dziecka za to, jak wygląda, ile waży i jak radzi sobie z wprowadzaniem zmian w nawykach żywieniowych. Złość, wstyd i poczucie winy nie pomogą dziecku w osiągnięciu właściwej wagi. Odchudzanie mające za podstawę brak akceptacji siebie, niskie poczucie własnej wartości i skuteczności nie jest skuteczne, może prowadzić do objadania się, a więc wzrostu wagi i wystąpienia zaburzeń odżywiania czy depresji. Skuteczne podejście oparte jest na akceptacji samego siebie, trosce o własne ciało i zdrowie, powiązane z rozbudzaniem zainteresowań innymi dziedzinami życia niż tylko jedzenie (Gutowska – Wyka, 2004; Gutowska-Wyka, Zadworna-Cieślak, 2010; Dudek- Głąbicka, 2013).

Edukacja rodziców powinna wskazywać dużą rolę pozytywnego wzmocnienia właściwych zachowań dziecka. Ważne jest podkreślanie osiągnięć młodego człowieka, komplementy, poświęcanie uwagi, stosowanie zachęty. Niezbędne jest udzielanie psychicznego wsparcia otyłemu dziecku w każdej trudnej sytuacji, a szczególnie w chwilach porażek, zniechęcenia czy wątpliwości. Pomoc rodziny w poradzeniu sobie z taką sytuacją, towarzyszącym jej stresem, negatywnymi emocjami, złością czy bezradnością jest nieoceniona (Tabak, 2006b).

Podsumowanie

Edukacja rodziców to niezbędny element profilaktyki nadwagi i otyłości. W celu skutecznej walki z problemem otyłości, podejmowane działania, dotyczące zarówno żywienia, jak i aktywności fizycznej, powinny dotyczyć i angażować całą rodzinę. Trwała zmiana zachowań jest bardziej prawdopodobna, jeśli zaangażuje rodzinę jako całość, z powodu zwiększonego prawdopodobieństwa, że członkowie rodziny zarówno podejmą działania w kierunku tych zmian, jak również będą je podtrzymywać. Badania wykazały, że interwencja zorientowana na całą rodzinę, daje najlepsze rezultaty w zakresie utraty wagi (Świdorska, 2012).

Edukacja rodziców powinna zawierać edukację żywieniową, propagowanie aktywnego stylu życia, ale także wskazywać na ważny aspekt psychologiczny,

między innymi na potrzebę nauki właściwego rozpoznawania i zaspokajania potrzeb dziecka, okazywania uczuć i wyrażania emocji oraz efektywnego radzenia sobie ze stresem.

Bibliografia

- Dudek- Głąbicka, J. (2013). Rola rodziców we wspieraniu dziecka z nadwagą i otyłością. W: A. Oblacińska (red.) *Wspieranie dziecka z nadwagą i otyłością w społeczności szkolnej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji 26-30
- Fajęcka – Dembińska, E. (1995). Otyłość prosta – przyczyny i diagnozowanie W: A. Oblacińska, B. Woynarowska (red.) *Otyłość. Jak leczyć i wspierać dzieci i młodzież*. Wyd. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa, 40–42.
- Fricker, J. (1995). *Jak schudnąć nie szkodząc zdrowiu*. Wyd. W.A.B., Warszawa.
- Gutowska – Wyka, A. (2004). *Psychologiczne wyznaczniki nadwagi u dzieci i młodzieży*, niepublikowana rozprawa doktorska, KUL, Lublin.
- Gutowska-Wyka, A., (2015). Pedagog wobec potrzeb dzieci i młodzieży z nadwagą i otyłością W: V. Tanaś, W. Welskop (red), *Pedagog we współczesnym świecie*, Wyd. Naukowe WBiNoZ w Łodzi, Łódź, 185-193.
- 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), Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń, s.167-181.
- Juruć, Wierusz-Wysocka, Bogdański, (2011).Psychologiczne aspekty jedzenia i nadmiernej masy ciała. *Farmacja współczesna*, nr 4 2011, 119-126.
- Komender, J. (1995). Fizjologia i zaburzenia łaknienia. W: A. Oblacińska, B. Woynarowska (red.), *Otyłość. Jak leczyć i wspierać dzieci i młodzież*. Wyd. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa, 13–16.
- Oblacińska, A. (2013). Podstawy teoretyczne nadwagi i otyłości u dzieci i młodzieży. W: A. Oblacińska (red.) *Wspieranie dziecka z nadwagą i otyłością w społeczności szkolnej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Ogińska – Bulik, N. (2004). *Psychologia nadmiernego jedzenia*. Łódź Wydawnictwo Uniwersytet Łódzki.
- Staniszewska, K. (2013). *Niewłaściwe nawyki żywieniowe przyczyną nadwagi i otyłości u dzieci w wieku przedszkolnym*, niepublikowana praca licencjacka pod kierunkiem dr A. Gutowskiej – Wyki, WSBiNoZ, Łódź.
- Świdarska, M. (2012). Samopomoc oraz rodzinne wsparcie w skutecznym pokonywaniu otyłości. *Pedagogika Rodziny*, 2(4)2012, 19-30.
- Tabak, I. (2006a). Opieka psychologiczna nad otyłym nastolatkiem i jego rodziną W: A. Oblacińska, I. T abak (red.) *Jak pomóc otyłemu nastolatkowi. Rola pielęgniarki szkolnej i nauczyciela wychowania fizycznego we wspieraniu młodzieży z nadwagą i otyłością. Poradnik dla pielęgniarek szkolnych*

i nauczycieli wychowania fizycznego w gimnazjach. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka, 88-92.

Tabak, I. (2006b). Wsparcie społeczne: rola rodziny, szkoły i rówieśników
W: A. Oblacińska, I. Tabak (red.) *Jak pomóc otyłemu nastolatkowi. Rola pielęgniarki szkolnej i nauczyciela wychowania fizycznego we wspieraniu młodzieży z nadwagą i otyłością. Poradnik dla pielęgniarek szkolnych i nauczycieli wychowania fizycznego w gimnazjach*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka, s. 78-83.

ANNA KOSSAK-JAGODZIŃSKA

Wydział Architektury Politechniki Śląskiej

Wspieranie kreatywności w dydaktyce architektonicznej

Wprowadzenie

W Katerze Projektowania Architektonicznego Politechniki Śląskiej w Gliwicach, w której mam przyjemność pracować od 1994 roku, od lat zajmujemy się badaniami dotyczącymi problematyki praktycznego zastosowania zapisów graficznych: szkiców, ideogramów i diagramów w procesie koncepcyjnym (który jest podstawą kształcenia architektów), wykorzystywania modeli roboczych w poszukiwaniu idei projektowych oraz innych metod wspomagających twórcze projektowanie i pobudzających kreatywność. Przemyslenia w tej dziedzinie zaowocowały:

- cyklem monografii wieloautorskich pt.: *Inicjacje w architekturze* powstałych w latach 2011-2013, które są autorskimi wypowiedziami (w zmiennym składzie) grupy pracowników naszej Katedry: Małgorzaty Balcer-Zgraji, Jakuba Czarneckiego, Anny Kossak-Jagodzińskiej, Pawła Maryńczuka, Wiesława Olejko, Damiana Radwańskiego, Joanny Serdyńskiej, Magdaleny Załęckiej-Myszkiewicz i Henryka Zubła:
- Tom 1: *Inicjacje w architekturze - Model w poszukiwaniu idei projektowej* (red. P. Maryńczuk) Bytom: Wyd. M-Projekt Biuro Usług Projektowych P. Maryńczuk, 2011;
- Tom 2 część 1: *Inicjacje w architekturze - W poszukiwaniu funkcji – funkcjonalizm* (red. P. Maryńczuk) Wyd. j.w., 2012;
- Tom 2 część 2: *Inicjacje w architekturze - W poszukiwaniu funkcji – postmodernizm* (red. J. Serdyńska, P. Maryńczuk) Wyd. j.w., 2012;
- Tom 3 część 1: *Inicjacje w architekturze - W poszukiwaniu formy* (red. P. Maryńczuk) Wyd. j.w., 2013;
- Tom 3 część 2: *Inicjacje w architekturze - W poszukiwaniu analizy formy* (red. J. Serdyńska, P. Maryńczuk) Wyd. j.w., 2013;
- pracą doktorską Henryka Zubła pt.: *Diagramowy zapis koncepcji w procesie projektowania architektonicznego na przykładzie prac własnych ze szczególnym uwzględnieniem projektu Domu Kultury w Grodzisku Mazowieckim*, obronionej w Gliwicach 12.05.2014;
- monografią habilitacyjną Pawła Maryńczuka pt.: *Wspomaganie twórczego projektowania architektonicznego metodą syntezy informacji*. Katowice: „Śląsk” SP.ZO.O. Wydawnictwo Naukowe, 2015;

- monografią habilitacyjną Joanny Serdyńskiej pt.: *Kształcenie architektów na Górnym Śląsku na tle ewolucji koncepcji edukacji architektonicznej*. Gliwice: Wyd. Politechniki Śląskiej, 2015.

Sama jestem współautorką 3 tomów *Inicjacji w architekturze*: (Tom 1, Tom 2 część Tom 3 część 2) oraz artykułów dotyczących metod wspomagających edukację architektoniczną:

- we współautorstwie z J. Serdyńską - The methodology of concept development based on single family house design. W: *The phenomenon of living in the context of architecture of the 21.century.*, Slovenska Technicka Univerzita v Bratislave, Fakulta Architektury
- oraz samodzielny artykuł - *Zabawa geometrią brył inspiracją w twórczym projektowaniu architektonicznym* – zgłoszony na konferencję, organizowaną przez Wydział Architektury Politechniki Krakowskiej pt.: „Definiowanie przestrzeni architektonicznej – gry i zabawy architektury”, która odbędzie się w Krakowie 27-28.11.2015.

Pierwszy z wymienionych powyżej artykułów dotyczył metod i strategii nauczania architektury. Miał pokazać znaczenie kreatywności w koncepcji poszukiwania i opisać przeszkody „uwolnienia wyobraźni”, scharakteryzować rolę modelu projektowego, sprawdzić jego przydatność w znajdowaniu i wyrażaniu pomysłów architektonicznych, w procesie tworzenia dobrego konceptu domu jednorodzinnego, pierwszego projektu ściśle architektonicznego w programie nauczania na Wydziale Architektury.

Drugi z nich również dotyczył tego pierwszorocznego projektu domu jednorodzinnego, ale koncentrował się na poszukiwaniu inspiracji i pobudzeniu kreatywnego myślenia poprzez architektoniczną zabawę - w przekształcanie prostej kostki sześciennej (metodą generatywnego formowania) czy płaski kartki papieru (metoda fałdowania). Młodzi ludzie zaskakują bowiem swoją inwencją i twórczą dojrzałością, a jednocześnie świeżym spojrzeniem. Rodzą się pytania: W jaki sposób wykorzystać ten potencjał? Jakich narzędzi używać w pracy dydaktycznej, by mogli oni skutecznie przyswoić sobie nowe metody pracy i opanować nowe narzędzia? Jak pomóc adeptom zawodu, by moment przejścia na wyższy poziom wtajemniczenia był twórczy i motywował do dalszych poszukiwań?

Główną sentencją dla przyjętego w naszej Katedrze Projektowania Architektonicznego sposobu nauczania i pobudzania kreatywności są słowa Mary Lou Cook : „*Kreatywność to wymyślanie, eksperymentowanie, wzrastanie, ryzykowanie, łamanie zasad, popełnianie błędów i dobra zabawa.*” Dużo łatwiej jest bowiem podjąć ryzyko w zabawie niż w pracy. Zabawa sprzyja twórczemu myśleniu, pozwala pozbyć się emocjonalnych blokad, dynamizuje aktywność, dostarcza silnej motywacji twórczej. Atmosfera zabawy łagodzi lęk przed porażką i powoduje, że chętniej „uczymy się na (ewentualnych) błędach”.

Poniższe opracowanie ma stanowić kontynuację prezentacji metod i strategii rozwijających kreatywność i wspomagających twórcze projektowanie architektoniczne (na przykładzie zajęć z Projektowania Domów Jednorodzinnych,

które odbywając się na pierwszym roku studiów architektonicznych, stanowią swoistą projektową inicjację). Ma również na celu odpowiedzieć: W jakie narzędzia i umiejętności wyposażyc studenta na starcie jego architektonicznej edukacji, jakie nawyki koncipowania w nim wypracować, by stał się kreatywnym projektantem? Jaka postawa prowadzących zajęcia projektowe sprzyja twórczej atmosferze pracy, rozwijaniu kreatywności, samodzielności myślenia u studentów i wychodzi na przeciw ich oczekiwaniom? Czym powinien cechować się kreatywny student, a czym kreatywny nauczyciel? Jakie postawy sprzyjają rozwojowi kreatywności w każdym wieku?

Badania nad rolą kreatywności w edukacji architektonicznej

Według badań opinii studentów dotyczących kształcenia w dziedzinie projektowania architektonicznego, jakie Joanna Serdyńska (2015) przeprowadziła wśród studentów, na Wydziale Architektury Politechniki Śląskiej, wynika między innymi, że:

- Za umiejętności i cechy w największym stopniu rozwijane badani uznali: *zaangażowane w pracę* i *kreatywność* (prawie 50% odpowiedzi „tak” i kolejne 35% odpowiedzi „raczej tak”, 25% uzyskały pozostałe odpowiedzi: „raczej nie”, „nie” i „nie mam zdania”) Na dalszych miejscach znalazły się: *efektywność*, *inicjatywa*, *odpowiedzialność*, *komunikatywność*, *elastyczność w działaniu*, *umiejętność planowania* i *adaptacyjność*. W ramach innych odpowiedzi studenci uzupełnili listę o: *samodzielność*, *sztukę negocjacji* i *cierpliwość*. (Serdyńska, 2015:164-165).
- Wśród cech mające znaczenie w projektowaniu najwyższe notowania i niemal najwyższą możliwą do osiągnięcia wartość średnią również osiągnęła *kreatywność* (85% „tak” i pozostali „raczej tak”). Niewiele niższą średnią ocenę uzyskały: *pracowitość* i *wytrwałość*, na trzeciej pozycji znalazła się *wiedza*, a tuż za nią *motywacja*. Tylko nieco gorsze notowania osiągnęły: *umiejętności organizacyjne*, *pewność siebie*, *talent* (50% i 35% „raczej tak”) i *komunikatywność*. Stosunkowo najmniej cennie okazały się *zdolności plastyczne*. W ramach innych odpowiedzi studenci wymienili takie cechy jak: *duża wyobraźnia*, *umiejętności posługiwania się programami graficznymi*, *myślenie przestrzenne*, *samozaparcie* oraz *indywidualność*. (Serdyńska, 2015:170-171).
- W opinii studentów, co do cech istotnych w ocenie projektów, *kreatywność* i *oryginalność* także uzyskała najwyższą ocenę (75% i pozostali „raczej tak”), a tuż za nią uplasowała się *klarowność koncepcji*. Bardzo nieznaczne okazały się różnice pomiędzy ocenami kolejnych czterech cech: *poprawności technicznej rozwiązania*, *czytelnej strategii poszukiwania rozwiązania projektowego*, *zgodności z przepisami architektoniczno-budowlanymi* i *estetyki podania projektu*. W dalszej kolejności znalazła się: *kompletność opracowania*, *nowatorstwo rozwiązania projektowego*, *forma graficzna plansz* i *formy obiektu architektonicznego*. Z niewielką przewagą ocen niechętnych spotkała się tylko propozycja,

by na ocenę projektu wpływ miała liczba obecności na zajęciach. W ramach innych odpowiedzi pojawiły się dwie propozycje: *zaangażowanie studenta* oraz *wykonalność projektowanej formy*. Ten ostatni postulat, jakkolwiek bardzo racjonalny, może jednak stwarzać zagrożenie dla kreatywności i oryginalności projektu (Serdyńska, 2015:176-177).

- Odpowiedzi na pytanie o rolę nauczyciela w projektowaniu architektonicznym przyniosły interesujące wyniki. Pięć spośród siedmiu wstępnie zdefiniowanych odpowiedzi spotkało się ze zdecydowaną aprobatą: *po-budzanie kreatywności studenta, inspirowanie do samodzielnej pracy, uczenie metod i strategii projektowania, nadzorowanie pod kątem zgodności z przepisami architektoniczno-budowlanymi, wytykanie błędów w projekcie*. *Podsufwanie koncepcji projektu* uzyskało najwięcej, bo 36% głosów „raczej nie” (pozostałe: 21% „tak”, 31% „raczej tak” i 12% „nie”). Zdecydowany brak akceptacji studenci wyrazili wobec podsufwania gotowych rozwiązań projektowych. W tym wypadku liczba głosów negatywnych zdecydowanie przeważała: 38% głosów „raczej nie” i 33% „nie”(i tylko: 21% „tak”, 31% „raczej tak”). Wśród innych odpowiedzi znalazły się propozycje: *konstruktywna krytyka, niezniechęcanie studentów do dalszej pracy, naprowadzanie na błędy – niepodsufwanie ich* (Serdyńska, 2015:179-180).

Wniosek z powyższych badań nasuwa się sam - potrzeba wpierania rozwoju kreatywności w edukacji architektonicznej, gdyż w środowisku akademickim postrzegana jest jako cecha niezwykle cenna. Na szczęście: „*Zdolności twórcze nie muszą pozostawać tajemniczym darem niebios, istnieją bowiem skuteczne techniki myślenia twórczego*” (Tomaszewska, 2000).

Metody rozwijanie kreatywności w edukacji architektonicznej

Zdaniem Jarosława Bondara (2012: 53-54) zakresie pracy dydaktycznej związanej z twórczością architektoniczną (w szczególności procesem projektowym w fazie koncepcji projektowej), w celu osiągnięcia pełnego efektu oraz pogłębienia dojrzałości twórczej studenta (w tzw. *treningu twórczości*), należy uczyć i bezpośrednio wykorzystywać zarówno techniki analityczne (charakteryzujące się dążeniem do systematyczności i obiektywizmu w podejściu do rozwiązania problemu), jak i intuicyjne (dominujące w procesie twórczym, bowiem opierają się na całościowym oglądzie problemu, z pominięciem szczegółów):

- W zakresie technik analitycznych należy dążyć do:

- 1) usystematyzowania procesu projektowego z wyznaczeniem kolejnych faz i etapów projektu, niezbędnych dla uzyskania ostatecznego rozwiązania, wraz z wprowadzeniem kolejności ich rozwiązania; priorytetem jest uzyskanie spójnego i logicznego ciągu kolejno stawianych pytań i udzielanych odpowiedzi;
- 2) zobiektywizowania problemów projektowych poprzez formułowanie tez popartych wiedzą z zakresu różnych dziedzin nauki tak, by wyeliminować udział

subiektywnego i intuicyjnego poglądu twórcy; zachowania chłodu emocjonalnego i dystansu do problemu tak, by cały proces podejmowania decyzji podporządkować logicznej argumentacji.

W odniesieniu do technik analitycznych praca wykonywana powinna być w sposób metodyczny, a sam proces winien być rozciągnięty w czasie.

– W zakresie technik intuicyjnych należy dążyć do:

- 1) całościowego oglądu problemu, z pominięciem szczegółów, poprzez próbę ogarnięcia całości problematyki *jednym zdaniem*, operowanie *słowem-kluczem*, które w ocenie twórcy, w sposób całościowy i syntetyczny obrazują problematykę projektu;
- 2) posługiwania się szkicem wrażeniowym, wyznaczenie generalnych *linii i kierunków* projektu;
- 3) odwołania się do czynnika irracjonalnego w postaci skojarzeń, metafor, analogii, transformacji;
- 4) włączenia emocji twórcy jako istotnego źródła informacji a także czynnika inspiracji, silnej stymulacji i motywacji;
- 5) wykorzystywania obrazowych form myślenia, korzystanie z mechanizmów wyobraźni oraz z pozawerbalnych środków wyrazu.

W przypadku technik intuicyjnych proces powinien być ograniczony w czasie, do nie-zbędnego dla wyrażenia intuicji czy zapisu wrażeń, minimum. Pomysły i sugestie należy generować w sposób automatyczny, bez wstępnej selekcji i oceny. Praca powinna odbywać w obszarze nieświadomym, pozalogicznym i pozawerbalnym. Uwagę zwraca natychmiastowość reakcji, wielopłaszczyznowość procesu i jego heurystyczny charakter (Bondara 2012: 53-54).

Dla twórczego rozwiązywania problemów (TRP lub TRoP), z jakim mamy do czynienia w projektowaniu architektonicznym, stosowane są zaawansowane metody stymulowania kreatywności. Podstawowym źródłem metod TRP jest metodologia twórczego rozwiązywania problemów zwana heurystyką.

Metody heurystyczne dzieli się na: analityczne i intuicyjne, refleksyjne i pragmatyczne, służące formułowaniu problemów i generowaniu rozwiązań. (VanGundy, 1995). Niektóre metody opierają się na ścisłej procedurze i odwołują do logicznego, uporządkowanego myślenia i dzielenia problemu na poszczególne etapy. Inne bazują na intuicyjnych skojarzeniach i myśleniu życzeniowym, odwołują się do przeczuć, dotychczasowej wiedzy i nagłych inspiracji (wgląd). Do pierwszych zaliczamy analizę morfologiczną, analizę funkcjonalną, system Altszuler'a ARiZ, wszelkie listy kontrolne. Do metod intuicyjnych zaliczamy: burzę mózgow, synek tykę, metody lateralne, metodę wzorców idealnych. Istnieją również metody eklektyczne, które czerpią z licznych źródeł i próbują wykorzystać walory zarówno metod analitycznych, jak i intuicyjnych. Do takich metod zaliczamy system SCAMPER ora CPS (Szmidt, 2013: 214).

Wszystkie wymienione metody TRP mają pobudzać zdolności oraz umiejętności twórcze: dostrzeganie, redefiniowanie problemów, kojarzenia odległych elementów w poszukiwaniu nowości, przekształcaniu istniejących idei i rzeczy.

W niektórych dominuje jedna określona operacja poznawcza, w innych uruchomione są różnorodne zdolności. (Szmidt, 2013: 215)

– Metoda SCAMPER.

Zestaw twórczych narzędzi opracowanych przez Boba Eberlega (1997), z polskimi zamiennikami zaproponowanymi przez Michała Pasterskiego (2008:8).

S - Substitute (Substancja) - Czy można zastąpić obiekt czymś innym albo też zamienić coś w nim samym?

C - Combine (Coś innego) - W jaki inny, nietypowy sposób można by było zastosować obiekt?

A - Adapt (Adaptacja) - Jakie mechanizmy, elementy lub techniki możesz zaadaptować z zewnątrz w celu urozmaicenia obiektu?

M - Modifi, (Modyfikuj) - Co możesz zmienić w obiekcie dla jego korzyści? Jakie cechy obiektu wymagają wzmocnienia?

P - Put to other uses (Połączenie) - Z czym możesz połączyć dany obiekt, by stworzyć coś zupełnie nowego?

E - Eliminate (Eliminacja) - Co możesz wyeliminować z obiektu, aby był lepszy? Co należy ograniczyć?

R - Rearrange (Rewers) - Jak wyglądałaby odwrotna strona obiektu? Jak inaczej możemy przekształcić obiekt?

Istotą tych pytań jest zmiana, modyfikacja, przekształcenie. Procedura pracy tą metodą jest następująca:

- 1) Zdefiniuj problem.
- 2) Użyj po kolei wszystkich zwrotów SCAMPER do poszukiwania różnych rozwiązań.
- 3) Dokonaj ewaluacji pomysłów zgodnie z celem, do którego dążysz (Szmidt, 2013: 255).

Inspiracją do stworzenia listy SCAMPER były pytania Aleksa Osborna, zmierzające do ożywienia pomysłowości (dywergencyjności) uczestników sesji burzy mózgów w chwilach zastoju i zaniku inwencji twórczej.

– Burza mózgów

To najbardziej znana metoda TRP (znana jest także pod nazwami „giełda pomysłów” lub „fabryka pomysłów”) wymyślona przez Aleksa Osborna (i jej liczne odmiany). Jest to metoda, która dająca możliwość szybkiego zgromadzenia wielu hipotez rozwiązania postawionego problemu (który powinien być konkretny i otwarty) w krótkim czasie. Polega na: świadomym i celowym oddzieleniu w czasie grupowego i indywidualnego rozwiązywania problemów dwóch faz: fazy generowania pomysłów oraz fazy oceny i weryfikacji rozwiązań.

Podstawowy model burzy mózgów wyznaczają: (Szmidt, 2013: 223-225).

- 1) Zasada odroczenia oceny – wszelkie ocenianie w fazie wymyślania rozwiązań jest zabronione.
- 2) Zasada fantazjowania – pożądane są najbardziej nawet nieprawdopodobne fantastyczne, czy wręcz absurdalne pomysły.
- 3) Zasada modyfikacji i przekształcania – wskazane jest udoskonalanie, przekształcanie, modyfikowanie i uzupełnianie pomysłów innych osób.

- 4) Zasada przekształcania ilości w jakość – im większa ilość pomysłów, tym większe prawdopodobieństwo znalezienia pomysłu optymalnego.

Zajęcia z projektowania architektonicznego jedynie w początkowej fazie mogą przybrać formę pracy grupowej (pierwsze 1-2 zajęcia) jak przy burzy mózgów. Później przybierają postać zajęć o charakterze indywidualnych konsultacji. Pozostali mogą jedynie przysłuchiwać się, będąc raczej skupionymi na własnych projektach. Jednak podstawowe zasady metodyczne jakie towarzyszą pracy grupowej, przy takim właśnie treningu kreatywności, powinno się stosować również w pracy z pojedynczym studentem.

Warunki sprzyjające rozwojowi kreatywności

Lista najistotniejszych norm do stworzenia warunków sprzyjającym rozwojowi kreatywności w grupach (nawet 2-osobowych) to: (Szmidt, 2013: 266)

- Inicjatywa – bądź źródłem pomysłów i twórczej inwencji.
- Odpowiedzialność – od twojego zaangażowania zależy, ile się nauczysz. Bądź odpowiedzialny za własny proces uczenia się.
- Współdziałanie - podejmuj współpracę i wspólny wysiłek w parach i w większej grupie.
- Tolerancja – zwracaj uwagę na pomysły, opinie i uczucia partnerów. Bądź tolerancyjny w stosunku do tych, którzy mówią i myślą inaczej niż ty.
- Brak krytyki – nie wyśmiewaj i nie dyskwalifikuj pomysłów innych studentów (dotyczy to też prowadzących, którzy powinni udzielać jedynie konstruktywnej krytyki).

Ludzie bowiem różnią się pod względem swoich umysłowych zasobów zaangażowanych w procesy twórcze. Różnice te dotyczą umiejętności poznawczych, stylów poznawczych, czynników motywacyjnych i osobowościowych. Udowodniono, że przekonania „nie jestem twórczy”, „nie jestem uzdolniony” czy „jestem nieśmiały” blokują i utrudniają działania związane z twórczością (Kubicka, 1999).

Cechy i zadania kreatywnego nauczyciela

Ważne stało się „(...) porzucenie modelu przekazu przez nauczyciela gotowej wiedzy na rzecz przechodzenia do poszukiwania prawdy i współtworzenia wiedzy w komunikacji, otwartym dialogu i polimorficznej interpretacji zdarzeń i symboli” twierdzi Monika Tomaszewska (2000).

Andrzej Góralski (1984) napisał „Działać twórczo, to zmieniać świat tak, by nadal istniało nowe i cenne. Uczyć twórczości, to dawać świadectwo, że wartości są osiągalne. (...) Jesteś mistrzem, masz więc uczniów – dbaj o to, by w waszych relacjach było po równo poddania i dominacji, swobody i rygoru, akceptacji i odrzucenia, tradycjonalizmu, nowatorstwa i perfekcjonizmu”.

Z odpowiedzi studentów Wydziału Architektury, jakie uzyskała Joanna Serdyńska (2015:180), wyłania się jasno rola nauczyciela pożądanego przez

kursantów - powinien on być rodzajem przewodnika, pobudzać kreatywność, motywować i inspirować do samodzielnej pracy. Wyraźnie też widać, że studenci chcą móc identyfikować się z własnym projektem, nie odpowiada im rola kreślarzy, rysujących nie swoje koncepcje. Wysiłek nauczyciela powinien koncentrować się na wspólnym ze studentem jego własnej indywidualnej ścieżki wiodącej do rozwiązania problemu projektowego.

Zasady postępowania psychodydaktycznego, których przestrzegać powinien „mistrz” w kontakcie z uczniami. Nauczyciele czy animatorzy twórczości realizując cel wychowania do twórczości, jednocześnie: (Antczak, 2005: 14)

- uczą myśleć (analizować, porównywać, wnioskować...);
- tworzą okazje do ujawniania się poprzez twórczą ekspresję młodzieży nowego, współczesnego systemu wartości;
- prezentują na co dzień postawę humanistycznego zainteresowania młodym człowiekiem, podmiotem o własnej wrażliwości i emocjach, potrzebach i oczekiwaniach, predyspozycjach i ograniczeniach;
- dają uczniom szansę swobodnego zaangażowania się w indywidualną, autentyczną wypowiedź;
- stale i z upodobaniem proponują nowe i różnorodne formy, metody (nauczania), poszukują wspólnie z młodzieżą satysfakcji poznawczych;
- uznają atrakcyjność nowych narzędzi i pomagają wykorzystywać ich możliwości w twórczych realizacjach.

Podsumowanie

Istnieje wzór na wybitną kreatywność według Szmidta (2010:107): „wybitna kreatywność = zdolność generowania pomysłów + zdolność ewaluacji pomysłów + zdolność waluacji pomysłów”. Można byłoby do niego dodać wzór na wybitnie kreatywną edukację: „kreatywna edukacja = kreatywny student + kreatywny nauczyciel + kreatywna ich relacja”.

Aby zaistniała twórcza relacja uczeń – nauczyciel, ten ostatni powinien być również człowiekiem kreatywnym i otwartym. Myślenie twórcze będące procesem, wymaga ciągłego rozwoju i samodoskonalenia się samego nauczyciela w myśl idei Lifelong Learning’u uczenia się przez całe życie. Nauczyciel otwarty na świeże pomysły młodych ludzi ma szansę nie popaść w pułapkę wygodnych rozwiązań, utartych schematów, oklepanej estetyki. Takie sprzężenia wzajemnego edukowania nie zaistnieją bez atmosfery wzajemnego zaufania i życzliwości, szacunku, otwartości i zacierających się granic mistrz-uczeń. Kreatywność powinna być ich stylem życia.

K. Szmidt (1999) w artykule dotyczącym twórczego stylu życia i myślenia opracował zasadę „12 kroków do twórczości”, które w skróconej wersji brzmią:

- 1) Bądź otwarty – nie traktuj świata, jako całkowicie poznanego i stałego, zacznij na nowo dziwić się. Stawiaj dużo pytań innym i sobie. Słuchaj uważnie odpowiedzi.

- 2) Nie abstrahuj zbyt wcześnie – nie wtłaczaj tego, co widzisz, słyszysz i robisz w sztywny gorset klasyfikacji i typologii. Najpierw słuchaj, potem nazywaj.
- 3) Wykorzystuj grę wyobraźni – baw się w fantazjowanie i marzenia na jawie, łącz odległe i nietypowe skojarzenia.
- 4) Twórz kombinacje – nie obawiaj się dziwnych połączeń. Łącz przeciwieństwa. i patrz, co z tego wyjdzie.
- 5) Odraczej oceny – zawieś krytykę na czas wymyślania i przeżywania, daj sobie dużo czasu na tworzenie rozwiązań, a oceny dokonuj dopiero po jakimś czasie.
- 6) Toleruj wieloznaczność – słuchaj odmiennych opinii i argumentów, zwłaszcza wtedy, gdy nie podjąłeś jeszcze decyzji o działaniu.
- 7) Bądź spontaniczny i dowcipny – nie obawiaj się posądzenia o śmieszność. Baw się pojęciami i ideami.
- 8) Przeciwdziałaj się modzie i rutynie – twórz rzadko spotykane i zaskakujące plany i rozwiązania, ale nie zapominaj o ich sensowności.
- 9) Rozwijaj wewnętrzne źródło oceny – własne wytwory oceniaj na zasadzie: czy stworzyłem coś, co mnie samego satysfakcjonuje.
- 10) Wykorzystuj okazje do twórczej zmiany – uważnie obserwuj i analizuj okazje do innowacji. Myśl o tym, co może zaspokoić potrzeby ludzi za rok i za dwa.
- 11) Bądź ekspresyjny – wyrażaj swoje myśli i uczucia w języku sztuki.
- 12) Projektuj - twórz wizje nie do dzisiejszych ograniczeń, lecz do przyszłych możliwości. Wpierw szukaj rozwiązań idealnych, a potem odstęp nieco od ideału.

Bibliografia

- Antczak, A. (2005). *Wspieranie twórczego myślenia i działania młodzieży (zarys problematyki)*, <http://mailgrupowy.pl/shared/resources/16350,praktyki/50391,materialy-ciag-dalszy-anna-antczak-wspieranie-tworczego-myslenia-i-dzialania-mlodziezy> Dostęp: 2.11.2015.
- Bondar, J. (2012). Dydaktyka przyjazna twórczości – metody heurystyczne. W: *Przestrzeń i Forma*, nr 18, s.47-64, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.baztech-393aa2c0-ad64-4ff8-9a8b-afe19d981822>, Dostęp: 2.11.2015.
- Kubicka, D. (1999). Mity o twórczości. W: *Czasopismo: Charaktery*.
- Lipka, A. (2012). *Kształtowanie kreatywnego kapitału ludzkiego (wybrane zagadnienia)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach.
- Necka, E. (2003). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pasternak, M. (2008). *Myśl twórczo i kreatywnie*.

- Serdyńska, J. (2015). *Kształcenie architektów na Górnym Śląsku na tle ewolucji koncepcji edukacji architektonicznej*. Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Szmidt, K.J. (1999). Trzeźwość i twórcze myślenie. W: Czasopismo: *Terapia Uzależnienia i Współzależnienia* Nr2 http://www.terapia.rubikon.pl/html/1999/tworcz5_d.htm Dostęp: 2.11.2015.
- Szmidt, K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt, K.J. (2010). *ABC kreatywności*. Warszawa: Difin SA.
- Szmidt, K.J. (2013). *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów trenerów grupowych*. (Wydanie II poszerzone). Gliwice: Wydawnictwo HELION.
- Tomaszewska, M. (2000). *Wartość i rola twórczości w rozwoju uczniów*. <http://www.belfer.univ.szczecin.pl/~edipp/wartosc.htm> Dostęp: 2.11.2015.

ANNA MICHNIUK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Nauka poprzez praktykę – o studentach dziennikarstwa, którzy rozwijają wiedzę i umiejętności zdobyte na studiach tworząc media studenckie

Wprowadzenie

Nauczycielem wszystkiego jest praktyka - tak mawiał Juliusz Cezar. Powszechnie znane są również słowa Konfucjusza *Powiedz mi – a zapomnę. Pokaż mi – a zapamiętam. Pozwól mi zrobić – a zrozumiem*. Istotę uczenia się poprzez swobodne wykonywanie konkretnych czynności zauważali i promowali swoją działalnością alternatywni pedagodzy tacy jak między innymi: Rudolf Steiner (twórca szkoły waldorfskiej), Maria Montesorii czy Owidiusz Decroly. Nauka poprzez samo doświadczenie jest najbardziej efektywną formą pracy. Koncepcję tą obrazuje piramida zapamiętywania Dale'a. Zgodnie z nią, uczenie się poprzez działanie, a więc "robienie rzeczywistych rzeczy", "działanie w rzeczywistych warunkach" leży u podstaw efektywnego uczenia się i zdobywania wiedzy. Na czubku piramidy znajdują się widzenie, słuchanie oraz czytanie. Aż 90% tego, co jednostka wykonuje w czasie rzeczywistym lub w jakiś sposób odtwarza, jest przez nią zapamiętywane (za: Klej, 2013).

Celem niniejszego rozdziału jest zaprezentowanie jak istotna jest nauka poprzez praktykę. Temat ten zostanie przedstawiony na przykładzie poznańskich studentów dziennikarstwa, którzy chcąc rozwijać swoje kompetencje związane z przygotowaniem materiałów telewizyjnych tworzą studencki program telewizyjny. W tekście nie zabraknie także przykładów innych polskich telewizyjnych redakcji studenckich mediów. Punktem wyjścia będzie jednak krótka charakterystyka sposobu uczenia się osób dorosłych.

Nauka poprzez praktykę a człowiek dorosły

Wczesna dorosłość, bo właśnie na takim etapie rozwoju znajdują się przecież studenci to, jak podaje Irena Obuchowska, czas charakteryzujący się stopniowym uzyskiwaniem stabilizacji uczuciowej, rozwojem związków interpersonalnych, pojawiają się także początki realizowania kariery zawodowej, następuje również krystalizacja światopoglądu. Jednostka wkracza w życie społeczne i staje się autonomiczną (na podst. Obuchowska, 2000: 186-197). Między innymi te cechy sprawiają, że dojrzała jednostka podchodzi do nauki inaczej niż dzieci, czy młodzież. Nauczyciele i trenerzy w celu uzyskania wysokich efektów nauczania powinni dobrać takie metody nauczania, by były

one jak najbardziej adekwatne do wieku i etapu rozwoju oraz możliwości jednostki. Jeśli chodzi o dorosłych, w literaturze przedmiotu poruszającej zagadnienia odnoszące się do andragogiki należy zauważyć, że ich nauczanie dorosłych od nauczania dzieci odróżnia się między innymi: 1) relacją między uczniem a nauczycielem, w przypadku dzieci, nauczyciel dominuje, kieruje uczniem, natomiast w przypadku dorosłego ucznia traktowany jest on jak podmiot, zdolny do samokierowania procesem nauczania-uczenia się – nauczyciel jest tu raczej pomocnikiem, osobą, która wspiera proces edukacyjny; 2) doświadczeniem, które posiada dziecko i dorosły – w przypadku dzieci nauczyciel pełni rolę eksperta i stosuje najczęściej metody podające, by wprowadzić ucznia w różne treści, jeśli natomiast uczeń jest dorosły, ma większe doświadczenie i lepiej będzie uczył się przez praktykę, a nie samo słuchanie, czy czytanie o czymś; 3) gotowością do uczenia się – dla wszystkich dzieci są gotowe programy dydaktyczne, podzielone na przedmioty i opisane w podstawie programowej kształcenia ogólnego, dorośli natomiast uczą się tego, czego chcą; 4) sposobem podejścia do nauki – dzieci uczą się, bo wymagają tego od nich dorośli, często zdarza się, że obawiają się niepowodzeń i błędów, dorośli natomiast uczą się, bo wymaga tego od nich praca lub po prostu dążą do samorozwoju (na podst.: Knowles, Holton, Swanson, 2009)

Jeśli już mowa o motywacji, można zauważyć, że w przypadku edukacji osób dorosłych podstawową rolę odgrywa motywacja wewnętrzna i zależy ona od czterech czynników: 1) sukcesu, 2) woli, 3) wartości, 4) przyjemności (tamże: 192). Nauka ma być więc przyjemna, z własnej woli, ma przynosić konkretne rezultaty, które doprowadzą do sukcesu.

Nauka przez doświadczenie, jest więc dla osób dorosłych najbardziej atrakcyjną formą uczenia się. Szczegółowo istotę uczenia się przez doświadczenie przedstawia między innymi David A. Kolb, przedstawiając proces uczenia się w formie stale trwającego cyklu, składającego się z czterech etapów, tj.: konkretnego doświadczenia (doświadczenie tu i teraz, może zgadzać się lub przeczyć dotychczasowemu doświadczeniu jednostki), refleksyjnej obserwacji (analiza doświadczenia z różnych perspektyw), abstrakcyjnej konceptualizacji (tworzenie uogólnień i własnych teorii oraz internalizacja nauki z konkretnego doświadczenia), aktywnego eksperymentowania (sprawdzanie wypracowanych teorii w praktyce) (Łaguna, 2004: 39-40). Znany amerykański psycholog, Gordon Allport w swojej biograficznej (nazywanej też humanistyczną) koncepcji wyjaśniającej proces uczenia się, podkreśla, że im bardziej jednostka jest zaangażowana w to, co czyni – im bardziej tematem jest zainteresowane ego człowieka, tym więcej się uczymy (tamże: 36). Koncepcję tę potwierdzają badania współczesnych kognitywistów, którzy dowiedli, że najważniejszym elementem kształcenia dorosłych jest to, by podejmowane przez nich aktywności poznawcze były adekwatne do osobistych preferencji i korespondowały z możliwościami osoby uczącej się (Matlakiewicz, Solarczyk-Szewc, 2009: 38-39). Należy podkreślić, że najwyższy poziom możliwości uczenia się obserwuje się u ludzi w wieku 25 lat. Co prawda, później rokrocznie zaczyna on spadać o ok.

1% na rok i tak aż do czterdziestego roku życia, jednak to właśnie ten czas jest okresem, w którym człowiek ma największą zdolność do uczenia się (Thorndike, 1950: 58).

Właśnie taka forma nauki, tj. przez doświadczenie została opracowana dla kierunku Dziennikarstwo i komunikacja społeczna na WNPiD UAM w Poznaniu. W opisie kierunku podano, że jest to kierunek praktyczny, a nie ogólnouniwersytecki. Czy przynosi to dobre efekty? – odpowiedź na to pytanie zostanie przedstawiona w wynikach przeprowadzonych badań.

Dziennikarstwo na WNPiD UAM w Poznaniu

Kierunek wybrany przez osoby badane to dziennikarstwo i komunikacja społeczna realizowany na Wydziale Nauk Politycznych i Dziennikarstwa na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Realizowany jest on zarówno na pierwszym, jak i na drugim roku studiów. Jako, że w badaniach będą brać udział tylko absolwenci studiów licencjackich, tylko program tych studiów zostanie przybliżony.

W zakres programu studiów pierwszego stopnia wchodzi szereg przedmiotów związanych zarówno z teoretyczną jak i praktyczną stroną dziennikarstwa. Wśród zajęć obowiązkowych należy wskazać: *Wstęp do nauki o państwie i prawie, Wstęp do nauki o komunikowaniu, Podstawy marketingu, Gatunki dziennikarskie, Historia mediów, Ochrona własności intelektualnej, Podstawy organizacji i zarządzania, Polski system medialny, Public relations, Techniki nowych mediów, Warsztat dziennikarza, Sztuka mówienia, Warsztat dźwięku i obrazu, Pracownia prasowa, Pracownia telewizyjna, Pracownia radiowa, Wprowadzenie do pracy w studio radiowym i telewizyjnym, Fotografia prasowa, Warsztat krytycznej analizy mediów, System polityczny RP, Najnowsza historia społeczna.*

Oprócz tego studenci będąc na drugim roku studiów wybierają również, tzw. ścieżki, które zgodne są z zainteresowaniami studentów, a ich celem jest rozszerzanie wiedzy studentów w konkretnych obszarach. Niektóre ze ścieżek to: *Analiza obrazu filmowego, Motywowanie siebie i innych, Projektowanie projektów unijnych, Reportaż a polityka* (https://usosweb.amu.edu.pl/kontroler.php?action=katalog2/programy/pokazProgram&prg_kod=DL-DK, dostęp: 15.10.2015), etc.

Na wydziale tym, zadbano by studenci mieli szansę sprawdzać swoją wiedzę i umiejętności nabyte w czasie zajęć wykładowych, konwersatoryjnych oraz ćwiczeniowych sprawdzali w praktyce – w przestrzeni wydziału funkcjonuje kilka redakcji mediów studenckich zarówno audialnych, wizualnych jak i audiowizualnych. Jedną z nich, tj. redakcja *Kuriera akademickiego* zostanie przedstawiona bliżej.

***Kurier akademicki* i inne programy tworzone przez studentów**

Kurier akademicki jest programem, który w całości przygotowywany jest przez studentów i dla studentów. Mogą go oglądać nie tylko studenci, ale również wszyscy mieszkańcy wielkopolski bowiem program ten, jako prawdopodobnie jedyny tworzony w całości przez studentów w Polsce, nadawany jest przez TVP SA. Co dwa tygodnie około dwunastominutowy odcinek emitowany jest na antenie TVP Poznań. Program powstał w 2011 roku. Do tej pory (II połowa października 2015) powstały 92 odcinki. Program tworzy kilkunastoosobowa redakcja, w skład której wchodzi: redaktor naczelny, trzech wydawców, dziennikarze, operatorzy oraz montażyści. Zdarza się, że role w redakcji się zmieniają, wszystko jest zależne od bieżących potrzeb, a także chęci rozwoju poszczególnych osób. Jeśli bowiem dziennikarz chce się nauczyć sztuki posługiwania się kamerą, może tego spróbować.

Każdy odcinek ma podobną budowę, tj. zaczyna się czołówką, następnie pojawia się para prowadzących, która zapowiada co będzie można zobaczyć w programie. Następnie widz ogląda 3-4 duże materiały informacyjne (każdy z nich trwa około 2 minut). Każdy z nich jest zapowiedziany przez parę prowadzących. Tematy, które są w nich poruszane dotyczą różnorodnych problemów z jakimi może spotkać się student i sposobów ich rozwiązania, sukcesów poznańskich uczelni oraz akademickich ciekawostek. Po dużych materiałach następuje blok informacyjny, w którym najczęściej prezentowane są zaproszenia do udziału w różnego rodzaju imprez oraz wydarzeń kulturalnych. Na koniec odcinka para prowadząca żegna się z widzami i zachęca do obejrzenia kolejnego programu.

Program ten nie jest jednak jedynym programem, w całości przygotowywanym przez studentów i później emitowanym czy to w telewizji, czy jak większość programów przygotowywanych przez studentów w internecie. Szczególną uwagę warto zwrócić na Uniwerek.TV, która powstała w 2009 roku na Uniwersytecie Warszawskim z inicjatywy grupy studentów koordynowanej przez Łukasza Noszczaka. Pierwszy materiał opublikowano w maju 2010 roku. Była to relacja z warszawskich juwenaliów. Celem aktywowania tej telewizji było umożliwienie studentom przygotowania własnych materiałów telewizyjnych, ponieważ często nie mogli oni robić tego na praktykach – częściej byli oni, jak mówi Ł. Noszczak „stojakami do mikrofonu” niż prawdziwymi dziennikarzami. Uniwerek.TV miało być polem doświadczalnym dla przyszłych dziennikarzy i osób, które chciałyby swoją przyszłość związać z mediami. Materiały przygotowane przez tę telewizję dostępne są na kanale na YouTube oraz na stronie internetowej redakcji. Treści, których dotyczy program dotyczą między innymi: życia studenckiego, spraw społecznych, sportu czy teatru (<http://www.uniwerek.tv/o-nas/telewizja>, dostęp: 24.10.2015). Jak podaje założyciel programu, absolwenci UW, którzy tworzyli Uniwerek.TV po studiach z powodzeniem znaleźli pracę w czołowych polskich stacjach telewizyj-

nych, radiowych. Co więcej niektórzy założyli własne firmy i z powodzeniem działają na rynku tworzenia filmów promocyjnych⁸.

Przybliżając programy przygotowywane przez studentów należy również wspomnieć o wrocławskiej redakcji Kampus TV, która realizowana jest przez studentów Uniwersytetu Ekonomicznego. Jej założycielami są Martyna Korzelek i Sebastian Szysz. Idea stworzenia telewizji pojawiła się w marcu 2007 roku, a miesiąc później podpisany został statut organizacji. Telewizja ta tworzona jest przez około pięćdziesiąt osób. W ramach Kampus TV można oglądać takie programy jak: *KampNews* (studencki program informacyjny), *Wroclife* (informacje kulturalne), *Wrocław o...* (sondy uliczne o Wrocławiu), *Kamp Vlog* (program o wydarzeniach na Uniwersytecie Ekonomicznym). Warto dodać, że telewizji Kampus TV nie tworzą tylko studenci UE we Wrocławiu – zrzesza ona studentów z różnych wrocławskich uczelni (http://www.ue.wroc.pl/studenci/1400/kampus_tv.html, dostęp: 24.10.2015).

Czy to cykliczny program studencki, czy cała telewizja, na którą składają się różne produkcje, cel w którym powstają studenckie redakcje jest jeden. Chodzi o to, by przyszli dziennikarze, operatorzy i montażyści mogli w praktyce kształtować swoje umiejętności nabyte w czasie studiów, poznawać coś nowego. Dziennikarskie praktyki obowiązujące studentów, to nie wszystko, bowiem często zdarza się, że starsi reporterzy nie dopuszczają praktykantów do mikrofonu czy kamery. Kiedy więc i gdzie studenci mają rozwijać swoje umiejętności?

Metodologia badań własnych

Rozumiejąc istotę nauki przez praktykę głównym celem przeprowadzonego badania było ustalenie konkretnych motywacji studentów do aktywnej działalności w studenckich redakcjach telewizyjnych, ocen dotyczących pracy w tworzonej przez zaków redakcji, a także refleksji dotyczących możliwej kariery zawodowej.

Przeprowadzone badania miały charakter jakościowy. Zastosowano w nich technikę wywiadu pogłębionego. Narzędziem jakie zastosowano był arkusz wywiadu. W badaniu wzięło udział 5 osób - absolwentów studiów I stopnia *Dziennikarstwo i komunikacja społeczna*, którzy oprócz tego, że studiowali, aktywnie uczestniczyli (lub nadal uczestniczą, kontynuując naukę na studiach magisterskich na tym samym wydziale) w pracy redakcji *Kuriera Akademickiego*. Studenckiego programu informacyjnego, który w całości przygotowywany jest przez studentów.

Wyniki badań własnych

Badania przeprowadzono w dniach 10-25.10.2015 w Poznaniu. Oprócz danych demograficznych, badani odpowiadali na pytania dotyczące motywacji do

⁸ Na podstawie rozmowy z Łukaszem Noszczakiem, inicjatorem Uniwerek.TV, przeprowadzonej drogą e-mailową jesienią 2013 roku.

dołączenia do redakcji, pracy w niej, a także możliwości rozwoju kariery zawodowej.

Wywiad przeprowadzono z pięcioma osobami, które były w wieku 22-25 lat. Pochodziły zarówno ze wsi, małych i dużych miast. Każda z pięciu badanych osób przed przystąpieniem do redakcji *Kuriera Akademickiego*, tj. w czasach nauki w szkole średniej, miało doświadczenia związane z dziennikarstwem. W przypadku trzech osób była to szkolna gazetka, jedna osoba uczestniczyła w tworzeniu szkolnej telewizji.

Jeśli chodzi o motywacje, które kierowały studentami w przyłączaniu się do redakcji *Kuriera Akademickiego* badani podkreślali chęć rozwoju osobistego, zdobycia „niezwykłego doświadczenia”, a także fakt, iż materiały, które będą produkować zostaną wyemitowane na antenie Telewizji Polskiej (dokładnie TVP Poznań). Przykładowe odpowiedzi brzmiały następująco: „Zasięg i możliwość publikowania w TVP; chęć nauki zawodu” (badany nr 1), „Chęć rozwoju swoich umiejętności, nauczenia się czegoś, czego zajęcia mogą mi nie dać” (badany nr 4).

Skupiając się na ocenie pracy redakcji, badani przyznają, że atmosfera w niej jest dobra, a nawet bardzo dobra. Bardziej doświadczeni redakcyjni koledzy wprowadzają nowicjuszy w tajniki pracy redakcyjnej. Co więcej, ci którzy otrzymywali pomoc kiedy zaczynali pracę w redakcji, jako starsi koledzy chętnie pomagają mniej doświadczonym: „Po przełamaniu pierwszych lodów nie bałem się prosić o żadną pomoc. Zawsze ją otrzymałem. Dzisiaj jako starszy kolega też staram się pomagać jak tylko potrafię.” (badany nr 1), „Zawsze można liczyć na pomoc w montażu, w nagrywaniu, w pisaniu offa. Nigdy się nie zdarzyło, by ktoś odmówił pomocy.” (badany nr 4).

Praca w redakcji oceniana jest przez osoby badane jako satysfakcjonująca. Dzięki niej zdobyli oni nowe umiejętności, nowe znajomości, a przede wszystkim jak podaje badany nr 3: „Tworzymy coś, czego się w kraju nie spotyka. Studencki program, który jest emitowany w TVP. Lubię atmosferę w redakcji i chciałbym aby Kurier był jeszcze lepszy”.

W odniesieniu do tego, czego studenci uczą się w czasie regularnych zajęć, a czego podczas pracy w redakcji, należy podkreślić, aktywność redakcyjna, pozwala studentom na rozwinięcie wielu umiejętności, których nie byłiby w stanie rozwijać w czasie zajęć (badany nr 3: „nauczyłam się bardzo dużo, a części zdolności nie nabyłabym podczas zajęć, lub nabyłabym w bardzo ograniczonym zakresie”). Uczestnicy badania podkreślają, że w pracy redakcji potrzebne jest zwiększenie czasu na naukę montażu materiału audiowizualnego oraz więcej pracy za kamerą (jako operator). Co więcej, wspomniano również o tym, że zajęcia praktyczne powinny być prowadzone w bardziej adekwatnych warunkach, tj.: „ZDECYDOWANIE trzeba zmniejszyć liczbę osób w grupie na zajęciach, na których korzystamy ze sprzętu” (badany nr 2).

Osoby badane pytane o swoją przyszłość, tj. chęć pracy jako dziennikarz lub na innym stanowisku związanym z mediami, odpowiadają różnie. Trzy z pięciu badanych nie wykluczają takiej możliwości. Jedna z nich zdecydowanie

podaje, że chce być prezenterką. Inna podaje, że okaże się co przyniesie czas. Osoba badana nr 3 bardziej zainteresowana jest pracą w agencji reklamowej niż w redakcji (dziennikarstwo zostało przez nią wybrane, dlatego, że „nie ma studiów typowo reklamowych, więc zostało dziennikarstwo, a potem specjalizacja promocja i reklama”). Osoba badana nr 4 przyszłość wiąże z dziennikarstwem, ale nie do końca z jego czystą postacią „bardziej chciałem się skupić na filmowaniu i montażu”. Warto dodać, że osoby badane, które uczestniczyły w pracy redakcji w czasie trwania swoich studiów obecnie pracują dla dużych nadawców medialnych takich jak: TVN, TVN 24, TVP Poznań. Ponadto pomysłodawców programu można oglądać w Telewizji WTK Poznań czy TVN BiS.

Podsumowanie

Nauka przez praktykę, nie przez samo słuchanie czy oglądanie, jak wspomniano wyżej, jest zdecydowanie najlepszą formą poznawania tego, co jest człowiekowi obce. Dzieje się tak zarówno w przypadku zwykłych domowych aktywności, takich jak gotowanie czy porządkowanie, ale również, co widać, w nauce zawodu i karierze zawodowej. Jak wynika z przeprowadzonych wśród członków redakcji *Kuriera Akademickiego* badań jakościowych, aktywna praca w redakcji programu telewizyjnego emitowanego na antenie TVP Poznań jest dla studentów atrakcyjna, bowiem dzięki niej mogą oni rozwijać swoje kompetencje, poznawać nowe osoby, a także, będąc jeszcze studentami, przygotowywać materiały, które nadawane są przez profesjonalnego nadawcę, a nie w formie na przykład amatorskich programów dostępnych za darmo w przestrzeni internetu. Należy jednak podkreślić, że jak oceniają badani, więcej studenci uczą się właśnie pracując w redakcji, a nie w czasie zajęć. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że dostęp do sprzętu telewizyjnego jest zdecydowanie bardziej dostępna dla członków redakcji (którzy pracują z nim w małych grupach) niż dla grup ćwiczeniowych. By nauczyć się pracy z kamerą, trzeba wiedzieć jak ją obsługiwać – im więcej osób do tego, logicznym jest, że tym trudniejsze będzie opanowanie zagadnienia związane z operowaniem sprzętem. Osoby, które współpracowały z redakcją *Kuriera Akademickiego* z powodzeniem znalazły i znajdują pracę czy też płatne staże u ogólnopolskich nadawców medialnych.

Redakcja *Kuriera Akademickiego* z Poznania czy inne przedstawione krótko wyżej to tylko przykłady na to jak studenci chcą wiedzę zdobytą w czasie wykładów, konwersatoriów czy ćwiczeń rozwijać i rozszerzać poza uczelnianą ławą. Dziennikarstwo to przykład. Podobnie działa coraz więcej studentów w organizacjach uczelnianych czy pozauczelnianych. Aktywność ta, zdecydowanie cieszy bo po zakończeniu studiów jest duża szansa, że nowi pracownicy będą dobrze przygotowani do rzetelnej pracy dla dobra całego naszego społeczeństwa.

Bibliografia

- Klej, A. (2013). Wykorzystanie potencjału interaktywnych technologii w procesie dydaktycznym w oparciu o audiowizualną metodę uczenia się Edgara Dale'a. *E-mentor*. Nr 4/51. <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/51/id/1043> Dostęp: 15.10.2015.
- Knowles, M.S., Holton, E.F., Swanson R.A. (red.). (2009). *Edukacja dorosłych*. Warszawa: PWN. s. 192.
- Łaguna, M. (2004). *Szkolenia*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, s. 39-40.
- Matlakiewicz, A., Solarczyk-Szwec, H. (2009).. *Dorośli uczą się inaczej: andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*. Toruń: Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, s. 38-39.
- Obuchowska, I. (2000). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: PWN, s. 186-197.
- Thorndike, E.L. (1950). *Uczenie się dorosłych*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 58 i następne.
- USOS Web UAM: https://usosweb.amu.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/programy/pokazProgram&prg_kod=DL-DK.
- Uniwerek.tv: <http://www.uniwerek.tv/o-nas/telewizja>. Dostęp: 24.10.2015.
- Uniwersytet Wrocławski: http://www.ue.wroc.pl/studenci/1400/kampus_tv.html. Dostęp: 24.10.2015.
- Włodarski, Z. (1998). *Psychologia uczenia się*. Warszawa: PWN.

AGATA OSTROWSKA-KNAPIK

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Najmądrzejszy jest, który wie, czego nie wie. Doskonalenie zawodowe tłumaczy

Wprowadzenie

Tłumaczenie to jedna z najstarszych działalności społecznych człowieka. Pełne zrozumienie pomiędzy ludźmi władającymi różnymi językami jest możliwe tylko dzięki osobom, które znają język wyjściowy i docelowy - jednak doskonała znajomość obu języków to za mało. Jak bowiem prawidłowo zrozumieć wypowiedź i właściwie ją przetłumaczyć bez znajomości całej towarzyszącej „otoczki”? Niezbędna jest tutaj wiedza o technikach i strategiach tłumaczeniowych, o realiach i kulturze krajów danego obszaru językowego, o bieżących wydarzeniach, zwyczajach i obrzędach. Pieńkos (Pieńkos, 2003: 348) dodaje jeszcze znajomość historii, ekonomii, instytucji krajowych i międzynarodowych oraz minimum dobrą znajomość przedmiotu, którego dotyczy przekład.

Zmieniająca się rzeczywistość, postęp techniczny i rozwój różnych dziedzin życia nie pozwalają tłumaczom poprzestać na ukończeniu studiów (nie tylko filologicznych) czy studiów podyplomowych. Jak zauważa Pieńkos (Pieńkos, 2003: 348) „zawód tłumacza (zarówno tekstów, jak i mowy) jest zawodem nie tylko wysoce społecznie użytecznym, ale i niezwykle trudnym. Wymaga zatem solidnego i specjalistycznego wykształcenia oraz ustawicznego doskonalenia.” Koniczność ciągłego kształcenia została podkreślona również w *Kodeksie tłumacza przysięgłego z komentarzem* (Kierzkowska, 2005: 82): „Można powiedzieć, że kwalifikacje „idealnego” tłumacza przysięgłego powinny być syntezą kilku specjalności translatorskich: tłumaczenia pisemnego jak i ustnego oraz wiedzy z wielu dziedzin życia, nauki i techniki, zaś proces kształcenia, a właściwie samokształcenia, powinien być nieustanny.” Zresztą na tłumaczy przysięgłych *Ustawa o zawodzie tłumacza przysięgłego* (art. 14 ust. 3) nakłada obowiązek „doskonalenia kwalifikacji zawodowych”. Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie możliwości i sposobów zdobywania, podnoszenia czy poszerzania kwalifikacji przez tłumaczy.

Sokratesowska świadomość, że „najmądrzejszy jest, który wie, czego nie wie” oraz nieustanna chęć pogłębiania wiedzy i dbałość o własny rozwój powinny cechować każdego tłumacza. Potwierdzeniem, że tłumacze pragną doskonalić swój warsztat, a co za tym idzie być konkurencyjnymi na rynku usług tłumaczeniowych, jest bogata oferta wszelkiego rodzaju konferencji, kursów, warsztatów, studiów podyplomowych, jak i możliwość zapoznawania się z publikacjami traktującymi o problematyce przekładu, publikowania czy choćby

spotykania się z innymi tłumaczami i wymieniania się doświadczeniem, na przykład podczas organizowanych Dni Tłumacza.

Studia Podyplomowe

Na mocy Ustawy o ograniczaniu barier administracyjnych dla obywateli i przedsiębiorców (Dz.U. z 2011 nr 106, poz. 622) zniesiono wymóg ukończenia studiów filologicznych lub podyplomowych w zakresie tłumaczenia stawiany kandydatom na tłumaczy przysięgłych. W 2015 r. została wprowadzona kolejna zmiana obniżająca wymagania co do wykształcenia: „Minister Sprawiedliwości w drodze decyzji administracyjnej będzie mógł zwolnić kandydata na tłumacza przysięgłego z wymogu posiadania wykształcenia wyższego w sytuacji istotnego niedoboru tłumaczy przysięgłych języka obcego, którym władza kandydat” (<https://ms.gov.pl/pl/informacje/news,7433,iii-transza-deregulacji-podpisana-przez-prezydenta.html>).

Danuta Kierzkowska w opublikowanym na <http://www.tepis.org.pl/pdf-doc/prawo/stan-uztp.pdf> *Stanowisku Polskiego Towarzystwa Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych „TEPIS” ws. zmiany Ustawy o zawodzie tłumacza przysięgłego* zauważa, że „przyjętej przez ustawodawcę tezie o konieczności obniżania wymogów co do kwalifikacji adeptów zawodu tłumacza przysięgłego w imię „ograniczania barier administracyjnych” przeczy również masowe uczestnictwo w studiach podyplomowych filologów, którzy stanowią 60-90% słuchaczy studiów podyplomowych. Chociaż ustawowo zwolnieni z obowiązku ukończenia studiów podyplomowych w zakresie tłumaczenia, dowodzą najdobitniej, że nawet filolog potrzebuje dodatkowej specjalistycznej wiedzy, której nie miał możliwości nabyć podczas studiów filologicznych. To właśnie filolodzy stanowią zawsze najliczniejszą grupę słuchaczy na każdej z ponad 40 uczelni, które prowadzą dziś podyplomowe studia dla tłumaczy w naszym kraju”. Z kolei licznie biorący udział absolwenci studiów prawniczych doceniają możliwość nabycia wiedzy z zakresu metodologii tłumaczenia specjalistycznego.

Tłumacze języków angielskiego, niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego, włoskiego i rosyjskiego mogą wybrać z bardzo licznych propozycji studiów podyplomowych w najważniejszych polskich ośrodkach akademickich. Studia kształcą tłumaczy konferencyjnych, pisemnych, literatury, tekstów specjalistycznych, tekstów ekonomiczno-prawnych, tłumaczy audiowizualnych oraz kandydatów na tłumaczy przysięgłych. Tłumacze języków mniej popularnych, niestety, są takiej możliwości pozbawieni. Studia podyplomowe znajdujące się w ofercie Uniwersytetu Wrocławskiego z zakresu języków czeskiego/serbskiego/ukraińskiego są zawieszane z uwagi na niewystarczającą liczbę kandydatów niezbędną do ich uruchomienia.

Kursy, szkolenia

Plusa (Plusa, 2000: 361; Kubacki, 2012: 249) reprezentuje pogląd, że kształcenie tłumaczy powinno odbywać się w ramach szkoleń i treningów prowadzonych przez ekspertów w wyspecjalizowanych ośrodkach akademickich. Z kolei Kubacki (Kubacki, 2012: 287) zwraca uwagę na fakt, iż pomimo ustawowego obowiązku nałożonego na tłumaczy przysięgłych doskonalenia kwalifikacji zawodowych brak jest „mechanizmów pozwalających na egzekwowanie tego obowiązku”. Kubacki przytacza również (Kubacki, 2012: 288) przykład Holandii i Wielkiej Brytanii, gdzie funkcjonuje system motywujący, który umożliwi stosownym władzom kontrolowanie uczestnictwa tłumaczy przysięgłych w podnoszeniu kwalifikacji: „W Holandii za udział w szkoleniach przyznawana jest tłumaczom określona liczba punktów, odpowiednia do rodzaju szkolenia. Tłumacz obowiązany jest zgromadzić w ciągu pięciu lat sześćdziesiąt punktów pod rygorem skreślenia go z listy tłumaczy”.

Jednak przebogata oferta wszelkiego rodzaju kursów i szkoleń dla tłumaczy o bardzo szerokim spektrum specjalności pozwala sądzić, iż spora część tłumaczy czy adeptów tego zawodu z nich korzysta pomimo braku w Polsce nadzoru, kontroli czy systemu punktacji. Nie do przecenienia jest fakt, iż wśród propozycji znajdują się również szkolenia, które można odbyć w formie kursów lub seminariów internetowych prowadzonych i realizowanych przy użyciu technologii webcast (webinarium), e-learningu, przy wykorzystaniu platform szkoleniowych (platformy są wykorzystywane nie tylko do szkoleń - w Gdańsku z inicjatywy tłumaczy literatury „Odnalezione w tłumaczeniu” powstał na przykład projekt interwencyjny, zadaniem którego jest stworzenie platformy celem spotkań tłumaczy literatury, pisarzy i czytelników <http://www.ikm.gda.pl/odnalezionewtlumaczeniu>).

Organizacją wykładów szkoleniowych, kursów, seminariów, repetytoriów, laboratoriów, warsztatów zajmują się szkoły językowe, szkoły dla tłumaczy (np. zróżnicowaną i ciekawą ofertą może poszczycić się Szkoła Tłumaczy Textem), ośrodki akademickie, sami tłumacze bądź stowarzyszenia tłumaczy. W Polsce prężnie działają Bałtyckie Stowarzyszenie Tłumaczy, Polskie Towarzystwo Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych TEPIS, Stowarzyszenie Tłumaczy Literatury, Stowarzyszenie Tłumaczy Polskiego Języka Migowego oraz Stowarzyszenie Tłumaczy Polskich. Przynależność do stowarzyszeń umożliwia między innymi skorzystanie z bezcennej pomocy koleżeńskiej, fachowych porad, otrzymywanie bieżących informacji o najważniejszych wydarzeniach dotyczących życia zawodowego tłumaczy, a w wymiarze materialnym zniżkowe opłaty na szkolenia czy rabaty przy zakupie specjalistycznych publikacji.

W roku 2015 Stowarzyszenie Tłumaczy Polskich w swojej bogatej bazie szkoleń znalazło miejsce na, między innymi, warsztaty przekładu literackiego (język francuski), warsztaty z tłumaczenia konsekutywnego (język rosyjski jak i język niemiecki), warsztaty terminologiczne i tłumaczeniowe - typowe doku-

menty cywilnoprawne i handlowe (język ukraiński), warsztaty językowe i terminologiczne - motoryzacja (język niemiecki), warsztaty przekładu prawniczego (język niemiecki), warsztaty językowe i terminologiczne - terminy i frazeologia - prawo upadłościowe i naprawcze (język angielski). Z pełną ofertą można zapoznać się na www.stp.pl.

Z kolei stowarzyszenie PT TEPIS w ramach akcji szkoleniowych zorganizowało w tym roku 9 repetytoriów, 4 laboratoria (z terminologii medycznej, prawa o cudzoziemcach, tłumaczenia ustnego, technik notacji, a Vista, statusu tłumacza przysięgłego), 4 warsztaty (z prawa dla nieprawników, analizy Europejskiego Nakazu Aresztowania i Wniosku o Międzynarodową Pomoc Prawną oraz z etyki zawodowej, zasad prowadzenia repertorium i zmianach w przepisach kodeksu postępowania karnego), 1 spotkanie z ekspertami PT TEPIS, 1 intensywny kurs tłumaczenia konsekwentnego z notacją. Podczas repetytoriów organizowanych przez regionalne koła PT TEPIS (dolnośląskie, górnośląskie, lubelskie, lubuskie, małopolskie, pomorskie, podlaskie) oprócz informacji o bieżących sprawach dotyczących tłumaczy przysięgłych omawiane są różnorodne zagadnienia związane z udziałem tłumaczy w czynnościach sądów, policji, urzędów stanu cywilnego. Każde repetytorium jest zakończone pracą w grupach językowych (źródło: <http://www.tepis.org.pl/index.php/2015>).

Dodatkową możliwością jest skorzystanie z bogatej oferty szkoleń organizowanych przez odpowiedniki stowarzyszeń lub izb tłumaczy za granicą, na miejscu, w danym kraju.

Dodatkowo obecnie w związku ze zmianami legislacyjnymi przedstawiciele Bałtyckiego Stowarzyszenia Tłumaczy, PT TEPIS i Stowarzyszenia Tłumaczy Polskich, obok przedstawicieli Ministerstwa, biorą udział w pracach zespołu ds. zmian przepisów regulujących działalność tłumaczy przysięgłych.

Oprócz szkoleń czysto terminologiczno-językowo-tłumaczeniowych tłumacze mogą skorzystać z propozycji doskonalenia warsztatu technicznego - z zarządzania terminologią, obsługi narzędzi CAT - wspomagających pracę tłumaczy (np. Wordfast, SDL Trados, memoQ, Heartsome XLIFF Translation Editor, OmegaT).

Oferowane szkolenia dla tłumaczy odbywają się na terenie całego kraju, np. Warszawie, Krakowie, Katowicach, Wrocławiu, Sosnowcu, Szczecinie, Białymstoku i Zielonej Górze.

Szkolenia doskonalące kompetencje językowe mogą być organizowane również przez Izby Gospodarcze czy Handlowe (np. Francusko-Polska Izba Gospodarcza zajmuje się organizacją kursów i szkoleń z francuskiego języka specjalistycznego od 2003 roku) lub inne centra szkoleń, np. Akademia Dobrego Tłumacza BT Skrivanek (oprócz kursów dla tłumaczy ustnych w ofercie znajdują się również szkolenia z zakresu radzenia sobie ze stresem, wystąpień publicznych, treningu pamięci czy kompetencji miękkich), Centrum Szkoleń Tłumaczeniowych (bardzo wysoko cenione przez absolwentów roczne szkolenie tłumaczy języków angielskiego, rosyjskiego i niemieckiego z zakresu tłuma-

czenia ustnego (kabinowego) i pisemnego), Instytut Badań Literackich PAN (kurs poprawnej polszczyzny, kurs retoryki praktycznej).

Warsztaty

Warsztaty jako działanie edukacyjne Vopel nazywa wręcz „Rolls-royce’em nauki w grupach” (Vopel 2004: 14). Zgodnie z maksymą Konfucjusza „Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż mi, a zapamiętam. Pozwól mi zrobić, a zrozumiem” tłumacze mogą doskonalić swoje umiejętności praktyczne podczas warsztatów, które są prowadzone przez specjalistów i ekspertów w danej dziedzinie, niejednokrotnie przez aktywnych zawodowo tłumaczy. Oprócz wymienionych już warsztatów organizowanych przez stowarzyszenia tłumaczy wspomniana także wyżej szkoła dla tłumaczy Textem oferuje warsztaty na przykład z prawa spółek, polszczyzny prawniczej, sprawnego notowania w tłumaczeniu konsekwentnym, pism w postępowaniu karnym, prawa rodzinnego, a nawet 10 szybkich i skutecznych taktyk tłumacza na zdobycie nowych klientów i wiele, wiele innych. Warsztaty organizują również szkoły wyższe w celu doskonalenia kompetencji tłumaczeniowej, zapoznania z nowymi narzędziami pracy tłumacza, obsługi programów do wspomagania tłumaczenia, tłumaczenia ustnego a także przygotowania do egzaminu na tłumacza przysięgłego. Te ostatnie prowadzone również jako kursy stanowią odpowiedź na zapotrzebowanie na profesjonalne przygotowanie do egzaminu wprowadzonego na mocy ustawy.

Konferencje

Jedną z możliwości samokształcenia tłumaczy jest branie udziału czy to jako uczestnik bez wygłoszenia referatu, czy jako referent w organizowanych coraz częściej konferencjach przekładoznawczych lub konferencjach skierowanych do tłumaczy. Niejednokrotnie konferencjom tym towarzyszą warsztaty np. z obsługi programów komputerowych wspomagających proces tłumaczenia, emisji głosu itp. W Bielsku-Białej cyklicznie ma miejsce konferencja za każdym razem zgłębiająca inny aspekt przekładu. Odbyły się już *Przekład w kulturze*, *Dylematy stylizacji w przekładzie* i *Norma w przekładzie*. Kolejna edycja planowana jest na czerwiec 2016 r.

Również cyklicznie (od 2000 r.) organizowane są konferencje *Język trzeciego tysiąclecia* w Krakowie, podczas których między innymi są prowadzone dyskusje o zagadnieniach z przekładoznawstwa. W trakcie planowanej konferencji na 16-18 marca 2016 r. z tematem wiodącym *Style komunikacyjne* prelegenci pochylić się będą nad językowym jądrem tłumaczenia oraz jego aspektach etnograficznych i socjologicznych.

Od ośmiu lat organizowana jest w Warszawie dwudniowa konferencja *The Translation and Localization Conference*, której towarzyszy jednodniowa, zgodnie z zamierzeniem organizatorów skierowana do polskiej branży tłumaczeniowej, Konferencja tłumaczy (najbliższa odbędzie się 11-12-13.03.2016 r.)

W bieżącym roku odbyły się także bardzo owocne i arcyciekawe *Authenticity and Imitation in Translation and Culture* w Warszawie, *II Międzynarodowa Konferencja Przekładoznawcza Kobiety w Tłumaczeniu* w Kielcach, *Tenth Conference on Legal Translation, Court Interpreting and Comparative Legilinguistics* w Poznaniu, *Języki specjalistyczne w badaniach i praktyce 2015: doświadczenia, horyzonty, wyzwania* w Katowicach, *The Lodz Session of the 6th International Maastricht-Lodz Duo Colloquium on "Translation and Meaning"* w Łodzi, *Interdisciplinary Encounters – Dimensions of Interpreting Studies* w Sosonowcu, *V konferencja z cyklu Imago mundi "Teoria tłumaczenia czy teorie tłumaczeń?"* w Warszawie, *Wpływ nowych narzędzi IT na jakość tłumaczeń oraz perspektywy zawodowe tłumaczy* w Gdańsku.

Powyższa lista (ograniczona do konferencji odbywających się tylko na terytorium Polski) nie wyczerpuje wszystkich możliwości przedstawienia czy wysłuchania referatów traktujących o przekładzie, stanowi jednak doskonały punkt wyjścia do poszukiwań odpowiedniego kręgu tematycznego dla danego tłumacza. Cykliczność powyższych konferencji oraz niesłabnące powodzenie i zainteresowanie udziałem w nich świadczą o ich wysokim poziomie, o chęci przedstawienia wyników badań naukowych prowadzonych na polu przekładoznawstwa, o tym, że istnieje na nie popyt. Konferencje są znakomitą okazją do poznania innych tłumaczy, specjalistów, skorzystania z oferty idących w parze warsztatów, wymiany doświadczeń bądź interakcji z biurami tłumaczeń.

Świat wirtualny

Oprócz wspomnianych wcześniej szkoleń prowadzonych przy pomocy Internetu, tłumacze mogą skorzystać z dobrodziejstw świata wirtualnego biorąc udział w wymianie doświadczeń, myśli i informacji oraz dyskusjach na forach dla tłumaczy (np. Branżowe Forum Tłumaczy <http://forumtlumaczy.pl>) na Facebook, Goldenline, Gazeta.pl, Yahoo Groups lub grupach dyskusyjnych (np. Google). Bardzo wiele wiadomości, ciekawostek i doświadczenia „z życia” zawierają blogi prowadzone przez tłumaczy lub biura tłumaczeń, istnieją także portale dla tłumaczy, gdzie można umieścić swój profil. Wykaz blogów, forów, grup dyskusyjnych, portali, organizacji tłumaczy zamieszczono w katalogu polskojęzycznych stron o tłumaczeniach: <http://otlumaczeniach.info>. Osobiście, już realnie, można spotkać się także podczas obchodów Dnia Tłumacza i organizowanych z tej okazji Hieronimków.

Publikacje

Proces samokształcenia tłumaczy jest wspierany przez bogatą literaturę fachową traktującą o teorii i praktyce tłumaczenia (Kubacki, 2012: 291). Oprócz publikacji zwartych można również zapoznać się z artykułami zamieszczanymi w specjalistycznych czasopismach, jak czasopismo dla tłumaczy prawniczych *Lingua Legis*, *Rocznik Przekładoznawczy*, *Studia nad teorią, praktyką*

i dydaktyką przekładu umożliwiające wymianę poglądów pomiędzy czynnymi zawodowo tłumaczami a pracownikami naukowo-dydaktycznymi rozważającymi zagadnienia z zakresu przekładu od strony teoretycznej, *Między Oryginałem a Przekładem* - zajmujące się problematyką badań przekładoznawczych, *Przekłady Literatur Słowiańskich* zawierające artykuły z zakresu przekładu literackiego z języków południowo- i zachodniosłowiańskich w perspektywie teoretycznej, historycznoliterackiej i historycznokulturowej, serii wydawniczej *Studia Translatorica* poświęconej refleksji nad dydaktyką oraz teoretycznymi i praktycznymi aspektami przekładu czy czasopiśmie *Neofilolog* zawierającym artykuły z zakresu językoznawstwa, glottodydaktyki i akwizycji języków.

O tym, jak ważne jest zagadnienie kształcenia tłumaczy świadczy powołanie do życia w 2014 r. Konsorcjum do Badań nad Edukacją Tłumaczy. Konsorcjum ma na celu „czynnie włączyć się w kształtowanie możliwości formacyjnych tłumaczy w Polsce poprzez organizację cyklicznych szkoleń dla nauczycieli tłumaczy” (<http://egps.nazwa.pl/translator>). Do tej pory zorganizowano już trzy edycje warsztatów dla nauczycieli tłumaczy. Pierwsze i trzecie dotyczyły obsługi i metodyki programu MemoQ, drugie z kolei przekładu tekstów prawnych. Na marzec 2016 planowany jest pierwszy Kongres CTER 2016. Konsorcjum pragnie stworzyć bazę prac magisterskich i doktorskich za zakresu dydaktyki przekładu i przekładoznawstwa, a na swojej stronie internetowej będzie umieszczać informacje o czasopismach oraz planowanych konferencjach z tej dziedziny.

Podsumowanie

Oczywiście o wiele więcej możliwości kształcenia ustawicznego mają tłumacze języków konferencyjnych, to do nich skierowana jest zasadnicza większość kursów i szkoleń. Jednak w ostatnich latach coraz częściej tłumacze języków niszowych odnajdują stosowną dla siebie formę doskonalenia zawodowego (jako przykład organizowane szkolenia przez Centrum Języków Słowiańskich *Slavia Tłumaczenia ustne w języku czeskim*, *Język ukraiński w biznesie*). Pojawiła się również tendencja, by tłumacze rzadszych języków organizowali szkolenia na zasadzie „tłumacze szkolą tłumaczy”.

Całą gamę możliwości nabywania lub doskonalenia kwalifikacji zawodowych oferują ośrodki zagraniczne - można skorzystać ze stypendiów lub odbyć kursy/szkolenia/warsztaty w kraju danego języka dopasowując je indywidualnie. Obecnie, kiedy granice terytorialne niejednokrotnie przestały być barierą, wyjazdy nie stanowią już nieosiągalnego marzenia.

Rozwijanie swoich kompetencji, zdobywanie nowych doświadczeń, rozwój intelektualny, stymulowanie samokształcenia, otwartość - ten przywilej towarzyszy tłumaczom nieustannie.

Bibliografia

- Kierzkowska, D. (2005). *Kodeks tłumacza przysięgłego z komentarzem*. Warszawa: Wydawnictwo TEPIS.
- Kubacki, A. D. (2012). *Tłumaczenie poświadczone. Status, kształcenie, warsztat i odpowiedzialność tłumacza przysięgłego*. Warszawa: Wydawnictwo LEX a Wolters Kluwer business.
- Pieńkos, J. (2003). *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki*. Kraków: Kantor Wydawniczy Zakamycze.
- Płusa, P. (2000). *Kształcenie tłumaczy*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Vopel, K. W. (2004). *Warsztaty - skuteczna forma nauki. 80 porad dla moderatorów*. Kielce: Jedność.
- Źródła internetowe:
- <http://www.ikm.gda.pl/odnalezionewtlumaczeniu>, data dostępu 30.10.2015.
- <http://www.tepis.org.pl/index.php/2015>, data dostępu 31.10.2015.
- <http://www.stp.org.pl>, data dostępu 31.10.2015.
- <http://textem.com.pl/szkola-dla-tlumaczy>, data dostępu 31.10.2015.
- <http://www.bst.org.pl>, data dostępu 31.10.2015.
- <http://www.tepis.org.pl/pdf-doc/prawo/stan-uztp.pdf>, data dostępu 05.11.2015.
- <http://egps.nazwa.pl/translator>, data dostępu 05.11.2015.
- <https://ms.gov.pl/pl/informacje/news,7433,iii-transza-deregulacji-podpisana-przez-prezydenta.html>, data dostępu 05.11.2015.

ADAM SZMICHOWSKI
Uniwersytet Łódzki

O potrzebie kształcenia do samokształcenia na uczelni wyższej

Wstęp

Celem tego artykułu jest próba wykazania, że jednym z głównych zadań uczelni wyższej jest nie tyle wyposażenie studenta w pewien zasób wiedzy (skończonej, gotowej, zamkniętej), co raczej przygotowanie go do samodzielnego jej zdobywania podczas studiów i (zwłaszcza) po ich ukończeniu. Umiejętność samokształcenia powinna być rozwijana w toku studiów i uzupełniać, a z czasem przejąć rolę kształcenia kierowanego.

Edukacja całościowa, kształcenie i samokształcenie

Punktem wyjścia należy uczynić próbę doprecyzowania pojęć kluczowych dla niniejszych rozważań w kolejności od najszerzego do najwęższego: edukacji całościowej, kształcenia i samokształcenia.

W literaturze funkcjonują dwa znaczenia terminu edukacja całościowa (Wolicki, 2011: 13). W pierwszym edukacja całościowa rozumiana jest jako kształcenie poszkolne, podejmowane głównie przez osoby dorosłe już po zakończeniu nauki. Konsekwencją jest odróżnienie jej od edukacji wyjściowej, realizowanej w trakcie wychowania naturalnego i w edukacji szkolnej. Umieszczenie studiów wyższych w takim rozumieniu kształcenia całościowego może budzić wątpliwości – z jednej strony są one podejmowane dobrowolnie przez osoby pełnoletnie, które wywiązały się już z obowiązku szkolnego, z drugiej strony są tak powszechne i podejmowane bezpośrednio po uzyskaniu świadectwa dojrzałości, że równie dobrze można uznać je za kontynuację nauki szkolnej.

Drugie znaczenie traktujące ją jako proces edukacyjny (kształcenia) trwający całe życie człowieka i obejmujący wszelkie działania edukacyjne (w tym formalne i nieformalne) które podejmuje jednostka. Ujęcie takie odrzuca rozdział na edukację początkową (szkolną) i poszkolną, a edukację jako znacznie szerszą kategorię. Tak opisuje je Józef Pólturzycki:

„(...) Edukacja permanentna nie stanowi ani systemu kształcenia, ani dziedziny czy szczebla kształcenia, lecz jest zasadą, na której powinna być oparta oświata tak jako całość działań obejmujących wychowanie, jak i jej poszczególne elementy.(...) Ustawiczność bowiem polega nie tylko na cią-

głości, ale wymaga również zmiany zadań poszczególnych elementów oświaty tak, by rezultaty kształcenia permanentnego były większe niż suma rezultatów poszczególnych elementów systemu oświatowego. (...) Edukacja permanentna staje się wyrazem pełnego związku między wszelkimi formami, przejawami i okresami procesu wychowawczego. Nauczanie szkolne staje się w takim ujęciu tylko częścią składową całego procesu edukacji. (...) Poprzez usunięcie sztywnych i dotychczas często nieprzekraczalnych barier zwiększy się ruchliwość poziomą i pionową uczących się, a następnie rozszerzy możliwości zaspokojenia ich różnorodnych potrzeb edukacyjnych. Każdemu człowiekowi należy zapewnić taką formę kształcenia i wychowania, która mu najbardziej odpowiada z uwagi na zdolności i potrzeby, czas i możliwości organizacyjne” (Półturzycki, 2000: 20).

To właśnie szerokie rozumienie pojęcia edukacji całościowej chciałbym przyjąć na potrzeby niniejszych rozważań, ponieważ w jego kontekście najłatwiej jej usytuować współczesne kształcenie i samokształcenie.

Pojęcia kluczowe dla tego wywodu – kształcenie i samokształcenie – sytuują się w obszarze znaczeniowym pojęcia LLL, pedagogika jednak ma pewne problemy z ich zdefiniowaniem. W literaturze funkcjonuje wiele często rozbieżnych i wykluczających się definicji, których nawet pobieżny przegląd pokazuje nie tyle niemoc nauki wobec tego fenomenu, co raczej jego złożoność. Różni autorzy podając własne definicje, formułując je na gruncie różnych tradycji pedagogicznych, bądź (co też się zdarza) podają definicje zbyt nieprecyzyjne.

W swoim *Słowniku Pedagogicznym* Wincenty Okoń przedstawia kształcenie jako „ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury, a zarazem uczestnictwo w ich przekształcaniu, jak również osiągnięcie możliwie wszechstronnego rozwoju sprawności fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw oraz zdobycie pożądaných kwalifikacji zawodowych”, po tych słowach zaznacza jednak że „(...)w ostatnich latach coraz częściej przez k. rozumie się łącznie nauczanie i uczenie się” (Okoń, 1987: 146).

Powyższych definicji nie można jednak odnieść bez zastrzeżenia kształcenia na uczelni wyższej – uczelnia wyższa z założenia nie jest placówką edukacyjną, tylko badawczą, bądź badawczo edukacyjną. Nie mamy w niej do czynienia z nauczycielem ani z uczniem w rozumieniu takim jak w przypadku szkoły. Rozpatrując kształcenie na uczelni wyższej powinno się przyjąć szerszy kontekst, być może właściwszy byłby kontekst kulturowy i spojrzenie przez pryzmat pedagogiki kultury. Kształcenie bowiem nie powinno ograniczać się do poznawania wartości kultury, czy nawet ich rozumienia, powinno prowadzić do autentycznego przeżywania i zinternalizowania i zinternalizowania tych wartości - pisząc o dobrach kultury mam na myśli nie tylko wartości intelektualne, ale też dobra techniki (mówimy o wykształconym techniku, czy inżynierze), sztuki (wykształcony muzyk, malarz), czy nawet kultury fizycznej (wykształcony sportowiec, trener) (Krawczyk, 1994).

Kształcenie obejmuje „wszechstronny rozwój osobowości, ponieważ oddziałuje on nie tylko na sferę poznawczą psychiki człowieka, ale także i na jego sferę emocjonalną (przeżywanie wartości) oraz sferę motywacyjno-wolicjonalną (postępowanie zgodne z poznanymi i zasymilowanymi wartościami)” (Krawczyk, 1994). Rozwój osobowości – w rozumieniu pedagogiki kultury – odbywa się poprzez wyzwalanie wartości tkwiących w poznawanych dobrach kultury. Kształcenie jest procesem pełniejszym (o szerszym i poważniejszym znaczeniu) niż nauczanie/uczenie się – efektem uczenia jest nauczenie się, a więc przyswojenie pewnego zakresu wiadomości, które jeśli nawet wartościowe i przydatne nie zawsze muszą prowadzić do korzystnych zmian i rozwoju osobowości. (por. Krawczyk, 1994). Rozwój osobowości leży zawsze w gestii jednostki, bez jej zaangażowania, bez wyzwolenia motywacji wewnętrznej będzie on niemożliwy. Wzbudzenie motywacji wewnętrznej wymaga rozbudzenia zainteresowania, czy nawet fascynacji, co z kolei wymaga dostosowania kształcenia do uzdolnień i zainteresowań studenta. Kształcenie opiera się na dobrowolnym i autentycznym zaangażowaniu, wyrażającym się przede wszystkim w samokształceniu. Tu w dużej mierze leży słabość przytoczonych powyżej definicji kształcenia – skupiając się na uwarunkowaniach zewnętrznych (instytucjonalnych, społecznych) pomijają one rolę „ucznia” i jego pracy polegającej na samokształceniu. Prawdziwe kształcenie jest zawsze samokształceniem.

Pojęcie samokształcenia wynikające niejako z pojęcia kształcenia, w literaturze opisane jest w sposób równie niejednoznaczny. Józef Kargul wyróżnia dwa jego ujęcia (Kargul, 2014: 352). Przykładem pierwszego jest definicja, którą w 1935 r. sformułował Władysław Okiński: „proces samokształceniowy (albo krócej: samokształcenie) to tyle co samodzielne, poddane autokontroli urabianie się osobnika w celu osiągnięcia jakiegoś mniej lub więcej uchwytnego uświadamianego) i mniej lub więcej jasno określonego wzoru (ideału) osobowości” (za Kargul, 2014: 352). Nacisk w tej definicji położony zostaje na osiągnięciu celu samokształcenia, którym jest upodobnienie się do pewnego wzoru osobowości. Dążenie do osiągnięcia tego wzoru jest zatem motorem samokształcenia. Przykładem drugiego ujęcia jest podana w 1961 r. definicja Władysława Spasowskiego, według którego samokształcenie polega „na samodzielnym stawianiu i rozwiązywaniu zadań koniecznych, bo wpływających z odczuwanej natury i uświadamianych potrzeb coraz intensywniejszego i pełniejszego życia osobnika” (za Kargul, 2014: 352). W tym ujęciu siłą napędową samokształcenia jest potrzeba wpływająca z wnętrza jednostki.

Kargul zauważa, że pierwszy sposób rozumienia samokształcenia – kładący nacisk na upodobnianie się do wzoru osobowego - przyjmują głównie andragodzy, zaś drugi sposób – w którym nacisk położony jest na wrodzoną, wewnętrzną potrzebę – przyjmują częściej psychologowie, pedagogowie i tylko niektórzy andragodzy (Kargul, 2014: 354).

Kargul uznaje te dwa ujęcia za konkurencyjne, chociaż nie wykluczające się; swoje rozważania podsumowuje tezą, że „być może są dwa typy osób uprawiających samokształcenie. Jeden z nich to ludzie, którzy podejmują trud

samokształceniowy w celu upodobnienia się do określonego wzoru – psychologicznie określiliby ich „zewnątrzsterownymi” i są ludzie podejmujący doskonalenie siebie (we wszystkich stronach własnej osobowości), aby sprawnie wykonywać zadania, które stawia przed nimi życie („wewnątrzsterowni”)” (Kargul 2014: 362).

Rozpatrując samokształcenie w kontekście studiów wyższych nie ma potrzeby opowiadania się po stronie jednej z dwóch wyróżnionych przez Kargula koncepcji samokształcenia, choć łatwiejsze do wykorzystania w praktyce edukacyjnej może być skłonienie się ku wizji samokształcenia motywowanego potrzebą wewnętrzną i służącego podnoszeniu jakości życia i sprawności działania jednostki. Diagnoza potrzeb i predyspozycji studenta jest łatwiejsza niż próba określenia wzoru osobowego do którego chce on dążyć, do tego w rzeczywistości w której funkcjonujemy (informacyjnej, postmodernistycznej, liberalistycznej) łatwiej jest pracować nad stymulowaniem i rozwijaniem potrzeb jednostki, niż proponować jej wzory osobowych, ideały i autorytety. Przewagę tej koncepcji Okoń uchwycił w swojej definicji słownikowej: samokształcenie to „osiąganie wykształcenia poprzez działalność, której treść, cele, warunki i środki ustala sam podmiot (...) ideałem samokształcenia jest, aby przekształciło się ono w stałą potrzebę życiową człowieka oraz stanowiło oparcie dla kształcenia ustawicznego”. (Okoń, 1987: 257).

Jedną z wyraźniejszych (i bardziej współczesnych) definicji samokształcenia podaje Joanna Jarmużek:

Specyfika tej formy uczenia się polega na tym, iż jest ona splotem dwóch wysoce rozwiniętych cech uczenia się: świadomości (własnych możliwości i aspiracji) i samodzielnej aktywności – sprawiają one, że samokształcenie dokonuje się na drodze, na której jednostka uczy się sama dzięki określaniu i wytyczaniu sobie kolejnych zadań edukacyjnych. Aktywna postawa wobec uczenia się zakłada internalizację edukacji jako wartości oraz dysponowanie strategiami pozwalającymi na samodzielne wyznaczanie dróg kształcenia i własnego rozwoju. W tej sytuacji uczenie się jawi się jako aktywność, którą podmiot sam organizuje i steruje według własnych możliwości, doświadczeń i celów (Jarmużek, 2006: 1).

Dlaczego takie ujęcie wydaje się najbardziej właściwe w kontekście rozważań o szkolnictwie wyższym? Ponieważ dotyczy ono osób dorosłych, a nie dzieci i młodzież. Ludzi dorosłych cechuje samodzielność, tymczasem „szkolna” sytuacja edukacyjna wiąże się z uległością wobec systemu, instytucji, nauczyciela. Prowadzenie kształcenia na studiach wyższych przez pryzmat poglądów wyrosłych na gruncie nauki szkolnej skutkuje poczuciem zagubienia u studentów: z jednej strony są oni samodzielni w życiu (jako obywatele, pracownicy, często rodzice itd), z drugiej wobec nauczyciela i instytucji muszą być ulegli i bierni.

Model kształcenia szkolnego zdominowany jest przez nauczyciela, to on nadaje mu kształt, on też ponosi odpowiedzialność za jego przebieg i efekty. Umiejętnością cenną w nauce szkolnej jest zapamiętywanie i jak najwierniej-

sze odtwarzanie materiału, celem zaś otrzymanie jak najwyższej oceny. Motywacja ma charakter zewnętrzny, pobudzana jest przez pochwały i krytykę (a nawet kary) ze strony rodziców i nauczycieli. Uczeń jest stroną zależną, nie ma, bądź ma niewielki wpływ na proces kształcenia.

Pisząc o kształceniu (do) samokształcenia postuluję przejście od systemu herbartowskiego do systemu deweyowskiego poprzez rozwijanie motywacji wewnętrznej i aktywności studenta (także w doborze treści nauczania), samodzielne dochodzenie do wiedzy, minimalizowanie roli metod słownych, eliminację encyklopedyzmu i werbalizmu, zdobywanie umiejętności poprzez wykorzystywanie wiedzy, uczenie się poprzez działanie, eksperymentowanie, zwiększenie roli samokontroli (kosztem kontroli) i samooceny. Te i inne zalecenia przesuwają ciężar procesu kształcenia z nauczyciela na studenta, co ma przygotować studenta do roli nauczyciela samego siebie, czyli do samodzielnego już samokształcenia po opuszczeniu murów uczelni. Samokształcenie zakłada jedność (połączenie) nauczania i uczenia się, za cały proces kształcenia odpowiedzialna jest jedna osoba, pełniąca równocześnie rolę nauczyciela i ucznia.

Podsumowując chciałbym odwołać się do słownikowego znaczenia słowa „studiować”:

- 1) „uczyć się na wyższej uczelni,
- 2) gruntownie poznawać, badać coś,
- 3) zapoznawać się z czymś, przyglądając się czemuś uważnie lub czytając coś” (SJP, t III, 1981).

Dzisiaj powszechniejsze jest pierwsze znaczenie, niemal zapomniane są pozostałe dwa. Studiowanie oznacza „gruntowne poznawanie”, „badanie”, czyli pracę która z założenia musi być samodzielna, która musi cechować się wysoką motywacją i zaangażowaniem emocjonalnym. Samokształcenie w kształceniu akademickim rozumiem jako próbę zrównania zakresów dwóch pierwszych znaczeń, to znaczy uczynienia studiów na uczelni wyższej okresem „gruntownego poznawania, badania” nacechowanego zaangażowaniem utrzymującym się długo po opuszczeniu murów uczelni, uczynienia studiów jedynie wstępem do dalszego, samodzielnego już kształcenia.

Rozwijanie samokształcenia

Samokształcenie przeciwstawiane bywa kształceniu kierowanemu, te dwie kategorie traktowane są na zasadzie dychotomii – nauczyciela traktuje się albo jako stymulującego do samodzielnego poszukiwania wiedzy, albo jako dostarczyciela tej wiedzy w postaci już gotowej. Skutkuje to założeniem, że skuteczny proces kształcenia powinien albo opierać się głównie albo na samokształceniu, albo kształceniu kierowanym, lub też próbować łączyć te kategorie. Celem tego tekstu jest zaproponowanie czytelnikowi innej drogi, polegającej na stopniowym rozwijaniu samokształcenia u studentów i dążeniu do tego, żeby to ono przejęło rolę kształcenia kierowanego po ukończeniu studiów.

Model takiego rozwiązania opracował Garolda Growa, jego angielska nazwa to *Staged Self-Directed Learning Model* (SSDL). W polskiej literaturze spotkałem się z tłumaczeniem „stadialny model samokształcenia” (Frąckowiak, 2005), sądzę jednak że lepiej oddaje jego charakter tłumaczenie: etapowy model samokształcenia.

Grow wyróżnił 4 etapy rozwoju samokształcenia, albo raczej 4 etapy na których mogą znajdować się studenci, bądź grupy (Grow, 1991: 125-143). Zadaniem nauczającego jest zdiagnozowanie na jakim etapie znajduje się student, skonsultowanie z nim tej diagnozy i przeniesienie go na wyższy etap.

Pierwszy etap to etap zależności, student znajdujący się na tym etapie do przyswojenia wiadomości potrzebuje nauczyciela który sprawi że ten czegoś się nauczy. „Bezradność dydaktyczna” studenta może obejmować tylko jedną, bądź kilka dziedzin (przedmiotów), może mieć również charakter czasowy. Etap ten cechuje osoby początkujące w danej dziedzinie (bądź nauczanie podstawowe), na tym etapie zniechęca się i rezygnuje największa grupa studentów. Studentów na tym etapie cechuje brak wiedzy, doświadczenia, motywacji i pewności siebie w osiąganiu postępów w nauce, mogą być oni (i najczęściej są) zmorą nauczyciela, rozwiązaniem jednak jest zastosowanie odpowiedniego podejścia. Nauczyciel musi zyskać zaufanie studentów poprzez zbudowanie swojego autorytetu, opierającego się na rzetelnej wiedzy przedmiotowej. Studenci na tym etapie najlepiej czują się w sytuacjach, w których reguły są jasne i przejrzyste, wymusza to na nauczycielu precyzyjne zdefiniowanie celu kształcenia (np. określenie warunków zaliczenia) i sposobu w jaki ten cel można osiągnąć (np. określenie terminów oddania prac). Cele powinny znajdować się powyżej miejsca, które zdaniem studenta stanowi maksimum jego możliwości (żeby umożliwić mu rozwój i podnieść poczucie własnej wartości), a jednocześnie na najniższym poziomie niezbędnym do zaliczenia (żeby umożliwić mu przejście na wyższy etap). Komunikaty powinny być jednostronne (płynące od nauczyciela do studenta), powinny koncentrować się na celu (a nie na osobie studenta), informacja zwrotna powinna być przekazywana niezwłocznie, najlepiej w trakcie wykonywania zadania, a nie po jego zakończeniu. Praca z oporami studentów wymaga stanowczości i konsekwencji, tego w dużej mierze oczekują studenci, w przeciwnym wypadku oceniają nauczyciela jako zbyt miękkiego i niezdolnego do nauczania ich cokolwiek, co z kolei utrzymuje ich w na etapie zależności i może powodować napięcia psychiczne. Poszerzanie autonomii studenta konieczne na wyższych etapach, na etapie zależności może przynieść oplakane skutki.

Studenci będący na drugim etapie – etapie zainteresowania - mają wyższe poczucie własnej wartości, większe (choć wciąż minimalne) umiejętności i wiedzę. Wykazują zainteresowanie nauką i reagują na techniki motywacyjne. Głównym zadaniem nauczyciela jest zapewnianie studentowi odpowiedniej porcji motywacji i entuzjazmu, które napędzą go do samodzielnej pracy. Nauczyciel musi „zapalić” w studencie ekscytację nauką, inspirować go do samodzielnych już poszukiwań. Rola nauczyciela to już nie rola eksperta, a bardziej

instruktora, który nie stoi nieco na uboczu i obserwując działania studenta przekazuje mu instrukcje i wskazówki. Nauczyciel na tym etapie powinien wskazywać korzyści z nauki (np. praktyczne zastosowania zdobywanej wiedzy). Charyzmatyczne postacie nauczycieli szkolnych zdolnych porwać do działania całą klasę (bądź szkołę, czy nawet społeczność lokalną) to właśnie nauczyciele z tego etapu. Komunikacja na tym etapie musi być obustronna, ponieważ uczniowie są do niej zdolni i chętni, a do ich rozwoju potrzebne jest zrozumienie ich potrzeb i dążeń. Co jednak istotne, praca na tym etapie wciąż ma charakter dyrektywny, w pewnej mierze kierowany przez nauczyciela. Nauczyciel musi angażować się w rozwój uczniów pomagając im w określeniu ich celów życiowych, mocnych i słabych punktów, dopasowanych do ich predyspozycji technika pracy i uczenia się. Ten etap można odnieść do nauczania na poziomie średnim i wyższym zawodowym.

Trzeci etap – zaangażowania - osiągają osoby, które chcą współuczestniczyć w decydowaniu o swoim kształceniu i są gotowe do podejmowania w pełni samodzielnej pracy, w której potrzebują jednak wsparcia, ponieważ brak im, motywacji doświadczenia i biorącej się z niej swego rodzaju intuicji. Przede wszystkim przejawiają zaangażowanie w proces edukacji, chcą same ustalać cele procesu kształcenia, oraz warunki i sposoby prowadzące do jego osiągnięcia. W zakresie rozwoju osobowości wymagają rozwoju kompetencji społecznych zwłaszcza w obszarze pracy zespołowej, ale także dalszego podnoszenia poziomu pewności siebie i motywacji. Osoby zaangażowane uważają się za zdolne w przyszłości dorównać swoim nauczycielom, nie potrzebują rad, chcą za to zadawać pytania; chcą uczyć się bardziej przez obserwację i wspólną pracę. W działaniach podejmowanych z nauczycielem – w realizacji zadań – oczekują partnerstwa, nauczyciel na tym etapie nie prowadzi już zajęć, a uczestniczy w nich na zasadach równych ze studentami. Komunikacja na tym etapie ma również charakter partnerski, równorzędny, zakłada bliski kontakt nauczyciela i studenta maksymalizujący korzyści ze współpracy. Nauczyciel i student są równorzędnymi partnerami w projektowaniu procesu dydaktycznego, wspólnie podejmują najważniejsze decyzje, dyskutują nad oceną efektów pracy, ciężar kontroli postępów przesuwają w stronę studenta. Ten etap właściwy jest studiom akademickim, być może też – w polskich warunkach – studiom doktoranckim.

Ostatni etap to etap pełnego samokształcenia, a więc samodzielności w pracy naukowej. Samokształcący się sami ustalają cele swojej pracy, korzystają ze wsparcia nauczycieli (czy bardziej instytucji) instrumentalnie, tylko po to żeby cele te osiągnąć. Są niezależni od wsparcia ze strony nauczycieli, nie znaczy to jednak, że są samotni – dzięki kształceniu wypracowali sieć kontaktów prywatnych i zawodowych, uczestniczą w kształceniu formalnym i nieformalnym, są aktywni w klubach i stowarzyszeniach. Intensywna komunikacja z etapu trzeciego zostaje wygaszona i zredukowana, to student jest teraz jej inicjatorem, a nauczyciel jedynie w nienachlany sposób monitoruje jego losy. Samokształcący się biorą pełną odpowiedzialność za swoje kształcenie, również za jego zaniechanie. Podobnie jak w przypadku etapu zależności, etap pełnego

samokształcenia może dotyczyć jednej bądź wielu dziedzin, może również mieć charakter okresowy i kończyć się regresem do etapu zaangażowania. Rolą nauczyciela na tym etapie nie jest już nauczanie w jakiegokolwiek formie, ale raczej podtrzymywanie aktywności kształceniowej studenta poprzez np. organizowanie spotkań ze studentami mającymi na celu omawianie ich bieżących problemów i postępów w rozwoju, zachęcanie studentów do współpracy ze sobą i z uczelnią w celu konsultacji i wymiany informacji, pomoc w skupianiu się na produktywności w pracy w stopniu równym skupieniu na jej rezultacie. Etap ten Grow kojarzy z czasem po ukończeniu studiów, jako przykłady nauczycieli podaje nieangażujących się w życie uczniów mistrzów sufickich, praktykujących „niewidzialność” dla swoich uczniów.

Tabela 1: Model stopniowego rozwoju samokształcenia (SSDL) Garolda Growsa

stopień	uczący się jest	nauczający jako	metody pracy i rodzaje zajęć	zalecenia dydaktyczne dla nauczającego
I	zależny	kierujący, korepetytor, autorytet, ekspert	Szkolenia pozwalające uczącemu się na samookreślenie swoich umiejętności; zajęcia pogłębiające wiedzę; wykłady kursowe (wprowadzające w obszar wiedzy); zajęcia kompensacyjne (wyrównawcze);	opisywanie, wyjaśnianie, tłumaczenie, przełamywanie niechęci uczących się; natychmiastowe poprawianie błędów, określanie i wyrównywanie braków uczących się (np. w zakresie wiedzy przedmiotowej)
II	zainteresowany	motywujący, przewodnik, instruktor	wykłady konwersatoryjne uzupełnione o dyskusje kierowane przez nauczającego; techniki pracy nakierowane na osiągnięcie celu	zachęcanie / motywowanie do nauki, prowadzenie dyskusji, wskazywanie problemów i pokazywanie rozwiązań, wskazywanie przykładowych zastosowań wiedzy
III	zaangażowany	wspierający, partner	dyskusje uczących się moderowane (wspierane) przez nauczającego; seminaria; praca metodą projektową nad rzeczywistymi przypadkami	rozwijanie krytycznego myślenia, nauczanie sposobów i strategii (samodzielnego) uczenia się, (współ)praca nauczającego i uczącego przy wykonywaniu rzeczywistych zadań
IV	samokształcający się	wskazujący drogę, doradca	praktyki; przygotowywanie rozpraw naukowych; praca w zespołach samokształceniowych; projekty indywidualne	pełne przyzwolenie na samodzielną realizację zadań i projektów, ograniczenie się do roli konsultanta,

Źródło: Grow, G. (1991) Teaching learners to be self-directed, *Adult Education Quarterly*, 3 (1991), s. 129-143

Zamiast podsumowania

Dynamiczny rozwój współczesnego świata i nieustanny przyrost wiedzy wymusza potrzebę ciągłego rozwoju: kompetencje zdobyte w procesie edukacji wyjściowej ulegają deaktualizacji, dyplomy zdobyte w młodości bez uzupełniania o samokształcenie tracą wartość. Dyplom ukończenia studiów jest rodzajem przepustki uprawniającym do dojrzałej egzystencji (też zawodowej), której nieodłącznym elementem jest dziś ciągle podnoszenie kwalifikacji i zdobywania nowej wiedzy. Wiedza i umiejętności zdobyte podczas studiów nie wystarczą raz na zawsze.

Kształcenie i samokształcenie dorosłych ma dłuższą tradycję (w rozumieniu funkcjonowania instytucji i rozważań teoretycznych) niż kształcenie dzieci i młodzieży. Dorośli uczyli się (od siebie) wszystkiego co było im potrzebne (np. uprawy ziemi, topografii bliższego i dalszego otoczenia itd), w przeszłości nie istniała aż taka potrzeba nakłaniania do rozwijania samokształcenia jak dziś. Gdy dodać do tego, że żaden (instytucjonalny) system oświaty nie jest w stanie objąć opieką kształceniową człowieka przez całe jego życie, jednym z ważniejszych zadań współczesnych szkół wyższych jest rozbudzenie w studentach potrzeby permanentnego uczenia się i wyposażenie ich w umiejętność podnoszenia kompetencji drogą samokształcenia.

Bibliografia

- Grow, G. (1991). Teaching learners to be self-directed, *Adult Education Quarterly* 3(1991), 125-149.
- GUS (2014). *Szkoły wyższe i ich finanse*, Gdańsk: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Kargul, J. (2014). Powojenny ogląd samokształcenia w Polsce, *Rocznik andragogiczny*, 1(2014), 351-363.
- Okoń, W. (1987). *Kształcenie* [w:] *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN.
- Okoń, W. (1987). *Samokształcenie* [w:] *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN.
- Pólturzycki, J. Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki. *Rocznik Andragogiczny* (1)2000, 11-20.
- Studiować* [w:] *Słownik języka polskiego* t. III, (1981) pod red. M. Szymczak, Warszawa: PWN.
- Wiatrowski, Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Wolicki, M. (2011). Edukacja permanentna – potrzeba i formy *Forum Pedagogiczne UKSW* 1(2011), 11-26.

Netografia

- Jarmużek, J. (2006). Samokształcenie wymaga określenia własnej tożsamości, *Wiedza i Edukacja*, luty 2006, http://www.eid.edu.pl/archiwum/2006,104/luty,216/samokszaltlenie_wymaga_okreslenia_wlasnej_tozsamosci,1895.html dostęp: 23.10.2015.
- Krawczyk, M. (1994). Trudności z pojęciem Kształcenie, *Wiedza i Edukacja*, kwiecień 1994, http://www.eid.edu.pl/archiwum/1994,24/kwiecien,28/trudnosc_z_pojciem_ksztaltlenie,83.html dostęp: 02.11.2015.
- Frackowiak, A. (2005). Ustawiczne samokształcenie *E-mentor* nr 5 (12) / 2005 <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/12/id/225>, dostęp: 29.10.2015

PIOTR WINCZEWSKI

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

KAMIŁA KOWALEWICZ

Uniwersytet Medyczny w Łodzi

Własne przygotowanie do pracy z osobami niepełnosprawnymi w ocenie studentów fizjoterapii

Wprowadzenie

Po 1989 w Polsce doszło do intensywnych przeobrażeń stosunku wobec osób niepełnosprawnych. Skutkowały one ukształtowaniem się nowej, większej otwartości na potrzeby tej grupy (Winczewski, 2013a: 100-111). Przemiany te związane są z ugruntowywaniem się w Polsce nowego, typowego dla Europy Zachodniej, sposobu rozumienia niepełnosprawności (Winczewski, Karbowiak, 2014: 287-294). Zgodnie z nim ograniczenie aktywności niektórych osób wynika nie tylko z dysfunkcji ich zmysłów, następstw schorzeń oraz urazów, ale także z presji otoczenia społecznego (WHO, 1997).

Niepełnosprawność jest w tej perspektywie skutkiem minimalizowania szans niektórych jednostek na czynny udział w życiu społeczeństwa (Barnes, Mercer, 2008: 19). W tych zbiorowościach, w których brakuje życzliwej aprobaty, niepełnosprawni są bierni życiowo i społecznie.

Osoby o ograniczonej sprawności mogą napotykać na obiektywne czynniki ograniczające ich aktywność. Wynikają one m. in. z braku wrażliwości społecznej na ich potrzeby (Abberley, 1997: 231-245; Hall, 1996: 15; Winczewski, 2013b: 201-218). Brak akceptacji dla potrzeb osób niepełnosprawnych piętnuje się jako stan analogiczny do prześladowania i dyskryminowania ludzi ze względów rasowych, z powodu orientacji seksualnej, religijnej, przynależności etnicznej czy ze względu na pochodzenie społeczne (Allott, Robb, 2001: 112; Long, 2000: 178-187). Prawem każdego człowieka jest bowiem możliwość funkcjonowania w wybranym środowisku społecznym, współtworzenie i przekształcanie go oraz rozwijanie się w nim (Carr, Weir, D. Azar, N. Azar, 2013). Ten sposób ujmowania niepełnosprawności staje się w Polsce coraz powszechniejszy. Skutkuje on m. in. zwiększeniem się odsetka aktywnych zawodowo przedstawicieli grupy osób niepełnosprawnych.

Opisana sytuacja przeorientowała cele fizjoterapii. Współczesnym zadaniem fizjoterapeutów stało się nie tylko usprawnianie pacjentów, ale także uwrażliwienie społeczeństwa na ich potrzeby (Gibb, 2005: 34-82). W efekcie należy oczekiwać, że kandydaci do tego zawodu powinni być szczególnie otwarci na

szeroko rozumiane potrzeby osób o ograniczonej sprawności. O profesjonalnym przygotowaniu do wykonywania tego zawodu decyduje bowiem całokształt kompetencji i cech psychofizycznych kandydata (Wiatrowski, 2000: 83-88), a nie tylko przyuczenie do wypełniania zadań na wąsko rozumianym stanowisku pracy.

Obok formalnych kwalifikacji i pogłębionej wiedzy teoretycznej, dla osoby pracującej z niepełnosprawnymi pacjentami, istotne są rzeczywiste umiejętności praktyczne. W zawodzie fizjoterapeuty ważne są ponadto m. in.: wysoka sprawność fizyczna oraz zdrowie. Tym samym oczekuje się, by przedstawiciele tej profesji byli równocześnie kompetentni, otwarci na potrzeby innych oraz sprawni i zdolni do mierzenia się z wyzwaniami przyszłej pracy. To stan wprost korespondujący z starogrecką ideą kalokagatii (Jaeger, 1986: 179), zgodnie z którą podkreślano, iż zalety ducha powinny współbrzmieć ze sprawnością jednostki.

Cel badań

Celem przedstawianej eksploracji było uzyskanie opinii studentów kierunku fizjoterapia na temat predyspozycji zawodowych, którymi we własnej ocenie powinni charakteryzować się jako absolwenci i zarazem przyszli pracownicy placówek ochrony zdrowia.

Zamierzano także ocenić, czy ankietowani czują się w pełni przygotowani do zatrudnienia się w zawodzie fizjoterapeuty i czy zamierzają go wykonywać. Za szczególnie ważne uznano porównanie opinii osób rozpoczynających studia z poglądami kończących je.

Badania umożliwią oszacowanie, jakie są nastawienia studentów fizjoterapii wobec siebie samych jako kandydatów do tego zawodu. Ponadto mogą one ujawnić przemiany tych nastawień w trakcie studiów.

Materiał badawczy

Badaniami objęto kandydatów do zawodu fizjoterapeuty studiujących na kierunku fizjoterapia. Rekrutowano do nich osoby z pierwszego roku studiów licencjackich (w pierwszym miesiącu ich trwania) oraz z ostatniego roku studiów magisterskich (w ostatnim miesiącu ich trwania). Respondentów wybierano losowo.

Metoda

Eksplorację przeprowadzono z wykorzystaniem standaryzowanego kwestionariusza ankiety (Newell, 1996: 94-115; De Vaus, 1996: 80-105; Bauman, Pilch, 2001). Odpowiedzi respondentów poddano elementarnej obróbce statystycznej.

Hipotezy

Po przeprowadzeniu badań pilotażowych przyjęto następujące hipotezy:

H₁: Kandydaci do zawodu fizjoterapeuty świadomie wybierają profil studiów.

H₂: Badani akceptują funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w społeczeństwie, w tym wykonywanie przez nich zawodu fizjoterapeuty.

H₃: Respondenci po ukończeniu studiów planują zatrudnienie się jako fizjoterapeuci.

H₄: Studenci fizjoterapii nie mają wyraźnych preferencji co do wieku swoich przyszłych pacjentów. Oznacza to, że są równie gotowi pracować z pacjentami w każdym wieku.

H₅: Przyszli fizjoterapeuci są przekonani, iż równie ważne znaczenie w ich zawodzie mają: wiedza teoretyczna, umiejętności praktyczne, sprawność fizyczna i zdrowie, cechy charakteru oraz zdolność nawiązywania kontaktu z pacjentami.

Próba weryfikacji H₁

Rozkład odpowiedzi respondentów na pytania o przyczyny, które zdecydowały o wybraniu przez nich fizjoterapii jako kierunku studiów przedstawia poniższa tabela 1.

Tabela 1. Czynniki, które skłoniły respondentów do wybrania fizjoterapii jako kierunku studiów

Wskazane przez respondentów przyczyny	[%]	
	I ROK	V ROK
Niedostanie się na inny kierunek	31,9	13,4
Chęć niesienia pomocy osobom potrzebującym	27,3	33,3
Chęć wykonywania prestiżowego zawodu	13,7	10
Uzupełnienie kwalifikacji zawodowych	4,5	3,3
Posiadanie w rodzinie osoby niepełnosprawnej	4,5	3,3
Presja ze strony rodziców	4,5	0
Tradycja rodzinna	4,5	0
Wybór kierunku był przypadkowy	0	13,4
Osobiste doświadczenia – jestem (byłem/łam) niepełnosprawny/a	0	6,7
Namowy znajomych, nauczycieli	0	3,3
Łatwość dostania się na studia	0	3,3
Względy finansowe (przewidywane wynagrodzenie)	0	0
Łatwość znalezienia pracy w zawodzie fizjoterapeuty	0	3,3
Inne przyczyny	9,1	6,7

Źródło: badania własne

Jak okazało się, badani najczęściej rozpoczynali studia na kierunku fizjoterapia, ponieważ nie dostali się na inny (preferowany). Uczyniło tak 31,9% stu-

dentów pierwszego roku. Oznacza to, iż przeważały w tej grupie motywacje niedojrzałe, które wynikały z doraźnej konieczności. Zasadniczą przyczyną rozpoczęcia tych konkretnie studiów było to, że respondenci nie chcieli zupełnie rezygnować z uzyskania wykształcenia wyższego. Choć zdecydowali się na fizjoterapię, to równie dobrze mogli wybrać dowolny inny kierunek. Zarazem jednak, jak można wnioskować, przeważająca większość osób kierujących się takimi względami rezygnowała ze studiów (do ostatniego roku dotrwało około 40% z tych osób). Na to w każdym razie zdaje się wskazywać fakt sporadycznego podawania niedostania się na inny kierunek studiów jako motyw wyboru fizjoterapii przez osoby kończące pięcioletni cykl przygotowania do wykonywania zawodu.

Jak można sądzić, osoby które wybrały podjęcie studiów w sposób przypadkowy, najczęściej z nich rezygnowały. Być może wynikało to stąd, iż w rzeczywistości nie miały one predyspozycji do studiowania na tym kierunku.

Równocześnie jednak należy podkreślić, iż wiele osób wybierało fizjoterapię jako kierunek studiów w pełni świadomie. Kierowały się one zamiarem niesienia pomocy osobom potrzebującym (odpowiednio 27,3% oraz 33,3% obu badanych grup). Motywacje te były dojrzałe, w pełni zgodne z etosem zawodu fizjoterapeuty. W licznych przypadkach (13,7% i 10%) kandydaci z rozmysłem wybierali profesję ze względu na jej prestiż.

W obu grupach rzadziej pojawiały się motywacje związane z presją rodziny. W trakcie badań okazało się równocześnie, iż 55,2% studentów pierwszego roku zapoznało się z programem studiów przed rozpoczęciem nauki. Nie zrobiło tego aż 65,6% studentów piątego roku. Ponadto 62% studentów pierwszego roku i 71,9% ostatniego nie zapoznało się przed wyborem kierunku z przeciwskazaniami do wykonywania zawodu fizjoterapeuty.

Powyższy rozkład wyników badań pozwala ocenić, iż H_1 jest odrzucona. Oznacza to, iż kandydaci do zawodu fizjoterapeuty nie wybierają świadomie profilu studiów.

Próba weryfikacji H_2

W obu grupach badanych po przeszło 70% respondentów akceptowało możliwość rozpoczęcia pracy w zawodzie fizjoterapeuty przez osoby głuchonieme, słabowidzące i niewidome. Ankietowani nie widzieli jednak tej możliwości w przypadku inwalidów narządu ruchu, osób o chwiejnej statyce ciała oraz z zaburzeniami świadomości. Każdorazowo studenci pierwszego roku byli bardziej otwarci na ewentualności zatrudniania w zawodzie fizjoterapeuty kandydatów o ograniczonej sprawności.

Jak można ocenić, wyrażanie bardziej rygorystycznych opinii przez studentów ostatniego roku może wiązać się z ich wiedzą specjalistyczną nabytą w trakcie studiów i z uzyskanym w trakcie praktyk doświadczeniem zawodowym. Starsi respondenci mieli już bowiem liczne kontakty z pacjentami o różnorodnych dysfunkcjach. Dzięki temu mogli oni poznać ograniczenia, które

poszczególne rodzaje niesprawności ze sobą niosą, w tym: percepcyjne, poznawcze, ruchowe, w zakresie komunikowania się.

Jak się wydaje, przyjęcie pozornie nieprzychylniej postawy wobec niektórych grup osób niepełnosprawnych nie jest wobec tego przejawem braku tolerancji ze strony respondentów kończących studia, lecz następstwem ich dobrego rozeznania w kompetencjach, umiejętnościach, którymi powinni okazywać się fizjoterapeuci.

W związku z powyższym uznano H_2 za zweryfikowaną. Okazało się, iż studenci fizjoterapii akceptują funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w społeczeństwie, w tym wykonywanie przez nie zawodu fizjoterapeuty. Respondenci jednak wykazali się zobiektywizowanymi wątpliwościami wobec osób, które miały istotne przeciwskazania do wykonywania tej profesji.

Próba weryfikacji H_3

Próbie weryfikacji H_3 oparto o rozpoznanie planów zawodowych respondentów po ukończeniu studiów. Zestawiono je w poniższej tabeli 2.

Tabela 2. Plany zawodowe respondentów po ukończeniu studiów

Wybierane przez respondentów stanowiska pracy	[%]	
	I ROK	V ROK
Masażysta	36	10,7
Pracownik zakładów uzdrowiskowych	20	11
Pracownik ośrodków SPA – rekreacyjnych	12	17,9
Fizykoterapeuta	12	21,4
Kinezyterapeuta	8	14,3
Specjalista określonej metody fizjoterapeutycznej	4	0
Instruktor gimnastyki korekcyjnej	4	0
Na innym stanowisku pracy niezwiązanym z wyuczonym zawodem	0	7,1
Terapeuta zajęciowy	0	0
Inne stanowiska pracy związane z wyuczonym zawodem	4	17,9

Źródło: badania własne

W zgodzie z powyższym rozkładem odpowiedzi okazało się, iż większość absolwentów nie planuje zatrudniania się po studiach w wyuczonym zawodzie. Podkreślenia wymaga to, iż liczni z ankietowanych wymienili wprawdzie profesje pokrewne (masażysta, pracownik uzdrowiska, specjalista rekreacji), ale nie są to w rozumieniu ścisłym odmiany zawodu fizjoterapeuty. By móc pracować na tych stanowiskach, wcale nie trzeba odbywać studiów na kierunku fizjoterapia.

Wyraźnie widać, iż studenci ostatniego roku studiów czują się silniej związani z wybranym kierunkiem studiów od osób dopiero rozpoczynających

kształcenie. Każdą z trzech odmian zawodu fizjoterapeuty (kinezyterapeuta, fizykoterapeuta oraz „inne stanowiska związane z wyuczonym zawodem”) częściej wybierali studenci roku piątego. Jedynym wyjątkiem był przypadek wskazania zamiaru specjalizowania się w którejś z metod fizjoterapeutycznych (wybierało ją 4% studentów pierwszego roku). Warto jednak podkreślić, iż specjalizacji takiej nie uzyskuje się w trakcie studiów, a dopiero po ich ukończeniu. Wobec tego można uznać, iż plany zawodowe studentów pierwszego roku wynikały z ich niewiedzy (braku szczegółowej orientacji).

Jak zatem zauważamy, podczas studiów wzrasta świadomość i dojrzałość zawodowa studentów. Stopniowo zaczynają oni rozumieć złożoność oraz specyfikę swoich kompetencji profesjonalnych.

W związku z powyższym uznajemy H_3 za potwierdzoną. Faktycznie pod koniec studiów krystalizuje się zamiar związania się z wyuczonym zawodem. Zarazem jednak na ich początku kandydaci do zawodu fizjoterapeuty nie mają jeszcze merytorycznego rozeznania w dostępnych im możliwościach profesjonalnych. Zapewne dlatego wybierają wtedy równie często właściwe dla swojego kierunku, jaki i odmienne.

Próba weryfikacji H_4

Preferowany wiek przyszłych pacjentów wskazywany przez studentów fizjoterapii oddaje poniższa tabela 3.

Tabela 3. Preferowane grupy wiekowe pacjentów

Grupy wiekowe pacjentów, z którymi chcieliby pracować respondenci	[%]	
	I ROK	V ROK
Niemowlęta	3,4	15,6
Dzieci do lat 7	6,9	12,5
Dzieci w wieku 7-12lat	10,3	3,1
Młodzież do lat 18	24,2	0
Osoby dorosłe	51,8	62,5
Osoby w jesieni życia	3,4	6,3

Źródło: badania własne

Jak zauważamy, ankietowani jednomyślnie wybierają osoby dorosłe jako optymalną grupę, z którą chcieliby pracować. Respondenci zapewne rozpoznawali tę grupę jako najbardziej przewidywalną.

Zwraca uwagę jednak i to, że studenci roku pierwszego relatywnie często wskazywali także swoich rówieśników (młodzież do osiemnastego roku życia). Zapewne ich wybory podyktowane były tym, że preferowali oni jako potencjalnych pacjentów osoby relatywnie bliskie (podobne) sobie. Zarazem jednak studenci kończący pięcioletni cykl edukacyjny nie chcieliby już pracować z nastoletnią młodzieżą. Jak można sądzić, wiedzą oni już

z własnego doświadczenia, że jest to okres żywiołowych przemian stosunku wobec świata i z nastolatkami obiektywnie pracuje się stosunkowo trudno (Miller, 2005; Łobocki, 2002: 55-63).

Warto podkreślić, że w trakcie studiów fizjoterapeuci przekonują się do pracy z niemowlętami (15,6%) i z dziećmi do siódmego roku życia (12,5%). Grupy te jako preferowane studenci pierwszego roku wymieniali stosunkowo rzadziej (odpowiednio: 3,4% i 6,9%).

W związku z powyższym uznajemy H_4 za odrzuconą. Studenci zdecydowanie preferują pracę z osobami dorosłymi.

Próba weryfikacji H_5

Rozkład odpowiedzi ankietowanych na pytanie o znaczenie przypisywane poszczególnym kompetencjom zawodowym podano w tabeli 4.

Tabela 4. Doniosłość wybranych kompetencji w ocenie respondentów [%]

Przypisywane znaczenie	Rodzaj kompetencji									
	wiedza teoretyczna		umiejętności praktyczne		sprawność fizyczna, zdrowie		cechy charakteru		umiejętność nawiązywania kontaktu z pacjentem	
	I ROK	V ROK	I ROK	V ROK	I ROK	V ROK	I ROK	V ROK	I ROK	V ROK
Decydujące	44	54,8	84	93,6	48	32,2	44	35,4	72	74,2
Przeciętne	30	32,2	8	3,2	44	54,8	56	51,6	20	22,6
Znikome	12	13	8	3,2	8	13	0	13	8	3,2
Nie ma znaczenia	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Źródło: badania własne

Studenci rozpoczynający edukację na kierunku fizjoterapia oraz kończący ją zgodnie stwierdzili, że wszystkie z ocenianych kompetencji mają podobne, wysokie znaczenie. Odnotować można jednak ich przekonanie o stosunkowo mniejszej roli wiedzy teoretycznej. Zarazem studenci nieco bardziej od innych kompetencji preferują umiejętności praktyczne. Zapewne zdobywszy pełniejsze doświadczenie będą oceniali swoje kompetencje z jeszcze innej perspektywy.

W związku z powyższym uznajemy H_5 za potwierdzoną: studenci wykazali się zrównoważonym zapatrywaniem na znaczenie poszczególnym kompetencji zawodowych, choć najmniej sobie cenią wiedzę teoretyczną.

Wnioski

Na podstawie przeprowadzonej oceny uznajemy, iż:

- kandydaci do zawodu fizjoterapeuty wybierają profil studiów w sposób nie w pełni przemyślany,
- ankietowani akceptują wykonywanie przez osoby niepełnosprawne profesji fizjoterapeuty; artykułują oni równocześnie zbiektywizowane wątpliwości co do tego, czy mogą robić to osoby o istotnych przeciwwskazaniach do wykonywania tego zawodu,
- kończąc studia fizjoterapeuci mają wykrystalizowany zamiar związania się z wyuczonym zawodem, choć nie charakteryzowali się nim na początku studiów,
- studenci fizjoterapii zdecydowanie preferują pracę z osobami dorosłymi jedynie sporadycznie planując zajmowania się pacjentami w innym wieku,
- ankietowani w zrównoważony sposób oszacowywali rolę poszczególnych kompetencji zawodowych fizjoterapeuty wykazując jednak relatywną niechęć do pogłębiania wiedzy teoretycznej.

Konkluzja

Wprawdzie, jak okazało się, badani nie wybierali świadomie profesji fizjoterapeuty, ale dojrzewali do wyzwań zawodowych i stopniowo uświadamiali je sobie w trakcie kilku lat studiów na kierunku fizjoterapia.

Warto podkreślić, iż większość z respondentów nie знаła nawet programu studiów, które pomimo tego wybrali. Oznaczało to, że badani najprawdopodobniej nawet nie próbowali zapoznać się z nim. Nie mogli wobec tego nawet oszacować, czy mają choćby ogólne predyspozycje do wybranego zawodu. Wielu z kandydatów mylnie wyobrażało sobie, iż w trakcie studiów uzyskają uprawnienia do wykonywania zupełnie innych profesji, niż w rzeczywistości.

Zaakcentowania wymaga także to, iż badani stosunkowo najmniejsze znaczenie przywiązywali do roli wiedzy teoretycznej uzyskiwanej w czasie studiów. Oznacza to, iż relatywnie chętnie postrzegaliby swój zawód jako zredukowany do wykonywania wyuczonych, zleconych działań praktycznych.

Badani jako grupę osób, z którymi mieliby pracować preferowali dorosłych. Mniej przygotowani czuli się do pracy z najmłodszymi pacjentami. W trakcie studiów zdecydowanie stracili zapał do usprawniania nastoletniej młodzieży.

W związku z powyższym można przewidywać, iż respondenci, już jako absolwenci, będą zmuszeni do aktualizowania swych kompetencji, by sprostać wymogom stawianym przez rynek pracy. Jest także dalece prawdopodobne, iż z przedstawionych powyżej powodów będą oni zatrudniali się w innych profesjach, niż wyuczona. Deklarowano przez nich niechęć do pozyskiwania wiedzy teoretycznej może być jednak w tym znaczącą przeszkodą. Być może z tych

względów będą preferowali zawody wymagające jedynie praktycznego przyuczenia.

Bibliografia

- Abberley, P. (1997). *The concept of oppression and the development of a social theory of disability* W: T. Booth (red.), *Policies for Diversity in Education*. Bristol: The Open University.
- Allott, M., Robb, M. (2001). *Understanding Health and Social Care. An Introductory Reader*. London: The Open University, SAGE Publications.
- Barnes, C., Mercer, G. (2008). *Niepełnosprawność*, Warszawa: Sic!.
- Bauman, T., Plich, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Carr, K., Weir, P., Azar, D., Azar, N. (2013). *Universal Design: A Step toward Successful Aging*, <http://www.hindawi.com/journals/jar/2013/324624/> Dostęp: 18.10.2015.
- De Vaus, D. (1996). *Surveys in Social Research*. London: University College London.
- Gibb, S. (2005). *Equality of opportunity and anti-discriminatory practice*. W: J. Miller (red.), *Care in practice for Higher Still*. Bristol: Hodder Arnold.
- Hall, D. M. B. (1996), *Health for All Children. Report of the Third Joint Working Party on Child Health Surveillance*, Oxford: Oxford University Press.
- Jaeger, W. (1986). *Paideia, The Ideals of Greek Culture, volume III, The Conflict of Cultural Ideals in the Age of Plato*. New York: Oxford University Press.
- Long M. (2000). *The Psychology of Education*. London: Routledge Falmer.
- Łobocki M. (2002). *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Impuls.
- Miller J. (2005). *An introduction to human development and behaviour*. W: J. Miller (red.), *Care in Practice for Higher Still*, Bristol: Hodder Arnold.
- Newell R. (1996). *Questionnaires w: Gilbert N. (red.), Researching Social Life*. London: Sage Publications.
- WHO (1997). *International Classification of Impairments, Activities and Participation. A Manual of Disablement and Functioning. BETA-1 DRAFT FOR FIELD TRIALS*, Geneva: WHO.
- Wiatrowski, Z. (2000). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Winczewski P. (2013a). *Ewolucja form zatrudniania osób niepełnosprawnych w Polsce*. *Forum Edukacyjne Fizjoterapii i Kosmetologii*, 2013/2, s. 100-111.
- Winczewski, P. (2013a). *Wybrane aspekty funkcjonowania osób niepełnosprawnych i ich środowisk rodzinnych oraz społecznych*. W: H. Marzec, K. Szymczyk (red.). *Rodzina w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, t. II. Piotrków Trybunalski: Wydawnictwo Naukowe Piotrkowskie.

Winczewski, P., Karbowski M. (2014). *Ocena udostępnienia infrastruktury społecznej osobom niepełnosprawnym* W: W. Welskop (red.). *Przyszłość edukacji – edukacja przyszłości*, Łódź: Wydawnictwo Naukowe Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu.

MAGDALENA ZADWORNA-CIEŚLAK

Uniwersytet Łódzki, Instytut Psychologii

Dobrostan psychiczny seniorów – znaczenie oddziaływań psychoedukacyjnych

Wprowadzenie

Ostatnią fazą życia ludzkiego jest okres późnej dorosłości, za którego początek uznaje się 60-65 rok życia. Jest to czas rozwojowo niejednorodny i szczególnie indywidualnie zróżnicowany w sferach fizycznej, społecznej jak i psychicznej (por. Straś-Romanowska 2011: 326-350). Grupa seniorów jest więc wewnętrznie różnobarwna – znajdują się w niej osoby funkcjonujące pomyślnie np. słuchacze Uniwersytetów Trzeciego Wieku, lecz także osoby doświadczające wielu dysfunkcji w zakresie różnych sfer np. pensjonariusze Domów Pomocy Społecznej. W ostatnim czasie zauważalny jest wzrost zainteresowania okresem starości, rośnie bowiem udział osób w wieku poprodukcyjnym w ogólnej populacji ludności Polski. W roku 2013 osoby starsze stanowiły 18,4% ludności naszego kraju, zaś według prognoz do roku 2050 ich udział może przekroczyć 30% (Prognoza ludności..., 2014). Jednym z powodów takiego stanu rzeczy jest wydłużająca się długość ludzkiego życia, która wynosi obecnie przeciętnie 73,8 lat dla mężczyzn i 81,6 dla kobiet. W stosunku do 1990 r. mężczyźni żyją dłużej o 7,6 lat, natomiast kobiety o 6,4, zaś w porównaniu do 2000 r. odpowiednio o 4,1 i 3,6 lat (Trwanie życia..., 2015).

Seniorzy zaczynają więc stanowić coraz liczniejszą grupę, której potrzeby budzą coraz większe zainteresowanie społeczne. Pojawia się pytanie o zadowolenie z życia osób po 60 roku życia. Czy jesień życia może być czasem przeżywanym pomyślnie? Okres późnej dorosłości obfituje przecież w wiele zdarzeń tzw. krytycznych (Finogonow, Zadworna-Cieślak, 2013: 97-116). Należą do nich: utrata zdrowia, obniżenie kondycji i atrakcyjności fizycznej, utrata bliskich osób, zbliżająca się perspektywa śmierci, przejście na emeryturę, utrata statusu społecznego i ekonomicznego, utratę poczucia przydatności i prestiżu społecznego, przeprowadzka np. do dorosłych dzieci bądź domu opieki. Czy więc można starzeć się pozytywnie? Czy starość może być okresem wzrostu dobrostanu psychicznego a nie czasem nieszczęśliwym, jak to ukazują nieraz społeczne stereotypy? Czy zadowolenie z życia w tym okresie można wspierać, a jeśli, to w jaki sposób?

Dobrostan psychiczny – istota i uwarunkowania

Pojęcia takie jak dobrostan psychiczny, szczęście, jakość życia, satysfakcja czy zadowolenie z życia - opisują podobne zjawiska⁹. Ich opisem i wyjaśnianiem zajmuje się stosunkowo nowa w psychologii gałąź – tzw. psychologia pozytywna, która koncentruje się na kwestiach związanych z mocnymi stronami człowieka oraz możliwościami ich doskonalenia (por. Czapiński, 2004). Z perspektywy historycznej dobrostan może być postrzegany na dwa sposoby:

- Hedonistyczny – skoncentrowany na doświadczaniu przyjemności, radości i szczęścia.
- Eudajmonistyczny – koncentruje się na rozwoju, samorealizacji, zaangażowaniu. Reprezentuje on podejście humanistyczne, podkreślając świadomą rolę istoty ludzkiej. Takie rozróżnienie tych dwóch podejść odpowiada podziałowi na subiektywny i psychologiczny dobrostan (Czapiński, 2004: 3-450).

Z kolei dwie ogólne teorie źródeł dobrostanu to tzw. teoria „dół-góra” i „gó-ra-dół”. Według pierwszej z nich poczucie szczęścia jest funkcją różnych częściowych satysfakcji i doświadczeń emocjonalnych wynikających z okoliczności życiowych, np. sytuacji finansowej. Im więcej człowiek posiada, szczególnie w kontekście właściwości materialnych, tym bardziej jest zadowolony i w konsekwencji szczęśliwy. Zgodnie z teorią „odgórną”, ogólne zadowolenie jest stałą cechą człowieka (wynikającą z genów, procesu wychowania lub innych oddziałujących czynników), które nie są powiązane z faktyczną sytuacją odnoszącą się do oceniania poszczególnych aspektów. To raczej ogólne zadowolenie z życia, czy poczucie szczęścia oraz optymizm, pogoda ducha, nadzieja i inklinacja pozytywna decydują o tym, ile satysfakcji jednostka znajduje w konkretnych doświadczeniach i sytuacjach. Perspektywa ta pomija wpływ czynników środowiskowych. Z drugiej strony, podejście „oddolne” skupia się przede wszystkim na zmiennych środowiskowych jako na przyczynach rozbieżności w jakości życia, nie biorąc pod uwagę różnic indywidualnych.

Zdaniem Czapińskiego (2004) można wyróżnić trzy poziomy dobrostanu psychicznego (tzw. cebulowa teoria szczęścia). Poziom najgłębszy, zdeterminowany genetycznie i nie zawsze oraz nie w pełni subiektywnie doświadczany, to wola życia. Można ją rozumieć jako niezależny od świadomości i obiektywny standard dobrostanu psychicznego jednostki. Poziom pośredni to ogólny subiektywny dobrostan, który odpowiada poczuciu ogólnej satysfakcji i subiektywnie doświadczanej wartości własnego życia. Wreszcie trzecią, najbardziej zewnętrzną warstwę „cebuli szczęścia” stanowią bieżące doświadczenia afektywne oraz satysfakcje cząstkowe, odnoszące się do konkretnych aspektów życia (pracy, rodziny, finansów, warunków mieszkaniowych, wypoczynku).

⁹ Ograniczone ramy niniejszego opracowania nie pozwalają na pełne rozważania terminologiczne, które zainteresowany Czytelnik znajdzie na przykład w tekście Dziurawicz-Kozłowskiej (2002), Wokół pojęcia jakości życia. *Psychologia Jakości Życia*, 1 (2), 77-99.

Opierając się na przeglądzie literatury Czapiński (2004) przedstawia zarys psychologicznego profilu szczęśliwego człowieka, podkreślając relacje pomiędzy wieloma cechami osobowości, zasobami osobistymi i społecznymi a szczęściem, w opozycji do obiektywnych warunków życia, którym potocznie przypisuje się największe znaczenie dla życiowej satysfakcji.

Wśród wielu koncepcji dobrostanu warto przytoczyć na koniec interesujący opis dobrostanu - tzw. pełnego życia autorstwa Seligmana (2012: 17-139). Zdaniem autora na konstrukt dobrostanu składa się pięć elementów:

1. Pozytywne emocje
2. Pochłonięcie
3. Sens
4. Poczucie osiągnięcia
5. Związki z innymi

Wszystkie te elementy łączy oparcie na trzech filarach tj. przyczyniają się do poprawy samopoczucia, ludzie poszukują ich dla nich samych a nie jako sposobów osiągnięcia czegoś innego oraz są możliwe do zdefiniowania i zmierzenia niezależnie od pozostałych. Według teorii dobrostanu Seligmana celem psychologii pozytywnej jest zwiększenie tzw. rozkwitu, który oznacza posiadanie przez osobę oprócz wymienionych wyżej cech zasadniczych także cech dodatkowych takich jak poczucie własnej wartości, optymizm, odporność, witalność, samostanowienie i pozytywne związki z innymi. Dobrostan jest w tym ujęciu czymś, co da się zmienić. Seligman postuluje przy tym - jak sam pisze - „rewolucję w światowej edukacji” – nauczanie umiejętności potrzebnych do podnoszenia dobrostanu czyli tego jak doświadczać więcej emocji pozytywnych, jak znajdować więcej sensu, tworzyć lepsze związki i więcej osiągać. Idei tej powinny uczyć zdaniem autora szkoły każdego szczebla.

Warto inwestować w tym kierunku, bowiem dobrostan psychiczny powiązany jest ze zdrowiem i długością życia. Badania podłużne prowadzone przez Chida i Steptoe (2008: 741-756) wykazały, że pozytywne uczucia lub nastawienie uzyskane w jednym punkcie życia wiązały się z lepszym zdrowiem i długowiecznością w późniejszej fazie życia. Zadowolenie z życia prowadzi do korzystnych zachowań zdrowotnych, zwiększonych możliwości poznawczych oraz lepszego zdrowia, a z kolei bardziej prozdrowotne zachowania, możliwości i zdrowie podsycają dobrostan i pozytywne emocje.

Dobrostan psychiczny a pozytywne starzenie się

W każdym okresie pojawiają się określone zagrożenia dla poszczególnych filarów dobrostanu. Wiek późnej dorosłości również posiada swoją specyfikę. Wiele zagrożeń wynika na tym ostatnim etapie życia z naturalnych zmian i konieczności poszukiwania nowych form gratyfikacji. Jednak w miarę obalania funkcjonujących w świadomości społecznej mitów na temat starości, jako stanu pogłębiającej się niepełnosprawności, możliwa jest praca nad rozwojem osobistym w tym okresie. Wymaga to akceptacji zmian związanych ze starzeniem się, adaptacji do nich i świadomości zagrożeń. Podejmowanie bowiem

prób realizacji celów przy pomocy wypracowanych na przestrzeni życia zachowań bez uwzględnienia tych zmian może prowadzić do frustracji, a z czasem – zamiast do dobrostanu - do wyuczonej bezradności i depresji (Kaczmarek, 2007: 13-27).

Mimo pojawiających się w okresie późnej dorosłości problemów zdrowotnych, nie musi wiązać się ze znacząco ograniczonym dobrostanem, ponieważ nawet mimo problemów ze zdrowiem w zakresie somatycznym jednostka może doświadczać wzrostu w zakresie innych wymiarów zdrowia (społecznym, duchowym, emocjonalnym), co najpełniej zauważyć można w zakresie rozwoju mądrości. Starzenie się może być więc doświadczeniem pozytywnym, jeśli utożsamiane jest z rozwojem, a nie z procesem, który rozwój ogranicza (Zadworna-Cieślak, Finogenow, 2012:117-128).

Charakterystyka dobrostanu psychicznego seniorów bliska jest terminowi „pomyślnego starzenia się”, przez które Ryff (1982: 209-214) rozumie formę ludzkiego funkcjonowania, którego efektem jest optymalny rozwój człowieka dorosłego w ciągu całego życia. Analizując ten termin Palmore (1995: 914-915) zwraca uwagę, iż jest to kombinacja optymalnej zdolności przeżycia, dobrego zdrowia oraz doświadczenia satysfakcji życiowej.

W ciekawy sposób opisuje zjawisko „pozytywnego starzenia się” Hill (2010: 42-306), zakładając, iż istota ludzka posiada zasoby chroniące przed negatywnym wpływem problemów napotykanym w życiu. Zasoby te można wzmacniać i rozwijać.

Cechy charakterystyczne pozytywnego starzenia się to wspólne cechy ludzi, którzy pomyślnie wkraczają w okres późnej dorosłości i szczęśliwie spędzają jesień życia. Warto przy tym pamiętać, że pogarszanie się stanu zdrowia i pozytywne starzenie nie wykluczają się wzajemnie. Ludzie mogą stosować różnorodne strategie asymilacyjne oraz akomodacyjne w celu przystosowania się do pogarszającego się stanu zdrowia. Do wspomnianych zasobów należą wrodzone predyspozycje psychiczne, warunki środowiskowe, cechy indywidualne – osobowość, wartości, postawy, przekonania. Ludzie pozytywnie starzejący się dokonują także trafnych wyborów dotyczących stylu życia, aby zachować dobrostan psychiczny, a także dbają o elastyczność w całym cyklu życia. Osoby pozytywnie starzejące się łączą także skupianie się na pozytywnych stronach życia, a nie na problemach i trudnościach związanych z zaawansowanym wiekiem.

Psychoedukacja jako forma wzmacniania dobrostanu psychicznego seniorów – przykłady dobrych praktyk

Następstwem zjawiska, jakim jest wzrost liczby ludności w wieku starszym, jest fenomen uniwersytetu trzeciego wieku. Pojawił się on, aby sprostać naturalnej potrzebie zachowania u ludzi tej generacji dobrego zdrowia, sprawności fizycznej psychicznej, a co za tym idzie stworzenia im warunków do lepszego i godniejszego życia. Ruch ten, zajął się profilaktyką i sposobem przełamania

stereotypu starości niedoleżącej, cierpiącej, stanowiącej udrękę dla otoczenia osoby w wieku podeszłym, czyli starości przykrej i wyalienowanej społecznie., w dużym skrócie można powiedzieć, że celem działania uniwersytetów trzeciego wieku jest poprawa jakości życia osób starszych (Aleksander, 2009: 292-293).

Proponowane w tej formie edukacji oddziaływania często przybierają formę psychoedukacji. Psychoedukacja jest szczególnym rodzajem edukacji psychologicznej, na co wskazuje etymologia językowa tego pojęcia (gr. *psyche* – dusza; łac. *educatio* – wychowanie). Pod pojęciem tym rozumie się proces nabywania praktycznej wiedzy psychologicznej oraz kształtowania umiejętności interpersonalnych i właściwości intrapsychicznych, istotnych dla prawidłowego funkcjonowania psychospołecznego jednostki (por. Zbonikowski, 2012: 339-340).

Psychoedukacja może być formą wspierania rozwoju człowieka w okresie starości. Ogólne jej funkcje w tym okresie mogą być skierowane na podnoszenie poziomu wiedzy związanej z psychologią procesu starzenia się oraz wsparcie w zakresie realizacji zadań rozwojowych typowych dla wieku i mierzenia się z kryzysowymi zdarzeniami (Zbonikowski, 2015: 253-262).

Oddziaływania psychoedukacyjne realizowane są najczęściej w postaci treningów i warsztatów. Trening psychoedukacyjny posiada kilka charakterystycznych cech. Przede wszystkim brak w nim ustrukturalizowania oraz ingerencji w spontaniczny przebieg procesów grupowych. Jego nadrzędnym celem jest wspieranie rozwoju poprzez pogłębianie samoświadomości oraz poszerzanie kompetencji osobistych i społecznych. W porównaniu do treningów, warsztaty mają krótszy czas trwania, w większym stopniu mają charakter ustrukturalizowany, prowadzący pełni w nich bardziej dyrektywną rolę, można go realizować w większych i liczniejszych grupach. Temat warsztatu psychologicznego jest zazwyczaj ściśle określony, a jego struktura przebiega według wcześniej określonych etapów (Kędzierska, Znajmiecka-Sikora, 2011: 88-89).

W każdej z stosowanej metod i form oddziaływań psychoedukacyjnych bardzo ważna jest postać prowadzącego. Ważną rolę pełnią jego kompetencje, wiedza w danym obszarze, ale także wysokie umiejętności w zakresie pracy z grupą, w kontaktach interpersonalnych oraz znajomość i rozumienie procesu grupowego.

Praca z osobami starszymi stanowi szczególne wyzwanie stojące przed psychoedukacją. Potoczne stereotypowe przekonania charakteryzują bowiem osobę w starszym wieku jako nierozwijającą się, a w miejsce promowania form pracy z zasobami, o wiele chętniej podejmuje się oddziaływania korekcyjne bądź prace typowo opiekuńcze, nieuwzględniające świadomego oddziaływania na osobowość człowieka dorosłego. Szczególne niedostatki w tym zakresie widoczne są w oddziaływaniach oferowanych przez instytucje pomocy społecznej (Zbonikowski, 2012: 339-350).

Obecnie zajęcia psychoedukacyjne ma w swojej ofercie większość Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Są to głównie zajęcia z zakresu rozwijania kompetencji psychospołecznych takich jak radzenie sobie ze stresem, korzystanie ze wsparcia społecznego, wzmacnianie optymizmu, poczucia własnej wartości,

skuteczności i kontroli, inteligencji emocjonalnej czy asertywności. Zyskiwanie zasobów i ich pomnażanie pozytywnie oddziałuje na dobrostan i jest źródłem satysfakcji życiowej. Miejscem tych oddziaływań mogą być oprócz uniwersytetów trzeciego wieku także inne formy działalności edukacyjnej kierowanej do seniorów. Przykładem dobrych praktyk są tu także rozmaite projekty unijne, realizowane w ramach programu „Uczenie się przez całe życie” – obecnie „Erasmus +”. Jednym z nich jest niedawno realizowany projekt „WELLNESS - Skills for true wellbeing”, dotyczący dobrostanu w edukacji (www.wellnessllp.eu). Celem projektu było wyposażenie dorosłych słuchaczy – odbiorców edukacji nieformalnej (w tym seniorów) oraz ich nauczycieli w umiejętności praktyczne, które pozwolą na efektywniejsze radzenie sobie z codziennymi wyzwaniami i trwale zwiększą ich poziom dobrostanu. Oddziaływania te poprzedzono zbadaniem wyjściowego poziomu dobrostanu, a realizowane były w formie zajęć psychoedukacyjnych dotyczących tematyki stresu, zdrowia, komunikacji i relacji interpersonalnych, poczucia własnej wartości i autoprezentacji oraz efektywności uczenia się.

Dzięki psychoedukacji uczestnicy rozwijają swoją sieć wsparcia społecznego i emocjonalnego. Pomocna jest także w zmianie nastawienia oraz przekonań dotyczących swoich problemów, a w niektórych przypadkach sprzyja redukcji stygmatyzacji. Psychoedukacja sprzyja podnoszeniu samooceny, zwiększa samoświadomość swoich możliwości, pozwala zwiększyć odporność na stres, zmniejsza poziom lęku i negatywnych emocji (Grabski i in., 2007: 35 – 41).

Udział w zajęciach psychoedukacyjnych sprzyjać będzie także zdrowiu, rozumianemu jako bio-psycho-społeczny dobrostan. W badaniach Koziół i wsp. (2008: 23–28) ustalono, iż studenci Uniwersytetów Trzeciego Wieku podejmowali bardziej prozdrowotne zachowania niż ich rówieśnicy nie uczęszczający na takie zajęcia. Psychoedukacja – poprzez wzmacnianie osobistych i społecznych zasobów – przekładać się może na promowanie zachowań służących zdrowiu seniorów. Jak bowiem wskazują badania, z tendencją do podejmowania zachowań zdrowotnych przez seniorów powiązane są posiadane przez nich zasoby osobiste – na przykład optymizm (Zadworna-Cieślak, Ogińska-Bulik, 2013: 145-156) czy prężność oraz duchowość (Ogińska-Bulik, Zadworna-Cieślak, Rogala, 2015: 570-577).

Podsumowanie

Zmiany społeczno-kulturowe - takie jak starzenie się społeczeństwa i wzrost świadomości dotyczącej potrzeb i praw ludzi starszych - sprawiają, iż pojawia się coraz wyraźniejsza potrzeba pracy o charakterze psychoedukacyjnym, nastawionym na wspieranie dobrostanu psychicznego seniorów.

Obecnie intensywnie gromadzona wiedza psychologiczna w nurcie tzw. psychologii pozytywnej może stanowić narzędzie umożliwiający pozytywną zmianę kształtu życia tych osób, które chcą być szczęśliwsze, również tych, które

osiągają wiek senioralny. Człowiek starszy może wykorzystywać dostępne mu zasoby w celu zoptymalizowania doświadczenia starzenia się.

Wzrasta popularność zajęć psychoedukacyjnych dla seniorów i projektów kierowanych do tej grupy. Uniwersytety Trzeciego Wieku gromadzą coraz więcej słuchaczy. Coraz więcej jest przykładów dobrych praktyk w tym zakresie, choć nadal obszar psychoedukacji kierowanej do seniorów wymaga uwagi i systemowych rozwiązań, szczególnie w instytucjach pomocy społecznej.

Bibliografia

- Aleksander, T. (2009). *Andragogika. Podręcznik akademicki*. Radom-Kraków: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Chida, Y., Steptoe, A. (2008). Positive psychological well-being and mortality: A quantitative review of prospective observational studies. *Psychosomatic Medicine*, 70, 741-756.
- Czapiński, J. (2004). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: PWN.
- Dziurówicz-Kozłowska, A. (2002). Wokół pojęcia jakości życia. *Psychologia Jakości Życia*, 1 (2), 77-99.
- Finogenow, M., Zadworna-Cieślak, M. (2013). Wydarzenia krytyczne w okresie późnej dorosłości. *Przedsiębiorczość i zarządzanie, „Zarządzanie stresem”*, tom XIV, zeszyt 5, część I, 97-116.
- Grabski, B., Mączka, G., Dudek, D. (2007). The role of psychoeducation in the complex treatment of bipolar disorder. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 3, 35 – 41.
- Hill, R.D. (2010). *Pozytywne starzenie się*. Warszawa: Wydawnictwo Larum.
- Kaczmarek, Ł. (2007). Zagrożenia rozwoju w okresie późnej dorosłości – perspektywa psychologii pozytywnej. W: A. I. Brzezińska, K. Ober-Łopatka (red.). *Zagrożenia rozwoju w okresie późnej dorosłości*. Poznań: Wydawnictwo Humaniora.
- Kędzierska, B., Znajmiecka-Sikora, M. (2011). Kształcenie ustawiczne w kontekście rozwoju człowieka – grupowe metody wspierania rozwoju (przegląd zagadnień i podstawowych pojęć). W: M. Znajmiecka-Sikora, B. Kędzierska (red.), *Podstawy kształcenia ustawicznego od A do Z, Psychologiczne metody wspierania rozwoju osobistego i społecznego osób dorosłych*. Łódź: Wydawnictwo Ego.
- Kozieł, D., Kaczmarczyk, M., Naszydłowska, E., Gałuszka, R. (2008). Wpływ kształcenia w uniwersytecie trzeciego wieku na zachowania zdrowotne ludzi starszych (The influence of studying at the third age university on elderly people's health behaviour). *Studia Medyczne*, 12, 23–28.
- Ogińska-Bulik, N., Zadworna-Cieśla, M., Rogala, E. (2015). Rola zasobów osobistych w podejmowaniu zachowań zdrowotnych przez osoby w wieku senioralnym, *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 96(3), 570-577.
- Palmore, E.B. (1995). Successful aging. W: G.L. Maddox (ed.). *Encyclopedia of aging: A comprehensive resource in gerontology and geriatrics*. New York:

Springer.

- Prognoza ludności na lata 2014-2050, *Studia i Analizy Statystyczne*. GUS, Warszawa 2014. Dane pobrane w dniu 20.04.2015 ze strony <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/prognoza-ludnosc/prognoza-ludnosc-na-lata-2014-2050-opracowana-2014-r-,1,5.html>
- Ryff, C.D. (1982). Successful aging: A developmental approach. *Gerontologist*, 22, 209-214.
- Seligman, M. (2012). *Pełnia życia*. Poznań: Media Rodzina.
- Straś-Romanowska, M. (2011). Późna dorosłość. W: J. Trempała (red.). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN.
- Trwanie życia w 2014 roku. GUS, Warszawa 2015. Dane pobrane w dniu 06.08.2015 ze strony <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/trwanie-zycia/trwanie-zycia-w-2014-r-,2,9.html>
- Zadworna-Cieślak, M., Finogenow, M. (2012). Perspektywa pozytywnego starzenia się w okresie późnej dorosłości. *Pedagogika Rodziny*, 2(4), 117-128.
- Zadworna-Cieślak, M., Ogińska-Bulik, N. (2013). Zachowania zdrowotne osób w wieku senioralnym – rola optymizmu. *Psychogeriatrya Polska*, 10 (4), 145-156.
- Zbonikowski, A. (2012). Psychoedukacja jako forma wspierania rozwoju osobowości człowieka dorosłego. W: R. Szczepanik, J. Wawrzyniak (red.). *Opieka i wychowanie w instytucjach wsparcia społecznego. Diagnoza i kierunki rozwoju*. Łódź: Wyd. AHE.
- Zbonikowski, A. (2015). Psychologia człowieka starszego - źródłem wyzwań dla praktyki psychoedukacyjnej. W: V. Tanaś, W. Welskop (red.). *Pedagog we współczesnym świecie*. Łódź: Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu.

HALINA ZWIERCAN

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Muzyk – zawód całożyciowego uczenia się

Wprowadzenie

Nauki społeczne wnikliwie zajmują się zagadnieniami edukacyjnymi, rozpatrując ich problematykę w odrębnych dyscyplinach naukowych, zgodnie z ustalonymi kategoriami. Pierwszą kategorię „stanowią założenia przyjmowane świadomie. (...) Odnoszą się zwykle do ontologicznych i epistemologicznych wymiarów prowadzonego poznania i jako zespół jego postulatów konstytuują metodologiczną świadomość dyscypliny naukowej” (Malewski, 2002: 39). Drugą kategorię stanowią założenia związane z postawą ludzi wobec świata w którym żyją – historii, kultury, języka, gdzie „przedmiot poznania kreuje się zawsze w obrębie ram kulturowych właściwych dla danego miejsca i czasu i jakości praktyk społecznych będących jego podstawą” (Malewski, 2010: 20).

Koncepcja całożyciowej edukacji zrodziła się po drugiej wojnie światowej. Termin ‘edukacja’ dwukrotnie zmieniał swoje znaczenie. Początkowo odnosił się do edukacji ludzi dorosłych z podkreśleniem nauczania (adult education). Na początku lat 70 nastąpiła pierwsza zmiana na kształcenie ustawiczne (lifelong education), które przekształcono na edukację permanentną (continuing education), określającą nauczanie i uczenie się. Obecnie funkcjonuje termin całożyciowego uczenia się (lifelong learning) (za: Malewski, 2010: 45). „Uwagę badaczy skupia uczenie się biograficzne ludzi dorosłych, rola doświadczenia życiowego w poznawaniu, procesy nabywania i zmiany indywidualnej tożsamości” (Tamże: 19).

Celem artykułu jest ukazanie zróżnicowanego typu kształcenia się i doskonalenia w całożyciowym uczeniu się muzyków.

Od początków edukacji muzycznej po wykształcenie zawodowe

Muzyka, będąca przedmiotem badań muzykologii, jest głęboko usytuowana w kulturze i ma ścisły związek z historią, posiada swój język, którego znajomość pozwala poruszać się w bogatej literaturze muzycznej, a historia muzyki stanowi oddzielny, obszerny dział nauki, natomiast „przedmiotem pedagogiki muzyki są (...) wszelkie procesy związane z nauczaniem i uczeniem się muzyki oraz ich szeroki kontekst społeczny i kulturowy” (Sacher, 2012: 74).

Muzykę można rozpatrywać od strony jej wartości artystycznych. „Można też rozumieć muzykę (...) jako sztukę –‘techne’: utwór staje się nim dopiero w momencie jego wykonania. W tym przypadku wyeksponowany jest moment

wykonawczy i umiejętności techniczne (np. gry na instrumentach, śpiewu, dyrygowania)” (Przychodzińska, 1988: 7). Problematyka ‘technicznej’ strony muzyki stanowi podstawę całościowego uczenia się muzyków.

Naukę języka muzycznego rozpoczyna się w wieku przedszkolnym. Proces kształcenia rozwoju zdolności muzycznych, ujawniających się u dzieci w tym okresie życia jest niezwykle istotny, gdyż nie rozwijane zdolności zanikają. Działania nauczycieli pracujących z małymi dziećmi skierowane są na ułatwienie rozumienia muzyki, naukę słuchania muzyki, analizę prostych form muzycznych, ruch przy muzyce, improwizację, spontaniczny kontakt z instrumentami i śpiew. Współczesne wychowanie muzyczne doczekało się kilku koncepcji systemów kształcenia. Najpopularniejszymi są: system E. Jaques-Dalcroze’a, system K. Orffa, program wychowawczy C. Freineta i system Z. Kodaly’a (za: Przychodzińska, 1988: 8-9).

Pod koniec wychowania przedszkolnego nauczyciele wyłaniają grupę dzieci wykazujących szczególne uzdolnienia muzyczne, po czym przeprowadzają rozmowę z ich rodzicami, w której proponują kontynuację nauki dzieci w szkołach muzycznych. W ten sposób rozpoczyna się pierwszy etap kształcenia zawodowego. Stanowi ono początek całościowego uczenia się.

Nauka w szkołach muzycznych przebiega dwubiegunowo. Pierwszym biegunem jest ogólne kształcenie muzyczne, którego celem jest osiągnięcie przez uczniów umiejętności rozumienia dzieła muzycznego i jego elementów oraz rozwijanie wyobraźni i pamięci muzycznej. Drugim, równoległym biegunem nauczania jest indywidualne kształcenie umiejętności gry na instrumencie.

Nauka gry rozpoczyna się od zdobycia wiedzy nt. ogólnej budowy instrumentu, który dziecko wybrało, opanowania prawidłowej postawy podczas gry oraz podstaw wydobywania i kształtowania dźwięku. Następnie rozwijana jest sprawność w zakresie stosowania podstawowych technik gry. Uczeń wdrażany jest do systematycznego i efektywnego ćwiczenia oraz zapoznawany z różnymi sposobami zapamiętywania utworów. Podejmowane działania prowadzą go do poprawnego wykonania repertuaru muzycznego. Opanowuje jednocześnie przygotowanie do występów publicznych poprzez kształtowanie umiejętności koncentracji i zapanowania nad tremą. Przyswaja przy tym podstawowe elementy obycia scenicznego, aby móc swobodnie uczestniczyć w różnych formach życia artystycznego (za: Podstawa programowa). W kolejnych latach nauki zakres przedmiotów się zwiększa.

„Dziecko uczące się muzyki przez całe życie – aż po kres swej ewentualnej kariery zawodowej - zdaje wielokrotnie w ciągu każdego roku egzamin ze wszystkiego, czego się przedtem nauczyło (...) Przygotowania do każdego takiego egzaminu trwają często miesiącami i wymagają wielu godzin codziennej pracy. Jednocześnie młody artysta uczy się zasad muzyki, harmonii, historii. (...) Same studia solfeżu trwają czasem kilkanaście lat, dochodzi jeszcze do tego instrumentoznawstwo, akustyka, orkiestra, klasa kameralna, literatura muzyczna, dodatkowe instrumenty, chór, orkiestra szkolna” (Wroński, 1979: 140-141).

Pod koniec nauki w szkołach muzycznych II stopnia krystalizuje się kierunek dalszej edukacji młodego adepta sztuki. Wybierając studia muzyczne zwraca się on ku teorii muzyki, kompozycji, dyrygenturze lub muzykoterapii albo w stronę kierunku instrumentalnego, bądź wokalnego. Wybrać może także edukację muzyczną, chóralistykę, kameralistykę, muzykę kościelną i in. W zależności od dokonanego wyboru podejmuje naukę typową dla danego kierunku.

Całocyciowe uczenie się muzyków solistów

Kształcący się dorośli najchętniej przyswajają wiedzę, która związana jest z wiedzą wcześniej poznaną. „Dobrze zaplanowana edukacja winna przełamywać schematy poznawcze i perspektywy znaczeniowe właściwe uczącym się dorosłym i otwierać ich na nową wiedzę i nowe doświadczenia. Oznacza to, że powinna być bezpośrednią interwencją w umysł poznający, który doznając zmiany, zmienia także człowieka i jego życie” (Malewski, 2002: 49). Przy uwzględnieniu indywidualnych predyspozycji muzycznych, cały okres zawodowy muzyków kształtuje otwieranie się na nową wiedzę i nowe doświadczenia. Zmiany, jakie doświadczenia za sobą niosą charakteryzują również życie muzyków solistów.

Kształcenie muzyczne w zawodzie wokalisty wymaga szeregu ćwiczeń związanych z aparatem głosowym, począwszy od poznania budowy narządów mowy i ich funkcjonowania. Przyszły wokalista uczy się oceniać sprawność własnego aparatu głosowego, wykonując różnego rodzaju ćwiczenia usprawniające język, wargi i zuchwę. Uczeń poznaje zasady oddechu przeponowo-żebrowego i doskonali technikę oddechową. Poszerza skalę głosu, wzbogacając jego barwę oraz zwiększając dźwięczność i dynamikę brzmienia. Ćwiczy dykcję, koryguje wady, doskonali umiejętności artykulacyjne, kierując działania w stronę interpretacji repertuaru. Uczy się także dbałości o higienę głosu. Dalsza nauka ma za zadanie doskonalenie techniki wokalne poprzez wzbogacanie środków wyrazu, kształcenie wyobraźni dźwiękowej i zdolności adaptacji techniki wokalnej odnośnie do charakteru i stylu wykonywanego utworu. W toku nauki doskonalona jest także wrażliwość słuchowa i zdobywana jest umiejętność prowadzenia dialogu scenicznego. Wypracowuje się też umiejętność niwelowania napięcia związanego z występem publicznym (za: Podstawa programowa).

Po ukończeniu wieloletnich studiów, muzyk wokalista podejmuje pracę na scenach operowych, operetkowych, teatralnych lub estradach koncertowych. Jego zadaniem zawodowym będzie ciągle poznawanie nowego repertuaru - partii solowych i duetów, a także opanowanie różnorodnej interpretacji repertuaru. Realizacja zadań wykonawczych wymaga od muzyka wokalisty wielogodzinnego ćwiczenia z akompaniatorem.

Podpisując kontrakt z zagranicznymi instytucjami muzycznymi, solista-śpiewak zobowiązany jest do częstych wyjazdów, w wyniku których staje przed koniecznością dostosowania głosu do zastanych warunków, a wśród nich nowej

sytuacji na scenie lub estradzie, wymagającej umiejętności współpracy z różnymi partnerami scenicznymi, dyrygentami i innymi osobami pracujących nad spektaklem. Wszystkie wymienione sytuacje wpływają na stan emocjonalny artysty, wywołując stres. Muzyk powinien pokonać go wyuczonymi technikami relaksacyjnymi.

Podobnie wygląda **praca solisty instrumentalisty**. Jego działaniami także kieruje kalendarz koncertowy, narzucając opanowanie określonego repertuaru na wyznaczony termin.

Na przygotowanie koncertu z towarzyszeniem orkiestry muzyk potrzebuje około pół roku ćwiczeń. Czas ten obejmuje jedynie pracę nad znanym programem. Nauka nowego repertuaru do osiągnięcia poziomu gry koncertowej, wymaga od muzyka co najmniej dwóch lat przygotowań.

Solista instrumentalista nie ma już w swojej grze problemów technicznych. Jego technika gry kształtowana była podczas wieloletniej edukacji muzycznej. Przygotowując program koncertowy doskonalą jedynie precyzję wykonawczą – ciekawą interpretację i coraz piękniejszy dźwięk.

„Jeśli pracujemy systematycznie, planowo, według z góry opracowanego harmonogramu, intensywność naszej pracy przed występem powinna maleć. (...). Wielogodzinne, intensywne ćwiczenie przed koncertem nie tylko nie jest wskazane, ale wręcz jest szkodliwe” (Cofalik, 1999: 250-251).

Ciąga nauka chórzystów i kameralistów

Muzykowanie zespołowe kształci odpowiedzialność za siebie i grupę. **Edukacja chóralna**, należąca do muzykowania zespołowego, wymaga więc od chórzysty współpracy w grupie i odpowiedzialności za współtworzenie dzieła pod względem interpretacyjnym.

Chórzysta ma za zadanie nauczyć się świadomego posługiwania się oddechem i aparatem głosowym, umieć zachowywać prawidłową postawę podczas śpiewu (stojąc lub siedząc) i operować ciałem w sposób najbardziej efektywny. Powinien stale zdobywać wiedzę niezbędną do rozwoju techniki wokalne. Właściwe z niej korzystanie pozwoli mu na wykonanie dzieł muzycznych zgodnie z tradycjami wykonawczymi zarówno w partiach chóralnych dzieł a capella, jak i w dziełach wokально-instrumentalnych. Naukę wzmacnia ciągle doskonalenie umiejętności czytania tekstu muzycznego techniką a vista.

Wykonanie muzyki chóralnej wymaga od śpiewaków spójności, wyrównanego brzmienia we „współbrzmieniach akordowych, (...) ich połączeniach i związkach między nimi” (Habela, 1969: 76), wysłuchania ciężych dźwięków i rozwiązań dysonansów, interpretowania ze zrozumieniem tekstu słownego i muzycznego.

Aby odpowiednio prezentować muzykę chóralną śpiewak uczy się jednocześnie dbałości o estetykę zachowania się na scenie i kontrolowania własnych emocji podczas występu (za: Podstawa programowa).

Podobnie jak chórzyści doskonalią się w zespołowym śpiewie, instrumentalności grający w zespołach kameralnych doskonalią wspólną grę. Muzyka kameralna „obejmuje tylko utwory instrumentalne o niewielkim składzie, w pojedynczej obsadzie instrumentów” (Tamże: 87), w związku z tym w zespołach grają głównie wybitni instrumentalniści, wykazujący dużą muzykalność oraz posiadający bardzo dobrą technikę gry.

Nauka kameralistyki rozpoczyna się w pierwszych latach szkolnych wspólną grą z nauczycielem lub innym uczniem. Kontynuacją nauki jest akompaniowanie, gra w małych unisonach i szkolnych zespołach kameralnych.

Początkujący kameraliści skupiają się na zrozumieniu partii muzycznej innych członków zespołu, a następnie starają się interpretować w podobny sposób. Dużą trudność sprawia im odczytywanie ruchu i gestów współgrających muzyków, sygnalizujących rozpoczęcie lub zakończenie gry oraz zmianę charakteru muzyki. Z czasem, poprzez wspólne systematyczne ćwiczenie muzycy rozumieją się w grze, doskonalią intonację, rytm, agogikę, artykulację, dynamikę i frazowanie, wyrównują wibrację, ujednolicają barwę dźwięku, jednakowo ją zmieniając. Stają się jednym ‘grającym organizmem’. Niezbędna jest jednak wielka dyscyplina wykonawcza, stałe doskonalenie umiejętności współdziałania, odpowiedzialność i empatia.

Codzienne uczenie się muzyków orkiestrowych

Codzienna praca muzyka orkiestrowego polega na zdobywaniu umiejętności gry orkiestrowej, co łączy się ze wspólnym pokonywaniem trudności związanych z grą zespołową, korygowaniem intonacji, dynamiki, agogiki i artykulacji w celu osiągnięcia spójnego brzmienia. Nauki wymaga też wypracowanie jednakowego kierunku smyczkowania w grupie instrumentów kwintetu smyczkowego. Systematyczność pracy doskonali grę a vista, umożliwiającą szybkie zapoznanie się z tekstem muzycznym.

Praca muzyka orkiestrowego kształtuje profesjonalne postawy oraz partnerską współpracę. Muzyk porozumiewa się z innymi członkami orkiestry i koncertmistrzem. Uczy się grać utwory pod kierunkiem różnych dyrygentów, realizując ich zamysły interpretacji dzieła. Bierze współodpowiedzialność za końcowy efekt przygotowań (za: Podstawa programowa).

Stale studiowanie partytur przez dyrygentów

„Zadaniem dyrygenta jest przygotowanie artystycznego wykonania utworu przez zespół” (Habela, 1969: 55) chóralny, orkiestrowy lub baletowy albo obu lub kilku zespołów występujących wspólnie, a także poprowadzenie występu z udziałem zespołów i solistów. Na każdy koncert filharmoniczny zobowiązany jest przygotować trzy lub cztery wielkie pozycje symfoniczne, na koncert chóralny - wiele zróżnicowanych pieśni.

Dyrygent, posługując się batutą, ruchem rąk lub mimiką twarzy wyrazić powinien wszelkie elementy wykonawcze utworu – czytelnie pokazywać metrum i tempo, zmiany dynamiczne i artykulacyjne; wskazać muzykom wejście poszczególnych instrumentów lub ich grup, a także wejście solistów i głosów chóralnych.

Aby spełnić postawione zadania dyrygent musi dostrzegać w partyturach wszystkie charakterystyczne zapisy tekstu muzycznego i zasygnalizować je muzykom. Jego ruchy mają być wykonane pewne, gdyż dźwiga on na sobie odpowiedzialność za cały przebieg spektaklu operowego, baletowego, koncertu symfonicznego lub chóralnego.

Kalendarz imprez aktywnego zawodowo dyrygenta wymaga częstych zmian programowych. Powoduje to konieczność stałego studiowania nowych partytur.

Systematyczne kształcenie się muzyków-nauczycieli

Zaangażowanie w działanie to „postawa (...), [która] często wiąże się bezpośrednio z powołaniem do roli nauczycielskiej. Poczucie misji, jakie posiadają przedstawiciele tej grupy gwarantuje aktywność w rozwoju własnego warsztatu dydaktycznego, często i rozwój naukowy, wynikający z przekonania, że teoria może służyć praktyce” (Stasieńko, 2001: 237). „Dobra jakość kształcenia nauczycieli jest warunkiem koniecznym dla skuteczności nauczania muzyki dzieci i młodzieży. Należy dodać, że jakość tę podnoszą różne formy doksztalcania, przez co zmienia się postawa nauczycieli wobec nauczanego przedmiotu oraz zwiększa poziom ich umiejętności muzycznych i dydaktycznych” (Sacher, 2012: 143-144).

Nauczyciele muzyki kształcą się systematycznie. Uczestniczą w różnego rodzaju wykładach, kursach i warsztatach metodycznych. Studiują bogatą literaturę pedagogiczną, metodyczną i psychologiczną oraz konsultują się z nauczycielami posiadającymi większe doświadczenie, korzystając z ich wskazówek. Poszukują odpowiednich technik pracy, pozwalających pokonywać uczniom trudności w grze i ułatwiających ich rozwój muzyczny. Podnoszą swoje kwalifikacje także poprzez zdobywanie kolejnych stopni awansu zawodowego, wymagającego od nich opanowania nowych kompetencji pedagogicznych, poszerzających zakres działań w pracy dydaktycznej.

Zmiana charakteru pracy muzyków

Muzycy zazwyczaj długo pracują zawodowo, często przechodząc na emeryturę w okresie późnej starości. Zdarza się jednak, że muszą zrezygnować z pracy z powodu nagłej lub nasilającej się choroby zawodowej. Może być to problem ze słuchem, ból palców, łokci, stawów barkowych lub kręgosłupa. Wszystkie wymienione dolegliwości uniemożliwiają grę. Inną przyczyną jest słabnący wzrok po długotrwałej pracy przy sztucznym świetle i intensywnym

wpatrywaniu się w zapis nutowy. Bywa także, że przyczyną rezygnacji z pracy artystycznej lub pedagogicznej są powody natury emocjonalnej – brak cierpliwości, znużenie i rozdrażnienie. W takiej sytuacji muzycy kierują swoje zainteresowanie na inne działania związane z muzyką. Niektórzy zdobywają umiejętności menedżera, zajmują się organizacją festiwali i konkursów. Inni organizują warsztaty mistrzowskie i kursy dla uczniów i nauczycieli lub zostają jurorami na konkursach albo konsultantami metodycznymi. Niektórzy zdają egzaminy na ekspertów i biorą udział w procedurach związanych z awansem zawodowym nauczycieli.

Przedstawione zmiany charakteru pracy muzyków wymagają nowego kształcenia się, opanowania procedur, regulaminów, zarządzeń, przepisów prawnych i programów organizacyjnych, a także poznania technik public relations.

Całość zmian ukazuje, że „rozwijanie edukacji dorosłych polega (...) na tworzeniu społecznych warunków, w których (...) [są] oni w stanie korzystać z programów funkcjonalnych wobec ich biografii: (Malewski. 2002: 50).

Podsumowanie

Opracowanie jest obrazem całożyciowego uczenia się w zawodzie muzyka. Tematyka przedstawia opis kształcenia się i doskonalenia umiejętności artystów i pedagogów na różnych kierunkach ich działalności. Ukazuje też zmiany w charakterze pracy muzyków, spowodowane wiekiem, stanem zdrowia i emocjonalnością, mające wpływ na dalsze kształcenie się w nowych dyscyplinach, współdziałających z uprzednio wykonywanym zawodem. Czas od początku edukacji, przez okres wieloletniej nauki i aktywności zawodowej, po naukę nowych kompetencji, spowodowaną niemożnością wykonywania wcześniej wyuczonego zawodu, to ciągłość całożyciowego uczenia się muzyków.

Bibliografia

- Cofalik, A. (1999). *Notatnik metodyczny. O grze skrzypcowej i jej nauczaniu*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne S.A.
- Habela, J. (1969). *Słowniczek muzyczny*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Malewski, M. (2002). Przymus i wolność w edukacji dorosłych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, Nr 1(17), 39–51.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Podstawa programowa kształcenia w zawodzie muzyk w: Rozporządzenie MKiDN z dn. 2 lipca 2014 w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych. Załącznik nr 6. <http://www.censa.pl/aktyprawne/index.php?katalog=u001&katalogw>. Dostęp: 04.11.2015.

- Przychodzińska, M. (1988). Współczesne systemy wychowania muzycznego. W: D. Malko (red.), *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Sacher, W. A. (2012). *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”.
- Stasieńko, J. (2001). Praktyczność zawodu nauczyciela akademickiego. W: *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, Numer specjalny, 231-240.
- Wroński, T. (1996). *Techniki gry skrzypcowej*. Warszawa – Łódź: Wydawnictwo Naukowe PWN Sp. z o.o.