

PEDAŁOG WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE

redakcja naukowa

VIOLETTA TANAŚ
WOJCIECH WELSKOP

PEDAGOG WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE

Redakcja naukowa

**Violetta Tanaś
Wojciech Welskop**



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

RECENZENCI

prof. nadzw. dr hab. Adam Solak
prof. nadzw. dr hab. Jacek Siewiora

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

dr Violetta Tanaś
dr Wojciech Welskop

KOREKTA JĘZYKOWA

mgr Janina Sabat

REDAKCJA TECHNICZNA

dr Wojciech Welskop

ISBN 978-83-940080-4-8

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 PEDAGOG W PROCESIE EDUKACYJNYM	9
ANNA BERNACKA <i>Pedagog specjalny w procesie wychowania seksualnego osób z niepełno- sprawnością intelektualną</i>	11
PAULINA GRZELECKA <i>Nauczyciel i dziecko w środowisku edukacyjnym przedszkola</i>	19
MAREK KACZMARZYK <i>Neurodydaktyka w praktyce pedagogicznej</i>	27
AGNIESZKA KULIG <i>Pedagog staje przed obrazem – rola nauczyciela języka polskiego w kształtowaniu umiejętności analizy i interpretacji malarstwa wśród gimnazjalistów</i>	39
EWELINA KUROWICKA <i>Nauczyciel wobec problemu agresji w szkole</i>	49
KAMIŁA MAJEWSKA <i>Częstotliwość oraz sposób zastosowania tablicy multimedialnej przez nauczycieli klas początkowych</i>	59
ANNA MICHNIUK <i>Nowe media w pracy współczesnego nauczyciela, o tym jak być efektyw- nym i efektywnym wobec cyfrowych tubylców</i>	69
KATARZYNA MYŚLIWIEC <i>Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec wyzwań współczesnej rze- czywistości</i>	77
SYLWIA POLCYN-MATUSZEWSKA <i>Kreatywny pedagog w procesie kształcenia a wykorzystanie edukacyj- nych programów komputerowych w nauczaniu wczesnoszkolnym</i>	87
JANINA SABAT <i>Seksualność w szkole, czyli o psychoseksualnym rozwoju młodzieży z perspektywy nauczyciela</i>	99

REGINA SKOCZEK <i>Ankieta ewaluacyjna zajęć dydaktycznych – misja czy dymisja?</i>	107
ADAM SZMICHOWSKI <i>Wybrane formy funkcjonowania uniwersytetów</i>	115
RAFAŁ ZDYB <i>Uczeń, rodzic, nauczyciel we współczesnej szkole – wyzwania, jakie niesie ze sobą rozwój społeczeństwa informacyjnego</i>	127
HALINA ZWIERCAN <i>Nauczyciel gry na skrzypcach wobec zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych ucznia we współczesnym świecie</i>	135
ROZDZIAŁ II PEDAGOG WOBEC POTRZEB WSPÓŁCZESNEGO SPOŁECZEŃSTWA	145
ALEKSANDRA ANTONIK <i>Pedagog wobec wyzwań związanych z edukacją integracyjną uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu</i>	147
MAGDALENA BŁĘDOWSKA <i>Pedagog wobec sytuacji granicznej wychowanka</i>	157
NINA DYMKOWSKA, MAGDALENA JAWOREK, WIOLETTA STĘCZNIIEWSKA <i>Pedagog w obliczu wyzwań: trener, terapeuta, ojciec</i>	165
LILIANA FABISIŃSKA <i>Pedagog wobec narastającego problemu eurosieroctwa i sieroctwa duchowego</i>	175
AGNIESZKA GUTOWSKA-WYKA <i>Pedagog wobec potrzeb dzieci i młodzieży z nadwagą i otyłością</i>	185
ELŻBIETA KAMIŃSKA <i>Praca wychowawcy w jednostce penitencjarnej</i>	195
MATEUSZ MUCHACKI <i>Cyberbullying jako wyzwanie dla pedagogiki</i>	203

BEATA ANNA ORŁOWSKA <i>Pedagog w środowisku wielokulturowym</i>	211
MARZANNA POGORZELSKA <i>Pedagog wobec różnorodności kulturowej: między niepewnością a dążeniem do zmiany</i>	219
PIOTR WINCZEWSKI, JAKUB SZOSTAK <i>Wybrane wyzwania stojące przed pedagogami pracującymi z niepełnosprawnymi sportowcami</i>	231
PIOTR WINCZEWSKI, EWA KIELICH <i>Pedagog wobec wybranych potrzeb mieszkańców domów pomocy społecznej</i>	243
ANDRZEJ ZBONIKOWSKI <i>Psychologia rozwoju człowieka starszego – źródłem wyzwań dla praktyki psychoedukacyjnej</i>	253
ROZDZIAŁ III PEDAGOG W KREOWANIU PRZESTRZENI SPOŁECZNEJ	263
GABRIELA CHMIELEWSKA <i>Wpływ autorytetu pedagoga na korygowanie zachowań patologicznych uczniów w warunkach szkoły masowej</i>	265
DOROTA DEMEL <i>Pedagog szkolny pomiędzy obowiązkami, oczekiwaniami a osobistymi wyborami</i>	279
URSZULA DWORSKA <i>Nauczyciel przedszkola w procesie realizacji założeń edukacji regionalnej - dziedzictwa kulturowego w regionie w dobie globalizacji</i>	289
MAGDALENA GOŁĘBIEWSKA, AGNIESZKA BŁYSZCZEK <i>Doświadczenia młodych pedagogów na współczesnym rynku pracy</i>	299
AGNIESZKA KLIMSKA <i>Zadania edukacji wobec założeń gospodarki opartej na wiedzy</i>	307
MAŁGORZATA KOSIOREK <i>Stereotypy etniczne i narodowe w opinii przyszłych studentów przygotowujących się do zawodu pedagoga</i>	319

EWA MARIA ŁASKARZEWSKA

„Daję lajki mojej wychowawczynie!” Pedagog jako krytyczny przewodnik po świecie mediów społecznościowych? 329

URSZULA SZWAJDA

Szach-mat dla pedagoga-mistrza, czyli o konieczności zmierzenia się z nowoczesnym światem (i uczniem) 339

PIOTR WINCZEWSKI

Motywy agresji ulokowane w przekazie adresowanym do kilkulatków ... 349

HALINA WORACH-KARDAS

Pedagog w procesie wychowania do starości 357

Wstęp

Zmiany zachodzące we współczesnym świecie determinują ewoluujące koncepcje postrzegania pedagoga. Pedagog z punktu widzenia wielu ludzi w społeczeństwie polskim obecny jest zazwyczaj tylko w szeroko pojętym procesie edukacyjnym, jednak jego rola znacznie wykracza poza ten obszar. Potrzeby współczesnego świata sprawiają, że pedagog to człowiek, który potrafi wychodzić im naprzeciw, wyznaczając coraz to nowe zadania oraz stając przed nowymi wyzwaniami, kreując tym samym przestrzeń społeczną.

Niezwykle ważne jest holistyczne ujmowanie pedagogiki, by nie zatracić się jedynie w stereotypowym postrzeganiu pedagoga. Poprzez niniejszą publikację chcielibyśmy „odczarować” szablonowe podejście do pedagogiki i pedagoga. Istotną kwestią jest bowiem ukazanie niezwykle ważnej roli, jaką pełni pedagog we współczesnym świecie. Pedagog obecny jest w każdym etapie życia człowieka - począwszy od narodzenia, poprzez dorosłość, aż do starości. Wysoce rozwinięte umiejętności społeczne pedagoga sprawiają, że jest on nieodzownym przewodnikiem w życiu każdego człowieka.

Pedagog we współczesnym świecie to zbiór tekstów ukazujących pedagoga z różnych perspektyw. Celem niniejszego opracowania jest między innymi próba odpowiedzi na pytania: kim jest pedagog we współczesnym świecie? Jak postrzegany jest przez społeczeństwo? Jaka jest rola pedagoga w XXI wieku? Jaka jest misja pedagoga i przed jakimi wyzwaniami cywilizacyjnymi stoi współczesny pedagog? Odpowiedzi na powyższe pytania nie są jednoznaczne, ale mamy nadzieję, że wypowiedzi Autorów wzbudzą w Czytelniku ciekawość i staną się podstawą wielu rozważań na temat pedagogiki i współczesnego pedagoga.

Monografia została podzielona na trzy rozdziały: *Pedagog w procesie edukacyjnym*, *Pedagog wobec potrzeb współczesnego społeczeństwa* oraz *Pedagog w kreowaniu przestrzeni społecznej*.

W pierwszym rozdziale rola pedagoga została skupiona między innymi na wyzwaniach, które pojawiają się w procesie edukacyjnym. Pedagog to nauczyciel, który uczestniczy w budowaniu tożsamości dziecka. Niezwykle istotną rolę pedagoga należy podkreślić również w kształceniu specjalnym. Przestrzeń szkoły stanowi dla pedagoga miejsce, w którym musi się on także zmierzyć z wieloma problemami społecznymi, jakie niesie ze sobą globalizacja i społeczeństwo informacyjne. Nowe metody i formy nauczania, prowadzące do efektywności procesu kształcenia, jawią się dla pedagoga jako wyzwania, które należy podjąć. Pedagog to także kreatywny obserwator rzeczywistości szkolnej, potrafiący odnieść się do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych ucznia we współczesnym świecie.

Kolejny, drugi rozdział ukazuje pedagoga oraz jego rolę wobec potrzeb współczesnego społeczeństwa. Różnorodność i wielość potrzeb sprawia, że pedagog jawi się jako osoba, która posiada kompetencje i wiedzę niezbędne do ich zaspokajania. Wszelkiego rodzaju niepełnosprawności, zaburzenia czy problemy stają się wyzwaniem dla współczesnego pedagoga. Sytuacje graniczne, eurosieroctwo czy cyberbulling to kwestie, z którymi również musi zmierzyć się współczesny pedagog. Nie bez znaczenia jest także rola pedagoga w procesie resocjalizacji. Wielokulturowość oraz międzykulturowość to zdaniem Autorów kolejne wyzwania w pracy współczesnego pedagoga, który nie ogranicza się jedynie do pracy z młodymi ludźmi - jego zadaniem jest także współpraca z ludźmi dorosłymi oraz starszymi. Bez względu na wiek osób, którymi opiekuje się i które wychowuje współczesny pedagog, niezmiennie niezwykle ważne są rozwinięte kompetencje społeczne oraz empatia, którymi pedagog powinien się charakteryzować.

Trzeci rozdział monografii przedstawia pedagoga jako kreatora przestrzeni społecznej. Rozwiązywanie problemów współczesnego społeczeństwa sprawia, że kształtowana jest nowa przestrzeń społeczna. Pedagog jako autorytet w wielu dziedzinach życia społecznego może, a nawet powinien, stać się wzorem do naśladowania. Realizacja wszelkiego rodzaju założeń edukacyjnych sprawia, że są one wyznacznikiem do działania w przyszłości. Postrzeganie świata przez współczesnego pedagoga kształtuje nową, lepszą rzeczywistość. Głównym zadaniem współczesnego pedagoga jest aktywność w ramach wielu obszarów życia społecznego - obojętność i stagnacja nie prowadzą bowiem do rozwoju, wielozadaniowość pedagoga sprzyja natomiast powstawaniu nowej przestrzeni, niezbędnej do efektywnego życia każdego człowieka.

*Violetta Tanaś,
Wojciech Welskop*

ROZDZIAŁ I

PEDAGOG W PROCESIE EDUKACYJNYM

ANNA BERNACKA

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Pedagodzy, nauczyciele, opiekunowie i rodzina w procesie wychowania seksualnego osób z niepełnosprawnością intelektualną

Wprowadzenie

Seksualność człowieka od zarania dziejów jest obszarem zainteresowań naukowców reprezentujących różne dziedziny nauki: pedagogów, psychologów, lekarzy, etyków, socjologów. Analizując seksualność osób niepełnosprawnych należy zwrócić uwagę na problemy seksualne, które mogą ich dotyczyć, włączając do tej grupy również osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Seksualność niepełnosprawnej młodzieży przez wiele stuleci nie budziła zainteresowania. Przyczynami braku zainteresowania problematyką seksualności osób z niepełnosprawnością były: utożsamianie seksualności z prokreacją i ograniczenie jej wyłącznie do małżeństwa, negatywne postawy wobec seksu przedmałżeńskiego, traktowanie przyjemności seksualnej w kategorii niebezpieczeństwa, kultywowanie ducha ascezy, zasada zawierania małżeństwa tylko przez zdrowe osoby, odmawianie osobom z niepełnosprawnością możliwości zawarcia związku małżeńskiego i zakładania rodziny oraz mity i stereotypy związane z seksualnością osób z niepełnosprawnością (Lew-Starowicz, 2005: 28).

Długołęcka zaznacza, że problemy osób niepełnosprawnych w obszarze seksualności mogą wynikać z ograniczeń anatomicznych (znalezienie odpowiedniej pozycji w realizacji zbliżenia), fizjologicznych (problemy z uzyskaniem erekcji i orgazmu), uwarunkowań psychologicznych (niskiej samooceny w roli kobiety/mężczyzny, nieodwzajemnego uczucia) czy kulturowych (poczucie nieadekwatności do stereotypowych wzorców kobiecości/ męskości) (Długołęcka, 2006: 210).

Przyczyny zaburzeń funkcji seksualnych u osób z niepełnosprawnością

Długołęcka wymienia przyczyny zaburzeń funkcji seksualnych. Należą do nich:

Zaburzenia hormonalne – silna zależność dotyczy androgenów, które warunkują poziom libido. Uwrażliwiają ośrodki seksualne w ośrodkowym układzie nerwowym, poziom reaktywności seksualnej i ogólnej przemiany materii, a także na wrażliwość sfer erogennych i ogólna aktywność seksualną. Hormo-

ny płciowe wpływają na zachowania seksualne na różnych poziomach. Występuje zależność między niskim poziomem testosteronu a impotencją, hipogonadyzmem pierwotnym i wtórnym, nadczynnością i niedoczynnością tarczycy, zespołami stresowymi, poziomem reaktywności seksualnej u kobiet. Stężenie i metabolizm hormonów: prolaktyny, estrogenów, serotoniny, hormonów tarczycy, uszkodzenia rdzenia kręgowego oraz choroby kory nadnerczy, przysadki i gonad mają wpływ na reaktywność seksualną (Długołęcka, 2006: 210).

Cukrzyca – wiąże się z rozwojem wieloobjawowych zaburzeń seksualnych (u kobiet – mniejsze zwilżenie pochwy, u mężczyzn zaburzenia erekcji, upośledzenia czucia członka, utrata libido, zaburzenia wytrysku i spermatogeneza) (Długołęcka, 2006: 210).

Choroby układu krążenia – przyczyny zaburzeń seksualnych w chorobach układu krążenia są bardziej skomplikowane i często nakładają się na siebie (lęk, zmiany naczyniowe, postawa partnera czy wpływ leków). Po zawale serca często występują takie zaburzenia jak: spadek libido, zaburzenia erekcji (Długołęcka, 2006: 210).

Uszkodzenia mózgu – szczególnie płata czołowego i skroniowego, zmian starczych i poważniejszych postaci porażenie mózgowego (Długołęcka, 2006: 210).

Uzależnienia od alkoholu, narkotyków i nikotyny – mogą pojawić się takie objawy jak: impotencja, obniżenie lub zanik libido i wytrysku nasienia. Często używki na początku pobudzają i zwiększają podniecenie, jednak uzależnienie od nich prowadzi do poważnych zaburzeń. W przypadku uzależnienia od alkoholu przyczyny tych zaburzeń mogą mieć podłoże hormonalne, naczyniopochodne, neurogenne, neurohormonalne lub wynikać z patologii wątroby, zmian zanikowych w jadrach, przyspieszonego procesu starzenia się, czynników psychogennych. W przypadku osób uzależnionych od narkotyków zaburzenia seksualna pojawiają się jeszcze częściej i dotyczą ok. 85% uzależnionych. Nikotyna powoduje zmiany naczyniowe w obszarze genitalnym, uszkodzeniem ośrodków seksualnych w rdzeniu kręgowym, zaburzenia hormonalne, choroby układu krążenia, jak również przyspieszone starzenia się (Długołęcka, 2006: 211).

Zaburzenia i choroby psychiczne – najczęściej w przypadku zaburzeń nerwicowych, lekowych, depresji i zaburzeń łaknienia (Długołęcka, 2006: 211).

Meno i andro pauzy – zaburzenia wieloobjawowe, szczególnie wśród kobiet. Powodują zanik libido, dyspareunia, anorgazmia. Przyczynami tych zaburzeń są zmiany pooperacyjne w obrębie narządów rodnych, zmniejszenie napięcia mięśni miednicy, obniżenie poziomu estro i androgenów, choroby i wpływy niektórych leków, a także mastektomia i czynniki psychologiczne. U mężczyzn może pojawić się impotencja, obniżenie libido, opóźnienie lub zanik wytrysku (Długołęcka, 2006: 211).

Uszkodzenia rdzenia kręgowego a także innych przyczyn: wad wrodzonych, chorób neurologicznych, ginekologicznych, nowotworowych, układu moczowo – płciowego, przenoszonych droga płciową, alergicznych, oddechowego, krwi,

zaburzeń rdzenia kręgowego i przerostu gruczołu krokowego u mężczyzn (Długolecka, 2006: 211).

Wychowanie seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną

Jaczewski i Obuchowska wychowanie seksualne łączą z uświadamianiem seksualnym. Autorzy zaznaczają, że są one ze sobą powiązane, a ich wspólnym celem jest ukształtowanie osoby zdrowej seksualnie, osoby akceptującej własną płć i przyjmującą role z nią związane, wyrażającą swoją seksualność w sensie fizycznym i psychicznym, mającym poczucie odpowiedzialności za skutki tego wyrazu dotyczące siebie samego, partnera i społeczeństwa (Jaczewski, Obuchowska, 1982: 195).

Jaczewski pojęcie wychowania seksualnego określa jako część ogólnego wychowania. Autor podkreśla, że pod pojęciem wychowania seksualnego podkłada się często różne treści, np. wychowanie seksualne jako kształtowanie postaw i zasad moralnych człowieka w sprawach życia seksualnego lub uświadomienie seksualne czyli dostarczanie wybranych wiadomości z zakresu, biologii, psychologii, medycyny dotyczącej problematyki seksualnej (Jaczewski, 1970: 190).

Jaczewski za podstawowy cel wychowania seksualnego uznaje prawidłowe wykształcenie potrzeby więzi. Autor pisze: „Właściwe uformowanie sfery uczuciowej dziecka w dużej mierze zależne jest od wychowania. Dziecko powinno być wychowane od niemowlęcia w rodzinie zapewniającej atmosferę sprzyjającą jego rozwojowi. Wiele rodzin funkcję tę spełnia w sposób nadzwyczaj skuteczny, często nie zastanawiając się nad tym” (Jaczewski, 1970: 192).

Autor szczególnie zaznacza rolę matki w wychowywaniu seksualnym dzieci: „Kryzys współczesnej rodziny (chodzi tu głównie o mniejszy udział matki w wychowywaniu dziecka we współczesnej rodzinie), może spowodować wielkie, nieobliczalne szkody społeczne” (Jaczewski, 1970: 192).

Długolecka wychowanie seksualne określa jako: „ogół oddziaływań wychowawczych zmierzających do ukształtowania u dzieci i młodzieży pożądanых postaw wobec własnej płciowości, seksualności i aktywności seksualnej” (Długolecka, 2006: 237).

Lausch wychowanie seksualne osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną określają jako przygotowanie ucznia do życia jako kobiety bądź mężczyzny ze wszystkimi płynącymi z tego faktu dla samego ucznia i jego otoczenia konsekwencjami (Lausch, 2002: 60).

Autorzy wymieniają następujące cele wychowania seksualnego osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną: „kształtowanie świadomości własnej tożsamości, rozbudzanie akceptacji dla własnej płci, kształtowanie elementarnych nawyków związanych z koniecznością ochrony poszczególnych części ciała i kształtowanie poczucia naturalnego wstydu (rozumianego nie jako ukrywanie pewnych części ciała, bo są gorsze, ale jako ukrywanie, by je chronić), kształtowanie zachowań powszechnie przyjętych za właściwe dla danej płci, kształtowanie elementarnego poczucia odpowiedzialności za siebie i za drugie-

go człowieka, uczenie społecznie akceptowanych form rozładowywania napięcia seksualnego, uczenie społecznie akceptowanych form nawiązywania kontaktu z innymi i wyrażania uczuć, uczenie zachowań prospołecznych, użytecznych w kontaktach interpersonalnych między osobami różnej płci, kształtowanie nawyków higienicznych, dostarczanie elementarnych informacji dotyczących budowy i funkcjonowania człowieka, jego rozwoju od poczęcia do śmierci, istoty małżeństwa i rodziny, funkcji, jaką pełnią poszczególni członkowie w rodzinie, rozwijanie świadomości istnienia zagrożeń (związanych z możliwością wychowania seksualnego) ze strony innych ludzi, ćwiczenie nawyku zwracania się do osób znaczących z prośbą o pomoc w sytuacjach tego wymagających (Lausch, 2002: 62).

E. Drozd podkreśla, że zagadnienia związane z wychowaniem seksualnym rzadko pojawiają się w programach nauczania dzieci i młodzieży. W praktyce pojawia się wiele wątpliwości i rozbieżności dotyczących osób, które powinny ją prowadzić i instytucji. Opiekunowie często podkreślają, że nie mają dostatecznej wiedzy z tej tematyki i często nie wiedzą jak rozmawiać z młodzieżą na drażliwe tematy. Nauczyciele jak i rodzice obawiają się, że rozmowy na tematy związane z seksualnością mogą rozbudzić zainteresowanie seksem ich dzieci, podopiecznych (Drozd, 2010: 119).

Autorka słusznie zaznacza, że brak wychowania seksualnego osób z niepełnosprawnością intelektualną powodują, że te osoby bezkrytycznie naśladują zachowania seksualne lub przejawiają zachowania zbyt otwarte i ufne wobec obcych osób, co może podtrzymywać stereotypy dotyczące seksualności tej grupy osób. Bezradność tej grupy osób często również prowadzi do przestępstw na tle seksualnym wobec tych osób (Drozd, 2010: 122-123).

R. Kijak zaznacza, że wychowanie seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną powinno obejmować takie same zagadnienia jak w przypadku osób pełnosprawnych. Różnić się mogą one formą i sposobem przekazu. Treści powinny dotyczyć: biologicznych uwarunkowań rozwoju człowieka, społecznych i biologicznych ról związanych z płcią, tożsamości seksualnej, identyfikacji płciowej, zagadnień związanych z aktywnością seksualną, chorób przenoszonych drogą płciową czy antykoncepcji (Kijak, 2014: 60).

Kusta uważa, że różnice w wychowaniu seksualnym pełnosprawnych oraz z niepełnosprawnością intelektualną będą występowały w celach wychowania, ale także w elementach procesu wychowawczego, które mają służyć i umożliwić osiągnięcia celów (Kustra 2004: 174).

Autor zwraca uwagę również na rolę wychowania seksualnego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Celem wychowania seksualnego jest przygotowanie tych osób do dojrzałego podjęcia życia seksualnego (Kijak, 2014: 60).

Suchankova podkreśla, że brak wychowania seksualnego osób z niepełnosprawnością intelektualną może powodować następujące problemy: „lęk i wstyd wynikający z niezrozumienia co się dzieje z moim ciałem (pojawienie się owłosienia, miesiączki u dziewczyn i „mokrych snów” u chłopców, huśtawka nastrojów), używanie wulgarnego słownictwa (z braku innych określeń

i z braku zrozumienia pełnego znaczenia), problemy z zachowaniem higieny podczas miesiączki, w razie „mokrych snów” i masturbacji, publiczne onaniowanie się, publiczne obnażanie się, mniejsza kontrola potrzeb seksualnych, zbyt otwarte i ufne zachowania w stosunku do znajomych i nieznajomych osób, nietrzymanie dystansu fizycznego, dotykane genitaliów, problem z antykoncepcją, obawy przed chorobami, obawy o wykorzystanie seksualne, promiskuityzm” (Suchankova, 2002: 55).

Kijak podkreśla, że edukacja seksualna osób z niepełnosprawnością intelektualną powinna opierać się na podstawowych prawach seksualnych, które opracowane zostały w celu ochrony i zabezpieczenia wolności seksualnej każdego człowieka, wyłączając poziom strawności intelektualnej (Kijak, 2011: 156).

Autor wskazuje na poszczególne prawa seksualne (za: Lew-Starowicz, Długolecka) : „prawo do wolności seksualnej; prawo do odrębności seksualnej, integralności oraz bezpieczeństwa seksualnego; prawo do prywatności seksualnej; prawo do równości seksualnej; prawo do przyjemności seksualnej; prawo do emocjonalnego wyrażania seksualności; prawo do swobodnych kontaktów seksualnych; prawo do podejmowania wolnych i odpowiedzialnych dotyczących posiadania potomstwa; prawo do informacji seksualnej opartej na badaniach naukowych; prawo do wyczerpującej edukacji seksualnej; prawo do seksualnej opieki zdrowotnej (Kijak, 2011: 156).

Rodzina wobec seksualności dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Kijak podkreśla, że rodzina ma wpływ na rozwój dziecka we wszystkich fazach życia. Każda rodzina jest mikroorganizmem z określoną przestrzenią życiową, w której funkcjonuje. To w rodzinie dziecko nabiera pierwszych doświadczeń. W rodzinie człowiek otrzymuje odpowiednie wzorce zachowań. W rodzinie kształtują się również wartości dziecka i ideologia, ale także postawy względem własnej płciowości i seksualności. Trudność sprawia rodzicom zadbanie o zdrowe i właściwe wychowanie seksualne swoich dzieci (Kijak, 2014: 44).

Autor podkreśla, że zdrowie psychiczne i emocjonalne człowieka w dużej mierze zależy od przeżyć związanych z pierwszymi doświadczeniami seksualnymi. Aby zapobiec przedwczesnemu macierzyństwu i nieodpowiedzialnym zachowaniom seksualnym młodzieży powinno wychowywać seksualnie dzieci i młodzież zgodnie ze stadiami rozwojowymi przez jakie przechodzą (Kijak 2014: 44).

Kościelska słusznie stwierdza, że rodzice postrzegając swoje dzieci przez pryzmat jego niepełnosprawności nie uruchamiają tym sposobem rodzicielskich działań wzmacniających jego tożsamość płciową. Zaniedbując sferę seksualną swojego dziecka, nie przekazując ważnych informacji dotyczących anatomii i fizjologii własnego ciała i ciała płci przeciwnej, narażają dziecko na niepowodzenia. Młodzież z niepełnosprawnością intelektualną może negatyw-

nie reagować na zmiany zachodzące w jego ciele w okresie dojrzewania. Młode kobiety w okresie dojrzewania mogą odczuwać lęk i niepewność podczas menstruacji. Podobnie mężczyźni, którzy pierwszy raz przeżywają ejakulację. Często rodzice izolując i kontrolując dziecko chcą uchronić dziecko przed rozbudzeniem seksualnym. Rodzice często przejawiają również nadopiekuńcze style wychowawcze wobec swojego dziecka, które są silnie związane z postawą nieakceptacji seksualności swojego dziecka. Podłożem takiego stylu jest tłumienie ekspresji seksualnej. Podłożem nadopiekuńczego stylu wychowania jest lek rodziców przed utratą kontroli nad dzieckiem i jego zachowaniem seksualnym. Rodzice unikają rozmów na temat seksualności z dzieckiem, zastraszając bądź wyśmiewając dziecko (Kościelska, 2004: 33).

80% rodziców wyraża obawę przed przejawami płciowości dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, wskazując na mogące pojawić się problemy z wynikającej z niekontrolowanej ekspresji. Rodzice również nie czują się kompetentni, by prowadzić rozmowy na tematy „tabu” dotyczące seksualności. 75% rodziców uważa, że ekspresja seksualna może wywoływać zakłócenia w regulacji stosunków interpersonalnych i intensyfikować proces stygmatyzacji społecznej. 75% rodziców obserwowali zainteresowania seksualne swoich dzieci, wyrażane w pytaniach dotyczących poczęcia, narodzin, różnic płciowych. 80% badanych rodziców pomniejszają swoją rolę w podejmowaniu działań na rzecz kształtowania tożsamości płciowej swoich dzieci i uważają, że placówka rehabilitacyjno – edukacyjna powinna wieść wiodącą rolę (Giryński 2005: 66-67).

Rodzice dzieci z zespołem Downa uważają, że pedagodzy w placówkach, do których uczęszczają osoby niepełnosprawne, i profesjonaliści powinni zająć się problemem wychowania seksualnego. Oni najczęściej nie czują się kompetentni w tej dziedzinie i chcieliby zwiększyć swoją widzę (Żyta, 2010: 93).

Pedagodzy, opiekunowie, nauczyciele wobec wychowania seksualnego osób z niepełnosprawnością intelektualną

Faktem jest, że proces wychowania seksualnego jest częścią wychowania w ogóle. Współpraca i zaangażowanie pedagogów specjalnych w instytucji, do której uczęszczają osoby z niepełnosprawnością, w tym intelektualną, z rodzicami i resztą specjalistów zaangażowanych w proces rehabilitacji jest niezbędna. Tylko dzięki dobrze opracowanemu programowi przez wszystkich specjalistów można odpowiednio „pokierować” rozwojem tej grupy osób.

Badania pokazują, że pedagodzy „sprawujący pieczę” nad wychowaniem osób z niepełnosprawnością, w tym intelektualną często nie mają wiedzy i umiejętności by wychowywać/edukować seksualnie podopiecznych. Faktem jest, że 97% badanych nauczycieli, pedagogów i opiekunów są w pełni przekonani o konieczności tworzenia systemu edukacji seksualnej osób z niepełnosprawnością intelektualną. 40% badanych stwierdza, że ma problemy z udzieleniem odpowiedzi na pytania dotyczące płci (Giryński, 2005: 67).

Badania Prokopiak wskazują, że nauczyciele dostrzegają znaczenie wychowania/ edukacji seksualnej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Za zasadne nauczyciele uznali poruszenie zagadnień związanych z częściami ciała (41,18%, uczucia związane z seksualnością (14,70%). Najmniej nauczycieli opowiedziało się za zagadnieniem rozmnażania (2,94%). Nauczyciele uważają również, że należy sublimować zachowania seksualne uczniów (51%) (Prokopiak, 2005: 78).

Nauczyciele szkół specjalnych dostrzegają problemy seksualne osób z zespołem Downa (86,2%). 12, 6% nauczycieli uważa, że zagadnienia związane z seksualnością osób z Zespołem Downa jest mało znane w związku z tym nigdzie nie poświęca się mu uwagi - ani w literaturze ani w szkoleniach w których biorą udział. 75,7% nauczycieli uważa, że nie są przygotowani i kompetentni, by podejmować się rozwiązywaniu problemów związanych z seksem (Mejnartowicz, 2002: 22).

Pedagodzy pracujący z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w wychowaniu seksualnym powinni odgrywać znaczącą rolę. W rzeczywistości jednak „problem” jest świadomie bądź nie, niedostrzegany. Przedstawione powyżej badania są dowodem na to, że brakuje współpracy rodziców, rodziny ze specjalistami, a odpowiedzialność za edukację i wychowanie seksualne są przekazywane od rodziców do nauczycieli i pedagogów i odwrotnie.

Potrzeba jest również edukacji specjalistów i rodziców, którzy bardzo często nie mają wiedzy i kompetencji, by takowe wychowanie i edukację prowadzić.

Bibliografia

- Długołęcka, A. (2006). Seksualność osób niepełnosprawnych W: Z. Lew – Starowicz, A. Długołęcka (red), *Edukacja seksualna*, Wyd. Świat Książki.
- Długołęcka, A. (2006). Wychowanie i edukacja seksualna W: Z. Lew – Starowicz, A. Długołęcka (red), *Edukacja seksualna*, Warszawa, Wyd. Świat Książki.
- Drozd, E. (2010). Problem edukacji seksualnej młodzieży niepełnosprawnej seksualnie W: Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak (red), *Edukacyjne i rehabilitacyjne konteksty rozwoju osób z niepełnosprawnością w różnych okresach ich życia*, Lublin, Wyd. UMCS.
- Giryński, A. (2005). Edukacja seksualna osób niepełnosprawnych intelektualnie w świetle opinii rodziców i nauczycieli W: J. Głodkowska, A. Giryński, (red), *Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwalnianie od schematów i uprzedzeń*, Warszawa, Wyd. APS.
- Jaczewski, A. (1970). *Erotyzm dzieci i młodzieży*, Warszawa Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kijak, R. (2011). Zachowania seksualne osób niepełnosprawnych intelektualnie w aspekcie uwarunkowań rodzinnych W: A. Klinik., D. Prysak (red), *Edukacja i socjalizacja w życiu osoby niepełnosprawnej*, Sosnowiec, Wyd. Oficyna Wydawnicza Humanitas.

- Kościelska, M. (2004). *Niechciana seksualność*, Warszawa, Wyd. Jacek Santorski & Co.
- Kustra, Cz. (2004). Wychowanie seksualne młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie jako etap przygotowawczy do życia w małżeństwie W: J. Bąbka (red), *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*, Warszawa, Wyd. Zak.
- Lausch, K. K. (2002). Wychowanie seksualne uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – wybrane zagadnienia W: M. Piszczek, (red), *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym*, Warszawa, Wyd. Kompedium.
- Lew – Starowicz, Z. (2005). Seksualność niepełnosprawnej młodzieży. W: J. Głodkowska, A. Giryński, (red), *Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwalnianie od schematów i uprzedzeń*, Warszawa, Wyd. APS.
- Mejnartowicz, D. (2002). Seksualność osób z Zespołem Downa W: *Wieczne dzieci czy dorośli. Problem seksualności osób z Zespołem Downa*, Warszawa, Wyd. Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób Z Zespołem Downa Bardziej Kochani.
- Obuchowska, I., Jaczewski, A. (1982). *Rozwój erotyczny*, Warszawa, Wyd. Szkolne i pedagogiczne.
- Prokopiak, A. (2005). Postawy nauczycieli wobec seksualności osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym W: J. Głodkowska, A. Giryński (red), *Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwalnianie od schematów i uprzedzeń*, Warszawa, Wyd. APS.
- Suchankova, P. (2002). Seksualność dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną W: *Wieczne dzieci czy dorośli. Problem seksualności osób z Zespołem Downa*, Warszawa, Wyd. Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób Z Zespołem Downa Bardziej Kochani.
- Żyta, A. (2010). Rodzice a seksualność osób z zespołem Downa, *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 1(11), s. 87-99.

PAULINA GRZELECKA

Przedszkole nr 7 w Gdyni

Nauczyciel i dziecko w środowisku edukacyjnym przedszkola

Wprowadzenie

W pedagogice istnieją dwie koncepcje środowiska edukacyjnego, tradycyjna oraz interakcyjna (Klus-Stańska, Kruk, 2009: 488 i dalsze). Tradycyjność pierwszego podejścia nie odnosi się jednak do jego zaszłości, a wskazuje na mocne i długotrwałe osadzenie w praktyce pedagogicznej po dziś dzień. Z krytyki wyrasta natomiast model interakcyjny, powoli wkraczający do szkolnej i przedszkolnej codzienności.

W ujęciu tradycyjnym środowisko edukacyjne sprowadza się do sali (przed)szkolnej wraz z jej wyposażeniem. Wykorzystywane w procesie nauczania-uczenia się środki dydaktyczne pełnią „ilustratyn[a] rol[ę] w kształtowaniu pojęć i zasobów wiedzy” (tamże: 490). W tym sensie służą one bardziej nauczycielowi niż uczniom, co jest charakterystyczne dla dydaktyki transmisyjnej. Myślenie ucznia sprowadza się tu jedynie do zapamiętywania i wiernego odtwarzania materiału podanego przez nauczyciela.

Model interakcyjny zakłada znacznie szersze rozumienie środowiska edukacyjnego, obejmujące „całe otoczenie jednostki i wszystkie jego elementy, które mogą w szczególnych okolicznościach stymulować jej rozwój” (tamże: 494). Jest to przestrzeń, w której uczeń działa (bada, sprawdza, eksploruje, manipuluje, obserwuje, eksperymentuje), a na podstawie zbieranych w ten sposób doświadczeń tworzy swoją wiedzę. Myślenie jest tu traktowane jako złożony proces tworzenia w umyśle reprezentacji podatnych na modyfikacje w wyniku zdobywania nowych informacji. Charakterystyczne jest to, że środki dydaktyczne nie służą nauczycielowi, a uczniom, w tym sensie rzeczywiście pośrednicząc w konstruowaniu i wzbogacaniu wiedzy w umyśle ucznia.

W dalszej części tekstu przekonamy się, że wszelkie nowe technologie nie mają mocy przekształcania praktyki o charakterze transmisyjnym, a często ją utrwalają. Przypomina to dosypywanie przypraw do garnka, mimo iż wiemy, że potrawa jest przypalona i, tak czy inaczej, nie za bardzo nadaje się do jedzenia. Natomiast nienowe już założenia dydaktyki interaktywnej wciąż opornie przenikają do (przed)szkolnej rzeczywistości.

Ile tradycji w nowoczesności

Kiedy przed wprowadzeniem darmowego podręcznika dla klasy I rozgorzały liczne dyskusje wokół jego treści, szaty graficznej, wartości dydaktycznej i innych aspektów, moją uwagę przykuła jedna z wypowiedzi dotycząca pomysłu ustawiania ławek w klasie. Na ilustracji w elementarzu dzieci siedziały w połączonych ławkach, w grupach czteroosobowych, co wypowiadająca się na forum nauczycielka skomentowała jako absurdalny pomysł, bo przecież ona ma w swojej sali tablicę interaktywną i tyle na niej do pokazania dzieciom. To stwierdzenie potwierdza niektóre moje niepokoje dotyczące wykorzystania tablic multimedialnych w edukacji, które sprowadza się w swej istocie do *pokazywania*. Widzimy zatem, że jest to tradycyjna funkcja tego środka dydaktycznego, charakterystyczna dla dydaktyki transmisyjnej. Jedyne, co się zmieniło to technologia, natomiast podejście do procesu nauczania-uczenia się pozostało bez zmian. Gdzie zatem miejsce na interaktywność?

Kiedy mowa o tablicach multimedialnych elementarny błąd polega na marketingowym zastosowaniu pojęcia interaktywność przez producentów tablic multimedialnych i funkcjonowaniu tego terminu w praktyce edukacyjnej zupełnie bez znajomości i zrozumienia jego pedagogicznego sensu. W dyskursie naukowym „[i]nteraktywność rozumieć można jako relację z przedmiotem uwagi, w trakcie której dochodzi do ukształtowania go jako przedmiotu percepcji (także wirtualnego) o znaczeniu rozszerzonym w miarę postępowania procesu interakcji” (Kruk, 2011: 505). W potocznym rozumieniu natomiast uwaga skupia się jedynie na prostej relacji przypominającej behawioralny układ bodziec-reakcja, gdzie bodźcem jest działanie (np. ucznia wybierającego słowo do wstawienia w lukę), reakcją natomiast odpowiedź oprogramowania (np. wstawione słowo przybiera kolor zielony lub czerwony w zależności od poprawności dokonanego wyboru). Problematyczność takiego ujęcia interaktywności zasadza się na jego powierzchowności, utożsamiania aktywności ucznia jedynie z aktywnością manipulacyjną, całkowicie ignorując aktywność w sensie poznawczym. Jest to ten sam zarzut, który stawia się przed wszelkimi zmianami w edukacji, które jawią się takimi jedynie z pozoru, pod postacią zastosowania aktywnych metod i innych ozdobników metodycznych. Nie niosą natomiast ze sobą rzeczywistych zmian w myśleniu o tym, jak uczy się dziecko. Tymczasem interaktywność sensu stricto zasadza się na kategorii znaczenia nadawanego w trakcie interakcji, jej charakterze poznawczym, spontanicznym, bliskim doświadczeniu estetycznemu (por. tamże: 505). Należy się zatem zastanowić, czy praca z tablicą multimedialną rzeczywiście tego rodzaju doświadczenia umożliwia, czy sprawia, że „badający podejmuje aktywność poznawczą, koncentruje się na przedmiocie uwagi, który staje się dla niego źródłem wiedzy wytwarzanej dzięki jego strukturze prowokującej do czynności eksploracyjnej. Bez tego >>przedmiotu<< działanie takie nie byłoby możliwe, gdyż potencjał poznawczy, który on zawiera, >>domaga<< się aktywności odkrywczej i prowokuje czynności poznawcze” (tamże: 506). Co znamienne, zdaje

się, że nawet zwolennicy nowych technologii w salach (przed)szkolnych nie dostrzegają takiej możliwości w tablicach. We wszelkich materiałach promujących i podkreślających edukacyjną użyteczność tablicy multimedialnej pisze się o niej jako narzędziu pozwalającym wzbogacić przekaz i uczynić go bardziej interesującym. Kluczowe słowo *przekaz* wyróżnia sposób organizowania procesu nauczania-uczenia się charakterystyczny dla dydaktyki transmisyjnej, w której mamy „do czynienia z utrzymującym się obrazem wiedzy jako już ustalonej, eksperckiej w sensie wytwarzania (to ta, która znajduje się w podręcznikach) i przekazu (ta, która przynależy nauczycielowi)” (Klus-Stańska, 2012: 32). Rolą ucznia jest odbiór, a jego aktywność jest „sprowadzana do pilnej recepcji i odtwarzania, zaangażowanej aprobaty tego, co gotowe, żarliwej akceptacji wartości preferowanych przez innych i afirmacji wyborów dokonanych poza uczniowską decyzją” (tamże: 32). Obawiam się, że użycie nowych technologii nic w tej mierze nie zmieni, wspomniana wcześniej przypalona potrawa podana w pięknym talerzu zachowa ten sam smak.

Innym nieporozumieniem związanym z tablicami multimedialnymi jest ich potencjalna wartość motywacyjna. I tu zarzuty są dwa. Po pierwsze, motywacja do czego? Do siedzenia (cicho) i patrzenia, na to, co jest pokazywane, do lepszego zapamiętywania treści. Łączy się to z opisanym już w poprzednim akapicie utrwalaniem transmisyjnego modelu organizowania procesu dydaktycznego. Po drugie, motywacja łączona jest w tym kontekście z nowością, atrakcyjnością i ciekawością. Są to jej ważne składniki, ale nie jedyne niezbędne, by zaowocowały uczeniem się. Innymi czynnikami budującymi „chęć zdobywania wiedzy” (Filipiak, 2012: 97), którą w istocie jest motywacja, to sens podejmowanych działań i ich ważność z punktu widzenia ucznia. „Tak rozumiana motywacja do nauki jest przede wszystkim reakcją poznawczą ucznia, która zmierza do nadawania znaczeń wiadomościom (czyni je znaczącymi), odnoszenia wiadomości do wiedzy uprzedniej, przyswojenia wiedzy, jaka wiąże się z czynnością, oraz opanowania umiejętności, do jakich przygotowuje” (tamże: 97). Chodzi zatem o to, że środowisko edukacyjne lub jego element stymuluje procesy poznawcze jednostki. Zatem motywacja zewnętrzna wywołuje bądź podtrzymuje motywację wewnętrzną i w takim ich układzie zachodzi uczenie się. Czy takim elementem może być tablica multimedialna i to, co oferuje? Potencjalnie – pewnie tak. Ale w rzeczywistości śmiem wątpić, że cykl życiowy paprotników stanie się nagle frapującym tematem i wywoła ożywioną dyskusję, nawet zaprezentowany na tablicy multimedialnej jako zadanie z lukami do uzupełnienia, w co zostali zaangażowani Wojtek i Kasia. Powinniśmy zadać sobie pytanie, co tak naprawdę fascynuje uczniów w tablicach multimedialnych. Bo czy nie jest tak, że najciekawszym elementem lekcji staje się sama tablica, a wiedza schodzi na drugi plan? Jeśli tak, to może rozsądnie byłoby zacząć przygodę z nowymi technologiami od interdyscyplinarnego projektu edukacyjnego „Jak to działa?”.

Na koniec tego wątku jeszcze bardzo ważna uwaga odnośnie tego, gdzie w tym wszystkim odnaleźć nauczyciela. Biorąc pod uwagę jakość proponowanych szkoleń, sprowadzających się do podstawowej obsługi tablic, a także do

stępnego na rynku oprogramowania, widzę nauczyciela jako niewolnika nowej technologii, sprowadzającego się do roli li i tylko joysticka. Drastycznie zmniejsza się udział nauczyciela w planowaniu procesu edukacyjnego, a co za tym idzie, także możliwość uwzględnienia w nim zainteresowań uczniów oraz angażowania ich potencjału poznawczego. Nawet jeśli istnieje możliwość autorskiego przygotowania materiałów edukacyjnych na tablicę multimedialną, to iluż nauczycieli zostanie z takiego działania wykluczonych ze względu na brak umiejętności programowania, który nie zawsze da się uzupełnić kursami, a jeszcze większa liczba zapewne nigdy nie osiągnie w tym zadaniu biegłości, co może prowadzić do zniechęcenia. Pozostanie więc tylko korzystanie z oferowanych przez wydawnictwa „gotowców”, których jakość domaga się zbadania, a pierwsze wrażenie niestety przywołuje na myśl zarzuty stawiane podręcznikom, w których jest miejsce na wstawienie wyrazu w lukę, nie ma go natomiast na myślenie, bo wszystko już zostało pomyślane... przez autorów.

Ile interaktywności w tradycji

W tym miejscu chciałabym odnieść się do moich doświadczeń z pracy w przedszkolu z wykorzystaniem zabawek edukacyjnych. Nasza placówka nie jest zasobna w nowoczesne technologie, mamy co prawda do dyspozycji stare telewizory, radia z CD i wejściem USB, a nawet projektor, choć by niego skorzystać laptop musimy już przynieść swój. Jest za to bogata w co innego, atmosferę sprzyjającą kreatywnej pracy nauczycieli i takiej samej wychowanków. Oraz, jak każde pewnie przedszkole, różnorodne zabawki i pomoce, z których warto na co dzień korzystać.

Miałam okazję pracować z bardzo różnymi środkami dydaktycznymi, począwszy od najbardziej tradycyjnych i znanych, jak klocki Dienesa i wszelkiego rodzaju liczmany, po zupełnie nowatorski zestaw Numicon. Od prostych, jak kolorowe drewniane patyczki i plastikowe żetony wielkości monety 5-groszowej, po bardziej wieloelementowe konstrukcje obrazujące zjawiska fizyczne. Wszystkie one były interaktywne, w sensie naukowym, to znaczy pobudzały wychowanków do działania, manipulowania, badania, myślenia, mówienia – krótko mówiąc, służyły konstruowaniu przez nich wiedzy. Kiedy każdą z nich kolejno wprowadzałam były nowe, atrakcyjne, ciekawe dla moich podopiecznych. Ale nie przestawały takimi być nawet wyciągane kolejny raz, do innego zadania. Budziły wiele emocji pozytywnych wyrażanych przez przedszkolaki między innymi takimi słowami: „Ależ mnie to ciekawi, mnie to naprawdę bardzo ciekawi”, czy też po prostu chowaniem się z zabawką przed oczami kolegów, by móc samemu spróbować jak ona działa. Innym razem zatrzymywały dziecko przy jednej czynności, mimo że dostępne były też konkurencyjne pomoce, a to zjawisko opisała już Maria Montessori nazywając polaryzacją uwagi i uważając za fundamentalny warunek uczenia się. Czasem też mogły być źródłem obaw – „Czy mi się uda?” – i nawet złości – „Znow mi nie wyszło!”. Ale przy tym przyciągały dziecko po raz kolejny, aż do osiągnięcia

przez nie swoistego mistrzostwa. Za pomocą prostych drewnianych patyczków udało mi się wywołać u dzieci konflikt poznawczy, kiedy dostały po dwa takie patyczki, a ich zadaniem było ułożenie litery „M”. Z początku niemożliwe, stało się wykonalne, kiedy uczniowie zdali sobie sprawę, że można je zrobić w parach.

Wykorzystywanie zabawek dydaktycznych w przedszkolu musi nieść za sobą konieczność odmiennych od tradycyjnie stosowanych form pracy. Aby miało swój interaktywny charakter każde dziecko musi mieć do nich dostęp. Może to wywoływać niemałe trudności organizacyjne, których nie będzie w przypadku pracy z pomocami typu liczniki, patyczki, których jest dość dużo, ale już jeden zestaw indywidualny klocków Numicon lub Dienesa może być kłopotliwy, tym bardziej zabawki obrazujące zjawiska fizyczne, z których najczęściej mamy do dyspozycji jeden egzemplarz. Nie wystarczy przecież pokazać wychowankom jak to działa, bo tym samym pozostaniemy wciąż w nurcie dydaktyki transmisyjnej. Jeżeli już wiemy w jaki sposób uczy się dziecko i że niezbędna jest do tego jego własna aktywność poznawcza, nie tylko manipulacyjna, musimy to wziąć pod uwagę planując zajęcia. Rozwiązania mogą być różne. Warto sięgnąć do dorobku Nowego Wychowania. Przykładowo, środki dydaktyczne jako przygotowane otoczenie stanowiły sedno pedagogiki montessoriańskiej. Co więcej, w sali każda pomoc znajdowała się tylko w jednym egzemplarzu. W tym podejściu rozwiązaniem była całkowita indywidualizacja działań uczniów, kiedy każdy z nich w tym samym czasie pracował z inną pomocą. Taki zabieg wymagałby w naszych realiach zmian na poziomie organizacji pracy przedszkola czy jednego z oddziałów. Co w przypadku, gdy nie chcemy wprowadzać tak daleko idących zmian? Należy zatem sięgnąć do znanych rozwiązań metodycznych, choć czasami wydaje mi się, że nieco zapomnianych. Mam na myśli dwie formy pracy: rotacyjną i równoległą. Pierwsza charakteryzuje się stałą dostępnością zabawki, z którą w tym samym czasie pracuje tylko jedna osoba lub mała grupa (w zależności od charakteru pomocy i możliwości jakie oferuje), a pozostali uczniowie wykonują w tym czasie inne czynności, które mogą być powiązane z aktywnością wobec zabawki (jak wypełnianie karty pracy), ale nie muszą (bo praca z zabawkami została wpleciona w czas zabawy). Dopiero po próbach badawczych wszystkich dzieci, najlepiej wielokrotnych, możliwe będzie zebranie doświadczeń, podsumowanie i wnioskowanie. Ta forma pracy pozwala nauczycielowi na dość znaczną kontrolę nad aktywnością uczniów z zabawką i szczegółowe obserwacje. Nie ma takiej możliwości w drugim przypadku, gdzie wychowankowie pracują równocześnie z różnymi pomocami, podobnie jak w pedagogice Montessori. By jednak nie była to skrajnie indywidualna praca, elementem łączącym jest zadanie do wykonania i karta pracy, która kieruje działaniem. Weźmy na przykład porównywanie liczebności zbiorów, do którego nauczyciel przygotowuje pięć stolików z pomocami. Na każdym ze stanowisk wychowankowie wykonują inne zadanie z karty pracy. Każdy ma możliwość podjęcia aktywności z pomocami. Tutaj kontrola nauczyciela jest znacznie mniejsza, jest to także sposób poszerzania doświadczeń, który można zastosować pod warunkiem, że uczniowie już wcze-

śniej wykonywali podobne zadania i będą wiedzieli czego się od nich oczekuje. To nie są jedyne rozwiązania, w tym miejscu chciałam jedynie wskazać, że praca angażująca poznawczo uczniów jest możliwa, nawet przy ograniczonych środkach.

W tak zorganizowanym procesie edukacyjnym, w którym nadrzędną rolę pełnią zabawki dydaktyczne nauczyciel pozostaje w tle w trakcie działań uczniów. Większość jego pracy ma miejsce jeszcze zanim on i jego wychowankowie przekroczą próg sali, gdyż głównym zadaniem jest właściwe zaplanowanie zajęć i organizacja środowiska (przed)szkolnego. Musi wziąć pod uwagę jakie potencjalnie wiadomości i umiejętności mogą zdobywać uczniowie za pośrednictwem wybranych środków dydaktycznych, w jaki sposób będą to robić, pracując indywidualnie czy zespołowo, jak zagwarantować im możliwość wymiany doświadczeń. Są to następujące cechy środowiska uczącego: interakcyjność, wkomponowanie w otoczenie strategii edukacyjnych, elementy pracy laboratoryjnej i zespołowej, kształtowanie umiejętności społecznych, „scena wspólnej uwagi” (Klus-Stańska, Kruk, 2009: 498-9). Nauczyciel jest sam badaczem, odkrywającym potencjał drzemiący w zabawkach edukacyjnych, bo ich zastosowanie nie ogranicza się tylko do tego, co zostało zapisane w instrukcji. Musi być też otwarty na odkrycia dokonane przez dzieci i umiejętnie je wykorzystywać, bo może się zdarzyć, że znajdą one całkiem nowy sposób działania z pomocą. Zatem zabawki edukacyjne mają bardzo szeroki zakres zastosowań, ograniczony w zasadzie tylko pomysłowością nauczyciela i jego podopiecznych.

Podsumowanie

Czy we wczesnej edukacji jest miejsce na tablicę multimedialną? Nie jestem przeciwniczką nowych technologii i dostrzegam ich użyteczność. Trzeba tylko znaleźć sposób, by one służyły nam, nauczycielom i naszym uczniom, umożliwiając im uczenie się, a nie tylko bierny odbiór i odtwarzanie. A niestety na dzień dzisiejszy tak wygląda ich zastosowanie. Są tylko ozdobnikami, który ma czynić szkołę nowoczesną, podczas gdy w rzeczywistości pozostaje ona tradycyjna, by nie powiedzieć zacofana. Każda taka nowość, o ile nie pociąga za sobą refleksji o tym, czym jest wiedza, jak uczą się dzieci i na ile można je wspomagać w procesie uczenia się, zmienia edukację tylko pozornie. Faktycznie może przynieść więcej szkody niż pożytku.

W niniejszym tekście starałam się udowodnić, że nawet pozbawieni nowych technologii możemy pracować w nowoczesnym stylu. Nowoczesność oznacza dla mnie zgodność z doniesieniami naukowymi, aktualność w sensie refleksji nauczyciela nad tym, co się dzieje w sali (przed)szkolnej i jakie ma to znaczenie. Nasze przedszkola nie muszą oferować wychowankom dostępu do coraz doskonalszych technologii, by stymulować ich rozwój. Byłoby to zresztą bardzo trudne zadanie, bo niedofinansowana oświata z trudem nadaża z postępem w tej dziedzinie. Zresztą, z każdą chwilą przybywa dzieci, dla którym owa

technologia przestaje być czymś zaskakującym, gdyż spotykają się z nią na co dzień.

Przedszkole ma zatem za zadanie być inne. Nauczyciel w procesie edukacji musi rzecz jasna uwzględniać doświadczenia wychowanków z poza murów placówki, ale ważniejsze by je wykorzystywał i uzupełniał, a nie powielał. Dziecko natomiast musi mieć okazję do aktywności, nie tylko manipulacyjnej, ale przede wszystkim poznawczej. „Charakterystyczne są tutaj interakcja: mistrz-czeladnik oraz wzajemna akceptacja i intersubiektywna wymiana. W procesie uczenia się dziecko nie jest pozostawione samo sobie w obliczu problemu, jaki rozwiązuje. Od samego początku jest partnerem we wspólnym przedsięwzięciu, młodszym współpracownikiem, praktykantem, nowicjuszem. Jego potencjał ujawnia się we wspólnym działaniu z kimś bardziej kompetentnym” (Filipiak, 2012: 72). To spotkanie edukacyjne można zapośredniczyć przez technologie lub zabawki – wybór zależy od nauczyciela, ważne tylko by je dobrze wykorzystać.

Bibliografia

- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: GWP.
- Klus-Stańska, D., Kruk, J. (2009). Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, 1(46)/2012.
- Kruk, J. (2011). W poszukiwaniu źródeł dydaktyki interaktywnej. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

MAREK KACZMARZYK

Pracownia Dydaktyki Biologii,
Wydział Biologii i Ochrony Środowiska,
Uniwersytet Śląski

Neurodydaktyka w praktyce pedagogicznej¹

Wprowadzenie

Podobnie jak inne organizmy, człowiek jest efektem działania sił doboru naturalnego, gatunkiem, którego przeszłość kształtuje biologiczną teraźniejszość. Jednocześnie jesteśmy, zaangażowani w inny rodzaj zmian ewolucyjnych. Dotyczy on ewolucji kultury, która kształtuje nas w równym stopniu co genetyczne podłoże.

Teoria zakłada, że ewolucja rozumiana jako zmiana przystosowawcza ma miejsce wszędzie tam, gdzie równocześnie zachodzą trzy zjawiska: reprodukcja (powielanie związane z przekazywaniem cech), zmienność (występowanie różnorodności wynikającej z przypadkowych błędów w procesie kopiowania) i selekcja, która określa jakość zmian w czasie, powodując, że pewne replikatory (obiekty zdolne do powielania) obdarzone cechami przydatnymi w danym środowisku reprodukują się sprawniej niż inne.

Tylko pozornie jedynymi bytami podlegającymi reprodukcji, zmienności i doborowi są geny i warunkowane nimi cechy organizmów żywych. Jeśli pomyślimy o plotce, dowcipie czy melodiach, które czepiają się nas czasem przy porannej kawie i nie opuszczają przez cały dzień, odkryjemy jeszcze jeden z rodzajów takich właśnie replikatorów². Podlegają one zasadniczo tym samym regułom, chociaż są składnikami zupełnie innych systemów. Mody, programy polityczne, hasła propagandowe, reklamy, przysłowia a nawet teorie naukowe zamieszkują świat wytworów ludzkich umysłów, który Karl Raimund Popper (austriacki filozof i logik) nazwał światem 3.

Jego świat 1 to świat przedmiotów. Mamy z nim kontakt za pośrednictwem zmysłów. Nie jest nam dostępny bezpośrednio, ale wiemy, że istnieje i potrafimy właściwie reagować na zmiany w nim zachodzące. Świat 2 to świat subiektywnych wrażeń i stanów psychicznych. Tylko on jest naszą prywatną własnością i pozostanie nią, ponieważ nie istnieje możliwość przekazania jego skła-

¹ Niniejszy artykuł jest modyfikacją tekstu z książki autora: M. Kaczmarzyk: *Zielony mem*. Wydawnictwo Śląskiego Ogródu Botanicznego. Mikołów 2012. Artykuł opatrzony jest jednak najnowszymi uwagami, przemyśleniami i wnioskami autora.

² Określenie „replikator” dotyczy każdego bytu zdolnego do reprodukcji. Replikator organiczny to gen, kulturowy to mem. Replikatorem jest więc sekwencja nukleotydów DNA zdolna do powielania dzięki biochemicznej maszynerii komórek, jak i plotka reprodukująca się sprawnie dzięki naszej skłonności do jej powtarzania w obecności innych.

dowych komukolwiek innemu. Jeśli jednak, korzystając z jakiejś formy społecznej umowy, symbolu lub znaku, nazwiemy któryś z elementów świata 2, może być on uzewnętrzniiony, odebrany przez innych (choć nigdy nie dowiemy się dokładnie, w jakiej postaci trafi do ich świata 2³). Stanie się wtedy elementem świata 3.

Świat 3 zasiedlają koncepcje, sposoby rozwiązywania problemów, algorytmy działań, idee, teorie naukowe, gramatyki języków i dzieła sztuki. Jest to także świat komunikatów, znaczących gestów i zachowań, mód i politycznych deklaracji. Świat wszystkiego, co składa się na kulturę, co może być przyswojone w drodze przekazu pozagenetycznego.

Pojemność środowiska w tym świecie 3, podobnie jak w świecie 1, nie jest nieskończona. Ogranicza ją skończony potencjał ludzkiej uwagi, przepustowość sieci neuronowych ludzkich mózgow; ograniczeniem są także inne składniki tego świata, określające ludzkie preferencje, nastawienia, przyzwyczajenia, zamiłowania i fobie. Trwa więc bezustanna konkurencja o ograniczone zasoby. One także podlegają selekcji, a ponieważ w czasie „podróży” pomiędzy umysłami często dochodzi do niewielkich modyfikacji, występująca tutaj zmienność może stanowić podłoże doboru. Składniki kultury zdolne są więc do ewolucji.

Geny a kultura

U większości zwierząt zachowanie podlega znacznej kontroli tych genów, w których reakcje na często powtarzające się bodźce zostały utrwalone na drodze doboru naturalnego. Adekwatna, szybka reakcja w zdecydowanej większości przypadków jest lepsza niż reakcja przypadkowa albo spóźniona. Jeśli środowisko jest względnie stałe, jeśli stawia przed organizmem stale te same podstawowe zadania, ich rozwiązania w postaci wzorców zachowania staną się częścią genetycznego dziedzictwa. Dotyczy to także złożonych zachowań organizmów społecznych, takich jak mrówki, termyty czy pszczoły.

Zachowania owadów społecznych pozostają pod kontrolą genów do tego stopnia, że całość kolonii można traktować jak jeden superorganizm, w którym każdemu osobnikowi przypisane są konkretne, z góry określone role. Absolutny determinizm biologiczny opiera się tutaj na automatyzmie reakcji. Raz ustalona hierarchia jest stała, a jakość działań poszczególnych osobników nie ma w niej znaczenia. W świecie mrówek nie ma miejsca na indywidualizm. Pojedynczy owad nie posiada tam odrębnej tożsamości. Jego zachowanie podporządkowane jest społeczności. Istnieje jedynie tożsamość roju.

³ Mechanizmy przeniesienia składowych świata 2 pomiędzy umysłami są dzisiaj, co zrozumiacie, obiektem zainteresowania dydaktyków. Procesami tymi zajmuje się neurodydaktyka, która jest częścią badań nad biologiczną naturą uwarunkowań procesu uczenia się. Szczególnie interesujące z dydaktycznego punktu widzenia wydają się odkrycia dotyczące tzw. „mechanizmów lustrzanych”, które pozwalają „kopiować” w naszych mózgach stany świata 2 osób, które obserwujemy, a nawet tych, o których jedynie słyszymy czy czytamy. Będzie o tym mowa w dalszych częściach tej książki.

Bardziej złożone układy nerwowe zapewniają swoim posiadaczom większą różnorodność rozwiązań i plastyczność zachowań, szczególnie tam, gdzie sytuacja zmienia się często, a zadania stawiane przed organizmem nie są ograniczone do kilku podstawowych problemów.

Szczególnym przykładem są naczelnie, u których, w zdecydowanej większości przypadków, struktura wzajemnych relacji jest bardzo złożona i zdolna do generowania stanów w znacznej części niepowtarzalnych a więc takich, które wymagają reakcji niepodlegających biologicznemu doborowi. Dobór taki może bowiem utrwalić zachowanie powtarzalne, reakcje częste na tyle, że pozostawia statystycznie uchwytny ślad w stopniu przystosowania.

Nakładają się tutaj wymagania związane z eksploracją środowiska, które zwierzęta te dzielą z innymi, oraz problemy związane z działaniem systemu, jakim jest grupa społeczna. To jej specyfika jest prawdopodobnie odpowiedzialna za to, że nasi przodkowie weszli na ścieżkę, której jesteśmy etapem. Zadania związane z precyzją przekazu pozagenetycznego, różnorodnością replikowanych memów, ich złożonością i faktem, że mamy tyle do przekazania, generują szereg kolejnych kompetencji, które okazują się przystosowawczo korzystne.

Jak określić potrzeby innych, jak wpływać na nich, żeby zechcieli robić to, na czym nam zależy, jak nie dać się podejść i jak ukryć przed innymi swoje prawdziwe intencje? Takie problemy to potrzeby chwili i są one w znacznym stopniu unikatowe. Rozwiązanie ma często jednorazowe, lokalne znaczenie, a odniesione korzyści nie mogą być weryfikowane przez dobór naturalny, ponieważ pojawiają się zbyt rzadko. Doborowi podlegają w takim przypadku nie konkretne schematy zachowań, ale predyspozycje do ich tworzenia. Społeczności tak działających organizmów nie mogą posiadać sztywnej budowy charakterystycznej dla społeczeństw owadzich. Hierarchia w grupie nie jest tutaj wyznaczona raz na zawsze, a dostępu do zasobów nie gwarantuje szybkość i siła. Pojawiają się i znikają konflikty, tworzą i rozpadają koalicje...

Sprawne funkcjonowanie w takim środowisku wymaga czegoś więcej, niż ograniczonego zestawu stereotypowych zachowań, utrwalonych przez dobór naturalny w genetycznym dziedzictwie. Znaczenia nabiera więc pozagenetyczny przekaz informacji. Jest szybki, uwzględnia lokalne zmiany, stanowi spoiwo grupy. Efektem jest koewolucja obu typów przekazu. Jest to możliwe tylko wtedy, kiedy część informacji przekazywanej pozagenetycznie okazuje się przystosowawczo korzystna i to w sposób na tyle istotny, żeby móc modyfikować kierunki działania doboru genów. Geny i memy wpływają na siebie wzajemnie, a efektem ich wzajemnych relacji jest organizm zdolny do sprawnego powielania obu typów replikatorów.

Zanim zastanowimy się nad znaczeniem i prawami rządzącymi przekazem replikatorów kulturowych, czyli memów, warto poświęcić nieco uwagi niektórym aspektom funkcjonowania ludzkich mózgów. Przekaz kulturowy, a w tym te jego obszary, które określamy jako nauczanie i wychowanie, jest zależny od ich jakości. Nie umyka to oczywiście uwadze dydaktyków, a nowoczesne meto-

dy obrazowania mózgu dostarczają informacji, które mogą być z powodzeniem wykorzystane w pracy nauczyciela/wychowawcy.

Wykorzystaniem tej wiedzy i jej interpretacją zajmuje się dzisiaj neurodydaktyka.

Neurodydaktyka – wybrane aspekty praktyczne

Neurobiologia jest obecnie jedną z najgwałtowniej rozwijających się dziedzin nauk o życiu. Pojawienie się nowych metod obrazowania pracy mózgu oraz silny rozwój już istniejących technologii pozwala na obserwowanie tego narządu z niespotykaną precyzją i to bez konieczności ingerencji w jego struktury. Chociaż obraz, jaki wyłania się z najnowszych badań, daleki jest od klarowności, to jednak wydaje się, że wiemy już dostatecznie dużo, żeby nie tylko przewidywać i minimalizować następstwa uszkodzeń czy zmian chorobowych, ale także podejmować próby optymalizacji warunków, w jakich pracuje mózg. Z oczywistych powodów nauczycieli i wychowawców interesuje ta druga możliwość.

Neurodydaktyka – dyscyplina zajmująca się zastosowaniem wiedzy z zakresu neurobiologii w doskonaleniu procesu dydaktycznego – jest projektem o ogromnym znaczeniu. Rzecz w tym, że wiedza z zakresu biologii mózgu nie należy do przekazów prostych. Z trudem poddaje się uproszczeniu. Trudno jest wyjaśnić związki pomiędzy nią a, powiedzmy, szkolną czy domową praktyką wychowawczą.

Wiedza na temat pracy mózgu może być z powodzeniem wykorzystywana do zrozumienia tego, co z innej perspektywy jest niezrozumiałe. Może pozwolić na eliminowanie błędów, poprawienie wydajności procesu dydaktycznego i komfortu, w jakim się odbywa. Postarajmy się przyjrzeć kilku przykładom, które mogą przynieść taki właśnie efekt.

Po tej samej stronie lustra

W ostatniej dekadzie XX wieku neurobiolodzy zajmujący się obszarami mózgu odpowiedzialnymi za wykonywanie ruchów dowolnych (czyli tych zależnych od naszej woli) zauważyli, że zanim w korze ruchowej pojawi się zestaw pobudzeń, które są instrukcjami dla mięśni, inne grupy neuronów wykazują aktywność, którą można interpretować jako rodzaj wyprzedzającego sam ruch planowania. Wzorce pobudzeń są w tych częściach kory adekwatne do następującego po nich konkretnego ruchu i pojawiają się zawsze przed właściwym pobudzeniem obszarów ruchowych. Z powodu położenia, tę planującą ruchy część kory mózgowej nazwano przedruchową⁴. Okazało się, że aktywność kory przedruchowej wyprzedza pojawienie się właściwej instrukcji o około 100–200 milisekund.

⁴ Leży ona w kierunku przednim w stosunku do neuronów kory ruchowej.

Jednym z zespołów badających to zjawisko była grupa Giacomo Rizzolattiego, a obiektem jej zainteresowań były ośrodki ruchowe makaków. Metody opracowane przez tych badaczy pozwalały na uchwycenie aktywności małych obszarów kory, a często nawet pojedynczych neuronów. Możliwe było dzięki temu ustalenie, które neurony są aktywne, kiedy małpa wykonuje jakiś ruch (przykładowo, sięga po leżący przed nią na stole orzech). Okazało się, że w czasie kiedy małpa obserwuje wykonywanie czynności przez człowieka, jej mózg wykazuje aktywność tych samych obszarów, które ulegają pobudzeniu, kiedy zwierzę samo wykonuje taki ruch (Gallese, Keysers, Rizzolatti, 2004).

W pierwszej dekadzie XXI wieku wykazano, że także kora ludzkiego mózgu pełna jest neuronów o podobnym charakterze. Reagują one pobudzeniem nie tylko wtedy, kiedy wykonujemy jakąś czynność, ale też wtedy, gdy patrzymy jak robią to inni, a nawet kiedy słyszymy o tym, że ktoś to robi.

Zjawiska o podobnym charakterze mają, jak dzisiaj wiemy, znacznie szerszy zakres. Dotyczą nie tylko ruchów, ale także nastrojów, reakcji emocjonalnych a nawet uczuć. Neurony reagujące w opisany sposób nazwano neuronami lustrzanymi, ponieważ pozornie odwzorowują wewnętrzne stany obserwowanych osób. W rzeczywistości neurony, czy raczej mechanizmy⁵, lustrzane wywołują stany, które byłyby obecne w naszym świecie 2 gdybyśmy robili to co obserwowana osoba.

Możemy w tym miejscu założyć, z konieczności nieco upraszczając zagadnienie, że część procesu socjalizacji polega na odpowiednim skalowaniu aktywności mechanizmów lustrzanych.

Wyobraźmy sobie potencjalny obszar lustrzany w korze mózgowej dziecka. Niech to będzie ta jego część, która odpowiada za kopiowanie wrażeń związanych z współodczuwaniem bólu. Dorosła osoba widząca grymas bólu na twarzy aktora grającego w reklamie nowego środka przeciwbólowego jest w stanie, dzięki mechanizmom lustrzanym, mniej więcej ocenić natężenie bólu. Widząc cierpiącą osobę, dorosły może określić w przybliżeniu, jak silne jest jego cierpienie. Skąd bierze się ta umiejętność?

Dziecko przychodzi na świat z kompletem mechanizmów o charakterze lustrzanym. Okazały się one przystosowawczo korzystne na tyle, że zostały utrwalone przez dobór naturalny. Ich działanie jest jednak ostatecznie uzależnione od czynników zewnętrznych.

Obserwowane reakcje innych osób mają w określonych warunkach pewne natężenie. Konkretny bodziec (przykładowo uraz ciała) wywołuje adekwatne zachowanie, świadczące o sile bólu. To zachowanie jest z kolei sygnałem dla mechanizmów lustrzanych obserwatora, który wywołuje reakcję lustrzaną. W tym przypadku następuje porównanie rodzaju reakcji z doświadczeniem podobnych obserwacji w przeszłości, co daje reakcję lustrzaną o adekwatnej sile.

⁵ Grupa Rizzolattiego badała pojedyncze neurony, stąd to określenie. Szybko stało się jasne, że podobny charakter i możliwości mają grupy neuronów, a nawet całe obszary kory mózgu. Dzisiaj mechanizmy lustrzane uważane są za podłoże empatii.

U dziecka w trakcie pierwszych obserwacji może dochodzić do swoistego „skalowania” mechanizmów lustrzanych. W ten sposób rodzaj urazu, reakcja na niego osoby zranionej oraz intensywność odczuwanego bólu tworzy w miarę stałą triadę. Silny ból powoduje adekwatną reakcję, odpowiednio stymuluje mechanizmy lustrzane obserwatora, który współodczuwa ból o adekwatnej sile. Jednak jeśli osoby znajdujące się w środowisku obserwatora, który dopiero skaluje mechanizmy lustrzane, będą reagowały nieadekwatnie (na przykład zbyt intensywnie w stosunku do odczuwanego bólu), istnieje prawdopodobieństwo, że taka reakcja zostanie przyporządkowana jako adekwatna. Niewielki uraz wywoła bardzo intensywną reakcję, a może i rzeczywisty, znaczny ból. Dotyczy to oczywiście także reakcji opiekunów na uraz dziecka. Taka zwrotna reakcja staje się punktem odniesienia, pozwalającym umieścić intensywność własnego wrażenia bólu na skali wrażeń odczuwanych przez innych ludzi. Jeśli opiekun reaguje histerycznie na niewielki uraz małego dziecka, jego reakcja może zostać na trwałe sprzężona z reakcją dziecka na taki właśnie uraz, a być może także z intensywnością jego subiektywnie odczuwanego bólu.

Ponadto, neurony lustrzane u ludzi związane z planowaniem ruchów pokrywają się w znacznym stopniu z ośrodkiem Broki. Być może więc mowa jest, w pewnym stopniu, rodzajem uzupełnienia mechanizmów lustrzanych albo ich przedłużeniem. Wydaje się, że tylko ludzie rozwinęli ten specyficzny mechanizm w takim stopniu, choć zapewne nie jest on naszym autorskim wynalazkiem.

Jak widać, zachowania innych ludzi mają na nas wpływ nie tylko poprzez efekty, jakie wywołują w naszym środowisku. Obserwowanie jakiejś czynności wykonywanej przez inną osobę wywołuje w nas stany, które tej czynności towarzyszą.

Artyści intuicyjnie od wieków wykorzystywali obecność mechanizmów lustrzanych, czego dzisiaj najlepszym przykładem jest film. To właśnie mechanizmy lustrzane każą nam się bać na horrorach, a śmiać i wzruszać na romantycznych komediach.

Patrzenie na to, jak ktoś zjada ze smakiem kanapkę z naszym ulubionym gatunkiem sera, nie zastąpi oczywiście posiłku, ale to, co zjemy wtedy z konieczności, będzie nam zapewne bardziej smakowało.

Nauczyciel przygotowuje takie właśnie, tyle że mentalne kanapki. Jeśli jego postawa/zachowanie sugeruje, że nie jest to jego ulubione danie, uczeń też w to nie uwierzy. Wyobraźmy sobie kelnera podającego nam potrawy na wyciągniętej przed siebie ręce, który zatyka sobie nos palcami wolnej dłoni...

Znajomość zasad działania systemów lustrzanych daje nam kilka praktycznych wskazówek. Po pierwsze, okazuje się, że być może równie ważne jak to, co mówimy, jest to, jak to robimy. Jeśli postawa nauczyciela, jego gesty, brzmienie głosu zdradzają zaangażowanie, neurony lustrzane uczniów mogą wzbudzić analogiczne stany w ich mózgach.

Starajmy się więc mówić i działać tak, jakby to, co mówimy i robimy miało dla nas duże znaczenie. Niekoniecznie musimy wyjaśnić uczniowi znaczenie

tego, czego właśnie się uczy (choć to zawsze daje dobry efekt, jednak nie zawsze jest od razu możliwe), mogą ich do tego przekonać ich systemy lustrzane, jeśli tylko będą miały co „odbijać”.

Zrób to albo choć pomyśl, że robisz. O dydaktycznym znaczeniu emulatorów ruchu

Ludzkie ciało to fenomenalnie złożony układ mechaniczny. Ponad dwieście kości połączonych ze sobą w różny sposób i poruszanych grupami mięśni, których wzajemne zależności, mimo tysięcy lat obserwacji anatomów, wciąż nie są całkowicie jasne. Precyzja i płynność ruchów mają jednak swoje źródło nie tyle w złożoności tego układu, ile w dokładności sterowania, a tym właśnie zajmuje się znaczna część naszego mózgu. Narząd ten odbiera ogromne ilości informacji dotyczących położenia, stopnia naprężenia, wzajemnego nacisku poszczególnych części, ciśnienia panującego wewnątrz narządów i wielu innych parametrów. Z oczywistych powodów informacja ta może być użyteczna, jeśli zestawimy ją z bodźcami dopływającymi do nas ze środowiska zewnętrznego.

Przetworzenie takich danych wymaga gigantycznej mocy obliczeniowej oraz czasu. Mózg spełnia ten pierwszy warunek, jednak czas pozostaje nieubłagany. Sytuacja przypomina tu próby ścigania się z własnym cieniem. Nigdy nie wyprzedzimy jego ruchu, a takie właśnie wyprzedzenie byłoby tutaj konieczne.

Kontrola ruchu, w określonych warunkach otoczenia, odbywa się więc z pewnym poślizgiem względem czasu rzeczywistych wydarzeń, ponieważ obraz świata, który wytwarza mózg w postaci naszego świadomego perceptu, ukazuje jego stany sprzed chwili jakiej potrzeba, żeby taki model wytworzyć. A skoro tak, to jak to się dzieje, że tak rzadko obserwujemy u siebie i innych zachowania nieadekwatne do warunków? Jakim cudem łapiemy piłkę zniechcąca rzuconą w naszym kierunku?

Wyniki najnowszych badań wskazują, że w trakcie rozwoju ewolucyjnego systemów przetwarzania informacji związanych z kontrolą Ruchu, pojawiły się w mózgu swoiste symulatory, których zadania polegają na wytwarzaniu stanów, które są rodzajem przewidywania tego, co może się wydarzyć. Rzeczywista reakcja w postaci konkretnej sekwencji ruchów jest odpowiedzią na takie właśnie przewidywanie stanów emulatora, a bieżące potrzeby dotyczą jedynie ewentualnej korekty adekwatnej do kolejnych informacji środowiskowych (Francuz, 2007).

Działanie emulatora oparte jest o informacje pochodzące z aktualnych perceptów oraz uśrednionych informacji o analogicznych ruchach wykonywanych do tej pory. To drugie źródło możemy nazwać pamięcią ruchową. Nie jest do końca jasne, jakie obszary mózgu zaangażowane są w te procesy. Wiadomo, że mechanizmy te działają nie tylko w czasie wykonywania ruchów, ale też wtedy, kiedy tylko o nich myślimy.

Doskonalenie jakiejś określonej czynności ruchowej polega, zgodnie z tym punktem widzenia, na takim kształtowaniu emulatora ruchowego, żeby roz-

bieżności pomiędzy jego symulacją a rzeczywistymi potrzebami w realnych warunkach ruchu były możliwie jak najmniejsze. Daje to pewne wskazówki dydaktykom, zwłaszcza nauczycielom wychowania fizycznego oraz gry na instrumentach muzycznych. Okazuje się bowiem, że „wykonywanie” jakiegoś ćwiczenia fizycznego jedynie w głowie, ma dobry wpływ na jakość jego wykonania w rzeczywistości. Aktywność kory mózgowej w trakcie wyobrażenia sobie czynności jest w zasadzie taka sama, jak w czasie rzeczywistego ruchu.

Dlaczego więc nie zastąpić żmudnych ćwiczeń wykonywaniem mentalnych symulacji? Może cały trening można przenieść do klimatyzowanych sal na wygodne fotele? Niestety, jak już powiedzieliśmy, prawidłowe działanie emulatora ma podstawy we wcześniejszych stanach percepcyjnych. Czynność nie może być całkiem „wymyślona”. Takie działanie emulatora byłoby, z przystosowawczego punktu widzenia, pozbawione sensu. Mentalny trening może więc pomagać w doskonaleniu jakiejś czynności pod warunkiem, że generowane w nim stany będą odpowiednio często weryfikowane w trakcie rzeczywistego ruchu.

Wielu doskonałych sportowców na kilka chwil przed występem wyobraża sobie ruch, który mają wykonać. Czasem widzimy nawet objawy takiego mentalnego przygotowania. W czasie kolejnej transmisji z zawodów lekkoatletycznych przypatrzmy się dokładniej skoczkom w dal, wzwyż albo sprinterom przed startem. Zauważymy delikatne, ledwie widoczne ruchy, które towarzyszą ich wewnętrznej symulacji.

Dziecko, dla którego nauka gry na pianinie jest jedynie przymusem wynikającym z ambicji rodziców, kończy lekcję z chwilą, kiedy opuszcza pokrywę instrumentu. To, które pokocha muzykę, zabiera za sobą instrument wszędzie, a położone na brzegu szkolnej ławki, stołu czy biurka palce same szukają tam klawiszy i poruszają się tak, jakby wciąż na nich spoczywały. Gra odbywa się wtedy w głowie takiego małego muzyka. Nietrudno zgadnąć, u którego z dzieci postępy w nauce gry na pianinie będą szybsze.

Pamięć

Zdolność do uczenia się jest jedną z kluczowych cech układu nerwowego. To proces zdobywania i gromadzenia doświadczeń, którego efektem jest zmiana zachowania. Z proponowanej przez nas w tej książce perspektywy, jest to proces przyswajania memów oraz ich porządkowania w zespoły warunkujące konkretne kompetencje.

Nadal dokładnie nie wiemy, czym jest pamięć na poziomie komórkowym. Wciąż trwają poszukiwania engramu (śladu pamięciowego), tj. grupy komórek (lub mechanizmu ich działania) przechowujących określone informacje. Nadal nie rozumiemy co to znaczy, że zapamiętaliśmy np. jabłko. Czy istnieją gdzieś w korze mózgu zespoły neuronów reprezentujące ten owoc? A może nasz mózg tworzy właściwy percept, kiedy sygnał z kory wzrokowej spowoduje pobudzenie, jakie jest dla widzenia jabłka właśnie specyficzne?

Prawdopodobnie nie istnieje w mózgu określone miejsce, w którym lokowane są nasze wspomnienia. Panuje przekonanie, że informacje są zapisywane głównie w obszarach, które zajmują się ich analizą. To dlatego uważamy, że ośrodki pamięci wzrokowej skupione są w płacie potylicznym, a słuchowej i językowej – w płacie skroniowym. Obszarami mózgu, z którymi wiąże się pamięć długotrwała faktograficzna, są płaty czołowe i ciemieniowe. Pamięć proceduralna⁶ związana jest z mózdzkiem i prażkowiem, natomiast rola hipokampa jest bardziej złożona. Jest on konieczny do przekształcenia świeżych wspomnień w trwałe ślady pamięciowe. Odpowiada też prawdopodobnie za pamięć o charakterze przestrzennym. Ciało migdałowe zarządza z kolei pamięcią emocjonalną (utajoną). Zróznicowane osiągnięcia w zakresie różnych rodzajów uczenia się mogą być związane z osobniczo specyficzną wrażliwością opisanych obszarów mózgu. Co ciekawe, jakość różnych rodzajów pamięci u tej samej osoby bywa bardzo różna.

Pamięć opisowa, ściśle związana z mową i świadomością, jest młodszą ewolucyjnie. To dlatego właśnie ten typ pamięci wydaje się „trudniejszy w obsłudze”. Nasza uwaga musi skupić się na istotnych informacjach i przetworzyć je, jesteśmy także w stanie łatwo je zwerbalizować. Pamięć opisowa wymaga silnej motywacji i uwagi. Badania pokazują, że płaty czołowe, z którymi związany jest ten rodzaj pamięci, rozwijają się długo. Są to części kory, które dojrzewają najpóźniej, co tłumaczy problemy z zapamiętywaniem faktograficznym i opisowym u dzieci. Praktycy doskonale wiedzą, że warto silnie wiązać naukę z emocjami, szczególnie na wczesnych etapach edukacji.

Co ciekawe, informacje specyficzne dla pamięci świadomej i nieświadomej biegną innymi drogami, które są od siebie względnie niezależne. Osoby z uszkodzonym hipokampem, u których zaburzona jest pamięć epizodyczna (pamięć zdarzeń) i świadome zapamiętywanie, nie mają problemu z uczeniem proceduralnym (pamięcią nieopisową), mimo że nie pamiętają, żeby takie uczenie w ogóle miało miejsce. Z kolei osoby z chorobą Parkinsona, u których zaburzone jest funkcjonowanie prażkowie, wykazują prawidłową pamięć opisową, ale mają problemy z pamięcią proceduralną (nieopisową).

W trakcie nieświadomego uczenia się najczęściej wiemy, że przyswajamy jakąś umiejętność, jednak dane, które przetwarzamy, nie są nam w pełni dostępne. Dobrym przykładem jest tu uczenie się jazdy na rowerze. Nie mamy wtedy bezpośredniego dostępu do wielu informacji dotyczących, przykładowo mechaniki mięśni i równowagi, a tym samym trudno te procesy zwerbalizować. Wydaje się, że ten typ pamięci ma nieograniczoną pojemność, wymaga mniejszej ilości powtórzeń i mniejszej motywacji.

⁶ Czyli wykonaniowa. To rodzaj pamięci związany z umiejętnością wykonywania określonych czynności. Można wyróżniać wiele rodzajów pamięci, zależnie od kryterium, jakie przyjmujemy. Ze względu na trwałość śladu pamięciowego możemy mówić o pamięci krótko- i długotrwałej. Mówimy o pamięci świadomej (deklaratywnej, opisowej), kiedy w przypominaniu uczestniczy świadomy akt i niejawniej (nieopisowej), jeśli taki akt nie jest konieczny. Pamięć semantyczna zawiera fakty niezależne od kontekstu, epizodyczna – informacje o zdarzeniach. Dla nas, zainteresowanych przebiegiem procesów uczenia się, najważniejszy wydaje się podział ze względu na typ zapamiętywanych informacji.

Spośród różnych typów pamięci uwagę pedagogów zwraca pamięć robocza (working memory, WM). Jest tak, ponieważ każda informacja, która ma być włączona w system doświadczeń jednostki, musi przejść przez swoisty bufor tego rodzaju pamięci. Bez niej niemożliwe byłyby rozmowa, czytanie czy dodawanie w pamięci. Pozwala także na wykonywanie kilku zadań równocześnie. Jest ściśle związana z uwagą, motywacją i świadomością. To właśnie przestrzeń pamięci roboczej stanowi nasze świadome „tu i teraz”. Każda myśl, każde w danej chwili uświadomione wrażenie, emocja czy percept, wszystko to mieści się w tym chwilowym magazynie.

W literaturze fachowej funkcjonuje kilkanaście różnych modeli opisujących funkcjonowanie pamięci roboczej. Wiemy, że jej pojemność jest mocno ograniczona, choć klasyczne badania sprowadzają się najczęściej do stwierdzenia, że pamięć robocza może pomieścić jednocześnie 7 (± 2) elementów lub angażować się w rozwiązywanie 2 do 3 zadań równocześnie (Zimmer, 2008: 1373–1395).

Wraz z grupą współpracowników staraliśmy się określić bitową pojemność WM. Chociaż wyniki wykazują pewną jej elastyczność, w zależności od trudności zadania, wydaje się, że pojemność bitowa buforu WM mieści się w zakresie 30–40 bitów (Kaczmarzyk M., Francikowski J., Łozowski B., Rozpędek M., Sawczyn T., 2013). To niewiele, zważywszy na zadania, jakie stoją przed uczniem w trakcie przeciętnej lekcji. Już sama elokwencja i złożoność języka, jakim posługuje się nauczyciel, może powodować przekroczenie pojemności WM. W efekcie, kiedy nauczyciel kończy zdanie (na przykład podawaną po raz pierwszy definicję jakiegoś pojęcia), uczeń może nie pamiętać jego początku. To samo dotyczy pytań zadawanych w czasie powtórek lub egzaminów, zwłaszcza tych ustnych, kiedy pytany nie ma szansy ponownego wglądu w ich treść.

Podsumowanie

Neurodydaktyka dopiero powstaje, a może jej prawdziwe narodziny mamy jeszcze przed sobą. Obecny stan wiedzy na temat prawideł rządzących działaniem ludzkiego mózgu pozawala na tworzenie nowej płaszczyzny interpretacyjnej. Pozwala zobaczyć stare problemy z nowej perspektywy. Złożone systemy jakimi dysponujemy są wynikiem działania doboru naturalnego w czasach kiedy środowisko stawiało nam inne zadania. Postulat nauczania przyjaznego mózgowi nie musi jednak oznaczać próby powrotu do tamtych warunków i tamtych zadań. Unikalny przebieg procesów rozwojowych a zwłaszcza ostatnich etapów życia płodowego, pozwala nam na głębokie zmiany przystosowawcze praktycznie z pokolenia na pokolenie, bez konieczności oczekiwania na efekty działania doboru naturalnego (Fields, 2011). Ta właściwość ośrodkowego układu nerwowego wraz ze zdolnością do zwiększania możliwości przystosowawczych dzięki ewolucji memetycznej otwiera przed naszym gatunkiem nowe możliwości nakładając jednocześnie ogromną odpowiedzialność.

Bibliografia

- Bauer, J. (2008). *Empatia. Co potrafią neurony lustrzane*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Buss, D. (2001). *Psychologia ewolucyjna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Harris, J. R. (2010). *Każdy inny. O naturze ludzi i niepowtarzalności człowieka*. Sopot: Smak Słowa.
- Fields, D. R. (2011). *Drugi mózg. Rewolucja w nauce i medycynie*. Warszawa: Pruszyński i Spółka.
- Fog, A. (1999). *Cultural Selection*, Dordrecht: Kluwer.
- Francuz, P. (2007). Wyobrażenia jako wytwór aktywności mózgowego emulatora procesów motorycznych i percepcyjnych. W: P. Francuz (red.). *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gallese V., Keysers C., Rizzolatti G., A unifying view of the basis of social cognition, "Trends in Cognitive Sciences" 2004, Vol. 8, No. 9.
- Kaczmarzyk, M. (2014). Rozproszona odpowiedzialność nauczyciela, czyli o statystycznej istocie wychowania. W: G. Mazurkiewicz (red.). *Edukacja jako odpowiedź*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kaczmarzyk, M., Francikowski, J., Łozowski, B., Rozpędek, M., Sawczyn, T. The bit value of working memory. *Psychol. Neurosci.* vol. 6 no. 3 Rio de Janeiro July/Dec. 2013.
- Zimmer, H.D., Visual and spatial working memory, From boxes to networks, "Neuroscience and Biobehavioral Reviews" 2008, 32, s. 1373–1395.

AGNIESZKA KULIG

Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Pedagog staje przed obrazem – rola nauczyciela języka polskiego w kształtowaniu umiejętności analizy i interpretacji malarstwa wśród gimnazjalistów

Wprowadzenie

Nauczyciel języka polskiego we współczesnym świecie musi pełnić wiele funkcji. Nie będzie przesadą, jeśli charakteryzując polonistę, użyjemy takich określeń jak: „człowiek orkiestra” czy „człowiek renesansu”. Oprócz posiadania wiedzy merytorycznej i znajomości metod oraz chwytów dydaktycznych dostosowanych do konkretnego zespołu klasowego, przed polonistą nierzadko stają również wyzwania natury wychowawczej. Nauczyciel języka polskiego powinien być – zgodnie z ministerialnymi wytycznymi oraz regułami szkolnej praktyki - nie tylko świetnym pedagogiem i specjalistą w dziedzinie literatury, ale znać się także na filozofii, filmie, teatrze, muzyce, nowych mediach i sztukach plastycznych, w tym na malarstwie.

Należałoby zastanowić się więc, w jaki sposób obrazy mogą zaistnieć w dydaktyce języka polskiego (w przestrzeni klasy, na kartach podręcznika, podczas egzaminu gimnazjalnego) i jaką rolę w procesie nawiązywania przez uczniów twórczego dialogu z malarstwem może odegrać polonista.

Analiza i interpretacja obrazów w dokumentach ministerialnych

Malarstwo - obok innych tekstów ikonicznych takich jak: piktogramy, wykresy, rysunki, fotografie czy ryciny - zajmuje istotne miejsce w szkolnej dydaktyce polonistycznej, co znajduje swoje odzwierciedlenie w zapisach *Podstawy programowej z języka polskiego na III etapie edukacyjnym*. Fragmenty dokumentu dotyczące pracy z obrazem umieszczono w następujących obszarach:

- odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji (*Pp*, 2008: 35): „uczeń rozróżnia informacje przekazane werbalnie oraz zawarte w dźwięku i obrazie”,
- analiza i interpretacja tekstów kultury (*Pp*, 2008: 37): „uczeń opisuje emocje, które budzi w nim dzieło”; „uwzględnia w analizie specyfikę tekstów kultury przynależnych do następujących rodzajów sztuki: sztuki plastyczne”; „przedstawia propozycję odczytania konkretnego tekstu kultury i uzasadnia ją” oraz

- tworzenie wypowiedzi (Pp, 2008: 38): „uczeń tworzy spójne wypowiedzi pisemne w następujących formach gatunkowych: zróżnicowany stylizacyjnie i funkcjonalnie opis dzieł sztuki”.

Umiejętność analizy i interpretacji dzieł plastycznych jest również jedną z kompetencji sprawdzanych podczas egzaminu gimnazjalnego z zakresu przedmiotów humanistycznych:

- „uczeń dostrzega w odczytywanych tekstach środki wyrazu i określa ich funkcje – dostrzega środki wyrazu typowe dla: dzieł sztuki plastycznej” oraz
- „wyjaśnia zależności między różnymi rodzajami tekstów kultury (plastyką, muzyką, literaturą)” (*Standardy wymagań egzaminacyjnych*, 2007: 1).

W taki sposób prezentują się wytyczne zawarte w ministerialnych dokumentach. Warto jednak pochylić się nad obrazami nie tylko jako przedmiotami różnorodnych zapisów, ale pełnowartościowymi tekstami kultury, prezentowanymi w różnych sytuacjach dydaktycznych. Wypada zacząć od sytuacji o najwyższym stopniu oficjalności – od egzaminu gimnazjalnego.

Obecność malarstwa na egzaminie gimnazjalnym

Przyglądając się oficjalnym arkuszom egzaminu zewnętrznego po gimnazjum z lat 2002-2009, zarówno próbnym, jak i posiadającym moc obowiązującą przy rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych, można dostrzec kilka tendencji w prezentowaniu malarstwa oraz konstruowaniu pytań sprawdzających wiedzę i umiejętności w tym zakresie.

Na proces percypowania dzieł plastycznych wpływ mają różnorakie czynniki. Piotr Kołodziej wyróżnił typy determinantów, które warunkują odbiór dzieł plastycznych. Oprócz „specyfiki samego obrazu, uwarunkowań psychologicznych, osobowościowych i percepcyjnych konkretnego odbiorcy” istotną rolę odgrywają także „zewnętrzne warunki odbioru – sposób fizycznego zaistnienia na lekcji dzieła poddawanego lekturze” (Kołodziej, 2008: 33-34).

Transponując poczynioną przez badacza uwagę na grunt sytuacji egzaminacyjnej, można wysnuć wniosek, iż udzielenie prawidłowych odpowiedzi na podstawie dzieła plastycznego wymaga specjalnych technik prezentowania obrazu.

Jakość tekstu kultury powinna manifestować się m.in. w odpowiedniej wielkości obrazu, choć w przybliżeniu odpowiadającej rzeczywistym rozmiarom dzieła (bardzo ważna kwestia proporcji) oraz zachowaniu właściwości charakterystycznych dla oryginału – przede wszystkim kolorystyki. Kontakt z dziełem w postaci oglądania małej, niewyraźnej reprodukcji uniemożliwi uczniowi pozyskanie informacji dotyczących np. nastroju panującego na obrazie, emocji i mimiki postaci, a niejednokrotnie udaremni również próby usytuowania bohaterów w przestrzeni. Doskonałym tego przykładem może być czarno-biała reprodukcja kolorowego obrazu Tadeusza Makowskiego *Dwóch*

małych przyjaciół umieszczona w arkuszu egzaminacyjnym z 2006 roku dla uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym. Obecność ciepłych żółcieni i uspokajających brązów mogłaby być pomocna w wykonaniu polecenia koncentrującego się na określeniu nastroju (*Przedstawiony obraz wywołuje u odbiorcy lęk. TAK/NIE*), niestety absolwenci gimnazjum o specjalnych potrzebach zostali tej wskazówki pozbawieni.

Przykładowego rozwiązania omawianej kwestii można by upatrywać w pokazywaniu dzieł malarskich na dużej, koniecznej kolorowej planszy lub specjalnej, również wielobarwnej, wkładce w formacie A4, wchodzącej w skład arkusza.

Zakup tablicy multimedialnej lub dobrego projektora mógłby się okazać równie pomocny w wyrównywaniu szans edukacyjnych oraz pozwoliłby na efektywniejszą pracę z obrazem np. dzięki możliwości powiększania jego fragmentów. Uczniowie nie powinni być pozbawiani szansy na to, by oglądać (...) największe dzieła malarskie w rozmiarach 1:1, na reprodukcjach stosunkowo dobrej jakości, najbliższej jak to chyba możliwe oryginału, w optymalnym oświetleniu, na optymalnej wysokości i z optymalnej odległości (Kołodziej, 2008: 38).

Odchodząc od kwestii materialnego wymiaru obrazów, skupię się na typach poleceń – czynności do wykonania przez uczniów w ramach pracy z malarstwem. Zadania egzaminacyjne koncentrowały się na:

- wskazywaniu dominanty kolorystycznej obrazu, określaniu jego centrum i roli światła w przedstawieniu;
- wskazywaniu funkcji koloru w przedstawieniu;
- odgadywaniu emocji postaci umieszczonych w dziele plastycznym;
- opisywaniu ułożenia postaci oraz badaniu relacji między przedmiotami na płótnie;
- użyciu konkretnych pojęć: *kontrast, światłocień, perspektywa*;
- określaniu rodzaju malarstwa reprezentowanego przez obraz zamieszczony w arkuszu;
- interpretacji dzieła plastycznego w odniesieniu do utworu literackiego.

W arkuszach egzaminacyjnych pojawił się także inny typ zadań, stanowiący formę pośrednią pomiędzy zadaniami zamkniętymi jednokrotnego wyboru a krótkim wypracowaniem – interpretacją obrazu. U podstaw tego typu polecenia leżało uzyskanie informacji z tekstu. Uczniowie obligowani byli do ułożenia sekwencji zdarzeń, odtworzenia historii bohatera, której dany moment został uchwycony na obrazie, a „przedakcja” lub „po-akcja” zostały opisane w konkretnym utworze.

Doskonałym przykładem zadań, w których gimnazjaliści musieli uszeregować fragmenty historii opowiedzianej zarówno w formie komunikatu pisanego, jak i obrazowego, były polecenia nr 27 i 28, bazujące na micie o Dedalu i Ikarze i *Pejzażu z upadkiem Ikara* Breugela (arkusz z 2008 roku). Uczniowie nakłanianiani byli do określenia, jaki moment z opowieści o słynnym ojcu i synu został umieszczony na obrazie (właściwa odpowiedź: *moment spadania Ikara*) oraz do wyprowadzenia wniosków z zestawienia utworu i dzieła plastycznego,

polegającego na usytuowaniu wydarzeń „opisanych” w dwóch środkach przekazu na osi czasu (*Na obrazie Ikar został ukazany już po tym, gdy słońce stopiło wosk*).

Wyposażenie uczniów w narzędzia (aparaturę pojęciową, fachową terminologię z zakresu historii sztuki) konieczne do analizy obrazów oraz kształtowanie umiejętności efektywnego porównywania odmiennych rodzajów tekstów kultury jest jednym z zadań edukacji gimnazjalnej. Nie leży ono wyłącznie w zakresie obowiązków nauczyciela plastyki, ale jest również jednym z wyzwań, które powinien podjąć polonista. O konieczności wprowadzania takich zagadnień podczas lekcji języka polskiego świadczy chociażby – opisany w formie refleksji poegzaminacyjnych – katalog najczęstszych błędów popełnianych przez uczniów podczas pracy z obrazem. Jak pokazują badania, największe trudności sprawia gimnazjalistom połączenie wiedzy (wydobycie z pamięci odpowiedniego terminu) i umiejętności (zastosowanie pojęcia w praktyce w ramach konkretnego zadania) (Boba, Michłowicz, 542-543). Uczeń staje wobec obrazu bezradny.

Kreowanie sytuacji odbioru malarstwa na lekcji

W ramach tworzenia optymalnych i komfortowych warunków do kontaktu ze sztuką, polonista powinien pamiętać o kwestii, która została już poruszona w niniejszej pracy, ale powinna wybrzmieć z całą mocą: uczniowie są różni, w różny więc sposób powinno przebiegać zaznajamianie ich z obrazami wielkich mistrzów. W trakcie motywowania gimnazjalistów do analizy i interpretacji malarstwa, warto pamiętać, że każdy członek zespołu klasowego „czyta” w swoim tempie, z inną dokładnością, różne rzeczy będą też przykuwać jego uwagę. Często także sytuacja szkolnego przymusu budzi w młodym człowieku naturalny opór, niechęć przed byciem ocenianym przez grupę rówieśniczą czy nauczyciela.

Konieczność zindywidualizowania odbioru dzieła plastycznego podkreśla także Aleksandra Chomiuk, mówiąc, że „odbiorca rozszyfrowuje przekaz, odnosząc go do znanych sobie środków odwzorowania. Ocenia obraz raczej według tego, co *wie*, niż tego, co *widzi*” (Chomiuk, 2003: 39). Przy odpowiednim podejściu nauczyciela (otwartość na cudze sądy, empatia, ciekawość poznania „Innego”) cechy charakteru poszczególnych uczniów i zróżnicowanie ich doświadczeń kulturowych stają się zaletą, owocującą bogatszym spotkaniem ze sztuką, a nie przeszkodą w bezmyślnym odtwarzaniu jedynie słusznej interpretacji.

Ważnym elementem w procesie budowania kontaktu uczniów z obrazem jest porządkowanie informacji poprzez łączenie elementów teoretycznych („metryczka” obrazu) z uczniowskimi uczuciami i przemyśleniami. Niedoceniana w tym względzie jest rola wyjść o charakterze kulturalnym: oglądanie obrazów w ich „naturalnym środowisku”, których efektem jest wywoływanie

emocji, służące lepszemu zapamiętywaniu dydaktycznych treści (Guzik, 2001: 78-85).

Na lekcji można zaproponować gimnazjalistom pracę z malarstwem według tzw. *francuskiej szkoły czytania obrazu*, obejmującej trzy płaszczyzny: obszar studiów technicznych (pomysł na zakomponowanie obrazu), obszar studiów historyczno–faktograficznych oraz obszar sensu zaszyfrowanego w metaforach i symbolach (Pilch, 2004: 74-75). Zastosowanie się do powyższych wskazówek pozwala na poznanie schematu analizy materiałów ikonicznych i usystematyzowanie wiedzy na temat najważniejszych wyznaczników sztuk plastycznych, ponieważ rolą szkoły jest (...) wypracować pewne modele percepcyjne czy inaczej kody postrzeżeniowe, które by ułatwiały odbiór dzieła artystycznego. Proces ten jest szczególnie trudny, zwłaszcza gdy odnosi się do tekstów z obszaru komunikacji pozawerbalnej (znaki, symbole, barwy, gesty, dźwięki), będących równoległym językiem współczesnej cywilizacji (Guzik, 2001: 74-75). Atutem pracy tą metodą jest również możliwość doskonalenia umiejętności pracy ze słownikiem symboli.

Rozpatrując warunki konieczne do pełnego zaistnienia obrazu na lekcji języka polskiego warto odwołać się także do modeli prezentacji tekstów kultury w podręcznikach gimnazjalnych, stworzonych przez Stanisława Bortnowskiego. Podane przez badacza przykłady można śmiało odnieść do sytuacji ekspozycji obrazu w przestrzeni szkolnej, w klasie, na tablicy. Chciałabym przywołać cechy charakterystyczne dwóch z pięciu modeli: modelu czwartego zatytułowanego *Traktować kontekstowo* oraz piątego, opatrzonego czasownikiem *Uczyć*.

W pierwszym zaakcentowano autonomiczność dzieła plastycznego i fakt, że obrazy zasługują na należyte, równorzędne z tekstem, eksponowanie. Zwrócono także uwagę na możliwość pełnego usamodzielnienia się dzieł malarskich poprzez dołączanie do podręczników kolorowych kart z reprodukcjami – swoistych cykli wystawowych. Drugi model prezentacji opierać ma się na obudowywaniu obrazu szeregiem poleceń i wskazówek, zwracających uwagę młodzieży na swoistość malarstwa. Przykładami takich działań może być prezentacja sylwetki autora, praktyczne zajęcia plastyczne czy podawanie informacji o charakterystycznych cechach stylu danego malarza (Bortnowski, 2003: 129-131).

Ekfrazja poetycka sposobem na oswojenie obrazu przez tekst?

Relacja tekstu i obrazu na języku polskim, pomimo wysiłków wielu pedagogów, charakteryzuje się brakiem równowagi – tekst dominuje nad obrazem. Nauczyciel świadomy „niższości” malarskich przykładów, ich niewysokiej rangi we współczesnej szkole i pełnienia roli służebnej wobec utworów literackich może wprowadzić na swoje lekcje takie działania, które sprawią, że malarstwo choć przez chwilę zaistnieje na równych prawach z literaturą. Mam tu na myśli prowadzenie zajęć z wykorzystaniem ekfrazy poetyckiej.

Ekfrazą to typ poetyckiego tekstu, w którym za pomocą języka komentowany jest obraz; transpozycja obrazu, transport *zawartości* (tematycznej, estetycznej, filozoficznej) dzieła sztuki do dzieła wyrażonego w środkach werbalnego opisu. Istnieje w pełnym kształcie, gdy pojawiają się elementy metajęzykowe, które odsyłają do konkretnego dzieła sztuki. Ekfrazą akcentuje kwestię opisu, czyli unaocznienia w tworzywie poetyckim dzieła sztuki¹.

Według podziału ustalonego przez Annę Grodecką, opis obrazu za pomocą środków językowych może przybrać następujące formy: ekfrazy informacyjnej (najbardziej charakterystyczne cechy tego typu to: opisowość i schematyczność oraz informowanie o zastosowanych środkach malarskich), dyskursywnej (zapis monologu lub dialogu postaci umieszczonych na obrazie lub rozmowa między widzami a bohaterami na płótnie), inwokacyjnej (forma prośby skierowana przez oglądającego do obrazu), syntetycznej (określenie sensu dzieła w postaci krótkiego komentarza) oraz ekstatycznej (subiektywne wrażenia odbiorcy skupionego na takich aspektach obrazu jak kolor i przestrzeń) (Grodecka, 2008: 27).

Wiersz może w takim układzie pomóc wydobyć na światło dzienne ukrytą w obrazie narracyjność, za pomocą słów wprowadzić w ruch zamkniętą w malarzskich ramach historię. To możliwość współuczestniczenia w wymyślaniu prawdopodobnych (lub na odwrót – całkiem fantastycznych) przyczyn i skutków przedstawionych na obrazie sytuacji czy określanie tożsamości namalowanych postaci to tylko niektóre z korzyści płynących z zapoznawania się uczniów z obrazem poprzez tekst.

Badaczka, wspominając o napisach towarzyszących pompejańskim portretom naskalnym, stwierdza, że w tamtych czasach „malowidło opatrzone takim lirycznym komentarzem zyskiwało certyfikat jakości – jeżeli wywiera wrażenie, zadziwia i fascynuje na tyle, żeby je opisać, to znaczy, że jest ważne i godne uwagi” (Grodecka, 2008: 24). Warto przenieść tę myśl na grunt współczesnej metodyki nauczania języka polskiego i zwrócić uwagę uczniów na fakt, że nierzadko konkretny obraz wzbudzał tak duże emocje w poetach i poetkach, że ci decydowali się poświęcić mu swoje utwory. Nieodosobnionym dowodem na siłę inspiracji i ważność związków poetów i malarzy są nawet całe serie utworów, występujące np. w obrębie jednego tomiku.

Przykładami takich artystycznych „par”, mogących stanowić inspirację dla polonisty do włączania ekfrazy poetyckiej w tok lekcji, mogą być: Czesław Miłosz – Edward Hopper (wiersze z tomiku *To* oraz obrazy *Pokój hotelowy*, *Hotel Lobby* czy *Morning Sun*; temat samotności, zagubienia w otaczającej rzeczywistości hoteli, barów, przedziałów kolejowych), Julia Hartwig – Henri Matisse (wiersz *Uciekając przed angielską wycieczką w Orangerie oglądam „Buduar” Matisse’a* z tomiku *Zobaczone* oraz obraz *Buduar*; poetycki opis subtelnej, namalowanej z użyciem pastelowych barw, sceny) czy Wisława Szymborska –

¹ Przynotowany cytat pochodzi z wykładu prof. Anny Pilch w ramach opcji: *Interpretacja tekstów kultury* (tu: malarstwa) w polonistyce szkolnej, odbywającego się na Wydziale Polonistyki UJ w roku akademickim 2009/2010.

Jan Vermeer van Delft (wiersz *Vermeer* z tomiku *Tutaj* oraz obraz *Kobieta z dzbankiem*; poetycki monolog na temat obrazu)².

Pedagog staje przed obrazem

W celu pogłębienia wiedzy na temat tego, jaki udział w procesie nabywania przez uczniów kompetencji mówienia o malarstwie mają poloniści, zwróciłam się do pięciu z nich. Nauczycielki pochodziły z gimnazjów leżących na terenie województwa małopolskiego (Brzeźnica, Tomice i Kraków) a jako narzędzi badawczych użyłam krótkich ankiet i indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI). Staż pracy ankietowanych wynosił od 6 do 25 lat.

Wysnute na podstawie otrzymanych odpowiedzi wnioski można określić jako dość optymistyczne.

Wszystkie respondentki przyznały, że uczelnie na których odebrały wykształcenie (Uniwersytet Jagielloński oraz ówczesna Akademia Pedagogiczna), nie wyposażyły ich w wysokim stopniu w umiejętności analizy i interpretacji obrazów. W opinii nauczycielek największy problem oprócz wspomnianych „trudności ze specjalistyczną terminologią malarstwa i symboliki dzieł” stanowią także „nieostępne obrazy w dużym formacie”, „zła jakość reprodukcji” oraz brak wspólnych działań polonistów i nauczycieli plastyki.

Powszechnie jest jednak traktowanie dzieła plastycznego w kategoriach kontekstu czy punktu wyjścia do omawiania zagadnień literackich. Co ciekawe, w ramach jednego z pytań umieszczonych w ankiecie (*Czy wykorzystuje Pani obrazy jako kontekst do analizy i interpretacji utworu literackiego? Jeśli tak, proszę podać tytuły obrazów i tekstów*) udzielono odpowiedzi, pozwalających na wyodrębnienie powtarzającego się u wszystkich badanych zestawu relacji obraz – tekst. Były to: *Upadek Ikara* Saraceniengo oraz *Pejzaż z upadkiem Ikara* Breugela do opowiadania Iwaszkiewicza *Ikar*, *Sąd Ostateczny* Memlinga powiązany z *Piosenką o końcu świata* Miłosza, freski autorstwa Michała Anioła jako kontekst do Biblii (wygnanie z Raju), *Okno* Friedricha do opowiadania Hłaski o tym samym tytule oraz *Wóz siana* Breugla jako ilustracja *Litanii do św. Antoniego* Brandstaettera.

Respondentki podzieliły się również autorskimi pomysłami na lekcje (działania dydaktyczne) skoncentrowane wokół przykładów plastycznych, które wzbudziły zainteresowanie uczniów i wzbogaciły poznawanie treści polonistycznych. Własna inicjatywa w tym zakresie pozwala sądzić, że polonistom zależy na włączaniu malarstwa w ramy procesu dydaktycznego, a działanie to niejednokrotnie owocuje większym zaangażowaniem emocjonalnym uczniów.

Jedna z badanych – wraz z uczniami klas trzecich – w trakcie roku szkolnego tworzyła w osobnym (nie: przedmiotowym) zeszycie zbiór najpotrzebniejszych informacji z języka polskiego i sztuk plastycznych. Informacje te były podawane systematycznie, na minimum jednej lekcji w tygodniu.

² Tamże.

Gimnazjaliści pod opieką innej nauczycielki sporządzali wielkoformatowe plansze zawierające reprodukcje konkretnych obrazów wraz z biogramem ich autora.

Największe wrażenie zrobił na mnie jednak pomysł polonistki z krakowskiej placówki edukacyjnej. Gimnazjaliści pod opieką swojej nauczycielki rokrocznie odgrywają dramę w formie „żywego obrazu”, połączoną z dramą słowną, na podstawie obrazu *Guernica* Pabla Picassa. Pierwszy etap pracy obejmował wcielenie się w rolę namalowanych postaci – uczniowie zajmowali miejsca i przybierali takie pozy, by jak najwierniej odtworzyć kompozycję obrazu. Działania miały miejsce w odpowiednio zaaranżowanej sali (zgaszone światło, reflektor skierowany na grupę uczniów, publiczność siedząca w ławkach ustawionych w półkołu). Następnie gimnazjaliści zastygali, by stworzyć nieruchomą, ale „żywą” reprodukcję dzieła. Pod koniec przedstawienia poszczególni uczniowie wychodzili z cienia i wygłaszali krótki, improwizowany monolog, mówiący o emocjach bohaterów uwiecznionych przez malarza. Tak interesujący sposób na pogłębioną interpretację obrazu z całą pewnością zasługuje na uwagę i może stać się inspiracją dla innych polonistów.

Podsumowanie – wskazówki metodyczne

Relacja tekstu i obrazu może objawiać się na języku polskim w różnorodny sposób. Mogą być to działania *analityczne* (zilustrowanie jednego obrazu kilkoma wierszami lub dopasowanie kilku dzieł malarskich do jednego utworu) oraz *redakcyjne*: uzupełnianie komiksowych „dymków” – wypowiedzi namalowanych postaci, podpisywanie obrazów wersami z wybranych wierszy czy tworzenie na ich podstawie dłuższych form wypowiedzi (Grodecka, 2008: 28-31).

W ramach podsumowania rozważań na temat roli polonisty w kształtowaniu umiejętności analizy i interpretacji obrazów, chciałabym zaproponować ćwiczenie skierowane do gimnazjalistów, które mieści się w nurcie działań redakcyjnych.

Zadanie oparte zostało na reprodukcji *Pochodni Nerona* Siemiradzkiego – obraz ten stanowił dla Henryka Sienkiewicza jedną z bezpośrednich inspiracji do napisania *Quo vadis*³. Celem zadania jest zachęta do lektury, zaintrygowanie ucznia przedstawioną w powieści historią. Właściwe działania uczniów poprzedza zapoznanie się z dwoma tekstami źródłowymi. Pierwszym z nich jest fragment powieści (rozdział 64), opisujący mękę pierwszych chrześcijan w ogrodach Nerona, zaś drugi zawiera informacje na temat znaczeń niesionych przez poszczególne typy „dymków” w języku komiksu.

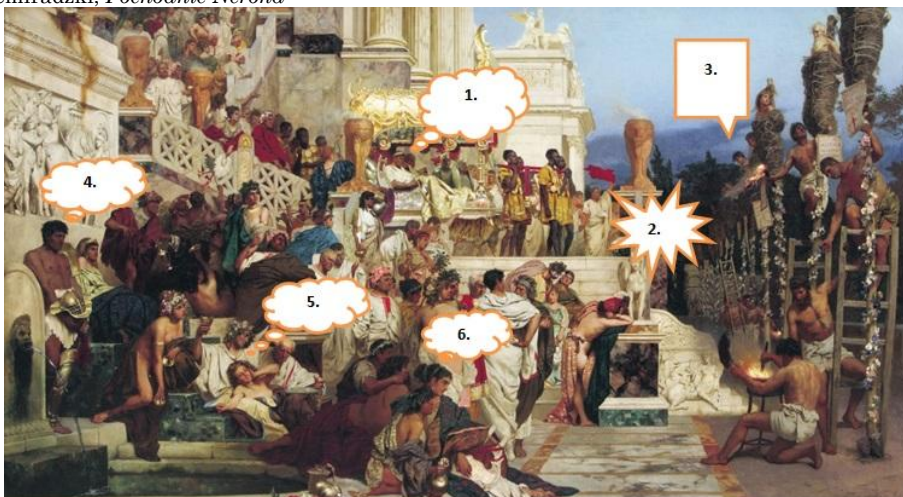
Uczeń wciela się w rolę twórcy jednego komiksowego kadru, ponieważ cały zamysł polega na „ożywieniu obrazu” poprzez zredagowanie wypowiedzi sportretowanych postaci. Sformułowanie wypowiedzi powinno zostać poprzedzone

³ Narzędzie dydaktyczne zostało stworzone przeze mnie w ramach ogólnopolskiego projektu *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie.

wyborem odpowiedniego typu „dymku”, oznaczającego wygłoszenie kwestii o charakterze neutralnym, nacechowanym emocjonalnie lub wypowiedzianym w formie monologu wewnętrznego. Konstrukcja zadania pozwala dodatkowo na ukazanie różnorodności postaw wobec śmierci chrześcijan reprezentowanych przez osoby z otoczenia cesarza, zarówno w dziele literackim, jak i plastycznym. Poprzez kreatywne nadawanie tytułu dziełom malarskim, uczniowie doskonalią również umiejętności interpretacyjne. W zdolniejszych zespołach klasowych nauczyciel może zaproponować uczniom samodzielny dobór komiksowych „dymków” (na bazie informacji z tekstu nr 2) oraz ich dowolne usytuowanie na płaszczyźnie obrazu.

Pochodnie Nerona powinny zostać wyświetlone przez nauczyciela na tablicy interaktywnej – możliwość powiększenia konkretnych fragmentów obrazu z pewnością ułatwi uczniom rozwiązanie zadania. Ćwiczenie może zostać wykorzystane także podczas szkolnej wycieczki do Krakowa i wizyty w oddziale Muzeum Narodowego w Sukiennicach, gdzie obecnie znajduje się wspomniany obraz.

H. Siemiradzki, *Pochodnie Nerona*



Źródło: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1b/Siemiradzki_Fackeln.jpg.

Przykładowe odpowiedzi i kryteria oceniania:

Propozycja nowego tytułu: *Płonące pochodnie; Śmierć chrześcijan; Przedstawienie Nerona; Ogień w Rzymie; Rzym starożytny i Rzym chrześcijański.*

1. Hmm... Jakże piękny poemat stworzę na ruinach chrześcijańskiego świata! Symfonia ludzkich jęków, a w tle płonący Rzym... Nie będę miał równych sobie wśród żyjących śpiewaków, a i bogowie pozazdroszą mi talentu!
2. Dalej, dalej! Gińcie podpalacze Rzymu, dzieciobójcy i zatrutowacze studzien!
3. Neronie, popełniłeś wielki błąd, ale Bóg Ci wybaczy.../ Za co nas tak każecie?! To niesprawiedliwe!

4. A może oni rzeczywiście są niewinni? Może to Neron kazał podpalić Rzym?
5. To wydarzenie stwarza możliwość dobrej zabawy, ale ja i tak wolałabym ucztę pod dachem ze spadających róż niż przebywanie w miejscu, w którym tak cuchnie...
6. Od kilku dni ciągle to samo: chrześcijanie na arenach, chrześcijanie na palach, chrześcijanie w więzieniach. Nudzę się, w tym roku miasto nie zapewnia mi żadnych rozrywek. Wolę śpiew, tańce i dużą ilość wina.

Jeśli zredagowane przez uczniów krótkie wypowiedzi w znaczący sposób nie odbiegają od treści zamieszczonego rozdziału *Quo vadis* (lub nawet je rozwijają), uczeń otrzymuje siedem punktów. Sześć za sformułowanie wypowiedzi zaznaczonych na obrazie osób oraz jeden punkt za nadanie dziełu Siemiradzkiego autorskiego tytułu.

Bibliografia

- Boba, M., Michłowicz, M. (2008). *Wiadomości czy umiejętności?*. http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XIV_KDE/boba2.pdf. Dostęp: 3 IV 2015.
- Bortnowski, S. (2003). Modele prezentacji malarstwa, grafiki i rysunku w podręcznikach gimnazjalnych. W: H. Kosętko i Z. Uryga (red.), *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Chomiuk, A. (2003). O malarstwie na lekcjach polskiego. *Polonistyka*, 10(2003), 39-43.
- Grodecka, A. (2008). O możliwościach edukacyjnych ekfrazy poetyckiej. *Polonistyka*, 10(2008), 24-31.
- Guzik, B. (2001). Konteksty kulturowe wywiedzione z innego tekstu. W: Z. Uryga, Z. Budrewicz (red.), *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Kołodziej, M. (2008). Warunki interpretacji dzieła malarskiego w szkole (Część I). *Nowa Polszczyzna*, 2(2008), 32-38.
- Pilch, A. (2004). Wokół obrazu. Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole. Nauka czytania obrazu. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Podstawa programowa z komentarzami, t. 2, Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum.*
- Standardy wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu w ostatnim roku nauki w gimnazjum*. http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Standardy_wymagan%20EG-JO.pdf, Dostęp: 3 IV 2015.

EWELINA KUROWICKA

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Nauczyciel wobec problemu agresji w szkole

Wprowadzenie

Do jednego z najpoważniejszych problemów występujących w szkole należy narastające na przestrzeni ostatnich lat zjawisko agresji wśród uczniów. Dzieci i młodzież coraz częściej zachowują się agresywnie nawet bez podania jakiegokolwiek przyczyny swoich działań. We współczesnym społeczeństwie można zaobserwować destrukcyjne działania ludzi wobec siebie. Realny staje się w niektórych przypadkach cytat „Człowiek człowiekowi wilkiem” (cytat z komedii Plauta *Asinaria*, w którym autor wypowiada się o ludzkiej naturze). Niektórzy twierdzą, iż agresja w XXI wieku osiągnęła swoje apogeum. Dorośli nie zawsze mają na tyle odwagi i wytrwałości, by przeciwdziałać przemocy. Każde dziecko powinno wychowywać się w z dala od agresji, dlatego trzeba tworzyć przyjazne środowisko, w którym nie będzie kreował się obraz pokolenia agresywnej młodzieży.

Potocznie można rozumieć zachowanie agresywne jako napaść czy chęć rozładowania swoich negatywnych emocji na drugim człowieku.

Zjawisko agresji jest niebywale złożone, niejednolite i wiąże się z wieloma emocjami. Zatem podążając za Włodzimierzem Szewczukiem agresją nazywa się „wszelkie działanie (fizyczne lub słowne), którego celem jest wyrządzenie krzywdy fizycznej lub psychicznej – rzeczywistej lub symbolicznej – jakiejś osobie lub czemuś, co ją zastępuje” (Szewczuk, 1985: 13). Podobną definicję podaje Adam Frączek, który nazywa agresją „czynność mającą na celu zrobienie krzywdy i spowodowanie utraty cenionych społecznie wartości, zadanie bólu fizycznego lub spowodowanie cierpienia moralnego innemu człowiekowi” (Frączek, 1979: 42).

Przy omawianiu problemu agresji konieczne jest wyodrębnienie zachowań agresywnych, które są bardzo różnorodne. Należą do nich między innymi: bicie, skarżenie, wyśmiewanie innych, psucie cudzych przedmiotów, a także znęcanie się nad zwierzętami. Wymienione czynności mają na celu skrzywdzenie kogoś i zranienie jego uczuć.

Agresja może kojarzyć się z przemocą. Jednak te pojęcia intuicyjnie różnią się od siebie, gdyż agresja to wrogie zachowanie łamiące normy współżycia społecznego, którego intencją jest skrzywdzenie drugiej osoby, a przemoc odnosi się przede wszystkim do wywierania jakiegoś wpływu na kogoś. Wynika z tego, iż przemoc jest zawsze podejmowana celowo oraz intencjonalnie, a agresja może być umyślna.

Z terminem agresja związane są również takie pojęcia jak wrogość i gniew. Wrogość jest postrzegana jako „cecha osobowości, odzwierciedlająca powiązanie uczucia gniewu oraz werbalnej i behawioralnej (zachowanie, reakcja na bodziec) agresji, wyrażonej bezpośrednio wobec drugiego człowieka” (Łukasik, Jagielska, Solecki, 2013: 80). Zdaniem Barbary Pileckiej gniew stanowi nieodłączny element agresji, lecz nie zawsze jej towarzyszy. Poprzez gniew rozumie się „swoiste doświadczenie emocjonalne, modyfikowane przez procesy poznawcze i współwystępujące z pobudzeniem fizjologicznym” (Pilecka, 2001: 137).

Charakterystyka agresji szkolnej

Szkoła to miejsce, gdzie kształtowana jest osobowość ucznia w procesie wychowania. Nie zawsze jednak szanowane są w niej takie wartości jak wolność, tolerancja czy podmiotowe traktowanie. Do niepoprawnego rozwoju osobowości uczniów znacząco przyczyniają się zaburzenia w procesie wychowania w postaci agresji. „Szkoła jako instytucja socjalizująca ma za zadanie uczyć młodych ludzi pożądanych sposobów rozwiązywania konfliktów. Tworzeniu kultury przeciwstawiającej się przemocy służy stymulowanie rozwoju moralnego uczniów” (Sawicka, 2008: 92).

Problem agresji dość szeroko rozpowszechnił się w wielu szkołach i ciągle rośnie. Na co dzień stykają się z nim zarówno nauczyciele jak i uczniowie. Agresja szkolna nazywana jest proaktywną i ma „charakter instrumentalny, zaś działania podejmowane są w pełni świadomie i mają doprowadzić do szkody innych osób, po to, by zdobyć pożądany efekt lub przedmioty” (Szygendowska, 2007: 15).

Istotnym motywem wystąpienia agresji w środowisku szkolnym może być chęć posiadania dominującej pozycji wśród rówieśników oraz sprawowania kontroli nad nimi. Uczniowie wykazujący zachowania agresywne są przeważnie silniejsi fizycznie od swoich kolegów, działają pod wpływem impulsu i mniej są wrażliwi od rówieśników. Naruszają często regulamin szkoły, nie mają kontroli nad swoimi emocjami i łatwo wchodzą w konflikty.

W szkole podstawowej najczęściej występują takie przejawy agresji fizycznej bezpośredniej jak: wymuszenia, wszczynanie bójek, zabieranie przedmiotów kolegów z użyciem siły, kopanie, przedrzeźnianie, straszenie. Natomiast agresja fizyczna pośrednia zachodzi, gdy osoba niszczy rzeczy kolegów, zakłóca ich spokój podczas nauki, rysuje prześmiewcze rysunki i przeszkadza innym.

Z kolei słowna agresja przejawia się poprzez napastliwe wypowiedzi uczniów, wyzywanie, ośmieszanie kolegów, klótnie, złośliwe plotki, grożenie. Rani ona godność osoby, do której jest kierowana. Słowną agresję można zauważyć w każdej szkole, bez względu czy znajduje się ona w mniejszym czy większym miasteczku.

W szkole występują formy agresji nazywane mianem *bullyngu* i *mobbingu*. Formą *bullyngu* może być zastraszanie, odrzucenie przez grupę, ignorowanie. Uczniowie wobec, których stosuje się tę formę nie są lubiani w klasie i są dę-

czeniu. Zaś zjawisko *mobbingu* polega na wielokrotnym szykanowaniu i izolowaniu jednostki. Charakteryzuje się ono cyklicznością i powtarzalnością. Zwyczaj takie prześladowanie trwa przez dłuższy czas i kieruje się je do tej samej osoby, która jest poddana negatywnemu wpływowi ze strony sprawcy.

W dobie współczesności niepokojący jest wiek sprawców zorganizowanej przemocy, który ulega zmniejszeniu. Często w szkole może działać grupa, która wymusza pieniądze przeważnie od słabszych i młodszych rówieśników. To właśnie oni stają się ofiarami szantażowania, bicia i boją się wydania sprawców, gdyż są zastraszeni. Nauczyciel zauważając działania agresywne niezwłocznie powinien interweniować, by zapobiec stwarzaniu się atmosfery bezkarności w szkole. Na zebraniach z rodzicami oraz na godzinach wychowawczych należy podejmować temat agresji.

Rozpowszechnianiu się agresji wśród uczniów w szkole sprzyja przeciążony program nauczania, nieliczne zajęcia pozalekcyjne, nieatrakcyjność lekcji, a także duży hałas i niewielka współpraca szkoły z rodziną. Nauczyciele często stwarzają sytuacje stresowe związane z ocenianiem i weryfikowaniem wiedzy. W klasach jest dużo uczniów, co powoduje, że mają oni większą odwagę do przejawiania agresji ze względu na większą anonimowość.

Najczęstsze przyczyny występowania agresji

Agresja nie rodzi się bez przyczyny. Istnieją uwarunkowania wpływające na stopień agresywności, które rzutują na to, czy uczeń zareaguje agresywnie. Przyczyn agresji dość dużo. „Wg ujęcia socjologicznego podstawowym czynnikiem, w którym może uaktywnić się agresja jest środowisko, czyli całe otoczenie dziecka, w którym ono się wychowuje, czyli rodzina, szkoła, grupy koleżeńskie, subkultury i inne organizacje” (Szygendowska, 2007: 7). Źródło agresji może tkwić również w osobowości uczniów, którzy mają zaburzenia dotyczące nieprzystosowania społecznego, przejawiają tendencję do współzawodnictwa i są zazdrości.

Często agresja jest wykorzystywana jako środek wychowawczy, w celu zwiększenia dyscypliny, czyli jest ogólnie tolerowane. Kary cielesne uczą przemocy, powodują złość oraz zaburzają delikatność i empatyczność. Dzieci naśladują dorosłych, utrwalają sobie zachowania agresywne i odwzorowują je w szkole. Ważny jest sposób wychowania dzieci i funkcjonowanie rodziny. Kłopoty rodzinne, takie jak: rozwód rodziców, bieda, patologie – niekorzystnie oddziałują na dziecko. Rodzice nie interesujący się sprawami dziecka, przyzwalający mu na przemoc, nieokazujący ciepła przyczyniają się do tego, że ich pociechy nie radzą sobie z emocjami. Często uczeń, aby zwrócić na siebie uwagę dorosłych bądź uzyskać ich akceptację zachowuje się agresywnie. Skalę tego problemu nasila niekorzystnie rozwijający się system rodzinny oraz popularność agresji w środkach masowego przekazu.

Media i gry eksponujące przemoc propagują wśród uczniów zachowania niepożądane. Dzieci bezmyślnie naśladują bohaterów gier i filmów, a także ulubionych idoli przedstawiających aspołeczne postawy. Spędzają większość

swojego czasu na oglądaniu telewizji, a tym samym uczą się popularyzowania nieodpowiedniego postępowania i uznają je za etyczne. „Oglądanie brutalnych scen zawierających duże natężenie przemocy niweluje przerażenie i wstręt na widok przemocy zarazem zmniejszając współczucie wobec ofiary” (Szygendowska, 2007: 9). Wynika z tego, że dawane jest przyzwolenie na zaistnienie agresji, a dzieci przyzwyczajają się do niej i odzwierciedlają w rzeczywistości. Bardzo negatywnie wpływa to na relacje międzyludzkie. Widoczne jest zainteresowanie wśród dzieci wulgarnymi grami komputerowymi, które powodują nasilanie się problemu. Często uczniowie mylą świat realny z wirtualnym. Innymi słowy nie rozumieją tego, że nieobecność cierpienia w grze nie jest jednoznaczne z brakiem go w rzeczywistości.

„Szczególną rolę w powstawaniu agresji u dzieci odgrywa lęk, poczucie porzucenia przeżywane w niestałych relacjach z rodzicami” (Danielewska, 2002: 31). Emocje takie jak strach czy lęk mogą wytworzyć agresję, ale również stanowić formę jej przezwyciężenia. Zachowaniami agresywnymi dzieci próbują kamufłować swoje lęki.

Najprostszą przyczyną prowadzącą do powstania agresji jest prowokacja, która wzbudza gniew i złość oraz chęć odegrania się. Środki psychoaktywne i alkohol powodują wzrost zachowań negatywnych, a także osłabiają kontrolowanie swoich czynów.

Rola nauczyciela w zapobieganiu agresji, czyli profilaktyka zachowań agresywnych

Profilaktyka w pedagogice pomaga zapobiegać pojawianiu się u uczniów negatywnych postaw i nawyków. Lesław Pytka twierdzi, iż „w pewnym znaczeniu każde oddziaływanie pedagogiczne jest jednocześnie działaniem profilaktycznym, wytwarzając bowiem jakieś wartościowe cechy, jednocześnie zapobiega się powstawaniu cech niepożądanych lub ich utrwaleniu” (Pytka, 1996: 630).

W swojej zawodowej pracy nauczyciel zmagają się z problemem zachowań agresywnych wśród uczniów. W obecnych warunkach i realiach współczesnego świata zadaniem nauczyciela jest zidentyfikowanie zjawisk, które zachodzą na terenie szkoły i poznanie przyczyn agresji. Wiedza ta pozwoli na skutecznie programów profilaktycznych. Nauczyciel musi uważnie obserwować wychowanków oraz właściwie interpretować sygnały wywodzące się od nich i nie lekceważyć ich. Janusz Abramczyk stwierdza, że „przykład osobisty nauczyciela, autorytet, prezentowane wartości moralne i stosunek do uczniów stają się ważnym instrumentem utrwalania pożądanych społecznie zachowań wśród uczniów” (Abramczyk, 2004: 182).

W celu prawidłowego rozpoznania ucznia agresywnego od ucznia będącego ofiarą oraz podjęcia odpowiednich kroków, aby zapobiec przemocy, nauczyciele winni znać podstawowe cechy osobowości agresora oraz potencjalnej ofiary. Ważne jest, aby nie bagatelizować najwcześniejszych zachowań agresywnych.

Tabela 1. Cechy osobowości agresora i potencjalnej ofiary

Dominujące cechy osobowości i sposobu bycia szkolnego agresora:	Zachowania typowe dla ucznia ofiary lub potencjalnej ofiary agresji:
<ul style="list-style-type: none"> • Jest fizycznie silniejszy od rówieśników i bardziej sprawny ruchowo, dobrze zbudowany • Łatwo złości się, ma żywiołowy temperament, reaguje impulsywnie • Nie przestrzega obowiązujących zasad w szkole, ma trudności z empatią, jest zbyt pewny siebie • Złe toleruje sytuacje frustracji potrzeb • Jest skłonny do górowania, dominowania nad kolegami • Chętnie podporządkowuje sobie innych, zwłaszcza młodszych i słabszych od siebie, oczekuje posłuchu • Imponuje mu przewaga nad rówieśnikami; chce dominować nad innymi • Często sprzeciwia się lub buntuje wobec poleceń nauczycieli • Ma skłonność do używek, do niebezpiecznych sportów, do niekontrolowanego ryzyka • Rzadko stać go na współczucie wobec cierpienia rówieśnika • Lubi czuć się ważny, walczy o władzę i aby ją zdobyć potrafi posunąć się nawet do agresji • Bywa agresywny wobec dorosłych, niszczy mienie, wcześniej dokonuje wykroczeń • Często osiąga niższe niż przeciętne wyniki w nauce 	<ul style="list-style-type: none"> • Wygląda na osobę zależną, nieszczęśliwą, cichą i wstydliwą, jest skłonny do reagowania płaczem wobec trudności • Rzadko i z trudem zabiera głos publicznie, jest nieśmiała, strachliwa • Obniża się poziom jego osiągnięć szkolnych, mimo dużych możliwości • Często jest obiektem przezywania, dokuczania, wysmiewania • Inni uczniowie rozkazują mu; uległość • W jego nastroju dominuje smutek • Jest skłonny do podporządkowywania się, gdy inni uczniowie wywierają presję, brak mu pewności siebie • Jest częstym obiektem ataków fizycznych (popychanie, potrącanie, kopanie), przed którymi nie potrafi bronić się, jest bezradny, ale cierpi • Inni niszczą rzeczy należące do niego • Wielokrotnie na ubraniu lub na ciele ma ślady przemocy • Jest izolowany lub odrzucany przez rówieśników, np. z powodu swojej odmienności (noszenie okularów, otyłość) • Sam izoluje się i niechętnie bierze udział we wspólnych przedsięwzięciach z kolegami • Trzyma się bliżej nauczyciela, dorosłych niż rówieśników

Źródło: opracowanie na podstawie Pufal – Struzik I. (red.). (2007). *Agresja i przemoc w szkole. Przyczyny, rozpoznawanie, zapobieganie*. Kielce: Wyd. Pedagogiczne ZNP, 11-12.

Powyższa tabela 1. Przedstawia cechy typowe dla osobowości i zachowania ucznia agresywnego oraz ucznia będącego ofiarą.

W szkole jest są również tacy uczniowie, którzy widząc zadawaną komuś przemoc są bierni, to znaczy pozostają w roli obserwatorów. Tacy uczniowie nie sprzeciwiają się istnieniu przemocy stosowanej wobec kogoś oraz pozostają wobec niej obojętni. Część tej grupy wcale nie uczestniczy w akcie przemocy, a część werbalnie lub pozawerbalnie. Obserwatorzy takich działań są zastraszeni, brak im pewności siebie, są ulegli, ponieważ boją się sprawcy, więc nie reagują. Należy uświadomić ich, że jeśli wstawią się za słabszym kolegą to jest to przejawem empatii i troskliwości, a nie skarżenia. Podczas zajęć wychowawczych trzeba opracować zasady zawiadamiania o niebezpieczeństwie.

Nauczyciel, który zamierza obniżyć poziom szkolnej agresji może korzystać z wielu dostępnych programów profilaktycznych. Powinien zachowywać czujność i działać szybko zgodnie z procedurami w sytuacji wystąpienia agresji. Efektem działań przeciwdziałających przemocy jest podwyższanie świadomości bezpieczeństwa i usunięcie zachowań agresywnych oraz uczenie empatii

i polepszenie atmosfery w szkole. Rozwój osobisty i zawodowy, udział w szkoleniach, konferencjach, a także innowacyjność i refleksyjność pomagają nauczycielom w radzeniu sobie z problemami. Dostarczają pozytywnych wzmocnień i zmniejszają napięcie emocjonalne.

Obecnie do najczęstszych środków dyscyplinujących, którymi posługują się nauczyciele i dyrekcja można zaliczyć: nagany na forum całej szkoły (na apelach), negatywne zachowanie (punkty ujemne), brak możliwości sprawowania jakiejś funkcji w klasie bądź samorządzie oraz telefony do rodziców i zapraszanie ich na rozmowy. Nie zawsze kary te są skuteczne dla uczniów.

W celu osiągnięcia planowanego skutku konieczna jest współpraca szkoły z rodziną, gdyż to ona najsilniej oddziałuje na dziecko i jest podstawowym środowiskiem wychowawczym. Prawidłowe rodzicielskie postawy, takie jak akceptowanie dziecka i respektowanie jego praw właściwie wpływają na kształtowanie rozwoju społeczno – psychicznego. Negatywne postawy rodziców hamują rozwój dziecka przyczyniając się tym samym do nieprzystosowania do norm występujących w społeczeństwie. Rodzice winni znać rówieśników swojego dziecka, wiedzieć z kim się ono spotyka. Konieczna jest pedagogizacja rodziców, aby posiadali oni wiedzę na temat agresji i wiedzieli, w jaki sposób można udzielić pomocy dziecku, które zetknie się z tym problemem. Warto polecać rodzicom literaturę pedagogiczną, a także organizować zebrania, na które zostanie zaproszony specjalista, psycholog, który dostarczy wskazówek wychowawczych, informacji na zgłoszony temat. Rodzice na bieżąco powinni być informowani o przedsięwzięciach przeciwdziałających agresji. Gdy rodzina nie potrafi poradzić sobie z nasilającą się agresją dziecka może skorzystać z pomocy poradni psychologiczno – pedagogicznej.

Ważne jest, by nauczyciel pokazywał swoim wychowankom i ich rodzinom różne możliwości radzenia sobie z agresją i sposoby pokojowego rozwiązywania konfliktów. Najprostszą formą pozbywania się negatywnych emocji może być: przebiegnięcie jakiegoś dystansu, pogniecenie gazety lub porwanie jej na strzępy, prace plastyczne – malowanie farbami na większych arkuszach. Jednak bardziej skuteczną metodą w radzeniu sobie z problemem agresji jest zapobieganie jej.

Nauczyciel powinien znać swoich uczniów i ich sytuację rodzinną, ich potrzeby i pasje. Należy tworzyć korzystny klimat w klasie. Atmosfera klasowa sprzyjająca prawidłowemu rozwojowi, rozwijaniu zainteresowań dziecka ma być oparta na wzajemnej akceptacji, bezpieczeństwie, szacunku.

Warto zaaranżować w szkole dzień pt. „Stop agresji”, zawierający spotkania ze ekspertami. W trakcie uczniowie wypełnią ankietę na temat istnienia agresji i zostaną zaprezentowane jej wyniki. To doskonały czas na pokazanie prezentacji multimedialnych i wystąpień oraz zorganizowanie konkursu na kreatywny plakat przeciw przemocy. „Celem organizowania takich dni jest wypracowanie programu działania, który później może być realizowany przez szkołę” (Szygendowska, 2007: 27).

Wydarzenia agresywne najczęściej mają miejsce w trakcie drogi do szkoły lub ze szkoły, na przerwach, w toaletach, w szatni, na korytarzach, czyli najczęściej poza zasięgiem wzroku osób dorosłych. Istotne jest zatem szczególne kontrolowanie zachowania dzieci w trakcie przerw, w wymienionych miejscach, może to spowodować zredukowanie poziomu zagrożenia. Nauczyciel konsekwentny w swoim działaniu, stanowczy musi szybko interweniować, gdy zauważy niepokojącą sytuację. Uczniowie często, kiedy dokuczają innym tłumaczą swoje zachowanie, jako niewinne żarty. Nie wolno zezwalać na bezkarność, a uczeń agresywny powinien ponosić konsekwencje swoich poczynań.

Wychowawcy, którzy dzielą się między sobą swoim zdaniem i obserwacjami przyczyniają się do zapobiegania przemocy. Mogą organizować w szkole spotkania mające na celu wymienianie się własnymi doświadczeniami między nauczycielami. Uczestniczyć mogą w nich również wychowawcy, u których w klasie nie występuje przemoc, gdyż nie wiadome jest, a jakim momencie może się ona uaktywnić. W grupie niezbędne jest zachowanie dyskrecji i tolerancji.

Przeważnie młodsi uczniowie (pierwszaki) są obiektem ataków ze strony starszych kolegów, więc aby je powstrzymać można organizować przerwy w innym czasie dla obydwu grup. Dzieci powinny właściwie spędzać swój wolny czas i przeznaczać go przede wszystkim na rozwijanie swoich pasji i zamiłowań. Dobrze wyposażona szkoła musi organizować warunki sprzyjające rozwojowi i kreatywnej zabawie. Uczniowie skupią się w ten sposób na własnej osobie, na swoich marzeniach i w pewnym stopniu zaprzestaną wchodzić w relacje sporne.

Dobrym rozwiązaniem jest możliwość skorzystania z pomocy anonimowej, w postaci telefonu czy skrzynki e-mailowej doglądanej przez pedagoga. Taki telefon czynny przez określony czas w tygodniu pozwalałaby na anonimową rozmowę, poradę w trudnej sprawie i otrzymanie wsparcia. Pedagog w ten sposób lepiej poznałby aktualną sytuację panującą w szkole. Rodzice również mogliby korzystać z tej formy pomocy, jeśli nie mogą bądź wstydzą się bezpośrednio spotkać z pedagogiem.

Wychowawca z całą klasą powinien ustalić i spisać w kontrakcie zasady i normy, jakich wszyscy zobowiązani są przestrzegać. Warto stworzyć dyskusję w trakcie, której uczniowie sami zaproponują zasady, wtedy chętniej będą się do nich stosować. Kształtuje to postawę świadomości i odpowiedzialności za własne zachowanie.

Ważna jest również indywidualna rozmowa nauczyciela z uczniem. Często uczeń zwraca na siebie uwagę popisując się przed klasą, bo chce zaimponować innym swoim zachowaniem. Trzeba podjąć z nim dialog, nie osądzać go, lecz skupić uwagę na konkretnych zachowaniach dziecka i powiedzieć o emocjach, jakie wtedy panują. Warto przywołać zasady, które zostały ustalone w klasie i fakt, iż nie wolno ich łamać. Na zakończenie należy zdopingować ucznia do pozytywnej aktywności i właściwego zachowania.

Stosowanie dramy i odgrywanie scenek są znakomitą metodą pozwalającą na uświadomienie istnienia problemu przemocy i wyczulenie dzieci na niechęć

jej stosowania. Przedstawione scenki mogą być improwizowane przez uczniów i należy je przeanalizować pod kątem skutków przestrzegania i nieprzestrzegania zasad. W ten sposób uczniowie uczą się asertywności i tego, jak nie zostać ofiarą agresji oraz co zrobić w sytuacji jej zaistnienia. Następuje również zamiana ról. Doskonałą puentą jest klasowa dyskusja rozważająca pokaz.

Jeżeli uczniowie zachowują się prawidłowo można stosować wobec nich pochwały, ponieważ mobilizuje to do powtórzenia pożądanego zachowania. Skuteczne pochwały powinny być mówione w odpowiednim momencie i być dobre do wieku dziecka oraz jego poziomu intelektualnego.

Jedną z metod, lecz nie podstawową jest karanie. „Kary czasem są niezbędnym elementem wychowania. Najlepsze efekty w wychowaniu daje jednak połączenie nagradzania i doceniania za zachowania pożądane i (konsekwentne karanie zachowań łamiących normy bądź agresywnych” (Szygendowska, 2007: 37). Powinny one hamować negatywne działania, a nie dyskryminować ucznia, który je przejawia. Sankcją może być pozbawienie ucznia pewnych przywilejów, wychodzenia na przerwy, czy zakaz pojechania na wycieczkę.

Podsumowanie

Zachowania agresywne wśród uczniów należą do bardzo powszechnych. Zmagania z agresją nie należą do łatwych i są procesem długotrwałym. Nauczyciel posiadający autorytet, postępujący konsekwentnie w swoim działaniu ma wpływ na stworzenie u swoich wychowanków sprzeciwu wobec agresji. Niezbędne będzie również wsparcie ze strony rodziców, środowiska lokalnego oraz dyrekcji szkoły. Problemu agresji nie zwalczy wykluczenie ze szkolnej społeczności osób, które odmiennie się zachowują. Takie działania należą do skrajnych i podejmowanych, gdy nieskuteczne okazały się takie formy jak na przykład kara czy rozmowa.

Szkoła powinna stanowić miejsce bezpieczne dla ucznia, gdzie może on rozwijać swoją osobowość i zainteresowania. Należy uczyć dzieci pokojowego rozwiązywania konfliktów, na drodze kompromisu. Trzeba zwracać uwagę na przyczyny i skutki zachowań trudnych, aby obniżyć poziom agresji w relacjach międzyludzkich.

Bibliografia

- Abramczyk, J. (2004). Zjawisko agresji w szkole – wychowawcze wyzwanie na progu XXI wieku. W: A. Rejzner (red.), *Agresja w szkole, spojrzenie wieloaspektowe*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Danielewska, J. (2002). *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*. Warszawa: WSiP.
- Fraćzek, A. (red.). (1979) *Studia nad psychologicznymi mechanizmami czynności agresywnych*. Wrocław – Warszawa – Gdańsk: WPAN.

- Łukasik, J. M., Jagielska K., Solecki R. (2013). *Nauczyciel, wychowawca, pedagog*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Pilecka, B. (2001). Agresja jako zjawisko psychologiczne. W: R. Borkowski (red.), *Konflikty współczesnego świata*. Kraków: Wydawnictwo AGH.
- Pufal – Struzik, I. (red.). (2007). *Agresja i przemoc w szkole. Przyczyny, rozpoznawanie, zapobieganie*. Kielce: Wyd. Pedagogiczne ZNP.
- Pytko, L. (1996). Profilaktyka wykołajenia społecznego. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Sawicka, K. (2008). Zapobieganie przemocy rówieśniczej w szkole. W: M. Żółtkowska – Libiszowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Szewczuk, W. (red.). (1985). *Słownik Psychologiczny*. Warszawa: WP.
- Szygendowska, A. (2007). *Agresja w szkole. Agresja w domu*. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium.

KAMILA MAJEWSKA

Katedra Dydaktyki i Mediów w Edukacji,
Wydział Nauk Pedagogicznych,
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Częstotliwość oraz sposób zastosowania tablicy multimedialnej przez nauczycieli klas początkowych

Wprowadzenie

Artykuł przedstawia analizę częstotliwości, jak również sposobów zastosowania tablicy multimedialnej w procesie edukacji wczesnoszkolnej. Na podstawie zrealizowanych badań autorka pracy stworzyła zarys sylwetki statystycznego pedagoga z poziomu edukacji wczesnoszkolnej, dla którego wiek oraz staż pracy korelują z częstotliwością użycia tablicy multimedialnej podczas lekcji. Ogromne znaczenie w kontekście zastosowania odgrywa również świadomość własnych kompetencji oraz poziom akceptacji pracy z komputerem. Zgromadzone dane stały się również podstawą do wnioskowania na temat charakteru zasobów wykorzystywanych podczas zajęć na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Zaprezentowana analiza dokonana została na podstawie wyników badań przeprowadzonych na grupie 120 nauczycieli z województwa kujawsko-pomorskiego.

Częstotliwość oraz sposób zastosowania narzędzi TIK przez nauczycieli

Badania zrealizowane przez Katarzynę Borowską-Kalbarczyk¹ wykazały, że poziom wykorzystania komputerowych narzędzi dydaktycznych w procesie edukacji jest niewystarczający. Nauczyciele zbyt sporadycznie sięgają do zasobów sieci Internet, portali edukacyjnych, multimedialnych gier oraz prezentacji. „Najbardziej popularną z aplikacji okazał się Word, do którego pracy na wysokim stopniu przyznaje się ok. 76% badanych” (Borowska-Kalbarczyk, 2012: 4). Umiejętność sprawnej obsługi programu Excel oraz Power Point jest zdecydowanie niższa i wynosi odpowiednio: 37% i 43,9%, co w sposób bezpośredni przekłada się na częstotliwość ich zastosowania podczas procesu edukacji (Borowska-Kalbarczyk, 2012: 4). Programy pakietu Office wykorzystywane są przez pedagogów do tworzenia notatek, sprawdzianów, arkuszy egzaminacyjnych, dodatkowych zadań oraz tabel (Word), dokonywania obliczeń i zestawień (Excel), a także do omawiania materiałów dydaktycznych w formie prezentacji (Power Point). Z danych zgromadzonych na poziomie edukacji po-

¹ Sondaż diagnostyczny z udziałem 146 nauczycieli szkół województwa podlaskiego.

czątkowej przez Mazowiecki Zespół Ds. Systemowego Badania Potrzeb Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli wynika, że ponad 45% z nich ma problemy z zaawansowanym użyciem edytorów tekstu oraz programów do prezentacji (Mazowiecki Zespół Ds. Systemowego Badania Potrzeb Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli, 2012: 31-32).

Analiza częstotliwości zastosowania komputerowych gier dydaktycznych wykazała, że wśród nauczycieli zaznacza się wyraźny trójpodział. Największą grupę tworzą osoby rzadko, bądź wcale niekorzystające z multimedialnych łańcuchów oraz zadań (37%). Co trzeci pedagog deklaruje, że często (14%) lub bardzo często (19%) urozmaica swoje zajęcia wykorzystując do tego celu wspomniane narzędzie. Pozostała część, a mianowicie 30%, to osoby które włączają do procesu kształcenia elementy komputerowych gier edukacyjnych jedynie czasami (Borowska-Kalbarczyk, 2012: 5). Nietrudno zatem obliczyć, iż siedmiu na dziesięciu pedagogów stosuje komputerowe gry dydaktyczne w zbyt niskim lub nawet w zerowym stopniu, zubożając tym samym proces edukacji. Wartościowe gry edukacyjne „*motywują użytkownika, stanowią atrakcyjne tło psychologiczne nauczania.... symulują realne sytuacje. Mogą one imitować doświadczenie i dostarczać wielu spośród umiejętności dostępnych w kontekście praktycznym, nawet, jeśli stworzenie takiego kontekstu w rzeczywistości byłoby niebezpieczne lub skomplikowane... ułatwiają zoperacjonalizowanie pewnych struktur teoretycznych*” (Bołtuć, Bołtuć, 2004). Ignorowanie potrzeby stosowania powyższego narzędzia przez znaczną grupę pedagogów jest zatem zjawiskiem wielce niekorzystnym.

Zbliżoną atrakcyjnością do gier dydaktycznych charakteryzują się multimedialne materiały edukacyjne łączące zarówno elementy animacji, filmów wideo, tekstu, narracji, muzyki oraz innych dźwięków. Dzięki nim wzrasta zainteresowanie lekcją, aktywny udział w zajęciach, a w konsekwencji również efektywność procesu nauczania (Majewska, 2012b: 497-515) (Majewska, 2014a: 90-100). Pomimo licznych zalet multimedialnych zasobów edukacyjnych materiały te nie zyskały popularności wśród nauczycieli. Wyniki badań wykazują, że zaledwie co piąta osoba sięga do nich w sposób regularny. Kolejne 22% deklaruje, że robi to czasami, zaś pozostała grupa (58%) korzysta z multimediiów w stopniu sporadycznym lub wcale (Borowska-Kalbarczyk, 2012: 10).

Równie niski poziom przyjmuje częstotliwość wykorzystania Internetu bezpośrednio podczas lekcji. Dwóch na dziesięciu nauczycieli deklaruje, że do zasobów sieci sięga często lub bardzo często, zaś co dziesiąta osoba korzysta z nich tylko czasami. W większości przypadków (68%) stopień zastosowania Internetu podczas lekcji waha się na poziomie bliskim zeru. „*Nauczyciele nie tworzą dla uczniów zasobów internetowych, a jedynie nieliczni prowadzą blogi. Lekcje w szkole (poza informatyką/technologią informacyjną) nie są wspomagane możliwościami Internetu, a e-kształcenie i narzędzia Web 2.0 są zupełnie niewykorzystywane*” (Osiński, 2013: 1). Zgoła inne doświadczenia związane z pracą w sieci mają uczniowie, którzy w zaciszu domowym wyszukują materiałów

edukacyjnych, słuchają muzyki, oglądają filmy, grają w gry sieciowe, wysyłają e-maile, utrzymują kontakty ze znajomymi itp. (Majewska, 2014: 86-93). Niestety typowa szkoła żyje w innych realiach, udając że Internet nie istnieje.

„Komputery wraz z technologią informacyjną stworzyły całkiem nowe możliwości w wielu dziedzinach. Służą m.in. do wykonywania: symulacji eksperymentów chemicznych i fizycznych w mikro- i makroświecie (np. generowanie ruchów Browna); symulacji eksperymentów niebezpiecznych, których nie można przeprowadzić w warunkach szkolnych (np. reakcje jądrowe); symulacji procesów błyskawicznych lub długotrwałych” (Sysło, 2010: 13). Narzędzia te mogą być z powodzeniem stosowane na różnych etapach edukacji, w tym również na poziomie nauczania początkowego. W przypadku animacji oraz symulacji można mówić o podobnym, niezmiernie niskim poziomie zastosowania narzędzi, z których w sposób regularny korzysta mniej niż co dziesiąta osoba (3% bardzo często, 6% często). Ok. 14% pedagogów deklaruje, że włącza do przebiegu zajęć elementy animacji bądź symulacji tylko czasami. Pozostała grupa ankietowanych korzysta z nich rzadko (14%), bardzo rzadko (15%) lub nigdy (49%) (Borowska-Kalbarczyk, 2012: 13).

Niestety forma kształcenia, jaką obecnie proponuje się uczniom nie jest nawet zbliżona do optymalnej (Hojnacki, Kowalczyk, Kudlek, Polak, Szlagor, 2011). Nauczyciele zbyt rzadko sięgają w kierunku narzędzi TI, niekiedy włączają je do przebiegu lekcji w sposób niepoprawny. Analizy przeprowadzone przez TSN OBOP wykazują, że kompetencje informacyjne nauczycieli skorelowane są bezpośrednio z ich wiekiem. Zależność jest następująca: im starsi pedagodzy, tym większe problemy z obsługą narzędzi komputerowych (Tyborska, Zakrzewska, Zielenkiewicz, Zubkiewicz, 2011).

Metodologia badań i uzasadnienie

Zaprezentowana w tekście analiza pełni rolę podsumowania jednego z trzech etapów badań zrealizowanych w 2014 roku (grant 1811 NP). Obliczenia oraz wnioskowanie statystyczne zostały przeprowadzone na podstawie danych ilościowych o charakterze korelacyjnym. Realizacja eksperymentu możliwa była dzięki współpracy z grupą 120 nauczycieli wytypowanych do badań w sposób losowy (pedagodzy z poziomu edukacji wczesnoszkolnej, z województwa kujawsko-pomorskiego). Inspiracją do rozpoczęcia działań była chęć dokonania analizy częstotliwości, jak również sposobu zastosowania (przez nauczycieli edukacji początkowej) tablicy multimedialnej w procesie dydaktycznym. Realizacja powyższego zadania okazała się możliwa dzięki danym, zgromadzonym na podstawie odpowiedzi udzielonych na następujące pytania szczegółowe:

1.1a. *Czy wiek i staż pracy nauczyciela mają wpływ na częstotliwość użycia tablicy multimedialnej w procesie dydaktycznym?*

1.2. *Czy wiek i staż pracy nauczyciela mają wpływ na formę użycia tablicy multimedialnej podczas lekcji?*

1.2a. Czy i jak często nauczyciele edukacji początkowej korzystają z interaktywnych zasobów tablicy multimedialnej?

1.2b. Czy i jak często nauczyciele edukacji początkowej korzystają z elektronicznej wersji podręcznika dostosowanej do pracy z tablicą interaktywną?

1.2c. Czy i jak często nauczyciele edukacji początkowej korzystają z multimedialnych ćwiczeń zamieszczonych na portalach edukacyjnych?

1.2d. Czy i jak często nauczyciele edukacji początkowej korzystają z gier edukacyjnych?

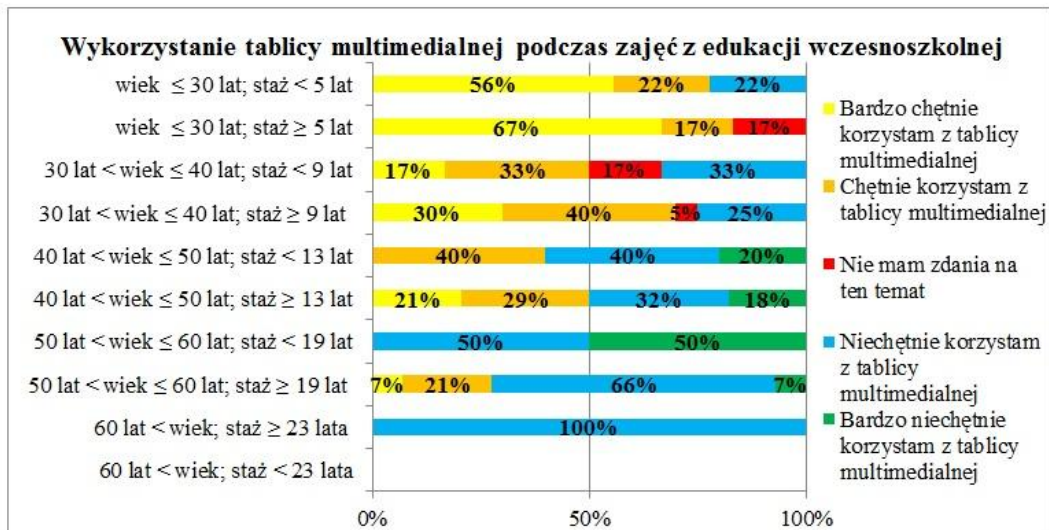
1.2e. Czy i jak często nauczyciele edukacji początkowej korzystają z zasobów sieci Internet?

Dane do obliczeń gromadzone były na podstawie: obserwacji niejawnych, wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami oraz z uczniami, a także ankiet. Łączna liczba obserwacji wyniosła 600 godzin. Istotność statystyczna oraz kierunek zależności zostały sprawdzone za pomocą testu Chi kwadrat, jak również przy użyciu odpowiednio wyznaczonych korelacji.

Wnioski z badań

Na początku rozważań należy podkreślić, że z pomocy tablicy multimedialnej najczęściej (ale również najchętniej) korzystają pedagodzy do trzydziestego roku życia (Kaczmarczyk, 2012: 99-112) dla których praca wsparta urządzeniami technologii informacyjnej jest rzeczą naturalną.

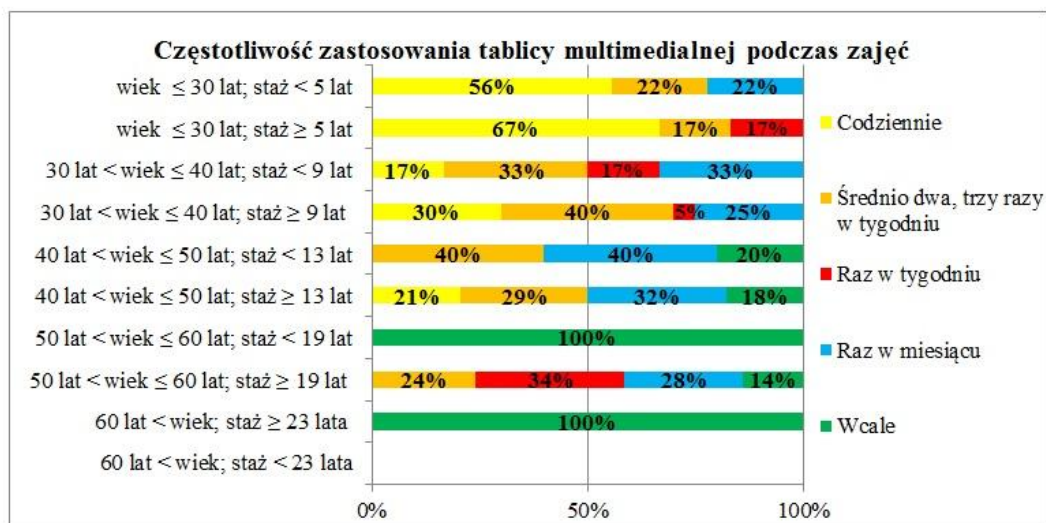
Wykres 1. Zastosowanie tablicy multimedialnej w procesie edukacji wczesnoszkolnej



Źródło: opracowanie własne

Preferencje przedstawione na Wykresie 1 przekładają się bezpośrednio na częstotliwość zastosowania tablicy multimedialnej w procesie nauczania.

Wykres 2. Częstotliwość zastosowania tablicy multimedialnej w procesie nauczania



Źródło: opracowanie własne

Przeprowadzone analizy wykazały, że istnieje korelacja pomiędzy wiekiem, stażem pracy nauczycieli a częstotliwością zastosowania tablicy multimedialnej w procesie edukacji. Zgodnie z dokonanymi obliczeniami można wywnioskować, iż pomiędzy wyróżnionymi zmiennymi zachodzi zależność odwrotna, a mianowicie - wraz ze wzrostem stażu pracy oraz wieku nauczycieli, częstotliwość zastosowania tablicy multimedialnej spada. Ogólna tendencja zachowana została w przypadku wszystkich wyróżnionych przedziałów wiekowych z wyjątkiem nauczycieli do trzydziestego roku życia. W przypadku tej grupy zaobserwowano, że wraz ze wzrostem wieku, ale również stażu pracy częstotliwość zastosowania tablicy multimedialnej rośnie.

Najczęściej z pomocy IWB korzystają nauczyciele poniżej trzydziestego roku życia. Średnio co piąta osoba deklaruje, że używa narzędzia ok. dwóch, trzech razy w tygodniu (22% - nauczyciele ze stażem poniżej 5 lat, 17% - nauczyciele ze stażem powyżej 5 lat). Zdecydowanie liczniejsza grupa, a mianowicie ok. 62% włącza IWB² w przebieg codziennych zajęć (56% - nauczyciele ze stażem poniżej 5 lat, 67% - nauczyciele ze stażem powyżej 5 lat). Podobne wyniki zostały uzyskane na podstawie badań przeprowadzonych przez TNS OBOP w lutym 2011³. Zgromadzone wówczas dane wykazały, że grupą najczęściej wykorzystującą różnego typu urządzenia technologii informacyjnej są nauczyciele poniżej 30 roku życia. „Są to osoby, które w czasie wolnym przeglądają prasę, Internet w poszukiwaniu materiałów do nauki, którymi są zainteresowani. Dużą część czasu wolnego spędzają przed komputerem, nie wyobrażają sobie życia bez Internetu. Na lekcjach chętnie stosują rozwiązania multime-

² IWB - skrót od angielskiego słowa Interactive White Board, oznaczającego tablicę multimedialną.

³ Badania zrealizowane w szkołach ponadgimnazjalnych wśród nauczycieli matematyki.

dialne, uważają takie lekcje za ciekawsze. Szukają pomysłów na urozmaicenie lekcji. Jednocześnie często doradzają swoim kolegom w kwestiach związanych z posługiwaniem się komputerem” (Tyborowska, Zakrzewska, Zielenkiewicz, Zubkowicz, 2011). W przypadku pedagogów pomiędzy trzydziestym, a czterdziestym rokiem życia średnie wykorzystanie płyty waha się na nieco niższym poziomie. Codzienne użycie narzędzia w procesie kształcenia deklaruje średnio 25% procent z nich (17% - nauczyciele ze stażem poniżej 9 lat, 30% - nauczyciele ze stażem powyżej 9 lat). 38% pedagogów zgłasza wykorzystanie tablicy ok. dwóch, trzech razy w tygodniu (33% - nauczyciele ze stażem poniżej 9 lat, 40% - nauczyciele ze stażem powyżej 9 lat). Średnio co trzecia ankietowana osoba (w tym przedziale wiekowym) zadeklarowała, że z pomocy tablicy multimedialnej korzysta zaledwie od jednego do czterech razy w miesiącu. Zdecydowanie niższy poziom użycia IWB został zaobserwowany w przypadku pedagogów pomiędzy czterdziestym, a pięćdziesiątym rokiem życia. W grupie tej codzienne zastosowanie urządzenia waha się w granicach 18% (0% - nauczyciele ze stażem poniżej 13 lat, 21% - nauczyciele ze stażem powyżej 13 lat). Średnio co trzecia osoba korzysta z tablicy dwa, trzy razy w tygodniu (40% - nauczyciele ze stażem poniżej 13 lat, 29% - nauczyciele ze stażem powyżej 13 lat). W porównaniu z poprzednimi grupami odnotowany został znaczny wzrost liczby osób, które podczas zajęć nie uruchamiają multimedialnej płyty (18%) lub robią to średnio raz w miesiącu (33%). Powyższa tendencja utrzymuje się także wśród nauczycieli pomiędzy pięćdziesiątym, a sześćdziesiątym rokiem życia. W przypadku wspomnianej grupy można mówić o 48% osób, które wcale nie korzystają z tablicy multimedialnej (100% - nauczyciele ze stażem poniżej 19 lat, 14% - nauczyciele ze stażem powyżej 19 lat) lub robią to średnio raz w miesiącu (0% - nauczyciele ze stażem poniżej 19 lat, 29% - nauczyciele ze stażem powyżej 19 lat). 30% nauczycieli deklaruje, że korzysta z pomocy urządzenia zazwyczaj jeden raz w tygodniu. O regularnym użyciu na poziomie dwóch, trzech razy w tygodniu można mówić w zaledwie w 21% przypadków. Podsumowując, najniższe zainteresowanie technologią informacyjną (jak również jej zastosowaniem) wykazała grupa pedagogów powyżej pięćdziesiątego roku życia. Tym samym prezentowane analizy potwierdziły wnioski z badań opublikowanych przez TNS OBOP w 2011 roku (Tyborowska, Zakrzewska, Zielenkiewicz, Zubkowicz, 2011), (Mazowiecki Zespół Ds. Systemowego Badania Potrzeb Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli, 2010: 16).

Weryfikacja arkusza danych pod kątem uzyskania odpowiedzi na drugie pytanie badawcze, a mianowicie *Czy wiek i staż pracy nauczyciela mają wpływ na formę użycia tablicy multimedialnej podczas lekcji?* wykazała, że nie istnieje statystyczna zależność pomiędzy wiekiem nauczycieli, ich stażem pracy a formą wykorzystania tablicy multimedialnej. Urządzenie to średnio w 49% przypadków stosowane jest w sposób niewłaściwy, zastępując niejako tradycyjną płytę. W powyższym przypadku użycie tablicy sprowadza się do: zapisywania notatek, prezentacji danych, odtwarzania pojedynczych filmów, bądź zdjęć. Niepoprawna wykorzystanie IWB wynika głównie z braku wiedzy oraz

doświadczenia w pracy z komputerowymi narzędziami dydaktycznymi. Większość nauczycieli nie zdaje sobie również sprawy z tego, jaką formę powinny obierać zajęcia realizowane w środowisku multimedialnym.

Godną uwagi jest pozostała - 13% grupa nauczycieli, która wykorzystując tablicę multimedialną realizuje lekcje o charakterze interaktywnym (Majewska, 2012a: 11-13), (Majewska, 2012: 220-222). Wyniki ankiet oraz obserwacje zajęć wykazały, że osoby te średnio dwa, trzy razy w tygodniu wykorzystują:

- interaktywne ćwiczenia wchodzące w skład wewnętrznego oprogramowania tablicy,
- multimedialne ćwiczenia dydaktyczne,
- gry edukacyjne,
- zasoby portali naukowych,
- e-booki oraz multibooki,
- prezentacje multimedialne,
- zasoby sieci Internet w celu udzielenia odpowiedzi na nurtujące uczniów pytania.

Interaktywny charakter działań można przypisać nauczycielom z różnych grup wiekowych, charakteryzujących się odmienną długością stażu pracy. Analiza odpowiedzi zgromadzonych w ramach wywiadu wykazała, że nauczycieli tych łączy ze sobą pewien czynnik, a mianowicie – wykształcenie. Prawidłowe oraz regularne zastosowanie tablicy multimedialnej charakterystyczne jest dla osób które ukończyły kierunek studiów związany z zastosowaniem mediów w edukacji, technologii informacyjną, rzadziej z informatyką.

Podsumowanie

Częstotliwość wykorzystania tablicy multimedialnej podczas lekcji związana jest bezpośrednio z wiekiem, jak również stażem pracy nauczyciela. Statystyczny pedagog będący poniżej trzydziestego roku życia korzysta z tablicy multimedialnej średnio 4 razy w tygodniu. Warto w tym miejscu podkreślić, że osoby z niższym stażem pracy rzadziej korzystają z tablicy multimedialnej, aniżeli osoby ze stażem wyższym. W przypadku pozostałych grup wiekowych omawiana zależność ma charakter odwrotny - wraz ze wzrostem wieku oraz stażu pracy częstotliwość użycia spada. Większość nauczycieli w wieku od trzydziestu do czterdziestu lat korzysta z pomocy tablicy zazwyczaj dwa, trzy razy w tygodniu. Zastosowanie elektronicznej płyty średnio jeden, a niekiedy dwa razy w tygodniu charakterystyczne jest dla grupy w wieku od czterdziestu do pięćdziesięciu lat. W przypadku osób powyżej pięćdziesiątego roku życia można mówić o marginalnym wykorzystaniu urządzenia, wahającym się na poziomie trzech, czterech razy w miesiącu.

Zrealizowane badania wykazały, że włączenie tablicy multimedialnej do procesu nauczania nie jest jeszcze jednoznaczne z poprawnym użyciem tego narzędzia. Niepokoić może fakt, że prawie połowa nauczycieli korzysta z pomocy IWB w sposób niewłaściwy, utożsamiając ją z tradycyjną płytą. Parafrazując słowa Janusza Morbitzera o komputerowym wspomaganie procesu na-

uczania można powiedzieć, że „o efektywności kształcenia wspomaganego tablicą multimedialną decyduje nie sama tablica, ale przede wszystkim prezentowany przy jej pomocy materiał dydaktyczny oraz – co najistotniejsze – metoda pracy dydaktycznej nauczyciela i uczącego się” (Morbitzer, 2000: 303). Jedynym rozwiązaniem powyższej sytuacji wydaje się być zatem dalsza, szczegółowa edukacja nauczycieli kładąca nacisk na nowoczesne narzędzia oraz metodykę pracy dydaktycznej uwzględniającej obecne realia życia.

Bibliografia:

- Baber, D., Cooper, L., Meeson, G. (2008). *Learning and Teaching with Interactive Whiteboards. Primary and Early Years*. Exeter: Learning Matters.
- Betcher, C., Lee, M. (2009). *The Interactive Whiteboard Revolution Teaching with IWBs*. Australia:ACER Press.
- Bołtuć, M., Bołtuć, P. (2004). *Innespójrzienianauczanie w oparciu o gry*. <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/4/id/43>Dostęp: 02.04.2015.
- Borowska-Kalbarczyk, K. (2012) *.Cyfrowy nauczyciel - szkoła w dobie technologii informacyjnych* http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/referaty_2012_10/borawska.pdf Dostęp: 02.04.2015.
- Elston, C. (2007). *Using ICT in the Primary School*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hojnacki, L., Kowalczyk, M., Kudlek, K., Polak, M., Szlagor, P. (2011). *M-LEARNING, czyli (r)ewolucja w nauczaniu*. <http://edustyle.pl/mobilna-edukacja> Dostęp: 28.02.2015.
- Kaczmarczyk, A. (2012). Poziom kompetencji informatyczno-medialnych nauczycieli klas I-III. W: J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.), *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydawnictwo „Libron”.
- Majewska, K. (2014) *Internetowe zasoby w procesie kształcenia W: Aktywność uczących się w przestrzeni Internetu*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Majewska, K. (2012). Efektywna nauka z tablicą interaktywną. *Wychowanie na co Dzień*, 1-2, 01/2012, 220-222.
- Majewska, K. (2012a). Jak nauczać interaktywnie? *45 Minut Toruński Przegląd Oświatowy*, 70(4), 12/2012, 11-13.
- Majewska, K. (2014a). The Interactive whiteboard in working with learners. Unconditional love, or a result of specific actions? *Kultura i Edukacja*, 5, 90-100.
- Majewska, K. (2012b). Przyczyny wysokiej efektywności nauczania z tablicą multimedialną. W:B. Siemieniecki (red.), *Edukacja medialna w świecie ponowoczesnym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Mazowiecki Zespół Ds. Systemowego Badania Potrzeb Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli. (2012). *Kompetencje nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*.
- Morbitzer, J. (2000). Refleksje na temat metody wykorzystania komputerów w szkole. W: B. Siemieniecki, A. Skarbińska, J. Sykulski (red.), *Technologia informacyjna w zmieniającej się edukacji. Materiały z konferencji naukowej, Ciechocinek 1999*, Suwałki: Oficyna Poligraficzno-Wydawnicza "Żak".
- Osiński, Z. (2013). *Bariery wykorzystania Internetu w polskiej edukacji*. https://www.academia.edu/2283333/Bariery_wykorzystania_Internetu_w_polskiej_educacji Dostęp: 02.04.2015.
- Siemieniecki, B. (1997). *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sysło, M. (2010). *Technologia informacyjna w edukacji*. http://www.snti.pl/snti/files/ti_w_educacji.pdf Dostęp: 14.06.2012.
- Tanaś, M. (1997). *Edukacyjne zastosowania komputerów*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Tyborowska, A., Zakrzewska, B., Zielenkiewicz, M., Zubkiewicz, M. (2011). *Nauka w polskiej szkole, badanie dyrektorów, nauczycieli i uczniów, TNS OBOP 2011*. [http://www.epodrecznik.ydp.com.pl/download/Prezentacja_wynikow_badiania_polska%20szko%C5%82a\(NXPpowerLite\).ppt](http://www.epodrecznik.ydp.com.pl/download/Prezentacja_wynikow_badiania_polska%20szko%C5%82a(NXPpowerLite).ppt) Dostęp: 01.03.2014.

ANNA MICHNIUK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Nowe media w pracy współczesnego nauczyciela, o tym jak być efektywnym i efektywnym wobec cyfrowych tubylców

Wprowadzenie

Digital natives, czyli cyfrowi tubylcy – o których już czternaście lat temu pisał Marc Prensky opisywani są jako ci, którzy potrafią językiem mediów, technologii, internetu i gier komputerowych posługiwać się w tak doskonały sposób, jak swoim językiem ojczystym (Prensky, 2001). Współcześni uczniowie z którymi każdego dnia przychodzi nauczycielom pracować, wychowują się od najmłodszych lat w przestrzeni wypełnionej techniką i technologiami. Często zamiast grzechotek, w ich dłoniach można znaleźć telefony komórkowe czy smartfony rodziców. Są one bardzo atrakcyjne dla dzieci – dzwonią, piszczą, wibrują, a do tego mają mnóstwo atrakcyjnych aplikacji, które są niezwykle intuicyjne i proste w użyciu. W kolejnych latach dzieci dostają własne urządzenia, często wysokiej klasy, bowiem technologia ta stała się już stosunkowo tania. Tak więc dzieci dzwonią, sms-ują, surfują mobilnie w sieci, udzielają się na portalach społecznościowych robią zdjęcia i kręcą filmy kiedy tylko chcą. Obserwując ich zachowanie względem telefonów komórkowych można zauważyć, że wiele rozmysłu w tym nie ma. Zadaniem nauczyciela jest więc pokazanie cyfrowemu tubylcowi jak efektywnie można korzystać z mediów w czasie swojego życia. Nie jest to oczywiście proste, bowiem wymaga od nauczyciela samodzielnego zagłębienia się w technikę i technologię oraz zaprojektowania pewnych działań, które naukę określonych w podstawie programowej treści zostaną dostosowane do przeprowadzenia z wykorzystaniem mediów. W przestrzeni polskiej edukacji znajdziemy już nauczycieli, którzy w czasie prowadzonych przez siebie zajęć korzystają z mediów. Swoimi osiągnięciami dzielą się w różnorodnych publikacjach i projektach. W niniejszej pracy zostaną przedstawione ów dobre praktyki, czego celem jest promowanie wśród nauczycieli i pedagogów posługiwania się mediami na zajęciach szkolnych. Zanim jednak to nastąpi, podjęta zostanie próba scharakteryzowania współczesnego ucznia.

Jaki jest współczesny uczeń?

Współczesny uczeń to, jak już wspomniano cyfrowy tubylec, dla którego świat technologii i techniki nie jest obcy. Korzystanie przez dzieci i młodzież

z mediów najlepiej opisują statystyki, które dostępne są w różnych raportach. Jak donosi jeden z nich, przygotowany przez GODO (Generalny Inspektor Ochrony Danych Osobowych) prawie 93% badanych dzieci i młodzieży korzysta z internetu w domu. W szkole jest to 55%. Co więcej, prawie 30% badanych korzystało z sieci przy użyciu telefonu komórkowego. Starsi uczniowie (15-16 lat) dwa razy częściej surfują w sieci korzystając z telefonów niż dzieci w wieku 11-12 lat; jest to odpowiednio 38% i ok. 17%. W prowadzonych do 2009 roku badaniach pytano także o cel, w jakim dzieci i młodzież korzystają z internetu. Głównie jest to rozrywka, tj. słuchanie muzyki, oglądanie filmów, rywalizacja online w różnego typu grach (prawie 85%). Na kolejnych miejscach znalazło się wyszukiwanie informacji potrzebnych do szkoły (ok.73%) oraz utrzymywanie kontaktów towarzyskich (ok.61%). Analizując wyniki pod kątem wieku, widać wyraźną różnicę między sposobami korzystania z internetu – młodsze dzieci częściej używają go do celów rozrywkowych (86%), natomiast starsze, korzystają z sieci w celach rozrywkowych (85%) oraz edukacyjnych i wyszukiwania informacji (79%). Prawie 87% badanych posiadało swój własny adres poczty elektronicznej (GODO, 2013).

Powyżej pokrótce opisano korzystanie przez dzieci i młodzież z internetu. Jeśli chodzi natomiast o telefony komórkowe wyniki prowadzonych badań są następujące. W Stanach Zjednoczonych 75% dzieci poniżej ósmego roku życia ma dostęp do mobilnych urządzeń domowych (najczęściej są to smartfony - 68%). Prawie 40% dzieci poniżej drugiego roku życia korzysta ze smartfonów. Najczęściej smartfony amerykańskim dzieciom poniżej ośmiu lat służą do grania (63%), korzystania z aplikacji (50%) i oglądania filmów (47%) (Commonsensemedia.org, 2013).

Skupiając się na polskich dzieciach i młodzieży, tutaj statystyki przedstawiają się podobnie. Jak wynika z badań przeprowadzonych z polecenia Rzecznika Praw Dziecka oraz Naukowej i Akademickiej Sieci Komputerowej, ponad 86% polskiej młodzieży korzysta z internetu codziennie, z czego 43% deklaruje, że cały czas są online. Ponad połowa z nich najczęściej korzysta z sieci poprzez swój smartfon. Przeciętnie polskie dzieci zaczynają poznawać internet w wieku dziesięciu lat. Najczęściej służy im on do rozrywki i utrzymywania kontaktów towarzyskich. Ponad 50% badanych publikuje na prowadzonych przez siebie profilach linki do treści znalezionych na innych portalach. Natomiast niecałe 50% natomiast umieszcza w sieci swoje zdjęcia (Lange, Rosiecki, 2014).

Pokolenie to, ze względu na swoją specyfikę związaną z ogólnodostępnością technologii i techniki i łatwością posługiwania się nim, nazywane jest przez badaczy pokoleniem sieci, którego charakterystyka według Tomasza Gobana-Klasa (1999) nie przedstawia się najlepiej. Otóż jest to pokolenie, o którym mówi się, że jest głupsze niż pokolenia poprzednie. Co więcej, to osoby, które większość swojego czasu spędzają przed różnego rodzaju ekranami, nie mając czasu na zdrowy styl życia i kontakty społeczne z otoczeniem. Charakteryzuje je także brak poczucia wstydu (a także smaku – przypis autora). Osoby te

obawiają się wyboru własnej, samodzielnej drogi życiowej, bowiem zwyczajnie nie są na to przygotowani. Cały czas były rozpieszczane przez rodziców, którzy zapewniali im wszelkie możliwe dobra. Pokolenie to charakteryzuje się także łatwością łamania prawa w sieci (plagiatowanie prac, ściąganie filmów i muzyki) oraz stosowaniem cyberprzemocy. Są to osoby labilne emocjonalnie, narcystyczne, mające „wszystko gdzieś”.

Wszystkie wskazane cechy mają wpływ na to, że współcześnie przed szkołami i nauczycielami stoją realne problemy związane z tym jak pracować ze współczesnym uczniem. W literaturze podawane są między innymi następujące problemy, które wynikają z przemian społeczno – ekonomicznych obserwowanych w ostatnich latach, a z którymi nauczyciele spotykają się na co dzień: brak zaangażowania w życie szkoły i proces uczenia się, przyjmowanie postaw roszczeniowych, niski poziom cierpliwości i etykę pracy, brak jakichkolwiek zainteresowań, podważanie autorytetów, niska lub brak kultury uczenia się, za małe kompetencji społeczne deficyty uwagi oraz (niestety) praktykę plagiatowania (Kołodziejczyk, Polak, 2011).

Jak nauczyciele powinni poradzić sobie w tej sytuacji? Odpowiedź na to pytanie jest trudna. Znalezienie wspólnego języka z przedstawicielami pokolenia cyfrowych tubylców może pomóc, tak by urządzenia, technika i technologia, która często jest wroga pedagogom, stała się ich sprzymierzeńcem w niesieniu kaganka oświaty. Warto czasem porzucić sprawdzone, tradycyjne metody dydaktyczne i spróbować czegoś nowego, z zastosowaniem nowych mediów i technologii, czego przykłady opisano poniżej.

Media społecznościowe w pracy dydaktycznej nauczyciela

Najpopularniejszy obecnie portal społecznościowy, który swoim zasięgiem obejmuje właściwie cały świat. W Polsce użytkuje go już ponad dwanaście milionów osób, z czego 6,46 milionów to kobiety, a 5,9 miliona to mężczyźni (Facebook Polska 2014). Jak się okazuje może on być nie tylko środkiem do komunikacji i podtrzymywaniem kontaktów, marketingu, ale także prowadzenia zajęć lekcyjnych.

Jedna z nauczycielek języka polskiego, ucząca w Płocku, tj. Agnieszka Zielińska zaproponowała swoim uczniom przeniesienie omawiania lektury *Wesele*, która to nie jest ulubionym tekstem podopiecznych ze świata realnego do świata wirtualnego, a konkretnie właśnie do przestrzeni Facebook'owej. W czasie przybliżania uczniom dramatu S. Wyspiańskiego uczniowie na portalu społecznościowym tworzyli fikcyjne profile literackich bohaterów. Informacje o nich wpisywali odwołując się do treści lektury, w sytuacji, w której nie mogli znaleźć adekwatnych treści, uczniowie korzystali z adaptacji filmowej. Omawianie zagadnień trwało cały tydzień, prowadzone było przez dyskusje, które uczniowie, a właściwie bohaterowie dramatu prowadzili między sobą w przestrzeni internetowej, bazując na cytatach i parafrazach fragmentów utworu. Eksperyment zakończył się pedagogicznym sukcesem, bowiem, jak

pisze nauczycielka, test podsumowujący omawianie lektury zakończył się wyższymi niż dotychczas ocenami (Zielińska, 2014).

Walsh i Green (2012) oprócz tworzenia i prowadzenia fikcyjnych profili na portalu społecznościowym Facebook proponują jeszcze cztery inne jego zastosowania. Jednym z nich jest stworzenie wirtualnej grupy, której członkami będą uczniowie z danej klasy, czy kursu. Dzięki temu uczniowie wraz z nauczycielem zyskają doskonałą przestrzeń służącą szybkiej wymianie informacji i prowadzeniu dyskusji, na które być może zabrakło czasu w ramach regularnych zajęć szkolnych. Co więcej, w ten sposób nauczyciel może udostępniać uczniom różnorodne hiperłącze na których znajdują się treści uzupełniające kurs. Kolejny pomysł odnosi się do prowadzenia sondaży, poznawania opinii, a to dzięki opcji zadawania pytań. Użytkownicy w ten sposób mogą uzyskiwać od znajomych i innych użytkowników różnego rodzaju odpowiedzi na postawione pytania oraz rekomendacje. Korzystając z Facebook'a nauczyciel może także pokazać uczniom jak rozróżniać prawdziwe informacje od informacji niezetelnych, które są zwykłym informacyjnym szumem. Jak to zrobić? W prosty sposób, tj. porównując informacje, które pojawiają się na stronach Facebooka, z treściami zamieszczonymi w innych źródłach. Takie zadania będą kształtować u uczniów krytyczne myślenie.

Zastosowanie Facebook'a w edukacji nie zamyka możliwości jakie dają portale społecznościowe. Niektóre z nich, tj. *ResearchGate*, *Index Copernicus Scientists*, *Academia.edu* (Stachowiak, 2013) stosowane są w kształceniu akademickim. Inne, takie jak Twitter również mogą mieć szereg różnych zastosowań w edukacji (patrz: Grosseck, Holotescu, 2008; Carpeneter, Krutka, 2014).

Gry komputerowe w dydaktyce

Ciekawą formą prowadzenia zajęć w szkole do której uczęszczają przedstawiciele pokolenia *digital native* są gry komputerowe, choć często w literaturze opisywane są jako źródło agresji oraz desensytyzacji dzieci i młodzieży istnieją również i takie, które doskonale spełniają funkcje edukacyjne i to właściwie każdym przedmiocie szkolnym.

Atrakcyjność gier komputerowych opiera się na tym, że grając w nie, odczuwamy przyjemność. Są one pewnego rodzaju zabawą. Co więcej podejmujemy pewne aktywności, by rozwiązać zadanie, a przecież będąc aktywnym uczymy się najwięcej. Jak wynika z przeprowadzonych badań, gry komputerowe mogą podnosić szybkość reakcji, pewność siebie, a także wpływać na koordynację wzrokowo – ruchową (Griffiths, 2002). Jak podaje Griffiths (tamże), gry komputerowe mogą także wspomagać kształtowanie kompetencji: matematycznych, językowych, społecznych, czytania. Ich zaletą jest także to, że potrafią skupić na sobie uwagę u dzieci z problemami z uwagą (np. mającymi ADHD).

Przykładową grą, która może być stosowana w szkole jest *Emergency*. To seria gier, której celem jest przekazywanie uczniom / graczom wiadomości na

temat tego jak udzielać pomocy i jak ratować innych ludzi. Z powodzeniem może stanowić uzupełnienie zajęć z *Edukacji dla bezpieczeństwa* (III i IV poziom edukacyjny), bowiem jest niejako symulatorem zdarzeń mogących przydarzyć się w życiu człowieka. Jej czwarta część (*Global Fighters for Life*) składa się z dwóch komponentów. W pierwszym (interwencyjno-ekonomicznym) celem jest przechodzenie kolejnych misji związanych z dowodzeniem służbami ratowniczymi i gromadzenie funduszy, które pomogą ulepszyć swoje zasoby. Drugi natomiast wymaga od gracza, przemyślanych skoordynowanych działań, które często odbywać się będą na szeroką skalę. Ważne będzie też planowanie funduszy, bowiem wysyłanie zespołu ratunkowego to konkretny wydatek odejmowany z konta gracza. *Emergency* to gra strategiczna, która wpływa na rozwój kreatywności i wyobraźni. Pozwala na kształtowanie się u ucznia logicznego myślenia, może wpływać na poprawę spostrzegawczości (Kowalczyk, 2011).

Emergency to gra do przedmiotu, który zajmuje stosunkowo mało godzin w siatce szkolnych przedmiotów. W czasie nauki w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych uczniowie w każdym tygodniu mają po jednej godzinie zajęć z *Edukacji dla bezpieczeństwa*. Korzystanie z tej gry w czasie czterdziestopięciominutowych zajęć może być więc trudne do wykonania jednakże, jeśli zajęcia będą zablokowane, a uczniowie będą w nich uczestniczyć dwa razy w miesiącu po dwie jednostki lekcyjne, będzie to możliwe.

Istnieją jednak także gry, które z powodzeniem mogą być używane do przedmiotów, z którymi na co dzień zmagają się uczniowie i które często spędzają sen z ich powiek. Przykładem jednej z takich gier jest *MatŚwiat*, gra wydana przez *Young Digital Planet*, a przygotowana dla dzieci w wieku 6-11 lat. Stworzono ją w celu diagnozy i terapii zaburzeń umiejętności matematycznych u uczniów ze szkół podstawowych. Składa się ona z pięciu części, z których każda rozgrywa się na innym kontynencie. Dziecko w adekwatnym do danego kontynentu otoczeniu ma możliwość poznawania i ćwiczenia się w arytmetyce, poznaje ułamki, procenty, czas, miarę i wagi. Gry wykonane są w bardzo przejrzysty i przyjazny sposób. Kolory są odpowiednio dobrane, nie rozpraszają uwagi dziecka. Poruszanie się jest intuicyjne. Produkt zdobył wiele nagród, między innymi: *Złote Godło* w 4. edycji konkursu *Najlepsza Jakość Quality International 2012*, w kategorii *QI product*, *Medal Europejski 2011*, a także główną nagrodę w X edycji Konkursu Świat Przyjazny Dziecku, organizowanego przez Rzecznika Praw Dziecka (na podst.: *Young Digital Planet*).

Ponadto wiele gier, które mogą służyć edukacji znajduje się w internecie. Są darmowe. Część z nich dostępna jest w formie aplikacji na urządzenia mobilne. Ich przykładami będą: *Alfabet dla dzieci*, *Bugs and numbers*, *Rzeczka* (dla dzieci młodszych); *Kujon*, *Historykon*, *Fiszkoteka – fiszki mobilne* (dla dzieci starszych).

Smartfon w czasie lekcji (!?)

W wielu współczesnych szkołach uczniowie mają zakaz przynoszenia telefonów do szkół i korzystania z nich. Czy nauczyciele ten proceder kontrolują, czy też nie, uczniowie i tak w swoich kieszeniach i plecakach skrywają telefony, a często nawet i wysokiej klasy smartfony, które kryją w sobie wiele możliwości i z których nauczyciel mógłby zrobić niezły użytek.

O statystykach dotyczących użytkowania smartfonów przez dzieci pisano już wyżej, czas jednak na to by opisać sposoby ich użytkowania. Smartfony, z języka angielskiego *smartphones* jak sama nazwa wskazuje to telefony „błyskotliwe”, „mądre”. Nie służą już, jak jeszcze do niedawna telefony, do przekazywania naszego głosu i treści zapisanych w smsach. Mają wbudowane kamery, różnorodne odbiorniki oraz mikrofony. Mogą pełnić role aparatów fotograficznych, kamer, odtwarzaczy mp3, odbiorników radiowych, etc. Inne możliwości zależą od aplikacji, które użytkownicy zainstalują w swoich aparatach.

Przykładowe scenariusze zajęć szkolnych przeprowadzone przy pomocy smartfonów były owocem konkursu *Lekcja ze smartofnem* przeprowadzonego w drugiej połowie 2014 roku przez Centrum Edukacji Mobilnej w ramach Fundacji Orange. Zadaniem konkursowym było przygotowanie i przeprowadzenie zajęć, w których zastosowany zostanie smartfon. Celem rywalizacji było: „odkrywanie i wdrażanie edukacyjnych zastosowań smartfonów i tabletów, inspirowanie nauczycieli i uczniów do przygotowywania zajęć wykorzystujących edukacyjne możliwości smartfonów i tabletów, wdrażanie do edukacji szkolnej nowoczesnych, powszechnie dostępnych technologii ułatwiających procesy nauczania i uczenia się, zwiększenie zaangażowania uczniów w przygotowanie i prowadzenie zajęć oraz współpracę z nauczycielem, rozwój tzw. kompetencji miękkich np. umiejętności współdziałania, dzielenia się wiedzą, planowania, prezentacji efektów” (za: Małota, 2014a).

Wybrano trzy najlepsze prace. Przygotowali je, w trzyosobowych zespołach, uczniowie i nauczyciele ze szkół: Zespół Szkół Elektronicznych, Elektrycznych i Mechanicznych w Bielsku-Białej, Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych Nr 2 w Piotrkowie Trybunalskim, Gimnazjum Nr 1 w Kamiennej Górze. Scenariusze, które zwyciężyły przygotowano pod kątem takich przedmiotów jak matematyka, fizyka i chemia. Ich tytuły to: *Sprawdź, czy jesteś wtruwiańskim człowiekiem*, *Układy nieinercjalne - siły bezwładności*, *Obliczenia stechiometryczne... czyli reakcji chemicznych czar!* (Smartfony.Edumobile.pl, 2014).

W celu przeprowadzenia zajęć pod pierwszym wskazanym tytułem skorzystano z aplikacji na smartfona służącej do pomiarów długości odcinków, średnic okręgów i miar kątów (ON 3D-Camera Measure), aparatu zamieszczonego w smartfonie, kopii rysunku człowieka wtruwiańskiego, filmów przedstawiających właściwości matematyczne rysunku Leonardo da Vinci oraz sznurków, kątomierzy, linijek, etc. Celem zajęć było między innymi „kształtowanie umiejętności tworzenia modelu matematycznego jako idealnego opisu pewnej rzeczywistości”. Efektem ćwiczeń wykonywanych w grupach, w których każda

miała przynajmniej jednego smartfona, było opracowanie zgromadzonych danych, opisanie rysunków i formułowanie wniosków oraz prezentacja ich na forum w klasie lub na blogu grupowym.

Szczegółowy opis całej lekcji oraz innych przeprowadzonych w ramach projektu dostępny jest w internetowej publikacji *Mobilna szkoła. Scenariusze zajęć zrealizowanych w ramach projektu „Edukacyjna moc smartfona”* (Małota, 2014b).

Podsumowanie

Podane przykłady prezentują tylko niewielką część możliwości wykorzystania Facebook'a, portali społecznościowych, gier komputerowych i smartfonów w sposób efektywny i efektowny w realizacji procesu kształcenia na poszczególnych szczeblach edukacji. Wszystko zależy od kreatywności nauczyciela i jego rozeznania w zakresie funkcjonowania tego portalu. Najważniejsze by pedagog chciał zacząć mówić do cyfrowych tubylców ich językiem odpowiednio modyfikując swoje metody pracy.

Nauczyciele, którzy już zaczynają stosować w swojej pracy nowe technologie i media, jak na przykład wspomniana A. Zielińska, nauczycielska języka polskiego są zachwyceni wynikami, które uzyskują ich uczniowie.

Nowe technologie i nowe media to wyzwanie dla cyfrowych imigrantów, nie ma jednak rzeczy niemożliwych jeśli pedagog naprawdę chce by jego uczniowie posiadli określoną wiedzę w sposób efektywny i efektywny.

Bibliografia

- Carpenter, J. P., Krutka, D. G. (2014). How and Why Educators Use Twitter: A Survey of the Field. *Journal of Research on Technology in Education*. Vol. 46, nr 4/2014. Adres <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15391523.2014.925701#abstract>. Dostęp: 1.04.2015.
- Commonsensemedia.org. (2013). *Zero to Eight: Children's Media Use in America 2013*. Adres <https://www.commonsensemedia.org/research/zero-to-eight-childrens-media-use-in-america-2013#>. Dostęp: 31.03.2015.
- Enauczanie.com. Adres <http://www.enauczanie.com/mobilne/rady/tablet-smartfon/przyklady-wykorzystania/matematyka-ponadgimnazjalna>, Dostęp: 01.04.2015.
- GIODO. (2013). *Postrzeganie zagadnień związanych z ochroną danych i prywatności przez dzieci i młodzież*. Adres www.giodo.gov.pl/plik/id_p/4969/j/pl/ Dostęp: 31.03.2015.
- Goban-Klas, T. (1999). *Spółczesność informacyjna. Szanse, zagrożenia, wyzwania*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Postępu Telekomunikacji.
- Griffiths, M. (2002). The educational benefits of videogames. *Educational and Health*, Część 20 nr 3, s. 47-51.

- Grossec, G., Holotescu, C. (2008). *Can we use Twitter for educational activities?* Materiał z 4. Międzynarodowej Konferencji Naukowej eLSE "eLearning and Software for Education", Bukareszt 17-18.04.2008. Adres file:///C:/Users/User/Downloads/0fcfd50aa46c8394e6000000.pdf. Dostęp: 01.04.2015.
- Kołodziejczyk, W., Polak, M. (2011). *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*. Warszawa: Instytut Obywatelski. Adres http://www.instytutobywatelski.pl/wpcontent/uploads/2011/11/edukacja_kolodziejczyk-polak_internet.pdf. Dostęp: 31.03.2-15.
- Kowalczyk, K. (2011). Gra komputerowa *Emergency* – skuteczny środek dydaktyczny w edukacji dla bezpieczeństwa. *Homo Ludens*, Nr 1/(3), s. 63-70.
- Lange, R., Osiecki, J. (2014). *Nastolatki wobec Internetu*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka i WNSN *Pedagogicum*. Adres http://brpd.gov.pl/sites/default/files/raport_z_badiana_nastolatki_wobec_internetu_po_poprawkach_edytorskich.pdf. Dostęp: 1.04.2015.
- Małota, K. (2014a). *Regulamin konkursu „Lekcja ze smart fonem”*. Adres: <http://smartfony.edumobile.pl/index.php/konkurs/296-konkurs>. Dostęp: 01.04.2015.
- Małota, K. (2014b). *Mobilna szkoła. Scenariusze zajęć zrealizowanych w ramach projektu „Edukacyjna moc smartfona”*. Nowy Sącz: Fundacja Centrum Edukacji Mobilnej. Adres: <https://docs.google.com/document/d/1srNq18A7ZIVuq6sL1W9zUWa8XFzXQFYjVB55dqOIXkc/edit>. Dostęp: 1.04.2015.
- Prejs, A. (2015). *Facebook w Polsce – podsumowanie 2014 – infografika*. Adres <http://blog.sotrender.com/pl/2015/02/facebook-polska-2014/>. Dostęp: 1.04.2015.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Adres <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Dostęp: 31.03.2015.
- SmartfonyEdumobile.pl (2014). *Wyniki konkursu*. Adres <http://smartfony.edumobile.pl/index.php/konkurs/324-wyniki-konkursu>. Dostęp: 1.04.2015.
- Stachowiak, B. (2013). Nauczyciel akademicki a media społecznościowe. *E-mentor*, Nr 3 (50) / 2013. Adres <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/50/id/1024>. Dostęp: 1.04.2015.
- Walsh, K., Green, H. (2012). *The most popular site on the Internet can be leveraged in the classroom in engaging and useful ways*. Adres: <http://www.emergingedtech.com/2012/08/5-fun-ways-to-use-facebook-in-your-lesson-plans-and-teaching>. Dostęp: 1.04.2015.
- Young Digital Planet. *Matematyka – terapia pedagogiczna „MatŚwiat”*. Adres: <http://www.ydp.pl/dyskalkulia-terapia-matswiat>. Dostęp: 1.04.2015.
- Zielińska, A. (2014). *„Wesele” na fejsie*. Adres <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/2527-wesele-na-fejsie>. Dostęp: 1.04.2015.

KATARZYNA MYŚLIWIEC

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec wyzwań współczesnej rzeczywistości

Wprowadzenie

Otoczająca nas rzeczywistość ulega ciągłym i dynamicznym przeobrażeniom. Wielowymiarowość i złożoność wielu procesów warunkuje sfery funkcjonowania współczesnego człowieka. Bezpośrednią przyczyną szybkiego tempa rozwoju cywilizacji jest niewątpliwie rozwój technologii informacyjno – komunikacyjnych. Stanisław Juszczyk (2011: 17) pisze o tym, że kolejne rewolucje informacyjne prowadziły do istotnych zmian w funkcjonowaniu nie tylko jednostek czy grup społecznych, ale wręcz całych społeczeństw. Według autora zmieniały one zarówno codzienność wszystkich ludzi, sposoby wypełniania wolnego czasu, ale też i ich pracę, edukację czy kulturę. Zdaniem S. Juszczyka rewolucje informacyjne kształtowały postawy oraz warunkowały przemiany w hierarchii wartości ogólnie humanistycznych, a także wpływały na aspiracje życiowe i edukacyjne społeczeństw (<http://wsb.edu.pl>).

Cechą znaną naszą naszych czasów jest powszechny dostęp do wiedzy, informacji oraz usprawnienie procesu komunikowania się ludzi z najdalszych zakątków świata. Zdobyte współczesne techniki niosą ze sobą wiele oczywistych dla nas już dziś korzyści, ale także wiążą się z pewnym ryzykiem i niebezpieczeństwem. Człowiek w ciągu swego życia uczy się w jaki sposób może właściwie i z pożytkiem dla siebie i bliskich wykorzystywać dostępne technologie ale często też, niejednokrotnie popełniając wiele pomyłek i błędów, wpada w pułapki zastawiane przez ludzi wykorzystujących współczesne narzędzia jako środek służący manipulacji czy też szeroko pojętej działalności przestępczej. Współczesny osiemnastolatek (ten, który w roku 2015 osiągnął dorosłość) dorastał i rozwijał się w erze rewolucji informacyjnej będąc jej obserwatorem ale także i aktywnym uczestnikiem. Kto wprowadzał go do właściwego funkcjonowania w otaczającej go rzeczywistości? Z pewnością rodzice, opiekunowie prawni, nauczyciele. Kto wprowadzał go do funkcjonowania w złożonej rzeczywistości wirtualnej, która w swej anonimowości może być niebezpieczna a nawet brutalna jak ten „nieznajomy na ulicy”, przed którym od małego przestrzegamy każde dziecko?

W kontekście opisywanej powyżej problematyki rozwoju technologii informacyjno – komunikacyjnych przytoczę słowa Adama Solaka (2008: 109), który podkreśla, że „wszelkie zmiany, podnoszenie wymagań i oczekiwań łączą się ze zmianami w społeczeństwie. System oświaty dostosowuje się do potrzeb

współczesnego społeczeństwa. Doskonalenie oświaty dotyczy przede wszystkim kształcenia, umiejętności pedagogicznych, podnoszenia kwalifikacji, a także roli, jaką ma spełniać nauczyciel” (www.dziewkanatonline.wsl.edu.pl).

Znaczenie kompetencji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w kształtowaniu postaw uczniów wobec korzystania z technologii informacyjno – komunikacyjnych

Jolanta Szempruch (2011: 203) podobnie jak S. Juszczyk, na którego powoływałam się powyżej podkreśla, że prawie wszystkie aspekty życia społecznego dotknięte zmianami dokonującymi się w współczesnym świecie ukierunkowują jednostkowe losy. Potrzeba przygotowania człowieka do zmieniających się warunków życia, właściwego radzenia sobie z problemami jednostkowymi i zbiorowymi oraz funkcjonowania w warunkach ciągłej zmiany w późnej nowoczesności wywoływana jest przez nieustanne przemiany otaczającego nas świata. Autorka dodaje ponadto, że w związku z tym pojawiają się złożone, inne niż dotychczas zadania stojące przed nauczycielami i także całościową edukacją człowieka. Od pedagogów wymaga się kształtowania umiejętności „oswajania niezrozumiałej i trudnej do przewidzenia przyszłości oraz w rozwoju umiejętności i pobudzania sił do rozumnego i odpowiedzialnego kreowania zmian” (libron.pl/katalog/download/typ/full/publikacja/50).

Przygotowanie człowieka do funkcjonowania w świecie dokonuje się na drodze edukacji, wychowania. Poza rodzicami, rodziną na kształtowanie człowieka w kolejnych latach życia oddziałuje także środowisko szkole, nauczyciele, wychowawcy, rówieśnicy. Odpowiedzialność za przebieg tego procesu spada nie tylko na rodziców, ale także na tych, którzy wkraczają w życie młodego człowieka w momencie rozpoczęcia nauki szkolnej – nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Problematyka ta obecnie nabiera szczególnej wagi, ponieważ dzieci od najmłodszych lat swego życia korzystają z mediów, nowych technologii. Poruszają się w przestrzeni im nieznannej, co bez uprzedniego przygotowania i wdrożenia może przynosić niepożądane skutki. Podkreślę w tym miejscu, że każdy etap rozwoju człowieka, zdaniem Danuty Waloszek (2009: 245), jest podstawą do uczenia się i funkcjonowania na etapach wyższych. Według autorki nakazem czasu jest optymalne wykorzystanie każdego z nich, jednakże to właśnie etap edukacji elementarnej jest tym, o który należy się szczególnie troszczyć. Jak dodam, zawłaszcza teraz, kiedy to uczniowie klas I-III są także obywatelami społeczeństwa informacyjnego.

Autorzy tacy jak Waldemar Furmanek, Bronisław Siemieniecki, Kazimierz Wenta, Janusz Morbitzer w swych licznych publikacjach podnoszą kwestię miejsca edukacji w kontekście przemian cywilizacyjnych, a co za tym idzie szkoły, która zdaniem Iwony Czai-Chudyby i Józefa Kuźmy (2004: 9) „nie funkcjonuje w próżni”. Autorzy piszą, że zachodzące zmiany w systemach społecznych, politycznych, ekonomicznych państw, społeczeństw i cywilizacji wpływają na edukację, która jest w nie wbudowana. Uznają, że jakość życia

i jego tempo zmieniają się dzięki dominacji interaktywnych środków przekazu, zmieniających sposoby porozumiewania się, nauki i pracy (Tamże: 9).

Jacy więc będą współcześni uczniowie, którzy zdaniem D. Klus - Stańskiej (2008: 10) to „naturalni mieszkańcy tej niejednoznacznej, często trudnej do ogarnięcia rzeczywistości: to ona jest dla nich, choć nie dla ich nauczycieli i rodziców normalna i zwyczajna. (...) Dzisiejsi uczniowie już jako absolwenci będą musieli samodzielnie i satysfakcjonująco radzić sobie w obecnej rzeczywistości (a raczej w jej nowej, nieprzewidywalnej dziś wersji)”. Problem ten poruszył także Krzysztof Kraszewski (2001: 5) pisząc, że wiedza i umiejętności umożliwiające przewidywanie zmian w otaczającej rzeczywistości powinna być kształtowana u uczniów nowoczesnej szkoły.

Przytoczona powyżej problematyka wymaga od nauczycieli kwalifikacji i kompetencji na najwyższym poziomie. To one warunkować będą przyszłe postawy uczniów wobec korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Barbara Baraniak (2007: 19) definiując pojęcie kwalifikacji zawodowych powołuje się na ich ujęcie według Tadeusza Nowackiego, który pisze, że są to „układy postaw, warunków zdrowotno-fizycznych, umiejętności sensomotorycznych i praktycznych oraz umysłowych pozwalających na rozwiązywanie zadań na stanowiskach pracy przeznaczonych dla określonego rodzaju czynności, których całość tworzy zawód”.

Jolanta Szempruch (1998: 43) pisze, że „nowe wyzwania cywilizacyjne, zmiany polskiej europejskiej rzeczywistości stawiają przed nauczycielem, dziećmi i rodzicami nowe problemy w zakresie edukacji. Koniec XX wieku stanowi epokę przyspieszonej zmienności teorii, struktur społecznych, wartości i stylów życia. Zmieniająca się w sposób radykalny rzeczywistość materialna i społeczna, ciągły rozwój potrzeb i dążeń ludzi, ewolucja ideałów i celów życiowych, dążenie do podmiotowości – stawiają przed nauczycielami wiele problemów w zakresie organizacji procesu rozwoju człowieka, a w związku z tym także metod i środków oddziaływań pedagogicznych”.

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli czytamy, że od nauczyciela ubiegającego się o uzyskanie stopnia nauczyciela mianowanego i dyplomowanego wymaga się umiejętności stosowania w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej, a w czasie odbywania stażu podejmowania działań zmierzających do doskonalenia warsztatu i metod pracy, a w tym także doskonalenia umiejętności stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej. Nauczyciele w odpowiedniej dokumentacji opisują i analizują realizację także wymagań wymienionych powyżej ze szczególnym uwzględnieniem uzyskanych efektów.

Niniejsze umiejętności wymagają od nauczyciela ciągłego poszerzania swych kompetencji w tym zakresie. Dynamiczny charakter zmian, rozwój i wdrażanie do edukacji coraz bardziej zaawansowanych narzędzi wywołuje konieczność bieżącego aktualizowania wiedzy i umiejętności nauczycieli. Anna Szkolak (2013: 169) podkreśla, że „każdy nauczyciel wczesnej edukacji podejmujący działalność zawodową staje wobec konieczności rozwoju własnych

kompetencji wymagających nieustannej aktualizacji. Ciągła ewolucja wiadomości, umiejętności i postaw nauczyciela wyznacza drogę do zdobycia przez niego mistrzostwa pedagogicznego. Mistrzostwo w zawodzie nauczycielskim traktowane jest jako osiągnięcie najwyższego poziomu w rozwoju profesjonalnym, który jest jednoznaczny ze zdobyciem najbogatszej kolekcji kompetencji zawodowych.”

Piotr Rozmysłowicz (2008: 249) za Andrzejem Sereżyńskim przytacza koncepcję kompetencji medialnych, w obrębie których znajdują się kompetencje teoretyczne, pedagogiczne, dydaktyczne i osobiste. Zdaniem autora legitymowanie się takim katalogiem kompetencji umożliwi nauczycielom samodzielnie i odpowiedzialnie kształtować różne sfery osobowości ucznia, oddziaływać na jego decyzje związane z doбором i użytkowaniem mediów oraz ich krytycznym postrzeganiem. W zakresie teoretycznych kompetencji medialnych istotnym będzie przygotowanie odbiorcy do aktywnego lecz też krytycznego odbioru treści przekazywanych za pośrednictwem mediów. W ramach podstawowych umiejętności nauczyciela wynikających z teoretycznych kompetencji medialnych wymienić należy znajomość budowy, działania i obsługi urządzeń technologii cyfrowej.

P. Rozmysłowicz wymienia pedagogiczne kompetencje medialne, które są niezbędne do określenia wartości przekazywanych dziecku i jego postaw. Obejmują one umiejętności wdrażania różnych koncepcji kształcenia do procesu dydaktycznego w celu efektywnego kształtowania kompetencji medialnych ucznia. Według autora „założenia teoretyczne są silnie powiązane z psychologicznymi i pedagogicznymi koncepcjami człowieka, dydaktyką mediów, wychowaniem medialnym, użytkowaniem mediów, zakresami kompetencji medialnych, oddziaływaniem mediów na społeczeństwo. Wymienione zagadnienia składające się na pedagogikę mediów współokreślają zarazem zakres pedagogicznych kompetencji medialnych nauczyciela” (Tamże).

W obrębie dydaktycznych kompetencji medialnych, zdaniem P. Rozmysłowicza wymienić należy zakres wiedzy, umiejętności i zdobytych doświadczeń związanych z dydaktyką ogólną i dydaktyką mediów oraz technologią informacyjną oraz realizacją procesu dydaktycznego. Według autora opisywane kompetencje mogą przybrać charakter teoretyczny – przejawiający się w niezbędnej wiedzy i umiejętnościach intelektualnych nauczyciela do zaplanowania procesu dydaktycznego oraz praktyczny – uwzględniający niezbędne umiejętności i doświadczenie nauczyciela prezentowane w toku praktycznego projektowania i realizacji procesu dydaktycznego.

Na osobiste kompetencje medialne w ujęciu P. Rozmysłowicza składać się będą umiejętności takie jak:

- odpowiedzialność w postępowaniu w środowisku medialnym ucznia,
- zdolność do analizowania mechanizmów oddziaływania mediów na zachowania się uczniów,
- refleksyjna (krytyczna) ocena komunikatów medialnych,

- rozpoznawanie zagrożeń i niebezpieczeństw związanych z użytkowaniem mediów,
- wyszukiwanie informacji z użyciem przeglądarek internetowych,
- prowadzenia rozmów organizowanych przez specjalistyczne internetowe grupy dyskusyjne,
- analizowanie psychologicznych i pedagogicznych czynników projektowania stron internetowych,
- samokontrola i samoocena działań podejmowanych podczas sesji z mediami,
- korzystanie z edukacji zdalnej organizowanej przy użyciu usług internetowych i telewizji.

Wymienione umiejętności są konieczne do funkcjonowania w niepowtarzalnych i ustawicznie zmieniających się okolicznościach towarzyszących działalności nauczyciela (Tamże).

W tekście Mirosława Sielatyckiego (2005: 7-8) czytamy, że już w połowie 2005 r. grupa robocza powołana przez Komisję Europejską zaproponowała zestaw kompetencji, wymaganych od europejskiego nauczyciela. Wśród kompetencji nauczyciela Unii Europejskiej wymieniono umiejętność włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennego funkcjonowania uczniów, a wśród kompetencji związanych z kształtowaniem postaw uczniowskich zwrócono uwagę na „umiejętność wykształcenia w uczniach postawy obywatelskiej i społecznej, umiejętność promowania takiego rozwoju kompetencji uczniowskich, które pozwolą im, jako pełnoprawnym obywatelom danego państwa, z sukcesem funkcjonować w społeczeństwie wiedzy” (http://bc.ore.edu.pl/Content/32/2005_03_trendy.pdf).

Technologie informacyjno – komunikacyjne w edukacji uczniów klas I-III szkoły podstawowej

Współczesny nauczyciel, jak pisze Łucja Reczek-Zymróż (2011: 129), zmierzyć się musi z wielką konkurencją w postaci środków masowego przekazu. Autorka dodaje, że „dość powszechny upadek autorytetów nie służy wykonywaniu tego zawodu, dlatego przed nauczycielami stoi szczególnie trudne zadanie, gdyż muszą oni podjąć nowe wyzwania. Powinni być odpowiednio przygotowani do pełnienia tej funkcji, wykazać się szczególnymi predyspozycjami psychofizycznymi, które umożliwią im sprawowanie roli przewodnika uczniów w świecie wiedzy. W przeszłości społeczeństwa nie posiadały tak wielkich możliwości informacyjno-komunikacyjno-transportowych jak dziś”. Według autorki sytuacja ta niesie ze sobą zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje.

Należy przyjąć za Antonim Zającem (1998: 67), że jednym z najważniejszych czynników mających wpływ na rozwój ludzi i społeczeństw stała się obecnie informacja. Media warunkują rozwój intelektualny ludzi i w znacznym stopniu kształtują ich system wartości i postaw, a więc według autora nie służą tylko przekazywaniu informacji. Dlatego też autor postuluje, że obecnie

niezwykle ważnym staje się przygotowanie młodych pokoleń do funkcjonowania w „epoce postindustrialnej, epoce rewolucji informacyjnej”. Podkreśla, że w osiągnięciu tego celu należy, częściej niż dotychczas, wykorzystywać osiągnięcia teoretyczne i empiryczne technologii kształcenia i pedagogiki medialnej.

Proces edukacji medialnej w ujęciu Agnieszki Ogonowskiej (2009: 12) powinien być analizowany zarówno w perspektywie kluczowych problemów edukacji XXI wieku, jej celów, założeń, zadań, dylematów, jak również w odniesieniu do rozwoju postawy świadomego uczestnictwa w kulturze, problematyki społeczeństwa obywatelskiego, społeczeństwa wiedzy, czy w końcu – społeczeństwa demokracji komunikacyjnej”. Ponadto Jadwiga Izdebska (1997: 412) w kontekście problemów edukacji medialnej zadaje pytania „jak pomóc dzieciom korzystać z mass mediów, wyzwalając w nich motywację i umiejętność selektywnego i aktywnego korzystania z mass mediów; jak uczyć się rozumienia i interpretacji komunikatów; w jaki sposób chronić dzieci przed ujemnym wpływem mediów? Jakie podejmować działania, aby w większym niż do tej pory stopniu pozyskać TV i inne media dla rozwoju edukacji dziecka.”

W tym kontekście ważną rolę będą spełniać funkcję pedagogiki medialnej wyróżnione przez Bronisława Siemienieckiego (2007: 150-151), a zwłaszcza utrwalenie ich w świadomości nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, od których zależy kształtowanie tych pierwszych nawyków i postaw związanych z partycypacją dziecka w świecie szeroko pojętych mediów. Na funkcję opisywają w ujęciu B. Siemienieckiego składać się będzie „odtworzenie zjawisk i procesów, wydarzeń i procesów, wydarzeń medialnych z przeszłości, teraźniejszości oraz przyszłości przy równoczesnej analizie rozwoju mediów i diagnozowaniu procesu kształcenia. Układ opis – przedmiot stanowi ważną oś rozważań teoretycznych i empirycznych” (Tamże).

Funkcja wyjaśniająca w opinii autora przejawia się w tłumaczeniu powstałej rzeczywistości, ukazaniu i zdefiniowaniu przyczyn zaistniałego zjawiska, na przykład skutków oddziaływania mediów na dziecko. Funkcja prognozy według B. Siemienieckiego pozwala na podstawie sformułowanych przyczyn wskazać potrzebę zmian norm prawnych, organizacyjnych i etycznych w zakresie mediów. W charakterystyce funkcji technicznej autor powołuje się na Wacława Strykowskiego który pisze, że funkcja ta „zobowiązuje pedagogikę medialną do formułowania wskazówek, rekomendacji, dyrektyw praktycznego działania” dotyczących świadomego i krytycznego odbioru mediów (Strykowski, 1997b: 11). Zdaniem Strykowskiego, funkcja techniczna ma szczególne znaczenie, ponieważ pedagogika medialna jest nauką intencjonalną, nauką odpowiedzialną za losy człowieka” (Tamże).

Podsumowanie

Podsumowując niniejsze rozważania pragnę podkreślić, że współczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej kończący studia na kierunkach pedagogicz-

nych przygotowywany jest do podejmowania wyzwań związanych z pojawieniem się nowych technologii. Przykładem mogą być zapisy zawarte w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Pośród ogólnych efektów kształcenia wymieniono umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów, a w zakresie umiejętności zwrócono uwagę na samodzielne zdobywanie wiedzy i rozwijanie swoich profesjonalnych umiejętności związanych z działalnością pedagogiczną (dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą), z zastosowaniem z różnych źródeł (w języku polskim i obcym) i nowoczesnych technologii. W dokumencie tym czytamy, że nauczyciel po ukończeniu studiów będzie potrafił dobierać i wykorzystywać dostępne materiały, środki i metody pracy w celu projektowania i efektywnego realizowania działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) oraz wykorzystywać nowoczesne technologie do pracy dydaktycznej.

Dodam jeszcze za Jerzym Jastrzębskim (2008: 28), że „media są najważniejszym elementem środowiska kulturalnego człowieka – i trzeba się z tym pogodzić, jeśli nie chcemy utracić kontaktu z edukacyjną rzeczywistością”. Autor stwierdza, że „niestety ciągle nie wiemy jak tę coraz częściej przyjmowaną przez nauczycieli diagnozę przenieść na szkolną praktykę. Udzielenie odpowiedzi na to dolegliwe pytanie należy do najpilniejszych zadań pedagogiki i medioznawstwa.” J. Jastrzębski uważa, że z całą pewnością należy wprowadzać dzieci i młodzież w świat współczesnych technologii komunikacyjnych, choć jak sam dodaje – „to młode pokolenie lepiej sobie z nimi z reguły radzi niż starsze”. Podkreślę za autorem, że edukacja medialna prowadzona w ramach wybranego, jednego przedmiotu czy wyodrębnionej ścieżki jest zbyt wąskim jej rozumieniem. Sposoby wykorzystania mediów są powiązane z ogólnym poziomem i jakością kształcenia, także z poziomem kultury społeczeństwa, z kompetencjami, wymaganiami i oczekiwaniami odbiorców.

Sądzę, że słuszną tezę w swoim opracowaniu stawia Mateusz Muchacki (2014: 75) który pisze, „że dynamiczny proces masowego wprowadzania mediów elektronicznych do edukacji, który w Polsce trwa od początku XXI wieku, wymaga podyplomowej edukacji medialnej i informatycznej nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych w ośrodkach akademickich – w formie dwu- lub trzyletnich studiów. Studia te powinny uwzględniać przede wszystkim problem teoretycznych kompetencji medialnych nauczyciela”. Takie rozwiązania mogą być szansą dla tych nauczycieli, którzy dopiero teraz dostrzegają potrzebę wdrożenia edukacji medialnej do kształcenia uczniów klas I-III.

Bibliografia

- Baraniak, B. (2007). Edukacja zawodowa. W: S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), *Pedagogika Pracy*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Czaja-Chudyba, I., Kuźma, J. (2004). *Szkoła Promująca Rozwój Dzieci. Założenia koncepcyjne i cele ogólne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Izdebska, J. (1997). Dziecko w świecie mass mediów – wychowawcze aspekty i zagrożenia. W: W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*. Poznań: "eMPi2".
- Jastrzębski, J. (2008). Czy edukacja medialna jest nam rzeczywiście potrzebna. W: T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Media w edukacji – szanse i zagrożenia*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Klus-Stańska, D. (red.). (2008). *Dokąd zmierza polska szkoła?*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie "Żak".
- Kraszewski, K. (2001). *Podstawy edukacji ogólnotechnicznej uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Kraków: Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Muchacki, M. (2014). *Cywilizacja informatyczna i Internet: konteksty współczesnego konsumenta TI*. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Ogonowska, A. (2009). *Telewizja w edukacji medialnej*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Rozmysłowicz, P. (2008). Kompetencje medialne nauczyciela. W: K. Żegnałek (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Siemieniecki, B. (2007). Przedmiot i zadania mediów w komunikacji. W: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna: podręcznik akademicki*. [T]. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szempruch, J. (1998). Refleksyjna postawa nauczyciela wobec działań nowatorskich w praktyce szkolnej. W: J. Kida (red.), *Nowatorskie tendencje w edukacji wczesnoszkolnej*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Szkolak, A. (2013). *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*. Kraków: Wydawnictwo Attyka.
- Waloszek, D. (2009). Przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole. Nowe pytania, nowe niepokoje. W: D. Waloszek (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie*. Kraków: Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.
- Zajac, A. (1998). Dorobek technologii kształcenia i pedaliiki medialnej jedną z wytycznych realizacji „podstaw programowych”. W: J. Kida (red.), *Nowatorskie tendencje w edukacji wczesnoszkolnej*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Źródła internetowe

- Juszczyk, S. (2011). *Polska rzeczywistość edukacyjna w sytuacji zmiany społecznej* <http://wsb.edu.pl/container/Biblioteka%20WSb/pedagogika-przedszkolna-i-wczesnoszkolna.pdf>, Dostęp: 1.04.2015.
- Reczek-Zymróz, Ł. (2011). *Współczesne funkcjonowanie nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej* http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fcejsh.icm.edu.pl%2Fcejsh%2Felement%2Fbwmeta1.element.desklight-9ed1b5e1-a7ac-45cd-9623-36d89bb02fd6%2F%2F125-137.pdf&ei=pJolVd_SCoatsgGRoIC_CA&usg=AFQjCNGZ4zjygnnyjIW69oILgDkmReW0zQ&sig2=EHWr_P0l3_oAePqIIUM6PuFQ&bvm=bv.90237346,d.bGg, Dostęp: 1.04.2015.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dostęp: 1.04.2015.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dostęp: 8.04.2015.
- Sielatycki, M. (2005). *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, http://bc.ore.edu.pl/Content/32/2005_03_trendy.pdf, Dostęp: 1.04.2015.
- Solak, A. (2008). *W kregu ciągle aktualnego talentu pedagogicznego* <http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=16&ved=0CD4QFFOAO&url=http%3A%2F%2Fwww.dziekanatonline.wsl.edu.pl%2Fdownload.php%3Fid%3D2992&ei=W7MRVb7rHMrmYQO21oLADw&usg=AFQjCNFZMv858u5bND0shrSICYkdGmGvsA&sig2=bfweahqQB7BLZish4Xvghw&bvm=bv.89184060,d.bGQ>, Dostęp: 1.04.2015.
- Szempruch, J. (2011). *Nauczyciel wobec wyzwań edukacyjnych późnej nowoczesności* http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&Cd=3&ved=0CCkQFjAC&url=http%3A%2F%2Flibron.pl%2Fkatalog%2Fdownload%2Ftyp%2Ffull%2Fpublikacja%2F50&ei=xK8RVYbGlaHQygO3ko_Lw-DA&usg=AFQjCNFIuBKpnjzSATz0fxhb_K30Fy5oQ&sig2=XsfoCjQt0i8tX0jiVp-E2w&bvm=bv.89184060,d.bGQ, Dostęp: 1.04.2015.

SYLWIA POLCYN-MATUSZEWSKA

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

Kreatywny pedagog w procesie kształcenia a wykorzystanie edukacyjnych programów komputerowych w nauczaniu wczesnoszkolnym

Wprowadzenie

Współcześnie jesteśmy świadkami ogromnych przeobrażeń w wielu sferach ludzkiego życia. Nieodzownie ma na to wpływ nowa technologia i coraz to nowsze urządzenia techniczne, które ułatwiają ludziom działalność społeczną, edukacyjną, gospodarczą i zawodową. Komputery i ich mniejsze odpowiedniki (tablety, smartfony) oraz Internet stały się częścią życia codziennego wielu ludzi, w tym zwłaszcza dzieci i młodzieży. Obecnie zauważa się, iż młode pokolenie kontakt z nowymi mediami nawiązuje już od wczesnego dzieciństwa, co ma znaczny wpływ na ich umiejętność obsługi nowych technologii. Umiejętność ta często przewyższa kompetencje osób dorosłych, w tym również samych nauczycieli. Przepaść pomiędzy umiejętnościami medialnymi i technologicznymi tych dwóch pokoleń z pozoru wydaje się być nie do przeskokowania, jednak zaangażowanie i determinacja, a także chęć pozyskania nowych informacji, kompetencji przez nauczyciela otwiera drzwi do świata cyfrowego, w którym to sam nauczyciel powinien stać się mistrzem, mentorem i przewodnikiem w świecie zdigitalizowanej wiedzy. Głównym problemem, który się jednak najczęściej pojawia w związku z wielogodzinnym użytkowaniem przez dzieci i młodzież z nowych mediów jest sposób korzystania oraz rodzaj treści, do których docierają młodzi ludzie. Dzieci i młodzież mimo codziennego obcowania z nowymi mediami nie są w pełni świadome, iż można je wykorzystywać również w celach edukacyjnych. Dlatego też zadaniem nauczyciela XXI wieku powinno stać się z jednej strony wskazanie młodym jednostkom możliwości konstruktywnego wykorzystania zasobów Internetu i jego narzędzi, zwłaszcza gier i programów komputerowych w szeroko ujętej edukacji, z drugiej zaś wykorzystywanie przez nich samych tych programów do podnoszenia efektywności procesu kształcenia.

Rola pedagoga w dobie nowych mediów

Zdaniem W. Okonia zarówno dobre kształcenie, jak i dobre wychowanie może być jedynie dziełem dobrego nauczyciela, który przyjmuje postawę twór-

czą w swojej działalności (Okoń, 2003: 367). Nauczyciel, pedagog, obok ucznia, jest bowiem jednym z głównych podmiotów procesu kształcenia. W literaturze przedmiotu proces ten rozumiany jest jako integralne połączenie procesu nauczania, za który odpowiedzialny jest nauczyciel, oraz procesu uczenia się, za który odpowiada sam uczeń. Działania uczniów i nauczycieli zmierzają natomiast do wprowadzenia określonych zmian w zachowaniu ucznia przy jego istotnym udziale oraz zgodnie z przyjętymi celami (Okoń, 1995: 129). Racjonalnie realizowany przez te dwa podmioty proces kształcenia powinien również cechować się: systematycznością, planowością, orientacją na wynik, długotrwałością oraz instytucjonalnością (Kupisiewicz, 1977: 113), dzięki temu możliwe jest w pełni osiągnięcie przyjętych celów wychowania i kształcenia. W każdy proces nauczania i uczenia się są ponadto wpisane określone zadania dydaktyczno-wychowawcze, które powinny zostać zrealizowane. Do najważniejszych zadań można zatem zaliczyć:

- kształtowanie umiejętności samodzielnego pozyskiwania przez uczniów nowych wiadomości i określonych umiejętności, które są zdobywane zarówno w drodze wysiłku intelektualnego, jak i zespołowego,
- stwarzanie takich sytuacji i momentów edukacyjnych, w których to poznawanie nowych faktów i zjawisk o otaczającej jednostkę rzeczywistości odbywa się poprzez poznanie bezpośrednie (obserwacja, eksperyment, wywiad), a także umożliwienie rozszerzenia i pogłębienia posiadanej przez uczniów wiedzy w wyniku poznania pośredniego (środki dydaktyczne),
- włączanie do tradycyjnego systemu oceny realizowanego przez szkołę i nauczycieli samokontroli i samooceny uczniów z realizacji procesu uczenia się (Kupisiewicz, 1977: 177-118).

Nauczyciel odpowiedzialny ściśle za proces nauczania, organizując uczenie i kierując uczeniem się uczniów powinien być zatem w pełni świadomy swojej roli i w atmosferze życzliwości, podmiotowego podejścia do uczniów stwarzać odpowiednie warunki do zdobywania i efektywnego przyswajania przez nich nowej wiedzy (Kupisiewicz, 1977: 21-22).

Jednakże w związku z rozwojem nowych technologii, które mają znaczny wpływ na funkcjonowanie człowieka w różnych sferach, rola nauczyciela ulega redefinicji. Współczesny nauczyciel bowiem powinien stać się mentorem, przewodnikiem, profesjonalnym doradcą, organizatorem pracy, ekspertem od wiedzy i skutecznego uczenia się oraz znać świat mediów. Określenia te bezpośrednio sprowadzają się do terminu cyfrowego mistrza, który wskazuje uczniom możliwości własnego rozwoju, samokształcenia, a także pokazuje, w jaki sposób korzystać z przestrzeni wirtualnej, aby pozyskać nową, rzetelną wiedzę.

Nauczyciel jako specyficzna grupa zawodowa powinien być również na bieżąco z tym, co nowatorskie, odkrywcze i innowacyjne, aby w pełni przystosować proces kształcenia do nowych wymagań społeczeństwa informacyjnego i świata zdominowanego przez nowe technologie (Raport Analityczny Dydak-

tyka cyfrowa epoki smartfona, 2013: 25). W związku ze zmianą roli nauczyciela: z absolutnego źródła wiedzy i poznania na eksperta, przewodnika powinien on w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej przede wszystkim:

- wyznawać zasadę „uczenia się przez całe życie” i zachęcać uczniów do jej ciągłej realizacji,
- inspirować oraz w pełni angażować uczniów w proces kształcenia (poprzez metody aktywizujące),
- kształtować postawy twórcze i kreatywne u uczniów (metody projektowe),
- promować i kształtować odpowiednie postawy, w tym szczególnie odpowiedzialność względem świata nowych mediów (działania profilaktyczne),
- stosować w trakcie realizacji procesu nauczania nowoczesne metody kształcenia z wykorzystaniem nowych mediów (narzędzia Web 2.0, edukacyjne programy i gry komputerowe, multimedialne środki dydaktyczne, b-learning),
- wdrażać do tradycyjnego systemu oceny i kontroli nowe technologie (testy za pomocą komputera, aplikacje usprawniające ocenę i kontrolę stopnia opanowania wiedzy),

a przede wszystkim nauczyciel-innowator powinien rozwijać swój własny warsztat pracy, wprowadzać nowe i kreatywne rozwiązania do procesu kształcenia, zdobywać obficie i doskonalić umiejętności związane z funkcjonowaniem w cyfrowym świecie, a także być otwartym na wszelkie nowości i innowacje dydaktyczne (Raport Analityczny Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona, 2013: 26).

Nowa rola i zadania stojące przed pedagogiem, nauczycielem XXI wieku zatem są w pełni zgodne ze zdaniem Marc’a Presky’ego, który powiedział, iż „nadszedł czas, żeby wśród nas – młodych i starszych – pojawili się pierwsi cyfrowi mędrcy, którzy byliby zwolennikami wspierania ludzkich działań przez technologię i zachęcaliby innych do pójścia w swoje ślady” (Pólturzycki, 2014: 350 za: Marc Presky, 2009).

Rozwój uczniów edukacji wczesnoszkolnej

Edukacja wczesnoszkolna pełni nader ważną rolę w życiu każdego dziecka. Jest to bowiem czas zmiany głównej aktywności zabawowej na aktywność edukacyjną, która jest ściśle kierowana przez nauczyciela. Edukacja zaczyna zajmować znacznie więcej czasu w harmonogramie dobowym ucznia niż zabawa.

W trakcie edukacji wczesnoszkolnej dziecko zaczyna wchodzić w kolejne relacje społeczne (uspołecznienie), przejmować pewien system wartości, uczestniczyć w kulturze oraz pozyskiwać nową wiedzę o otaczającej go rzeczywistości społecznej i edukacyjnej. W tym czasie dochodzi również do szeregu różnych przeobrażeń w funkcjonowaniu dziecka. Następuje bowiem rozwój procesów myślowych, poznawczych, rozwój fizyczny oraz społeczny. Przeobrażenia te mają ogromny wpływ na dalsze funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie i przygotowują ją do podejmowania kolejnych etapów rozwojowych w życiu.

W tym czasie dochodzi do rozwoju kluczowych procesów poznawczych, czyli wyodrębniania i usamodzielniania pewnych czynności umysłowych, takich jak: analiza, synteza, abstrahowanie, uogólnianie (Por.: Lelonek, Wróbel red., 1990). Rozwija się także myślenie pojęciowe, zwane również abstrakcyjnym, symbolicznym czy też słowno-logicznym (Por.: Żebrowska, 1980). Odbywa się to na zasadzie interioryzacji określonych czynności zewnętrznych, które są oparte na spostrzeżeniach, wyobrażeniach przedmiotów i przekształcane w określone operacje myślowe. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym kształtuje oraz doskonali także operacje konkretne, czyli zaczyna w znacznym stopniu operować złożonymi pojęciami. Ponadto następuje rozwój myślenia abstrakcyjnego rozwijającego się w trakcie systematycznej nauki, w trakcie której dochodzi również do systematyzacji pozyskiwanego materiału (Kupka, wwww).

Edukacja wczesnoszkolna to również czas, w którym dochodzi do rozwoju spostrzegawczości, obserwacji, uwagi i pamięci. Te operacje myślowe rozwijają się w trakcie nauki szkolnej i prowadzą do koncentracji, trwałości i poziomu przyswojonego materiału ułatwiając znacznie naukę w przyszłości. Ponadto w trakcie pozyskiwania nowej wiedzy dziecko rozwija swoją mowę poprzez kształtowanie umiejętności posługiwania się coraz bardziej złożonymi zdaniami.

Świadomy nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien zatem stosować takie metody kształcenia i dobrać takie środki dydaktyczne, które będą wspierały i pobudzały rozwój powyższych operacji myślowych i procesów. Doskonałym do tego narzędziem mogą być odpowiednio dobrane nowe media.

Wykorzystanie nowych technologii w edukacji

Wprowadzenie do procesu kształcenia komputerów było ogromnym krokiem do unowocześnienia całego systemu edukacji i zwiększenia jego efektywności. Z początku urządzenie te były jedynie przedmiotem poznania i obsługi, dopiero z czasem zauważono ich niepodważalne walory. Doprowadziło to do tego, iż stały się one narzędziem do wykonywania zadań profesjonalnych (Pólturzycki, 2014: 329). Współcześnie komputery umożliwiają wykonywanie różnych, skomplikowanych działań. W kontekście szeroko ujętej edukacji są one wykorzystywane między innymi do:

- przekazywania określonych treści kształcenia, które zaprezentowane są nie tylko w formie tekstowej, ale i również w formie ilustracji, dźwięków czy też ruchowych obrazów (forma multimedialna),
- sprawdzania przygotowania uczniów (testy, sprawdziany za pomocą komputera) i określania poziomu wiedzy i stopnia realizacji procesu uczenia,
- tworzenia prostych lub złożonych ćwiczeń, zadań do samodzielnego rozwiązania przez uczniów,

- symulowania i wizualizowania procesów, zjawisk i eksperymentów, które są trudne do bezpośredniej obserwacji bądź ich wykonanie mogłoby zagrozić życiu lub zdrowiu uczniów,
- prezentowania różnych sytuacji problemowych (prostych i złożonych) oraz do ułatwienia ich rozwiązywania,
- przechowywania osiągnięć, wcześniejszych etapów i efektów uczenia się uczniów (Pólturzycki, 2014: 329).

Od czasu wdrożenia komputerów do edukacji, zaczęto również wykorzystywać nowe technologie i media, które współcześnie w mniejszym lub większym stopniu stanowią podstawowe narzędzia pracy nauczycieli (w zależności od przedmiotu i umiejętności technologicznych nauczyciela). Nowe osiągnięcia techniki są zatem widoczne na różnych szczeblach kształcenia: od edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej, a nawet po studia wyższe. Przestrzeń wirtualna z całą pewnością stała się również naturalnym przedłużeniem środowiska społeczno-komunikacyjnego szkoły jako instytucji opiekuńczo-wychowawczej oraz miejscem, w którym zarówno uczniowie i nauczyciele przenoszą proces kształcenia poza mury szkolne: publikują własne treści, zaliczają przedmioty, dzielą się efektami pracy, komunikują ze sobą, przekazują informacje organizacyjne (Raport Analityczny Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona, 2013: 30).

Przy założeniu, iż lepsze przyswajanie wiedzy odbywa się przy integracji wszystkich zmysłów (Dryden, Vos, 2003: 30) można stwierdzić, iż kształcenie z wykorzystaniem multimediiów jest bardziej efektywne niż tradycyjnie realizowany proces kształcenia. W procesie uczenia się i nauczania, w którym nauczyciele wykorzystują nowe media i multimedia oraz ich narzędzia oddziałują na większość zmysłów uczniów, dzięki temu następuje wzrost efektywności samego procesu kształcenia, przyswajania nowych informacji, a także wzrasta zainteresowanie i zaangażowanie uczniów w wykonywane zadania. J. Bednarek za B. Steinbrinkiem podaje, iż kształcenie, które odbywa się w otoczeniu świadomie i celowo dobranych multimediiów staje się:

- skuteczniejsze aż o 56%,
- następuje wyższe zrozumienie danego tematu przez uczniów aż o 50-60%,
- minimalizuje się nieporozumienia występujące przy przekazywaniu wiedzy przez nauczyciela aż do 20-40%,
- następuje bardziej oszczędne gospodarowanie czasem aż o 38-70%,
- tempo nauczania jest wyższe o 60%
- zakres przyswojonego przez uczniów materiału jest wyższy aż o 25-50% (Bednarek, 2008:16 za: Steinbrink, 1992: 50-51).

Twórczy, kreatywny nauczyciel podążający za innowacjami dydaktycznymi i nowatorskimi rozwiązaniami oraz który chce wzbogacić metody kształcenia powinien znać nie tylko różne bazy danych, arkusze kalkulacyjne, proste programy graficzne, programy prezentacyjne, komunikacyjne, programy do tworzenia własnych edukacyjnych aplikacji, ale i również edukacyjne programy i gry komputerowe wspomagające czynności nauczyciela i uczniów w procesie

kształcenia (Por: Bednarek, 2008). Szczególnie są one zalecane dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

Wykorzystanie gier komputerowych i programów edukacyjnych w realizacji procesu kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej

Współcześnie coraz bardziej są popularne edukacyjne gry i programy komputerowe, które dobrane w sposób świadomy i celowy oraz zgodnie z przyjętymi celami kształcenia mogą pozytywnie wpłynąć na przebieg procesu kształcenia. Jednakże, aby zrozumieć ich fenomen i niepodważalne zalety warto przeanalizować je odrębnie.

Na rynku rozrywkowym powstaje coraz większa liczba *produktów growych*, których aspekt edukacyjny związany jest z możliwością pozyskiwania przez użytkowników nowej wiedzy oraz które umożliwiają rozwiązywanie i analizowanie symulowanych sytuacji problemowych (prostych i złożonych). Ten rodzaj produktów, zwany najczęściej edukacyjnymi grami komputerowymi efektywnie wpływa na rozwój młodej jednostki, a szczególnie na jej rozwój umysłowy. W trakcie rozgrywki bowiem młody użytkownik poszukuje kreatywnych rozwiązań problemów, rozwija wyobraźnię, uczy się logicznego myślenia, spostrzegawczości, a także może pozyskać wiedzę bardziej szczegółową niż w trakcie tradycyjnie realizowanego procesu uczenia się (Laszkowska, 2000: 29). Edukacyjne gry komputerowe mogą przyjmować również różne formy. Z jednej strony mogą być one prostymi, grupowymi ćwiczeniami o charakterze decyzyjnym lub są profesjonalnie przygotowanymi grami (Bołtuć M., Bołtuć P., [www.](#)). Jedynym, jednakże bardzo ważnym zastrzeżeniem, który decyduje o skuteczności gry komputerowej, jest jej świadomy i celowy dobór, a mianowicie ogromną rolę nauczyciela jest znalezienie takiego produktu, którego zarówno fabuła, jak i styl będą zgodne z założeniami programu nauczania (Drews, 2008: 67). Ponadto gry komputerowe spełniają w procesie kształcenia trzy zasadnicze role: motywują uczniów, stymulują i ułatwiają przyswajanie przez nich nowych informacji lub też powtarzanie i utrwalanie wiadomości wcześniej pozyskanych (Bołtuć, Bołtuć, [www.](#)).

Jednym z przykładów gier komputerowych, które są szczególnie polecane uczniom edukacji wczesnoszkolnej jest gra edukacyjna z serii język Polski „Czytam i Piszę”. Gra została przeznaczona do użytku domowego, jednakże nauczyciele z powodzeniem mogą ją również wykorzystać w edukacji polonistycznej w trakcie tradycyjnego toku lekcji. Autorem, a zarazem współpomyślniczką tej gry jest dr Anna Walencik - Topilko (logopeda, polonista). Produkt ten jest także rekomendowany przez Polskie Towarzystwo Dysleksji. Gracz w trakcie rozgrywki wprowadzony jest w świat liter, zasad poprawnej ortografii oraz poprawnego czytania. W trakcie wirtualnej zabawy użytkownik trenuje umiejętność czytania oraz pisanie. Gra pełna jest kolorowych animacji, ilustracji oraz dźwięków, które ułatwiają poznawanie zasad poprawnej pisowni. Gra jest w pełni dostosowana do wieku dziecka i jego zdolności per-

cepcyjnych, dlatego też mogą z niej korzystać również ci uczniowie, które przejawiają trudności z opanowaniem umiejętności pisania i czytania w stopniu podstawowym (Young Digital Planet, www.). Rysunek 1 i 2 prezentują przykładowe zadania występujące w grze „Czytam i piszę”.

Rysunek 1. Przykładowe zadanie z gry „Czytam i piszę” obejmujące zasady poprawnej pisowni



Źródło: <http://www.ydp.pl/jezyk-polski-5-10-lat> [dostęp: 03.04.2015]

Rysunek 2. Przykładowe zadanie z gry „Czytam i piszę” obejmujące naukę czytania

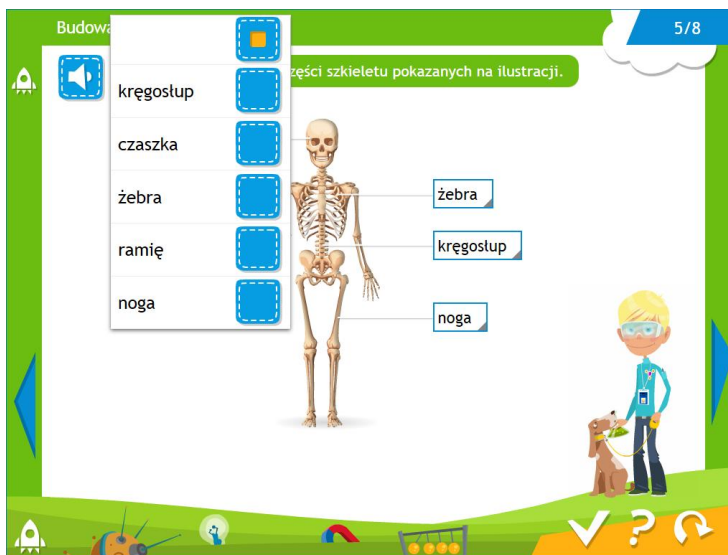


Źródło: <http://www.ydp.pl/jezyk-polski-5-10-lat> [dostęp: 03.04.2015]

Innym sposobem na urozmaicenie tradycyjnego procesu kształcenia jest wykorzystywanie edukacyjnych programów komputerowych, które nie tylko będą wzbudzały zainteresowanie uczniów, ale i również wpłyną na wzrost zaangażowania uczniów do wykonywania określonych zadań. Programy te można definiować jako specjalne „oprogramowanie, które jest dostosowane do możliwości uczniów i ich potrzeb w procesie nauczania (dydaktyki)” (Skrzyński, 2008), a także zawiera bezpośrednie nawiązanie do treści programowych poszczególnych szczebli kształcenia. Programy te zawierają także ciekawą i barwną grafikę, łagodną muzykę, efekty dźwiękowe, które sprawiają, iż przyswajanie nowych informacji jest przyjemne.

Jednym z przykładów wykorzystania edukacyjnego programu komputerowego jest „Skarbnica szkolnych przygód” przeznaczona dla uczniów klas I-III szkoły podstawowej. Program został specjalnie przygotowany do wykorzystania w trakcie lekcji i jest zgodny z nową podstawą programową i w pełni dopasowany do treści darmowego Elementarza dla klas I. Program obejmuje takie obszary jak: edukacja polonistyczna, matematyczna, przyrodnicza, muzyczna, plastyczna, społeczna, zajęcia komputerowe oraz zajęcia techniczne. Program ten pełni również rolę środka dydaktycznego, który posiada gotowe do wykorzystania materiały (m.in.: animowane filmy, mini-gry, symulacje, zdjęcia, ćwiczenia interaktywne, karty pracy: dla uczniów słabszych, zdolnych i do pracy grupowej oraz kreatywne zabawy). Program ten ponadto posiada rozbudowany system motywacyjny z nagrodami w postaci animowanych filmów oraz informację zwrotną na temat opanowania materiału. Nauczyciel może korzystać z programu za pośrednictwem zarówno komputera, tablicy interaktywnej, jak i rzutnika dostosowując materiał bezpośrednio do potrzeb swoich i uczniów oraz do realizowanego procesu kształcenia (Young Digital Planet, www.youngdigitalplanet.com). Zarówno rysunek 3, jak i 4 prezentują przykładowe zadania z programu komputerowego „Skarbnica szkolnych przygód”.

Rysunek 3. Przykładowe zadanie z programu komputerowego „Skarbnica szkolnych przygód” obejmującego edukację przyrodniczą (budowa szkieletu ludzkiego)



Źródło: <http://www.ydp.pl/szkola-podstawowa-klasy-0-3> [dostęp: 03.04.2015]

Rysunek 4. Przykładowe zadanie z programu komputerowego „Skarbnica szkolnych przygód” obejmującego edukację przyrodniczą (skala)



Źródło: <http://www.ydp.pl/szkola-podstawowa-klasy-0-3> [dostęp: 03.04.2015]

Na edukacyjne programy i gry komputerowe warto również spojrzeć przez pryzmat ich zalet i wad. W pierwszej kolejności zostaną omówione ich zalety. Odpowiednio dobrane programy i gry komputerowe o charakterze edukacyj-

nym mogą bowiem znacznie wpływać na rozwój poznawczy i umysłowy dziecka, jego określonych umiejętności, sprawności oraz kreatywności (Unsere Kinder, www). Ponadto w trakcie użytkowania edukacyjnych gier i programów u uczniów:

- powstają nowe połączenia neuronów oraz zwiększa się ich reakcja na bodźce wzrokowe,
- w łatwiejszy i szybszy sposób docierają do określonych informacji,
- przyswajają określoną wiedzę w otoczeniu barwnej grafiki i przyjaznej muzyki (przyjazne środowisko nauczania),
- rozwijają swoje kompetencje społecznie, a szczególnie poprzez wspólną pracę, rozmowy, poszerzanie horyzontów myślowych,
- następuje rozwój zdolności poznawczych i widzenia peryferyjnego,
- rozwijają umiejętność wykonywania wielu zadań jednocześnie, czyli wielozadaniowości,
- możliwość szybkiego sprawdzenia swojej wiedzy i umiejętności (por. Jędrzejko, 2013),
- otrzymują natychmiastową informację zwrotną o stopniu opanowania wiedzy (połączona z gratyfikacją).

Natomiast dla nauczycieli wykorzystywanie zarówno programów, jak i gier edukacyjnych w trakcie realizacji procesu kształcenia wpływa na optymalniejsze gospodarowanie czasem lekcji, wzbudzenie ciekawości poznawczej i zaangażowania u uczniów oraz uatrakcyjnienie realizacji podstawy programowej.

Jednakże nauczyciele, którzy w sposób niewłaściwy, bez uprzedniego zaznajomienia się grą lub programem oraz w sytuacji, gdy przeznaczają zbyt długi czas w trakcie lekcji na korzystanie przez uczniów z gier mogą doprowadzić do:

- powstawania u uczniów zjawiska „technowypalenia”,
- przeciążenia fizycznego i psychicznego uczniów w związku z ciągłym obcowaniem z multimediami (zarówno w szkole, jak i w domu),
- opierania się uczniów tylko na przekazie komunikatu bez kontaktu interpersonalnego i bez wyjaśnienia nauczyciela. Może to prowadzić do nieumiejętności rozpoznawania przez nich uczuć drugiej osoby, do niekształcenia przekazu i w przyszłości do trudności w zawieraniu prawidłowych relacji z drugim człowiekiem,
- problemów zdrowotnych, otyłości zwłaszcza poprzez długotrwałe korzystanie z Internetu i jego narzędzi, w tym z programów i gier przez uczniów (por. Jędrzejko, 2013),
- zmniejszenia się motywacji uczniów do procesu kształcenia poprzez nieadekwatnie dobrane do ich wieku i zdolności percepcyjnych programów i gier komputerowych (zbyt łatwy/e lub zbyt trudny/e materiał/zadania do opanowania/wykonania przez uczniów).

Ponadto całkowite zastępowanie procesu kształcenia edukacyjnymi programami i grami komputerowymi może doprowadzić do posiadania przez

uczniów fragmentarycznej wiedzy, niskiej efektywności przyswajania informacji i lekceważenia znaczenia procesu uczenia się w życiu człowieka.

Podsumowanie

Nauczyciel XXI wieku, który chce podążać za nowymi trendami w edukacji oraz wykorzystywać najnowsze rozwiązania technologiczne powinien świadomie, celowo, odpowiednio do przyjętych celów i treści oraz do wieku i zdolności percepcyjnych swoich uczniów dobierać edukacyjne gry i programy komputerowe. Wykorzystanie ich bowiem w trakcie realizacji procesu kształcenia może mieć pozytywne efekty w postaci większej motywacji i zaangażowania uczniów w naukę. Nauczyciel jako przewodnik, cyfrowy mistrz powinien także wskazywać pozytywne możliwości wynikające z racjonalnego użytkowania nowych mediów. Jednakże tradycyjny proces kształcenia nigdy nie powinien być w całości zastąpiony edukacyjnymi programami i grami komputerowymi ani innymi rodzajami nowych mediów, a jedynie nimi wspierany.

Bibliografia

- Bednarek, J. (2008). *Multimedia w kształceniu*, Warszawa: PWN.
- Bołtuć, M.; Bołtuć, P. (2004). Inne spojrzenie na nauczanie w oparciu o gry. *E-mentor*. Nr 2(4), 15-18.
- Drews, M. (2008). Gry komputerowe a analfabetyzm funkcjonalny i informacyjny. *Homo Communicativus*. 2(4), 59-72.
- Kupka, G. *Charakterystyka dziecka w wieku wczesnoszkolnym w oparciu o literaturę*, <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU3764> dostęp: 03.04.2015.
- Laszkowska, J. (2000). Oddziaływanie gier komputerowych na młodzież. *Problemy opiekuńczo-wychowawcze*. Nr 392.
- Lelonek, M.; Wróbel, T. (1990). *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1-3*, Warszawa: WSiP.
- Jędrzejko, M. (2013). *Dzieci i nowe multimedia (szanse – wyzwania – zagrożenia)*. Warszawa–Milanówek–Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej.
- Okoń, W. (1995). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Pólturzycki, J. (2014). *Niepokój o dydaktykę*, Warszawa–Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Raport Analityczny Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona. Analiza cyfrowych aspektów dydaktyki gimnazjum i szkoły średniej. (2013). Stowarzyszenie „Miasta w Internecie”.

- Skrzyński, D. (2008). Oprogramowanie komputerowe w edukacji. *MERITUM*. 4 (11), 98-102.
- Steinbrink, B. (1992). *Multimedia u progu technologii XXI wieku*, Warszawa: Robomatic.
- Young Digital Planet <http://www.ydp.pl/> dostęp: 03.04.2015.
- Żebrowska, M. (1980). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa: PWN.
- Unsere Kinder. Eltern-Ratgeber zur gesunden kindlichen Entwicklung von 1-6 Jahren http://www.uni-rostock.de/fileadmin/UniHome/Gbur/unsere_Kinder_1-6_Jahre.pdf dostęp: 01.04.2015.
- <http://www.ydp.pl/jezyk-polski-5-10-lat>, dostęp: 03.04.2015.
- <http://www.ydp.pl/szkola-podstawowa-klasy-0-3>, dostęp: 03.04.2015.

JANINA SABAT
Uniwersytet Śląski

Seksualność w szkole, czyli o psychoseksualnym rozwoju młodzieży z perspektywy nauczyciela

Wprowadzenie

Rozwój psychoseksualny człowieka jest niezmiernie ważnym elementem naszego istnienia, i chociaż powstało wiele opracowań traktujących o tej tematyce, to dosyć ciężko przebija się ona do naszej świadomości jeśli chodzi o instytucje, jaką jest szkoła. A przecież jak pisze Maria Beisert „seksualność jest atrybutem każdego człowieka”. Z perspektywy interesującego nas zagadnienia warto zaznaczyć, że seksualność jest atrybutem tak samo ucznia jak i nauczyciela, tym bardziej, że podlega ona uniwersalnym prawom rozwojowym, które są charakterystyczne dla wszystkich istot żywych (Beisert, 2010: 83).

Niezmiernie ważny jest także fakt, że seksualny rozwój człowieka jest niepowtarzalny, o czym pisze Beisert następująco: „... rozwój [seksualny – J.S.] każdej jednostki jest niepowtarzalny i w każdym okresie rozwojowym te same czynniki działają z różną siłą.” (Beisert, 2010: 83). Cykl życia charakteryzuje się również zmiennością jeśli chodzi o seksualność jednostki. Dotyczy on każdego wieku i przebiega etapami, gdzie każdy wcześniejszy ma wpływ na ten późniejszy (Beisert, 2010: 83), dlatego tak ważne jest to jakie warunki stworzymy młodemu człowiekowi do kształtowania się tejże seksualności.

Kazimierz Imieliński w *Seksuologii społecznej* pisze: „wśród wielu różnorodnych więzi łączących ludzi i kształtujących kontakty międzyludzkie w społeczeństwie seks odgrywa rolę zasadniczą. Właśnie bowiem w związkach uczuciowo-seksualnych ludzie znajdują możliwość nawiązania głębokiego porozumienia, najściślejszych kontaktów wzajemnych, co usuwa poczucie osamotnienia, wyobcowania i izolacji społecznej” (Imieliński, 1977: 5). Czy szkoła nie jest miejscem, w którym uczeń powinien zdobyć stosowną wiedzę na temat ludzkiej seksualności?

Tematyka ta jest tak rozległą i interdyscyplinarną dziedziną, że nie sposób byłoby ją opisać w całości w jednym artykule, dlatego też pozwolę sobie omówić tylko jeden z okresów psychoseksualnego rozwoju człowieka, jakim jest dorastanie. Postaram się również zwrócić uwagę na ogromną rolę szkoły na kształtowanie się właściwego rozwoju psychoseksualnego nastolatków.

Rozwój seksualny w okresie dorastania¹

Okres dorastania będziemy rozumieć jako czas od ok. 11-go do ok. 20 roku życia. Rozwój seksualny człowieka przebiega pod wpływem oddziaływania trzech czynników: biologicznego, psychologicznego i społecznego (Beisert, 2010: 83), jednakże właśnie ten pierwszy czynnik (biologiczny) w okresie dorastania ulega bardzo intensywnym zmianom (Beisert, 2010: 84).

O seksualnym rozwoju w okresie dorastania czytamy w *Podstawach seksuologii*: „Rozwój seksualny w okresie dorastania przebiega pod wpływem bardzo intensywnych zmian biologicznych. Mechanizm i początek tych zmian zależy od rozpoczęcia prawidłowej czynności układu podwzgórze-przysadka-gonady.” (Beisert, 2010: 86).

To w tym okresie życia, na skutek czynności gonad (jajników u dziewczynek i jąder u chłopców) dochodzi do rozwoju drugorzędowych oraz trzeciorzędowych cech płciowych (Beisert, 2010: 86), a o zmianach wówczas zachodzących czytamy we fragmencie: „Zmiany te są widoczne na zewnątrz (skok pokwitaniowy, zmiana sylwetki, przyrost tkanki tłuszczowej i mięśniowej, miesiączka, wzwód i wytrysk), stanowią źródło subiektywnych przeżyć (labilność emocjonalna, trudności w sprawnym funkcjonowaniu poznawczym) i źródło rozlicznych reakcji ze strony otoczenia” (Beisert, 2010: 86).

Niewątpliwie jednak w okresie dorastania znaczącym czynnikiem kształtującym seksualność młodego człowieka jest grupa rówieśnicza (Beisert, 2010: 86) a okres najbardziej dynamicznego rozwoju seksualności przypada na wiek szkolny (Babik, 2009: 169). Jak pisze Beisert: „To co najważniejsze w dorastaniu, sprowadza się do integracji różnych aspektów seksualności nastolatka w spójną całość...” (Beisert, 2010: 86).

O seksualności w okresie dojrzewania czytamy również w artykule Anny Królikowskiej pt. *Spoleczno-kulturowe uwarunkowania zachowań seksualnych młodzieży*: „Na poziomie biologicznym okres młodzieńczy oznacza początek okresu dojrzewania płciowego. Młody człowiek staje się dojrzały seksualnie. Oznacza to, że staje się zdolny do współżycia seksualnego i rozrodczości.” (Królikowska, 2009: 12).

Okres dorastania jest związany z intensywnymi zmianami na poziomie hormonalnym. W przypadku chłopców wygląda to następująco: „Między 10. a 16. rokiem życia chłopcy przechodzą przez jeden z czterech kryzysów hormonalnych w życiu mężczyzny, skutkujący między innymi gwałtownie rosnącym stężeniem testosteronu we krwi [...] Skutkuje to podwyższonym poziomem agresji oraz odczuwaniem intensywnego napięcia seksualnego. Za gwałtowną reakcją fizjologiczną [...] nie nadąża rozwój emocjonalny.” (Beisert, 2010: 86-87).

¹ Etapy rozwoju seksualnego człowieka, omówione w bardziej dokładny i szczegółowy sposób, opisane zostały przez Marię Beisert w podrozdziale *Rozwój psychoseksualny człowieka* (rozdział czwarty *Psychofizjologia seksualności*) [w:] Lew-Starowicz Z., Skrzypulec V. (red. nauk.), 2010: *Podstawy seksuologii*, Warszawa. Ponadto osoby zainteresowane tematyką rozwoju seksualnego człowieka odsyłam do książki: Beisert M. (red. nauk), 2012: *Seksualność w cyklu życia człowieka*, Warszawa.

Wspomniane przez Beisert sytuacje powodują, że chłopcy odczuwają rozbieżność pomiędzy silnym popędem płciowym a chęcią wytworzenia i utrzymania z dziewczynkami więzi uczuciowej (Beisert, 2010: 87).

Sytuacja wygląda inaczej w przypadku dziewczynek: „Podobna rozbieżność, tyle że o przeciwnym kierunku, występuje u dorastających dziewczynek. Zmiany hormonalne [...] nie następują ani tak gwałtownie jak u chłopców, ani w takiej samej proporcji [...] co powoduje, że napięcie seksualne jest niskie i subiektywnie słabo odczuwane.” (Beisert, 2010: 87).

Okres dorastania, będący fazą przejściową pomiędzy dojrzałością seksualną człowieka dorosłego a niedojrzałością seksualną dziecka (Beisert, 2010: 88) jest jednym z ważniejszych etapów rozwoju psychoseksualnego. To tutaj grupa rówieśnicza ma ogromne znaczenie w procesie kształtowania się seksualności, to tutaj ma miejsce faza homofilijna, polegająca na eksperymentach seksualnych osób tej samej płci, to w tej fazie rodzice stają się wzorem kształtowania się kobiecości i męskości (Beisert, 2010: 87). Ale okres dorastania to także czas kiedy nastolatek idzie do szkoły, w której również spotyka się z szeroko rozumianą seksualnością. Pisze o tym Marek Babik w artykule *Szkoła wobec zachowań seksualnych uczniów*: „Z jednej strony powstaje obowiązek intelektualnego wprowadzenia młodego człowieka w świat ludzkich doświadczeń seksualnych, z drugiej zaś istnieje potrzeba uczenia konkretnych postaw i zachowań w tej dziedzinie. Nieuniknioność występowania zachowań seksualnych uczniów na terenie szkoły rodzi również potrzebę odpowiedniego organizowania szkoły, uwzględniającego fakt, że działania te podejmowane są przez osoby niepełnoletnie, będące dopiero na etapie dorastania.” (Babik, 2009: 169).

Chłopcy i dziewczynki w szkole

Interesujące nas w rzeczywistości szkolnej zagadnienie niewątpliwie dotyczy płci, aby jednak przejść do omawiania jej w interesującym nas kontekście należy wyjaśnić samo jej znaczenie. Otóż Imieliński płeć tłumaczy następująco: „zespół cech odróżniających w obrębie gatunku organizmy żeńskie [...] wytwarzające komórki jajowe, od organizmów męskich [...] wytwarzających plemniki. Cechy pierwszorzędowe płciowe to gruczoły rozrodcze, cechy drugo- i trzeciorzędowe to np. gruczoły mleczne samic [...] zarost męczyzn.” (Imieliński, 1985: 266).

Jest to jednak bardziej złożone, szczególnie od strony biologicznej, zagadnienie, ponieważ płeć możemy podzielić na: płeć chromosomową inaczej zwaną genotypową – „wyznaczona zostaje przy zapłodnieniu. Określają ją dwa chromosomy płciowe XY i męczyzny i XX u kobiety. Oprócz chromosomów płciowych człowiek posiada jeszcze 44 autosomy, dlatego kariotyp męczyzny określa się jako 46,XY, a kariotyp kobiety 46,XX.” (Imieliński, 1980: 56); płeć gonadalna – „określona jest przez istnienie gruczołów płciowych: jąder u męczyzny, jajników u kobiety. Płeć ta zaznacza się od 7 tygodnia życia płodowego, w którym to czasie z niezróżnicowanego wspólnego zawiązku zaczyna się wykształcać gonada męska lub żeńska” (Imieliński, 1980: 56); płeć

hormonalna – „określana jest przez czynność wewnątrzwydzielniczą jąder lub jajników. Wprawdzie obydwie te gruczoły płciowe wytwarzają androgeny i estrogeny, lecz w różnym stosunku proporcjonalnym. Jądra wytwarzają znaczne większe ilości androgenów niż estrogenów – jajniki odwrotnie [...] Hormony kształtują pozostałe cechy morfologiczne płci” (Imieliński, 1980: 56-57); płeć gonadoforyczna – „określona jest przez drogi rozrodcze rozwijające się z przewodów gonad (przewody Wolffa u mężczyzny, przewody Mullera u kobiet).” (Imieliński, 1980: 57); płeć narządów płciowych zewnętrznych – „określana jest przez obecność prącia i moszny lub sromu.” (Imieliński, 1980: 57); płeć socjalna – „ustalana bywa tuż po urodzeniu na podstawie budowy narządów płciowych zewnętrznych. Płeć ta ma później określać pełnienie roli męskiej lub żeńskiej w społeczeństwie. W niektórych rzadkich przypadkach płeć ta bywa określana mylnie wskutek na przykład znacznego przerostu łechtaczki imitującego obecność prącia, co widzie do określenia płci socjalnej męskiej u genotypowej kobiety, cechującej się zwykle pewnymi zaburzeniami rozwojowymi o charakterze obojnactwa...” (Imieliński, 1980: 57); płeć fenotypowa – „określana jest przez wygląd zewnętrzny dojrzałego człowieka. Składają na nią wszystkie cechy i właściwości organizmu, które wytworzyły się w jego rozwoju indywidualnym...” (Imieliński, 1980: 57); płeć psychiczna – „określana jest przez identyfikowanie się człowieka z osobnikiem danej płci, przez poczucie przynależności do danej płci. Płeć psychiczna kształtuje się w kilku pierwszych latach życia pod wpływem kompleksowego oddziaływania wpływów wewnętrznych i zewnętrznych. Płeć psychiczna jest cechą stałą; raz wytworzona nie poddaje się żadnym oddziaływaniom zmierzającym do jej zmiany [...] Klasycznym przykładem rozbieżności między poczuciem psychicznym płci a płcią genotypową, fenotypową i wszelkimi innymi morfologiczno-biologicznymi typami płci [...] jest transseksualizm.” (Imieliński, 1980: 57-58).

Imieliński tłumaczył pojęcie płci jako zespół cech. Richard J. Gerrig i Philip G. Zimbardo w książce *Psychologia i życie* cechy opisują w następujący sposób: „Cechy są to trwałe właściwości lub atrybuty, predysponujące ludzi do zachowywania się w spójny sposób w różnych sytuacjach” (Gerrig, Zimbardo, 2008: 429).

W książce *Psychologia. Jak ślimak pisał się pod górę* Andrzej Augustynek nawiązuje do cech płciowych. Dzięki czemu widzimy, iż istnieje coś takiego jak „płeć mózgu”: „W efekcie określone predyspozycje są charakterystyczne dla poszczególnych płci. Liczne badania eksperymentalne wykazują tutaj szersze zależności [...] kobiety szybciej niż mężczyźni rozpoznają emocje i symptomy chorobowe u innych, identyfikują pasujące do siebie, elementy (szybciej układają puzzle), więcej wypowiadają słów, cechuje je przy tym większa fluencja [...] mowy. Kobiety lepiej pamiętają szczegóły przeszłych zdarzeń, sprawniej dokonują prostych obliczeń arytmetycznych oraz szybciej rozpoznają punkty orientacyjne na drodze. Lepiej też wykonują złożone czynności manualne. Natomiast mężczyźni zazwyczaj lepiej niż kobiety

orientują się w przestrzeni. Przewyższają kobiety w rozumowaniu matematycznym, celowaniu, rzucaniu i antycypowaniu toru rzucanego do celu przedmiotu. Znacznie sprawniej dokonują wyobrazeniowego obracania przedmiotów (ma to duże znaczenie przy projektowaniu urządzeń i budowli). Lepiej też odnajdują zamaskowane tłem figury.” (Augustynek, 2008: 25).

Szkoła jest miejscem gdzie stykają się dwie płcie: męska i żeńska. Przedstawiciele osób dojrzałych płciowo (nauczycieli, wychowawców) i dojrzewających (uczniów). I chociaż daleka jestem od szerzenia jakichkolwiek stereotypów to w samym biologicznym różnicowaniu płciowym nie widzę nic złego. Tak już jest, że jedna płeć ma większe predyspozycje do danych cech, a druga większe do innych. Oczywiście nie oznacza to, że danej cesze przypisana jest tylko jedna płeć. Jednakże np. płynność mowy jest bardziej charakterystyczną cechą dla płci żeńskiej, co oczywiście nie oznacza, że teźże cechy nie będzie posiadał jakiś mężczyzna – mówię jednak o statystyce.

Fakt różnic płciowych, a przez to i cech, które są dla danej płci charakterystyczne, ma ogromne znaczenie w procesie dydaktycznym. Zdając sobie sprawę z różnic pomiędzy płciami oraz z wzajemnego oddziaływania na siebie nauczyciel może pomóc młodemu człowiekowi zarówno w kontekście szkolnym, jak i psychospołecznym. Jak to wygląda z praktycznego punktu widzenia?

Otóż dziewczynki, w przeciwieństwie do chłopców, dużo lepiej radzą sobie z umiejętnościami językowymi, szybciej uczą się języków, sprawniej posługują się mową a ich wypowiedzi są bardziej płynne. Płeć żeńska jest zazwyczaj lepsza w prostych obliczeniach matematycznych, natomiast w kwestii orientacji w terenie dziewczyny wykorzystują punkty orientacyjne.

Płeć męska przoduje jeśli chodzi o rozwiązywanie zadań matematycznych, w których kluczowe wymagane jest rozwiązanie danego problemu. Ponadto chłopcy są lepsi w zadaniach wymagających wyobraźni przestrzennej, a orientując swoje położenie w terenie szacują odległość i określają kierunki.

Jeśli natomiast zechcemy scharakteryzować grupy to wygląd to w taki sposób, że te żeńskie są oparte na tzw. konwencji społecznej, gdzie dobór członków grupy opiera się głównie na zasadach koleżeństwa a decydujące znaczenie ma sieć wzajemnych towarzyskich relacji. Grupy żeńskie charakteryzują się również większą plastycznością jeśli chodzi o ustalanie wewnętrznych reguł gry w kontekście ewentualnych zmian w świecie zewnętrznym.

Grupy męskie są natomiast silnie zhierarchizowane. Normy związane z prawami poszczególnych członków, sprawiedliwością i posiadaniem dóbr są przestrzegane. Chłopców najbardziej motywuje współzawodnictwo, niezależnie od płci członków grupy.

Proszę jednak pamiętać, że rozpoznanie, czy zauważenie danej prawidłowości związane z określoną płcią, nie oznacza, że każda osoba odznacza się zdolnościami charakterystycznymi tylko dla swojej płci. Przedstawiane tutaj tezy i przedstawiane stwierdzenia mają wyłącznie charakter statystyczny, chociaż nie ulega wątpliwości, że większość ludzi

funkcjonuje zgodnie z kompetencjami poznawczymi charakterystycznymi dla przedstawicieli swojej płci biologicznej.

I tutaj można by zadać kilka pytań... Jak duże znaczenie w procesie dydaktycznym ma płeć? A jeśli ma, to czyja? Uczniów czy nauczycieli? Otóż badania wykazały, że za zdecydowaną większość różnic w osiągnięciach dziewcząt i chłopców odpowiada płeć uczących ich nauczycieli!

Oczywiście osiągnięcia uczniów związane mogą być także ze stereotypem myślowym nauczyciela. Upraszczaając sprawę, jeśli bowiem np. fizyk będzie przekonany, że chłopcy posiadają wyższe kompetencje w uczeniu się fizyki, wówczas stworzy takie warunki, które spowodują, że chłopcy osiągną z fizyki znacznie lepsze wyniki niż dziewczęta. Podobnie np. polonistka przekonana o większych kompetencjach językowych dziewcząt może spowodować, że to właśnie one uzyskają wyższe wyniki z języka polskiego niż chłopcy.

Kolejną ważną, aczkolwiek zupełnie przemilczaną kwestia jest atrakcyjność seksualna, fizyczna nauczyciela. Okres dorastania to taki czas kiedy, w zupełnie naturalny sposób chłopcom mogą podobać się ich nauczycielki: są starsze (jak matka) więc mogą zapewnić im bezpieczeństwo, ale (w przeciwieństwie do matki) są obcymi, niekiedy bardzo atrakcyjnymi kobietami.

Ile razy jest tak, że uczeń uczy się dobrze z danego przedmiotu, nie dla oceny, nie dla tegoż przedmiotu, lecz dla samej nauczycielki? Czy więc atrakcyjność nauczyciela jest czymś negatywnym? Czymś zabronionym w szkole? Osobiście uważam, że uroda fizyczna może być z powodzeniem wykorzystana jako „środek dydaktyczny”. Jeśli bowiem uczeń będzie szukał autorytetu i znajdzie go u atrakcyjnej fizycznie nauczycielki, to co w tym złego? Jeśli wykształcony, znający przynajmniej podstawy psychoseksualnego rozwoju młodzieży, nauczyciel, wychowawca, czy pedagog, będzie mógł za pomocą swojej atrakcyjności przekazać wychowankowi wartościowe memy, dzięki którym zdobędzie on potrzebną wiedzę i umiejętności, to czy jest to coś niestosownego?

Nie mam tutaj oczywiście na myśli zachowań niestosownych, nadużywania swojej urody, czy seksualności przez osobę dorosłą. Chce tylko uświadomić czytelnikom, że tak naprawdę nawet my zostaliśmy zainteresowani atrakcyjnością (szeroko rozumianą) naszych nauczycieli. Ile osób wybrało swoje przyszłe kierunki studiów ze względu na sam kierunek, a ile osób zrobiło to będąc zafascynowanymi osobą nauczyciela, który uczył danego przedmiotu?

Z przeprowadzonych przeze mnie w 2014 roku badań pilotażowych wśród uczniów szkół średnich² wynika, że zarówno chłopcy jak i dziewczyny zwracają uwagę na atrakcyjność fizyczną nauczyciela.

Badania wykazały również, że zauroczenie atrakcyjnością fizyczną

² Badania przeprowadzałam w roku 2014 wśród pełnoletnich uczniów (5 dziewcząt i 6 chłopców) reprezentujących różne szkoły średnie z całej Polski (liceum, technikum, szkoła zawodowa). Były to badania pilotażowe o charakterze jakościowym przeprowadzane za pomocą ankiet oraz wywiadów swobodnych.

nauczyciela miało wpływ na chętniejsze uczestniczenie w prowadzonych przez niego zajęciach.

Wywiady swobodne z kilkoma nauczycielami³ pracującymi w szkołach średnich (przypominam: badania były tylko pilotażowe) również wykazały, że atrakcyjność niektórych wychowanków bywa elementem motywującym do pracy w danym zespole klasowym.

Warto pochylić się nad tematyką płciowości i seksualności w szkole oraz przeprowadzić szeroko zakrojone badania ilościowe poruszających tę tematykę.

Podsumowanie

Wyniki badań Marka Babika opisane w artykule *Agresja seksualna uczniów na terenie szkoły. Zakres zjawiska oraz jego formy w świetle badań własnych* wykazują, że seksualne zachowania uczniów na terenie szkoły są zjawiskiem powszechnie obserwowanym zarówno przez innych uczniów jak i nauczycieli (Babik, 2009: 25-60, 170).

O interesującym nas zagadnieniu czytamy we fragmencie: „Naturalną konsekwencją dojrzewania płciowego młodzieży jest próba podejmowania różnych form aktywności seksualnej. Należy zaakceptować fakt, że działania te dotyczą również życia w szkole” (Babik, 2009: 59-60).

Szkoła jest miejscem gdzie uczniowie spędzają większość swojego czasu, dlatego też instytucja ta staje się także miejscem ich dojrzewania płciowego. Przynajmniej tak powinno być (Babik, 2009: 60).

Nie chodzi tutaj oczywiście o to, by pozwalać uczniom na wszystkie zachowania w tej dziedzinie i bezkrytycznie je akceptować. Należy po prostu problemy młodzieży dotyczące dojrzewania seksualnego po prostu dostrzegać. Jak często jest tak, że rozmowy o sprawach seksualności człowieka nie przeprowadzane są z adolescentami w ogóle? Rodzice uważają, że to zadanie szkoły, a szkoła, że to obowiązek rodziców. Pisze o tym Babik: „Seksualność człowieka budzi się w okresie dojrzewania w sposób bardzo dynamiczny. Młody człowiek staje przed całym szeregiem spraw nowych, fascynujących, ale też budzących wiele obaw. Zadaniem rodziców i wychowawców jest wprowadzenia dorastającego chłopca i dziewczynę w świat seksualności, aby stała się ona dla nich obszarem realizacji siebie” (Babik, 2009: 175).

Sprawa oczywiście nie jest prosta, ponieważ nie każdy nauczyciel, czy też rodzic musi być kompetentny w rozmowach z uczniami w tym zakresie. Może warto byłoby zapraszanie seksuologa lub innego specjalistę (np. ginekologa, urologa, psychologa) na lekcje godziny wychowawczej, czy też wychowania do życia w rodzinie? Nie oszukujmy się, bo przecież ten drugi przedmiot nie dość, że jest tylko katolickim punktem widzenia, to niestety bardzo często uczą go osoby zabetonowane w swoim (według nich słusznym) światopoglądzie. Sfera

³ Udało mi się również przeprowadzić badania wśród nauczycieli (4 kobiety i 1 mężczyzna) uczących w szkołach średnich na terenie Polski. Badania były pilotażowe o charakterze jakościowym, a przeprowadzane były metodą wywiadów swobodnych.

ludzkiej seksualności jest tak intymną i osobistą sprawą, że uczyć o niej powinni ludzie, którzy przede wszystkim posiadają odpowiednią wiedzę, a po drugie co najwyżej pokazują różne punkty widzenia, nie narzucając żadnego.

Szkoła, według Marka Babika, staje przed „koniecznością działań kompleksowych i spójnych” (Babik, 2009: 175).

Autor proponuje takie działania jak: „weryfikacja i odpowiednia redakcja przepisów prawnych regulujących funkcjonowanie szkoły [...] dbałość o odpowiedni poziom przekazywanej wiedzy o ludzkich zachowaniach seksualnych w ramach wychowania seksualnego i godzin wychowawczych [pogrubienie – J.S.] [...] starania o odpowiedni dobór programów profilaktycznych ukierunkowanych na przeciwdziałanie podejmowaniu zachowań ryzykownych, w tym ryzykownych zachowań seksualnych [...] komplementarność oddziaływań” (Babik, 2009: 175).

Bibliografia

- Augustynek, A. (2008). *Psychologia. Jak ślimak piął się pod górę*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Babik, M. (2009). Agresja seksualna uczniów na terenie szkoły. Zakres zjawiska oraz jego formy w świetle badań własnych. W: M. Babik (red.), *Zachowania seksualne uczniów na terenie szkoły*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Babik, M. (2009). Szkoła wobec zachowań seksualnych uczniów. W: M. Babik (red.), *Zachowania seksualne uczniów na terenie szkoły*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Beisert, M. (2010). Rozwój psychoseksualny człowieka. W: Z. Lew-Starowicz, V. Skrzypulec (red.), *Podstawy seksuologii*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Beisert, M. (red.). (2012). *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gerrig, J., Zimbardo, P. G. (red.) (2012). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Imieliński, K. (red.). (1980). *Seksuologia biologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Imieliński, K. (red.). (1977). *Seksuologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kaczmarzyk, M. (2012). *Zielony mem*. Mikołów: Wydawnictwo Śląskiego Ogrodu Botanicznego.
- Królikowska, A. (2009). Społeczno-kulturowe uwarunkowania zachowań seksualnych młodzieży. W: M. Babik (red.), *Zachowania seksualne uczniów na terenie szkoły*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

REGINA SKOCZEK

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

Ankieta ewaluacyjna zajęć dydaktycznych – misja czy dymisja?

Wprowadzenie

Nauczanie i studiowanie jest nieodzownym elementem procesu edukacyjnego, który nieuchronnie wiąże się z kontrolą zarówno zdobytej wiedzy przez studentów, jak również oceny pracy i postawy wykładowcy/nauczyciela względem studenta/ucznia/słuchacza przedstawionej w postaci ankiety ewaluacyjnej zajęć dydaktycznych przeprowadzanej okresowo. Ze względu na złożoną strukturę szkolnictwa w niniejszym opracowaniu zostaną przedstawione idee kształcenia wyższego w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem pedagoga we współczesnym świecie nauki, zagrożeń i wyzwań jakie niesie ze sobą ten zawód/misja/powołanie. Sam wynik ankiety ewaluacyjnej może być traktowany jako znak w osiągnięciu zamierzeń prowadzącego zajęcia lub porażką dydaktyczną, która powinna skłonić wykładowcę do zmiany swej postawy wobec studenta. Artykuł ma na celu odpowiedź na pytanie czy karta ewaluacyjna zajęć dydaktycznych – jest misją czy dymisją. W artykule zaprezentowane zostaną następujące zagadnienia: kształcenie na przestrzeni wieków, pedagog a współczesna kulturowość, karta ewaluacyjna jako narzędzie poprawy komunikacji oraz pedagog we współczesnym świecie to misja czy dymisja.

Kształcenie na przestrzeni wieków

Na temat jakości kształcenia jak i samej ewaluacji powstało wiele prac teoretycznych, publikacji monograficznych, czy też podręczników dla przyszłych dydaktyków lub nauczycieli szkół wszystkich stopni kształcenia. Idee kształcenia wyższego, o początku zinstytucjonalizowanego powstania w średniowieczu po czasy współczesne były oparte na wartościach poznawczych i niepraktycznych. Średniowieczna Europa przyjęła te idee, budując na ich podstawie ideały kształcenia i zdobywania wiedzy, odwołujące się do wartości wolności, autonomii, prawdy oraz wzajemnego szacunku. Wymienione wartości były połączone z wartością dodaną a mianowicie nieskrępowany rozwój samego uniwersytetu jak i prowadzonych w nim badań (Sosnowski, 2014: 39). Jednakże ta tematyka nadal obecna jest w dyskursach i ciągle ewoluuje. Zmienia się koncepcja co do zasady i prawidłowości przedstawionych teorii studentowi, sposobu jej przekazywania i formy w jakiej zostanie ona prezentowana. Zmianom ulegają narzędzia, metody oraz sam sposób traktowania studenta, który

nie jest już jedynie „numerem indeksu”, jednym z wielu żaków, ale staje się ważną jednostką w procesie dydaktycznym. Priorytetem zarówno w polskim jak i europejskim systemie kształcenia wyższego stała się ocena oceniającego.

Okres ostatnich dwudziestu lat wskazują, że kierunki rozwoju europejskiego szkolnictwa wyższego wyraźnie kładzie nacisk na „jakość kształcenia”, czego wyrazem był Proces Boloński oraz realizacja Strategii Lizbońskiej. Podpisanie przez 29 państw europejskich tzw. Deklaracji Bolońskiej przez ministrów właściwych ds. szkolnictwa wyższego w dniu 19 czerwca 1999 r. dało początek modernizacji i integracji europejskich systemów edukacji na poziomie wyższym, zwany procesem bolońskim. Postulaty deklaracji przyjętej w Bolonii są rozwijane na odbywających się co dwa lata spotkaniach ministrów (Praga – 2001 r., Berlin – 2003 r., Bergen – 2005 r., Londyn – 2007 r., Leuven - Louvain-la-Neuve - 2009 r., Budapeszcie i Wiedniu – 2010 r.), który dążył do utworzenia do 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area). Realizacja celów programów obejmowała głównie: wprowadzenie dwustopniowego systemu kształcenia, zwiększenie mobilności studentów i wykładowców, systemu ECTS, porównywalnych dyplomów, rozwój kształcenia przez całe życie, powiązanie kształcenia i badań naukowych, współpraca na rzecz jakości kształcenia, rozwój studiów doktoranckich oraz promowanie wymiaru europejskiego w kształceniu. Rozwój społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy, globalizacja procesów kształcenia – zwłaszcza w wyniku rozwoju Internetu i nowych technologii komunikacji, a także rozwój europejskiego rynku edukacji, na którym polskie uczelnie muszą budować swoją pozycję oraz widoczne procesy innowacyjne w kształceniu na poziomie wyższym. Wyzwania te sprawiają, że szkoły wyższe, chcąc aktywnie uczestniczyć w globalnych procesach przekształceń w edukacji, muszą budować i realizować strategie działania uwzględniające edukację w wymiarze międzynarodowym oraz nauczanie innowacyjne. Do tychże uwarunkowań odnosi się Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010 (MENiS, 2003: 157-200).

Celem ogłoszonej w 2000 roku Strategii Lizbońskiej było stworzenie efektywnej i konkurencyjnej gospodarki. Tym samym gospodarka oparta na wiedzy (GOW) stała się wielkim wyzwaniem dla Europy XXI wieku, a jej wdrażanie stanowi polityczny priorytet, wpisywany w plany rozwojowe na szczeblach międzynarodowych, krajowych i regionalnych. W nowoczesnej gospodarce wiedza, stanowiąc strategiczny zasób społeczeństwa, staje się podstawą jej funkcjonowania i rozwoju. Właśnie dlatego szczególną rolę przypisuje się szkołom wyższym – to one stanowią bowiem miejsca tworzenia i rozpowszechniania wiedzy na najwyższym poziomie, a w związku z tym uznać je można za swoiste moderatory wzrostu gospodarczego. Koncepcja GOW wiąże się również nierozdzielnie z pojęciem kapitału ludzkiego. O ile dawniej zasoby regionów w zakresie kapitału ludzkiego definiowane były poprzez mierniki ilościowe odnoszące się do odsetka osób z wyższym wykształceniem, o tyle dziś wiadomym jest, że ogromną wagę przykładając należy do jakości oferowanego kształ-

czenia (Jelonek, Skrzyńska, 2010: 15). Reforma szkolnictwa wyższego, która weszła w życie 1 października 2011 r., rozpoczęła proces zmian w obszarze podniesienia jakości studiów oraz zarządzania i organizacji pracy uczelni. Planowane są kolejne nowelizacje umożliwiające między innymi otwarcie uczelni na kształcenie ustawiczne, polepszenie jakości studiów oraz zwiększenie szans absolwentów na rynku pracy. W tej sprawie w dniu 21 maja 2013 r. rząd przyjął „Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw” (Dziewulak, 2013: 172-172).

Pedagog a współczesna kulturowość

Budowa niezbędnej w nauczaniu komunikacji jest procesem dwustronnym uzależnionym od przekazu kulturowego i porozumienia na płaszczyźnie wykładowca – student/słuchacz. M. Mead wyróżnia trzy modele z jakimi mamy obecnie do czynienia:

1. postfiguracywny - tradycyjny – ma miejsce w normalnych społecznie warunkach, wówczas, gdy starsze pokolenie decyduje o obliczu pokolenia młodszego, przekazuje mu uznane przez siebie wartości i normy,
2. konfiguracywny - przekaz ma miejsce, gdy pokolenia – młodsze i starsze, uczą się od siebie nawzajem i powstaje podczas różnych zawirowań społecznych, zmian egzystencjalno-przestrzennych. Model ten promuje młodsze pokolenie, bo ono ma duże zdolności asymilacyjne i adaptacyjne,
3. prefiguracywny - wertykalny wymiar kultury zastępuje wymiarem horyzontalnym, obszerniejszym, ale płytszym. W nim kształt kultury i tego, co dla niej najważniejsze zależy od pokolenia młodszego, które ma znaczący wpływ na pokolenie starsze. Brak tu łączności z tradycją, wszystko jest doraźne, tymczasowe, życie bez perspektyw, „tutaj, teraz, bycie”. Ten model jest pochodnym dużej transformacji społecznej i często rozczarowania (Mead, 2000: 10).

Mając na uwadze powyższe modele dotyczące porozumiewania się i rozwoju kierunku zmian niewątpliwie mamy do czynienia z trzecim modelem – prefiguracywnym. Często pomija się wątek dotyczący zmian kulturowych w społeczeństwie, gdzie nastąpiła rezygnacja z tradycyjnego szacunku dla wykładowcy, przynależność do społeczności akademickiej jest w znacznym stopniu rozproszona (następuje kryzys między poczuciem tożsamości a rozproszeniem ról). Tożsamość w adolescencji jest traktowana przez wielu psychologów jako kluczowy dla całego rozwoju. Podstawowym celem dorastającej jednostki jest osiągnięcie dające poczucie bezpieczeństwa oraz stabilnej tożsamości „ja” oraz świadomości siebie, która to składa się z trzech elementów, a mianowicie: poczucie jedności, ciągłości, wzajemności (Birch, 2009: 211-212). Takie postrzeganie własnej wartości zarówno przez wykładowcę jak i studenta/słuchacza prowadzi do kulturowego niezrozumienia i jedyną drogą do rozwiązania tych dysproporcji jest ocena zajęć dydaktycznych, która pozwoli na wyeliminowanie

popelnianych błędów przez wykładowcę. Współcześnie pedagoga uważa się za profesjonalistę przygotowanego merytorycznie, pedagogicznie, psychologicznie, a także metodycznie. Ma on być źródłem wiedzy oraz wartości etycznych, ponadto ma posiadać doświadczenie społeczne i życiowe przydatne we wciąż zmieniającej się rzeczywistości. Powinien wyzwalać aktywność i wspomagać rozwój uczniów, co stanowi zaledwie pewien wycinek z listy jego kompetencji, praw i powinności wykazywanych w źródłach pedeutologicznych (Banach, 2004: 548 – 549).

Karta ewaluacyjna zajęć dydaktycznych jako narzędzie poprawy komunikacji

Sposób, w jaki wykładowca postrzega siebie i otaczającą go rzeczywistość oraz studentów/słuchaczy w niej się znajdujących, ma niebagatelne znaczenie dla jakości jego pracy i satysfakcji, jaką z niej czerpie. Niewątpliwie dla zweryfikowania swych poglądów dobrym rozwiązaniem wydawać się może karta ewaluacyjna zajęć dydaktycznych. Na obraz ten składa się zarówno postrzeganie samego siebie (w tym własnej kompetencji zawodowej, pewnych predyspozycji psychicznych warunkujących skuteczność działania w relacji zawodowej ze studentem/słuchaczem, kadra uczącą, przełożonymi), jak i pewne uogólnione postrzeganie wychowanków (między innymi ich kompetencji i predyspozycji psychicznych, motywacji – ujętych w metryczce zamieszczonej w ankiecie) oraz rzeczywistości edukacyjnej (bliższej – związanej z konkretną uczelnią, w której jest zatrudniony, i dalszej – jak choćby ogólnego obrazu sytuacji edukacyjnej, w kontekście warunków społeczno-ekonomicznych w kraju, krajach ościennych, wspólnocie europejskiej czy nawet całym świecie).

Kontrola i ocena realizacji planu ma sens tylko wówczas gdy mobilizuje do wydajniejszej pracy, gdyż ukazuje tempo, rytm i zrozumienie przekazywanej treści przez wykładowcę, pozwala usprawnić pracę, podnieść jej jakość (Bereźnicki, 2011: 382). Każda uczelnia wprowadziła system oceniania jakości procesu dydaktycznego. Ankiety mają charakter anonimowy w którym oceniają przede wszystkim: program zajęć, zainteresowanie przedmiotem, zrozumienie treści zajęć, kontakt interpersonalny z prowadzącym zajęcia, przygotowanie merytoryczne prowadzącego do zajęć, punktualność rozpoczęcia i zakończenia zajęć, kryteria zaliczenia przedmiotu, motywację do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, inspirację do samodzielnego poszerzenia wiedzy w zakresie przedmiotu, często ocenia się również: kulturę języka oraz właściwy ubiór prowadzącego jak również dopuszcza się możliwość wyrażenia swej opinii na temat każdej z części oceny wpisując odręcznie własne sugestie, uwagi lub komentarze (inne opinie dotyczące pracy ze studentem). Ze względu na postęp technologii część z Uczelni wprowadziła system oceny wirtualnej, gdzie po zalogowaniu student otrzymuje ankietę w wersji elektronicznej dostosowaną do jego planu zajęć wynikających z planu studiów. Anonimowość udzielania od-

powiedzi na zadawane pytania to atut i jednocześnie motywacja do wzięcia udziału w procesie oceniania zajęć dydaktycznych.

Erich Fromm, Karen Horney, Harry Sullivan czy Adler w swych teoriach stwierdzają, że społeczeństwo jest plastyczne i podatne na oddziaływania. Dlatego też określone społeczeństwo nie spełnia wymagań natury ludzkiej, to ludzie mogą to społeczeństwo przekształcać (Hall, Lindzey, Cambell, 2006: 180-183). Fundamentem poprawy komunikacji jest owa „plastyczność”, która ma ogromne znaczenie we współczesnym procesie nauczania i oceniania. To dzięki niej prowadzący zajęcia pod wpływem oceny studentów jest w stanie dostosować potrzeby swoich słuchaczy do zawartych w sylabusach treściach programowych wykładu, może uwzględnić sugestie i komentarze na swój temat. Wszystkie brane pod uwagę oceny mają charakter rankingu i stanowią podstawę do wydania oceny końcowej jakości pracy danego wykładowcy przez pracodawcę (Rektora, Kanclerza) oraz stanowi. Obserwacja przeprowadzonej ankiety ewaluacyjnej w kolejnych semestrach, latach przyczynia się do ustalenia czy i jak szybko następuje poprawa jakości procesu dydaktycznego.

Większość ludzi ma silną potrzebę zachowania wysokiej samooceny, czyli przeświadczenia, że jest się człowiekiem dobrym, kompetentnym i przyzwoitym. Przyczyną takiego, a nie innego widzenia świata często sprowadza się do potrzeby utrzymania korzystnego wizerunku własnej osoby. Mając do wyboru zniekształcony obraz świata, który pozwala na dobre mniemanie o sobie, i trafne przedstawienie świata, często decyduje się na tę pierwszą możliwość (Aronson, Wilson, Akert, 2006: 38-39). Prowadzący zajęcia dydaktyczne starają się sprostać wymogom studentów, jak również poprawić swój wizerunek wśród studentów, a także swoją pozycję w oczach pracodawcy. W tym miejscu warto nadmienić, że narzędzie jakim jest karta ewaluacyjna może odnieść odwrotny efekt do zamierzonego i zamiast identyfikować słabe strony procesu edukacyjnego (identyfikować i eliminować słabe strony procesu kształcenia), co w konsekwencji podnosiło by jakość procesu dydaktycznego osiągniemy skutek w postaci – obniżenia poziomu jakości.

W związku z powyższym kartę ewaluacyjną zajęć dydaktycznych należy traktować jako uzupełnienie lub jeden z elementów składowych całego procesu pracy wykładowcy. Jednak w przypadku pogarszania się wyników karty z okresu na okres może być sygnałem dla pracodawcy o obniżeniu się poziomu prowadzonych zajęć i wówczas nie należy problemu bagatelizować, by współpraca między wykładowcą a studentem/słuchaczem mogła przebiegać prawidłowo.

Pedagog we współczesnym świecie to misja czy dymisja?

Wiedza, kompetencje, umiejętności wykładowcy niejednokrotnie nie idą w parze z wynikami otrzymanymi poprzez kartę ewaluacyjną zajęć dydaktycznych. Staje się to nagminnym problemem we współczesnym nauczaniu. Ważną kwestią staje się również sam proces „jakości” kształcenia. Na podstawie karty ewaluacyjnej wykładowca musi rozwijać lub zniwelować swoją po-

stawę, przekonania lub wyznawane wartości. W XXI wieku mówi się o znikaniu autorytetów lub jej redefinicji, w porównaniu z wcześniejszymi wiekami, o wypracowaniu szerszej, pełnej szacunku relacji nauczyciela z dorosłymi słuchaczami/studentami (Póltulrzycki, 2010: 122). Jego zadaniem i punktem newralgicznym jest doprecyzowanie swojego warsztatu, tak by student/słuchacz mógł w kolejnych kartach ewaluacyjnych na temat tego prowadzącego mógł zmienić swoją opinię o prowadzącym na plus. Trzeba także zdać sobie sprawę z prostej, ale najważniejszej kwestii, wiążącej się z tym, że edukacja zawsze i na każdym poziomie stanowi swoistą relację międzygeneracyjną, co jest źródłem utrudnionego dialogu między pokoleniami, gdyż pokolenie edukatorów i edukowanych dzieli znaczna odmienność, rozwarstwienie i coraz większa przepaść (Denek, 2005: 29).

Andreas Salcher wskazuje, iż każda reforma szkolnictwa powinna koncentrować się na trzech niezbywalnych filarach określających jakość edukacji, a odnoszących się do nauczyciela, ucznia i relacji między nimi. Tak więc, nauczycielami mogą zostawać tylko najlepsi – jakość systemu edukacji nigdy bowiem nie przewyższy jakości swoich nauczycieli. Stanowi to podstawę konieczności opracowania standardów selekcji do zawodu i ich konsekwentnego stosowania, następnie wskazania, egzekwowania oraz ciągłego doskonalenia takich właściwości i kompetencji nauczyciela, które wpisują się w jego rzeczywistości profesjonalizm (Salcher, 2009: 11). Jeśli chcemy utrzymać jedyną możliwą dzisiaj wizję wychowania rozumianego jako wspieranie rozwoju młodego pokolenia, konieczne jest przyjęcie modelu dialogu, który umożliwia wzajemne porozumienie, co wymaga wymiany doświadczeń i zrozumienia przypisywanego światu znaczeń, ograniczających lukę międzypokoleniową. Luka ta bowiem powoduje, iż oba pokolenia nie mogą się spotkać i podjąć dialogu, gdyż w porządku edukacyjnym, który jest wciąż hierarchiczny i dyrektywny, młode pokolenie tego nie chce, bo jest rozczarowane ekskluzywną postawą starszego, natomiast pokolenie starsze nie potrafi przyjąć trudnej postawy „rozumiejącej” i dlatego nie chce przyjąć odpowiedzialności za kształt tej relacji (Wysocka, 2012: 52). Niejednoznaczność odpowiedzi w karcie ewaluacyjnej wynika z różnicy podejść do kwestii jednostki, jej celów i zadań życiowych, w tym również zawodowych, a także do samej roli nauczyciela i całej edukacji. W świetle niektórych stanowisk, zwłaszcza niepedagogicznych, nauczyciel może jawić się jako postać zagubiona i zagrożona, chociażby utratą pracy czy rosnącym poziomem agresji w szkołach, nienadążająca za coraz szybszymi zmianami rzeczywistości społecznej i nie radząca sobie ze współczesnymi problemami wychowawczymi, podporządkowana centralnym ośrodkom władzy, w tym władzy edukacyjnej, która jest skierowana jedynie „w dół” (Zieliński, 2012: 68).

W efekcie malejącej liczby uczniów pojawia się inny problem – dopasowanie liczby nauczycieli do wielkości populacji uczniów na wszystkich szczeblach kształcenia. W najbliższym okresie bez pracy pozostanie wielu nauczycieli, wielu też podejmie decyzję o zmianie zawodu. W tej sytuacji ważne jest, aby utrzymać zatrudnienie nauczycieli na takim poziomie, który pozwoli w przy-

szłości szybko dostosować rozmiary kadry pedagogicznej do wzrastającej liczby uczniów. Pomimo to zatrzymanie w systemie edukacji wszystkich obecnie zatrudnionych nauczycieli nie jest możliwe ze względu na rozmiary kosztów (Buchowicz, 2014: 112). Dlatego też, ze względu na zaistniałą sytuację karta ewaluacyjna może przyczynić się do utraty pracy wykładowców, których wyniki kart nie będą w rozumieniu swojego pracodawcy satysfakcjonujące. Pracodawca kierując się dobrem uczelni i jakością kształcenia może wykorzystać wyniki karty ewaluacyjnej do rozwiązania stosunku pracy w przypadku braku postępów w notowaniach w kolejnych ocenach badań kartą ewaluacyjną.

Współczesne uczelnie wyższe funkcjonują w otoczeniu, które wymusza obserwację zachodzących w nim zmian oraz dostosowywanie się do niego, a niekiedy także jego kształtowanie. Dotyczy to zwłaszcza zmian związanych z rozwojem technologicznym, który wpływa na jakość i asortyment usług oferowanych przez uczelnie oraz sposoby komunikowania się z rynkiem. Szkoły wyższe wciąż poszukują nowych i efektywnych form kształcenia członków społeczeństwa wiedzy. Dynamiczny rozwój technologii i wprowadzenie jej do systemu edukacji przyniósł ogromne możliwości, ale także spowodował potrzebę przełamywania barier intelektualnych i społecznej świadomości. Warto zdawać sobie sprawę z tego, że edukacja na odległość nie zastąpi tradycyjnego trybu nauczania, ale stanowić może atrakcyjną dla wielu, dodatkową ofertę edukacyjną, użyteczną w określonych sytuacjach (Żołędowska-Król, 2007: 84).

Podsumowanie

Rozważania, jakie zostały podjęte wokół karty ewaluacyjnej zajęć dydaktycznych prowadzą do następujących wniosków: po pierwsze może stać się ona atutem w rękach wykładowcy i urzeczywistnić małe i wielkie cele jakie realizowane są w ramach zajęć dydaktycznych. Po drugie unaocznic błędy popełniane przez wykładowcę, która w długoletnim stażu pracy doprowadziła do ślepej, bezdusznej i uprzedmiotowienia studenta, po trzecie może doprowadzić do rozwiązania stosunku pracy z wykładowcą, który nie zamierza nic zmienić a wyniki uzyskane z okresu na okres ulegają pogorszeniu. Reguły jakie należy stworzyć w relacjach wykładowca student/słuchacz powinny zawierać elementy nieformalne i formalne, muszą się wzajemnie uzupełniać co jednocześnie warunkuje prawidłowe relacje obu stron. Z powyższych rozważań na temat karty ewaluacyjnej zajęć dydaktycznych można wywnioskować, że jej skutki mogą stanowić dwa bieguny: misję lub dymisję.

Bibliografia

- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (2006). *Psychologia społeczna*. Poznań: Zysk I S-ka.
- Banach, Cz. (2004). *Nauczyciel*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, tom III*, Warszawa: PWN.

- Birch, A. (2009). *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bereźnicki, F. (2011). *Podstawy dydaktyki*. Kraków: Impuls.
- Buchowicz, I. (2014). *Przemiany demograficzne a dostosowanie polskiego systemu edukacji*. W: A. Rączaszek, W. Koczur (red.), *Polityka społeczna wobec przemian demograficznych*. Katowice: UE.
- Denek, K. (2005). *Ku dobrej edukacji*. Toruń: Leszno.
- Jelonek, M., Skrzyńska, J. (2010). *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne*. W: W. Przybylski i inni (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym metody/narzędzia/dobre praktyki*. Kraków: WSE im. Ks. J. Tischnera.
- European Higher Education Area - <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> dostęp 22 marca 2015 r.
- Hall, C., Lindzey S., Campbell, J. B. (2006). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mead, M. (2000). *Tożsamość i kultura. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: PWN.
- MENiS, (2003). *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010*, 2(46)03, 157-200.
- Półturzycki, J. (2010). *Zasada ustawicznej edukacji w raporcie J. Delorsa*. W: A. Fraćkowiak, Z.P. Kruszewski i inni (red.), *Edukacja ustawiczna – idee i doświadczenia*. Płock: Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica.
- Sosnowski, L. (2014). *Misja czy dymisja? O nową edukację w Polsce*. W: L. Woszczyk, T. Grabiński, A. Tabor (red.), *Kompetencje, wiedza, umiejętności. Teoria i praktyka w rozwoju nauki, społeczeństwa i gospodarki*. Chrzanów: WSPiM w Chrzanowie.
- Wysocka, E. (2012). *Relacja nauczyciel-uczeń w dobie postmodernizmu – wyzwania i zagrożenia*. W: K. Rędziński, M. Łapota (red.), *Pedagogika XXI*, Częstochowa: AJD.
- Zieliński, P. (2012). *Rola nauczyciela w świetle założeń edukacji postmodernistycznej*. W: K. Rędziński, M. Łapota (red.), *Pedagogika XXI*, Częstochowa: AJD.
- Żołądowska-Król, B. (2007). *Nauczanie na odległość formą edukacji w szkolnictwie wyższym*. *Zeszyty Naukowe*, 1(2007), 84.

ADAM SZMICHOWSKI

Uniwersytet Łódzki

Źródła idei uniwersytetu

Wprowadzenie

Pedagogika szkoły wyższej to jedna ze słabiej rozwiniętych subdyscyplin pedagogiki. Rozwojowi i dostępności kształcenia akademickiego nie towarzyszy rozwój refleksji nad nim. Trend ten widoczny jest na całym świecie, jednak w Polsce mamy do czynienia z wyjątkową sytuacją: dostępność szkolnictwa wyższego w Polsce jest dziś największa w historii, studia wyższe są dziś w zasadzie powszechne. Jednak ostatnie lata to czas posuchy w zakresie refleksji nad światem akademickim, posuchy która grozi klęską nieurodzaju, mogącego spowodować bardzo poważne szkody. Jeśli za wskaźnik doniosłości danego zagadnienia i towarzyszącego mu zainteresowania uznać liczbę specjalistów poświęcających mu swoje badania, liczbę wystąpień (projektów badawczych, publikacji, konferencji naukowych), to pedagogika szkoły wyższej cieszy się obecnie znikomą popularnością.

W ostatnim dwudziestoleciu w sprawie szkolnictwa wyższego głos zabierali przedstawiciele wielu dyscyplin (specjaliści od zarządzania, ekonomiści, socjologowie, prawnicy), głos pedagogów niemal ucichł. Było to szczególnie wyraźne w czasie debaty o reformie szkolnictwa wyższego, w której pedagogowie nie zabrali słyszalnego głosu. O obecnym kształcie systemu szkolnictwa wyższego zdecydowały uwarunkowania polityczne, ekonomiczne, demograficzne, prawne. Czynniki sytuujące się w obszarze zainteresowań pedagogiki – wychowawcze i dydaktyczne – znalazły się na dalszym planie. Wkład pedagogiki w szkolnictwo wyższe – niezależnie od tego, jak go pojmować - jest ostatnio ledwie zauważalny. (Od)budowa tej subdyscypliny jest jednym z najistotniejszych wyzwań które stoją przed pedagogiką i pedagogami w najbliższych dekadach, zwłaszcza w kontekście zauważalnych już przemian, które znacząco wpłyną na kształt polskiego systemu szkolnictwa wyższego.

Starożytność: Akademia Platońska i Muzejon

Poszukiwania współczesnej idei uniwersytetu, należy rozpocząć tam, gdzie kształtowała się kultura śródziemnomorska: w starożytnej Grecji. Warto wskazać tu dwa przykłady – Akademię Platońską i aleksandryjski Muzejon, zaznaczając jednocześnie że są one jedynie przykładami modeli, realizowanych z równym powodzeniem w innych miejscach.

Akademia platońska

Akademia Platońska to jeden z najtrwalszych twórców starożytności, istniała ponad 900 lat - w 387 r. p. n. e. założył ją Platon, a została zamknięta przez cesarza Justyniana I w 529 r. n. e. Ukształtowała się w okresie klasycznym, uznawanym za szczytową fazę rozwoju Grecji starożytnej (Davies, 2003: 11) Tatarkiewicz uznaje ją za „prototyp” szkół filozoficznych, była rozwiązaniem nowatorskim – przed jej powstaniem nie istniał bowiem żaden podobny twór (Tatarkiewicz, 1968: 110). W Grecji do chwili powołania Akademii działało wielu mistrzów, kształcących, bądź raczej „przekazujących swoją wiedzę”, znane też były „typowe” placówki edukacyjne: szkoły, czy zrzeszenia rzemieślników. Akademia platońska łączyła oba te nurty, dodając do nich nową jakość – skupiała nie jednego, a wielu mistrzów (przez większą część swojego istnienia skupionych wokół jednego – choć zmieniającego się – kierunku, jednej doktryny). Różnorodność zainteresowań uczonych oraz możliwość kooperacji, pozwoliła im (wspólnie) rozwijać wiedzę, oraz włączać w badania uczniów, tym samym kształcąc ich. Jak pisze Tatarkiewicz (1968: 110), „nie była to szkoła w pospolitym tego słowa znaczeniu, ale raczej instytut współpracy naukowej; należeli do niej nie tylko uczniowie, ale i uczeni (...)”. W Akademii zajmowano się głównie filozofią (ontologią, aksjologią), współcześnie określilibyśmy jej profil jako „humanistyczny”. Jakkolwiek należy zaznaczyć, że może to wprowadzić w błąd: w antyku taki podział nauk nie był tak wyraźny, ponadto kolektywny charakter Akademii, gwarantował różnorodność badawczą. W ramach studiów na Akademii dokonywano prób sklasyfikowania roślin i zwierząt, zajmowano się także matematyką – napis nad wejściem do Akademii głosił, że ci którzy nie posiadają wiedzy matematycznej, nie mają wstępu do Akademii (Tatarkiewicz, 1968: 110). Platon do śmierci stał na czele Akademii, później wprowadzono funkcję scholarchy, który nadawał kierunek badaniom, miał prawo wydalać członków Akademii i odpowiadał za sprawy finansowe.

Akademię uznaje się za pierwowzór współczesnego uniwersytetu, instytucji trwalej często o wielusetletniej ciągłości, aspirującej do dokonania opisu rzeczywistości we wszystkich jej płaszczyznach (skupiającej wszystkie nauki). Działalność takiej instytucji ma charakter ideowy, odwołujący się do (zmieniających się w czasie!) wartości wyższych. Na Akademii była to platońska triada: dobra, prawdy i piękna. Wreszcie, na plan pierwszy wysuwa się tu relacja mistrz-uczeń, kształcenie dokonuje się tu w oparciu o osobistą, bezpośrednią relację między obiema stronami procesu dydaktycznego. Rolą nauczyciela akademickiego, mistrza (pedagoga...?), jest wszechstronne kształcenie swojego ucznia w imię uznawanych przez wszystkich, wyższych wartości.

Elementy kształcenia wyższego w tej formie, możemy odnaleźć współcześnie, np. w seminariach duchownych i w szkołach artystycznych. Nauka odbywa się w niewielkich grupach, rozwój duchowy (rozumiany jako

rozwój moralny, ale też rozwój pewnej wrażliwości) jest tak samo ważny jak rozwój intelektualny.

Muzejon

Odmienne założenia przyświecały Muzejonowi. Powstanie Akademii miało charakter niejako „oddolny”, filozof – Platon – założył instytucję o charakterze filozoficznym, naukowym, aby jego ateńscy współobywatele mieli możliwość rozwoju. W przypadku Muzejonu, fundatorem był władca: Ptolemeusz II. Powstanie tej instytucji miało więc charakter niejako „odgórny”. Aleksandria była wówczas jednym z najpotężniejszych miast basenu Morza Śródziemnego, jej władca dysponował dużymi środkami, które mógł przeznaczyć na dowolny cel, Ptolemeusz II wybrał naukę. Ibn al-Kifti, trzynastowieczny arabski historyk, w swojej *Księdze mędrców* tak opisuje utworzenie Muzejonu.

Wśród władców Aleksandrii był ongiś Batlama us Filadilfus (Ptolemeusz II), który, kiedy został królem, tak bardzo umiłował sobie wiedzę i uczonych, że wszędzie poszukiwał mądrych ksiąg. Polecił on więc, by je gromadzono i przygotowano liczne szafy mające je pomieścić. Nakazał również pewnemu biegłemu w naukach mężowi imieniem Zamir (Demetrius), iżby przystąpił do kompletowania, poszukiwania i kolekcjonowania co cenniejszych dzieł. Zażyczył on sobie, aby kupcy czynili mu dostawy, dzięki czemu zgromadził 54 tysiące i 120 ksiąg (Bocheńska, 2002).

Muzejon najczęściej kojarzony jest wyłącznie z przebogatym księgozbiorem biblioteki (aleksandryjskiej), który Tatarkiewicz uznaje za najobszerniejszy w świecie starożytnym. (Tatarkiewicz, 1968: 168). Jednak zamysł Ptolemeusza II był znacznie rozleglejszy – Muzejon, „przybytek muz”, był olbrzymim instytutem naukowym, utrzymywanym na koszt państwa. Oprócz biblioteki, dysponował również „laboratoriami”, stanowiskami do przeprowadzania badań i eksperymentów) obserwatoriami astronomicznymi (kilkoma!!) astronomicznymi, ogrodem zoologicznym, ogrodem botanicznym. Nauka w Muzeionie przeżywała prawdziwy rozkwit.

Zenodot z Efezu i jego wybitny asystent, Kallimach z Cyreny, [opracował] stosowany do dziś system katalogowania dzieł według alfabetycznego spisu ich autorów i podziału tematycznego. (...) Muzejon odwiedzał często Archimedes. To tutaj Arystrach z Samos wysunął hipotezę systemu heliocentrycznego. Tutaj Hipparch rozwinął i opracował stosowany w starożytnej Babilonii system podziału koła (kąta pełnego) na 360 stopni. Geograf Eratostenes z Cyreny opracował kalendarz przyjęty później przez Cezara i znany do dzisiaj pod nazwą juliańskiego. On jako jeden z pierwszych twierdził, że ziemia jest okrągła i sugerował możliwość jej opłynięcia. Medyk i anatom Cherofilus uznał mózg ludzki za organ, w którym powstaje myśl człowieka. W Bibliotece zgromadzone były i tłumaczone dzieła pisane w różnych językach. Do naszych czasów zachowały się tylko przekazy o pierwszym tłumaczeniu Biblii z hebrajskiego na język grecki (Bocheńska, 2002).

Na plan pierwszy wysuwają się tu – w przeciwieństwie do „profilu” Akademii - badania empiryczne, zoologia, botanika, geografia, matematyka,

do tego należy jednak „doliczyć” przeogromny, gromadzący i przede wszystkim opracowujący dzieła różnych dziedzin. Muzejon skupiał więc w sobie ogół wiedzy dostępnej ówczesnie, był ośrodkiem jej gromadzenia i tworzenia. Germain Bazin (1967: 16) przyrównuje go do współczesnych instytutów badawczych, takich jak Institute for Advanced Study w Princeton, albo Collège de France w Paryżu. Autorowi niniejszego opracowania nasuwa się na myśl porównanie z MIT, Massachusetts Institute of Technology.

Próba uchwycenia wspólnych cech Muzejonu i Akademii jest jednocześnie próbą scharakteryzowania załączków współczesnego uniwersytetu, cechy te bowiem – choć w różnym kształcie i natężeniu – można odnaleźć dziś. Po pierwsze, jest to instytucja skupiająca wszystkie gałęzie wiedzy. Muzejon i Akademia to swego rodzaju „spółdzielnie” mistrzów; instytucja „mistrza”, „mistrzostwa” istniała od zawsze, mistrzowie jednak zazwyczaj działali pojedynczo, czasem skupiając wokół siebie uczniów tworzyli grupy (np. szkoły filozoficzne). Cecha ta pełniej uwidacznia się w Muzejonie – ten załączek instytutu badawczego był tworem multidyscyplinarnym. Rozwój wiedzy wymusił coraz dalej idącą specjalizację, jednak izolowanie poszczególnych dyscyplin, albo raczej ich przedstawicieli, wpływało niekorzystnie na rozwój nauki. Choć być może właściwszym byłoby spojrzeć na to z drugiej strony – łączenie, kooperacja różnych (przedstawicieli) dziedzin wiedzy miało (ma!) korzystny wpływ na uprawianie i rozwój nauki. Korzystnie wpływa możliwość bezpośredniej styczności uczonych, wymiany poglądów, możliwość zgromadzenia niezbędnego zaplecza - bazy wiedzy (księgozbioru) i laboratoriów, czy w ogóle wykształcenie swoistego otoczenia, „klimatu” wyrażającego się w przychylności władzy i społeczności. Duży organizm, jakim jest instytut ma możliwość zapewnienia sobie odpowiednich środków materialnych, ma o wiele większe oddziaływanie niż pojedyncza jednostka.

Po drugie, uniwersytet (instytut) jest jednym z ważniejszych organów państwa i społeczeństwa. Nie ma charakteru marginalnego, pobocznego. Fundatorem bywa władca, który instytut finansuje, przeznaczając nań niemałe środki. Uczelnia i uczeni tworzą elitę społeczną państwa, obracają się w kręgach władzy, służą swoją wiedzą ekspercką, są cenionymi fachowcami, aktywnie uczestniczącymi w życiu kraju. Platon zaangażowany był politycznie, oprócz wysnucia teoretycznych założeń organizmu państwowego próbował wcielić go w życie, za co zresztą Dionizos Starszy wygnał go z Syrakuz. Uczeni Muzejonu aktywnie uczestniczyli w życiu gospodarczym i politycznym. Przykładem może być Filon z Bizancjum, autor spisu siedmiu cudów świata, a jednocześnie zdolny inżynier, autor projektu pierwszego termometru, licznych urządzeń mechanicznych. Uznaje się go za jednego z ojców automatyki, twórcę tzw. „maszyn do wrózenia”, których był jedynym wytwórcą, a sprzedaż ich licznym świątyniom przysporzyła mu spore zyski. Był również twórcą niezwykle jak na owe czasy skutecznej katapulty (Jones, 2006: 175-177). Filon nie poprzestał opracowaniu modelu teoretycznego, skonstruował szereg prototypów, a później gotowych urządzeń. Stał się

jednym z wybitniejszych ekspertów ówczesnej sztuki obłężniczej, dzięki czemu zapewnił sobie dostatni byt, oraz miejsce na dworach ówczesnych władców. Filon jest przykładem uczonego wszechstronnego i niezwykle utalentowanego, a jednocześnie zanurzonego w nurcie życia swoich czasów: nie stroniącego od świata polityki, czy handlu. Tu pojawia się trzecia cecha – uniwersytet, instytut, ma najczęściej charakter utylitarny. Władca – fundator - oprócz umiłowania wiedzy, czerpał wymierne korzyści z prac Muzejonu, np. w finansach (reforma monetarna), w rolnictwie (hodowla i kształcenie gatunków bydła, zwiększanie wydajności pól), w budownictwie (inżynieria) itd. Szczególnie widać to na przykładzie badań (empirycznych) właśnie Muzejonu.

Po czwarte, kształcenie w ramach instytutu odbywa się niejako „ubocznie” – instytut nie prowadzi zorganizowanej działalności edukacyjnej, tj. przyjęć kandydatów, prowadzenia zajęć dydaktycznych itd. Kształcenie jest jednym z wielu zadań, wśród których nadrzędnym jest praca badawcza. Mniej widoczne było to w Akademii (której sama nazwa dziś równoznaczna jest z określeniem szkoły wyższej), w której dyskusje można traktować jako odpowiednik dzisiejszych konwersatoriów. W przypadku Muzejonu, czy typowego, współczesnego instytutu badawczego kształcenie przyjmuje bardziej formę „terminowania” pod okiem mistrza, uczestniczeniem w pracach jego i instytutu. Polska Akademia Nauk kształci doktorantów, nie nazwalibyśmy jej jednak placówką edukacyjną. Instytut stanowi swego rodzaju „spółdzielnię mistrzów”, jak pisał Tatarkiewicz „instytut współpracy”, w zakresie kształcenia bliżej mu zatem do indywidualnej relacji mistrz-uczeń, niż do typowej (i „masowej”) placówki edukacyjnej: szkoły. Jeśli chodzi o relację mistrza i ucznia, to w ramach instytutu badawczego, jest ona najintensywniejsza. Wreszcie jeżeli chodzi o „studenta” instytutu badawczego, to użycie tego określenia wymaga umieszczenia go w cudzysłowie. „Student” instytutu musi posiadać wiedzę podstawową w zakresie danej dziedziny, współcześnie najczęściej ma ukończone już jakieś studia, lub jakiś, dorobek naukowy. Jest w stanie nawiązać ze swoim mistrzem pełnoprawny partnerski dialog, ma bowiem ku temu odpowiednie kompetencje: mistrz nie traci czasu na uczenie go podstaw. Taki „student” jest w stanie natychmiast włączyć się w prace mistrza, tzn. w pełni uczestniczyć w badaniach. Kształcenie bowiem odbywa się głównie poprzez uczestnictwo w badaniach, poprzez włączenie się w (współ)pracę innych uczonych.

Średniowiecze i renesans: model boloński i model paryski, model Oxbridge, uczelnie szkockie

Za pierwszy uniwersytet europejski uznaje się Uniwersytet w Konstantynopolu założony przez cesarza Teodozjusza w 425 r., za pierwszy uniwersytet świata muzułmańskiego, Uniwersytet Qaraouiynie, założony w 859 r. w mieście Fez w Maroku (za Guri-Rosenblit, 2006: 31-36). Uniwersytet pojmowany właśnie jako wspólnota mistrzów i uczniów jest

tworem cywilizacji śródziemnomorskiej, nie ma odpowiednika w innych, starszych cywilizacjach: chińskiej, czy indyjskiej. Niektóre uniwersytety utworzone w średniowiecznej Europie często funkcjonują do dziś. O trwałości idei tych instytucji może świadczyć fakt, który wskazał Clark Kerr w swoim głośnym wykładzie Godkinowskim - od czasów średniowiecza do współczesności przetrwały zaledwie 63 instytucje, a 58 z nich to właśnie uniwersytety (Kerr, 1963). Wśród przyczyn rozwoju uniwersytetów wskazuje się odrodzenie (kulturalne, gospodarcze, polityczne) po okresie wieków ciemnych, określane nawet mianem „małego renesansu”; otwarcie się na wschód, skąd dotarły do Europy nieznane wcześniej prace greckich i rzymskich klasyków, oraz nowe prace uczonych arabskich. Wszystkie te czynniki wpłynęły na intensywny rozwój nauki, która przestała „mieścić się” w ramach dotychczasowego systemu szkolnictwa: głównie szkół katedralnych (Krasuski, 1989: 42-43). Tak zrodziła się potrzeba zorganizowania nowych form, bardziej elastycznych i otwartych niż szkolnictwo kościelne (np. zezwalających na badania tekstów arabskich, czy większą swobodę wypowiedzi), a jednocześnie form które chroniłyby interesy mistrzów i uczniów. Mistrzowie i uczniowie zrzeszając się zaczęli tworzyć korporacje – grupy uczniów skupione wokół nauczycieli, nazywane jak pisze Mirosław Krajewski „*universitas*” - „powszechność nauczycieli i uczniów”, czyli *universitas magistrorum et scholarum* (Krajewski, 2010: 233). Określenie to nie oznaczało uczelni (nazywanej wówczas *studium generale*. Ten niuans językowy ukazuje istotę ówczesnego uniwersytetu – korporacji, zrzeszenia, na zasadzie dobrowolności, cechującego się wolnością, autonomią wewnętrzną i zewnętrzną. Warto nieco szerzej przedstawić ten źródłosłów: *universitas (universitatis)* czyli „ogół wszechświata”, *uniwersalia*, czyli „powszechny”, czy w końcu *universus*, „powszechny”, lub „ogólny” (Kumaniecki, 1986: 519) Określenia te nie przystają do obrazu uczelni dzisiejszych, które legitymują się średniowiecznym rodowodem, jak Oxford, czy Cambridge – są to ośrodki elitarne (nie: egalitarne), z założenia „nie-powszechne”.

Model boloński i model paryski

W literaturze wskazuje się głównie dwa, pod pewnymi względami przeciwstawne modele uniwersytetu średniowiecznego – Boloński i Paryski (Krasuski, 1989: 42). Uniwersytet Boloński uznaje się za najstarszy (działający do dziś) uniwersytet europejski. W 1088 r. założyła go grupa (czyli *universitas*) studentów - dorosłych ludzi, którzy mieli zarówno czas, jak i pieniądze aby oddać się studiom – nauce potrzebnej głównie do pracy zawodowej. To oni zatrudniali profesorów i precyzyjnie określali warunki nauczania. Gdy profesorowie nie wywiązywali się należycie ze swoich obowiązków, mieli prawo nakładać na nich kary, często karę chłosty, wykonywaną przez posiadającego odpowiednie kwalifikacje profesjonalistę – wynajmowanego kata (Guri-Rosenblit, 2006: 40). To studenci wyłaniali spośród siebie rektora, który reprezentował ich interesy i zarządzał pracą

profesorów. W ramach tego modelu funkcjonował fakultet prawa i/lub medycyny - kształcenie miało charakter świecki, kładący nacisk na edukację zawodową.

Uniwersytet Paryski z kolei, wyłonił się spośród mistrzów (często duchownych), nauczających w szkołach przy katedrze Notre Dame, którzy walcząc o przywileje podatkowe stworzyli *universitas*. W modelu paryskim to nauczyciele ustalali warunki kształcenia, pobierali za nie opłatę, mogli karać uczniów za niewywiązywanie się z obowiązków. W przeciwieństwie do modelu bolońskiego, nastawionego na "praktykę" (pożądane przez studentów doskonalenie w zawodzie) mistrzowie paryscy nauczali głównie siedmiu sztuk wyzwolonych (*Septem Artes Liberales*): trivium, obejmującego gramatykę, retorykę i logikę, oraz quadrivium, które obejmowało arytmetykę, geometrię, astronomię i muzykę.

O ile w modelu bolońskim średni wiek studenta szacuje się na 40 lat, to w modelu paryskim studenci byli ludźmi znacznie młodszymi, w wieku 14 – 15 lat (Guri-Rosenblit, 2006: 39). Studenci modelu bolońskiego kończąc studia otrzymywali tytuł magistra, uprawniający do praktyki zawodowej i nauczania. Absolwenci modelu paryskiego otrzymywali tytuł bakalarza (*baccalarius*), odpowiadający tytułowi czeladnika, pozwalający jedynie na nauczanie w szkole parafialnej i kontynuowanie studiów. Spośród tych dwóch modeli znacznie powszechniejszy był model boloński, jednak większość powstających ośrodków przyjmowała formę pośrednią pomiędzy nimi (Krajewski, 2010: 233).

Okres Średniowiecza był dla uniwersytetów czasem nabierania własnego kształtu, także organizacyjnego. Ówczesne uniwersytety były często pozbawione własnych gmachów - wykłady odbywały się w kościołach, katedrach, bądź prywatnych mieszkaniach nauczycieli. Struktura organizacyjna uniwersytetów nie wynikała z prac badawczych, ale często podziału towarzyskiego, bądź narodowego: nauka odbywała się np. nie na wydziale retoryki, a w obrębie grup studentów pochodzących danego kraju, lub po prostu zaprzyjaźnionych ze sobą. Uniwersytety nie obrosły jeszcze wielowiekową tradycją, nie były zinstytucjonalizowane, skostniałe, były bardziej żywe, płynne w swojej formie. Wreszcie – były kosmopolityczne. Łacina, język uniwersalny ułatwiała komunikację ludziom z różnych części Europy. Łacina posługiwano się przy dysputach, przy pisaniu wszelkich tekstów (medycznych, teologicznych, dokumentów państwowych), także przy codziennych czynnościach. Jednolity charakter Europy średniowiecznej sprzyjał nie tylko porozumieniu, ale także podrójom. Często było pobieranie lub udzielanie nauki w miejscu odległym setki, a nawet tysiące kilometrów od miejsca narodzin – od domu...? Podróżowali studenci i mistrzowie, przykładem jest tu Erazm z Rotterdamu. Studiował w Niderlandach, w Paryżu, w Oksfordzie i w Cambridge. Nauczał w Oksfordzie i Cambridge oraz na uniwersytetach włoskich, a zmarł w Bazylei w Szwajcarii. Dlatego właśnie od jego imienia, europejski program mobilności studentów i kadry naukowej (w ramach programu Sokrates) został nazwany Programem Erasmus.

Model Oxbridge

To jeden z modeli, który przetrwał do dzisiaj od czasów średniowiecza. Jego nazwa powstała od złożenia nazw dwóch uczelni: Oxford i Cambridge. Realizowały one podobne założenie, powstały w podobnym czasie, łączy je ponadto szczególne pokrewieństwo: Cambridge wyłonił się spośród studentów i mistrzów, którzy opuścili Oxford. Uniwersytet w ramach tego modelu podejmuje się nie tylko kształcenia, ale także – w zastępstwie rodziców (*in loco parentis*) - wychowania, ukształtowania studenta na młodego gentelmana. Do XIX wieku oba te uniwersytety skupiały się głównie na nauczaniu i wychowywaniu, a nie na pracach badawczych, co pozwalałoby je usytuować raczej wśród placówek edukacyjnych (wychowawczych...?), niż naukowych (badawczych). Studenci do dziś pracują w małych grupach (2-5 osób), pod okiem indywidualnych opiekunów, tutorów (*tutorials*), mieszkają z nimi w koledżach (*colleges*), odciętych – tak, jak to możliwe - od (wpływów) świata zewnętrznego. Wyraźnie oddzielone są funkcje nauczania i egzaminowania: za nauczanie odpowiadają koledże, uniwersytet odpowiada za sprawdzanie zdobytej wiedzy. Nauczanie odbywa się na zasadzie „studiów wszechstronnych” (*comprehensive degree*), nie jest podzielone na kursy, czy moduły. Zasada ta przetrwała nawet reformę szkolnictwa wyższego, którą wprowadzono w Wielkiej Brytanii w 1993 r. - obrazuje to, jak głęboko model ten jest zakorzeniony. Ponadto, reforma ta wprowadziła zasadę egzaminowania zewnętrznego, o pozycji Oxbridge może świadczyć fakt, że jego profesorowie mogą być powoływani na egzaminatorów zewnętrznych innych uczelni, ale żaden wykładowca zewnętrzny nie może egzaminować ani na Oxfordzie, ani w Cambridge. Ostatnią cechą tego modelu jest dwustopniowość edukacji, studia prowadzone są tam na poziomie podstawowym (*undergraduate degree*) i poziomie wyższym (*graduate studies*). Studia na poziomie podstawowym traktowane są jako swego rodzaju standard, co więcej - szacuje się, że około połowa wykładowców tych uczelni posiada jedynie wykształcenia pierwszego stopnia, a awans naukowy zawdzięcza własnej pracy badawczej, a nie formalnym studiom wyższego stopnia (Krajewski, 2010).

Warto dodać tu pewne spostrzeżenie – model Oxbridge wykazuje wiele podobieństw do Akademii Platońskiej - placówki elitarniej, w której nacisk na edukację jest równy naciskowi na wychowanie (rozumiane jako kształtowanie osobowości, postaw moralnych itd), a cały proces kształcenia podlega wyższym ideom. W Oxbridge i w Akademii Platona „studenci” pracują pod opieką mistrzów, z którymi łączą ich stosunkowo bliskie relacje.

Uczelnie szkockie

Do modelu szkockiego zaliczyć można uniwersytety w Glasgow (zał. 1451), Aberdeen (zał. 1495) i Edynburgu (zał. 1582). Początkowo pod względem organizacyjnym zbliżone były do modelu Oxbridge (nauczanie w koledżach, praca w małych grupach, opieka tutorów itd), odmienna była jednak idea tego,

w jakim celu, albo „w jaki sposób” powinien działać uniwersytet. Guri-Rosenblit używa określenia „uniwersytetu wszechstronnego” (*comprehensive university*), „który łączy razem szkoły uczące zawodu, przedmioty praktyczne i klasyczny program sztuk wyzwolonych” (Guri-Rosenblit, 2006: 46) Uniwersytety szkockie przyjmowały każdego, kto był chętny do podjęcia nauki i był w stanie za nią zapłacić. Reagując na potrzeby rynku (nie tylko usług edukacyjnych), otwierały takie kierunki studiów, które mogłyby cieszyć się zainteresowaniem studentów. W latach trzydziestych XIX w., profesor uniwersytetu w Edynburgu złożył londyńskiemu przedsiębiorcy, (który odniósł niebawem sukces finansowy) propozycję objęcia katedry studiów nad biznesem. Argumentował, że mogłoby to przyczynić się do rozwoju nie tylko uniwersytetu, ale też rozwoju całego brytyjskiego społeczeństwa, a wreszcie samego biznesmena, który oprócz zdobycia doświadczenia mógłby zyskać sowite honorarium (Bell i Malcolm, 1993: 133). Biznesmen odrzucił prośbę profesora, ale nauczanie, albo raczej bycie dobrym, popularnym wykładawcą pociągało za sobą wymierne korzyści finansowe. Opłacało się dobrze nauczać, bowiem wysokość pensji profesora była całkowicie uzależniona od liczby studentów, których był w stanie do siebie przyciągnąć. Liczba studentów była swego rodzaju wyznacznikiem jakości (pracy) wykładawcy.

Model szkocki był modelem elastycznym, potrafiącym dostosować się do zmiennej sytuacji, jednocześnie jednak zapewniającym wysoką jakość kształcenia. Należy to podkreślić – nacisk na wysoką jakość kształcenia był priorytetem równoważnym z elastycznością (profilu) uczelni. Była to strategia długoterminowa – stały wysoki poziom kształcenia, połączony ze zmiennym programem, układanym pod kątem treści na które aktualnie jest zapotrzebowanie.

Współczesnym przykładem realizacji tej idei może być kierunek studiów prowadzony na Hope University, w Liverpoolu, którego pełna angielska nazwa brzmi *Master of Arts in The Beatles, Popular Music and Society* (Hope University, 2015). W swobodnym, polskim przekładzie można określić go mianem... „Beatlesologii”. Kierunek stworzony został przez Katedrę Muzyki Popularnej, co ciekawe w kontekście polskiego systemu studiów, studia na nim trwają 12-15 miesięcy w trybie dziennym, a w trybie zaocznym już 24-36 miesięcy. Można ukończyć je uzyskując certyfikat (wymagane zaliczenie dwóch z pięciu modułów), lub pełnoprawny dyplom magistra (*Postgraduate Diploma*), do którego zdobycia wymagany jest jednak komplet zaliczeń ze wszystkich modułów i obrona dysertacji. Uczelnia reklamuje studia kładąc nacisk na ich unikalny charakter – to jedyne tego typu studia na świecie – podkreśla też jak cennym mogą być atutem przy poszukiwaniu pracy w mediach, reklamie, czy edukacji.

Uniwersytet nowożytny: koncepcja Humboldta

Za ojca idei nowożytnego uniwersytetu uznaje się Wilhelma Humboldta - człowieka o szerokich horyzontach i dużym doświadczeniu. Przez większą

część swojego życia zajmował się polityką, był ambasadorem Prus we Francji, Hiszpanii i Rzymie, ministrem wyznań i oświecenia, ministrem stanu, aktywnym uczestnikiem Kongresu Wiedeńskiego. Jego praca naukowa obejmowała obszar filologii klasycznej. Od Greków przejął ideał harmonijnego rozwoju człowieka, z uwzględnieniem indywidualnych predyspozycji i zainteresowań; zajmował się jednak również zagadnieniem odrębności metodologicznej nauk humanistycznych. Był przeciwnikiem scjentyzmu, nauki humanistyczne uznawał za równoprawne naukom przyrodniczym, a ich rozwój za niezbędny dla prawidłowego rozwoju społeczeństwa (Kowalska, 2006: 8). Dwudziestoletni Humboldt, razem z bratem Alexandrem podjął studia na Uniwersytecie we Frankfurcie nad Odrą i wytrwał tam jedynie 6 miesięcy. Uniwersytet ten zapadł mu w pamięć jako placówka skostniała, ograniczająca się jedynie do przekazywania wiedzy, przestarzałej i nieprzydatnej, pozbawiająca studentów wyobraźni, kreatywności.

Gdy w 1809 r. przystępował do organizowania uniwersytetu w Berlinie, sytuacja Prus nie sprzyjała temu przedsięwzięciu. Europa pozostawała pod Hegemonią Napoleona, Prusy były osłabione politycznie, gospodarczo, kulturalnie. Przedsięwzięcie Humboldta nabierało tym bardziej szczególnego znaczenia. Pisał wtedy, że uniwersytet jest „wierzchołkiem, gdzie zbiega się wszystko to, co dzieje się bezpośrednio w interesie moralnej kultury narodu” (Guri-Rosenblit, 2006: 46) Swojemu modelowi uniwersytetu stawiał wysokie cele: „poszukiwanie prawdy, wytwarzanie wiedzy, kształcenie ludzi światłych i mądrych w procesie rozwiązywania problemów, oraz wolność w wyborze obszarów badawczych” (Hejwosz, 2008).

Celem Humboldta było utworzenie silnego, ogólnonaukowego ośrodka, mającego stymulować i niejako inicjować rozwój całego państwa. Ośrodek ten miał opierać się o *Allgemeine Bildung*, „kształcenie ogólne”, które w praktyce oznaczało skumulowanie wszystkich gałęzi wiedzy. Humboldt odwoływał się do średniowiecznej idei *studium generale*, przeciwny był rozczłonkowaniu nauki na poszczególne szkoły, coraz bardziej specjalizujące się dyscypliny. Kształcenie to miało stać na najwyższym poziomie, co zapewnić miała wysokospecjalizowana kadra, oraz – co dla tego modelu istotniejsze – miało być trwale powiązane z badaniami. Było to zerwanie z modelem uniwersytetu opierającego się wyłącznie na kształceniu (i wychowaniu), pochodnego modelu Oxbridge. Kadra naukowa uniwersytetu w ramach swoich obowiązków zawodowych zobligowana była do prowadzenia badań, ponadto kształcenie studentów miało opierać się o wdrażanie ich w te badania. Humboldt określił to założenie mianem „jedności badań i kształcenia”, według niego najlepszym sposobem nauczania było aktywne uczestnictwo w badaniach. Zasada, „jedności profesorów i studentów” znalazła wyraz w podejściu do relacji między uczniem, a mistrzem. Według Humboldta, mistrz (profesor) nie miał monopolu na prawdę, na wiedzę. Wiedza była raczej procesem dochodzenia do prawdy, niż gotowym produktem, dlatego zadaniem mistrza było nie tyle przekazywanie (skończonej) wiedzy, co raczej włączenie ucznia (studenta)

w proces jej tworzenia, zdobywania. Procesualny charakter wiedzy implikował też kolejną zasadę – student gotowy był do egzaminu, dopiero wtedy, gdy zakończył proces zdobywania wiedzy. Tok studiów był zatem ujęty w elastyczne ramy. Aby ochronić cały ten układ, Humboldt włączył uniwersytet w mechanizmy państwowe. To państwo było gwarantem jakości i trwałości kształcenia uniwersyteckiego, np. profesorowie mianowani byli nie przez uczelnię, a przez państwo (do dziś mają zresztą status funkcjonariuszy państwowych), podobnie dyplomy były dokumentami państwowymi.

Zamiast podsumowania

Logicznym rezultatem wskazania źródeł idei uniwersytetu powinno być nakreślenie tej idei. Nie jest to jednak możliwe w ramach tego tekstu. Współczesne szkolnictwo wyższe w Polsce i na świecie jest niezmiernie zróżnicowane i choćby próba określenia jego charakteru mogłaby być tematem obszernego opracowania. Wskazane powyżej idee nie są jedynymi, które wywarły wpływ na współczesny uniwersytet. Ponieważ jednak ich echa są dziś dość widoczne, można przyjąć że były jednymi z istotniejszych.

Jedną z istotniejszych zmian które przyniósł wiek XX jest upowszechnienie edukacji wyższej. Dawniej elitarnej, dostępnej jedynie zamożnym, planującym karierę naukową, dziś dostępnej wszystkim. Zwiększony popyt na kształcenie stymuluje rozwój nowych form, zwiększających dostępność do edukacji wyższej. Ewoluuja one w kierunku maksymalizacji swojego zasięgu (dążąc do jak największego zwiększenia liczby studentów), przy minimalizowaniu (a w każdym razie nie rozbudowywaniu) struktury organizacyjnej. Do istotniejszych współcześnie idei (nurtów) można zaliczyć ideę uniwersytetów otwartych, czy w ogóle wykorzystanie e-learningu, ale również ideę (modele) multiuniwersytetów działających na zasadzie federacji niezależnych jednostek (takich jak Uniwersytet Kalifornijski), czy przemiany związane z wcielaniem w życie założeń systemu bolońskiego, czyli powstawania ujednoczonego obszaru szkolnictwa wyższego w Europie. Współcześnie obserwujemy trend, który wyraża się w tworzeniu większych organizmów, o większej niż do tej pory przepustowości informacji, kadr i studentów, o bardziej elastycznej formie, być może bardziej powszechnych, a mniej elitarnych. Czas ukaże kierunek rozwoju tych tendencji, oraz pozwoli na określenie ich skutków.

Bibliografia

- Bazin, G. (1967). *The Museum Age*, New York: Universe Books.
- Bell, R., Malcolm, J. (1993). *Open Universities: A British Tradition?*, Bristol: The Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- Bocheńska, M. (2002). Biblioteka Aleksandryjska. Okno Egiptu, okno świata. *Rzeczpospolita*, (14 XII 2002).

- Davies, J. K. (2003). *Demokracja w Grecji klasyczne*. Warszawa: Prószyński i spółka.
- Guri-Rosenblit, S. (2006). Wiele idei „uniwersytetu” i ich różnorodne przejawy. „*Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*” 3(2006), 31–51.
- Shmidt, A. (red.). (2006). *Oxford - Wielka Historia Świata. Średniowiecze. Cesarstwo Niemieckie - Arabowie na półwyspie pirenejskim*. Poznań: Polskie Media Amer.Com. Oxford Educational Sp. z o.o.
- Kerr, C. (1963). *The Uses of University*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Kowalska, E. M. (2006). *Wilhelm von Humboldt: życie, dzieło, mit*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Krajewski, M. (2010). Uniwersytet, znaczy powszechność [w:] M. Krajewski (red.), *Leksykon dziejów edukacji z przewodnikiem bibliograficznym. Ludzie-instytucje-koncepcje*, Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
- Krasuski, J. (1989). *Historia Wychowania*, Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kumaniecki, K. (red.). (1986). *Słownik Łacińsko – Polski*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tatarkiewicz, W. (1968). *Historia filozofii*, t 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Źródła internetowe

- Strona internetowa Hope University <http://www.hope.ac.uk/postgraduate/postgraduatecourses/thebeatlespopularmusicandsocietyma/>, dostęp 23.03.2015.
- Hejwosz, D. (2008). Wyzwania stojące przed szkolnictwem wyższym w Polsce. Uniwersytet czy Wyższa Szkoła Zawodowa? *Liberte!* 6(2008), <http://liberte.pl/wyzwania-stojace-przed-szkolnictwem-wyzszym-w-polsce-uniwersytet-czy-wyzszaszkoła-zawodowa>, dostęp: 27.12.2014.

RAFAŁ ZDYB
Uniwersytet Wrocławski

Uczeń, rodzic, nauczyciel we współczesnej szkole – wyzwania, jakie niesie ze sobą rozwój społeczeństwa informacyjnego

Wprowadzenie

Zmiana społeczna, mimo że traktowana często jako immanentna cecha wszystkich „samostanowiących się” się społeczeństw, pozostaje dla jednostki zawsze wyzwaniem. Z jednej strony, pozwala pielęgnować wiarę w ideę postępu, z drugiej jednak – niesie obawę przed nieznanym. Abstrahując w tym momencie od tego, kiedy i na ile lęki te pozostają nieadekwatne do zmieniającej się rzeczywistości, faktem jednak jest, iż zmiana taka wymaga zawsze od jednostki stosownej adaptacji do nowych warunków. W tym wszystkim wydaje się, iż najbardziej zasadnym byłoby, gdyby towarzyszył mu kompetentny pedagog przygotowujący daną osobę do życia na łonie określonego społeczeństwa. Czy jednak w tak pojmowanej i zmiennej rzeczywistości społecznej, z jaką szczególnie mamy dziś do czynienia, pedagog jest w stanie dotrzymać kroku „cyfrowemu tubylcy”? A także, jaką rolę w tym wszystkim powinien odgrywać rodzic, bądź co bądź, sprawujący w pierwszej kolejności pieczę nad rozwojem młodego człowieka? Zmiana o charakterze ogólnospołecznym, niezależnie od indywidualnych predyspozycji, w mniejszym lub większym stopniu przecież, dotyka każdego – również tak zwanych *digital natives*.

Rozwój społeczeństwa informacyjnego

Przykładów takich zmian nie trzeba szukać daleko, ale sięgnijmy na moment do historii nieco odleglejszej. Wynalazek maszyny parowej, a w dalszej kolejności industrializacja, ze wszelkimi jej konsekwencjami dla organizacji świata pracy, spowodowała nie tylko zapotrzebowanie na zupełnie odmienny charakter pracy wykonywanej przez człowieka, do tej pory parającego się uprawą roli, ale również – nakreśliła nowy typ osobowości. Jak się zwykło później określać – „osobowości nowoczesnej”, jaka z perspektywy nowoczesnego społeczeństwa miała powodować, że jednostka z powodzeniem będzie się odnajdywać w nowej rzeczywistości społecznej. Rzeczywistość tę cechował dynamizm, zmienność, racjonalność, a zatem i wobec jednostki cechy wtenczas najbardziej pożądane to proaktywność, elastyczność, racjonalizm. Wracając jednak do końca XX wieku, komputeryzacja, a w dalszej kolejności informatyzacja, spowodowały kolejną zmianę, która zaowocowała wyłonieniem się no-

wego porządku społecznego, zbudowanego coraz częściej na rozproszonych i spłaszczonych sieciach relacji w miejsce sztywnych, hierarchicznych struktur opartych na symbolicznych autorytetach, sprowadzając relacje międzyludzkie do efektywnej wymiany informacji. W ten sposób przyjęło się mówić o rozkwicie społeczeństwa informacyjnego, a co z tym związane – o zestawie cech, w tym: stosownych kompetencjach informacyjnych, którymi jednostka, w tak urządzonym świecie, powinna się odznaczać, aby z sukcesami funkcjonować na łonie takiego społeczeństwa.

Jaka jest jednak różnica pomiędzy społeczeństwem industrialnym a postindustrialnym, zwanym równie chętnie, a nawet coraz częściej – informacyjnym, bądź też: „społeczeństwem sieci”? Usieciowienie relacji, jakie w dużej mierze ma dziś miejsce, prowadzi w społeczeństwie do nowej formy organizacji produkcji, sprawowania władzy, a także – doświadczania kultury. „Mimo, że sieciowa forma organizacji społecznej istniała także w innych okresach i miejscach, nowy paradygmat technologii informacyjnych dostarcza materialnej podstawy do jej szerokiej ekspansji w całej strukturze społecznej” – zauważa Manuel Castells (2010: 491). Rzeczą zatem znamionną dla takiego społeczeństwa pozostaje cyfrowa wymiana informacji oraz, coraz powszechniejsze, wykorzystanie w społeczeństwie technologii informacyjno-komunikacyjnych (ang. *Information-Communication Technology* – ICT). Jak wobec tego więc powinna umieć się zachować jednostka? Jakiego rodzaju umiejętności się od niej oczekuje i w jaki sposób ma ona możliwość je w sobie wykształcić – to pytania, które wydają się być zasadne zarówno z perspektywy czysto badawczej, socjologicznej, jak i pragmatycznej, sprowadzającej się często do praktyki pedagogicznej.

Wbrew być może pozorom i przekonaniom niektórych, wymiana informacji stanowiła fundament również wszystkich wcześniejszych społeczeństw, nie zorientowanych w tak dużej mierze wokół ICT, które to często wtenczas jeszcze nie istniały, chyba że by uznać za takowe: wynalazek druku, czy posyłanie sobie listów pocztą gołębią. Faktem jednak jest, że to co się w chwili obecnej zmieniło, to ilość, lub też znaczenie krążących w przestrzeni społecznej informacji. Zdaniem niektórych bowiem badaczy, w pewien, bliżej niesprecyzowany, sposób to właśnie niesłychana dotąd nigdy wcześniej ilość wymienianych informacji wpływa na zmianę jakościową w obrębie społeczeństwa, natomiast zdaniem pozostałych, to nie tyle wzrost *ilości* przekazywanych sobie informacji, co raczej jej stale rosnące *znaczenie* wpływa na kształt stosunków międzyludzkich, formując je podług wymiany potrzebnych w danym momencie informacji (Webster, 1995: 25). Niezależnie jednak od tego, czy przyjmujemy paradygmat ilościowy, czy jakościowy podczas tych rozważań, zarządzanie informacją i umiejętność posługiwania się różnorodnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi pozostaje obecnie wyzwaniem, któremu sprostać muszą zarówno pedagodzy, jak również – ludzie młodzi, dla których technologie te, co prawda, od narodzin były czymś zastanym, lecz wciąż pozostają w dużej mierze nierozpoznanym.

Cyfrowa kompetencja i informacyjny analfabetyzm

Pokutuje bowiem dziś wciąż mit, mający na celu być może tłumaczenie się dorosłych z niekompetencji w obsłudze ICT, a który uformował się, jak tylko rodzice wśród swoich dzieci, a nauczyciele wśród swoich uczniów – dostrzegli, iż z większą, z pozoru wydawałoby się, biegłością, przychodzi im posługiwanie się ICT niż im samym. Cyfrowych kompetencji (*digital literacy*) nie należy jednak mylić z kompetencjami informacyjnymi (*information literacy*), którymi ci pierwsi często znacząco przewyższają tych drugich, i w tym właśnie – mogą i powinni nawet towarzyszyć im w procesie ich rozwijania. Rozwijanie kompetencji informacyjnych przez młodych omówione zostanie w dalszej części artykułu, na tym etapie jednak, wartym zaznaczenia wydaje się to, iż kompetencje medialno-informacyjne (ang. *Media-Information Literacy*, MIL) pozostają zawsze wynikiem interakcji w różnych środowiskach: w domu, w szkole, w grupach rówieśniczych, a także – wybranych społecznościach internetowych, na co słusznie zwracają uwagę Rozkosz i in. (2015: 263–273). Grono osób socjalizujących współcześnie jednostkę zatem znacząco się poszerza, w artykule tym autor chciałby jednak swoją uwagę skupić na praktyce pedagogicznej, uwzględniającej jednak – również tego pierwszego i nierzadko najwięcej znaczącego w życiu młodego człowieka pedagoga – mianowicie rodzica, obecnego zarówno podczas socjalizacji pierwotnej, jak i niekiedy też wtórnej.

W jaki jednak sposób rodzic, bądź też nauczyciel, wychowany i dorastający najczęściej jeszcze w epoce przemysłowej ma być w stanie przygotować jednostkę do życia na łonie społeczeństwa sieci, społeczeństwa informacji? To, co wydaje się trudne, okazuje się, być może nie jest zadaniem do końca niemożliwym. Zmiany bowiem, jakie dokonują się w obrębie systemu opierają się, jak już zostało to powiedziane, w dużej mierze na rozwoju technologicznej infrastruktury, umożliwiającej przesył danych, a w dalszej kolejności – odpowiednich informacji. Rozwój ten, coraz częściej jednak, na co zwraca uwagę chociażby Kazimierz Krzysztofek (2006: 28-29), przyjmuje postać strategii *user-centred* w miejsce dotychczasowej *corporate-driven* rodem z industrialnej fabryki, gdzie determinizm technologiczny był nieporównywalnie większy i wymuszał względem jednostki szersze dostosowanie się, ot chociażby, do tempa pracy linii produkcyjnej, czy – trójdzielnego systemu zmianowego. Dzisiejsza infrastruktura technologiczna, a zatem – by wymienić tutaj chociażby: Internet, lokalne sieci LAN, sieci telefonii komórkowych, różnorodne aplikacje i usługi internetowe, już na etapie projektowania, bardzo często zakładają badanie użyteczności danego narzędzia (*Usability*), czy też – przewidują doświadczenia jednostki mogące płynąć z użytkowania tychże (*User Experience*). „Projektanci i producenci w końcu chyba rozumieją, iż warto kierować się zasadą, że chodzi nie tyle o coraz bogatszą ofertę narzędzi, co produkty i usługi, które pomogą ludziom lepiej organizować sobie życie, pracę, rozrywkę; pomagać człowiekowi w samorealizacji i samoaktualizacji”, zauważa Krzysztofek (2006: 28-29). To wszystko z pewnością nie rozwiązuje jeszcze problemu ra-

dzenia sobie z wszechobecną informacją, nie zawsze jednak wiarygodną, czy łatwo dostępną, ale z pewnością stanowi istotną zachętę, by nie powiedzieć – ułatwienie, które powoduje, że *digital natives*, tak chętnie garną się do nowych technologii, które – nie tylko są im dobrze znane, ale również – oferują im bogaty zakres różnorodnych możliwości, czy szereg personalizacji, czyniąc w ten sposób posługiwanie się nimi zajęciem jeszcze prostszym, łatwiejszym. Tylko czy zdobywanie wiedzy, osiąganie pewnego poziomu wykształcenia, może przychodzić z łatwością i bez trudu wkładanego we własny rozwój? Wydaje się to wątpliwe, tym szczególnie, jeśli weźmiemy pod uwagę olbrzymią ilość bezwartościowych, lub też – celowo, bądź nieumyślnie – wprowadzających w błąd informacji, krążących w społecznej przestrzeni w postaci reklam, różnorodnych komunikatów o charakterze komercyjnym, treści powstających w internecie na zasadzie Web 2.0 i tworzonych przez amatorów w obrębie danej dziedziny, serwisów informacyjnych o wyraźnym ideologicznym nachyleniu. Potwierdzają to przeprowadzone w Polsce i w Europie badania. Mimo olbrzymiej łatwości używania ICT, młodym ludziom, wzrastającym we współczesnym świecie, przesyconym nowymi technologiami, brakuje odpowiednich kompetencji, by korzystać z nich w pełni świadomie, wykorzystując w pełni ich możliwości, przy jednoczesnym unikaniu związanych z nimi zagrożeń (por. Siuda i Stunża, 2012: 93-95; Livingstone, 2011: 43). Jednocześnie, jak wykazują badania, nie mogą oni liczyć na wsparcie instytucjonalne w postaci odpowiednio przygotowanych i przeprowadzonych programów nauczania, które zakładałyby rozwijanie odpowiednich kompetencji. Co warto również podkreślić, rozwijanie wyłącznie kompetencji cyfrowych nie tylko nie eliminuje ryzyk związanych z korzystaniem z ICT, lecz paradoksalnie je zwiększa. Dzieje się tak dlatego, że rozwinięcie określonych umiejętności prowadzi jednostkę do szerszego korzystania z ICT. Oferuje większy zakres możliwości, te jednak – powiązane są zawsze z dodatkowymi zagrożeniami. Jednocześnie jednak, zauważają autorzy *Raportu EU Kids Online* (Livingstone, 2011: 43), najlepszą formą uodpornienia dzieci i młodzieży na ryzyka, jakie mogą wystąpić w ramach korzystania z ICT, jest zezwalanie im na korzystanie z nich, choć – co istotne – powinno to następować zawsze w asyście osoby dorosłej, która będzie w stanie, w sposób nieinwazyjny, i od razu rażąco restrykcyjny, trzymać pieczę nad formami i zakresem korzystania z ICT przez młodą osobę. To samo powinno obowiązywać kadre pedagogiczną przeprowadzającą zajęcia w szkole. Tymczasem podczas lekcji w szkole „świat mediów sieciowych jest prezentowany jako wirtualny (...) nie traktuje się go jako rzeczywistą, acz zapośredniczoną przez kanały technologiczne przestrzeń komunikowania. Tym samym umniejsza się wagę komunikacji medialnej, jednocześnie traktując ją jako potencjalne zagrożenie” (Dąbrowska i Stunża, 2011: 88). Jest to niewystarczające podejście, a często wręcz w swych konsekwencjach szkodliwe. Młodzi ludzie, szczególnie w dobie Web 2.0 oraz mediów społecznościowych, winni mieć świadomość własnych działań podejmowanych w Sieci. Taka retoryka jednak temu nie służy, a nawet – powodować może brak poczucia odpowiedzialności

za swoje działania w „świecie wirtualnym” oraz wrażenie bezkarności wśród młodych ludzi, podejmujących różnorodną aktywność w społecznej przestrzeni internetu.

W tym względzie zarówno przewodnikiem po świecie wirtualnym powinni być nauczyciele, pedagodzy, jak również rodzice, którzy często pozostając najbliższej swoich dzieci mają realną możliwość wpływania na to, z jakimi treściami dziecko ma styczność, oraz jakiego rodzaju treści ono samo wytwarza. O czym także należy przez cały czas pamiętać, to o tym, że rozwinięcie przez daną osobę kompetencji cyfrowej, polegającej na sprawnym poruszaniu się w obrębie nowych technologii, nie gwarantuje jeszcze bezpiecznego i efektywnego z nich korzystania. Paradoksalnie wręcz, naraża jednostkę na jeszcze większą ilość ryzyk z tym związanych. Aby więc cyfrowa biegłość w posługiwaniu się różnorodnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi nie pociągała za sobą swoistego, informacyjnego analfabetyzmu, koniecznym wydaje się pozostawać edukacja w zakresie efektywnego i bezpiecznego ich wykorzystania.

Kompetencje informacyjne

Przyjmując zatem wymianę informacji za nowy paradygmat, nie tylko w wymiarze technologicznym, ale i regułą porządkującą świat społeczny, rozwijanie kompetencji informacyjnych wśród młodych ludzi wydaje się być zadaniem nadrzędnym, decydującym o ich późniejszej społecznej inkluzji, a także sukcesie w życiu prywatnym i zawodowym.

Abstrahując bowiem nawet już od cyfrowego wykluczenia, a odnosząc kwestię rozwijania kompetencji informacyjnych (ang. *information literacy*, *IL*) do – równie obecnej w ostatnim czasie – dyskusji na temat społeczeństwa obywatelskiego, warto przywołać tutaj wyniki badań przeprowadzonych kilka lat temu przez amerykański *think tank* na temat społecznej izolacji. Jak udało się ustalić zespołowi z *Pew Research Center*, większość zastosowań Internetu i telefonów komórkowych charakteryzuje pozytywny wpływ na funkcjonowanie relacji sąsiedzkich, lokalnych organizacji i stowarzyszeń, a także na korzystanie z przestrzeni publicznej. Jednocześnie wysoka aktywność związana z korzystaniem z tzw. nowych technologii najczęściej koreluje z wysokim poziomem społecznego zaangażowania (Hampton i in., 2009: 56). Wyniki tych badań ostatecznie rozwiały wątpliwości niektórych techno-sceptyków, a także pomogły w dekonstrukcji akurat dość powszechnego wtenczas jeszcze mitu, zakładającego wysoką korelację pomiędzy korzystaniem z nowych technologii, a wycofaniem z życia społecznego. Tymczasem kolejni badacze zajmujący się tematyką elektronicznego środowiska, a także kompetencji informacyjnych, podkreślają, iż rozwój tych ostatnich – oprócz umożliwienia jednostce, niezbędnego dziś, ustawicznego kształcenia się – powodować wręcz może rozwój obywatelskich postaw „uczestniczących”, powodujących, iż jednostka będzie miała swój udział w rozwijaniu gospodarki opartej na wiedzy (Nazari i Webber, 2012: 98).

Jeszcze inny aspekt rozwijania kompetencji informacyjnych, to zwrócenie uwagi młodym ludziom na odpowiednie tworzenie informacji, które w cyfrowym świecie z łatwością ulegają zreplikowaniu, a w konsekwencji – powodują nagromadzenie powtarzających się, nieraz bardzo wątpliwej jakości informacji, utrudniając tym samym dotarcie do tych wartościowych i *de facto* poszukiwanych. Stąd, tak ważne jest, by już na etapie tworzenia informacji i wprowadzania ich do cyfrowego obiegu, zdawać sobie sprawę z tego, jakiego rodzaju i w jaki sposób informacje się wytwarza. Jak zauważa Isto Huvila (2011: 243), zamiast poświęcać sporo uwagi rozwijaniu odpowiednich kompetencji informacyjnych, polegających na poszukiwaniu, weryfikowaniu i przetwarzaniu potrzebnych informacji, być może lepiej byłoby skupić się na umiejętności ich wytwarzania. W końcu też przecież jednostki, które dziś pozostają w szkołach, jutro będą generować taką samą, lub jeszcze większą, ilość informacji, z których kto inny będzie korzystał, a w dobie Web 2.0 – już to robią.

By podkreślić tutaj ważność mądrego posługiwania się ICT warto tutaj być może przytoczyć klasyczne już niemalże ustalenia Castellsa. Zdaniem autora *Spółczesności sieci*, w tak przeobrażonym społeczeństwie, na łonie którego współcześnie żyjemy, dominującą rolę zaczynają odgrywać sieci. Sieci rozumiane jednak nie tylko jako układ połączonych ze sobą konwergentnych mediów (choć to także) ale również – co z pedagogicznej i socjologicznej perspektywy wydaje się być szczególnie istotne – sieci ludzkie, społeczne, w jakie uwikłane pozostają jednostki stanowiące takie społeczeństwo (Castells, 2010: 492-498). Idąc krok dalej, Barry Wellman wysuwa tezę, iż pozostając obecnie w erze globalizacji przechodzimy do ery usieciowionego indywidualizmu. Ery tę cechować miałyby rozluźnienie społecznych więzi oraz jeszcze większe niż dotychczas, zerwanie związku jednostki z miejscem (Wellman, 2002: 10-25). Zmianę tę warunkują oczywiście w dużej mierze możliwości technologiczne, aktorami tej zmiany pozostają jednak wciąż jednostki i ich sieci, postrzegane tutaj jako „realna społeczna siła” (*real social force*). Siła taka ma moc oddziaływania będącą w stanie wywierać wpływ na kształt struktury społecznej, formułowanie się warunków pracy, a nawet dystrybucję władzy symbolicznej w społeczeństwie (poprzez spłaszczanie hierarchicznie zorientowanej struktury relacji). Zdaniem krytyków, wydaje się, iż brak na razie jest dowodów na to, by sieci faktycznie odgrywały tak istotną rolę w kształtowaniu nowego „społecznego systemu operacyjnego” (*new social operations system*), zdolność do poruszania się w ich obrębie jednak wydaje się dziś kluczowa – zarówno z perspektywy poszukiwania relewantnych informacji, jak i społecznej inkluzji.

Podsumowanie

Wyzwania, u progu których stają dzisiaj ludzie młodzi, z pewnością wymagają rozwinięcia w sobie odpowiednich kompetencji informacyjnych. Żyjąc na łonie społeczeństwa informacyjnego jednostka musi nie tylko sprawnie, ale również bezpiecznie poruszać się w natłoku informacji. W tym celu jednak,

dalece niewystarczające pozostają kompetencje cyfrowe, sprowadzające się wyłącznie do technicznej zdolności posługiwania się danym narzędziem. Młodzi ludzie potrzebują dysponować odpowiednio pogłębioną świadomością na temat społecznych aspektów wytwarzania oraz korzystania z cyfrowych zasobów. I właśnie w tym względzie, rolą pedagogów i rodziców wydaje się jest ich edukowanie w tym zakresie. Stawiany tutaj postulat nabiera szczególnego znaczenia, jeśli przyjmiemy tezy stawiane przez teoretyków społeczeństwa informacyjnego, zakładające istnienie nowego porządku społecznego, opartego na indywidualnej sieci relacji, połączonej z umiejętnym poruszaniem się w jej obrębie.

Bibliografia

- Castells, M. (2010). *Spoleczeństwo sieci*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Dąbrowska, A., Stunża, G. D. (2011). Jakościowa analiza programów nauczania. W: *Dzieci sieci. Kompetencje komunikacyjne najmłodszych. Raport z badań*. Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej.
- Hampton, K., Sessions, L., Her, E. , Rainie, L. (2009). *Social Isolation and New Technology: How the internet and mobile phones impact Americans' social networks*. Pew Internet & American Life Project, <http://pewinternet.org/Reports/2009/18--Social-Isolation-and-New-Technology.aspx>, Dostęp: 25 lipca 2012.
- Huvila, I. (2011). The complete information literacy? Unforgetting creation and organization of information. *Journal of Librarianship and Information Science* 43, s. 237-245.
- Krzysztofek, K. (2006). Okno na e-świat. W: J. Kurczewski (red.) *Wielka sieć. E-seje z socjologii Internetu*. Warszawa: Trio.
- Livingstone, S., Haddon, L., Goeryig, A., Olafsson, K. (2011). *Final Report, EU Kids Online II*, The London School of Economics and Political Science.
- Nazari, M., Webber, S. (2012). Loss of faith in the origins of information literacy in e-environments: Proposal of a holistic approach. *Journal of Librarianship and Information Science* 44, s. 97-107.
- Rozkosz, E. A., Siuda, P., Stunża, G. D., Dąbrowska, A. J., Klimowicz, M., Kulczycki, E., Muszyński, D., Piotrowska, R., Sieńko, M., & Stachura, K. (2014). Information and Media Literacy of Polish Children According to the Results of "Children of the Net" and "Children of the Net 2.0" Studies. W: S. Kurbanoglu, S. Špiranec, D. Mizrachi, & R. Catts (Eds.), *Information Literacy: Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century*. Cham: Springer. Doi: 10.1007/978-3-319-14136-7_28.
- Siuda, P., Stunża, G. D. (2012). Słowo końcowe. W: *Dzieci sieci. Kompetencje komunikacyjne najmłodszych. Raport z badań*. Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej.
- Webster, F. (1995). *Theories of the Information Society*. London & New York: Routledge.

Wellman, B. (2002). Little Boxes, Glocalization, and Networked Individualism. W: M. Tanabe, P. Besselaar, T. Ishida (red.) *Digital Cities II: Computational and Sociological Approaches*, Berlin: Springer.

HALINA ZWIERCAN

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Nauczyciel gry na skrzypcach wobec zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych ucznia we współczesnym świecie

Wprowadzenie

Celem opracowania jest przedstawienie sposobu pracy współczesnego nauczyciela z uczniami o różnych potrzebach edukacyjnych. Problematyka scharakteryzowana jest poprzez opis różnorodnych predyspozycji uczniów i odpowiadających im działań nauczyciela. Praca z dziećmi przedszkolnymi i uczniami popołudniowej szkoły muzycznej nakreślona została na tle informatyzacji rzeczywistości edukacyjnej.

Umiejętność korzystania z urządzeń i technologii informacyjno-komunikacyjnych jest niezbędnym wymogiem funkcjonowania we współczesnym świecie. Posiadanie odpowiednich kompetencji posługiwania się komputerem i korzystania z Internetu jest też kluczowym zadaniem współczesnego nauczyciela.

Wyniki przeprowadzanych badań stwierdzają, że „nauczyciele mają małą znajomość wykorzystywanych aktualnie nowych technologii. Szkoły dysponują słabą bazą techniczną i dydaktyczną (przestarzałe podręczniki, technologia sprzed lat). Brak nowoczesnej bazy technicznej i dydaktycznej uniemożliwia szybką zmianę profilu kształcenia” (Szafraniec, 2011: 98).

Popołudniowe szkoły muzyczne nie posiadają żadnej bazy technicznej do korzystania z nowych technologii. Komputery służą tylko pracownikom administracji. Nauczyciele muzyki, którzy opanowali technologie cyfrowe nie mają w miejscu pracy dostępu do komputera i Internetu. Chcąc wyszukać na portalu Youtube nagrania w formie audiowizualnej, korzystają z własnych tabletów i smartfonów lub ze sprzętu uczniów.

„Kierunek edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej (lub podobne), realizowany w akademiach muzycznych bądź na pedagogicznych kierunkach uniwersyteckich, włączył do programu studiów przedmiot traktujący o zastosowaniach technologii informatycznej w metodyce nauczania muzyki, jednak nie na wszystkich uczelniach jest to przedmiot obowiązkowy. Można zatem założyć, że współcześnie zasilający rynek pracy nauczyciele muzyki posiadają odpowiednią wiedzę i umiejętności, by móc włączyć narzędzia informatyczne do własnego warsztatu metodycznego. W trudniejszej sytuacji są nauczyciele, którzy ukończyli studia kilka lub kilkanaście lat wcześniej” (Soszyński, 2013: 250).

„Narzędzia informatyczne użyteczne w dydaktyce muzyki nie wymagają umiejętności większych niż obsługa przeglądarki internetowej czy uruchomienie programowego odtwarzacza multimedialnego” (Soszyński, 2013: 243). Potrzebna jest jednak baza.

„Ucznia o nowej tożsamości może uczyć nauczyciel o nowej tożsamości pozostającej w zgodzie z oczekiwaniami społeczeństwa informacyjnego. Dlatego musi się zmieniać i zmienia się współczesny nauczyciel. Jest już nie jedynym, ale jednym z bardzo wielu źródeł informacji. Nauczyciel nie musi posiadać wiedzy o faktach, bo te są do odszukania w Internecie. Nowe funkcje nauczyciela polegać będą na uczeniu, jak znaleźć informację, przetworzyć ją i wykorzystać. Koncentrować się zatem będą na nauczaniu dzieci i młodzieży, w jaki sposób przekształca się informację w wiedzę, a wiedzę w działanie” (Kosmala, 2008: 53). Tak więc nauczyciel stać się ma przewodnikiem ucznia w gąszczu informacji. Wspólnie z nim oglądać i słuchać wybrane nagrania, omawiać je, uczyć na bezkrytyczne kopiowanie interpretacyjne. Powinien ostrzegać ucznia przed pochopnym zamieszczaniem filmów na Youtube, gdyż na aktualnym etapie nauki wydają się interesujące, a w przyszłości uczeń uważać będzie inaczej.

Pomimo braku specjalistycznych szkoleń dla nauczycieli starszej generacji, nowe technologie powoli wkraczają do szkolnictwa muzycznego. Umożliwiają nagrywanie każdego występu ucznia i wykorzystanie nagrania w celach dydaktycznych - wskazania błędów tekstowych i interpretacyjnych oraz wychwycenia niedoskonałości funkcjonowania tzw. aparatu gry.

Szczególnie istotną ofertą nowych mediów są programy do pisania nut. Korzystanie z programu daje możliwość transponowania lub aranżowania wybranej literatury oraz rozpisywania utworów na potrzeby zespołów instrumentalnych. Niektóre programy umożliwiają też odsłuchanie zapisu. Nowe programy dają możliwość poznania budowy skrzypiec i sposobu powstawania dźwięku - bez konieczności wizyty u mistrza lutnictwa. Uczeń może także zobaczyć akustyczny obraz dźwięku powstały podczas pobudzenia struny do drgania.

Wielką dogodnością dla współczesnego nauczyciela jest szeroki dostęp do literatury instrumentalnej w wydawnictwach internetowych, gdzie wybrać może sam zapis tekstu muzycznego, opracowanie z akompaniamentem, jak też nagranie akompaniamentu w dwóch różnych tempach. Swobodne poruszanie się po stronach sklepów internetowych umożliwia wspomaganie rodziców uczniów w wyszukaniu potrzebnych akcesoriów do instrumentu, a nawet instrumentów.

Poza zdobywaniem i poszerzaniem umiejętności korzystania z nowych technologii, współczesnego nauczyciela gry na skrzypcach, pracującego z dziećmi przedszkolnymi i szkolnymi, obowiązuje znajomość i przestrzeganie podstawy programowej zgodnej z zapisami Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. (Dziennik Ustaw, poz. 803) oraz Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r.

(Dz.U. poz. 1039), jak również realizowanie programu nauczania zgodnie z Rozporządzeniem MKiDzN z dn. 25 lutego 2011 r. Każdy z programów nauczania opatrzony jest wykazem celów, treści, form sprawdzających osiągnięcia ucznia, opisem osiągnięć w połowie edukacji i po jej ukończeniu. Program zawiera także wskazówki metodyczne do jego realizacji. Wszelkie zalecenia mają służyć nauczycielowi, gdy podejmie pracę z uczniem – osobą niepowtarzalną, obdarzoną wrażliwością, mającą indywidualną konstrukcję psychofizyczną i predyspozycje muzyczne, oczekującą od nauczyciela zrozumienia, wsparcia oraz pomocy na drodze opanowania techniki gry.

Praca z dzieckiem w wieku przedszkolnym

Coraz częściej naukę gry na skrzypcach rozpoczynają dzieci 4-letnie. Nauczyciel pracujący z dziećmi w wieku przedszkolnym powinien być obdarzony dużą empatią, cierpliwością, wyobraźnią, a nawet fantazją, powinien znać psychikę małego dziecka, mieć doświadczenie zawodowe i zdolność dostosowania się do potrzeb dziecka – potrzeby bezpieczeństwa, akceptacji, wzmacniania własnej tożsamości i chęci zabawy. Z czasem nauczyciel poznaje osobowość dziecka, jego temperament, wrażliwość, umiejętność koncentracji uwagi, odporność na stres, zainteresowania i chęć współdziałania. „U dzieci w wieku przedszkolnym własne ‘ja’ jest z jednej strony niewystarczająco mocne, żeby obronić się wobec opinii dorosłych, z drugiej strony, nie tak świadome, żeby wyartykułować swoje potrzeby. Dlatego też (...) [nauczyciel nie powinien] niczego bezkompromisowo wymuszać” (Schmidt, 2012: 7). Każde dziecko ma swoje tempo rozwoju instrumentalnego. Trzeba je zaakceptować, powoli wprowadzając kolejne trudności związane z techniką gry skrzypcowej.

Pierwsze lekcje muzyki służą poznaniu dzieci. Swobodna rozmowa złagodzi dziecięce obawy związane z nową sytuacją. Nauczyciel pyta, czy dzieci widziały kiedyś skrzypce, na co odpowiadają, „że już na nich grały”. Po chwili wyjaśnia się, że to były „takie skrzypce na iPadzie”. Jest to świadectwem zetknięcia się dzieci z nowymi technologiami. Na kolejnej lekcji nauczyciel zaznaja dzieci z prawdziwymi skrzypcami, odmiennymi od wirtualnych oraz prezentuje ich brzmienie. Daje także każdemu dziecku możliwość samodzielnej gry na przygotowanym instrumencie - swobodnego szarpnięcia strun palcami oraz zagrania smyczkiem. Po tych próbach dzieci chętnie porównują „prawdziwą” grę z grą po ekranie tableta.

Korzystanie z nowych technologii pojawia się na zajęciach przedszkolnych okazjonalnie. Nieraz jest to akompaniament z płyty, innym razem poznanie wyglądu i brzmienia „rodziny” instrumentów smyczkowych na prezentacji lub filmie portalu Youtube. Głównym kierunkiem nauki jest opanowanie techniki gry, co odbywa się z wykorzystaniem zabawy. Grające po gryfie skrzypiec palce lewej ręki przedstawiane są jako „biegające dzieci”, a prowadzony po strunach smyczek – jako „autobus jadący między placem zabaw (gryfem), a budynkiem (podstawkiem)”. Innym razem falujący po strunach smyczek staje się „płynącym po morzu statkiem”, a palce prawej reki na pręcie smyczka – „zało-

gą z określonymi zadaniami”. Poprzez zabawy rozwijana jest również dziecięca wyobraźnia. „Utrwalanie elementów nowo nabytych gwarantuje możliwość ich użycia w przyszłości” (Tomasik, 2005: 20).

Z biegiem czasu dzieci coraz staranniej trzymają skrzypce i smyczek oraz swobodniej prowadzą smyczek po strunach. Nieraz pomoc musi mała maskotka oparta o główkę skrzypiec, „patrząca, jak dziecko sobie radzi”. Aby rozwijać kreatywność dzieci nauczyciel namawia je do wymyślania rymowanek dopasowanych do rytmu granego utworu. Wcześniej prezentuje własne propozycje. Dodany do jednostajnego tekstu muzycznego tekst słowny daje dzieciom poczucie całości utworu.

Inną formą nauki jest zabawa w muzyczne echo, polegająca na powtarzaniu przez dzieci wymyślonych krótkich motywów melodyczno-rytmicznych. Zabawa rozwija pamięć muzyczną i doskonali precyzję gry. Po pewnym czasie dzieci chętnie popisują się własnymi kompozycjami. Szeroki wachlarz literatury dla najmłodszych wykonawców umożliwia wybranie odpowiedniego utworu. Nauczyciel pisze też dzieciom w zeszytach w szeroką pięciolinię, własne ćwiczenia. Dzieci uczą się znajomości kolorowych nut - ich zapisu i korelacji z miejscem dźwięku na instrumencie. W trakcie rocznej lub dwuletniej nauki opanowują grę solową, grę w duetach i unisonie, stopniowo przygotowując się do kolejnego etapu nauki – w szkole lub ognisku muzycznym.

Okres edukacji przedszkolnej ma duży wpływ na zainteresowanie dzieci dalszym kształceniem muzycznym. Nauczyciel, którego zajęcia odbywają się w pogodnym klimacie, który jest serdeczny, szczery, wiarygodny, zdobył zaufanie dzieci, wprowadzi je w świat muzyki zaciekawione i radosne.

Praca z uczniem popołudniowej szkoły muzycznej I st.

Podczas egzaminu wstępnego do szkoły muzycznej dzieci przesłuchiwane są pod kątem predyspozycji muzycznych – głównie słuchu wysokościowego i poczucia rytmu. Wszystkie dzieci dostają takie same zadania - zaśpiewanie nauczanej na zajęciach przygotowawczych piosenki, powtórzenie dźwięków i krótkich motywów rytmicznych. Oglądane są też ręce dzieci pod kątem predyspozycji do wybranego instrumentu. Wynikiem egzaminu jest określona ilość punktów.

Nauczyciel gry na skrzypcach, podobnie jak każdy nauczyciel instrumentalista, spotykając ucznia na pierwszej lekcji nie wie, jakie są jego predyspozycje muzyczne: czy ma problemy z powtórzeniem jednego lub kilku dźwięków, czy potrafi z dokładnością odtworzyć wyklaskany przez nauczyciela schemat rytmiczny w tym samym tempie, czy z łatwością zapamiętuje piosenki i melodie. Nie wie też, czy uczeń jest leworęczny, czy ma dysfunkcję rozwojową związaną z dysleksją, czy będzie to uczeń szczególnie zdolny, chętnie uczestniczący w konkursach. Wiedzę tę zdobywa stopniowo w ciągu pierwszego roku nauki.

Praca z uczniem o mniejszych predyspozycjach muzycznych¹

Mniejsze predyspozycje muzyczne ucznia grającego na skrzypcach są przyczyną występujących trudności w grze. Słabszy słuch wysokościowy utrudnia wysłuchanie małych odległości, co jest niezmiernie istotne w grze na instrumentach smyczkowych. Nauczyciel może zaproponować dziecku rezygnację z nauki gry na skrzypcach i rozpoczęcie nauki gry na gitarze, instrumentach dętych lub klawiszowych. Gdy, pomimo uzasadnionych zaleceń nauczyciela, uczeń pragnie kontynuować naukę gry na skrzypcach, nauczyciel stara się pomóc dziecku wypracować większą wrażliwość intonacyjną. Jest to zadanie trudne, a często nawet niemożliwe do zrealizowania, gdyż większe lub mniejsze predyspozycje muzyczne są cechą wrodzoną. W podręczniku metodyki nauczania gry na skrzypcach przeczytać można iż „jest rzeczą jasną, że uczeń powinien być obdarzony dobrym słyszeniem, w przeciwnym bowiem razie wszelkie usiłowania pedagoga w tym kierunku byłyby bezcelowe” (Feliński, Górski, 1954: 53-54). W przewodniku metodycznym jest podobny zapis: „Czysta gra na skrzypcach uzależniona jest od wielu czynników. Jednym z pierwszych jest dobry słuch muzyczny, jedyny sprawdzian czystości dźwięku dla grającego skrzypka” (Ostalczyk, 1992: 30).

Chcąc pomóc uczniowi w uzyskaniu większej wrażliwości na wysokość dźwięku nauczyciel ćwiczy z nim śpiewanie interwałów i znanych uczniowi piosenek, początkowo fragmentów, później w całości. Dużą pomocą jest właściwe ustawienie lewej ręki na szyjce skrzypiec oraz zapamiętanie odległości pomiędzy stawianymi palcami na gryfie.

Zwykle edukacja kończy się na grze w I pozycji, ponieważ wprowadzanie kolejnych etapów pracy nad intonacją, jak dostrajanie brzmienia do sąsiedniej struny, czy czystość brzmienia dźwięku po zmianie pozycji oraz granie dwudźwięków byłoby dla ucznia zbyt trudne. Podpowiedzi nauczyciela na lekcjach: „wyżej” i „niżej”, nie będą mieć odniesienia w domowym ćwiczeniu ucznia. Nauczyciel może polecić uczniowi ćwiczyć w domu z pomocą nagrania na wybranym nośniku – tablecie, smartfonie lub dyktafonie. Pomocne jest też granie utworu na wirtualnej klawiaturze, np. smartfona, w celu jak najdokładniejszego zapamiętania brzmienia odległości interwałów.

Inną trudnością ucznia jest słabe poczucie rytmu, powodujące niedokładną grę długości dźwięków. Wspomaganie gry tupaniem podstawowych miar taktu, „niewiele ma wspólnego z równym graniem – to tupiąca noga dopasowuje się do grania, a nie odwrotnie” (Cofalik 1999: 257). Nauczyciel próbuje więc pomóc uczniowi wymyślonym przez siebie tekstem słownym, odpowiednim do rytmu utworu, korzysta z metronomu, aby uczeń usłyszał nierówności gry. Wprowadza klaskanie z jednoczesnym liczeniem występujących w takcie war-

¹ Omawiana tematyka poruszana była podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej – Forum Pedagogów na Uniwersytecie Wrocławskim - 24-25.10.2014, w wystąpieniu pt. „Oblicza sukcesu edukacyjnego widziane przez pryzmat pokonywanych trudności w nauce gry na skrzypcach”.

tości rytmicznych, czego nie może czynić „przez cały czas trwania utworu [gdyż] (...) zastępuje tym poczucie rytmu, które w tych warunkach nie może się wykształcić” (Tieplów, 2011: 88). Wszelkie działania nauczyciela mają wykształcić w grze ucznia umiejętność „świadomego rozpoznawania rytmów polegającą na odróżnieniu dźwięków dłuższych od krótszych, na porównywaniu ich czasu trwania, wysłuchaniu w melodii dźwięku najdłuższego, najkrótszego itp.” (Tieplów, 2011: 88). Jeszcze inną pomocą może być gra z akompaniamentem oraz gra unisono z drugą osobą. Słabe poczucie rytmu jest także cechą wrodzoną. Pomimo wszelkich starań nauczyciela rytmy trudniejsze uczeń wykonywać będzie niedokładnie.

Jedną z przyczyn mniejszych predyspozycji muzycznych jest brak pamięci muzycznej. Potrzeba wiele ćwiczeń, aby osiągnąć umiejętność zapamiętywania, „czyli proces tworzenia wyobraźni muzycznej i utrwalania w pamięci pełnego obrazu muzycznego utworu, ze wszystkimi jego elementami: budową formalną, melodyką, rytmiką, harmoniką, dynamiką, agogiką, artykulacją, z wszelkimi emocjami wykonawcy, jak też wszelkimi ruchami niezbędnymi przy jego realizacji” (Kierska, 2011: 247).

Jeśli uczeń ma trudność z zapamiętaniem brzmienia utworu (pamięcią słuchową), nauczyciel kieruje ucznia na korzystanie z pamięci wzrokowej - zapamiętanie zapisu utworu. Zwraca uwagę na powtórzenia i zmiany, które zaznacza różnymi symbolami, poleca uczniowi obserwację i zapamiętanie „rysunku” linii melodycznej. Inną pomocą w zapamiętaniu jest analiza formy utworu (zapamiętanie intelektualne). Wspomaga ucznia także tekst słowny. „Im więcej sposobów zapamiętywania wykorzystamy, im więcej posiadamy wskazówek i informacji towarzyszących procesowi zapamiętywania, tym łatwiej będzie dzięki tym wskazówkom zapamiętany materiał odtworzyć” (Kierska, 2011: 247-248).

Indywidualizacja pracy z uczniem leworęcznym

Grę ucznia leworęcznego charakteryzuje brak synchronizacji ruchów palców lewej ręki stawianych na struny z pracą prawej ręki w prowadzeniu smyczka, za niskie trzymanie łokcia prawej w stosunku do płaszczyzny układu smyczka na strunie, skupianie palców na pręcie smyczka, wybrzuszenie nasady palców albo wgniatanie nadgarstka prawej ręki, układanie palca wskazującego i środkowego na smyczku w dużym skosie w stosunku do pręta smyczka, przy jednoczesnym podkurczaniu i zdejmowaniu palca serdecznego i małego. Problem stanowi też ustawienie kąta trzymania skrzypiec w stosunku do postawy ciała.

Pracując z uczniem leworęcznym nauczyciel stale poprawia układ prawej ręki na smyczku, stosuje ćwiczenia animacyjne i artykulacyjne uaktywniające pracę ręki, zwraca uwagę na siłę brzmienia dźwięku oraz koryguje zły kąt ustawienia skrzypiec. Systematyczne działania nauczyciela, połączone z realizacją uwag przez ucznia, dają pozytywne wyniki w jakości gry.

Terapeutyczna rola nauki gry na skrzypcach

Praca z uczniem o specyficznych trudnościach w nauce związanych z dysleksją rozwojową przybiera w szkolnictwie artystycznym rolę terapeutyczną. Uczniowie mają wiele trudności w grze, co często powoduje ich zniechęcenie do nauki. Rozczytanie tekstu utrudnia im zaburzona analiza i synteza wzrokowa oraz brak rozwiniętej wyobraźni przestrzennej. Dzieci mają zaburzoną pamięć słuchową, przez co osiągają gorszą intonację. Usztywnienie i brak koordynacji powodują problemy w ustawieniu rąk oraz utrudniają ich funkcjonowanie, wpływają także na gorszą jakość brzmienia.

Nauczyciel wspomaga ucznia zapisywaniem wskazówek w nutach, kserowaniem tekstu w powiększeniu, oznaczaniem fragmentów tekstu kolorami. Wprowadza zróżnicowane ruchy manipulacyjne w celu rozluźnienia napięć mięśniowo-stawowych. Poleca wielokrotne powtarzanie fragmentów granego utworu muzycznego, powodując poprawę pamięci muzycznej. W związku z istniejącymi trudnościami w nauce, uczeń dyslektyczny gra łatwiejszy program i wykonywać go może wolniejszym tempie.

Praca z uczniem szczególnie uzdolnionym

„Uczniowie wybitnie zdolni nazywani bywają dziećmi mającymi szczególne potrzeby, które w maksymalnym stopniu powinny być zaspokojone. (...) Różnorodność problemów związanych z wystąpieniem wybitnych zdolności dotyczy nie tylko funkcjonowania szkolnego, lecz również rodzinnego” (Sękowski, 2000: 212). Dzieci poddawane są często presji obu środowisk. Indywidualny tok nauki pozbawia uczniów „kontaktów z rówieśnikami, tak ważnych dla ich rozwoju społecznego i emocjonalnego” (Sękowski, 2000: 211).

Uczeń szczególnie uzdolniony jest pracowity, wytrwały w doskonaleniu programu, cierpliwie dąży do wyznaczonego celu. Posiada predyspozycje muzyczne ułatwiające mu pokonywać z łatwością drobne problemy wykonawcze. Wykazuje potrzebę prezentacji przed publicznością i jurorami, a swoją grą reprezentuje niepowtarzalny, porywający wyraz.

Nauczyciel pracujący z uczniem szczególnie zdolnym powinien dostosować swoje wymagania do psychiki i wytrzymałości fizycznej ucznia. Dobierać mu powinien program, w którym uczeń będzie mógł wykazać swoje walory muzyczne i technikę gry. W codziennej współpracy pobudzać ucznia do aktywności i kreatywności, rozwijać jego wyobraźnię, podpowiadać interpretację, wspólnie budować wyraz utworu. Ważnym działaniem jest motywowanie ucznia, wzmacnianie pewności siebie, koniecznej do swobody estradowej, częste chwalenie i wskazywanie dobrych stron wykonania. Zdarzające się niepowodzenia należy „omówić (...) krytycznie, rzeczowo i taktownie” (Ostalczyk, 1992: 53).

Pracując z uczniem szczególnie zdolnym nauczyciel może włączać do zajęć nowe media. Zakres ich wykorzystania opisany został we wstępie.

Zmiany edukacyjne wynikające z reformy szkolnictwa artystycznego

Obowiązująca od tego roku szkolnego reforma szkolnictwa artystycznego wprowadziła do programu szkół muzycznych nowy przedmiot – zespół. Załącznik nr 6 Rozp. Nr 0 MKiDzN z dn.2 lipca 2014r. (Dz.U., poz. 1039) akcentuje wpływ zajęć zespołowych na podkreślenie wartości współpracy i rozwijanie kompetencji społecznych - motywacji do współpracy, umiejętności współdziałania, organizacji w ramach przydzielonych zadań, odpowiedzialności za wykonaną pracę oraz relacji w grupie opartych na zaufaniu i dzieleniu się wiedzą. Dokonano też zmniejszenia ilości godzin lekcji indywidualnych w klasach IV-VI oraz połączono przedmioty teoretyczne, zmieniając zakres materiału dydaktycznego nowego przedmiotu.

Podsumowanie

Współczesna szkoła zbyt wolno wstępuje w świat nowych technologii. Przyczyną są niewystarczające środki finansowe przeznaczone na reformę, przestarzały sprzęt w salach informatycznych, ograniczony dostęp do komputerów i Internetu, niechęć nauczycieli do reformy i ich małe przygotowanie do edukacji cyfrowej.

Uczniowie posiadają multimedialne komputery w domach. Korzystają z nich intensywnie. „Na razie sytuacja (...) każe mówić o istnieniu pewnego dysonansu pomiędzy współczesnym nauczycielem a współczesnym uczniem” (Kosmala, 2008: 51). Niektórzy nauczyciele korzystają na lekcjach z własnych tabletek i sprzętu uczniów. Nauczyciele szkół muzycznych rzadko włączają nowe media do swoich zajęć, a „nawet najprostsze [ich] zastosowanie (...) jest w stanie, poprzez zainteresowanie formą przekazu, zainteresować również jego treścią” (Soszyński, 2013: 251).

Szkoły artystyczne uznają za swoje zadanie „prowadzić możliwie do największej indywidualizacji w podejściu do poszczególnych uczniów, (...) by stworzyć im najbardziej sprzyjające warunki do dalszego rozwoju” (Konażkiewicz, 2000: 66-67). Aby nastąpiły oczekiwane przemiany w polskiej szkole, niezbędne jest dostosowanie możliwości edukacyjnych do potrzeb dyktowanych współczesnością.

Bibliografia

- Cofalik, A. (1999). *Notatnik metodyczny. O grze skrzypcowej i jej nauczaniu*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne S.A.
- Feliński Z., Górski E. (1954). *Metodyka nauczania gry na skrzypcach*, cz. I. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Kierska, A. (2011). *Nauczanie gry na fortepianie. Powołanie, umiejętność, wiedza*. Wrocław: Akademia Muzyczna im Karola Lipińskiego we Wrocławiu.

- Konaszkiewicz, Z. (red.). (2000). *Muzyk jako pedagog. Odpowiedzialność pedagoga-muzyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina w Warszawie.
- Ostalczyk, Z. (1992). *Przewodnik metodyczny nauczania gry na skrzypcach na stopniu elementarnym*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Schmidt, A. (2012). *Śpiewać, bawić się, grać. Nauczanie gry na skrzypcach od wieku przedszkolnego - materiały szkoleniowe XVII Ogólnopolskich Warsztatów Skrzypcowych Nauczania Początkowego*. Oleśnica – Wrocław: Punkt konsultacyjny początkowego nauczania gry na skrzypcach przy PSM I st. w Oleśnicy Śl.
- Sękowski, A., E. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Tieplów, B. (2011). Psychologia zdolności muzycznych. W: A. Kierska (red.), *Nauczanie gry na fortepianie. Powołanie, umiejętność, wiedza*. Wrocław: Akademia Muzyczna im Karola Lipińskiego we Wrocławiu.
- Tomasik, S. (2005). *Kompas skrzypka. Elementy ruchowo-chwytowe, cz I*. Warszawa: Wydawca Twoje Zdrowie Sp. z o.o.

Źródło internetowe

- Kosmala J. (2008), *Nauczyciele wobec procesu informatyzacji edukacji*, <http://dlibra.bg.ajd.czest.pl> Dostęp: 27.02.2015.
- Soszyński, P. (2013). *Miejsce technologii informatycznej w dydaktyce muzyki* w: Plichta P. (red.), Pyżalski J. (red.) *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej*. www.akademia.edu Dostęp: 04.03.2015.
- Szafraniec, K. (2011). *Raport - Młodzi 2011*. <http://zds.kprm.gov.pl/mlodzi-2011> Dostęp: 26.02.2015.

ROZDZIAŁ II

**PEDAGOG WOBEC POTRZEB
WSPÓŁCZESNEGO SPOŁECZEŃSTWA**

ALEKSANDRA ANTONIK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Pedagog wobec wyzwań związanych z edukacją integracyjną uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

Wprowadzenie

W roku 2012 Polska ratyfikowała Konwencję Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ, co było jednoznaczne z podjęciem zobowiązania do systematycznego wdrażania jej założeń do prawa obowiązującego na terenie naszego kraju. Wśród wielu postulatów, znalazły się w niej zapisy dotyczące edukacji. Artykuł 24. konwencji wymienia edukację włączającą jako najbardziej optymalną formę nauczania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością (Zgromadzenie Ogólne NZ, 2012). Edukacja włączająca jest definiowana jako sytuacja, w której każda szkoła jest przygotowana na sprostanie potrzebom każdego ucznia, również mającego różnego rodzaju specjalne potrzeby edukacyjne. Szkoła rejonowa powinna być dostępna dla każdego dziecka w tym sensie, że oprócz braku barier administracyjnych i formalnych, powinna aktywnie przeciwdziałać wykluczeniu poprzez niwelowanie różnic wynikających ze zróżnicowanego potencjału rozwojowego i społecznego wychowanków (Puri i Abraham, 2004: 25).

Zmiany, jakie zostały wprowadzone do prawa oświatowego na przestrzeni kilku ostatnich lat, zapewniają osobom z niepełnosprawnością, w tym również z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, teoretycznie nieograniczony dostęp do edukacji ogólnodostępnej (Ministerstwo Edukacji Narodowej, Dz. U. 2013 poz. 957, § 1-2). Otwarcie się szkół ogólnodostępnych na uczniów z niepełnosprawnościami oraz rozwój sieci placówek i oddziałów integracyjnych jest ogromnym wyzwaniem dla nauczycieli, którzy dotąd nie mieli doświadczeń w zakresie nauczania tej szczególnej grupy osób. Należy podkreślić, że tzw. „nauczyciele przedmiotowi” nie muszą posiadać przygotowania w zakresie pedagogiki specjalnej, co jednak dodatkowo utrudnia ich położenie. Upowszechnienie edukacji integracyjnej oraz włączającej jest ściśle związane z koniecznością konfrontowania nauczycieli z zupełnie nowymi sytuacjami, które dotąd były jedynie w zasięgu doświadczenia szkół i placówek specjalnych.

Metodologia badań

Podjęte badania przeprowadzone zostały wśród 57 nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych oraz włączających, którzy mają doświadczenia związane z nauczaniem w swojej klasie uczniów z zaburzeniami ze spektrum auty-

zmu. Miały na celu zdiagnozowanie występujących w toku tej pracy trudności oraz zbadanie poziomu subiektywnie odczuwanego utrudnienia związanego z występowaniem konkretnych problemów. Obszar dociekań badawczych został uszczegółowiony i zawężony do problemów wynikających bezpośrednio lub pośrednio z cech wynikających z omawianego zaburzenia. Badania przeprowadzono w czternastu poznańskich szkołach podstawowych na przełomie marca i kwietnia 2014 r. Metodą zastosowaną do realizacji podjętych badań był sondaż diagnostyczny, zastosowaną techniką było badanie ankietowe. Narzędziem badawczym był w tym wypadku kwestionariusz ankiety skonstruowany na potrzeby badań. Dobór próby do badań był celowy, ponieważ kierowano się określonymi kryteriami. Do badania zostali wybrani nauczyciele, którzy pracują w szkołach podstawowych integracyjnych i masowych i uczą w klasach, do których uczęszcza przynajmniej jeden uczeń z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Zbadani zostali zarówno nauczyciele wiodący, jak i pedagodzy wspomagający organizację procesu nauczania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Część osób nie posiadała żadnego formalnego przygotowania do pracy z uczniami z niepełnosprawnościami.

Analiza danych empirycznych

Trudności, jakie mogą wynikać z cech charakterystycznych dla zaburzeń ze spektrum autyzmu, zostały definiowane na podstawie wyników badań o podobnej tematyce prowadzonych w krajach Europy Zachodniej oraz w Stanach Zjednoczonych (Cassady, 2011; Syriopoulou-Delli, Cassimos, Tripsianis i Polychronopoulou, 2011; Rodriguez, Saldana i Moreno, 2012; Helps, Newsom-Davis i Callias, 1999; Glashan, MacKay i Grieve, 2004; Emam i Farrell, 2009). Otrzymane wyniki przedstawione zostały w tabeli 1.

Tabela 1. Trudności nauczycieli wynikające z czynników związanych z cechami ucznia z autyzmem lub zespołem Aspergera

Lp.	Kategoria	udzielone odpowiedzi (%)					
		Stopień odczuwanego utrudnienia w praktyce pedagogicznej					
	Nazwa problemu	0-nie występuje	1-w bardzo niskim stopniu	2-w niskim stopniu	3-w przeciętnym stopniu	4-w wysokim stopniu	5-w bardzo wysokim stopniu
1	Słaba motywacja ucznia do podejmowania oczekiwanych aktywności na lekcjach	14,5	18,2	25,5	16,4	21,8	5,5
2	Trudności w zachęceniu ucznia do brania udziału w proponowanych aktywnościach	12,5	19,6	19,6	21,4	23,2	3,6

3	Dziwne, obsesyjne, stereotypowe zachowania ucznia utrudniające mu uczenie się	10,5	14	24,6	29,8	19,3	1,8
4	Problemy związane z komunikacją uczniem	8,8	24,6	24,6	28,1	10,5	3,5
5	Zachowania agresywne i autoagresywne ucznia	42,1	15,8	15,8	15,8	3,5	7
6	Hiperaktywność i impulsywność zachowań ucznia	28,1	21,1	17,5	17,5	7	8,8
7	Niepodporządkowywanie się zasadom panującym w klasie przez ucznia	22,8	17,5	21,1	17,5	15,8	5,3
8	Trudności dziecka dotyczące integracji dziecka z rówieśnikami	10,5	12,3	19,3	36,8	19,3	1,8
9	Nieakceptowanie zmian w środowisku i związane z tym trudności adaptacyjne ucznia	10,5	21,1	22,8	29,8	12,3	3,5
10	Niski poziom koncentracji i duża rozpraszalność uwagi ucznia	14	15,8	15,8	15,8	26,3	12,3
11	Niebranie przez dziecko pod uwagę perspektywy innych osób, robienie wszystkiego „po swojemu” bez uwzględnienia wpływu własnych działań na inne osoby	10,5	15,8	24,6	22,8	21,1	5,3
12	Nieprzewidywalność zachowania ucznia	10,5	22,8	17,5	28,1	12,3	8,8
13	Zachowania niepożądane dezorganizujące lekcję i przeszkadzające w nauce prezentowane przez ucznia	14	19,3	17,5	28,1	14	7
14	Nieumiejętność dzielenia się emocjami i adekwatnego okazywania uczuć wobec innych osób przez ucznia	7	28,1	17,5	21,1	22,8	3,5
15	Brak tzw. „wspólnych momentów” z uczniem, czyli chwil obustronnego zrozumienia i zaangażowania w jedną czynność	19,3	28,1	15,8	28,1	8,8	0
16	Trudności w rozpoznawaniu czyichś stanów emocjonalnych na podstawie mowy ciała i tonu głosu	7	26,3	17,5	22,8	24,6	1,8
17	Brak lub nietypowa ekspresja bardziej złożonych emocji takich jak np. podniecenie, duma czy wstyd utrudniająca komunikację z uczniem	10,5	22,8	22,8	29,8	8,8	5,3
18	Utrudniająca komunikację trudności uczeń w rozumieniu wyrażen idiomatycznych czy przenośnych	12,3	21,1	15,8	33,3	10,5	7
19	Ograniczona zdolność ucznia do generalizacji umiejętności, skutkująca koniecznością wielokrotnego powracania do raz przerobionych zagadnień	14	17,5	26,3	17,5	21,1	3,5

Źródło: opracowanie własne

Probleмами, które w opinii piętnastu nauczycieli stanowią duże lub bardzo duże utrudnienie w ich praktyce edukacyjnej, jest słaba motywacja ucznia do brania udziału w proponowanych podczas lekcji aktywnościach oraz do robienia tego, czego się od niego oczekuje. Niska motywacja u osób z autyzmem i zespołem Aspergera jest związana z właściwościami ich funkcjonowania poznawczego. Zaburzenia funkcji wykonawczych, zdeterminowane przez zmiany strukturalne mózgu, powodują, że nie są one w stanie w płynny sposób przechodzić od jednej czynności do kolejnej. Właściwość ta występuje również przy okazji innych zaburzeń, takich jak na przykład zespół nadpobudliwości psychoruchowej (Pisula, 2012: 90-96). Inną możliwą przyczyną zaburzeń motywacji u osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, są nieprawidłowości rozwoju społecznego i niewielka wartość, jaką przykładają one do bodźców o charakterze społecznym. Nagrody społeczne, takie jak pochwała, czy aprobata ze strony drugiej osoby, mogą nie stanowić czynnika odpowiednio silnie motywującego, aby wykonać daną czynność. Znalezienie skutecznego systemu motywacyjnego dla osoby z autyzmem, według założeń terapii behawioralnej, jest podstawowym zadaniem nauczyciela-terapeuty na początku procesu terapeutycznego. W przypadku dzieci posiadających głębsze zaburzenia, nagrody z początku mają formę bezpośrednich wzmocnień o charakterze fizycznym (ulubione jedzenie, zabawa, dostarczenie określonych bodźców sensorycznych), a dopiero później zastępowane są wzmocnieniami społecznymi (Pisula i Danielewicz, 2003: 49-52). Dla niektórych nauczycieli stosowanie takich wzmocnień może być kontrowersyjne i sprzeczne z ich subiektywnym poglądem na kwestię nagradzania pożądaných zachowań. W warunkach klasy szkolnej, konsekwentne motywowanie za pomocą innych nagród niż społeczne, może być w praktyce bardzo kłopotliwe, zwłaszcza dla nauczycieli bez specjalistycznego przygotowania z zakresu stosowanej analizy zachowania.

Sporym utrudnieniem, zgłaszanym przez ponad 20% badanych osób, są zachowania stereotypowe, które utrudniają dziecku uczenie się. Nietypowe zainteresowania lub aktywności to jedno z kryteriów diagnostycznych autyzmu, przez co należy spodziewać się, że będzie się pojawiało to z różnym nasileniem u większości osób z tym zaburzeniem. Zachowania stereotypowe spełniają różne funkcje – mogą być źródłem przyjemności i stymulacji sensorycznej lub funkcjonalnej, ale mogą też być reakcją na stres lub przestymulowanie układu nerwowego (Bowen i Pimley, 2012: 22-23). Carl Delacato tłumaczy występowanie u osób z autyzmem stereotypii ruchowych i nietypowych zachowań zaburzeniami w zakresie odbioru bodźców. Dopatruje się w nich próby samodzielnego regulowania poziomu informacji sensorycznych docierających do mózgu. W przypadku nadwrażliwości, stereotypie mają służyć odciążeniu się od świata, który dostarcza zbyt dużą ilość wiadomości niemożliwych do przetworzenia przez przeciążony układ nerwowy. Osoby z niedowrażliwym układem nerwowym potrzebują silnej stymulacji w zakresie zmysłów, aby poczuć cokolwiek. Sytuacja taka również sprzyja potrzebie stymulacji, ponieważ układ nerwowy wymaga określonej liczby bodźców do prawidłowego funkcjonowania.

Mechanizmem kompensacyjnym jest w tym wypadku poszukiwanie silnych wrażeń w otoczeniu lub autostymulacja, czyli dostarczanie sobie ich samodzielnie poprzez np. autoagresję dostarczającą silnych bodźców powierzchniowych, wacanie różnych przedmiotów w celu stymulacji zmysłu węchu, wciskanie galek ocznych, by dostarczyć sobie wrażeń wzrokowych itd. „Biały szum” powoduje, że osoba czuje bodźce, które nie pochodzą w rzeczywistości z zewnątrz, lecz są wytworem wadliwie funkcjonującego układu nerwowego. Może ona np. czuć swędzenie skóry, albo słyszeć krew przepływającą w tętnicach. Wrażenia te są tak silne, że uniemożliwiają skupienie się na bodźcach dopływających ze świata zewnętrznego. One również mogą być przyczyną określonego rodzaju stereotypii (Delacato, 1995: 81-89). Ważne jest aby zidentyfikować ich przyczynę i wówczas podejmować próby ograniczenia lub przekierowania ich na inne, społecznie akceptowane formy zachowań. Nie jest to zadanie łatwe, dlatego też nie powinien dziwić fakt, że wielu nauczycieli widzi w tym dużą lub bardzo dużą trudność. Biorąc pod uwagę potrzeby zgłaszane przez nauczycieli, byłoby wskazane, aby zapewnić im dostęp do praktycznych szkoleń z zakresu strategii postępowania w takich sytuacjach. Nauczyciel, zwłaszcza bez wykształcenia z zakresu terapii osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, powinien mieć możliwość współpracowania ze specjalistami, którzy służyliby mu stosownym wsparciem merytorycznym i praktycznym.

Według przeprowadzonych badań, jednym z poważniejszych problemów jest niski poziom koncentracji i duża rozpraszalność uwagi. Za duże lub bardzo duże utrudnienie uważa to aż 38,6% respondentów. Jest to jedna z bardzo często występujących właściwości funkcjonowania poznawczego osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu która, podobnie jak deficyty motywacji, jest przejawem zaburzeń w zakresie funkcji wykonawczych. Zaburzenia te utrudniają płynne kontrolowanie własnego zachowania i uniemożliwiają osobie z autyzmem szybkie i elastyczne dostosowywanie się do dynamicznej sytuacji zewnętrznej oraz koordynowania informacji dopływających z różnych źródeł informacji osadzonych dodatkowo w specyficznym kontekście sytuacyjnym. Wyjaśniają również brak elastyczności i problemy w odnalezieniu się w nowych, nieznanach, nieposiadających jasnej i przewidywalnej struktury sytuacjach (Pisula, 2012: 91-96). Rozpraszalność uwagi może pojawiać się również jako reakcja na zbyt duże obciążenie układu nerwowego spowodowaną nadmiarem bodźców w otoczeniu. Warunki panujące w kasie szkolnej, w której jest wiele dzieci, na pewno nie sprzyjają minimalizowaniu tego problemu.

Możliwość skutecznej nauki może utrudniać ograniczona zdolność generalizacji nabywanej wiedzy i umiejętności, która często towarzyszy zaburzeniom ze spektrum autyzmu. Skutkuje to koniecznością wielokrotnego powracania do raz przerobionych treści. Prawie 1/4 ankietowanych nauczycieli uważa to za duże lub bardzo duże utrudnienie w procesie edukacji dziecka w warunkach integracyjnych i włączających. Nie jest to dziwne jeśli weźmie się pod uwagę ograniczony czas i wielość obowiązków jakimi obciążony jest nauczyciel klasy.

Innym problemem, związanym również z utrudnieniami w nauce, jest kwestia adaptacji dziecka w nowych warunkach. Uczeń może mieć kłopoty z akceptowaniem nowości w środowisku fizycznym, nagłych zmian ustalonego planu dnia, czy innych elementów składających się na jego szkolną rzeczywistość. Szkoła, zwłaszcza ogólnodostępna, jest miejscem bardzo dynamicznym i nieprzewidywalnym, co nie sprzyja budowaniu poczucia bezpieczeństwa dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Ważny problem widzi w tym 15,8% ankietowanych.

Kolejnym obszarem problemowym jest sfera komunikacji z osobą z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W zależności od poziomu funkcjonowania konkretnej osoby, może ona przybrać formę od całkowitego braku mowy funkcjonalnej, do niewielkich zaburzeń jakościowych w zakresie komunikowania werbalnego (Bobkiewicz-Lewartowska, 2000: 57). W przeprowadzonych badaniach duże utrudnienia w tym zakresie zadeklarowało osiem osób. Dwadzieścia osiem stwierdziło, że jest to dla nich małe lub bardzo małe utrudnienie, co może wskazywać na niewielkie trudności komunikacyjne dzieci uczących się w integracyjnych formach kształcenia lub na dobre opanowanie zastępczych form porozumiewania się z dzieckiem. Osobną grupą zaburzeń językowych dotyczy aspektu semantycznego. Charakterystyczna, zwłaszcza w zespole Aspergera, jest tendencja o dosłownego interpretowania wypowiedzi. Jest to związane z nieodczytywaniem ukrytych w języku intencji, co rodzi wiele trudności komunikacyjnych między ludźmi. Rozmówca może odczytać brak reakcji jako wyraz niegrzecznego zachowania. Inną trudnością jest nieodczytywanie znaczeń figuratywnych i wielorakich. Używane powszechnie w rozmowach wyrażenia idiomatyczne lub metaforyczne, są dla takiej osoby niezrozumiałe i wprowadzające w konsternację ze względu na ich niedosłowne znaczenie (Attwood, 2006, s. 68-70). Utrudniające komunikację trudności ucznia w rozumieniu wyrażen idiomatycznych czy przenośnych są dużym problemem dla 17,5% badanych nauczycieli.

Ponad 10% badanych uznało, że dużym problemem są dla nich zachowania agresywne lub autoagresywne przejawiane przez dziecko. Są one o tyle niebezpieczne, że powodują bezpośrednie zagrożenie dla zdrowia dziecka oraz osób z jego otoczenia. W związku z tym wymagają radykalnych interwencji. Problem takich zachowań nie dotyczy 42,1% badanych, a ponad 30% ma z nimi niewielki kłopot, co może wskazywać na wypracowanie skutecznych sposobów radzenia sobie w takich sytuacjach lub niewielkie ich nasilenie. Niewątpliwie zachowania agresywne i autoagresywne, jeśli się pojawiają, stanowią poważny utrudnienie w pracy nauczyciela.

Dla dużej części ankietowanych sporym utrudnieniem w ich pracy, jest niechęć ucznia do podporządkowania się zasadom panującym w grupie. Wskazało na to ponad 21% respondentów. Wiąże się z tym również różnego rodzaju zachowania niepożądane dezorganizujące lekcję i przeszkadzające w nauce, które zostały wskazane przez taką samą liczbę nauczycieli. Nadpobudliwość stanowi duże utrudnienie dla 15,8%, dla ankietowanych, 21,2% jako takie uznaje

nieprzewidywalność zachowań ucznia. Według Cassady (2011: 7-8), takie zachowania są bardzo kłopotliwe, szczególnie dla nauczycieli klas ogólnodostępnych, ponieważ bardzo dezorganizują pracę grupy. Ograniczają czas na indywidualizację edukacji i wymagają nieraz zastosowania radykalnych metod i środków w celu ograniczenia ich częstotliwości. Ma to według niej poważne konsekwencje dla możliwości społecznej integracji dziecka w klasie, ponieważ rodzi w nauczycielu frustrację determinującą jego negatywny stosunek do kwestii włączania go w aktywności grupowe.

Bardzo ważnym warunkiem prawidłowej integracji dziecka z autyzmem i zespołem Aspergera w klasie, jest jego relacja z nauczycielem i rówieśnikami. Nauczyciel, który nie doświadcza z uczniem „wspólnych momentów” obustronnego zaangażowania w wykonywane czynności, może przejawiać skłonność do dystansowania się od dziecka. Ponad 21% ankietowanych uważa za znaczące trudności dotyczące integracji ucznia z innymi dziećmi w klasie. Na budowanie właściwych stosunków interpersonalnych mają wpływ różne czynniki, między innymi kompetencje ucznia z zakresu społecznego komunikowania się z otoczeniem. Aż 1/4 badanych uważa, że poważną trudność sprawia im niebranie pod uwagę przez ucznia perspektywy innych osób i robienie wszystkiego „po swojemu”. Takie zachowania wynikają z zaburzeń w rozwoju teorii umysłu, czyli systemu pojęć i reguł, który pozwala ludziom przewidywać i wyjaśniać zachowania innych osób poprzez odnoszenie się do nieobserwowalnych stanów ich umysłu. Jest to zdolność przewidywania związków między zewnętrznymi stanami rzeczy, a wewnętrznymi stanami umysłu (Frith, 2008: 105-107). Brak intersubiektywności, czyli zdolności do analizy sytuacji z perspektywy innej osoby powoduje, że osoby z autyzmem nie są w stanie przewidywać zachowania innych osób lub rozpoznawać motywów i intencji ich działania na podstawie zewnętrznych oznak i sygnałów niewerbalnych. Jest to potencjalne źródło nieporozumień, ponieważ osoba z autyzmem może nie rozpoznać, czy ktoś zrobił coś przypadkiem, czy celowo. Nieuświadomienie sobie uczuć innej osoby sprzyja przedmiotowemu jej traktowaniu. Sprawiają też, że osoby z autyzmem nie potrafią udawać, kłamać, żartować, manipulować, ani robić niespodzianek, ponieważ czynności te wymagają umiejętności „wczucia się” w to co myśli inna osoba (Pisula, 1999: 83-88). Niebranie pod uwagę perspektywy innych ludzi prowadzi do tego, że obcowanie z zachowującą się w ten sposób osobą nie zawsze jest przyjemne. Jej postawa sprawia bowiem wrażenie egoistycznej.

Z badań wynika, że znaczącym źródłem trudności w edukacji uczniów z autyzmem i zespołem Aspergera, są zaburzenia ich rozwoju emocjonalnego. Ponad 15% ankietowanych uważa nieumiejętność rozpoznawania czyichś stanów emocjonalnych na podstawie mowy ciała i tonu głosu za znaczne utrudnienie w ich pracy z dzieckiem. Taki sam wynik dotyczy nieumiejętności dzielenia się emocjami i adekwatnego okazywania uczuć wobec innych osób. Osiem osób odczuwa trudności w związku z brakiem lub nietypową, jak na dziecko, ekspresją bardziej złożonych emocji. Zaburzenia społecznego rozumowania, które są charakterystyczną cechą osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, są

poważnym zagrożeniem dla jakości relacji (Emam i Farrell, 2009: 411-415). Trudności w wyrażaniu i odczytywaniu emocji również utrudniają codzienną pracę, ponieważ wymagają każdorazowego „tłumaczenia” uczniowi języka emocji. Nauczyciel nie może w tym wypadku polegać na wyrazie twarzy ucznia, ponieważ nie musi on wcale odzwierciedlać jego aktualnego stanu wewnętrznego. Musi za każdym razem werbalizować swoje emocje, jeśli oczekuje od ucznia reakcji, ponieważ odczytywanie sygnałów niewerbalnych nie jest jego mocną stroną. Dosłowne rozumienie wyrażen przenośnych może utrudniać komunikację, gdyż prowadzi do nieporozumień. Uczeń z autyzmem jest wymagającym rozmówcą, a wymienione trudności mogą łatwo stać się dla nauczyciela źródłem frustracji. To z kolei stanowi zagrożenie szybkiego wypalenia zawodowego.

Podsumowanie i wnioski

Celem podjętych badań było rozpoznanie i zdiagnozowanie potencjalnych trudności, z jakimi mogą spotkać się nauczyciele podejmujący pracę z uczniem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Próba badawcza nie była liczna na tyle, by można było uogólniać wyniki na całą populację. Mimo wszystko można przypuszczać, że nauczyciele ci są szczególnie narażeni na doświadczenie specyficznego rodzaju sytuacji trudnych. Jak wynika z odpowiedzi ankietowanych, głównymi problemami są: deficyt uwagi i motywacji, problemy ze skuteczną komunikacją z dzieckiem, zachowania stereotypowe oraz trudności w wyegzekwowaniu przestrzegania przez dziecko przestrzegania zasad panujących w klasie. Choć mogą pojawiać się również przy okazji innych zaburzeń, to jednak w tym zestawie są one dość specyficzne dla tej konkretnej grupy uczniów. Podjęte badania mają charakter diagnostyczny, ale wnioski z nich płynące mogą zostać wykorzystane w praktyce. Dzięki znajomości specyfiki pracy z uczniem z autyzmem i zespołem Aspergera, możliwe jest projektowanie efektywnych rozwiązań pozwalających na niwelowanie negatywnych skutków tych trudności. Wskazane byłoby pogłębienie badań o analizę jakościową, aby zapoznać się z nauczycielskimi strategiami radzenia sobie z doświadczanymi sytuacjami. Istotne jest zwrócenie uwagi na fakt, że nie było w ankiecie pytania, na które chociaż jedna osoba nie odpowiedziałaby twierdząco, wskazując, że dany problem stanowi dla niej duże utrudnienie w jej pracy pedagogicznej, co świadczy o tym, że podjęta tematyka jest obecna i ważna dla praktyki.

Bibliografia

Attwood, T. (2006). *Zespół Aspergera: wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

- Cassady, J. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder, *Electronic Journal for Inclusive Education* nr 2 (7).
- Bobkowicz-Lewartowska, L. (2000). *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bowen, M., Pimley, L. (2012). *Włączanie uczniów z autyzmem w środowisko szkolne. Poradnik*. Warszawa: Fundacja Synapsis.
- Delacato, C.(1995). *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*. Warszawa: Fundacja Synapsis.
- Emam, M., Farrell, P.(2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools, *European Journal of Special Needs Education* nr 4 (24).
- Frith, U. (2008). *Autyzm, wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Glashan, L., MacKay, G., Grieve, A. (2004). Teachers' experience of support in the mainstream education of pupils with autism, *Improving Schools* nr 1(7).
- Helps, S., Newsom-Davis, I., Callias, M.(1999). Autism. The teacher's view. *Autism* nr 3(3).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2013). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych*. Dziennik Ustaw 2013 poz. 957.
- Pisula, E., Danielewicz, D. (2003). *Terapia i edukacja osób z autyzmem. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Pisula, E. (2012). *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pisula, E. (1999). *Autyzm u dziecka. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Puri, M., Abraham, G. (red.). (2004). *Within walls without boundaries. Handbook on Inclusive Education for educators, administrators and planners*, New Delhi: Sage Publications.
- Rodriguez, I., Saldana, D., Moreno, J.(2012). Support, inclusion and special education. Teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders, *Autism Research and Treatment*, nr 1 (2012).
- Syriopoulou-Delli, Ch., Cassimos, D., Tripsianis, G., Polychronopoulou, S. (2011). Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders, *Journal of Autism and Developmental Disorders* nr 1(2011).
- Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych (2006). *Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych*, <https://www.rpo.gov.pl/pl/konwencja-o-prawach-osob-niepelnosprawnych>, Dostęp: 30.03.2015.

MAGDALENA BŁĘDOWSKA

Uniwersytet Łódzki

Pedagog wobec sytuacji granicznej wychowanka

Wprowadzenie

Nasze codzienne życie przynosi nam pełen kalejdoskop przeżyć – od szczęśliwych chwil aż po te najstraszniejsze, których nie chcielibyśmy przeżywać. Szczególnie sytuacje kryzysowe, traumatyczne są trudne do zrozumienia, zaakceptowania, przeżycia. Ciężkie dla dorosłego człowieka. A co z dzieckiem? Czy poradzi sobie z rzeczywistością, która trudna jest dla człowieka dojrzałego? Wiemy z doświadczenia, że dzieci również dotykają sytuacje trudne. Niekiedy chronione są przed dorosłymi przed pełną wiedzą na temat chorób, odejścia kogoś bliskiego, ale wiemy z doświadczenia, że to nie jest dobra praktyka. Po fakcie dzieci mogą zarzucić nam kłamstwo, tchórzostwo. Jaka rolę w takich sytuacjach pełni pedagog?

Sytuacje graniczne

Rozpoczynając rozważania dotyczące sytuacji z którymi spotyka się człowiek, należy opisać samo pojęcie sytuacji: „W plastycznym wyobrażeniu sytuacja ukazuje nam się jako położenie rzeczy względem siebie w przestrzenno-topograficznym uporządkowaniu. Niejako na wzór owego przestrzenno-perspektywicznego wyobrażenia powstaje pojęcie sytuacji jako czegoś, co dla zainteresowanego nią podmiotu empirycznego stanowi pewną rzeczywistość, ograniczającą go albo przeciwnie, dającą mu szerokie pole do działania (Rudziński, 1978: 186).

Według K. Jaspersa sytuacja nie jest tylko rzeczywistością, która podlega prawom przyrody, lecz raczej rzeczywistością, która zawiera wymiar sensu, jest zarówno zjawiskiem fizycznym jak i psychicznym, a dla podmiotu może dostarczyć korzyść lub oznaczać stratę.

„W znaczeniu potocznym słowo „sytuacja” oznacza (dla mnie) po prostu splot okoliczności zewnętrznych, w których się znajduję, ale dla Jaspersa istotne jest przede wszystkim to, w jaki sposób się do owych warunków odnosię. Ponieważ każde bycie, to zarazem jakieś bycie tu oto (Dasein), również moje własne bycie nie może mieć miejsca poza jakąś sytuacją. Tak jak wszystko, co jest, jest zarazem czymś, tak ja sam, będąc w ogóle czymś, jestem do swojego bytu ustosunkowany.

K. Jaspers uznaje za istotny nie fakt samego uwikłania w zdarzenia, ale stosunek, w jakim człowiek odnosi do tych zdarzeń (Rudziński, 1978: 136).

Ponieważ każde „bycie”, jest jednocześnie „jakimś byciem” nie może ono mieć miejsca poza jakąś sytuacją, tak samo jak „wszystko, co jest, jest zarazem czymś”, tak człowiek będący „czymś” jednocześnie ustosunkowuje się do swojego bytu” (Kolasa, 2010: 136).

Człowiek znajduje się zawsze w jakiejś sytuacji, nie znając nigdy wszystkich jej możliwości. Sytuacja wyznacza i oznacza zarazem zakres i sens jego postępowania oraz skalę wartościowania działania innych osób. Jednostka nie jest jedynie skazana na dane sytuacje, może je też tworzyć poprzez realizowanie swoich celów. Zasady rządzące sytuacjami są niepoznawalne w takim sensie, że rozpoznanie ich powoduje zmianę danej sytuacji i projekcję innej; „(...) nie mogę nigdy wydostać się z określonej sytuacji, nie wpadając jednocześnie w inną. Wszelkie poznanie (...) oznacza, że wyrabiam sobie dyspozycję do przekształcania sytuacji, nie oznacza natomiast, że potrafię w ogóle zlikwidować bycie-w-sytuacji” (Rudziński, 1978: 187).

Spośród wielu sytuacji z jakimi spotyka się człowiek w swoim życiu istnieją również takie, które wywierają na nas szczególne znaczenie, stawiają przed nami bardzo trudne zadanie. Karl Jaspers nazwał je „sytuacjami granicznymi”. Twierdził, że sytuacje graniczne są „jak mur, o który uderzamy, o który się rozbijamy. Nie potrafimy ich zmienić, lecz jedynie naświetlić. Nie da się ich oddzielić od samego istnienia empirycznego” (Skurjat, 2005)

To, że człowiek jest zawsze w sytuacji – w sytuacji granicznej – można rozumieć następująco:

- każda sytuacja jest granicą, która oddziela go od bytu w jego całości;
- być w sytuacji to uświadamiać sobie cząstkowość kontaktu z bytem w sensie ogólnym, jego i własną ograniczoność;
- człowiek, będąc zawsze w konkretnej sytuacji, obejmuje tylko tę sytuację – pewien obszar rzeczywistości;
- jednocześnie człowiek doświadcza (np. intuicyjnie) bytu, którego jeszcze nie dotyka (Walczak, 2012: 12).

Według K. Jaspersa znaczenie „[...] to, że stale znajduję się w jakichś sytuacjach, że nie mogę żyć bez walki i cierpienia, że biorę na siebie winę i nie mogę tego uniknąć, że muszę umrzeć” (Rudziński, 1978: 189) oznacza cztery podstawowe sytuacje graniczne:

- 1) śmierć;
- 2) cierpienie;
- 3) walkę (przede wszystkim o miłość);
- 4) winę.

Sytuacje graniczne są wpisane w egzystencję człowieka i to właśnie one, a w istocie rzeczy swoiste zatrzymanie się nad nimi, daje możliwość przeżycia do głębi tego, kim się jest. Według niemieckiego filozofa przeżycie sytuacji granicznych uprzytomniało człowiekowi jego pozycję w świecie – to, że jest bytem problematycznym, oraz to, że nie może on liczyć na jakiegokolwiek ostateczne jej uprawomocnienie. W tym kontekście Jaspersowskie sytuacje graniczne zaliczyć by należało do doświadczeń granicznych o wymiarze trauma-

tycznym, choć on sam wskazuje, że np. walkę można rozumieć w sensie pozytywnym i utożsamić ją z miłością (Walczak, 2012: 22).

Przeżycie sytuacji granicznych, jest wstrząsem dla człowieka. Ten wstrząs potęguje jednocześnie dochodząca do głosu świadomość zagubienia. Ale dla Jaspersa to właśnie bycie w tych sytuacjach może stać się najważniejszym źródłem filozofii człowieka. Ze zdumienia i zdziwienia rodzą się pierwsze pytania, które niejako rozbijają pierwotną, przeżywaną w codziennym życiu jedność człowieka ze światem. To krytyczna próba wejścia w poznanie tego, co jest i dlaczego takie jest, ale też tego, jakie może być. I nie chodzi tylko o sytuację graniczną, w której się znajdujemy: człowiek przebudza się „[...] z uzależnienia od potrzeb życiowych. Dokonuje się to przebudzenie w wolnym od celowości spojrzeniu na rzeczy, niebo i świat” (Jaspers, 2000: 20). Wątpienie jest obszarem, w którym rodzi się nasza pytałość. „Decydujące jest jednak to, co i jak – dzięki wątpieniu – staje się podstawą pewności” – mówi Jaspers. Przybiera najróżniejsze formy, począwszy od podawania w wątpliwość wiarygodności wrażeń zmysłowych, a skończywszy na wyrafinowanych zabiegach zmierzających do podważenia całości wiedzy.

Te reakcje człowieka (mniej lub bardziej uświadomione) dotyczą wszystkich sytuacji granicznych. Oczywiście jednym z najtrudniejszych momentów życia jest strata bliskiej osoby. Czy można się do takiego nieszczęścia przygotować? Czy jesteśmy w stanie przygotować młodego człowieka do konfrontacji z taką sytuacją? Jeśli odejście osoby nie było nagłe, tylko okupione okresem cierpienia, to ten czas należy wykorzystać na rozmowę z wychowankiem, na towarzyszenie mu. Pozwolić na płacz, ale jednocześnie ukazywać możliwości odnalezienia się w tej sytuacji – ona może być „po coś”, próbować motywować wychowanka do podjęcia wysiłku. Jeśli zaś śmierć jest raptowna i nikt jej się nie spodziewał – być przy wychowanku, pomóc mu w przeżywaniu żałoby, wesprzeć go we wszystkich jej etapach. Nie jest to proste, ale trzeba spróbować przekonać, że wszystko jest po coś, nawet ból, cierpienie – możemy nie rozumieć tego w trakcie ich trwania, a być może uda nam się doskonale na nie odpowiedzieć po jakimś czasie. Większość się nawet nad tym nie zastanawia, bo brakuje nam wiary w lepszą przyszłość, w to, że jednak SENS ŻYCIA ISTNIEJE.

Rola pedagoga wobec sytuacji granicznych wychowanka

Czy dziecko w wieku szkolnym przeżywa sytuacje graniczne – tak! Niestety – wszystkie kategorie – od śmierci najbliższej osoby – np. dziadków, czasami rodziców lub kogoś z rodzeństwa; cierpienie – odczuwając np. swoją przewlekłą, ciężką chorobę; walkę – o miłość rodziny lub akceptację i przynależność do grupy; winę – „sytuacja graniczna winy wynika z wszystkich rodzajów sytuacji granicznych. Życie empiryczne opiera się na wyzysku, na który człowiek wyraża zgodę. Każde działanie jak i zarówno jego brak są źródłem winy. Za decyzją podążają bowiem brak dokładnego rozeznania w swoich intencjach i konsekwencje nieprzewidziane przez ludzi” (Hołub, 2009).

Od nauczyciela, pedagoga oczekujemy specjalnych umiejętności między innymi obserwowania swoich podopiecznych, rozumienia i współodczuwania ich stanów emocjonalnych. Umiejętności wyjaśnienia rzeczywistości w jakiej dziecko się znalazło – na przykład w przypadku śmierci bliskiej osoby lub ciężkiej, nieuleczalnej choroby, która jest okupiona cierpieniem. Niesienia pomocy swoim wychowankom. Jak?

„Nauczyciel w procesie wychowania wprowadza ucznia w przestrzeń wartości i norm moralnych podlegających kontekstom kulturowym, społecznym, historycznym. Jest osobą wpływającą na uczniowskie postawy wobec podmiotowości innych ludzi, wieloaspektowości kultury i złożoności natury, ambiwalencji norm i wartości. W. Cichoń podkreśla jednak, że „(...) wychowanie – to przede wszystkim urzeczywistnienie osobowych wartości w twórczym rozwoju wychowanków” (Cichoń, 1996: 8). Proces wychowania rozpatrywany w takim kontekście staje się realizacją indywidualnych, podmiotowych wartości i dążeń ucznia, spełnieniem jego potrzeb i pragnień oraz odzwierciedleniem tkwiących w nim wartości: prawdy, dobra i piękna. Wychowanie staje się wówczas przede wszystkim procesem urzeczywistnienia osobowości ucznia, rozwoju jego podmiotowości i wrażliwości – procesem jego twórczej realizacji siebie.(...) Zawód nauczyciela jest zawodem niezwyklej odpowiedzialności za drugą osobę, człowieka w aspekcie jego sfery fizycznej oraz metafizycznej – odpowiedzialności za jego rozwój intelektualny i duchowy, bezpieczeństwo emocjonalne i fizyczne. Jest to zawód jak żaden inny, ponieważ determinuje teraźniejszość edukacyjną uczniów, a wpływając na przyszłość kolejnych pokoleń uczniów, w rezultacie określa w pewnym stopniu kulturę otaczającej rzeczywistości i warunkuje wartości w niej obecne. Według H. Hamer zawód nauczyciela „jest jednym z najpiękniejszych i najbardziej fascynujących” (Hamer, 1994: 7). Zawód nauczyciela jest zawodem dialogu, spotkania, wymiany doświadczeń, realizacji najwyższych celów i wartości. Zawodem, którego centrum zawsze stanowi humanizm” (Lorek, 2011: 11-12).

Zawód ten przede wszystkim polega na obecności, towarzyszeniu swoim wychowankom. Z pewnością trudną próbą jest wspieranie ucznia w sytuacji śmierci lub cierpienia, ale wsparcie, spokój i cierpliwość jest dużym oparciem dla podopiecznego. Jedną z konstruktywnych metod niesienia pomocy uczniom jest między innymi tzw. język akceptacji (Gordon, 2010: 33). W procesie komunikowania w relacjach nauczyciel - uczeń najbardziej skutecznym i efektywnym narzędziem jest słuchanie, które stanowi swoiste zaproszenie do mówienia. Uczeń znajdujący się w trudnej sytuacji potrzebuje kogoś o tym opowiedzieć. Jeśli nie ma możliwości, by porozmawiać z kimś w domu, szuka oparcia i dialogu w szkole w osobie nauczyciela. Słuchanie umożliwia nawiązanie kontaktu, mówi o gotowości przyjścia z pomocą oraz jest wyrażeniem akceptacji osoby i sytuacji w jakiej znalazła się dana jednostka (Welskop, 2013: 169). Początkowym etapem komunikacji może być cisza, ale ona również ma swój wymiar.

Bardzo ważna jest autentyczność i zaangażowanie pedagoga, wychowawcy. Nie można udawać kogoś, kim się nie jest, udawać zainteresowania, pozorować zaangażowania. To się WYDA i wtedy wychowanek już nam nie zaufa.

Przywołując kolejne kategorie sytuacji granicznych opisuje się je pod względem kreowania ich przez odbiorcę – o ile na śmierć i cierpienie nie mamy wpływu, o tyle mamy go na walkę i winę.

W kontekście walki o przynależność do zespołu rola nauczyciela/wychowawcy/pedagoga może mieć istotne znaczenie. Pierwsze kroki w rozpoznawaniu sytuacji, to obserwacja grupy i ich poszczególnych członków. Dziecku wchodzącemu w kolejne grupy społeczne zależy na akceptacji – jak nam wszystkim. Wraz z rozpoczęciem edukacji w szkole uczniowie wchodzi w nową grupę społeczną, bardziej sformalizowaną, jaką jest klasa szkolna, którą można określić jako „zespół składający się uczniów wzajemnie na siebie oddziałujących, którzy różnią się zajmowanymi pozycjami i rolami oraz mają wspólny system wartości i norm regulujących ich zachowanie się w istotnych dla klasy sprawach” (Łobocki, 1985: 15). Klasa jako grupa jest zorganizowana dla ściśle określonych celów dydaktycznych i wychowawczych oraz istnieje zawsze w konkretnej szkole i środowisku. W obrębie klasy mogą powstawać nieformalne grupy koleżeńskie, przyjacielskie, które pełnią ważne funkcje rozwojowe. Dzieci w wieku szkolnym mogą być uczestnikami grup pozaszkolnych, które charakteryzują się spontanicznością powstania, dobrowolnością udziału (skupiają osoby w tym samym wieku), spójnością funkcjonalną (uznanie podobnych wartości, potrzeb i zainteresowań, respektowanie tym samym reguł) (Winiarski, 2010: 166). Niestety, czasami zdarza się, że grupa nie akceptuje kogoś ze swoich członków, czasami go wyklucza. To bardzo trudna sytuacja dla osoby, która odczuwa niechęć pozostałych. Osoba dorosła nie zawsze umie się odnaleźć w podobnej rzeczywistości. Czy możemy oczekiwać od dziecka, że w sytuacji dla niego trudnej, jaką z pewnością jest odrzucenie przez grupę, dokona mądrego wyboru, właściwej oceny i podejmie odpowiedzialne działanie? Podejmie walkę? Czy możemy tego spodziewać? Niektóre dzieci nawiązują kontakty z rówieśnikami bez trudu, są swobodne, mają łatwość włączania się do wspólnej zabawy utrzymując w ten sposób dobrą pozycję wśród dzieci. Niestety, jest też dużo dzieci, które kontakty z kolegami nawiązują z wielkim trudem, są nieśmiałe, zakłopotane, zahamowane.

Nie każde dziecko jest na tyle silne, by przeciwstawić się grupie, wyrazić swoje zdanie. Niektóre dzieci zamykają się w sobie, zaczynają odstawać od zespołu, nikomu się nie żalą, zostają z problemem same. Inne zaś zachowują się agresywnie. „W licznych badaniach empirycznych stwierdzono, że istnieje związek pomiędzy odrzuceniem przez grupę rówieśniczą a zachowaniami agresywnymi dzieci. Okazało się, że dzieci mogą reagować różnie na brak akceptacji społecznej, niektóre z nich oceniane są przez obserwatorów jako agresywne, inne z kolei są nieśmiałe, wycofane i unikają kontaktów z innymi” (Kulawska, 2013: 199).

W zależności od działania jakie dziecko podejmie, tak będzie można interpretować jego walkę. Ale przecież mądry wychowawca zauważa mechanizmy,

procesy funkcjonujące w grupie. Ba! Wychowawca zna grupę! Umie wskazać gwiazdy oraz antygwiazdy socjometryczne, outsiderów, maskotki, itp. Co może zrobić z taką wiedzą? Wykorzystać, by pomóc tym dzieciom, które są poza grupą. Wesprzeć je w odnalezieniu swojego miejsca, swoją pozycję. Podstawowym zadaniem wychowawcy, w którego klasie znalazło się dziecko niepopularne, jest takie pokierowanie życiem klasy, aby uczeń ten dał się poznać rówieśnikom z jak najlepszej strony.

Czy walka o miejsce w grupie, o akceptację może być inspiracją dla pedagoga? Oczywiście, że tak! Zadaniem pedagoga jest towarzyszenie wychowankowi w takich chwilach. Wykorzystywanie a nawet kreowanie sprzyjających okoliczności, w których niechciane dziecko będzie mogło wykazać się, pokazać grupie, że jest dla nich ważne jako członek danej wspólnoty.

Wiedza z zakresu relacji interpersonalnych zachodzących między rówieśnikami jest niezwykle przydatna wychowawcom, nauczycielom, terapeutom w celu świadomego podejmowania działań profilaktyczno - terapeutycznych służących wspomaganie budowania prawidłowych relacji interpersonalnych. Pomoc pedagogiczna dzieciom odrzuconym powinna polegać na możliwości budowania właściwych kompetencji społecznych poprzez udział w warsztatach czy treningach umożliwiających nawiązywanie satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami w środowisku szkolnym (Kulawska, 2013: 207).

Podsumowanie

Uderzająca jest paradoksalna pozytywność koncepcji sytuacji granicznych mimo całej jej negatywności. Filozofia Jaspersa, choć napiętnowana znamieniem śmierci, cierpienia, winy, walki i przemijalności, jest w rzeczywistości filozofią afirmacji życia. Jaspers ujawnia i ukazuje siły, jakie drzemią w ludziach, zwłaszcza takie cnoty, jak chęć i odwaga życia. Nacisk kładzie na pragnienie współpracy jednostki z drugim człowiekiem, a także wolę w pełni uświadomionego i zupełnie odpowiedzialnego funkcjonowania z innymi. Filozof uświadamia nam fakt, że człowiek nie jest istotą w pełni ukształtowaną mentalnie, zamkniętą oraz głuchą na cierpienia drugiej jednostki. Uwypukla ludzkie ukierunkowane działania, zachęcające do egzystencjalnego dialogu, dążące do etycznego współistnienia ogółu ludzi (Trela, 2013: 269).

Wiele współczesnych koncepcji nauczania domaga się od nauczyciela refleksyjności pedagogicznej. Wymaganie to formułowane jest ze względu na napięcia i sprzeczności wpisane w rolę nauczyciela. Z jednej strony jest on emisariuszem wolności, z drugiej – społecznej kontroli; to, co ważne dla niego samego jako jednostki, zderza się z tym, co niezbędne jest dla ogółu, to, co idealne, z tym, co realne. Ponadto świadomość chociażby „zniesienia” monolitycznego stylu uczenia, a podkreślanie możliwości budowania stylu eklektycznego implikuje postawienie pytania i udzielenie sobie na nie odpowiedzi: „co ja tutaj robię?”, „kim jestem dla uczniów?” Wielość źródeł filozofii współczesnej edukacji rodzi dość szerokie i zróżnicowane spektrum jej wizji – w gąszczu ideologii

edukacji rodzą się kolejne pytania: „za czym się opowiedzieć?”, „w co jestem uwikłany jako nauczyciel?”. Również przyjmowanie i tworzenie „nowego” wiąże się zawsze z koniecznością rewidowania własnych poglądów, nawyków, przesądów i odpowiedzenia sobie na pytanie: „co przyjąć jako «nowe», dlaczego i w jaki sposób?”. Należy także pamiętać warunki, którym rozumienie czegoś – i siebie samego – każdorazowo podlega i które jako nasze „przedrozumienia” są stosowane wówczas, gdy chcemy wydobyć – zinterpretować to, co mówi do nas przeżycie/przeżywanie doświadczenia granicznego. W wyniku refleksji nauczyciel/wychowawca może „wprowadzić do gry” – by użyć sformułowania Gadamera – swoje własne założenia, które pojawiły się właśnie w jej obszarze. Gadamerowskie „wprowadzenie do gry” ujawnionych w obszarze refleksji założeń i dopiero na ich kanwie możliwe rozumienie tego, w czym np. partycypujemy jako nauczyciele/wychowawcy?, kim jesteśmy?, kim jest dla nas uczeń/wychowanek? itd. Odnajdujemy w postulacie bycia nauczyciela/wychowawcy refleksyjnym praktykiem. Takie ujęcie wynika przede wszystkim z zanurzenia nauczyciela/ wychowawcy w sferze działań praktycznych” (Walczak, 2012: 22).

Bibliografia

- Cichoń, W. (1996). *Wartości, człowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gordon, T. (2010). *Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*, Warszawa: PAX.
- Hamer, H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa: Wydawnictwo Veda.
- Hołub, B. (2009). *Metafizyczna godność człowieka w filozofii Karla Jaspersa*, Wiedza i Edukacja, Świat wirtualnej nauki, <http://wiedzaiedukacja.eu/archives/17517>, Data dostępu 05.03.2015.
- Jaspers, K. (2000). *Wprowadzenie do filozofii. Dwanaście odczytów radiowych*, Wrocław: Siedmioróg.
- Kolasa, D. (2010). *Sytuacje możliwe a sytuacje graniczne w filozofii Jaspersa*, Studia z Historii Filozofii, nr 1.
- Kulawska, E. (2013). Uwarunkowania i konsekwencje odrzucenia dziecka w wieku szkolnym przez grupę rówieśniczą, SEMINARE t. 33.
- Lorek, K. (2011). *Nauczyciel (zdolny) w przestrzeni współczesnej edukacji. Materiał pomocniczy dla studentów specjalizacji i specjalności nauczycielskich*, Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu.
- Rudziński, R. (1978). *Jaspers*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Skurjat, K. (2005). *Wobec zawodności świata – sytuacje graniczne*, Głos uczelni Nr 140 http://www.glos.up.wroc.pl/archiwum/5359/nr_140_2005_publicystyka.html, Dostęp: 11.04.2015.

- Tarnowski, J. (1993). *Jak wychowywać*, Warszawa: Wydawnictwa Akademii Teologii Katolickiej.
- Walczak, A. (2012). Refleksja jako wyjątkowa przestrzeń aktywności myślowej w perspektywie doświadczeń granicznych. *Kultura i Wychowanie*, Nr 4.
- Welskop, W. (2013). Komunikacja w relacji nauczyciel-uczeń a występowanie sytuacji kryzysowych w szkole. W: *Komunikacja w sytuacjach kryzysowych IV*, P. Potejko (red.), Gliwice-Katowice: Wydawnictwa i Szkolenia Opcjon.
- Winiarski, M. (2010), Grupa rówieśnicza. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Zak”.

NINA DYMKOWSKA

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie,
Wydział Nauk Społecznych,
Katedra Psychologii Rozwoju i Edukacji

MAGDALENA JAWOREK

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie,
Wydział Nauk Społecznych,
Katedra Pedagogiki Resocjalizacyjnej

WIOLETTA STĘCZNIIEWSKA

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie,
Wydział Nauk Społecznych,
Katedra Pedagogiki Specjalnej

Pedagog w obliczu wyzwań: trener- terapeuta- ojciec

Wstęp

Nie ulega wątpliwości, że ostatnie dziesięciolecie scharakteryzować można jako różnorodne, dynamiczne, pełne radykalnych zmian społecznych. Przeobrażenia takie dokonywały się oczywiście także i wcześniej, ale były na tyle powolne, że nie wpływały znacząco na życie pojedynczego człowieka. Życie społeczne utrzymywało się na stałym, dość stabilnym poziomie, przyjęte wartości i wzory kulturowe w określonych grupach trwały w zasadzie, niezmiennie. Raz ustalone autorytety cieszyły się niezmiennym szacunkiem (Szymański, 2014: 63). Działalność wychowawcza miała więc na celu „przystosowanie młodego człowieka do istniejących, trwałych warunków życia i pracy zawodowej” (Szymański, 2014: 63). Edukacja traktowana była raczej jako forma adaptacji do panujących warunków, przekazywanie kulturowych wzorców pracy i jej społecznego podziału.

Nowe czasy przyniosły wielkie zmiany. W świecie ponowoczesnym, przekształcenia dokonują się na różnych polach, poczynając od systemu wartości, na dotychczas uznawanych autorytetach, aspiracjach i celach życiowych skończywszy. Do głosu dochodzą hasła indywidualizmu i osobistej wolności, które osłabiają dotychczasowe więzi łączące ludzi (Daszkowska, Rewera, 2010: 7). Dawne sztywne normy społeczne i nakazy moralne, nie stanowią już takiego ograniczenia w kreśleniu swego stylu życia. Przez to młode pokolenia rozwijają się w chaosie relatywizmu moralnego. Współwystępowanie w życiu ludzi współczesnych skrajnych zjawisk, mogą

powodować chaos aksjologiczny, zamęt w systemie wartości. W tym miejscu edukacja i działanie pedagogów mogą pomóc przygotować się młodemu pokoleniu do wyzwań, jakie stawia przed nimi dynamicznie zmieniający się świat. Dorośli posiadają wiedzę i doświadczenie, które wspomaga w „zrozumieniu zachodzących zjawisk, przystosowania się do nich i takiego modyfikowania swoich poglądów i postaw, aby mogli oni świadomie i aktywnie uczestniczyć w nowo kreowanej rzeczywistości” (Szymański, 2014: 65). Współczesny pedagog staje w obliczu nowych wyzwań; z jednej strony chce wychować „dobrych” ludzi, a z drugiej strony takich, którzy stawia czoła trudnej rzeczywistości.

Trener

Wychowanie dziecka na dobrego i mądrego człowieka we współczesnym świecie stanowi duże wyzwanie nie tylko dla rodziców i opiekunów prawnych, ale również dla nauczycieli i wszystkich innych osób uczestniczących w drodze młodej jednostki (Bruhlmeier, 2000). Do takich zawodów wywierających wpływ na dzieci i młodzież zalicza się trenera, który rozwija szeroko rozumiane umiejętności psychofizyczne oraz wspomaga proces wychowania (Szwedzki, 2013: 5). Staje się tak z prostego powodu, ponieważ od najmłodszych lat jednostka wykazuje aktywność najpierw w sferze fizycznej, a dopiero później poszerza swoje horyzonty o inne aspekty dowiadując się co jest właściwe, a co nie.

W literaturze przedmiotu wyjaśnia się, że „aktywność jest podstawową cechą każdego żywego organizmu [...] jest wyznacznikiem jej rozwoju psychicznego, zaś progresywny charakter powoduje, że w ciągu życia poszerzają się obszary działalności i aktywność ulega zmianie” (Guz, Sokołowska-Dzioba, Pielecki, 2008: 7). Sport należy do jednych z aktywności życia społecznego człowieka. Działalność ta może być czynnikiem wewnętrznej potrzeby jednostki i zazwyczaj ma charakter spontaniczny i amatorski. Jest jeszcze druga odmiana, do której zalicza się profesjonalne uprawianie danej dyscypliny sportowej pod okiem wykwalifikowanego sztabu szkoleniowego, którego przewodnikiem jest trener. Badacze tematu określają rolę trenera jako pełnienie funkcji szkoleniowca, ale przede wszystkim pedagoga- wychowawcy z pozycją autorytetu, który nie tylko zajmuje się przygotowaniem fizycznym i psychicznym swoich podopiecznych, ale również rozwojem ogólnym człowieka (Strzałkowska, 2014; Szwedzki, 2013; Martens, 2004) . Ze szczególną uwagą poszerza kwalifikacje i umiejętności swoich adeptów, ale również pamięta o rozwoju moralnym i kształtowaniu pożądanych cech osobowościowych, takich jak odpowiedzialność, rzetelność czy sumienność.

Jon M. Huntsman twierdzi, że większość wartości moralnych uczymy się w okresie wczesnego dzieciństwa, lecz w trakcie dorastania i późniejszego życia dorosłego z premedytacją lub przypadkiem o nich zapominamy (Huntsman, 2005). Nad przestrzeganiem opanowanych i panujących zasad pieczę

sprawują sędziowie i koordynatorzy oraz trenerzy, a w przypadku młodszych dzieci również rodzice i opiekunowie prawni. Marek Szwedzki uważa, że bardzo ważną rolę w życiu każdego sportowca odgrywa trener, jego osobowość, cechy charakteru i wyznawana filozofia (Szwedzki, 2013). Trener jest osobą, która oddziałuje w bardzo silny sposób na swoich podopiecznych. Przejawiając wyższe cele i osiągając je w „czysty” sposób uczy sportowców tego samego: ambicji, męstwa (Tillich, 1994: 11), wytrwałości, pracowitości, konsekwencji, współzawodnictwa, a wszystko oparte na zasadzie „fair play” (Martens, 2004: 28).

Trener to również „sprzymierzeniec rodziców”, z którymi młodzi ludzie w okresie dorastania zaczynają „walczyć”, sprzeciwiać się, buntować, a nawet robić im na złość. Szkoleniowiec staje się przyjacielem dziecka, ale również opiekunów, ponieważ jako osoba dorosła nie tylko rozwija umiejętności techniczne i taktyczne w danej dyscyplinie sportu jaką trenuje. Jest on również czynnym uczestnikiem życia dziecka, który bacznie obserwuje poczynania swoich sportowców również na innych płaszczyznach życia. Trener powinien stanowić przysłowiową „opokę” dla młodego i czasem zagubionego człowieka, powinien być dobrym słuchaczem ale i odpowiedzialnym doradcą. Obecnie młodzi ludzie chcą się kształcić w bardzo wąskiej specjalizacji, jednak mając naście lat nie wolno zapominać o szkole i wszechstronnym rozwoju. To właśnie trener musi zdawać sobie sprawę z odpowiedzialności jaka na nim spoczywa, ponieważ to właśnie on „daje przykład i kształtuje charakter młodego człowieka”, może wywierać dobry bądź zły nacisk w zależności od swojego ucznia jak i od siebie samego (Martens, 2004: 56).

Rainer Martens, jako psycholog, trener i naukowiec stworzył „Kodeks etyki trenera” określający jedenaście zasad, według których szkoleniowiec powinien prowadzić cykl treningowy. Opisuje on, że trener powinien być świadom swojej roli i odpowiedzialności, z jaką oddziałuje na swoich podopiecznych oraz na ich proces wychowawczy. Ze względu na wykonywaną profesję powinien „stać na straży honoru i godności” a przez swoje zachowanie i działalność powinien wszystkim dawać dobry przykład do naśladowania. Tyczy to się nie tylko życia sportowego i przestrzegania zasad „fair play”, ale również ogólnych reguł i praw panujących w życiu społecznym. Powinien dawać przykład unikając wszelkiego rodzaju środków psychoaktywnych i odważnie głosić negatywny stosunek do stosowania i występowania alkoholu, papierosów czy innych środków dopingujących i uzależniających w sporcie. Swoje działania każdy szkoleniowiec powinien dopasowywać do wyznaczonych celów i marzeń, nie tylko swoich, ale i sportowców, i ich możliwości. Treningi natomiast powinny być zgodne z zasadami prozdrowotnego rozwoju oraz dopasowane do programu wychowawczego szkoły, który będzie w integralny sposób harmonijnie oddziaływał na jednostkę. Trener również nie powinien zapominać o kontaktach z rodzicami i nauczycielami, powinien mieć aktualne informacje dotyczące nie tylko rozwoju sportowego, ale i edukacyjnego oraz zachowania w szkole i w domu (Martens, 2004 :56).

Jak widać trener jest osobą, która ma szeroki wachlarz obowiązków i wytycznych. Jest to pedagog, który ma bardzo dobry kontakt ze swoimi podopiecznymi i daje przykład dzieciom i młodzieży. Staje się tak, ponieważ jego młodzi sportowcy oraz cała kadra szkoleniowa mają ten sam cel i te same marzenia, może to być tytuł mistrzowski czy udział w danych zawodach. Trener i sportowiec czy zespół zawodników, aby osiągnąć sukces nie mogą mieć przed sobą tajemnic. W przypadku podążania wyznaczoną drogą wypracowuje się schemat i styl współpracy pomiędzy trenerem a sportowcem, przysłowioowo „nadają na tych samych falach”. Młodzi adepci szkoleniowca nie są traktowani jak dzieci. W oczach trenera są nie tylko jego podopiecznymi, stają się również partnerami, dzięki którym trener może również osiągnąć sukces w postaci dobrego wyniku. Dzieci w tym przypadku odczuwają, że już nie są tylko „dziećmi, które nie mają nic do powiedzenia”, są tak samo ważni jak trener, ponieważ „trener bez zawodników nie istnieje, tak jak zawodnicy bez trenera”.

Ważnym aspektem pracy trenera i roli, jaką odgrywa w społeczeństwie, jest fakt i konieczność kooperacji na bardzo szerokim polu. W dzisiejszym świecie trener nie tylko prowadzi treningi, musi on również nawiązywać współpracę ze szkołą i rodzicami oraz środowiskiem lokalnym. Szkoleniowiec, oprócz profesjonalnego przygotowania merytorycznego z danej dyscypliny sportowej, musi być również dobrym psychologiem, pedagogiem i uważnym obserwatorem. Musi być świadom, że młodzi ludzie widzą w nim idola i autorytet, który chcą naśladować (Czajkowski, 2004).

Terapeuta

Losy osób z niepełnosprawnością układały się różnie na przestrzeni dziejów: od dyskryminacji i wyniszczania, poprzez obojętność, segregację aż do pełnej akceptacji, normalizacji i integracji. Dobrze opisane początki zmagania osób niepełnosprawnych z odrzuceniem otoczenia sięgają starożytności. Sztandarowym przykładem jest starożytna Sparta jako model wychowania wojskowego tolerująca jedynie najsilniejsze jednostki. Nowo narodzone niemowlę przejść musiało zatem bezlitosną ocenę starszyzny, która wyrokowała o przeżyciu lub uśmierceniu obywatela: dziecko wątłe, o nieodpowiednim kolorycie skóry czy chore nie miało szans przejść okrutnego testu. Zatem dzieci z widoczną niepełnosprawnością, zwłaszcza z deformacjami ciała, nie miały tam prawa do życia (Kirejczyk, 1981: 11-52).

Kolejny rażący przykład pochodzi ze średniowiecznej Europy: tutaj niepełnosprawność traktowana była często jako kara za grzechy. Było to wygodna dla Kościoła interpretacja, ponieważ pomagała utrzymać wiernych w lęku przed gniewem bożym. Jeszcze gorsza była sytuacja osób z niepełnosprawnością umysłową czy chorych psychicznie – niejednokrotnie diagnozowane były jako opętane przez diabła lub z nim współpracujące, co kończyło się egzorcyzmami lub spaleniem na stosie (Seyda, 1977: 332). Inną reakcją na niepełnosprawność było w owych czasach ośmieszanie – wędrowne trupy kuglarzy posiadały

w swoich szeregach osoby zdeformowane, ułomne, odmienne somatycznie, które były pokazywane za opłatą. Ich widok nie wzbudzał refleksji czy współczucia, ale śmiech i dobry nastrój (Deformeaux, 1963: 194).

Stopniowe polepszanie się systemu diagnostyki i opieki medycznej w późniejszych wiekach oraz rozwój naukowego systemu myślenia o świecie pociągnęły za sobą również stopniową poprawę relacji osób niepełnosprawnych z otoczeniem społecznym. Powstające przytułki, a potem szpitale i domy opieki doprowadziły w końcu do publicznej dyskusji nad trudnościami i potrzebami związanymi z różnymi typami niepełnosprawności. Na tym gruncie narodziła się idea integracji, a więc jak najszerzego włączania osób niepełnosprawnych w życie społeczne, co zawiera w sobie zaprzestanie izolacji, dostosowanie wspólnej przestrzeni dla możliwości osób z problemami z poruszaniem się, otwarcie szkół masowych na ucznia z orzeczeniem o niepełnosprawności (por. Kirejczyk, 1981).

Współcześnie pojawiło się wiele pozytywnych zjawisk w życiu osób z niepełnosprawnością, przede wszystkim niezwykle rzadko ich uszkodzenia tłumaczone są przez innych ludzi w ujęciu demonologicznym. Również rozwinięty system opieki medycznej i socjalnej pozwala na zdobycie podstawowych środków do życia osobom nawet z poważnymi zaburzeniami. Jednocześnie jednak niewiele się zmieniło w kwestii poczucia odpowiedzialności za taką osobę. Największy ciężar opieki nad ludźmi niepełnosprawnymi zawsze spoczywał i nadal spoczywa na rodzinie. Przeprowadzone w 2007 roku przez Centrum Badania Opinii Społecznej analizy pokazują, że członkowie społeczeństwa odpowiedzialnością za losy osób z niepełnosprawnością obarczają właśnie rodzinę, ewentualnie wskazują na potrzebę wsparcia ze strony służby zdrowia i opieki społecznej, niewielki odsetek badanych wymienił znajomych i przyjaciół jako zobowiązanych do udzielenia im pomocy. Zatem na grupie ponad 800 losowo dobranych respondentów na pytanie, kto powinien opiekować się osobą z niepełnosprawnością, 94% odpowiada: rodzina (Chajda, 2007: 2).

U podstaw niechęci społeczności do współlbycia i odmowy udzielania pomocy osobom z niepełnosprawnością bardzo często leżą stereotypy. Są one współcześnie istotnym problemem, z którym zmagają się osoby niepełnosprawne. Fałszywe przekonania mają ogromną siłę oddziaływania, ponieważ są mocno zakorzenione kulturowo. Z tej też przyczyny są niepodatne na zmiany. Społeczne postrzeganie osób niepełnosprawnych przeładowane jest nie tylko stereotypami, ale zazwyczaj również bezpodstawnym, lękiem przed spotkaniem, konfrontacją, zwłaszcza, że nie chodzi jedynie o konfrontację osoby zdrowej, pełnosprawnej z ludzką odmiennością, słabością, ale również konfrontacje z obrazem własnej osoby, jako tolerancyjnej i pełnej akceptacji, która w prawdziwym świecie nie potrafi zrealizować swoich ideałów (Otto, 2012: 8-9). Członkowie społeczeństwa, kierując się schematycznym postrzeganiem osób z ubytkami fizycznymi czy umysłowymi, wyrządzają dużą szkodę dążącym do rozwoju i emancypacji środowiskom osób niepełnosprawnych.

W tej niejednoznacznej i pełnej pułapek rzeczywistości społecznej osoba niepełnosprawna potrzebuje wsparcia w realizacji własnych potrzeb i celów.

Tutaj pojawia się pedagog specjalny – terapeuta. Bardzo często adaptacja społeczna zależy od osobowości, wykształcenia i stylu pracy pedagoga. Jest to szczególnie ważne w budowaniu relacji z podopiecznym. Jak wskazuje Czesław Kosakowski, na pierwszym etapie to pedagog jest animatorem, organizuje wszystkie dostępne mu sprawy wychowanka, pobudza motywację, zachęca do aktywności, wspiera w każdym działaniu. W toku współpracy samodzielność dziecka powinna być stopniowo wyzwolana i rozwijana, poprzez relację partnerską, o równym zaangażowaniu w przebieg rewalidacji, aż po etap „spolegliwego opiekuna”, kiedy osoba z niepełnosprawnością jest na tyle ukształtowana, dojrzała i samodzielna, że przejmuje większość odpowiedzialności za własne życie, rozwój i terapię, a opiekun pozostaje jej wsparciem w razie potrzeby, pokazuje dostępne opcje, natomiast nie podejmuje już kluczowych decyzji (por. Kosakowski, 2003).

Powyższy przegląd najważniejszych procesów, którym podlegała w przeszłości relacja osoba niepełnosprawna – pełnosprawne społeczeństwo pokazuje, jak wielkie jest znaczenie jakości kontaktów niepełnosprawnego z innymi ludźmi. Dawniej wyznacznikiem tego była decyzja o przeżyciu czy uśmierceniu, obecnie również bardzo ważne aspekty funkcjonowania człowieka, jak na przykład kształtowanie samodzielności, kondycja psychiczna i osobiste szczęście.

Pomimo że rodzina nadal pozostaje podmiotem odpowiedzialnym za zapewnienie podstawowej opieki osobie z niepełnosprawnością, dopiero pedagog jest w stanie nauczyć ją żyć w społeczeństwie pomiędzy osobami pełnosprawnymi, pokazać szerszą perspektywę życiową niż dom rodzinny i środowisko lokalne. Dlatego tak ważne jest, aby pedagogami zostawały osoby nie tylko kierunkowo wykształcone, ale przede wszystkim z silnym „kręgosłupem moralnym”, cechujące się zaangażowaniem, elastycznością, cierpliwością, życzliwością oraz kreatywnością i otwartością na zmiany.

Ojciec

W wieku XX-tym wizerunek ojca zaczął się zmieniać. Model ojca despoty został zastąpiony przez ojca, który jest blisko związany ze swoimi dziećmi i udziela się w ich wychowaniu.

Współczesnego ojca bez wahania nazwać można pedagogiem swoich dzieci. Ograniczone wychowawcze funkcje szkoły (spowodowane większym naciskiem na przekazywanie wiedzy, niż holistycznym kształtowaniu młodego człowieka), wymogły przejęcie przez rodziców funkcji dotychczas przypisywanych szkole. Największym wyzwaniem dla współczesnych ojców jest odnalezienie się w nowej roli mężczyzny (którą niejako narzuca im społeczeństwo, a jest wynikiem przemian społeczno- kulturowych dominujących w dzisiejszym świecie), i pozostaniu wzorem, przewodnikiem i wychowawcą swoich dzieci. Mężczyźni stoją przed wyzwaniem odnalezienia

się w zmieniających się rolach, przy jednoczesnym braku utraty autorytetu u swoich dzieci.

Ojciec dziecka tak samo jak pedagog w swym podstawowym rozumieniu, zajmuje się wychowaniem dziecka. W zmieniającym się współczesnym świecie, kiedy to stare wzorce i ramy funkcjonowania ulegają kompletnym, często kontrastowym przeobrażeniom, ojcostwo wcale nie jest takim prostym zdaniem. Jak stwierdza profesor Szlendak w swej książce (Szlendak, 2005: 450), współczesny mężczyzna jest postacią nieco schizofreniczną, wymaga się od niego funkcjonowania w nowej rzeczywistości, na nowych zasadach, podczas gdy on ma wpojone wychowanie tradycyjne, charakterystyczne dla minionych pokoleń. Oczekujemy aby współczesny mężczyzna był zarazem twardy, męski, ale też ciepły i opiekuńczy. Aby zapewniał odpowiedni status ekonomiczny rodziny, ale także miał czas dla żony, dzieci i dodatkowych aktywności jak sport czy hobby. „Nowy ojciec jest figurą nieco bezradną i zestresowaną, ponieważ narzuca się mu sporo nowych wymagań, wcale nie eliminując starych” (Szlendak, 2005: 451) i jak pisze Małgorzata Sikorska „mężczyźni(...) zyskali więcej nowych obowiązków (łączenie pracy zawodowej z zajmowaniem się dzieckiem), a te stare (nakaz zarabiania na dom) wciąż jeszcze funkcjonują.” (Sikorska, 2009: 207). Kolejną trudnością i wyzwaniem jest także fakt, że mężczyźni nie mają od kogo czerpać wzorców, ponieważ starsze pokolenia wychowane w innych warunkach, w sposób bardziej tradycyjny, nie są w stanie podzielić się wiedzą „jak być dobrym ojcem”. Innymi słowy synowie nie mogą uczyć się od swoich ojców czy dziadków, „bycia ojcem”, ponieważ ich system wartości i oczekiwania wobec mężczyzny były zdecydowanie inne niż są obecnie. Nowej roli uczą się więc sami i muszą odnaleźć w sobie tłumione dotąd „zarówno przez wychowanie jak i kulturę, emocje i czułość. Bycie wzorem dla dziecka, przekazywanie mu wartości i zasad moralnych jest trudniejsze, kiedy postępuje się niejako „po omacku”, poddając się intuicji wychowawczej, a nie postępując według utartego schematu, sprawdzonego wcześniej przez starsze pokolenia.

Zmieniająca się rzeczywistość społeczna, wpłynęła na role kobiet i mężczyzn we współczesnej kulturze. Na nowo definiuje się role, przypadające poszczególnym członkom rodziny, „ponieważ sztywny podział na zajęcia wykonywane przez matkę i zajęcia ewentualnie wykonywane przez ojca jest coraz mniej obowiązujący.” (Sikorska, 2009: 197). Ma to swoje odzwierciedlenie w sposobie funkcjonowania pojedynczych osób. Dawniej dwie osoby tworzyły rodzinę stapiając się w jedno, teraz rodzinę tworzą dwie odrębne jednostki. O współczesnej rodzinie można powiedzieć, że się demokratyzuje wzorem społecznego stylu życia. Jest to symbol czasów współczesnych, kiedy to dążenie do indywidualnego rozwoju stało się celem i wyznacznikiem wszelkich działań. Przemiany ekonomiczno-społeczne, relatywizm wartości i moralności, a także zmiany w postrzeganiu różnych grup społecznych i ich funkcji wpłynęły także na kształt i role jakie odgrywają kobiety i mężczyźni. We współczesnym dyskursie dotyczącym zadań kobiety i mężczyzny, dominują przekazy o zanikającym podziale obowiązków pomiędzy matką a ojcem.

Należy to przyjąć z entuzjazmem, ponieważ po tylu latach gloryfikacji, jedynej słusznej matczynej opieki, do głosu doszły teorie potwierdzające, że ojcowie mogą tak samo opiekować się dziećmi i wychowywać je jak ich matki. Psychologowie potwierdzają, jak ważny wpływ ma obecność ojca w życiu dziecka (Biddulph, 2013: 150). Ojciec jako wychowawca pobudza rozwój intelektualny dziecka, uczy je samodzielności w działaniu i myśleniu, racjonalności, wyzbywania się dziecięcego egoizmu, wpaja wartości i pozytywne wzorce moralne. Podkreśla się także rolę jaką odgrywają ojcowie u dzieci różnych płci. Ojciec wychowujący chłopca, przekazuje mu wzorzec męskiego postępowania, zachowywania się wobec kobiet, nawiązywania z nimi zdrowych relacji, czułego traktowania. Tata przekazuje dziecku w jaki sposób ma się odnaleźć w świecie męskich reguł. Ojcowie są dla swoich córek, wzorem mężczyzny. To od relacji ojca z córką zależą jej późniejsze wybory partnerów życiowych. Tata jest dla swojej córki „mężczyzną treningowym” (Biddulph, 2013: 167), jako przedstawiciel płci przeciwnej z którym jako pierwszym ma kontakt, uczyć się będzie swojej kobiecości. Akceptacja siebie, swojego wyglądu, umiejętność nawiązania zdrowych relacji z mężczyznami, stawiania sobie wyzwań i dążenie do ich spełnienia – to wszystko kształtuje się w dziewczynce w relacji z ojcem. Ojciec doskonale sprawdza się w roli pedagoga dla swojego dziecka.

Według badań (Biddulph, 201: 153) uczestniczenie ojca w wychowaniu dzieci powoduje że:

- mają większe poczucie własnej wartości (dzieje się tak w przypadku zarówno chłopców jak i dziewczynek),
- lepiej radzą sobie z nauką i dłużej kontynuują edukację,
- zyskują lepsze kwalifikacje zawodowe i mają większe szanse na zatrudnienie,
- rzadziej wchodzą w konflikt z prawem,
- rzadziej stają się ofiarami napaści, gwałtów lub molestowania seksualnego,
- dziewczynki są mniej skłonne do wczesnego rozpoczynania kontaktów seksualnych i rzadziej zachodzą w ciążę jako nastolatki,
- chłopcy są mniej skorzy do przemocy i rzadziej zostają członkami grup przestępczych i popadają w konflikty z prawem,
- zarówno chłopcy jak i dziewczynki rzadziej mają problemy z nadużywaniem narkotyków czy alkoholu.

Są nawet takie czynności, które ojciec lepiej wykonuje od matki. Jak pokazują badania, zabawa z ojcem przynosi więcej korzyści dziecku niż zabawa z matką. „Matki mają tendencje do nadmiernego pilnowania dziecka, które bada otoczenie i swoje możliwości. Ojcowie pozwalają maluchowi odejść dalej, sprzyjając jego ciekawości i potrzebie eksperymentowania” (Sikorska, 2009: 194). Niektóre cechy, które naturalnie posiadają kobiety, mogą w tym przypadku być czynnikiem niekorzystnie wpływającym na rozwój poznawczy dziecka. Badania pokazują, że matki częściej wybierają zabawy słowne

i rysunkowe, więc te bardziej statyczne, a ojcowie, preferują zabawy dynamiczne, kreatywne, rozbudzające ciekawość i chęć rywalizacji.

Zmiany, które nastąpiły w modelu roli ojca, są bez wątpienia korzystne dla rozwoju dziecka, funkcjonowania rodziny i małżeństwa. Stawiają one wyzwania przed mężczyznami, aby jak najlepiej wywiązywać się z tej roli. Rolą współczesnego mężczyzny nie jest karanie czy dyscyplinowanie dziecka, ale wspomaganie jego rozwoju moralnego, potrzeb emocjonalnych, kontaktu fizycznego, okazywaniem czułości. Udział w wychowaniu dziecka przez obojga rodziców jest ważny, ale nie zastąpi wychowawczej funkcji ojca.

Refleksje końcowe

Nowe czasy niosą ze sobą nowe problemy, dlatego też współczesny pedagog nie może zamykać się w utartych schematach, podążać wciąż tymi samymi ścieżkami edukacji i wychowania. Praca pedagoga, tak jak i inne zawody podlega tym samym regułom, co inne profesje: musi się ciągle dokształcać, być elastycznym, reagować na coraz to nowe wyzwania, które stawia przed nim zmieniający się świat społeczny i kulturowy. Współczesna szkoła, z przeladowanymi programami nauczania, bardziej nastawiona jest na przekazanie wiedzy niż wychowanie. Powoduje to, że część obowiązków pedagoga siłą rzeczy przejmują inni specjaliści pracujący z dziećmi (trener, terapeuta). Rodzina i rodzice przejmują, bądź uzupełniają role, które dotychczas pełniła szkoła i stają się dla swoich dzieci pedagogami. Kojarzenie pracy pedagoga tylko ze szkołą i nauczycielem, jest nieprawdziwe, ponieważ wychowawcą dla dziecka mogą być zarówno rodzice jak i osoby, z którymi dziecko ma kontakt, które wnoszą swoją część w proces wychowania i kształtowania osobowości małego człowieka. Na sukces dziecka składa się współpraca i zaangażowanie wielu osób.

Bibliografia

- Biddulph, S. (2013). *Męskość. Nowe spojrzenie*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Bruhlmeier, A. (2000). *Edukacja humanistyczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czajkowski, Z. (2004). *Nauczanie techniki sportowej*. Warszawa: COS.
- Chajda, E. (2007). *Postawy wobec osób niepełnosprawnych. Komunikat z badań*. Dostęp online 1.04.2015: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K_169_07.PDF.
- Daszkowska, J. Rewera, M. (2010). *Przemiany wartości i stylów życia w ponowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Deforneaux, M. (1963). *Życie codzienne w czasach Joanny d'Arc*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Guz, S., Sokołowska-Dzioby, T., Pielecka A. (red.) (2008). *Aktywność dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Comandor.
- Huntsman, J. M. (2005). *Zwycięscy nie oszukują*, Gliwice: Wydawnictwo HELION.
- Kirejczyk, K. (1981). *Z historii pedagogiki specjalnej*. W: K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe. Pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Kosakowski, Cz. (2003). *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Martens, R. (2004). *Jak być skutecznym trenerem*. Warszawa: COS.
- Otto, W. (2012). *Obrazy niepełnosprawności w polskim filmie*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Seyda, B. (1977). *Dzieje medycyny w zarysie*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictwa Lekarskich.
- Sikorska, M. (2009). *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko : o nowym układzie sił w polskich rodzinach*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Strzałkowska, A. (2014). *Rodzinne uwarunkowania moralności młodych sportowców*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Szwedzki, M. (2013). *Dzieci, sport, pasja, czyli wychowanie przez sport*, Łódź: Wydawnictwo Selfpublica.
- Szymański, J. (2014). *Edukacyjne problemy współczesności*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tillich, P. (1994). *Męstwo bycia*. Poznań: Wydawnictwo REBIS.

LILIANA FABISIŃSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Pedagog wobec narastającego problemu eurosieroctwa

Wprowadzenie

Aż 92% polskich rodziców deklaruje zadowolenie ze swoich dzieci (CBOS, 2013: 2). Ale czy polskie dzieci dzielą ten optymizm i są równie zadowolone jak ich rodzice? Z roku na rok rośnie liczba eurosierot, czyli dzieci, których rodzice pracują poza granicami Polski, czasowo lub na stałe. Dzieci te zostają pod opieką dziadków, ale też sąsiadów czy starszego rodzeństwa, często bez zalegalizowania tej sytuacji, co nie pozwala np. dziadkom iść z dzieckiem na szczepienie czy podejmować decyzji dotyczących wyboru szkoły.

Dzieci pozbawione opieki rodzicielskiej, osamotnione fizycznie i duchowo, doznają całej gamy negatywnych uczuć: strachu, złości, niezgody na sytuację, w której się znalazły, zobojętnienia, rozpacz. I z tymi emocjami przychodzą do szkół, przedszkoli, świetlic. Warto więc zastanowić się, jakie wyzwania przed pedagogami XXI wieku stawia nasilający się problem eurosieroctwa – i jaka jest prawdziwa skala tego zjawiska.

Eurosieroctwo. Próba zdefiniowania zjawiska i oszacowania jego rozmiarów

Według Pawelec (2011: 133) termin eurosieroctwo pojawił się po 2004 r., kiedy Polska wstąpiła do Unii Europejskiej. Samo zjawisko eurosieroctwa zaistniało jednak już 15 lat wcześniej, czyli w chwili, gdy Polska stała się krajem demokratycznym, zniesione zostały wizy do większości krajów europejskich, a podróżowanie – nie tylko w celach turystycznych – stało się tak proste, jak nigdy wcześniej. Coraz więcej Polaków szukało więc pracy poza granicami kraju.

Pytanie o to, czym jest tak naprawdę eurosieroctwo, nie doczekało się dotychczas jednoznacznej odpowiedzi. Część autorów tym terminem określa tylko jednoczesną migrację matki i ojca. Taką definicję znajdujemy np. u Walczaka (2008: 12), który nazywa eurosieroctwem sytuację, w której „emigracja zarobkowa obydwójga rodziców powoduje zaburzenia podstawowych funkcji rodziny, takich jak zapewnienie ciągłości procesu socjalizacji, wsparcia emocjonalnego wychowanka i transmisji kulturowej”, oraz sugeruje, że należałoby wprowadzić rozróżnienie na kilka stopni eurosieroctwa, uzależnionych od jakości i częstotliwości kontaktu rodzica z dzieckiem.

Inni autorzy uważają natomiast, że o eurosieroctwie możemy mówić także wtedy, gdy z kraju wyjeżdża jedno z rodziców, decydujące znaczenie ma zaś czas albo to, co dzieje się z dzieckiem pod nieobecność stałego opiekuna. I tak np. według Trusza eurosieroctwo to: „(...) taka sytuacja w której rodzic/ rodzice lub opiekun/ opiekunowie w wyniku czasowej lub stałej migracji do innego kraju europejskiego nie chcą lub nie mogą pełnić funkcji rodzicielskich, a ich nieletnie dziecko pozostaje pod opieką krewnych, osób trzecich lub wyspecjalizowanej placówki opieki całkowitej, np. domu dziecka” (za: Trusz, Kwiecień, 2012: 41).

Skoro zjawisko nie jest dokładnie zdefiniowane, trudno też oszacować jego skalę. Jak pisze Łuka: „Ile ich jest? Tego nikt dokładnie nie wie. Media alarmują, że około 150 tys., ministerstwo pracy szacuje ich liczbę na 10 tys. Tymczasem, jak wynika z badań przeprowadzonych na zlecenie Biura Rzecznika Praw Dziecka, tylko na Mazowszu od 3 do 5 tys. dzieci ma rodziców pracujących za granicą” (2008: 11).

Według Walczaka (2008: 12) w latach 2005-2008 na migrację czasową (autor nie wlicza w te statystyki prac sezonowych) zdecydował się ojciec co dziesiątego ucznia w wieku 9-18 lat, i matka co dwudziestego. Łącznie szacuje on liczbę uczniów, których matka wyjechała z Polski na okres dłuższy niż dwa miesiące na ok. 132-257 tys., zaś takich których ojciec wyjechał z kraju na analogiczny okres, na 467-682 tys. Dłuższa rozłąka (trwająca rok lub dłużej) z matką ma dotyczyć 12-40 tys. uczniów, z ojcem zaś 94-154 tys. W 22% migracji rodzicielskich sytuacja dotyczy obydwójga rodziców, co oznacza, że 53-100 tys. dzieci w wieku 9-18 lat zostaje w Polsce bez matki i ojca, z czego 3-16 tys. na ponad rok.

Inne szacunki podaje Fundacja Prawo Europejskie, według której w 2009 r. w 110 tysiącach polskich rodzin dzieci (często więcej niż jedno!) wychowywały się bez jednego lub obydwójga rodziców, właśnie z powodu ich pobytu za granicą (Kozak, 2010: 116).

Jeszcze inne liczby przedstawia Stanisław Kozak (2010: 118): jego zdaniem problem eurosieroctwa dotyczy nawet co piątego polskiego dziecka!

Pawelec (2011: 135) podaje z kolei dane z województwa świętokrzyskiego, gdzie w 2008 r. kuratorium przeprowadziło ankietę wśród dyrektorów szkół. Mieli oni opisać w nich skalę eurosieroctwa oraz udzielić odpowiedzi na 11 pytań. Pytano m.in. o to, ilu uczniów ma rodzica lub rodziców pracujących za granicą, na jak długo oni wyjechali i jakiego rodzaju pomocy udziela im szkoła. Na podstawie tych ankiet, na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka, powstał raport, z którego wynika, że aż 34,4% świętokrzyskich uczniów to eurosieroty. A wcale nie jest to region, gdzie problem eurosieroctwa jest największy w Polsce – dane te dały województwu świętokrzyskiemu czwarte miejsce w kraju.

Jak widać, szacunki – zależnie od przyjętej definicji i metody badań – różnią się między sobą bardzo znacząco. Wszystkie jednak, nawet te niezwykle ostrożne, mówiące o 10 tysiącach eurosierot, każą zastanowić się nad tym, jak

taka rzesza dzieci funkcjonuje w życiu codziennym i jakie wyzwania ich obecność w szkołach stawia przed pedagogami.

Poza typologią. Próba odnalezienia miejsca rodziny dotkniętej eurosieroctwem w szerszym kontekście

W jednej z bardzo znanych typologii systemów rodzinnych, autorstwa Davida Fielda, wyróżnionych zostało pięć typów rodzin: rodzina prawidłowa, rodzina władzy, rodzina nadopiekuńcza, rodzina uwikłana i rodzina chaotyczna (za: Jegier, 2010: 135-136). Szukając wśród tych typów takiego, który można byłoby odnieść do doświadczeń rodzinnych eurosierot, można wyeliminować od razu rodzinę uwikłaną, w której rodzice są związani z dziećmi niemal obsesyjnie i dążą do przesadnej bliskości. Trudno byłoby też do rodzin zostawiających dzieci w Polsce i nie widujących ich miesiącami dopasować typ rodziny nadopiekuńczej, albo też rodziny prawidłowej, gdzie szanuje się odrębność wszystkich członków, a jednocześnie pielęgnuje bliskość, okazuje szacunek i zrozumienie. W przypadku niektórych rodzin dotkniętych eurosieroctwem można być może mówić o rodzinie władzy, gdzie dzieci znajdują się pod silną presją ze strony rodziców i wyżej od uczuć ceni się wypełnianie obowiązków. Zdarzają się bowiem ojcowie i matki, rządzący swoimi dziećmi z daleka silną ręką przez komunikatory typu skype, sms-y czy telefon. Nie jest to jednak model powszechny.

Czy więc możemy odnieść do rodzin dotkniętych problemem eurosieroctwa ostatni z typów wyróżnionych przez Fielda, czyli rodzinę chaotyczną? Jest to, zgodnie z definicją twórcy tej typologii, rodzina pozbawiona głębszych więzi, targana ciągłymi konfliktami, z niekonsekwentnymi, nieodpowiedzialnymi rodzicami i surowymi karami, które grożą dzieciom za niewypełnianie bardzo licznych obowiązków – a których stosowanie często zależy wyłącznie od nastroju rodzica i nie ma nic wspólnego ze sprawiedliwością. (za Jegier, 2010: 134). Wydaje się, że jest to typ najbliższy rodzinie, która zostawia dziecko i wyjeżdża do innego kraju. Zwłaszcza określenia takie jak „nieodpowiedzialni rodzice”, „niekonsekwencja”, „brak głębszych więzi” pasują do obrazu takiej rodziny, w której dziecko żyje w innym kraju niż jego rodzice. Analizując opis rodziny chaotycznej, który daje nam Field, widzimy jednak, że pozostaje ona w intensywnych relacjach: jest targana konfliktami, rodzice zmieniają zdanie zależnie od nastroju, dzieci starają się uniknąć kar, wypełniając należycie obowiązki... O zmienne nastroje, intensywne konflikty i ciągły chaos trudno zaś w rodzinach, których członkowie żyją kilka tysięcy kilometrów od siebie.

Można więc wnioskować, że typologia Fielda nie obejmuje rodzin dotkniętych eurosieroctwem, nie przewiduje sytuacji życia w oddaleniu, przez wiele miesięcy czy lat.

Podobnie jest z innymi typologiami, stosowanymi przez pedagogów i psychologów. Olearczyk (2000: 16) wyróżnia rodzinę pełną, w której mężczyzna i kobieta wspólnie mieszkają, wychowują dzieci i są połączeni silną więzią emocjonalną; rodzinę niepełną, w której dziecko wychowuje tylko jeden rodzic

(tu Olearczyk widzi jeszcze jeden, osobny typ: rodzinę samotnej matki), rodzinę zrekonstruowaną, w której jeden z rodziców założył nową rodzinę i wychowuje w niej dziecko z poprzedniego związku, oraz konkubinat. I w tej typologii brakuje miejsca dla rodzin, w których rodzice dobrowolnie opuszczają dzieci i wyjeżdżają za granicę – nie rezygnują jednak formalnie ze swych praw rodzicielskich. Oczywiście, do wielu rodzin dotkniętych eurosieroctwem pasuje określenie „rodzina niepełna”, bowiem wyjazd jednego rodzica oznacza, że drugi przejmując pełnię opieki nad dzieckiem... Co jednak z tymi tysiącami rodzin, w których dziecko pozbawione jest opieki obydwójga rodziców jednocześnie? Dla nich w typologii Olearczyk miejsca raczej nie ma.

Wydaje się więc, że eurosieroctwo to zjawisko, którego nie przewiduje większość typologii rodzin, używanych przez współczesnych pedagogów.

Psychiczne skutki eurosieroctwa

Katarzyna Maria Wasilewska-Ostrowska uważa, że najgroźniejsze dla rozwoju dziecka skutki wyjazdu rodziców za granicę to: „(...) zachwianie lub utrata bezpieczeństwa, przerwanie dotychczasowego naturalnego wchodzenia dziecka w życie społeczne oraz zerwanie więzi emocjonalnych, jakie poprzez rodziców i innych krewnych łączyły dziecko ze światem dorosłych. Towarzyszy temu uczucie osamotnienia i krzywdy tym dotkliwszej, im bardziej radykalnej zmianie musiały ulec warunki życia dziecka” (2012: 16).

Z kolei Kozak (2010: 116) wymienia wśród najczęściej występujących skutków migracji rodziców m.in. zachwianą psychikę dziecka, agresję zarówno w stosunku do nauczycieli jak i do rówieśników, nieufność, niską samoocenę, problemy z nauką (oceny niższe niż osiągnięte poprzednio, przed wyjazdem rodziców), trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, a także częstsze w porównaniu z rówieśnikami wchodzenie w środowisko patologiczne oraz wcześniejszy niż u dzieci nie dotkniętych eurosieroctwem kontakt z alkoholem i narkotykami.

Rodzicom wyjeżdżających za granicę często brakuje refleksji nad sytuacją dziecka i nad tym, jaki wpływ ma na ich życie i rozwój brak codziennego kontaktu z matką, ojcem, lub obydwójgiem rodziców. Nie zastanawiają się oni nad tym, jak głęboko przeżywa ich wyjazd syn albo córka. Są przekonani, że ich dziecko jest dojrzałe od rówieśników i rozumie, dlaczego rodzice musieli podjąć decyzję o wyjeździe. Nawet jeżeli dziecko zaczyna wagarować, opuszcza się w nauce, albo przejawia agresję w stosunku do rówieśników, rodzice nie łączą tego ze swoim wyjazdem za granicę. Tymczasem dzieci mogą odczuwać skutki migracji matki lub ojca do końca życia. Często przejmują one role charakterystyczne dla dzieci z rodzin z problemem alkoholowym: koziółka ofiarnego, bohaterka rodzinnego, maskotki lub dziecka we mgle (Kowal, 2011: 63).

Eurosieroty mają jedno marzenie: chcą, żeby rodzic wrócił wreszcie zza granicy do domu. Jeśli jednak do takiego powrotu dochodzi, sytuacja nie wraca zwykle automatycznie do stanu sprzed migracji. Fojcik (za: Pawelec, 2011:

137) ostrzega, że „rozłąka w rodzinach czasowo niepełnych niesie ze sobą wiele negatywnych skutków w strukturze, organizacji oraz funkcjonowaniu tychże rodzin. Zmienia się sposób odgrywania ról społecznych i rodzinnych oraz charakter stosunków interpersonalnych”. Wszystko to sprawia, że często rodzic, który powraca do Polski, czuje się wyobcowany, osamotniony, zawieszony między rodziną a tym, co zostawił w Anglii, Niemczech, czy Włoszech, gdzie przez kilka miesięcy czy lat koncentrowało się jego życie, gdzie zawarł przyjaźnie, a czasami również nawiązał relację uczuciową. Może odczuwać tęsknotę, z której nikomu nie ma odwagi się zwierzyć. Rodzina często też nie ułatwia sytuacji, traktując powracającego rodzica bardziej jak gościa niż jako pełnoprawnego członka rodziny. Jego obowiązki przejął przecież w okresie migracji ktoś inny, zmienił się układ sił, głową rodziny został drugi rodzic, dziadek, a nawet najstarsze z dzieci. Powrót poprzedniej głowy rodziny może więc prowadzić do tarć i kłótni o podział kompetencji i o to, kto ma w ważnych sprawach ostatnie słowo. Dla dziecka również może być niezrozumiała nagle konieczność uznania autorytetu osoby, której niemal nie zna i nie widziało od kilku miesięcy lub lat. Zdarza się też, że osoba przebywająca poza domem nie jest informowana przez krewnych w Polsce o różnych problemach dotyczących finansów, zdrowia czy szkolnych kłopotów dziecka. Te narastające tajemnice i atmosfera niedopowiedzeń sprawiają, że po powrocie ojciec albo matka nie orientują się w rzeczywistej sytuacji rodziny i mają dodatkowe trudności z odnalezieniem się w niej i wejściem ponownie w rolę rodzica i głowy rodziny (Kowal, 2011: 56).

Zdarza się jednak i tak, że „rodzina, która w biedzie trzyma się razem, rozpada się na skutek zagranicznych wyjazdów. I żadne pieniądze nie są w stanie jej uratować” (Łuka, 2008: 11). Dla dziecka zawsze jest to dramat, tym większy, że odległość od rodzica przebywającego za granicą może sprawić, że kontakt z nim zostanie zerwany na zawsze. Pawelec (2011: 138) zwraca uwagę, że „zdarzają się także sytuacje, kiedy jedno z rodziców traci kontakt z rodziną w kraju z prozaicznych przyczyn”. Ktoś zostaje okradziony, trafia do szpitala itp. Dla dziecka może to być kompletnie niezrozumiałe i wywoływać strach oraz silny niepokój, odbijający się jego rozwoju i powodujący szereg trudności wychowawczych, agresję itp.

Szkoła wobec problemów prawnych związanych z eurosieroctwem

Oprócz problemów emocjonalnych, z którymi u swoich uczniów i podopiecznych dotkniętych eurosieroctwem stykają się pedagodzy, muszą oni też liczyć się z wystąpieniem problemów prawnych, nierzadko wymagających zdecydowanego i szybkiego działania od nauczycieli, wychowawców, dyrektorów szkół. Problemy te wynikają bardzo często z faktu, że decyzja o przeniesieniu się do innego kraju bywa podejmowana bez dłuższych przygotowań, np. wtedy, gdy do Anglii czy Niemiec do pracy wyjeżdżają znajomi czy sąsiedzi. Decyzja taka zapada też nierzadko już w czasie pobytu za granicą – wakacje zamieniają się w kilkumiesięczny czy kilkuletni pobyt, wyjazd „na rekonesans” okazuje się

sukcesem, więc szybko się go przedłuża. W Polsce zaś zostaje dziecko, bez opiekuna prawnego.

Z badań przeprowadzonych na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka w 2008 r. wynika, że w 46% przypadków eurosierotami zajmują się dziadkowie, a w 29% ten rodzic, który akurat przebywa w kraju. 7% eurosierot pozostaje pod opieką innych krewnych lub dorosłego rodzeństwa (Kozak, 2010: 119-120).

O ile opieka drugiego, pozostałego w Polsce rodzica, nie budzi wątpliwości, o tyle już nie uregulowanie prawne sytuacji, gdy dziecko zostaje z dziadkami (co ma miejsce w prawie połowie przypadków!), może wywoływać szereg problemów. Dziadkowie czy inni członkowie rodziny nie są upoważnieni do decydowania o szczepieniach dziecka, zabiegach medycznych, a nawet do reprezentowania rodziców na zebraniach w szkole. Formalnie więc nauczyciele nie powinni udzielić im żadnych informacji o ocenach, nieobecnościach czy zachowaniu ucznia!

Jeśli rodzice nie złożyli przed wyjazdem wniosku do sądu o czasowe przeniesienie opieki prawnej nad dzieckiem na babcię czy ciotkę, może to zrobić także osoba, która stała się takim opiekunem faktycznym w wyniku migracji rodziców (Kozak, 2010: 115). Często jednak dziadkowie, ciotki czy inni krewni nie wiedzą, że przysługuje im takie prawo lub obawiają się, że stając przed sądem pogorszą swoją sytuację i narażą się na odebranie im dziecka i przeniesienie go do placówki opiekuńczo-wychowawczej – nie zgłaszają się więc nigdzie, całymi latami.

Pierwszym miejscem, gdzie ujawniają się problemy prawne, jest bardzo często szkoła. Wychowawca czasami orientuje się, że rodzice wyjechali, dopiero wtedy, gdy konieczny jest ich podpis na jakimś dokumencie, np. zgodzie na fluzoryzację zębów, udział w wycieczce czy turnieju sportowym. A kiedy nawiązanie kontaktu z rodzicem okazuje się niemożliwe, na szkole spoczywa prawny obowiązek poinformowania o sytuacji Sądu Rejonowego, właściwego dla miejsca zamieszkania dziecka (Kozak, 2010: 115).

Autorka niniejszego artykułu przeprowadziła dwanaście wywiadów otwartych na temat eurosieroctwa z dyrektorami szkół podstawowych na terenie województwa mazowieckiego¹. Rysuje się w nich obraz skrajnej nieodpowiedzialności matek i ojców podejmujących decyzję o wyjeździe za granicę. Dyrektor jednej z placówek po wakacjach letnich zobaczył przyklejoną do drzwi swojego gabinetu karteczkę typu post-it, z odręcznie napisaną wiadomością *Wyjeżdżam do pracy w Anglii, Małgosia zostaje z babcią, proszę dzwonić do niej w razie problemów*. W dwóch innych przypadkach analogiczna informacja została przesłana dyrektorowi szkoły SMS-em. W jednym przypadku taką wiadomość przesłano SMS-em wychowawczyni klasy. Dyrektor jednej ze szkół odkrył też przypadkiem, że ośmiolatka została w Polsce wyłącznie pod opieką dwunastoletniego brata. Nikt z dorosłych krewnych czy sąsiadów nie został poproszony o sprawowanie nad dziećmi choćby nadzoru. Gdy po trzech dniach

¹ Badania własne Liliany Fabisińskiej, przeprowadzone w okresie IX-XI 2013 r.

udało się nawiązać kontakt z rodzicami, byli zdumieni zamieszeniem i przekonani, że dzieci świetnie sobie poradzą, są bowiem *wyjątkowo dojrzałe jak na swój wiek*, a w dodatku mają *lodówkę zapełnioną po brzegi*.

Dyrektorzy szkół doskonale zdają sobie sprawę z ciężącego na nich obowiazku prawnego, niechętnie jednak informują sądy o sytuacji dziecka. Często starają się najpierw działać nieformalnie, szukają kontaktu z rodziną pozostawiając w Polsce lub z sąsiadami dziecka, zwłaszcza z tymi, których dzieci uczęszczają do tej samej szkoły. Jak wyjaśnia dyrektor jednej z placówek: *Wiem przecież doskonale, że jeśli zawiadomię policję lub sąd, dzieciak wyląduje w domu dziecka, nie wiadomo na jak długo. Dlatego w każdym takim wypadku robię co mogę, by załatwić sprawę inaczej, namawiam np. babcię lub wujka, żeby przyjął opiekę prawną na siebie, tłumaczę, że szkoda dzieciaka*.

Autorka artykułu przeprowadziła też w 2013 r. wywiady telefoniczne z dyrektorami 11 domów dziecka. Wynika z nich, że dzieci, które trafiają do placówek opiekuńczo-wychowawczych wskutek eurosieroctwa, często pozostają tam na wiele lat, nawet do osiągnięcia pełnoletności. Powodem często jest to, że trafiające tam eurosieroty są już w wieku szkolnym, są więc traktowane jako „dzieci starsze”, dla których trudno jest znaleźć rodzinę adopcyjną. Znacznie częstszym powodem przedłużającego się pobytu w placówce jest jednak fakt, że bardzo ciężko jest uregulować ich sytuację prawną, np. pozbawiając rodziców praw rodzicielskich, nie sposób bowiem wezwać ich do sądu. Wielu z tych rodziców każe sądom wierzyć, że zamierzają wrócić i zająć się dzieckiem. By uznać, że rodzic podtrzymuje więź z dzieckiem i stwierdzić, że istnieje uzasadniona nadzieja na powrót dziecka do rodziny biologicznej, wystarczy jeden lub dwa listy rocznie.

W jednym z domów dziecka na Śląsku w chwili przeprowadzania wywiadów (w grudniu 2013 r.) przebywała od ponad czterech lat dziewczynka, eurosierota. Gdy trafiła do placówki, miała trzy lata. Dyrekcja domu dziecka i ośrodka adopcyjnego w tej samej miejscowości nie miała wątpliwości, że udałoby się szybko znaleźć nową rodzinę dla tego dziecka. Matka i ojciec przesyłali jednak raz na kilka miesięcy listy i prezenty. Obiecywali, że wrócą i zapewniali, że wyjechali tylko po to, by zarobić na remont mieszkania. Ojciec był w Anglii, adres matki pozostawał nieznany. W sądzie się nie pojawiali, odwiedzili jednak córkę w placówce kilka razy, zawsze niespodziewanie. Sąd nie mógł więc stwierdzić, że więź między dzieckiem a rodzicami została zerwana i skierować dziewczynki do adopcji². W kwietniu 2015 r. autorka artykułu nawiązała ponownie kontakt z placówką, pytając o losy dziewczynki. Wciąż pozostaje w domu dziecka. Dziś ma już prawie dziewięć lat, jej szanse na adopcję spadły, a sytuacja prawna jest wciąż nieunormowana. Kolejne posiedzenie sądu rodzinnego w jej sprawie ma się odbyć w maju. Jak mówi dyrektor domu dziecka: *Pewnie i tym razem nie uda się pozbawić rodziców praw rodzicielskich. W końcu matka przysłała rok temu kartkę z Wysp Kanaryjskich, na której napisała „Żałuję, że nie ma cię tu ze mną, następnym razem przylecimy razem”*.

² Badania w formie wywiadu telefonicznego z dyrektorami 11 placówek opiekuńczo-wychowawczych, przeprowadzone przez Lilianę Fabisińską w XI i XII 2013 r.

Ojciec przysłał 50 euro w kopercie na Boże Narodzenie. Dla sądu to wyraźny znak, że troszczą się o córkę i uwzględniają ją w swoich planach na przyszłość.

W innym domu dziecka, na tzw. ścianie wschodniej, z której szczególnie często wyjeżdża się do pracy za granicę, przywieziono w 2011 r. rodzeństwo w wieku 5 i 7 lat. Rodzice chłopców nie kontaktowali się z nimi ani razu od chwili wyjazdu do Anglii, sąd mógł więc teoretycznie pozbawić ich praw rodzicielskich. Na rozprawie pojawiła się jednak babcia dzieci (matka ich ojca). Dyrektor placówki, obecny w sądzie, referuje to w wywiadzie telefonicznym w ten sposób: *Zaplakana starsza pani oświadczyła, że jej syn bardzo kocha dzieci i pracuje w Wielkiej Brytanii wyłącznie po to, by zapewnić im godną przyszłość. Dzwoni do niej codziennie i pyta o dzieci. Nie rozmawia z nimi tylko dlatego, żeby nie pogłębiać ich tęsknoty. Myśli o nich każdego dnia. Nie przedstawiła żadnych dowodów na swoje słowa, sąd jednak dał im wiarę i pozostawił dzieci w naszej placówce z nieuregulowaną sytuacją prawną. Babcia odmówiła wzięcia dzieci do siebie z powodu stanu zdrowia i nieodpowiednich warunków mieszkaniowych.* Obecnie, w kwietniu 2015 r., nawiązano ponownie kontakt z placówką. Bracia wciąż tam mieszkają. Babcia wyjechała do Anglii do syna i synowej. Telefonowała do domu dziecka z życzeniami na Boże Narodzenie, zapewniając, że niedługo wróca.

Podsumowanie

Zjawisko eurosieroctwa wciąż nie zostało jednoznacznie zdefiniowane, co skutecznie uniemożliwia oszacowanie realnej skali problemu.

Nie ma jednak wątpliwości, że tysiące polskich dzieci pozostają pozbawione codziennej opieki i troski rodziców, przebywających za granicą w celach zarobkowych. Eksperci podają długą listę negatywnych skutków takiej separacji, od obniżonej samooceny przez trudności szkolne, agresję, aż po kontakty z grupami przestępczymi i zażywanie narkotyków.

Wiele z tych zjawisk ujawnia się najwcześniej w przedszkolu lub szkole, do której uczęszcza dziecko – często właśnie tam po raz pierwszy wychodzi na jaw, że rodzice wyjechali, a dziecko nie ma należytej opieki. Pawelec (2011: 138) uważa wręcz, że „istotną rolę w poznaniu, w których rodzinach występuje taka sytuacja, mogą odegrać nauczyciele. Dziecko może nawet nie zorientować się, że nauczyciel pyta o sytuację rodzinną swego podopiecznego. Na taką rodzinę należy zwrócić szczególną uwagę.”

Obarczanie szkoły obowiązkiem diagnozowania sytuacji rodzinnej ucznia wydaje się kontrowersyjnym pomysłem. Trudno jednak zaprzeczyć, że problemy prawne, związane z nieobecnością w Polsce rodziców dziecka, często najwcześniej odczuwa szkoła. Nauczyciele i dyrektorzy stają w tej sytuacji przed bardzo trudnym wyborem: czy powiadomić sąd i narazić ucznia na spędzenie wielu lat w domu dziecka, czy też nie dzielić się tą wiedzą z policją lub sądem, ryzykując, że dziecko będzie pozbawione wystarczającej opieki i spotka je coś złego.

Bibliografia

- CBOS. (2013). *Komunikat z badań: Zadowolenie z życia*. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_001_13.PDF, Dostęp: 28.02.2014.
- Jegier, A. (2010). Wspólny cel – dobro dziecka, czyli o współpracy szkoły z rodzicami. W: A, Jegier (red.), *Mały uczeń w szkole*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Kowal, R. (2011). Eurosieroctwo - wpływ zjawiska na funkcjonowanie współczesnej rodziny. W: S, Bębas (red.), *Zagrożenia i problemy współczesnej rodziny*. Radom: Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu.
- Kozak, S. (2010). *Patologia eurosieroctwa w Polsce*. Warszawa: Difin.
- Łuka, W. (2008). Jaś sam w domu. *Głos Nauczycielski*, 27/2008, 11.
- Olearczyk, T.E. (2000). Rodzina i szkoła. *Wychowawca*, 3/2000, 16-17.
- Pawelec, L. (2011). Eurosieroctwo współczesnym problemem społecznym. *Pedagogika Rodziny*, 1 (3/4)/2011, 133–139.
- Trusz, A., Kwiecień, M. (2012). *Spoleczne piętno eurosieroctwa*, Warszawa: Difin.
- Walczak, B. (2008). *Spoleczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*. Warszawa: Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej w Warszawie.
- Wasilewska-Ostrowska, K.M. (2012). *Dzieci i młodzież w obliczu współczesnych problemów i zagrożeń*. Bydgoszcz: Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa.

AGNIESZKA GUTOWSKA-WYKA

Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

Pedagog wobec potrzeb dzieci i młodzieży z nadwagą i otyłością

Wprowadzenie

Nadwaga i otyłość wśród dzieci i młodzieży to niestety nadal aktualny problem, którego skala wciąż jeszcze wzrasta osiągając rozmiary epidemii XXI wieku. Nadwagę i otyłość stwierdzono u 12% dzieci w okresie wczesnoszkolnym (7–9 lat) i około 13% u młodzieży w okresie dojrzewania. Jak podaje Oblacińska (2013), odsetek dzieci z nadwagą i otyłością rośnie wraz z wiekiem już od okresu przedszkolnego i osiąga swój szczyt w okresie dojrzewania.

Problem ten widoczny jest już w polskich przedszkolach, a jeszcze bardziej szkołach, gdzie otyłe dziecko nie jest w stanie sprostać wszystkim stawianym mu wymaganiom, szczególnie na zajęciach wychowania fizycznego, co staje się powodem drwin, a nawet dyskryminacji. Otyłe dziecko, czy nastolatek, bywa często odrzucany przez rówieśników ze względu na swój wygląd czy brak sprawności fizycznej. Uczeń często nie potrafi poradzić sobie z tym problemem i korzysta z dostępnych mu sposobów radzenia sobie – izoluje się i zajada stres. Ważna jest tutaj rola pedagoga, który staje wobec szczególnych potrzeb ucznia z nadwagą czy otyłością, a uczniów z nadmierną masą ciała, którzy potrzebują wsparcia pedagoga, wciąż przybywa w polskich szkołach.

Szkoła wobec potrzeb dzieci i młodzieży w nadwagą i otyłością

Zgodnie z definicją otyłości z 1998 według Światowej Organizacji Zdrowia otyłość to choroba przewlekła bez tendencji do samoistnego ustępowania, w której zespół objawów uwarunkowany jest czynnikami wewnętrznymi: genetycznymi, metabolicznymi i procesami degeneracyjnymi oraz czynnikami zewnętrznymi takimi jak stres, nieprawidłowe żywienie, brak aktywności fizycznej (Ogińska – Bulik, 2004).

Ważne jest zatem, aby holistycznie otoczyć opieką dzieci i młodzież z nadmierną masą ciała, a więc połączyć oddziaływania medyczne i dietetyczne wraz z oddziaływaniami pedagogicznymi i psychologicznymi. Nie umniejszając bowiem znaczeniu czynników wewnętrznych, wiele publikacji naukowych (Ogińska – Bulik, 2004; Wieczorek – Chełmińska, 2010; Gutowska – Wyka, Zadworna-Cieślak, 2011; Ogden, 2011; Gutowska – Wyka, 2014) podkreśla rolę czynników psychologiczno – społecznych w powstawaniu i utrzymywaniu się nadmiernej masy ciała.

Jak w każdej chorobie, również w przypadku nadwagi i otyłości nie do przecenienia jest wczesne dostrzeżenie problemu oraz podjęcie odpowiednich oddziaływań. Długotrwale utrzymująca się nadmierna masa ciała, oprócz tego, że jest trudna do redukcji, przysparza konsekwencji zdrowotnych i psychospołecznych, dlatego tak ważna jest wczesna współpraca lekarza, dietetyka, rodziców, szkoły i samego dziecka (Jagielska, 2010). Bardzo ważna jest tutaj rola szkoły, nie tylko dlatego, że dziecko spędza w niej dużo czasu, ale także ze względu na funkcję nauczania, wychowywania i szeroko pojętej profilaktyki.

Zadania szkoły w przeciwdziałaniu otyłości można podzielić na dwa główne kierunki działań. Pierwszy z nich dotyczy zapobiegania wystąpieniu nadmiernej masy ciała u uczniów poprzez edukację zdrowotną uczniów, rodziców i nauczycieli, promowanie zdrowego żywienia (m.in. nadzorowanie produktów oferowanych w szkolnym sklepiku czy stołówce) i zaspokajanie odpowiedniej aktywności ruchowej.

Drugi zaś kierunek działań to wspieranie uczniów z nadmierną masą ciała. I tutaj z jednej strony warto stworzyć w stołówce szkolnej możliwość przygotowywania posiłków o zmniejszonej kaloryczności, które byłyby serwowane na prośbę rodziców, z drugiej strony zadbać o to, by uczniowie otyli także czuli się dobrze w swojej szkole, czuli się akceptowani i szanowani (Tabak, 2006; Jagielska, 2010).

Dziecko z otyłością, które nie akceptuje swojego wyglądu ma obniżony nastrój i poczucie winy, wynikające z faktu, że nie potrafi zapanować nad swoim apetytem, a negatywne oceny ze strony otoczenia jedynie nasilają problem. To wpływa na niższe poczucie własnej wartości, dlatego głównym zadaniem szkoły jest wspieranie ucznia w taki sposób, aby mógł czuć się wartościowym człowiekiem i budować swoje poczucie własnej wartości.

Oddziaływania te powinny być holistyczne, należy bowiem dostrzec osiągnięcia otyłego ucznia, starać się integrować go ze środowiskiem rówieśniczym, opierając się na jego mocnych stronach. Szczególną uwagę należy zwrócić na oznaki przemocy emocjonalnej, które mogą pojawić się ze strony rówieśników i pracę nad tolerancją i akceptacją. Szkoła powinna także zachęcać dziecko do ruchu, uprawiania sportu i stwarzać mu takie możliwości nie tylko na zajęciach wychowania fizycznego, ale także na przerwach i zajęciach pozalekcyjnych (Jagielska, 2010)

Ogromna rola przypada tutaj pedagogom stającym wobec potrzeb otyłego ucznia. Należy pamiętać jednak, że pedagog szkolny nie staje sam wobec problemu otyłości, lecz może współpracować nie tylko z uczniem, ale także jego rodzicami, nauczycielami (bardzo ważna będzie współpraca z nauczycielem wychowania fizycznego), pielęgniarką szkolną czy psychologiem.

Rola pedagoga szkolnego i współpracujących z nim nauczycieli

Zarówno pedagog szkolny, jak i nauczyciele muszą wiedzieć jak funkcjonuje dziecko otyłe w szkole. Bardzo często bowiem problemy dziecka otyłego nasila-

ją się wprost proporcjonalnie do jego wagi ciała. Z jednej strony dziecko z nadmierną masą ciała często bywa bardziej powolne, przez co rówieśnicy nie chcą go za kompana zabaw ruchowych, nie wybierają do swojej drużyny na zajęciach ruchowych, jednocześnie bardzo krytykują sposób poruszanie się, wygląd, estetykę. Szczególnie otyły nastolatek przypisuje sobie negatywne atrybuty, postrzegając siebie samego jako niezgrabnego, ociężałego i mniej sprawnego fizycznie niż jego koledzy. Jego poczucie własnej wartości maleje, a on sam uruchamia w stosunku do siebie negatywne emocje. Dzieci otyłe negatywnie oceniają swój wygląd, doznając małej atrakcyjności fizycznej (Tabak, 2006).

Pedagog szkolny, nauczyciele, którzy mają pod opieką dziecko z nadmierną masą ciała, nie powinni zapominać o tym, że dzieci otyłe są często mniej atrakcyjne dla rówieśników, są negatywnie oceniane przez kolegów i mają mniej przyjaciół (Jagielska, 2010). One same czują się nielubiane i nieakceptowane przez rówieśników. Doznają poczucia odrzucenia, osamotnienia, braku wiary we własne siły, smutku, żalu, co w konsekwencji sprzyja przyjęciu postawy pasywnej, a nawet może się pojawić depresja. Symptomy depresji mogą być jednocześnie skutkiem otyłości, rezultatem negatywnego postrzegania swojej osoby, jak i jej przyczyną. Ryzyko pojawienia się otyłości u nastolatków przeżywających nastroje depresyjne jest dwukrotnie wyższe niż u ich rówieśników (Tabak, 2006).

Pedagog powinien pamiętać, iż koncentracja na sobie dziecka otyłego, odsunięcie się od rówieśników spełnia rolę ochronną przed doświadczaniem własnej nieatrakcyjności. Jest to ważne później w pracy z uczniem z nadmierną masą ciała. Pedagog powinien zwrócić uwagę jak postrzegane jest dziecko otyłe przez kolegów z klasy. Badania pokazują, że młodzież otyła postrzegana jest przez rówieśników jako leniwa, głupia, powolna i brzydka. Często uruchamiane są społeczne stereotypy osoby otyłej, postrzeganej jako nieatrakcyjnej, zarówno pod względem zewnętrznego wyglądu, jak i wewnętrznego, osobowego i przypisywane negatywne atrybuty. Osoby otyłe określane są jako bardziej samotne, mierne i niepoahamowane (Tabak, 2006).

Stygmatyzacja jest zjawiskiem społecznym, będącym skutkiem otyłości. Gdy w klasie pojawia się otyły uczeń, często automatycznie otoczenie przypisuje mu cechy, które dopełniają negatywny obraz pierwszego wrażenia. Jest on postrzegany przez kolegów i koleżanki z klasy jako osoba nieciekawa, leniwa, przesadnie łakoma, pozbawiona silnej woli itd. Nazywanie otyłego ucznia grubasem czy tłuściochem sprawia, iż otoczenie nie dostrzega innych pozytywnych cech ucznia z nadmierną masą ciała, a to stanowi pierwszy krok do stygmatyzacji (Sokołowska, 2013).

Badania Zakładu Medycyny Szkolnej (Tabak, 2006) pokazują, iż docinkami, uwagami i przezwiskami ze strony ze strony rówieśników, związanymi z nadwagą spotykało się 66% badanych otyłych nastolatków, a ze strony nauczycieli – 18%. Młodzież otyła, częściej niż jej rówieśnicy z wagą w normie, spotykała się z dręczeniem ze strony kolegów (dokuczaniem, przemocą, krzywdzeniem), a ponad 1/3 badanych otyłych uczniów była co najmniej raz dręczona przez

rówieśników w ciągu kilku miesięcy poprzedzających badanie. Agresja wobec otyłych kolegów może być rezultatem, odrzucenia, postrzegania ich jako innych i niepożądanych. Brak akceptacji ze strony kolegów, nauczycieli, a równocześnie brak akceptacji własnego ciała może być przyczyną konfliktów, agresywnego zachowania, a nawet prób samobójczych.

Zadania jakie stoją przed pedagogiem to zmiana negatywnego nastawienia otoczenia szkolnego do dzieci otyłych i zapobieganie ich dyskryminacji. Osiągnięcie tego celu pomogłoby w znacznym stopniu w zapobieganiu urazom psychicznym młodzieży, związanym z otyłością. Doświadczenie własnej nieatrakcyjności i braku akceptacji ze strony innych, może być podłożem trudności emocjonalnych i społecznych w życiu dorosłym.

Pedagog, wychowawca czy nauczyciel, który chce pomóc dziecku otyłemu w budowaniu motywacji do redukcji nadmiernej masy ciała, powinien zdawać sobie sprawę, że motywacja dziecka składa się z komponentu „chcę” – czyli dziecko jest zainteresowane osiągnięciem celu, który jest dla niego ważny, wartościowy, wykazuje zainteresowanie zmianą swego zachowania. Bardzo ważny jest także drugi komponent – „potrafię”. Zakłada on, że dziecko ma poczucie, że jest w stanie osiągnąć cel, a więc ma odpowiednie predyspozycje, możliwości. Ma poczucie własnej skuteczności. Oba te aspekty wpływają na postawę dziecka, decydując o tym, czy podejmie ono określone działanie, czy nie (Sokołowska, 2013).

Pedagog, który wspiera dziecko w podjęciu decyzji do redukcji nadmiernej masy ciała, dobrze, aby pracował zarówno nad podniesieniem poczucia własnej wartości dziecka otyłego jak i jego poczucia własnej skuteczności. Przeprowadzone badania (Gutowska – Wyka, 2007) pokazują, że dzieci z nadwagą mają niższe poczucie własnej wartości (niż dzieci z prawidłową wagą), a im mniejsze jest ich poczucie własnej skuteczności, tym większy stopień ich nadwagi. Wichstrøm i Aronne (za: Gutowska – Wyka, Zadworna – Cieślak, 2011) wskazują na duże znaczenie poczucia własnej wartości i skuteczności oraz pozytywnego myślenia w procesie redukcji nadwagi. Podkreślają oni konieczność wzmocnienia tych zasobów osobistych jako niezbędnych narzędzi do zdobycia kontroli nad wagą.

Pedagog, a także wychowawca czy nauczyciel, który ma przygotowanie pedagogiczne i chce pomóc uczniowi mającemu problemy z nadwagą i otyłością może podjąć działania w czterech obszarach: praca na zasobach osobistych, a więc budowanie poczucia własnej wartości i skuteczności dziecka, optymizmu, oddziaływanie na jego pozycję społeczną, rozwijanie jego umiejętności życiowych i motywowanie do osiągnięcia optymalnej masy ciała (Gutowska – Wyka, 2007; Sokołowska 2013).

Wzmocnienie zasobów osobistych ucznia należy rozpocząć od poznania jego mocnych stron, sukcesów (nawet tych małych), uzdolnień i zainteresowań. Przy budowie poczucia własnej wartości i skuteczności istotne jest, aby dostrzegać nawet małe sukcesy dziecka i je wzmacniać. Nie dopuścimy wtedy do ukształtowania się zaniżonej samooceny.

Niezbędne jest podjęcie przez pedagoga szkolnego oddziaływania na pozycję społeczną dziecka, a znając jego mocne strony, łatwiej jest stworzyć dla niego okazje do nawiązywania w klasie pozytywnych relacji z innymi kolegami i koleżankami. Uczeń, który np. gra na gitarze może zaproponować grupie, a nawet stać się osobą szczególnie pożądaną w zespole podczas klasowych występów.

Jak pokazują wyniki przeprowadzonych badań (Gutowska – Wyka, 2007) dziecko z nadmierną masą ciała, częściej od swoich rówieśników z prawidłową wagą ciała, sięga po jedzenie w sytuacjach, gdy przeżywa silne emocje czy stres. Wysoki poziom lęku i duża tendencja do tłumienia gniewu, a także stosowanie w sytuacji stresu strategii unikowych, wpływa, poprzez określone zachowania jedzeniowe (tj. przejadanie się) czy brak aktywności ruchowej, na wzrost masy ciała. Z drugiej strony nadwaga, a szczególnie otyłość, powoduje nasilanie się wymienionych wyżej zmiennych psychologicznych, a to znow skutkuje wzrostem masy ciała (Gutowska – Wyka, 2007).

Oznacza to, że rolą pedagoga będzie rozwijanie umiejętności życiowych - wyposażenie młodego, otyłego człowieka w umiejętności rozpoznawania i wyrażania emocji, w efektywne sposoby radzenia sobie ze stresem i kształtowanie zasobów osobistych. Ważne jest, aby otyły uczeń nie traktował jedzenia jako jedynej dostępnej przyjemności czy leku na wszelkie problemy, a odnalazł inne satysfakcjonujące go sposoby samorealizacji.

Dążenie do optymalnej wagi to proces długotrwały, który oprócz wzlotów obfituje także w upadki. Może pojawić się nawet chęć rezygnacji, dlatego tak ważne jest, aby pedagog wspierał i motywował otyłego ucznia do osiągnięcia wyznaczonego celu. Ważne, aby na swej drodze uczeń znalazł także pomocną dłoń rodziców, nauczycieli, dietetyka, psychologa czy pielęgniarki szkolnej, którzy mogą spełnić funkcję doradcy ucznia i wspierać go we wprowadzaniu zmian prozdrowotnych (Sokołowska, 2013; Gutowska – Wyka, 2014).

W pracy pedagoga szkolnego z uczniem otyłym pomoc może wychowawca klasy, który może obserwować dziecko na tle klasy, jego umiejętności nawiązywania kontaktów, samopoczucia, radzenie sobie z trudnościami, a także wychwycić i przeciwdziałać przejawom dyskryminacji. Wychowawca, który dużo częściej przebywa z uczniem może także pomóc pedagogowi nawiązać kontakt z rodzicami w celu rozpoznania sytuacji rodzinnej czy zbudowania wspólnej koalicji na rzecz dobra dziecka. To właśnie wychowawca może zachęcić rodziców do kontaktu z pedagogiem szkolnym czy z pielęgniarką szkolną (Tabak, 2006).

Współpraca pedagoga szkolnego z wychowawcą może zaowocować większym docenianiem ucznia na tle klasy i wobec grona nauczycielskiego, angażowaniem dziecka otyłego w różne aktywności (najlepiej wraz z innymi uczniami), w których ma szansę osiągnąć sukces, większym motywowaniem do podjęcia działań zmierzających do redukcji masy ciała oraz do poprawy społecznego funkcjonowania i docenianiem wszelkich wysiłków i osiągnięć. Pedagog szkolny współpracujący z wychowawcą mogą razem stanowić wsparcie

psychiczne w trudnościach i problemach wynikających z otyłości, a także wpłynąć pozytywnie na gotowość i otwartość do rozmów (Tabak, 2006).

Rola nauczyciela wychowania fizycznego

U dzieci otyłych niechęć do wysiłków fizycznych może być powodowana świadomością własnego wyglądu i niechęcią do eksponowania go, co ma często miejsce w stroju sportowym. Nakłada się na to świadomość własnej niezgrabności ruchowej i niechęć do demonstrowania jej na tle rówieśników, a także obawa przed drwinami kolegów oraz zwiększone wydzielanie potu podczas wysiłków, wynikające z upośledzenia funkcji termoregulacyjnej skóry. Uczeń otyły starając się unikać sytuacji stresujących, stroni od aktywności fizycznej, przez co jeszcze bardziej zmniejsza swoją sprawność i wydolność fizyczną, jednocześnie sprawia, iż wzrasta stopień otyłości (Owczarek, 2006).

Ważna jest współpraca pedagoga szkolnego i wychowawcy z nauczycielem wf, gdyż mogą oni być źródłem informacji, dotyczących otyłego ucznia, jego preferencji i problemów, w celu opracowania indywidualnego programu ćwiczeń, dostosowanego do możliwości dziecka, bez narażenia na porażkę i publiczne ośmieszenie (Tabak, 2006).

W celu zwiększenia motywacji do wysiłku fizycznego nauczyciel wychowania fizycznego powinien indywidualizować wymagania w zależności od możliwości dziecka. Nauczyciel wychowania fizycznego może dać dziecku możliwość wyboru formy aktywności fizycznej, co sprawi, że uczeń będzie chętniej uczestniczył w zajęciach wf (Jagielska, 2010).

Ważne, aby w sytuacji podziału na zespoły nauczyciel zadbał, żeby dziecko nie czuło się wykluczone. W sytuacji, gdy dzieci same dokonują wyboru zazwyczaj dziecko z nadmierną masą ciała zostaje wybrane jako ostatnie, dlatego ważne jest, aby podziału dokonywał nauczyciel. Można też np. zrobić przydział losowy (Jagielska, 2010).

Otyły uczeń w porównaniu ze szczupłymi rówieśnikami, znajduje się zazwyczaj na straconej pozycji, gdyż jest od nich wolniejszy, mniej zwinny i niezgrabny. Należy jednak zwrócić uwagę na mocne strony ucznia z nadmierną masą ciała i je wykorzystać. I tak np. to, że otyłe dziecko, przewyższa swoich rówieśników siłą, powinien wykorzystać nauczyciel do budowy pozycji dziecka w grupie. Przyczyni się to do akceptacji otyłego ucznia przez rówieśników (Owczarek, 2006).

Zmiana podejścia otyłego ucznia do zajęć wychowania fizycznego, wymaga od nauczyciela starannie przemyślanego doboru zajęć ruchowych i dostosowania ich do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów, a w mniejszym stopniu kładzenia nacisku na „wyczyn”. Jednakowe kryteria oceniania dla dzieci z różnymi możliwościami osiągnąć zniechęcają dzieci z mniejszymi możliwościami do podejmowania wysiłku fizycznego. Potrzebne staje się odejście od ocen za poziom sprawności i umiejętności, na rzecz preferowania osobistego postępu (Jodkowska, 2006; Jagielska, 2010).

Wskazane byłoby nawiązanie kontaktu z rodzicami w celu zmotywowania całej rodziny do zwiększenia aktywności ruchowej oraz objaśnienia sposobów wykonywania ćwiczeń, zalecanych uczniowi do pracy w domu (Tabak, 2006).

Wsparcie społeczne - rola rodziny i rówieśników

Bardzo ważne jest wsparcie rodziny i rówieśników (Tabak, 2006), dlatego pedagog powinien wypracować z rodzicami ucznia postawę, będącą realnym wsparciem. Powinno charakteryzować ją pozytywne nastawienie do dziecka i okazanie mu wsparcia oraz wiara w to, że dziecku się uda. Bardzo ważne jest pozytywne wzmacnianie osiągnięć dziecka. Pedagog powinien popracować nad prawidłową komunikacją między dzieckiem, czy nastolatkiem, a jego rodzicami, gdyż często brak zrozumienia, zaburzona komunikacja czy poczucie odrzucenia są przyczyną sięgania przez dziecko po jedzenie, jako środek łagodzący problem (Gutowska – Wyka, 2007) .

Należy pamiętać, iż trwała zmiana zachowań jest bardziej prawdopodobna, jeśli zaangażuje całą rodzinę, gdyż zwiększy to prawdopodobieństwo, że członkowie rodziny zarówno podejmą działania w kierunku tych zmian, jak też będą je podtrzymywać (Świdarska, 2012).

Środowisko rówieśnicze jest dla dzieci, a szczególnie dla młodzieży, bardzo ważną grupą odniesienia, dlatego poczucie przynależności do grupy, bycie akceptowanym, ma ogromne znaczenie. Znalezienie się w grupie rówieśniczej, w której czuje się akceptowany jest bardzo istotne z punktu widzenia zdrowia psychicznego otyłego nastolatka, a możliwość osiągania sukcesów poprawia samoocenę (Tabak, 2006). Jest wiele różnych form aktywności, w których wygląd i masa ciała nie odgrywają znaczenia (np. działalność w organizacjach charytatywnych, koła naukowe czy twórczość artystyczna). Osoby otyłe czują się w takich grupach potrzebne i doceniane.

Podsumowanie

Wielu pedagogów wspiera dzieci i młodzież w walce z otyłością poprzez rozbudzenie motywacji młodego człowieka do redukcji nadmiernej masy ciała. Ważna jest tutaj pomoc pedagoga w uświadamianiu czy i jaki problem stanowi otyłość dla ucznia, a także rozbudzenie w dziecku potrzeby i chęci pozbycia się nadwagi. Wiemy dziś jak ważne jest położenie nacisku na korzyści płynące z redukcji nadmiernej masy ciała, a nie tylko zwracanie uwagi na same zagrożenia. (Woynarowska, 1995)

Pedagog powinien stworzyć możliwości otyłemu uczniowi do zdobycia kompetencji w zakresie redukcji nadwagi, w tym samokontroli, poprzez edukację zdrowotną dziecka i jego rodziny (pomocą może służyć pielęgniarka szkolna), doboru diety (tutaj pomocny będzie dietetyk), zajęć ruchowych (wsparcie może okazać nauczyciel wychowania fizycznego). Ważna jest współpraca pedagoga z rodzicami dziecka otyłego, mająca na celu zachęcenie całej rodziny do zmiany nawyków żywieniowych i większej aktywności ruchowej. Bardzo ważne jest

bowiem modelowanie zachowania dzieci poprzez zachowania prozdrowotne rodziców.

Zaangażowanie całej szkoły w program promujący zdrowe odżywianie i aktywny sposób spędzania wolnego czasu przez dzieci i młodzież poprzez np. oferty zajęć ruchowych w szkole, dostosowanych także do możliwości dziecka otyłego będzie wsparciem dla dziecka, które podejmie decyzję o redukcji nadmiernej masy ciała.

Nie można zapomnieć o oddziaływaniach pedagogicznych i psychologicznych mających na celu budowanie poczucia własnej wartości i skuteczności otyłego ucznia, które przyczyniają się do pozytywnego spojrzenia na siebie jako osobę, a przez to ułatwiają normalne funkcjonowanie w grupie.

Bibliografia

- Gutowska-Wyka, A., Janiszewska, L. (2014). Psychologiczne aspekty w dietetyce – rola psychologa w leczeniu nadwagi i otyłości. *Zeszyty Naukowe WSNS* 3(2014), 20- 33.
- Gutowska-Wyka, A. (2007). Psychologiczny model błędnego koła –przyczyny czy konsekwencje nadwagi i otyłości u dzieci i młodzieży. W: A. Kulik, L. Szewczyk (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Psychospołeczne następstwa choroby somatycznej u dzieci i młodzieży*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Gutowska-Wyka, A., Zadworna-Cieślak, M. (2011). Dziecko z nadwagą i otyłością podmiotem oddziaływań psychologicznych. W: M. Wojciechowska (red), *Wyzwania współczesnej pediatrii. Ewaluacja kształcenia pielęgniarek i położnych*. Łódź: Wydawnictwo AHE w Łodzi.
- Jagielska, G. (2010). *Dziecko z zaburzeniami odżywiania w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Jodkowska, M. (2006). Aktywność fizyczna i zachowania sedenteryjne gimnazjalistów z nadwagą i otyłością 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.
- 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.
- Ogden, J. (2011). *Psychologia odżywiania. Od zdrowych do zaburzonych zachowań żywieniowych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ogińska-Bulik, N. (2004). *Psychologia nadmiernego jedzenia*. Łódź Wydawnictwo Uniwersytet Łódzki.

- Owczarek, S. (2006). Sprawność i wydolność fizyczna młodzieży z otyłością prostą. 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.
- Sokołowska, M. (2013). Dziecko z nadwagą i otyłością w szkole. W: A. Oblacińska (red.) *Wspieranie dziecka z nadwagą i otyłością w społeczności szkolnej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Świdarska, M. (2012). Samopomoc oraz rodzinne wsparcie w skutecznym pokonywaniu otyłości. *Pedagogika Rodziny*, 2(4)2012, 19-30.
- Tabak, I. (2006). Psychosomatyczne skutki otyłości 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.
- Wieczorek-Chełmińska, Z. (2010). *Diety niskoenergetyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Woynarowska, B. (1995). Edukacja zdrowotna w leczeniu otyłości. W: A. Oblacińska, B. Woynarowska (red.), *Otyłość. Jak leczyć i wspierać dzieci i młodzież*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Matki i Dziecka.

ELŻBIETA KAMIŃSKA
Zakład Karny nr 1 w Grudziądzu

Praca wychowawcy w jednostce penitencjarnej

Wprowadzenie

Cel wykonywania kary pozbawienia wolności określa artykuł 67 kodeksu karnego wykonawczego. Jest nim „wzbudzenie woli współdziałania w kształtowaniu społecznie pożądaných postaw, w szczególności poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby przestrzegania porządku prawnego” (Ustawa, 1997) Środki za pomocą, których ten cel ma być osiągnięty zostały określone w tym samym artykule. Są nimi praca, nauczanie, zajęcia kulturalno oświatowe i sportowe, podtrzymywanie kontaktów z rodziną i światem zewnętrznym oraz oddziaływania terapeutyczne. Są one realizowane w jednostkach penitencjarnych, często stanowią podstawę do inspiracji tworzenia oddziaływań służących procesowi resocjalizacji.

Wyżej wymienione cele są zbieżne z celami wychowania i mają prowadzić do współpracy skazanego z administracją. Zmiana postawy skazanego ma ułatwić powrót do społeczeństwa. W obecnym kodeksie karnym wykonawczym odrzucono koncepcję przymusowej resocjalizacji a oddziaływania penitencjarne stały się uprawnieniem skazanego. Jest to realistyczna próba poprawy efektywności oddziaływań a jednocześnie uznanie praw człowieka dorosłego do decydowania o sobie. Ważnym jest pozytywne nastawienie personelu wobec celów resocjalizacyjnych. Służbą odpowiedzialną za realizację tych zadań jest przede wszystkim dział penitencjarny. W jego skład wchodzi wychowawcy, psychologowie i od 2014 roku osoby zajmujące się zatrudnieniem skazanych.

Niniejszy artykuł będzie poświęcony przede wszystkim pracy wychowawczej.

Z kart historii

Niezależnie od teorii karania dominującym w okresach rozwoju prawa karnego i kryminologii, praktykom i teoretykom więziennictwa od początku upowszechnienia kary pozbawienia wolności bliska była idea *rehabilitation*, którą najogólniej można określić jako dążenie do zmiany przestępcy w użytecznego członka społeczeństwa. (Śliwowski, 1982). Jak wskazuje F. McNeill w artykule poświęconym analizie różnych koncepcji resocjalizacji metody zmieniania przestępców zwykle były przedmiotem sporów i dyskusji. Na przełomie XVIII i XIX wieku dla twórców pierwszego systemu penitencjarnego tzw. systemu celkowego w odmianie pensylwańskiej, resocjalizacja oznaczała przymusową

transformację duszy. Skazany odizolowany od świata miał rozmyślać w pojedynczej celi nad swoim zachowaniem i nad tym, jak je zmienić, najlepiej z boską pomocą. (McNeill, 212). Pierwsze wzmianki o zmianie człowieka przy pomocy innych oddziaływań można dostrzec w powstałym w XIX wieku w Anglii systemie progresywnym. W myśl tego systemu pobyt skazanego w więzieniu powinien stanowić szeroko rozumianą terapię penitencjarną, zmierzającą do jego moralnej poprawy i dlatego powinien być wypełniony pracą, naukami religijnymi i moralnymi oraz innymi celowymi zajęciami (Raś, 2006: 93-94).

W Polskim systemie więziennym długo nie było mowy o oddziaływaniach wychowawczych. Dekret naczelnika państwa w sprawie tymczasowych przepisów więziennych z 8 lutego 1919 roku stanowił, że na czele personelu więziennego będzie stał naczelnik a następnie starsi dozorczy, dozorczy, starsze dozorczy, dozorczy, a w większych więzieniach pomocnicy naczelnika, inspektorzy, urzędnicy rachunkowi, techniczni, gospodarczy i kancelaryjni. W artykule 11 tego samego dokumentu czytamy, że żadnemu więźniowi nie wolno odmówić czerpania nauk moralnych i pociechy religijnej od duchownego swego wyznania. (Piłsudski, 1919). Wskazuje to na ukierunkowanie resocjalizacji poprzez modlitwę. Kilka lat później wydano rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 20 IV 1926 r. Dotyczyło ono składu administracji penitencjarnej. Czytamy tam w par. 2 "każdy funkcjonariusz powinien w zakresie swoich czynności dbać o moralną poprawę więźniów". Wówczas pojawiło się także stanowisko pomocnika naczelnika w dziale administracyjnym, który odpowiadał m.in. za sprawy nauczania więźniów, prowadził bibliotekę, organizował akademie z okazji świąt państwowych i rocznic historycznych. (Korwin-Szymanowski, 2013: 10) Natomiast w regulaminie więziennym z 1931 roku w par 22 czytamy, że więzienie pod względem organizacyjnym posiada cztery działy, w tym jeden z nich to dział wychowawczy. W § 24 tego dokumentu zostały opisane zadania pomocnika naczelnika w dziale wychowawczym. Należało do nich czuwanie nad należyłą segregacją więźniów, prowadzenia całości kształtu pracy wychowawczej i oświatowej w więzieniu, szczegółowe zapoznawania się z indywidualnymi cechami charakteru więźniów, ich przeszłością i zamiarami na przyszłość, opracowywanie charakterystyki więźniów, przedstawianie wniosków w sprawie awansu lub degradacji więźniów przy systemie progresywnym, staranie o kształcenie ogólne i zawodowe więźniów i dobór odpowiedniej dla nich pracy, opracowywanie wniosków w sprawie przedterminowego zwolnienia i ułaskawienia więźniów oraz zaopatrywanie zwalnianych w niezbędną odzież, ułatwianie im powrotu do miejsca stałego zamieszkania oraz uzyskania opieki na wolności.

Pojęcie wychowawcy powstało prawdopodobnie po roku 1931. Dr Józef Loos w swojej publikacji z 1933 roku pisał „w każdym systemie wychowawczym odgrywa pierwszą rolę wychowawca, dalszą dopiero sam system” (Loos, 1993: 37).

Dziś trudno o źródła historyczne z okresu wojennego. Dokument, który powstał kilka lat po wojnie to m.in. Regulamin Organizacyjny Centralnego

Zarządu Więziennictwa (CZW), który zaczął obowiązywać 16 września 1957 - wprowadził on wydział penitencjarny. Wówczas w instrukcji dotyczącej pracy wychowawczej wymieniono następujące zadania: cenzura listów, rozpatrywanie raportów, próśb i opiniowanie wniosków o warunkowe zwolnienie i załatwianie spraw zgłaszanych przez osadzonych. We wrześniu 1960 roku CZW wydał broszurę " Wytyczne i instrukcje w sprawie pracy penitencjarnej w zakładach pracy". Według niej wychowawca powinien prowadzić dziennik pracy, w którym ma zapisywać wszelkie wiadomości o osadzonym, notatki tam zawarte miały służyć sporządzaniu opinii dla różnych celów, m.in. do założenia karty indywidualnej, przy transporcie do innego zakładu czy zwolnieniu (Korwin-Szymanowski, 2013:11).

Na przestrzeni kolejnych lat praca wychowawcza, jej kształt i wynikające z niej zadania z pewnością wielokrotnie się zmieniały i przyjmowały różne kierunki.

Wychowawca współcześnie

Aktualnie pracę wychowawców regulują liczne akty prawne od kodeksu karnego wykonawczego, przez Ustawę o Służbie Więziennej z 9 kwietnia 2010 r. po Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 14 sierpnia 2003 r. w sprawie sposobu prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych i inne zarządzenia oraz instrukcje.

Jak wynika z danych statystycznych w 2014 roku w jednostkach penitencjarnych było łącznie 2 153 wychowawców przy czym 1 468 z nich posiada wykształcenie pedagogiczne. Pozostali to prawnicy, psychologowie, socjologowie i osoby z innym wykształceniem wyższym. 8 osób wśród wszystkich wychowawców posiada wykształcenie średnie.

Obecnie praca wychowawców przybiera różne formy. Największą grupę stanowią wychowawcy, którzy posiadają stałą grupę wychowawczą. Realizują szereg zadań związanych z potrzebami skazanych a także wykonują czynności związane z wykonywaną karą. Nie rzadko są ich powiernikami, doradcami, mentorami, pomagają rozwiązywać najprostsze problemy życiowe, które dla skazanych są trudne do opanowania. W drugiej sferze swojej działalności jako urzędnicy państwowi diagnozują czynniki w wyniku, których człowiek trafił do izolacji, konstruują wspólnie z podopiecznymi indywidualne programy oddziaływań, nadzorują ich realizację, dokonują ocen postępów skazanych, tworzą prognozy kryminologiczno społeczne oraz sporządzają opinie. Także konstruują i realizują programy resocjalizacji sprzyjające readaptacji społecznej skazanych. To oczywiście tylko nadrzędne zadania bo poza nimi jest jeszcze ogrom pracy administracyjnej i tzw. inne, które każdy wychowawca ma w swoim zakresie obowiązków.

Poza wyżej opisanymi pracują także wychowawcy do spraw postpenitencjarnych. W przenośni można powiedzieć, że stanowią pomost między więzieniem a światem zewnętrznym. Nadzorują szeroko pojętą pomoc finansową dla więźniów zarówno w trakcie odbywania kary oraz pomagają organizować życie

na czas po opuszczeniu zakładu karnego. Inną formą pracy jest praca wychowawcy do spraw sportu. Z uwagi na fakt, że skazani zazwyczaj mają nie wiele ruchu i na co dzień przebywają na małych przestrzeniach dbałość o ich fizyczność i sprawność ruchową jest bardzo ważna. Możliwość ćwiczeń, udziału w zespołowych grach sportowych poza tzw. kulturą fizyczną przynosi również profity w readaptacji społecznej. Uczy zasad fair play, kształtuje cierpliwość, uczy konstruktywnego wykorzystania wolnego czasu oraz współpracy w grupie, uczy kulturalnej rywalizacji. Ponadto redukuje nadmierny lęk i skłonności agresywne.

Wychowawca do spraw kulturalno oświatowych. Zajmuje się organizacją zadań związanych z szeroko pojętą kulturą. Dostarcza do oddziałów mieszkalnych codzienną prasę, organizuje spacerów poza mury więzienia w ramach których nie rzadko organizuje wycieczki do muzeów, zapoznaje z zabytkami i tradycją miasta, w którym dana jednostka penitencjarna się znajduje. Organizuje różnego rodzaju koncerty, sztuki teatralne, pokazy filmowe itp. Tworzy i organizuje programy readaptacji społecznej mające na celu szeroko rozumiany rozwój.

Zajęcia K.O. nie są wyłącznie przedmiotem konsumpcji, lecz impulsem wyzwalającym aktywne (czynne) postawy osadzonych. Rozwijają potrzeby, zainteresowania i zdolności skazanych, a także kształtują wiedzę, odczucia estetyczne oraz postawy moralne. Efekty tych oddziaływań często można oglądać na wystawach twórczości więziennej gdzie można zobaczyć malowane przez więźniów obrazy, pisane wiersze, haftowane serwety i inne dzieła.

Bez względu na specyfikę pracy każdy wychowawca pracuje z indywidualnymi jednostkami i jednocześnie z grupą. Obok szeroko pojętej indywidualizacji oddziaływań musi znać procesy grupowe, bacznie je obserwować i ingerować w nie w miarę potrzeb. To bez wątpienia wymaga ogromnych zasobów osobistych i ciągłego rozwoju.

Cechy personelu penitencjarnego

Wyżej opisane zadania powinny być realizowane przez osoby z odpowiednimi kwalifikacjami i kompetencjami osobistymi. O wychowawcach już w 1933 r. mówiło się „mają to być ludzie, którzy muszą swoją rolę rozumieć, posiadać pewne wiadomości z dziedziny socjologii, psychologii, pedagogiki więziennej”, „wpływ wychowawcy, nastroje jakie wytwarza jego osoba w więzieniu, są decydujące” (Loos, 1933: 38).

W innej, bardziej współczesnej publikacji czytamy: „Kadra więziennictwa i sposób wykonywania przez nią powierzonych zadań może być jednym z najbardziej znaczących czynników systemu penitencjarnego, wpływających na efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych. Od funkcjonariuszy i pracowników więziennictwa wymaga się w szczególności prezentowania odpowiedniej wiedzy i umiejętności, walorów moralnych, zaangażowania oraz dobrego stanu zdrowia fizycznego i psychicznego. Jednocześnie praca w więziennictwie nale-

ży do niezwykle trudnych, obfituje w liczne zagrożenia i nie cieszy się zbyt dużym uznaniem społecznym. Nieprzypadkowo standardy międzynarodowe - Wzorcowe Reguły Minimum postępowania z Więźniami i Europejskie Reguły Więzienne - zwracają uwagę m. in. na potrzebę starannego doboru personelu więziennego pod względem kwalifikacji zawodowych i postawy moralnej, kształtowania w społeczeństwie i u personelu przekonania, że praca w więziennictwie jest służbą społeczną, a także ustawicznego doskonalenia zawodowego” (Musiałowski 1995: 32).

Biorąc pod uwagę, że głównymi odpowiedzialnymi za proces resocjalizacji są wychowawcy, warto przyjrzeć się ich cechom osobistym. Mają one ogromne znaczenie dla skutecznego przebiegu procesu resocjalizacji. W ocenie Henryka Machela mogą one utrudniać przebieg tego procesu, a nawet uniemożliwiać go (Machel, 1994).

Profesor Machel jako niezbędne cechy personelu resocjalizacyjnego wymienia: komunikację, empatię, obiektywizm, sprawiedliwość, sprawność, życzliwość, odporność na prowokację i autentyczność.

O komunikacji mówi, że jest podstawową właściwością w interakcji wychowawca – wychowanek. Rozumie przez to przekazywanie informacji o faktach, stanach emocjonalnych, zachowaniach i ich motywacjach, o istotnych problemach, których wychowanek sam nie potrafi rozwiązać itp. Podkreśla, że niezwykle ważne jest aby w procesie komunikacji wychowawca i osadzony wzajemnie się rozumieli a treści, które sobie przekazują były bezbłędnie interpretowane.

Jako drugą ważną cechą wymienia empatię tj. „zdolność do postawienia siebie na miejscu drugiej osoby i odbierania w podobny sposób zachodzących wydarzeń oraz odczuwania podobnych emocji” (Aronson, Wilson, Akert, 1997). Wychowawca dzięki odpowiedniemu poziomowi empatii ma szansę na dobrą komunikację z podopiecznym, będzie uważny na jego problemy, będzie je rozumiał nie tylko z racjonalnego punktu widzenia ale także z emocjonalnego.

Obiektywizm w ocenie profesora Machela to kolejna cecha niezbędna do oceny i właściwego traktowania wychowanków. Autor zaznacza szczególne znaczenie tej cechy w procesie ustalania diagnozy resocjalizacyjnej oraz w procesie oceniania.

Jako kolejną cechą wymienia sprawiedliwość, którą rozumie jako postępowanie zgodne z poczuciem etyki i z nakazami moralności.

Sprawność rozumiana jest zarówno w kategoriach umysłu jak i ciała. Personel wychowawczy mimo, że przede wszystkim pracuje wykorzystując umysł powinien być także sprawny fizycznie. Tak jak każdy funkcjonariusz powinien znać techniki samoobrony. Drugie znaczenie tego pojęcia Machel tłumaczy jako spostrzegawczość, umiejętność prawidłowej oceny i wyciągania wniosków, dobry refleks, umiejętności przewidywania.

Na kolejnym miejscu wymienia życzliwość, którą z jednej strony wychowanek powinien odczuwać, z drugiej zaś odczuwając ją ma nabierać zaufania do wychowawcy.

Odporność na prowokację jest rozumiana poprzez posiadanie takich cech jak opanowanie i odwaga, jednocześnie asertywność w kontaktach z wychowankiem oraz konsekwencja w postępowaniu.

Autentyczność wychowawcy jest podkreślana przy pełnieniu roli doradcy. Jest to prawdziwe wyrażanie siebie, a nie odgrywanie roli ze względu na sytuację (Machel, 2008).

Badanie własne

Inspirując się wyżej opisanymi cechami przez profesora Machela na potrzebę niniejszej publikacji przeprowadziłam badania mające na celu zbadanie jaki obraz „idealnego wychowawcy” mają oni sami oraz osadzeni.

Badanie zostało przeprowadzone w Zakładzie Karnym nr 1 w Grudziądzu w dwóch grupach:

- a. grupa 1: 20 wychowawców pracujących na co dzień z kobietami,
- b. grupa 2: 30 skazanych kobiet odbywających karę po raz pierwszy.

Cel badania:

1. poznanie opinii wychowawców na temat cech "idealnego wychowawcy",
2. poznanie opinii osadzonych na temat cech " idealnego wychowawcy".

Jako narzędzie badawcze posłużył test ACL, który zawiera zbiór 300 przymiotników. Zarówno wychowawcy jak i osadzeni otrzymali to samo polecenie: proszę zaznaczyć wszystkie przymiotniki, które w Pani/ Pana ocenie opisują jaki powinien być „idealny wychowawca” .

Otrzymane wyniki:

Tabela 1 . Najczęściej zaznaczane cechy " idealnego wychowawcy" wśród wychowawców

lp.	cecha	liczba osób, które zaznaczyły daną cechę N= 20	%
1	kulturalny	18	90
2	czujny	16	80
3	pracowity	16	80
4	inteligentny	16	80
5	aktywny	14	70
6	z dystansem	14	70
7	stanowczy	14	70
8	sumienny	14	70
9	chętny do współpracy	14	70
10	odpowiedzialny	14	70

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. Najczęściej zaznaczane cechy "idealnego wychowawcy" wśród osadzonych

lp.	cecha	liczba osób, które zaznaczyły daną cechę N=30	%
1	dyskretny	29	97
2	aktywny	26	86
3	spokojny	24	80
4	sumienny	24	80
5	godny zaufania	24	80
6	stanowczy	23	77
7	czujny	23	77
8	uprzejmy	23	77
9	lojalny	23	77
10	chętny do współpracy	22	73

Źródło: opracowanie własne

Powyższe wyniki przedstawiają cechy "idealnego wychowawcy" wybrane przez wychowawców (tabela 1) i osadzonych (tabela 2).

Wśród 10 najczęściej wymienianych cech pokrywa się połowa to jest: czujny, aktywny, sumienny, chętny do współpracy, stanowczy. Pozostałe cechy, które pojawiły się wśród wychowawców to: kulturalny, pracowity, inteligentny, z dystansem oraz odpowiedzialny. Wśród osadzonych pozostałe cechy to: dyskretny, spokojny, godny zaufania, uprzejmy, lojalny.

Wnioski:

1. Wychowawcy i osadzeni mają zbliżony obraz "idealnego wychowawcy".
2. Osadzeni oczekują od wychowawców posiadania cech ukierunkowanych na dobry kontakt. Najważniejszą cechą dla nich jest "dyskretny".
3. Wychowawcy poza cechami ukierunkowanymi na dobry kontakt z osadzonymi dostrzegają także konieczność posiadania cech ukierunkowanych na rzetelne wykonywanie obowiązków administracyjnych.
4. Wśród oczekiwań osadzonych względem wychowawców ujawnia się oczekiwanie wychowawcy jako powiernika (lojalny, dyskretny, godny zaufania).

Podsumowanie

Praca wychowawcy w jednostkach penitencjarnych już przed II wojną światową miała ogromne znaczenie. Współcześnie coraz ważniejsze stają się odpowiednie kwalifikacje zawodowe, natomiast nie przykładana jest zbyt duża waga do badania osobowości kandydatów na wychowawców. Skuteczny pedagog musi posiadać szereg umiejętności interpersonalnych niezbędnych i koniecznych do utworzenia dobrego kontaktu z drugim człowiekiem przebywającym

w izolacji z dala od osób bliskich. Wśród ogromu środków i narzędzi resocjalizacyjnych wychowawca niczym chemik musi ostrożnie kompletować skład oddziaływań, które mają pomóc drugiemu człowiekowi zmienić się na lepsze.

Pozytywnym jest fakt, że obraz „idealnego wychowawcy” w odbiorze ich samych jak i osadzonych jest zbliżony, z pewnością ułatwia to proces resocjalizacji, którego nie dałoby się realizować bez wzajemnego porozumienia.

Cytując za profesorem Henrykiem Machelem, że „resocjalizacja to nie kwestia wiary a wiedzy” należy stwierdzić, że współcześni wychowawcy penitencjarni są dobrze przygotowani do swojej pracy i w swoich codziennych staraniach wkładają ogrom pracy, aby osoby, które skazano na izolację po opuszczeniu jednostek penitencjarnych akceptowały i przestrzegały normy współżycia społecznego.

Bibliografia

- Aronson, E., Wilson, T., Akert, R. (1997). *Psychologia społeczna*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Korwin-Szymanowski, G. (2013). *Z lochu pod opiekę wychowawcy* w: Forum Penitencjarne styczeń 2013 nr 176, s. 10-11.
- Loos, J. (1933). *Więzienia w Polsce. Cyfry i Fakty*, Bezpłatny dodatek do „Nowego Pisma” Nr. 5 Warszawa, Przemyśl s. 37-38.
- Machel, H. (1994). *Wprowadzenie do pedagogiki penitencjarnej*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Machel, H. (2008). *Rola i zadania kadry resocjalizacyjnej* W: (red.), B. Urban, J. M. Stanik, Resocjalizacja, Wydawnictwo Naukowe PWN 2008.
- McNeill, F. (2012). *Four forms of ‘offender’ rehabilitation: Towards an interdisciplinary perspective*. *Legal and Criminological Psychology*, t. 17, tekst dostępny w Internecie: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8333.2011.02039.x/pdf>.
- Musidlowski, R. (1995). *Kadra więziennictwa*, W: Stan i węzłowe problemy polskiego więziennictwa. Część I, RPO nr 28, Warszawa.
- Piłsudski, (1919). Dekret Naczelnika Państwa w sprawie tymczasowych przepisów więziennych z dnia 8 lutego 1919 r.
- Raś, D. (2006). *O poprawie winowajców w więzieniach i zakładach dla nieletnich*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości (1931) z dnia 20 czerwca 1931 r. w sprawie regulaminu więziennego .
- Śliwowski, J. (1982). *Prawo i polityka penitencjarna*. Warszawa, PWN, s. 31.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny wykonawczy (Dz. U. Nr 90, poz. 557, ze zm.).

MATEUSZ MUCHACKI

Katedra Informatyki i Metod Komputerowych,
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Cyberbullying jako wyzwanie dla pedagogiki

Wprowadzenie

Wielu autorów publikacji naukowych i popularnonaukowych dotyczących problematyki kierunków rozwoju współczesnej cywilizacji informatycznej porusza zagadnienia tak pozytywne jak i negatywne aspekty wpływu Internetu na dzieci i młodzież. Można, za Wacławem Strykowskim (1997: 15-18) wyodrębnić dwa istotne obszary badań pedagogicznych nad mediami: media w wychowaniu i media w dydaktyce. Znacznie rzadziej, niż utwory podnoszące głównie pozytywne aspekty mediów w dydaktyce, podejmowane są badania dotyczącego wpływu mediów i nowych technologii na proces i efekty wychowania. Niniejszy tekst podejmujący problematykę przestępczości a szczególnie cyberbullyingu w Internecie adresowany jest do teoretyków podejmujących dyskurs naukowy na ten temat jak również do praktyków czyli do współczesnych rodziców, wychowawców i nauczycieli, którzy powinni mądrze i odpowiedzialnie uczyć swoich podopiecznych z korzystania z dobrodziejstw cywilizacyjnych.

Komputer jako narzędzie dla sprawców czynów zabronionych

Jak trafnie już ponad dziesięć lat temu zauważył Mariusz Polok (2004: 285) rozwój TI prowadzi nie tylko do zwiększenia efektywności przetwarzania informacji, ale także do dynamicznego rozwoju przestępczości medialnej. Może służyć jako narzędzie dla sprawców czynów zabronionych prawnie: do fałszowania dokumentów, środków płatniczych, piractwa programów komputerowych, stosowania groźby karalnej, zniesławienia, szpiegostwa, propagowania faszyzmu, rozpowszechniania pornografii z udziałem nieletnich, a także spowodowania niebezpieczeństwa powszechnego, sabotażu komputerowego itp. Te różnorodne, wymienione aktywności ściślej można nazwać przestępstwami komputerowymi. Przestępstwa komputerowe to przestępstwa, których wspólnym wyróżnikiem są ich relacje z komputerem (lub ze sprzętem komputerowym), z informacją digitalizowaną, a również i z elektronicznym przetwarzaniem danych (Muchacki, 2014: 118). Angielski prawnik Peter Sommer zaprezentował cztery grupy przestępstw komputerowych:

- a) niemożliwe do dokonania poza środowiskiem komputerowym [jak np.: manipulacje dokonywane na zbiorach danych komputerowych oraz kradzieże urządzeń systemu informatycznego, a także hakerstwo etc.],

- b) ułatwiane przez komputery[jak: oszustwa, fałszerstwa, kradzież informacji, także rozpowszechnianie treści (na przykład dotyczących pornografii dziecięcej) i ideologii zakazanych wykładnią prawną etc.],
- c) popełniane przy biernym udziale komputerów, oraz
- d) dokonywane przez profesjonalnych przestępców z wykorzystaniem komputerów (Szewczyk, 2004 :78).

Wyodrębniając rodzaje przestępstw komputerowych ze względu na funkcje systemu komputerowego w dokonany przestępstwie wyróżnia się je jako: obiekt przestępstwa, narzędzie przestępstwa, źródło innej przestępczości, oraz źródło i środek dowodowy przestępstwa (Szewczyk, 2004 : 79).

Jednymi z najpoważniejszych przestępstw komputerowych są pedofilia internetowa i pornografia dziecięca w Internecie [artykuł 200 § 2 oraz artykuł 202 §§ 1 – 4 *Kodeksu karnego*] (Bojarski 2006: 370-378). Bronisław Siemieniecki pisze, że *ponad 94,0 % ogółu polskich uczniów szkół gimnazjalnych mających systematycznie lub sporadycznie kontakt z komputerem zapoznawało się ze stronami internetowymi WWW zawierającymi treści erotyczne*. I dodaje: *Niewiele lepiej wygląda ten problem w polskiej szkole podstawowej w klasach IV-VI, gdzie prawie 70,0 % ogółu uczniów mających dostęp do komputera ma kontakt ze stronami erotycznymi* (Siemieniecki, 2007: 227-228).

Współcześnie strony internetowe prezentują nie tylko fotografie nagich osób (często także nieletnich), ale także i rozmaite produkcje wideo o wspomnianej tematyce, często dostępne bez żadnej autoryzacji – choćby formularzem potwierdzającym pełnoletniość osoby odwiedzającej stronę. Jednakże najbardziej powinny niepokoić zarówno oferty usług pornograficznych typu *live show/live camera* (często kuszące młodocianych możliwością łatwego zarobku), jak także i współczesne portale o tematyce erotycznej (w szczególności portale „kojarzące” spotkania w tzw. realu), które dość często prezentują ciała nagich nastolatków potencjalnym „klientom” z różnych stron świata. Ten „pornograficzny” fenomen stanowi problem wychowawczy i jest wyzwaniem i dla rodziców, i dla nauczycieli, którzy powinni poszukiwać sposoby zapobiegania wpływowi tej nowej kultowej mody i *trendy* postawy życiowej europejskiej i pozaeuropejskiej młodzieży (Muchacki, 2014: 120).

Inne przestępstwa i wykroczenia komputerowe i internetowe szczególnie częste w Polsce, o czym szerzej pisałem w cytowanej już publikacji, (Muchacki 2014: 118-124), to między innymi: korzystanie z nielegalnego oprogramowania, kradzieże praw autorskich i kradzieże danych, także naruszanie informacji na temat danych osobowych i tajemnicy korespondencji [artykuły 291-293 *Kodeksu karnego* dotyczą przestępstw korzystania z nielegalnego oprogramowania (Bojarski 2006: 587-590), artykuły 23 oraz 24 *Kodeksu cywilnego* oraz *Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych* (Dz. U. 1994, nr 24, poz. 83) i *Ustawa o ochronie danych osobowych* (Dz. U. 2001, nr 100, poz. 1087)]. Polska wykładnia prawną owe „dane osobowe” interpretuje wyjątkowo szeroko. Są to – zgodnie z art. 6. *Ustawy o ochronie danych osobowych – wszelkie informacje dotyczące zidentyfikowanej lub możliwej do identyfikacji osoby fi-*

zycznej pozwalające na określenie tożsamości tej osoby. Dodam, że artykuły 267, 268 oraz 268a Kodeksu karnego dotyczą przestępstw i wykroczeń odnośnie naruszania tajemnicy korespondencji i sankcji karnych za popełnione przestępstwa i wykroczenia w tymże zakresie (Bojarski 2006: 524-533). Do przestępstw (wykroczeń) komputerowych, a z pewnością zaś do zagrożeń (wynikających z korzystania z Internetu) należy „wprowadzanie” różnego rodzaju szkodliwego oprogramowania (wirusy, spyware lub koń trojański) do komputerów innych użytkowników Internetu w celu przeglądania rozmaitych danych (w tym także danych osobowych) oraz rozmaitych poufnych informacji, a także w celu fałszowania, a przede wszystkim niszczenia zapisów na twardych dyskach. Te przestępstwa zalicza się do kręgu przestępstw z zakresu sabotażu komputerowego (Ibidem, s. 529 [art. 268 i 268a], s. 533 [art. 269, 269a i 269b]. Komentarz: Ibidem, ss. 529 – 533 oraz: ss. 533 – 536).

Cyberbullying jako szczególna forma przestępstwa komputerowego

Do kręgu wykroczeń komputerowych [przestępstwa z art. 212 kk (zniesławienie) i 216 kk (zniewaga)] należy zaliczyć cyberprzemoc (ang. cyberbullying) czyli przemoc z użyciem nowych technologii. Działania sprawcy przemocy to m.in. wyzywanie, straszenie, poniżanie kogoś w Internecie lub przy użyciu telefonu, robienie komuś zdjęć lub filmów bez jego zgody, ich publikowanie i rozsyłanie lub podszywanie się pod kogoś w sieci. Łukasz Wojtasik posługuje się następującą definicją cyberprzemocy: *Cyberprzemoc (cyberbullying) to wykorzystywanie technik informacyjnych i komunikacyjnych do świadomego, wielokrotnego i wrogiego zachowania się osoby lub grupy osób, mającego na celu krzywdzenie innych* (Wojtasik, 2009:7-11).

Jak w każdym przestępstwie, występuje więc sprawca, którego intencją jest skrzywdzenie kogoś oraz ofiara. Jacek Pyżalski (2009: 26) wymienia cztery cechy cyberbullyingu, takie jak: powtarzalność, intencja skrzywdzenia drugiej osoby, nierównomierność sił, realizowanie aktów agresji w obrębie znanej grupy społecznej. W wyniku działań o tych cechach, na świecie (także w ostatnich latach Polsce) zanotowano wiele przypadków cyberprzemocy zwłaszcza wśród młodzieży, a m. in. przejawianych w formie maili i telefonów o charakterze prześladowań, poniżañ przez rówieśników, wrzucanych do sieci filmów etc. Według Nancy Willard (za Kowalski i in. 2010: 53), autorki jednej z pierwszych książek traktujących o cyberbullyingu, występują ponadto także jego przejawy, jak: wojna na obelgi (krótka i zaciekle wymiana zdań między dwiema lub więcej osobami, prowadzoną z użyciem dowolnej technologii komunikacyjnej), oczernianie, podszywanie się, zdradzanie sekretów, ostracyzm, cybernękanie oraz happy slapping (w tłum. *radosne okładanie*), kiedy pewna grupa agresorów podchodzi do kogoś i go uderza, okrada lub niszczy rzecz do niego należąca inna osoba nagrywa ten akt kamerą w telefonie komórkowym. Często dochodzi jednak do więcej niż jednego uderzenia i całe zdarzenie można zaklasyfikować jako napad mający pełne konsekwencje prawne (Pyżalski, 2009: 38).

Komunikat z badań pilotażowych

Jednymi z najbardziej popularnych narzędzi stosowanych przez agresorów do cyberprzemocy są komunikatory internetowe (obecnie często zintegrowane z portalami społecznościowymi), które służą do przesyłania zdjęć i filmów, obraźliwych informacji czy też pogróżek. Innymi narzędziami są SMS-y, e-maile, portale społecznościowe, czaty, blogi, internetowe strony domowe, internetowe tablice ogłoszeń, gry internetowe i in. Niewiele natomiast jest informacji w literaturze specjalistycznej na temat motywów skłaniających dzieci i młodzież do stosowania cyberprzemocy. Wśród przeprowadzonych przeze mnie pilotażowych badań 132 uczniów trzech szóstych klas szkoły podstawowej w dużym mieście [69 w tym 33 dziewczynki i 36 chłopców] oraz trzech szóstych klas szkoły podstawowej na wsi [63 w tym 38 dziewczynek i 25 chłopców] wynika, iż młodzież w tym wieku rozumie znaczenie pojęcia cyberprzemoc. Z pośród badanych 38 uczniów doświadczyło przemocy (wulgaryzmów, ośmieszania, szantażu). Chłopcy częściej niż dziewczynki występowali w roli agresora, ale też chłopcy częściej doświadczyli agresji (najczęściej poprzez SMS-y). W większości badani określali swe motywy jako cel sam w sobie, nudę, zabawę, zademonstrowanie swojej siły bądź znaczenia, zemstę czy zazdrość. Badani uczniowie często nie przyznają się rodzicom do tego, że stosowali przemoc bądź czy jej doświadczyli. Jednak i ze strony rodziców praktycznie nie widać inicjatywy do podejmowania rozmów ze swoimi dziećmi na temat cyberprzemocy - tylko 14 uczniów odpowiedziało, że rodzice często z nimi rozmawiają o zagrożeniach internetowych, 62 uczniów odpowiedziało, że rodzice czasem z nimi o tym rozmawiają a 56 rodziców w ogóle nie rozmawia ze swoimi dziećmi na ten temat. Warto zaznaczyć, że 81 badanych uczniów z klas szóstych korzysta z serwisuspołecznościowegoFacebook, ale już 116 uczniów ogląda/oglądało filmiki na YouTube i Google Video [w większości przekierowujące do zasobów YouTube – M.M.], w których często występują sceny przemocy, agresji, ośmieszania. Z pośród badanych 92 uczniów posiada telefon komórkowy, a 93 konsolę (lub komputer PC z przeznaczeniem do tzw. *sieciowych gier wideow* trybie multiplayer). Interesujące poznawczo będą odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jakie działania podejmują rodzice a jakie szkoła w celu zapobiegania zachowaniomcyberprzemocy? Jakie znaczenie ma wpływ mediów, a jakie środowisko rodzinne, lokalne oraz rówieśnicze na zachowania młodzieży związane z cyberprzemocą?

Doświadczenie agresji przez dzieci i młodzież

Jak już wspominałem w mojej książce (Muchacki, 2014: 11-40) obserwacja rozmaitych fenomenów, które można dostrzec na przełomie wieków XX i XXI (na przełomie Tysiącleci: Drugiego i Trzeciego), pozwala w pewnym zakresie określić istotę i kierunek zmian, które dokonują się we współczesnym świecie. Dotyczą one z jednej strony – rozwoju techniki i technologii informacyjno-

komunikacyjnych, a ze strony drugiej – wzrostu zagrożeń zdrowia i życia człowieka oraz społeczeństwa, które wynikają – bezpośrednio lub pośrednio – z rozwoju techniki i rozwoju cywilizacji technicznej.

Warto więc poświęcić nieco miejsca opublikowanym wynikom badań, które dotyczą wpływu oglądania telewizji na rozwój osobowości dzieci i na ich zachowania. Już pół wieku temu, w 1960 roku, zauważono wpływ amerykańskich programów telewizyjnych na wyraźne wzmacnianie (wcześniejszych) skłonności agresywnych u dzieci (Schramm, Lyle, Parker 1961; Bandura 1973). Także i badania z ostatniej dekady XX wieku w Polsce dotyczące wpływu telewizji na dzieci wykazały, że dziewczynki – zwolenniczki agresji w telewizji (zapewne fanki amerykańskich filmów w stylu pozornie niewinnych takich, jak dzisiejsze seriale: *Hannah Montana* oraz *Czarodzieje z Waverly Place*) okazywały się bardziej agresywne, a zarazem bardziej obłudne i złe [w rozmaitych relacjach interpersonalnych – rodzinnych i koleżeńskich] od swoich rówieśnic, które nie oglądały tych właśnie filmów w telewizji komercyjnej, co autorka owych badań wyjaśniała mechanizmem wzorowania zachowania agresywnych dziewczynek na agresywnych zachowaniach bohaterek z ekranu (Braun – Gałkowska 1996). Te badania wykazały i to, że chłopcy – zwolennicy agresji w telewizji akceptowali agresję jako normalne (i typowe) zachowanie społeczne. Wyniki zarówno amerykańskich, jak i także polskich badań w pełni potwierdziły poglądy teoretyków psychologii, którzy twierdzą, że zewnętrzna stymulacja TV „uruchamia” intrapsychiczną aktywność agresywną dziecka i zarazem częstokroć stanowi habitualno-poznawczy bodziec dla pobudzenia dziecięcej agresji interpersonalnej i dla sterowania jej przebiegiem. Przypomnę także, że inne znów badania [z ca. 1980 r.] prowadzone w Stanach Zjednoczonych wykazały to, że: „liczba kradzieży wzrasta, gdy na danym obszarze zostanie wprowadzona telewizja” (Heath za Aronson, 2009:113). Już te badania z poprzedniego wieku powinny wzbudzić uzasadniony niepokój w środowisku rodziców i nauczycieli jako wychowawców dzieci. Zaś – obserwowana przez nas – obojętność dorosłych wychowawców dzieci wobec owej agresji oraz innych patologii dowodzi braku kultury pedagogicznej tak u rodziców, jak u nauczycieli. Toteż jeszcze raz podkreślam ów fakt, że wiedza rodziców i nauczycieli na temat rozmaitych możliwości korzystania przez dzieci i młodzież z mediów jest a przynajmniej powinna być istotną kompetencją kluczową w erze społeczeństwa sieci.

Należy podkreślić fakt, że użytkownicy komputerów i sieci internetowej powinni w miarę ich możliwości podjąć rozmaite aktywności w zakresie działania przeciw zagrożeniom (przestępstwom) internetowym. Toteż warto wspomnieć o tym, że istnieją zarówno tak zwane „cyber-nianie” (programy instalowane na komputerze użytkownika), jak i różne efektywne „filtry” (m. in. filtry rodzinne – dostępne na popularnych portalach internetowych), których zadaniem jest *strzeżenie dziecięcych internautów* przed „niebezpiecznymi” i niepożądanymi stronami WWW, zawierającymi treści obsceniczne i pornograficzne, wulgaryzmy oraz inne negatywne (demoralizujące) treści. Te efektywne „filtry” warto także instalować w komputerach firmowych, gdyż

eliminują one niepożądane strony WWW niemal *do zera*, co nie tylko i nie tyle przyspiesza czas realizacji zadań zawodowych, wykonywanych w czasoprzestrzeni internetowej, ile przede wszystkim eliminuje stres każdego pracownika, wynikający z blokowania dostępu do sieci. Na rynku polskim znajdujemy wiele „filtrów” (programów typu *Control*) – zarówno produkcji krajowych firm programistycznych, jak i produkcji firm zagranicznych – blokujących dość efektywnie niepożądane strony internetowe, zwłaszcza w kontekście zawartości (na nich) treści – niecenzuralnych. Programy te, posiadając profesjonalnie opracowane listy wyrazów oraz wykazy adresów stron internetowych, wyjątkowo trafnie decydują o tym, czy dana strona WWW powinna być zablokowana czy może być wyświetlona w przeglądarce.

Oczywiście, użytkownicy komputerów i sieci internetowej powinni być także świadomi tego, że nie należy do cyberprzestrzeni wprowadzać pewnych danych: tak osobistych, jak i zawodowych, a także winni podejmować odpowiedzialne decyzje dotyczące umieszczania w cyberprzestrzeni na przykład tekstów (treści) dokumentów dotyczących rozmaitych *poufnych wiadomości* na temat własnej osoby (czy osób z kręgu rodziny).

Przypomnę, że obowiązująca podstawa programowa (Podstawa programowa 2008: 97) przedmiotu *zajęcia komputerowe* zakłada, że uczeń kończący klasę III szkoły podstawowej zna zagrożenia wynikające z korzystania z komputera, Internetu oraz z multimediów (na przykład ma świadomość niebezpieczeństw wynikających z anonimowości interpersonalnych relacji w cyberprzestrzeni). Z kolei podstawa programowa (Podstawa programowa 2008: 99) do przedmiotu *zajęcia komputerowe* na II etapie edukacji: w klasach [IV-VI] szkoły podstawowej wymieniła wśród celów kształcenia pod adresem *zajęć komputerowych: świadomość zagrożeń związanych z korzystaniem z komputera i Internetu*. W tym więc kontekście, a także i w kontekście obowiązującej wykładni prawnej w Rzeczypospolitej Polskiej nauczyciele przedmiotu *zajęcia komputerowe* są odpowiedzialni i cywilnie, i karnie za bezpieczne korzystanie przez dzieci (uczniów) tak z komputera, jak i także z Internetu.

Chcę także zwrócić uwagę i na *Regulamin świadczenia usług internetowych [na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej – M. M.]* obowiązujący od 1 maja 2008 r. (<http://www.laserbis.com.pl/filestUploaded/Regulamin.pdf>). Otóż tekst *Regulaminu*, inspirowany zasadami *Netykiety*, określa (w § 5 punkt 2) dość precyzyjnie sposób *etycznego* zachowania każdego użytkownika Internetu, który zobowiązany jest: *nie umieszczać w sieci lokalnej oraz w sieci Internet nielegalnych – informacji, danych i oprogramowania, nie działać niezgodnie z przyjętą powszechnie etyką internetową, a w szczególności nie zamieszczać treści obraźliwych, niezgodnych z prawem lub powszechnie uznanych za nieetyczne, nie podejmować żadnych działań (...) ingerujących w zasoby innych użytkowników lub mogących wywołać jakąkolwiek szkodę u operatora lub innych użytkowników [sieci], nie działać na szkodę innych użytkowników (na przykład: ataki na inne komputery, utrudnianie dostępu do Internetu etc.)*.

Twierdzę, że dobra znajomość wskazanych aktów normatywnych (prawnych), jak także zasad *Netykiety* w dużym stopniu zapewnia bezpieczne korzystanie zarówno z komputera, jak i z Internetu – i dzieciom, i młodzieży szkolnej. Równocześnie zaś owe akta prawne i przepisy *etykiety internetowej* (kodeksu *etycznego Internetu*), będąc istotnym elementem kultury medialnej, winny być także i przedmiotem refleksji pedagogiki medialnej. Należałoby treść owych aktów przedstawić i najmłodszym użytkownikom komputera i internautom wraz z odpowiednim komentarzem.

Bibliografia

- Aronson, E., Aronson, J.(2009). *Człowiek: istota społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*, Englewood Cliffs.
- Bojarski, T. (red.). (2006). *Kodeks karny: Komentarz [Stan prawny na 17 października 2006]*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze „Lexis Nexis”.
- Braun-Gałkowska, M. (1996). Oddziaływanie telewizyjnych obrazów przemocy na psychikę dzieci. W: *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 6.
- Bushman, B. J., Huesmann L. R. (2001). Effects of Televised Violence on Aggression. W: D. G. Singer, J. L. Singer, (Eds.), *Handbook of Children and the Media*. California: Thousand Oaks.
- Fisher, B. (2000). *Przestępstwa komputerowe i ochrona informacji*. Kraków: Kantor Wydawniczy Zakamycze.
- Feshbach, S., Singer, R. D. (1973). *Television and Aggression: An Experimental Field Study*. San Francisco.
- Huesmann L. R., Eron L. D. (1986). *Television and the Aggressive Child: Across-national Comparison*. Hillsdale.
- Kowalski, R., Limber, S., Agatston, P. (2010). *Cyberprzemoc*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Muchacki, M. (2014). *Cywilizacja informatyczna i Internet. Konteksty współczesnego konsumenta TI*. Kraków: OW Impuls.
- Podstawa programowa z komentarzem. Załącznik [do:] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r.zpóźn. zm. w sprawie podstawy programowej (...), t. 6.: Edukacja matematyczna i techniczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: (...), Warszawa 2009.*
- Regulamin...* – na stronie: <http://www.laserbis.com.pl/filestUploaded/Regulamin.pdf>, dostęp: 13 grudnia 2010.
- Polok, M. (2004). *Przestępczość komputerowa*. W: A. Grzywak, (red.), *Internet w społeczeństwie informacyjnym – Podstawowe problemy Internetu*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Pyżalski, J. (2009) *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży. Różne wymiary zjawiska. Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 1.

- Siemieniecki, B. (2007). *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki, t. I*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Singer, D. G., Singer, J. L. (2001). *Handbook of Children and the Media*. California: Thousand Oaks.
- Schramm, W., Lyle, J., Parker, E. B., (1961). *Television in the lives of our children*, Stanford.
- Strykowski, W. (1997). Media w edukacji: Od nowych technik nauczania do pedagogiki i edukacji medialnej. W: W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*. Poznań: Wydawnictwo eMPi2.
- Szewczyk, A. (2004). Świadomość i kultura informacyjna. W: A. Szewczyk (red.), *Dylematy cywilizacji informatycznej*. Warszawa: PWE.
- Wojtasik, Ł. (2009). Przemoc rówieśnicza z użyciem mediów elektronicznych – wprowadzenie do problematyki. *Dziecko krzywdzone, 1*.

BEATA A. ORŁOWSKA

PWSZ im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

Pedagog w środowisku wielokulturowym

Wprowadzenie

Zagadnienie pracy w środowisku wielokulturowym współczesnych nauczycieli coraz częściej wywołuje dyskusję. Jest też powodem wielu rodzących się pytań o możliwości proponowanych rozwiązań. Powoduje tę wręcz konieczność wywoływania zmian np. w prawie w celu lepszego dostosowania edukacji do potrzeb zmieniającego się rynku. Warto jest przyjrzeć się jakie dylematy stają przed pedagogiem obecnie.

Wyzwania dla edukacji

Zwrócenie uwagi na istotę i ważność współczesnej edukacji w procesie wchodzenia np. imigrantów w kulturę kraju przyjmującego stanowi podstawę współczesnego procesu edukacji. Wielu pedagogów nie do końca ma świadomość zadań i wymagań, jakie stawia się obecnie przed edukacją. Jak podkreśla Mariola Badowska „migracja sprawia, że do naszych szkół uczęszcza coraz więcej dzieci pochodzących z innych państw, z różnych kręgów kulturowych i religijnych. Przekazując podstawowe elementy kultury kraju przyjmującego, takie jak język, wartości, normy, zwyczaje, szkoły pełnią bardzo ważną funkcję w adaptacji kulturowej i integracji społecznej dzieci imigrantów” (Badowska, 2012: 37).

Edukacja musi podejmować się rozwiązywania zadań trudnych, złożonych czasami nawet bardzo skomplikowanych i często dotychczas dla niej obcych czy nieznanymi. Współczesne ruchy migracyjne powodują, że do polskich szkół coraz częściej trafiają dzieci o różnych narodowościach i wyznaniach. Sytuacja ta powoduje, że przed edukacją stoją nowe wyzwania, które nie zawsze są do końca uświadomione. Trzeba też podkreślić, że „aktualnie problem edukacji należy także rozpatrywać pod kątem różnic etnicznych i kulturowych, ze względu na zwiększającą się liczbę dzieci cudzoziemskich w szkołach. Niezbędne staje się dostrzeżenie problemu różnorodności kultur i tradycji w poszczególnych placówkach oświatowych” (Badowska, 2012: 33).

Biorąc pod uwagę dotychczasowe doświadczenia jak również badania prowadzone w Europie warto jest zwrócić uwagę, na fakt, że Polska nie wypada w nich najlepiej. W jednym z licznych raportów (MIPEX 2011) możemy przeczytać, że „(...) polskie szkoły nie są dobrze przygotowane do integracji uczniów – imigrantów. Na ogół polska polityka edukacyjna nie odpowiada potrzebom i możliwościom kulturowo zróżnicowanego grona uczniów, a edukacja

międzykulturowa nie jest uwzględniana w programie szkolnym lub codziennym życiu” (Badowska, 2012: 34). Powoduje to, że polska edukacja powinna baczniej przyrzeć się zarówno programom jak również podjąć działania zmierzające do kształtowania zarówno wśród pracujących nauczycieli jak i tych przygotowywanych do zawodu, odpowiednich kompetencji.

Jednym z zadań edukacji jest integracja. To edukacja ma ułatwić zintegrowanie się nowo przybyłych w środowisku. Skoro mówi się o polityce integracyjnej to trzeba też zwrócić uwagę na kwestię polityki edukacyjnej wobec tych, którzy mają się integrować ze społeczeństwem, do którego przybyli. Dorota Szelewa podkreśla, że „jeśli więc pojęcie polityki integracyjnej rozumiane jest jako zestaw instrumentów ułatwiających integrację zarówno cudzoziemcom, jak i środowiskom, w których oni funkcjonują, to polityka edukacyjna wobec imigrantów nastawiona będzie na stworzenie odpowiednich warunków do integracji w zakresie systemu edukacji oraz obejmować będzie posługiwanie się środkami polityki edukacyjnej w celu ułatwienia procesu integracji” (Szelewa, za; Badowska, 2012: 33).

Szkoła jako miejsce spotkań wielości i różnorodności

Szkoła jest jednym z wielu miejsc, w których następuje spotkanie wielości i różnorodności. Trzeba mieć świadomość, że odpowiednie przygotowanie tego miejsca może być szansą dla uczniów zarówno tych, którzy należą do społeczności kraju przyjmującego, jak i tych którzy w tą społeczność wchodzą. Jerzy Nikitorowicz podkreśla, że „ (...) instytucje edukacyjne winny postrzegać i analizować wielokulturowość w procesie – ku społeczeństwom wielokulturowym i rozpatrywać ten proces jako:

- 1) zachodzące ustawnie zjawisko społeczne – problem empiryczny (...),
- 2) zjawisko tożsamościowe – problem świadomościowy (...),
- 3) zjawisko ideologiczne – problem norm i wartości (...),
- 4) zjawisko edukacyjne – problem postaw i działań oświatowych, czyli kreowanie systemu edukacyjnego ukierunkowanego na inicjowanie i realizowanie dialogu międzykulturowego poprzez realizację projektów i programów kształtujących postawy otwartości, zrozumienia i porozumienia z innymi kulturami, doświadczanie inności kulturowej i uwrażliwianie na nią, podejmowanie działań niwelujących stereotypy i uprzedzenia, megalomanię i ksenofobię” (Nikitorowicz, 2012: 17).

Szkoła może stanowić dobre miejsce na realizację bardzo wielu różnych projektów czy programów, w których powyższe założenia związane z kształtowaniem postaw związanych m.in. z otwartością na innych czy z doświadczeniem inności dzięki m.in. spotkaniu z inną kulturą może stanowić dla dziecka ciekawe doświadczenie. Jest wiele obszarów, w ramach których szkoła takie zadania może realizować. Patrząc z perspektywy funkcji jakie pełni szkoła w środowisku Jerzy Nikitorowicz zwraca uwagę m.in. na funkcję kulturową „(dziedzictwa kulturowego i form jego kultywowania, rewitalizowania wartości

kultur rodzimych), akulturacyjnej (wsparcie opiekuńcze, socjalne i kulturalne), emancypacyjnej (świadomość autonomii i wartości kultury rodzimej), obywatelskiej (lojalność i świadomość twórczych działań na rzecz społeczeństwa, doskonalenie kompetencji w zakresie ustawicznego kształcenia się itp.)” (Nikitorowicz, 2012: 17-18).

Podejście takie zwraca uwagę na występowanie licznych obszarów, w których poprzez realizację wybranych treści programowych szkoła może kształtować pożądane kompetencje. Będą one przydatne w jakże intensywnie i dynamicznie zmieniającym się świecie, który nas otacza. Zadaniem szkoły jest przecież przygotować dzieci „do przyszłości” czyli do nabycia takich kompetencji, które umożliwią im odnalezienie się w „nadchodzącym” świecie. Bez uwzględniania w programach szkolnych informacji na temat otaczającej nas wielości i różnorodności jak również bez kształtowania od najmłodszych lat u dzieci kompetencji wielokulturowych to „odnalezienie się” może być dla nich bardzo trudne.

Wyzwania dla nauczyciela

Środowisko szkolne stanowią zarówno uczniowie jak i nauczyciele. Uczniowie potrzebują wsparcia w postaci odpowiednio przygotowanego pedagoga, który ułatwi mu wyjaśnienie otaczającej go rzeczywistości. Wskaże też drogę w momencie, gdy uczeń nie będzie potrafił poradzić sobie z nowymi wyzwaniami. Ale środowisko wielokulturowe to również wyzwanie dla nauczyciela. Stojące przed nim zadania mogą stanowić pewne wyzwanie, któremu nie każdy nauczyciel jest w stanie sprostać. Przyczyn takiego stanu jest wiele ale jednym z nich jest brak merytorycznego przygotowania do zadań stojących przed nauczycielem. Jest to o tyle istotne, że jak podkreśla M. Badowska „nauczyciel funkcjonujący w sytuacji zróżnicowania kulturowego powinien posiadać umiejętność widzenia sytuacji społecznej z perspektywy odmiennych kultur z równoczesnym koordynowaniem tych perspektyw oraz kierować się ideą tolerancji, która wyzwala interakcję i komunikację” (Badowska, 2012: 38).

Na trudności w tym obszarze zwracała też uwagę m.in. Anna Gajdzica, która podkreślała, że „przed nauczycielami stawiane są wyzwania wymagające nie tylko dodatkowych kompetencji, ale również, a może przede wszystkim – świadomości samego siebie – własnej tożsamości, emocji, osadzenia w kulturze, ukształtowanych stereotypów, prezentowanych postaw i wartości. Oczywiście jest to kwestia istotna z punktu widzenia każdego nauczyciela, ale na pewno nabiera ona szczególnego znaczenia, gdy szkoła – klasa lekcyjna – staje się miejscem, w którym spotykają się osoby funkcjonujące w odmiennych kulturowo, religijnie i społecznie światach” (Gajdzica, 2011: 112-113). Czasami może się okazać, że światy te są na tyle odrębnymi, że „połączenie ich” wymaga bardzo dużej kultury i kompetencji ze strony nauczyciela. Bez tych umiejętności, które nauczyciele powinni nabywać już podczas ich przygotowania do zawodu, nie możliwym jest ukształtowanie właściwych postaw wśród wychowanków.

Podejście to może się przejawiać na bardzo wiele różnych sposobów, ale jak zwraca uwagę Mariola Badowska „wymaga to od nauczycieli bardziej czynnego udziału w procesie dydaktycznym uczniów. Od nauczycieli oczekuje się dzisiaj nie tylko dostosowania realizowanych działań do zasad i reguł pedagogiki, ale przystosowania do nowych wymagań. W raporcie Komisji Europejskiej z 2002 roku pt. *Kluczowe problemy edukacji w Europie* (tom III) jest mowa o różnych formach przygotowania do zawodu nauczyciela, których celem jest nabycie określonych kompetencji, wyraźnie przekraczających ramy wiedzy związanej z nauczaniem określonego przedmiotu, obejmujących: (...) nauczanie dzieci (...) wywodzących się z różnych kręgów kulturowych (...)” (Badowska, 2012: 31).

Oznacza to, że Komisja Europejska dostrzegła już dawno problemy, dotyczące braku właściwego przygotowania nauczycieli do pracy w środowiskach wielokulturowych. Nauczyciele często są bardzo dobrze przygotowani merytorycznie do przekazywania wiedzy z zakresu swojego przedmiotu ale brakuje im kompetencji społecznych wynikających z pracy w środowisku wielokulturowym. Współczesny świat bardzo się skurczył i obecnie przemierzamy się coraz częściej w poszukiwaniu pracy a nasze dzieci coraz częściej trafiają do szkół, w których spotykają się z kolegami i koleżankami różnych narodowości i wyznań. Praca z zespołem wielokulturowym nie jest już więc zadaniem obcym również dla polskiego nauczyciela, który powinien poszukiwać odpowiednich programów i projektów, które ułatwiłyby mu pracę w zespołach wielokulturowych. Od jego zaangażowania w prace zależy sukces zadań, które przed nim stawia wielokulturowa klasa szkolna. Bez jego zainteresowania i zaangażowania dzieci mogą bardzo wiele stracić, gdyż wielokulturowy zespół może być szansą na lepsze poznanie kultury traktowanej dotychczas jako obca. Może też, dzięki odpowiedniemu przygotowaniu nauczyciela, dać szansę dziecku na zmianę stereotypowego spojrzenia na innych, często przekazywanego z pokolenia na pokolenie.

Nabycie przez nauczycieli kompetencji i wiedzy z zakresu wielokulturowości może stanowić istotny wkład w zmianę w podejściu do Innych. Zdaniem M. Badowskiej „posiadanie powyższych kompetencji powinno pozwolić przyszłym nauczycielom zmierzyć się z sytuacjami wymagającymi pomocy dzieciom z innych kręgów kulturowych w adaptacji kulturowej i integracji społecznej oraz umiejętnie wykształcić u uczniów (zarówno polskich, jak i cudzoziemskich) umiejętności psychospołeczne niezbędne w dialogu kulturowym i religijnym, we wzajemnym szacunku, w przełamywaniu stereotypów i uprzedzeń” (Badowska, 2012: 31).

Często nauczyciele nie do końca mają świadomość, że kształtowanie kompetencji wielokulturowych to coś więcej niż tylko kształtowanie podejścia do inności. Jest to przede wszystkim przygotowanie dzieci do prowadzenia dialogu kulturowego z Innymi, zarówno przedstawicielami innych kultur jak również innych wyznań. Ale to również kształtowanie tolerancji i szacunku do inności, pokazywanie, że inność może być ciekawa przez to, że jest inna. Ale aby tak

się stało nauczyciel też musi być o tym przekonany, musi mieć wiedzę i kompetencje, które umożliwią mu przekazywanie tej wiedzy i wypełnianie założeń idei wielokulturowości. Przecież gdzie, jak nie w szkole i z kim, jak nie z nauczycielem uczeń powinien rozważać dylematy i zadawać nurtujące go pytania, poszukując na nie jasnych odpowiedzi? To właśnie nauczyciel powinien być źródłem wiedzy ale też przykładem kompetencji, które mogą stanowić wzór do naśladowania.

Inne możliwości i rozwiązania

Wraz z obserwowanymi zmianami zachodzącymi wokół nas muszą też następować zmiany w podejściu do zagadnień wielości i różnorodności w szkole. Oczywiście zmianie muszą podlegać zarówno programy nauczania, podejście nauczycieli jak też przede wszystkim przepisy prawa, które mogą dać szansę na wprowadzenie nowych rozwiązań i udogodnień, które ułatwią prace w wielokulturowej społeczności.

W latach 2002 -2003 został wprowadzony status asystenta romskiego. Było to przy okazji realizacji programu pilotażowego rządu na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim. Jednym z głównych celów wprowadzenia do szkół stanowiska asystenta romskiego było „przede wszystkim podwyższenie niskiej frekwencji tych uczniów i pomoc w realizacji obowiązków szkolnych. Asystentami romskimi powinni zostać Romowie obdarzeni zaufaniem lokalnej społeczności. Do obowiązków asystenta należy również budowa dobrego kontaktu między rodzicami uczniów a szkołą, informowanie rodziców o przebiegu nauki, a także kontrola frekwencji uczniów i postępów w nauce” (Dobrzyńska, D. (brak roku wydania).

Założenia te pociągnęły za sobą kolejne zmiany wynikające np. z powołania kolejnego zawodu w grupie – pracownicy opieki osobistej i pokrewni. Podstawę prawną zatrudnienia asystenta edukacji romskiej w szkołach, w których uczą się dzieci pochodzenia romskiego stanowi par. 11 ust. 2 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007r., który podaje, że „w szkole można zatrudnić w charakterze pomocy nauczyciela asystenta edukacji romskiej. Asystent edukacji romskiej udziela uczniom romskim pomocy w kontaktach ze środowiskiem szkolnym oraz współdziała z ich rodzicami i ze szkołą”.

To co stanowiło istotę zadań wynikających z pracy asystenta edukacji romskiej to przede wszystkim odpowiednie podejście i współpraca ze szkołą. Po za asystentami edukacji romskiej pojawili się też nauczyciele wspomagający edukację romską. „Nauczyciele wspomagający edukację romską – znającym metodykę pracy w grupach zróżnicowanych kulturowo – poświęcają szczególną uwagę dzieciom romskim, traktując je, na wczesnym poziomie edukacji, jako dzieci obcojęzyczne i dwukulturowe. Zadaniem nauczyciela jest bieżący nadzór nad postępami dzieci w nauce, prowadzenie zajęć wyrównawczych, pomoc w odrabianiu lekcji, stały kontakt z rodziną” (Dobrzyńska, brak roku wydania).

Kolejną istotną zmianą w polskim systemie edukacji jest możliwość zatrudnienia w szkole asystenta kulturowego. „Od stycznia 2010 roku obowiązuje zasada zatrudniania asystenta kulturowego znającego język i kulturę kraju pochodzenia uczniów cudzoziemskich jako pomocy nauczyciela, aby ułatwić integrację uczniów. Bardzo ważnym zadaniem asystenta jest aktywna pomoc w rozwiązywaniu bieżących konfliktów pomiędzy uczniami polskimi a cudzoziemskimi, w tym szczególnie konfliktów powstałych na tle różnic kulturowych” (Badowska, 2012: 40).

Pojawienie się dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach wywołało konieczność zmiany w podejściu do tych dzieci i podjęcia działań ułatwiających dzieciom podjęcie edukacji szkolnej. M. Badowska podkreśla, że „na wsparcie asystenta uczniowie mogą liczyć przez 12 miesięcy. „Problem ten widać zwłaszcza w szkołach, które przyjmują dzieci z ośrodków dla uchodźców. Efekt obowiązkowej edukacji jest tu często opłakany: w szkołach powstają getta, a mali uchodźcy nie realizują programu, przez co często zaniżają poziom nauki; cierpią na tym i oni, i ich polscy koledzy” (Badowska, 2012: 40).

Dodatkowo, jak zwraca uwagę Aleksandra Chrzanowska „podstawowym i największym problemem dzieci cudzoziemców, a także nauczycieli, pod których opiekę trafiają, jest nieznanomość lub bardzo słaba znajomość języka polskiego w momencie rozpoczęcia nauki w polskiej szkole” (Chrzanowska, 2009: 4).

Innym ważnym z punktu widzenia działań wielokulturowych jest stanowisko pedagoga szkolnego. W polskiej szkole pedagog pojawił się w 1973 roku. Przez ponad czterdzieści lat nastąpiły zmiany w regulacjach prawnych dotyczących tego zawodu jak również zakresu jego kompetencji. „w najnowszym rozporządzeniu MEN z 2010 roku określono pomoc psychologiczno – pedagogiczną udzielaną uczniowi, która polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia wynikających m.in. (...) trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą (po raz pierwszy pojawił się ten zapis w zadaniach dla poradni psychologiczno – pedagogicznych)” (Badowska, 2012: 42). W konsekwencji oznacza to, że również pedagog szkolny powinien nieść pomoc uczniowi w procesie niwelowania problemów związanych z m.in. różnicami kulturowymi. Ale dzięki temu nauczyciele zyskali kolejną pomoc w realizacji zadań wynikających z wdrażania idei wielokulturowości w postaci pedagoga szkolnego.

Podsumowanie

Przedstawione powyżej problemy związane z pedagogiem środowiska wielokulturowym pokazały pokrótce jak wiele istnieje możliwości realizacji założeń edukacji wielokulturowej. Wskazały jednocześnie drogę zmian, po której kroczy również polska edukacja w celu dostosowania się do potrzeb współczesnego

świata. Wiemy jako pedagodzy, że nie jest to zadanie łatwe. Ale jednocześnie też mamy świadomość, że zmiany te są nieuniknione. Pedagog podejmując się pracy musi mieć świadomość, że wielokulturowa klasa szkolna nie powinna być dla niego czymś zaskakującym ale jednocześnie powinien traktować ją jako coś wyjątkowego pod względem doświadczania wielości i różnorodności. Jako ważny obszar pracy, zarówno szkolnej, jak i środowiskowej może stanowić pewną bramę umożliwiającą przejście uczniom i ich rodzicom od stanu niewiedzy do stanu ciekawych doświadczeń wielości i różnorodności otaczającego nas świata. To dzięki kontaktom i wzajemnemu poznaniu jesteśmy w stanie uczyć się siebie nawzajem. Jeśli nie pomożemy uczniom w przekraczaniu tych bram i damy im szansę na poznanie Innego, pomożemy mu jednocześnie nabyć kolejne kompetencje i wskazać na inność, jako coś co może być źródłem doświadczania zarówno innej kultury, jak i kultury, z której pochodzimy (zarówno przez nas jak i przez innych). To zadaniem pedagoga jest wprowadzać dzieci w ten świat, pokazywać jego interesujące strony i dawać szansę na doświadczanie inności. Jeśli my jako pedagodzy nie uczynimy tego to może się okazać, że jeśli nasze dzieci nie spotkają się z tym w szkole to (być może) nie spotkają się z tym nigdzie indziej w takim wymiarze, jaki chcielibyśmy by otrzymały.

Dzięki zmianom w polityce edukacyjnej mamy możliwość jako nauczyciele wprowadzić dzieci w świat innej kultury, religii czy wyznania wskazując na kształtowanie w nich odpowiedniego podejścia związanego z tolerancją, szacunkiem do inności czy większym zrozumieniem Innych przez przyznanie znajomości ich kultury. Pedagog mając narzędzie w postaci wiedzy i jednocześnie możliwości promujących edukację międzykulturową staje się dla ucznia łącznikiem między jego światem a światem Innych. Dobrze by był też przewodnikiem po tych światach.

Bibliografia

- Badowska, M. (2012). Obszary wyzwań i problemów towarzyszących pojawianiu się dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach. W: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.), *Wielokulturowość i problemy edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Chrzanowska, A. (2009). *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemskie*. Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, <http://interwencjaprawna.pl/docs/ARE-509-asystent-miedzykulturowy.pdf>, Dostęp: 04.4.2015r.
- Dobrzyńska, D. (brak roku wydania). *Status asystenta edukacji romskiej*, <http://www.romowie.edu.pl/o-projekcie/asystenci/99-status-asystenta-edukacji-romskiej>, Dostęp: 04.04.2015r.
- Dz. U. nr 265, poz. 2644 z późniejszymi zmianami.
- Gajdzica, A. (2011). Działania nauczycieli w środowisku wielokulturowym – założenia a praktyka edukacyjna. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur,

- A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa, dokonania, problemy, perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nikitorowicz, J. (2012). Funkcje współczesnej szkoły w kontekście wyzwań społeczeństw wielokulturowych. W: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.), *Wielokulturowość i problemy edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szelewa, D. (2010). *Integracja a polityka edukacyjna*. Warszawa: Centrum Stosunków Międzynarodowych.

MARZANNA POGORZELSKA

Uniwersytet Opolski

Pedagog wobec różnorodności kulturowej

Wprowadzenie

Jednym z istotnych elementów współczesnej rzeczywistości jest jej różnorodność kulturowa, która oznacza obecność we wspólnej przestrzeni społecznej różnych grup kulturowych oraz pociąga za sobą ich dokonującą się emancypację. Celem publikacji jest ukazanie jak w sytuacji przemian kulturowych postrzegają ową różnorodność pedagogzy i kandydaci do zawodów pedagogicznych, a w szczególności czy są oni przygotowani do kształtowania postawy otwartości i dialogu międzykulturowego. Ponadto w tekście znajdują się pochodzące z przeprowadzonych badań informacje dotyczące oczekiwań kandydatów do zawodów pedagogicznych w zakresie edukacji międzykulturowej. Używając w tekście sformułowania „pedagogzy” i „kandydaci do zawodów pedagogicznych” mam na myśli zarówno nauczycieli, jak i inne osoby należące do kadry pedagogicznej szkół (pedagogzy szkolni, bibliotekarze, edukatorzy).

Wymieniona w tytule niniejszej pracy *różnorodność kulturowa* to termin bliski, choć znaczeniowo nietożsamy takim określeniom jak wielokulturowość i międzykulturowość. Uznaje się, że *różnorodność* (czy też *zróżnicowanie kulturowe*) to pojęcie szerokie, a jednym z możliwych jego ujęć jest wielokulturowość, oznaczająca współegzystowanie różnych grup na tym samym terytorium, bez konieczności wzajemnych relacji. Nie jest to jedyne możliwe ujęcie, bowiem różnorodność kulturowa może też przybrać formę międzykulturowości, polegającą na otwartych, stałych relacjach różnych grup żyjących we wspólnej przestrzeni, w których różnorodność postrzegana jest jako wartość pozytywna i aktywizująca (Grzybowski, 2008: 22-23).

W wielu pracach z zakresu różnorodności, wielo- i międzykulturowości utrwaliło się rozumienie tych określeń w odniesieniu do pochodzenia etnicznego, narodowego bądź przynależności religijnej. Tymczasem, jak zauważa coraz więcej badaczy, wymienione terminy mogą odnosić się do różnych aspektów ludzkiej różnorodności: językowej, społeczno-ekonomicznej, seksualnej, regionalnej, sprawnościowej (Bączek, 2008: 222-225; Kempny, Kapciak, Łodziński, 1997: 8; Szczurek-Boruta, 2001: 305; UNESCO, 2006: 17). W niniejszej pracy zastosuję podejście proponowane przez P. Grzybowskiego, który pisze, iż „(...) o zróżnicowaniu kulturowym można mówić nie tylko w odniesieniu do mniejszości narodowych, lecz w stosunku do podkultur regionalnych, zawodowych, wiekowych, sprawnościowych, zwolenników takich czy innych systemów wartości, kodów komunikowania się, zwyczajów, tradycji, rasy, sposobu wycho-

wywania dzieci, orientacji seksualnej, poglądów politycznych, preferencji kulinarnych itp.”(Grzybowski, 2008: 11).

Przy takim rozumieniu zróżnicowania kulturowego i świadomości, że stanowi ono trwałe elementy współczesnej przestrzeni, także edukacyjnej, nie ulega wątpliwości, że kształtowanie postawy akceptacji dla różnorodnych grup jest jednym z istotnych wyzwań stojących przed kadrą pedagogiczną. To właśnie pedagodzy bezpośrednio przekazują dzieciom i młodzieży nie tylko informacje, ale osobiste odczucia i nastawienie w stosunku do różnych grup, będąc tym samym wyznacznikiem stosunku do nich i wpływając na ich postrzeganie wśród swoich wychowanków. Jak ujmują to zagadnienie niektórzy badacze, nauczyciel jest „Wszechmocnym Kreatorem Rzeczywistości”, a jego wiedza i poglądy dla dzieci i młodzieży, szczególnie we wczesnych etapach edukacji, stają się wykładnią prawdy (Melosik, Szkudlarek, 2009: 24-25).

Rozważania dotyczące kwestii różnorodności kulturowej wpisują się w refleksję obecną od jakiegoś czasu w debatach pedagogicznych, a dotyczącą różnicy i inkluzji, rozumianych jako „imperatyw moralny, zasada polityczna, (...) otwartość na różnice i typy orientacji, równe traktowanie wszelkich odmienności, usuwanie barier, negatywne reagowanie publiczne na język agresji, ksenofobii i naznaczania inności” (Kwieciński, 2014: 102).

W tej sytuacji niezwykle ważne jest, aby osoby pracujące w obszarze edukacji miały ugruntowaną świadomość pozytywnej wartości różnorodności kulturowej (UNESCO 2006: 38). Rozmaici autorzy zwracają też uwagę na konieczność edukacji, która na różnych płaszczyznach będzie charakteryzowana poprzez: empatię, otwartość na dialog, respektowanie różnic, kształtowanie przekonania o społecznej różnorodności i odmienności jako naturalnym, ciekawym i inspirującym elemencie życia, przeciwdziałanie wykluczeniu, kreowanie możliwości poznania i akceptacji różnorodności, wyzbywanie się etnocentryzmu (Golka, 2010: 299-300; Kwiatkowska, 2000: 35-36; Misiejuk, 1998: 393; Sobecki, 2000: 207-208). Niezbędne w takiej edukacji są kompetencje i zaangażowanie nauczycielskie, wyrażane poprzez otwarte prezentowanie postaw tolerancji, wrażliwości i otwartości (Tulasiewicz, 1998: 405), a także świadomość własnych stereotypów i uprzedzeń (Powell, Powell, 2010: 70-71). Tymczasem, jak pokazują liczne analizy, problemem pozostają wciąż niewystarczająca wiedza, umiejętności i brak zaangażowania pedagogów w obszarze promowania tolerancji i przygotowania młodych generacji do funkcjonowania w różnorodnym kulturowo środowisku (Dąbrowa, Markowska-Manista, 2010: 43-55; Golka, 2001: 144; Ogrodzka-Mazur, 2008: 30-31).

Warto w tym miejscu podkreślić, że nie tylko doświadczana bądź co bądź subiektywnie rzeczywistość powinna być impulsem do podejmowania przez pedagogów działań na rzecz wspierania wartości międzykulturowych. Do takiej aktywności obligują przede wszystkim dokumenty regulujące funkcjonowanie oświaty, takie jak Karta Nauczyciela, której art. 6 stanowi, iż: „Nauczyciel obowiązany jest (...) kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze

wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka; (...) dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów” (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r.). W podobnym duchu brzmią zapisy Ustawy o systemie oświaty: „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności” (Ustawa z dnia 7 września 1991 r.). Bezpośrednie nawiązanie do różnych aspektów różnorodności kulturowej w kontekście przeciwdziałania dyskryminacji znajdujemy w art. 10 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej: „Przy określaniu i realizacji swoich polityk i działań Unia dąży do zwalczania wszelkiej dyskryminacji ze względu na płeć, rasę lub pochodzenie etniczne, religię lub światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną” (Wersja skonsolidowana Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, 2008: 7).

Pedagog wobec różnorodności kulturowej

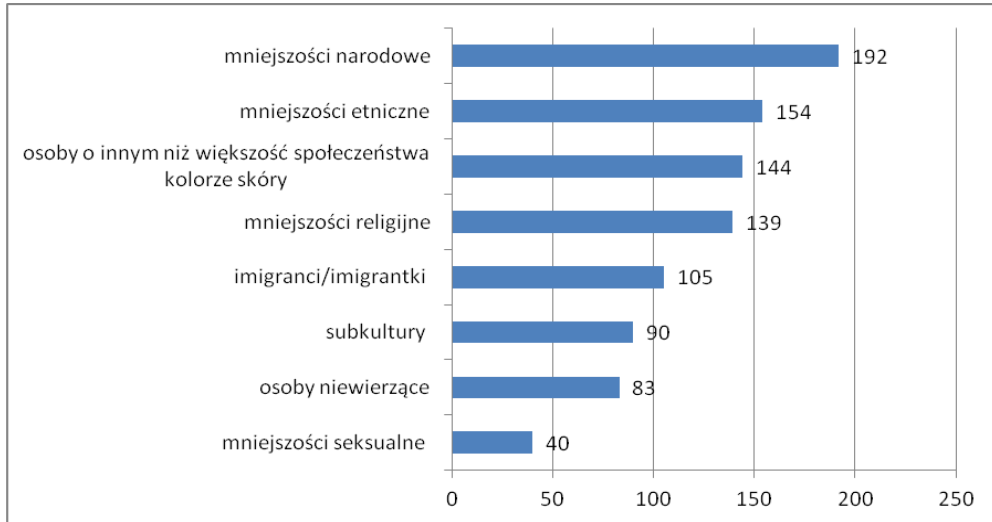
Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, w zaprojektowanym przeze mnie badaniu skupiłam się na tym, jak pedagodzy i przyszli pedagodzy postrzegają znaczenie poszczególnych grup dla różnorodności kulturowej społeczeństwa. Pytania szczegółowe dotyczyły natomiast takich zagadnień jak postrzeganie kwestii praw, wykluczenia i dyskryminacji różnych grup oraz rozumienia celów edukacji międzykulturowej przez studentki kierunków pedagogicznych.

Prezentowane wyniki pochodzą z badań większej grupy pedagogów z województwa dolnośląskiego, opolskiego i śląskiego. Wyniki dotyczące całości próby badawczej zostały zaprezentowane w artykule pt. *Teachers attitudes towards the „Others” and intercultural education* (Jasiński, 2014: 121-135). W prezentowanym artykule skupiam się na wyodrębnionej grupie 244 pedagogów z województwa opolskiego oraz przebadanych dodatkowo studentkach kierunków pedagogicznych (40 osób). Wśród respondentów – pedagogów znajdowało się 211 kobiet i 33 mężczyzn. 185 osób było w wieku 31-50 lat (94 osoby: 31-40 lat; 91 osób: 41-50 lat), ich średnia wieku wynosiła 41 lat, a staż pracy w szkole największej grupy (83 osób) wahał się pomiędzy 6-15 lat. Grupa osób studiujących składała się wyłącznie z kobiet w wieku 20-27 lat. Wyniki badań pochodzące z tej grupy, ze względu na jej małą liczebność, stanowią jedynie uzupełnienie danych pochodzących z badania pedagogów.

Zasadnicza kwestia poruszana w badaniu dotyczyła postrzegania wymienionych w ankiecie grup w odniesieniu do różnorodności kulturowej społeczeństwa. Co do tej ostatniej, jak wykazało badanie, stanowi ona wartość pozytywną dla 223 osób (91%), a dla 193 (79%) życie w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo pozytywnie wpływa na rozwój jednostek. Pozostaje pytanie, jakie grupy osoby ankietowane włączają do owej różnorodności. Poniższy wykres przedstawia liczbę odpowiedzi twierdzących na pytanie dotyczące istnie-

nia pozytywnego wpływu wymienionych grup na różnorodność kulturową społeczeństwa.

Wykres 1. Liczba wskazań dotyczących pozytywnego wpływu wymienionych grup na różnorodność kulturową społeczeństwa



Źródło: badania własne

Jak wynika z przedstawionego zestawienia, o ile znaczna liczba badanych docenia pozytywny wpływ mniejszości narodowych (79%) i etnicznych (63%), wskaźnik poparcia spada wyraźnie w przypadku imigrantek i imigrantów (43%), subkultur (37%), osób niewierzących (34%) i mniejszości seksualnych (16%). Jak się wydaje grupy najbardziej docenione ze względu na swój kulturowy potencjał są w znacznym stopniu „oswojone” w społecznej debacie, także poprzez promowanie ich znaczenia w systemie edukacji formalnej i nieformalnej. Niewykluczone, że pewną rolę odgrywa tu polityczna poprawność i świadomość, że przyznanie się do niechęci do mniejszościowych grup etnicznych czy narodowych oznaczałoby identyfikację rasistowską czy ksenofobiczną. W przypadku czterech grup wskazanych przez najmniejszą liczbę osób, znaczenie może mieć strach i niepewność co do ich właściwości oraz poczucie różnego rodzaju zagrożeń, które w odbiorze badanych obecność tych grup może nieść w sferze ekonomicznej i politycznej (imigranci i imigrantki) czy moralno-etycznej (przedstawiciele subkultur, osoby niewierzące i mniejszości seksualne). Można by się spodziewać, że przyczyną takiego stanu rzeczy jest nieznanostwo reprezentanta danej grupy. Tymczasem osobistą znajomość osoby niewierzącej deklaruje większość badanych (88%), a połowa zna osobiście osobę homoseksualną, co nie zmienia faktu niskiego poparcia dla obydwu mniejszości. Ponadto, na postrzeganie osób LGBT (lesbijki, geje, osoby bi- i transseksualne) jako grupy, która nie wpływa pozytywnie na różnorodność kulturową społeczeństwa, wpływ mają szczególnie silnie zakorzenione stereotypy

i uprzedzenia, nierzadko podtrzymywane przez system edukacji, kościoł czy media. Jeśli chodzi o grupę osób studiujących, wyniki są uderzająco podobne, łącznie z równie niskim uznaniem znaczenia osób LGBT. Przedstawione dane dotyczące stosunku do mniejszości seksualnych korespondują w dużym stopniu z badaniami opinii społecznej wyników na reprezentatywnej próbie dorosłych Polaków. Choć analiza wyników tego badania pokazuje, że znajomość osoby homoseksualnej znacząco wpływa na postrzeganie orientacji seksualnej jako rzeczy nie odbiegającej od normy, to takie traktowanie zjawiska należy wciąż do rzadkości. Zaledwie 12% badanych uważa, że homoseksualność jest czymś normalnym, a przytłaczająca większość (ponad 80%) traktuje ją jako odstępstwo od naturalnego stanu rzeczy. Ponadto, w raporcie czytamy: „Mimo że większość Polaków deklaruje tolerancję homoseksualizmu, trudno jednoznacznie ustalić, na czym ona polega. Bez wątpienia jest to tolerancja dość ograniczona, biorąc pod uwagę fakt, że na ogół nie jest społecznie akceptowana nie tylko legalizacja związków partnerskich czy małżeństw osób tej samej płci, ale także upublicznianie przez gejów i lesbijki swojego sposobu życia” (Feliksiak, 2013: 12). Analizując powyższy wykres, można analogicznie wnioskować o ograniczonym pojmowaniu różnorodności kulturowej, która dla większości badanych ogranicza się do „tradycyjnych” grup, utożsamianych z narodowością, etnicznością czy religią, natomiast pozostałe grupy są w dużej mierze postrzegane jako mniej wartościowe z punktu widzenia różnorodności kulturowej.

W tej sytuacji pocieszeniem nie może być fakt, że różnorodność kulturowa, jak wspomniano powyżej, stanowi wartość pozytywną dla ponad 90% respondentów. Zważywszy rozkład odpowiedzi, które są zaprezentowane na wykresie, owa różnorodność niekoniecznie oznacza włączenia do niej szerokiego spektrum grup żyjących w społeczeństwie.

Większość badanych (64%) nie postrzega mniejszości kulturowych jako zagrożenia dla dominującej kultury kraju, ale prawie jednej czwartej osób trudno było udzielić jakiegokolwiek odpowiedzi na to pytanie (zaznaczyły one odpowiedź „trudno powiedzieć”). Podobny odsetek osób niepewnych miejsca innych kultur pojawił się w przypadku pytania o to, czy mniejszości kulturowe powinny podporządkować się kulturze dominującej w kraju i czy to dobrze, jeśli w jednym kraju mieszkają osoby jednej narodowości: ponad 20% osobom trudno było odpowiedzieć na to pytanie. Największa jednak niepewność dotyczyła ewentualnego przyjmowania i udzielania schronienia uchodźcom politycznym. Choć prawie połowa osób popiera ten pomysł, 36% nie ma na ten temat zdania. Podobny brak zdecydowania widać wyraźnie w pytaniach o prawa mniejszości w Polsce i ewentualne doświadczanie przez nie dyskryminacji, co pokazuje zestawienie poniżej. Warto wspomnieć, że duży stopień niepewności dotyczył także przeanalizowanych odpowiedzi na pytania o znaczenie poszczególnych grup dla różnorodności kulturowej, np. w przypadku mniejszości seksualnych prawie połowa badanych nie widziała, jakiej udzielić odpowiedzi.

Tabela 1. Prawa mniejszości w Polsce i doświadczanie dyskryminacji¹

	Zgadzam się i raczej się zgadzam (N=244)	Trudno powiedzieć	Raczej się nie zgadzam i nie zgadzam się
mniejszości narodowe w moim kraju mają wystarczająco dużo praw	156 (64%)	68 (28%)	20 (8%)
mniejszości etniczne w moim kraju mają wystarczająco dużo praw	118 (48%)	102 (42%)	24 (10%)
mniejszości religijne w moim kraju mają wystarczająco dużo praw	138 (57%)	74 (30%)	32 (13%)
mniejszości seksualne w moim kraju mają wystarczająco dużo praw	70 (29%)	86 (35%)	88 (36%)
rasizm jest poważnym problemem w naszym kraju	106 (43%)	82 (34%)	56 (23%)
homofobia jest poważnym problemem w naszym kraju	125 (51%)	75 (31%)	44 (18%)
antysemityzm jest poważnym problemem w naszym kraju	107 (44%)	79 (32%)	58 (24%)

Źródło: badania własne

Przedstawione wyniki pokazują, że choć do pewnego stopnia respondenci są świadomi problemów z nietolerancją niektórych grup, dość wysoki pozostaje stopień niepewności, co do sytuacji mniejszości. W każdym z podanych zagadnień od prawie 30 do ponad 40% badanych nie jest pewnych jakiej udzielić odpowiedzi, co może być wynikiem braku wystarczającej orientacji w sytuacji różnych mniejszości, zarówno w wymiarze prawnym, jak i tym dotyczącym ich społecznego funkcjonowania. Taki brak rozeznania wśród pedagogów może budzić niepokój, bowiem oznacza, że duża ich część mogłaby mieć trudność w artykułowaniu pozytywnego przekazu dotyczącego grup mniejszościowych, któremu powinna towarzyszyć wrażliwość i zrozumienie ich problemów. Interesująco w tym kontekście przedstawiają się rezultaty badania dotyczące funkcji szkoły w kwestiach związanych ze zróżnicowaniem kulturowym.

Tabela 2. Szkoła a różnorodność kulturowa

	Zgadzam się i raczej się zgadzam	Trudno powiedzieć	Raczej się nie zgadzam i nie zgadzam się
szkoła powinna przede wszystkim zaznajamiać z kulturą dominującą w kraju (historia, tradycją, religią)	154 (63%)	21 (9%)	69 (28%)
programy szkolne i podręczniki powinny promować różnorodność kulturową	173 (71%)	53 (22%)	18 (7%)
uroczystości szkolne powinny zawierać elementy innych kultur	153 (63%)	60 (24%)	31 (13%)

¹ Podane w tabelach wielkości zostały wszędzie, gdzie było to możliwe, zaokrąglone do pełnych liczb.

szkoła powinna przyczyniać się do wyzbywania się wyższości kulturowej	201 (82%)	35 (14%)	8 (3%)
szkoła powinna przeciwdziałać ksenofobii, dyskryminacji, rasizmowi	237 (97%)	5 (2%)	2 (0,8%)
nauka patriotyzmu jest najważniejszym zadaniem szkoły	157 (64%)	51 (21%)	36 (15%)

Źródło: badania własne

Jak wynika z przedstawionych odpowiedzi, z jednej strony, około dwóch trzecich respondentów uważa, że nauka patriotyzmu jest najważniejszym zadaniem szkoły, a instytucja ta powinna przede wszystkim zaznajamiać z kulturą dominującą w kraju. Z drugiej strony, przytłaczająca większość badanych uważa, że szkoła powinna przeciwdziałać ksenofobii, dyskryminacji i rasizmowi. Należałoby zatem zastanowić się, jak główną misję szkoły, związaną z promowaniem patriotyzmu, połączyć z ostatnimi z wymienionych celów. Nie twierdzę, że skupienie się na patriotyzmie i przeciwdziałaniu ksenofobii, dyskryminacji, czy rasizmowi są sprzeczne. Można je łączyć, pod warunkiem nauczania patriotyzmu otwartego na innych, patriotyzmu, który nie wyklucza krytyki poczynań własnego kraju i potrafi przyznać się do uczynionych błędów i krzywd, przyznając przedstawicielom różnych grup prawo do równego traktowania. Niestety, w naszych szkołach dominuje nauka patriotyzmu nacechowanego martyrologicznie i etnocentrycznie, a jedną z cech takiej edukacji jest wpajanie przekonania o wyjątkowości narodu polskiego, co zdecydowanie nie sprzyja wyzbywaniu się wyższości kulturowej. W tej sytuacji, przedstawione odpowiedzi traktować należy z dużą dozą ostrożności jako stwierdzenia deklaratywne, których przełożenie na codzienną praktykę szkoły pozostaje w sferze dalekiej od realizacji. Deklaracje nauczycieli dotyczące konieczności przeciwdziałania ksenofobii i promowania podejścia międzykulturowego można także zestawiać z poglądami badanych na kwestie nauczania religii i obecności symboli religijnych. Dla prawie połowy respondentów zapewnianie przez szkołę możliwości nauki religii przedstawicielom/lkom mniejszości religijnych wcale nie jest oczywistością, a prawie połowa nie zgadza się, aby w szkole znajdowały się symbole innej religii niż dominująca w kraju, przy dużym odsetku osób, które nie mają zdania w tej sprawie (35%).

Tabela 3. Nauczanie religii i symbole religijne w szkole

	Zgadzam się i raczej się zgadzam	Trudno powiedzieć	Raczej się nie zgadzam i nie zgadzam się
szkoła powinna zapewniać możliwość nauki religii przedstawicielom/lkom mniejszości religijnych	135 (55%)	67 (28%)	42 (17%)
w szkole powinny znajdować się symbole innej religii niż dominująca w kraju	46 (19%)	86 (35%)	112 (46%)
w szkole nie powinno być symboli żadnej religii	86 (35%)	60 (25%)	98 (40%)

Źródło: badania własne

Podobnie jak w przypadku stosunku badanych do nauki patriotyzmu i promowania postaw antyksenofobicznych, także i tutaj dostrzegam pewną sprzeczność. Osoby badane umiarkowanie chętnie przyznają przedstawicielom innych wyznań prawo do nauki swojej religii w szkole, a spora ich część albo nie zgadza się na obecność w szkole symboli innej religii niż dominująca w kraju, lub nie ma na ten temat zdania. Trudno takie nastawienie pedagogów pogodzić z kształtowaniem postaw otwartości i tolerancji. Podobne wyniki uzyskano w grupie osób studiujących kierunki pedagogiczne, z tym, że nieco większy był wśród nich odsetek osób niepewnych, jakiej odpowiedzi udzielić.

Warto zaznaczyć, że pedagodzy zdają sobie w dużej mierze sprawę z konieczności doskonalenia w zakresie edukacji dotyczącej różnorodności kulturowej: prawie 60% z nich twierdzi, że powinna ona być obowiązkowym elementem szkoleń dla nauczycieli/nauczycielek. Bardziej szczegółowych odpowiedzi na ten temat udzieliła grupa studentek pedagogiki w pytaniu otwartym, które brzmiało: „Proszę sobie wyobrazić, że podczas studiów na uniwersytecie ma Pan/Pani wpływ na tworzenie programu przedmiotu pn. „Edukacja międzykulturowa”. Jakie zagadnienia byłyby dla Pana/Pani istotne? O czym powinno się rozmawiać na takich zajęciach? Czy są jakieś grupy społeczne, którym powinno się poświęcić szczególną uwagę? Dlaczego?”

Większość studentek, które udzieliły odpowiedzi na to pytanie² uważa, że tematyka zajęć z edukacji międzykulturowej powinna dotyczyć historii i tradycji różnych kultur (17). Ponadto, na zajęciach powinno się poruszać kwestie: równości (7), tolerancji (7), praw człowieka (4), relacji z osobami różniącymi się od nas (4), rasizmu (3), komunikacji międzykulturowej (2), poszanowania odmienności (2), wolności wyrażania poglądów(2), obowiązków człowieka (2), demokracji (2), patriotyzmu (1), poszanowania godności (1), pamięci historycznej (1), stereotypów (1), uprzedzeń (1), dyskryminacji (1), szacunku (1), poglądów politycznych (1), modeli rodziny (1), cech osobowości (1). Odnosząc się do zagadnień bardziej szczegółowych, które powinny być analizowane na proponowanych zajęciach, najczęściej pojawiała się kwestia tolerancji religijnej i kształtowania pozytywnego stosunku do mniejszości wyznaniowych (9). Dwie osoby wskazały na konieczność skupienia się na kulturze islamu i jego wyznawców, choć jak wynika z uzasadnienia, chodzi tu zarówno o zrozumienie odmiennej religii i tolerancję w stosunku do wyznawców islamu („Myślę, że warto byłoby skupić się na zagadnieniach dotyczących kultury islamu i ludzi go wyznających, gdyż społeczeństwo traktuje tychże ludzi bardzo stereotypowo”), jak i o obronę zagrożonej, w opinii respondentki, cywilizacji chrześcijańskiej: („Szczególną uwagę powinno się poświęcić islamizacji Europy jako problemu stanu zagrożenia dla wartości chrześcijańskich jak i w obawie przed zniszczeniem kultury Europy”). Wśród innych tematów szczegółowych wskazanych w ankietach pojawiają się nazwy grup, którym, ze względu na doświadczaną dyskryminację, należy się szczególna uwaga: mniejszości narodo-

² W nawiasach podano liczbę osób, które użyły w odpowiedzi danego określenia.

we i etniczne (7), mniejszości seksualne (3), osoby niepełnosprawne (2), imigranci (1), osoby o odmiennym niż większość kolorze skóry (1), subkultury (1). Ponadto, cztery osoby wskazały na niską świadomość dotyczącą grup kulturowych jako przyczynę dyskryminacji. Jedna z osób ujęła ten problem, odnosząc się do rasizmu, który nie jest podejmowany w edukacji „ponieważ nauczyciele boją się tego tematu i sami nie wiedzą co w ogóle przekazać uczniom”.

Podsumowanie

Przedstawione wyniki badań skłaniają w pierwszej kolejności do wniosku dotyczącego ograniczeń w pojmowaniu różnorodności kulturowej wśród pedagogów. Można w tym miejscu przywołać słowa znanego socjologa: „Wszystkie społeczeństwa wytwarzają obcych, ale każde wytwarza obcych swoistego dla siebie gatunku i wytwarza ich na swój własny sposób” (Bauman, 2000: 35). W świetle przytoczonych badań, grupy, które w dużym stopniu postrzegane są jako niewnoszące szczególnie wiele do społecznej różnorodności to imigranci i imigrantki, reprezentanci subkultur, osoby niewierzące i osoby homoseksualne. Większość pedagogów, obecnych i przyszłych, pojmuje zróżnicowanie kulturowe w bardzo tradycyjny sposób, włączając doń grupy odmienne etnicznie, narodowo, rasowo lub religijnie. Jak się wydaje, wobec zachodzących współcześnie przemian, takie podejście jest wysoce niewystarczające, pozostawiając zarówno pedagogów jak i młodzież w zamkniętym kręgu stereotypów i uprzedzeń dotyczących wielu mniejszości traktowanych jako obce. Drugi wniosek dotyczy dużej niepewności osób badanych w kwestii różnorodności kulturowej, zarówno jeśli mowa o wartości poszczególnych grup dla tejże różnorodności, jak i praw mniejszości, doświadczanej przez nie dyskryminacji czy funkcji szkoły w promowaniu postaw patriotycznych i antyksenofobicznych. Należałoby tu wspomnieć, że część autorów zajmujących się edukacją międzykulturową zwraca uwagę na szczególną kompetencję, którą powinni posiadać nauczyciele w świecie różnorodności kulturowej. Kompetencja ta polega na zdolności do oswojenia i artykułowania sytuacji niepewności czy dwuznaczności i traktowanie ich jako naturalnych części dzisiejszego świata (Szczurek-Boruta, 2008: 59; Gajdzica, 2008: 88). Wyniki badań wskazują na niepewność w poruszaniu się wśród zagadnień dotyczących zróżnicowania kulturowego, która, niestety ma niewiele wspólnego z pożądaną przez przywołane autorki niepewnością. Ta ostatnia bowiem wymaga ugruntowanej wiedzy i odpowiedniego podejścia, których brakuje wielu pedagogom.

Wyniki badań potwierdzają zatem pilną potrzebę efektywnego włączania w kształcenie pedagogów treści związanych z nabywaniem wiedzy, umiejętności, ale przede wszystkim kształtowaniem postaw, które będzie charakteryzować otwartość na dialog, empatia i uwewnętrzniona akceptacja społecznej różnorodności i odmienności.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa: Wyd. Sic!
- Bączek, J. (2008). Gender i queer w pracy pedagoga szkolnego. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dąbrowa, E., Markowska-Manista, U. (2010). Przygotowanie nauczycieli do pracy w wielokulturowej rzeczywistości w perspektywie standardów europejskich. W: Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Opole: INP UO.
- Feliksiak, M. (2013). *Stosunek do praw gejów i lesbijek oraz związków partnerskich*. Warszawa: CBOS.
- Gajdzica, A. (2008). Kompetencje pedagoga wczesnoszkolnego w warunkach środowiska wielokulturowego. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Golka, M. (2001). Problemy i dylematy edukacji dla wielokulturowości. W: J. Nikitorowicz, M. Sobiecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, t. 1, Białystok: Trans Humana.
- Golka, M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: Muza SA.
- Grzybowski P. (2008). *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura - adresy*. Kraków: Impuls.
- Jasiński, Z. (2014). Teachers attitudes towards the „Others” and intercultural education. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Education of tomorrow*. Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas.
- Kempny M., Kapciak A., Łodziński S. (1997). Wprowadzenie. Społeczeństwo polskie na progu wielokulturowości. W: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.) *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kwiatkowska, H. (2000). Kształcenie nauczycieli a nowe sposoby uczenia się człowieka. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: WSP ZNP.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy-Ślady-Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań-Olsztyn: Wydawnicwo Edytor.
- Kwieciński, Z. (2014). Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów w stronę pedagogiki pozytywnej. W: *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), Sosnowiec 2014.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2009). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Misiejuk D. (1998). Modyfikacja postaw wobec odmienności – rozważania. W: J. Kłoczowski, S. Łukasiewicz (red.), *Tożsamość, odmiennność, tolerancja a kultura pokoju*. Lublin: Instytut Europy Środkowo-Wschodniej.
- Ogrodzka-Mazur, E. (2008). „Nowy profesjonalizm” nauczyciela w kontekście przygotowania do edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Powell. R. G., Powell D. L. (2010). *Classroom communication and diversity. Enhancing instructional practice*. New York and London: Routledge.
- Sobecki, M. (2000). Nauczyciel a kształtowanie tożsamości kulturowej w dobie przemian politycznych i kulturowych w Europie. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedagogii na przełomie XX i XXI wieku*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Szczurek-Boruta, A. (2001). Percepcja “innego” ucznia przez nauczyciela żyjącego i pracującego w warunkach wielokulturowości. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Oświata etniczna w Europie Środkowej*. Opole: INP UO, WSZiA, WSP ZNP.
- Szczurek-Boruta, A. (2008). Obraz własnej osoby a gotowość zawodowa nauczyciela. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Tulasiewicz W. (1998). The preparation of teachers for a multicultural society. Introduction. W: J. Kłoczowski, S. Łukasiewicz (red.), *Tożsamość, odmiennność, tolerancja a kultura pokoju*. Lublin: Instytut Europy Środkowo-Wschodniej.
- UNESCO Guidelines on Intercultural Education. (2006). Paris: UNESCO.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela. *Dz. U. z 2014 r. poz. 191*. www.portaloswiatowy.pl/akty-prawne/karta-nauczyciela, Dostęp: 02.04.2015.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. *Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425*. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>, Dostęp: 02.04.2015.
- Wersja skonsolidowana Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (2008). *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*. Warszawa: Departament Integracji Europejskiej i Pomocy Publicznej. <http://bip.msp.gov.pl/bip/prawo/prawo-obowiazujace/prawo-wspolnotowe/5155,Traktat-o-funkcjonowaniu-UniiEuropejskiej-wersja-skonsolidowana.html>, Dostęp: 02.04.2015.

PIOTR WINCZEWSKI

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,
Filia w Piotrkowie Trybunalskim,
Wydział Nauk Społecznych

JAKUB SZOSTAK

Uniwersytet Medyczny w Łodzi,
Wydział Wojskowo-Lekarski

Wybrane wyzwania stojące przed pedagogami pracującymi ze sportowcami niepełnosprawnymi

Wprowadzenie

Niepełnosprawności współcześnie nie rozumie się już wyłącznie jako szczególnie nasilonego uszczerbku na zdrowiu. Na gruncie nauk humanistycznych wykazano bowiem, że ma ona nie tylko biologiczny wymiar. Zauważa się to wyraźnie zestawiając status osób o ograniczonej sprawności w różnych społecznościach. Okazuje się wówczas, że nie każda zbiorowość wypracowała sobie pozytywne nastawienie wobec potrzeb tej grupy. Nie we wszystkich populacjach akceptuje się włączanie osób o ograniczonej sprawności w główny nurt życia. Także historia jest bogata w przykłady utrudniania im powzięcia nawet elementarnych form aktywności typowych dla rówieśników (Barnes, Mercer, 2008).

Dana jednostka niejednokrotnie staje się zatem osobą niepełnosprawną nie tyle wskutek zobiektywizowanych ograniczeń własnego zdrowia, ile w następstwie organizacji społeczeństwa uniemożliwiającej jej samodzielne funkcjonowanie. Wszakże w przestrzeni publicznej można przygotować wiele ułatwień, które będą sprzyjały aktywizowaniu osób poruszających się o laskach, kulach, czy też na wózkach inwalidzkich. To dopiero ich brak skutkuje pasywnością tej grupy. Gdyby osoby te natrafiły na ułatwienia dostosowujące przestrzeń publiczną do ich potrzeb, mogłyby funkcjonować niczym rówieśnicy. Zatem niewielka wrażliwość społeczna i niedostrzeganie jednostek o znacznym uszczerbku zdrowia także rozstrzygają o tym, iż stają się one niepełnosprawnymi.

Czynniki społeczne, utrudniające osobom o ograniczonej sprawności aktywizowanie się, interpretuje się jako składnik opresji kulturowej wobec nich (Christensen, 2006: 17-41). To ona może prowadzić do trwałego wykluczenia tej grupy z głównego nurtu życia populacji (Hall, 1996: 15; Abberley, 1997: 231-245). Praktykę marginalizowania potrzeb osób o ograniczonej sprawności uważa się przy tym za równoważną przemocy ze względu na: płeć, rasę, po-

chodzenie etniczne, wiek, preferencje seksualne, przynależność do klasy społecznej (Allott, Robb, 2001: 112; Long, 2000: 178-187).

Przeciwdziałając marginalizowaniu niektórych osób dąży się do ich włączenia w typowe formy aktywności populacji (Kristiansen, 1999: 395-406). Podwaliny tej praktyki wypracowano w państwach skandynawskich. Współcześnie nazywa się ją rehabilitacją społeczną. Wyraźnie odróżnia się ją od rehabilitacji mającej jedynie medyczne (biologistyczne) konotacje. Tą zorientowaną biologistycznie zajmują się przedstawiciele zawodów medycznych, zaś za społeczną odpowiada cała populacja. Zadania wspierania osób o ograniczonej sprawności są przy tym rozproszone. Stanowią one formę zborowej powinności. Tak rozumiana rehabilitacja społeczna nie charakteryzuje się wobec tego wyraźnym wyodrębnieniem decydentów - ośrodków administracyjnie wpływających na bieg rzeczy.

Celem rehabilitacji społecznej jest zatem pozytywne wpływanie na jakość życia człowieka o ograniczonej sprawności w każdym aspekcie jego funkcjonowania. Oczekuje się, że jej skutkami będą m.in.: maksymalizowanie potencjału jednostki oraz kształtowanie jej skłonności do mierzenia się z wyzwaniami w życiu codziennym (Rutkowska, 2012: 39-52). Komponentem rehabilitacji społecznej jest bowiem umożliwienie jednostce samodzielnego funkcjonowania oraz włączania się w codzienne życie populacji (Milanowska, Stachowska, 1993: 123-125). Wsparcie dla osób o ograniczonej sprawności jest niezbędne, gdyż nie jest im łatwo przeciwstawiać się napotykanym przeszkodom (Simplici, 2014: 35-42).

Do oddziaływań profilaktycznych przeciw marginalizowaniu osób niepełnosprawnych znaczenie ma także praca pedagogów, w tym pracujących z osobami niepełnosprawnymi, jak i ich rówieśnikami (Gibb, 2005: 34-82). Ma ona na celu nie tylko pogłębienie motywacji osób o ograniczonej sprawności do działania, ale także kształtuje otwartość populacji wobec ich specyficznych potrzeb. W normalizowaniu funkcjonowania tej grupy niemałą rolę pełni udział w życiu kulturalnym populacji (Rimmerman, 2013: 133). Dba się wobec tego m. in. o dostosowanie infrastruktury społecznej do jej możliwości lokomocyjnych (Winczewski, 2014: 179-196; Winczewski, Karbowski, 2014: 287-294).

Wykorzystanie sportu w aktywizowaniu osób niepełnosprawnych

Współcześnie dąży się do aktywizowania osób o ograniczonej sprawności na możliwie wiele sposobów. Nie można wszakże zaprzepaścić żadnej z potencjalnych szans na rozwijanie ich talentów. Mają one bowiem mniej okazji na odniesienie sukcesów porównywalnych z osiągnięciami osób pełnosprawnych i wchodzenia z nimi w codzienne relacje.

Do oddziaływań aktywizujących jednostki niepełnosprawne zaprzęga się także sport (Nirje, 1999: 17-47). Do potrzeb tej grupy adaptuje się liczne dyscypliny (Rutkowska, 2012: 39-52; Winczewski, 2012: 27-33). Zauważa się przy tym, iż cele tego sportu wykraczają poza samo włączanie osób o ograniczonej

sprawności w rywalizację. Zarówno trening, jak i starty umożliwiają im bowiem partycypowanie w typowych formach aktywności populacji (DePauw, Gavron, 2005: 29).

Spotykanie się z rówieśnikami na treningach i w czasie zawodów daje obu grupom szansę na bliższe wzajemne poznanie swych potrzeb. Niepełnosprawni mogą wówczas podpatrywać i naśladować zachowania pełnosprawnych. Z kolei jednostki pełnosprawne mają wtedy okazję poznania specyfiki ograniczeń sprawności oraz doświadczenia podobieństw między oboma grupami, co sprzyja przełamywaniu stereotypowych wyobrażeń o występujących odrębnościach. To nowoczesne rozumienie zadań sportu inwalidów (Watson, 2013: 167-206; Behnke, 1999: 5-17).

Już samo uczestniczenie w treningu wyczynowym wymaga od osób niepełnosprawnych wcześniejszego uporania się z licznymi utrudnieniami. Dlatego konieczne jest zaadaptowanie przyborów i przyrządów wykorzystywanych w danej dyscyplinie sportu do specyficznych możliwości tej grupy użytkowników (Burkett, 2010: 215-220; Dyer, Naroozi, Redwood, Sewell, 2010: 593-602). W ten sposób dostosowuje się liczne konkurencje i dyscypliny sportowe. To umożliwia zawodnikom niepełnosprawnym wszechstronne angażowanie się w sport (Smith, Thomas, 2012: 397-410; Capio, Mascolo, Sit, 2012: 421-432). Niezbędne jest także modyfikowanie przebiegu poszczególnych treningów i całego procesu szkolenia.

Warto zauważyć, że trening sportowców niepełnosprawnych rozpatrywać można w dwóch dopełniających się kontekstach równocześnie. Z jednej strony aktywność tych osób jest upodobniona do działalności ich pełnosprawnych rówieśników. Wszakże każdy z zawodników dąży do zmaksymalizowania swych kompetencji. Z drugiej strony jednak trening osób o ograniczonej samodzielności musi pozostać specyficzny.

Podkreśla się, że normalizowanie funkcjonowania jednostek niepełnosprawnych w społeczeństwie polega na upodobnieniu form pracy z nimi do stosowanych w przypadku każdego innego zespołu ćwiczebnego. Zarazem jednak niezbędne okazuje się także wykorzystywanie rozwiązań wyłącznie im dedykowanych. To czynnik, który może stygmatyzować osoby niepełnosprawne (Wolfensberger, 2006: 42-50). Dlatego permanentnie balansuje się pomiędzy upodobnianiem form pracy z osobami niepełnosprawnymi do stosowanych w zajęciach dla ich rówieśników i podtrzymywaniem specyficzności stosowanych metod. Zatem z pewnych względów z oboma grupami należy pracować w identyczny sposób, ale z innych powodów nie zawsze jest to wykonalne.

Poniżej zaprezentujemy wyniki badań przeprowadzonych z udziałem pełnosprawnych i niepełnosprawnych narciarzy biegowych biorących udział w rywalizacji międzynarodowej. Zamierzamy ujawnić w nich wyraźne podobieństwa i odmienności tych grup. Przedstawimy przy tym niewielki wycinek przeprowadzonych badań opisujący jedynie wybrane społeczne aspekty funkcjonowania respondentów.

Narciarstwo jako forma rywalizacji osób niepełnosprawnych rozwija się na poziomie międzynarodowym od ledwie czterdziestu lat. Pierwsze zawody tego

typu odbyły się w 1976r. w Örnköldsvik w Szwecji (Morgulec-Adamowicz, Maniak-Iwaniszewska, 2008: 306).

Cel badań

W prezentowanym wycinku badań skoncentrowaliśmy się na wybranych pozawysiłkowych aspektach trenowania narciarstwa biegowego. Dzięki temu zamierzamy wyartykułować wyzwania stojące przed wychowawcami zawodników niepełnosprawnych. Ich ujawnienie może ułatwić pracę z tą grupą. Wobec tego eksploracja ma w naszym zamyśle charakter aplikacyjny (Palka, 2006; Bond, 1996: 190-201). W jej następstwie można bowiem zaproponować wnioski praktyczne (Gnitecki, 1996).

Materiał badawczy

Interpretacji poddano wypowiedzi 60 pełnoletnich zawodników trenujących narciarstwo biegowe. Grupę tę tworzyło po 30 sportowców pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Respondentów z ograniczeniami sprawności rekrutowano spośród zawodników biorących udział w igrzyskach paraolimpijskich w 2014 r. w Soczi.

W badaniach uczestniczyli losowo dobrani reprezentanci: Austrii, Czech, Francji, Japonii, Niemiec, Norwegii, Polski, Słowacji, Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, Szwecji, Ukrainy oraz Wielkiej Brytanii.

Metody i techniki

Badania prowadzono w oparciu o standaryzowany kwestionariusz ankiety (Newell, 1996: 94-115; De Vaus, 1996: 80-105). Wypowiedzi sportowców poddano elementarnej obróbce statystycznej.

Hipotezy

W prezentowanym fragmencie eksploracji postawiono zasadnicze pytanie badawcze:

P: Jak wyczynowe trenowanie sportu wpływa na postrzeganie przez osoby pełnosprawne i niepełnosprawne własnych szans na pełnienie zasadniczych ról społecznych?

W związku z niniejszym pytaniem postawiono następującą hipotezę badawczą:

H: Wyczynowe trenowanie sportu nie zmienia sposobu postrzegania przez osoby pełnosprawne i niepełnosprawne własnych szans na pełnienie zasadniczych ról społecznych.

Hipotezie badawczej towarzyszyły trzy hipotezy szczegółowe:

H₁: Wyczynowe trenowanie sportu nie zmienia sposobu postrzegania przez osoby pełnosprawne i niepełnosprawne własnych szans na funkcjonowanie w grupie rówieśniczej.

H₂: Wyczynowe trenowanie sportu nie zmienia sposobu postrzegania przez osoby pełnosprawne i niepełnosprawne własnych szans na funkcjonowanie w środowisku rodzinnym.

H₃: Wyczynowe trenowanie sportu nie zmienia sposobu postrzegania przez osoby pełnosprawne i niepełnosprawne własnych szans na: uczenie się, studiowanie oraz uzyskiwanie kompetencji organizatorów.

Wskaźniki

Poddając próbie weryfikacji hipotezę główną i hipotezy szczegółowe uwzględniono deklaracje respondentów opisujące przemiany ich przygotowania do: nawiązywania kontaktów z rówieśnikami, pełnienia ról członka grupy oraz rodziny, podtrzymywania kontaktów z rodziną, założenia rodziny, przygotowania do pełnienia roli ucznia i studenta oraz organizatora.

Prezentacja wyników badań

Próba weryfikacji H₁

W trakcie próby weryfikacji H₁ ocenialiśmy, czy pełnosprawni i niepełnosprawni wyczynowo trenujący sport nie postrzegają odmiennie własnych szans na funkcjonowanie w grupie rówieśniczej. Oszacowując prawdziwość tej hipotezy braliśmy pod uwagę odpowiedzi respondentów na pytania o ich ocenę własnego przygotowania do możliwości nawiązywania kontaktów z rówieśnikami oraz pełnienia roli członka grupy. Prezentujemy je w poniższych tabelach 1 i 2.

Tabela 1. Wdrażanie zawodników do kontaktów z rówieśnikami

Badani zawodnicy	Deklarowany wpływ trenowania na przygotowanie do kontaktów z rówieśnikami				
	żaden	niewielki	przeciętny	duży	bardzo duży
Zdrowi	3	1	7	8	11
Niepełnosprawni	8	4	7	7	4

Źródło: opracowanie własne

Z rozkładu odpowiedzi obu grup wnioskujemy, że zawodnicy zdrowi uznają, iż zaangażowanie się w wyczynowe trenowanie sportu zdecydowanie ułatwiło im nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami. Zarazem jednak osoby niepełnosprawne nie są przekonane do prawdziwości tej tezy. Ich opinie wskazują, że

zdecydowanie się na udział w rywalizacji sportowej wywarło wieloraki wpływ na ich zdolności wdrażania się do nawiązywania kontaktów z rówieśnikami. Żaden ze stanów nasilenia tego wpływu nie ma jednak charakteru dominującego. Opinie zawodników niepełnosprawnych nie były zatem tak jednorodne, jak pełnosprawnych.

Tabela 2. Wdrażanie zawodników do pełnienia roli członka grupy

Badani zawodnicy	Deklarowany wpływ trenowania na przygotowanie do roli członka grupy				
	żaden	niewielki	przeciętny	duży	bardzo duży
Zdrowi	1	1	3	9	16
Niepełnosprawni	3	1	9	14	3

Źródło: opracowanie własne

Okazało się, że zawodnicy pełnosprawni zauważają wyraźnie, iż uprawianie sportu ułatwiło im pełnienie ról w grupie. Tak nasilonego przeświadczenia o korzystnych skutkach zaangażowania się w sport nie odnotowaliśmy w wypowiedziach osób niepełnosprawnych. Zarazem jednak 56.7% grupy sportowców niepełnosprawnych ocenia, że zaangażowanie się w trening wyczynowy wpłynęło w dużym lub bardzo dużym stopniu na ich przygotowanie do pełnienia roli członka grupy.

W związku z powyższym rozkładem odpowiedzi uznajemy H1 za odrzuconą. Stwierdziliśmy bowiem, że sportowcy niepełnosprawni w odmiennym stopniu niż pełnosprawni doświadczają korzystnego wpływu wyczynowego trenowania sportu na własne funkcjonowanie w grupie rówieśniczej.

Próba weryfikacji H₂

Podczas próby weryfikacji H₂ rozważaliśmy, w jakim stopniu wyczynowe trenowanie sportu ujednoliciło sposób postrzegania przez obie grupy respondentów własnych szans na funkcjonowanie w rodzinach. Oceniając trafność tej hipotezy uwzględnialiśmy odpowiedzi badanych na pytania o ich przygotowanie do roli członka rodziny oraz zdolność do podtrzymywania i ewentualnego założenia rodziny. Przedstawiamy je w tabelach 3,4 i 5.

Tabela 3. Wdrażanie zawodników do pełnienia roli członka rodziny

Badani zawodnicy	Deklarowany wpływ trenowania na przygotowanie do roli członka rodziny				
	żaden	niewielki	przeciętny	duży	bardzo duży
Zdrowi	4	6	9	5	6
Niepełnosprawni	12	8	4	4	0

Źródło: opracowanie własne

Zestawione w tabeli 3 odpowiedzi respondentów pozwalają stwierdzić, iż wyczynowcy pełnosprawni uważają, że sport miał zróżnicowany wpływ na ich zdolności do pełnienia roli członka rodziny. Wskazuje na to pełna paleta stanów będących udziałem tej grupy. Dla odmiany grupa sportowców niepełnosprawnych jest zdania, iż trening wyczynowy nie miał tak zasadniczego i do tego zróżnicowanego znaczenia. Opinie wyrażane przez obie grupy są zatem wyraźnie odmienne.

Tabela 4. Wdrażanie zawodników do podtrzymywania kontaktów z rodziną

Badani zawodnicy	Deklarowany wpływ trenowania na przygotowanie do roli członka rodziny				
	żaden	niewielki	przeciętny	duży	bardzo duży
Zdrowi	4	6	10	7	3
Niepełnosprawni	1	4	21	4	0

Źródło: opracowanie własne

Jak się okazało, wybory zawodników pełnosprawnych określających relacje z rodziną są zdecydowanie bardziej spolaryzowane, niż dokonywane przez niepełnosprawnych. Odpowiedzi sportowców o ograniczonej sprawności wyraźnie ułożyły się wokół wartości centralnej.

Tabela 5. Wdrażanie zawodników do zakładania rodziny

Badani zawodnicy	Deklarowany wpływ trenowania na możliwość założenia rodziny				
	żaden	niewielki	przeciętny	duży	bardzo duży
Zdrowi	13	6	4	5	2
Niepełnosprawni	21	4	2	2	0

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość grupy zawodników niepełnosprawnych jest zdania, iż aktywność sportowa nie ograniczyła im możliwości złożenia rodziny. Z kolei pełnosprawni wyczynowcy dostrzegają, iż trenując natrafili na więcej przeszkód ograniczający ich perspektywy osobiste.

W następstwie przedstawionego rozkładu przekonań respondentów przyjmujemy, że H2 należy odrzucić. Okazało się, iż wyczynowcy pełnosprawni odmiennie niż niepełnosprawni oceniają wpływ swego zaangażowania w sport na funkcjonowanie w środowisku rodzinnym.

Próba weryfikacji H₃

Przeprowadzając próbę weryfikacji H₃ rozważaliśmy, czy wyczynowe trenowanie sportu nie zmieniło postrzegania przez obie grupy własnego przygotowania do pełnienia wybranych ról społecznych. Oceniając trafność tej hipotezy uwzględnialiśmy odpowiedzi badanych na pytania o zdolność do pełnienia ról: ucznia i studenta oraz organizatora. Zrelacjonowaliśmy je w poniższych tabelach 6 i 7.

Tabela 6. Wdrażanie zawodników do pełnienia roli ucznia i studenta

Badani zawodnicy	Deklarowany wpływ trenowania na przygotowanie do roli ucznia i studenta				
	żaden	niewielki	przeciętny	duży	bardzo duży
Zdrowi	1	4	6	8	11
Niepełnosprawni	14	4	6	3	2

Źródło: opracowanie własne

Rozkład odpowiedzi udzielonych przez respondentów pozwala wnioskować, iż zawodnicy zdrowi uznają, że zaangażowanie się w sport wyczynowy w znacznym stopniu ułatwiło im wchodzenie w rolę ucznia i studenta. Z kolei osoby niepełnosprawne jedynie w odosobnionych przypadkach potwierdzają wyraźne dostrzeganie dużych i bardzo dużych korzyści z tego tytułu. Zapatrywania obu grup są zatem odmienne.

Tabela 7. Wdrażanie zawodników do pełnienia roli organizatora

Badani zawodnicy	Deklarowany wpływ trenowania na przygotowanie do roli ucznia i studenta				
	żaden	niewielki	przeciętny	duży	bardzo duży
Zdrowi	1	3	2	17	7
Niepełnosprawni	2	4	8	9	7

Źródło: opracowanie własne

Zobrazowany w tabeli 7 rozkład odpowiedzi zawodników informuje, iż osoby pełnosprawne są zdania, że uprawianie sportu najczęściej w dużym i bardzo dużym stopniu ukształtowało ich kompetencje organizatorskie (80% wskazań). Zależność ta odzwierciedlona jest w wypowiedziach niepełnosprawnych w zdecydowanie mniejszym stopniu (53,3[3]%).

W następstwie przedstawionego rozkładu odpowiedzi uznajemy H_3 za odrzuconą. Okazało się, iż wyczynowcy niepełnosprawni z mniejszym przeświadczeniem niż pełnosprawni potwierdzali korzystny wpływ zaangażowania się w trenowanie sportu na przygotowanie do pełnienia ról: ucznia, studenta i organizatora.

Na podstawie przebiegu prób weryfikacji H_1 , H_2 i H_3 stwierdzamy, że są odrzucone. W związku z tym uznajemy także za sfalsyfikowaną hipotezę generalną (H). Oznacza to, iż w świetle przeprowadzonych badań obie grupy inaczej widzą własne przygotowanie do pełnienia zasadniczych ról społecznych.

Wnioski

1. Obie grupy zawodników odmiennie postrzegają własne przygotowanie do pełnienia zasadniczych ról społecznych. Zawodnicy pełnosprawni uznają, iż zaangażowanie się w wyczynowe trenowanie sportu ułatwiło im nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami i pełnienie ról w grupie. Z kolei osoby niepełnosprawne wskazują, że udział w rywalizacji sportowej wywarł zróżnicowany wpływ na ich kompetencje społeczne w tym zakresie.

2. Wyczynowcy pełnosprawni odmiennie niż niepełnosprawni oceniają wpływ swego zaangażowania w sport na funkcjonowanie w środowisku rodzinnym. Zdaniem osób niepełnosprawnych aktywność sportowa nie ograniczyła im możliwości pełnienia roli członka rodziny oraz szans na złożenie rodziny. Pełnosprawni zawodnicy dostrzegają, że trenując natrafili na więcej przeszkód ograniczających ich perspektywy osobiste.

3. Wyczynowcy niepełnosprawni mniej jednoznacznie niż pełnosprawni potwierdzali pozytywne efekty zaangażowania się w trenowanie sportu na przygotowanie dla własnej zdolności do pełnienia ról: ucznia, studenta i organizatora. Z kolei pełnosprawni sportowcy wypowiedzieli się wręcz z entuzjazmem na ten temat.

Zauważamy zatem, że obie grupy odmiennie postrzegają własne szanse na pełnienie zasadniczych ról społecznych.

Konkluzja

Wyraźnie widać, iż stosunkowo rzadko udawało się przygotować niepełnosprawnych zawodników do pełnienia ról w grupie i nawiązywania kontaktów z rówieśnikami. Jest to słabe ogniwo pracy wychowawczej z nimi. Także nie w pełni wdrożono ich do ról: ucznia, studenta oraz organizatora. Jedynie na

polu relacji wewnątrzrodzinnych i zdolności do zakładania rodzin nie odnieśli oni uszczerbku w stosunku do zawodników pełnosprawnych.

W związku z powyższym należałoby w pracy wychowawczej z niepełnosprawnymi sportowcami, obok dążenia do osiągnięcia zasadniczych celów treningowych, zwrócić uwagę także na te aspekty. Wydaje się to tym istotniejsze, że osoby o ograniczonej sprawności najczęściej angażują się w mniej form aktywności, niż ich pełnosprawni rówieśnicy. Tym samym wybrane z nich muszą im kompensować tak powstające braki względem rówieśników.

Gdy nominalnie każdy następny rodzaj aktywizowania osoby niepełnosprawnej powinien zwiększać jej potencjał zrównując go stopniowo z typowym dla rówieśników, to w trakcie badań odnotowaliśmy wręcz uwstecznienie respondentów w zakresie zdolności do przyjmowania na siebie zasadniczych ról społecznych. To uszczerbek w stosunku do populacji pełnosprawnych rówieśników. Jesteśmy zdania, iż należy przeciwdziałać takiemu stanowi w toku szkolenia zawodników niepełnosprawnych przez:

- powierzanie im zadań organizatorów,
- wspólne zajęcia dla różnych grup treningowych pozwalające na kontakty z innymi osobami,
- prowadzenie rozmów na temat ich losów życiowych, szczególnie edukacyjnych i budzenie ich aspiracji w tym zakresie.

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!
- Behnke, R. (1999). *Roles, Relationships, And organizations*. W: R. Schenck (red.), *Athletic Training and Sports Medicine*, Burlington: Jones & Bartlett Learning.
- Bond, S. (1996). *Evaluation Research*. W: D. Cormack (red.). *The Research Process in Nursing*. Oxford: Blackwell Science.
- Burkett, B. (2010). Technology in Paralympic sport: performance enhancement or essential for performance?, „*British Journal of Sports Medicine*” 2010, Nr 44(3), 215–220.
- Capio, C., Mascolo G., Sit C. (2012). *Methods and Technologies for Leisure, Recreation, and an Accessible Sport*. W: S. Federici, M. Scherer (red.). *Assistive Technology Assessment Handbook*. Boca Raton: CRC Press.
- Christensen, C. (2006). *Disabled, handicapped or disordered 'What's in a name'?* W: D. Mitchell (red.), *Special Educational Needs And Inclusive Education. Major themes in education*. Oxon: Routledge Falmer.

- DePauw, K., Gavron, S. (2005). *Disability Sport*, Champaign: Human Kinetics.
- De Vaus, D. (1996). *Surveys in Social Research*. London: University College.
- Dyer, B., Naroozi S., Redwood S., Sewell P. (2010). The design of lower-limb sports prostheses: fair inclusion in disability sport, "*Disability & Society*", Volume 25, Issue 5, 2010, 593-602.
- Gibb, S. (2005). *Equality of opportunity and anti-discriminatory practice*. W: J. Miller (red.). *Care in practice for Higher Still*. London: Hodder Arnold.
- Gnitecki, J. (1996). *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*. Zielona Góra: WSP.
- Hall, D. (1996). *Health for All Children. Report of the Third Joint Working Party on Child Health Surveillance*. Oxford: Oxford University Press.
- Kristiansen, K. (1999). *The Impact of Normalization and Social Role Valorization in Scandinavia*. W: R. Flynn, R. Lemay (red.), *A Quarter-century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and Impact*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Long, M. (2000). *The Psychology of Education*. London: Routledge Falmer.
- Milanowska, K., Stachowska M. (1993). *Rehabilitacja społeczna*. W: W. Dega, K. Milanowska (red.), *Rehabilitacja medyczna*. Warszawa: PZWL.
- Morgulec-Adamowicz, N., Maniak-Iwaniszewska, M. (2008). *Narciarstwo klasyczne i alpejskie*. W: A. Kosmol (red.). *Teoria i praktyka sportu niepełnosprawnych*, Warszawa: AWF.
- Newell R. (1996). *Questionnaires*. W: N. Gilbert (red.). *Researching Social Life*. London: Sage Publications.
- Nirje, B. (1999). *How I came to formulate the Normalization principle*. W: R. Flynn, R. Lemay (red.). *A Quarter-century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and Impact*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Palka, S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: GWP.
- Rimmerman, A. (2013). *Social Inclusion of People with Disabilities: National and International Perspectives*. Cambridge: University Press.
- Rutkowska, E. (2012). Wsparcie jako element rehabilitacji kompleksowej osób z niepełnosprawnością. „*Niepełnosprawność - zagadnienia, problemy, rozwiązania*”, III/2012/4, 39-52.
- Simplici, S. (2014). *Inclusion*. W: M-J. Thiel (red.). *Ethische Fragen der "Behinderung". Ethical Challenges of Disability*. Münster: LIT Verlag.
- Smith, A., Thomas, N. (2012). The politics and policy of inclusion and technology in Paralympic sport: beyond Pistorius, „*International Journal of Sport Policy and Politics*”, *Special Issue: Olympic and Paralympic Policy*, Volume 4, Issue 3, 397-410.
- Watson, N. (2013). *Special Olympians as a 'Profetic Sign' to the Modern Sporting Babel*. W: N. Watson, A. Parker (red.). *Sports and Christianity: Historical and Contemporary Perspectives*. New York: Routledge Falmer.

- Winczewski, P. (2012). Trail – orienteering jako forma aktywności osób niepełnosprawnych ruchowo. „*Forum Edukacyjne Fizjoterapii i Kosmetologii*”, 1/2012, 27-33.
- Winczewski, P. (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, M. (2014). *Ocena udostępnienia infrastruktury społecznej osobom niepełnosprawnym*. W: W. Welskop (red.). *Przyszłość edukacji – edukacja przyszłości*. Łódź: Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu.
- Wolfensberger, W. (2006). *Social Role Valorization. A proposed new term for the principle of normalization*. W: D. Mitchell (red.). *Special Educational Needs And Inclusive Education. Major themes in education*. London: Routledge Falmer.

PIOTR WINCZEWSKI

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,
Filia w Piotrkowie Trybunalskim,
Wydział Nauk Społecznych

EWA KIELICH

Uniwersytet Medyczny w Łodzi,
Wydział Wojskowo-Lekarski

Pedagog wobec wybranych potrzeb mieszkańców domów pomocy społecznej

Wprowadzenie

Adaptowanie się do nowych warunków może być trudne dla każdego. Zarazem jednak wydaje się ono przynosić ze sobą szczególnie wiele wyzwań osobom starszym. Zdolność przystosowywania się maleje bowiem wyraźnie wraz z nasilającym się wiekiem. Ludzie w jesieni życia wolniej, niż we wcześniejszych jego etapach, adaptują się do nowych dla siebie sytuacji. Powoduje to wrażenie ich bezradności, czy też uzależnienia się od pomocy innych. Wszakże najczęściej nie okazują się one aktywnością i rzutkością tak charakterystyczną dla osób zdecydowanie młodszych. Ich zachowania nierzadko charakteryzuje poddawanie się woli i wpływowi osób z bezpośredniego otoczenia (Leszczyńska-Rejchert, 2005: 101-108).

Ludzie w okresie starości to najmniej homogeniczna grupa (Laidlaw, Thompson, Gallagher-Thompson, Dick-Siskin, 2003: 7). Każdy z nich niesie bowiem ze sobą багаż dalece zindywidualizowanych doświadczeń życiowych. Różnią się oni między sobą m. in.: poziomem sprawności, zaradności i nawykami. W związku z tym w ich wieku nie jest łatwo korzystać z doświadczeń i opinii innych. Każde z nich mogą wszakże być zbyt specyficzne, nie w pełni adekwatne do wymogów i warunków funkcjonowania danej jednostki. Z tych względów trudno też przygotowywać się do pracy z seniorami osobom trzecim. Wszakże każdy starszy człowiek ma bardzo specyficzne, niepowtarzalne potrzeby (Miller, 2005: 122-129).

Z analogicznych powodów adaptowanie się do reguł panujących w domu pomocy społecznej może być okupione przez seniora intensywnymi przeżyciami. Nowe okoliczności są bowiem dla niego niejednokrotnie radykalnie odmienne od dotychczasowych. Zaawansowany wiekiem nowy mieszkaniec DPS jest przy tym przeświadczony, że w jesieni życia ma prawo oczekiwać stabilizacji warunków, w których funkcjonuje i ich równoczesnego dostosowania do własnych potrzeb. Nie zawsze jednak te oczekiwania udaje się wypełniać. To

u seniorów zamieszkujących w nowym miejscu rodzi stres, któremu towarzyszą lęk i obawa. Wzmagają one nerwowość i gotowość do przyjmowania postaw wyrażających (przynajmniej na etapie deklaracji) wrogość. Nie mogąc realnie wpłynąć na nowe otoczenie niejednokrotnie zamieszkujący w DPS popadają w apatię. Dostosowywanie się do napotykanym wyzwań bywa bowiem w ich sytuacji niełatwe (Mielczarek, 2010: 140-143).

Warto także zauważyć, że istotnym symptomami stopnia niezależności seniorów są także obiektywne wyznaczniki ich sprawności i samodzielności (Johnson, 1993: 255-279). Aktywności społeczna osób zaawansowanych wiekiem obniża się bowiem z powodu dysfunkcji mechanizmów fizjologicznych (Hooyman, Kiyak, 2008: 70-80). Czynniki te oddziałujące wspólnie ograniczają pole działania pracowników DPS.

Pomoc jednostce adaptującej się do długotrwałego pobytu w domu pomocy społecznej ma charakter wieloaspektowy. W jej ramach dąży się m.in. do: zapewnienia nowemu mieszkańcowi satysfakcji, kształtuje się warunki dla ugruntowywania się jego właściwego nastroju, wdraża się go do pozytywnego postrzegania otoczenia, wspiera się jego dążenia do maksymalizowania sprawności i samodzielności oraz do podtrzymania kontaktów z innymi ludźmi. Czynniki te sprzyjają godnemu i lepszemu życiu mieszkańców tym samym podnosząc ich tzw. jakość życia (Bowling, 2005: 18).

W pracy z seniorami przebywającym w domu pomocy społecznej dalece dydaktyczne jest to, jak utrzymać stan równowagi pomiędzy ich odrębności i podległością (opiekunom, procedurom, zwyczajom, regulaminom). Z jednej strony mogą oni bowiem w pełni decydować o własnym losie, z drugiej jednak sami świadomie wybrali rozwiązanie pozbawiające ich pewnej swobody działania. Każdy z mieszkańców DPS może przy tym inaczej odczuwać ograniczenia swej niezależności (Kemmer, Close, 1995: 31-32). Dodatkowym czynnikiem utrudniającym seniorom dostosowywanie się do funkcjonowania w nowym miejscu mogą być obiektywne ograniczenia sprawności lokomocyjnej towarzyszące trzeciemu wiekowi (Richards, 1996: 134-135).

Warto zauważyć, że na subiektywnie ocenianą jakość życia składa się postrzeganie przez jednostkę własnej pozycji społecznej. Jest ono przy tym ściśle skorelowane z przyjmowanym przez daną populację systemem wartości. Jakość życia należy zatem rozważać uwzględniając zarówno stan fizyczny, jak i psychiczny jednostki, ale także biorąc pod uwagę jej relacje z innymi ludźmi i jej skłonność do niezależności (Zboina, 2008: 9-16). Istotne są także: tradycje, doświadczenia historyczne danej populacji, kultywowanie i propagowanie przez nią wybranych (preferowanych) zapatrywań filozoficznych na temat szczęścia. Ważna jest również dostępność szeroko rozumianych usług, w tym: zdrowotnych i rekreacyjnych oraz edukacyjnych (Phillips, 2006: 16-34). Oceniając jakość życia jednostki bierze się zatem pod uwagę wskaźniki obrazujące kompozycję czynników: historycznych, organizacyjnych, społecznych, rodzinnych, fizycznych, mentalnych (Bowling, 2004: 43-75).

W nawiązaniu do powyższego zaplanowaliśmy przeprowadzenie eksploracji ujawniającej wybrane wyzwania stające przed pedagogami pracującymi z mieszkańcami domów pomocy społecznej. Mogą być one szczególnie przydatne dla kandydatów do zawodu, którzy rozważają czynniki przemawiające za jego wybraniem lub do niego zniechęcające. Fragment tych badań prezentujemy poniżej.

Cel badań

W przedstawianym wycinku eksploracji zamierzano ocenić wybrane oczekiwania mieszkańców domów pomocy społecznej stanowiące wyzwanie dla pedagogów (andragogów) z nimi pracujących.

Uzasadnienie użyteczności badań

Rozważania mogą ułatwić przygotowanie się andragogom do wyzwań oczekujących ich w pracy z osobami w trzecim wieku mieszkającymi w domach pomocy społecznej. Wnioski z nich mogą także przekształcać codzienną praktykę działania, choćby w instytucjach, w których je przeprowadzono (Cuttance, 1996: 71-96). Badacz – pedagog dąży bowiem nie tylko do poznawania świata, ale przede wszystkim do jego przekształcania (Kubinowski, 2013: 53-60).

Materiał badawczy

Ocenie poddano opinie mieszkańców trzech domów pomocy społecznej z województwa łódzkiego. Badaniami objęto 60 osób, w tym 30 korzystających z fizjoterapii i 30 z niej nie korzystających.

Metody i techniki

Opinie respondentów uzyskano z wykorzystaniem standaryzowanego kwestionariusza ankiety (Newell, 1996: 94-115; De Vaus, 1996: 80-105; Bauman, Pilch, 2001: 96). Ich wypowiedzi poddano elementarnej obróbce statystycznej.

Hipotezy

W eksploracji postawiono poniższe główne pytanie badawcze:

P: Jak dalece upodobnione jest funkcjonowanie grup mieszkańców domów pomocy społecznej, które uczestniczą w fizjoterapii i jej nie uzyskują?

Pytaniu badawczemu towarzyszyła główna hipoteza:

H: Codzienne funkcjonowanie mieszkańców domów pomocy społecznej uczestniczących w fizjoterapii i jej nie uzyskujących nie różnią się w ich opiniach zasadniczo.

Uzasadnieniem takiego brzmienia hipotezy jest konstatacja, że wprawdzie nominalnie osoby uczestniczące w fizjoterapii charakteryzują się niższymi

fizjologicznymi wskaźnikami zdrowia, ale zarazem poprzez zastosowane zabiegi są one (powinny być) względnie niezwłocznie korygowane.

Główną hipotezę badawczą sprecyzowano przyjmując trzy jej postaci szczegółowe:

H₁: Sprawność ruchowa mieszkańców domów pomocy społecznej uczestniczących w fizjoterapii i jej nie uzyskujących nie różni się w ich opiniach zasadniczo.

H₂: Włączanie się w zajęcia zorganizowane przez mieszkańców domów pomocy społecznej uczestniczących w fizjoterapii i jej nie uzyskujących nie różni się w ich opiniach zasadniczo.

H₃: Relacje z osobami trzecimi będące udziałem mieszkańców domów pomocy społecznej uczestniczących w fizjoterapii i jej nie uzyskujących nie różnią się w ich opiniach zasadniczo.

Wskaźniki

Udzielając odpowiedzi na pytanie badawcze i poddając próbom weryfikacji hipotezę główną oraz hipotezy szczegółowe rozpatrzono deklaracje badanych relacjonujące ich: zadowolenie z własnej sprawności, ich samoocenę zdolności do poruszania się w poziomie i pokonywania schodów, częstość uczestniczenia w zajęciach zorganizowanych, dostosowanie tych zajęć do ich potrzeb i zainteresowań, usatysfakcjonowanie ze sposobu spędzania czasu wolnego, częstość odczuwania znudzenia, zadowolenie z nawiązywania kontaktów z innymi mieszkańcami oraz personelem.

Prezentacja wyników badań

Próba weryfikacji H₁

Oceniając sprawność mieszkańców domów pomocy społecznej braliśmy pod uwagę ich opinie na temat: samodzielności w życiu codziennym, deklarowanej swobody poruszania się po powierzchniach poziomych oraz po schodach. Przedstawiono je w tabelach 1, 2, i 3.

Tabela 1. Poziom zadowolenia z własnej sprawności w życiu codziennym

Badani	Deklarowany stopień zadowolenia				
	wysokie niezadowolenie	niezadowolenie	przeciętne zadowolenie	zadowolenie	wysokie zadowolenie
Korzystający z fizjoterapii	0	0	12	15	3
Niekorzystający z fizjoterapii	0	9	16	5	0

Źródło: opracowanie własne

Jak się okazało, osoby korzystające z fizjoterapii deklarowały, iż zdecydowanie częściej odczuwają zadowolenie i wysokie zadowolenie z własnej sprawności w życiu codziennym. W grupie tej nie odnotowano wypowiedzi wyrażających niezadowolenie z tego tytułu. Deklaracje osób, które nie korzystały z fizjoterapii pozwalają stwierdzić, iż grupa ta jest mniej usatysfakcjonowana własną sprawnością w życiu codziennym.

Tabela 2. Poziom samodzielności przy poruszaniu się na powierzchniach poziomych

Badani	Deklarowana częstość potrzebowania pomocy				
	bardzo częsta	częsta	przeciętna	jedynie sporadyczna	zbędna
Korzystający z fizjoterapii	0	0	1	3	26
Niekorzystający z fizjoterapii	1	5	5	4	15

Źródło: opracowanie własne

Powyższy rozkład wypowiedzi respondentów pozwala ocenić, iż osoby korzystające z fizjoterapii zdecydowanie częściej twierdziły, że nie potrzebują żadnej pomocy w poruszaniu się po powierzchniach płaskich. Odmienne: w grupie osób niekorzystających z fizjoterapii relatywnie duża część respondentów deklarowała, że jej potrzebowała (połowa tych respondentów sięgała po nią co najmniej sporadycznie lub częściej).

Tabela 3. Poziom samodzielności przy poruszaniu się po schodach

Badani	Deklarowana częstość potrzebowania pomocy				
	bardzo częsta	częsta	przeciętna	jedynie sporadyczna	zbędna
Korzystający z fizjoterapii	1	2	2	0	25
Niekorzystający z fizjoterapii	8	5	5	4	8

Źródło: opracowanie własne

Zgodnie z rozkładem odpowiedzi udzielonych przez badanych, przyjmujemy, że osoby korzystające z fizjoterapii stosunkowo rzadko potrzebowały pomocy w pokonywaniu schodów. Respondenci z grupy osób niekorzystających z fizjoterapii musieli uciekać się do takiej pomocy zdecydowanie częściej.

W związku z przedstawionym w tabelach 1, 2 i 3 rozkładem opinii respondentów przyjmujemy, że H_1 należy odrzucić. Oceny własnej sprawności ruchowej prezentowane przez obie grupy różnią się zasadniczo. Osoby korzystające z fizjoterapii oceniają swoją samodzielność w życiu codziennym jako wyższą. Deklarują one także, iż zdecydowanie rzadziej oczekują pomocy przy poruszaniu się po powierzchniach płaskich oraz przy pokonywaniu schodów.

Próba weryfikacji H₂

Rozważając trafność H₂ oceniliśmy uczestnictwo respondentów w zajęciach zorganizowanych. Braliśmy pod uwagę deklarowaną przez nich: częstość uczestniczenia w tych formach aktywizowania się, zgodność ich treści z zainteresowaniami i odczuwanymi potrzebami osób biorących w nich udział, zadowolenie mieszkańców ze sposobu spędzania czasu wolnego oraz częstość odczuwania przez nich znudzenia. Opinie badanych zestawiono w tabelach: 4, 5, 6, oraz 7.

Tabela 4. Częstość brania udziału w zajęciach zorganizowanych

Badani	Deklarowana częstość uczestnictwa				
	bardzo często	często	przeciętnie	rzadko	wcale
Korzystający z fizjoterapii	7	14	4	5	0
Niekorzystający z fizjoterapii	0	10	7	9	4

Źródło: opracowanie własne

Wypowiedzi respondentów wskazują, że osoby korzystające z fizjoterapii zdecydowanie częściej biorą udział w zajęciach zorganizowanych. Oznacza to, iż wykazują się one większą aktywnością i gotowością dostosowywania się do zaoferowanych im form zajęć. Grupa osób nie biorących udziału w fizjoterapii jest na tym tle relatywnie bierna.

Tabela 5. Adekwatność treści zajęć do zainteresowań i potrzeb ich potencjalnych uczestników

Badani	Deklarowana adekwatność				
	bardzo wysoka	wysoka	przeciętna	raczej mała	zajęcia są nieadekwatne
Korzystający z fizjoterapii	5	15	5	5	0
Niekorzystający z fizjoterapii	0	6	12	12	0

Źródło: opracowanie własne

W trakcie badań okazało się, iż osoby korzystające z fizjoterapii zdecydowanie częściej oceniają, że zajęcia zorganizowane są bardziej dostosowane do ich potrzeb i zainteresowań. Dominują one zdecydowanie nad drugą grupą pod tym względem.

Tabela 6. Zadowolenie ze sposobu spędzania czasu wolnego

Badani	Deklarowana satysfakcja				
	wysokie zadowolenie	zadowolenie	przeciętne zadowolenie	niezadowolenie	wysokie niezadowolenie
Korzystający z fizjoterapii	4	21	5	0	0
Niekorzystający z fizjoterapii	0	17	13	0	0

Źródło: opracowanie własne

Przedstawiony powyżej rozkład wypowiedzi respondentów pozwala stwierdzić, iż mieszkańcy korzystający z fizjoterapii zdecydowanie częściej wyrażają zadowolenie ze sposobu spędzania czasu wolnego, który jest ich udziałem.

Tabela 7. Częstość odczuwania znudzenia

Badani	Deklarowane odczuwanie znudzenia				
	bardzo często	często	z przeciętną częstością	rzadko	wcale
Korzystający z fizjoterapii	0	3	5	16	6
Niekorzystający z fizjoterapii	0	3	8	15	4

Źródło: opracowanie własne

Zgodnie z opiniami badanych przyjmujemy, że obie grupy równie często odczuwają znudzenie.

W związku z przedstawionym w powyższych tabelach 4, 5, 6 i 7 rozkładem odpowiedzi respondentów uznajemy H_2 za sfalsyfikowaną. Okazało się, że uczestnictwo obu grup respondentów w zajęciach zorganizowanych różni się zasadniczo.

W świetle powyższego rozkładu opinii badanych można wręcz uznać, iż osoby nieuczestniczące w fizjoterapii okazują się zachowaniami malkontenckimi. Właściwie jedynie deklarowanie częstości odczuwania znudzenia upodabnia obie grupy. Należy jednak zauważyć, że osoby korzystające z fizjoterapii są zdecydowanie aktywniejsze od drugiej grupy.

Próba weryfikacji H_3

Rozstrzygając o trafności H_3 oszacowaliśmy deklarowany przez respondentów charakter ich relacji z innymi mieszkańcami DPS i personelem. Zestawiliśmy je w tabelach: 8 i 9.

Tabela 8. Odczuwania zadowolenia z kontaktów z innymi mieszkańcami DPS

Badani	Deklarowane odczuwanie zadowolenia				
	wysokie zadowolenie	zadowolenie	przeciętne zadowolenie	niezadowolenie	wysokie niezadowolenie
Korzystający z fizjoterapii	2	18	7	3	0
Niekorzystający z fizjoterapii	1	18	11	0	0

Źródło: opracowanie własne

Wypowiedzi ankietowanych mieszkańców pozwalają ocenić, że obie grupy respondentów deklarują podobne zadowolenie z kontaktów z innymi mieszkańcami DPS.

Tabela 9. Odczuwania zadowolenia z kontaktów z personelem DPS

Badani	Deklarowane odczuwanie zadowolenia				
	wysokie zadowolenie	zadowolenie	przeciętne zadowolenie	niezadowolenie	wysokie niezadowolenie
Korzystający z fizjoterapii	5	21	4	0	0
Niekorzystający z fizjoterapii	11	16	2	1	0

Źródło: opracowanie własne

Rozkład ocen badanych pozwala sądzić, że obie grupy w upodobniony sposób deklarują własne zadowolenie z kontaktów z personelem DPS.

W związku z powyższym rozkładem wypowiedzi badanych uznajemy H_3 za potwierdzoną. Relacje mieszkańców domów pomocy społecznej uczestniczących w fizjoterapii i jej nie uzyskujących z osobami trzecimi nie różnią się w ich opiniach zasadniczo.

W następstwie powyżej zrelacjonowanego przebiegu prób weryfikacji hipotez szczegółowych H_1 , H_2 i H_3 uznajemy H za potwierdzoną jedynie w części dotyczącej nawiązywania kontaktów z personelem DPS i jego mieszkańcami oraz w zakresie częstości odczuwania znudzenia. Zarazem okazało się, że: zadowolenie z własnej sprawności, zdolność do poruszania się w poziomie i pokonywania schodów, częstość uczestniczenia w zajęciach zorganizowanych, dostosowanie tych zajęć do własnych potrzeb i zainteresowań, satysfakcji ze sposobu spędzania czasu wolnego zdecydowanie odróżnia obie grupy.

Wnioski

Z powyższej próby weryfikacji hipotez wynikają następujące wnioski:

- grupa osób biorących udział w fizjoterapii ocenia własną samodzielność i sprawność ruchową wyżej,
- osoby nieuczestniczące w fizjoterapii rzadziej angażują się w oferowane im zajęcia i okazują się zachowaniami malkontenckimi,
- relacje obu grup z osobami trzecimi nie różnią się zasadniczo.

Konkluzja, dyskusja

Można przyjąć, iż mieszkańcy domów pomocy społecznej korzystający z zabiegów fizjoterapeutycznych obiektywnie mogą odczuwać dyskomfort z powodu własnego stanu zdrowia. Wszakże wymusza on zastosowanie leczenia. Zarazem jednak okazało się, że osoby te oceniają własną sprawność i samodzielność wyżej niż respondenci zdrowi.

Przedstawione wyniki zdają się korespondować z omawianym w literaturze swoistym paradoksem zadowolenia. Mówimy o nim, gdy jednostka funkcjonująca w obiektywnie niedogodnych warunkach uważa je za sprzyjające. Jak się przyjmuje, sytuacja taka najczęściej może być skutkiem nieadekwatnej oceny sytuacji przez daną osobę wskutek rozwoju choroby. Może to być także następstwem skłonności danego człowieka do gloryfikowania otaczającego go świata (Bowling, 2014: 24; Marcinkowski, Ostrzyżek, 2009: 465-469). Jednostka znajdująca się w takiej sytuacji bowiem w pełni zdaje sobie sprawę, że musi zaadaptować się do nowych wymogów i nie może liczyć na adekwatną pomoc osób trzecich. Ponadto uświadamia sobie konieczność samodzielnego mierzenia się z wyzwaniami (Winczewski 2013: 13-36; Winczewski: 2014: 129-145).

Wskutek opisanego w powyższych akapitach splotu czynników senior niejednokrotnie nie zgłasza sprzeciwu wobec nowych warunków. Nie oznacza to jednak podstaw do jej pełnego zadowolenia z okoliczności, w których funkcjonuje. To podkreśla, że niełatwe jest wypełnienie oczekiwań osób w jesieni życia. Zarazem jednak należy przyjąć, że to na ich opiekunach ciąży wówczas powinność szczególnie wyteżonego dbania o jakość ich życia. Nawet wtedy, gdy osoby te nie formułują roszczeń i nie wyrażają potrzeb oraz nie dążą do ich wypełnienia. Jak zauważyliśmy w przeprowadzonych badaniach, osoby w jesieni życia są skłonne do wyzbywania się niektórych oczekiwań. Podtrzymywanie ich aktywności jest elementarną etyczną powinnością pracujących z nimi pedagogów.

Bibliografia

- Bauman, T., Plich, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Bowling, A. (2005). *Ageing Well: Quality Of Life In Old Age*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Bowling, A. (2004). *Measuring Health*. Berkshire: McGraw-Hill Education.

- Bowling, A. (2014). *Research Methods in Health: Investigating Health and Health Services*. Barkshire: McGraw-Hill Education.
- Cuttance, P. (1996). *Evaluating the Effectiveness of Schools*. W: D. Reynolds, P. Cuttance. (red.). *Schools Effectiveness. Research, policy and practice*. London: Redwood Books.
- De Vaus, D. (1996). *Surveys in Social Research*. London: University College.
- Hooyman, N., Kiyak, H. (2008). *Social Gerontology: A Multidisciplinary Perspective*. Boston: Pearson Education.
- Johnson, M. (1993). *Dependency and Independency*. W: J. Bond, P. Coleman, S. Peace (red.). *Ageing in Society: An Introduction to Social Gerontology*, London: SAGE.
- Kemm, J., Close, A. (1995). *Health Promotion. Theory & Practice*. Hampshire: Macmillan.
- Kubinowski, D. (2013). *Od poznawania do zmieniania. Czy „zwrot pedagogiczny” w praktykach badawczych nauk społecznych?* W: T. Bauman (red.). *Praktyka badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Laidlaw, K., Thompson, L., Gallagher-Thompson, D., Dick-Siskin, L. (2003). *Cognitive Behaviour Therapy with Older People*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Leszczyńska-Rejchert, A. (2005). *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Marcinkowski, J., Ostrzyżek, A. (2009). Wymiary jakości życia w podeszłym wieku. *Problemy Higieny Epidemiologii*, 2009; 90 (4): 465-469.
- Mielczarek, A. (2010). *Człowiek stary w domu pomocy społecznej. Z perspektywy polityki społecznej i pracy socjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT.
- Miller, J. (2005). *An introduction to human development and behavior*. W: J. Miller (red.). *Care in Practice for Higher Still*. Oxon: Hodder Arnold.
- Newell, R. (1996). *Questionnaires*. W: N. Gilbert (red.). *Researching Social Life*. London: Sage Publications.
- Phillips, D. (2006). *Quality of Life: Concept, Policy and Practice*. London: Routledge.
- Richards, M. (1996). *Community Care for Older People. Rights, Remedies and Finances*. Bristol: Jordans.
- Winczewski, P. (2014). Wybrane aspekty osamotnienia osób niepełnosprawnych ruchowo. *Forum Oświatowe „Samotność w kulturze i wychowaniu”*, Vol. 1 No 51 (2014), s. 129 – 145.
- Winczewski, P. (2013). Wybrane uwarunkowania biografii rodzin osób niepełnosprawnych. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 2013 nr 2, 93 – 114.
- Zboina, B. (2008). *Jakość życia osób starszych*. Ostrowiec Świętokrzyski: Stowarzyszenie „Nauka Edukacja Rozwój”.

ANDRZEJ ZBONIKOWSKI

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Psychologia człowieka starszego - źródłem wyzwań dla praktyki psychoedukacyjnej

Wprowadzenie

Współczesne zmiany demograficzne w strukturze naszego społeczeństwa przyczyniają się do większej obecności człowieka starszego w szeroko rozumianej przestrzeni społecznej. Zwiększająca się długość ludzkiego życia przy jednoczesnym poluzowaniu norm nakazujących osobom starszym pełnienie "obowiązków" opieki nad wnukami (co częściowo wiąże się także ze znacznie niższą niż przed laty dietnością osób młodych), otwiera przed osobami w okresie późnej dorosłości dość szeroką przestrzeń, którą można zagospodarować na nowe formy aktywności. W odpowiedzi na powyższy stan rzeczy pojawiają się różnego rodzaju oferty kierowane specjalnie do seniorów: coraz więcej uczelni proponuje zajęcia w ramach Uniwersytetu Trzeciego Wieku (w uczelniach z największymi tradycjami rekrutacja na takie zajęcia jest utrudniona ze względu na bardzo dużą liczbę osób zainteresowanych), przy instytucjach kulturalnych powstają kluby seniora, kina wprowadzają "seanse seniora", powstają nawet apteki "przyjazne seniorom".

Liczne inicjatywy profilowane pod kątem potrzeb osób starszych mogłyby wskazywać na bardzo pozytywne postawy społeczeństwa wobec starości i starzenia się, a osoby w okresie "jesieni życia" - jak się mogłyby wydawać - znajdują znakomite warunki do społecznego i osobistego rozwoju. Rzeczywistość jednak znacząco odbiega od sugerowanego klimatu społecznego, przyjaznego osobom starszym. Uważny obserwator rzeczywistości może zauważyć, iż obraz życia codziennego prezentowany w mediach to bardzo często rzeczywistość pozbawiona osób starszych; jakże rzadko można spotkać osobę starszą w roli prezentera telewizyjnego czy bohatera reklamy (za wyjątkiem reklam środków do "walki ze starością", jak klej do protez zębowych czy suplementy diety usprawniające ruchomość stawów)! Prezentowanie "przyjemnej" i "pięknej" codzienności nie idzie w parze z obecnością osób starszych. Jak zauważa Maria Straś-Romanowska (2011a: 213), społeczny ogląd starości sprowadza ją często do swego rodzaju patologii lub przynajmniej zjawiska wstydliwego, które należy zwalczać lub ukrywać. Warto także zwrócić uwagę na zachowania językowe utrwalające negatywny obraz starości; nawet z pozoru pozytywne afirmacje typu: "Młodość to stan ducha, nie wieku" sugerują negatywne skojarzenia z istotą starości. Można by postawić tezę, iż nasze społeczeństwo chętniej akceptuje osoby starsze niż samą starość. Tego rodzaju ambiwalentny

przekaz w pewnym sensie odbiera osobom starszym prawo do pełnego przeżywania naczelnego atrybutu swego wieku - samej starości.

Przedstawiony powyżej społeczny kontekst kształtujący wizerunek osób starszych nie tylko nie stwarza sprzyjających warunków do rozwoju, lecz wręcz utrudnia ekspresję wzrostowych zasobów osób w okresie późnej dorosłości. Pojawia się zatem potrzeba podejmowania działań zorientowanych na wsparcie osób starszych w ich rozwoju osobistym oraz poszukiwaniu głębszego sensu starości. Jedną z możliwych kategorii działań w tym kierunku jest psychoedukacja.

Proces starzenia się a zadania rozwojowe późnej dorosłości

Analizując rozwój człowieka przez pryzmat charakterystycznych dla poszczególnych okresów zadań rozwojowych (por. Havighurst, 1972), można wskazać takie zadania również dla późnej dorosłości. Jak wskazuje Straś-Romanowska (2011b: 347), za najważniejsze zadania rozwojowe kresu starości można uznać adaptację do strat oraz zagospodarowanie wolności. Zadania te wynikają z psychospołecznej sytuacji człowieka starszego - z jednej strony doświadcza on kumulacji strat i kurczenia się przestrzeni życiowej, z drugiej zaś - powiększa się obszar osobistej wolności.

Zmiany o charakterze strat występują w kilku wymiarach funkcjonowania osób starszych, głównie - w wymiarze biologicznym, społecznym oraz psychologicznym.

Wymiar biologiczny starzenia się obejmuje szereg zmian regresywnych w poszczególnych tkankach i narządach, zwłaszcza w układzie kostnowstawowym, mięśniowym, narządach zmysłów, tkance łącznej. W konsekwencji następuje obniżenie sprawności fizycznej, zmiany w wyglądzie zewnętrznym (bardzo istotne z punktu widzenia psychologicznego, gdyż wpływają na konstruowanie własnej tożsamości jako człowieka starszego), jak i utrudnienia w przetwarzaniu informacji spowodowane deterioracją funkcji zmysłów. Należy jednak przy tym zwrócić uwagę na dwa typy biologicznego starzenia się: starzenie się fizjologiczne - obserwowane u większości osób starszych, jednak pozbawione charakteru uniemożliwiającego radzenie sobie ze zmianami charakterystycznymi dla tego okresu życia, oraz starzenie się patologiczne - związane procesami chorobowymi i prowadzące do zniedołężnienia i utraty samodzielności osoby starszej (Steuden, 2011: 32-70). Niektóre badania wskazują, iż fizjologiczne starzenie się nie powoduje tak znaczących zmian w sprawności fizycznej, jak to się zwykle wydaje. Porównanie wskaźników sprawnościowych osób zdrowych w późnej dorosłości ze zdrowymi osobami młodymi pokazuje, iż są one zbliżone (Krzymiński, 1993, za: Straś-Romanowska, 2011b: 329). Można zatem podejrzewać, iż zmiany w zakresie sprawności fizycznej związane są raczej z patologicznym, a nie fizjologicznym procesem starzenia się.

Społeczny wymiar starzenia się zdeterminowany jest wieloma czynnikami, głównie - zaprzestaniem aktywności zawodowej, co pociąga za sobą zmianę

w pozycji zawodowej i statusie materialnym, zmniejszeniem się kontaktów zawodowo-towarzyskich. Zagrożone zostaje poczucie atrakcyjności interpersonalnej, poczucie własnej wartości, a także poczucie tożsamości społecznej w sytuacji nienadążania za przemianami społeczno-kulturowymi (jak juwenalizacja kultury) i technologicznymi (jak wszechobecność nowych mediów). Brak celów związanych z karierą oraz codziennym świadczeniem pracy wytwarza wolną (dla niektórych - pustą) przestrzeń i zmniejsza poczucie sensu życia, co skłania do poszukiwania nowych celów życiowych. Na szersze tło społeczne nakładają się krytyczne wydarzenia rodzinne, jak odejścia bliskich osób (śmierć współmałżonka, rozstanie z dzieckiem, utrata lub ograniczenie kontaktów rodzinnych). Nakładające się straty stanowią w rozważanym kontekście źródło chronicznego stresu towarzyszącego starzeniu się (Straś-Romanowska, 2011b: 330). Próbuąc przystosować się do nowej sytuacji społecznej i zagospodarować nowo nabytą przestrzeń wolności, osoby starsze poszukują takiej domeny codziennego życia, która pozwoli na skuteczne zaspokajanie potrzeb psychicznych. Wypracowują styl życia na emeryturze, który wyznacza najważniejsze cele i rodzaje aktywności. Olga Czerniawska (2008: 27) wskazuje tu na takie style adaptacyjne, jak: styl rekreacyjny, rodzinny, społeczny, a także styl przedłużania aktywności zawodowej. Mniejsza wartość adaptacyjna wiąże się ze stylem domocentrycznym, który nie daje pełnej możliwości zaspokajania potrzeb psychicznych, jednak utrzymuje człowieka w aktywności, najmniej pożądanym jest zaś styl bierny (Czerniawska, 1998: 19-24).

Psychiczny wymiar starzenia się obejmuje zasadniczo dwa obszary: sferę poznawczą oraz sferę szeroko rozumianej osobowości (Straś-Romanowska, 2011b: 333-350). Zmiany w procesach poznawczych dotyczą przede wszystkim stopniowego obniżania się parametrów uwagi i pamięci epizodycznej (przy dość dobrze zachowanej pamięci semantycznej) oraz obniżania się poziomu inteligencji płynnej (przy dotychczasowym poziomie, a początkowo nawet wzroście inteligencji skryształizowanej, która obniża się zazwyczaj dopiero w późnej starości). Powyższe zmiany w przypadku fizjologicznego starzenia się następują stopniowo, pozwalając człowiekowi na przystosowanie się - szukanie środków zaradczych, kompensowanie braków, a także radzenie sobie z frustracją powodowaną trudnościami poznawczymi. Z kolei zmiany w szeroko rozumianej osobowości związane są ze zmianami jej szczegółowej struktury (przy fizjologicznym starzeniu się są to raczej zmiany ilościowe niż jakościowe), a także emocjonalnością i poziomem zaspokojenia potrzeb psychicznych. Zwraca uwagę względna stałość podstawowych cech osobowości, skłonność do obniżania samooceny, spadek potrzeby niezależności i osiągnięć. W starości zaawansowanej (75-89 lat) wyraźnie pojawia się skłonność do zmniejszania kontroli nad przykrymi emocjami, narasta skłonność do depresji, spada odporność na stres. Ważniejsza staje się kwestia poczucia godności, czemu towarzyszy wzrost potrzeby akceptacji, a jednocześnie istotnym problemem emocjonalnym człowieka starszego staje się samotność i lęk przed jej doświadczeniem.

Opisane powyżej zmiany konstytuujące w poszczególnych wymiarach pro-

ces starzenia się z jednej strony - generują potrzebę adaptowania się, z drugiej zaś - mogą proces adaptacyjny utrudniać. Zważywszy szeroki zakres potencjalnych zmian deterioracyjnych dotyczących osoby starsze, wraz z ryzykiem licznych chorób somatycznych, trudno byłoby zidentyfikować jakiegokolwiek możliwości pozytywnych zmian rozwojowych w okresie starości, gdyby nie zasoby rozwojowe.

Zasoby rozwojowe człowieka starszego

Problematyka rozwoju człowieka dorosłego jest obszarem wiedzy, który wielokrotnie musiał konkurować (i konkuruje do dziś) z błędnymi przekonaniem o możliwościach rozwojowych w okresie dorosłości. Jak zauważa Anna Gałdowa (2000: 10), można tu mówić o funkcjonowaniu pewnego stereotypu, zgodnie z którym – rozwój człowieka ogranicza się jedynie do momentu osiągnięcia dorosłości, pozbawiając tym samym osoby dorosłe, a zwłaszcza starsze, możliwości doświadczania pozytywnych, wzrostowych zmian rozwojowych. Tymczasem potencjał rozwojowy okresu starości jest bardzo duży, a niektóre procesy wzrostowe mogą mieć miejsce tylko w zaawansowanej bądź późnej starości. Jako centra tych zmian należy wskazać sferę osobowości oraz pozostającą z nią w pewnym związku, choć regulowaną odmiennymi prawami, sferę duchową.

Przyglądając się bliżej potencjałowi rozwojowemu osób starszych, warto odwołać się do Carla Gustava Junga - pierwszego teoretyka osobowości, który wskazał człowieka dorosłego jako podmiot obdarzony olbrzymim rozwojowym potencjałem. Teorię rozwoju osobowości człowieka dorosłego oparł on na pojęciu *jaźni*, która została przez niego opisana jako kluczowy dla rozwoju, nieświadomy archetyp, a jednocześnie centrum osobowości, koncentrujące wokół siebie inne systemy psychiczne i zapewniające osobowości stabilność i harmonijny rozwój. Jung przyporządkował jej symbol *mandali* – koła magicznego, oznaczającego pełnię i jedność, zaś postaci Chrystusa i Buddy wskazał jako najbardziej rozwinięte wyobrażenia archetypu jaźni we współczesnym świecie (Jung, 1981: 116-118; por. Cirlot, 2001: 243-246).

Dążenie do osiągnięcia jaźni to wg Junga najistotniejszy aspekt rozwoju człowieka, ujawniający się ono zazwyczaj po osiągnięciu wieku średniego. Jednostka posiada wówczas wystarczająco dobrze ukształtowane *ego* (świadomą część psychiki) i zwraca się ku obszarom nieświadomym. Procesem prowadzącym do ukonstytuowania jaźni jest *indywiduacja*. Polega ona na różnicowaniu i intensywnym rozwoju poszczególnych struktur osobowości, tak aby możliwym stało się osiągnięcie ostatecznego celu rozwoju, jakim jest samourzeczywistnienie.

Analizując przebieg indywiduacji, Jung wyodrębnił dwie jej fazy: pierwszą – trwającą do statystycznej połowy życia, bazującą na biologicznym i społecznym przystosowaniu się jednostki do warunków życia, oraz drugą – oznaczającą wejście na wyższy szczebel osobistego rozwoju, opartą na osobistej decyzji

jednostki. I choć każdy człowiek ma szansę przejścia do drugiej fazy indywidualizacji (indywiduacja właściwa), to jednak stosunkowo nieliczni decydują się na podjęcie tego wyzwania. Oznacza to bowiem konfrontację z samym sobą, zmianę swego nastawienia z ekstraspekcyjnego na introspekcyjne, zwrócenie się od świata zewnętrznego ku własnemu wnętrzu, a także zmaganie się z lękiem samotności i trud samodzielnie odkrywania swej tożsamości (Jung, 1999: 217-229; Gałdowa, 1999: 68-72).

Reinterpretując koncepcję dwufazowego przebiegu indywidualizacji, można powiedzieć, iż kluczowym momentem inicjującym głębszy rozwój osobowości człowieka starszego jest kryzys połowy życia doświadczany w średniej dorosłości. Wtedy po raz pierwszy człowiek formułuje głębszą refleksję nad ograniczonością temporalną własnego życia, dostrzega jego skończoność i odczuwa potrzebę poszukiwania jego głębszego sensu (por. Oleś, 2011: 180-221). Tak rozpoczęte procesy wzrostowe nabierają szczególnego wyrazu i intensywności w okresie starości.

Nawiązanie do Jungowskiej koncepcji jaźni i indywidualizacji znaleźć można w teorii Erika Eriksona (2000: 279-281; 2002: 75-77), który zaproponował stadiumną stratyfikację rozwoju człowieka na przestrzeni całego życia. Odnosząc się do późnej dorosłości, jako ostatnie, ósme stadium rozwoju epigenetycznego ujął *stadium integralności*. Specyfikę rozwojową tego stadium określa konflikt: *integralność a rozpacz*. W stadium tym wyłania się najwyższa forma ego, integrująca w sobie cnoty wszystkich dotychczasowych okresów życia. *Tylko w kimś, kto dba o rzeczy i troszczy się o ludzi, kto przystosował się do nierozdzielnie związanych z życiem zwycięstw i porażek, do roli dawcy życia i stwórcy przedmiotów i idei – tylko w nim może z biegiem czasu dojrzeć owoc owych siedmiu faz* (Erikson, 2002: 279). Cnotą, jaka powstaje w wyniku starcia integralności z rozpaczą, jest *mądrość*. Powiązana jest ona ściśle z integralnością ego i oznacza zwrócenie się ku Bogu, Absolutowi, wartościom najwyższym. Jednostka bardzo wyraźnie zaczyna uświadamiać sobie nadrzędny cel i sens życia, a zauważając ogólniejszy porządek Wszechświata – kształtuje w sobie postawę dojrzałej akceptacji wobec rzeczywistości. Pojawia się poczucie pełni i samorealizacji, człowiek opanowuje swój lęk przed śmiercią oraz ma siłę, by zmagać się z ograniczeniami starości.

Również w najnowszych ujęciach rozwoju człowieka starszego mądrość jest wskazywana jako kluczowy atrybut i zasób rozwojowy (por. Oleś, 2011: 259-273; Steuden, 2011: 114-125; Straś-Romanowska, 2011b: 342-343). Najogólniej można ją określić jako *sztukę dobrego życia*, określaną przez takie czynniki, jak: znajomość ludzkiej kondycji, wartości i celów życiowych, strategii postępowania w sytuacjach niejednoznacznych i złożonych, postępowania w warunkach niepewności, rozumienie różnorodnych uwarunkowań codziennego życia, znajomość roli człowieka wobec życiowych wyzwań, poznanie możliwości i ograniczeń ludzkich, a także głęboka świadomość przemijania i kresu życia (Straś-Romanowska, 2011b: 342).

Podstawowe zasoby mądrości osób starszych dotyczą *mądrości pragmatycznej*, która wiąże się z życiowym doświadczeniem i wiedzą na temat szeroko

rozumianych uwarunkowań sytuacji życia codziennego. Dzięki mądrości pragmatycznej człowiek łatwiej znajduje poczucie bezpieczeństwa w rzeczywistości, na którą potrafi wywierać na nią adekwatny i skuteczny wpływ, co z kolei pomaga w realizacji codziennych celów i budowaniu sensu życia. Mądrość pragmatyczna nie jest jednak tożsama z mądrością archetypową, nabywaną w wyniku jungowskiej indywiduacji czy też wskutek eriksonowskiego konfliktu integralności i rozpacz. Tego typu mądrość określić bowiem należy mianem *mądrości duchowej (transcendentnej)*, która stanowi najbardziej esencjonalny zasób rozwojowy człowieka starszego. Wypracowywana jest przez osoby dojrzałe osobowościowo, które cechują się wysokim stopniem zaspokojenia potrzeb psychicznych (w tym - potrzeby samorealizacji) i wchodzi na drogę intensywnego rozwoju osobowego. Mądrość transcendentna stanowi wynik procesu *gerotranscendencji*, który umożliwia przejście od światopoglądu racjonalistycznego i materialistycznego do postrzegania świata w perspektywie kosmicznej i transcendentalnej, umożliwiającej odnajdywanie najgłębszego sensu istnienia, zmianę ustosunkowania do samego siebie oraz budowanie transpersonalnej relacji ze światem (Steuden, 2011: 77-81; Straś-Romanowska, 2011b: 343).

Czynnikami sprzyjającymi rozwojowi mądrości, również duchowej, są: zdrowie, dojrzałość osobowościowa, aktywny styl życia, refleksyjne usposobienie, a także czynniki poznawcze - zdolność poznania dialektycznego, umożliwiającego integrowanie sprzecznych elementów wiedzy o świecie na metapoziomie, a także zdolność poznania kontekstualnego, pozwalającego na holistyczne ujmowanie problemów i zdarzeń (Straś-Romanowska, 2011a: 210; 2011b: 343).

Warto przy tym zauważyć, iż wejście na drogę gerotranscendencji wymaga woli rozwoju, ponoszenia z tego powodu pewnego trudu, a nawet cierpienia, proces ten wiąże się bowiem z wieloaspektowym rekonstruowaniem własnego *ja* - światopoglądu, hierarchii wartości, relacji ze światem i sobą samym. Wymaga także większego skupienia się na świecie wewnętrznym niż zewnętrznym. Wszystko to może budzić lęk i chęć zachowania *status quo*. W powyższym kontekście - paradoksalnie - ekstrawertyzacja i społeczna nadaktywność seniora może oznaczać nie tyle realizację aktywnego stylu życia na emeryturze, ile raczej stanowić będzie przykład ucieczki przed poczuciem transcendentalnej pustki oraz poszukiwania *nadsensu* istnienia.

Pojęcie i istota psychoedukacji

Pojęcie psychoedukacji – zgodnie z etymologią językową (gr. *psyche* – dusza; łac. *educatio* – wychowanie) oznacza szczególny rodzaj edukacji psychologicznej. Za jego pomocą określa się zorganizowane metodycznie działania, polegające na przekazywaniu praktycznej wiedzy psychologicznej oraz kształtowaniu umiejętności interpersonalnych i właściwości intrapsychicznych innych osób, służące rozwijaniu dojrzałości osobistej i społecznej.

Początki psychoedukacji wiążą się z praktyką psychologii humanistycznej – jeszcze zanim zafunkcjonowała ona jako wyodrębniony kierunek psychologiczny. Już w roku 1947 Kurt Lewin wraz ze współpracownikami – L. Bradfortem, R. Lippitem i K. Bennem powołał do życia National Training Laboratories – instytucję specjalizującą się w prowadzeniu treningów interpersonalnych, treningów wrażliwości i tzw. treningów laboratoryjnych (Rosińska, Matuszewicz, 1984: 227). W tym samym czasie co NTL, rozpoczęły działalność tzw. grupy spotkaniowe – stworzone przez Carla Rogersa. Ich działalność nastawiona była na stymulowanie osobistego rozwoju uczestników, a przede wszystkim - podwyższanie samoświadomości w zakresie własnych emocji, motywów, możliwości rozwojowych (por. Rogers, 1971: 14-42).

Realizując postulaty humanistów (por. Rosińska, Matuszewicz: 225-227) – psychoedukacja zorientowana jest na zasoby człowieka, odsuwając na dalszy plan znaczenie braków i zaburzeń rozwojowych. Przyświeca temu założenie, iż deficyty psychiczne tracą na swym znaczeniu, gdy wielokierunkowo uruchomiony będzie rozwój potencjału jednostki. W związku z powyższym, praca psychoedukacyjna nie przyjmuje za cel główny psychokorekcji zaburzeń, koncentruje się natomiast na wspieraniu rozwoju osobowości i stymulowaniu samo-realizacji jednostki.

Humanistyczne korzenie psychoedukacji wskazują na jej ideową podstawę: powinna ona wspierać proces samorealizacji człowieka, stymulować jego zasoby rozwojowe i eliminować bariery w procesie stawania się (por. Rogers, 2002: 103-200). I choć oddziaływania psychoedukacyjne praktykowane są głównie w obszarze profilaktyki kierowanej do dzieci i młodzieży, to jednak w okresie średniej i późnej dorosłości, kiedy to dochodzi do intensyfikacji procesów związanych z samorealizacją jednostki, psychoedukacja nabiera w swej istocie największego znaczenia.

Wśród metod psychoedukacji – najczęściej wykorzystuje się warsztat psychoedukacyjny, umożliwiający efektywne uczenie się poprzez doświadczenie. Psychoedukacja posługuje się także formami treningowymi (jak np. trening interpersonalny, trening intrapsychiczny), stanowiącymi głębsze formy pracy niż warsztat, wymagające także większej motywacji w zakresie zaangażowania osobistych zasobów. Wykorzystuje ponadto aktywizujące formy skoncentrowane nie na umiejętnościach, ale na wiedzy; są to szkolenia tematyczne oraz formy poradnictwa nastawione na podniesienie poziomu praktycznej wiedzy psychologicznej.

Psychoedukacyjne wsparcie rozwoju osób starszych

Obserwowana obecnie coraz większa aktywność osób starszych w różnego rodzaju formach życia społecznego o walorze edukacyjnym, sprzyja włączaniu do tych działań oferty psychoedukacyjnej. Inicjatywy takie widoczne są już wyraźnie między innymi na Uniwersytetach Trzeciego Wieku, gdzie proponuje się wykłady lub zajęcia w sekcjach tematycznych oparte na psychoedukacji, choć zwykle jest to psychoedukacja zorientowana na zdobywanie wiedzy.

Biorąc pod uwagę specyfikę procesów rozwojowych późnej dorosłości, a w szczególności zadania rozwojowe tego okresu, można sformułować kilka ogólnych kierunków psychoedukacji dedykowanej osobom starszym. Przede wszystkim jest to podnoszenie poziomu wiedzy związanej z psychologią procesu starzenia się, zmianami deterioracyjnymi, które warto poznać, przewidzieć i zrozumieć, tak aby można było je zaakceptować, kiedy już się pojawiają w życiu danej osoby. Niezwykle istotne jest także upowszechnianie wiedzy związanej z potencjałem rozwojowym okresu starości. Wiedza ta jest niedoceniana (a często zupełnie nieznaną) zarówno przez osoby starsze, jak i przez otoczenie społeczne. Stereotyp człowieka starszego jako pozbawionego możliwości wzrostowych jest nadal szeroko obecny w naszym społeczeństwie i wymaga podejmowania systematycznych działań edukacyjnych, które będą korygować błędne przekonania.

Kolejnym kierunkiem psychoedukacji dla osób starszych powinno być wsparcie w zakresie realizacji zadania rozwojowego, jakim jest zagospodarowanie wolności. W tym obszarze można by wskazać takie cele oddziaływań, jak:

- rozwijanie samoświadomości,
- stymulowanie pozytywnej samooceny, wsparcie poczucia własnej wartości,
- wspieranie pozytywnego poczucia tożsamości siebie samego w roli człowieka starszego,
- wsparcie w odnajdywaniu się w relacjach społecznych z rodziną i otoczeniem społecznym,
- pobudzanie motywacji do podejmowania nowych form aktywności i kształtowania odpowiedniego dla siebie stylu życia na emeryturze,
- rozwijanie poczucia sensu życia opartego na celach związanych z codziennym funkcjonowaniem,
- rozwijanie zdolności poznania dialektycznego i kontekstualnego,
- wsparcie w poszukiwaniu sensu i wartości dotychczasowego dorobku życiowego, a tym samym - pomoc w odnajdywaniu źródeł poczucia samorealizacji,
- stymulowanie i wsparcie w refleksji nad głębszymi wartościami i sensem (nadsenesem) istnienia człowieka.

Wskazane powyżej zasoby mają znaczenie czynników chroniących przed potencjalnymi zachowaniami ryzykownymi, jakie mogą mieć miejsce w okresie starości. Wiążą się one z bardziej efektywnym zaspokajaniem potrzeb psychicznych, warunkują dojrzałą osobowość. Jednocześnie przygotowują osobę starszą do mierzenia się z zadaniem rozwojowym, jakim jest adaptacja do strat charakterystycznych dla tego wieku. Działania psychoedukacyjne bezpośrednio związane z tym zadaniem to:

- wsparcie w radzeniu sobie ze stresem związanym z doświadczanymi ograniczeniami i sytuacjami trudnymi (m. in. chorobą, rozstaniem, żałobą),

- rozwijanie umiejętności radzenia sobie z przykrymi emocjami,
- zapobieganie depresji i rozwijanie optymistycznego, pogodnego podejścia do codziennych spraw i problemów,
- wsparcie w zakresie kompetencji społecznych ułatwiających radzenie sobie z codziennymi sytuacjami,
- poznanie specyfiki zmian w funkcjonowaniu w bliskim związku, wsparcie w podejmowaniu działań chroniących bliską relację przed pustką emocjonalną,
- wsparcie w poszukiwaniu sensu strat mających miejsce w okresie starości,
- wypracowywanie pogodnej relacji ze światem zewnętrznym i sobą samym.

Działania psychoedukacyjne zorientowane w powyższych kierunkach wzajemnie się warunkują i uzupełniają. Podkreślić jednak należy, iż rozwinięte zasoby osobiste są kluczem do szczęśliwej starości, dającej poczucie spełnienia.

Podsumowanie

Mimo iż oferta edukacyjna i kulturalna kierowana do osób starszych jest coraz szersza i obejmuje także psychoedukację, trzeba przyznać, iż brakuje w niej działań nastawionych na wspieranie kompetencji społecznych i personalnych. A to właśnie ten obszar wiąże się najbardziej z samorealizacją, poczuciem szczęścia oraz skutecznym przystosowaniem do zadań rozwojowych późnej dorosłości. Jak zauważa Straś-Romanowska (2011b:342, za: Baltes, Glück, Kunzmann, 2008), mądrość jest uważana za jedną z nielicznych cech pozytywnych obecnych w społecznym obrazie człowieka starszego. Może zatem warto podjąć systemowe działania promujące ten wizerunek i wspierające kondycję osób starszych w kierunku pogodnej, dojrzałej mądrości?

Bibliografia

- Cirlot, J.E. (2001). *Słownik symboli*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Czerniawska, O. (1998). *Style życia ludzi starszych*. W: O. Czerniawska (red.), *Style życia w starości*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Czerniawska, O. (2008). *Style życia na emeryturze*. W: R. Konieczna-Woźniak (red.), *Dorosłość wobec starości*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Erikson, E.H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson, E.H. (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.

- Galdowa, A. (2000). *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Havighurst, R. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: Longmans: Green.
- Jung, C. G. (1981). *Archetypy i symbole*. Warszawa: Czytelnik.
- Jung, C.G. (1999). Komentarze do rozprawy doktorskiej. W: Jung C.G., (red. W. McGuire, R.F.C. Hull), *Rozmowy, wywiady, spotkania*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rogers, C. (1971). The Process In Encounter Group. W: A. Lane (red.), *Encounter Groups*. London: The Pinguin Press.
- Rogers, C. (2002). *O stawianiu się osobą*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Rosińska, Z., Matuszewicz, R. (1984). *Kierunki współczesnej psychologii. Ich geneza i rozwój*. Warszawa: PWN.
- Steuden, S. (2011). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Straś-Romanowska, M. (2011a). Rozwój człowieka starszego w kulturze młodości. W: A. Tokarz (red.), *Pamięć. Osobowość. Osoba*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Straś-Romanowska, M. (2011b). Późna dorosłość. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stuart-Hamilton, I. (2006). *Psychologia starzenia się*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

ROZDZIAŁ III

**PEDAGOG W KREOWANIU
PRZESTRZENI SPOŁECZNEJ**

GABRIELA CHMIELEWSKA

KWSNH w Koszalinie

Wpływ autorytetu pedagoga na korygowanie zachowań patologicznych uczniów w warunkach szkoły masowej

Wprowadzenie

Współczesny świat boryka się z kryzysem autorytetu. Autorytetu nie ma wśród polityków, wśród ludzi kościoła, wojska, czy gdziekolwiek indziej. Kryzys nie ominął także i oświaty.

Młodzież od zawsze poszukiwała wzorów zachowań, osób z którymi mogliby się identyfikować, wszak jest to niezbędne młodemu człowiekowi by obrał własną drogę życiową i ugruntował normy postępowania. Pedagog wbrew powszechnej opinii był więc i będzie dla młodzieży osobą bardzo ważną.

Oczywiście istnieją różne czynniki obniżające autorytet pedagoga, jak np. wizerunek jego w mediach, a także jego statut finansowy. Istotną barierą budowania autorytetu jest też fakt, że stał się on jednym z wielu dostarczycieli wzorów, przykładów, treści. Internet, kino, czy telewizja są w stanie przedstawić świat barwniej niż szkoła.

Jednak w przeciwieństwie do mediów to pedagog dysponuje unikalnymi narzędziami, takimi jak chociażby możliwością pracy zespołowej, czy nawiązaniem kontaktów międzyludzkich w toku rozmów indywidualnych. Pedagog staje się towarzyszem ucznia w procesie zdobywania wiedzy i nabywania umiejętności, kontroluje ten proces, wspiera ucznia, reaguje na trudności, poprawia błędy, ukierunkowuje pracę ucznia w sposób celowy i zamierzony, a także buduje związki emocjonalne z uczniem (Maksymowska, Sobolewska, Werwicka, 2004: 43-46). Niezaprzeczalnym jest więc fakt, iż zawód pedagoga stawia wysokie wymagania.

Pedagog znajduje się pod stałą kontrolą, każde jego potknięcie jest natychmiast dostrzegane i piętnowane. Musi, więc być szczególnie ostrożny zwłaszcza, że oceniającymi są nie tylko koleżanki i koledzy wykonujący ten sam zawód, ale także rodzice i uczniowie, których wychowuje. Łatwo można stracić ich szacunek i zaufanie, a odzyskanie ich jest niebagatelnie trudne.

W żadnym zawodzie osobista wartość człowieka nie wpływa w takim stopniu na wyniki jego działalności, co w zawodzie pedagoga. Obok wykształcenia ogólnego, specjalistycznego i pedagogicznego, czynnikiem decydującym o autorytecie pedagoga są jego własne ideały i postawy życiowe (Pieluchowski, 1996: 27-28). Autorytet nie może być bowiem narzucony, czy sztucznie wykreowany, ale powinien być uznany i zaakceptowany przez uczniów.

Należy uznać, że budowanie autorytetu jest umiejętnością i gotowością do kreowania własnego wizerunku w celu zdobycia zaufania, przychylności oraz szacunku innych ludzi, z którymi się na co dzień stykamy.

Autorytet pedagoga to zespół wielu różnorodnych jego właściwości, dzięki którym uczeń bez wyraźnych nakazów i bez strachu przed karą ulega jego wychowawczemu wpływowi. Autorytet jest zawsze relacją między co najmniej dwiema osobami, z których jedna budzi uznanie drugiej. Istnieją różne rodzaje autorytetów, które na ogół występują parami.

Patologiczne zachowania uczniów w warunkach szkolnych

Jest oczywiste, iż w stosunkach międzyludzkich – grupowych bądź indywidualnych – konflikt jest nieunikniony. Lawinowo wzrasta liczba nieakceptowanych zachowań uczniów oraz poszerza się katalog problemów wychowawczych. Wśród wielu negatywnych zachowań dzieci i młodzieży jako szczególnie uciążliwe i najczęściej występujące wymienia się: agresję słowną (wulgaryzmy, grożenie) i czynną (rękoczyn w stosunku do koleżanek, kolegów, a nawet nauczycieli, znęcanie się (czasem grupowe, przybierające niekiedy postać tzw. "fali"), nagminne wagarowanie, palenie papierosów, picie alkoholu i narkotyzowanie się.

Szkoły są miejscem, gdzie szczególnie często i trwale one występują, ponieważ żadna inna instytucja nie mieści w swych murach tak bardzo zróżnicowanego zbiorowiska ludzi – ludzi w różnym wieku, różnych ras, różnego pochodzenia, o różnym poziomie intelektualnym, doświadczeniu, stopniu społecznej i ekonomicznej dojrzałości, wreszcie o różnych zdolnościach i talentach. Czy zatem trzeba się dziwić, że w szkołach jest aż tyle przejawów patologicznych zachowań?

Nadzieja dla szkół nie polega jednak tylko na ograniczeniu liczby konfliktów, gdyż zróżnicowanie nauczycieli i gron pedagogicznych jest nierealna. Skuteczność w działaniu szkół, a może nawet ich przetrwanie, zależy od roli nauczycieli, wychowawców i pedagoga – który jest dla swych uczniów autorytetem.

Należy przyjąć, iż charakter stosunków między uczniem a pedagogiem, wychowawcą i nauczycielem panujący w szkole masowej ma podstawowe znaczenie w nauczaniu wszystkiego: każdego przedmiotu, wszelkich treści, wszelkich umiejętności, wartości bądź przekonań. Ma także olbrzymie znaczenie w korygowaniu zachowań patologicznych uczniów przejawiających się na terenie szkoły.

Zachowaniami patologicznymi nazywamy wszelkie odchylenia od wzorca zachowań, czyli oczekiwanych przez nauczyciela uczniowskich objawień chęci do współpracy. Są one skierowane przeciwko sobie, innym osobom lub rzeczom.

Zachowania patologiczne mogą przybierać różne formy, bywają werbalne, bądź niewerbalne. O zachowaniach patologicznych mówi się zazwyczaj wtedy,

gdy ma się na myśli zwłaszcza fizyczne ataki, albo ogólnie, wyraźnie aspołeczne, rażące formy zachowania. W odniesieniu do szkoły częściej używa się także pojęcia „przemocy” – chyba właśnie dlatego, że dostrzega się przede wszystkim groźny, ewidentnie aspołeczny charakter tego typu zjawisk. Otóż zachowanie patologiczne może być aktem zemsty za wcześniejszą prowokację. Może ono ponadto być skutecznym sposobem zdobycia pewnych dóbr, władzy, prestiżu albo innych korzyści. Zachowanie patologiczne bywa również dowodem czerpani przyjemności z bójek i z szykanowania lub dręczenia innych – bez prowokacji, bez korzyści, bez kłótni o cokolwiek. W szkole masowej właśnie upodobanie do szykanowania innych zdaje się odgrywać największą rolę (Olweus, 1998: 17-19), choć występują tu także wszystkie inne rodzaje zachowań patologicznych.

Przemoc w szkole nie jest walką „każdego z każdym”, istnieją bowiem typowi agresywni uczniowie i typowe ofiary. Wprawdzie wielu uczniów choćby sporadycznie, ale pozwala sobie na agresję werbalną, jednak większość nie wykazuje skłonności do notorycznych zachowań aspołecznych, przeważnie są usposobieni pokojowo. Ponadto obiektami ataków nie są wszyscy wychowankowie uczęszczający do szkoły, agresji doświadcza tylko pewna mniejszość. Do tej mniejszości należą z reguły uczniowie słabi fizycznie, bojaźliwi, niezbyt lubiani. Tacy uczniowie są też zazwyczaj biernymi ofiarami, bardzo rzadko również są prowokatorami lub atakującymi i ofiarami jednocześnie. Główny problem to zatem przemoc silniejszych względem słabszych, a nie zapasy między godnymi siebie przeciwnikami (Nolting, 2004: 120).

„Oprócz typowych osób funkcjonujących w szkole masowej spotyka się także typowe sytuacje. Zachowania patologiczne w szkole nie są równoznaczne z agresją w czasie lekcji. W salach lekcyjnych przejawy agresji rzadko kiedy przybierają bardziej drastyczne formy, z reguły nie dochodzi tu więc do przemocy. Niebezpieczne są zwłaszcza przerwy spędzane na boisku, a także inne wymykające się spod kontroli sytuacje: wyjście i powrót do sali lekcyjnej, momenty nienadzorowanego oczekiwania (pod drzwiami, w sali), jak też – odnośnie do niektórych szkół – powrót do domu. Toteż pojawienie się zachowań patologicznych jest raczej problemem na skale całej szkoły, niż tylko pojedynczej klasy.

Żadna szkoła nie zrealizuje oczywiście projektu korygowania zachowań patologicznych, jeśli nie będzie tam wystarczającej świadomości problemu.” (Nolting, 2004: 121-125).

Przede wszystkim niezbędne jest wprowadzenie przejrzystych i jednolitych reguł. Olweus proponuje trzy reguły podstawowe, a mianowicie:

- nie atakować innych,
- pomagać tym, którzy są atakowani,
- nikogo nie pomijać.

Brzmienie reguł można modyfikować, dostosowując je do konkretnej szkoły, czy klasy (Olweus, 1998: 52). Chociaż reguły nie zapobiegają przemocy, to jednak odgrywają ważną rolę ze względu na konieczność nadania działaniom jednoznacznej orientacji.

Reguły gry są wyrazem oczekiwań co do zachowania w określonych sytuacjach. Za ich pomocą pedagog może – niedostrzegalnie, łagodnie i skutecznie – sterować zachowaniami uczniów. Mają one też niemałe znaczenie w przypadku zachowania dyscypliny w szkole. Jako, że reguły nie obowiązują pojedynczych osób, lecz całą społeczność uczniowską, są one sprawiedliwe. Mało tego: pedagogowi łatwiej jest reagować na wykroczenia, gdy będzie to złamanie lub naruszenie konkretnej reguły. Wyciąganie konsekwencji przez pedagoga nie jest wtedy postrzegane jako subiektywne, arbitralne bądź niesprawiedliwe.

McPhillimy zaleca, aby przy ustalaniu i wprowadzaniu reguł pamiętać o trzech zasadach:

- jak najmniej – reguł nie powinno być zbyt wiele, gdyż uczniowie powinni je zapamiętać. McPhillimy uważa, że dzięki stosunkowo niewielkiej liczbie reguł zmniejsza się też częstotliwość ich łamania. Stawiając taką tezę ma on na myśli i to, że nie można wtedy mnożyć powodów do reprimend i dyscyplinowania;
- jak najbardziej przekonująco – wszystkie reguły dla uczniów muszą być przekonujące i uważane przez nich za niezbędne. Ich przejrzystość musi też sprzyjać traktowaniu ewentualnych napomnień pedagoga jako uzasadnionych;
- w jak najbardziej pozytywny sposób – regułom należy nadać pozytywny wydźwięk, co oznacza, że powinny być ta raczej przykazania niż zakazy. Nie wystarczy wymienić niedopuszczalne formy zachowania, ale trzeba także wskazać na pozytywne wzorce postępowania.

Uczniowie powinni sami mieć udział w tworzeniu ich, określaniu ich sensu. Taki współudział we wprowadzaniu reguł służy korygowaniu zachowań patologicznych, które dokonuje się dzięki interwencjom opartym na współpracy (McPhillimy, 1996: 41).

Korygowanie zachowań patologicznych dotyczy wszystkich szkół masowych różnych typów i szczebli, ale każdy przypadek jest inny. Pewne strategie mogą odegrać większą rolę niż inne, ale w każdej z nich o wpływie wychowawczym decyduje inwencja i sprawność działania konkretnego pedagoga.

Uczniowie niekiedy zachowują się w sposób niemożliwy do przyjęcia i stwarzają problemy swym rodzicom, nauczycielom i innym uczniom. Dla większości pedagogów są to najtrudniejsze problemy. Nie mogą bowiem oni nie brać pod uwagę kwestii dyscypliny w szkole i klasie.

Pedagog nie potrzebuje zatem zapoznawać się z odrębnymi metodami wychowawczymi dla przedszkolaków, dla uczniów szkół podstawowych, dla gimnazjalistów, czy licealistów. Wszyscy uczniowie niezależnie od wieku są istotami ludzkimi i od stosunków jakie panują między nimi i pedagogiem zależy będzie, jak będą przez siebie traktowani.

W szkole masowej zbyt duży nacisk kładzie się na różnice pomiędzy uczniami – wynikające z ich koloru skóry, pochodzenia, poziomu inteligencji, statutu społecznego i ekonomicznego rodziny. Ta powszechna praktyka oce-

niania, piętnowania i dzielenia uczniów jest nie tylko niepotrzebna, lecz także szkodliwa. Zbyt często postrzega się uczniów w szkole nie personalnie, lecz jak na przypadki – poniżej poziomu, utalentowani, nadpobudliwi, biedni, zdolni, opóźnieni, itp. Obecnie widać wyraźnie, że prowadzi to do utraty wiary we własne możliwości u uczniów oraz powoduje zwiększenie liczby przejawianych zachowań patologicznych. Uważam, że wśród uczniów jest więcej podobieństw niż różnic. Wszyscy mają ludzkie cechy, uczucia i reakcje. Dlatego też efektywność pracy pedagoga oparta jest na ogólnej teorii dotyczącej stosunków międzyludzkich, gdzie punktem wyjścia jest jego autorytet.

W szkole dla ucznia wszystko może być inspirujące, ciekawe, porywające, jeśli mają do czynienia z pedagogiem, który posiadał umiejętność nawiązywania z nimi szczególnego kontaktu, gdzie potrzeby jego są respektowane przez uczniów, a uczniów przez pedagoga.

W świetle dotychczasowej wiedzy o różnych mechanizmach regulacji zachowań ludzkich trudno byłoby jednak w sposób jednoznaczny wymienić wszystkie czynniki wywierające wpływ na rozwój i zachowanie dzieci i młodzieży. Jednym z nich jest niewątpliwie autorytet pedagoga, czyli ogół jego względnie trwałych przekonań o uczniu, dyspozycji do jego oceniania i emocjonalnego reagowania na niego oraz względnie trwałych przejawów zachowań wobec niego. Postawa pedagoga wobec dzieci i młodzieży stanowi złożoną trójplaszczynową strukturę regulacyjną o nader skomplikowanych relacjach wewnętrznych. Składa się z komponentu poznawczego – przekonań o uczniu, komponentu emocjonalno – oceniającego, odnoszącego się zwłaszcza do żywych wobec wychowanka uczuć pozytywnych lub negatywnych i komponentu behawioralnego, czyli gotowości do ściśle określonego oddziaływania na ucznia (Łobocki, 1995: 71-74).

Wszystkie wymienione komponenty wydają się równie ważne. Pozostają one w ścisłym ze sobą związku i składają się na jego autorytet. W przypadku autorytetu pedagoga wymienione komponenty postawy znajdują swe odzwierciedlenie zwłaszcza w rozumieniu uczniów i okazywaniu im należytego szacunku. Pedagog taki interesuje się swoimi wychowankami, w szczególności obdarza ich zaufaniem, akceptacją, czyli uznaje ich takimi jacy są naprawdę, nie ma w stosunku do uczniów uprzedzeń, nie zgłasza wobec nich pretensji. Postawa taka sprzyja powstawaniu wśród uczniów interpersonalnej życzliwości, oraz zaspokaja ich naturalną potrzebę miłości (Zaborowski, 1974: 180 - 190).

Gdy odczuwamy i przekazujemy drugiemu człowiekowi swoją akceptację i miłość będziemy potrafili skutecznie tej osobie pomóc. Akceptowanie kogoś drugiego takim jaki on jest, to ważny czynnik sprzyjający wytworzeniu się stosunków, w których uczeń może wzrastać, rozwijać się, dokonywać zmian, uczyć się rozwiązywać problemy, być bardziej twórczym, produktywnym i w pełni realizować swe życiowe możliwości.

Korygowanie zachowań patologicznych

„Większość nauczycieli i rodziców została wychowana w przekonaniu, że jeżeli zaakceptuje się dziecko, pozostaje ono takim jakie jest i że najlepszym sposobem, by pomóc mu stać się lepszym w przyszłości, jest powiedzieć mu o tym, czego się w nim teraz nie akceptuje. Dlatego większość dorosłych korzysta przede wszystkim z języka nieakceptacji. Uważają, że jest to najlepszy sposób, by pomóc młodym ludziom. Gleba, która większość nauczycieli dostarcza uczniom, jest aż ciężka od ocen, osądów, krytyki, moralizatorstwa, napominania i nakazywania – są to komunikaty zawierające brak akceptacji ucznia.

Komunikaty blokujące kontakty opóźniają, przyhamowują lub całkowicie zatrzymują dwustronny proces komunikacji, tak niezbędny w niesieniu uczniom pomocy w rozwiązywaniu problemów, które przeszkadzają im we właściwym funkcjonowaniu:

- nakazywanie, komenderowanie, polecenie,
- ostrzeżenie, groźba,
- moralizowanie, głoszenie kazań,
- doradzanie, sugerowanie, proponowanie rozwiązań,
- pouczanie, robienie wykładu, dostarczanie rozlicznych argumentów,
- osądzanie, krytykowanie, dezaprobata, potępienie,
- obrzucanie wyzwiskami, wyśmiewanie, ośmieszanie,
- interpretowanie, analizowanie, diagnozowanie.

Brak akceptacji zamyka ludzi, wywołuje u nich reakcje obronne i uczucie niepokoju, sprawia, że boją się mówić, czy przyjrzeć się sobie z bliska. Tylko pedagog, który jest prawdziwym autorytetem dla swych uczniów okazuje za pośrednictwem słów swą wewnętrzną akceptację, co przynosi zdumiewające rezultaty. Może w ten sposób pomóc uczniowi zaakceptować i polubić siebie oraz umocnić w nim poczucie własnej wartości. Może ułatwić mu jego wewnętrzny rozwój i realizację możliwości, w które został genetycznie wyposażony. Język akceptacji sprawia, że dzieci się otwierają. Pozwala to im dzielić się swymi uczuciami i problemami. Terapeuci i psychologowie wykazali ogromne znaczenie akceptacji, określając, że może ona pomóc rozwiązywać problemy jakie nieuchronnie niesie ze sobą życie i dać siłę do konstruktywnego rozprawiania się ze zwykłymi rozczarowaniami oraz przykrymi doznaniem dzieciństwa i młodości. Zaakceptowanie kogoś drugiego, to tak naprawdę akt miłości; czuć, że jest się akceptowanym, to czuć, że jest się kochanym” (Gordon, 2000: 59 - 68).

Uznać należy zatem, iż stosunki między uczniem, a pedagogiem są dobre jeżeli cechuje je:

- otwartość i przejrzystość, co pozwala na uczciwość i bezpośredniość we wzajemnych stosunkach z uczniami;
- wzajemna troska, gdy uczeń jest dostrzegany i doceniany przez pedagoga;

- wzajemna zależność ;
- poszanowanie odrębności, gdy pedagog i uczeń mogą rozwijać swą twórczość i indywidualność;
- wzajemne uwzględnianie potrzeb, wtedy gdy nic nie dzieje się kosztem drugiej osoby.

Wyrozumiały i przyjazny stosunek pedagoga względem uczniów w dużej mierze wpływa na ich osobiste życzliwe ustosunkowanie się do jego osoby. Pedagog taki cieszy się zaufaniem swych uczniów szczególnie wtedy, gdy przejawia cechy prawdziwie ludzkie, gdy można na nim polegać, który nigdy nie zawodzi. Pedagog o takich cechach zachowuje się z godnością, szacunkiem do innych, jest uczciwy i sprawiedliwy. Zdaje sobie sprawę ze swoich niedoskonałości i nie boi się do tego przyznać, jest naturalny w swoim postępowaniu. Jest autorytetem, a dzięki temu znacznie zwiększa się jego wpływ na uczniów. Uczniowie chętnie wówczas przyswajają przekazywane przez niego wartości, identyfikują się z pedagogiem i poprzez to są w stanie zmienić swoje poglądy, opinie i zachowania.

Tak scharakteryzowana postawa pedagoga nie wyczerpuje wszystkich cech pedagogicznych z wychowawczego punktu widzenia do korygowania zachowań patologicznych uczniów. Są one niemniej jednak istotnymi wskaźnikami prawidłowo funkcjonującej postawy pedagoga, co nie umniejsza innym cechom, które również wpływają na zmiany zachowań uczniów. Należą do nich:

- dawanie uczniom dobrego przykładu postępując samemu zgodnie z tym jakie poglądy i wartości się posiada. Pokazanie, że własne postępowanie jest ważniejsze niż słowa;
- wykazywanie się właściwymi kwalifikacjami;
- bycie sprawiedliwym w stosunku do uczniów;
- oryginalność i niepowtarzalność w zachowaniach, tak by pedagog postrzegany był przez swych uczniów jako osoba twórcza, interesująca;
- cierpliwość, szczególnie w zdobywaniu zaufania (Okoń, 1992: 56-57).

Niebagatelne znaczenie dla skuteczności korygowania zachowań patologicznych uczniów ma umiejętność ich poznania. Fakt poznawania uczniów decydować bowiem będzie o coraz lepszym ich zrozumieniu. Dzięki temu zaobserwować można konstruktywną zmianę dotychczasowych postaw okazywanych uczniom. W szczególności zaś poznanie uczniów umożliwia stosowanie szeroko rozumianej indywidualizacji względem nich, szczególnie w podejmowanych przez nauczyciela działaniach wychowawczych, a także pomaga w nawiązaniu głębszej więzi emocjonalnej. Każdy pedagog ma wiele okazji do poznawania uczniów. Najskuteczniej może poznawać ich podczas zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, np. na wycieczce, w czasie gier i zabaw, różnych uroczystościach i imprezach szkolnych oraz klasowych itp. Nawiązanie takich kontaktów przez pedagoga, który jest autorytetem u swych uczniów umożliwia zatem kontynuowanie mu i intensyfikowanie wpływów wychowawczych poza godzinami lekcyjnymi. Czynne uczestnictwo społeczne przez które pedagog także wpływa na zachowania swoich uczniów ma także znaczenie zdrowotne i psychologiczne. Pozwala uczniom na odreagowanie napięć, podnosi ich sa-

mopoczucie, wyzwala nowe zainteresowania, wzbogaca zasób wiedzy i doświadczeń. Dzięki temu w niemałej mierze przyczynia się do pozytywnej zmiany w nastawieniu uczniów wobec zadań, które stawia przed nimi szkoła. Słowem jeszcze bardziej pogłębia więzi emocjonalne między uczniami, a klasą, czy szkołą, a tym samym ułatwia wywieranie wpływów na ich zachowanie, zarówno ze strony wychowawcy, jak i pozostałych nauczycieli.

Udanym terenem poznawania uczniów są również godziny wychowawcze, które są organizowane przy wzmożonym udziale samych uczniów. Pedagog poznaje uczniów przez wzajemne z nimi rozmowy, aranżowanie dyskusji, poprzez współpracę z rodzicami. Wszelkie sposoby umożliwiające poznanie przekonań i postaw uczniów, uznawane przez nich wartości, wzory osobowe i ideały, a także aspiracje zawodowe i życiowe stanowią podstawę wiedzy o stosunku uczniów do szkoły, klasy i poszczególnych nauczycieli, a co za tym idzie ułatwiają pedagogowi korygowanie negatywnych zachowań uczniów poprzez np. odkrywanie ich zainteresowań i kierowanie aktywności w nie.

Oczywiście trafne i rzetelne poznanie innej osoby jest trudne, choć nie ma wątpliwości co do jego ważności. Należy pamiętać również o tym, że uczniowie podlegają ciągłym przeobrażeniom, co jest zgodne z dynamiką ich rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego. Tak więc nie ulega wątpliwości, że każdy uczeń wymaga wielokrotnego i wszechstronnego poznawania tak długo, dopóki pozostaje pod opieką pedagoga i szkoły.

O powodzeniu w korygowaniu zachowań patologicznych w dużej mierze decydują także różne umiejętności psychopedagogiczne, jakie posiada pedagog autorytet. Do umiejętności tych zaliczyć można: prowadzenie rozmowy z uczniami, kierowanie dyskusją w klasie, wyzwalanie w nich procesu samowychowania.

Do podstawowej umiejętności psychopedagogicznej należy prowadzenie rozmowy z uczniami, co umożliwia nawiązanie bezpośredniego kontaktu z nimi i tym samym zwiększa skuteczność wywierania wpływów pedagoga na ich zachowania. Rozmowa jest bowiem nie tylko zwykłą wymianą myśli i uczuć, lecz także procesem wzajemnego oddziaływania. Tak więc partnerzy rozmowy mają możliwość nie tylko dzielenia się wiedzą i własnymi spostrzeżeniami, lecz mogą też wzajemnie się korygować i wpływać na zmianę dotychczasowych opinii, ocen i zachowań. Rozumiana w ten sposób rozmowa pomaga pedagogowi osiąść umiejętność patrzenia na różne fakty, sytuacje, tak jak widzą je uczniowie, co stanowi podstawę wzajemnego porozumienia w wielu sprawach. Wszystkie te korzyści i zalety przysługują takiej rozmowie, która spełnia określone wymagania. Istotne jest ważne i cierpliwe wysłuchanie ucznia, które wymaga od pedagoga, aby przestrzegał zasad partnerstwa, a nie stosował autokratycznego sposobu traktowania. Pedagog powinien koncentrować się na uczniu, pokazywać mu, że jest przez niego akceptowany, wyrażać poszanowanie dla jego integralności jako jednostki autonomicznej. Uczeń wówczas powinien mieć możliwość samodzielnego wypowiedzania się i korzystania ze swych praw osobistych (Łobocki, 1995: 12-17). Pedagog, który stosuje metodę aktyw-

nego słuchania, odkrywa, więc że pod wieloma względami zapewnia ona więcej czasu na skuteczne korygowanie negatywnych zachowań. Aktywne słuchanie pomaga bowiem uczniom radzić sobie z napięciami emocjonalnymi i rozładowywać je w pozytywny sposób. Zachowuje odpowiedzialność ucznia za przeanalizowanie i rozwiązanie problemu, sprawia, że uczniowie chętniej słuchają pedagoga. Gdy pedagog umie słuchać, uczeń wie, że jego punkt widzenia, poglądy, uczucia zostały zrozumiane, jest mu zatem znacznie łatwiej otworzyć się na ideały i punkt widzenia pedagoga. Aktywne słuchanie sprzyja rozwijaniu się bliższych i serdecznych kontaktów uczniów z pedagogiem. Słuchanie empatyczne, jest troską, szacunkiem i formą miłości w stosunku do ucznia, a gdy stosunki panujące pomiędzy nimi sprzyjają wzajemnemu zatroskaniu, szacunkowi, przejawianie zachowań patologicznych jest zmniejszone do zera. Uczniowie nie niepokoją pedagoga, którego szanują i który jest im bliski.

Pedagog pragnąc uważnie i cierpliwie wysłuchać ucznia powinien wystrzeżać się, aby nie być jedynie:

- „słuchaczem z pozorów, który tylko udaje, że wspólnie śledzi tok wypowiedzi swego rozmówcy, a w istocie rzeczy słyszy właściwie tylko to, co chciałby usłyszeć;
- słuchaczem powierzchownym, traktującym zasłyszane wypowiedzi jakby z przymrużeniem oka, którymi nie jest bliżej zainteresowany;
- słuchaczem biernym, nastawionym wyłącznie na odbiór informacji bez usiłowania ustosunkowania się do usłyszanych wypowiedzi rozmówcy;
- słuchaczem, który w rzeczywistości jest całkowitym jego zaprzeczeniem, mianowicie nie dopuszcza do głosu swego rozmówcy, pragnie mieć rację za wszelką cenę” (Janowski, 2002: 69-71).

Pedagog korygujący zachowanie ucznia stara się przede wszystkim tak kierować rozmową, aby uczeń poczuł, że jest współodpowiedzialny za pracę nad sobą, za rozwiązanie nurtującego go problemu.

Innym ważnym warunkiem w skutecznym porozumiewaniu się przez pedagoga są posiadane przez niego niezbędne dyspozycje psychiczne:

- emocjonalne podejście do przekazywanych uczniom treści;
- okazywanie zrozumienia dla spraw osobistych, prywatnych uczniów;
- zwracanie uwagi na pozytywne cechy uczniów, dostrzeganie ich zalet;
- poszanowanie godności ucznia, przez taktowne zwracanie się do niego.
- zachowywanie się w naturalny sposób, tj. nie zaprzeczanie samemu sobie;
- dawanie uczniom możliwości bycia odpowiedzialnymi – co będzie skutkowało samodzielnością w myśleniu i działaniu. Dzięki temu staną się oni jednostkami wolnymi, twórczymi i wszechstronnie rozwiniętymi, pozbawionymi zachowań patologicznych.

W korygowaniu zachowań patologicznych uczniów szkół masowych od samego początku więc, aż do końca niezbędne jest współdziałanie uczniów i pedagoga. Korygowanie takie wymaga, więc wieloetapowych oddziaływań na jednostki i grupy, szczególnie poprzez:

- określenie problemu,

- szukanie możliwych rozwiązań,
- ocenę rozwiązań,
- wybór najlepszego rozwiązania,
- wypracowanie sposobów jego realizacji,
- stwierdzenie jak wybrane rozwiązanie sprawdziło się w praktyce (Gordon, 2000: 64-69).

Owe kroki są wytycznymi dla pedagogów, którzy przez swój autorytet wpływają na zmiany zachowań uczniów. Nawet jeśli w pewnych sytuacjach jeden, czy więcej kroków można pominąć, to nauczyciel autorytet ma je wyraźnie w świadomości. W tym przypadku wyjątkową rolę spełniają samoocena i samokontrola. „Po pierwsze mogą uchronić pedagoga przed zrutynizowanym wykonywaniem swych czynności zawodowych. Zrutynizowanie takie grozi zwłaszcza pedagogowi, dla którego ważniejsze są formalne przepisy i instrukcje dotyczące działalności pedagogicznej, niż rzeczywiste potrzeby ucznia i istniejąca sytuacja w klasie. Po drugie, samoocena i samokontrola pozwalają pedagogowi ustrzec się przed pogłębiającym dystansem między nim, a poszczególnymi uczniami. Pedagog, który ma znacznie zaniżoną lub zawyżoną samoocenę i nie poddaje się wewnętrznej kontroli, traci łatwo kontakt z uczniami i wyobcowuje się z ich społeczności. Po trzecie, samoocena i samokontrola umożliwiają pedagogowi przeciwdziałanie różnym deformacjom psychicznym, jakie możliwe są w wyniku jego codziennej pracy z dziećmi i młodzieżą. Wśród deformacji takich wymienia się nierzadko: małostkowość, infantylnizm, poczucie zagrożenia, niepewność, zgorzknienie.

Ponadto samoocena i samokontrola mogą pomóc pedagogowi w obiektywizowaniu swych oczekiwań wobec uczniów, a także w odpowiednim regulowaniu swego samopoczucia poprzez dostrzeganie u siebie różnych stron dodatnich i poddawanie kontroli niepożądanych reakcji emocjonalnych” (Kozłowski, 1992: 26-29).

Stwierdzić należy więc, że warunkiem dobrej współpracy i stosunkowo rzadkich zachowań negatywnych ze strony uczniów jest obecność kilku różnych wymiarów w zachowaniu pedagoga. Pierwszy wymiar określany jest jako uczestnictwo lub wszechobecność. Pod pojęciem tym rozumie się umiejętność pedagoga sprawiania wrażenia, że wszystko widzi i dostrzega. Z tą zdolnością łączy się umiejętność wykonywania dwóch czynności jednocześnie, co nazywane jest nakładaniem się. Niezbędnym warunkiem jest tu reagowanie w porę i przywoływanie właściwych uczniów do porządku. Wszystko to wymaga nakładania się komunikatów werbalnych i niewerbalnych. Oddziaływanie niewerbalne stanowi niejako dodatek przy wysyłaniu uczniom komunikatów uwzględniających: odzywanie się przyjaznym tonem, wydawanie poleceń w formie próśb, wczesne interweniowanie, wyraźnie wytyczone granice tolerancji, zwracanie uwagi na wszystkich uczniów. Drugi wymiar to płynność przebiegu rozmów oraz sprawność w ich prowadzeniu, czyli nie zakłócony ich przebieg i szybkie tempo. Trzeci wymiar to utrzymywanie koncentracji. Lepszą współpracę bowiem oraz ograniczenie negatywnych zachowań uzyskuje się

przede wszystkim dzięki stymulowaniu powszechnego zainteresowania. Wymiar ten jest ściśle związany z motywacją. Chodzi w nim przede wszystkim o zapobieganie tak zwanej negatywnej motywacji, o sposoby uniknięcia przeżyty i znudzenia. Czwarty wymiar to tworzenie celów. Efektywność wpływów pedagoga zależy bowiem także od uświadomienia uczniom celów, a co za tym idzie konkretnych zadań inicjowanych i organizowanych w szkole. Bez uświadomienia uczniom tego trudno byłoby mówić o jakiegokolwiek konstruktywnej ich aktywności i samodzielności. Nie mając świadomości celów podejmowanych działań, uczniowie wykonują je bezwiednie. Pozbawieni są silnego oparcia w postaci odpowiednio przemyślanego planu działania i motywów skłaniających ich do działań efektywnych. Empirycznie wykryto współzależność pomiędzy dobrą współpracą i stosunkowo niski poziomem negatywnych zachowań, a częściowym aspektem wartościowania i wyzwań intelektualnych. Istotne w owym wymiarze jest także urozmaicenie i stawianie wyzwań intelektualnych. Odnosi się to przede wszystkim do zróżnicowania stopnia wymagań pod kątem intelektu, jak i zmiany treści lub formy aktywności (Kounin, 1996: 43-47).

Wymiary skutecznego oddziaływania pomagają w swobodnym manifestowaniu przez pedagoga jego emocjonalności w zachowaniu, która jest niezmiernie ważna w stworzeniu pozytywnej atmosfery w klasie.

Sekretem autorytetu pedagoga w korygowaniu zachowań patologicznych wśród uczniów są zatem sposoby oddziaływania:

- skuteczna profilaktyka, czyli nie tylko zwalczanie zachowań patologicznych, ale skuteczne ich zapobieganie;
- zachowania pedagoga w bezpośrednich kontaktach z podopiecznymi;
- zachowania pedagoga nie rzucające się w oczy, często typu niewerbalnego.

Podsumowanie

Wpływ autorytetu pedagoga na korygowanie zachowań patologicznych wśród uczniów szkół masowych kojarzy się najczęściej z postępowaniem pedagoga nacechowanym cierpliwością, opanowaniem i wyrozumiałością. Pomaga on chronić swoich uczniów przed nadmiarem napięć emocjonalnych oraz podtrzymywać ich stan zadowolenia. Wpływ na zmiany zachowań wymaga od pedagoga zdolności przewidywania następstw swego oddziaływania, cierpliwości, opanowania, postawy pełnej wyrozumiałości oraz wprowadzani nastroju zadowolenia i entuzjazmu w życie szkoły i konkretnej klasy.

W związku z powyższym uznaje się, że korygowanie zachowań patologicznych powinno się odbywać na trzech poziomach:

a) poziom szkoły:

- uświadamianie istoty problemu (nauczycielom, rodzicom, uczniom);
- wiążące reguły (zakaz atakowania, udzielanie pomocy ofiarom ataków, obejmowanie pomocą każdego, kto jej potrzebuje);
- organizacja przerw (podział boiska na strefy, propozycje zajęć);

- więcej kontroli, regulacje dotyczące sytuacji niebezpiecznych (na przykład wspólnego oczekiwania na coś);
- b) poziom klasy:
 - rozmowy z poszczególnymi klasami o konkretnych zdarzeniach oraz o zasadach dotyczących zachowania;
 - zachęcanie świadków zdarzenia do udzielania pomocy;
 - treści społeczne w programie nauczania;
 - przyzwyczajanie do działania opartego na współpracy;
- c) pojedynczy uczniowie:
 - doraźne udaremnianie aktów agresji;
 - rozmowa ze sprawcą, z ofiarą, z rodzicami;
 - wsparcie dla ofiar oraz ich ochrona, zachęcanie ich do większej pewności siebie;
 - nagrody za dobre sprawowanie, ponoszenie konsekwencji przez sprawców.

Cierpliwość i opanowanie to niezbędne cechy autorytetu pedagoga, które stanowią jednocześnie nieodzowny warunek wszelkiego taktownego postępowania z dziećmi i młodzieżą. Niekiedy cierpliwość i opanowanie mogą w większym stopniu przyczynić się do korygowania niepożądanych zachowań, niż jakaś przemyślana i przyjęta przez pedagoga strategia postępowania wychowawczego.

Wyrozumiałość pedagoga, która również jest właściwością jego autorytetu, często związana jest z postawą demokratyczną. Pedagog- autorytet stosuje właśnie demokratyczny styl wpływu na uczniów. Jest on swoistym sposobem pełnienia w ten sposób przez niego roli zawodowej, co polega w dużej mierze na okazywaniu uczniom życzliwości i zrozumienia, pozyskiwaniu sobie ich sympatii i zaufania. , umożliwianiu im wspólnego i samodzielnego podejmowania decyzji, zachęcaniu ich o aktywności i samodzielności w wykonywaniu różnego rodzaju działań.

„Warto także pamiętać, iż pedagog posługujący się demokratycznym stylem kierowania wychowawczego, spełnia wobec uczniów rolę inspiratora i doradcy, liczy się z potrzebami psychospołecznymi, szczególnie zaś z potrzebami uznania i samorealizacji. Zwraca się także uwagę, że demokratyczny styl kierowania wychowawczego pociąga za sobą cały szereg korzystnych następstw pod względem pedagogicznym. Dzięki niemu dzieci i młodzież darzą sympatią i zaufaniem swego pedagoga, identyfikują się z nim, podejmują się wykonania zadań na własną odpowiedzialność, zachowują się w sposób możliwie naturalny, pracę swą wykonują nawet wtedy gdy pozbawieni są kontroli pedagoga.

Pomimo tych i innych korzyści wynikających z posługiwania się tego rodzaju stylem, wielu wychowawców odwołuje się stosunkowo często do diametralnie różnego sposobu wpływu na uczniów, czyli autokratycznego” (Muszyński, 1984: 82-85).

Oczywiście styl kierowania wychowawczego idzie w parze ze ściśle określonymi cechami osobowości pedagoga. Pedagog będący rzeczywistym

autorytetem poprzez nastawienie ekstrawersyjne, optymizm, równowagę emocjonalną i plastyczność percepcyjną w sposób demokratyczny wpływa na poprawę zachowań u swych uczniów. To wprowadzenie pozytywnego nastroju w życie szkoły, klasy i pojedynczych uczniów możliwe jest właśnie dzięki uatrakcyjnianiu prowadzonych zajęć oraz nawiązaniu pełnego i życzliwego kontaktu ze wszystkimi - o czym już wcześniej wspominałam.

Można powiedzieć zatem, że korygowanie zachowań uczniów charakteryzuje się oddziaływaniem osoby pedagoga w duchu moralności na osobę wychowanka. Aby zainspirować ucznia do właściwej aktywności, pedagog powinien wywołać wprawdzie pewne zmiany w sytuacji, które posiadają znaczenie z pozycji motywów zachowania się wychowanka.

W celu uzyskania określonego celu wychowawczego, pedagog może poprzez umiejętną manipulację wywrzeć wpływ na osobę ucznia. Wyróżniamy cztery części takiej sytuacji:

- 1) osoba pedagoga - osoba pedagoga wywiera własną postawą i zachowaniem bezpośredni wpływ na osobę wychowanka;
- 2) obecny stan rzeczy - to od niego zależą w określonym momencie zdolności lub perspektywy zaspokojenia motywów działań ucznia;
- 3) grupa w której przebywa uczeń - środowisko społeczne, całe otoczenie wychowanka wpływają na jego zachowanie;
- 4) osoba wychowanka oraz jego własne ukształtowane normy postępowania (Muszyński, 1977: 29-30).

Ważną zasadą jest więc to, iż sukces wpływu pedagoga przez jego osobę na uczniów jest wówczas, gdy pedagog będzie obdarzany szacunkiem i cieszyć się będzie autorytetem wśród uczniów. Pedagog może wówczas wpływać na ucznia w sposób bezpośredni poprzez skierowanie w jego kierunku zachowania, na przykład poprzez danie mu wprost do zrozumienia, iż jego zachowanie jest nieakceptowane przez niego, lub odwrotnie, że jest ono pozytywne. Przejawia się to poprzez osobisty wpływ wychowawcy.

Bibliografia:

- Badura, E. (1981). *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*. Warszawa: SiP.
- Gordon, T. (2000). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: PAX.
- Janowski, A. (2002). *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki, zdrowy rozsądek*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Kounin, J. (1996). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Rinehart and Winston.
- Koźniewski, K. (2002). Niebezpieczeństwa zagrażające nauczycielowi. *Nowa Szkoła*, 1(2002), 26-29.
- Łobocki, M. (1990). *Autorytet w wychowaniu*. Warszawa: WSiP.
- Łobocki, M. (1995). *Poradnik wychowawcy klasy. Wychowanie*. Warszawa: WSiP.

- Maksymowska, E. Sobolewska, Z., Werwicka, M. (2004). *Wychowywać ucząc*. Warszawa: CODN.
- McPhillimy, B. (1996). *Controlling your class*. New York: Rinehart and Winston.
- Muszyński, H. (1984). *Wychowanie moralne w zespole*. Warszawa: WSiP.
- Nolting, H.P. (2004) *Jak zachować porządek w klasie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Okoń, W. (1992). *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: „Żak”.
- Olweus, D. (1998). *Mobbing – fala przemocy w szkole: jak ją powstrzymać?* Warszawa: Wyd. Jacek Santorski & Co.
- Pieluchowski, J. (1996). *Nauczyciel i jego warsztat pracy*. Poznań: eMPi2.
- Zaborowski, Z. (1974). *Stosunki międzyludzkie, a wychowanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

DOROTA DEMEL

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Pedagog szkolny pomiędzy obowiązkami, oczekiwaniem a osobistymi wyborami

Wprowadzenie

Pedagog szkolny, jako specjalista zajmujący się wychowaniem w placówkach oświatowych, jest stosunkowo młodą profesją. Najpierw spośród różnych zawodów pedagogicznych wyodrębnił się zawód nauczycielski, którego tradycje w dzisiejszym rozumieniu tej działalności sięgają w Polsce czasów Komisji Edukacji Narodowej (Szybiak za: Przeclawska, 1985: 37). Następnie *z różnego rodzaju akcji opiekuńczych czy oświatowych, podejmowanych przeważnie na zasadach charytatywnych lub społecznikowskich, zrodził się zawód pedagoga, nienauczyciela, którego praca polega na wychowywaniu* (Przeclawska, 1985: 37). Natomiast odrębna funkcja pedagoga szkolnego została powołana stosunkowo niedawno, bo na początku lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Zdecydowano wówczas o powołaniu w szkołach pedagoga, którego zadaniem będzie skoncentrowanie się przede wszystkim na zagadnieniach wychowawczych.

Moje osobiste doświadczenia i przemyślenia skłoniły mnie do podjęcia refleksji na temat pracy pedagoga i związanych z nią dylematów. Od czasu ukończenia studiów pracuję jako pedagog i sprawowałam tę funkcję w różnych placówkach najpierw w Katowicach, potem we Wrocławiu. Obecnie pracuję w szkole podstawowej.

W swoich rozważaniach przyjmuję perspektywę autoetnograficzną, która *otwiera dostęp do bardzo specyficznych obszarów rzeczywistości społecznej, widzianych z perspektywy uczestnika* (A. Kacperczyk, 2014: 53). Perspektywa tak pozwala dostrzec obszary, które przed obserwatorem przychodzącym niejako z zewnątrz mogą być niedostrzegalne lub niezrozumiałe.

Obowiązki, czyli o formalnej organizacji pracy pedagoga

Praca pedagoga szkolnej przede wszystkim jest organizowana w oparciu o aktualne przepisy prawne. Pierwszy model pracy pedagoga został sformułowany w *Zarządzeniu Ministra Oświaty i Wychowania z 7 listopada 1975r.*, w którym określono, że *pedagog szkolny jest organizatorem i koordynatorem większości działań wychowawczych* (Grad, 2005: 39). W kolejnych rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej wskazywano na obowiązki szkół i pla-

cówek w odniesieniu do organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym zadania pedagoga szkolnego.

Aktualnie obowiązujące *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r.*, które w następujący sposób określa podstawy pracy pedagoga:

Do zadań pedagoga i psychologa w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:

- 1) *prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia przyczyn niepowodzeń edukacyjnych oraz wspierania mocnych stron uczniów;*
- 2) *diagnozowanie sytuacji wychowawczych w przedszkolu, szkole lub placówce w celu rozwiązywania problemów wychowawczych oraz wspierania rozwoju uczniów;*
- 3) *udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb;*
- 4) *podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży;*
- 5) *minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy w środowisku szkolnym i pozaszkolnym uczniów;*
- 6) *inicjowanie i prowadzenie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych;*
- 7) *pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów;*
- 8) *wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Paragraf 25 w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach).*

Przedstawione rozporządzenie stanowi swego rodzaju drogowskaz, który powinien ukierunkowywać pracę pedagoga. Lektura przytoczonych zapisów wskazuje jednak, że są one nie są one zbyt precyzyjne, ponadto każde z tych zadań i wynikające z nich konkretne działania wymagają specjalistycznej i stale pogłębianej wiedzy, gdyż *pedagog w dzisiejszej szkole musi być fachowcem najwyższej klasy* (Przeclawska, 1985: 40).

W pracę pedagoga jest wpisana swego rodzaju wielozadaniowość, o czym przekonuję się, gdy przeglądam zapisy ze swojego dziennika z wybranego tygodnia. Znajduję tam tak różnorodne działania, jak spotkanie w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej w sprawie oceny funkcjonowania rodziny zastępczej, rozmowę mediacyjną w związku z konfliktem między uczniami, wywiad z matką – uchodzącą z Ukrainy – której dziecko nie znające języka polskiego rozpoczęło naukę w szkole, organizację pogadanki Policjanta, zajęcia korek-

cyjno-kompensacyjne dla dzieci z dysleksją i wiele, wiele innych. Codzienne doświadczenia potwierdzają zatem postulowaną w literaturze stałą konieczności zdobywania przez pedagoga dodatkowych kwalifikacji oraz systematycznego poszerzania wiedzy (Przeclawska, 1985: 40).

Przytoczone wyżej fragmenty *Rozporządzenia MEN* przypisują te same obowiązki pedagogowi i psychologowi, bez rozgraniczania zadań dla poszczególnych specjalistów. Z jednej strony może to rodzić podstawowe pytania, czym tak naprawdę różnią się te dwa stanowiska. Z drugiej strony w przypadku zatrudniania w konkretnej placówce i psychologa, i pedagoga, rozstrzygnięcia w zakresie szczegółowego podziału obowiązków pozostają w gestii dyrektora, który dokonuje odpowiedniego podziału zadań oraz samych specjalistów, którzy przeprowadzają stosowne ustalenia. Brak w rozporządzeniu wyraźnych rozgraniczeń wprowadza pole wymagające indywidualnych rozstrzygnięć, stwarzając tym samym możliwość nie tylko dochodzenia do konsensusu, ale także do występowania potencjalnych sporów kompetencyjnych.

Co ciekawe w rozporządzeniu nie ma mowy o organizowaniu pomocy materialnej dla uczniów potrzebujących, które to zadania są przydzielane niejako automatycznie dla pedagoga szkolnego. Sama myśl, żeby pedagog, który powinien najlepiej orientować się w sytuacji dzieci i ich rodzin, koordynował udzielanie pomocy w szkole, wydaje się dość logiczny. Moje doświadczenia wskazują, że rozmowy prowadzone z rodzicami podczas organizowania różnego rodzaju form pomocy, stają się także cennym źródłem informacji na temat sytuacji rodziny, a tym samym spełniają zadanie w zakresie diagnozy sytuacji uczniów sformułowane w punkcie 2 przytoczonego wyżej rozporządzenia. Kto jednak chociaż raz przygotowywał wnioski o stypendia, opiniował wnioski o dofinansowanie podręczników, przeglądał faktury poświadczające dokonanie przez rodziców stosownych zakupów, ten wie, ile czasu wymagają te pracochłonne i biurokratyczne procedury, które są wykonywane kosztem innych zadań.

Dość ogólnie sformułowane w rozporządzeniu zadania pedagoga inspirują autorów różnego rodzaju publikacji do podejmowania prób dookreślenia tych zadań i przełożenia na konkretne czynności (Słoma, 2001: 44). Ponadto w literaturze możemy spotkać wytyczne odnośnie prowadzenia dokumentacji, w tym podstawowego elementu jakim jest dziennik pracy (Grad, 2003: 25), podpowiedzi, jak odpowiednio zorganizować gabinetu pedagoga (Pająk, 1996: 22) oraz biblioteczkę pedagogiczną zawierającą różnorodną i aktualną publikację (Gajewska, 2007: 11).

Formalne obowiązki, wynikające z przepisów prawnych oraz przydziału zadań dokonanych przez dyrektora placówki, są następnie dostosowywane do potrzeb konkretnego środowiska szkolnego. Pedagodzy, podejmujący refleksję na temat swojej pracy, zwracają uwagę na wielotorowość podejmowanych przez nich działań. Zgadzam się ze stwierdzeniem Krystyny D. Rzedzickiej, że *owa wielość i różnorodność zadań pedagoga szkolnego utrudnia jednoznaczne określenie jego roli* (Rzedzicka, 1994: 126). Na brak jednolitej i szczegółowej koncepcji zawodu pedagoga zwraca uwagę także twórca internetowego forum

www.pedagogszkolny.pl: *status i miejsce pedagoga w strukturze szkolnej są ciągle niejasne i niejednoznaczne. Również literatura przedmiotu zawiera jedynie koncepcje, postulaty, opisy indywidualnych doświadczeń i propozycje w tym zakresie, a nie wiążące i kompleksowe rozwiązania organizacyjno-metodyczne* (<http://pedagogszkolny.pl>). Ów brak jasno określonych zadań powoduje konieczność każdorazowego ustalania w nowym miejscu pracy tego zakresu, i nie chodzi tu o formalny zakres obowiązków, ale o ich realny wymiar, gdyż jak zaważają autorzy *Vademecum pedagoga: jeszcze szybciej odkrywamy, że to co robimy, jest i zawsze będzie pulą większą od każdego zapisu formalnego* (Sałasiński, Badziukiewicz, 2003: 27).

O ile dostosowanie zadań do specyfiki środowiska i potrzeb placówki jest czymś oczywistym i naturalnym, to zajęcie stanowiska wobec oczekiwań zgłaszanych przez poszczególne podmioty tego środowiska staje się kolejnym wyzwaniem, któremu musi sprostać pedagog szkolny.

Oczekiwania, czyli o roli pedagoga szkolnego

Przytoczone wyżej akty prawne oraz formułowane w literaturze zadania konstytuują rolę pedagoga, przy czym odwołuję się tutaj do roli społecznej traktowanej jako *zbiór norm i wartości związanych z określoną pozycją społeczną, przepisany dla danej pozycji i wymagany od tego, kto pozycję tę zajmuje* (Sztompka, 2010: 110). Wyobrażona rola pedagoga szkolnego może być związana z katalogiem posiadania zasobów, niezbędnych do jej spełniania. W literaturze pedagogicznej możemy spotkać zestawienia niezbędnych umiejętności związanych z wykonywaniem pracy pedagoga, do których należą: *umiejętność myślenia kategoriami pedagogicznymi i dostrzegania problemów pedagogicznych, umiejętność rozpoznawania sytuacji wychowawczych z przewidywaniem potencjalnych możliwości ich rozwoju i skutków, umiejętności nawiązywania kontaktu z drugim człowiekiem, i to zarówno z jednostką, jak z grupą, umiejętność organizowania zespołów ludzkich, umiejętność przekazywania posiadanej wiedzy, umiejętności praktyczne ułatwiające organizowanie działalności wychowawczej* (Przeclawska, 1985: 41).

Na społeczną rolę pedagoga szkolnego, oprócz uregulowań formalnych (przepisy prawne, zakres obowiązków) oraz wskazówek przygotowanych przez autorytety pedagogiczne, składają się także oczekiwania formułowane przez otoczenie szkolne. Jak zwraca uwagę Sławomira Głasek, pedagog wypełnia różne zadania, ale *wspólne jest to, że wszyscy uczestnicy procesu wychowawczego, a więc dyrekcja szkoły, nauczyciele, uczniowie i ich rodzice oczekują od nas pomocy* (Głasek, 2002: 35). Zdarza się, że zgłaszane oczekiwania są obszerne, trudne do natychmiastowego spełnienia, czy sprzeczne w związku ze zgłaszaniem odmiennych potrzeb przez różne osoby. Każdy pedagog zna sytuację, gdy dyrekcja oczekuje rozwiązania problemu dziecka stwarzającego trudności, nauczyciel skarży się na dziecko i roszczeniowych rodziców, a rodzice – na nieprzystępnego nauczyciela. I wszyscy oczekują szybkiego rozwiąza-

nia sprawy, czasem bez konieczności zbytniego angażowania wymienionych podmiotów, gdy tymczasem złożona sytuacja wymaga długofalowych działań, np. zmiany stosowanych metod wychowawczych. Bez rzeczywistej współpracy w środowisku szkolnym, a jedynie z formułowaniem oczekiwań wobec pedagoga, nie jest możliwe realne i skuteczne oddziaływanie wychowawcze. Tak formułowane oczekiwania wynikają czasem z powierzchownego i instrumentalnego traktowania pracy pedagoga. *Gabinet, biurko, wytyczne, zapomogi, darmowe obiady i ulubione przez niektórych nauczycieli ostrzeżenie: „Bo pójdziesz do pedagoga!” – to często standard w myśleniu o roli pedagoga szkolnego.* (Żłobicka, Żłobicki, 2000: 62).

Samo wyodrębnienie funkcji pedagoga, który zajmuje się tylko sprawami wychowawczymi i posiada odpowiednią specjalistyczną wiedzę, miało swoje uzasadnienie i odpowiadało na zapotrzebowanie środowiska oświatowego. Wyłączenie odrębnej funkcji „specjalisty od wychowania” oznacza w praktyce konieczność – wobec wspomnianego niedookreślenia przepisów – nieustannego negocjowania podziału zadań między nauczycielami a pedagogiem. Wymaga to czasem konkretnych i szczegółowych rozstrzygnięć, np. czy wystarczy, że rozmowę z uczniem w związku z danym problemem przeprowadzi wychowawca, czy powinien zrobić to pedagog, czy może psycholog? Jeśli współpraca z wychowawcami układa się dobrze, wówczas pojawiające się trudności wychowawcze są okazją do wymiany doświadczeń, ustalania planu działań i dzielenia się obowiązkami w oparciu o posiadane kwalifikacje i zasoby. Problemy mogą pojawić się w sytuacji, gdy przydział zadań w placówce nie jest jasno określony i dochodzi do różnego rodzaju sporów kompetencyjnych..

Ponieważ na co dzień współpracuję z nauczycielami przy rozwiązywaniu różnego rodzaju problemów wychowawczych, obserwuję też różne strategie podejmowane przez współpracowników w zakresie zgłaszania oczekiwań. Najbardziej pożądaną i efektywną strategię nazwałabym „zaproszeniem do współpracy”, gdy wspólnie z nauczycielem można ustalić podział zadań. Obserwuję wiele konstruktywnych przypadków w zakresie takiej współpracy, np.: wspólne zbieranie informacji przez wszystkich zainteresowanych na temat skutecznych metod pracy z konkretnym dzieckiem; zaproszenie pedagoga na obserwacje lekcji, gdy nauczyciel ma wątpliwości, jak pracować z klasą która nie chce go słuchać, wymiana informacji na temat ciekawych szkoleń, publikacji.

Kolejną strategię zgłaszania oczekiwań nazwałabym „od tego jest pedagog”. Przydzielenie do zadań pedagoga zagadnień wychowawczych powoduje, że niektórzy nauczyciele wykazują zainteresowanie przede wszystkim pracą dydaktyczną. Z przekonaniem takimi można się spotkać np. w momencie podejmowania pracy w nowej placówce, zwłaszcza w sytuacjach, gdy osoba pełniąca dotychczas funkcję pedagoga, w jakimś obszarze realizowała obowiązki wychowawców klas i nauczycieli.

Inny sposób zgłaszania problemów do pedagoga szkolnego określiłabym jako „oczekiwanie cudu”. Nauczyciel lub rodzic przyprowadza dziecko i oczekuje, że w czasie jednej rozmowy rozwiąże problem i niejako „naprawię dziecko”.

Tymczasem w rzeczywistości rozpoznanie przyczyn występujących trudności, a następnie ich rozwiązanie wymaga często długoterminowego zaangażowania osób zajmujących się wychowaniem dziecka. Omówione przykłady nie wyczerpują wszystkich oczekiwań możliwych do zaobserwowania w rzeczywistości szkolnych, a zostały przeze mnie przytoczone w celu scharakteryzowania codziennych sytuacji.

Samo spełnianie roli pedagoga szkolnego zależy od specyfiki środowiska, przyjętych w danej placówce rozwiązań organizacyjnych, od poszczególnych członków społeczności (dyrekcji, nauczycieli, rodziców i uczniów) oraz wreszcie od w dużej mierze od samego pedagoga. Stąd poszczególne osoby mogą odmiennie kształtować swoją wizję pracy. Dla autorów *Vademecum pedagoga* typowe role, w które wcielają się pedagodzy są następujące *trzeci dyrektor, człowiek od gaszenia pożarów, dziewczyna od wszystkiego, miejscowy policjant, kabel dyrektora, cioteczka, serdeczna przyjaciółka/najlepszy kumpel, formalista szkolny, pedagog biurokrata, naukowiec, pedagog nawiedzony* (Sałasiński, Badiukiewicz, 2003: 15-18). Przytoczne charakterystyki nie brzmią zbyt zachęcająco i mogą rodzić pytanie, czy w szkole jest miejsce rozsądnego specjalistę koordynującego sprawy wychowawcze?

Pedagodzy - jak czyni to Bożena Adamus - zwracają uwagę, na konieczność podejmowania takich działań, *aby jak najlepiej zaspokoić potrzeby szkoły, uczniów i ich rodziców, a nawet środowiska, w którym szkoła funkcjonuje* (Adamus, 2002: 47). Często wymaga to podejmowania istotnych rozstrzygnięć, gdy potrzeby wielu podmiotów są różne i nie rzadko i kolidują ze sobą. *Sprzeczne oczekiwania pochodzące od różnych partnerów roli mogą wywoływać napięcia w obrębie tej samej roli* (*Socjologia. Przewodnik encyklopedyczny* 2008, s. 169), a tym samym wymagają zajęcia określonego stanowiska przez pedagoga.

Jasne ustalenie zasad pracy, przyjęcie w szkole formalnych procedur reagowania w różnego rodzaju sytuacjach, a przede wszystkim rzeczywiste ich przestrzeganie oraz czytelny przepływ informacji – to wymagania organizacyjne, które w dużej mierze mogą ułatwić realizację zadań pedagoga. Ponadto ustosunkowanie się do sprzecznych oczekiwań wymaga dokonania osobistych rozstrzygnięć, czym szerzej zajmę się w kolejnym rozdziale oraz pozyskaniu odpowiedniego wsparcia społecznego.

Najczęściej w placówce oświatowej pracuje jeden pedagog szkolny, w stosunku do którego – jak wspomniałam wcześniej – są formułowane różne oczekiwania. W cytowanym wcześniej *Rozporządzeniu MEN* jest mowa o konieczności realizowania przez pedagoga zadania *wspierania nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Rodzi to kolejne pytanie o to, kto ma wspierać wspierającego, czyli pedagoga? W swojej pracy – podobnie jak i inni pedagodzy - spotykam się z różnymi, trudnymi sytuacjami, np. konieczność interwencji w przypadku agresywnego zachowania dziecka, które bije innych i nie reaguje na żadne polecenie nauczyciela; kontakt ze wzburzonym rodzicem, niezadowo-

lonym z podjęcia jakiejś decyzji; rozmowa ze zdenerwowanym nauczycielem, który czuje się lekceważąco potraktowany przez uczeń. Do tego dochodzą różne trudne życiowe sytuacje, które są zgłaszane przez uczniów: doświadczanie przemocy, śmierć rodzica po długotrwałej chorobie, trudności emocjonalne, itd. Na pedagoga – jako przedstawiciela szkoły – spoczywa prawny obowiązek reagowania w różnych sytuacjach, np. uruchamianie stosownych procedur w przypadku podejrzenia występowania przemocy domowej (*Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 września 2011 r. w sprawie procedury „Niebieskie Karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta”*). Dodatkowe obowiązki i związane z nimi obciążenia nie spowodowało jednak zapewnienia przynajmniej minimalnej ochrony czy wsparcia, dla osób podejmujących interwencję.

Przytoczone przypadki z codziennej pracy uwypuklają kolejny problem, który jest związany z brakiem zorganizowanego i przemyślanego systemu wsparcia dla pedagogów. Obciążenie psychiczne wynikające z rozwiązywania konkretnych problemów są najczęściej rozwiązywane poprzez indywidualne umiejętności i relacje interpersonalne zbudowane w danej szkole. Natomiast instytucjonalne możliwości pomocy są uzależnione bardziej od aktywności konkretnego środowiska, a nie od systemowych rozwiązań. Z jednej strony widziałabym tu sensowność realizowania systemowego i rzeczywistego wsparcia dla pedagogów przez doradców metodycznych, na jaką to pomoc mogłam liczyć, kiedy kilkanaście lat temu rozpoczynałam pracę. Z drugiej strony zorganizowana pomoc może się dokonywać przez działalność grup wsparcia dla pedagogów, z którymi także zetknęłam się w swojej karierze. W opisach doświadczeń konkretnych pedagogów możemy znaleźć pozytywne opinie na temat działalności tego typu grup. Bożeny Adamus zauważa, że spotkania pedagogów służą *wymianie doświadczeń, poznawaniu różnorodnych form pracy z dzieckiem, aktualizują wiedzę pedagogiczną i uczą nowych metod postępowania z uczniem i jego rodzicami* (Adamus, 2002: 47). Opinie praktyków, jak i również moje osobiste doświadczenia, wskazują, że konieczne jest zorganizowanie systemowego modelu wsparcia pracy pedagoga.

Osobiste wybory, czyli w kierunku profesjonalnego rozwoju

Pedagog porusza się w określonej rzeczywistości prawnej i pracuje w konkretnym środowisku. Oprócz czynników oddziałujących ze strony tego zewnętrznego środowiska, ma do dyspozycji także siebie: indywidualną motywację, zdobyte doświadczenie i posiadane zasoby. Ponieważ *praca pedagoga w dużej mierze zależy od osoby, która tę funkcję sprawuje* (Matyjas, 2002: 17), kluczowe wydaje się wyrobienie przez pedagoga swojej własnej wizji pracy i poszukiwanie możliwości rozwoju. Bo chociaż – jak wskazuje Sławomira Głasek - mamy do wypełnienia podobne obowiązki, *zajmujemy się tym samym, a jednak nie tak samo* (Głasek, 2002: 35).

Zgadzam się z opiniami pedagogów którzy twierdzą, że praca ta nie jest na pewno nudna. *W szkole ciągle coś się dzieje, czy to za sprawą władz, czy też szeroko pojmowanej szkolnej społeczności. (...) to na pewno sprzyja rozwojowi,*

uniemożliwia zgnuśnienie, pozwala na dłuższe zachowanie zdrowia, kondycji, a już na pewno młodości (Zdrojewska –Bielawska, 2006: 25). Szkoła stanowi swego rodzaju zwierciadło, w którym odbijają się zmiany zachodzące w społeczeństwie i wymaga to od pedagoga podejmowania stałej refleksji i dostosowywania metod pracy. Jednym z czynników, który jak ostatnio dostrzegam ma znaczący wpływ na pracę w szkole, jest wzrost liczby rozwodów oraz zmiany modelu funkcjonowania wielu rodzin, np. rodzice samotnie wychowujące dzieci, rodziny patchworkowe. Wspomniane przemiany powodują, że coraz częściej dzieci i ich rodzice zgłaszają różnego rodzaju problemy związane z funkcjonowaniem rodziny, które wymagają odpowiedniego poradnictwa.

Sytuacje, z którymi na co dzień spotyka się pedagog, często wymagają bardzo rozważnych decyzji, uwzględniających dobrostan wielu osób. *W sztucznym świecie, jakim często bywa szkoła, istnieją prawdziwe życiowe dramaty dzieci i dorosłych. Udzielanie wsparcia innym w tych trudnych chwilach, to chyba jeden ze szlachetniejszych sposobów spędzania czasu* (Żłobicka, Żłobicki, 2000: 63). Realizowanie skutecznej pomocy dla osób, które o takie wsparcie zabiegają, może stać się źródłem osobistej satysfakcji. Z drugiej strony podejmowanie często niełatwych wyborów, staje się także okazją do podejmowania refleksji, a tym samym osobistego rozwoju, gdyż „działalność pedagogiczna jawi się jako doskonały obszar do rozwijania oraz doskonalenia wartości ludzkich” (Zaorska, 2006: 186).

Wspomniałam wcześniej o pewnym niedookreśleniu zakresu obowiązków pedagoga, który może stać się także swego rodzaju atutem, jeśli w konkretnej palcówce zostaną stworzone możliwości do kreatywnej działalności. W opisach doświadczeń pedagogów możemy znaleźć wiele przykładów udanego poszukiwania obszarów do realizowanie aktywności zgodnej z indywidualnymi predyspozycjami. Podejmowane działania mogą mieć charakter jednorazowej, ciekawej akcji, jak spotkania dla uczniów z klas IV liceum pt. „Giełda pomysłów na życie” (Głasek, 2002: 37) lub być realizowane w formie długofalowego przedsięwzięcia, jak grupa wsparcia dla bezrobotnych kobiet (Tokarz, 2002: 245). Praca z dziećmi może stać się okazją do pielęgnowania własnych pasji i zainteresowań, dzięki którym *łatwiej nawiązać nie porozumienia z wychowankami* (Zdrojewska-Bielawska, 2006: 25).

Moje osobiste doświadczenia wskazują, że warto poszukiwać okazji do realizowania takich obszarów indywidualnej aktywności, zarówno w wymiarze jednorazowych przedsięwzięć (w związku z zaćmieniem Słońca, które odbyło się 20 marca 2015 roku, zorganizowałam dla uczniów obserwację tego zjawiska przez profesjonalny teleskop) po długofalowe działania. W związku z osobistymi zainteresowaniami od wielu lat poszerzam swoją wiedzę związaną z edukacją międzykulturową, uczestniczę w szkoleniach, a następnie realizuję zajęcia z uczniami. Dzięki tym poszukiwaniom nawiązałam współpracę z Fundacją prof. B. Geremka i realizuję projekt *Szkoła Równego Traktowania*. Jestem przekonana, że indywidualne pasje mogą stać się podstawą od rozszerzania zakresu pracy każdego pedagoga.

Praca pedagoga wymaga dookreślenia tej roli przez osobę zainteresowaną: odpowiedzenie sobie na pytania: O co tak naprawdę chodzi w tej pracy? Co jest dla mnie ważne? Co chcę robić? Uzyskaniu odpowiedzi będzie możliwe dzięki pielęgnowaniu postawy autentyczności, czyli *głębokie, otwarte rozumienie samego siebie, które w naszej pracy ma służyć rozumieniu innych ludzi i ich problemów* (Sałasiński, Badziukiewicz, 2003: 21).

Podsumowanie

Przedstawione refleksje nie wyczerpują wszystkich aspektów pracy pedagoga szkolnego. Sprawowanie funkcji pedagoga jest związane z dużą odpowiedzialnością w związku z podejmowaniem decyzji dotyczących uczniów i środowiska, w którym się wychowują. Realizowaniu codziennej pracy na pewno nie sprzyjają nieprecyzyjnych rozstrzygnięć formalnych odnośnie zadań pedagoga oraz niedostatki w zakresie instytucjonalnego wsparcia. Ponadto każdy pedagog musi zająć stanowisko wobec oczekiwań zgłaszanych przez przedstawicieli środowiska, w którym pracuje. W związku z powyższymi ograniczeniami istotne jest wypracowanie przez pedagoga własnego modelu pracy i podjęcie tym samym wyzwań w zakresie indywidualnego rozwoju.

Bibliografia

- Adamus, B. (2002). Z doświadczeń pedagoga szkolnego. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 6 (2002), 46-48.
- Gajewska, G. (2007). Warsztat pedagoga wyznacznikiem efektywności opieki, wychowania i kształcenia dzieci i młodzieży. W: G. Gajewska, A. Doliński, *Teoretyczno-metodyczne aspekty warsztatu pracy pedagoga*, Zielona Góra: Wydawca PEKW „GAJA”.
- Głasek, S. (2002). Z doświadczeń pedagoga szkolnego. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5 (2002), 34-38.
- Grad, K. (2003). Przepisy prawne regulujące pracę pedagoga szkolnego. *Nowa Szkoła*, 7 (2003), s. 25-30.
- Grad, K. (2005). Pedagog szkolny dziś. *Nowa Szkoła*, 7 (2005), 39-40.
- Kacperczyk, A. (2014). Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii. *Przegląd socjologii jakościowej*, t.10, 3 (2014), www.przegladsocjologiijakosciowej.org. Dostęp: 29.03.2015.
- Matyjas, B. (2002). Profilaktyka i resocjalizacja w pracy pedagoga szkolnego. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 9 (2002), 16-19.
- Pająk, A. (1996). Działalność pedagoga szkolnego w dokumentacji MEN. W: A. Pająk (red.), *Poradnik pedagog szkolnego. Z metodyki i doświadczeń*, Bielsko-Biała: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Bielsku-Białej.
- Pedagog szkolny*, <http://pedagog szkolny.pl>, Dostęp: 29.03.2015.
- Przeclawska, A. (1985). Pedagog – kim ma być, jak go kształcić? Propozycja do dyskusji. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1(1985), 37-44.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2013 poz. 532).
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 września 2011 r. w sprawie procedury „Niebieskie Karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta” (Dz. U. 2011 nr 209 poz. 1245).
- Rzedzicka, K.D. (1994). Metoda indywidualnych przypadków w pracy pedagoga szkolnego. *Kultura i Edukacja*, 2-3 (1994), 125-131.
- Sałasinski, M., Badziukiewicz, B. (2003). *Vademecum pedagoga szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Słoma, M. (2001). Nowa rola pedagoga szkolnego. *Edukacja i Dialog*, 6 (2001), 44-47.
- Socjologia. Przewodnik encyklopedyczny* (2008), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka, P. (2010), *Socjologia*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tokarz, M. (2002). Nowa rola pedagoga szkolnego w kontekście grupy wsparcia dla kobiet samotnie wychowujących dzieci i dotkniętych bezrobociem. W: M. Prokosz (red.), *Nauki pedagogiczne w humanistyce*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zaorska, M. (2006). Człowieczeństwo pedagoga (ze szczególnym uwzględnieniem pedagoga szkolnego). W: J. Michalski (red.), *Sapientia et adiuumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Zdrojeska-Bielawska, U. (2006). Nauczycielski bilans zysków i strat. *Nowa szkoła*, 8 (2006), 24-26.
- Żłobicka, K., Żłobicki, W. (2000). Jak być pedagogiem szkolnym? *Edukacja i Dialog*, 9 (2000), 62-63.

URSZULA DWORSKA

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Nauczyciel przedszkola w procesie realizacji założeń edukacji regionalnej - dziedzictwa kulturowego w regionie w dobie globalizacji

Wprowadzenie

„Współczesny świat staje się coraz bardziej złożony, skomplikowany, wieloznaczny i zmienny”, a radykalne zmiany w obecnej rzeczywistości powodują zmiany w każdej dziedzinie życia współczesnego człowieka (Wollman, 2013:15-16). Próby opisanie świata, w którym żyjemy dokonali m. in. Zygmunt Bauman oraz Zbyszko Melosik. Z. Bauman (Wollman za Bauman, 2013: 16) w swojej książce „44 listy ze świata płynnej nowoczesności” pisze o „płynnej nowoczesności, w której nie ma już nic pewnego, dominują kultura konsumpcji i niestabilne wartości”. Natomiast Z. Melosik (2004: 70) przedstawia współczesne pokolenie jako „pokolenie Y, które socjalizuje się w dobie nowoczesnych technologii informatycznych”. Ponadto autor dodaje, iż występuje zdecydowana przepaść międzypokoleniowa, której skutkiem jest fakt, iż młodzież uczy swoich rodziców funkcjonowania w świecie nowoczesnych technologii informacyjno- komunikacyjnych.

Brunon Synak (2003:187) stawia tezę, iż renesans lokalizmu i regionalizmu wraz ze zwrotem ku małym ojczyznom stanowią efekt reakcji na „nadmierny centralizm i uniformizm ekonomiczno- kulturowy, związany z globalizacją i umacnianiem się instytucji i organizacji o charakterze ponadnarodowym”. Edukacja regionalna w globalnym świecie uznawana jest za podstawę realizacji edukacji globalnej. BOWIEM najpierw stajemy się członkami społeczności lokalnej- Małej Ojczyzny, następnie identyfikujemy się z Ojczyzną, krajem pochodzenia, by w konsekwencji nabyć kompetencje społeczne niezbędne do funkcjonowania człowieka XXI wieku (Wiśniewski, 2014: 97).

Zatem Małe Ojczyzny powinny pielęgnować i chronić tradycje, zwyczaje, które decydują o ich bogactwie kulturowym, wraz z jednoczesnym łączeniem ich z „wyzwaniami współczesności” (Synak, 2003:193). Dlatego tak ważne jest zaangażowanie nauczycieli przedszkola, które stanowi „pierwszy szczebel na drabinie edukacji dziecka”, w przekazywanie najmłodszym wiadomości na temat ich Małej Ojczyzny (legends, zabytki, strój regionalny), jak również rozbudzanie w nich poczucia przynależności do swojej Małej Ojczyzny.

Założenia edukacji regionalnej- dziedzictwa kulturowego w regionie w przedszkolu

Edukacja jest „drogą do urzeczywistniania kultury i środkiem kreującym tożsamość kulturową. Działalność edukacyjna ukierunkowana powinna być na doświadczenie i rozumienie rzeczywistości, dokonywanie zmian społecznych, ustawiczne próby zrozumienia siebie i innych” (Nikitorowicz, 2006: 113).

„Edukacja regionalna obejmuje swym zakresem bezpośrednio poznawanie otoczenia, krajobrazów, zabytków i kultury swego regionu w jego różnorodności i pięknie”. Celem edukacji regionalnej zdaniem Ewy Zimny (2014: 162) jest współpraca z rodzicami, dziadkami. Jak twierdzi autorka jest ona niezwykle pomocna w poszukiwaniu przez dziecko odpowiedzi na nurtujące je pytania: „Kim jestem?”, „Skąd pochodzę?”, „Gdzie są moje korzenie?”. Rozbudzanie zainteresowania dziecka zagadnieniami związanymi z dziejami swojej rodziny, daje mu poczucie trwałości więzi międzypokoleniowej. B. Synak (Nikitorowicz za Synak, 2009: 222) dodaje, iż celem edukacji regionalnej jest „kształtowanie u dzieci [dop. U. D.] poczucia własnej tożsamości lokalnej i regionalnej”. Ponadto autor wymienia funkcje edukacji regionalnej:

1. „Zakorzenie i kształtowanie poczucia grupowej przynależności.
2. Przygotowanie do lepszego rozumienia innych jednostek i społeczności, uczenie tolerancji.
3. Integracja, poprzez dowartościowywanie społeczności lokalnych i regionalnych bogactwem kulturowo- etnicznym wynikającym z zakorzenionych tradycji w grupach ludności pochodzących z różnych regionów.
4. Przygotowanie do życia w ojczyźnie narodowej, w Europie i świecie, pomoc w zrozumieniu tego, co narodowe, uniwersalne, uczenie patriotyzmu lokalnego i narodowego.
5. Kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego i ładu demokratycznego, wyzwalanie samorządnych, twórczych działań na rzecz własnego środowiska, poczucia odpowiedzialności za małą i wielką ojczyznę.
6. Kształtowanie współodpowiedzialności za innych, za szersze zbiorowości i państwo” (Tamże: 222).

Urzeczywistnianie edukacji regionalnej dokonuje się w rodzinie, a następnie w przedszkolu, szkole, a także za pośrednictwem społeczności lokalnej, organizacji oraz mediów (Drost- Rudnicka, 2015: 256). Małgorzata Drost- Rudnicka (2015:257) zwraca uwagę, iż w przedszkolu dzieci mają możliwość obserwować i uczestniczyć w codziennym życiu środowiska lokalnego. Poprzez te kontakty otaczająca rzeczywistość wzbudza ich zaufanie i sympatię. To właśnie przedszkole jest miejscem, w którym rozbudza się u dzieci poczucie tożsamości lokalnej oraz zamyślenie do swojej Małej Ojczyzny.

Główne założenia edukacji regionalnej- dziedzictwa kulturowego w regionie to: dążenie dzieci do poznania swoistych wartości regionalnych, prowadzenie przez dzieci działalności na rzecz własnego regionu poprzez wykonywanie różnorodnych prac i zadań oraz wykorzystywanie zarówno przez dzieci jak i na-

uczycieli wiedzy z zakresu edukacji regionalnej w procesie dydaktyczno-wychowawczym (Michalewski, 2014: 40). Zdaniem Jerzego Nikitorowicza (Surma za Nikitorowicz, 2013: 15) głównym zadaniem edukacji regionalnej- dziedzictwa kulturowego w regionie powinno być „kształtowanie pozytywnego odniesienia do podstawowych wartości rdzennych: język, religia, zasiedloność terytorialna, genealogia, tradycje, obyczaje, zasady i normy zachowań w ojczyźnie prywatnej”.

Natomiast Dorota Misiejuk (Surma za Misiejuk, 2013: 15) uznaje, iż edukacja regionalna realizowana jest poprzez przyjęcie wartości, które zlokalizowane są w najbliższym otoczeniu jednostki. Zdaniem autorki dla nauczyciela realizującego treści z zakresu edukacji regionalnej podstawę stanowią trzy obszary: środowisko geograficzne, przyrodnicze i kulturowe. D. Misiejuk tłumaczy to faktem, iż dziecko poprzez ciekawość otaczającej rzeczywistości, czerpie wszystkie bodźce z otoczenia. Wiadomości zdobyte przez dziecko w wieku przedszkolnym ujawniają się w działaniu np. uczestnictwo w wydarzeniach o charakterze regionalnym. Jest to niezbędny element prowadzący do „zakorzenienia się dziecka w świat kultury regionalnej”. Mała Ojczyzna stanowi dla dziecka miejsce bezpieczne, do którego będzie chętnie wracać pamięcią lub które będzie odwiedzać, będąc osobą dorosłą.

Warto też wspomnieć słowa Świętego Jana Pawła II, który podczas jednej z wygłoszonych homilii w 1999 roku powiedział: „Proszę Was: pozostańcie wierni swemu dziedzictwu! Uczynicie je podstawą swojego wychowania! Uczynicie je przedmiotem szlachetnej dumy! Przechowajcie to dziedzictwo! Pomnóżcie to dziedzictwo! Przekazcie je następnym pokoleniom [...]. [...] wierność korzeniom nie oznacza mechanicznego kopiowania wzorów z przeszłości [...] jest zawsze twórcza, gotowa pójść w głąb, otwarta na nowe wyzwania, wrażliwa na znaki czasu. Pragnę Was zachęcić, abyście nadal strzegli swojej tożsamości, pielęgnując więzi rodzinne, pogłębiając znajomość swojego języka i starając się przekazać swą bogatą tradycję młodemu pokoleniu” (Korzeniowska za Gajowniczek, 2009: 129).

Zatem, edukacja regionalna „rozpoczyna proces dialogu edukacyjnego” dając jednostce możliwość poznania i zrozumienia siebie oraz swojego najbliższego środowiska, co w efekcie pozwala dostrzec odmienności (Nikitorowicz, 2009: 219).

Rola nauczyciela przedszkola w procesie edukacji regionalnej

Jeżeli człowiek chce coś osiągnąć, „musi działać z pozycji siły”. Siłą, którą dysponuje nauczyciel są jego kompetencje: wiedza, umiejętności i przekonania, których osiągnięcie jest niezbędne w celu prowadzenia z dziećmi pracy opiekuńczo, wychowawczo- dydaktycznej (Strykowski, 2003: 32).

Można więc zadać pytanie- *Jakimi cechami powinien charakteryzować się nauczyciel realizujący treści z zakresu edukacji regionalnej- dziedzictwa kulturowego w regionie?* Odpowiedź na to pytanie formułuje J. Nikitorowicz (2006: 109) zdaniem, którego powinna być to osoba „osadzona kulturowo w środowi-

sku lokalnym, funkcjonująca w roli znawcy i kreatora regionu, twórcza, inicjująca, przedłużająca kulturę domu i grupy rodzinnej w przedszkolu [dop. U. D.], realizująca wewnętrzne potrzeby społeczności, nie zamykająca się przed nimi, nie szowinistyczna, nie nacjonalistyczna, a otwarta, wolna w działaniu i odpowiedzialna za nie”. Można uznać, iż motto przyświecające nauczycielowi dbającemu o przekazywanie tradycji i kultury regionu brzmi: „Cudze chwalicie, swego nie znacie”.

Nauczyciel wychowania przedszkolnego ma wiele możliwości, aby w sposób niezwykle ciekawy wprowadzić dzieci w świat dziedzictwa kulturowego regionu. Jak pisze E. Zimny (2014:167) „jest to zadanie ważne i odpowiedzialne, zobowiązujące do świadomej, celowej, planowej i rzetelnej realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego [dop. U. D.]”. Realizuje on wiele zadań względem dziecka m. in. dotyczących procesu uspołeczniania. Barbara Chojnacka- Synaszko (2011: 22) wymienia następujące: „wzmacnianie więzi uczuciowej z rodziną, wyrabianie samodzielności, umiejętności współdziałania i działania na rzecz innych, wdrażanie do przestrzegania zasad życia zbiorowego, rozwijanie aktywności społecznej, wzmacnianie więzi ze środowiskiem, rozwijanie uczuć patriotycznych”.

„Kształtowanie postaw dziecka przedszkolnego w oparciu o organizowanie procesu wychowawczo- dydaktycznego realizującego cele edukacji regionalnej w przedszkoli powinno obejmować dzieci ze wszystkich oddziałów przedszkolnych. Stopniowe, systematyczne wielopoziomowe działanie dostosowane do możliwości rozwojowych dziecka sprzyja zdobywaniu przez nie wiedzy, utrwalaniu jej i wyrabianiu świadomości regionalnej już w wieku sześciu lat. Każdy proces wychowawczy lub dydaktyczny zdąża do tego, aby w jego odbiorcach zaszły określone zmiany. Dotyczą one nabywanych wiadomości i umiejętności” (Zimny za Duda, 2014: 163). Zatem, zgodnie z Podstawą Programową Wychowania Przedszkolnego z dnia 18.06.2014 r., dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej posiada następujące wiadomości oraz umiejętności z zakresu edukacji regionalnej:

- wymienia imiona i nazwiska osób bliskich, wie, gdzie pracują oraz czym się zajmują;
- zna nazwę miejscowości, w której mieszka oraz zna ważniejsze instytucje;
- wie, jakiej jest narodowości oraz wie, że mieszka w Polsce, której stolicą jest Warszawa;
- nazywa godło i flagę państwową, zna polski hymn i wie, że Polska należy do Unii Europejskiej;
- śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe;
- przejawia, w miarę swoich możliwości, zainteresowanie wybranymi zabytkami i dziełami sztuki oraz tradycjami i obrzędami ludowymi ze swojego regionu.

Ponadto w aktualnej Podstawie Programowej Wychowania Przedszkolnego można dostrzec obszar 17 dotyczący „Przygotowania do posługiwania się języ-

kiem mniejszości narodowej lub etnicznej lub językiem regionalnym dzieci należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym” (<http://dokumenty.rcl.gov.pl/D2014000080301.pdf>, Dostęp: 07.04.2015r.)

Należy jednak pamiętać, iż aby realizacja edukacji regionalnej przyniosła oczekiwane efekty, zadaniem nauczyciela jest poprzez dawanie przykładu swoim zachowaniem, „wyzwolić u dzieci chęć do przeżywania, odkrywania i tworzenia oraz do poznawania własnej kultury regionalnej i świadomego w niej uczestniczenia i intencjonalnego wybierania jej wartości” (Kościelska, 2013: 311).

Dziecko od najmłodszych lat poznaje swoich najbliższych, dom rodzinny. Później granice jego poznania zaczynają stopniowo się poszerzać, dziecko dostrzega elementy otoczenia domu, usytuowanie przedszkola, szkoły. Następnie dziecko w wieku przedszkolnym poznaje zabytki oraz ważne obiekty znajdujące się w jego miejscowości i najbliższej okolicy. W konsekwencji dziecko poznaje swoją miejscowość i utożsamia się z nią. Poprzez rozmowy z rodzicami i dziadkami, oglądanie rodzinnych pamiątek dziecko poznaje dzieje swoich przodków. „Później uświadamia sobie, że dzieje rodziny wkomponowane są w wydarzenia regionu, będącego składnikiem historii narodu i państwa. Odkrywa też, że historia narodu wkomponowuje się i zespala z dziejami Europy” (Korzeniowska za Gajowniczek, 2009: 134).

Jak twierdzi Teresa Smoleń (2003: 30) rolą nauczyciela jest „dostrzegać zmiany w społeczności lokalnej oraz odznaczać się umiłowaniem regionu, w którym egzystuje. Podczas realizacji zagadnień z zakresu edukacji regionalnej może wykorzystać placówki muzealne, świat przyrody, obszar wsi i miasta, warsztaty- pracownie twórców i rzemieślników, teatry i galerie. Uczyni to edukację regionalną interesującą, niezwykłą i skuteczną”.

Wśród zadań podejmowanych przez nauczyciela w celu ukazania dzieciom wartości tkwiących we własnym regionie, wyróżnić można:

- „wzbogacanie tradycyjnego procesu dydaktycznego elementami nowatorstwa i innowacji pedagogicznych z zakresu edukacji regionalnej, zmierzające zarazem do współtworzenia wraz z uczniami autorskich programów nauczania i wychowania,
- integrowanie w procesie nauki szkolnej różnych dyscyplin naukowych, jak również przekraczanie granic pomieszczenia klasowego oraz przenoszenie działalności kształcenia na zajęcia pozalekcyjne,
- animowanie działań uczniowskich w perspektywie wielowymiarowego systemu integralnego wychowania, którego celem nadrzędnym jest wychowanie dla człowieczeństwa,
- włączanie dzieci do czynnego uczestnictwa w krzewieniu lokalizmu i regionalizmu,
- przekraczanie przyjętych ram kultury, kształtowanie postaw otwartych i tolerancyjnych w stosunku do innych społeczności (postaw),
- kultywowanie tradycji, popieranie własnej, indywidualnej twórczości oraz wskazywanie wychowankom możliwości sposób spędzania wolnego

czasu rozwijających chęć działania na rzecz lokalnej wspólnoty” (Ogrodzka- Mazur 2004, 265- 266).

Duże znaczenie w zakresie realizacji edukacji regionalnej- dziedzictwa kulturowego regionie odgrywa właściwie zorganizowany warsztat pracy nauczyciela. Uwzględniane są następujące elementy: „poznanie regionu poprzez samodzielną działalność badawczą (obserwacja, wywiady, współuczestnictwo w działalności regionalnej, analiza dokumentów), gromadzenie różnorodnych materiałów o regionie (publikacje o regionie, ustne informacje udzielane przez mieszkańców regionu), selekcję i wybór zebranego materiału na użytek dydaktyczny i wychowawczy oraz dobór właściwych metod pracy” (Tamże, 266).

Zatem, współczesny nauczyciel powinien czerpać z zasobów tradycji regionalnej, historii i kultury, mając na celu opracowanie zajęć tak, aby uczyły rozumienia pojęć: „demokracja, wolność, wspólnota, kultura, więź, przekaz pokoleniowy, tolerancja, społeczeństwo obywatelskie, samorządność, tradycja narodowa i tradycja chrześcijańska” (Wojtek, 2014: 13).

Metody i formy realizacji edukacji regionalnej stosowane w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym

Jak twierdzi Katarzyna Ziółowicz (2007- 2008: 45) edukacja regionalna najczęściej realizowana jest w formie: wycieczek, konkursów plastycznych, wystaw tematycznych oraz lekcji muzealnych. Popularną formą realizacji edukacji regionalnej w przedszkolu są spacer po najbliższej okolicy oraz wycieczki. Podczas wycieczki dzieci mogą obcować z przyrodą oraz zobaczyć, zwiedzić najważniejsze zabytki, znajdujące się w swojej najbliższej okolicy, a także mają możliwość zwrócić uwagę na architekturę. Szczególnie cennymi formami realizacji treści z zakresu edukacji regionalnej, są kontakty ze środowiskiem, z reprezentantami lokalnej kultury, spotkania i warsztaty z twórcami, artystami ludowymi, takimi jak: muzycy, hafciarki, rzeźbiarze, malarze oraz poeci. Ponadto dzieci mają możliwość poznać przedstawicieli różnych tradycyjnych rzemiosł ludowych tzw. „*ginących zawodów*”: tkackiego, koronkarskiego, kowalstwa artystycznego czy też kuśnierstwa. Wiele placówek przedszkolnych współpracuje z instytucjami i organizacjami społecznymi działającymi w regionie - muzea, izby regionalne, skanseny- które oferują lekcje muzealne, zajęcia i warsztaty dla dzieci z zakresu edukacji regionalnej. Realizując podczas pracy z dziećmi treści z zakresu edukacji regionalnej nauczyciele wychowania przedszkolnego często korzystają z literatury, zawierającej informacje na temat regionu, Małej Ojczyzny. Wybierają teksty o tematyce regionalnej, przyrodniczej, ekologicznej, folklorystycznej i historycznej. Ponadto nauczyciele prezentują dzieciom albumy z fotografiami zabytków, krajobrazów i miejsc wartych zobaczenia w danym regionie. Kolejną formą realizacji treści z zakresu edukacji regionalnej- dziedzictwa kulturowego w regionie w przedszkolu są uroczystości. Nauczyciele przedszkoli prezentują dzieciom strój regionalny, zapoznając je z nazwami poszczególnych jego elementów oraz uczą podstawo-

wych kroków tańców regionalnych. Ponadto dzieci mogą poznać pieśni i przyśpiewki, a także nazwy instrumentów popularnych w danych regionach wśród zespołów regionalnych. Umiejętności te często prezentowane są w ramach organizowanych występów, przedstawień dla rodziców i dziadków z okazji ich święta. Ponadto wykorzystywanie elementów ludowych podczas przygotowywania występów i przedstawień „zbliżają wszystkich uczestników tych spotkań do tradycji, kultury i sztuki regionalnej” (Kościelska za Kowolik, 2013: 310).

Podstawową formą aktywności dzieci w wieku przedszkolnym jest zabawa. Podczas zabaw dowolnych dzieci mogą korzystać z kącików regionalnych, w których gromadzone są dawne przedmioty codziennego użytku, stroje regionalne. Kąciki te często współtworzone są wraz z rodzicami, którzy udostępniają eksponaty. Należy propagować współpracę przedszkola z domem rodzinnym dziecka. To właśnie rodzice i dziadkowie wprowadzają dziecko w świat Małej Ojczyzny. Inną formą realizacji edukacji regionalnej- dziedzictwa kulturowego w regionie jest zachęcanie dzieci do uczestnictwa w konkursach np. wiedzy o regionie lub plastycznych dotyczących omawianej tematyki. Warto także zachęcić rodziców do współdziałania w konkursach dotyczących edukacji regionalnej. Z analizy raportu Kuratorium Oświaty w Krakowie z 2013 roku dotyczącego sposobów i form realizacji treści z zakresu edukacji regionalnej wynika, iż dyrektorzy przedszkoli wyrażają potrzebę organizowania konkursów o powyższej tematyce dla najmłodszych, uważając ich liczbę za zbyt małą (BIP20130617_raport_edukacja_regionalna_2013%20(3).pdf), Dostęp: 20.02.2015 r.

Nauczyciele wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej powinni pielęgnować dziedzictwo kulturowe regionu i rozbudzać zamiłowanie dzieci do Małej Ojczyzny m. in. poprzez zainteresowanie grą na instrumentach ludowych, śpiew melodii ludowych czy posługiwanie się gwara. (Siegień, 2003: 235).

Podsumowanie

Realizacja założeń edukacji regionalnej wymaga od nauczycieli ciągłego doskonalenia swojego warsztatu metodycznego. Rolą nauczycieli we współpracy z rodzicami jest zaznajamianie dzieci z pięknem ojczystej ziemi, jej walorami, bogactwem historii i tradycji. Zdaniem E. Zimny (2014: 164) „budowanie edukacji regionalnej na poziomie przedszkolnym nie jest zadaniem trudnym. Ważne jest to, aby nauczyciel swoją postawą, przykładem i odpowiednim sposobem postępowania i bycia potrafił przekazać dzieciom istotę wartości rodzinnych, piękno krajobrazu, wagę tradycji i dziedzictwa kulturowego”.

Podsumowując, „Edukacja regionalna wprowadza dziecko w żywy, prawdziwy świat pełen przeżyć, emocji, piękna (niekiedy i brzydoty), doświadczeń i odkryć. To świat kolorów, zapachów i dźwięków. Przewodnikiem, wychowawcą, towarzyszem jest tutaj nauczyciel przy udziale innych członków społeczności lokalnej i regionalnej. Z tych doświadczeń młody człowiek czerpie w sobie

właściwy sposób inspirację, poprzez wchłanianie bodźców oraz uruchamianie zmysłów i wyobraźni” (Książek, 2000, 18).

Bibliografia

- Bryl, B., Bąk, M., Kasiniak, A. (2013). *Kuratorium Oświaty w Krakowie. Informacja na temat sposobów i form realizacji treści z zakresu edukacji regionalnej*. (BIP20130617_raport_edukacja_regionalna_2013%20(3).pdf) Dostęp: 20.02.2015 r.
- Chojnacka- Synaszko, B. (2011). Dziecko w wieku przedszkolnym poznaje świat kulturowy. W: T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.) *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych)*. Katowice- Cieszyn- Warszawa- Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Drost- Rudnicka, M. (2015). Wiedza uczniów kończących etap edukacji wczesnoszkolnej na temat regionu. W: B. Kurowska, K. Łopot- Dzierwa (red.) *Kultura- Sztuka- Edukacja, Tom 1*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Kościelska, A. (2013). Edukacja regionalna w przedszkolu. Tradycje pory wiosennej (na przykładzie Niepublicznego Misiowego Przedszkola w Krakowie). W: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.) *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*. Białystok: Trans Humana.
- Korzeniowska, W. (2009). Kulturowe przemiany w obrębie wielkich i małych Ojczyzn. W: K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska (red.) *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Książek, W. (red.). (2000). *Biblioteczka Reformy 24. Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej- dziedzictwie kulturowym w regionie*. Warszawa: wyd. MEN.
- Melosik, Z. (2004). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika, podręcznik akademicki, Tom 2*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michalewski, T. (2014). Regionalizm a problem tożsamości narodowej. W: B. Cimała, M. Pogorzelska (red.) *Wokół różnorodności kulturowej i regionalizmu- rozważania teoretyczne i aspekty praktyczne*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. (2006). Edukacja regionalna na pograniczach. W: A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.) *Edukacja regionalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Ogrodzka- Mazur, E. (2004). *Dziecko i regionalizm. Życie Szkoły*, 4 (2004), 265- 266.
- Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego (2014). <http://dokumenty.rcl.gov.pl/D2014000080301.pdf>, Dostęp: 07.04.2015r.
- Siegień, A. J. (2003). Edukacja regionalna w okresie stabilizacji społeczno-ustrojowej. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.) *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*. Białystok: Trans Humana.
- Smoleń, T. (2003). O „małej ojczyźnie” ciekawie i skutecznie. *Nowe w szkole*, 7-8 (2003), 30.
- Strykowski, W. (2003). Szkoła współczesna i zachodzące w niej przemiany. W: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPI².
- Surma, B. (2013). Edukacja regionalna i międzykulturowa w przedszkolu. W: A. Królikowska (red.) *Dziedzictwo kulturowo- historyczne regionu. Pedagogika międzykulturowa i regionalna- aspekty wychowawcze*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Synak, B. (2003). Kultury małych ojczyzn w warunkach globalizacji. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.) *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*. Białystok: Trans Humana.
- Wiśniewski, D. (2014). Cele i założenia edukacji regionalnej i międzykulturowej na pograniczu polsko- czeskim w dobie globalizacji. W: B. Cimała, M. Pogorzelska (red.) *Wokół różnorodności kulturowej i regionalizmu- rozważania teoretyczne i aspekty praktyczne*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Wojtek, D. (2014). Dziecko w świecie tradycji. *Życie Szkoły*, 4 (2014), 13.
- Wollman, L. (2013). Jak przygotować uczniów do uczenia się przez całe życie? Wyzwania dla szkoły i nauczyciela. W: E. Ogrodzka- Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska- Bujak (red.), *Edukacja małego dziecka. Nauczyciel- wychowawca w przedszkolu i szkole, Tom 5*. Cieszyn- Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zimny, E. (2014). Edukacja regionalna i międzykulturowa w przedszkolu. W: B. Cimała, M. Pogorzelska (red.) *Wokół różnorodności kulturowej i regionalizmu- rozważania teoretyczne i aspekty praktyczne*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Ziołowicz, K. (2007- 2008). Edukacja regionalna jako element edukacji patriotycznej. *Nauczania początkowe*, 1 (2007- 2008), 45.

**MAGDALENA GOŁĘBIEWSKA,
AGNIESZKA BŁYSZCZEK**
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Doświadczenia młodych pedagogów na współczesnym rynku pracy

Wprowadzenie

Nauczyciel, pedagog, to profesja która wykształciła się w historii człowieczeństwa bardzo wcześnie. Jedni z pierwszych przedstawicieli wyłonili się, już w czasach starożytnych. Przez stulecia zarówno rola nauczyciela jak i pełnione przez niego funkcje oraz zadania ewaluowały, ulegając zmianom. Dopasowując się do potrzeb i wymagań społeczeństwa. Reorganizacja warunków życia, stały rozwój kultury oraz cywilizacyjny sprawiają, że nowe pokolenia nauczycieli muszą podolać coraz to nowym wyzwaniom. Dydaktyk jest współcześnie bardziej przewodnikiem, współrozmówcom anizeli wykładowcą, z monopolem na jedyną, słuszną wiedzę. Dynamika zmian zachodzących na skalę globalną, kładzie nacisk na odpowiednie przygotowanie pedagoga do pracy. Wyposażenie go nie tylko w wiedze teoretyczną, ale przede wszystkim uposażenie w umiejętności praktyczne. Niezbędne do pracy z dziećmi oraz młodzieżą (Kuleczka, 2011: <http://men.gov.pl>).

W ostatnich latach studia pedagogiczne cieszą się niesłabnącą popularnością. Nie zmieniają tego pojawiające się, co jakiś czas pogłoski jakoby ranga zawodu nauczyciela osłabła, a jego rola w procesach edukacji oraz wychowania znacznie zmalała. Jak wynika z praktyki oraz opinii społeczeństwa, w dalszym ciągu osoba nauczyciela jest nie tylko kopalnią wiedzy, ale także inspiracją dla młodych pokoleń.

Współcześnie na edukację człowieka oddziałuje postęp naukowo- społeczny oraz techniczno- kulturowy. Wyraża się to w rozprzestrzenianiu informacji na skalę globalną oraz prób stymulowania jednostek do szybkiego rozwoju. Wychowania spełniającego specyfikę wymagań społecznych. Pedagog ma zatem niezwykle trudne i jednocześnie istotne zadanie do spełnienia (Bańka, 1996: 12-16). Dobrym nauczycielem nie może zostać każdy. Nie dotyczy to wyłącznie zawodu pedagoga, w każdym zawodzie znajdzie się osoba, wykonująca swoją pracę, a nie będąca świetnym fachowcem. Jednak dopóki szkoła miała charakter elitarny, a sam proces kształcenia obejmował niewielki wycinek społeczeństwa, dobór kadry pedagogicznej odbywał się na zasadzie selekcji. Nauczycielami zostawali tylko wybitni, inteligentni, utalentowani (Dindorf, 1995: 21-24). Obecnie studia pedagogiczne może podjąć praktycznie każdy, jednak nie

wszyscy z absolwentów będą dążyli do wykształcenia w sobie cech, odpowiadających nauczycielowi współczesnej epoki.

Pedagog to przede wszystkim postać stymulująca wychowanków do odkrywania samych siebie- własnych talentów, przełamywania lęków, pokonywania barier na drodze nauki i prawidłowego rozwoju. Pełni niekwestionowaną rolę przewodnika, wskazując kolejne dziedziny nauki, ucząc jak wykorzystywać własny potencjał intelektualny. Pomaga wykształcić silną postawę moralną. Dlatego tak ważne jest, aby praca nauczyciela była postrzegana nie tylko jak zawód, ale była misją i powołaniem (Dawid, 1961: 8-9). Rola oraz podejście do zawodu nauczyciela zmieniła się zgodnie z wymogami współczesnych czasów oraz potrzeb społeczeństwa. Nie należy jednak kwestionować potrzeby istnienia tego zawodu.

Szkole naszych czasów potrzebny jest nauczyciel orientujący się w zmianach jakie zachodzą w otoczeniu- społeczeństwie, polityce, gospodarce. Powinien być osobą altruistyczną, cieszącą się z sukcesów wychowanków, zapewniającym ich potrzeby, kształtującym moralne wartości (Hurlo, 2011: 35). Współczesny nauczyciel ma być twórczy i nie bać się innowacji, wykorzystywać potencjał kreatywny drzemący w nim samym oraz wychowankach. Nie uznając stereotypów, dynamicznie reagować na stale zmieniające się potrzeby edukacyjne nie tylko jednostki, ale także społeczeństwa (Schulz, 1989: 25-27) Rosnące wymagania społeczne wobec pedagoga, stawiają zawód jako wyzwanie, którego wypełnieniu podołać mogą nieliczni. Tym samym dziwi fakt, że choć rynek już w tej chwili jest przepełniony absolwentami pedagogiki, szkoły wyższe nadal kształcą w tym kierunku. Przyjmując kandydatów bez żadnej selekcji.

Wyższe wykształcenie stało się w ostatnich latach powszechne. Jednak w Polsce starzenie się społeczeństwa i mały przyrost naturalny sprawiają, że na rynku pracy pojawiło się zbyt wielu nauczycieli, natomiast szkół i przedszkoli ubywa. Większość więc, będzie musiała się przekwalifikować nie chcąc zasilać grona bezrobotnych.

Studia pedagogiczne od dawna uważane są przez studentów za przyjemne, łatwe. Dodatkowo kuszą wizją wolnych okresów wakacyjnych oraz stabilne zatrudnienie. Liczba osób chętnych poświęcić się edukacji i wychowaniu dzieci oraz młodzieży nie spada (Sedlak&Sedlak, 2011: <http://rynekpracy.pl>). Sam okres kształcenia, zdobywania niezbędnej wiedzy teoretycznej, nabywania doświadczenia poprzez udział w praktykach zawodowych, kursach doszkalających fascynuje. Młody człowiek w większym lub mniejszym stopniu, przekonuje się o chęci wykonywania zawodu. Moment otrzymania dyplomu i wkroczenie na rynek pracy te chęci i zapał weryfikują.

Zjawisko rosnącego bezrobocia wśród nauczycieli jest szeroko omawiane i przedstawiane za pomocą różnych badań naukowych. Warto więc przyjrzeć się, w jaki sposób sytuację postrzegają bezpośrednio sami zainteresowani.

Metodologia

Celem przeprowadzonych badań było sprawdzenie, w jaki sposób radzą sobie na obecnym rynku pracy, absolwenci dyscypliny naukowej Pedagogika. Czy pracują w swoim zawodzie oraz, czy wykonywana praca równa się z ich wyobrażeniami, pragnieniami z czasów studenckich? Badania były również obserwacją danej grupy społecznej, możliwością przyjrzenia się losom jednostek po ukończeniu studiów wyższych (magisterskich).

Badań społecznych dokonujemy przez całe życie, w sposób celowy bądź zupełnie nieświadomy. Każdego dnia obserwujemy lub też jesteśmy świadkami danych zjawisk zachodzących w społeczeństwie (Babbie, 2007: 57-59). Do zebrania pomiaru zastosowany został wywiad jakościowy, który umożliwił zbliżenie się do osób badanych. Przeniknięcie do środowiska respondentów, pozwoliło na dokonanie dodatkowej obserwacji gestów, mimiki, zachowań, podejścia do wykonywanej pracy. Przy czym forma ta, dała możliwość stworzenia przyjaznej atmosfery, znosząc barierę badacz-respondent. Wpłynęło to bezpośrednio na jakość zebranego pomiaru. Osoby badane w przyjaznej, luźnej atmosferze wykazywały otwartość, zaufanie, udzielając tym samym bardziej szczerych, precyzyjnych odpowiedzi na pytania.

Badacz podczas wywiadu przyjął formę słuchacza, nakierowującego na interesujące go tematy. Główną rolę odgrywał respondent, jego ton i ekspresja wypowiedzi, gestykulacja (Łobocki, 1978: 77-78).

Pomimo wielu trudności związanych z brakiem ofert pracy, odpowiedzialnością wynikającą z nauczania i wychowywania kolejnych pokoleń, praca nauczyciela należy do twórczych, interesujących profesji. Wymaga dużej samodyscypliny, wrażliwości na drugiego człowieka oraz efektywnego wykorzystywania potencjału, każdej jednostki wchodzącej w skład klasy/grupy. Pedagog jest zawodem z wielkim pokładem twórczym, intelektualnym, innowacyjnym o ile osoba podejmująca się pracy potrafi być elastyczna, podejmuje wyzwanie. Chcąc przybliżyć i zgłębić temat, pozyskując przy tym odpowiedzi na nurtujące w związku z podjętą tematyką pytania, do badań zaproszonych zostało dziesięć kobiet. Każda z osób badanych to absolwentka dyscypliny naukowej Pedagogika z Wydziału Nauk Społecznych na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Grupę respondentek stanowiły panie, po ukończeniu specjalności: Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna. Dobór grupy badawczej został dokonany celowo.

Analiza zgromadzonego materiału oraz wnioski

Zgromadzony materiał i jego analiza wykazały przede wszystkim, że pedagog ma utrudniony start na współczesnym rynku pracy. Wynika to nie tylko z ujęcia teoretycznego, ale przede wszystkim z indywidualnych doświadczeń respondentek:

„Było ciężko tuż po studiach. Maksymalna ilość rozniesionych CV (curriculum vitae- przypis autora), milczenie ze strony Urzędu Pracy, znajomych. Chciałam pracować z dziećmi, ale w każdej szkole i przedszkolu nie dawali większych nadziei.”¹

„Słyszałam na każdym kroku, że „z moim wykształceniem” to niestety, bez szans na pracę. Faktycznie nie było łatwo znaleźć coś sensownego, o placówkach publicznych nawet nie marzyłam, jednak w tych prywatnych wcale nie było lepiej!”²

„Z dyplomem pedagoga obeszłam wszystkie możliwe instytucje edukacyjne. Pracę dostałam w sklepie z odzieżą, jako kasjer- sprzedawca...”³

Brak perspektyw na podjęcie pracy w zawodzie, podyktowany przepelnieniem rynku jeśli chodzi o absolwentów Pedagogiki oraz zamykaniem kolejnych instytucji edukacyjno- wychowawczych, przedszkoli, a także szkół zmusza młodych ludzi do przebranzowienia. Krzyżując ich plany zawodowe, burząc marzenia o przyszłości, jakie budowali przez cały okres studiów. Zmiana kwalifikacji, choć nie tak trudna, jak w przypadku osób dojrzałych wiekowo, również w tej grupie stanowiła pewien problem. Wywoływała wewnętrzny sprzeciw oraz bunt:

„Myślałam sobie, że to bardzo niesprawiedliwe. Zawsze chciałam uczyć w szkole, pracować z maluchami, a tymczasem zostałam zmuszona do podjęcia studiów podyplomowych na administracji- bo jedyna praca jaka mi wpadła to stanowisko sekretarki w firmie budowlanej. Zarabiam, ale praca nie daje mi satysfakcji (...)”⁴

„Pewnego razu wybuchłam, że nie będę pracowała nigdzie indziej tylko z dziećmi. Szkoła mnie przyciągała, nawoływała. Nie przyjąłam żadnej z oferowanych mi propozycji, nie dlatego, że jestem leniem. Kształciłam się na nauczyciela, pragnęłam tego. W końcu, kiedy znalazłam w Warszawie ani chwili nie zastanawiałam się nad przeprowadzką!”

Respondentki, jak wynika z analizy materiału, były przygotowane na trud związany z kwestią znalezienia pracy w zawodzie. Nie spodziewały się jednak, aż takich utrudnień. W większości placówek, dyrekcja oczekiwała, że młoda, niezobowiązana rodziną osoba, podejmie pracę za najniższą stawkę. Przy czym, będzie również miała spore doświadczenie w zawodzie i dysponowała

¹ Wywiad z respondentką Judytą (obecnie projektantka wnętrz- wyjaśnienie autora), z dnia 20.03.2015 r.

² Wywiad z respondentką Justyną (obecnie wychowawczyni grupy sześciolatków, w publicznym przedszkolu w Olsztynie- wyjaśnienie autora), z dnia 12.03.2015 r.

³ Wywiad z respondentką Kamila (obecnie sprzedawca w sklepie odzieżowym- wyjaśnienie autora), z dnia 28.03.2015 r.

⁴ Wywiad z respondentką Moniką (obecnie sekretarka w biurze firmy remontowo- budowlanej w Olsztynku- wyjaśnienie autora), z dnia 10.03.2015 r.

środkami na swoje doszkalanie, a także nieograniczonym czasem na podejmowanie inicjatyw:

„Na jednej z rozmów kwalifikacyjnych usłyszałam, że sam tytuł magistra to żaden wyczyn. Oczekiwano, że zrobię kursy, szkolenia i studia podyplomowe we własnym zakresie, a wtedy „się zobaczy”(…). Nie chciałam pracować poza szkolnictwem, ale sytuacja finansowa skłoniła mnie do zajęcia się czymś innym.”⁵

„Kiedy zaczęłam pracować w szkole podstawowej okazało się, że jest wiele do zrobienia. Teatrzyki, wyjazdy na wycieczki, bale w związku z okolicznościowymi świętami. Wszystko spadało na mnie, pochłaniając moje życie prywatne i czas wolny. Bałam się odmawiać i pracując trzeci rok, nadal tak jest.”⁶

Odkąd stale słyszy się o nadchodzącym niżu demograficznym, a system edukacji z roku na rok przechodzi coraz większe zmiany, dotyczące nie tylko sposobów edukacyjno- wychowawczych, ale również kadrowych, strukturalnych. Wykształceni, młodzi pedagodzy mają nie tylko utrudniony start, ale poniekąd brak możliwości podjęcia pracy w wybranym zawodzie. Przyczynia się do tego nie tylko kwestia pochodzenia geograficznego (różne zapotrzebowanie w poszczególnych województwach), ale także oczekiwania społeczne względem nauczyciela:

„Pierwszą pracę podjęłam fuksem. To było jak wygrana w lotka, a udało mi się tylko dlatego, że nauczycielka szła na emeryturę, a mnie poleciły trzy mamy uczniów. Zachwaliły nie pod kątem posiadanych kompetencji, ale charakterologicznych. I tak moje opanowanie, życzliwość, sympatia jaką mnie obdarzyły, stały się argumentem żeby mnie zatrudniono.”⁷

„W szkołach i przedszkolach odsyłano mnie z kwitkiem tłumacząc, że pracuje komplet kadry pedagogicznej. Natomiast wolontariat lub staż z urzędu był proponowany natychmiast potem. Miałam pracować z dziećmi, czyli robić to, co chciałam, ale w czynie społecznym, a potem może zobaczymy, może zwolni się miejsce. Przecież mam wykształcenie, nie muszę nikomu niczego dodatkowo udowadniać, wkupować się w łaski.”⁸

Utrudnienie w podjęciu wymarzonej pracy nauczyciela, stanowi również kadra instytucji oraz placówek edukacyjnych. Najczęściej osoby, które z powo-

⁵ Wywiad z respondentką Anną (obecnie właścicielka salonu kosmetycznego w Olsztynie- wyjaśnienie autora), z dnia 04.03.2015 r.

⁶ Wywiad z respondentką Tamarą (obecnie wychowawczyni III klasy szkoły podstawowej w Nidzicy- wyjaśnienie autora), z dnia 19.03.2015 r.

⁷ Wywiad z respondentką Justyną (obecnie wychowawczyni grupy sześciolatków, w publicznym przedszkolu w Olsztynie- wyjaśnienie autora), z dnia 12.03.2015 r.

⁸ Wywiad z respondentką Moniką (obecnie sekretarka w biurze firmy remontowo- budowlanej w Olsztynku- wyjaśnienie autora), z dnia 10.03.2015 r.

dzeniem mogłyby odejść na emeryturę nadal nauczają, zajmując tym samym miejsce młodszym kolegom oraz koleżankom po fachu. Nie jest to zjawisko dziwne, pod względem trudnej specyfiki, współczesnego rynku pracy. Zdecydowanie frustrujące jednak, z punktu widzenia kreatywnych, chcących wykazać się nauczycielskimi zdolnościami młodych ludzi, których kariera jest w pewnym sensie blokowana:

„Nie narzekam na swoją pracę. Pedagogice oddałam serce, ale również pośród mebli, bibelotów, kolorów się odnajduję. Szkoda, jednak że tak wiele jest nauczycieli w wieku emerytalnym, przez których musiałam się skupić na czymś innym niż nauczaniu dzieci(...)”⁹

„Nauczycielka zawsze kojarzyła mi się z żywiołowością, pomysłowością. Taka uśmiechnięta, energiczna pani lub pan z masą pomysłów. Tymczasem tacy pracują na kasach w marketach, a emeryci uczą maluchy zgodnie z gotowymi, niezmiennymi od lat programami. Nikomu nie ujmując, ale nie tak powinno być!”¹⁰

„Będąc jeszcze na praktykach w trakcie studiów, słyszałam ciągle od nauczycielek z wieloletnim stażem, że my młodzi nic nie umiemy, nic nie wiemy. Za to one, po tylu latach praktyki... Tylko my nawet nie mamy szans spróbować, skoro w szkołach nadal grzeją stołki emerytki!”¹¹

Podjmując studia pedagogiczne, najczęściej wychodzi się z założenia, że jakoś to będzie- że musi się udać. Tymczasem, po pięciu latach nauki i obronie dyplomu, szansa na znalezienie pracy w zawodzie jest minimalna. Nauczycieli wciąż przybywa, czego nie można powiedzieć o placówkach edukacyjnych. Do zaistniałej sytuacji doprowadził bez wątpienia fakt, że na studia pedagogiczne w miarę łatwo się dostać. Sam cykl jest przyjemny, nie tak wymagający jak chociażby kierunki z dyscyplin ścisłych. Często także absolwentami zostają osoby przypadkowe:

„ Nie przepadam za dziećmi, nie widziałam się w roli nauczycielki. Kierunek wybrałam pod kątem łatwości, czego się nie wstydzę. Nie wiązałam przyszłości z nauczaniem. Dyplom z pedagogiki niczego mi nie gwarantował w moim przekonaniu od samego początku, dzięki czemu jestem mniej rozczarowana. Wprawdzie pracuję w szkole, ale zupełnie różni się to od moich wyobrażeń.”¹²

⁹ Wywiad z respondentką Judytą (obecnie projektantka wnętrz- wyjaśnienie autora), z dnia 20.03.2015 r.

¹⁰ Wywiad z respondentką Klaudią (obecnie asystent nauczyciela w publicznej szkole podstawowej w Kozłowie- wyjaśnienie autora), z dnia 16.03.2015 r.

¹¹ Wywiad z respondentką Anną (obecnie właścicielka salonu kosmetycznego w Olsztynie- wyjaśnienie autora), z dnia 04.03.2015 r.

¹² Wywiad z respondentką Magdą (obecnie pedagog w publicznej szkole podstawowej w Nidzicy- wyjaśnienie autora), z dnia 08.03.2015 r.

„W przedszkolu chciałam pracować zawsze. Zmieniło się kiedy już zaczęłam, ponieważ większość czasu spędzałam na wypełnianiu różnego rodzaju dokumentacji. Ciągłe roszczenia rodziców, przełożonych, brak możliwości odejścia od sztamowego programu nauczania(...). Wkurzyłam się i odeszłam, nie bez żalu, ale bym zwariowała. Obecna praca jest inna, nie do końca wymarzona, ale do nauczycielstwa bym nie chciała wracać.”¹³

„Na studiach i także teraz w trakcie pracy, spotykam osoby, które pracują bez przekonania. Nie mają podejścia do dzieci, ani chęci do zorganizowania choćby koła zainteresowań. Nauczycielstwo jest dla nich koszmarem, ale ciągną je ze względu na stabilność finansową i wolne weekendy.”¹⁴

Tak jak w przypadku innych zawodów dużo zależy od jednostki, tego w jaki sposób pokieruje swoją karierą zawodową, po ukończeniu studiów. Większość z respondentek nie pracuje w wyuczonym zawodzie, powodów doszukując się w czynnikach zewnętrznych. Żadna nie wskazała na własne predyspozycje lub bierność w podejmowanych działaniach, inicjatywie. Losy absolwentek potoczyły się różnie. Wszystkie tuż po zakończeniu studiów próbowały znaleźć pracę w wyuczonym zawodzie, przechodząc przez liczne, negatywne rozmowy kwalifikacyjne. Niewątpliwie pedagog jest to zawód przeludniony, a wyobrażenia odbiegają od realnych obowiązków wynikających z wykonywanej pracy. Młodzi ludzie zapominają, w trakcie realizacji studiów, że Pedagogika to ciągle doszkalanie się, doksztalcanie. Upór i dążenie do bycia coraz lepszym dla innych. Często pracy podejmują się niewłaściwe osoby, które nie czują powołania, sprawowania roli przewodnika naukowego. Wynikiem czego jest najczęściej rezygnacja i zmiana kierunku zawodowego lub blokowanie miejsc pracy osobom z poczuciem misji.

Bibliografia

- Bańka, J.(1996). *Edukacja i terażniejszość*, Warszawa: Wydawnictwo WSP; TWP.
- Babbie, E. (2007). *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dawid, J.W. (1961). O duszy nauczycielstwa. W: J.W. Dawid, *Pisma pedagogiczne*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dindorf, M. (1995). *Nauczyciel*. W: B. Czabański (red.), *Elementy dydaktyki ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo AWF.

¹³ Wywiad z respondentką Barbarą (obecnie przedstawicielka handlowa-wyjaśnienie autora), z dnia 20.03.2015 r.

¹⁴ Wywiad z respondentką Klaudią (obecnie asystent nauczyciela w publicznej szkole podstawowej w Kozłowie- wyjaśnienie autora), z dnia 16.03.2015 r.

- Hurło, L. (2009). Innowacyjność w pracy zawodowej współczesnego nauczyciela w dobie globalizacji. W: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków: Wydawnictwo IMPULS.
- Kuleczka, M., Skierska-Pięta, K. (2011). *Dobre praktyki-zawód nauczyciel*. <http://men.gov.pl>, Dostęp: 02.03.2015.
- Łobocki, M. (1978). *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schulz, R. (1989). *Nauczyciel- innowator*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sedlak&Sedlak (2013). *Nauczyciel na bezrobociu*. <http://rynekpracy.pl>, Dostęp: 03.04.2015.

AGNIESZKA KLIMSKA

Instytut Ekologii i Bioetyki,
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Zadania edukacji wobec założeń gospodarki opartej na wiedzy

Wprowadzenie

Funkcjonujące dotychczas systemy edukacyjne nie odpowiadały wyzwaniom współczesnego świata. Edukacja ma zasadnicze znaczenie w kształtowaniu przyszłości, rozwoju człowieka i rozwiązywaniu problemów natury społecznej. Dlatego od pewnego czasu dokonywana jest modyfikacja systemu edukacji, z jednej strony zmierzająca do przeprowadzenia zmian kompatybilnych z unijnymi (Przybyszewski, 2007: 79), z drugiej natomiast do dostosowywania edukacji do procesów społeczno-gospodarczych. O potrzebie reformy edukacji mówi się także w kontekście gospodarki opartej na wiedzy. Postuluje się nie tylko zmiany dotyczące kształcenia ustawicznego, ale również większe inwestowanie w kapitał ludzki, który niósłby ze sobą progres w rozwoju wiedzy, umiejętności, kompetencji i postaw służący ostatecznie dobru wspólnemu.

Wiedza jako stymulator rozwoju gospodarki. Ekonomiczne znaczenie wiedzy

Zagadnieniem wiedzy interesowali się już starożytni myśliciele. Wiedza utożsamiana była z mądrością, prawdą, spostrzeżeniem czy prawdziwym sądem. Pojęcie wiedzy jest jednak wieloznaczne, stąd nie ma jednej powszechnie obowiązującej definicji. Wiedzę określa się między innymi jako zasób wiadomości z jakiejś dziedziny (Encyklopedia Popularna PWN, 1982: 849). Można ją ujmować w znaczeniu wąskim i szerokim. W pierwszym przypadku wiedza oznacza sumę rzetelnych informacji o rzeczywistości oraz zdolność ich wykorzystania. Szerokorozumiana wiedza to ogół wiadomości, twierdzeń, przekonań, itp., którym można nadać znaczenie poznawcze lub praktyczne (Marciniak, 2007: 12).

Wielokrotnie podkreśla się, że to właśnie wiedza stanowi podstawę jednostkowego i zbiorowego sukcesu. Co więcej obecnie propaguje się „intelektualny klimat rozwoju”, którego przyczyn należy doszukiwać się przede wszystkim w nauce stosowanej i w technice (Kiwak, 2007: 12).

W literaturze przedmiotu często można spotkać się z podziałem na cztery fazy przetwarzania wiedzy: dane – informacja – wiedza – mądrość. Dane stanowią podstawowe ogniwo informacji. Ogół informacji racjonalizowany i eks-

plikowany jest za pomocą wiedzy. Mądrość oznacza natomiast zdolność stosowania, przekonstruowywania i kreowania wiedzy, dochodzenie do istoty problemu oraz wykrywanie ukrytych znaczeń (Web-01).

Współcześnie pojęcie wiedzy nabiera coraz większego znaczenia ekonomicznego. GOW rozumiana jako „gospodarka napędzana przez wiedzę” (*The Knowledge Driven Economy*) (Our Competitive Future..., 1998) wykracza poza tradycyjne ujęcia wiedzy. Według OECD w wymiarze ekonomicznym wiedzę pojmuje się dwojako: jako informację oraz jako aktywa. Wiedza w postaci informacji pozwala, po przetworzeniu, na zastosowanie jej w modelach ekonomicznych, które wykorzystywane są w procesach decyzyjnych. Wiedza to także aktywa uczestniczące w produkcji. W aspekcie ekonomicznym odróżnia się także publiczny i prywatny charakter wiedzy, który następnie implikuje podział na wiedzę milczącą – nieudokumentowaną i wiedzę kodowaną – dostępną jedynie wtajemniczonym (Chojnicki, 2001: 81-82). Stosuje się ponadto podział wiedzy na jawną i ukrytą. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z wiedzą uporządkowaną i sformalizowaną, która przekłada się np. na modele naukowe czy programy komputerowe. Wiedzę ukrytą stanowią natomiast przede wszystkim umiejętności, pewne schematy myślenia, paradygmaty czy punkty widzenia, które trudno przełożyć na język naukowy lub techniczny. Oba rodzaje wiedzy nie występują wyłącznie oddzielnie, często bowiem się przenikają, podlegają konwersji. J. Kutyla zwraca uwagę na cztery możliwości przekształcania wiedzy (Kutyla, 2008: 57):

- transfer wiedzy pomiędzy konkretnymi osobami poprzez obserwację, odwzorowywanie pewnych umiejętności;
- przeobrażanie wiedzy ukrytej w jawną czego wynikiem jest nowa wiedza, która może być propagowana w wewnętrznych strukturach organizacji czy przedsiębiorstwa;
- przemienianie jednej formy wiedzy jawnej w inną, również jawną lub łączenie ich pewnych elementów w celu uzyskania wiedzy kompleksowej czy użyteczniejszej;
- przekształcanie wiedzy jawnej w ukrytą co pozwala m.in. na rozwój intelektualny i poszerzanie kompetencji poszczególnych osób.

Postrzeganie wiedzy w kategoriach ekonomicznych rodzi ryzyko sprowadzania jej do procedur, które będą oceniać jej efektywność, weryfikować korzyści praktyczne. Dlatego, aby wiedza „(...) nie stała się ślepym narzędziem polityki gospodarczej, potrzebuje refleksji humanistycznej i mocno ugruntowanego przekonania, że służyć ma przede wszystkim dobru człowieka” (Kiwak, 2007: 14). Wiedza jest wytworem człowieka, efektem jego twórczego poznania i daje mu możliwości przewidywania przyszłości i doskonalenia świata. Narzędziem jest natomiast rozum, który powinien przybliżać człowieka do prawdy. Nie chodzi zatem jedynie o produkcję wiedzy, o jej utylitarystyczne postrzeganie czy o wytwory pragmatyczne, ale o racjonalne zarządzanie wiedzą uwzględniające zachowywanie proporcji między tym co materialne i pozamaterialne.

Założenia gospodarki opartej na wiedzy

Gospodarkę opartą na wiedzy w sposób trafny określił Minister Nauki Andrzej Wiszniewski, według którego „świat wkroczył w epokę, kiedy to umiejętność tworzenia wiedzy, oraz pozyskiwania i przetwarzania informacji stały się podstawową drogą do sukcesu gospodarczego” (Wiszniewski, 2001: 9). Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD) przez gospodarkę opartą na wiedzy należy rozumieć taką gospodarkę, w której wiedza stanowi zasadniczy czynnik produktywności i wzrostu gospodarczego. W tak określonej gospodarce główną rolę odgrywają informacja, edukacja oraz technologie (Web-02).

Z. Madej podkreśla dwa znaczenia gospodarki opartej na wiedzy (Madej, 2006: 15-16):

- jako realne zjawisko czyli konkretna gospodarka, której założenia realizowane są współcześnie i wiedzy przypisują zasadnicze znaczenie (np. gospodarka USA);
- jako określenie teoretyczne – zespół twierdzeń i idei, które koncentrują się na innowacyjności, promują rozwój wiedzy oraz postęp techniczny.
- GOW charakteryzują także pewne cechy, wśród których można wyróżnić (Czajka, 2011: 91):
- transformację struktury gospodarki w wyniku rozwoju sektora wiedzy;
- przewagę kapitału ludzkiego jako podmiotu generującego postęp technologiczny;
- wkład technologii informatycznych i telekomunikacyjnych w procesy intensyfikowania działań innowacyjnych;
- zwiększanie znaczenia popytu na tworzenie wiedzy i minimalizowanie roli podaży wiedzy w kreowaniu innowacji;
- preferowanie praktyki tworzenia wiedzy w małych i średnich organizacjach;
- zdobywanie wiedzy poprzez analizowanie właściwych rozwiązań i wyników działalności między organizacjami;
- modernizację struktury zatrudnienia;
- wzrost znaczenia pracowników wiedzy;
- rozwój kwalifikacji i innowacyjności, pracy zespołowej z nastawieniem na efektywność.

Problematyka GOW wymaga podejścia systemowego i zintegrowanego, uwzględniającego powiązania i sprzężenia pomiędzy jej elementami. Bez wątpienia jeden z takich filarów GOW stanowi system edukacyjny, bez rozwoju którego nie można współcześnie mówić o postępie gospodarczym i społecznym.

Czynniki wpływające na transformację edukacji w Polsce

W podstawowym znaczeniu edukacja to proces kształcenia, pozyskiwania wiedzy, rozwój umysłowy człowieka oraz jego wychowanie. Edukacja oznacza

ponadto „(...) ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata” (Kwieciński, 1995: 14). Edukacja to także celowe oddziaływanie na człowieka zmierzające do tworzenia określonych zmian w jego osobowości. W tym rozumieniu edukacja powinna zawierać aspekt intelektualny, sprawczy oraz aksjologiczny (Klimska, 2010: 228). Wpisany w edukację przekaz wiedzy twórczy i wychowawczy wyznacza jej dwutorowość i wraz z rozwojem społeczno-gospodarczym stale jest aktualizowany i unowocześniany.

Współcześnie coraz częściej podkreśla się znaczenie edukacji w kształtowaniu określonej wizji przyszłości. Potwierdzają to liczne dokumenty, powstające zarówno na szczeblu wspólnotowym, jak również w Polsce. W każdym przypadku podkreślana jest ważna rola edukacji w ustawicznym kształceniu człowieka, w rozwoju jednostki i społeczeństwa. Dzisiejszy wymiar edukacji wykracza poza niegdyś dość powszechne jej rozumienie, przede wszystkim jako przekaz wiedzy. Dąży się natomiast, aby edukacja stanowiła „(...) swoistą triadę wiedzy, umiejętności i postaw” (Czaja, 2006: 202). Cały proces edukacyjny powinien zawierać atrybuty, które wpływają na sprawność działania, tj. celowość, racjonalność, efektywność, skuteczność i atrakcyjność. Celowość wiąże się z wyborem konkretnego przedsięwzięcia edukacyjnego oraz realizacją zaplanowanych w związku z nim zadań. Racjonalność rozumiana jest jako zasada działania, która obejmuje określony zasób wiedzy i metody logicznego wnioskowania (dedukcji i indukcji). Efektywność oznacza relację między korzyściami z przedsięwzięcia a kosztami związanymi z jego realizacją. Skuteczność jest natomiast atrybutem, który ocenia efekt całego projektu poprzez sprawdzenie stopnia realizacji poszczególnych celów. Wiąże się z przekazem i utrwalaniem informacji, a ponadto z przenoszeniem treści na postawy i konkretne działania umożliwiające zdobycie umiejętności (Czaja, 2006: 204-207).

Pierwotnie edukacja nie posiadała charakteru publicznego, tylko prywatny i przez to wiązała się najczęściej z pochodzeniem. Umożliwiała wówczas wyjście z biedy, a także awans społeczny czy karierę zawodową. Człowiek jest jednak istotą społeczną, co oznacza, że wszelki jego rozwój i działalność mogą odbywać się zwłaszcza w społeczeństwie. Już Tomasz z Akwinu życie w społeczeństwie uznał za naturalną skłonność i potrzebę człowieka. Nie może on egzystować poza społecznością i bez społeczności, nie może też samodzielnie realizować swego dobra i szczęścia. Celem każdej społeczności jest dobro wspólne, które nie jest możliwe do osiągnięcia z pominięciem dobra jednostki (Gilson, 1960: 450-457). Życie we wspólnocie daje szansę poprawy, ulepszenia świata zewnętrznego. „(...) Człowiek nie może spełniać indywidualnie tej misji poddawania sobie i doskonalenia kosmosu. Jest to misja powierzona całej ludzkości i tylko zbiorowym wysiłkiem całej ludzkości może być spełniona” (Strzeszewski, 1985: 19). Doskonalenie świata nie może się jednak odbywać kosztem dobra osoby ludzkiej. Społeczeństwo wymaga zatem takiej organiza-

cji, w której możliwy staje się rozwój człowieka obejmujący wychowanie, wykształcenie czy przygotowanie do pracy zawodowej. Stąd tak ważny jest publiczny wymiar edukacji. Ukształtował się on wraz z rozwojem cywilizacyjnym, społecznym i gospodarczym, postępowaniem w dziedzinie nauki i techniki. W związku z tym w systemie edukacji wpisuje się obecnie wiele doniosłych zadań, jak np. zwalczanie ubóstwa i marginalizacji społecznej, kształtowanie świadomości ekologicznej oraz świadomości zagrożeń cywilizacyjnych, wspieranie polityki prozdrowotnej, itp. oraz tych, które w sposób oczywisty przyczyniają się do rozwoju indywidualnego i społecznego i zbliżają do dobra wspólnego.

System edukacyjny, również polski, dostosowuje się do zmieniających się, m.in. w wyniku procesów globalizacyjnych, tendencji i wizji. W związku z tym uwyraźnia się potrzeba tworzenia długofalowej polityki edukacyjnej, nieobojętnej na konflikty i trudności będące efektem procesów europeizacji (Przybyśzewski, 2007: 79).

Na kształt edukacji w sposób zasadniczy wpływa dziś polityka i państwo. Z jednej strony państwo, które mając na uwadze dobro wspólne, inicjuje i kontroluje procesy edukacyjne, a z drugiej politycy – reformatorzy sfery edukacji. Pojawiają się opinie, że „(...) dla samej edukacji jednymi z najbardziej istotnych i znaczących ideologii edukacyjnych są te, które leżą u podstaw myślenia i działania osób dzierżących władzę polityczną” (Jagielska, 2014: 7). W rękach polityków pozostają bowiem kwestie formalno-prawnych możliwości kształcenia i wychowywania polskiego społeczeństwa. Zatem wszelkie obowiązujące i wiążące propozycje, rozstrzygnięcia i przepisy w zakresie edukacji stanowią akt wyrażania władzy politycznej oraz relacji między państwem a społecznością (Jagielska, 2014: 29). Kształt systemu edukacyjnego i organizacja całego procesu kształcenia może wynikać ponadto z określonej wizji społeczeństwa.

Społeczeństwo XXI wieku określane jest mianem społeczeństwa non stop. Jest to społeczeństwo, które w swoich działaniach nie uwzględnia wytycznych zrównoważonego rozwoju, nie liczy się z uwarunkowaniami czasowymi, cyklami i rytmem przyrody, uszczuplającą się bioróżnorodnością. Dąży do przyspieszenia działań gospodarczych, konkurencyjności, kieruje się zasadą „zawsze i wszędzie”. Społeczeństwu non stop sprzyja nieograniczone wykorzystywanie energii, ekonomiczne zagospodarowywanie czasu i przestrzeni oraz stały rozwój techniki. Społeczeństwo takie wymaga od jednostek „elastyczności” – stałej gotowości do mogących zajść zmian, np. miejsca pracy, zamieszkania. Człowiek „elastyczny” nie wykracza poza teraźniejszość, przez co w swoich działaniach nie uwzględnia negatywnych skutków ani o charakterze społecznym, ani ekologicznym (Kośmicki, 2005: 40-48). Wpadł on „(...) w pułapkę działania na krótką metę, stojącego na przeszkodzie planowaniu dalekosiężnemu i dobrze przemyślanemu” (Łepko, 2003: 113).

W Polsce funkcjonują obecnie dwa modele społeczeństwa – społeczeństwo wiedzy oraz społeczeństwo informacyjne. W literaturze naukowej można spotkać się z zamiennym stosowaniem tych określeń, najczęściej jednak są one wyjaśniane i interpretowane w odmienny sposób. Społeczeństwo wiedzy to

model, w którym priorytetową rolę przypisuje się nauce i kapitałowi intelektualnemu. Jego założenia wpisano m.in. do dokumentu „Polska 2025 – Długookresowa Strategia Trwałego i Zrównoważonego Rozwoju. Zaprezentowana została w nim wizja zakładająca ukształtowanie społeczeństwa wiedzy – społeczeństwa dynamicznie i sprawnie reagującego na zmieniające się potrzeby rynku, gotowego na reorganizację oraz ciągle podnoszenie poziomu kwalifikacji. W modelu zakłada się, że zaistnieje społeczeństwo innowacyjne umiające przystosować się do zmieniających się warunków życia i pracy. Będzie to społeczeństwo o wysokim poziomie wykształcenia i kultury umiejętnie wykorzystujące informacje w postaci wiedzy. Wzrośnie jakość „kapitału ludzkiego”, która wpłynie na tempo rozwoju społeczno-gospodarczego. Zwiększy się poziom konkurencyjności gospodarki przekładający się następnie na zamożność społeczeństwa.¹ Model społeczeństwa wiedzy proponuje zmianę struktury dochodowej i majątkowej Polaków. Zakłada stabilną pozycję grupy o średnich dochodach i skierowanie wspólnych dążeń na minimalizację rozwarstwienia dochodowego. Poprawi to sytuację ludzi najmniej zamożnych i będzie sprzyjać sukcesywnemu przeciwdziałaniu ubóstwu i marginalizacji społecznej. Rozpowszechniony zostanie system ustawicznego kształcenia, a edukacja stanie się powszechnie dostępna. W połączeniu z czynną polityką prozatrudnieniową wpłynie to na ograniczenie bezrobocia, zwłaszcza strukturalnego. W społeczeństwie wiedzy widoczna powinna być też zmiana stylu i jakości życia. Miałby on przejawiać aktywne postawy, zindywidualizowane potrzeby, troskę o własne zdrowie, a także o stan środowiska przyrodniczego. Tak ukształtowane społeczeństwo będzie rozumiało i realizowało w praktyce zasady etyki na wielu płaszczyznach. Należy dążyć do rozwoju sfery etyki i moralności w stosunkach ogólnospołecznych oraz w odniesieniu do przyrody uświadamiając przekonanie, że w obliczu zagrożeń ekologicznych i cywilizacyjnych niezbędne jest stworzenie etycznego kodeksu postępowania. Powinno się w nim uwzględnić dotychczasowe doświadczenia praktyczne, wspólnie wypracowany system wartości, jasną wizję przyszłości i zasady, jakimi należałoby się kierować. Miałby on niewątpliwie wpływ na kwestię kształtowania nowego modelu konsumpcji. Potrzeba zmiany społecznej mentalności, powszechnego nastawienia na ciągle zwiększanie dóbr i nieograniczone korzystanie z usług. Stworzony model społeczeństwa kierowany jest do wszystkich społeczności, również najbardziej lokalnych, jak np. rodzina. Jego wdrożenie oznacza wielowymiarowy proces społeczny, naukowo-techniczny i gospodarczy. Ukształtowanie społeczeństwa wiedzy stanowić będzie istotny wkład w realizację idei zrównoważonego rozwoju i przyjętego w niej paradygmatu ładu społecznego (Polska 2025..., 2000: 13-15).

Spoczezeństwo informacyjne określane jest jako nowej jakości społeczeństwo, w którym informacja posiada zasadnicze znaczenie w życiu społecznym,

¹ Przez zamożność rozumie się wzrost poziomu dochodów na mieszkańca, dostępność mieszkań, nowoczesne wyposażenie gospodarstw domowych, wystarczająco wysoki stan zabezpieczenia społecznego oraz stan zdrowia.

ekonomicznym, politycznym czy kulturowym. Kształtowaniu się takiego społeczeństwa sprzyja szybki postęp w dziedzinie technologii, pozwalający na pełne wykorzystywanie i zdalne przetwarzanie informacji. Przy użyciu nowych technik (ICT), do których zalicza się zwłaszcza komputery, telekomunikację, robotykę można współtworzyć erę informacyjną.

Założenia tego modelu społeczeństwa zostały wpisane w liczne dokumenty i raporty krajowych i międzynarodowych instytucji. Wypracowanie wizji społeczeństwa informacyjnego było przedmiotem dwuetapowych obrad Światowego Szczytu Społeczeństwa Informacyjnego (WSIS) w Genewie (10-12 grudnia 2003 roku) oraz w Tunezji (Tunisie) (16-18 listopada 2005 roku). Przyjęto wówczas trzy kluczowe obszary działań: stworzenie międzynarodowego modelu społeczeństwa informacyjnego, uzmysłowienie wszystkim obywatelom korzyści, jakie daje zastosowanie technologii informatyczno-komunikacyjnych, a także udostępnienie proponowanych przez nie rozwiązań dla realizacji celów wskazanych w Deklaracji Milenijnej (Haliniak, 2004: 181). W całości zagadnieniu społeczeństwa informacyjnego poświęcony był tzw. Raport Bangemanna, w którym za kluczowe uznano systemy komunikacyjne i zaawansowane technologie informatyczne. W dokumencie tym zamieszczono uwagi odnoszące się do zmian, do jakich dochodzi za sprawą nowoczesnych technologii teleinformatycznych i wskazano na związane z tym możliwości oraz zagrożenia. W innym dokumencie – *Towards knowledge societies* – wskazuje się na dwa filary, na których opiera się społeczeństwo informacyjne – powszechny dostęp do informacji i wolność wypowiedzi (Krzemiński, 2007: 73). W Polsce do kwestii tej rząd odniósł się przyjmując Uchwałę Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 14 lipca 2000 roku w sprawie budowania społeczeństwa informacyjnego w Polsce. W akcie tym uznano, że nowoczesne technologie i zastosowania usług telekomunikacyjnych, teleinformatycznych i multimedialnych mogą przyspieszyć rozwój gospodarczy, rzutować na konkurencyjność gospodarki, tworzyć nowe miejsca pracy, wspierać nauczanie, dostęp do dóbr kultury, itp. (Web-03). W 2000 roku Ministerstwo Gospodarki opracowało dokument „ePolska. Plan działań na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2001-2006”. Wyznaczono w nim następujące cele: rozwój infrastruktury teleinformatycznej, powszechny, tańszy, szybszy i bezpieczny Internet, inwestowanie w ludzi i umiejętności, stymulowanie lepszego wykorzystania technologii informacyjnych, teleinformatyka na obszarach wiejskich oraz rozwój radiofonii i telewizji cyfrowej. W dokumencie akcentuje się potrzebę przygotowania społeczeństwa na przemiany społeczne, uzmysławia potrzebę dostosowywania polskiego prawa do zmian, jakie będzie nieść ze sobą rozwój technik teleinformatycznych oraz promuje ideę gospodarki elektronicznej (Web-04).

Modele społeczeństwa obejmują kwestie kształcenia, które są ukierunkowane na dalszy rozwój, tak aby wszyscy mieli dostęp do wiedzy, informacji i mogli w pełni wykorzystywać potencjał, jaki dają masowa komunikacja i informacja. Ujawniają się także pewne trudności, przed którymi staje współczesna edukacja. Można zgodzić się z R. Przybyszewskim, w opinii którego „(...) po raz pierwszy w historii ludzkości wyznaczono oświacie zadanie przygo-

towania jednostki do nieistniejącego jeszcze typu społeczeństwa w zmieniającym się porządku świata” (Przybyszewski, 2007: 79).

Znaczenie edukacji w rozwoju gospodarki opartej na wiedzy

Wszelkie zmiany społeczno-gospodarcze w sposób wyraźny wpływają obecnie na kształt systemu edukacji. Rozwój edukacji w jakimś stopniu zawsze wiązał się z przebiegiem procesów gospodarczych. Pewne wyzwania dla oświaty determinowane są realizacją wytycznych GOW. Zasadniczym postulatem jest potrzeba kształcenia ustawicznego. Argumentuje się to faktem, że edukacja permanentna umożliwi człowiekowi rozwój, daje szansę na zwiększenie zatrudnienia, aktywność, a także przezwyciężenia problemów jakimi są np. wykluczenie społeczne czy ubóstwo. Często podkreśla się, że edukacja jest bezwzględny warunkiem do rozwoju GOW. Niewątpliwie wpływa na podnoszenie jakości kształcenia zawodowego, zgodnego z potrzebami rynku. Realizacja GOW generuje zapotrzebowanie na pracowników o wysokich kwalifikacjach, gotowych na ciągle poszerzanie swoich kompetencji, zdobywanie wiedzy, ludzi elastycznych, otwartych na zmiany, przedsiębiorczych i kreatywnych.

Wyzwania edukacyjne w kontekście GOW zostały zawarte w Memorandum dotyczącym kształcenia ustawicznego Unii Europejskiej (*A Memorandum on Lifelong Learning*) z 30 października 2000 roku. Przyjęty w dokumencie kierunek działania zakłada wzmocnienie gospodarki i społeczeństwa właśnie za pomocą kształcenia ustawicznego, rozumianego jako „(...) wszechstronne kształcenie, podejmowane na bieżąco w celu podniesienia poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji” (Commission of the European Communities, 2000: 3). W Memorandum zapisano sześć założeń odnoszących się do kształcenia ustawicznego: zapewnienie powszechnego i stałego dostępu do nauki, większe inwestowanie w kapitał ludzki, opracowanie efektywnych metod kształcenia i uczenia się, wskazywanie na korzyści jakie daje nauka, zwłaszcza w wymiarze nieformalnym i nieoficjalnym, zagwarantowanie ludziom sprawnego dostępu do rzetelnych informacji w zakresie kształcenia na terenie Europy, dążenie, aby edukacja odbywała się z wykorzystaniem urządzeń teleinformatycznych (Commission of the European Communities, 2000: 4). Realizacja tych założeń, jak również innych zadań wynikających z kształcenie ustawicznego wiąże się z dostosowywaniem polityki unijnej do potrzeb ludzi, uznanych za największe bogactwo Europy (Kaniewska, Klimski, 2014: 478).

W kontekście GOW ważna jest także jakościowa przemiana systemu edukacji, która powinna zmierzać do podnoszenia kwalifikacji ludzi z zapewnieniem jak najlepszego dostępu do placówek oświaty, systemu ulg podatkowych, wsparcia finansowego dzieci z ubogich rodzin, jak również rozwoju *e-learningu*, uczenia rozwiązywania problemów, stosowania wiedzy w praktyce, zwiększania produktywności edukacji (Przybyszewski, 2007: 95).

Edukacja, która ma przybliżyć Polskę do GOW wymaga podjęcia zasadniczych działań, tj. zwiększenie nakładów finansowych na naukę, zsynchronizo-

wanie kształcenia i rozwoju zawodowego pracowników do warunków współczesnych organizacji, realna współpraca szkół z otoczeniem społeczno-gospodarczym, dostosowanie edukacji do potrzeb rynku, jak również zmiana sposobów kształcenia nauczycieli oraz poprawa jakości kształcenia, zwłaszcza w szkołach wyższych (Czajka, 2011: 99-101).

Edukacja jest niezbędnym warunkiem rozwoju GOW i ma zasadnicze znaczenie w propagowaniu nowego wymiaru wiedzy w społeczeństwie. Wiedzy, która nie tylko daje podstawy teoretyczne, ale przede wszystkim stymuluje nabywanie nowych doświadczeń i realnie wpływa na praktykę gospodarczą i społeczną.

Podsumowanie

Nieadekwatny do przemian społeczno-gospodarczych dotychczasowy system edukacji wymaga modyfikacji, aby mógł być kompatybilny z wymaganiami jakie stawia obecny rynek pracy. Przytoczone powyżej dokumenty nadają kierunek współczesnej edukacji, podkreślając zwłaszcza znaczenie ustawicznego kształcenia. Proces ciągłego przyswajania wiedzy umożliwia zdobywanie nowych umiejętności i kompetencji, a przez to generuje pracowników wiedzy, ludzi kreatywnych, zdyscyplinowanych i efektywnych. Realizatorami GOW jest właśnie społeczeństwo permanentnej edukacji, społeczeństwo wiedzy, które może realnie wpływać na praktykę gospodarczą poprzez wytwarzanie dóbr i usług o wysokich wartościach rynkowych. Należy sobie jednak uświadomić, że stworzenie w Polsce takiego społeczeństwa to wyzwanie, które obejmuje „(...) przede wszystkim jego elity polityczne, społeczne, gospodarcze i kulturalne. Realistyczna diagnoza stanu społeczeństwa polskiego (...) demonstruje ogromną skalę i głębię tego wyzwania” (Kukliński, 2001: 204).

Bibliografia

- Czaja, S. (2006). *Metodyka kontroli skuteczności edukacji ekologicznej – wybrane problemy*. W: T. Borys (red.), *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*. Jelenia Góra-Białystok: Wydawnictwo Ekonomia i Środowisko.
- Gilson, E. (1960). *Tomizm*. tłum. J. Rybałt. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Haliniak, M. (2004). *Rozwój zrównoważony a społeczeństwo informacyjne*. W: A. Pawłowski (red.), *Filozoficzne, społeczne i ekonomiczne uwarunkowania zrównoważonego rozwoju*. Lublin: Wydawnictwo Liber Duo Kolor.
- Jagielska, D. (2014). *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kaniewska, M., Klimski, M. (2014). *Kształtowanie świadomości ekologicznej – perspektywa Lifelong Learning*. *Journal of Modern Science*, 3/22, 475-489.
- Kiwak, W. (2007). *Imperatyw rozwoju gospodarki opartej na wiedzy*. W: T. Kamińska, J. Fryca, B. Majecka, (red.), *Efektywność gospodarki opar-*

- tej na wiedzy. Teoria i praktyka.* Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Klimska, A. (2010). Tworzenie programów ekoedukacyjnych uwzględniających problematykę zmian klimatu. W: L. Karski, I. Grochowska (red.), *Zmiany Klimatu a Społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo C. H. Beck.
- Kośmicki, E. (2005). Koncepcja trwałego rozwoju jako możliwość przezwyciężenia doraźności. W: B. Poskrobko, S. Kozłowski (red.), Kośmicki E. *Zrównoważony rozwój. Wybrane problemy teoretyczne i implementacja w świetle dokumentów Unii Europejskiej*. Białystok – Warszawa: Wydawnictwo WSPiZ im. Leona Koźmińskiego.
- Krzemiński, M. (2007). Budowa społeczeństwa informacyjnego w ujęciu globalnym. W: T. Kamińska, J., Fryca B. Majecka, (red.), *Efektywność gospodarki opartej na wiedzy. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kutyła, J. (2008). Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwach. W: *Społeczeństwo wiedzy czy era informacyjna?* Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.
- Popularna Encyklopedia PWN (1982). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Łepko, Z. (2003). *Antropologia kryzysu ekologicznego*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.
- Madej, Z. (2006). Gospodarka oparta na wiedzy wkracza w świat paradygmatów. W: E. Freitag-Miki (red.), *Teoria i praktyka ekonomii a konkurencyjność gospodarowania*. Warszawa: Difin.
- Marciniak, S. (2008). Rola nauki w gospodarce opartej na wiedzy. W: *Społeczeństwo wiedzy czy era informacyjna?* Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.
- Popularna Encyklopedia PWN (1982). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Przybyszewski, R. (2007). *Kapitał ludzki w procesie kształtowania gospodarki opartej na wiedzy*. Warszawa: Difin.
- Rada Ministrów (2000). *Polska 2025 – Długookresowa Strategia Trwałego i Zrównoważonego Rozwoju*. Warszawa.
- Strzeszewski, C. (1985). *Katolicka Nauka Społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo ODiSS.
- Wiszniewski, A. (2001). Wstęp. W: A. Kukliński (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*. Warszawa: oficyna Wydawnicza „Rewasz”.

Witryny internetowe

- (Web-01) - Piech K. (2004). *Gospodarka oparta na wiedzy i jej rozwój w Polsce*. <http://e-mentor.edu.pl> Dostęp: 01.04.2015.
- (Web-02) - OECD. (1996). *The Knowledge – Based Economy*. <http://oecd.org> Dostęp: 02.04.2015.
- (Web-03) - *Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 14 lipca 2000 roku w sprawie budowania społeczeństwa informacyjnego w Polsce*. <http://isip.sejm.gov.pl> Dostęp: 04.04.2015.
- (Web-04) - Ministerstwo Gospodarki. (2001). *ePolska. Plan działań na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2001-2006*. <http://kbn.icm.edu.pl> Dostęp: 04.04.2015.
- (Web-05) - Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels, 30.10.2000 SEC(2000) 1832. <http://tvu.acs.si> Dostęp: 07.04.2015.

MAŁGORZATA KOSIOREK

Katedra Nauk Społecznych,
Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

Stereotypy narodowe i etniczne w opinii studentów przygotowujących się do zawodu pedagoga

Wprowadzenie

Obecnie w obliczu procesu globalizacji coraz częściej pojawiają się możliwości kontaktu z osobami pochodzącymi z innych środowisk kulturowych bądź etnicznych. Z tego względu niezbędna staje się umiejętność funkcjonowania w wymiarze wielokulturowości. Aby procesy wychowania i socjalizacji przebiegały w sposób prawidłowy należy w pełni zrozumieć i poznać oczekiwania, potrzeby i możliwości jednostki, podejść do niej bez uprzedzeń. Należy mieć także na uwadze, że dzieci wrastają w kulturę oraz przyswajają stosunek do innych reprezentowany przez osoby dla nich znaczące, przejmują od dorosłych przekonania również na temat przedstawicieli mniejszości, odmienności kulturowych itp.

W polskiej szkole problematyka mniejszości narodowych, etnicznych, migracji, inkluzji i ekskluzji społecznej pojawiła się dopiero w ostatniej dekadzie. Mimo tego, że od dawna mówi się o pedagogice międzykulturowej, wiele jej założeń funkcjonuje w sferze teorii. Najogólniej proces edukacji międzykulturowej rozumiany jest jako poznawanie, akceptowanie, przyjmowanie cech innej kultury przez członków różnych grup. Wiąże się on z rezygnacją z narzucania elementów jakiejś kultury, pozbawiony jest jawnego czy ukrytego programu dominacji którejkolwiek z grup. Jest to edukacja ustawiczna, obejmująca wszystkich członków społeczności, zarówno dzieci, jak i dorosłych (Lewowicki, 2000: 31). Jak pisze Wojciech Welskop (2009: 195-196) nadrzędnym jej celem jest integracja społeczno-kulturowa różnych kręgów społecznych, oparta na tolerancji wobec różnorodności oraz przeciwdziałaniu stereotypizacji, dostarczanie wiedzy i kształtowanie umiejętności niezbędnych w rozwiązywaniu problemów wynikających z wielokulturowości. Jednym z podstawowych celów stawianych przed współczesną pedagogiką jest więc umiejętność radzenia sobie z różnorodnością. Dzisiejsza szkoła i inne placówki opiekuńczo-wychowawcze muszą znaleźć odpowiedź na pytanie jak przygotowywać dzieci i młodzież do świadomego uczestnictwa w zróżnicowanym otoczeniu. Brak edukacji skierowanej na poznawanie wartości różnych kultur niesie ze sobą niebezpieczeństwo upowszechniania się uprzedzeń i stereotypów, dlatego wszelkiego rodzaju instytucje oświaty i kultury powinny być coraz lepiej przygotowane do pracy z uczniami pochodzącymi z innych krajów i kręgów kultu-

rowych, mówiącymi innymi językami, z różnymi doświadczeniami edukacyjnymi i migracyjnymi. Dlatego tak ważną rolę we wdrażaniu paradygmatu edukacji międzykulturowej mają pedagodzy i nauczyciele (Kosiorek, 2014: 74; Welskop 2013).

Współcześnie w aspekcie przygotowania do pełnienia roli pedagoga na pierwszy plan wysuwa się konieczność pracy nad rozwijaniem kompetencji międzykulturowych, dostosowania treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej do potrzeb wychowanków i ich rodziców. Równie ważna jest edukacja w zakresie różnic kulturowych ponieważ, jak już wcześniej wspomniano, najczęściej to niski poziom wiedzy i brak szacunku dla odmiennych zachowań są powodem uprzedzeń i skłonności do myślenia stereotypowego. Zwraca na to uwagę W. Welskop (2014: 212-214) w kontekście podejścia do „innego” w środowisku szkolnym. Autor dokonując analizy literatury przedmiotu zauważa, że zazwyczaj kwestia „inności” odnosi się do pojęć transkulturowości, wielokulturowości czy edukacji międzykulturowej.

Obecnie w pedagogice dąży się do uwzględniania i szanowania odmienności etnicznych, rasowych i kulturowych danego społeczeństwa, z którymi wiążą się odmienne wizje świata i koncepcje kultury. Chodzi zatem o uświadomienie sobie istniejących różnic, ich istoty, a także realnej wartości i potencjału, który w nich tkwi. Dostrzegana różnorodność zmusza bowiem do przemyślenia własnych doświadczeń i własnej tożsamości oraz do nieustannego konfrontowania się z innymi. Wydaje się, że jest to właściwa droga, mogąca stanowić podstawę budowania adekwatnego modelu edukacji międzykulturowej. Według Iwony Szewczak (2014: 21) zadaniem stojącym przed współczesną pedagogiką międzykulturową jest badanie procesów zachodzących zarówno w grupach, jak i jednostkach zróżnicowanych kulturowo, w szczególności w zakresie edukacji oraz poszukiwanie rozwiązań optymalnych w warunkach wielokulturowości. Wśród celów współczesnej edukacji należy uwzględnić (Szymański, 1995: 105) otwartość wobec świata, porozumiewanie się w skali światowej między ludźmi o różnej rasie, języku, religii, pochodzeniu, tradycji, stylu życia, zaangażowanie na rzecz pokoju, równości, braterstwa i solidarności we własnym kraju jak i na całym świecie, opowiadanie się za sprawiedliwym światem bez wojen, wyzysku, ucisku i głodu, rozbudzenie świadomości ekologicznej, pozbycie się poczucia wyższości kulturowej czy przeciwstawianie się wszelkim formom ksenofobii, rasizmu i wrogości wobec mniejszości.

Ponadto teoretycy edukacji międzykulturowej podkreślają znaczenie internacjonalizacji, w tym również procesów internacjonalizacji szkolnictwa wyższego, jako kluczowego elementu w budowaniu interkulturowości. Pojęcie internacjonalizacji rozumiane jest jako włączanie wymiaru międzynarodowego i interkulturowego do procesów nauczania, w tym m.in. prowadzenia badań naukowych, tworzenia zespołów badawczych. Stąd też coraz większy nacisk powinien być kładziony na rozwój programów międzynarodowych, które umożliwiłyby rozwój i wymianę umiejętności, wiedzy, postaw i wartości wśród studentów, nauczycieli akademickich i pracowników administracyjnych jedno-

stek akademickich. Równie ważne jest kreowanie przyjaznego klimatu dla wspierania wartości i inicjatyw interkulturowych (Jedlikowska, 2014: 37).

Pojęcie i cechy stereotypu. Stereotyp narodowy i etniczny

Stereotyp jest pojęciem polisemicznym, które pojawia się w wielu naukach i bywa rozumiane w bardzo różny sposób. Najogólniej można powiedzieć, że stereotyp to generalizacja odnosząca się do grupy, w ramach której identyczne charakterystyki zostają przypisane wszystkim jej członkom, niezależnie od rzeczywistych różnic między nimi (Aronson, Wilson, Akert, 1997: 543). Pojęcie to zostało użyte po raz pierwszy w roku 1922 w monografii Waltera Lippmanna „Public opinion”, w której autor przedstawił swoje poglądy na temat roli stereotypów w życiu publicznym. Współcześnie większość badaczy zajmujących się stereotypami, odwołuje się wciąż do definicji zaproponowanej przed laty przez W. Lippmanna, według którego stereotypy:

- to trwałe, przekazywane z pokolenia na pokolenie obrazy umysłowe w głowach jednostek, przedstawiające obce grupy społeczne,
- są mechanizmem upraszczającym, który pozwala człowiekowi poradzić sobie ze złożonym środowiskiem społecznym,
- są przesycane emocjami, stanowią gwarancję naszego szacunku do własnej osoby, projekcję naszego systemu wartości, naszej pozycji i praw (za: Stephan, Stephan, 2007: 15).

W polskiej refleksji humanistycznej zainteresowanie stereotypami pojawiło się już w 1923 roku, kiedy etnolog Jan Stanisław Bystron opisał to zjawisko w swoim dziele „Megalomania narodowa. Źródła – teorie – skutki”, stając się tym samym prekursorem teorii stereotypu na gruncie polskim. Następnie w krótkim okresie czasu pojęcie pojawiło się w socjologii, psychologii i etnografii.

Wśród cech stereotypów prekursor pojęcia W. Lippmanna wyróżnił następujące:

- zdolność do mechanicznej, seryjnej powtarzalności i odradzania się,
- trwałość,
- absurdalność, nedorzecznosc, przerost elementu irracjonalnego i emocjonalnego oraz ich uprzedniość w stosunku do poznania rozumowego, intelektualnego, doświadczalnego (za: Benedyktowicz, 2000: 81).

W latach 90-tych XX wieku listę cech charakterystycznych poszerzono pisząc o:

- ograniczonym poznawczo charakterze treści stereotypów – pojęcie o charakterze stereotypu ma ubogą treść przypisywaną wszystkim jednostkom z zakresu danego stereotypu, treść ta nie opiera się na rzetelnych informacjach i jest to wiedza trudna do sprawdzenia;
- generalizacji treści – przypisywanie negatywnych cech wszystkim członkom danej społeczności, a niedostrzeganie różnic między nimi;

- trwałości – stereotypy nie są podatne na zmianę pod wpływem informacji z nimi niezgodnej i o ile stosunkowo łatwo je potwierdzić, to niesłuchanie trudno je obalić;
- spójności – stereotypy mają tendencje do łączenia się w systemy, przez co stają się jeszcze trudniejsze do obalenia;
- emocjonalnym charakterze treści stereotypu, przy czym zwykle emocje te mają charakter ujemny;
- społecznym charakterze – stereotypy odnoszą się zawsze do grup;
- subiektywnej pewności – stereotypy rzadko dopuszczają sądy probabilistyczne;
- werbalności – nie ma stereotypów niewerbalnych (Chlewiński, 1992: 11-12).

Zbliżoną klasyfikację cech stereotypu podaje Zbigniew Benedyktowicz (2000: 88):

- jego przedmiotem są grupy ludzi (rasowe, narodowe, klasowe, polityczne, zawodowe, grupy płci, etc.),
- społeczna geneza - jest przekazywany jednostce w trakcie wychowania, socjalizacji i enkulturacji,
- ma charakter wartościujący, skutkiem czego jest zawsze związany z określonym ładunkiem emocjonalnym (pozytywnym lub negatywnym),
- jest bądź całkowicie sprzeczny z faktami, bądź z nimi zgodny częściowo, stwarzając pozory rzekomo całkowitej prawdziwości swych treści,
- jest długotrwały i odporny na zmiany, co wiąże się z niezależnością stereotypu od doświadczenia i z jego ładunkiem emocjonalnym,
- pełni funkcję społeczną polegającą na obronie akceptowanych przez grupę lub społeczeństwo wartości i ocen, internalizacja których – jako obowiązującej normy społecznej jest warunkiem integracji jednostki w grupie,
- jest zawsze związany ze słowem – nazwą (względnie z wyrażeniem złożonym z więcej niż jednego słowa), które stanowi impuls aktywizujący w określonym kontekście treści stereotypu,
- nazwa, z którą wiąże się stereotyp, najczęściej służy również jako nazwa odpowiedniego pojęcia, co prowadzi do mistyfikacji stereotypu jako odmiany pojęcia, choć różni się od niego zasadniczo, zarówno pod względem funkcji społecznej i poznawczej, jak też pod względem leżącego u ich podstaw procesu tworzenia odpowiednich sądów.

Niezwykle istotna dla istnienia i funkcjonowania stereotypu jest jego kolektywna natura, która zakłada uogólnienie cech charakterystycznych, bądź rzekomo charakterystycznych dla jakiejś zbiorowości. Pisząc o stereotypach Stanisław Ossowski stwierdził, że: „dotyczą one zazwyczaj nie poszczególnych jednostek, tylko członków poszczególnych zbiorowości: mamy więc stereotyp Polaka, stereotyp Żyda, stereotyp nauczyciela lub adwokata, stereotyp burżuja, dziedzica czy chłopca” (1967: 39). Natomiast Norbert Wójtowicz (2007: 397-

398) zwrócił uwagę na społeczny wymiar stereotypu wskazując, iż zawsze odnosi się on do określonej grupy, dotyczy określonej zbiorowości i w niej się formuluje. Z drugiej strony został również urobiony i przyjęty przez pewną zbiorowość.

Od czasu ukazania się książki Theodora Adorno „The Authoritarian Personality” (1950) źródeł stereotypów zaczęto upatrywać w osobowości autorytarnej. Jest to typ osobowości wykazującej skłonność do aprobowania konwencjonalnych wartości i tradycyjnych sposobów zachowania i działania. Osoby autorytarne dążą do surowego karania tych, którzy uznają odmienne normy i wartości, wykazują tendencje do bezkrytycznego podporządkowania się autorytetom, są nietolerancyjne wobec innych grup, silnie etnocentryczne i mało empatyczne, cenią siłę i autorytet władzy. Cechy te ukształtowane są najczęściej poprzez negatywną strategię wychowawczą (Kosiorek, 2007). Osobowości autorytarne są częściej skłonne do myślenia i działania stereotypowego.

Według Piotra Sztompki (2002: 300) najczęstszym tematem stereotypów są cechy zbiorowości etnicznych, narodowych i rasowych. Stereotypy narodowe i etniczne charakteryzują się dużym zabarwieniem emocjonalnym ponieważ sposób postrzegania członków grup narodowych i etnicznych jest oparty na opozycji „swój” – „obcy” i najczęściej pozostaje związany z aktualnymi stosunkami panującymi pomiędzy poszczególnymi grupami. W okresach pokojowych na pierwszy plan wyłaniają się elementy pozytywne jednak, gdy naród bądź grupa etniczna poczują się zagrożone pojawiają się negatywne elementy.

Odwołując się przytoczonych powyżej definicji można dokonać następującego podsumowania:

- 1) Stereotypy są ważnym czynnikiem integrującym, są składnikami społecznych działań, ideologii i propagandy politycznej;
- 2) Stereotyp jest sądem (pozytywnym lub negatywnym) opartym na przekonaniu;
- 3) Przekazywany jest jednostce przez rodzinę i środowisko społeczne;
- 4) Stereotyp jest nacechowany emocjonalnie (negatywnie lub pozytywnie);
- 5) Jest całkowicie sprzeczny z faktami lub częściowo odpowiada prawdzie, ale jednocześnie jawi się jako w pełni prawdziwy;
- 6) Jest spetryfikowany, trwały, niezmienny przez długi okres (Berting, Villain-Gandossi, 1995: 14).

Stereotypy narodowe i etniczne w opinii studentów pedagogiki - prezentacja wyników badań własnych

Badania opinii na temat stereotypów etnicznych i narodowych przeprowadzone zostały wśród studentów kierunku pedagogika Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi. Wśród 62 badanych byli słuchacze studiów niestacjonarnych pierwszego i drugiego stopnia. W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety audytoryjnej z zastosowaniem kwestionariusza ankiety jako narzędzia badawczego. Kwestionariusz ankiety składał się z 16 pytań, które dotyczyły opinii studentów na temat stereotypów

etnicznych i narodowych, w tym m.in. źródeł stereotypizacji, kontaktów z mniejszościami, gotowości do życia i pracy w środowisku wielokulturowym. Kobiety stanowiły 95% badanych, natomiast mężczyźni 5% grupy.

W badanej populacji 48% ankietowanych stwierdziło, że stereotyp to nieprawdziwe sądy, 52% przyznało, że w każdym stereotypie tkwi trochę prawdy, nikt z respondentów nie uznał, że stereotypy są całkowicie prawdziwe. Spośród ankietowanych 77% spotkała się ze stereotypowymi opiniami dotyczącymi narodowości lub grup etnicznych, 23% odpowiedziało, że nie. Wśród studentów, którzy zadeklarowali zetknięcie się z myśleniem stereotypowym najczęściej przytoczonych przykładów dotyczyło Romów – 59% (Romowie to złodzieje, oszuści), następnie Żydów – 7% (osoby mające talent do interesów, przedsiębiorczy, bogaci), Niemców – 7% (dokładni, niezbyt urodziwe kobiety), Rumunów – 7% (brudni, żebracy), Rosjan – 4% (piją dużo alkoholu), Francuzów również 4% (zarozumiali, romantyczni), Amerykanów – 3% (otyli) i Turcy – 3% (porywczy, łasi na pieniądzu). Pozostałe nacje znalazły się w grupie 6% (pojedyncze wskazania na Włochów – podrywacze, Anglicy – nie dbają o zdrowie, Grecy – leniwi). Większość badanych (76%) przyznała, że nie miała kontaktu z przedstawicielami mniejszości narodowych bądź etnicznych. Ankietowani, którzy potwierdzili styczność z takimi osobami (24%) najczęściej wymieniali Romów, pojedyncze wskazania dotyczyły Kaszubów, Chińczyków, Białorusinów, Rosjan, Ukraińców, Żydów.

Zjawisko różnorodności kulturowej 37% badanych oceniło pozytywnie, negatywnie 6%, neutralnie aż 52% i 5% nie wiedziało jak je zaszeregować. Jednocześnie w pytaniu dotyczącym opinii na temat tolerancyjności Polaków wobec mniejszości narodowych i etnicznych 77% odpowiedziało, że jako naród nie jesteśmy tolerancyjni, 18% nie miało zdania, a pozostałe 5% uznało, że Polacy są tolerancyjni.

Ponadto wśród badanych studentów 49% deklarowało, że są rzeczy, których Polacy mogą nauczyć się od przedstawicieli innych narodów lub grup etnicznych (najczęściej wymieniano tolerancję, zwyczaje i zachowania kulturowe, szacunek, życzliwość, rozwiązania w systemie edukacji), 45% nie miało zdania na ten temat, natomiast 6% stanowczo zaprzeczyło, że z kontaktu mogą wynikać jakiegokolwiek korzyści. Pomimo faktu iż niewielu respondentów spotkało się z wydarzeniami promującymi różne kultury (27% brało udział w wydarzeniach takich jak festiwale, eventy, wakacyjne performance) duże poparcie zyskał w opinii badanych postulat związany z możliwością promowania kultury przez przedstawicieli mniejszości - 67% studentów opowiada się za jej promowaniem, 27% nie ma zdania, zaś 6% jest przeciwnych. W przypadku deklaracji gotowości i chęci do pracy w środowisku wielokulturowym 48% wyraża taką chęć, 39% nie ma zdania, a 13 jest zdecydowanie przeciwko.

Najwięcej osób wyraziłaby zgodę, aby osoba reprezentująca mniejszość etniczną lub narodową była znajomym/przyjacielem (25%) oraz zamieszkała w tym samym mieście (25%), nieco mniejsza liczba (23%) deklarowała, że mo-

głaby być sąsiadem, 15% nie miało nic przeciwko przyznaniu takiej osobie karty stałego pobytu, zaś 12% widziało by taką osobę jako współlokatora.

Jako główne źródło stereotypowego myślenia o innych ankietowani wskazywali głównie brak wiedzy o innych narodowościach, grupach etnicznych i ich stylach życia – 53%, brak tolerancji dla obcokrajowców i innych kultur – 39% oraz świadome i celowe głoszenie nieprawdziwych opinii – 8%. Odnosząc się do osób reprezentujących odmienną narodowość bądź kulturę 55% studentów wskazało obojętność, 42% byłoby zainteresowane ich poznaniem, a 3% w ogóle to nie interesuje.

Po analizie zebranego materiału można stwierdzić, że większość studentów pedagogiki spotkała się ze stereotypowymi opiniami dotyczącymi narodowości lub grup etnicznych. Podobnie większość respondentów przygotowujących się do pracy w obszarze edukacji i wychowania przyznało, że nie mieli osobistego, bezpośredniego kontaktu z przedstawicielami mniejszości narodowych lub etnicznych, nie spotkali się także z wydarzeniami promującymi wielokulturowość. Pomimo tego badani zjawisko różnorodności kulturowej postrzegają pozytywnie bądź neutralnie, w podobnym stopniu deklarują chęć podjęcia pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Niepokojącym może wydawać się fakt, iż odnosząc się do osób reprezentujących odmienną narodowość bądź kulturę ponad połowa studentów wskazała obojętność. Optymistycznym natomiast wydaje się dostrzeganie korzyści płynących z kontaktów międzykulturowych, większość studentów jest otwarta na poznawanie nowych kultur. Pozytywnie należy postrzegać podejście do źródeł stereotypowego myślenia o innych, w których ankietowani wskazywali głównie na brak wiedzy o innych narodowościach, grupach etnicznych i ich stylach życia.

Podsumowanie

W związku z postępującym procesem globalizacji coraz powszechniejszym staje się zjawisko wielokulturowości. W Polsce z każdym rokiem zwiększa się liczba imigrantów, uchodźców, ich obecność w szkołach oraz placówkach opiekuńczo-wychowawczych jest coraz bardziej widoczna. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że wiedza wśród studentów pedagogiki na temat mniejszości kulturowych i etnicznych nie jest zadowalająca. Fakt ten może mieć znaczący wpływ na odbiór i zachowania jednostek potencjalnie stereotypizowanych. Dlatego należy szczególnie zadbać o umieszczenie w programach kształcenia studentów kierunków społecznych i humanistycznych przedmiotów poruszających kwestie różnorodności i pluralizmu kulturowego. Także doświadczenie bezpośredniego kontaktu z przedstawicielami innych narodowości i kultur miałyby pozytywny wpływ na „oswojenie się” z obecnością mniejszości. Uzyskanie informacji na ich temat może być czynnikiem osłabiającym stereotypy dlatego warto poszerzać wiedzę o grupach mniejszościowych, umożliwiać odkrywanie i poznanie ludzi w obrębie obcej kategorii etnicznej lub narodowej, stwarzać okazje do spotkania i kontaktu, który pomoże przełamywać dystans. Pomocna w tym procesie i bardzo ważna jest edukacja mię-

dzykulturowa, która pozwala poznawać i rozwijać w sobie znajomość różnych systemów kulturowych, symbolicznych, a zatem sposobów definiowania świata i relacji z innymi ludźmi. Celem takich działań jest otwarcie się na „innych” i ich problemy. Wyposażenie obecnych i przyszłych pedagogów i nauczycieli w wiedzę związaną z wielokulturowością pozwoli odpowiednio przygotować młode pokolenie do konstruktywnego funkcjonowania w zróżnicowanym kulturowo świecie.

Bibliografia

- Adorno, T. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York.
- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Benedyktowicz, Z. (2000). *Portrety obcego. Od stereotypu do symbolu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Berting, J., Villain-Gandossi, Ch. (1995). Rola i znaczenie stereotypów narodowych w stosunkach międzynarodowych: podejście interdyscyplinarne. W: T. Walas (red.), *Narody i stereotypy*. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Bystron, J. S. (1923). Megalomania Narodowa. Źródła, teorie, skutki. *Przegląd Współczesny*, 20(1923), 371 – 396.
- Chlewiński, Z. (1992). Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna. W: Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Jedlikowska, D. (2014). Edukacja międzykulturowa. Post-geografie edukacji. W: J. Augustyniak (red.), *Edukacja międzykulturowa w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Tester.
- Kosiorok, M. (2007). *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kosiorok, M. (2014). Sytuacja dzieci imigrantów w świetle polskiej polityki oświatowej. W: W. Welskop (red.), *Przyszłość edukacji – edukacja przyszłości*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu.
- Lewowicki, T. (2000). W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Lippmann, W. (1965). *Public Opinion*. New York.
- Ossowski, S. (1967). Z zagadnień psychologii społecznej. W: S. Ossowski (red.), *Dzieła*, t. 3, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Stephan, W. G., Stephan, C. W. (2007). *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szewczak, I. (2014). Edukacja międzykulturowa w obliczu procesów rozszerzania Unii Europejskiej – perspektywy rozwoju. W: J. Augustyniak (red.),

Edukacja międzykulturowa w dobie globalizacji. Warszawa: Wydawnictwo Tester.

Sztompka, P. (2002). *Socjologia*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Szymański, M. S. (1995). Od pedagogiki cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec czyli modernizm i postmodernizm. W: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Welskop, W. (2009). Edukacja międzykulturowa – relacje między stereotypem, uprzedzeniem społecznym i stygmatyzacją. W: B. Skulska (red.), *Procesy globalizacyjne w gospodarce światowej*. Wrocław: Wydawnictwo WSZ „Edukacja”.

Welskop, W. (2013). Rola nauczyciela w edukacji międzykulturowej. W: U. Michalik, M. Michalska-Suchanek (red.), *Language and The Environment*. Tom II. Gliwice: Wydawnictwo Gliwickiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości.

Welskop, W. (2014). Socjologiczne ujęcie „innego” w szkole. *Edukacja Humanistyczna*, 1(30), 2014, s. 209-215.

Wójtowicz, N. (2007). Pojęcie i funkcjonowanie stereotypu. Dychotomiczny obraz masona ze szczególnym uwzględnieniem autostereotypu polskich „braci” u progu II RP. *Musica Sacra Nova*, 1(2007), 394-427.

EWA ŁASKARZEWSKA

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Pedagog jako krytyczny przewodnik po świecie mediów społecznościowych

Wprowadzenie

Obserwując dynamiczne przemiany społeczno-kulturowe XXI wieku możemy zdecydowanie stwierdzić, że media (zwłaszcza tak zwane „nowe media”) stały się współwychowawcami obecnych pokoleń. To one obok kręgu rodzinnego, środowiska rówieśniczego czy placówki wychowawczej (przedszkole, szkoła), mają największy wpływ na zachowanie dorastających ludzi a także ich system wartości czy przejawiane postawy. Współcześnie dzieciństwo i świat mediów nierozzerwalnie splotły się ze sobą (Holtkamp, 2010: 11).

Trudno przecenić w dzisiejszym świecie rolę kompetencji medialnych, cyfrowych i informacyjnych w dowolnym obszarze naszego życia. Medietyzacja życia zdominowała sferę prywatną, zawodową i obywatelską. Widać to szczególnie w obszarze mediów społecznościowych, które D. Tapscott i A.D. Williams (2008: 62) porównują do „dostępnego dla wszystkich płótna, na którym każda kolorowa plama położona przez jednego użytkownika wzbogaca barwną mozaikę, którą następna osoba może zmodyfikować lub wykorzystać jako podstawę do kolejnych działań. Bez względu na to, czy ludzie coś tworzą coś sobie udostępniają, czy utrzymują kontakty, w nowej sieci chodzi przede wszystkim o uczestnictwo, a nie bierne przyjmowanie informacji”.

W maju 2012 roku Fundacja Nowoczesna Polska opublikowała wyczerpujący raport o stanie edukacji medialnej i informacyjnej, definiujący szereg problemów wynikających z tego, jak mało wiemy o kompetencjach cyfrowych Polaków, w szczególności dzieci i młodzieży szkolnej. Swoistą odpowiedzią na te problemy była późniejsza publikacja „Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych”. Natomiast w 2014 roku wydany został zaktualizowany „Katalog kompetencji medialnych, cyfrowych i informacyjnych”. Jak w poprzednim wydaniu tak i w tym z 2014 roku autorzy wyodrębnili kilka pól tematycznych i do wybranych z nich odniosę się w niniejszym artykule w kontekście pracy pedagoga.

Media społecznościowe – definicja i przykładowa typologia

Pojęcie „mediów społecznościowych” jest bardzo ogólne. Trudno jest je jednoznacznie zdefiniować i skategoryzować. Przykładowo Heidi Cohen podaje 30 różnych sposobów definiowania tego pojęcia w zależności od perspektywy,

z której jest rozpatrywane (Cohen 2011). Tak samo jak cały Internet, tak też media społecznościowe od swojego powstania przeszły bardzo znaczną ewolucję. Ich pierwsza generacja umożliwiała jedynie tworzenie list znajomych osób. Druga generacja charakteryzowała się pojawieniem pierwszych społeczności sieciowych. Dopiero trzecia generacja reprezentuje to co współcześnie badacze Internetu definiują pod tym pojęciem (Fabernovel Consulting 2007). Na potrzeby niniejszego artykułu media społecznościowe zostaną zdefiniowane jako „serwisy, usługi i aplikacje bazujące na dostępie do sieci internetowej i telefonii komórkowej, używane do uczestniczenia, dzielenia się, tworzenia, łączenia i zapamiętywania informacji w celu ich późniejszego wykorzystania (Mac 2011: 10).

W publikacjach anglojęzycznych stosowany jest termin „social media”, który tłumaczony jest na język polski jako „media społecznościowe”. W opozycji do tej interpretacji stoją autorzy, którzy preferują rozumienie „social media” jako „media społeczne”. Jednym z takich autorów jest Dominik Kaznowski, który twierdzi, że media społeczne bywają mylnie nazywane społecznościowymi, zawężając tym samym swoją definicję do serwisów społecznościowych takich jak na przykład najbardziej obecnie popularny Facebook. Według Kaznowskiego „media społeczne to określenie które opisuje nowy typ mediów. Opisuje nowy typ mediów, który stoi w opozycji/jest kolejnym krokiem w ewolucji mediów jako takich (co nie stoi ze sobą w sprzeczności). Media które przez cały XX wiek dominowały (a zatem i kształtowały społeczeństwa) były mediami nie-społecznymi. „Media tradycyjne” jak je nazywamy obecnie były mediami stworzonymi przez podmioty instytucjonalne (państwo, prywatne podmioty, etc.) oraz profesjonalnych twórców (wydawcy, dziennikarze, edytorzy, fotoreporterzy, etc.) – innymi słowy elity. Media społeczne są tworzone społecznie i społecznie kontrolowane” (Kaznowski 2010b).

Przykładowej klasyfikacji mediów społecznościowych dokonał Dominik Kozłowski. Według tego autora mamy media społeczne służące publikacji i poprzez to prezentacji opinii i poglądów. To niewątpliwie najbardziej podstawowa kategoria wykorzystywania mediów społecznościowych. Najważniejszym zadaniem serwisów zaliczanych do tej kategorii jest umożliwienie wszystkim zainteresowanym możliwości otwartego i nieskrępowanego wyrażania opinii i poglądów. Przykładami rozwiązań z tej kategorii są choćby blogi i cała przestrzeń blogosfery. Kategoria ta urzeczywistnia zatem najsilniej postulat wolności dostępu do tworzenia i odbioru treści. Drugi typ to media społeczne służące współdzieleniu zasobów. To kategoria, która bardzo jednoznacznie bazuje na idei Web 2.0. Umieszczone w niej są wszelkiego typu zasoby, które użytkownicy współdzielą w sieci jak np. filmy wideo, prezentacje multimedialne czy zdjęcia. Są one przechowywane i udostępniane z poziomu serwerów sieciowych. Typowe rozwiązania z tej kategorii to YouTube czy Slideshare. Kolejny typ to media społeczne nastawione na współtworzenie lub kooperację. To relatywnie rzadko prezentowana kategoria. Wynika to z jej małej „atrakcyjności medialnej”. Charakterystyką tej kategorii rozwiązań jest tworzenie się spo-

łeczności ad hoc, zwykle na relatywnie krótki czas lub jeśli istnieje ona dłużej, ma charakter zamknięty – społeczność nie dopuszcza nowych członków/uczestników lub robi to sporadycznie. To rozwiązania, które optymalnie starają się wykorzystywać mechanizm kolektywnej inteligencji – ograniczając się wyłącznie do twórców. Następnie autor wyróżnił media społeczne nastawione na budowanie i podtrzymywanie relacji. Odnosi się to zwłaszcza do serwisów typu *social networking*, których główną rolą jest właśnie budowanie i podtrzymywanie relacji pomiędzy ludźmi. Rolą sieci społecznościowych nie jest tworzenie treści, ale właśnie relacji międzyludzkich, zaś same media bardzo mocno nastawione są na komunikację i dyskusję. Do tej kategorii zaliczają się przede wszystkim fora oraz komunikatory internetowe oraz czat. Ostatni typ to media społeczne nastawione na bieżące informowanie i odnoszenie się do aktualności. Nastawione są na relacjonowanie i odnoszenie się do bieżących wydarzeń. Rozwiązania tworzone w ramach tej kategorii skupiają się na tym co dzieje się obecnie. Przedstawicielami takich narzędzi są przede wszystkim mikroblogi, serwisy alertowe czy mniej znane w Polsce serwisy typu livestream czy livecasting (Kaznowski, 2010a).

Pedagog jako przewodnik po świecie informacji

Jak zaznaczają autorzy publikacji „Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych” (2012: 12): „kategoria Korzystanie z informacji na poziomie ogólnym odpowiada koncepcji kompetencji informacyjnych (information literacy), które definiuje się 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”. Te kompetencje że stanowią jeden z kluczowych warunków uczestnictwa obywatela w społeczeństwie informacyjnym oraz decydują o jego rozwoju. Nabierają szczególnego znaczenia zwłaszcza w perspektywie rozwoju nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz lawinowego rozwoju elektronicznych źródeł informacji, gdyż jak podkreśla M. Koszowy (2002:65), „koniecznym warunkiem właściwego funkcjonowania społeczeństwa informacyjnego jest uporządkowanie informacji”.

Wszystkie działania w tym zakresie mają szczególnie wielkie znaczenie w świecie chwilowych informacji, zastępowanych bardzo szybko innymi. Codziennie ponad 7 miliardów ludzi na Ziemi generuje informacje, w przeciętnym polskim domu dostępne jest ponad 300 kanałów telewizyjnych, bardzo duża ilość tytułów prasowych i kilka ogólnopolskich stacji radiowych (nie licząc lokalnych). Przy tak ogromnym pomnożeniu treści zanika to co istotne, pojawia się „szum informacyjny” i konieczność przebijania przez „błoto informacyjne” (Jędrzejko, 2014: 157).

Jednym z przykładów chaosu informacyjnego w obrębie mediów społecznościowych może być chociażby popularna Wikipedia. Jako encyklopedia inter-

netowa tworzona przez użytkowników jest dużym a przede wszystkim dostępnym dla każdego bankiem informacji. Niejednokrotnie jednak źródłem zgubnym, gdyż „kiedy jednak informacje są opracowywane przez amatorów, rzadko można im ufać. Jak na ironię ostatecznie w wyniku demokratyzacji mediów sami staniemy się amatorami krytykami i amatorami edytorami. W obliczy coraz większej liczby niezredagowanych, niesprawdzonych i niepopartych 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).

Jednym z zadań pedagoga będzie zatem uwrażliwienie wychowanków na ewentualne pułapki, na które mogą natrafić poszukując informacji przy równoczesnym kształtowaniu postawy krytycznej wobec każdej informacji znalezionej online. Wśród potencjalnych pułapek można chociażby wymienić masowe powtarzanie informacji nieistotnych, które buduje ich pozycję w odbiorze społecznym a przez to fałszuje faktyczne znaczenie. Ponadto niewiarygodne informacje są skutkiem publikowania wiadomości niepełnych i jednostronnych, które zdecydowanie nie oddają obrazu rzeczy i zjawisk. Jedną z pułapek jest także propagowanie zachowań bez ukazania ich realnych konsekwencji zależnych od wielu czynników (Jędrzejko, 2014: 157-158). Zadaniem pedagoga będzie odpowiednie przygotowanie do zdobywania właściwych i prawdziwych informacji a także kompetentnego posługiwania się nimi. Rolą współczesnego pedagoga jest bycie przewodnikiem, który nauczy odróżniać fikcję od rzeczywistości a poprzez to pokaże jak umiejętnie wartościować medialną rzeczywistość (Andrzejewska, 2014:28).

Drugi zakres działań pedagoga to zwrócenie uwagi na treści informacyjne publikowane przez wychowanków. Szczególne istotne stało się o w momencie pojawienia się tak zwanego „dziennikarstwa obywatelskiego”. Współcześnie dziennikarzem może być każdy, kto nawiąże współpracę z daną redakcją lub też odnajdzie swoje miejsce w sieci i zacznie pisać. Profesjonalni dziennikarze zazwyczaj zdobywają zawód, kształcąc się i mając bezpośredni kontakt z branżą. Ich pierwsze medialne kroki to pisane sprawozdań i redagowanie informacji pod czujnym okiem specjalistów. Dziennikarze obywatelscy nie mają żadnego formalnego wykształcenia ani wiedzy specjalistycznej. Mimo to „regularnie oferują nam swoją opinię jako fakt, pogłoskę jako reportaż, niedomówienie jako informację. W blogosferze publikowanie własnych materiałów dziennikarskich jest bezpłatne, proste i nieobciążone irytującymi ograniczeniami etycznymi ani też kłopotliwymi kolegiami redakcyjnymi” (Keen 2007: 61). W tym przypadku potrzebny jest rozszerzony zakres działań z zakresu edukacji medialnej i informatycznej, tak by wychowanek nie stał się kolejnym ogniwem szumu informacyjnego, dezinformacji czy przeciążenia informacyjnego.

Pedagog jako przewodnik jednostki w środowisku medialnym

Obszar tematyczny „Jednostka w środowisku medialnym” odnosi się do komunikowania się za pomocą mediów, budowania wizerunku i działania w społecznościach internetowych (Fundacja Nowoczesna Polska, 2014). W tym zakresie istotne są działania mające na celu ekspresję „ja” przez danego użytkownika sieci. 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”. Tak wygenerowane środowisko pozwala wykorzystanie wielu kanałów w dzieleniu się treściami o nierzadko intymnym charakterze. Sprzyja temu specyficzny rodzaj tego rodzaju komunikacji, gdzie zróżnicowanie i liczebność populacji nie działa hamująco na przekaz prywatnych informacji w porównaniu do sytuacji codziennych, gdy zbyt duże i niejednorodne grono odbiorców ogranicza szczerłość komunikatu (Ben-Ze’ev, 2005).

Coraz popularniejsze staje się eksperymentowanie z tożsamością online. Zazwyczaj zaczyna się ono na portalach społecznościowych, żeby potem przenieść się w sferę komunikatorów internetowych czy wysyłanych e-maili. Niemal każde z mediów społecznościowych pozwala stworzyć inną rzeczywistość wirtualnego życia. Sprzyja temu anonimowość i kontakty, których początkiem (a często i końcem) jest jedynie znajomość nicka/awataru drugiej osoby. Podawanie się za kogo innego może być wykorzystywane przez użytkowników Internetu również w celu ukrycia prawdziwego „ja” w sytuacji manifestowania specyficznych albo społecznie odrzucanych sposobów zachowania. Czasami wynika z chęci ukrycia się w zmienionej tożsamości przed własną grupą, gdy ta nie aprobuje albo odrzuca, a użytkownik chciałby w niej pozostać lub być sposobem idealizacji swego obrazu. Może także służyć jako sposób zabezpieczenia się przed negatywnymi doświadczeniami przy poznawaniu nowych ludzi w Internecie, budowaniu poczucia większego zakresu swobody i anonimowości czy też próby dokonania oceny innych z innej perspektywy (Szpunar 2005: 378-403). Dzieje się tak, gdyż w Internecie wprawny użytkownik może dowolnie kształtować środowisko, w którym funkcjonuje. Portal społecznościowy, blog, czat lub lista znajomych w internetowym komunikatorze – staje się nierzadko drugim domem, przestrzenią, gdzie można się dobrze bawić i zapomnieć o codziennym, realnym, życiu. Czasami zaś staje się miejscem równoważnym do realnego życia, w którym kontynuowane są realne relacje i wydarzenia. Przenoszenie znajomości z Internetu do realnego świata związane jest z niemal wszystkimi rodzajami społeczności powstających w mediach społecznościowych. Często takie spotkania, dwóch osób czy całych grup, przynoszą rozczarowania, bo w realnym świecie trudniej jest ukryć różnice, trudniej pokazać się tylko od najlepszej strony. Ale rzadko ich uczestnicy rozczarowują się do samej idei zawierania znajomości przez Internet – jedno niepowodzenie to za mało, czeka na nich jeszcze wiele miejsc i ludzi kryjących się pod pseudonimami.

W aspekcie budowania „ja” online zadania pedagoga można zakwalifikować do trzech podstawowych grup. Przede wszystkim musi on uwrażliwić wychowanka, by ten w zależności od potrzeb potrafił tworzyć i modyfikować swój wizerunek. Po drugie jego działania muszą być tak prowadzone, by wychowanek zrozumiał szanse i zagrożenia wynikające z budowania własnego wizerunku. Przykładem może być chociażby szczególny nacisk położony na jakość treści publikowanych w globalnej sieci zarówno przez samą osobę zainteresowaną jak i jej środowisko. Przy tym ważne jest uwrażliwienie na trwałość publikowanych informacji i fakt, że w przyszłości mogą być one wykorzystane przez osoby postronne. Trzeci element pracy pedagoga to wdrożenie do krytycznego rozumienia konsekwencji i wzbudzenie potrzeby świadomego wpływu na własny wizerunek (Fundacja Nowoczesna Polska, 2014: 23-26).

Pedagog jako przewodnik w bezpiecznym korzystaniu z mediów

Mimo wielu pozytywów rozwoju teleinformatycznego nie sposób nie zauważyć, że bardzo szybko wirtualna sieć stała się idealnym narzędziem dla przestępców oraz różnego rodzaju dewiantów. Ten proceder jest o tyle łatwiejszy, że dzieci i młodzież nie przestrzegają podstawowych zasad bezpieczeństwa i udostępniają obcym swoje dane personalne czy wręcz spotykają się offline z ludźmi poznanymi online. Coraz częstszym doświadczeniem młodych użytkowników jest także niechciana ekspozycja materiałów pornograficznych (Pieczywok, 2014: 120).

Zagrożenia czyhające na młodych użytkownikach można podzielić na kilka podstawowych grup: 1) zagrożenia zdrowia (np. uszkodzenia narządu wzroku); 2) zagrożenia psychologiczne i psychiczne (np. zaburzenia w kontaktach społecznych); 3) zagrożenia etyczne i moralne (np. zaburzenia zachowań seksualnych); 4) zagrożenia społeczne (np. działania hakerskie czy cyberterrorizm) (Kopczewski, 2014:140-146).

Staraniem Komisji Europejskiej został opublikowany w lutym 2009 roku dokument „*Safer Social Networking Principles for the EU*”³². Wymieniono w nim cztery rodzaje zagrożeń, z którymi mogą spotkać się młodzi korzystający z serwisów społecznościowych: 1) nielegalne treści (np. obrazy przemocy wobec dzieci czy treści pełne nienawiści); 2) treści nieodpowiednie ze względu na wiek (np. pornografia); 3) nieodpowiednie kontakty (np. dorośli poszukujących kontaktu seksualnego z dziećmi); 4) ryzykowne zachowania młodych użytkowników serwisów (np. ujawnianie swoich danych osobowych) (Safer Social Networking Principles for the EU, 2009: 3).

W najnowszych badaniach nauki polskiej problem zagrożeń czyhających na młodych użytkownikach wirtualnej sieci jest stale i gruntownie analizowany. Przykładowo I. Urych (2014: 16-108) wymienia kilka szczegółowych kategorii zagrożeń podobnych do tych z listy Komisji Europejskiej. Autorka zalicza do nich: 1) nadmierne korzystanie z internetu w postaci uzależnienia od internetu; 2) wirtualną prostytutkę rozumianą jako czerpanie korzyści materialnych

w zamian za materiały erotyczne/pornograficzne z własnym udziałem udostępnianie w ramach globalnej sieci; 3) cyberprzemoc w postaci nękania, straszenia, podszywania się czy publikowania obraźliwych komentarzy; 4) pornografię dziecięcą - wszystkie materiały przedstawiające seksualne wykorzystywanie dziecka; 5) tak zwana „pozytywna” pedofilię w postaci propagowania zachowań opartych na silnej emocjonalnej więzi i kontaktach seksualnych między dorosłym a dzieckiem; 6) pro-ana w postaci ruchu promującego anoreksję; 7) sexting - przesyłanie zdjęć i wiadomości o charakterze seksualnym; 8) uwodzenie dzieci – zawiązanie relacji z dzieckiem w celu seksualnego wykorzystania.

Działania pedagoga w obrębie bezpieczeństwa w sieci można zakwalifikować do pięciu grup. Pierwsza z nich to ochrona prywatności i wizerunku. Tu zadaniem pedagoga jest uświadomienie młodego użytkownika nowych mediów na temat podstawowych sposobów zapewnienia prywatności komunikacji, w zakres tych działań wchodzi także umiejętność posługiwania się najprostszymi narzędziami zwiększającymi prywatność. Druga grupa to kompetencje z zakresu zwiększania swojej anonimowości. Tutaj do najważniejszych obszarów wiedzy to informacje, że anonimowość w sieci może być pozorna i że możliwe jest ustalenie autora danej informacji, nawet jeżeli używał pseudonimu lub fałszywych danych a także świadomość, że nawet korzystając z odpowiednich narzędzi użytkownik może utracić anonimowość przez nieostrożne udostępnienie informacji w treści komunikacji (np. ujawniając swój adres, imię lub informacje identyfikujące pośrednio: miejsce pracy i stanowisko itp.). Bezpieczeństwo komunikacji, pracy i transakcji to obszar trzeciej grupy kompetencji. Tutaj pedagog ma możliwość przekazania wychowankowi m.in. wiedzy na temat reagowania na stalking czy cyberprzemoc. Czwarta grupa to zagadnienia z zakresu nadzoru nad siecią. Dotyczą one m.in. kwestii tego, że nadzór może być legalny lub bezprawny. Może być prowadzony nie tylko przez organy państwowe (np. policję), ale także przez osoby prywatne czy korporacje, zaś pewne formy nadzoru przez organy państwa mogą być nielegalne. Ostatnia grupa to uzależnienia i higiena korzystania z mediów. Dzięki tym działaniom pedagoga wychowanek umie świadomie kształtować swoje nawyki związane z korzystaniem z technologii a także zaobserwować oznaki zagrożenia uzależnieniem u siebie i u innych (Fundacja Nowoczesna Polska, 2014: 55-57).

Pedagog jako przewodnik w świecie urządzeń mobilnych

Szybki rozwój technologiczny znacznie obniżył koszty produkcji i poszerzył dostępność urządzeń mobilnych. Dzięki temu zostały wyznaczone nowe trendy i szybko pojawiały się odpowiedzi na zwiększone zapotrzebowanie konsumentów. Miniaturyzowane telefony komórkowe towarzyszą nam przez całą dobę. Coraz więcej z nich to nowoczesne smartfony, które zastępują często komputer osobisty. Użytkownik przegląda w nich strony internetowe, przygotowuje oraz przechowuje dokumenty i zarządza sobą w czasie. Eksplozja popularności smartfonów i tabletów w ostatnim czasie rewolucjonizuje sposób, w jaki lu-

dzie komunikują się ze sobą, jak pozyskują informacje i jakie podejmują decyzje. Możliwość dostępu do Internetu niezależnie od miejsca i czasu za sprawą urządzeń mobilnych zmieniła sposób funkcjonowania nie tylko w pracy, szkole czy na uczelni, ale też w prywatnym życiu (Kuźmińska-Solośnia, 2013: 258).

Tak naprawdę współcześnie telefon komórkowy jako medium cyfrowe ma wszechstronne zastosowanie a możliwość wykonywania połączeń telefonicznych, dla której został stworzony można określić jedynie jako jedną z wielu funkcji, które posiada (Holtkamp, 2010:66). Nowoczesne telefony są obecnie potężniejsze niż niektóre komputery. Służą już nie tylko do prowadzenia rozmów telefonicznych i wysyłania wiadomości tekstowych, ale umożliwiają korzystanie z dobrodziejstw mobilnego Internetu. Oprócz przeglądania stron www pozwalają na korzystanie z poczty elektronicznej, czatowanie za pomocą komunikatorów, zastępują nawigację GPS, przenośną konsolę do gier, odtwarzacz MP3 oraz aparat cyfrowy, pozwalają także na prostą edycję dokumentów, zdjęć, filmów i muzyki (Soboń 2015: 177).

Niesamowite wrażenie robią badania, z których wynika, że w Wielkiej Brytanii więcej pięcioletków potrafi gra na smartfonie niż wiązać sznurowadła (Pochręst-Motyczyńska, 2014). Co więcej „małe dzieci stały się tak uzależnione od swoich iPadów, komputerów osobistych, smartfonów, gier elektronicznych do tego stopnia, że nie wykształciły elementarnych umiejętności. Nie umieją wykonać najbardziej prostych zadań, nawet zbudować domu z klocków” (Angora, 2014: 84).

W zakresie urządzeń mobilnych pedagog może służyć swoją wiedzą w takich tematach jak: prywatność i komunikacja, anonimowość, bezpieczeństwo komunikacji, pracy i transakcji, nadzór nad siecią, uzależnienia i higiena korzystania z mediów, przechowywanie plików w chmurze, korzystanie z ekosystemu aplikacji czy kontrola nad zapośredniczaniem informacji (Fundacja Nowoczesna Polska, 2014: 98-101).

Podsumowanie

Konsekwencją rewolucji technologicznej i łatwiejszego dostępu do mediów jest między innymi zmniejszająca się ilość informacji, na których można polegać i zastraszający chaos informacji bezużytecznej. Prawdziwa rzeczywistość cyfrowej epoki to rozmazywanie, zaciemnianie a nawet całkowity zanik prawdy (Keen, 2007: 37). W tej sytuacji zabranianie dzieciom czy młodzieży dostępu do mediów było by z pedagogicznego punktu widzenia niedorzecznością. Zdecydowanie znalazłyby one swoje sposoby, by ominąć restrykcje i spróbować „zakazanego owocu”. Prawdziwym wyzwaniem dla pedagogów jest stworzenie wychowankowi takiej rzeczywistości, w której pedagog jako się jako krytyczny przewodnik po świecie mediów, który w rzeczowy sposób będzie potrafił objaśnić mechanizmy ich działania a także przygotować do kompetentnego korzystania z nich i w razie potrzeby służyć pomocą przy rozwiązywaniu pojawiających się problemów. „Aby dzieci nie zagubiły się w medialnym świecie, żeby po

prostu nie «zglupiały», musimy dostarczyć im punktów orientacyjnych. (...) mamy zadanie zaoferować dzieciom chronione obszary doświadczeń, w których obrębie mają możliwość eksperymentowania i mogą czuć się bezpiecznie” (Holtkamp, 2010: 186).

Bibliografia

- Andrzejewska, A. (2014). Nowe kompetencje nauczycieli w zakresie możliwości i niebezpieczeństw cyberprzestrzeni. W: J. Bednarek, A. Andrzejewska, (red.), *Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*. Warszawa: Difin.
- Ben-Ze'ev, A. (2005). *Miłość w sieci. Internet i emocje*. Poznań: Rebis.
- Cohen, H. (2011). *30 social media definitions*. <http://heidicohen.com/> Dostęp: 30.03.2015.
- Dopierała, R. (2014). Ekspresja Ja w sieci – wymiar prywatny i emocjonalny. W: Z. Rykiel, J. Kinal (red.), *Wirtualność jako realność*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Fabernovel Consulting (2007). *Facebook: the „social media” resolution. A study and analysis of the phenomenon*. <http://www.sllideshare.net/> Dostęp: 30.03.2014.
- Fundacja Nowoczesna Polska (2012). *Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych*, <https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/05/Cyfrowa-Przyszlosc-Katalog-Kompetencji-Medialnych-i-Informacyjnych1.pdf> Dostęp: 30.03.2015.
- Fundacja Nowoczesna Polska (2014) *Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych*. http://edukacjamedialna.edu.pl/media/chunks/attachment/Katalog_kompetencji_medialnych_2014.pdf. Dostęp: 30.03.2015.
- Holtkamp, J. (2010). *Co ogłupia nasze dzieci? Nowe media jako wyzwanie dla rodziców*. Kraków: Wydawnictwo SALWATOR.
- 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”.
- Kaznowski, D. (2010a). *Podział i klasyfikacja social media*. <http://networkeddigital.com/2010/05/10/podzial-i-klasyfikacja-social-media/> Dostęp: 02.02.2015.
- Kaznowski, D. (2010b). *Media społeczne czy społecznościowe? That is the question*. <http://networkeddigital.com/2010/12/09/media-spoeczne-czy-spoecznościowe-that-is-the-question/> Dostęp: 02.02.2015.
- Keen, A. (2007). *Kult amatora. Jak Internet niszczy kulturę?* Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kopczewski, M. (2014). Młodzież w cyberprzestrzeni – wyniki badań. W: M. Górka (red.), *Cyberbezpieczeństwo jako podstawa bezpiecznego państwa i społeczeństwa w XXI wieku*, Warszawa: Difin.
- Koszowy, M. (2005). Informacja-prawda-społeczeństwo, *Ethos*, nr 69-70.

- Kuźminska-Solośnia, B. (2013). Urządzenia mobilne i ich udział w edukacji XXI wieku. *Edukacja - Technika - Informatyka*, 2 / 2013, 257-263.
- Mac, A. (2011). *E-przyjaciele. Zobacz co media społecznościowe mogą zrobić dla Twojej firmy*. Warszawa: OnePress.
- Mali niewolnicy iPadów* cytata za Angora nr 17, 27.04.2014, s. 84 na podst. „The Telegraph”.
- Pieczywok, A. (2014). Cyberprzestrzeń a zagrożenia egzystencji człowieka. W: M. Górka (red.), *Cyberbezpieczeństwo jako podstawa bezpiecznego państwa i społeczeństwa w XXI wieku*, Warszawa: Difin.
- Pochrząst-Motyczyńska, A. (2014). *Na oko tablet wygląda niewinnie*. http://wyborcza.pl/TylkoZdrowie/1,137474,15760242,Dziecko_przed_ekranem_Na_oko_tablet_wyglada_niewinnie.html Dostęp 01.01.2015r.
- Safer Social Networking Principles for the EU*. (2009), https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/sn_principles.pdf Dostęp: 03.03.2015.
- Soboń, M. (2015). Konsumpcja mobilnych usług prozdrowotnych przez młodych konsumentów W: A. Olejniczuk-Merta (red.), *Konsumpcja i innowacje*, Warszawa.
- Stanikowski, K. (2012). *Meandry komunikacji sieciowej. Internet w życiu społecznym osób starszych*. http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/spis_2012_10.html/ Dostęp: 04.02.2015.
- Szpunar, M. (2005). Internet jako pole poszukiwania i konstruowania własnej tożsamości, W: E. Hałas, K. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Tapscott, D., Williams, A. D. (2008). *Wikinomia. O globalnej współpracy, która zmienia wszystko*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Urych, I. (2014). Rodzina podstawą bezpiecznego komunikowania dziecka w sieci. W: M. Górka (red), *Cyberbezpieczeństwo jako podstawa bezpiecznego państwa i społeczeństwa w XXI wieku*, Warszawa: Difin.

URSZULA SZWAJDA

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Szach-mat dla pedagoga-mistrza, czyli o konieczności zmierzenia się ze współczesnym światem (i uczniem)

Wprowadzenie

Rozważania na temat zmiany roli pedagoga we współczesnym świecie są coraz częściej podejmowane przez badaczy różnych dziedzin. Tendencję analizowania zjawiska obserwuje się przede wszystkim na gruncie dziedziny pedagogiki, lecz również innych – tj. psychologii, dydaktyki oraz dyscyplin pokrewnych, nierzadko interdyscyplinarnych. Ustalenia poczynione na gruncie odmiennych dziedzin i różnorodna perspektywa badawcza mają ogromną wartość, co jest dowodem zasadności i powodem ponownej rewizji tematu. Niniejszy artykuł stanowić będzie próbę analizy funkcjonowania środowiska szkolnego¹, ze szczególnym nastawieniem na relację pomiędzy uczniem a nauczycielem, przy uwzględnieniu m.in. perspektywy językoznawczej i socjologicznej.

Takie, a nie inne spojrzenie na temat jest skutkiem szczególnego pojmowania istoty języka – przytoczone poniżej założenie warunkować będzie dalsze konkluzje. W toku artykułu istotne jest widzenie szczególnej relacji zachodzącej między językiem a myśleniem. Język nie jest wyłącznie: „środkiem wyrażania myśli, lecz ośrodkiem, w którym myśl ta jest tworzona, (...) każdy język stanowi rozległy i odrębny system wzorców (...) za pośrednictwem których nie tylko porozumiewamy się, ale co więcej analizujemy rzeczywistość, wyróżniając bądź ignorując w niej pewne typy relacji i zjawisk, za pomocą których rozumujemy i którymi wypełniamy naszą świadomość” (Bytniewski, 1991: 15). Takie „podwójne” widzenie roli języka polega zatem na założeniu, że nie tyle jest on narzędziem do przekazywania myśli, lecz również, służy do formowania całokształtu myślenia. To właśnie dzięki językowi jesteśmy zdolni do przekazywania myśli, reprezentowania rzeczywistości i wchodzenia w interakcje z drugą osobą. Istotna jest również druga funkcja języka, polegająca na tym, że język wypełnia naszą świadomość. Główny argument stanowiący o istocie języka polega zatem na tym, że językowy rozwój człowieka determinuje całokształt jego funkcjonowania intelektualnego, mentalnego i społecznego.

¹ Przez środowisko szkolne rozumie się w niniejszym opracowaniu wszystkie czynniki instytucjonalne, personalne i dydaktyczne, które występują w szkole. Szkoła jako instytucja tworzyć będzie środowisko społeczne, w którym dochodzi zarówno do procesu nauczania, jak i wychowania jednostki.

Takie widzenie roli języka, a więc podkreślanie jego kulturotwórczej i poznawczej funkcji inspirowane m.in. przez Ludwiga Wittgensteina² pozwala na analizowanie funkcjonowania językowego współczesnego młodego człowieka. Dorastając w innych warunkach politycznych, gospodarczych, technologicznych i kulturowych³ dopasowuje się on do tych warunków. Modyfikacji ulegnie forma języka jakim się posługuje, lecz przede wszystkim, zmianie ulegnie jego myślenie. To z taką odmienioną, ponowoczesną jednostką spotykają się pedagodzy XXI wieku. Ponowoczesny uczeń jest uczniem trudnym, przede wszystkim dlatego, że jest Inny.

Proces socjalizacji i edukacji a norma

Argumentem przemawiającym za szerszym spojrzeniem na funkcje języka jest również jego szczególna rola w procesie socjalizacji. Według Stanisława Grabiasa relację między jednym a drugim można opisać za pomocą dwóch tez:

1. „Język jest tworem społecznym i podobnie jak inne zjawiska powstałe w aktach społecznych zachowuje w swej istocie piętno zbiorowego pochodzenia: jednostki nie mogą tworzyć go dobrowolnie, jego indywidualne użycia zależne są od użyczeń zbiorowych.
2. Język jako narzędzie komunikacji jest także sposobem interpretowania rzeczywistości i w związku z tym warunkuje zarówno wszelkie zachowania społeczne, jak i zachowania indywidualne” (Grabias, 2002: 13).

Pierwsze założenie nie budzi wątpliwości – bez języka nie ma możliwości tworzenia się struktur społecznych, ani zawiązywania więzi społecznych między ludźmi. Istotna z punktu widzenia tej pracy jest również myśl druga. Dopiero przyjęcie proponowanego całokształtu perspektywy rozważań umożliwi zrozumienie przemian jakie zachodzą w ponowoczesnym świecie – w obrębie zastanych realiów, aktualnego stanu języka danej społeczności, stylu funkcjonowania ludzi, ich zachowań indywidualnych i społecznych, a także interakcji między nimi. Nierozzerwalne więzi łączące te instancje muszą zostać uświadomione, dlatego zostaną szerzej przeanalizowane w dalszej kolejności.

Z procesem socjalizacji nierozzerwalnie łączy się interakcja, zarówno językowa, jak i niejęzykowa, przez którą rozumiem za Grabiasem: „sposoby działań jednostki w konkretnych sytuacjach oraz stosowane potoczne zabiegi rozumienia i dostosowywania się do działań partnerów” (Grabias, 2002: 218). Już sama jej definicja zakłada „dostosowywanie się”, które z kolei warunkuje istnienie norm i reguł, których należy przestrzegać. Innymi słowy, działania partnerów interakcji nie są w pełni spontaniczne, gdyż warunkuje je pewien

² Autor „Traktatu logiczno-filozoficznego” pisze m.in.: „Granice mojego języka są granicami mojego świata”. Rozważania filozofa zawarte w tym, a także innych publikacjach pomimo upływu lat stanowią dla wielu punkt odniesienia dla kształtowania myśli o roli i zasięgu języka.

³ Zmiana dokonana się w 1989 roku. Data ta uważana jest za cezurę dla czasów ponowoczesnych, uznawaną przez większość badaczy różnych dziedzin – historyków, socjologów czy pedagogów. Wydarzenia tego roku legły u podstaw przeobrażeń ustrojowo-politycznych, co w konsekwencji pociągnęło szereg zmian gospodarczych, kulturalnych i społecznych.

porządek relacji. Ten zależy od sytuacji, reguł postępowania utrwalonych w danym społeczeństwie, a także samego kodu językowego. Jego ukonstytuowanie się możliwe jest poprzez zapoznanie z kulturą, systemem wartości oraz wzorcami zachowań danej społeczności.

Grabias jest propagatorem założenia głoszącego, że życie społecznie „jest swoistym, samodeterminującym się procesem. Istniejące już warunki społeczne kształtują osobowość (cechy psychiczne) jednostek, określając tym samym podejmowane przez te jednostki działania, dzięki czemu procesualnie pojęty porządek społeczny, choćby zmodyfikowany trwa i utrzymuje się” (Grabias, 2002: 218). Według Grabiasa porządek społeczny, w postaci dostępnych jednostce norm i reguł postępowania, wpływać będzie na nią bardziej niż odwrotnie. Warunkiem procesu socjalizacji będzie więc umiejętne dostosowanie się do zastanych, panujących już społecznych zasad. Te jednak, co również wynika z procesualnego charakteru życia społecznego, nie stanowią niezmiennego bytu – norma charakteryzować się będzie zmiennością, co jest jednak procesem bardzo subtelnym.

Dzięki takiemu podejściu analiza fenomenu normy okazać się może bliższa i bardziej zrozumiała. Oczywiście nie sposób pominąć, że definicji samego terminu jest tyle, ile dziedzin zaadaptowało owo zagadnienie na gruncie swoich badań. Nie tym samym jest norma w psychologii i psychiatrii czy pedagogice specjalnej, inaczej pojmowana jest też w aksjologii czy w socjologii. Czym innym są normy kulturowe, czym innym językowe. Wracając jednak do terminu o najszerszym zakresie znaczeniowym, najczęściej przywołuje się podział na:

1. *normę statystyczną* – w której za normalne uważa się to, co częste i najbardziej powszechne w danej populacji. Norma taka wynika z pomiaru występowania danej cechy;
2. *normę społeczno-normatywną (kulturową)* – dla której najważniejsza jest analiza zachowania jednostki pod kątem przystosowania jednostki do norm i wartości ogólnie przyjętych w danym społeczeństwie i kulturze⁴.

W środowisku szkolnym w sposób nader widoczny uczniowie są „wystawiani” na normy i zasady oraz nieustannie obligowani do ustosunkowania się względem nich. Zgodnie z myślą Grabiasa, postępowanie według norm umożliwi młodym ludziom socjalizację i czerpanie z dobrodziejstw życia w społeczeństwie. Polska szkolna rzeczywistość ukonstytuowała się w oparciu o taki „normatywny” model, w którym jasno określone są zasady postępowania w formie nakazów i zakazów. Współczesnym uczniom coraz trudniej jednak w takim modelu funkcjonować, wydaje się, że nie jest to jednak wynik ich złej woli. Mechanizm działania tego procesu jest o wiele bardziej złożony.

⁴ Opracowano w oparciu o: Reber, A. (2002) *Słownik psychologii*. I. Kurcz, K. Skarżyńska (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Polska grzeczność językowa

O grzeczności językowej powiedziano już wiele. W toku artykułu zagadnienie nie zostanie zawężone, jak mogłoby się z pozoru wydawać. Rzeczywista obszerność i chłonność tematu jakim jest grzeczność umożliwia proces refleksji – nad sobą, społeczeństwem, środowiskiem (również oświatowym), z czego zamierzam skorzystać. Kazimierz Ożóg pisze, że przez *grzeczność* (a raczej *model grzeczności*) rozumieć należy „system społecznie zaaprobowanych i powszechnie przyjętych norm określających przewidywalny, zgodny z wytycznymi (oczekiwaniem) społeczności sposób zachowania (także i werbalnego) członków danej grupy w kontaktach między sobą” (Ożóg, 2014: 2). Podkreśla również, że respektowanie zasad w obrębie określonego modelu grzeczności świadczy o przynależności danej jednostki do wspólnoty; ich naruszanie z kolei będzie negatywnie oddziaływało na przynależność grupową. Już w 1982 roku badacz wymienił następujące zasady *polskiego systemu grzeczności*:

- a) przyjazne, życzliwe traktowanie partnera komunikacji,
- b) okazywanie wdzięczności za przysługę,
- c) okazywanie skruchy za nietakt, winę wobec Innych,
- d) współodczuwanie, rozwinięta empatia (razem się cieszyć, razem się smucić),
- e) okazywanie skromności,
- f) okazywanie szacunku dla każdego członka grupy, a szczególnej uwagi dla niektórych osób np. dla kobiet, osób starszych, przedstawicieli władzy (Ożóg, 2014: 3).

Można uznać, że teoria Ożoga stała się przyczynkiem do podejmowania zagadnienia grzeczności na gruncie badań polskich. Bazując na jego ustaleniach, Małgorzata Marcjanik opracowała hasło *etykieta językowa*, w którym za dwie fundamentalne zasady polskiej grzeczności uznaje się okazywanie szacunku partnerowi dialogu i równoczesne umniejszanie samego siebie oraz przejawianie zainteresowania sprawami ważnymi dla partnera (Marcjanik, 1993: 271).

Ożóg przypominając o swoich ustaleniach dotyczących polskiej grzeczności językowej w artykule pt. „Współczesna polska grzeczność językowa a postmodernizm” wysuwa tezę: przeobrażenia polityczne, gospodarcze, społeczne i kulturowe wycelowane zostały (niebezpośrednio i niecelowo) przeciwko dotychczas głęboko tkwiącym w świadomości społecznej narodu polskiego zasady. Zasady te były, jak pisze Ożóg: „wysoko wartościowane, określane jako kulturalne, uprzejme, odpowiednie” (Ożóg, 2014: 3). Według badacza model grzeczności, zarysowany wyżej zakłada wartości, które w dobie XXI wieku są przebrzmiałe i nieaktualne.

Mechanizm procesu o którym pisze Ożóg jest szczególnie widoczny w środowisku oświatowym. Zanim jednak poczynię na ten temat kilka uwag, warto przybliżyć spostrzeżenia dotyczące nowej epoki – czasów w której żyjemy.

Postmodernim a nowy styl funkcjonowania (również szkolnego)

Działanie tendencji postmodernistycznych sprawia, że w zawrotnym tempie i z dużą ekspansywnością dochodzi do zmiany świadomości społeczeństw, określanych mianem postindustrialnych, hiperkonsumpcyjnych i wybitnie technologicznych. Nowy typ kultury kształtujący się przez ostatnie dwudziestolecie warunkuje powstanie nowego stylu funkcjonowania, zachowań językowych i świadomości kulturowej (Ożóg, 2014: 5).

By zobrazować zmiany mentalne, do których dochodzi w obrębie jednostek, wymienić należy główne cechy postmodernimu, a zatem: uwielbienie wolności, tolerancji i pluralizmu, wszechobecny relatywizm i dyskusyjność w odniesieniu do poprzednich ujęć. W skrajnej wersji ponowoczesnego myślenia odrzuca się wszelką prawdę absolutną, a zatem tradycyjne wartości, uniwersalną moralność oraz autorytety (Ożóg, 2014: 6-7). Jak pisze przywoływany przez Ożoga Zieliński: „(...) ponowoczesność to czas rozliczania wzorów dotychczasowych i rozczarowania z powodu niespełnienia ich zbawczych przewidywań, to czas życia poza ich zasadami, w poczuciu niewiary w dotychczasowe pewniki i w poczuciu pustki powstałej w wyniku demitologizacji wszelkich jednoczących kulturę tradycji i autorytetów; to czas programowej, aksjologicznej decenteracji kultury czas rozproszenia obiektywności, wyzbywania się wszelkich punktów oparcia – eksterytorialnie ugruntowanej prawdy i sensu – stabilizujących dotychczas ludzką myśl i działanie (...)” (Za: Ożóg, 2014: 7).

Perspektywa takiej zmiany w obliczu starego funkcjonowania środowiska oświatowego jest wysoce pesymistyczna. Bezwzględnie dojść musi do wypracowania nowych postaw, pełnionych ról i relacji pomiędzy określonych podmiotami, a także ustalenia i utrwalenia nowych metod i form postępowania. Do zmiany dochodzi właśnie teraz, w sposób nieuświadomiony uczestniczą w nim uczniowie i nauczyciele – jedni i drudzy narzekając na obecny kształt systemu. Co najbardziej razi w nowym, ponowoczesnym świecie i tradycyjnym ujęciu relacji pomiędzy uczniem a nauczycielem? Wydaje się, że właśnie przebrzmiałość i brak aktualności zasad i norm, które organizować mają kooperację jednych i drugich.

Stary model a nowy model – korzyści i straty dla ucznia i nauczyciela

W dobie XXI wieku mówimy o świecie dynamicznym, technologicznymi nieprzewidywalnym. W jego obliczu współczesna edukacja stoi przed zadaniem wybitnie trudnym – ma wyposażyć młodego człowieka w narzędzia za pomocą których w tym świecie potrafił będzie efektywnie istnieć i współistnieć razem z Innymi. Nie powinniśmy jednak pytać o idealny model nauczania i nowoczesne metody wychowania, lecz najpierw skupić się na rozpoznaniu struktur niosących rozczarowanie w edukacji ponowoczesnej. Jakie skojarzenia budzi współcześnie szkoła? Jakie oczekiwania są stawiane przed współczesnymi pedagogami? Wydaje się, że niczym nowym jest takie spojrzenie na temat,

szczególnie przy uwzględnieniu dotychczasowych osiągnięć pedagogiki postmodernistycznej.

To właśnie ten dział pedagogiki wychodzi naprzeciw potrzebom nowego modelu funkcjonowania i myślenia, starając się zgłębiać aktualne, ponowoczesne problemy na gruncie nauczania i wychowania⁵. Jest dziedziną nauki z założenia krytyczną, która odwraca kolejność rzeczy, nie dostarcza odpowiedzi, modeli, rozwiązań, lecz stawia odpowiednie pytania. Z tego powodu pedagogika postmodernistyczna jest bardzo atrakcyjna dla współczesnych badaczy i pedagogów. Staje się bytem wielobarwnym i rozproszonym, z otwartą i elastyczną programowością, brakiem jednego i optymalnego stylu wychowania. W związku z takim kontekstem rozważań warto zwrócić się w stronę niektórych problemów, szczególnie aktualnych i utrudniających kształtowanie się pozytywnej relacji między uczniem a pedagogiem.

Po pierwsze, należy podjąć próbę ustalenia, co robić z nieszczęsnym autorytetem – jakie jest jego miejsce we współczesnej edukacji? Znaczenie samego terminu jest niejasne i od dawna budzi słuszne wątpliwości. Powołując się na definicję najbliższą ogółowi społeczeństwa, przez autorytet rozumie się:

- a) ogólnie uznaną czyjaś powagę, wpływ, znaczenie;
- b) osobę, instytucję, doktrynę, pismo itp. cieszącą się w jakiejś dziedzinie lub w opinii pewnych ludzi szczególnym uznaniem, poważaniem (Dubisz, 2003).

Sprzeciw budzi przede wszystkim proces uznawania autorytetów, które współcześnie nie posiadają statusu *quo* i nie przynależą do nikogo i niczego z góry. Rozdarcie w podejściu do autorytetu polega zatem na przyjęciu jednego z wariantywnych założeń: uznanie autorytetu za warunek niezbędny w procesie edukacji, odrzucenie autorytetów lub uznanie procesu jego stawiania się, czyli elastyczne, dość liberalne podejście do autorytetu.

Pierwsze ujęcie jest uzasadnione, o ile mowa jest o autorytecie jak o zespole cech, które jednostka posiada przez wgląd na swoje kompetencje, efektywność i charakter. Mniej zrozumiałe jest ubolewanie nad utratą autorytetu, który przynależy do jednostek czy instytucji bez względu na ich indywidualne cechy, lecz w związku z funkcją jaką pełnią (w środowisku szkolnym takie podejście jest nadzwyczaj częste). Ponowoczesny autorytet „staje się”, na drodze współpracy pedagoga i ucznia, przy czym pozycja i rola jednego i drugiego są negocjowane.

Bardzo trudno orzekać o „najskuteczniejszym” i „najefektywniejszym” rozwiązaniu kwestii autorytetu. Witkowski problem widzi następująco: (...) tzw. „kryzys autorytetów” to tak naprawdę kryzys zapotrzebowania na autorytety, albo kryzys gotowości do samokrytycznego uznania wartości innych, nie do naśladowania – wbrew nagminnym, banalnym wyobrażeniom o autorytecie – ale do sięgania do nich jako wskazujących ślady, po których

⁵ Zainteresowanych odsyłam do prac przedstawicieli pedagogiki postmodernistycznej na gruncie polskim, tj. Z. Kwiecińskiego, L. Witkowskiego, T. Szkudlarka oraz Z. Melosika.

warto samodzielnie dążyć, ale na własne ryzyko i we własnym stylu (...)” (Witkowski, 2009). Jego konkluzje wzbogacają całość rozważań o autorytetach, ale sprawy ostatecznie nie rozstrzygają. Dzieje się tak, ponieważ w zasadzie rozwiązanie tak stawianego problemu nie istnieje – problem autorytetu jest i powinien być zagadnieniem otwartym, o które należy pytać, dokonując nieustannej próby diagnozy współczesnego świata. Główną funkcję dociekań nie stanowi więc dostarczenie odpowiedzi, lecz mnogość różnorodnych interpretacji i perspektyw.

Kolejnym zagadnieniem poddanym analizie jest miejsce wiedzy w procesie nauczania. W społeczeństwie informacyjnym posiadanie szerokiej wiedzy nie jest warunkiem bezwzględny ze względu na powszechny dostęp do informacji. Czy zatem można uznać, że jej przekazywanie utraciło w obliczu nowoczesności rację bytu, a w związku z tym należy odrzucić wszelkie metody podawcze, w których rozwiązania są wypracowane, a z punktem widzenia możemy zrobić ni mniej ni więcej, jak go przyjąć? Ponowocześni uczniowie zyskają na myśleniu dywergencyjnym, które idzie w nierozzerwalnej parze z kreatywnością, rozwojem świadomości, oryginalnością. Zyskają również dzięki umiejętności radzenia sobie z ogromem informacji dostarczany każdego dnia przez społeczeństwa informacyjne. Problem, który wyżej zarysowano w środowisku szkolnym dopiero się konstytuuje, a jest on na tyle ważny, że już teraz wdrażać należy w tym zakresie nowe rozwiązania.

Istotne z punktu widzenia tej pracy jest również sam proces przekazywania wiedzy i rozwijania określonych umiejętności. Zdiagnozowanym problemem trapiącym uczniów i nauczycieli polskiej szkoły jest nuda, której doświadczają Ci pierwsi, a której przeciwdziałać (zazwyczaj) mają drudzy. Na drugim krańcu kontinuum o którym mowa znajduje się nieustanne uwodzenie ucznia, które może rodzić ryzyko utraty kontroli nauczyciela nad procesem nauczania. Podążaniu za uczniem, w myśl metody niedyrektywnej musi bowiem towarzyszyć odpowiedzialność za całokształt procesu i jego efekty. Nierzadko zatem nauczyciel dokonywać będzie wyboru między dążeniem do celu, który często jest w obliczu współczesnego świata nieaktualny i nieużyteczny, a uatrakcyjnianiem zajęć. Na chwilę obecną nauczyciele postępują intuicyjnie i kierują się subiektywnymi wyborami.

Na koniec przybliżę sylwetkę ucznia, który w polski system grzeczności Ożoga już się nie wpisuje. Jego życzliwość w kontaktach z innymi jest ograniczona brakiem życzliwości drugiej strony. W sytuacji konfliktu, gdy dochodzi do winy którejś ze stron, nowoczesnego ucznia często nie charakteryzuje już postawa uniżoności i pokory. W zależności od warunków wychowania i zakorzenienia w nowoczesnej kulturze zachodniej, przejmuje on bowiem wzorce zachowań ponowoczesnych. W ocenie postawy takiego ucznia należy uwzględnić całokształt czynników na niego wpływających. To umożliwi zrozumienie, dlaczego będzie unikał przyjmowania postawy uniżoności i pokory. Najpewniej traktuje takie podejście jako wyraz słabości i wadę.

Nowoczesny uczeń będzie ponadto bardziej zuchwały i pewny siebie – od świata oczekiwać będzie zatem przede wszystkim zrozumienia oraz wyjaśnie-

nia nurtujących go kwestii. Taki uczeń ma prawo do tego by w epoce upadku autorytetów pytać o to, dlaczego pewnym zawodom przypisuje się autorytety z góry i dlaczego jest obligowany by taką tradycję kultywować. Co więcej, ma prawo sprzeciwić się takiemu podejściu. Taki uczeń będzie się dziwił nagminnemu napiętnowaniu języka potocznego w procesie edukacji. Sam bowiem dorasta w czasach wypełnionych po brzegi potocznością i wulgaryzacją. Taki język jest bliski człowiekowi, ponadto propagują go media, niezaprzeczalnie jednak odbiega od zasad elegancji, kunsztu i wyrafinowania. Czy przeciwdziałanie takim procesom w obliczu świata, który powoli zaczyna nas z nimi oswajać ma jakikolwiek sens? To tylko nieliczne pytania, na które pewnego dnia będzie musiał odpowiedzieć pedagog.

Konkluzja powyższych rozważań nie jest optymistyczna – ponowoczesna rewolucja spowodowała zamęt i zagubienie w środowisku oświatowym, a pedagogika postmodernistyczna, zamiast dostarczać odpowiedzi na nurtujące zaangażowanych pedagogów pytania, stawia kolejne i dopuszcza wiele odpowiedzi. W kontekście globalnych zmian straty odniesie nauczyciel, który odrzuci wiedzę o społeczeństwie ponowoczesnym i nie uwzględni nowych norm i zasad tu i teraz panujących. Czy jednak faktycznie można mówić o upadku systemu normatywnego w środowisku szkolnym? Nie wiadomo.

Rozważania w obrębie pedagogiki postmodernistycznej utrzymane są w duchu krytycznym. Oznacza to, jej głównym celem będzie odkrywanie mechanizmów obecnych w środowiskach podlegających analizie i podważanie dotychczasowych ustaleń. Głównym założeniem takiej pedagogiki jest brak obiektywnej teorii opisującej rzeczywistość szkolną. Skoro taka nie istnieje, a warunki społeczne, kulturowe, historyczne etc. wpływają na kształt ustaleń, nie można w istocie rozstrzygać o najistotniejszych kwestiach. Dopuszczalna jest podejrzliwość, powodowana brakiem neutralności i oczywistości w świecie. Co robi współczesny pedagog? Odkrywa i pokazuje mechanizmy funkcjonowania środowiska szkolnego. Sprzeciwia się bezbłędnym metodom, prawdom obiektywnym i jedynym słusznym i skutecznym oddziaływaniom. Obserwuje i testuje. Jest elastyczny, słucha i zmienia się tak, jak zmienia się ponowoczesny świat (i uczeń).

Podsumowanie. Dlaczego szach-mat?

Artykuł stanowił próbę adaptacji na grunt rozważań pedagogicznych niezwykle cennych ustaleń Kazimierza Ożoga, wybitnego badacza grzeczności i jej językowych realizacji w potocznym dyskursie. Autor w ostatnim swoim artykule twierdzi, że zmiany polskiego modelu grzeczności wynikają ze zmian politycznych, gospodarczych, społecznych i kulturowych, które wiąże cezurą, stanowiącą przez rok 1989 (Ożóg, 2014: 3). Jego teoria, odpowiednio zinterpretowana i przelożona na grunt pedagogiczny rzuca nowe światło na wiele kwestii, dotychczas niejasnych.

Wydaje się zrozumiałe, dlaczego najtrudniej jest odnaleźć się w „po-nowej” rzeczywistości nauczycielom z dłuższym stażem pracy, którzy mają doświadczenie w pracy z pokoleniem starszym, będącym opozycją do pokolenia ponowoczesnego. Głosy pedagogów, że nauczanie stało się trudniejsze, stanowią obserwacją ludzi, którzy zważając na całokształt swojej pracy refleksyjnie analizują zmiany zachodzące w społeczeństwie. W systemie wartościującym, dla takich ludzi, czasy minione prezentowały wartości utrwalone i cenne przez wzgląd na tradycję. Epoka ponowoczesna, charakteryzująca się nowoczesnością, jako zjawisko nowe i nieznane, nie daje możliwości do obiektywnej oceny. Brak dystansu w ocenie zjawisk społecznych i kulturowych prowadzi do negatywnego jej odbioru w środowisku oświatowym.

Artykuł miał przybliżyć mechanizm zmian zachodzących w polskim środowisku szkolnym i relacji nauczyciel - uczeń, poprzez zarysowanie szerszego kontekstu uwarunkowań. Przewrotność tytułu artykułu miała na celu podkreślić nieodwracalność procesu. Nie miejmy bowiem złudzeń, już nigdy nie będzie jak kiedyś – świat idzie do przodu, a my - pójdziemy razem z nim albo zostaniemy w tyle.

Bibliografia

- Śliwowski, B. (2003). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Bytniewski, P. (1991). Język i kultura w koncepcji E. Sapira i B. L. Whorfa. W: J. Puzynina, J. Bartmiński (red.), *Język a kultura* t. 2. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 11-24.
- Ozóg, K. (2014). Współczesna polska grzeczność językowa a postmodernizm. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica*, IX (2014), 49-60.
- Witkowski, L. (2009). *Wyzwania Autorytetu w Praktyce Społecznej i Kulturze Symbolicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grabias, S. (2003). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Marcjanik, M. (1993). Etykieta językowa. W: J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku, t. 2: Współczesny język polski*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 271-281.

PIOTR WINCZEWSKI

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,
Filia w Piotrkowie Trybunalskim,
Wydział Nauk Społecznych

Motywy agresji ulokowane w przekazie adresowanym do kilkulatków

Wprowadzenie

Nie trudno napotkać obiegową opinię, w zgodzie z którą filmy animowane adresowane do dzieci epatują agresją. Niejednokrotnie wtórują jej wypowiedzi pedagogów, psychologów i socjologów (Więczkowska, 2001: 81-99; Braun-Gałkowska, Ulfik-Jaworska, 2002; Giddens, 2004: 480-481).

Dostrzegając ożywioną dyskusję nad zagadnieniem propagowania agresji przez filmy animowane postanowiliśmy przyjrzeć się temu bliżej. Uczynimy to jednak „nie wprost”. Nie wdając się w polemikę z wyżej przytoczonymi tezami spróbujemy je zrelatywizować. W tym celu ocenimy treści filmów animowanych na tle innych przekazów kierowanych do dzieci. Najpierw syntetycznie, w oparciu o przegląd literatury, przypomnimy wybrane zabawki popularne w minionych czasach, w tym propagujące zachowania agresywne. Następnie odniesiemy się do treści znanych baśni i bajek oraz wyliczanek. W dalszej kolejności zaprezentujemy wycinek badań własnych nad treściami zabaw dydaktycznych. Zabawy takie opracowuje się na potrzeby zorganizowanego nauczania i wychowania. W ten sposób opiszemy kontekst, w którym dziecko odbiera i interpretuje treści filmów animowanych.

Wybrane formy transmitowania kultury do młodego pokolenia

Ponad wiek temu Kazimierz Hemerling wyraził pogląd, iż zachowania zabawowe zbiorowości ludzkich bezpośrednio poprzedzały wyodrębnienie się kultury. Tezę tę spopularyzował Johannes Huizinga, któremu niejednokrotnie mylnie przypisuje się jej autorstwo. W zgodzie z tym ujęciem wspólne zabawy i rozrywki obrazujące stosunek populacji do świata stanowiły dla niej pierwszą płaszczyznę porozumienia. W ten sposób kształtować się miały sposoby zbiorowego wyrażania stosunku wobec rzeczywistości, które z czasem przekształciły się w kulturę (Hemerling, 1907: 3; Huizinga, 1938).

Dziś nie sposób rozstrzygnąć, na ile przytoczone powyżej poglądy Hemerlinga obrazują realny przebieg procesów społecznych sprzed epok. Bezsprzecznie jednak i aktualnie obserwujemy ścisłe związki zachowań zabawowych populacji, ich rozrywek oraz wyznawanych przez nie wartości (Gołębiowski:

1831; Chwalba, 2005). Wynika to zapewne z silnej tendencji społeczeństwa do przekazywania kolejnym pokoleniom wszelkiego rodzaju materialnych i niematerialnych wytworów działalności ludzkiej uważanych za osiągnięcia. W ten sposób transmituje się także zobiektywizowane wartości i uznawane sposoby postępowania (Szczepański, 1970: 78). Ma to m. in. postać propagowania na masową skalę jednolitych sposobów spędzania czasu wolnego, rozrywkowych form aktywności populacji i popularyzowania jej zabaw (Kłoskowska, 1980: 95; Sułkowski, 1984).

W zgodzie z tą perspektywą w trakcie różnego rodzaju zabaw i rozrywek młode pokolenie ma okazję do zapoznania się z wartościami preferowanymi przez zbiorowość, do której należy. Treści te bowiem korespondują z obyczajowością danej społeczności, są wyrazem jej poglądów, ocen, wynikają z jej intencji przekazania najmłodszemu pokoleniu najważniejszych informacji o świecie.

Przytoczony wyżej mechanizm wyraźnie koresponduje ze współczesną koncepcją wychowania. Zdaniem Artura Brühlmeiera polega ono na wdrażaniu młodego pokolenia do akceptowania, wyznawania i praktykowania systemu wartości, któremu gotów jest podporządkować się sam wychowawca (Brühlmeier, 2000: 83). To koncepcja wyraźnie nawiązująca do procesów socjalizacji i inkulturacji (akulturacji). Pierwszy z nich, w uproszczeniu, polega na adaptowaniu się młodego pokolenia do warunków życia w środowisku społecznym. Inkulturację (akulturację) z kolei definiuje się podkreślając, iż opiera się ona na zapoznaniu się z dziejowym dorobkiem ludzkości (Łobocki, 2005: 29 - 58). Obyczaje, normy społeczne, dokonania wcześniejszych pokoleń ukazują się najmłodszemu na wiele sposobów. Poniżej skoncentrujemy swą uwagę na wybranych z nich. Szczególnie będzie nas interesowało wykorzystanie w tym celu mediów powiązanych z rozrywką, czasem wolnym i zabawą. W związku z tym rozważymy treści przekazywane młodemu pokoleniu poprzez: zabawki, literaturę dziecięcą, wyliczanki oraz fabuły zabaw dydaktycznych. Syntetyczny przegląd ich treści ograniczymy jednak do wyeksponowania interesującego nas kolportowania pierwiastków agresji. Na tym tle, w dalszej części wypowiedzi, ocenimy przekaz filmów animowanych lokowanych w pasmach telewizyjnych adresowanych do dzieci.

Przejawy agresji w wybranych formach zachowań zabawowych

Gdy wiele zabawek bezsprzecznie propaguje pozytywną wizję świata, to bez trudu natkniemy się i na takie, poprzez które potencjalnie eksponuje się treści negatywne. Zauważamy bowiem, iż np. dzieci od wieków stosowały jako zabawki odwzorowania broni, wojskowych nakryć głowy, mundurów i miniaturowych żołnierzy (Bujak, 1988: 36-37). Najmłodsi w zabawach stosowali także repliki karabinów czy też pojazdy, którymi celowo wzbudzano strach (Kabańska, 2007: 164-165). Zatem w minionych epokach, w bardziej lub mniej świadomy sposób, rodzice dawali dzieciom do rąk symbole narzędzi służących

do okaleczania i uśmiercania innych ludzi oraz różnego rodzaju oznaki militarne. Jak można wnioskować, kilkulatkowie bawiący się nimi odgrywali sceny batalistyczne, inscenizowali agresję, okazywali wrogość wobec innych.

Także i współcześnie wytwarza się zabawki obrazujące broń białą i palną, miniatury samolotów wojskowych i statki wojenne (Kozłowska-Piasta, 2009: 176-178, 228-229). By się o tym przekonać, wystarczy wybrać się do dowolnego sklepu z zabawkami. Niejednokrotnie już jego wystawa prezentuje plastikowe repliki elementów uzbrojenia. Znani producenci klocków oferują zestawy z machinami wojennymi. Niejednokrotnie ich reklamy trafiają do pasm telewizyjnych adresowanych do najmłodszych odbiorców. Popularne portale aukcyjne, pośród oferty adresowanej do dzieci, oferują dosłownie tysiące aukcji z zestawami klocków obrazujących broń i walkę. W ten sposób najmłodszym jako oczywiste prezentuje się zabawy z użyciem przedmiotów powiązanych z siłowym rozwiązywaniem konfliktów i konfrontacjami zbrojnymi.

Niejednokrotnie bohaterowie literaccy, pojawiający się w popularnych bajkach i baśniach dla dzieci, dręczyli innych, walczyli ze sobą, zabijali przeciwników. Bez trudu każdy przypomni sobie takie postaci, które wzbudzają przerażenie. W literaturze adresowanej do kilkulatków odnajdujemy m. in. motyw „sadystycznego okrucieństwa”, obcinania dzieciom palców w ramach kar, dręczenia ich (Dunin, 1991: 65-71). Sceny drastyczne opisują także tradycyjne wierszyki dla najmłodszych. Występują w nich m. in. motywy znęcania się nad zwierzętami, podpalania ich, okaleczania i wręcz egzekucji (Cieślikowski, 1985: 24-47). Wobec tego przyjmujemy, że i literatura już w minionych epokach obrazowała najmłodszym liczne przejawy agresji.

W wielu zabawach tradycyjnych (ludowych) odnajdujemy motyw kary i represjonowania przegrywających (Michalikowa, 1976: 116-126). Fabuły zabaw tradycyjnych (ludowych) przywołują niejednokrotnie postaci demoniczne (Piasiecki, 1919: VIII). W gronie tym pojawiają się m. in. czyhające na ludzi Strzygi i Topce (Winczewski, 2014: 15-18). Budzą one grozę, czy wręcz przerażenie.

Także mnogie wyliczanki obrazują przemoc fizyczną wobec dzieci, agresję w rodzinie, uśmiercanie innych, ubliżanie im, piętnowanie ich z powodu niepełnosprawności i odmienności oraz próby kradzieży (Pisarkowa, 1988: 101-125; Jankowska, 1989). Wbrew rymowanej, łatwo wpadającej w ucho formie naśladującej język dziecięcy, wyliczanki nie zawsze ukazują sielankową atmosferę. Zatem także tradycja ludowa w przekazie kierowanym do dzieci lokowała opisy zachowań agresywnych.

Jak zauważyliśmy, w powyższym syntetycznym przeglądzie, dzieci na przestrzeni dziejów poprzez: zabawki, literaturę, przekaz ustny, zabawy tradycyjne (ludowe) i wyliczanki były systematycznie epatowane opisami wydarzeń drastycznych. Obrazowano im śmierć, dawano do dłoni symbole narzędzi służących do okaleczania i zabijania innych, eksponowano im dręczenie zwierząt, uczono je rymowanek opisujących agresję i prześladowanie jednostek odmiennych od większości. Przykłady (wzorce) atakowania innych, wyzłośliwiania się nad nimi, prezentowano kilkulatkom z wykorzystaniem wielu mediów przekazu. W związku z tym rodzi się pytanie o to, na jakiej podstawie należałoby

oczekiwać, iż filmy animowane adresowane do dzieci miałyby być wyłączone z tego tradycyjnego nurtu. Jakie to szczególne powinności etyczne i na podstawie jakich norm wyprowadzone, miałyby przyświecać autorom i dystrybutorom tych filmów? Dlatego to właśnie na nich miałyby ciążyć formułowanie przekazu pozbawionego przejawów agresji?

Zauważamy przy tym, że faktycznie do programów telewizyjnych kierowanych do dzieci selekcjonuje się filmy obrazujące agresję. W badaniach Agnieszki Lenarczyk wykazano, że spośród 184 losowo dobranych filmów animowanych lokowanych w takich pasmach aż 87,5% faktycznie prezentowało różnego rodzaju zachowania agresywne (Lenarczyk, 2013). Zastrzeżenia wobec szerzenia przez filmy animowane umieszczane w programach dla dzieci wydają się wobec tego bezsprzecznie uzasadnione. W świetle powyższego przeglądu nie możemy jednak przyjąć, że epatowanie kilkulatków agresją przypisać można wyłącznie filmom animowanym prezentowanym w pasmach telewizyjnych dla dzieci.

W celu pełniejszego zrelatywizowania negatywnych ocen filmów animowanych poniżej prześledzimy częstość obrazowania zachowań agresywnych w dydaktycznych zabawach ruchowych. Ten rodzaj zabaw stosują pedagodzy w zajęciach wychowania fizycznego. Rozpatrując przekaz zakodowany w fabułach tych zabaw będziemy starali się ocenić, czy faktycznie przedstawiają one dziecku świat sielanki. Przyjmujemy przy tym, że jeśli w ocenach pedagogów filmy animowane kolportują agresję, co oceniane jest jako naganne, to konsekwentnie należałoby się spodziewać, iż zabawy dydaktyczne będą od niej wolne.

Cel eksploracji

Badania są ukierunkowane na ujawnienie przejawów agresji zakodowanych w fabułach, narracjach i didaskaliach dydaktycznych zabaw ruchowych.

Ujawnienie przejawów agresji przekazywanych przez fabuły, narracje i didaskalia zabaw może ułatwić zrelatywizowanie negatywnych ocen filmów animowanych dla dzieci, którym przypisuje się rolę propagowania zachowań agresywnych. Zewidencjonowanie przekazu kolportowanego przez dydaktyczne zabawy ruchowe będzie traktowane jako punkt wyjścia do ocenienia „tła” treści eksponowanych dzieciom poprzez filmy animowane.

Materiał badawczy

Badania oparto o analizę tekstów 25 podręczników, które wydano od roku 1900 w języku polskim. Przedstawiono w nich łącznie 4281 zabaw. Oceniane publikacje stanowią zasoby gotowych rozwiązań metodycznych wykorzystywanych przez nauczycieli w trakcie przygotowywania lekcji wychowania fizycznego.

Metoda

Prezentowana poniżej ocena treści zabaw dydaktycznych wpisuje się w metodologiczny schemat analizy wytworów kultury (Macdonald, Tipton, 1996: 191-192; de Vaus, 1996: 6-7; Silverman, 2007: 145-182) oraz w zasady krytycznej analizy tekstów drukowanych (Bell, 1995: 67-74). Stosuje się je w czasie badań wykorzystujących metody hermeneutyki obiektywnej (Urbaniaak-Zajac, 2013: 169-170; Alvesson, Sköldbörs, 2009: 92). Poprzez fabuły zabaw uczeń pozyskuje wiedzę o świecie dzięki „poznawaniu, przeżywaniu i działaniu” (Hammerling, 1985: 11-12; Wulf, 2007: 171-190). Dramatyzacje fabuł służą wobec tego zainteresowaniu wychowanków pierwszoplanowym tematem, zwróceniem na nie uwagi (Sedlaczek, 1935: 8; Manning, Granström, 1999).

Eksplorację osnuto na regułach rekonstrukcji logicznej właściwych dla interpretacji humanistycznej. Ocenianymi „obiettami kultury” („znakami”) były opisy zabaw zawarte w publikacjach metodycznych adresowanych do nauczycieli (Kmita, 1971: 7-38).

W trakcie badań zastosowano zmodyfikowaną technikę syntetycznych studiów przypadków. Nazwa ta ma status swoistego określenia parosolowego (Bell, 1995: 8-9). Dlatego należy uściślić, który z odcieni znaczeniowych ma charakter kluczowych w danych badaniach. Podkreślam zatem, iż w przedstawianej eksploracji studium przypadku użyto w sposób dostosowany do ramy metodologicznej hermeneutyki obiektywnej (McNeill, 1986: 87; Rubacha, 2008: 329).

Pytania badawcze

Analogicznych rozważań nad fabułami zabaw dydaktycznych dotychczas nie publikowano. Z tego względu zrezygnowaliśmy z postawienia hipotez. Poza intuicją nie mielibyśmy bowiem żadnych przekonujących uzasadnień dla nadania im konkretnego brzmienia. Takie rozwiązanie przyjmuje się stosunkowo często w badaniach jakościowych (Flick, 2011: 14). W rezultacie powyższego przyjęliśmy jedynie poniższe pytania badawcze:

P₁: Jak wiele dydaktycznych zabaw ruchowych osnutych jest na motywach agresji?

P₂: Jakie zachowania agresywne obrazuje się w tych fabułach najczęściej?

P₃: Jaka jest potencjalna częstość prezentowania zabaw osnutych na motywach agresji uczniom w czasie lekcji wychowania fizycznego?

Prezentacja wyników badań

P₁: spośród 4281 przebadanych fabuł zabaw ruchowych ukazywanie agresji odnotowaliśmy w 464. Zatem 10,84% z nich ilustrowało dzieciom rozmaite formy przemocy.

P₂: Spośród zachowań agresywnych najczęściej fabuły przedstawiały ataki człowieka na innych ludzi. Obrazowało je 139 fabuł. Stanowi to 3,25% ocenianych zabaw. Zwierzęta polujące na inne prezentowano w 2,66% fabuł zawartych w badanych podręcznikach. Polowania ludzi na zwierzęta ilustrowano w 2,48% fabuł poddanych ocenie. Motyw ataków zwierząt na ludzi pojawił się w 1,26% wszystkich zabaw opisanych w podręcznikach. Niewolenie ludzi przez innych stanowiło oś tematyczną 0,63% zabaw. Kradzieże ilustrowano w 0,3% fabuł. Ataki na domostwo prezentowano w 0,2% zabaw. Inne formy agresji pojawiały się w zabawach jedynie incydentalnie.

P₃: Oszacowując potencjalną częstość obrazowania uczniom agresji odwołały się do kanonów metodycznych opisujących sposób prowadzenia lekcji wychowania fizycznego. Otóż w typowej lekcji wf wykorzystuje się około dziesięć zabaw ruchowych (Bondarowicz, Staniszewski, 2000: 56).

W związku z powyższym uznajemy, iż przy losowym dobieraniu zabaw do zajęć, w każdej lekcji pojawi się jedna osnuta na motywach agresji. Wynika to stąd, iż średnio więcej niż jedna na dziesięć zabaw obrazuje agresję, a do lekcji wybiera się dziesięć takich zabaw.

Wskutek tego przyjmujemy, iż potencjalnie w czasie każdej takiej lekcji wychowania fizycznego jedna zabawa będzie ilustrowała zachowania agresywne. Uznajemy wobec tego, że motyw agresji byłby potencjalnie nieustannie obecny w zajęciach wf, gdyby je oprócz o badane zabawy (podręczniki).

Podsumowanie wyników badań własnych

Częstość przedstawiania agresji w zabawach ruchowych upoważnia nas do stwierdzenia, że jest ona potencjalnie obecna w każdym zajęciach wychowania fizycznego. Zabawy te ilustrują przy tym: wzajemne ataki ludzi na siebie, polowanie zwierząt na inne, łowy prowadzone przez człowieka, ataki przedstawicieli fauny na ludzi, branie innych w niewolę, kradzieże, ataki na dom.

Konkluzja

W świetle powyższego przeglądu literatury i przedstawionych badań własnych uznajemy, iż obrazowanie agresji w filmach animowanych trudno uznać za odosobnione. Zachowania agresywne unaoczniano bowiem dzieciom na długo przez powstaniem pierwszych filmów rysunkowych. Wykorzystywano w tym celu m. in: zabawki, literaturę, przekaz ustny, zabawy tradycyjne (ludowe) i wyliczanki oraz dydaktyczne zabawy ruchowe.

Uznać można zatem jedynie, iż do programów telewizyjnych kierowanych do dzieci faktycznie selekcjonuje się filmy animowane z niemałą dozą agresji. Boleć można wobec tego nad tym, iż w ten sposób audycje telewizyjne dla najmłodszych upodobniają się do przekazu kulturowego adresowanego do kilkulatek od wieków, w tym do zawartego w opracowaniach zabaw dydaktycznych przeznaczonych dla dzieci. Jedyne, co pociesza, to fakt, że to nie współ-

czesne pokolenia jako pierwsze wpadły na pomysł osvajania najmłodszych z agresją. Ich winą jest jednak bezsprzecznie kultywowane tej wielowiekowej tradycji.

Bibliografia

- Alvesson, M., Sköldberrgs, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*, London: SAGE.
- Bell, J. (1995). *Doing your research project. A Guide for First – Time Researchers in Education and Social Science*. Buckingham: Open University Press.
- Bondarowicz, M., Staniszewski, T. (2000). *Podstawy teorii i metodyki zabaw i gier ruchowych*, Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego.
- Braun–Gałkowska, M., Ulfik-Jaworska, I. (2000). *Zabawa w zabijanie*. Lublin: Gaudium.
- Brühlmeier, A. (2000). *Edukacja humanistyczna*. Kraków: Impuls.
- Bujak, J. (1988). *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Chwalba, A. (red.). (2005). *Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych*. Warszawa: PWN.
- Cieślowski, J. (1985). *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobraźnia dziecka. Wiersze dla dzieci*. Wrocław: Ossolineum.
- De Vaus, D. (1996). *Surveys in Social Research*. London: University College.
- Dunin, J. (1991). *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci. Z dziejów polskich publikacji dla najmłodszych*. Wrocław: Ossolineum.
- Flick, U. (2001). *Jakość w badaniach jakościowych*. Warszawa: PWN.
- Giddens, A. (2004). *Socjologia*. Warszawa: PWN.
- Gołębiowski, Ł. (1831). *Zabawy różnych stanów w kraju całym, lub niektórych tylko prowincjach. Umieszczony tu: kulig, czyli szlichtada, zapusty, łowy, maskary, muzyka, tace, reduty, ognie sztuczne, rusałki, sobótki itp.* Warszawa 1831: nakładem autora.
- Hemerling, K. (1907). *O znaczeniu i potrzebie zabaw ruchowych w wychowaniu*. Lwów: Księgarnia Polska.
- Hammerling, W. (1985). *Zabawy w nauczaniu początkowym*. Warszawa: WSiP.
- Huizinga, J. (1985 [1935]). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: Czytelnik.
- Jankowska, B. (1989). *Raz, dwa, trzy, wychodź ty!*, Warszawa: Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Wydawców Książek.
- Kabacińska, K. (2007). *Zabawy i zabawki w osiemnastowiecznej Polsce*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Kłoskowska, A. (1980). *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa: PWN.
- Kmita, J. (1971). *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*. Warszawa: PWN.

- Kozłowska-Piasta, A. (red.). (2009). *Dzieje pewnych zabawek*, Kielce: Muzeum Zabawy i Zabawek.
- Lenarczyk, A. (2013). *Zachowania bohaterów filmów animowanych jako czynnik potencjalnie wdrażający do agresji uczniów klas I – III szkół podstawowych*, nieopublikowana praca magisterska. Piotrków Trybunalski Uniwersytet Jana Kochanowskiego.
- Łobocki, M. (2005). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Impuls.
- Macdonald, K., Tipton, C. (1996). *Using documents*. W: N. Gilbert (red.), *Researching social life*. London: SAGE Publications.
- Manning, M., Granström B. (1999). *Science School*. London: Kingfisher.
- Michalikowa, L. (1976). *Tradycyjne zabawy ludowe*. Warszawa: Centralny Ośrodek Upowszechniania Kultury.
- McNeill, P. (1986). *Research Methods*. London: Tavistock Publications.
- Piasecki, E. (1919). *Zabawy i gry ruchowe dzieci i młodzieży. Ze źródeł dziejowych i ludoznawczych przeważnie rodzimych i tradycji ustnej*. Lwów: Książnica Polska Tow. Naucz. Szkół Wyższych.
- Pisarkowa, K. (1988). *Wyliczanki polskie*. Wrocław: Ossolineum.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sedlaczek, S. (1935). *Metodyka harców w przekładach. Zarys podręcznikowy dla drużynowych harcerskich i nauczycieli* (odbitka z Wychowania Fizycznego w Szkole). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Silverman, D. (2007). *Interpretacja danych jakościowych*. Warszawa: PWN.
- Sułkowski, B. (1984). *Zabawa. Studium socjologiczne*. Warszawa: PWN.
- Szczepański, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.
- Urbaniak-Zajac, D. (2013). *Obiektywna hermeneutyka jako metodologia i metoda badań empirycznych*. W: *Badania jakościowe w pedagogice*, D. Urbaniak-Zajac, E. Kos (red.). Warszawa: PWN.
- Więczkowska, M. (2001). *Wpływ japońskiej mangi na dzieci i młodzież*. W: B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Kraków: Impuls.
- Winczewski, P. (2014). *Tradycyjne zabawy ruchowe. Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, 4(2014), 15 – 18.
- Wulf, G. (2007). *Attention and motor skill learning*. Champaign: Human Kinetics.

HALINA WORACH-KARDAS

Katedra Nauk Społecznych,
Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu

Aktywne starzenie się jako wyzwanie edukacyjne

Wprowadzenie

W Polsce osoby w wieku 60 lat i powyżej to populacja licząca ponad 7,8 mln. Zwiększanie się liczby i odsetka ludzi starszych w społeczeństwie jest związane z wydłużaniem się przeciętnego trwania życia ludzkiego, malejącą płodnością oraz emigracją zarobkową ludzi młodych.

Starzenie się ludności nie dotyczy wyłącznie naszego kraju. Według prognoz Eurostatu w roku 2025 blisko 1/3 mieszkańców Europy stanowić będzie ludność w wieku 60 lat i powyżej. Coraz więcej ludzi przekroczy umowny próg starości i coraz dłużej będzie żyć po jego przekroczeniu. Zjawisko to stanowi ważne wyzwanie dla andragogiki, której podmiotem jest człowiek dorosły i starszy. Zgodnie z koncepcją całożyciowego uczenia się, edukacja ustawiczna powinna obejmować rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i kontekstach oraz fazach życia. Obejmuje zarówno system formalny – szkoły, placówki kształcenia zawodowego, kształcenia dorosłych, uczelnie wyższe, jak też kształcenie nieformalne – w domu, w pracy, w społeczności lokalnej (Lechka-Mioduszevska, 2011: 244-246). Nauka przez całe życie, niezależnie od wieku, ma zapewnić odpowiednie możliwości pracy poprzez nabywanie i doskonalenie kwalifikacji zawodowych. Obok celu instrumentalnego, edukacja osób w okresie przedemerytalnym i w wieku emerytalnym sprzyja motywacja o charakterze ekspresyjnym rozumianym, jako sposób zachowania i rozwijania sprawności i aktywności intelektualnej.

W literaturze gerontologicznej i pedagogicznej duże znaczenie przypisuje się obecnie pomyślnemu, dobremu starzeniu się, co mocno koreluje z aktywnością i profilaktyką tak zdrowotną, jak i społeczną. Starzenie przebiegające bez poważniejszych chorób, dotyczy głównie osób, które przez całe życie prowadziły prozdrowotny styl życia, a dzięki wrodzonej konstytucji psychicznej, osobistym predyspozycjom i aktywnemu zaangażowaniu zdołały zminimalizować niekorzystne czynniki związane z procesem starzenia się. Zdrowie sprzyja bowiem samodzielności życiowej oraz stwarza szansę aktywnego działania wzbogacającego stosunki międzypokoleniowe w rodzinie i społeczeństwie.

Celem niniejszego artykułu jest analiza wyzwań, możliwości i ograniczeń w zakresie aktywizacji, głównie edukacyjnej, osób w wieku późnej dorosłości.

Obecnie jesteśmy świadkami zmieniających się relacji w strukturze wiekowej, polegających na zwiększaniu się liczby osób należących do „pokolenia

dziadków”, przy jednoczesnym zmniejszaniu się „pokolenia wnuków”. Dzieje się tak zarówno w wymiarze rodziny, jak i całego społeczeństwa. Obecnie dwie te generacje są niemal równoliczne; dzieci w wieku do 14 lat stanowią 15,4%, zaś osoby w wieku 65 lat i więcej to 14,7 % ogółu ludności. W perspektywie roku 2050 w Polsce - jak wskazują prognozy GUS – proporcje pokoleń zmieniają się radykalnie - odsetek dzieci obniży się do 12,1%, zaś ludzie starsi będą stanowić 33 % ogółu ludności (Prognoza, 2014: 31). Innymi słowy, wzrastać będzie udział osób starszych i sędziwych, wymagających potencjalnego wsparcia, maleć zaś będzie liczba dzieci i ludzi młodych. Aktywność realizowana przez osoby starsze wiąże się z wychodzeniem do środowiska, podtrzymywaniem kontaktów wewnątrzpokoleniowych i międzypokoleniowych.

Starzenie się i starość jest okresem wielu zmian osobniczych i społecznych. Wraz z upływem lat pogarsza się stan zdrowia, w tym zdolność do wysiłku fizycznego. Dokonujące się wraz z wiekiem zmiany w wydolności i sprawności funkcji fizjologicznych warunkowane są współistniejącymi chorobami, ale także - nastawieniem psychicznym, stylem życia, gotowością do podejmowania wyzwań życiowych.

Głównym celem edukacji osób starszych powinno być przejście lub utrzymanie odpowiedzialności za własne życie i samodzielne jego kształtowanie. Działania polskich placówek kształcenia wypełniają ten cel. Gorzej jest z kształtowaniem poczucia odpowiedzialności za innych, czyli działaniami na rzecz innych. Badania wskazują na utrzymującą się od lat niską pozarodzinną aktywność seniorów.

Aktywność osób starszych w teorii i praktyce

W kontekście biologicznym korzyści z aktywności, w tym edukacyjnej, upatrywane są w spowolnieniu procesu starzenia, zwiększeniu odporności organizmu, a tym samym zwiększeniu sprawności i samodzielności życiowej.

Dobre zdrowie z kolei stwarza szansę podejmowania różnorodnej aktywności. Zaangażowanie w sferze publicznej może przybierać postać zawodowych obowiązków lub aktywności, ukierunkowanej na działalność społeczną, woluntarna, zaangażowanie w sprawy lokalne i krajowe.

Spoleczna aktywność może być realizowana w dwu podstawowych formach: jako aktywność indywidualna oraz jako aktywność zinstytucjonalizowana. Pierwszą z nich należy rozumieć jako nieodpłatną, dobrowolną pracę na rzecz innych, potrzebujących pomocy, świadczoną poza określonymi strukturami organizacyjnymi. Aktywność społeczna zinstytucjonalizowana prowadzona jest natomiast w ramach określonych organizacji, stowarzyszeń oraz związków, w tym wyznaniowych.

Z różnych badań wynika, że osoby starsze, a zwłaszcza sędziwe (powyżej 80 lat) w ograniczonym stopniu wykazują zaangażowanie w działaniach na rzecz środowiska lokalnego, jak też w sprawy krajowe. Późna dorosłość jest okresem o pogłębiającym się z wiekiem deficycie sił życiowych i częstszych choro-

bach. Czy zatem ludzi starszych należy postrzegać jako odznaczających się biernością, zależnością od otoczenia, potrzebą spokoju i bezpieczeństwa, wysokim poziomem lęku?

Stereotyp starości jako czasu niesprawności i zależności od innych nie jest w pełni prawdziwy. Zmiany, jakie dokonały się w sposobie życia, a także odżywianiu, higienie życia codziennego, medycynie, pozwalają obecnie na zachowanie sprawności fizycznej większej liczby ludzi i do znacznie późniejszego wieku, niż miało to miejsce dawniej (Bois, 1999: 78-86). Świadomie podejmowany wysiłek, inicjatywa, zaangażowanie w różne sfery życia mogą służyć za wskaźnik przeciwdziałania zarówno izolacji społecznej, jak i ubytkowi sił i witalności wraz z postępującym wiekiem.

W naukach społecznych, zwłaszcza w gerontologii i andragogice, przyjętym obecnie paradygmatem jest aktywne, zdrowe starzenie się. Podejście to nawiązuje do teorii aktywności, opierającej się na założeniu, że warunkiem godnej, pomyślnej starości jest długotrwała kontynuacja różnych form aktywności. Teoria aktywności opiera się bowiem na pozytywnej korelacji pomiędzy aktywnością, a satysfakcją z życia. W teorii tej przyjmuje się, że aktywność jest psychiczną i społeczną potrzebą odczuwaną, a zarazem nagradzaną w każdym, także starszym wieku (Worach-Kardas, 2015). Przystosowanie do funkcjonowania w wieku późnym polega na wykorzystaniu w nim wzorów i wartości charakterystycznych dla wieku średniego. Zgodnie z tą teorią utrata jakiejś roli (np. zakończenie pracy zawodowej) może być w pełni zastąpiona przez podjęcie innej roli (np. obowiązków opiekuńczo-wychowawczych w rodzinie). Ważne jest jednak dopasowanie rodzaju i intensywności zaangażowania do posiadanych zdolności i potrzeb jednostki, a z drugiej strony do oczekiwań ze strony środowiska.

We wcześniejszym okresie, do lat 80. XX wieku, wiek późny, czyli starość, postrzegano głównie jako okres utraconych ról społecznych. „Teorie tego okresu wskazywały na wycofywanie się osób starszych – w wymiarze biologicznym, psychologicznym oraz społecznym – z różnych ról i relacji społecznych. To wycofywanie się miało być przygotowaniem jednostek i ich otoczenia do zbliżającego się nieuchronnego kresu życia”. (Tobiasz-Adamczyk, 2012: 20). Sytuacja zmieniała się wraz z postępującym starzeniem się społeczeństwa, jak też stopniowym wydłużaniem się jednostkowego życia ludzkiego.

Ukierunkowane na wycofywanie się osób starszych ze sfery publicznej (zawodowej obywatelskiej, społecznej) zostało stopniowo zastąpione nowym, nastawionym na kontynuowanie aktywności w wieku starszym, aktywność na zbliżonym poziomie jak w wieku średnim, czyli produkcyjnym.

Promowaniu wieku starszego jako okresu aktywności, sprzyjać mają takie sposoby włączania się w aktywne życie jak: społeczne zaangażowanie, aktywność fizyczna, rozsądna dbałość o zdrowie, w tym sprzyjający zdrowiu sposób odżywiania. Niewątpliwie nastąpiła koncentracja na pozytywnych aspektach aktywnego funkcjonowania w starości, której towarzyszyć powinny - obok niezależności finansowej - także dobre zdrowie oraz kondycja fizyczna oraz dobry, możliwie młody wygląd. Możliwości pozytywnego funkcjonowania w wie-

ku starszym zależą od wielu czynników, w tym od dotychczasowego przebiegu życia, od sieci wsparcia społecznego, zbudowanych na przestrzeni całego przebiegu życia, czyli od dotychczasowych doświadczeń życiowych. Także od możliwości dalszego rozwoju, realizacji własnych zainteresowań, uczenia się rzeczy nowych, jak również od pozytywnego nastawienia do życia i innych ludzi.

Termin „pomyślnie starzenie się” jest chętnie używany, wcześniej zastępowywały go określenia takie jak: jakość życia w starości, zdrowa, dobra, pogodna, starość czy satysfakcja życiowa. Bez względu na szczegółowe i specyficzne powiązania znaczeniowe tych określeń, zawsze chodzi o starość przeżywaną pozytywnie. Uznaje się bowiem że, umiejętność przyjęcia aktywnej postawy wobec siebie i innych, integracja społeczna sprzyjają pomyślnemu starzeniu się człowieka. W praktyce jednak istnieje znaczne zróżnicowanie poziomu aktywności w zależności od wieku, wykształcenia, stanu cywilnego miejsca zamieszkania, poczucia osamotnienia oraz sprawności. I tak osoby powyżej 75 roku życia, o ograniczonej sprawności, poświęcały swój wolny czas receptywnym, biernym formom aktywności (oglądanie telewizji, słuchanie radia, czytanie gazet i książek). Aktywny tryb życia i aktywność integracyjną (spotkania z przyjaciółmi, rodziną, podróże, turystyka) preferują natomiast osoby z młodziej grupy z co najmniej średnim wykształceniem, przy tym sprawne lokomocyjnie (Halicka, Halicki, 2002: 141). Stosunkowo niski jest poziom zaangażowania w życie społeczności lokalnych, w porównaniu z innymi grupami wiekowymi. Społeczność emerytów rzadziej udziela się społecznie w organizacjach i stowarzyszeniach, pomimo względnej obfitości czasu wolnego w tym okresie. Bierności instytucjonalnej osób starszych towarzyszy jednak na ogół zaangażowanie w obrębie rodziny, która stanowi zarazem obszar aktywności, jak i źródło wsparcia w aktywnym starzeniu się.

Należy zauważyć, że stawianie na określone wartości przez średnie i starsze pokolenie w rodzinie rzutuje na rozwój społeczny i osobowość dzieci. „Źródła wartości dziecka i jego kryteria oceny tkwią na ogół w rodzicach i nauczycielach, instytucjach edukacyjnych, w zwyczajach, przepisach itp. Więzy łączące młodego człowieka z innymi ludźmi lub instytucjami, procesy socjalizacji i wychowania, stają się podstawą dla kształtowania własnej hierarchii wartości” (Kędzior, 2009: 230).

Relatywnie niski jest także poziom aktywności fizycznej, poza codziennymi czynnościami w obrębie gospodarstwa domowego. Badanie GUS przeprowadzone w roku 2008 wykazało, że blisko 80% populacji powyżej 60 roku życia nie podejmuje jednak żadnej aktywności fizycznej, preferując raczej „kanapowo-telewizyjny” tryb życia, bierny i monotony. Zmiana stylu życia uwzględniająca aktywność fizyczną, rozsądną dbałość o zdrowie, przestrzeganie zaleceń lekarskich, w znaczący sposób podniosłaby żywotność i witalność starszego pokolenia.

Starzenie się a potrzeby edukacyjne

Słowo „aktywny” pochodzi od łacińskiego „*activus*” i oznacza człowieka, który jest „czynny, energiczny, działający, pełen inicjatywy”. Powstaje pytanie, na ile osoba w okresie późnej dorosłości może i w jakim zakresie powinna spełniać kryteria „człowieka aktywnego”? Jakie są możliwości i bariery takich zaangażowań?

Wprawdzie aktywność własna nie jest panaceum na wszystkie problemy i niedostatki starości, to jednak główna przyczyna przedwczesnego, patologicznego starzenia się, upatruje się w długo utrzymującej się bierności, braku zainteresowań i celów życiowych.

Dotyczy to znacznej grupy osób w wieku powyżej 50 lat. W 2013 roku aktywnych zawodowo w wieku 55-64 lat było 43,6% (średnia dla państw UE wynosiła w tym czasie 55,4 %). Wskaźnik zatrudnienia w tej grupie wieku, wynoszący ponad 70% występował w krajach skandynawskich (Norwegia, Szwecja, Islandia) oraz w Szwajcarii. W tym samym czasie w urzędach pracy w Polsce zarejestrowanych było ponad pół miliona (507,4 tys.) bezrobotnych w wieku 50 lat i powyżej.

Można spotkać się z opinią, że poprzez różnorodne zasiłki państwo oferuje dochody niezwiązane z pracą i w ten sposób kształtuje szczególny rodzaj strategii życiowych, polegających na braku aktywności i życiu z zasiłków. W krótkim czasie zasiłki te są opłacalne i konieczne, łagodzą bowiem bieżące finansowe problemy gospodarstw domowych osób i rodzin. W dłuższej natomiast perspektywie mogą działać destrukcyjnie, gdyż zmniejszają nadwątloną indywidualną odpowiedzialność i utrwalają postawy życia bez pracy „Na ogół, im dłuższy okres braku aktywności, tym bardziej pracownik, który utracił miejsce pracy, zaczyna wieść życie bezrobotnego, organizując swoją bezczynność w zależności od czasu przeznaczanego na wypoczynek, którego ma pod dostatkiem. Jeśli jest odważniejszy, podejmuje prace na czarno, niestety nielegalną” (Gazon, 2008).

Badania przeprowadzone na terenie Łodzi wśród bezrobotnych wykazały, że osoby w starszym wieku produkcyjnym mają małe szanse na wyjście z bezrobocia, zwłaszcza jeśli nie podejmą wysiłku edukacyjnego (szkolenia, re kwalifikacja zawodowa) (Worach-Kardas, Kostrzewski, 2013). W celu aktywizacji zawodowej i łagodzenia skutków bezrobocia osób w wieku 50 lat i powyżej, zaangażowano w skali kraju znaczne zasoby ludzkie i finansowe, w szczególności postawiono na szkolenia; czas pokaże, jak dalece skuteczne będą te wysiłki.

Wspieranie aktywności osób starszych, zgodnie z ustaleniami Europejskiego Roku Aktywnego Starzenia się i Solidarności Międzypokoleniowej (Active Ageing Index, 2012) powinno odnosić się głównie do trzech dziedzin: aktywizacji zawodowej, społecznej oraz wspomagania samodzielności życiowej.

Potrzeba sprawowania opieki nad małymi dziećmi w rodzinie jest jednym z czynników dezaktywizacji zawodowej osób starszych, w szczególności kobiet.

Należy też wskazać zarazem na potrzebę wdrażania działań z zakresu profilaktyki gerontologicznej, której praktycznym efektem byłoby utrzymanie aktywności i sprawności do późnych lat życia. Dla skutecznego przeciwdziałania wczesnej dezaktywizacji osób już po 50. roku życia, kluczowe jest położenie większego nacisku na profilaktykę zdrowotną, bezpieczeństwo i higienę pracy, dostosowywanie środowiska pracy do potrzeb i możliwości osób starszych. Ważną sprawą jest też dopasowanie szkoleń zawodowych i kształcenia ustawicznego do potrzeb osób w tej fazie życia.

Osoby w młodszej fazie wieku starszego (60-75 lat) mają potencjalną szansę wielokierunkowej aktywności, samorealizacji i uczestnictwa w życiu społecznym. Do tej zatem grupy wieku przede wszystkim powinny być nadal kierowane działania o profilu aktywizującym (Uniwersytety III wieku, kluby seniora, wolontariat itp.).

Aktywizacja ludzi starszych stanowi zespół najrozmaitszych działań zmierzających do opóźnienia i łagodzenia procesu starzenia się, z jednoczesnym wyrabianiem w ludziach umiejętności bycia „osobą w starszym wieku”. Ważne jest odpowiednie przystosowanie się do starości, odnajdywanie właściwych proporcji między konieczną rezygnacją z niektórych dziedzin dotychczasowej działalności (np. zawodowej), a zarazem kontynuacją czynnego życia w innych obszarach.

W ramach przygotowywanego obecnie projektu zmian ustawy o pomocy społecznej kładzie się nacisk na wzmacnianie bezpieczeństwa socjalnego obywateli, przy jednoczesnym wzroście ich aktywności w rozwiązywaniu własnych problemów życiowych we współdziałaniu z instytucjami pomocy społecznej.

Proponowane rozwiązania wychodzą naprzeciw najważniejszym problemom społecznym, takim jak ubóstwo, bezrobocie, starzenie się populacji, pogłębiająca się dezintegracja grup społecznych. Model pomocy społecznej pierwotnie łagodził koszty społeczne reform gospodarczych lat 90-tych, koncentrując się na wspieraniu najuboższych osób i rodzin, mających trudności w odnalezieniu się w nowej rzeczywistości społecznej.

Idea i misją pracy socjalnej i pedagogiki społecznej jest bowiem umożliwienie wszystkim ludziom rozwoju ich potencjału, wzbogacanie ich życia i zapobieganie dysfunkcjom, promowanie społecznych zmian, rozwiązywanie trudnych kwestii życiowych (Lalak, Pilch, 1999: 203-205).

Można zauważyć, że jakość i bezpieczeństwo życia ludzi starszych w znacznej części wynika z pozycji zajmowanej w rodzinie, relacji z najbliższymi, poziomu zainteresowania nimi ze strony młodszych pokoleń. Warto podkreślić, że obecnie w małych, dwupokoleniowych rodzinach (rodzice-dzieci), nie tylko w związkach partnerskich, brakuje miejsca dla najstarszego pokolenia (dziadkowie). Kontakty z bliskimi mają zatem nierzadko charakter instrumentalny, odświeżony i okazjonalny.

Z drugiej strony jednak, rodzina nie znajduje adekwatnej do potrzeb pomocy instytucjonalnej w sprawowaniu opieki nad człowiekiem starszym oraz niepełnosprawnym. Chodzi o takie formy wsparcia środowiskowego, które

umożliwiałyby pozostawanie jak najdłużej człowiekiem samodzielnym w dotychczasowym środowisku zamieszkania.

Wobec raczej osłabionej pozycji ludzi starszych, w rodzinie istnieje potrzeba przełamывania stanu bierności i obojętności w obszarze kontaktów sąsiedzkich, w środowisku lokalnym. Stawianie na własną aktywność życiową również w sferze gospodarczej jest odchodzeniem od długo lansowanego w mediach modelu człowieka starszego, jako świadczeniobiorcy i konsumenta dóbr i usług, a nie ich dawcy. W mediach przekazywany jest obraz seniora, dla którego, zgodnie ze stereotypem, właściwe są w zasadzie tylko trzy pola aktywności: rodzina, rekreacja oraz dbanie o swoje zdrowie. Prawie nieobecny jest obraz człowieka w późnej dorosłości, zaangażowanego w przydatną na rzecz innych ludzi i organizacji aktywność społeczną.

Sprawność fizyczna i umysłowa osób 65-letnich jest obecnie znacząco lepsza, niż ich rówieśników sprzed 20 lat, co wykazało ogólnopolskie, reprezentacyjne badanie PolSenior. Obecne pokolenie seniorów nie tylko żyje dłużej, ale także dłużej zachowuje sprawność życiową. Stan zdrowia zmienia się jednak recesywnie wraz z wiekiem; narastający wiek sędziwy zwiększa ryzyko problemów zdrowotnych i egzystencjalnych.

Nie ma oczywiście jednej, uniwersalnej dla wszystkich recepty na aktywną, godną starość. Poszukiwania, badania, analiza i krytyczna refleksja nad procesem starzenia się skłaniają niekiedy do formułowania odmiennych stwierdzeń.

Starość, jak każda faza życia ma swoje blaski i cienie. Konieczne jest jednak przełamывanie negatywnych stereotypów starości, jako czasu stagnacji, regresu i braku aktywności. Potrzebna jest polityka pro-age, swoista promocja starości, jako okresu dojrzałego poszukiwania wyzwań edukacyjnych.

Prognozy demograficzne wskazują, że proces starzenia się naszego społeczeństwa w nadchodzących latach przybierze na sile. W Polsce, podobnie jak w całej Europie, zmienia się struktura wieku ludności. Obecnie 20% ludności naszego kraju stanowią osoby w wieku 60 lat i powyżej, a odsetek ten będzie systematycznie wzrastać. Ważne jest zatem podejście ukierunkowane na wykorzystanie potencjału, w tym zawodowego, starszych grup ludności. Sprowadza się to w istocie do aktywnego starzenia się i prewencji przedwczesnego wycofywania się z domeny zawodowej oraz społecznej.

Dzięki takiemu podejściu osoby starsze mogą prowadzić godne, niezależne życie, zarazem wnosić czynny wkład w życie społeczeństwa w różnych jego obszarach – zatrudnienia, ochrony socjalnej, edukacji i usług zdrowotnych i socjalnych. Populacja osób starszych będzie rosła w tempie szybszym niż kiedykolwiek dotąd, co jest logiczną konsekwencją poprawy stanu zdrowia i jakości życia.

Odpowiedzią na zmiany demograficzne jest wspieranie tworzenia kultury aktywności, jako procesu trwającego przez całe życie. Osoby starsze są obecnie zdrowsze i lepiej wykształcone niż ludzie z tej samej grupy wiekowej w przeszłości. Z powyższego względu otwierają się szanse aktywności w życiu społecznym i rodzinnym oraz w sferze zatrudnienia.

Aktywne starzenie się według WHO to proces tworzenia optymalnych możliwości w zakresie zdrowia, uczestnictwa i bezpieczeństwa, pozwalające wykorzystać potencjał, jakim ludzie w określonym wieku dysponują, tak aby czuli się dobrze pod względem fizycznym, psychicznym i społecznym, umożliwienia dłuższej aktywności społecznej poprawy indywidualnej jakości życia, a także zmniejszenia obciążeń systemów opieki zdrowotnej i socjalnej oraz systemu emerytalnego (Active Ageing, 2002: 31).

Europejski Rok Aktywnego Starzenia i Solidarności Międzypokoleniowej w 2012 stał się okazją do publikowania dokumentów i deklaracji na rzecz aktywizacji seniorów, zwłaszcza w dziedzinie zatrudnienia, wolontariatu, samodzielności życiowej. Wobec wydłużania się średniej długości życia, wiele państw członkowskich UE zdecydowało się na podwyższenie wieku emerytalnego (w Polsce do 67 lat).

Starzenie się społeczeństwa sugeruje potrzebę przedłużania czasu aktywności zawodowej, proporcjonalnie do wydłużania się życia ludzkiego. Nie jest to jednak zadanie proste, a nawet napotyka na społeczny opór. W Polsce obecnie zaledwie 30% kobiet w wieku 55-64 lata jest aktywna zawodowo. Bariery dla społecznej aktywności ludzi starszych może być obiektywne i subiektywne poczucie wykluczenia z rynku pracy (postrzeganie się na dole drabiny społecznej). Czynnikiem ograniczającym aktywność może być zły stan zdrowia, niepozwalający na sprostanie wymogom pracy, a zwłaszcza nowoczesnym technologiom. Potrzebne byłoby promowanie wzorca człowieka dojrzałego, dla którego szansą jest dodatkowa edukacja i zdobywanie nowych umiejętności. Ważną rolę w tym względzie pełnią Uniwersytety III Wieku jako placówki należące do systemu kształcenia ustawicznego (Tanaś, Welskop, 2014: 329-333). Realizują one szeroko rozumianą edukację, są nie tylko źródłem wiedzy, ale i aktywności, zapobiegają tym samym ekskluzji i wykluczeniu społecznemu.

Wykluczenie i samowykluczenie osób starszych jest często spowodowane bezradnością wynikającą z poczucia zagubienia w realiach współczesności, lęku przed światem promującym kult młodości i przyspieszone tempo życia. Instytucje edukacji dorosłych dostarczając wiedzy z zakresu różnych dziedzin, dają też wiarę w siebie, w swoje możliwości oraz umiejętność radzenia sobie z przeszkodami i problemami, jakie niesie życie.

Podsumowanie

Przedmiotem andragogiki jest człowiek dorosły, z definicji dojrzały, zatem już ukształtowany. „W dzisiejszych strukturach społecznych życie ludzkie przebiega przez cztery fazy: dzieciństwo, młodość (czas zorganizowanej nauki), wiek dojrzały (czas aktywności zawodowej), starość. Dwie ostatnie fazy są niewątpliwie fazami życia człowieka dorosłego. Dwa momenty w tym życiu są szczególnie ważne i trudne: przejście ze świata młodości do świata aktywności zawodowej oraz przejście w obszar życia pozazawodowego (emerytura). Oba te

momenty wymagają przemian osobowościowych i wywołują je” (Cackowski, 1994: 13-16).

Trudności w przekształcaniu swej osobowości w tych okresach wynikają głównie z dwóch czynników: ze stopnia i tempa zmian zachodzących w otaczającym świecie oraz ze stopnia utrwalenia ukształtowanych wcześniej postaw i umiejętności.

W seniorach tkwi znaczny, aczkolwiek słabo wykorzystany potencjał, który odpowiednio skanalizowany, mógłby przynieść korzyści społeczeństwu, rodzinom i samym zainteresowanym. Stwarzanie warunków, aby także w wieku późnym istniały możliwości rozwijania tego potencjału, stanowi ważne wyzwanie edukacyjne obecnie i w przyszłości.

Bibliografia

- Active Ageing (2002). *A Policy Framework*. Genewa: World Health Organization.
- Active Ageing Index (2013). *Concept, Methodology and Final Results*. Vienna.
- Bois, J.P. (1996), *Historia starości. Od Montaigne'a do pierwszych emerytur*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
- Cackowski, Z. (1994). Fazy i mechanizmy rozwoju wiedzy. W: M. Marczuk (red.), *Problemy i dylematy andragogiki*, Lublin-Radom: UMC ,TWWP.
- Dziewięcka-Bokun, L., Kędzior, J. (2009). *Wartości społeczne w służbie publicznej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gazon, J. (2008). *Ani bezrobocie ani opieka społeczna. Od wyboru etycznego do ekonomicznej realizacji*. Warszawa.
- Halicka, M., Halicki, J. (2002). Integracja społeczna i aktywność ludzi starych. W: B. Synak (red.), *Polska Starość*, Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Korwin-Szymanowska, A. (2014) Zdrowie jako warunek edukacji przyszłości. W: W. Welskop (red.), *Przyszłość edukacji - edukacja przyszłości*, Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi.
- Lalak, D., Pilch, D. (red.). (1999). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lechka-Mioduszevska, A. (2011). Ciągłość i zmiana tradycji edukacyjnej seniorów na przykładzie wrocławskich Uniwersytetów Trzeciego Wieku. W: M. Malec (red.), *Edukacyjne, kulturowe i społeczne konteksty starości*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Tanaś, V., Welskop, W. (2014). Uniwersytety Trzeciego Wieku jako forma edukacji ustawicznej. W: W. Welskop (red.), *Przyszłość edukacji – edukacja przyszłości*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi.
- Tobiasz-Adameczyk, B. (2012). Deficyt indywidualnych zasobów psychospołecznych w wieku starszym, a subiektywna ocena stanu zdrowia i jakości życia z perspektywy socjologii starzenia. W: M. Gałuszka, M. Wieczorkowska

(red.), *Społeczne, kulturowe i polityczne uwarunkowania ryzyka zdrowotnego*. Łódź: Uniwersytet Medyczny w Łodzi.

Worach-Kardas, H., Kostrzewski, Sz. (2013). *Quality of Life and Health State of Long-Term Unemployed People in Older Production Age*. Applied Research Quality Life.

Worach-Kardas, H., (2015). *Starość w cyklu życia. Społeczne i zdrowotne oblicza późnej dorosłości*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.

