

CHOWANNA

TOM 2 (39)

PROBLEMY EDUKACJI W SPOŁECZEŃSTWIE WIEDZY

pod redakcją Stanisława Juszczyka

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2012

Redaktor naczelny
Dr hab. Zbigniew Spendel

Recenzenci

Prof. zw. dr hab. Bronisław Siemieniecki, prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki

Rada Naukowa

Prof. zw. dr hab. Jerzy Brzeziński
Prof. zw. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak
Prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek
Prof. zw. dr hab. Adam Frączek
Prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczyk
Prof. zw. dr hab. Stanisław Kawula
Prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs
Prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski
Prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński
Prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki
Prof. zw. dr hab. Mieczysław Łobocki
Prof. zw. dr hab. Krystyna Marzec-Holka
Prof. zw. dr hab. Stefan Mieszalski
Prof. zw. dr hab. Aleksander Nalaskowski
Prof. zw. dr hab. Czesław Nosal
Prof. zw. dr hab. Irena Obuchowska
Prof. zw. dr hab. Stanisław Palka
Prof. zw. dr hab. Karol Poznański
Prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki
Prof. zw. dr hab. Bronisław Siemieniecki
Prof. zw. dr hab. Tomasz Szkudlarek
Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski
Prof. zw. dr hab. Andrzej de Tchorzewski
Prof. zw. dr hab. Janina Wyczęsany

Kolegium Redakcyjne

Prof. dr hab. Małgorzata Górnik-Durose
Dr hab. Ewa Jarosz
Prof. dr hab. Barbara Kozusznik
Prof. dr hab. Anna Nowak
Prof. dr hab. Jan M. Stanik
Prof. zw. dr hab. Adam Stankowski
Dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk
Prof. dr hab. Ewa Syrek

Sekretarz Redakcji

Dr hab. Beata Piłula

www.chowanna.us.edu.pl

Adres Redakcji / Editorial Address
Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego
40-126 Katowice, ul. M. Grażyńskiego 53
tel./fax (32) 258-94-82
e-mail: zbigniew.spendel@us.edu.pl

Publikacja będzie dostępna — po wyczerpaniu nakładu — w wersji internetowej:

Central and Eastern European Online Library

www.ceeol.com

Śląska Biblioteka Cyfrowa

www.sbc.org.pl

Spis treści

Wstęp (<i>Stanisław Juszczyk</i>)	11
---	----

Artykuły

Współczesne trendy w edukacji i pedagogice

WOJCIECH KOJS Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy — wybrane zagadnienia	21
STANISŁAW JUSZCZYK Neuronauki w edukacji. Nowe możliwości w procesie nauczania-uczenia się	39
ERICH PETLÁK Neuropedagogika i neurodydaktyka — tendencje XXI wieku	59
MAGDALENA CHRIST „Elastyczny umysł” w perspektywie diagnozy i wsparcia rozwoju zdolności kierunkowych studentów oraz uczniów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej	67

Problemy społeczne a edukacja szkolna

WALDEMAR FURMANEK Szkoła w społeczeństwie wiedzy	81
AGATA CABAŁA, ANDRZEJ KASPEREK Pamięć przeszłości w społeczeństwie przyszłości. Studium na przykładzie gimnazjalistów z Czeskiego Cieszyna	95
ANNA WALIGÓRA-HUK Młodzież gimnazjalna z terenów wiejskich a używki — diagnoza i wnioski dla profilaktyki szkolnej	109
IWONA SKRZYPCZYK-SIKORA Edukacja uczniów romskich	125

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

BEATA MAZEPA-DOMAGAŁA Specyfika upodobań obrazowych dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie abstrakcyjnych obrazów ilustracyjnych	133
--	-----

ALINA BUDNIAK Prezentacja informacji o otaczającym świecie w czasopismach dla dzieci przedszkolnych	145
MIROSŁAW KISIEL Dziecko uzdolnione muzycznie w edukacji. Specyfika kształcenia i opieki	159
MAŁGORZATA MNICH Kompetencje studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształtowania umiejętności tworzenia tekstu pisanego przez uczniów w wieku wczesnoszkolnym	179
ANNA WATOŁA Projekt Eko-Matma Programu Comenius jako realizacja idei „Uczenie się przez całe życie”	193
MARTA MAĆZKA Soroban — japońskie liczydło w edukacji matematycznej XXI wieku .	205
EWELINA KAWIAK Umiejętności matematyczne dzieci sześciolletnich	215
HEWILIA HETMAŃCZYK-BAJER Wykorzystanie Teorii Ograniczeń w procesie kształtowania kompeten- cji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym	225

Edukacja medialna i informatyczna

MIROSŁAWA WAWRZAK-CHODACZEK Rola gier komputerowych w czasie wolnym młodzieży w wieku ado- lescencji	237
WIELISŁAWA OSMAŃSKA-FURMANEK, JACEK JĘDRYCKOWSKI Technologie informacyjno-komunikacyjne w budowaniu przestrzeni edukacyjnej	253
MAREK FURMANEK Tekst, hipertekst, sieć — szanse edukacyjne	265
TOMASZ HUK Długotrwały odbiór przekazu medialnego przez dzieci w wieku 10—12 lat	277
ANNA BROSCH Tekstowy charakter komunikacji wirtualnej a problemy edukacyjne młodzieży gimnazjalnej	289

MONIKA FRANIA Znaczenie szkolnej edukacji medialnej w kontekście rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy	301
--	-----

MARCIN MUSIOŁ Zróżnicowanie poziomu kompetencji informatycznych uczniów klas początkowych	313
--	-----

Edukacja integracyjna i rewalidacja

ADAM STANKOWSKI, NATALIA STANKOWSKA Pedagogika społeczna i pedagogika specjalna wobec edukacji osób niepełnosprawnych	325
--	-----

VIERA KURINCOVÁ Preparation of future teachers for teaching in inclusive schools from the viewpoint of cooperation with parents of children with special educational needs	335
---	-----

PETER SEIDLER, ERIK ŽOVINEC Creating the programs for children with delayed school attendance in kindergarten	347
--	-----

IRENA POLEWCZYK Percepcja słuchowa u dzieci w wieku przedszkolnym — raport z badań	361
---	-----

IWONA WENDREŃSKA Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli jako jedna z dróg wprowadzania zmian w szkolnictwie specjalnym. Założenia a wyniki badań	371
---	-----

NATALIA STANKOWSKA Edukacja w placówkach penitencjarnych (opinie, interpretacje pedagogiczne)	383
--	-----

Edukacja uniwersytecka i autoedukacja

TOMÁŠ JABLONSKÝ Globalization and education — studying and teaching at the catholic university today	391
---	-----

VIOLETTA RODEK Warunki tworzone w uniwersytecie do autoedukacji studentów	403
--	-----

Edukacja ludzi starszych

GRAŻYNA KEMPA Problemy edukacyjne seniorów z Górnego Śląska na tle poczucia sensu życia w społeczeństwie wiedzy	415
--	-----

Table of contents

Introduction (<i>Stanisław Juszczyk</i>)	11
--	----

Papers

Contemporary trends in education and pedagogy

WOJCIECH KOJS Education and pedagogy in knowledge society — selected issues	21
--	----

STANISŁAW JUSZCZYK Neurosciences in education. New possibilities in the teaching-learning process	39
--	----

ERICH PETLÁK Neuropedagogy and neurodidactics — tendencies of the 21st century	59
---	----

MAGDALENA CHRIST “Elastic Mind”, a perspective on the diagnosis and support for developing the directional abilities of students and pupils in an integrated early childhood education	67
---	----

Social problems and education

WALDEMAR FURMANEK Education in the knowledge society	81
---	----

AGATA CABAŁA, ANDRZEJ KASPEREK Memory of the past in the society of the future. A study of high school learners from Český Těšín	95
---	----

ANNA WALIGÓRA-HUK Young people from rural areas and stimulants — diagnosis and proposals for prevention education	109
--	-----

IWONA SKRZYPCZYK-SIKORA Education of Roma pupils	125
---	-----

Kindergarten and early education

BEATA MAZEPA-DOMAGAŁA Idiosyncrasy of image preferences of children in pre-reader stage in terms of abstract, illustrative images	133
--	-----

ALINA BUDNIAK Presentation of the surrounding world in the magazines designed for kindergarten children	145
MIROŚLAW KISIEL Musically inclined child in education. Peculiarities of education and care	159
MAŁGORZATA MNICH Competence of students integrated early childhood education in shaping ability to create written text by early school age students	179
ANNA WATOŁA Eko-Matma Project of the Comenius Programme as implementation of the idea of “Longlife Learning”	193
MARTA MAĆZKA Soroban — Japanese abacus in 21st-century mathematics education .	205
EWELINA KAWIAK Abilities of mathematical six-years old children	215
HEWILIA HETMAŃCZYK-BAJER The usage of Theory of Constraints in process of shaping social competences of pupils of primary school	225

Media and IT education

MIROŚLAWA WAWRZAK-CHODACZEK The role of computer games in the leisure time of Polish youth in their adolescence	237
WIELISŁAWA OSMAŃSKA-FURMANEK, JACEK JĘDRYCKOWSKI Information and communication technologies in building educational space	253
MAREK FURMANEK Text, hypertext, network — educational chances	265
TOMASZ HUK Long-term media coverage received by children aged 10—12 years .	277
ANNA BROSCH Text-based virtual communication and educational problems of youth from junior high school	289
MONIKA FRANIA The importance of media education in schools in the process of building a knowledge-based society	301

MARCIN MUSIOŁ	
Different levels of computer competence of students starting classes	313

Integrating education and rehabilitation

ADAM STANKOWSKI, NATALIA STANKOWSKA	
Social pedagogy and special needs pedagogy in the education of disabled persons	325

VIERA KURINCOVÁ	
Preparation of future teachers for teaching in inclusive schools from the viewpoint of cooperation with parents of children with special educational needs	335

PETER SEIDLER, ERIK ŽOVINEC	
Creation of programs for children with delayed attendance in kindergarten	347

IRENA POLEWCZYK	
Auditory perception in children in preschool — research report	361

IWONA WENDREŃSKA	
Inner school teachers' training as one of the methods of introducing the changes in special education. Assumptions versus the results of my research	371

NATALIA STANKOWSKA	
Education in penal institutions (opinions, pedagogical interpretations)	383

University education and auto-education

TOMÁŠ JABLONSKÝ	
Globalization and education — studying and teaching at the catholic university today	391

VIOLETTA RODEK	
Conditions created at the university to support students' auto-education	403

Seniors citizens education

GRAŻYNA KEMPA	
Educational problems of seniors from Upper Silesia against the sense of life in the knowledge-based society	415

Wstęp

Tematyczny tom naszego półrocznika, zatytułowany *Problemy edukacji w społeczeństwie wiedzy*, dotyczy istotnego zagadnienia społecznego, jakim jest edukacja w dynamicznie zmieniającym się łańdźie społecznym, zarówno w Polsce, jak i w Słowacji.

W literaturze przedmiotu stosuje się wiele różnych nazw określających obecny łańdź społeczny, takich jak: społeczeństwo oparte na wiedzy, społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo medialne, społeczeństwo informatyczne i inne, które podkreślają jedną z cech charakteryzujących zmieniające się społeczeństwo, będące w tym tomie przedmiotem analiz teoretycznych czy też empirycznych. W zamieszczonych w „Chowannie” pracach zastosowano wymienione terminy, wszystkie teksty poświęcone są analizie wybranych zjawisk i procesów charakterystycznych dla edukacji w sytuacji zmiany społecznej.

Pojęcia „społeczeństwo oparte na wiedzy” (ang. *knowledge-based society*) po raz pierwszy użyto w połowie lat sześćdziesiątych, kiedy rozpoczęły się gorące dyskusje na temat kontrowersji wokół powstających koncepcji charakteryzujących kierunki zmian w społeczeństwie postindustrialnym. W 1994 roku Peter Drucker zainicjował popularyzowanie futurystycznej wizji nowego „społeczeństwa wiedzy”, które miało zmieniać naturę pracy, edukacji wyższej oraz funkcje nowego typu społeczeństwa, traktowanych w sumie jako wewnętrznie zależny system.

W opinii Isaaca Huntera Dunlapa (1995) jednostka w społeczeństwie opartym na wiedzy powinna dysponować nie tylko wiedzą specjali-

styczną, lecz także wiedzą ogólną. W nowym ładzie społecznym znajdzie się więc miejsce dla jednostek posiadających wiedzę ogólną oraz dla instytucji odgrywających rolę ogólnych. Specjaliści będą potrzebować osób z wykształceniem ogólnym, myślących abstrakcyjnie i holistycznie, mogących im wskazać nowe kierunki rozwoju i nowe koncepcje w innych obszarach aktywności człowieka niż te, którymi owi specjaliści zajmują się dziś. Specjaliści i osoby z wykształceniem ogólnym będą także potrzebować instytucji, które dostarczą im informacji o tych różnorodnych obszarach aktywności jednostek i tego wszystkiego, czego wymaga wiedza w zunifikowanej postaci. Takie funkcje mogą już teraz spełniać biblioteki cyfrowe (czyli elektroniczne bazy wiedzy) i dobrze przygotowani bibliotekarze.

Daniel Bell napisał, że postindustrialne społeczeństwo będzie społeczeństwem opartym na wiedzy — to społeczeństwo będzie kładło coraz większy nacisk na konstruowanie wiedzy i realizację jej funkcji. Nico Stehr naszkicował teorię społeczeństwa opartego na wiedzy. W teorii tej zaakcentował fakt, że funkcje wiedzy, jako elementu nowej produkcji, zastąpią dotychczasowy rynek i kapitał, będące do tej pory „klasycznymi” elementami produkcyjnymi. Wiedza stanie się towarem, który powinien być nieustannie modernizowany, uzupełniany i rozwijany.

Na sesji podsumowującej obrady Światowego Forum Nauki w Budapeszcie, mającego miejsce w dniach 8—10 listopada 2003 roku, przedstawiono definicję nowego typu społeczeństwa, oddającą jego charakterystyczne cechy: „Społeczeństwo oparte na wiedzy jest społeczeństwem innowacyjnym, realizującym zasadę kształcenia całościowego, które składa się ze społeczności uczących się, badaczy, inżynierów, techników, badaczy sieci komputerowych oraz firm realizujących badania i wytwarzających produkty wysokiej technologii (ang. *high-technology*) i zapewniających ich serwisowanie (obsługę techniczną). Społeczeństwo wiedzy tworzy narodowy system innowacyjno-produkcyjny, który jest integrowany do postaci międzynarodowych sieci konstruujących wiedzę, rozpowszechniających ją i jej zastosowania oraz zabezpieczających ją. Głównymi narzędziami tego społeczeństwa są technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK), pozwalające jednostkom na łatwy dostęp do wiedzy, która wzmacnia i wzbogaca ludzi kulturowo i materialnie oraz sprzyja nieustannej budowie społeczeństwa” (*World Science Forum*). Naukowcy, którzy wzięli udział w tym Światowym Forum Nauki w Budapeszcie, scharakteryzowali główne zagadnienia, które są niezwykle istotne w społeczeństwie opartym na wiedzy. W nowym ładzie społecznym: — wszystkie formy wiedzy (naukowa, milcząca/ukryta, miejscowa/lokalna; praktyczna lub teoretyczna, multisensoryczna lub tekstowa, liniowo/hierarchicznie uporządkowana lub zorganizowana w strukturach

- sieci) są dostępne za pośrednictwem nowych sposobów; ma to zapewnić powszechnie dostępną edukacja;
- wykorzystywanie i nadużywanie wiedzy ma większy wpływ na edukację niż do tej pory, a równość dostępu do wiedzy przez ludzkość staje się czynnikiem zasadniczym w rozwoju społeczeństwa;
 - dostęp do wiedzy nie powinien stać się nową formą nierówności społecznych;
 - zamknięcie/zmniejszenie powiększającej się różnicy między krajami rozwiniętymi a rozwijającymi się powinno stanowić polityczny priorytet — nikt nie powinien pozostać w tyle;
 - ponieważ wiedza nie może być zrozumiała bez kultury, powinny być rozwijane badania na styku między wiedzą lokalną/ogólną a wiedzą naukową;
 - dostęp do wiedzy powinien być rozpatrywany jako prawo, które należy chronić przed krótkowzrocznymi interesami przemysłu/gospodarki, ograniczającymi ten dostęp;
 - powinien mieć miejsce systematyczny/ciągły dialog między społeczeństwem a nauką, prowadzący do promocji alfabetyzacji naukowej i wzmocnienia doradczej roli nauki i procesu kształcenia;
 - naukowy dyskurs nie powinien być zorientowany na płeć; powinny zostać pokonane bariery przeszkadzające kobietom w realizacji kariery zawodowej, w tym naukowej, i osiągnięciu przez nie wysokich stanowisk;
 - zainteresowanie młodzieży nauką i wiedzą oraz zaangażowanie w kształtowanie przyszłości ich krajów powinno być stymulowane poprzez wprowadzenie innowacyjnych metod nauczania, zmianę wizerunku naukowców, m.in. za pomocą mediów, i wykorzystanie autorytetów.

Problem upowszechnienia edukacji, uczynienia jej dostępną wszystkim jednostkom w ciągu ich całego życia stał się podstawowym problemem w XXI wieku. Celami uczyniono umożliwienie każdej jednostce zdobycia podstawowej edukacji, przeciwdziałanie analfabetyzmowi, w tym również analfabetyzmowi wtórnemu i funkcjonalnemu.

„Edukacja” to jedno z takich pojęć we współczesnej pedagogice, które jest bardzo pojemne i wieloznaczne, ponieważ nabiera sensu w określonych kontekstach problemowych. Możemy mówić o edukacji: instytucjonalnej, domowej, elastycznej, globalnej, medialnej, na odległość, międzykulturowej, obywatelskiej, olimpijskiej, permanentnej, przedszkolnej, zintegrowanej, integracyjnej, szkolnej, uniwersyteckiej, równoległej, za pośrednictwem np. mass mediów, o edukacji regionalnej, edukacji dorosłych, autoedukacji, edukacji osób starszych i niepełnosprawnych oraz wielu innych. W dosłownym rozumieniu możemy utożsamiać pojęcie

„edukacja” z wychowaniem oraz nauczaniem i uczeniem się, czyli kształceniem. Tak rozumieją to pojęcie m.in. Anglosasi.

W całym tomie „Chowanny” proponuję przyjąć rozumienie tego pojęcia za leksykonem *Pedagogika* (Milerski, Śliwerski, red., 2000, s. 54—56), wedle którego „edukacja jest ogółem oddziaływań międzygeneracyjnych służących formułowaniu całokształtu zdolności życiowych jednostki, a więc fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i innych. Działania te sprawiają, że człowiek staje się istotą dojrzałą, świadomie realizującą się, »zadomowioną« w danej kulturze, zdolną do prowadzenia konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji. Edukacja nie ogranicza się jedynie do przekazywania wiadomości (a tym bardziej wiedzy, którą uczący się aktywnie konstruuje, buduje), lecz należy ją traktować jako interakcję między uczestnikami procesu kształcenia a nauczycielem, wychowawcą. Korzystając z dorobku kulturowego, społeczeństwa nie tylko wzajemnie przekazują sobie określone informacje, lecz również urzeczywistniają wobec siebie określone wartości etyczne, estetyczne i inne”.

Zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego (2001, s. 15—16), „Praktyka edukacyjna przystosowuje się do zadań, wymagań i oczekiwań jej politycznego, gospodarczego, kulturowego i społecznego otoczenia oraz stara się swoje otoczenie naprawiać, uzdrawiać, ulepszać i doskonalić poprzez umożliwienie ludziom zrozumienia i przyswojenia zasad i norm oraz pozyskania przez nich kompetencji do działania. To tak oczywiste podwójne związanie edukacji i jej kontekstu staje się problematyczne w sytuacji załamania się przejrzystych i stabilnych od dłuższego czasu obramowań, w których te relacje zachodziły, reprodukowały się i modernizowały”. Autor uważa, że w Polsce na niespotykaną dotychczas skalę podjęto próbę gruntownego zrekonstruowania systemu społecznego, politycznego, kulturowego i ekonomicznego, lekceważąc przy tym rolę edukacji publicznej. To spowodowało kryzys praktyki edukacyjnej, a w konsekwencji jej niejednoznaczność i rozchwianie.

Na świecie nasilają się zjawiska analfabetyzmu funkcjonalnego i niedostosowania kształcenia podstawowego do rozwijania u młodzieży tych zdolności, które będą jej potrzebne do uczestnictwa w życiu społecznym, gospodarczym i kulturowym oraz integracji (zob. Mayor, 2001, s. 376). Analfabetyzm funkcjonalny — czyli brak umiejętności czytania i pisanja ze zrozumieniem krótkiego opisu faktów z życia codziennego — jest bardziej rozpowszechniony, niż można sądzić na podstawie oficjalnych statystyk dotyczących skolaryzacji; dotyczy to również krajów wysoko rozwiniętych. Narastanie negatywnych tendencji dotyczących rozwiązywania problemów z codziennego życia w zakresie czytania pokazały kolejne wyniki ogólnoswiatowych badań 10-latków, przeprowadzone z wy-

korzystaniem tego samego testu w ramach badań PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study* — Postęp w Międzynarodowym Badaniu Umiejętności Czytania) (Brożek, 2007; Rindermann, 2007, s. 667—705), oraz badań PISA (*Programme for International Student Assessment* — Międzynarodowy Program Oceny Umiejętności Uczniów) prowadzonych pod auspicjami Organizacji Wspólnoty Gospodarczej i Rozwoju (OECD) dla 15-latków w zakresie tzw. alfabetyzacji funkcjonalnych, czyli: czytania i rozumowania w naukach humanistycznych, rozwiązywania problemów matematycznych i rozumowania w naukach przyrodniczych w kontekście codziennych, życiowych problemów (PISA, 2006, 2009).

To niedostosowanie klasycznych form edukacji do potrzeb edukacji dorosłych i alfabetyzacji, demokratyzacji społeczeństw, a także ewolucji ekonomicznej i technicznej powiększa się na skutek szybkich i głębokich zmian związanych z pojawieniem się nowych technologii i licznych innowacji naukowych. Wraz ze wzrostem znaczenia informacji w procesie produkcji dóbr i usług oraz z masowym wykorzystywaniem możliwości zmniejszenia kosztów wytwarzania edukacja klasyczna podlega zasadniczemu zakwestionowaniu. Kryzysy, jakie przechodzą narodowe systemy edukacji, świadczą o trudnościach pogodzenia tradycyjnej misji przypisanej szkole — budowania i utrwalania wiedzy oraz kształtowania umiejętności — z nowymi wymaganiami, którym musi ona stawić czoło, czyli: tworzenia struktur i rodzajów kształcenia dostosowanych do nowych wyzwań, a zwłaszcza nowych wymagań rynku pracy (por. Lewowicki, 1998, s. 13—23; *Edukacja — jest w niej ukryty skarb...* i inne raporty o stanie oświaty).

Celem tego tomu „Chowanny” jest wzięcie udziału w szerokiej dyskusji naukowej na temat edukacji dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych w wymiarze teoretycznym i praktycznym oraz nowych kierunków rozwoju pedagogiki. Analiza obu wymiarów, szczególnie w obecnej niejednoznacznej i dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej, wydaje się ze wszech miar istotna i ważna. Analiza funkcjonowania dziecka w okresie przemian społecznych i wprowadzania reform edukacyjnych, specyfiki edukacji dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych, a także starszych, poszukiwanie kontynuacji strategicznych celów edukacji na poszczególnych poziomach kształcenia, metody oraz formy nauczania i uczenia się z wykorzystaniem nowych technologii, kształtowanie u uczących się umiejętności funkcjonalnych, wymaganych przez zmieniający się dynamicznie rynek pracy, modernizowane kompetencje nauczyciela, nowe role nauczyciela i uczącego się, aspekty aksjologiczne edukacji i rola w niej sztuki, edukacja osób niepełnosprawnych, edukacja uniwersytecka oraz autoedukacja — te wszystkie zagadnienia będą szeroko omawiane w niniejszym tomie czasopisma. Wyekspozowany zo-

stanie także wątek mediów, mających zaspokajać wielorakie potrzeby jednostki, oraz podjęta dyskusja na temat edukacji medialnej i kultury medialnej jednostek, grup społecznych i grup zawodowych w społeczeństwie opartym na wiedzy. Dlatego w prezentowanym tomie „Chowanny” wprowadzono następujące działy mieszczące poszczególne prace: *Współczesne trendy w edukacji i pedagogice*, *Problemy społeczne a edukacja szkolna*, *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, *Edukacja medialna i informatyczna*, *Edukacja integracyjna i rewalidacja*, *Edukacja uniwersytecka i autoedukacja* oraz *Edukacja ludzi starszych*.

W opinii autorów artykułów przedstawiane prace ukazują wybrane problemy współczesnej edukacji, w tym pedagogiki, jej konsekwencje społeczne i kulturowe, jednak nie są w stanie objąć wszystkich procesów i zjawisk zachodzących we współczesnej edukacji Polski i Słowacji. Intencją autorów jest scharakteryzowanie — w obszarach analiz teoretycznych i eksploracji empirycznych — najbardziej istotnych, ich zdaniem, tendencji obserwowanych w edukacji.

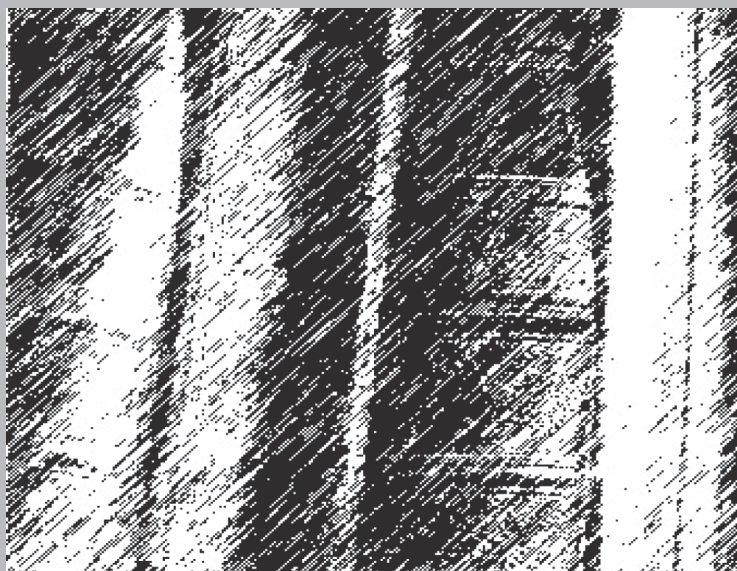
Bibliografia

- Brożek A., 2007: *Badanie PIRLS 2006 w Polsce (doniesienie badawcze)*. Referat wygłoszony na XIII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej „Uczenie się i egzamin w oczach uczniów”, Łomża (Polska), 5—7 października 2007 r. Tekst referatu w posiadaniu autora artykułu.
- Drucker P., 1994: *The Age of social transformation*. „The Atlantic Monthly”, November.
- Dunlap I.H., 1995: *The knowledge society*. Tryb dostępu: <http://www.wiu.edu/users/mfihd/research/drucker/acessay.html>. Data dostępu: 20.06.2005 r.
- Edukacja — jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI Wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa. Warszawa.
- Kwieciński Z., 2001: *Między patosem a dekadencją. Sto pytań o edukację w przejściu stuleci*. W: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*. Red. A. Nalaskowski, K. Rubacha. Toruń.
- Lewowicki T., 1998: *Przemiany oświaty — lata 1996—97 — kolejny etap pozornych reform czy uzdrawiające przesilenie?* W: *O przemianach w edukacji*. Red. T. Lewowicki, A. Zając. Rzeszów.
- Mayor F., 2001: *Przyszłość świata*. Warszawa.
- Milerski Z., Śliwerski B., red., 2000: *Pedagogika*. Warszawa.
- PISA, 2006: *Initial report. Wyniki badania 2006 w Polsce*. OECD. Tryb dostępu: http://www.ifispan.waw.pl/pliki/raport_2006.pdf. Data dostępu: 5.11.2012 r.
- PISA, 2009: *Assessment framework — key competences in reading, mathematics and science*. OECD. Tryb dostępu: http://www.ifispan.waw.pl/pliki/raport_2009.pdf. Data dostępu: 5.11.2012 r.

Rindermann H., 2007: *The g-factor of international cognitive ability comparisons: The homogeneity of results in PISA, TIMMS, PIRLS and IQ tests across nations*. „European Journal of Personality”, vol. 21.

World Science Forum — Budapest. Knowledge and society, 2003. 8—10 November 2003. Informacje zamieszczone na stronie: http://www.sciforum.hu/index.php?image=update&content=up_knowledge_based_society. Data dostępu: 5.10.2006 r.

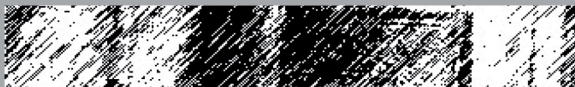
Stanisław Juszczyk



Artykuły



Współczesne trendy w edukacji i pedagogice



WOJCIECH KOJS

Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy — wybrane zagadnienia

Education and pedagogy in knowledge society — selected issues

Abstract: The article presents a selected number of relations occurring between the schooling needs of knowledge society and the system of education as well as between education and pedagogy. A praxeological-pedagogical model for communicative and educational activities is used as a tool in the analysis of the selected issues. The model indicates, among others, possibilities and conditions of acquiring and generating personalized knowledge, perceiving and experiencing values, shaping attitudes, competences and wisdom as the upper values in the global and endangered world.

Key words: knowledge society, schooling needs, praxeological-pedagogical model of education, personalized knowledge.

Wstęp

Podjęcie zasygnalizowanej w tytule artykułu problematyki wynika z chęci ukazania aktualnych i interesujących, a przy tym podstawowych związków zachodzących między społeczeństwem generującym niespotykane wcześniej potrzeby oświatowe a mającym je zaspokajać systemem edukacyjnym, a także związków między edukacją a pedagogiką. W prezentowanej analizie zwracam uwagę na charakterystyczne cechy społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa sieci. Podnoszę sprawy dotyczące wprowadzenia na grunt edukacji elektronicznych i komunikacyjnych mediów oraz wynikających z tego faktu konsekwencji. Wskazuję na edukacyjny i pedagogiczny wymiar wywołanych w społeczeństwie wiedzy przemian, w tym na nowego typu potrzeby oświatowe, wyrosłe z powstałych zagrożeń lub zaistniałych, już negatywnie ocenianych skutków przemian. Omawiam intencjonalny charakter komunikacji społecznej i edukacyjnej oraz prakseopedagogiczny model jednostkowej i społecznej edukacji, określający proces wywoływania zmiany nie tylko poprzez przyswajanie gotowej wiedzy, lecz także poprzez wytwarzanie oraz personalizowanie wiedzy i umiejętności. Model ten określa również warunki umożliwiające dostrzeżenie i przeżywanie wartości w podejmowanych działaniach, co z kolei pozostaje w ścisłym związku z kształtowaniem postaw, kompetencji i nadrzędnej wartości, jaką jest indywidualna, wspólnotowa i ponadwspólnotowa mądrość.

Wprowadzenie do rozważań pojęcia „społeczeństwo sieci” wiąże się z potrzebą zasygnalizowania ważnego dla edukacji i pedagogiki problemu tożsamości, w ślad za wyróżnioną i badaną tożsamością społeczeństwa jako sieci. Pojęcia „społeczeństwo sieci” używam zamiennie z pojęciami „społeczeństwo wiedzy” i „społeczeństwo informacyjne”, precyzowanymi m.in. przez Darina Barneya (2008) i Lecha W. Zachera (2005).

Społeczeństwo wiedzy

Społeczeństwo informacyjne (społeczeństwo wiedzy) to „ogół obywateli, których życie zbiorowe jest zorganizowane przy powszechnym wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych i których gospodarka jest oparta na wiedzy. Gospodarka natomiast jest oparta na wiedzy, jeśli dominują w niej produkty i usługi, których wartość rynkowa zależy w przeważającym stopniu od wiedzy, a nie od materiałów, energii lub na-

kładu pracy fizycznej” (Józwiak, Morawski, 2009, s. 55). W społeczeństwie wiedzy wytwarzanie i przetwarzanie przedmiotów materialnych, typowe dla produkcji fabrycznej, zostaje zepchnięte na margines przez wytwarzanie i przetwarzanie wiedzy, która staje się centralnym towarem gospodarki (Sztompka, 2002, s. 571).

Z analiz społeczeństwa informacyjnego wynikają następujące twierdzenia: (1) świat jest w stanie gwałtownej przemiany; (2) najważniejszym zasobem nowego społeczeństwa jest wiedza/informacja; (3) nadrzędną siłą napędową w społeczeństwie jest rozwój technologiczny i proces jego rozprzestrzeniania się; (3) w społeczeństwie informacyjnym pokolenie dobrobytu zdominowało to wywodzące się z gospodarki opartej na produkcji materialnej; (4) transformacja społeczna towarzysząca technicznym i ekonomicznym zmianom jest w istocie pozytywna; (5) rewolucja informacyjno-techniczna i ekonomiczna zachodzi na skalę globalną; (6) rewolucja informacyjna jest nie tylko nową fazą ludzkiej **cywilizacji**, lecz także ewolucyjnym krokiem naprzód na rzecz **życia samego w sobie**; (7) rewolucja informatyczna jest nieodwracalna i nie do zatrzymania (Barney, 2008, s. 17).

Dominujące funkcje i procesy Wieku Informacji, jak zaznacza Manuel Castells, są w coraz większym stopniu organizowane wokół sieci, a **sieci stanowią nowa morfologię społeczną naszych społeczeństw**. Rozprzestrzenianie się logiki usieciowienia w sposób zasadniczy zmienia funkcjonowanie i wyniki w procesach produkcji, doświadczenia, władzy i kultury (Castells, 2007, s. 467). Duch naszych czasów — stwierdza z kolei Darin Barney — jest duchem sieci: podstawowe zasady sieci stały się siłą napędową indywidualnego, społecznego, gospodarczego i politycznego życia, co wyróżnia nasz okres historii (Barney, 2008, s. 9).

Pojęcie społeczeństwa sieci, w eksplikacji dokonanej przez D. Barneya, obejmuje wiele zagadnień omawianych w związku z postindustrializmem, społeczeństwem informacyjnym i globalizacją, a także w związku z postfordyzmem. Pojęcie to odnosi się do społeczeństw, w których (1) obecne są przede wszystkim wyrafinowane, cyfrowe technologie komunikacji sieciowej oraz zarządzania dystrybucją informacji; „technologie, które tworzą podstawową infrastrukturę coraz większego układu społecznych, politycznych i ekonomicznych praktyk, a także (2) w których ma miejsce reprodukcja i instytucjonalizacja sieci, rozumiane jako podstawowe formy społecznej organizacji oraz relacje zachodzące w poprzek szerokiego zakresu społecznych, politycznych i ekonomicznych konfiguracji i połączeń” (Barney, 2008, s. 36, 37).

Słowo „sieć” opisuje warunki strukturalne, dzięki którym oddzielne punkty (zwane często „węzłami” lub „punktami węzłowymi”) połączone są ze sobą dzięki powiązaniom (zwanym często „więzami”), które zazwy-

czaj są wielorakie i złożone, krzyżują się ze sobą oraz występują w nadmiernych ilościach. Sieć istnieje wtedy, kiedy wiele węzłów (ludzie, firmy, komputery) jest połączonych z wieloma innymi węzłami, zwykle dzięki wielu więzom, które krzyżują się z innymi więzami, łącząc się z kolejnymi węzłami, czy też punktami węzłowymi (Barney, 2008, s. 9, 10).

Przykładem ilustrującym strukturę sieci może być grupa przyjaciół: każdy z przyjaciół jest węzłem, połączonym z co najmniej jednym z pozostałych przyjaciół, czy też z wieloma innymi, którzy są także połączeni; regularne kontakty pomiędzy tymi przyjaciółmi, rozmowa lub inne działania, czy to bezpośrednio, czy też za pomocą technologii stanowią powiązania, które ich ze sobą łączą; to, co dzieje się pomiędzy nimi — plotka, przyjacielska atmosfera, miłość, pomoc — to przepływy.

W społeczeństwie wiedzy mamy do czynienia z gospodarką opartą na wiedzy. Jest ona istotnym, twórczym elementem życia takiego społeczeństwa. Gospodarka oparta na wiedzy to typ gospodarki, której rozwój i wzrost zależą od pomysłów, informacji i różnorodnej wiedzy. „W warunkach gospodarki opartej na wiedzy większość zatrudnionych nie pracuje przy produkcji i dystrybucji dóbr materialnych, ale zajmuje się projektowaniem, opracowywaniem strategii rozwoju, marketingiem, sprzedażą i świadczeniem usług. Gospodarka oparta na wiedzy w decydującej mierze polega na nieustającej wymianie informacji, opinii oraz na potężnym potencjale nauki i techniki” (Giddens, 2004, s. 399). Wiedza staje się w takiej gospodarce kategorią ekonomiczną. „Działalność gospodarcza polegająca na obrocie wiedzą powinna z jednej strony generować zyski dla przedsiębiorstw wiedzy, a z drugiej — powinna być opodatkowana tak, aby generowała przychody dla budżetu państwa, umożliwiając realizację celów ogólnospołecznych” (Józwiak, Morawski, 2009, s. 55). W obecnym stuleciu wyzwaniem dla zarządzających gospodarką jest zwiększenie wydajności pracy opartej na wiedzy, podobnie jak w ubiegłym stuleciu wyzwaniem było zwiększenie wydajności pracy fizycznej (ibidem). Obecnie czynnikiem decydującym o konkurencyjności gospodarki staje się produktywność wiedzy i pracowników wiedzy.

Zagrożenia cywilizacyjne a edukacja

Zagrożenia spełniają wielorakie funkcje w życiu jednostek i społeczeństw; wywołują różnego rodzaju zachowania, m.in. skłaniają do przekształceń istniejących struktur i funkcji (Kojs, 2008). W ich ilustracji posłużę się kilkoma wypowiedziami dotyczącymi zagrożeń wynikających

z zachodzących procesów globalizacji, funkcjonowania społeczeństwa wiedzy, zastosowań nowoczesnych środków komunikacji elektronicznej, funkcjonowania gospodarki opartej na wiedzy. Procesy globalizacji tworzą i współokreślają funkcjonowanie współczesnych społeczeństw, są badane i przedstawiane w licznych publikacjach (Beck, 2002; Giddens, 2004; Sztompka, 2002; Barney, 2008). Wyniki tych badań dotyczą m.in. zagrożeń.

D. Barney pisze, że państwa narodowe tracą zdolność do organizowania i włączania w swoje struktury podstawowych elementów nowoczesnego, ekonomicznego, politycznego i społecznego życia; że działania ekonomiczne, wcześniej zawierające się względnie w ramach granic narodowych, są obecnie oskarżane i ścigane sędownie według takich reguł, jakby nie istniały granice, a władza polityczna państwa zostaje przejęta przez systemy międzynarodowe i ponadnarodowe; praktyki społeczne, tożsamości i solidarności, wcześniej określane za pomocą celów i kryteriów narodowych, obecnie są w ten sposób charakteryzowane w coraz mniejszym stopniu.

Ponad granicami państw mamy do czynienia z przepływami ludzi, towarów, technologii i informacji. W większości analiz warunki te opisywane są w kategoriach **zaniku**: narodowych gospodarek, narodowej suwerenności politycznej, narodowo określonej tożsamości i kultury (Barney, 2008, s. 29). Zdolności państwa narodowego są zdecydowanie ograniczane przez globalizację podstawowych form aktywności ekonomicznych, globalizację mediów i komunikacji elektronicznej, globalizację przestępczości, globalizację protestów społecznych i globalizację powstań przeciw władzy w postaci transgranicznego terroryzmu (Castells, 2008). Demokracji zagraża globalizacja przemysłu medialnego, koncentracja mediów w rękach wielkich koncernów. Okazuje się, że cały światowy przemysł medialny, muzyka, telewizja, kino, informacje jest w rękach garstki wielonarodowych korporacji (Giddens, 2004, s. 510).

Dla wielu obserwatorów zachodzących procesów globalizacyjnych stało się jasne, że rozwój nowych technologii informacyjnych i praktyk z nimi związanych odbywa się w myśl logiki rynku, co w prosty sposób przyczynia się do powielania kapitalistycznych stosunków produkcji na bardziej ogólnym poziomie, umacniając pozycję istniejących elit i utrzymując niezbyt pewną pozycję klasy pracującej (Barney, 2008, s. 180). Zachodzi proces dalekosiężnych przekształceń pracy i zatrudnienia: powstają niestandardowe formy zatrudnienia (samozatrudnienie, praca na kontrakt), mamy do czynienia z czasową i przestrzenną dyslokacją pracy, wprowadza się elastyczny czas pracy. W związku z tym rodzi się potrzeba uczenia się przez całe życie i nabycia zdolności do nieustannego przekwalifikowywania się. Negatywny wpływ niestandardowych form

zatrudnienia na „zwykłych ludzi” polega na tym, że zamiast solidarności pojawia się konkurencja, izolacja i wyobcowanie, a także przepaść między wykształconymi i wykwalifikowanymi „profesjonalistami wiedzy” a podklasą niewykwalifikowanych; zagrożeniem jest również niepewność i spadek bezpieczeństwa zatrudnienia oraz bezrobocie.

Wskazuje się także na edukacyjnie groźne zjawisko w postaci „korozji charakterów”. „Od pracowników nie oczekuje się już wytrwałości w realizacji kariery zawodowej, ale raczej pracy w płynnych zespołach, włączania się w nie i odchodzenia, umiejętności podejmowania ciągle nowych zadań. Lojalność przestaje być zaletą, staje się niepotrzebnym obciążeniem. Kiedy życie zawodowe przestaje być konsekwentnie rozwijaną karierą, natomiast polega na realizacji szeregu odrębnych prac, znikają dalekosiężne cele, nie nawiązują się więzi społeczne, a zaufanie staje się ulotne” (Giddens, 2004, s. 436).

Internet, umożliwiając łączność i interakcje na niespotykaną dotąd skalę, stwarza fascynujące możliwości, ale też budzi obawy, że okaże się szkodliwy dla relacji i społeczności ludzkich, że stanie się przyczyną izolacji i anonimowości. Dostrzega się też edukacyjnie katastrofalne skutki dominacji kształcenia komputerowego nad kształceniem językowym. Mówi o tym wybitny znawca przemian w dziedzinie technologii komputerowych Joseph Weizenbaum: „Dzieci spędzają obecnie więcej czasu przy komputerze niż z książkami. Za pięć—dziesięć lat zobaczymy, że skutki tego są katastrofalne. Jeśli w szkole wprowadza się naukę komputera, odbywa się to zawsze kosztem jakiegoś innego przedmiotu — czas nie jest z gumy. Dlatego trzeba postawić sobie pytanie, który przedmiot ma priorytet. Moim zdaniem najważniejsza jest nauka języka. Kto nie umie pisać, krytycznie myśleć i czytać, ten pozwala zapanować nad sobą rzeczywistości zewnętrznej. Taka osoba nie potrafi zbudować własnego świata. W USA prawie 1/3 absolwentów szkół to funkcjonalni analfabeci. Potrafią wprawdzie zbudować krótkie zdania, ale prawie nie rozumieją czytanego tekstu. Właśnie w USA nauka komputera odbywa się kosztem lekcji języka” (Weizenbaum, 2004). Sporo cennych informacji o innych zagrożeniach wynikających z zastosowania nowych technologii informatycznych znajdziemy m.in. w opracowaniach wydanych pod redakcją Wacława Strykowskiego i Antoniego Zająca (1997), Marka Sokołowskiego (2005) i Beaty Szmigielskiej (2008).

Przedstawione cywilizacyjne problemy budzą refleksję o potrzebnych w edukacji zmianach, o koniecznych działaniach służących edukacyjnemu równoważeniu powstałych napięć społecznych.

Edukacyjna oferta społeczeństwa wiedzy

Analizy możliwości i skutków wykorzystania technologii informacyjnych przedstawiło w swych opracowaniach wielu autorów (zob. m.in. Juszczyk, 2002, 2003; Gajda et al., 2002; Gajda, 2002).

Związły opis dokonujących się przemian społeczeństwa informacyjnego, eksponujący edukacyjne ich aspekty, przedstawia także Roman Morawski. Konsekwencją rozwoju technologii informacyjnych — pisze — jest globalna transformacja cywilizacyjna, która wywiera głęboki wpływ na paradygmaty uprawiania badań naukowych i przebieg procesów edukacyjnych. Morawski stwierdza, że zaistniał bardzo ważny fakt — tradycyjnie oderwane od siebie akty tworzenia i odbioru zostają silnie ze sobą powiązane; podział ról, który był naturalny dla technologii przedinternetowych, traci swoją wyrazistość, a odbiorca zyskuje możliwość natychmiastowej interakcji, a tym samym włączenia się w proces tworzenia. „Fenomeny w rodzaju **wikipedii**, bez względu na ich początkowe słabości, stają się wyróżnikami epoki wirtualnych społeczności i organizacji sieciowych, rozwijających się wokół wiedzy. Wspólnym wymiarem nowych modeli rozwoju społecznego staje się otwartość rozumiana jako gotowość do wolnego od ograniczeń komercyjno-prawnych dzielenia się wiedzą” (Morawski, 2009, s. 150).

Procesy uczenia się konstytuują każdą osobę i każde społeczeństwo, szczególnie zaś społeczeństwo wiedzy, dlatego też zadaniem wszystkich jego członków i instytucji powinna być realizacja idei uczenia się przez całe życie. „Kształcenie się — z jednej strony umożliwia człowiekowi zachowanie umiejętności i zdolności niezbędnych do podejmowania pracy w warunkach bardzo szybkiego rozwoju nauki i technologii, z drugiej zaś pozwala rozumieć szybko zmieniający się świat. Ostatnie dekady XX wieku pokazały, że kształcenie nie może kończyć się z uzyskaniem dyplomu ukończenia studiów; że lawinowy rozwój technologii wymusza na nas ciągle dokształcanie, uzupełnianie oraz odświeżanie wiedzy i umiejętności przez kolejne dekady życia” (Morawski, 2009, s. 156).

Idea uczenia się przez całe życie zrodziła się w starożytnej Grecji, kojarzy się z nią Protagorasa, a została podjęta m.in. przez Jana Amosa Komeńskiego. Teoretyczne ujęcie tej idei przedstawia obecnie m.in. Bogdan Suchodolski (2003), a także autor niniejszego opracowania (Kojs, Urban-Kojs, 2010). Współcześnie — w opracowaniu Andrzeja Kraśniewskiego — ideę uczenia się przez całe życie opiera się na następujących przesłankach i założeniach: (1) proces kształcenia (uczenia się) odbywa się przez całe życie i obejmuje liczne sposoby formalnego i nieformalnego zdobywania wiedzy i umiejętności w rozmaitych warunkach

i w różnych sytuacjach życiowych; (2) proces kształcenia jest zorientowany na osobę uczącą się, a nie instytucję czy osoby prowadzące kształcenie; (3) kształcenie ma różne cele: przygotowanie do pracy zawodowej, doskonalenie kompetencji zawodowych w celu poprawy szans na rynku pracy („zatrudnialności”), rozszerzenie wiedzy i umiejętności niezwiązanych z wykonywaną pracą zawodową, rozwój osobisty, zachowanie sprawności intelektualnej, cele te mogą się z czasem zmieniać” (Kraśniewski, 2009, s. 215).

W związku z rozwojem społeczeństwa informacyjnego w Unii Europejskiej kluczowym zadaniem stało się zapewnienie dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych, a w szczególności podłączenia szkół i uczelni do Internetu w celu zapewnienia dostępu do niego uczniom i studentom. Istotne stało się także wykorzystanie nowych technologii w różnych formach kształcenia na odległość (Górnikiewicz, 2003; Juszczyk, 2003) i realizacja wirtualnych kampusów zorientowanych na potrzeby uczących się.

W analizie strategii rozwoju społeczeństwa informacyjnego wskazuje się na konieczność przeprowadzenia procesu cyfryzacji zasobów bibliotecznych, m.in. w celu wsparcia procesów edukacyjnych przez zapewnienie dostępu do bogatych wielokulturowych zasobów cyfrowych, pochodzących ze wszystkich krajów UE.

Najważniejszymi narzędziami uczenia się opartego na wykorzystaniu zdobyczy technologii informacyjnych, czyli e-learningu, są: poczta elektroniczna i edukacyjne portale internetowe, stanowiące kanały komunikacji nauczycieli (wykładowców) z uczniami (studentami); podręczniki elektroniczne, bogatsze od tradycyjnych, drukowanych podręczników o narzędzia symulacji, zbiory materiałów audiowizualnych i narzędzia autotestowania; laboratoria i narzędzia programowania na odległość; nowe techniki prezentacji wykładów (Morawski, 2009, s. 164).

Na początku XXI wieku zaimplementowana została idea serwisów internetowych, nazywanych potocznie Web 2.0, w których działaniu podstawową rolę odgrywa treść generowana przez ich użytkowników. Jednym z elementów Web 2.0 są otwarte zasoby edukacyjne, które w chwili obecnej zawierają już zestaw materiałów dydaktycznych do ok. 8 tys. kursów akademickich oraz wielką liczbę prezentacji do wykładów i symulacji komputerowych. Dodając do tego tysiące publikacji naukowych, rodzinę Wikimedia, specjalizowane encyklopedie, tysiące książek dostępnych w formie elektronicznej, otrzymujemy ogromną bibliotekę elektroniczną, z której czerpią wiadomości i wiedzę dziesiątki milionów adeptów e-learningu: uczniów i studentów oraz nauczycieli i wykładowców. Jak stwierdza autor przywoływanego tu opracowania, są to fakty rewolucjonizujące metodologię kształcenia (Morawski, 2009, s. 164).

W kierunku integracji działań edukacyjnych Model działania edukacyjnego — potrzeba mądrości

Ze wskazanych właściwości społeczeństwa wiedzy i generowanych przez nie szans i zagrożeń, ze stanu i z miejsca polskiej oświaty i nauki w Europie oraz na świecie, z oczekiwań i zobowiązań względem Unii Europejskiej wynikają misje, wizje, cele i zadania reformowanych i doskonalonych systemów edukacji i nauki. Zwrócę uwagę na postulowaną w literaturze i licznych dokumentach konieczną zmianę relacji zachodzących w procesach kształcenia między uczniem (studentem) a nauczycielem, polegającą na usytuowaniu ucznia (studenta) w centrum procesów i wpływów edukacyjnych, na wspomaganiu jego samodzielnego uczenia się i studiowania. Problem, jaki wyłania się z proponowanych, a po części już wprowadzanych zmian, polega na tym, iż najczęściej samodzielność tę sprowadza się do ukształtowanego przez wieki prostego wzorca względnie samodzielnego sięgania do źródeł informacji, do zapamiętywania stosownych treści i ich odtwarzania zgodnie z oczekiwaniami nauczycieli. Wzorzec taki, nawet w radykalnie i korzystnie zmienionej sytuacji — ze względu na dostęp do źródeł informacji — z pewnością nie nadaje się do zastosowania w realizacji założeń nowego systemu edukacyjnego. Uważam, iż do emocjonalno-informacyjnych działań człowieka uczącego się (studiującego), polegających na pamięciowym opanowaniu gotowej wiedzy oraz jej odtwarzaniu, należy dołączyć bogatą **sieć działań i czynów edukacyjnych, wytwarzających spersonalizowaną wiedzę i umiejętności**, działań, w których bardzo ważnym środkiem, ale tylko środkiem, jest tzw. wiedza obiektywna, „książkowa”. **Wartość podstawowa edukacyjnego życia (przeżywania tego, co się robi) pojawia się w kontekście wykonywanych działań przygotowawczych, realizacyjnych i korektywnych oraz nieodłącznie związanych z nimi działań kontrolno-badawczych i oceniających. Działania te, wyrastając z wrodzonego, poznawczo-emocjonalnego mechanizmu zachowania życia, tworzą spójną (koherentną) całość o współoddziałujących na siebie (interferentnych) i współdziałających z sobą (synergicznych) elementach i relacjach** (Kojs, 2011b).

Problem, który wyłania się z takiego ujęcia struktury procesu uczenia się, dotyczy potrzeby kształtowania często marginalizowanych lub powierzchownie traktowanych działań przygotowawczych (obejmujących takie działania, jak diagnozowanie, przewidywanie, planowanie, projektowanie, a więc ze swej istoty działań twórczych i wyzwalających potencjał umysłu), realizacyjnych (kształtujących m.in. samodyscyplinę, a zarazem weryfikujących opracowane wcześniej plany, programy i projekty,

a także tworzących w ten sposób nową wiedzę), korektywnych (m.in. skłaniających do wnikania w przyczyny występowania błędów i usterek), kontrolnych (z natury badawczych, odnoszących to, co się czyni i co się dzieje, do przyjętych wzorców) i oceniających (odnoszących to, co się czyni i co się uzyskało, do określonych systemów wartości etycznych, estetycznych i utylitarnych).

Budowa wskazanej struktury stwarza zapotrzebowanie, jak to wynika z właściwości poszczególnych działań oraz czynu jako ich całości, m.in. na wiedzę aksjologiczną i metodologiczną. Stanowi więc pewną sugestię dotyczącą tworzenia planów i programów edukacji. Śledząc funkcjonowanie osób z ukształtowanymi dyspozycjami poznawczymi i ewaluacyjnymi, można mniemać, iż radzą sobie z selekcją i doбором oraz wytwarzaniem potrzebnej im wiedzy, że posiadają rozwijającą się mądrość, w związku z czym mogą bezpiecznie żeglować m.in. po oceanie informacji, jakim jest Internet, czy też funkcjonować w ramach społeczeństwa sieci.

Przedstawiony model edukacji odnosi się do dwojakiego rodzaju sytuacji edukacyjnych: (1) sytuacji specjalnie stworzonych w celu wywołania pożądanej zmiany w strukturach i funkcjach posiadanych zasobów wiedzy, umiejętności i przekonań; zastosowanie modelu prowadzi do wywołania pożądanej zmiany, a także — szczególnie w związku z działaniami przygotowawczymi, kontrolnymi i oceniającymi — do stworzenia dodatkowej, rzadko branej pod uwagę wiedzy o wiedzy, wiedzy o umiejętnościach, wiedzy o przekonaniach; (2) sytuacji, w której realizowane są cele nieedukacyjne dotyczące np. pracy fizycznej; wartość edukacyjną może posiadać wówczas wiedza tworzona w toku wymienionych działań przygotowawczych (diagnoza, przewidywanie, projekt to zawsze rezultaty działań umysłowych), kontrolnych (badanie, sprawdzanie to pozyskiwanie informacji, wiadomości, wiedzy, m.in. w wyniku dokonywanych porównań) i oceniających (wiedza o wartości tego, co, jak i z jakim rezultatem się czyniło). Wysiłek włożony w analizę tego, co, dlaczego i jak się czyni, nie tylko owocuje wiedzą o sobie samym, ale także prowadzi — m.in. dzięki często podejmowanym operacjom porównawczym — do tworzenia wiedzy ogólnej, warunku postrzegania coraz szerzej i głębiej kontekstów naszej aktywności.

Mądrość w ujęciu czynnościowym jest złożoną dyspozycją psychiczną, złożonym systemem poznawczym, emocjonalnym i wolicjonalnym, umożliwiającym jednostce dokonanie rozpoznania, oceny i kwalifikacji napotykaných problemów, określenie bliższego i dalszego ich kontekstu, wskazanie możliwych rozwiązań i ich konsekwencji oraz wybór działań umożliwiających ich optymalne rozwiązanie. Jako dyspozycja umysłu mądrość jest osadzoną w emocjach siecią metainformacyjnych działań, odnoszącą się do pojedynczego problemu, do klasy problemów, stano-

wiącą globalną postawę o charakterze światopoglądu. Tak postrzegana mądrość jest dynamiczną psychiczną całością, obejmującą wiele działań umysłowych, określających początkowy, przekształcany i końcowy stan wyodrębnianych, problematycznych fragmentów rzeczywistości.

Mądrość przejawia się w sytuacjach trudnych, scalając i nadając sens składającym się na nie elementom i relacjom, poprzedzając działania, które mogą wystąpić w ich ramach i w ich kontekście. Jest realnym lub potencjalnym działaniem umysłu, odnoszącym się do możliwych działań i możliwych sytuacji, a więc wartością chroniącą i współtworzącą inne wartości, szczególnie zaś powołaną, rozwijaną i kształtowaną w celu ochrony życia, jego społecznych i kulturowych walorów; wartością osobotwórczą, socjotwórczą i kulturotwórczą, tworzącą rzeczywistość i nadającą jej sensy, ukierunkowującą jej przekształcanie i przeżywanie. Jako centralna własność umysłu i wartość życia w społeczeństwie wiedzy, w świecie wielkich, złożonych i szybko następujących przemian, mądrość jednostek i społeczeństw ma do spełnienia szczególną misję — zachowanie, rozwijanie, wspomaganie wszystkich tych wartości, które tworząc informacyjno-emocjonalną sieć pożądanych stanów rzeczy, stanowią o życiu człowieka, o jego aktywności nasyconej poczuciem prawdy, godności i piękna, wolności i odpowiedzialności, sprawiedliwości i solidarności oraz satysfakcji z pokonywanych, współkształtujących życie trudności i zagrożeń (Kojs, 2011a).

Zadaniowo-działaniowa struktura społecznej i edukacyjnej komunikacji Komunikacja w sieci

Komunikacja społeczna jest działaniem intencjonalnym, mającym na celu wywołanie strukturalno-funkcjonalnej zmiany w zasobach informacyjnych (wiadomości, wiedzy, umiejętności) obiektów (uczestników) biorących w niej udział. W przypadku osób i ich zbiorowości uczestniczenie w akcie komunikacji oznacza wyrażenie zgody na dzielenie się informacją lub przymuszenie do dzielenia się nią. Z intencjonalnego charakteru komunikacji wynika, iż polega ona na formułowaniu i stawianiu zadań (pytań, poleceń, życzeń, próśb) wywołujących działania oraz oczekiwane skutki, m.in. w postaci odpowiedzi. Komunikację określają intencje, zadania i działania oraz ich rezultaty w postaci zmiany w danym zasobie informacji.

Zadaniom wyrażonym wprost w postaci komunikatu zdaniowego towarzyszą zadania formułowane wprost lub pośrednio w związku z wymogami wynikającymi z właściwości środków przekazu informacji oraz środowiskowych warunków komunikacji. Ich odczytanie i wykonanie (komunikacja: rzecz — człowiek) bywa warunkiem wstępnym zaistnienia komunikacji właściwej.

Struktura komunikujących się z sobą systemów określa ich rzeczywiste i możliwe funkcje w procesie przygotowywania (tworzenia, przekazywania, odbierania, przetwarzania i korygowania) komunikatów, a także kontrolowania i oceniania przebiegu oraz wyników każdej z tych faz komunikacji. Każde świadome działanie, zarówno działanie „czysto” informacyjne, jak i działanie informacyjno-materialne, zasada się, poprzez teoretyczny charakter swego podmiotu, na wewnętrznej (umysłowej) i zewnętrznej (międzyludzkiej) komunikacji. Poznawczy i badawczy charakter mają wszystkie wymienione fazy komunikacji:

- faza przygotowawcza — rozpoznanie i zdiagnozowanie sytuacji komunikacyjnej, zaplanowanie i zaprojektowanie strategii gromadzenia informacyjnych środków, stworzenie projektu komunikatów, określenie spodziewanych zachowań (odpowiedzi), a także podjęcie stosownych decyzji o przekazie poszczególnych komunikatów; szczególnie ważny jest tu proces tworzenia pytań i odpowiedzi;
- faza realizacyjna — przekaz i odbiór komunikatów, m.in. ich efektywności, form i warunków oraz kontroli i oceny; realizacja jest weryfikacją przygotowań, przede wszystkim projektu komunikacyjnego zamierzenia; procesy zachodzące w toku tej fazy stwarzają m.in. potrzebę poznania okoliczności wywołanych zmian;
- faza przygotowań i realizacji komunikacyjnego zamiaru — działania korygujące, podejmowane w wyniku stwierdzenia usterek i błędów.

Komunikacja, jeśli nie jest odtwarzaniem wyuczonych na pamięć scenariuszy i nie dotyczy prostych, oczywistych i łatwych do stwierdzenia faktów, może stanowić twórczy akt poznania oraz wzbogacania wiedzy i doświadczeń jej uczestników. Ze względu na bogactwo i różnorodność wywołanych czynności rozwojowych i przeżyć powinna stanowić podstawową formę kształtowania osobowości i tożsamości grup społecznych.

Problemem istotnym jest edukacyjny, wewnętrzny i zewnętrzny dyskurs zadaniowy obejmujący m.in. analizę potrzeb i celów, z których wyłania się zadanie, analizę procesu jego tworzenia, użytkowania i wykonania oraz wykorzystania i nadania głębszego sensu uzyskanym wynikom i wykonanej pracy. Dyskurs prowadzony pomiędzy uczestnikami procesów edukacji z istoty swej nasycony jest wzajemną naturalną kontrolą i oceną, namysłem nad wypowiedzią oraz śledzeniem wywołanych nią

skutków. To dyskurs rodzi potrzebę tworzenia i urzeczywistniania wartości. Zajęcia edukacyjne sprowadzone tylko do przekazywania gotowej wiedzy, do jednokierunkowego przekazywania gotowych treści i zadań kontrolnych oraz do pozyskiwania zwrotnej odpowiedzi są przypadkiem braku zrozumienia istoty edukacji; przypadkiem, w którym środki w postaci przekazanej wiedzy przedmiotowej, zostają uznane za cel, natomiast uczeń (student) — za przedmiot kształcenia, w który ma być „wdrukowana” określona treść. Dominująca relacja: gotowe, cudze zadanie — gotowa, cudza wiedza — wyuczona na pamięć odpowiedź, sprzyja kształceniu wykonawców cudzych poleceń, a nie twórców i realizatorów zadań, radzących sobie z problemami współczesnej cywilizacji. Na zajęciach, o których mowa, nie ma miejsca na wspomaganie rozwoju osobowości, na kształtowanie fundamentalnych wartości życia, m.in. mądrości, prawdy, wolności, odpowiedzialności, sprawiedliwości, intelektualnej uczciwości, i uczestniczenie w nich.

Zakończenie

Edukacja w postaci uczenia się, kształcenia i wychowania jest nieodłączną częścią jednostkowego i społecznego życia. Poprzez uczenie się współtworzy każdą formę aktywności człowieka. We wszelkich przemianach osobowego i grupowego życia, w ich przyczynach, przebiegu i skutkach edukacja ma swój udział. Pośrednio lub bezpośrednio modelując i wywołując zmiany, sama, pod ich wpływem, zmienia się.

Edukacja tworzyła warunki do wyłonienia się i funkcjonowania formacji, jaką jest społeczeństwo wiedzy. Współtworzy je i rozwija, korzysta z jego produktów, stwarza zagrożenia i szanse dla kolejnych przedsięwzięć i przekształceń formacyjnych. Traktowana nie tylko jako system przekazu i odbioru dziedzictwa kulturowego, ale jako żywa, ciągle odrażdżająca się i wzbogacająca jednostkową i społeczną świadomość, zawiera w sobie moc sprawczego rozumu, moc mądrości, zdolności sterowania zdarzeniami (a nie tylko podlegania wynikającym z nich wymogom), a więc także zdolności sprzeciwu i oporu (Kojs, 2011a).

Piotr Sztompka, charakteryzując społeczeństwo współczesne — za Anthonym Giddensem — zwraca uwagę na wytworzenie się w świadomości społecznej nowej, istotnej kompetencji — „refleksyjności”. Jest to zdolność społeczeństwa do krytycznego myślenia o samym sobie, dostrzegania zjawisk negatywnych, patologicznych, przyszłych zagrożeń i podejmowania na podstawie takiej diagnozy środków zaradczych powstrzymu-

jących lub odwracających niekorzystne trendy (Sztompka, 2002, s. 572). Cecha ta, jak zaznacza autor, pojawia się pod wpływem rozwoju wiedzy naukowej, powszechnej i coraz głębszej edukacji, rosnących wpływów środków masowego przekazu, łatwości komunikowania się. Wydaje się, iż ową refleksyjność można nazwać społeczną mądrością, można też, jak to uczyniła Wanda Woronowicz, rozwijać teorię edukacji refleksyjnej (Woronowicz, 2000).

O tym, jak bardzo edukacja przylega do zdarzeń, które się wokół niej dzieją i które stwarzają określone potrzeby edukacyjne, świadczy to, jak szybko na nie reaguje, jak szybko powołuje stosowne systemy i w jakim zakresie zaspokaja owe potrzeby edukacyjne. Obserwacje dowodzą, że problemy związane z zagadnieniami cywilizacji informacyjnej są szybko podejmowane w dyskusjach i badaniach (Szmigielska, 2008), a także w praktyce edukacyjnej. Znajduje to swój wyraz m.in. w wyodrębnieniu edukacji medialnej (Strykowski, 2005), stworzeniu systemu edukacji na odległość, edukacji przez rozrywkę multimedialną (Górnikiewicz, 2003a, 2003b) i e-edukacji (Szczęsny, 2003). Każdej wyodrębnionej formie edukacji towarzyszy rozbudowa jej teoretycznych założeń oraz metodycznych rozwiązań. Dorobek teoretyczny i badawczy z tego zakresu staje się podstawą do wyodrębnienia dyscypliny, jaką jest pedagogika medialna (Strykowski, 2005), a także stymuluje do podejmowania problemów cywilizacji informacyjnej i edukacyjnej z tego zakresu przez inne dyscypliny pedagogiczne, m.in. przez dydaktykę i teorię wychowania.

Charakteryzując zmiany w społeczeństwie sieci, dotyczące m.in. sprawowania władzy, Manuel Castells stwierdza, iż „Nowa władza tkwi w kodach informacji i obrazach reprezentacji, wokół których społeczeństwa organizują swoje życie i decydują o swoim zachowaniu. Umiejscowieniem tej władzy są ludzkie umysły” (Castells, 2008, s. 384). Autor wskazuje w ten sposób pośrednio na działania kształtujące te umysły, a więc na rolę edukacji. Określając zaś potencjalne podmioty wieku informacji, pisze, iż są nimi „ruchy społeczne, wyłaniające się ze wspólnotowego oporu wobec globalizacji, kapitalistycznej restrukturyzacji, organizacyjnego usieciowienia, niekontrolowanego informacjonizmu i patriarchy — czyli, jak dotąd, ekolodzy, feministki, religijni fundamentaliści, nacjonaliści, zwolennicy lokalizmu i rozległy ruch demokratyczny, który wyłania się jako koalicja na rzecz globalnej sprawiedliwości przeciwko kapitalistycznej globalizacji” (ibidem, s. 385). Ważnym podmiotem zmiany społecznej w społeczeństwie sieci jest — zdaniem Castellsa — usieciowiona, zdecentralizowana forma organizacji i interwencji, charakterystyczna dla nowych ruchów społecznych, takich jak: ruch na rzecz ochrony środowiska, ruch kobiet, ruch antyglobalistyczny.

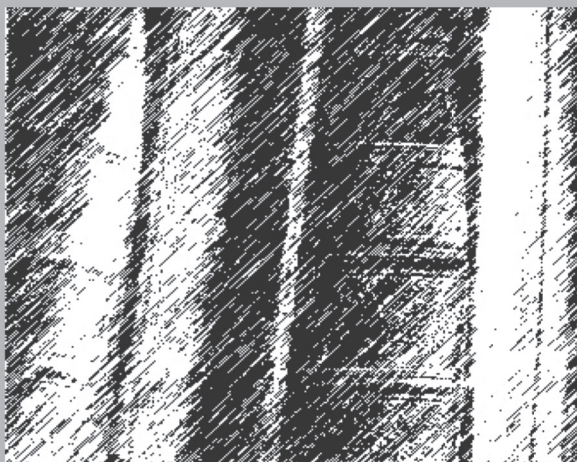
Wyróżnione podmioty są i będą rezultatem działań pewnych systemów edukacji. Ważne jest więc, by powstała nowa wizja funkcjonowania i przemian systemów edukacji oraz rozwijania ich teorii. Teorie te mogą być nazywane kolejnymi pedagogikami i pogłębiać istniejący w tej płaszczyźnie zamęt, ale mogą też prowadzić do zmiany, czyniąc głównym przedmiotem badań pedagogicznych teorie systemów edukacji, o czym pisał m.in. Kazimierz Sośnicki (1948). Stworzyłyby to dogodne warunki do integracji działań pedagogicznych (Kojs, 2011b), przedmiot pedagogiki, jak i samą pedagogikę uczyniłoby bardziej autonomicznymi (Morbitzer, 2011). Nie oznacza to bynajmniej uwalniania się od potrzeby korzystania z dorobku innych dziedzin nauki. Wprost przeciwnie. Fenomen ludzkiego działania, a więc i edukacji, jest taki, iż skupia w sobie bardzo różne informacyjne, materialne, biologiczne, psychiczne, emocjonalne, wolicjonalne, poznawcze, społeczne, kulturowe, filozoficzne i inne jeszcze składniki, a wiedza o nich jest bezsprzecznie potrzebna do poznania i zrozumienia problematyki podmiotu i przedmiotu edukacji, wartości, ideałów i celów edukacji, stosowanych środków, form i metod. Jak dotąd, to właśnie pedagogika, zajmując się edukacją jako biopsychiczną, społeczną i kulturową całością, zajmując się istotnymi związkami tworzącymi strukturę tej całości oraz istotnymi elementami, zdaje się postrzegać możliwość tworzenia wiedzy wokół edukacji i w związku z edukacją jako spoistą, telehormiczną całością, o współoddziałujących i współdziałających elementach. Być może takie podejście nie uczyniłoby pedagogiki dyscypliną zależną od określonych ideologii i od innych dziedzin wiedzy, a sprzyjałoby tworzeniu i kształtowaniu obiektywnej wiedzy, służącej mądrością wszelkiej edukacji.

Bibliografia

- Barney D., 2008: *Spoleczeństwo sieci*. Przeł. M. Fronia. Oprac. K. Nadana. Warszawa.
- Beck U., 2002: *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Przeł. S. Cieśła. Warszawa.
- Castells M., 2007: *Spoleczeństwo sieci*. Przeł. M. Marody et al. Red. M. Marody. Warszawa.
- Castells M., 2008: *Sila tożsamości*. Przeł. S. Szymański. Red. M. Marody. Warszawa.
- Gajda J. et al., 2002: *Edukacja medialna*. Toruń.
- Gajda J., 2002: *Media w edukacji*. Kraków.
- Giddens A., 2004: *Socjologia*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa.

- Górnikiewicz J.Z., 2003a: *Edukacja na dystans*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa.
- Górnikiewicz J.Z., 2003b: *Edukacja przez rozrywkę multimedialną*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. Warszawa.
- Józwiak J., Morawski R., 2009: *Spoleczna rola szkolnictwa wyższego i jego misja publiczna w perspektywie dekady 2010—2020*. W: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*. Oprac. R.Z. Morawski. Warszawa.
- Juszczak S., 2002: *Edukacja na odległość w społeczeństwie informacyjnym*. Wybrane problemy. Toruń.
- Juszczak S., 2003: *Edukacja medialna*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Red. T. Pilch. Warszawa.
- Juszczak S., red., 2003: *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*. Toruń.
- Kojs W., 2008: *Zagrożenia i szanse systemów edukacji*. W: *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*. Red. H. Moroz. Kraków.
- Kojs W., 2010: *Systemy edukacji i ich teorie a pedagogika*. W: *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*. Red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs. Sosnowiec.
- Kojs W., 2011a: *Edukacja jako mądrość i droga do mądrości*. W: *Edukacja jutra. Akcjologia, innowacje i strategia rozwoju*. Red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz. Sosnowiec.
- Kojs W., 2011b: *O pewnych aspektach zrównoważonej edukacji*. W: *Kultura — edukacja. Ciągłość i tendencje zmian*. Red. J. Szempruch, M. Wojciechowska, J. Karczewska. Kielce.
- Kojs W., Urban-Kojs E., 2010: *Spoleczne, osobowe i pedagogiczne aspekty edukacji całościowej człowieka*. W: *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu „civil society”. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziejewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin*. Red. E. Syrek. Katowice.
- Kraśniewski A., 2009: *Kształcenie*. W: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*. Oprac. R.Z. Morawski. Warszawa.
- Morawski R., 2009: *Uwarunkowania międzynarodowe i internacjonalizacja szkolnictwa wyższego*. W: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*. Oprac. R.Z. Morawski. Warszawa.
- Morawski R.Z., oprac., 2009: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*. Warszawa.
- Morbitzer J., 2011: *O nowej interpretacji niektórych pojęć pedagogicznych w dobie technologii informacyjnej*. W: *Edukacja jutra w kontekście wyzwań współczesności*. Red. K. Denek et al. Sosnowiec.
- Roszkiewicz M., 2009: *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Wyzwania w obszarach strategicznych*. W: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*. Oprac. R.Z. Morawski. Warszawa.
- Sokołowski M., red., 2005: *U progu wielkiej zmiany? Media w kulturze XXI wieku*. Olsztyn.
- Sośnicki K., 1948: *Dydaktyka ogólna*. Toruń.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010—2020. Projekt środowiskowy*. Warszawa 2009.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory — Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową*, 2010. Warszawa.
- Strykowski W., 2005: *Pedagogika medialna*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 4. Warszawa.

- Strykowski W., A. Zając, red., 1997: *Nowoczesne media w kulturze, nauce i oświacie*. Toruń.
- Suchodolski B., 2003: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje*. Warszawa.
- Szczęsny W.W., 2003: *e-Edukacja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa.
- Szmigielska B., 2008: *Rola Internetu w biegu życia ludzkiego*. W: *Całe życie w sieci*. Red. B. Szmigielska. Kraków.
- Szmigielska B., red., 2008: *Całe życie w sieci*. Kraków.
- Sztompka P., 2002: *Socjologia*. Kraków.
- Weizenbaum J., 2004: *Wywiad M. Plüss dla „Die Weltwoche”*. 27.03.2004. Przedruk w: „Forum”, 26.04—03.05.
- Woronowicz W., 2000: *Problemy edukacji refleksyjnej*. Koszalin.
- Zacher L.W., 2005: *Etykietowanie przyszłych społeczeństw. Kryteria, określenia, ewaluacje*. W: *U progu wielkiej zmiany? Media w kulturze XXI wieku*. Red. W. Sokołowski. Olsztyn.



STANISŁAW JUSZCZYK

Neuronauki w edukacji Nowe możliwości w procesie nauczania-uczenia się

Neurosciences in education

New possibilities in the teaching-learning process

Abstract: In the paper a theoretical concept of the neurosciences and particularly, neurodidactics, based on the cognitivism and involving the recent results of the human brain studies and connected with them a theory of thinking processes, have been presented. What was taken into account was a type of intelligence represented by a learner, an emotional intelligence creating in a didactic process the right psycho-emotional states, modality, and the shaped styles of learning. Practical implementation of the neurodidactics concept at all the levels of teaching in learning society can be an effective means against a weakness of the Polish school, reflecting in the results of the PIRLS and PISA tests, diagnosing the functional skills of the students.

Key words: neurosciences, cognitivism, neurodidactics, emotional intelligence, sensory preferences of learners, styles of learning.

Wprowadzenie

Od początku lat dziewięćdziesiątych trwa dyskusja dotycząca modernizacji współczesnej dydaktyki. Ścierają się poglądy zwolenników pedagogiki i dydaktyki klasycznej, nauk opartych głównie na filozofii i współpracujących z psychologią rozwojową, biologią czy socjologią wychowania, oraz zwolenników neurodydaktyki, chcących wykorzystywać w procesie nauczania-uczenia się najnowsze wyniki transdyscyplinarnych badań kognitywistycznych dotyczących przetwarzania informacji przez mózg człowieka, w tym wyniki badań neurobiologów, neuropsychologów, psychiatrów prowadzących badania kliniczne, logików, matematyków, fizyków, cybernetyków i informatyków, zajmujących się sieciami neuronowymi i sztuczną inteligencją, oraz pedagogów, socjologów, lingwistów, filozofów i antropologów kultury.

Prawdopodobnie znajdujemy się na początku procesu ścierania się zwolenników dwóch paradygmatów: pedagogiki, a w niej dydaktyki klasycznej opartej na filozofii rozwoju człowieka, oraz neurodydaktyki, opartej na kognitywistyce (zob. Duch, 1998, s. 9—48)¹, obejmującej najnowsze wyniki badań nad mózgiem człowieka i przebiegiem procesów myślowych, uwzględniającej prezentowany przez uczącego się typ inteligencji oraz inteligencję emocjonalną, tworzącą w procesie dydaktycznym właściwe stany psychoemocjonalne oraz wypracowane przez nie style uczenia się i preferencje sensoryczne uczących się. W pracy przedstawiono podstawy teoretyczne neuronauk, neurodydaktykę, czyli dydaktykę kognitywistyczną, oraz zagadnienia modalności w edukacji i stylów uczenia się.

Podstawy teoretyczne neuronauk

Prowadzone analizy teoretyczne oraz ich egzemplifikacje praktyczne dotyczące funkcjonowania mózgu — percypowania przez jednostkę informacji dochodzących z zewnątrz, przekształcania ich w informacje o charakterze elektryczno-chemicznym, przetwarzane następnie przez mózg, aby w rezultacie skonstruowane zostało znaczenie zjawiska, zdarzenia

¹ Kognitywistyka jest nauką zmierzającą do zrozumienia natury ludzkiego i zwierzęcego umysłu w toku integracji wyników badań różnych nauk, z których najstarszą jest filozofia umysłu, najmłodszą zaś komputerowe modele umysłu tworzone w ramach sztucznej inteligencji i „inteligencji obliczeniowej”.

czy rzeczy analizowanej przez człowieka — stanowiły domenę badaczy z różnych dziedzin nauk oraz funkcjonujących w nich dyscyplin naukowych. Prekursorami takich analiz byli psychiatrzy, biologowie, neurobiologowie i psychologowie. Opracowanie podstaw teoretycznych i wdrożenie do badań organizmu człowieka elektroencefalografii, magnetoencefalografii, pozytronowej emisyjnej tomografii, a także równolegle magnetycznego rezonansu jądrowego o częstościach zmian pola magnetycznego pozwalającego na badania białek, zdecydowanie rozwinęły studia nad mózgiem człowieka w trakcie jego zróżnicowanych aktywności (w początkowym okresie prowadzono eksploracje dotyczące mózgu zwierząt). Stopniowo modernizowane techniki badawcze, stosujące coraz bardziej precyzyjne narzędzia, pozwalają na diagnozę subtelných procesów myślowych, poszerzając tym samym wiedzę o naszym mózgu. Jednak coraz większa liczba informacji empirycznych o funkcjonowaniu mózgu odsłania kolejne obszary jeszcze niezdiagnozowane, a zatem im więcej wiemy o naszym mózgu, tym większy obszar niewiedzy o jego funkcjonowaniu sobie uświadomiamy. Dynamika studiów naukowych podejmowanych przez transdyscyplinarne zespoły badawcze spowodowała, że w USA zaczęły powstawać nowe czasopisma naukowe, które na swych łamach publikują najnowsze wyniki badań z omawianego zakresu; należą do nich następujące czasopisma: „Biological Psychiatry”, „Journal of Social Neuroscience”, „Journal of Nutritional Neuroscience”, czy też czasopismo wskazujące na możliwość wykorzystania wyników badań nad mózgiem we współczesnej edukacji „Mind, Brain and Education” (Jensen, 2008a, s. 3—4). Tak duża dynamika badań prowadzonych w USA w tej dziedzinie znacząco wpłynęła na podjęcie podobnych badań w Europie i na Dalekim Wschodzie, m.in. w Japonii, Chinach i Korei Południowej.

Badania prezentowane w „Mind, Brain and Education” zaowocowały multidyscyplinarną współpracą między kognitywnymi neuronaukami (zajmującymi się mózgiem i jego funkcjonowaniem) a psychologią rozwojową (zajmującą się umysłem i zachowaniami), stając się przyczyną integrowania edukacji (kształcenie i uczenie się indywidualne) poprzez psychologię kształcenia z edukacyjnymi neuronaukami i neuropsychologią, prowadząc do neuroedukacji, której przedmiotem analiz jest umysł, mózg i edukacja (zob. T. Tokuhama-Espinosa, 2010).

Neuronauka bardziej identyfikuje przedmiot badań niż wykształcenie kierunkowe badacza. Neuronaukowcem może być biolog, anatom, neurolog, chemik, psycholog lub psychiatra, a także informatyk lub filozof (zob. Garrett, 2009, s. 3). Krótko mówiąc, neuronauka zajmuje się wielodyscyplinarną analizą systemu nerwowego i jego rolą w zachowaniu. Zdaniem Billa Garretta (2009, s. 3), psycholog, który prowadzi badania w zakresie neuronauki, specjalizuje się w biologicznej psychologii,

czyli biopsychologii (psychobiologii lub psychologii fizjologicznej), a więc gałęzi psychologii zajmującej się relacją między zachowaniem a ciałem, a szczególnie mózgiem.

Neuroedukacja, czyli nauka o umyśle, mózgu i edukacji, jest transdyscyplinarna oraz międzykulturowa. Dyscyplina ta konceptualizowała się w świecie prawie w tym samym czasie — w latach 2002—2009 — w różnych krajach, takich jak: Japonia, USA, Kanada, Australia, Niemcy, Holandia, Anglia, Włochy czy Francja. Zintensyfikowanie współpracy międzynarodowej spowodowało upowszechnienie standardów tej dyscypliny, opartych na akceptacji międzykulturowej wybranych norm i świata wartości.

Podobnie jak w innych procesach ewolucyjnych, zintegrowane badania nad umysłem, mózgiem i edukacją uwzględniają dominujące geny rodziców, które przyczyniają się do stworzenia lepiej adaptującej się w edukacji jednostki, co pozwala na konstruowanie efektywnego modelu nauczania oraz uświadomienie sobie przez jednostkę, jak powinna się uczyć. Dla najmłodszych uczniów postuluje się realizację nauki czytania przez ćwiczenia pisowni liter i słuchanie ich wymowy, a następnie stosowanie powtórzeń dobrze uczniom znanych liter. Według M. Wolfa i jego współpracowników (Wolf, Barzillai, Norton, 2008), stanowi to połączenie metody syntetycznej i analitycznej. Osiągnięcia neuroedukacji przyczyniają się do opracowywania nowych i innowacyjnych sposobów rozwiązywania odwiecznych problemów edukacyjnych i oferują skuteczne rozwiązywanie problemów występujących w przeciętnej klasie. Ta nowa koncepcja bierze pod uwagę różne zdarzenia, filozofie, a w szczególności zróżnicowane epistemologiczne podejścia, które charakteryzują powszechne w neuronaukach, psychologii i edukacji problemy (zob. Sprenger, 2002, 2005).

Przebieg procesów myślowych

Wyniki badań Rogera Sperry'ego oraz Roberta Ornsteina nad funkcjonowaniem mózgu, za które otrzymali Nagrodę Nobla, rozwijane intensywnie przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, dowiodły, że obie półkule mózgowe, odpowiadając za przeciwne strony ciała, współpracują ze sobą harmonijnie i wzajemnie się uzupełniają (zob. Juszczyk, 2002b, s. 155—164). Prawa półkula odpowiada za wyobraźnię, holistyczność (odbiera jednocześnie wiele informacji i sprzyja myśleniu kompleksowemu), przestrzenność, metaforyczność, emocjonalność, uduchowienie, muzykalność, uzdolnienia plastyczne, seks i sny. Lewa półkula, określa-

na jako logiczna, zajmuje się mową, analizą i logiką; ma również charakter sekwencyjny, matematyczny i dosłowny. Jednostki wykorzystujące w sposób dominujący jedną z półkul mają problemy z działaniami kontrolowanymi przez drugą półkulę. Brak równomiernego i systematycznego korzystania z możliwości każdej z półkul, np. poprzez kształtowanie konkretnych (wąskich) umiejętności, powoduje asymetrię wykorzystania mózgu i zaniechanie pracy jednostki nad wszechstronnym rozwojem. Klasyczna szkoła sprzyja wykorzystaniu głównie lewej półkuli mózgu. Natomiast dzieci „gestaltowe”, o prawopółkulowej dominacji, nie potrafią sprostać typowej metodyce uczenia się czytania i pisanania, przez co doświadczają niepowodzeń już w początkowych latach edukacji szkolnej (Taraszkiewicz, 2008; Springer, Deutsch, 2004). W procesie nauczania nauczyciele nie uwzględniają nietypowego rozwoju pewnych obszarów mózgu u uczących się, często wykazujących wybitne uzdolnienia, talent lub mających niepowodzenia szkolne, do których możemy zaliczyć uczniów z: autyzmem, *déjà vu*, dysleksją, leworęcznością, pamięcią faktograficzną, sezonowym zaburzeniem afektywnym (SAD — ang. *Season Affective Disorder*), słuchem absolutnym, synestezją, czyli słyszeniem kolorami, czy zespołem nadpobudliwości psychoruchowej i deficytu uwagi (ADHD — ang. *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder*).

Zdaniem Roberta M. Paterno (2006, s. 1—2), profesora neuropsychologii i psychopedagogiki z Wydziału Filozofii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Morón, istnieją już potwierdzone relacje między naukami neuronalnymi (neurobiologią, neuropsychologią oraz neuropedagogiką) a pedagogiką. Autor prowadzi z sukcesem badania empiryczne nad procesem uczenia się dzieci z zaburzeniami typu: dyskalkulia, dysleksja, dysgrafia, ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju języka czy z ADHD, a więc z zaburzeniami, które związane są z uszkodzeniami połączeń neuronowych w mózgu. Teoretycy neurodydaktyki są zdania, że dzieci z takimi zaburzeniami powinny być jak najwcześniej diagnozowane, a następnie poddawane stosownej codziennej i naturalnej terapii. Jeżeli taka terapia nie przyniesie oczekiwanej poprawy, wówczas dzieci będą potrzebowały umieszczenia w specjalnym środowisku pedagogicznym, częstego diagnozowania, monitorowania oraz intencjonalnych działań terapeutycznych prowadzonych już przez specjalistów (Cozolino, 2004, s. 64).

W mózgu przebiega proces uczenia się, w wyniku którego powstają nowe ślady pamięciowe — engramy, a istniejące ulegają przekształceniu poprzez zmianę aktywności synapsy. Każde rozumowanie, poznawanie, percypowanie związane jest ze zmianą w obwodach neuronów. Sieć neuronów (Tadeusiewicz, 1996) stanowi aktywny system w procesie codziennego poznawania świata i skłania dziecko do zadawania wielu py-

tań dotyczących środowiska, w którym funkcjonuje. Dlatego od urodzenia dzieci chcą wiedzieć, co się wokół nich dzieje. Przez długi czas klasycy dydaktyki i psychologii rozwojowej uważali, że takie zachowanie związane jest z tzw. potencjałem uczenia się, wstępnie zaprogramowanym genetycznie (zob. Włodarski, 1979). Jednak eksperymenty laboratoryjne na zwierzętach, opisane w wielu książkach z zakresu psychologii (zob. Moyer, 1976, 1983; Hubel, Wiesel, 1979, s. 150—162; Kaplan, 1988, s. 839—840; Miller, 1985, s. 423—440), pokazały, że genetyczne dziedziczenie dotyczy jedynie podstawowego wyposażenia stworzenia w neuronalny plan wykonawczy, taki jak: instynkt, agresja, zachowania bezwarunkowe czy fizjologia motywacji. Jednak przepływ informacji ze zmysłów do mózgu oraz stała interakcja z otaczającym jednostkę środowiskiem determinuje przedmiot uczenia się oraz wskazuje, w jaki sposób zdolności czy talent mogą być rozwijane. Wyniki współczesnych badań w naukach neuronowych dowodzą, że mózg integruje myślenie (zob. Fisher, 1999), odczuwanie i podejmowanie działań przez jednostkę (zob. Ingharden, 1998, s. 147—168; Kossuth, red., 1994). Jednostka dzięki swojemu układowi sensorycznemu (receptyjnemu) widzi, słyszy, smakuje, czuje, dotyka, rusza się, balansuje, a informacje te za pośrednictwem systemu neuronów przekazywane są do mózgu. W nim następuje przetwarzanie informacji w sekwencyjnej pamięci krótkoterminowej (tzw. pamięci roboczej — zatrzymującej informacje na czas od 5 do 20 sekund). Wiele nowych informacji jest tutaj filtrowanych, rozpraszanych i nigdy nie zostaje zachowanych, ponieważ mogą być nieistotne, trywialne lub niekompetentne. Informacje istotne trafiają do zorganizowanej pamięci długoterminowej. Poprzez neuronalne połączenia informacje z mózgu kierowane są do układu mięśniowego, co powoduje natychmiastowe uruchomienie motoryki (ekspresji) jednostki, czyli: mówienia, pisania, mimiki, gestów, chodzenia czy biegu. Układ wyjściowy posiada sprzężenie zwrotne z układem receptyjnym, stąd działania jednostki mają charakter ciągły o zróżnicowanej dynamice, zdeterminowanej kolejnymi informacjami trafiającymi do układu receptyjnego (zob. Connel, 2005, s. 100 oraz Schachl, 2006).

Od dydaktyki klasycznej do neurodydaktyki, czyli dydaktyki kognitywistycznej

Współcześnie dydaktykę postrzega się jako naukę o nauczaniu i uczeniu się, w której poddaje się analizie czynności zarówno nauczyciela, jak

i ucznia oraz czynniki charakteryzujące proces kształcenia, np.: cele, treść, metody nauczania i formy organizacyjne oraz media i materiały dydaktyczne (zob. Okoń, 1987; Kruszewski, 1987; Kupisiewicz, 1973, 2000). Olbrzymi wkład w rozwój współczesnej dydaktyki ogólnej wnieśli w Polsce następujący profesorowie: Wincenty Okoń, Czesław Kupisiewicz, Krzysztof Kruszewski, Tadeusz Lewowicki, Kazimierz Denek, Leon Leja, Władysław Zaczyński, Wojciech Kojs, Stefan Mieszalski, Franciszek Bereźnicki, Bronisław Siemieniecki i Eugeniusz Piotrowski.

Brak umiejętności polskich uczniów pokazały kolejne wyniki ogólnoswiatowych badań 10-latków, przeprowadzone przy wykorzystaniu tego samego testu w ramach badań PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study — Postęp w Międzynarodowym Badaniu Umiejętności Czytania) (Brożek, 2007; Rindermann, 2007, s. 667—705), oraz badań PISA (*Programme for International Student Assessment* — Międzynarodowy Program Oceny Umiejętności Uczniów) pod auspicjami Organizacji Wspólnoty Gospodarczej i Rozwoju (OECD) dla 15-latków w zakresie tzw. alfabetyzacji funkcjonalnych, czyli: czytania i rozumowania w naukach humanistycznych, rozwiązywania problemów matematycznych i rozumowania w naukach przyrodniczych w kontekście codziennych, życiowych problemów (PISA, 2006b, 2009a). Osiągnięcie wysokiego poziomu umiejętności funkcjonalnych pozwala jednostce prawidłowo działać we współczesnym społeczeństwie zdominowanym przez naukę i technikę. Badania PISA ujawniły następujące słabości polskiej szkoły: schematyzm metodyczny, nauczanie encyklopedyczne, podawanie pojedynczych faktów, a nie ich syntetycznego ujęcia, nieuwzględnianie znaczenia umiejętności docierania do informacji, wartościowania ich, gromadzenia, rozumienia oraz konstruowania z nich wiedzy, nieuczenie krytycznego myślenia, dostrzegania problemów i ich twórczego rozwiązywania oraz umiejętności zadawania pytań, które wspierają kształtowanie wcześniej wymienionych umiejętności funkcjonalnych. Większość podręczników oraz poradników metodycznych została tak skonstruowana, aby upowszechniać schematyczne rozwiązania, nie poszukiwać twórczych rozwiązań, nie promować zachowań nietypowych, natomiast kształtować u uczniów podążanie śladem rozumowania nauczyciela, prowadzącego do jedynie słusznego rozwiązania problemu. To powoduje, że średnie wyniki naszych uczniów z różnych typów szkół mieszczą się na poziomie średnim na liście kilkudziesięciu krajów uczestniczących w badaniach testowych, jednak np. za Słowacją i Czechami. Niedosięgniętym wzorcem do naśladowania dla naszego systemu edukacyjnego są szkoły w Finlandii, która jako jedyny kraj europejski wygrywała konkurencję z Koreą Południową, Hongkongiem czy Japonią. W tych krajach dominuje nauczanie oparte na osiągnięciach nauk kognitywistycznych, z któ-

rymi związana jest neurodydaktyka i to one wiodą prym w osiągnięciach uczniów 15-letnich mierzonych w projekcie PISA w 2009 roku.

Dyskusja w środowiskach nauczycieli wielu krajów, w których przeprowadzono badania PISA, dotycząca uczniów z najlepszymi wynikami w testach skłania do wykorzystania skutecznych strategii uczenia się, uwzględniających: umiejętność myślenia, inteligencję emocjonalną, preferencje sensoryczne uczącego się, oraz zgody na wybór przez uczniów preferowanego stylu uczenia się. Uczniowie, którzy zdobyli najlepsze wyniki w teście PISA, stosowali indywidualnie dobrane strategie uczenia się i wierzyli w swe umiejętności.

Początki neurodydaktyki

W 1988 roku Gerhard Preiss, będący od 1976 roku profesorem dydaktyki w Uniwersytecie we Fryburgu (wcześniej nauczycielem matematyki i fizyki w kilku liceach w Szwajcarii), zaproponował wprowadzenie do siatki studiów autonomicznego przedmiotu opartego na badaniach mózgu i pedagogice. Przedmiot ten Preiss nazwał neurodydaktyką (Preiss, Hrsg., 1996). W treściach merytorycznych nowego przedmiotu zawarto przesłanie, że pedagogika szkoły i dydaktyka ogólna muszą zwracać baczniejszą uwagę na fakt, że uczenie się zależy od procesów przebiegających w mózgu, a kognitywne wyniki uczenia zwiększają się wraz z rozwojem mózgu uczącego się dziecka oraz świadomego wykorzystania jego możliwości. Dlatego też można powiedzieć, że neurodydaktyka bada warunki, w których uczenie się jednostki może być optymalizowane w najwyższym stopniu (zob. Juszczyk, 2010a, s. 23—44). Zakłada, że wykorzystywane metody nauczania powinny być dostosowane do możliwości uczniów, w dużej mierze zdeterminowane przez procesy biochemiczne w mózgu i wyższe funkcje psychiczne. Dlatego neurodydaktyka (jako „gałąź” dydaktyki ogólnej) współpracuje z różnymi naukami i dyscyplinami, takimi jak: neurologia, neurobiologia, neuroanatomia, neuro-morfologia, neuropsychologia, psychologia poznawcza czy teoria sieci neuronowych.

Nikłe osiągnięcia szkolne oraz termin klasyczny „niewyuczalność” ucznia z punktu widzenia neurodydaktyki opisuje się jako wynik zastosowania nieadekwatnych strategii uczenia się. Neurodydaktyka chce pomóc w optymalnym i twórczym rozwiązywaniu zadań pedagogicznych oraz może wspierać uczącego się w odkrywaniu i zrozumieniu podstawowych mechanizmów występujących w procesie uczenia się jako procesie biologicznym, neuronowym, prowadząc do edukacji, w której wykorzystane metody nauczania i uczenia się, style uczenia się i style poznawcze

dostosowane są do preferencji sensorycznych uczącego się oraz funkcjonowania jego mózgu.

Wyniki swych przemyśleń w zakresie neurodydaktyki, badającej reakcję struktur mózgu na proces uczenia się, G. Preiss postanowił wykorzystać w edukacji; na początku poddał metodzie dzieci w wieku od 3. do 6. roku życia; taki wiek uznał za „złote lata w procesie uczenia się”. Jego zdaniem intencjonalnie realizowana nauka w tych czterech latach stanowi podstawę rozwoju jednostki przez całe jej życie (Preiss, 1996, s. 39—63). W dodatku osiągnięcia jednostek budują osiągnięcia społeczności, które z kolei przyczyniają się do stworzenia członkom społeczności dobrego startu. Profesor opracował dla kilkuletnich dzieci w wieku od 2,5 roku do 7 lat programy nauczania matematyki, dostosowując wyniki badań w zakresie neurodydaktyki oraz wybrane aspekty edukacji matematycznej do poziomu rozwoju dziecka (zob. www.zahlenland.info). Najbardziej znane są trzy programy Preissa: *In little duck's adventureland* [*W krainie przygód małego kacorka*], *Numberland* [*Kraina liczb*] oraz *The gardens geometry* [*Ogrody geometrii*], w których dzieci uczą się podstawowych koncepcji analitycznych, są wprowadzane w świat matematyki i ćwiczą związki między matematyką oraz geometrią z wykorzystaniem czynności manualnych oraz zabawy (zob. www.numberland.info oraz www.gardenofgeometry.com).

Dzieci uczęszczające do przedszkola i szkoły podstawowej mogą otrzymać podstawowe bezpośrednio i pośrednio informacje na temat funkcjonowania swego mózgu (zob. Vasta, Haith, Miller, 1995). Będzie to miało miejsce wtedy, gdy nauczyciele w przedszkolu i szkole będą znać „rzeczywisty” postęp w zakresie neuropsychologicznego procesu uczenia się. Dlatego badania empiryczne prowadzone na mózgu powinny być ściśle związane z działalnością dydaktyczną. Neurodydaktyka jest pomocna nie tylko w rozwoju procesu uczenia się, kształtowaniu osiągnięć szkolnych, lecz także w kształtowaniu motywacji wewnętrznej; pokazuje, że chęć uczenia się stanowi o jakości ludzkiego życia. Neurodydaktyka może nadać nowy wymiar procesowi uczenia się. Zatem systematyczne i dokładne poznawanie zmian w sieci neuronów (zob. Tadeusiewicz, 1998, s. 147—168) w trakcie uczenia się stopniowo przyczynia się do budowy kognitywistycznej teorii uczenia się.

Inteligencja emocjonalna

Zdaniem Manfreda Spitzera (2007), mózg stanowi podstawę funkcjonowania organizmu ludzkiego, kieruje zarówno mentalną, jak i fizyczną aktywnością człowieka. Kontrola mózgu poddane są wszystkie nasze

czynny oraz przeżywane emocje, za które odpowiada ciało migdałowate. Umysł stanowi o tym, kim jesteśmy i kim będziemy. Dogłębne poznanie jego funkcjonowania i budowy jest dla procesu uczenia się, a co za tym idzie — dla pedagogiki, tak samo ważne, jak „astrofizyka dla podróży kosmicznych”.

Problematyka emocji i ich wpływ na skuteczność nauczania są powszechnie znane w środowisku nauczycielskim. Teoria Daniela Golemana (1997, s. 33) zakłada jednak nowatorskie podejście do tego zagadnienia. Proces kształcenia i rozwijanie inteligencji emocjonalnej może stanowić klucz do sukcesów edukacyjnych. Codzienna obserwacja zachowań ucznia wywołanego do odpowiedzi przy tablicy wskazuje, że większość z nich nie może wydobyć z siebie głosu, ma pustkę w głowie, pomimo iż uczyli się dzień wcześniej w domu i rezultaty tej nauki mogli prezentować мамie lub rodzeństwu. Dzieje się tak dlatego, że ciało migdałowate wszczynają alarm. Noradrenalina przekazywana do ośrodków mózgu sprawia, że nasze ciało staje do walki (pojawia się agresja) lub przygotowuje się do ucieczki (wycofanie), przestajemy myśleć logicznie. Każda informacja, którą nauczyciele przekazują uczniom, jest ważona przez ciało migdałowate, które dodaje do niej informację, czy jest to przyjemne i można to przyswoić, czy nieprzyjemne i należy się przed tym chronić. Połączenia między układem limbicznym i korą mózgową są miejscem, w którym emocje i rozsądek toczą walki lub decydują o współpracy. Emocje mogą zaburzyć proces myślenia (zob. LeDoux, 1993). Dzieje się tak dlatego, że umysł emocjonalny działa szybciej niż umysł racjonalny i często wyklucza refleksję oraz analizę, działając na zasadzie bodziec — natychmiastowa reakcja. Sygnały silnych emocji, takich jak strach czy złość, są w stanie zakłócić pracę płatów czołowych. Jednak odcięcie kory mózgowej od pamięci emocjonalnej powoduje błędne reakcje, emocjonalne wyjałowienie. Bliskie osoby, znane przedmioty czy nawet wrogowie stają się dla nas neutralni. Neurolog Andre Damasio (2005) wysuwa w związku z tym tezę, iż uczucia są potrzebne nawet przy podejmowaniu racjonalnych decyzji. Region mózgu, gdzie umiejscowione są systemy związane z emocjami, uwagą i pamięcią krótkotrwałą, pozostające ze sobą w tak ścisłej współpracy, stanowi źródło energii dla działań zewnętrznych, takich jak ruch, oraz dla działań wewnętrznych.

Proces poznawania i emocje nie są rozdzielone, lecz współdziałają ze sobą już w anatomicznej strukturze człowieka. Ten fakt jest bardzo ważny i ma swoje konsekwencje dla procesu nauczania i uczenia się. Nauczyciele powinni respektować emocjonalność swoich uczniów, uczyć ich kontrolować swe emocje; powinni przekazywać informacje w ten sposób, aby proces myślenia uczniów mógł przebiegać bez zakłóceń. Powinni także wykorzystywać pozytywne emocje w procesie kształcenia, realizując

w ten sposób starą maksymę: „Uczenie się bez lęku i stresu”. Zatem we współczesnej szkole nie powinno być pokrzykiwań, szkoła powinna być mniej frustrująca, mniej nudna, powinno się w niej wykonywać mniej bezużytecznych prac, a zapewniać więcej wolności, radości, więcej szczęścia, które prowadzą do osiągnięcia sukcesów edukacyjnych przez uczniów. Wykorzystanie najnowszych badań nad mózgiem człowieka w neurodydaktyce Anna Karpińska (2011, s. 179—192) postrzega jako klucz do osiągania sukcesów dydaktycznych przez uczących się i minimalizacji niepowodzeń szkolnych.

Modalność w edukacji

W mózgu informacji (treści) nadawane są znaczenia, czyli następuje konotacja, a także denotacja, zatem oznaczanie i nazywanie informacji. Zglobalizowana i zwerbalizowana informacja, zawierająca charakterystykę przedmiotów świata rzeczywistego znajdujących się w polu obserwacji odbiorcy, dokonuje się w sposób indywidualny, czyli w ujęciu modalnym (zob. Palmer, 1986; Marciszewski, 1987; Żegleń, 1990).

Preferencje sensoryczne uczących się

Pojęcie modalności dotyczy także preferowanej modalności sensorycznej, inaczej: podstawowej reprezentacji zmysłowej, czyli cechy określającej dominujący u danej osoby rodzaj zmysłu, który odzwierciedla się również w mowie tej osoby. Modalność odnosi się do sposobu reagowania na bodźce płynące z zewnątrz. Modalność zmysłowa to moduł, w ramach którego odbierane są i przetwarzane bodźce określonej kategorii. Uczący się postrzegają otaczającą ich rzeczywistość za pośrednictwem różnych kanałów sensorycznych, dlatego też wyróżniamy cztery rodzaje modalności (zob. Elis, 1995, s. 506): wzrokowa, słuchowa, kinestetyczna i dotykowa (czuciowa). Scharakteryzujemy poszczególne modalności:

1. Modalność wzrokowa (ang. *visual*) — wzrokowcy uczą się najlepiej wtedy, gdy bodźce płynące z zewnątrz oddziałują na ich zmysł wzroku; widzą obrazy, a nawet słowa, lubią korzystać z notatek, materiałów wizualnych, takich jak plakaty, obrazy, mapy, tabele.

2. Modalność słuchowa (ang. *auditory*) — słuchowcy najlepiej zapamiętują to, co usłyszą; dźwięk, rytm i melodia pomagają im percypować

nowy materiał. Chętnie słuchają nauczyciela, nagrań na kasetach/płytkach czy radia.

3. Modalność kinestetyczna (ang. *kinaesthetic*) — kinestetycy chętnie ruszają się w trakcie uczenia, gdyż uczą się przez działanie, aktywność całego ciała; korzystają z zabaw ruchowych, aktywności manualnych związanych np. z rysowaniem, malowaniem, kolorowaniem, wycinaniem, klejeniem, pokazywaniem, podawaniem; najchętniej pracują w grupie.

4. Modalność dotykowa (czuciowa, ang. *tactile*) — dotykowcy najlepiej uczą się, gdy mają możliwość dotknięcia poznawanego przedmiotu i pracy z nim.

Z modalnością kinestetyczną silnie związana jest modalność dotykowa/czuciowa, stąd część psychologów łączy je z sobą, prezentując modalność kinestetyczno-czuciową. Systemy percepcyjne, jak nasz system słuchowy, wzrokowy, kinestetyczny czy dotykowy, rejestrują określone bodźce docierające do naszych zmysłów, przetwarzają je, a następnie przechowują w postaci śladów pamięciowych (Komorowska, 2002, s. 94—95).

Modalności sensoryczne można z powodzeniem wykorzystać w procesie uczenia się, opierając się na teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera (1983; 1993; 1999; 2002). Dlatego już nauczyciele wczesnoszkolni powinni diagnozować uczniów klas I pod względem ich modalności, najbardziej skutecznych sposobów analizy i percypowania informacji, dostosować do tego metodykę prowadzonych zajęć dydaktycznych, czyli opracować stosowną strategię nauczania i wraz z uczniami starać się kształtować u nich indywidualny styl uczenia się, prowadzący nie tylko do istotnego zwiększenia poziomu osiągnięć szkolnych, ale przede wszystkim do zrozumienia informacji i ukształtowania umiejętności konstruowania założeń swej wiedzy o rzeczywistości edukacyjnej, przyrodniczej, społecznej i kulturalnej. Niestety badania wstępne prowadzone w 2009 roku przez pracowników Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego na reprezentatywnej grupie nauczycieli klas I—III w województwie śląskim wykazały, że jedynie kilka procent nauczycieli wczesnoszkolnych diagnozuje swych uczniów pod względem ich modalności. Jeżeli nawet dokonują takiej diagnozy, to nie przekłada się ona na wykorzystanie odpowiednich mediów i materiałów dydaktycznych oraz metod nauczania. Nauczyciele nie kształtują także indywidualnych stylów uczenia się dzieci, strategii odbioru informacji, jej przyswajania i przygotowania się do sprawdzianu, co przekłada się na niską efektywność procesu uczenia się zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum.

Współkształtowanie przez nauczyciela i uczącego się stylu uczenia się

Badania dotyczące indywidualnych preferencji (stylów) w uczeniu się oraz nauczaniu podejmuje się w ramach psychologii kształcenia (zob. Mietzel, 2003). Styl jest to najchętniej wybierany sposób realizowania i organizowania czynności psychicznych. Potocznie stylem uczenia określa się różne sposoby uczenia się lub podejścia do materiału dydaktycznego w celu jego asymilacji. Każdy z uczących się wypracowuje własny styl uczenia się, zależny od dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych, zdobywanych na kolejnych poziomach kształcenia, kontekstu społecznego i kulturowego rodziny, w której funkcjonował, od przyjętych od koleżanek i kolegów z grupy rówieśniczej wzorców, ale także od wykorzystywanego w kształceniu instytucjonalnym i pozaszkolnym instrumentarium medialnego i wpływu metodycznego nauczyciela. Poznanie własnego stylu uczenia się i adekwatnych do niego strategii uczenia się w zakresie: odbioru informacji, percypowania informacji i przygotowania się do ewaluacji (sprawdzenia wiedzy i umiejętności), jest podstawą świadomego podnoszenia jakości zajęć dydaktycznych (zob. strona Neila Fleminga: <http://www.vark-learn.com>).

Autorzy w różny sposób ujmują styl uczenia się, zarówno w szerszym, jak i węższym kontekście. Koncepcja Neila Fleminga (Fleming, Baume, 2006), autora modelu VARK, należy do ujęć węższych. Nazwa modelu pochodzi od pierwszych liter pojęć charakteryzujących sposoby przetwarzania informacji, wyróżnione ze względu na modalności sensoryczne: wzrokowy (ang. *Visual*), słuchowy (ang. *Aural*), werbalny w formie pisanej (ang. *Reading/Writing*), kinestetyczny (ang. *Kinaesthetic*). W rodzimej literaturze przedmiotu można znaleźć węższe strategie nauczania-uczenia się, np. WAK, wykorzystujące system sensoryczny w przekazie informacji: wizualnej — 29%, audytywnej — 34%, kinestetycznej — 37%. Rozwinięciem takiej strategii jest wykorzystanie modelu WSWS — Wysokiej Samooceny i Wiary w Siebie, obejmującej pięć składników: przynależność, aspiracje, bezpieczeństwo, tożsamość i sukces (zob. Smith, 1997, s. 25—29).

Zdaniem N. Fleminga, i uczący się, i nauczyciel przejawiają stałe preferencje modalnościowe na różnych poziomach zachowań. Osiągnięcia w procesie uczenia się zależą od dopasowania do prezentowanego stylu strategii uczenia się i nauczania. W przypadku każdego ze stylów należy dobrać sposoby ułatwiające odbiór informacji, przyswajanie nowych treści oraz przygotowanie się do egzaminów czy sprawdzianów (więcej

na ten temat można znaleźć w mojej pracy *Style uczenia się dorosłych z wykorzystaniem komputera i Internetu* — Juszczyk, 2003 [2004], s. 119—134).

Pojęciem szerszym od stylu uczenia się jest styl poznawczy. Czesław Nosal (1996, s. 744) jest zdania, że „style poznawcze opisuje się jako różnice indywidualne w zakresie sposobu przebiegu czynności poznawczych, czyli w zakresie tego, jak postrzegamy, uczymy się i myślimy, w porównaniu z innymi ludźmi”. W literaturze przedmiotu można znaleźć opisy wielu stylów poznawczych determinujących m.in. organizację procesu nauczania, np. style spostrzegania danych (Witkin, 1998, s. 75), style tworzenia pojęć i zapamiętywania informacji (Nosal, 1979) czy style myślenia (Matczak, 2002, s. 763).

Konkluzje

Konkluzje tej pracy nie są optymistyczne. Odnosząc się do początków edukacji instytucjonalnej, czyli do metod nauczania zintegrowanego oraz konstrukcji podręczników i materiałów metodycznych dla uczniów wczesnoszkolnych, obserwujemy ich głębokie zakorzenienie w teorii behawiorystycznej: bodziec → reakcja → wzmocnienie. Każdemu podręcznikowi w klasach I—III towarzyszy przewodnik metodyczny dla nauczycieli, który w rzeczywistości stanowi zbiór konspektów zajęć, często zawierających przebieg zajęć (czasami nawet przewidywane „jedynie słuszne” odpowiedzi uczniów), cele, temat, który należy wpisać do dziennika, przewidywaną pracę domową oraz wiele innych standardowych informacji. Dlatego większość nauczycieli rezygnuje z własnej pomysłowości, kreatywności i postępuje zgodnie ze wskazówkami. Przeciętny podręcznik skonstruowany jest tak, że praca ucznia polega głównie na uzupełnianiu zdań lub schematycznym rozwiązywaniu zadań, czyli odgadywaniu czyjegoś, oczywiście właściwego toku rozumowania, za którego powtórzenie uczeń zostanie pochwalony. Takie działania jednak niweczą próby stymulowania umiejętności samodzielnego myślenia ucznia. Zadanie z zakresu edukacji matematycznej czy przyrodniczej wykonane w inny sposób niż ten zaprezentowany przez nauczyciela często uznawane jest za wykonane błędnie. Często też tok rozumowania jest narzucony przez nauczyciela, a każde od tego toku odstępstwo jest krytykowane; nie wspiera się twórczego rozwiązywania problemów.

Już w procesie dydaktyczno-wychowawczym realizowanym w klasach I—III nauczyciel powinien integrować nie tylko treści i metody

nauczania, ale także różnego rodzaju umiejętności, predyspozycje sensoryczne i intelektualne, w tym emocje uczniów, a zatem wprowadzać efektywne strategie neurodydaktyczne. Właściwe kształcenie w zakresie alfabetyzacji funkcjonalnych, czyli: czytania różnych tekstów ze zrozumieniem, rozwiązywania problemów matematycznych czy rozumowania w naukach przyrodniczych na podstawie zadań, zagadnień czy sytuacji życia codziennego na kolejnych etapach edukacji, pozwoli na dobre przygotowanie uczniów do świadomego kontynuowania kariery edukacyjnej, a później zawodowej. Dostosowanie do indywidualnych potrzeb uczących się oraz kształtowanie umiejętności prawidłowego uczenia się, indywidualnych stylów uczenia się, motywacji oraz właściwego korzystania z emocji doprowadzi do ukształtowania kompetencji wymaganych od absolwenta różnego poziomu i typu szkoły. Właściwe prowadzenie procesu kształcenia zintegrowanego, a w sposób naturalny (zindywidualizowany) kształcenia na dalszych poziomach doprowadzi do wykreowania jednostek świadomych swoich możliwości, zdolnych do podejmowania nowych wyzwań, poszukiwania nowych rozwiązań, kreatywnych w procesie poznawania rzeczywistości, przygotowanych na dynamiczne zmiany edukacyjne, społeczne i ekonomiczne (zob. Linksman, 2000; Dryden, Vos, 2003, s. 351).

Należy wprowadzić do edukacji taki model nauczania kognytywistycznego, w którym możliwe byłoby zastosowanie wyników badań nad procesem przetwarzania informacji w mózgu i czterech głównych teorii neurodydaktycznych oraz związanych z nimi teorii bardziej szczegółowych. Pierwsza z głównych teorii dotyczy przebiegu procesów myślowych, bez których proces nauczania przypominałby nie działania intencjonalne, lecz losowe, i z tego wynikałyby zasady dydaktyczne. Drugą teorią wykorzystaną w takim modelu nauczania byłaby teoria inteligencji wielorakich, która — przy założeniu dominacji pewnych cech i umiejętności (modalności) oraz określonego profilu inteligencji uczącego się — pozwala ułatwić percypowanie nowych informacji i ukształtowanie nowych umiejętności. Kolejna teoria to teoria inteligencji emocjonalnej, która wykazuje, jak istotny jest wpływ emocji na proces uczenia się. Ostatnia teoria wiąże się z ukształtowanym przez nauczyciela i uczącego się stylem uczenia się polisensorycznego, czyli uczenia się za pomocą trzech kanałów przyswajania, z wykorzystaniem modalności mediów i materiałów dydaktycznych (zob. Siemieniecki, 2009).

Umiejętne korzystanie z teorii neurodydaktycznych może doprowadzić do optymalizacji warunków nauczania, wyzyskania potencjału ucznia, co będzie skutkować nie tylko wzrostem efektywności nauczania, ale także pełniejszym zrozumieniem nauczanych treści, świadomym konstruowaniem podstaw wiedzy, kreatywnością w rozwiązywaniu problemów, pra-

widlowym rozumowaniem, postrzeganiem faktów i relacji między nimi oraz umiejętnością zadawania pytań. Taki model łączy w sobie indywidualizację nauczania z tradycyjną organizacją zajęć oraz daje uczniom możliwość stania się prawdziwym podmiotem edukacji.

Bibliografia

- Anderson R., 1998: *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Warszawa.
- Bandler R., Grinder J., 1975: *The Structure of magic: A book about language and therapy*. Palo Alto.
- Bradbury A., 2004: *NLP. Wpływ na siebie i innych*. Gliwice.
- Brożek A., 2007: *Badanie PIRLS 2006 w Polsce (doniesienie badawcze)*. Referat wygłoszony na XIII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej „Uczenie się i egzamin w oczach uczniów”, Łomża (Polska), 5—7 października 2007 r. Tekst referatu w posiadaniu Autora artykułu.
- Connel J.D., 2005: *Brain-based strategies to reach every learner*. New York.
- Cozolino J.L., 2004: *Neuronauka w psychoterapii. Budowa i przebudowa ludzkiego mózgu*. Przeł. J. Gilewicz. Poznań.
- Damasio A., 2005: *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. London.
- Dewey J., 1929: *Szkoła i dziecko*. Wstęp E. Claparèd. Przeł. H. Błęszyńska. Warszawa.
- Dewey J., 1967: *Wybór pism pedagogicznych*. Wybór, wstęp, oprac., przeł. J. Pieter. Warszawa.
- Dewey J., 2005: *Moje pedagogiczne credo*. Przeł. J. Pieter. Warszawa.
- Duch W., 1998: *Czym jest kognitywistyka? „Kognitywistyka i Media w Edukacji”*, T. 1, nr 1.
- Dunn R., Griggs S.A., eds., 2000: *Practical approaches to using learning styles in higher education*. Westport.
- Dryden G., Vos J., 2003: *Rewolucja w uczeniu*. Przeł. B. Józwiak. Poznań.
- Elis E., 1995: *The study of second language acquisition*. Oxford 1995.
- Fisher R., 1999: *Uczymy się jak myśleć*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa.
- Fleming N., Baume D., 2006: *Learning styles again: VARKing up the right tree!* „Educational Development”, vol. 74.
- Freeman F.S., 1971: *Różnice indywidualne w zdolnościach umysłowych i ich implikacje pedagogiczne*. Warszawa.
- Gardner H., 1983: *Frames of mind. The theory in practice*. New York.
- Gardner H., 1993: *Multiple intelligences. The theory in practice*. New York.
- Gardner H., 1999: *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st Century*. New York.
- Gardner H., 2002: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Przeł. A. Jankowski. Poznań.
- Garrett B., 2009: *Brain & behavior. An introduction to biological psychology*. 3rd ed. Thousand Oaks.
- Goleman D., 1997: *Inteligencja emocjonalna*. Poznań.

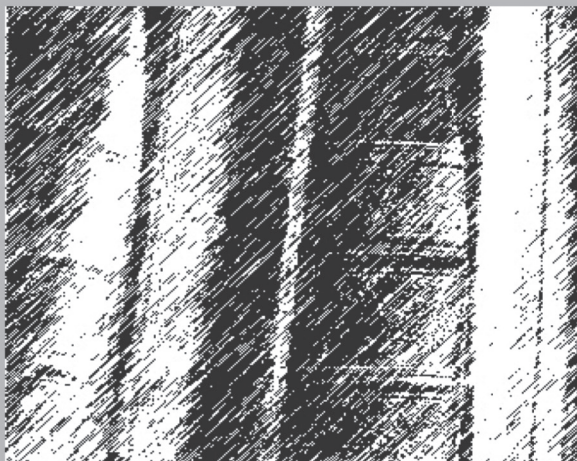
- Hubel D.H., Wiesel T.N., 1979: *Brain mechanism of vision*. „Scientific American”, vol. 241.
- Ingarden R.S., 1998: *Kognitywna dynamika mózgu*. „Kognitywistyka i Media w Edukacji”, T. 1.
- Jensen E., 2008a: *Brain-based learning. The new paradigm of teaching*. 2nd ed. Thousand Oaks.
- Jensen E., 2008b: *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Juszczyk S., 1998: *Komunikacja człowieka z mediami*. Katowice.
- Juszczyk S., 2002a: *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*. Toruń.
- Juszczyk S., 2002b: *Edukacja w społeczeństwie ery informacji i komunikacji*. W: *Edukacja w dialogu i reformie*. Red. A. Karpińska. Białystok.
- Juszczyk S., 2003 [2004]: *Style uczenia się dorosłych z wykorzystaniem komputera i Internetu*. „Chowanna”, T. 2 (21): *Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie*. Cz. 2.
- Juszczyk S., 2009: *Aspekty modalnościowe edukacji medialnej*. „Chowanna”, [Tom jubileuszowy]: *Aspekty modalne treści kształcenia*. [Red. W. Kojs].
- Juszczyk S., 2010a: *Czy neurodydaktyka stanie się nowym paradygmatem w społeczeństwie uczącym się? Próba analizy problemu*. V: *Neuropedagogika a vyučovanie*. Red. E. Petlak. Nitra.
- Juszczyk S., 2010b: *Revolucja informacyjna a zmiana społeczna*. W: *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu „civil society”*. Red. E. Syrek. Katowice.
- Kaplan J., 1988: *The use of animals in research*. „Science”, vol. 242.
- Karpińska A., 2011: *Niepowodzenia edukacyjne — renesans myśli naukowej*. Białystok.
- Komorowska H., 2002: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Kossuth M., red., 1994: *Mechanizmy plastyczności mózgu*. Warszawa.
- Kruszewski K., 1987: *Zmiana i wiadomości — perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Kruszewski K., red., 1992: *Sztuka nauczania. Czynności ucznia*. Warszawa.
- Kupisiewicz C., 2000: *Dydaktyka ogólna*. Warszawa.
- Kupisiewicz C., 1994: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. [Wyd. 10]. Warszawa.
- LeDoux J., 1993: *Emotional memory systems in the brain*. „Behavioral and Brain Research”, vol. 58.
- Lindsay H.P., Norton D.A., 1994: *Procesy przetwarzania informacji u człowieka*. *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa.
- Linksmann R., 2000: *W jaki sposób szybko się uczyć*. Warszawa.
- Madsen K.B., 1980: *Współczesne teorie motywacji*. Warszawa.
- Marciszewski W., 1987: *Logika formalna: zarys encyklopedyczny z zastosowaniem do informatyki i lingwistyki*. Warszawa.
- Matczak A., 2002: *Style poznawcze*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*. T. 2. Gdańsk.
- Mietzel G., 2003: *Psychologia kształcenia. Praktyczny poradnik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańsk.
- Miller N.E., 1985: *The value of behavioral research on Animals*. „American Psychologist”, vol. 40.
- Moyer K.E., 1976: *Psychobiology of aggression*. New York.

- Moyer K.E., 1983: *The physiology of motivation. Aggression as a model*. In: *The G. Stanley Hall lecture series*. Ed. C.J. Scheirer, A.M. Rogers. Vol. 3. Washington, DC.
- Nosal C., 1979: *Mechanizmy funkcjonowania intelektu. Zdolności, style poznawcze, przetwarzanie informacji*. Wrocław.
- Nosal C., 1996: *Style poznawcze*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa.
- Okoń W., 1987: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Palmer F.R., 1986: *Mood and modality*. Cambridge.
- Paterno R.M., 2006: *Neuroeducation today*. „UM-Thesaurus”, [vol.] 2 (8).
- PISA, 2006a: *Initial Report*. OECD. Tryb dostępu: http://www.ifispan.waw.pl/pliki/raport_2006.pdf.
- PISA, 2006b: *Programme for International Student Assessment. Wyniki badania w Polsce w 2006 r.* Warszawa.
- PISA, 2009a: *Assessment Framework — Key Competences in Reading, Mathematics and Science*. OECD.
- PISA, 2009b: *Learning Mathematics for Life. A Perspective from PISA*. OECD 2009. Tryb dostępu: www.pisa.oecd.org.
- Preiss G., 1996: *Beiträge einer Neurodidaktik zum Mathematikunterricht an Sonderschulen*. In: *Lernschwierigkeiten und Vermittlungsprobleme im Mathematikunterricht und Grund- und Sonderschule*. Hrsg. G. Eberle, R. Karmann. Wienheim.
- Preiss G., Hrsg., 1996: *Neurodidaktik. Theoretische und praktische Beiträge*. [„Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg”. Bd. 10]. Pfaffenweiler.
- Rindermann H., 2007: *The g-factor of international cognitive ability comparisons: the homogeneity of results in PISA, TIMMS, PIRLS and IQ tests across nations*. „European Journal of Personality”, vol. 21.
- Schachl H., 2006: *Was haben wir in Kopf? Die Grundlagen für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Linz.
- Siemieniecki B., 2009: *Kulturowe uwarunkowania kształcenia na odległość*. W: *Współczesne problemy kształcenia na odległość*. Red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki. Toruń.
- Simms J.R., 1998: *Living systems: Theory, information and knowledge*. Atlanta.
- Smith A., 1997: *Przyspieszone uczenie się w klasie*. Przeł. A. Gałązka. Katowice.
- Spitzer M., 2007: *Jak uczy się mózg*. Przeł. M. Guzowska-Dąbrowska. Warszawa.
- Sprenger M.B., 2002: *Becoming a “wiz” at brain-based teaching*. Thousand Oaks, CA.
- Sprenger M.B., 2005: *Pedagogy meets neuroscience*. „Science”, no. 310 (5749).
- Springer S.P., Deutsch G., 2004: *Lewy mózg, prawy mózg. Z perspektywy neurobiologii poznawczej*. Warszawa.
- Stern E., 2005: *Pedagogy meets neuroscience*. „Science”, no. 310 (5749).
- Tadeusiewicz R., 1996: *Sieci neuronowe*. Warszawa.
- Tadeusiewicz R., 1998: *Badanie funkcjonowania mózgu*. „Kognitywistyka i Media w Edukacji”, T. 1.
- Taraszkiewicz M., 1997: *Nowa Szkoła. Wspieranie kariery ucznia*. Warszawa.
- Taraszkiewicz M., 2008: *Neuropedagogika — edukacja 21 wieku*. „Awangarda w Edukacji”, nr 1.
- Tokuhama-Espinosa T., 2010: *Why mind, brain, and education sciences*. The „New Brain-Based” Education. Tryb dostępu: http://education.jhu.edu/newhorizons/Journals/Winter2011/Tokohuma_1. Data dostępu: 4.04.2011 r.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., 1995: *Psychologia dziecka*. Warszawa.

- Wilczyńska W., 1999: *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa.
- Witkin H.A., 1998: *Psychologiczne zróżnicowanie formy i patologii*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 16.
- Włodarski Z., 1979: *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. Wyd. 3. Warszawa.
- Wolf M., Barzillai M., Norton E., 2008: *Routes to reading*. In: *The reading brain*. Tryb dostępu: <http://science-community.sciam.com/blog-entry/Mind-Matters/Reading-Brain/580000>. Data dostępu: 25.03.2008 r.
- Żegleń U.M., 1990: *Modalność w logice i filozofii. Podstawy ontyczne*. Warszawa.

Źródła internetowe

www.gardenofgeometry.com
www.numberland.info
www.vark-learn.com
www.zahlenland.info



ERICH PETLÁK

Neuropedagogika i neurodydaktyka — tendencje XXI wieku

Neuropedagogy and neurodidactics — tendencies of the 21st century

Abstract: The work focuses on the newest results of the empirical and theoretical research of the neuropedagogy and the neurodidactics. Neurodidactics appears as a “didactics of the 21st century”, because teaching and learning are treated by them from a point of view of the processes, that run over a human brain. Many aspects of neuropedagogy and neurodidactics are very interesting especially in the context of the effective learning. On the other hand one can remark, that both of the neurosciences introduced to a pedagogy do not ensure an affective learning, because it is not determined the neuronal factors only, but other factors too. It causes, that we should to carry out further empirical studies in this range.

Key words: neuropedagogy, neurodidactics, process of learning, functioning of a brain.

W ostatnich latach w pedagogice powstało wiele różnych teorii o uczeniu się i nauczaniu, co jest dowodem na to, że pedagogika i jej subdyscypliny są gotowe do współpracy z innymi naukami, usiłują coś naprawić, starają się zmniejszyć sprzeczność między tym, co daje uczniowi szkoła, a tym, czego oczekuje od człowieka społeczeństwo, ale także sprzeczność między ogólnymi przez lata powtarzanymi „prawdami”, poglądami i postępem w procesie nauczania a złożonością procesu uczenia się i nauczania.

Do nowszych teorii zaliczamy teorie dotyczące neuropedagogiki i neurodydaktyki. Neurodydaktyka uznawana jest za podstawę kształcenia w XXI wieku. Jednak to, co wydaje się obecnie nadzwyczajne i innowacyjne, było nauczycielom znane już od dawna, np. zasady uczenia się. Ten, kto nie zajmuje się neurodydaktyką, uznaje następujące stare prawdy: „Czego się Jaś nie nauczył, tego Jan nie będzie umiał”, „Powtarzanie jest matką wiedzy”, „Lepiej raz zobaczyć, niż dziesięć razy usłyszeć”. Wiele podobnych przysłów ludowych funkcjonuje w różnych społeczeństwach. Ujawniają fakt, że związek między wiekiem człowieka a jego umiejętnościami uczenia się, między środowiskiem funkcjonowania a wynikami uczenia się, między stylami uczenia się a efektywnością nauczania był znany już dawno. W porzekadłach zawarte są koncepcje neuropedagogiki i neurodydaktyki oraz odzwierciedlony jest przebieg procesu wychowania i nauczania dziecka. Oczywiście, neuropedagogika i neurodydaktyka starają się wyjaśnić procesy związane z uczeniem się, według których mógłby być realizowany proces nauczania, aby cechował się większą efektywnością i mniejszym poziomem stresu ucznia, oraz dowieść ich znaczenia.

W kontekście teorii neuropedagogiki i neurodydaktyki warto przypomnieć jedenaście wymogów, które trzeba spełnić, aby „mózgowy” proces nauczania i uczenia się był efektywny:

1. **Rozeznanie w pojedynczych informacjach.** Skoro dostępne są jednostkowe informacje, to istnieje także możliwość poznania całości. Owo poznanie całości umożliwia mózgowi orientowanie się w pamięci oraz przygotowywanie otrzymanych informacji i przetwarzanie ich.

2. **Zrozumiały i jasny cel nauczania i uczenia się.** Jeśli uczący się wie, czego się będzie uczył, po co będzie się tego uczył, wówczas użyśka do uczenia się pozytywny bodziec.

3. **Motywuująca rola zainteresowania.** Ciekawość jest najlepszym czynnikiem sprzyjającym zapamiętywaniu treści, kreuje pozytywne nastawienie do uczenia się, co skutkuje jego efektywnością. Idealne jest wykorzystanie własnej ciekawości. Także nowe fascynacje pobudzają zainteresowanie.

4. **Powtarzanie.** O tym, że powtarzanie jest matką wiedzy, wiedzieli już starożytni Rzymianie. Powtarzanie jest doceniane także przez neurodydaktykę; wedle jej wytycznych, im częściej będą się „nerwowe ob-

wody kontaktować”, tym staną się pewniejsze; przy powtarzaniu należy być wiernym rzymskiej maksymie: „*Variatio delectat* — zmiana przynosi radość”.

5. **Uaktywnienie większej liczby zmysłów.** Im więcej zmysłów będzie uaktywnionych w procesie poznawania, tym bardziej zwielokrotniony będzie proces przetwarzania informacji w mózgu.

6. **Dbłość o wykorzystanie emocji.** Strach oraz nadmierna presja zmniejszają zdolność zapamiętywania. W celu wsparcia procesu zapamiętywania należy wykorzystać pozytywne emocje, co jest także pożądane z fizjologicznego punktu widzenia.

7. **Sprzężenie zwrotne.** Uczenie nie daje wyników, jeżeli nie występuje sprzężenie zwrotne, które potwierdza sprawność uczenia się. Jeżeli mózg otrzyma zwrotną informację, to może ją przyjąć, a następnie przetworzyć, podobnie jak informację już zafiksowaną. „Przetwarzanie” traktowane jest jako nowe uczenie się. Sprzężenie zwrotne może pochodzić także od innej osoby, ale na samokontrolę ucznia ma wpływ chwalebnie go, potwierdzanie jego sprawności, opanowania przez niego wiadomości czy poprawnego wykonania czynności.

8. **Stosowanie przerw w procesie uczenia się.** „Chemia mózgu” potrzebuje czasu i spokoju, aby mózg mógł przetworzyć informacje. Jest to faza swoistej „konsolidacji” — stabilizacji, upewnienia. Faza spokoju to może być sen, gra, słuchanie muzyki i inne czynniki, które nie powinny mieć wpływu na przyswajanie informacji; ważne, by nie została naruszona konsolidacja i by mózg mógł przetworzyć informacje oraz zachować je w pamięci.

9. **Nauczanie i uczenie się systematyczne, z postępem.** W procesie nauczania poznawane treści są jak „czerwona nitka” stale nawijająca się w mózgu; informacje stanowią zmysłowe połączenie z rzeczywistością. Należy dbać o to, żeby pokrewne, zbliżone treści w procesie uczenia się nie stały się równoczesne, ponieważ może dojść do ich „pokrycia się”, a następnie interferencji, co zakłóci proces uczenia się.

10. **Struktura sieciowa.** Przeprowadzone w zakresie psychologii poznawczej badania wskazują na to, że nasza pamięć przechowuje różne informacje — wiadomości, doświadczenia, obrazy... Należy więc uczyć się w sposób spójny, jednak biorąc pod uwagę różne konteksty. Podstawą jest, aby uczący się odnosił treści uczenia zarówno do teorii, jak i do praktyki.

11. **Dbanie o indywidualne podejście.** Jest to jedno z podstawowych założeń neurodydaktyki. Chodzi o to, aby zdiagnozować zdolności uczącego się i wiedzę na temat tych zdolności wykorzystać we wspieraniu rozwoju jednostki.

Teoria neuropedagogiki, a w tym neurodydaktyki jest złożona, ponieważ opisuje procesy przebiegające w mózgu w trakcie uczenia się. Proce-

sy te zachodzą w różnych częściach mózgu; każda z nich ma swoją specyficzną funkcję, ale wszystkie współpracują z sobą.

Dla teorii neurodydaktyki ważne są przede wszystkim dwie hemisfery ludzkiego mózgu. Badania empiryczne dowiodły, że lewa półkula kieruje ruchem prawej ręki, reaguje na słowa, stymuluje logiczne myślenie, przetwarza informacje, analizuje je, jest miejscem logiczno-matematycznej inteligencji, etc. Jeżeli do tych czynności dostosujemy proces nauczania, to okaże się, że szkoła, podobnie jak proces poznania, wychowuje uczniów, u których dominuje lewa półkula. Prawa hemisfera mózgu kontroluje lewą rękę, reaguje emocjonalnie, interpretuje niewerbalne zachowania ludzi, jest ukierunkowana na twórczość, myślenie dywergencyjne, globalne, etc. Mieści się w niej artystyczna i przestrzenna inteligencja. Można skonstatować, że lewa hemisfera jest „akademicka”, a prawa „twórcza”. Nawet laik wie, że obie hemisfery nie funkcjonują odrębnie, lecz ściśle z sobą współpracują. Ivan Turek (2004, s. 181) pisze na marginesie swych rozważań, że w ostatnich latach uznawane teorie funkcjonowania mózgu poddawane są weryfikacji, ponieważ — jak dowodzą tego badania z dziedziny neurodydaktyki — teoria dwóch hemisfer nie ma naukowego ani praktycznego odniesienia.

Małgorzata Taraszkiewicz (2005, s. 21) o neuropedagogice pisze w ten sposób: „Neuropedagogika — pedagogika XXI wieku, opierać się musi na wiedzy (ze zrozumieniem!) o budowie i funkcjach mózgu; np. wiedzy o preferencjach sensorycznych, różnicach w funkcjonowaniu półkul mózgowych, profilach dominacji półkuli mózgowej w połączeniu z dominacją oka, ucha, ręki, nogi i konsekwencji tegoż dla stylu uczenia się oraz np. reakcji w sytuacji stresu; także o wpływie stresu na różne typy pamięci, efektywność uczenia się i wreszcie o tworzeniu właściwych stanów psychoemocjonalnych, które optymalizują przebieg uczenia się”.

Natomiast Anna Karpińska (2006, s. 158) przekonuje, że „Neurodydaktyka jest nowym interdyscyplinarnym obszarem zajmującym się mechanizmem procesu nauczania i uczenia się, który wynika z funkcji mózgu. Pojęcie neurodydaktyki wprowadził po raz pierwszy w swoich pracach prof. G. Preiss w 1992 r.”.

Z analizy przedstawionych pojęć i charakterystyk można wysnuć przypuszczenie dotyczące kierunku rozwoju procesu wychowania oraz nauczania w najbliższych latach. Głównym celem stanie się dokładniejsze poznanie podstawowych mechanizmów uczenia się jako fenomenu biologicznego wyższego stopnia, a na tej podstawie opracowanie skutecznych metod nauczania, pozostających w harmonii z koncepcją nauczania, a także z uczącym się mózgiem. Krótko mówiąc, chodzi o poznanie zasad funkcjonowania ludzkiego mózgu i zaprojektowanie procesu nauczania z wykorzystaniem wiedzy o tych zasadach.

Jednym z ważnych aspektów nowych koncepcji nauczania i uczenia się jest włączenie całego mózgu do procesu uczenia. Klasyczne metody nauczania kładą większy nacisk na pisanie i czytanie, które rozwijają w większym stopniu lewą hemisferę mózgu, a prawa jest zanedbywana. Natomiast dzieci „gestaltowe”, z dominującą prawą półkulą mózgową, wykazują w tym zakresie trudności w uczeniu się (Taraszkiewicz, 2005, s. 21). Neurodydaktyka sugeruje, aby w trakcie uczenia się umiejętnie wykorzystywać obie mózgowie hemisfery. Colin Rose, autor książki *Accelerated learning*, przytacza następujący przykład: „Kiedy śpiewasz piosenkę, to lewa półkula zajmuje się słowami, a prawa muzyką. Nic zatem dziwnego, że szybko można nauczyć słów znanych piosenek. Niepotrzebne są tutaj jakieś nadzwyczajne wysiłki. Uczymy się bardzo szybko, ponieważ do tego procesu włączone są obie mózgowie hemisfery oraz emocjonalne przeżycia, za które odpowiada ciało limbiczne w mózgu” (Dryden, Vos, 2003, s. 125). Głębokie emocjonalne przeżycie ma znaczący wpływ na długie zapamiętanie go. Dlatego nauczanie problemowe jest efektywne nie dlatego, że uczniowie są w nim aktywni, ani dlatego, że poprzez własne czynności uzyskują nowe wiadomości, ale dlatego, że podczas rozwiązywania problemu doświadczają uczucia sukcesu, radości, mają emocjonalny stosunek do nauki; z tego też powodu znalezione rozwiązanie długo zachowują w pamięci. Szkoda, że w realnym procesie dydaktyczno-wychowawczym, także w nauczaniu problemowym, nie docenia się emocjonalnej strony uczenia się.

W neurodydaktyce twierdzi się również, że olbrzymi potencjał mózgu w dużym stopniu nie jest wykorzystany. Amerykańska badaczka Marian Diamond, zajmująca się funkcjami mózgu (zbadala m.in. mózg Alberta Einsteina), stwierdziła, że „Mózg jest bardzo dynamiczny, zmienia się od chwili narodzin aż do końca życia. W środowisku stymulującym zmienia się pozytywnie, a w negatywnym zmianom podlega wtedy, gdy nie jest stymulowany” (Dryden, Vos, 2003, s. 127). Dla procesu nauczania i uczenia się wypływa stąd wniosek, że uczeń powinien doznawać jak najwięcej stymulujących podnieć. Taki potencjalnie stymulujący charakter mają: metoda problemowa, różne formy współpracy zespołowej i kooperatywnej, metody brainstormingu i inne, które pozytywnie zmieniają mózg, wspierają go i rozwijają jego funkcje.

Z zaprezentowanych rozważań wynika sedno nowości neuropedagogiki oraz neurodydaktyki. Według Juliana Piotra Sawińskiego (2005, s. 14), należy: „[...] poznać prawa, mechanizmy i możliwości ludzkiego rozwoju, poznać skuteczne możliwości ludzkiego mózgu oraz preferencje w uczeniu się, poznać potrzeby własnego doskonalenia się oraz określić szansę osiągnięcia sukcesu w życiu, poznać własności poszczególnych inteligencji oraz wielkie indywidualne różnice ludzkich osobowości, okre-

ślić »alchemię rozwoju« oraz możliwość zrobienia kariery edukacyjnej i życiowej, przedstawić indywidualny rozwój człowieka za pośrednictwem jego własnego doskonalenia się”. Neuropedagogika i neurodydaktyka skłaniają do tego, aby człowiek poznawał swój mózg jako godny podziwu organ, uczył się, jak sprawnie go wykorzystywać i doskonalić („wykorzystywać” — np. uruchamiać wszystkie zmysły w procesach poznania, uczenia się i samokształcenia; „doskonalić” — ćwiczeniem mózgu, czyli jego doskonaleniem, np. pracą z wieloma informacjami, rozwiązywaniem rebusów, krzyżówek).

Wspomniałem wcześniej, że przeciętna szkoła zwraca uwagę przede wszystkim na naukę czytania, pisania i liczenia, czyli na kształtowanie inteligencji językowej (lingwistycznej) oraz logiczno-matematycznej; w neurodydaktyce mówi się o innych rodzajach inteligencji: przestrzennej, ruchowej, muzycznej, interpersonalnej czy intrapersonalnej. Szkoła powinna stwarzać takie sytuacje dydaktyczno-wychowawcze, aby każda jednostka mogła rozwijać swoją dominującą inteligencję i własny styl uczenia się.

W wielu publikacjach pisze się o „rewolucji w uczeniu się” (zob. np. Dryden, Vos, 2003), należy jednak przyznać, że wiele z tych poglądów cechuje nadmierny optymizm. Osiągnięcia neuropedagogiki i neurodydaktyki, mogące wywołać wręcz rewolucyjne zmiany w podejściu do nauczania przedmiotowego, odsłaniają także trudności w procesie uczenia się. Uczenie się to złożony proces psychiczny przebiegający w mózgu; należy pamiętać, że na wyniki uczenia się wpływa jednocześnie wiele czynników, np. metody i formy pracy nauczyciela, pozycja ucznia w klasie, atmosfera panująca w klasie, wsparcie udzielane uczniowi przez jego rodzinę. Ani neuropedagogika, ani neurodydaktyka, jakkolwiek zawierają treści innowacyjne, nie stanowią panaceum na wszystko, nie są „super-teorią”; szkoła nie może ani nauczycielom, ani uczniom zaproponować jakiejś uniwersalnej metody nauki. Warto jednak prowadzić dalsze badania w tych dziedzinach. Powstałe w ramach neuropedagogiki i neurodydaktyki teorie mogą inspirować działania zmierzające do podniesienia jakości kształcenia, jako że nauczanie i uczenie się to nie zbiór czynności nauczyciela i ucznia, ale proces, w którym „bierze udział mózg człowieka”.

W edukacji należy brać pod uwagę wyniki badań nad mózgiem. Publikacje Jiřego Škody i Pavla Doulika (2011), Stanisława Juszczyka (2010), Manfreda Spitzera (2007) i innych oraz moje własne przemyślenia prowadzą do następujących konkluzji:

1. Uczenie się jest dla każdej jednostki, w tym ucznia, radością, ponieważ człowiek chętnie poznaje nowe. W związku z tym nauczyciel powinien tak zaprojektować proces nauczania, aby każdy z uczniów przeżywał swą radość i odczuwał zadowolenie, że poznaje coś nowego. W takim

aspekcie wielu autorów uwzględniających osiągnięcia neurodydaktyki kładzie nacisk na motywację. Julian Piotr Sawiński (2005, s. 34) zakłada, że im większa będzie nasza wiedza z zakresu neurodydaktyki w szkole, tym większą będzie się zwracało uwagę na motywację, istotniejsza okaże się także własna refleksja nauczycieli nad tym, co zrobić, aby w szkołach było mniej stresu, a więcej radości. W tym kontekście można przypomnieć spostrzeżenie Manfreda Spitzera (2007): w praktyce pedagogicznej dopuszczamy do tego, że najbardziej motywowani przez nauczyciela są dobrzy uczniowie, uczący się bez problemów, dodatkowo stymulowani swymi osiągnięciami dydaktycznymi. Natomiast zapomina się o uczniach słabszych, którzy powinni być bardziej motywowani, a nie są; są natomiast krytykowani, co działa demotywująco. Jak potwierdzają to badania z zakresu neurodydaktyki, należałoby stymulować pracę mózgu u słabszych uczniów poprzez ich motywowanie.

2. Trzeba pamiętać o indywidualnym podejściu do każdego ucznia. W ujęciu indywidualności w kontekście neurodydaktyki — w odróżnieniu od klasycznego rozumienia podejścia indywidualnego do ucznia — zwraca się uwagę na poznanie kognitywnych funkcji ucznia.

3. Wdrożenie osiągnięć neurodydaktyki wymaga diagnozowania uczniów przez ich nauczycieli, którzy powinni wszechstronnie poznać uczniów. Nie mam tutaj na myśli bezpośredniego poznania ucznia, ale poznanie z punktu widzenia poziomu funkcji psychicznych procesów poznawczych, widzenia typu inteligencji, preferowanego stylu uczenia się.

4. W procesie kształcenia w większym stopniu należy wykorzystywać aktywizujące metody nauczania. Ich stosowanie często powoduje wzrost aktywności uczniów, umożliwia lepszy transfer wiadomości, wpływa pozytywnie na trwałość tych wiadomości, zainteresowanie uczeniem się. Żadna z metod aktywizujących nie jest w dostatecznym stopniu wykorzystana, a przecież stosowanie tych metod w dużym stopniu przyczynia się do rozwoju funkcji kognitywnych uczniów, co z kolei prowadzi do rozwoju mózgu.

5. J. Škoda i P. Doulik przypominają, że proces edukacyjny oraz uczenie się ucznia mające optymalny heurystyczny charakter doprowadzają do powstawania skonsolidowanych śladów pamięciowych w mózgu uczącego się. Należy dodać, że uczący się analizuje, gromadzi i porządkuje swoje dotychczasowe poznania (prekoncepcje) sposobu, w jaki się uczy. Wyniki sukcesu, radości z olśnienia, ze zdobytej wiedzy to przyjemne przeżycia, z punktu widzenia neurodydaktyki przyczyniające się do lepszego zapamiętania przetworzonych informacji. Niestety w szkołach zbyt rzadko wykorzystuje się nauczanie problemowe, grupowe, zespołowe, rzadko stosuje się metodę burzy mózgów i inne kreatywne metody, które umożliwiają uczniowi przeżywanie sukcesu wynikającego z jego własnej twórczości.

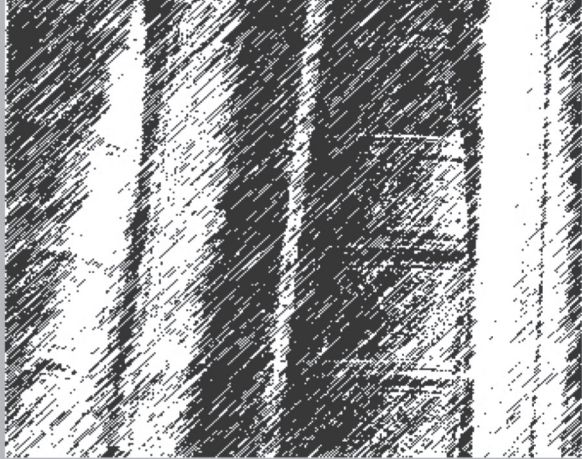
Analiza zagadnień związanych z neurodydaktyką, zarówno tych opisanych w pracach naukowych, jak i tych wynikających z moich własnych przemyśleń, skłania do następujących wniosków:

1. Publikacje naukowe, referaty konferencyjne, spotkania seminaryjne powinny służyć propagowaniu opisanych innowacyjnych trendów. W krajach sąsiednich Słowacji, np. w Polsce czy Niemczech, zwraca się baczna uwagę na osiągnięcia neurodydaktyki.

2. Z moich badań wynika, że większość nauczycieli słowackich szkół posiada istotne informacje na temat funkcjonowania mózgu, które uzyskała na swych studiach nauczycielskich; nauczyciele poszerzają tę wiedzę na indywidualnych studiach, ale istnieje małe przełożenie tej wiedzy na praktykę edukacyjną. W nauczaniu szkolnym neuropedagogika oraz neurodydaktyka jest nadal niedoceniana, o czym piszę w innych moich pracach, a tutaj krótko przypomnę: nie docenia się stylu uczenia się ucznia, wykorzystania emocji w procesie uczenia się, zalet niwelowania stresu w procesie kształcenia, nie preferuje się metod twórczych, nie kształtuje się równomiernego rozwoju obu hemisfer w procesie uczenia się ucznia.

Bibliografia

- Dryden G., Vos J., 2003: *Rewolucja w uczeniu*. Przeł. B. Józwiak. Poznań.
- Juszczak S., 2010: *Czy neurodydaktyka stanie się nowym paradygmatem w społeczeństwie uczącym się? Próba analizy problemu*. V: *Neurodidaktika a vyučovanie*. Red. E. Petlák. Nitra.
- Karpińska A., 2006: *Neurodydaktyka w służbie szkoły i scholologii*. W: *Szkola w nauce i praktyce edukacyjnej*. Red. B. Muchacka. Kraków.
- Preiss G., Hrsg., 1996: *Neurodidaktik. Theoretische und praktische Beiträge*. Pfaffenweiler.
- Sawiński J.P., oprac., 2005: *Czy potrzebna jest nam neurodydaktyka?* „Gazeta Szkolna”, R. 6, nr 27—28.
- Schachl H., 2005: *Was haben wir im Kopf?* Linz.
- Škoda J., Doulik P., 2011: *Psychodidaktika*. Praha.
- Spitzer M., 2007: *Jak uczy się mózg?* Przeł. M. Guzowska-Dąbrowska. Warszawa.
- Taraszkiewicz M., 2005: *Neuropedagogika stanie się podstawą edukacji w XXI wieku*. „Gazeta Szkolna”, R. 6, nr 10.
- Turek I., 2004: *Didaktika*. Bratislava.



MAGDALENA CHRIST

„Elastyczny umysł”
w perspektywie diagnozy i wsparcia
rozwoju zdolności kierunkowych
studentów oraz uczniów
zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej

**“Elastic Mind”, a perspective on the diagnosis and support
for developing the directional abilities of students and pupils
in an integrated early childhood education**

Abstract: The purpose of the text is to popularize education model based on the theory of multiple intelligences by Howard Gardner. It also presents part of findings on the directional abilities diagnosis of pedagogy students and pupils an integrated early childhood education. Mission of this text is to show how we can support pupils development of abilities and interests through their participation in various projects, programs and educational initiatives.

Key words: theory of multiple intelligences by Howard Gardner, directional abilities.

Wstęp

Skuteczna edukacja odbywa się na wszystkich poziomach mózgu i obejmuje wszystkie jego systemy. Ma miejsce na drodze fizycznego rozwoju, połączonego z odpowiednim nauczaniem. Kiedy nauczanie dostosowane jest do rozwojowych możliwości dziecka, dochodzi do ukształtowania się otwartego i poszukującego umysłu. Umysł takiego dziecka jest zdolny do śmiałego badania świata i poszukiwania odpowiedzi na pytania i zagadki, które stawia życie.

Goddard Blythe (2010, s. 216—217)

Odkrycia w zakresie nauki kognitywnej (badania umysłu) i neurologii (badanie mózgu) stanowią inspirację do rozwoju neurodydaktyki, która ma szansę stać się nowym paradygmatem w społeczeństwie uczącym się (Juszczuk, 2010, s. 23). Słusznie zauważa Wiga Bednarkowa (2010, s. 37—39), że wiedza o pracy mózgu człowieka na różnych etapach jego rozwoju sprzyja ewolucji teorii zdolności. Wśród nich dużym zainteresowaniem cieszy się Howarda Gardnera teoria inteligencji wielorakich. Jej twórca określił zdolności mianem inteligencji w celu nadania zdolnościom wyższego statusu (bez faworyzowania zdolności językowych i logiczno-matematycznych, mierzonych tradycyjnymi testami inteligencji typu „papier i ołówek”). Zdaniem autora teorii inteligencji wielorakich, mózgi człowieka stanowią wciąż nie w pełni poznany potencjał, co mobilizuje do dalszych poszukiwań badawczych.

Zastanawiając się nad istotą inteligencji, Howard Gardner i jego współpracownicy dokonali analizy wielu źródeł, w tym wiedzy o kształtowaniu się różnych umiejętności u dzieci w normie rozwojowej, a także informacji o sposobach załamania się tych zdolności w wyniku uszkodzenia mózgu. Istotne okazały się dane o szczególnych przypadkach, takich jak „cudowne dzieci”, osoby upośledzone umysłowo przejawiające duże uzdolnienia w niektórych obszarach, dzieci autystyczne czy też dzieci mające trudności w uczeniu się. Podczas tworzenia wykazu inteligencji wzięto pod uwagę także międzykulturowe opisy właściwości poznawczych, badania psychometryczne oraz badania skutków psychologicznych treningów (Gardner, 2002, s. 24—25; 2009, s. 18—19). W 1983 roku ukazała się książka Howarda Gardnera pt. *Frames of mind*, w której autor przedstawił teorię inteligencji wielorakich, będącą rezultatem kontynuowanych od 1979 roku badań na temat: *Natura i realizacja potencjału ludzkiego* (Juszczuk, 2010, s. 30). Liczba publikacji związanych z tym tematem wciąż wzrasta.

W swojej pracy Howard Gardner, powołując się na liczne badania naukowe, wyznaczył konkretne kryteria, które posłużyły mu do wyróżnienia poszczególnych typów inteligencji, a mianowicie:

1. Inteligencja musi mieć przełożenie na język symboli — zdolność posługiwania się symbolami — przedstawiania pomysłów i doświadczeń w formie rysunków, liczb czy słów.

2. Każda z inteligencji charakteryzuje się własną specyfiką rozwoju — każda z nich przejawia się już na etapie dzieciństwa, natomiast pełny potencjał rozwojowy osiąga w kolejnych fazach życia.

3. Poziom inteligencji każdego z typów może ulec obniżeniu na skutek uszkodzeń lub urazów określonych obszarów mózgu; wiedza na ten temat ma stanowić biologiczne uzasadnienie teorii inteligencji wielorakich. Jako neuropsycholog Howard Gardner pracował z pacjentami po urazach mózgu, u których obserwowano wybiórcze obniżenie zdolności w obszarze różnych typów inteligencji.

4. Osiągnięcia każdej inteligencji są odrębnie wartościowane przez kulturę — zachowanie inteligentne należy rozpatrywać przez pryzmat największych dokonań danej cywilizacji (Armstrong, 2009, s. 22—26).

Sformułowane w ten sposób kryteria pozwoliły Gardnerowi na wyróżnienie inteligencji językowej, matematyczno-logicznej, wizualno-przestrzennej, ruchowej, muzycznej, przyrodniczej (naturalistycznej), interpersonalnej i intrapersonalnej (autor rozważał także istnienie inteligencji egzystencjalnej i pedagogicznej). Teoria inteligencji wielorakich szybko zyskała popularność wśród pedagogów i znalazła swoje implikacje w dziedzinie edukacji.

Diagnoza zdolności kierunkowych studentów pedagogiki — potencjalnych nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej

O tym, że teoria inteligencji wielorakich znajduje różnorodne zastosowania w wielu dziedzinach, świadczy publikacja pt. *Multiple intelligences around the world*, w której 42 autorów z 15 krajów leżących na 5 kontynentach opisało sposoby wykorzystywania zawartych w tej teorii koncepcji (Chen, Moran, Gardner, 2009). Howard Gardner był przekonany, iż z biegiem czasu jego idea będzie wydawała się coraz bardziej racjonalna. Przypuszczał, że zostaną rozbudowane naukowe pod-

stawy tej teorii, a także będą kontynuowane poszukiwania w zakresie opracowania sprawiedliwych sposobów i środków oceniania inteligencji („ocena w kontekście”). Słusznie prognozował, że podjętych zostanie wiele prób stworzenia programów edukacyjnych, które będą uwzględniać teorię inteligencji wielorakich. Zarysowując możliwy obraz rozwoju prac nad tą teorią, w kolejnych latach autor wspominał o licznych możliwościach naukowych, edukacyjnych i instytucjonalnych przez nią tworzonych. Zwrócił również uwagę, że ideę inteligencji wielorakich należy uczynić częścią programów kształcenia kadr nauczycielskich (Gardner, 2002, s. 348—352). Studenci kierunków nauczycielskich powinni posiadać wiedzę na temat diagnozy i możliwości rozwoju poszczególnych inteligencji zarówno u uczniów, jak i u samych siebie. W związku z tym przeprowadzono badanie, którym objęto 62 studentki I roku pedagogiki (dziennych studiów II stopnia — uzupełniających magisterskich) na specjalnościach nauczycielskich (Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego). Badanie zostało przeprowadzone przy zastosowaniu skali profilu inteligencji „Wachlarz możliwości” (Kopik, Zatorska, 2010, s. 43—48), która składa się z 48 stwierdzeń, odnoszących się do 8 obszarów zdolności wyróżnionych przez Howarda Gardniera. Zadaniem badanych było określenie stopnia prawdziwości tych stwierdzeń w odniesieniu do siebie samych. Uzyskane wyniki ukazały, iż studentki mają niski, przeciętny lub wysoki poziom poszczególnych inteligencji (tabela 1).

Tabela 1

Poziom inteligencji wielorakich studentek uczestniczących w badaniu

Rodzaj inteligencji	Poziom niski		Poziom przeciętny		Poziom wysoki	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Językowa	14	23	33	53	15	24
Matematyczno-logiczna	26	42	28	45	8	13
Ruchowa	16	26	30	48	16	26
Wizualno-przestrzenna	18	29	37	60	7	11
Muzyczna	26	42	24	39	12	19
Przyrodnicza	15	24	24	39	23	37
Intrapersonalna	9	14	34	55	19	31
Interpersonalna	6	10	30	48	26	42

W tabeli wyróżniono najwyższe wskazania w poziomie niskim oraz poziomie wysokim.

Źródło: Badania własne.

Studentki najwyżej oceniły swoje zdolności w zakresie inteligencji przyrodniczej i interpersonalnej, co cieszy w perspektywie wybranego przez nie zawodu, wymagającego pracy z drugim człowiekiem. Nato-

miast zdecydowanie niepokojący jest fakt, że duża grupa osób zadeklarowała niski poziom zdolności matematyczno-logicznych i muzycznych. Zadanie nauczyciela polega na stwarzaniu sytuacji edukacyjnych, dających uczniom możliwość podejmowania wielu różnych aktywności. (Jest to szczególnie istotne, ponieważ w wieku 6 lat w płacie czołowym występuje największa liczba połączeń neuronalnych, mózg utrzymuje jednak tylko te, które są wykorzystywane — Żylińska, 2011, s. 51). Znajomość własnego profilu inteligencji, swoich mocnych i słabych stron pozwoli nauczycielowi na uniknięcie sytuacji, w której ogranicza się do wykorzystywania jedynie odpowiadających mu metod kształcenia lub faworyzuje i szczególnie wspiera głównie uczniów o profilu podobnym do swojego. Zdaniem Howarda Gardnera, nie chodzi o to, aby uczyć zawsze przy użyciu ośmiu metod odpowiadających ośmiu rodzajom inteligencji, ale by najważniejsze idee starać się przedstawić za pomocą kilku, uzasadnionych ze względu na typ inteligencji, sposobów. Dzięki zastosowaniu różnych metod dotrzemy do większej liczby osób, ponieważ każdy uczy się inaczej, a także inaczej przekazuje swoją wiedzę (Gardner, 2011, s. 3).

Warto przyjrzeć się również poziomom inteligencji reprezentowanym przez uczniów. W tym celu od listopada 2010 roku do stycznia 2011 roku przeprowadzono badania pilotażowe. Wzięło w nich udział 9 uczniów klasy I jednej z katowickich szkół podstawowych. Jeden z elementów badań stanowiły obserwacje poczynione przez badacza podczas prowadzonych przez nauczycielkę 8 zajęć diagnostycznych, mających na celu określenie profili inteligencji wielorakich uczniów. Scenariusze zajęć zostały zaczerpnięte z części diagnostycznej programu *Jak odkrywać i wspierać zdolności dziecka* (Czaja-Chudyba, 2009). We wszystkich zajęciach diagnostycznych (diagnoza wstępna — 8 zajęć) uczestniczyło 5 uczniów. Nieobecność części uczniów na niektórych zajęciach uniemożliwiła dokonanie diagnozy w zakresie wybranych inteligencji. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 2.

W badanej grupie najczęściej uzyskiwano wysokie wyniki w sferze zdolności wizualno-przestrzennych, językowych i przyrodniczych. Większość uczniów chętnie włączała się do rozmów, zadawała pytania, dysponowała bogatym zasobem słownictwa. Mogło to wynikać z faktu, iż nauczycielka miała również wykształcenie polonistyczne, możliwe więc, iż dodatkowo stymulowała dzieci w tym zakresie. Uczniowie chętnie wykonywali też prace plastyczne i przeprowadzali eksperymenty przyrodnicze. Natomiast najmniejsze zainteresowanie i umiejętności wykazywali w sferze inteligencji intrapersonalnej oraz interpersonalnej, które warunkują rozumienie siebie i innych, a także stanowią podstawę umiejętności społecznych.

Tabela 2

Poziom inteligencji wielorakich uczestniczących w badaniu uczniów I klasy

Rodzaj inteligencji	Liczba uczniów			
	poziom niski	poziom przeciętny	poziom wysoki	razem
Językowa	2	3	4	9
Matematyczno-logiczna	2	3	3	8
Ruchowa	3	5	1	9
Wizualno-przestrzenna	0	3	5	8
Muzyczna	3	1	2	6
Przyrodnicza	1	4	4	9
Intrapersonalna	4	3	0	7
Interpersonalna	4	2	3	9

W tabeli wyróżniono najwyższe wskazania w poziomie niskim oraz poziomie wysokim.

Źródło: Badania własne.

Warto porównać wyniki obserwacji uczniów (tabela 2) ze zdolnościami deklarowanymi przez studentki (tabela 1). Na tej podstawie można przypuszczać, iż owe studentki jako nauczycielki w prezentowanej klasie I miałyby okazję w pełni wykorzystywać swój wysoki poziom inteligencji przyrodniczej. Jednocześnie zdolności interpersonalne studentek mogłyby pomóc w podniesieniu poziomu zdolności społecznych dzieci. Oczywiście są to rozważania snute na podstawie pewnego niewielkiego wycinka rzeczywistości, w związku z czym trudno formułować bardziej ogólne wnioski. Rozszerzeniem tej perspektywy będzie kontynuacja badań, którymi objętych zostało 47 uczniów dwóch I klas szkoły podstawowej, ich nauczycielki, a także kolejne grupy studentów pedagogiki na specjalnościach nauczycielskich.

Należy również pamiętać, iż diagnoza i stymulacja rozwoju poszczególnych zdolności uczniów jest wspierana przez różnego rodzaju programy, projekty i instytucje.

Elastyczny model edukacji oparty na Howarda Gardnera teorii inteligencji wielorakich

Ciekawym przedsięwzięciem, realizowanym w latach 2008—2011 w polskich szkołach, był projekt *Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy* (www.pierwszaki.eu), który uzyskał dofinansowanie ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego na kwotę ponad 46 mln zł. W projekcie wzięło udział ponad 142 tys. dzieci z 2 732 szkół i ok. 8,4 tys. nauczycieli. Początkowo projekt był skierowany do uczniów w 6 województwach: lubelskim, łódzkim, małopolskim, podkarpackim, śląskim i świętokrzyskim. W 2011 roku zakres projektu został rozszerzony na całą Polskę; utworzono Projektowe Ośrodki Zainteresowań „Strefa Odkrywania Talentów” w 32 szkołach, po 2 w każdym z 16 województw.

Zadaniem nauczycieli uczestniczących w projekcie było opracowanie indywidualnej diagnozy profili inteligencji wielorakich uczniów, a na tej podstawie dobranie najlepszych metod nauczania, dopasowanych do potrzeb i możliwości dzieci. Opirając się na uzyskanej wiedzy, przeszkoleni nauczyciele przeprowadzili zajęcia pozalekcyjne według autorskich pomysłów (po 50 godzin zajęć dodatkowych dla uczniów na każdym z 3 etapów realizacji projektu). W salach lekcyjnych pierwszoklasistów zorganizowano Dziecięce Ośrodki Zainteresowań, które sprzyjały rozwijaniu wszystkich typów inteligencji. Do współpracy zostali zaproszeni również rodzice uczniów; rodzicom przekazano informacje o tym, jak mogą wspierać dziecko podczas zajęć pozaszkolnych. Uwieńczeniem pracy były pokazy umiejętności uczniów uczestniczących w projekcie.

Zdaniem beneficjenta projektu (Grupa Edukacyjna S.A.), jeden z najważniejszych sukcesów tego przedsięwzięcia stanowi zmiana podejścia rodziców i nauczycieli do dziecka, która zaowocowała wzbudzeniem wiary, iż każde dziecko jest zdolne, a dorosła osoba jest w stanie odkryć te zdolności. Realizacja projektu zaowocowała również wyposażeniem w różnorodne materiały dydaktyczne prawie jednej piątej polskich szkół podstawowych. Podczas badań ewaluacyjnych ok. 80% nauczycieli współpracujących w projekcie zadeklarowało, iż nabytą wiedzę i poznane metody pracy z uczniem będą nadal stosowali w pracy zawodowej. Badania ankietowe przeprowadzone przez beneficjenta projektu podczas jednej z konferencji pokazały, że prawie wszyscy uczestniczący w niej nauczyciele uważają, iż zaprezentowany model jest wart upowszechniania, a teoria inteligencji wielorakich powinna być szerzej wykorzystywana w pracy z dzieckiem.

W trakcie badań ewaluacyjnych ankietę skierowaną do nauczycieli biorących udział w projekcie wypełniło 4 643 respondentów. Wszyscy nauczyciele zadeklarowali, że przeprowadzili diagnozę inteligencji wielorakich swoich uczniów, a 87% z nich uznało, iż diagnoza była użyteczna w procesie planowania ich indywidualnej pracy z uczniem. Większość nauczycieli (81%) potwierdziła również, że przeprowadzona przez nich diagnoza miała wpływ na dobór metod pracy z uczniem. Najczęściej nauczyciele stosowali metody o charakterze aktywizującym, takie jak: doświadczenia, eksperymenty, nauka przez zabawę, zajęcia w terenie, zajęcia praktyczne, inscenizacja, drama, metody parateatralne, ćwiczenia ruchowe, burza mózgów, dyskusja, gry dydaktyczne, praca w grupach i indywidualizacja zadań, pokaz. Ponad połowa ankietowanych nauczycieli (51%) stwierdziła, że dzięki tym metodom można indywidualizować proces nauczania większości uczniów. Wyniki przeprowadzonych badań znalazły się w jednej z publikacji wydanych w ramach realizacji projektu (Grupa Edukacyjna S.A., 2011).

O wysokiej jakości projektu świadczy fakt, iż otrzymał on dwa prestiżowe tytuły: w konkursie Ministra Rozwoju Regionalnego „Dobre praktyki EFS” tytuł „Najlepsze inwestycja w człowieka”, a także miano „Miejsca odkrywania talentów”.

Rok Odkrywania Talentów + Rok Szkoły z Pasją

Rok szkolny 2010/2011 został ogłoszony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej Rokiem Odkrywania Talentów. W odniesieniu do tej inicjatywy minister Katarzyna Hall podkreślała, iż „zdolności, zainteresowania, możliwości poszczególnych uczniów są różne. Różnym dzieciom potrzebne są różne drogi edukacyjne. Misją szkoły jest pomóc wszystkim dzieciom w rozwijaniu ich talentów i umiejętności” (Hall, 2011a). Szkoły mogły ubiegać się o tytuł „Szkoły odkrywców talentów”, natomiast instytucje pozaszkolne, organizujące zajęcia umożliwiające rozwój zdolności oraz uzdolnień dzieci i młodzieży, miały szansę uzyskać tytuł „Miejsca odkrywania talentów”. Ogólnopolska mapa placówek objęła ponad 400 „Szkół odkrywców talentów” oraz prawie 500 „Miejsca odkrywania talentów”. Jednym z ambasadorów Roku Odkrywania Talentów był prof. dr hab. Łukasz Turski, który zauważył, iż „u końca pierwszej dekady XXI wieku już jedno o tym nowym millenium wiemy — liczyć się będą w nim tylko ci, którzy rozwijają swoje talenty. Każde talenty. Bogactwo krajów mie-

rzyć będziemy nie wartością rezerw walutowych czy liczebnością armii, ale tym, czy potrafią dbać o talenty swoich obywateli” (Turski, 2011).

Kontynuację Roku Odkrywania Talentów ma stanowić ogłoszenie roku szkolnego 2011/2012 Rokiem Szkoły z Pasją. Na stronie internetowej promującej to przedsięwzięcie można przeczytać: „[...] indywidualne podchodzenie do potrzeb uczniów, odkrywanie ich uzdolnień i zainteresowań jest jednym z najważniejszych zadań szkoły. W każdym uczniu drzemie bowiem jakiś talent, każdy ma inne potrzeby rozwojowe, możliwości i pasje. Niezmiernie ważne jest nie tylko rozbudzanie tych pasji, ale umiejętne rozwijanie. Dla zapewnienia możliwie najlepszych efektów konieczne jest włączenie w ten proces wielu podmiotów [...]. Dlatego tak ważne w tym roku będzie podkreślenie roli wszystkich osób zaangażowanych w życie placówki. Przyjazną i ciekawą szkołę tworzą nie tylko dyrektor i nauczyciele, ale także rodzice i środowisko zewnętrzne, w tym organizacje pozarządowe i jednostki samorządu terytorialnego” (Hall, 2011b). Jednym z niezwykłych miejsc, skoncentrowanym na popularyzacji i udostępnianiu wiedzy, jest otworzone w listopadzie 2010 roku w Warszawie Centrum Nauki Kopernik.

„Nowa Rewolucja Kopernikańska”

Europejskie stowarzyszenie centrów nauki ECSITE liczy już ponad 400 instytucji. Wśród nich można wyróżnić Pałac Odkryć w Paryżu (Francja), Muzeum Niemieckie w Monachium (Niemcy), Dasa w Dortmundzie (Niemcy), Cosmocaixa w Barcelonie (Hiszpania), Technorama w Winterthur (Szwajcaria), a także Centrum Nauki Kopernik (Warszawa). Na świecie pierwsze tego typu eksploratorium powstało ponad 40 lat temu w San Francisco, a stworzył je Frank Oppenheimer, brat konstruktora pierwszej bomby atomowej. Zostało ono otworzone w 1969 roku w zabytkowej hali po wystawie światowej. Zgromadzone w nim ekspozycje można było dotykać, przedstawiać, a niektóre nawet zepsuć (Bartoszewicz, Cieśliński, 2011, s. 8—10).

W raporcie zatytułowanym *The impact of science and discovery centres* można znaleźć przegląd światowych badań dotyczących tego typu placówek. Z przeprowadzonych badań wynika, że interaktywne wystawy naukowe:

— zwiększają wiedzę zwiedzających i pozwalają na lepsze zrozumienie nauki;

- dostarczają pamiętnych doświadczeń edukacyjnych, które mogą oddziaływać na postawy i zachowania;
- mają wpływ na promowanie międzypokoleniowego uczenia się;
- propagują zaufanie i zrozumienie między społeczeństwem a środowiskiem naukowym;
- nie dostarczają dowodów potwierdzających ich wpływ na gospodarke (European Network of Science Centres and Museums, 2008, s. 2).

Badania dotyczące działalności centrów nauki często koncentrują się na poznawczych efektach uczenia się w tego typu placówkach, ponieważ są stosunkowo łatwe do określenia i ocenienia. Badacze skuteczności oddziaływań tych centrów wykazali, że istnieje co najmniej krótkoterminowa poprawa (w ciągu tygodni lub miesięcy) w zakresie i głębokości zrozumienia poznawanych zjawisk. Dowodzą tego badania przeprowadzone przez Davida Andersona i jego współpracowników (Anderson, Lucas, Ginns, Dierking, 2000). Zbadano wówczas wpływ interaktywnych eksponatów na zrozumienie przez dzieci zasad leżących u podstaw zagadnień elektryczności i magnetyzmu. Naukowcy odkryli, że to, czego uczniowie doświadczali w muzeum, było przez nich aktywnie interpretowane (a nie tylko biernie akceptowane), a tym samym zostało włączone do ich istniejących mentalnych modeli. Kolejne doświadczenia z elektrycznością i magnetyzmem były również włączane do modeli umysłowych, rozwiniętych podczas doświadczeń muzealnych. Badania wykazały, że u odwiedzających tego typu centra nauki następuje rozszerzenie i wzbogacenie ich wiedzy oraz zrozumienia poruszanych zagadnień (analizie poddano jakość rozmów prowadzonych przez osoby odwiedzające centra w trakcie pobytu tam lub zaraz po nim). U odwiedzających rozwinęły się również umiejętności poszukiwania, obserwacji, ustnego dzielenia się pomysłami i inne cechy bezpośrednio związane z naukowym myśleniem. Badania dowodzą także, że wizyty w centrach nauki mogą wywoływać silne emocje, które pomagają stworzyć niezapomniane doświadczenia w zakresie uczenia się (European Network of Science Centres and Museums, 2008, s. 3—4). W raporcie *The impact of science and discovery centres* można znaleźć wiele szczegółowych opisów dotyczących badań z tego obszaru.

Polskim przykładem eksploratorium jest Centrum Nauki Kopernik (www.kopernik.org.pl), które składa się z geologicznego ogrodu na dachu, planetarium, Teatru Robotycznego oraz licznych galerii, takich jak: „Świat w ruchu”, „Człowiek i środowisko”, „Strefa światła”, „Re: Generacja”, „Bzzz!” (dla najmłodszych dzieci), „Korzenie cywilizacji”, a o każdym z tych miejsc można napisać oddzielny artykuł. Centrum Nauki Kopernik to instytucja nowej generacji, która umożliwia doświadczenie zjawisk. Misją Centrum jest rozbudzanie ciekawości, wspomaganie sa-

modzielnego poznawania świata i uczenia się oraz inspirowanie dialogu społecznego na temat nauki. W realizacji tych założeń pomaga bogaty program działalności, który obejmuje np. projekt GENesis (poświęcony osiągnięciom biotechnologii); konkurs FameLab (dla badaczy z dziedziny nauk ścisłych); konferencję Interakcja — Integracja (spotkanie twórców i organizatorów centrów nauki oraz wystaw interaktywnych w Polsce); pikniki naukowe. Uczniowie mogą wziąć udział w zajęciach w laboratorium chemicznym, biologicznym, fizycznym lub w pracowni robotycznej. Organizowane są również Nauczycielskie Popołudnia z Kopernikiem, warsztaty metodyczne i merytoryczne dla nauczycieli oraz warsztaty rodzinne, skierowane do dzieci w wieku 5—8 lat wraz z rodzicami/opiekunami. Tym samym Centrum Nauki Kopernik zarówno służy propagowaniu nauki, jak i wspomaga sam proces uczenia się.

Celem działania centrum nauki jest upowszechnianie krajowych i światowych osiągnięć nauki i techniki, a w szczególności wyjaśnianie natury otaczających nas zjawisk i procesów za pomocą naukowych narzędzi. Działalność centrum nauki przyczynia się do:

- rozwijania zainteresowań nauką i kulturą poprzez ukazywanie ich jako obszaru atrakcyjnych poszukiwań, eksploracji i doświadczeń;
- wyjaśniania, jak ludzka wiedza może być wykorzystana w rozwoju społeczeństwa;
- wspierania i uzupełniania szkolnych programów nauczania dla uczniów szkół różnego szczebla;
- tworzenia zaplecza edukacyjnego, poszerzającego lokalną, regionalną i ogólnopolską bazę edukacyjną;
- tworzenia i wyrównywania szans rozwoju i samorealizacji młodego pokolenia;
- popularyzacji polskiej kultury i nauki w kontekście dokonań kultury i nauki światowej;
- promocji idei kształcenia przez całe życie;
- inspirowania debaty publicznej podejmującej społecznie istotne tematy naukowe i kulturalne (Firmhofer, 2007, s. 2—3).

Howard Gardner, podczas konferencji *Edukacja umysłu. Elastyczny model edukacji oparty na teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardniera*, która odbyła się w Kielcach 6 października 2011 roku, wspominał o swojej wizycie w Centrum Nauki Kopernik. Stwierdził, że na podstawie jednodniowej obserwacji osoby podejmującej działania na terenie Centrum mógłby określić zdolności kierunkowe, jakie może ona posiadać. Zatem wizyta w Centrum może pełnić również funkcję diagnostyczną. Podczas wspomnianej konferencji Howard Gardner przedstawił swój pomysł na określenie poziomu inteligencji intrapersonalnej. Zaproponował, aby od odwiedzających Centrum osób zbierać deklaracje dotyczące ich

przekonań na temat zadań, z którymi poradzą sobie najlepiej i/lub najgorzej, a następnie porównywać te przypuszczenia z faktycznymi wynikami podejmowanej przez te osoby aktywności. Stanowiłoby to wskaźnik znajomości siebie danej osoby, poziomu świadomości posiadanych przez nią mocnych i słabych stron.

Aleksander Wolszczan, pisząc o Centrum Nauki Kopernik jako o „Nowej Kopernikańskiej Rewolucji”, zauważył, że „wciąż za mało jest ośrodków, które prowadzą taką działalność, ale pokazują one w sposób absolutnie przekonujący, że człowieka do poszukiwania wiedzy namawiać nie trzeba — trzeba mu tylko stworzyć warunki, aby mógł do niej dotrzeć bez niepotrzebnych przeszkód i frustracji” (cyt. za: Bartoszewicz, Cieśliński, 2011, s. 5). W pierwszych trzech miesiącach działalności Centrum Nauki Kopernik odwiedziło aż 200 tys. osób. Stanowiło to spory problem, ponieważ aby dostać się do Centrum, trzeba było spędzić sporo czasu w kolejce do kas — liczba osób przebywających w budynku jest ściśle limitowana. Słabością tego typu instytucji może być również brak personelu oferującego systematyczną fachową pomoc przy odkrywaniu zjawisk prezentowanych przez poszczególne eksponaty. Odwiedzający sami decydują, które urządzenia interesują ich najbardziej, i samodzielnie próbują odkryć zasady ich działania, posilkując się informacjami umieszczonymi na tabliczkach. W Centrum nie ma przewodników oprowadzających po galeriach, jednak w razie potrzeby można zwrócić się do animatorów, którzy mogą pomóc w objaśnieniu działania eksponatu. Część urządzeń jest często uszkodzona lub zniszczona, co może być źródłem rozczarowań odwiedzających. Jednak mimo pewnych słabości funkcjonowania Centrum, tak ogromna popularność tego miejsca budzi nadzieję na powstanie w krótkim czasie większej liczby tego typu placówek w całej Polsce. Już teraz można znaleźć informacje dotyczące planów stworzenia w Katowicach Centrum Nauki Skłodowska-Curie.

Wnioski

Wieloaspektowa diagnoza potrzeb, zdolności i możliwości człowieka jest sporym wyzwaniem. Jednocześnie stanowi podstawę do realizacji świadomie zaplanowanego, zindywidualizowanego procesu kształcenia. Poszukiwania i doniesienia naukowe z zakresu budowy i funkcjonowania mózgu stanowią źródło cennych wskazówek, ukierunkowujących pracę dydaktyczną. Przekonanie o celowości dbania o wszechstronność, jak i pielęgnowania najmocniejszych stron jednostki pozwoli wykorzystywać

dostępne programy i projekty edukacyjne. Ich coraz większa różnorodność cieszy i daje nadzieję, że ten innowacyjny proces w edukacji będzie wciąż postępował.

Howard Gardner zauważył, iż wiara w potęgę edukacji jest wszechobecna, a sama edukacja jest postrzegana jako „przedsiębiorstwo” kształtujące umysł przyszłości; za najważniejsze typy umysłów przyszłości uznał umysł dyscypliny, syntetyzujący, twórczy, respektujący i etyczny (Gardner, 2011, s. 4—6). Jak postulował Stanisław Juszczyk, „należy wprowadzić do edukacji taki model nauczania kognitywistycznego, który wykorzystałby wyniki badań nad procesem przetwarzania informacji w mózgu i teorii neurodydaktyczne” (Juszczyk, 2010, s. 41). Efektem podejmowanych w tym zakresie działań niech będzie społeczeństwo „otwartego i poszukującego umysłu”.

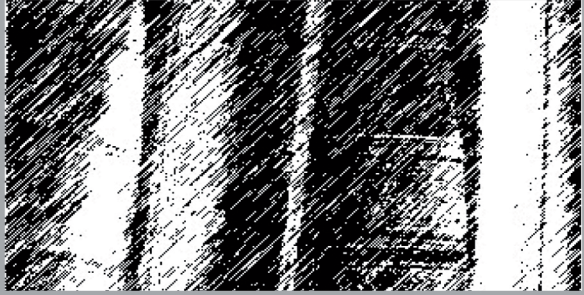
Bibliografia

- Anderson D., Lucas K.B., Ginns I.S., Dierking L.D., 2000: *Development of knowledge about electricity & magnetism during a visit to a science museum and related post-visit activities*. „Science Education”, vol. 84.
- Armstrong T., 2009: *7 rodzajów inteligencji. Odkryj je w sobie i rozwijaj*. Przeł. M. Witkowska. Warszawa.
- Bartoszewicz D., Cieśliński P., 2011: *Spacerownik. Centrum Nauki „Kopernik”*. Warszawa.
- Bednarkowa W., 2010: *O talentach w szkole czyli 7 Wspaniałych*. Warszawa.
- Chen J., Moran S., Gardner H., 2009: *Multiple intelligences around the world*. Jossey-Bass.
- Czaja-Chudyba I., 2009: *Wesoła Szkoła i przyjaciele. Jak odkrywać i wspierać zdolności dziecka. Scenariusze zajęć dla klasy 1*. Warszawa.
- European Network of Science Centres and Museums (Ecsite), 2008: *The impact of science and discovery centres: A review of worldwide studies*. United Kingdom, s. 2. Tryb dostępu: <http://sciencecentres.org.uk/reports/downloads/impact-of-science-discovery-centres-review-of-worldwide-studies.pdf>. Data dostępu: 6.11.2012 r.
- Firmhofer R., 2007: *Program działalności merytorycznej Centrum Nauki Kopernik w latach 2007—2012*. Warszawa.
- Gardner H., 2002: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Przeł. A. Jankowski. Poznań.
- Gardner H., 2009: *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Przeł. A. Jankowski. Warszawa.
- Gardner H., 2011: *Edukacja umysłu. W: Materiały z konferencji nt. Edukacja umysłu. Elastyczny model edukacji oparty na teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardniera*. [Grupa Edukacyjna S.A.]. Kielce.
- Goddard Blythe S.G., 2010: *Harmonijny rozwój dziecka*. Przeł. P. Karpowicz. Wyd. 2. rozsz. Warszawa.

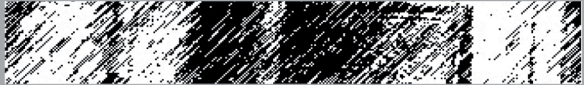
- Grupa Edukacyjna S.A., 2011: *Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy*. [Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego]. Kielce.
- Hall K., 2011a: *Rok szkolny 2010/2011 — Rokiem Odkrywania Talentów*. Tryb dostępu: <http://www.roktalentow.men.gov.pl/projekt-strona-glowna/item/245-rok-szkolny-2010/2011-rokiem-odkrywania-talentow>. Data dostępu: 3.02.2011 r.
- Hall K., 2011b: *Rok szkolny 2011/2012 — Rokiem Szkoły z Pasją*. Tryb dostępu: <http://www.szkolazpasja.men.gov.pl/index.php/7-wazne/32-rok-szkolny-20112012-rokiem-szkoly-z-pasja>. Data dostępu: 3.10.2011 r.
- The Impact of Science and Discovery Centres: A review of worldwide studies* (2008): Tryb dostępu: http://www.ecsite.eu/activities_and_resources/resources/impact-science-and-discovery-centres-rostepu: eview-worldwide-studies-200. Data dostępu: 14.10.2011 r.
- Juszczak S., 2010: *Czy neurodydaktyka stanie się nowym paradygmatem w społeczeństwie uczącym się? Próba analizy problemu*. W: E. Petlák a kol., 2010: *Neuropedagogika a vyučovanie*. Nitra.
- Kopik A., Zatorska M., 2010: *Wielorakie podróże — edukacja dla dziecka*. Kielce.
- Turski Ł.A., 2010: [„Każdemu z nas [...]”. Tryb dostępu: <http://www.roktalentow.men.gov.pl/projekt-strona-glowna/item/259>. Data dostępu: 25.03.2011 r.
- Żylińska M., 2011: *Dlaczego neurodydaktyka?* „Psychologia w Szkole”, nr 3 (31).

Źródła internetowe

- www.ecsite.eu
www.kopernik.org.pl
www.pierwszaki.eu
www.roktalentow.men.gov.pl
www.szkolazpasja.men.gov.pl



Problemy społeczne a edukacja szkolna



WALDEMAR FURMANEK

Szkoła w społeczeństwie wiedzy

Co dzień przestrzegam, jak młódź cierpi na tem,
Że nie ma szkół uczących żyć z ludźmi i światem.

A. Mickiewicz

Education in the knowledge society

Abstract: The knowledge society needs a new education. The problem is systemic in nature. This implies taking interest in all components of the education philosophy of education system, selection of content, processes for the introduction of modern information and communication technologies. School buildings should be constructed as smart objects.

Key words: knowledge society, education, philosophy of education, content of education, smart school, intelligent.

Wprowadzenie

Powszechnie twierdzi się, że jesteśmy w toku procesu budowy społeczeństwa informacyjnego, zwanego także społeczeństwem wiedzy. Można więc przypuszczać, że w przyszłości nowy model życia ludzi opierał się będzie na odmiennym od dotychczasowego systemie zasad, stylu życia, ale przede wszystkim na odmiennym modelu aksjologicznym, co decyduje o pozostałych kwestiach.

Nowa przestrzeń aksjologiczna — w odróżnieniu od tej, która charakteryzowała model społeczeństwa industrialnego (przemysłowego) — budowana jest na informacjach, wiedzy, kompetencjach ludzi do korzystania z nich przy stosowaniu technologii informacyjnych. Odpowiadający tej przestrzeni nowy model życia człowieka w społeczeństwie wiedzy może już być wstępnie zarysowany. Aktualnie istnieje konieczność odpowiedniego ukierunkowywania procesów wychowania (procesów edukacyjnych), których misją jest przygotowanie ludzi do życia w przyszłości. Propaguje się dziś takie wychowanie aksjologiczne, w którym preferowane systemy wartości znajdują należne im miejsce. Obok prawdy, dobra i piękna zostaną wyeksponowane: wolność, odpowiedzialność i godność każdego człowieka.

Cechy przyszłego modelu życia (w tym modelu aksjologicznego) w dużym stopniu określają cechy oczekiwanego systemu edukacji, więc także cechy oczekiwanego modelu edukacji, a w nim przyszłej szkoły, która już na wstępie — jak zakładamy — powinna być dobrą, nowoczesną szkołą zorientowaną na przemianę cywilizacyjne.

Niełatwo jest określić treść pojęcia „dobra szkoła” (Furmanek, 2006a, s. 13—26; Koszczyc, Jonkisz, Toczec-Werner, red., 2007, s. 275—281; Furmanek, 2009b). Wynika to z wielości postulowanych funkcji, odmienności poglądów na ich treść, ale także na sposób ich realizacji, wreszcie zróżnicowana i bardzo niejednoznaczna jest metodologia diagnozowania oraz oceniania pracy szkoły (Kwiatkowski, 2002); ujawnia się to w konfrontacji z opiniami osób bezpośrednio ze szkołą związanych, tj. uczniów, nauczycieli i rodziców, i sprawia, że pytając o dobrą szkołę, stajemy wobec problemów trudnych, ciągle nowych i niejednoznacznych.

Dodajmy przy tym jedną znaczącą uwagę: interesuje mnie w tym opracowaniu edukacja powszechna i obowiązkowa. Świadomie pomijam refleksje nad szkolnictwem zawodowym, wyższym, doksztalcaniem i doskonaleniem zawodowym. Nie oznacza to, że nie doceniam ich znaczenia.

Spółeczeństwo buduje system edukacyjny (szkołę) na miarę potrzeb życia

Tezę zawartą w tytule tego fragmentu niniejszego opracowania ilustruje zestawienie cech pozwalające na komparatystyczną analizę i ocenę modeli szkół, jakie występowały na poszczególnych etapach przemian cywilizacyjnych (tabela 1).

Tabela 1

Podstawowe cechy szkół na różnych etapach rozwoju modeli cywilizacji

Cecha podstawowa	Spółeczeństwo przedprzemysłowe	Spółeczeństwo przemysłowe	Spółeczeństwo informacyjne
Język	łacina i greka	języki narodowe	angielski
Uczniowie	dzieci elity	młodzi ludzie	każdy
Wiek uczniów	6—20 lat	6—16 lat	w każdym wieku
Kto płaci za naukę	rodzice	podatnik	uczeń
Organizator	Kościół	państwo	korporacje
Miejsce nauki	siedziby wiedzy	miasta	wszędzie
Czas nauki	wzajemnie ustalony	ustalony	kiedykolwiek
System ekonomiczny	gospodarka tradycyjna	taylorizm	neoliberalizm
Źródło programów nauczania	nauczyciel	państwo	potrzeby ucznia

Źródło: Tiffin, Rajasingham, 1995.

Spółeczeństwo industrialne akceptowało szkołę tworzoną na miarę potrzeb cywilizacji przemysłowej. Odpowiednio więc społeczeństwo informacyjne musi budować szkołę na miarę potrzeb ludzi żyjących w cywilizacji informacyjnej. Obecnie powszechnie funkcjonująca szkoła — zbudowana w cywilizacji industrialnej — nie jest w stanie wypełnić jakościowo nowych zadań, jakie przed nią stają. Mówimy, iż dzisiejsza szkoła jest **dysfunkcyjna**.

Wskaźników owej dysfunkcyjności możemy wymienić wiele. Czesław Kupisiewicz (2009) i Wiesław Sztumski (2009) ukazują je w kontekście tzw. paradoksów edukacji. To oczywiste, że osiągnięcia nauki i techniki początku XXI wieku powinny wyznaczać kierunki poszukiwań oczekiwanych rozwiązań. Uwzględnienie tych osiągnięć, w choćby najbardziej skromnym zakresie (nazywanym reformowaniem szkoły), jest swoistym obowiązkiem i powinnością ludzi zajmujących się w teorii

i praktyce problematyką edukacji. Niedostateczne wykorzystanie lub pomijanie tych osiągnięć w budowanej (postulowanej) szkole byłoby zabójcze kulturowo i prowadziłoby do upadku szkoły (deskolaryzacji).

Postulowana szkoła powinna być nie tylko dobrą szkołą, ale także **szkołą rozwiniętą cywilizacyjnie**, czyli taką, która m.in.: **nadaża** za rozwojem nauki i techniki, za rozwojem mediów, komputeryzacją i informatyzacją kształcenia; **przygotowuje** uczniów do uczenia się (do zdobywania informacji z różnych źródeł, racjonalnego korzystania z nich oraz przekształcania ich w wiedzę i mądrość); **przeciwdziała** zagrożeniom cywilizacyjnym, w tym także zagrożeniom ze strony technologii informacyjnych¹, obniżaniu się poziomu intelektualnego społeczeństwa, elektronicznemu encyklopedyzmowi, cywilizacji obrazkowej, szerzącemu się analfabetyzmowi funkcjonalnemu oraz rosnącemu stresowi wynikającemu z nadmiaru bodźców i tempa życia (por. Banach, Rajkiewicz, 2004).

Jednocześnie postulowana szkoła powinna: być **mocno osadzona w systemie wartości**; wspierać każdego potrzebującego w jego procesach rozwoju osobowego, w tym dbać o rozwój utalentowanych uczniów. Tożsamość aksjologiczna postulowanej szkoły musi wyraziście realizować wychowanie ku wartościom, a szczególnie wychowanie do wolności, godności i odpowiedzialności.

Potrzeba systemowego myślenia o szkole i edukacji XXI wieku

Fakty podawane w raportach UNESCO o stanie edukacji na świecie dowodzą, że ciągu kolejnych 30 lat więcej ludzi ukończy szkołę niż w całej historii ludzkości. Oznacza to, że szkoła staje przed wielkimi wyzwaniem cywilizacyjnymi. Problemy ilościowe wiążą się z rozwojem sieci szkół, problemy jakościowe z charakterem wszystkich komponentów systemu.

Potrzebę powołania i budowy nowej prognostyki pedagogicznej w nowej rzeczywistości pedagogicznej i problematykę badań ukazują w dalszej części niniejszego opracowania.

¹ Między innymi nadmiarowości i powszechnemu dostępowi do informacji, ale także uzależnieniom np. od gier komputerowych.

Konieczna jest nowa filozofia edukacji

Z uwagi na to, że dynamika rozwoju cywilizacji będzie się — jeszcze przez długi czas — utrzymywać przynajmniej na obecnym poziomie (wszystko wskazuje na to, że będzie większa), koniecznością stanie się odejście od dotychczas w pełni akceptowanej strategii adaptacyjnej (zwanej także **strategią transmisji kulturowej**) na **rzecz strategii krytyczno-kreatywnej**. Pędzimy naprzód i zatrzymać się nie możemy; jak mówił T. Kotarbiński, możemy co najwyżej nauczyć się lepiej włączyć sterami pojazd, w jakim jesteśmy (Kowalczyk, 2004, s. 114; Kostrubiec, 2004).

Stosowanie strategii krytyczno-kreatywnej znajduje swoje uzasadnienie w ciągle utrzymującej się wysokiej dynamice rozwoju nauki i techniki, która może być wyrażona w narastającej lawinowo ilości nowej wiedzy, podwajającej się co pewien czas (od 2 do 8 lat). Z rozwojem nauki należy łączyć dynamiczny rozwój techniki, wyrażający się w upowszechnianiu coraz to nowych technologii zmieniających systemowo działalność człowieka (ewolucja zawodów). Owocuje to koniecznością edukacji ustawicznej i uczenia się przez całe życie.

Nowa teleologia wychowania

Nowa filozofia wychowania i wynikająca z niej strategia współczesnej edukacji swoje urzeczywistnienie znajduje w teleologii wychowania (edukacji). Stawiamy w niej pytania o realizację misji edukacji, w tym o to, jakiego człowieka chcemy uznać za wykształconego (wychowanego). Ów model wykształconego Polaka opisany jest przez teleologię wychowania w systemie naczelných zadań systemu edukacji. Stanowią one fundament polityki oświatowej oraz podstawę do programowania modelu edukacji. W istocie rzeczy zaś chodzi o jednoznaczną odpowiedź na pytanie o kanon wykształcenia (wychowania) człowieka XXI wieku². Jego zakres zależy w dużym stopniu od tego, jak rozumiemy i ujmujemy wynikające z wyzwania cywilizacyjnych powinności edukacji wobec człowieka, narodu i ludzkości³.

² Kanon to — w najbardziej ogólnym znaczeniu — reguła, norma, prawidło, wzorzec, zasada; w pedagogice — model wykształconego (wychowanego) człowieka. Problematyka ta jest ciągle otwarta dla badań nad współczesnymi rozwiązaniami w edukacji.

³ Ukierunkowywanie pracy szkół na potrzeby realizacji standardów edukacyjnych i zdawania egzaminów jest jednym z wielkich błędów w funkcjonowaniu szkół i całego systemu oświaty.

Kanon wykształcenia ogólnego odniesieniem do kryteriów jakości szkoły

Z pedagogicznego punktu widzenia problem ustalenia kanonu wykształcenia ogólnego wiąże się z modelowaniem sylwetki tzw. wykształconego człowieka (Suchodolski, red., 1980). Kanon wykształcenia ogólnego (ale także adekwatnie do niego — kanon wykształcenia zawodowego) jest pewnym wzorcem dla edukacji ukierunkowującym i wyznaczającym przebieg procesów kształcenia ogólnego (Kwiatkowski, red., 2000).

W literaturze przedmiotu wymienia się trzy modele kanonów wykształcenia ogólnego: aksjologiczny, epistemologiczny i technologiczny (Bogaj, 1995; Kupisiewicz, 1995, s. 203—222), przy czym ich szczegółowa analiza uwypukla niedostatki treści każdego z modeli. Niedostatki te są znaczące wtedy, gdy chcemy uwzględnić potrzeby edukacji niezbędnej w społeczeństwie wiedzy⁴. Jednocześnie w kontekście pytań o treść kanonu wykształcenia ogólnego warto zastanowić się nad docelowym modelem polityki oświatowej, w tym preferowanym modelem wychowania. Kanon wychowania (jako model aksjologii) stanowi fundament, na którym można budować pozostałe pytania i konstruować odpowiedzi. W kontekście tego kanonu warto rozważyć wszelkie zjawiska edukacyjne, w tym także to, że rośnie zainteresowanie studiami. Wiek XXI — jak niektórzy twierdzą — będzie wiekiem uniwersytetów, a dokładniej **wiekem upowszechnienia wyższego wykształcenia**⁵.

Czy możliwe jest opracowanie pełnego katalogu cech dobrej szkoły odpowiadającej wymaganiom wynikającym z potrzeb życia człowieka w rozwijającej się cywilizacji? Nie wydaje się, że odpowiedź na to pytanie może być twierdząca. Przykładowo Piotr Sztompka, analizując omawiane zjawisko, formułuje następujący katalog najważniejszych tzw. kompetencji cywilizacyjnych:

- kultura rynkowa: przedsiębiorczość, dyscyplina, etos pracy, odpowiedzialność;
- kultura prawna: legalizm, uznawanie prawa, równość wobec prawa;

⁴ W niniejszym kontekście warto przywołać myśl B. Suchodolskiego (1968, s. 16), iż „rzeczą najważniejszą w wychowaniu jest kształtować ludzi tak, aby: umieli oni żyć w warunkach współczesnej cywilizacji, potrafili podjąć zadania, które im stawia, korzystali z możliwości kulturalnego rozwoju, którego im dostarcza; wiedzieli, ku czemu i jak dążyć, z jakich źródeł czerpać radość życia”.

⁵ W obliczu upowszechnienia wyższego wykształcenia warto zadać pytania o ciągłość edukacji i czas jej trwania, a także o to, co stanie się z jednostkami wybitnie utalentowanymi. Wszak naukę i technikę tworzą nieliczni, a korzystają z tych osiągnięć wszyscy.

- kultura demokratyczna;
- kultura dyskursu, tolerancja, akceptacja pluralizmu;
- kultura organizacyjna: efektywne zarządzanie, racjonalna administracja;
- kultura technologiczna: sprawne i umiejętne korzystanie z urządzeń technicznych;
- kultura ekologiczna;
- kultura życia codziennego: szacunek dla innych, umiejętność współżycia z innymi, współdziałania, gotowość niesienia pomocy, czystość, schludność (Sztompka, 2000).

Idąc tokiem myślenia P. Sztompki, dochodzimy ponownie do podstawowych funkcji wykształcenia, które wymieniony autor postrzega w konwencji wartości i kultury osobistej, różnicowanej przedmiotem postaw, jakiej ona dotyczy (Furmanek, 2006c). Są to jednocześnie komponenty nowocześniejszego rozumianego kanonu wykształcenia ogólnego.

Nowe rozwiązania w zakresie treści i procesów uczenia się

Zmienność wiedzy naukowej musi znajdować swoje odzwierciedlenie w zmianach treści kształcenia. To zaś nie jest takie łatwe do wprowadzenia w życie. Przykładów dostarczają napotymane w dydaktyce trudności w zakresie doboru adekwatnych treści kształcenia (szczególnie tych odpowiadających na potrzeby edukacji technicznej, informatycznej, fizycznej, biologicznej).

Wiedza — jako kategoria aksjologiczna konstytuująca model społeczeństwa wiedzy — stała się współcześnie dobrem powszechnie pożądanym i usługą powszechnego użytku, której cena stale wzrasta. Tymczasem paradoksem jest, że coraz więcej ludzi to analfabeci funkcjonalni, a także to, że wzrastającej ich świadomości o niezastąpionej roli wiedzy nie towarzyszy możliwość osiągnięcia jej przez wszystkich (Sztumski, 2009). Rozwiązania edukacyjne są w tym zakresie daleko dysfunkcjonalne.

Procesy uczenia się są ściśle powiązane z osiągnięciami w zakresie teorii uczenia się człowieka. W jakim zakresie owe osiągnięcia psychologii uczenia się (w tym kognitywistyki) mają szansę być upowszechnione w systemach szkolnych?

Technika i informatyka dostarczają nowych rozwiązań mających wspomagać człowieka we wszelkich formach jego działalności, także w uczeniu się. Na ile osiągnięcia tych dziedzin mogą zmienić charakter

procesów uczenia się w systemie edukacyjnym? Jaka powinna być obecność technologii informacyjnych w nowych, przyszłych systemach edukacji? Na ile rozwiązania edukacji zdalnej (e-edukacji, m-edukacji) i edukacji wirtualnej mogą (a może muszą!) być wpisane w system rozwiązań obecnie stosowany w edukacji?

Współczesna technika w nowoczesnej szkole

Współczesna technika jest wszechobecna. W tej sytuacji naturalnymi pytaniami są pytania o to, jak dalece technika współczesna wkracza do szkoły, zmienia szkołę jako środowisko życia, uczenia się i pracy ludzi, zarówno tych uczących się, jak i tych pracujących w niej (od personelu pomocniczego do dyrekcji szkoły). W tym znaczeniu treść pojęcia „szkoła” obejmuje: po pierwsze, to wszystko, co wiąże się z instytucją organizującą opiekę, wychowanie i kształcenie zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa oświatowego; po drugie, budynek szkolny z jego infrastrukturą techniczno-dydaktyczną; po trzecie, otoczenie urbanistyczne budynku, jego miejsce w środowisku⁶.

Technologie informacyjno-komunikacyjne stają się stałymi komponentami środowiska szkolnego. Coraz powszechniejsze jest wprowadzanie systemów informatycznych, korzystanie z multimediiów oraz multi- i hipermedialnych opracowań dydaktycznych. Możemy stwierdzić, że współczesna szkoła wzbogacona jest o wytwory techniki, bez których już dziś skuteczne funkcjonowanie szkoły byłoby wręcz niemożliwe.

Nowa infrastruktura edukacyjna

Jaka więc powinna być szkoła XXI wieku? Współczesna edukacja z pewnością nie może być w opozycji do cyfrowego świata, w którym funkcjonują na co dzień uczniowie, także ci najmłodszy. Podczas zajęć ze wszystkich przedmiotów powinna mądrze korzystać z dobrodziejstw nowych technologii i przyczyniać się do powiększania wirtualnych zasobów edukacyjnych. Dzięki takim działaniom nauka stanie się bardziej

⁶ Wskazane tutaj problemy są obecnie przedmiotem zainteresowań m.in. osób zajmujących się tzw. inżynierią pedagogiczną.

atrakcyjna dla uczniów, którzy będą coraz bardziej zmotywowani do działania.

Osiągnięcia nauki i techniki ujawniają się także np. w budownictwie szkolnym. Trzeba więc również stawiać pytania o nową szkołę, czyli nowe obiekty szkolne, powstające z wykorzystaniem najnowszych osiągnięć architektonicznych, urbanistycznych, budowlanych, ergonomicznych. Czy budynki szkolne nie powinny być obiektami inteligentnymi, jakie już można zauważyć wśród nowoczesnych biurowców i obiektów administracji?⁷

Koncepcja cyfrowego, multimedialnego budynku szkolnego (*digital school*)

Szkoła jako budynek inteligentny (Furmanek, 2009a, s. 387—393) to budynek, który lepiej niż tradycyjny jest dostosowany do potrzeb użytkowników, może być adaptowany do nowych technologii i zmian w strukturze organizacyjnej, umożliwia efektywne zarządzanie jego zasobami przy minimalizacji kosztów eksploatacji. Komfortowy, inteligentny budynek szkolny nie może się obejść bez systemów audio-wideo pozwalających użytkownikom słuchać w dowolnym pomieszczeniu ulubionej muzyki i oglądać na ekranie odbiornika TV programy telewizyjne lub filmy z domowej wideoteki. Do niedawna promowano koncepcję instalacji centralnych „magazynów” CD/DVD korzystających z najnowszych odtwarzaczy płyt. Obecnie zastąpiono je multimedialnymi serwerami wpisującymi się doskonale w koncepcję cyfrowego, multimedialnego budynku. Z kolei zastosowanie technologii sieci bezprzewodowych Wi-Fi umożliwia dostęp do Internetu w każdym punkcie w budynku, a także na zewnątrz.

⁷ Budynek szkoły im. A.P. Mollera w Danii to trzypiętrowa konstrukcja otaczająca dwie duże centralne przestrzenie — pomieszczenia wspólnego użytku oraz halę sportową. Przestrzenie łączy pochyły dach, a oddziela mur z cegieł. Zainstalowane sufity podwieszane odpowiadają wysokim wymaganiom akustycznym oraz stylistyce projektu. Aby wywołać wrażenie spokoju i prostoty, architekci biura C.F. Moller zaprojektowali sufity, w których oświetlenie oraz wentylacja umieszczone zostały na jednej listwie. W wielu miejscach zamontowano sufity wyspowe Sonar, które doskonale pochłaniają dźwięk. Spełniają one surowe duńskie przepisy dotyczące akustyki, głównie konieczności pochłaniania dźwięku w budynkach szkolnych (Furmanek, 2009a, s. 387—393).

Modele szkoły tradycji przemysłowej i cywilizacji informacyjnej

Analiza danych zawartych w tabeli 1 wskazuje, iż polską szkołę XXI wieku trzeba wymyślić od nowa, korzystając z doświadczeń innych krajów, uwzględniając poziom naszego rozumienia przemian cywilizacyjnych, ale także znając i rozumiejąc aspiracje i dążenia Polaków. Jaka powinna być więc polska szkoła XXI wieku?

1. Przede wszystkim powinna być **otwarta na innowacje naukowe, techniczne i pedagogiczne**, np. w odniesieniu do procesów nauczania i uczenia się. Wykorzystanie osiągnięć technologii informatycznych i informacyjnych nie jest już obecnie jakąś nowinką techniczną, jest rozwiązaniem, które bardzo szybko upowszechni się w szkole. Przykładów mamy aż nadto: projektory multimedialne, tablice interaktywne czy dzienniki elektroniczne.

2. Powinna **przekazywać wiedzę praktyczną**, rozwijać kompetencje związane z upowszechniającymi się, wszechobecnymi technologiami informacyjnymi. Wymienić tutaj należy technologie zdobywania informacji, wyszukiwania i przetwarzania informacji w wiedzę, planowania, współpracy, komunikacji, posługiwania się przeróżnymi urządzeniami w celach edukacyjnych. Wykorzystanie symulatorów pozwala nie tylko uzmysłwić uczniom możliwe skutki działań (rozwija to wyobraźnię, w tym wyobraźnię moralną), ale także uczy metod rozwiązywania złożonych problemów poznawczych i diagnostycznych.

3. **Musi dzielić się wiedzą** z każdym jej potrzebującym i oczekującym wsparcia w tym zakresie. Oznacza to konieczność zmiany pojęć, np. dotyczących ucznia, którym nie jest już tylko dziecko w określonym wieku, ale każdy potrzebujący wspomagania w procesach uczenia się. Szkoła jest osadzona w określonej społeczności lokalnej i powinna odpowiadać na potrzeby tej społeczności. Jest również środowiskiem, w którym wszyscy uczestnicy procesu edukacji powinni być aktywni: nauczyciele, uczniowie i rodzice. I wszyscy wzajemnie powinni się od siebie uczyć.

Cechy strukturalne modelu szkoły w cywilizacji przemysłowej i modelu szkoły przewidywanej w społeczeństwie informacyjnym przedstawiłem w tabeli 2.

Warto zauważyć, iż w modelu szkoły industrialnej następuje zmiana podstaw teoretycznych procesów edukacyjnych oznaczająca rezygnację z wszechobecnej teorii behawiorystycznej, traktującej człowieka jako układ reaktywny, stosującej w różnorodnych odmianach inżynierię behawioralną, w której dominują nagrody i kary. W istocie w modelu szkoły industrialnej obowiązuje przedmiotowy styl edukacji.

Tabela 2

Porównanie wybranych cech modeli szkoły industrialnej i informacyjnej

Cechy modelu	Model szkoły industrialnej	Model szkoły informacyjnej
Teoria	behawioryzm (nagrody i kary, stopnie szkolne)	psychologia poznawcza i humanistyczna (wewnętrzne samozadowolenie)
Metoda	podręcznik, wykład	wspólny projekt badawczy
Umiejętności	zapamiętywanie, prezentowanie problemu, sprawozdanie	komunikowanie, negocjowanie sposobów rozwiązania problemów, prezentowanie alternatywnych rozwiązań
Rola ucznia	przyswajanie wiedzy	uczeń jako badacz, sprawozdawca, syntetyzator
Rola nauczyciela	ekspert	nauczyciel jako uczeń
Władza/autorytet	nauczyciel	nauczyciel/uczeń
Ocena	nauczyciel	nauczyciel/uczeń
Środowisko uczenia się	współzawodnictwo, recytacja, ocena myślenia uczniów przez nauczyciela	współpraca, spolegliwość grupowa, uprawianie myślenia wyższego rzędu

Źródło: Adams, Hamm, 1990.

Współczesna pedagogika uznaje wychowanka za osobę, której konstytutywne właściwości obejmują cielesność, system zjawisk psychicznych (poznawczych) oraz duchowość. Taka integralna koncepcja człowieka pozwala na dostrzeganie (rozpoznawanie) wszystkich wymiarów osoby ludzkiej i objęcie ich procesami wielostronnego wspomagania.

Przyjęcie owej integralnej koncepcji człowieka znajduje odzwierciedlenie w stosowanych metodach uczenia się i nauczania, w których odchodzi się od aktywności jednorodnej na rzecz wielorodności i kompleksowości form oraz stopni aktywności w procesach uczenia się. Jednocześnie dominujące procesy pamięci są zastępowane przez procesy rozpoznawania, oceny i podejmowanie wielorakich działań uczniów z wykorzystaniem całego potencjału środowiska wychowawczego i dydaktycznego (a więc także technologii informacyjnych). Oznacza to również nadanie odpowiednio dużego znaczenia podmiotowości uczniów. Ich zadaniem jest docieranie do informacji zawartych w różnorodnych bazach danych, strukturalizowanie tych informacji odpowiednio do celu i wykorzystanie w rozwiązywaniu problemów. Takie działania stają się okazją do tworzenia nowej wiedzy. Uczeń, który pracuje jak twórca, może ujawnić swoje potencjalności i indywidualnie rozwijać swoje talenty. Rolą nauczyciela jest systematyczna obserwacja i dyskretna pomoc w wysiłkach podejmowanych przez ucznia. Nauczyciel buduje swój autorytet nie na tym, że jest dysponentem nie-

zbędnej wiedzy, lecz na tym, że potrafi organizować, inspirować, kontrolować, pomagać i cieszyć się z uczniem wspólnym sukcesem.

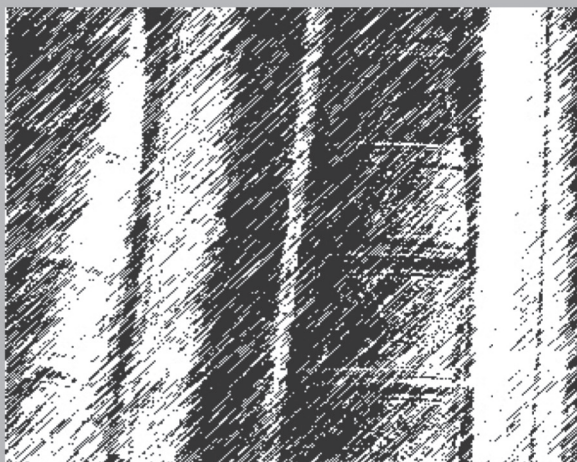
Zakończenie

Zarysowana w niniejszym opracowaniu problematyka ukazuje pilną potrzebę badań oraz dyskusji nad rzeczywistością, a nie pozorowaną reformą polskiego systemu edukacji, a także jej ocen. Działania podejmowane obecnie mają charakter populistyczny. Najważniejsza wydaje się dziś odpowiedź na pytanie o cechy nowoczesnej, ukierunkowanej na wyzwania wynikające z przemian cywilizacji, szkoły przyszłości. W niej bowiem jak w soczewce koncentrują się najważniejsze problemy polskiej oświaty, najbardziej widoczne na przykładzie edukacji zawodowej (Furmanek, 2006b).

Bibliografia

- Adams D.N., Hamm M.E., 1990: *Cooperative learning — Critical thinking and collaboration across the curriculum*. Springfield, IL.
- Banach C., Rajkiewicz A., 2004: *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004—2015*. „Nowa Szkoła”, nr 1.
- Bogaj A., 1995: *Kanon wykształcenia ogólnego — ciągłość i zmiana*. W: *Realia i perspektywy reform oświatowych*. Red. A. Bogaj. Warszawa.
- Denek K., 2002: *Poza ławką szkolną*. Poznań.
- Denek K., 2005: *Ku lepszemu edukacji*. W: *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*. Red. F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk. Szczecin.
- Encyklopedia powszechna PWN*. Warszawa 1974.
- Furmanek W., 2000: *Podstawy edukacji zawodowej*. Rzeszów.
- Furmanek W., 2004: *Ogólna charakterystyka przemian cywilizacyjnych*. W: *Dydaktyka informatyki. Problemy teorii*. Red. W. Furmanek, A. Piecuch. Rzeszów.
- Furmanek W., 2006a: *Dobra szkoła rozwinięta cywilizacyjnie*. W: *Technika — Informatyka — Edukacja*. Red. W. Walat. T. 5. Rzeszów 2006.
- Furmanek W., 2006b: *Edukacja zawodowa wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy*. W: *Edukacja w społeczeństwie wiedzy*. Red. M. Kozielska. Toruń.
- Furmanek W., 2006c: *Zarys humanistycznej teorii pracy*. Warszawa.
- Furmanek W., 2009a: *Inteligentna szkoła*. W: *Problemy dokształcania i doskonalenia nauczycieli*. Red. E. Sałata. Radom.
- Furmanek W., 2009b: *Pytania o dobrą szkołę w perspektywie XXI wieku*. W: *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość i przyszłość*. Cz. 1: *Problemy podstawowe*. Red. Z. Ratajek. Kielce.

- Furmanek W., 2012: *Szkoła jutra nie może być taka jak szkoła dziś*. I „Nowe Horyzonty Edukacji”, nr 2.
- Jacobs G.M., Lee C, Ng M., 1997: *Co-operative learning in the thinking classroom*. Paper presented at the International Conference on Thinking, 1997, June, Singapore.
- Kołodziejczyk W., 2001: *Wymarzona szkoła XXI wieku*. „Edukacja i Dialog”, nr 4.
- Kostrubiec B., 2004: *Obrazy postmodernizmu*. Lublin.
- Koszczyk T., Jonkisz J.J., Toczek-Werner S., red., 2007: *Edukacja jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. T. 1. Wrocław.
- Kowalczyk S., 2004: *Idee filozoficzne postmodernizmu*. Radom.
- Kupisiewicz C., 1995: *Kanon wykształcenia*. [Raport tematyczny nr 4. IBE]. Warszawa.
- Kupisiewicz C., 2009: *Edukacyjne paradoksy współczesności*. Tryb dostępu: <http://www.wsp.lodz.pl/news-238.html>. Data dostępu: 07.10.2009 r.
- Kuźma J., 2005: *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*. Kraków.
- Kwiatkowski S.M., 1996: *Cele i treści kształcenia w szkołach zasadniczych*. W: *Zmiany na rynku pracy a kształcenie zawodowe*. Red. E. Drogosz-Zabłocka. Warszawa.
- Kwiatkowski S.M., 2002: *Dostosowanie struktury i treści kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy w kontekście zmian w systemie edukacji*. Warszawa.
- Kwiatkowski S.M., red., 2000: *Kształcenie zawodowe — rynek pracy — pracodawcy*. Warszawa.
- Kwieciński Z., red., 2000: *Alternatywy myślenia o edukacji*. Warszawa.
- Lewowicki T., 1995: *Przemiany oświaty*. Warszawa.
- PISA, 2003: *Wyniki badania 2003 w Polsce. Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów*. Warszawa 2004.
- Rzęsikowski S., 2001: *Czego potrzeba naszej oświacie? W: Ku lepszemu szkole*. Red. S. Rzęsikowski. Kraków.
- Słownik języka polskiego*. Warszawa 1998.
- Strategia rozwoju edukacji na lata 2007—2013*. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, sierpień 2005 r. Tryb dostępu: arch.znp.edu.pl/text.php?action=view&id=690&cat=10...2005. Data dostępu: 17.11.2006 r.
- Strategia rozwoju edukacji narodowej na lata 2001—2006*. Warszawa, 16 października 2001 r. Tryb dostępu: pois.nfosisgw.gov.pl/.../lista_dokumentow_strategicznzych_mrr.pdf.
- Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*. Dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r. Tryb dostępu: pois.nfosisgw.gov.pl/.../lista_dokumentow_strategicznzych_mrr.pdf.
- Suchodolski B., 1968: *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa.
- Suchodolski B., red., 1980: *Model wykształconego Polaka*. Wrocław.
- Szczurowska S., 1996: *Kształcenie ogólne a kształcenie zawodowe w wybranych krajach*. Warszawa.
- Sztompka P., 2000: *Trauma wielkiej zmiany*. Warszawa.
- Sztumski W., 2009: *Paradoksalne społeczeństwo wiedzy*. Tryb dostępu: http://www.sprawynauki.edu.pl/index2.php?option=com_content&task=view&id=895&pop=1&page=0&Itemid=35. Data dostępu: 28.11.2008 r.
- Tiffin J., Rajasingham L., 1995: *In search of the virtual class. Education in an information society*. London.
- Zawadzka B., red., 2008: *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość i przyszłość*. Cz. 3: *Aksjologiczne podstawy edukacji szkolnej w świetle analiz i badań*. Kielce.



AGATA CABAŁA, ANDRZEJ KASPEREK

Pamięć przeszłości w społeczeństwie przyszłości Studium na przykładzie gimnazjalistów z Czeskiego Cieszyna

**Memory of the past in the society of the future
A study of high school learners from Český Těšín**

Abstract: On the one hand, an issue of construction and transmission of knowledge about own past, and the other hand, an issue of resolving disputes concerning with the memory of the past are the challenges faced by the society based on knowledge. The contemporary school is an institution which plays one of the most important roles in this process. The authors' discussions focus on Polish-Czech dispute about the memory of the past. They are interested in learners' opinions from Český Těšín. The authors analyze their answers to the questions concerning the memory of the past in this text. The answers are provided by young Poles and Czechs learning in the high schools in the area of Český Těšín. The authors undertake the dilemma referring to the memory of the history as the essential element of humanistic education in schools from Zaolzie region. Issues concerned with school as a place of Polish-Czech reconciliation regardless of various interpretations will be analyzed as well.

Key words: society based on knowledge, memory of the past, collective memory, memory of the history, Zaolzie, Český Těšín.

Wstęp

W każdym z co najmniej kilkuset określeń współczesnego społeczeństwa, które są używane w naukowym czy publicystycznym dyskursie (Janusz Mariański wymienia 162 takie określenia — Mariański, 2010, s. 19—20), tkwi bez wątpienia cząstka prawdy, choć w każdym akcent zostaje położony na inny aspekt współczesności. Do najpopularniejszych, a zarazem teoretycznie najlepiej podbudowanych należą następujące: społeczeństwo postindustrialne, postmodernistyczne, ponowoczesne, społeczeństwo ryzyka, społeczeństwo informacyjne czy społeczeństwo wiedzy. Istotą wszystkich tych określeń jest przyjęcie dychotomii, którą można sprowadzić do opozycji: społeczeństwo tradycyjne — społeczeństwo nowoczesne, przy czym przez nowoczesność należy rozumieć tutaj odmienny niż w społeczeństwach tradycyjnych stosunek do przeszłości oraz zmiany społecznej. Przeszłość nie jest we współczesnych i nowoczesnych społeczeństwach traktowana jako noszące w sobie niemalże sakralny ciężar dziedzictwo przodków, które należy kultywować i transmitować w jak najmniej zmienionej formie, lecz jako jeszcze jedno źródło samookreślenia, które w skrajnych przypadkach należy nawet zanegować. Sedno dychotomii tradycja — nowoczesność tkwi zatem w odmienności perspektywy temporalnej. Przykładowego modelu myślenia o relacji tradycja — nowoczesność dostarcza paradygmat modernizacji: tradycyjne społeczeństwo własną tożsamość buduje przez odtwarzanie silnych związków z przeszłością, w której stronę się orientuje, społeczeństwo nowoczesne natomiast orientuje się w stronę przyszłości (Krzysztofek, Szczepański, 2002, s. 52—53). Kwestią dyskusyjną, która różnicuje koncepcje współczesnego społeczeństwa, pozostaje stosunek do przyszłości, wszystkie koncepcje łączy jednak niewątpliwie rozluźnienie związków z przeszłością. Stosunek współczesnych społeczeństw, zwłaszcza w ich narodowym wymiarze, do własnej przeszłości jest zresztą dość ambiwalentny: gdy wiemy o historii naszej zbiorowości coraz więcej, przyrasta wiedzy, głównie dzięki placówkom badawczym, uniwersytetom, instytucji szkoły oraz mediom, ale jednocześnie przeszłość ta, skrętnie, choć nie bez ideologizacji, rekonstruowana przez naukowców i pasjonatów, wydaje się coraz mniej istotna dla podejmowanych wyborów, a zarazem w coraz mniejszym stopniu stanowi źródło identyfikacji. Jeśli dodamy do tego procesy społeczne mające unifikujący charakter, procesy określane mianem globalizacji, makdonaldyzacji czy westernizacji, wówczas kwestia pamięci przeszłości stanie się zagadnieniem szczególnie ważnym dla naukowców, zwłaszcza socjologów, badających trwałość i zmianę w ramach wielkich struktur społecznych.

Nie przez przypadek kwestia pamięci przeszłości, pamięci zbiorowej czy pamięci historycznej stała się przedmiotem naukowej refleksji w początkach XX wieku, w czasie naukowego fermentu, ale i zmian świadomościowych, zainicjowanych przez procesy społeczne o charakterze globalnym. Zwyczajowo palmę pierwszeństwa w tworzeniu zrębów nowoczesnej refleksji nad pamięcią zbiorową przypisuje się socjologom, zwłaszcza reprezentantom francuskiej szkoły socjologicznej (Maurice Halbwachs, Émile Durkheim, Stefan Czarnowski), ale zainteresowanie problematyką pamięci zbiorowej ujawnia się również w pracach historyków (Marc Bloch, Aby Warburg) czy antropologów (Edward Evans-Pritchard). Robert Traba zwraca uwagę na to, że nowoczesny dyskurs o pamięci społecznej zainicjowało dwóch badaczy: Maurice Halbwachs oraz historyk sztuki Aby Warburg, przy czym ten drugi bardziej interesował się zagadnieniem pamięci kultury (Traba, 2006, s. 26—27). Halbwachs zwracał uwagę na istnienie ścisłego związku między pamięcią zbiorową a przestrzenią. Jak pisał, nie istnieje taki rodzaj pamięci zbiorowej, która nie rozwijałaby się w ramach przestrzennych (Halbwachs, 1950, s. 146). Odniesienie do problematyki czasu i przestrzeni zawiera także inne pojęcie często stosowane w badaniach pamięci zbiorowej, mianowicie pojęcie miejsc pamięci (franc. *les lieux de mémoire*) (zob. Nora, red., 1984; red., 1987; red., 1992). Pamięć zbiorowa jako konstrukt społeczny, podlegający procesowi nieustannej reinterpretacji, jest konstytuowana przez miejsca pamięci, którymi mogą być zarówno miejsca geograficznie zdefiniowane, obiekty, jak i symbole czy wydarzenia z dziejów pewnej zbiorowości. Oprócz ważnych prac Pierre'a Norywe we współczesny dyskurs nad pamięcią zbiorową wpisują się prace Aleidy i Jana Assmannów, Jacques'a Le Goffa czy Moritza Csaky'ego (Traba, 2008, s. 144).

W państwach postkomunistycznych debata nad pamięcią zbiorową miała szczególnie istotne znaczenie dla tożsamości obywateli. Oczywiście, praca nad pamięcią zbiorową pokazała tutaj w całej rozciągłości złożoną logikę pamiętania i zapominania, wybiórczości i ideologizacji. Pamięć zbiorowa grupy nie jest bowiem tożsama z pamięcią historyczną, eksponowane jest w niej to, co istotne z przeszłości, ale w perspektywie znaczenia dla terażniejszości (Nowak, 2011, s. 35). W postkomunistycznej rzeczywistości nałożyły się na siebie projekt spóźnionej modernizacji w duchu koncepcji uniwersalnego społeczeństwa postindustrialnego według Daniela Bella i rekonstrukcja tożsamości zbiorowej zaopatrzonej w silnie partykularną charakterystykę.

Jeszcze inaczej można powiedzieć, że socjologiczna refleksja nad pamięcią zbiorową jest częścią socjologii czasu, ale jednocześnie socjologii wiedzy. Pamięć zbiorowa stanowi bowiem rodzaj wiedzy o przeszłości, choć wiedzy wyselekcjonowanej. Współczesne społeczeństwa wiedzy stają

więc przed kwestią produkcji i transmisji wiedzy o własnej przeszłości. Jedną z węzłowych instytucji w tym procesie stanowi instytucja szkoły. Logika nowoczesnego społeczeństwa wskazuje jednak, że szkoła coraz częściej będzie stawała się obszarem sporu o pamięć, sporu o wiedzę o przeszłości. Procesy migracyjne, charakterystyczne dla społeczeństwa nowoczesnego, prowadzą bowiem do sytuacji, w której do tej samej szkoły uczęszczają uczniowie należący do narodów niegdyś prowadzących z sobą spór, często o charakterze militarnym, spór znaczony ofiarami, utrzymującymi się animozjami, spór, którego konsekwencją jest odtwarzanie i podzielenie różnych pamięci zbiorowych, a także spór o miejsca pamięci.

Z taką sytuacją spotykamy się w niektórych szkołach zlokalizowanych na terenie Zaolzia w Republice Czeskiej. Jakkolwiek polsko-czeski spór o pamięć przeszłości ma w znacznej mierze charakter lokalny, dotyczy bowiem głównie mieszkańców podzielonego arbitralną decyzją Rady Ambasadorów państw Ententy w 1920 roku Śląska Cieszyńskiego, a zarazem spór ten, jeśli chodzi o jego korzenie, ma odmienny charakter niż spory o pamięć, które wywołują współczesne ruchy migracyjne, to jednak można go potraktować jako swoiste laboratorium pojednania zwaśnionych społeczeństw, polsko-czeski wkład w łagodzenie sporów z przeszłości. Jak zauważa Lech W. Zacher, społeczeństwo wiedzy, które stanowić ma kolejny, wyższy poziom rozwoju społeczeństwa informacyjnego, odsyła do modelu przyszłego społeczeństwa, „bardziej jakościowego», poszukującego »prawdziwych wyobrażeń«, społeczeństwa roztropnego, rozważnego i mądrego, czyli jakiegoś *societas prudens*” (Zacher, 2003, s. 109). W charakterystykę tę doskonale wpisuje się problematyka łagodzenia sporów na tle rozbieżnych interpretacji pamięci przeszłości. Model społeczeństwa wiedzy zakłada tutaj stępienie irracjonalnych odruchów trybalnych, cofających zbiorowości społeczne do archaicznej retoryki nacjonalistycznej. Postulat *wisdom society* pozostanie niespełniony, jeśli ludzie różnych narodowości nie wypracują *modus vivendi*, zasypując mentalne uprzedzenia. Przykuwający uwagę współczesnych socjologów proces pojednania stanowi element budowania takiego nowego społeczeństwa, w którym znaczącą rolę odgrywa nie tylko — jak zakładał Daniel Bell, myśląc o społeczeństwie postindustrialnym — uniwersytet, lecz przede wszystkim szkoła, w tym zwłaszcza szkoły, w których razem uczą się reprezentanci różnych narodowości.

Założenia teoretyczne i metodologiczne badań

Do podziału Śląska Cieszyńskiego na część polską i czechosłowacką (od 1993 roku czeską) doprowadziły odmienne interesy oraz różne interpretacje przeszłości głoszone przez elity polityczne odradzających się po I wojnie światowej państw polskiego i czeskiego. W sporze o Zaolzie polska strona podnosiła argument etnograficzny, czeska kładła akcent na historyczne związki Śląska Cieszyńskiego z Koroną Czeską, a zarazem argument gospodarczy (Rusek, Kasperek, Szymeczek, [w druku]). W 1918 roku powołano Radę Narodową Księstwa Cieszyńskiego oraz Zemský národní výbor pro Slezsko, które wstępnie podzieliły Śląsk Cieszyński wedle kryterium etnicznego. 23 stycznia 1919 roku wojska czechosłowackie wkroczyły jednak na terytorium etnicznie polskiego Śląska Cieszyńskiego. W lipcu 1920 roku na konferencji w belgijskim Spa usankcjonowany został podział na polską i czechosłowacką część Śląska Cieszyńskiego. W rezultacie Polsce przypadł obszar o powierzchni 1 002 km², na którym zamieszkiwało ponad 139 tys. mieszkańców, Czechosłowacji obszar o powierzchni 1 280 km² z ponad 295 tys. ludności (Rusek, 2002, s. 32). „Włączoną do państwa czechosłowackiego część dawnego Śląska Cieszyńskiego, na której przewagę, według spisu z 1910 roku, posiadała ludność polska, z czasem zaczęto nazywać Śląskiem Zaolziańskim lub potocznie Zaolziem, choć nazwy tej używają głównie Polacy w Polsce i na Zaolziu, Czesi natomiast mówią o Śląsku Czechosłowackim lub o Těšínsku” (Rusek, Kasperek, Szymeczek, [w druku]). Ludność polska zamieszkująca terytorium Zaolzia została poddana procesowi przymusowej czechizacji, którą prowadzono m.in. przez politykę migracji, radykalnie zmieniającą skład ludności regionu. W 1938 roku, wykorzystując zajęcie przez III Rzeszę Czechosłowacji, wojsko polskie wkroczyło na Zaolzie, wcielając je w obszar państwa polskiego. Po II wojnie światowej granica polsko-czechosłowacka ponownie podzieliła Śląsk Cieszyński.

Na obszarze Śląska Cieszyńskiego antagonizm polsko-czeski po obu stronach pozostał faktem pomimo deklarowanej przyjaźni polsko-czechosłowackiej po 1945 roku. I dzisiaj granica dzieląca tę historyczną krainę wciąż pozostaje czymś jak najbardziej realnym, chociaż zarówno Polska, jak i Republika Czeska weszły do strefy Schengen. Jednocześnie po 1989 roku zaczęto budować dobrosąsiedzkie stosunki (choć w ich cieniu toczono spór o pamięć przeszłości), czego swoistą instytucjonalizacją jest istniejący na terenie Śląska Cieszyńskiego od 1998 roku Euroregion Śląsk Cieszyński-Těšínské Slezsko. Na terenie Zaolzia do dzisiaj funkcjonują szkoły, w których istnieją klasy polskie z polskim językiem nauczania. To właśnie wśród uczniów z takich szkół (wśród Polaków i Czechów)

w 2010 roku przeprowadzono badania¹, a niniejszy tekst stanowi do nich nawiązanie. W badaniach tych, prowadzonych równolegle na terenie pogranicza polsko-czeskiego, województwa opolskiego, na pograniczu polsko-ukraińskim, wśród mniejszości polskiej na Łotwie i Litwie, wziął udział współautor niniejszego tekstu. W naszym artykule odwołujemy się przede wszystkim do badań przeprowadzonych wśród uczniów III klas gimnazjów (odpowiednik III klasy polskiego liceum) w Czeskim Cieszynie², przy czym 85 ankiet zostało zrealizowanych w języku polskim, a 62 — w języku czeskim. Badaniami objęto uczniów posługujących się językiem polskim: uczących się w gimnazjum z polskim językiem nauczania i w polskiej klasie Akademii Handlowej, oraz uczniów posługujących się językiem czeskim: uczących się w Gimnazjum w Czeskim Cieszynie przy ulicy Frydeckiej i w Akademii Handlowej.

W badaniach młodzieży zastosowano kwestionariusz złożony z 62 pytań, w tym 11 pytań metryczkowych. W niniejszym tekście analizujemy głównie odpowiedzi na pytania o pamięć przeszłości młodych Polaków i Czechów uczących się w gimnazjach na terenie Czeskiego Cieszyna, podejmujemy także problem pamięci historycznej jako istotny element edukacji humanistycznej w szkołach na Zaolziu. Analizą zostanie także objęta problematyka szkoły jako miejsca pojednania polsko-czeskiego pomimo różnych interpretacji przeszłości wzajemnych relacji.

Pamięć przeszłości jako problem edukacyjny Analiza badań

Dopełnieniem ważnych prac Maurice'a Halbwachsa (1950, 2008) była praca napisana przez Georges'a Gurvitcha, nawiązującego do twórczości francuskiej szkoły socjologicznej. W *Les cadres sociaux de la con-*

¹ Badania te zostały przeprowadzone w ramach grantu *Antagonizm i pojednanie w środowiskach wielokulturowych* finansowanego przez MNiSzW (NN 116 230436), kierowanego przez prof. dra hab. Jacka Kurczewskiego (Uniwersytet Warszawski).

² W zespole badawczym dla Śląska Cieszyńskiego, kierowanym przez prof. Halinę Rusek, znalazł się Andrzej Kasperek. Badania zostały zrealizowane w drugiej połowie 2010 roku w trzech grupach. Pierwszą stanowili dorośli mieszkańcy Cieszyna, drugą — młodzież ucząca się w III klasach gimnazjów (odpowiednik III klas polskich liceów) w Czeskim Cieszynie, trzecią — przedstawiciele lokalnego (cieszyńskiego) establishmentu oraz instytucji życia lokalnego, niezwiązani bezpośrednio ze sferą władzy lokalnej. W pierwszym przypadku przeprowadzono wywiad kwestionariuszowy ($N = 204$), w drugim — ankietę audytoryjną ($N = 147$), w trzecim — wywiad swobodny ($N = 7$).

naissance badacz ten rozwinął problematykę ram pamięci, którą opracował Halbwachs. Gurvitch, budując autorską koncepcję uprawiania socjologii wiedzy, skupił się na analizie społecznych ram poznania oraz ich związków z różnymi rodzajami wiedzy (np. wiedzy naukowej) (Gurvitch, 1966, s. 17). Z naszego punktu widzenia szczególnie ciekawymi ramami poznania, a zarazem ramami pamięci, są bez wątpienia rodzina i państwo (reprezentowane przez instytucję szkoły), niejednokrotnie rywalizujące między sobą.

Rodzina jako pierwotna rama poznania, ale i jako rama pamięci, stanowi miejsce transmisji wiedzy o świecie, w tym o ludziach, ich sprawach, o relacjach międzyludzkich, o przeszłości grupy. Pamięć zbiorowa rodziny jest także pamięcią o osobach i wydarzeniach, a zarazem sama rodzina — jak pisał Georges Gurvitch — porusza się w czasie długiego trwania i spowolnionym (*le temps de longue durée et au ralenti*), w którym przeszłość rzutowana jest w teraźniejszość i przyszłość (Gurvitch, 1969, s. 341). Stanowi też miejsce legitymizacji świata społecznego, legitymizacji rozumianej szeroko — jako nadawanie rzeczywistości sensu. W naszych badaniach w pytaniu o znajomość rodzinnych historii, wspomnień związanych z wydarzeniami z lat 1918—1920 oraz 1938, w których wymiar rodziny przeplata się z lokalnym i narodowym, zanotowano taki sam odsetek respondentów deklarujących znajomość rodzinnych historii i wspomnień z tego okresu wśród uczniów z polskich i czeskich klas (12,9%).

Pamięć przeszłości przyjmuje różne formy: pamięci zbiorowej rodzinnej i religijnej, ale także pamięci historycznej. Ta ostatnia forma pamięci stanowi (przynajmniej częściowo) obiektywną próbę opisu i interpretacji przeszłości pewnej grupy społecznej. Instytucja szkoły w procesie transmisji pamięci o przeszłości oraz budowania tożsamości zbiorowej odgrywa we współczesnych społeczeństwach rolę centralną, zwłaszcza w perspektywie procesu ujednoczenia pamięci. Podczas lekcji historii przede wszystkim, z wykorzystaniem narzędzia dydaktycznego, którym jest podręcznik, uczniowie poznają kanon historyczny, przez który Andrzej Szpociński rozumie po prostu zbiór miejsc pamięci (Szpociński, 1989, s. 19). Jeśli przez pojęcie miejsca pamięci rozumieć wydarzenia z przeszłości pewnej grupy, to istotna jest nie tylko sama znajomość tych wydarzeń, ale i ich „kanoniczna” („ortodoksyjna”) interpretacja legitymizująca zarazem pamięć przeszłości pewnej grupy. W przypadku szkół zaolziańskich, w których uczą się uczniowie przyznający się do polskich korzeni wraz ze swoimi czeskimi rówieśnikami, wkraczamy w sferę potencjalnego konfliktu między oficjalną, czeską interpretacją przeszłości, legitymizowaną przez czeskie instytucje oświatowe, a pamięcią zbiorową rodziny uczniów o polskich korzeniach. Dodać przy tym należy, że pamięć tę z kolei legitymizują działające na Zaolziu polskie organizacje zrzeszone

np. w Kongresie Polaków w Republice Czeskiej, wydającym własny organ prasowy („Głos Ludu”), a także prowadzącym działalność badawczą nad historią i terażniejszością mniejszości polskiej w Republice Czeskiej (Ośrodek Dokumentacyjny) oraz działalność wydawniczą.

Badanej młodzieży zadaliśmy pytanie o interpretację całego ciągu miejsc pamięci (składających się na historię konfliktu polsko-czeskiego z lat 1918—1920), zakładając, że zostaną one ocenione wedle klucza narodowościowego. Odpowiedzi na to pytanie stanowią wypadkową pamięci zbiorowej oraz pamięci historycznej (nie da się tych dwóch typów pamięci rozdzielić). Na wspomniany konflikt z lat 1918—1920 składają się m.in. zbrojna agresja wojsk czechosłowackich w styczniu 1919 roku, poszczególne bitwy (w tym bitwa pod Stonawą, gdzie czescy legionieści dobijali rannych polskich jeńców), pertraktacje na międzynarodowym forum. W tabeli 1 przedstawiamy uzyskane dane.

Tabela 1

**Opinie dotyczące odpowiedzialności za konflikt polsko-czeski
w latach 1918—1920**
(Odpowiedzi na pytanie: „Kto według ciebie jest odpowiedzialny za konflikt
polsko-czeski w latach 1918—1920?”)

Odpowiedzi	Grupa polska (N = 85)		Grupa czeska (N = 62)	
	liczba	procent	liczba	procent
Obie strony są po równo odpowiedzialne	29	34,1	5	8,1
Przed wszystkim strona polska	1	1,2	21	33,9
Przed wszystkim strona czeska	14	16,5	2	3,2
Trudno powiedzieć	37	43,5	15	24,2
Te daty nic mi nie mówią	4	4,7	19	30,6

Źródło: Badania ankietowe z 2010 roku.

Pamięć przeszłości respondentów z polskich klas okazuje się bardziej zniuansowana, respondenci ci uwzględniali w swoich odpowiedziach także czeski punkt widzenia na źródła konfliktu. Dominację odpowiedzi „trudno powiedzieć” oraz przypisywanie odpowiedzialności obu stronom można interpretować jako efekt silnego oddziaływania obu (polskiego i czeskiego) obrazów przeszłości transmitowanych przez różne podmioty socjalizacji (rodzina, szkoła, Kościół, media). Tezę, zgodnie z którą można założyć, że uczniowie z polskich klas, podlegając dwóm równoległym typom dyskursu historycznego (polskiego i czeskiego dyskursu o przeszłości), wykazują się większą otwartością sądów, zdają się potwierdzać odpowiedzi na pytanie o rozważanie argumentów drugiej strony. Odpowiedzi te wydają się obiecujące w perspektywie budowy społeczeństwa

wiedzy, wspomnianego *wisdom society*, pokazują bowiem, że nakładanie się na siebie różnych dyskursów o przeszłości może mieć mitygujący wpływ i prowadzić do tworzenia się bardziej tolerancyjnego społeczeństwa przeszłości.

Odpowiedzi uczniów z czeskich klas wskazują natomiast na istnienie zjawiska, które francuska socjolożka, Danièle Hervieu-Léger, określiła mianem kryzysu transmisji pamięci. Współczesne społeczeństwa stają się społeczeństwami „amnezji” (Hervieu-Léger, 1999, s. 68), czyli takimi, w których pamięć niosąca sens nie nadaje go ani teraźniejszości, ani przyszłości. W porównaniu z uczniami z polskich klas, uczniowie z czeskich klas o wiele częściej nie potrafili umiejscowić wspomnianego konfliktu polsko-czeskiego na zbiorowej „mapie pamięci”, której nosicielami są poszczególne jednostki. Zjawisko to pokazuje, że szkoła nie musi i nie powinna stronić od podejmowania problematyki rozbieżnych interpretacji przeszłości. Wiedza o przeszłości, na którą składają się różne punkty widzenia, zawiera relatywizujący potencjał, który w stosunkach między grupami odwołującymi się do różnych pamięci przeszłości ma ze wszech miar pozytywny charakter. Internalizacja różnych punktów widzenia rozwija także umiejętność empatii. Nasze badania pokazały, że uczniowie z polskich klas znacznie częściej rozważali racje czeskiej strony, a jednocześnie o wiele częściej przyznawali, że i polska strona nie była bez winy w powstaniu samego konfliktu. Problematykę tę staraliśmy się zgłębić,

Tabela 2

Podejmowanie próby zrozumienia racji drugiej strony

(„Czy próbowałeś/-aś kiedykolwiek rozważyć argumenty strony przeciwnej — jeśli jesteś Polakiem, to strony czeskiej, jeśli Czechem, to strony polskiej — by zrozumieć stanowisko sąsiada w sporze o Zaolzie?”)

Odpowiedzi	Grupa polska (N = 85)		Grupa czeska (N = 62)	
	liczba	procent	liczba	procent
Tak, próbowałem/-am i nie zmieniło to mojego krytycznego stosunku do strony przeciwnej	11	13,0	13	21,0
Tak, próbowałem/-am i jestem przekonany/-a, że „moja strona” nie była bez winy w konflikcie	30	35,3	6	9,7
Nie próbowałem/-am nigdy rozważyć argumentów strony przeciwnej, ale uważam taką próbę za pozytywną i być może podejmę ją w przyszłości	16	18,8	14	22,6
Nie próbowałem/-am nigdy rozważyć argumentów strony przeciwnej, ponieważ nie widzę takiej potrzeby	24	28,2	26	41,9
Inna odpowiedź (jaka?)	4	4,7	3	4,8

Źródło: Badania ankietowe z 2010 roku.

zadając respondentom pytanie o umiejętność przyjmowania innego punktu widzenia. Odpowiedzi na to pytanie zawiera tabela 2.

Jeśli natomiast chodzi o świadomość oddziaływania przeszłości na współczesne relacje polsko-czeskie, to uczniowie z czeskich szkół nieco rzadziej dostrzegali tutaj negatywny wpływ przeszłości (uprzedzenia, animozje) niż uczniowie z polskich klas (odpowiednio 38,7% i 41,1%). Większość uczniów (z obu stron) wskazywała na to, że przeszłość nie rzuca w sposób negatywny na współczesne polsko-czeskie relacje.

Środowisko podziałów będących skutkiem różnych pamięci może stanowić także grupa rówieśników, zwłaszcza wtedy, gdy obejmuje przedstawicieli różnych grup etnicznych czy narodowych. W naszych badaniach interesowało nas to, czy kontakty badanej młodzieży z rówieśnikami w przestrzeni szkoły, kontakty osób o polskich korzeniach z ich czeskimi rówieśnikami, stanowią pretekst do niwelowania podziałów czy przeciwnie, antagonizują, odtwarzając podziały. Postawiliśmy pytanie, czy taka szkoła jest dobrym miejscem do wzajemnego pojednania (tabela 3).

Tabela 3

**Pojednanie, szkoła i narodowość —
opinie dotyczące wzajemnych związków między nimi**

(„Czy uważasz, że szkoły, w których uczą się razem Czesi i uczniowie przyznający się do narodowości polskiej, są dobrym miejscem do wzajemnego pojednania polsko-czeskiego?”)

Odpowiedzi	Grupa polska (N = 85)		Grupa czeska (N = 62)	
	liczba	procent	liczba	procent
Tak, ponieważ sam uczę się w takiej szkole i moje relacje z kolegami innej niż moja narodowości układają się dobrze	16	18,8	27	43,5
Tak, ponieważ uczniowie różnych narodowości muszą się ze sobą spotykać, rozmawiać, co sprzyja wzajemnemu zrozumieniu i wymianie opinii	35	41,2	9	14,5
Uważam, że takie szkoły służą pojednaniu, ponieważ w obiektywny sposób (bez uprzedzeń) przedstawiana jest tutaj historia stosunków polsko-czeskich, zupełnie inaczej niż w innych szkołach	15	17,6	12	19,4
Nie sądzę, by taka szkoła była dobrym miejscem pojednania, ponieważ odtwarzają się tutaj tylko podziały narodowe	14	16,5	6	9,7
Nie zgadzam się z żadną z powyższych opinii	5	5,9	5	8,1
Brak odpowiedzi	—	—	3	4,8

Źródło: Badania ankietowe z 2010 roku.

Odpowiedzi ujawniają jedną zasadniczą różnicę między uczniami z „grupy polskiej” i uczniami z „grupy czeskiej”. Pierwsi dostrzegają znaczenie szkoły dla pojednania polsko-czeskiego, ale wydaje się, że traktują sam proces pojednania jako proces poniekąd narzucony przez sam fakt przebywania ze sobą uczniów różnych narodowości, drudzy uznają szkołę za dobre miejsce pojednania, wiążąc pojednanie z dobrymi relacjami z uczniami innej narodowości. Uczniowie z „grupy polskiej” częściej także zwracali uwagę na odtwarzanie się w szkole podziałów narodowych. Generalnie nieco większym sceptycyzmem w ocenie koncyliacyjnego znaczenia szkoły wykazują się uczniowie z „polskiej grupy”. Nie stoi to, naszym zdaniem, w sprzeczności z większą otwartością uczniów z polskich klas także na czeski punkt widzenia, a raczej można ten większy sceptycyzm traktować w kategoriach życiowego realizmu, jako wyraz nieco lepszego rozpoznania mechanizmów życia grupowego (także w ocenie znaczenia przeszłości dla terażniejszości). Słowem: realizm ten bierze się zapewne z mocniejszego zakorzenienia uczniów z polskich klas w historii.

Co ważne, uczniowie z czeskiej i polskiej grupy perspektyw pojednania poszukują nie w obiektywnym prezentowaniu historii stosunków polsko-czeskich, ale w relacjach z rówieśnikami, zatem jeśli pojednanie ma miejsce (*resp.* może mieć miejsce), to nie jako wynik szkolnej transmisji wiedzy, lecz jako efekt spotkania uczniów w szkole. Warto też dodać, że ponad trzy czwarte badanych traktuje szkołę jako miejsce pojednania, choć różnią się od siebie w ocenie źródła tego pojednania.

Zakończenie

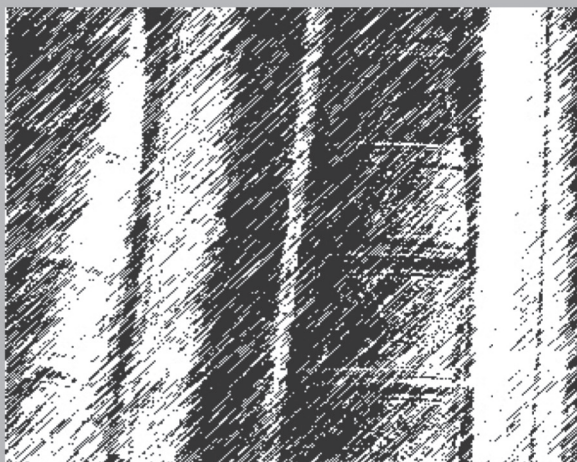
Rozumienie społeczeństwa wiedzy jako *wisdom society* bądź też jako *societas prudens* przypomina koncepcję społeczeństwa otwartego Karła R. Poppera. Autor *Nędzy historycyzmu* charakteryzował otwarte społeczeństwo jako pewien ruch wyzwolenia „umysłów spod kurateli autorytetu i przesądu” (Popper, 1993, s. 15), zorganizowany wokół idei wolności, człowieczeństwa i racjonalnej krytyki. Społeczeństwo otwarte stanowi pewien ideał odniesienia do własnej przeszłości, wolny od bezkrytycznej apoteozy tej przeszłości, ale i od notorycznego bicia się w piersi za czyny swoich przodków. Jeden z ekspertów (historyk, dyrektor Książnicy Cieszyńskiej), z którymi przeprowadzony został wywiad, zwrócił uwagę na istnienie w powojennej Polsce zjawiska określanego mianem pedagogiki wstydu. W duchu tej pedagogiki kształtowane były kolejne pokolenia Polaków, bijących się w piersi za 1938 rok. *Societas prudens* tworzyć

mają ludzie redukujący do minimum własne trybalistyczne uprzedzenia, świadomi zawilości biegu historii. Nasze badania wyraźnie pokazują, że taką otwartą i „mądrą” postawę wobec przeszłości własnej grupy przejawiają ci, którzy znajdują się w orbicie oddziaływania różnych pamięci przeszłości, podlegają wpływowi różnych, w jakiejś mierze wręcz antagonistycznych, agend socjalizacyjnych. Tolerancja stanowi pochodną przewartościowania własnej przeszłości i otwarcia na alternatywne interpretacje przeszłości. Redukcja uprzedzeń wobec innych koreluje także z konstruowaniem własnej tożsamości jako wielowarstwowej. W badaniach *Antagonizm i pojednanie w środowiskach wielokulturowych* zastosowano metodologiczną zasadę pytania o różne poziomy tożsamości (najważniejsza tożsamość i mniej ważne tożsamości). Co charakterystyczne, wśród uczniów z czeskich klas widać znacznie wyraźniejszy dystans do tożsamości polskiej niż wśród uczniów z polskich klas. Granica dzieląca Polaków i Czechów, pomimo swobody w przestrzennym poruszaniu się, pozostawiła swoje rezydua w mentalności mieszkańców Śląska Cieszyńskiego. Szkoła (i szkolna edukacja) jako miejsce otwierania się na Innego pozostaje jednym z najważniejszych aktorów rozmywania granic dzielących ludzi we współczesnych społeczeństwach.

Bibliografia

- Gurvitch G., 1966: *Les cadres sociaux de la connaissance*. Paris.
- Gurvitch G., 1969: *La multiplicité des temps sociaux*. In: Idem: *La vocation actuelle de la sociologie. Antécédents et perspectives*. Vol. 2. Paris.
- Halbwachs M., 1950: *La mémoire collective*. Paris.
- Halbwachs M., 2008: *Społeczne ramy pamięci*. Przeł. i wstępem opatrzył M. Król. Wyd. 2. Warszawa.
- Hervieu-Léger D., 1999: *La religion en mouvement. Le pèlerin et le converti*. Paris.
- Krzysztofek K., Szczepański M.S., 2002: *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*. Katowice.
- Mariański J., 2010: *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym. Studium socjologiczne*. Warszawa.
- Nora P., red. 1984: *Les lieux de mémoire*. Vol. 1: *La République*. Paris.
- Nora P., red. 1987: *Les lieux de mémoire*. Vol. 2: *La Nation*. Paris.
- Nora P., red. 1992: *Les lieux de mémoire*. Vol. 3: *Les France*. Paris.
- Nowak J., 2011: *Społeczne reguły pamiętania. Antropologia pamięci zbiorowej*. Kraków.
- Popper K.R., 1993: *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie*. T. 1: *Urok Platona*. Przeł. H. Kraheńska. Oprac. A. Chmielewski. Wyd. 2. Warszawa.
- Rusek H., 2002: *Religia i polskość na Zaolziu*. Kraków.

- Rusek H., Kasperek A., Szymeczek J., [w druku]: *Z dziejów antagonizmu i pojednania polsko-czeskiego oraz katolicko-ewangelickiego na Śląsku Cieszyńskim. Studium socjologiczne na przykładzie Cieszyna i Czeskiego Cieszyna*.
- Szpociński A., 1989: *Przemiany obrazu przeszłości Polski. Analiza słuchowisk historycznych dla szkół podstawowych 1951—1984*. Warszawa.
- Traba R., 2006: *Historia — przestrzeń dialogu*. Warszawa.
- Traba R., 2008: *Wkład do badań nad pamięcią zbiorową*. W: *Stefan Czarnowski z perspektywy siedemdziesięciolecia*. Red. M. Jabłonowski. Warszawa.
- Zacher L.W., 2003: *Od społeczeństwa informacyjnego do społeczeństwa wiedzy (dylematy tranzycyjne: między informacją, wiedzą i wyobraźnią)*. W: *Spółeczeństwo informacyjne — wizja czy rzeczywistość?* Red. L.H. Haber. T. 1. Kraków.



ANNA WALIGÓRA-HUK

Młodzież gimnazjalna z terenów wiejskich a używki — diagnoza i wnioski dla profilaktyki szkolnej

**Young people from rural areas and stimulants —
diagnosis and proposals for prevention education**

Abstract: This article concerns the issue of using, and general contacts, youth from rural areas of Silesia with stimulants, particularly alcohol, afterburners and drugs. The article presents the results of diagnostic tests its own, as well as requests for educational and preventive practices. The results show how the impact of the implemented strategy are insufficient.

Key words: alcohol, drugs, afterburners, youth, preventive practices.

Wstęp

Zachowania młodzieży, także te negatywne lub dewiacyjne, spełniają określoną funkcję w rozwoju młodej osoby. Prosty sposób na poradzenie sobie ze sfrustrowanymi potrzebami oraz doświadczanymi przykrymi emocjami jest odreagowanie w postaci sięgania po poprawiające samopoczucie używki. Tendencje te wzrastają, gdy młody człowiek doświadcza jednocześnie sytuacji problemowej oraz braku umiejętności osobistych i społecznych, potrzebnych do dobrego poradzenia sobie z ową trudną sytuacją (Prajsner, 2003). Działania profilaktyczne powinny być prowadzone w takich warunkach, aby potrzeby młodzieży zaspokajane były w sposób konstruktywny, stanowiąc zarazem alternatywę dla zachowań związanych z sięganiem po używki. Obserwując zachowania młodych ludzi, można wyciągnąć wnioski, iż zainteresowanie korzystaniem z różnego rodzaju używek nie maleje, a zmieniają się jedynie trendy w obszarze konkretnych rodzajów czy gatunków (dla przykładu warto tu wymienić wręcz modne w ostatnim czasie dopalacze) środków psychoaktywnych (por. Urban, red., 2001; Kozak, 2007).

Szkoła jest dla uczniów źródłem wielu zarówno pozytywnych, jak i negatywnych przeżyć. Ciągłe uczucie bycia kontrolowanym i ocenianym, blokowanie aktywności, spostrzeganie swojej sytuacji jako położenia bez wyjścia może być przyczyną silnych frustracji, które często są źródłem sięgania po używki (Sawicka, 1999). Do zadań szkoły należy przede wszystkim profilaktyka pierwszorzędowa, określana mianem uprzedzającej. Jej celem jest promowanie zdrowego stylu życia, niedopuszczanie do wystąpienia patologii społecznej, chronienie młodzieży przed zagrożeniem niedostosowania społecznego. Oddziaływania w ramach tej profilaktyki to promowanie własnych, pozytywnych postaw społecznych uczniów, korygowanie ich nieprawidłowych zachowań, stwarzanie atmosfery zaufania i bezpieczeństwa oraz rozwijanie u uczniów poczucia wartości i konieczności brania odpowiedzialności za własne zachowania (Szymańska, 2002). Działania pierwszego stopnia prowadzone są w kilku obszarach: informacyjnym, edukacji psychologiczno-społecznej, działalności alternatywnej. Program profilaktyki powiązany jest z programem wychowawczym szkoły, statutem szkolnym, zestawem programów nauczania i tematyką lekcji do dyspozycji wychowawcy. W realizacji zadań profilaktyki biorą udział wszyscy nauczyciele, wspierając rozwój uczniów w trakcie realizowanych treści zajęć lekcyjnych (Gwizdek, Sołtys, 2002). Oddziaływania realizowane w sposób spójny przez wiele podmiotów szkolnych dają nadzieję na uzyskanie wymiernych efektów.

Czas uczęszczania do gimnazjum to okres, w którym dojrzewająca młodzież przejawia wiele zachowań ryzykownych i niebezpiecznych, także tych związanych z sięganiem po używki. Ucieczka w alkohol czy narkotyki stanowi dla uczniów nierzadko formę niekonstruktywnego odreagowania napięć, frustracji, niepokoju (Myers, 2003). Przedstawione w artykule wyniki badań mogą posłużyć za cenne wnioski w trakcie formułowania szkolnego programu oddziaływań profilaktycznych (por. Gaś, 1998; Rylke, Tuszewski, 2004).

Diagnoza i wyniki badań

Cel poznawczy badań własnych, oprócz dokonania wstępnej diagnozy, stanowiło rozeznanie kontaktów młodzieży gimnazjalnej z terenów wiejskich w używkach. Wyniki uzyskane w toku badań winny być, dla celów porównawczych, zestawione z wynikami uzyskanymi na podstawie diagnozy młodzieży w środowisku miejskim, co dałoby pełen obraz sytuacji młodzieży, a zarazem pole do konstruowania interesujących wniosków. Niemniej niniejsze opracowanie przedstawia wyłącznie wycinek diagnozy przeprowadzonej na terenie niewielkiej gminy województwa śląskiego.

Przeprowadzone na użytek artykułu badania miały charakter diagnostyczny. W celu uzyskania odpowiedzi na postawione pytania badawcze wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Narzędzia, których użyto w przeprowadzonych badaniach, to kwestionariusze ankiety oraz wywiad nieskategoryzowanego. W badaniach zastosowano wywiad otwarty, jawny, przeprowadzony z gimnazjalistami szkół z terenów wiejskich: grupę badawczą stanowiło 39 uczniów klas III gimnazjum w przedziale wiekowym 15–16 lat. Badaniami objęto 21 chłopców i 18 dziewcząt. Kwestionariusz ankiety i wywiad został skonstruowany w taki sposób, by pozyskać dane umożliwiające udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze w zakresie używania przez młodzież alkoholu, narkotyków i innych środków psychoaktywnych. Kwestionariusz ankiety składał się z 32 pytań, w większości opatrzonych kafeterią. Pytania sformułowane były w taki sposób, by pozwoliły na zdiagnozowanie częstotliwości kontaktów młodych ludzi z używkami, rodzajów preferowanych przez gimnazjalistów używek, okoliczności, w jakich uczniowie zażywają narkotyki lub piją alkohol, oraz ilości spożywanego alkoholu. W dalszej części kwestionariusza pytania dotyczyły znajomości lokalizacji, w których młodzi ludzie mogą nabyć środki psychoaktywne, stycz-

ności najbliższych znajomych osób ankietowanych z używkami, a także opinii młodych ludzi na temat reakcji rodziców na zażywanie przez ich dziecko narkotyków czy spożywanie alkoholu. Ankieta została podzielona na trzy części; składała się z metryczki, pytań dotyczących spożycia alkoholu oraz pytań na temat kontaktów z narkotykami, lekami i innymi środkami psychoaktywnymi. Gimnazjaliści odpowiadali na pytania kwestionariusza w atmosferze anonimowości, mając zapewnienie o wyłącznie diagnostycznym charakterze badań. Zastosowanie technik ankiety i wywiadu pozwoliło na uzyskanie obszernych danych, materiał badawczy został również uzupełniony informacjami zebranymi w trakcie obserwacji zachowań młodzieży w praktyce pozaszkolnej.

Młodzież i alkohol

Jak wynika z przeprowadzonych badań, młodzież z terenów wiejskich miewa sporadyczne kontakty z alkoholem. Częstotliwość spożywania alkoholu przez ankietowaną młodzież przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Spożywanie alkoholu przez młodzież z terenów wiejskich ($N = 39$)

Częstotliwość	Odpowiedzi	
	liczba	procent
6—9 razy w życiu	6	9
40 razy i więcej w życiu	12	20
6—9 razy w ostatnim roku	6	9
10—19 razy w ostatnim roku	12	20
20—39 razy w ostatnim roku	6	9
Wcale w ostatnim miesiącu	6	9
3—5 razy w ostatnim miesiącu	9	15
6—9 razy w ostatnim miesiącu	6	9

Badani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: Badania własne.

Najwięcej młodych ludzi spożywało alkohol ok. 40 razy w życiu, a w ostatnim roku od 10 do 19 razy. Biorąc pod uwagę wiek ankietowanych, owa częstotliwość budzi niepokój. Analizując wyniki badań, można zauważyć, iż większość spośród badanych osób spożywa alkohol co najmniej raz w miesiącu.

Rodzaje alkoholu, jaki młodzież spożywała w ostatnim miesiącu, zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2

**Alkohol spożywany przez młodzież
w ostatnim miesiącu (N = 39)**

Rodzaj alkoholu	Odpowiedzi	
	liczba	procent
Piwo	21	54
Wódka	12	31
Wino	6	15

Źródło: Badania własne.

Jak wynika z badań, większość młodzieży spożywa piwo, które nie stanowi napoju wysokoprocentowego. Bywa, że młodzież wyraża opinię, iż piwo nie stanowi napoju alkoholowego. Tak lekceważące podejście kształtuje w światopoglądzie młodych ludzi mit przyzwolenia na spożywanie, wręcz obojętne dla dojrzewającego organizmu, coraz większych ilości piwa. W celu bardziej wnikliwego rozeznania rodzaju alkoholu najczęściej spożywanego przez młodzież badanym zostało postawione pytanie: „Czy podczas ostatniej sytuacji, kiedy spożywałeś alkohol, piłeś piwo?”. Odpowiedzi udzielane przez młodzież przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3

**Ilość piwa spożytego przez młodzież
podczas ostatniej sytuacji spożywania alkoholu (N = 39)**

Ilość spożytego piwa	Odpowiedzi	
	liczba	procent
Nigdy nie piję piwa	12	33
1—2 typowe butelki, puszki	9	25
3—4 typowe butelki, puszki	6	17
Ostatnim razem nie piłem piwa	6	17
Mniej niż jedną butelkę, puszkę	3	8

Badani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź lub nie udzielić żadnej odpowiedzi.

Źródło: Badania własne.

Badania dowodzą, że spośród młodych ludzi spożywających piwo ponad 25% wypija podczas pojedynczej sytuacji 1 do 2 butelek czy puszek piwa. Natomiast 17% spożywa od 3 do 4 butelek, co w tak młodym wieku bez wątpienia skutkuje stanem alkoholowego upojenia.

Odpowiedzi młodzieży na pytanie: „Czy podczas ostatniej sytuacji, kiedy spożywałeś alkohol, piłeś wino?”, zawarto w tabeli 4.

Tabela 4

**Ilość wina spożytego przez młodzież
podczas ostatniej sytuacji spożywania alkoholu ($N = 39$)**

Ilość spożytego wina	Odpowiedzi	
	liczba	procent
Nigdy nie piję wina	24	61
Mniej niż jeden kieliszek	12	31
Ostatnim razem nie piłem wina	3	8

Źródło: Badania własne.

Z badań wynika, że młodzież spożywająca alkohol rzadziej pije wino niż piwo. Trudno dookreślić przyczynę owych preferencji, niemniej 61% młodzieży deklaruje, że nigdy nie pije wina.

Odpowiedzi na pytanie: „Czy podczas ostatniej sytuacji, kiedy spożywałeś alkohol, piłeś wódkę?”, ujmuje tabela 5.

Tabela 5

**Ilość wódki spożytej przez młodzież
podczas ostatniej sytuacji spożywania alkoholu ($N = 39$)**

Ilość spożytej wódki	Odpowiedzi	
	liczba	procent
Nigdy nie piję wódki	21	54
3—5 kieliszków	9	23
Ostatnim razem nie piłem wódki	9	23

Źródło: Badania własne.

Jak dowodzą badania, młodzież częściej spożywa wódkę niż wino, ale nie spożywa wódki częściej niż piwa; piwo należy do najbardziej preferowanego trunku wśród młodzieży objętej badaniami. 23% ankietowanych zaznacza, iż podczas pojedynczej sytuacji wypija od 3 do 5 kieliszków wódki.

W kwestii okoliczności, w jakich młodzież spożywa alkohol, wyszczególnić można następujące:

Tabela 6

Okoliczności spożywania alkoholu przez młodzież ($N = 39$)

Okoliczności	Odpowiedzi	
	liczba	procent
Na ulicy, w parku, pod chmurką	15	46
W domu u kogoś	9	27
Na weselu, na festynie	3	9
W barze, pubie	3	9
U siebie w domu	3	9

Część badanych nie udzieliła żadnej odpowiedzi.

Źródło: Badania własne.

Większość młodych ludzi spożywa alkohol w miejscach publicznych, ogólnodostępnych, takich jak ławeczki w parku, teren otaczający pobliskie boiska, sklepy, domy mieszkalne, opuszczone gospodarstwa. Zdziwiała odpowiedź wskazująca na spożywanie alkoholu w barach, pubach, jak bowiem powszechnie wiadomo, obowiązuje zakaz sprzedaży osobom do lat 18 napojów alkoholowych. Rodzi się zatem pytanie: kto sprzedaje niepełnoletnim alkohol lub przymyka oko na spożywanie go w swoim lokalu?

Wyniki ankiet wskazują, iż co najmniej raz w życiu upiło się do tej pory 9 spośród ankietowanych nastolatków. 15 osób twierdzi, iż jeszcze nigdy w życiu nie doświadczyło stanu upojenia alkoholem. Niemniej owe 9 osób stanowi ponad 15%, co wskazuje, iż dla znacznego odsetka młodych ludzi incydent upicia się przed osiągnięciem pełnoletniości nie jest doświadczeniem obcym.

Odpowiedzi młodzieży na pytanie o częstotliwość bycia pijanym zawiera tabela 7.

Tabela 7

Stan upojenia alkoholem młodzieży (N = 39)

Częstotliwość	Odpowiedzi	
	liczba	procent
W ogóle, nigdy w życiu nie byłem pijany	15	26
1—2 razy w ostatnim roku	12	21
1—2 razy w życiu	9	15
3—5 razy w życiu	6	11
10—19 razy w życiu	6	11
6—9 razy w ostatnim roku	6	11
40 razy i więcej w życiu	3	5

Badani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: Badania własne.

Gimnazjaliści pytani o intensywność upijania się odpowiadali: „najczęściej jestem na lekkim rauszu” (18 osób) lub „zazwyczaj jestem mocno pijany, nie pamiętam, co robiłem” (9 osób). Odpowiedzi te wskazują, iż stan upojenia alkoholowego dla ponad 69% młodzieży nie jest stanem obcym. Zdumiewa fakt, że młodzież gimnazjalna, sporadycznie próbując alkoholu, wprowadza się w stan całkowitej utraty kontroli nad swoim zachowaniem. Przyniesione wyniki sugerują, iż stosowane oddziaływania profilaktyczne i wychowawcze nie przynoszą pożądanego rezultatu. W ostatnich dwunastu miesiącach blisko 70% młodzieży osoby znajome proponowały spróbowanie piwa, 53% zaproponowano wódkę, a 23% — wino.

Aż 53% gimnazjalistów przyznaje, iż wielokrotnie w ostatnim roku próbowało kupić jakikolwiek alkohol i nigdy nie spotkało się z odmową.

Młodzież i narkotyki

Na pytanie, czy kiedykolwiek chciałeś zażyć narkotyk, 9 osób (23%) odpowiedziało twierdząco. Zagłębiając się w problematykę, warto przytoczyć wyniki badań, które wskazują, iż w ciągu ostatnich 30 dni 3 osoby używały narkotyku, jakim jest marihuana. 100% badanych twierdzi, iż nigdy nie zdarzyło im się wachać substancji chemicznych (kleje, rozpuszczalniki, środki wziewne) celem odurzenia się, ale 23% miało okazję używać innych środków odurzających (w większości przypadków, jak wskazują uczniowie, była to marihuana). Młodzież podaje, iż nabyła tę substancję od kolegi (6 osób) lub od dilera (3 osoby).

Powody eksperymentowania przez młodzież ze środkami psychoaktywnymi wyszczególniono w tabeli 8.

Tabela 8

Eksperymentowanie młodzieży ze środkami psychoaktywnymi (N = 9)

Powód	Liczba
Ciekawość	3
Nuda	3
Chęć spróbowania czegoś zupełnie nowego	3

Źródło: Badania własne.

Powody związane z chęcią doświadczenia nowych wrażeń zdają się dominować młodzieńczą potrzebę sięgnięcia po narkotyki i środki odurzające. Wymieniony przez młodzież powód — „nuda” — wskazuje na brak interesujących i alternatywnych, w stosunku do sięgania po środki psychoaktywne, sposobów spędzania czasu, zorganizowania aktywności. Niższe wyniki skłaniają do wyciągnięcia wniosków w zakresie konieczności wprowadzenia na szeroką skalę oddziaływań z obszarów strategii alternatyw profilaktyki drugorzędowej. Owe oddziaływania pozwoliłyby młodzieży dostrzec odmienne sposoby aktywności, pozyskiwania aprobaty rówieśników, spędzania czasu wolnego, stanowiąc zarazem opozycję do sięgania po narkotyki i inne środki psychoaktywne.

Miejsca, w których gimnazjaliści łatwo mogą nabyć narkotyk, podano w tabeli 9.

Odpowiedzi wskazują na możliwość funkcjonowania w pobliżu miejsca zamieszkania młodzieży dilera zajmującego się dystrybucją narkotyków. Zaskakująco wysoki odsetek badanych — 77% — twierdzi, iż nie orientuje się, w jakich miejscach można nabyć narkotyki. Odpowiedź na

Tabela 9
Możliwości nabycia narkotyków (N = 39)

Miejsca	Odpowiedzi	
	liczba	procent
Nie znam takich miejsc	30	77
Mieszkanie diler	6	15
Dyskoteka, bar	3	8

Źródło: Badania własne.

to pytanie może odzwierciedlać faktyczny brak wiedzy uczniów na temat miejsc, w których narkotyki można zakupić, lub też sugerować niechęć ujawnienia określonej lokalizacji, ze względu na brak anonimowości w obszarze społeczności lokalnej, jak również możliwość identyfikacji osób rozprowadzających narkotyki, która mogłaby z różnych powodów okazać się dla ankietowanych niekorzystna.

W tabeli 10 przedstawiono katalog narkotyków, które zdaniem młodzieży, najłatwiej można zdobyć w okolicy.

Tabela 10
Łatwość nabycia narkotyków (N = 39)

Narkotyki	Odpowiedzi	
	liczba	procent
Marihuana	24	67
Kleje	9	25
Amfetamina	3	8

Źródło: Badania własne.

Zgodnie z przypuszczeniami, narkotykiem najłatwiej dostępnym na lokalnym rynku okazała się marihuana, powszechnie (aczkolwiek niesłusznie) uznawana za narkotyk lekki. Podobnie jak w przypadku przyzwolenia na spożywanie przez młodzież piwa, istnieje wśród gimnazjalistów przekonanie o braku jakiejkolwiek, a jeżeli już, to niewielkiej szkodliwości palenia konopi indyjskich. Nikt spośród przebadanych gimnazjalistów nie brał jak dotąd leków uspokajających czy nasennych bez przepisu i zaleceń lekarza. Młodzież deklaruje ponadto, iż nigdy nie zażywała dopalaczy. Poczynione obserwacje oraz rozmowy indywidualne wskazują, iż uzyskane wyniki nie są w pełni wiarygodne, co może mieć swoje źródło w poczuciu obawy gimnazjalistów, mimo zapewnień o anonimowym charakterze arkusza ankiety, przed niepożądanym wykorzystaniem wyników badań (zwłaszcza w kontekście konsekwencji szkolnych).

Kolejna seria pytań dotyczyła oszacowania, ile spośród znajomych osób objętych badaniami pali papierosy, spożywa alkohol, zażywa narkotyki i substancje psychoaktywne. Wyniki badań przedstawia tabela 11.

Tabela 11

**Palenie papierosów, picie alkoholu, zażywanie narkotyków
i środków psychoaktywnych przez znajomych badanych (N = 39)**

Odpowiedź	Pali papierosy		Pije alkohol		Upija się raz w tygodniu		Wącha kleje, rozpuszczalniki		Pali marihuanę		Używa innych narkotyków	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Nikt	3	8	—	—	3	8	33	85	15	38	27	69
Kilka osób	6	15	6	15	15	38	6	15	18	47	9	23
Sporo	6	15	6	15	15	38	—	—	6	15	3	8
Większość	21	54	21	55	6	16	—	—	—	—	—	—
Wszyscy	3	8	6	15	—	—	—	—	—	—	—	—

Źródło: Badania własne.

Jak wskazują wyniki badań, większość spośród znajomych młodzieży objętej badaniami pali papierosy i spożywa alkohol. Koledzy i koleżanki ankietowanych często upijają się, ale także palą marihuanę. Pytanie skonstruowano w ten sposób, aby rozpoznać preferencje występujące w grupie rówieśniczej, które pozwalają na wstępne oszacowanie sposobów spędzania czasu i sięgania po różnego rodzaju używki. Niemniej fakt, iż uczniowie otaczają się znajomymi mającymi styczność bezpośrednią z używkami, absolutnie nie sugeruje, iż sami badani również owe kontakty miewają.

Kolejne zagadnienie poruszone w ankiecie dotyczyło oszacowania stopnia trudności pozyskania konkretnych używek. Młodzież została zapytana o określenie poziomu trudności nabycia poszczególnych substancji. Ocena możliwości pozyskania poszczególnych substancji w opinii młodzieży została przedstawiona w tabeli 12.

Tabela 12

Możliwość pozyskania przez młodzież poszczególnych substancji (N = 39)

Odpowiedź	Papierosy		Piwo		Wino		Wódka		Narkotyki	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Dosyć łatwe	15	38	18	46	12	30	15	38	6	16
Bardzo łatwe	18	46	15	38	15	38	15	38	—	—
Dosyć trudne	—	—	3	8	6	16	6	16	12	30
Bardzo trudne	3	8	3	8	—	—	—	—	15	38
Nie wiem	3	8	—	—	6	16	3	8	6	16

Źródło: Badania własne.

Młodzież nie dostrzega większych trudności i przeszkód w sytuacji chęci nabycia zwłaszcza papierosów, piwa, wódki i wina. Dla 38% nabywcie narkotyków okazuje się czynnością bardzo trudną lub wręcz niemożliwą.

Kolejne pytanie dotyczyło oszacowania, ilu spośród najbliższych przyjaciół osób objętych badaniami pali papierosy, spożywa alkohol, zażywa narkotyki i substancje psychoaktywne. Wyniki badań przedstawia tabela 13.

Tabela 13

Palenie papierosów, picie alkoholu, zażywanie narkotyków i środków psychoaktywnych przez przyjaciół badanych (N = 39)

Odpowiedź	Pali papierosy		Pije alkohol		Upija się raz w tygodniu		Wącha kleje, rozpuszczalniki		Pali marihuanę		Używa innych narkotyków	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Nikt	6	15	12	33	27	61	24	80	21	50	3	17
Kilka osób	12	31	3	9	6	13	6	20	15	35	15	83
Sporo	6	15	12	33	6	13	—	—	6	15	—	—
Większość	12	31	6	16	6	13	—	—	—	—	—	—
Wszyscy	3	8	3	9	—	—	—	—	—	—	—	—

Badani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź lub nie wybrać żadnej odpowiedzi.

Źródło: Badania własne.

Owo pytanie zadano młodzieży w celu rozpoznania preferencji w zakresie sięgania po używki przez najbliższych przyjaciół badanych. Pytanie miało za zadanie zweryfikować rzetelność w sposobie udzielania odpowiedzi na pytania ankiety, ale także określić różnice między sięganiem po używki przez znajomych i kolegów osób ankietowanych a sięganiem po używki przez ich najbliższych przyjaciół. Wyniki w tym zakresie okazują się zbieżne, a więc większość przyjaciół gimnazjalistów objętych badaniami pali papierosy oraz pije alkohol. Gimnazjaliści właściwie nie mają przyjaciół sięgających po narkotyki wziewne, jak kleje czy rozpuszczalniki. Uczniowie mają jednak w gronie swoich przyjaciół osoby palące marihuanę i używające innych narkotyków lub środków psychoaktywnych.

Ponadto, jak wynika z badań, ponad 38% gimnazjalistów ma rodzeństwo, które spożywa napoje alkoholowe, a 23% okazjonalnie upija się. Większość uczniów nie orientuje się w kwestiach zażywania przez swoje rodzeństwo narkotyków, leków czy innych środków psychoaktywnych.

Omawiane zagadnienia pośrednio wiążą się z problematyką korzystania z używek przez grupę rówieśniczą, jak się bowiem okazuje, ponad 23% badanych w ostatnich 12 miesiącach doświadczyło w swoim najbliższym, rówieśniczym środowisku propozycji zapalenia marihuany.

Młodzież zapytana o prawdopodobną reakcję rodziców na wiadomość o upijaniu się przez ich dziecko, używaniu marihuany lub innych środków psychoaktywnych odpowiadała w sposób zaprezentowany w tabelach 14 i 15.

Tabela 14

Ewentualna reakcja ojca na wieść o upijaniu się, używaniu marihuany lub innych środków psychoaktywnych (N = 39)

Reakcja ojca	Upijanie się		Zażywanie marihuany		Zażywanie innych narkotyków	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Brak reakcji (ojciec nie dowiedziałby się o tym)	12	30	12	30	12	30
Zniechęcałby mnie	3	8	3	8	3	8
Nie pozwoliłby na to	24	62	24	62	24	62

Źródło: Badania własne.

Tabela 15

Ewentualna reakcja matki na wieść o upijaniu się, używaniu marihuany lub innych środków psychoaktywnych (N = 39)

Reakcja matki	Upijanie się		Zażywanie marihuany		Zażywanie innych narkotyków	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Brak reakcji (matka nie dowiedziałaby się o tym)	12	30	12	30	12	30
Zniechęcałaby mnie	3	8	3	8	3	8
Nie pozwoliłaby na to	24	62	24	62	24	62

Źródło: Badania własne.

Jak się okazuje, 62% gimnazjalistów w każdym z przeanalizowanych przypadków ma świadomość, iż rodzice nie wyraziliby zgody na upijanie się ich dziecka czy zażywanie przez nie środków psychoaktywnych. Znaczna część młodzieży incydent sięgnięcia po używkę zataiłaby jednak zarówno przed mamą, jak i przed tatą, zapewne w obawie przed wychowawczymi konsekwencjami.

Ostatnią poruszaną w badaniach kwestię stanowiło zagadnienie dotyczące uczestnictwa w organizowanych w szkole zajęciach na temat picia alkoholu, palenia tytoniu lub brania narkotyków. 62% młodzieży przyznaje, iż w ciągu ostatniego roku szkolnego co najmniej raz w takich zajęciach (profilaktycznych, psychoedukacyjnych, wychowawczych) uczestniczyła.

Wnioski dla praktyki pedagogicznej i profilaktycznej

1. Obniżenie częstotliwości sięgania młodych ludzi po używki wymaga przedsięwzięcia wielu inicjatyw o charakterze profilaktycznym. Warto włączyć w harmonogram pracy szkolnej warsztaty i systematyczne prelekcje dla młodzieży z zakresu profilaktyki alkoholowej i narkotykowej. Istotne wydaje się podjęcie współpracy z Gminną Komisją Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Pomoc profilaktyczną świadczą także instytucje pozarządowe, stowarzyszenia, kluby etc. W wielu miastach funkcjonują szkoły liderów, które zrzeszają aktywną w zakresie działań profilaktycznych młodzież. Takie organizacje służą pomocą metodyczną i fachowym wsparciem. W szkołach organizować można apele, dyskoteki pod hasłem „Potrafię bawić się bez używek”, przygotowywać plakaty i gazetki informujące o szkodliwości spożywania alkoholu czy zażywania narkotyków. Istnieją również na terenie Polski teatry oferujące w swoich repertuarach występy o charakterze profilaktycznym, które stanowią dla uczniów źródło bogatych przeżyć i przemysłów. Nie można opierać się wyłącznie na mało skutecznej działalności informacyjnej. Katalog oddziaływań profilaktycznych należy poszerzyć o inicjatywy mądre, a zarazem atrakcyjne dla młodych ludzi.

2. W toku działań profilaktycznych należy prowadzić działalność edukacyjną i informującą, mającą na celu zmianę postaw młodzieży wobec napojów procentowych, a zwłaszcza piwa, które w opinii wielu nie stanowi napoju alkoholowego. Istotne, by zmienić podejście młodzieży, które kształtuje w ich światopoglądzie mit przyzwolenia na spożywanie coraz większych ilości piwa. A jak wynika z badań, to właśnie piwo należy do preferowanych przez gimnazjalistów trunków. Podobnie ma się sprawa z marihuaną, która przez znaczny odsetek młodzieży uznawana jest za narkotyk miękkiej, nieszkodliwej, godny legalizacji. W tej kwestii również niezmiernie ważne są różnorodne działania informacyjne i edukacyjne skierowane do uczniów oraz ich rodziców. W realizacji owych postulatów pomocne mogą być warsztaty, prelekcje, spotkania z funkcjonariuszami

policii, przedstawicielami ośrodków uzależnień lub też pogadanki z osobami, które wyrwały się ze szponów nałogu i prowadzą społeczną działalność szkoleniową oraz informacyjną.

W toku oddziaływań warto wykorzystać programy profilaktyczne adekwatne do zdiagnozowanych potrzeb, przykładowo: „Drugi Elementarz, czyli program siedmiu kroków”, opracowany w Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych; „Dziękuję — Nie” — program edukacyjno-treningowy Stefana Mieszalskiego, Mirosława Szymańskiego, Ewy Sobczyk i Jacka Morawskiego; „Zanim spróbujesz” — program psychoedukacyjny autorów PTP — Barbary Jakubowskiej i Zofii Sobolewskiej; „Spójrz inaczej” — program wychowawczo-profilaktyczny stworzony przez Andrzeja Kołodziejczyka, Ewę Czerniewską i Tomasza Kołodziejczyka; „Tak czy nie” — program edukacyjno-treningowy Witolda Skrzypczyka.

3. Ze względu na fakt, iż większość młodych ludzi spożywa alkohol w miejscach publicznych, ogólnodostępnych, takich jak ławeczki w parku, teren otaczający pobliskie boiska, sklepy, domy mieszkalne czy opuszczone gospodarstwa, należałoby wprowadzić zakrojone na szeroką skalę działania mające przeciwdziałać temu zjawisku. Istotne wydaje się silniejsze zaangażowanie we współpracę policji, straży miejskiej, Gminnego Ośrodka Pomocy Społecznej, Gminnej Komisji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych czy dzielnicowego. Ważne, by szerzyć świadomość także wśród rodziców, co czynić można w trakcie warsztatów o charakterze pedagogicznym. Fakt, iż młodzi ludzie spożywają alkohol w miejscach publicznych, świadczy o nieudolności organów powołanych do zapobiegania patologiom, jak również o wszechobecnym przyzwoleniu i obojętności społecznej. Gmina jako organ prowadzący szkołę winna zainteresować się tym, w jaki sposób, w jakich miejscach i za czym pośrednictwem młodzi ludzie kupują alkohol, jak bowiem wynika z badań, aż 53% gimnazjalistów przyznaje, iż wielokrotnie w ostatnim roku próbowało kupić alkohol i nigdy nie spotkało się z odmową. Ponadto, młodzież nie dostrzega większych trudności i przeszkód w sytuacji chęci nabycia papierosów, piwa, wódki i wina, co również powinno dawać do myślenia przedstawicielom organów samorządu terytorialnego i policji.

4. Istotne wydaje się także baczniejsze monitorowanie środowisk lokalnych, aby rozeznaczyć i wyeliminować osoby mogące dystrybuować wśród uczniów narkotyki, dopalacze i inne środki psychoaktywne.

5. Należy stale prowadzić działalność mającą na celu informowanie młodzieży na temat szkodliwego wpływu alkoholu na ich stan zdrowia, zarówno psychicznego, jak i somatycznego. Jak bowiem wynika z badań, zdarza się, iż młodzi ludzie upijają się do nieprzytomności. Ważne, by podkreślać, jak alkohol obniża zdolności i funkcje poznawcze (pamięć,

koncentrację, uwagę). Spożywany w dużych ilościach uszkadza obszary kory czołowej, wpływając na trudności z panowaniem nad własnymi emocjami. Na uwagę należy mieć fakt, iż spożywanie alkoholu wpływa na poziom przyswajania wiadomości i umiejętności szkolnych, a tym samym może wpływać na niższy poziom osiągnięć szkolnych. Te informacje powinny być stale nagłaśniane wśród młodzieży, rodziców i nauczycieli, ponieważ choć są powszechnie znane, jak widać, nadal nie przez wszystkich respektowane.

6. Powody związane z sięganiem przez młodzież po używki to zwłaszcza chęć doznania nowych wrażeń, brak interesujących i alternatywnych, w stosunku do sięgania po środki psychoaktywne, sposobów spędzania czasu, zorganizowania aktywności. Niniejsze wyniki skłaniają do wyciągnięcia wniosków w zakresie konieczności wprowadzenia na szeroką skalę oddziaływań z obszarów strategii alternatyw profilaktyki drugorzędowej. Owe oddziaływania pozwoliłyby młodzieży dostrzec odmienne sposoby aktywności, pozyskiwania aprobaty rówieśników, spędzania czasu wolnego, stanowiłyby zarazem alternatywę dla sięgania po narkotyki i inne środki psychoaktywne. A zatem należy nauczyć młodzież aktywnego, rozwijającego i konstruktywnego spędzania czasu. Ważne, by organizować młodym ludziom aktywność pozaszkolną, wzbudzającą w nich pasję i zainteresowanie. Szeroka oferta organizacji pozarządowych, klubów młodzieżowych i sportowych zapewne może uczniów zaciekać.

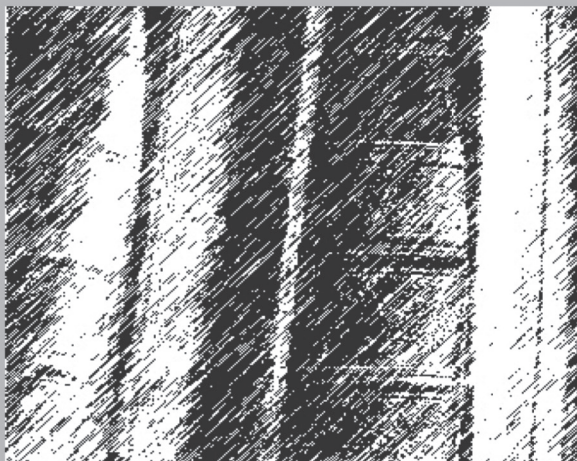
7. W odwołaniu do punktu poprzedniego, jak również bezpośrednich wyników badań, które wskazują, iż większość przyjaciół gimnazjalistów objętych badaniami pali papierosy oraz pije alkohol, bywa również, iż pali marihuanę i używa innych narkotyków lub środków psychoaktywnych, należy poddać monitoringowi grupę rówieśniczą, w której dziecko przebywa, oraz osoby, z którymi spędza czas wolny. Jak się bowiem okazuje, ponad 23% badanych w ostatnich 12 miesiącach otrzymało w swoim najbliższym, rówieśniczym środowisku propozycję zapalenia marihuany. Rodzice powinni dobrze znać znajomych swojego dziecka, ważne, by mieli również świadomość, gdzie pociechy spędzają wolne popołudnia czy wieczory.

8. W obecnej sytuacji w objętej badaniami szkole profilaktyka realizowana jest wyłącznie w ramach strategii informacyjnych, natomiast badania (Szymańska, 2002; Rykle, Tuszewski, 2004) dowodzą, iż efektywne okazują się strategie edukacyjne i strategia alternatyw. Zasadne wydaje się wprowadzenie kompleksowych, systematycznych oddziaływań profilaktyki zażywania używek, w które włączone będą zarówno podmioty środowiska lokalnego, jak i wszyscy pracownicy szkoły oraz rodzice uczniów. Wyniki badań jasno wskazują bowiem, że realizowane w ramach strategii informacyjnej (a więc skoncentrowanej na

przekazie rzetelnej wiedzy dotyczącej używek) oddziaływania okazują się niewystarczające. Przekazywanie młodym ludziom konkretnej wiedzy na temat szkodliwości substancji psychoaktywnych w większości przypadków nie wpływa na zmianę postaw, a co za tym idzie, na zmianę zachowań, a więc zaniechanie sięgania po alkohol czy narkotyki. W dzisiejszym świecie oprócz przekazywania wiedzy należy kształtować adekwatne zachowania w obliczu sytuacji ryzykownych, a więc poza odczytami, prelekcjami i pogadankami na temat szkodliwości palenia czy picia należy proponować uczniom naukę zachowań asertywnych, umiejętności alternatywnego pozyskiwania szacunku i akceptacji grupy rówieśniczej, a także wspierać czynniki chroniące.

Bibliografia

- Gaś Z., 1998: *Psychoprofilaktyka. Procedury konstruowania programów wczesnej interwencji*. Lublin.
- Gwizdek B., Sołtys E., 2002: *Gimnazjalny projekt profilaktyczno-wychowawczy*. Warszawa.
- Kozak S., 2007: *Patologie wśród dzieci i młodzieży. Leczenie i profilaktyka*. Warszawa.
- Myers D., 2003: *Psychologia*. Przeł. J. Gilewicz. Red. J. Brzeziński. Poznań.
- Prajsner M., 2003: *Młodzież z grup ryzyka*. Warszawa.
- Rylke H., Tuszewski T., 2004: *Powrót do źródeł. O profilaktyce w szkołach*. Kielce.
- Sawicka K., 1999: *Socjoterapia*. Warszawa.
- Szymańska J., 2002: *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej profilaktyki*. Warszawa.
- Urban B., red., 2001: *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*. Kraków.



IWONA SKRZYPCZYK-SIKORA

Edukacja uczniów romskich

Education of Roma pupils

Abstract: The article contains information concerning the problem of Romany children's education. Research, that has been used, was conducted at Primary School no. 36 in Ruda Śląska where the largest number of Romany children attend to. A vital role of a Romany assistant and a support teacher in Romany school children's education has been emphasized.

Key words: education, pupil / school children, Romany community.

Wprowadzenie

„Roma” w języku cygańskim znaczy ‘człowiek’. Romowie zaś to nieterytorialny naród lub grupa etniczna pochodzenia indyjskiego, której członkowie tworzą diasporę, zamieszkującą większość państw świata. Ten koczowniczy lud do Polski przywędrował z Indii. Wyruszył ok. X wieku n.e. przez Persję do Armenii i Azji Mniejszej, stamtąd poprzez Bałkany i ok. XIV wieku dotarł do Europy Środkowej.

Pierwszy ślad obecności Romów w Polsce odnotowano w dokumencie pochodzącym z Krakowa, datowanym na 1401 rok. Przez kolejnych kilka stuleci Polska była schronieniem dla Romów, którzy uciekali przed brutalnymi prześladowaniami w krajach sąsiednich lub których szlaki wędrowek prowadziły przez ziemie polskie (Cimoch, 2008, s. 20—21).

Według Andrzeja Mirgi i Lecha Mroza, Romowie od początku XV wieku, a więc od początku ich funkcjonowania w kręgu kultury zachodnioeuropejskiej, określani są kilkoma nazwami. Najczęściej występują jako „Egipcjanie”. Tym słowem nazywani są przez kronikarzy, ale — co jest szczególnie ważne — określenia tego używają również sami Cyganie, stanowi ono element ich autoprezentacji. Głoszą się pielgrzymami, za miejsce pochodzenia podają najczęściej Egipt lub „Mały Egipt” (Mirga, Mróz, 1994).

Osiągnięcia szkolne uczniów są ściśle związane z postawą nauczycieli i rodziców, a co za tym idzie, z rolą, jaką w życiu każdego młodego człowieka pełni szkoła i dom rodzinny. Dom rodzinny w życiu każdego romskiego dziecka pełni rolę szczególną, dlatego właśnie tak ważna jest współpraca z nim szkoły. Współpraca ta jest konieczna i nieodzowna, stanowi drogę do osiągnięcia sukcesu przez dzieci romskie. Według Tadeusza Palecznego i Joanny Talewicz-Kwiatkowskiej, sukces w szkole mógłby być łatwy do osiągnięcia, gdyby wszyscy sumiennie wypełniali swoje obowiązki i naprawdę starali się dawać z siebie jak najwięcej. Rodzice mogliby wtedy pełnić rolę trenerów, a dzieci doświadczyłyby, co oznacza przykładanie się do nauki, oraz przekonałyby się, że może ona sprawiać wiele przyjemności (Paleczny, Talewicz-Kwiatkowska, 2008).

W 2000 roku w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych i Administracji utworzono nową komórkę — Wydział Mniejszości Narodowych, której zadaniem jest koordynacja wszelkich działań administracji rządowej i samorządowej na rzecz mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce. Do tego czasu w ramach administracji istniały różne sekcje zajmujące się tą problematyką, ale z bliżej nieokreślonych przyczyn brakowało długofalowej strategii i programu państwa w tej dziedzinie. Problem edukacji dzieci romskich był i jeszcze długo pozostanie problemem, gdyż istnieje

wśród Romów przekonanie, iż „mądrym nie jest ten, kto skończył studia, ale ten, kto jak najszybciej jest w stanie utrzymać swoją rodzinę”. Dlatego podjęty przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji „Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce” wydaje się jak najbardziej zasadny. Na podstawie tego programu zatrudniani są w szkołach asystenci romscy oraz nauczyciele wspomagający. Od roku 2008 środki budżetowe przeznaczone na realizację działań objętych tym programem uzupełniane są środkami pochodzącymi z funduszy unijnych, zapisanymi w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki (POKL), realizowanym w latach 2008—2015. W ramach POKL realizowane będą projekty obejmujące działania z zakresu zatrudnienia, edukacji, integracji społecznej i zdrowia, przyczyniające się do aktywacji społeczno-zawodowej społeczności romskiej. Miasto Ruda Śląska od kilku lat także podejmuje zadania na rzecz dzieci romskich. W roku 2006 zatrudniono asystenta romskiego, w 2007 roku — nauczyciela wspomagającego dla dzieci romskich, a od roku 2008 zatrudnione są jednocześnie obydwie te osoby.

Wszystkie działania administracyjne mają poprawić wyniki edukacji dzieci romskich. Głównym celem tych działań jest jednak przede wszystkim zmiana podejścia Romów do wykształcenia, a w przyszłości inkluzyja, czyli włączenie ich w życie społeczne. Jednak, aby nieść skuteczną pomoc Romom, należy najpierw poznać ich kulturę, tradycje i zwyczaje. Młodzi ludzie, znający świat nieromski i w nim wychowywani, nieznający bezpośrednio wędrowania, a właściwiej znający je tylko z idealizujących opowieści, podjęli działania na rzecz odrzucenia określenia „Cyganie” i wprowadzenia do powszechnego użytku wśród nie-Romów określenia „Romowie”.

To z całą pewnością znak istotnych zmian, jakie dokonują się w świecie romskim, osłabienia i powolnej utraty znaczenia autorytetów tradycyjnych (Mróz, 2007).

19 sierpnia 2003 roku Rada Ministrów przyjęła projekt uchwały w sprawie ustanowienia wieloletniego „Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce”, który ma być kontynuacją pilotażowego programu realizowanego w latach 2001—2003 w Małopolsce (Kwadrańs, 2004).

Romowie stanowią obecnie największą mniejszościową grupę w Europie, liczącą ponad 8 mln osób, dwie trzecie z tej liczby stanowią Romowie zamieszkujący kraje Europy Środkowej i Wschodniej; wraz z tymi państwami społeczności romskie wchodzą do Wspólnoty. Kształcenie Romów jest zatem konieczne i staje się wyzwaniem dla wszystkich państw kontynentu. Europa musi poznać bliżej Cyganów, aby spróbować, móc ich zrozumieć.

Romowie powinni podjąć wyzwanie edukacji. Jest to dla nich szansa na przezwycięzenie dotychczasowej marginalizacji i zacofania. Metody

kształcenia i prawo dzisiejszej Europy zapewniają cygańskim tradycjonalistom nienaruszalność romskiej tożsamości, naukę w języku romani czy naukę języka romani, chociaż nie zawsze przeprowadzane jest to z łatwością, ponieważ wciąż trudno znaleźć właściwych nauczycieli. Ważne jednak, aby Romowie byli świadomi swoich praw i korzystali z ich, w obecnej sytuacji bowiem edukacja pozostaje najważniejszą drogą do poprawy warunków życia tej zbiorowości (Kwadrans, 2004).

Analiza wybranych wyników badań

Największy procent uczniów romskich w Rudzie Śląskiej zrzesza jedna ze szkół w Orzegowie. Dla większości rodzin romskich placówka ta jest szkołą kształcąca kolejne pokolenia. Z rozmów wynika, iż Romowie czują się w niej dobrze, są akceptowani przez innych członków społeczności szkolnej, chętnie uczestniczą w życiu szkoły. Przykładem tej współpracy może być udział Romów w koncercie, jaki odbył się w ramach obchodów 100-lecia szkoły.

W Rudzie Śląskiej dzieci romskie uczęszczają do kilku szkół podstawowych. Ich liczebność w Szkole Podstawowej nr 36 w dzielnicy Orzegów przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Liczba dzieci romskich w szkole w poszczególnych latach

Rok szkolny	Liczba uczniów narodowości romskiej	Rok szkolny	Liczba uczniów narodowości romskiej
2003/2004	2	2007/2008	7
2004/2005	5	2008/2009	10
2005/2006	6	2009/2010	14
2006/2007	6	2010/2011	17

Źródło: Badania własne.

Z analizy danych przedstawionych w tabeli 1 wynika, iż w badanej szkole z roku na rok wzrasta liczba dzieci romskich. Konieczne więc wydaje się bliższe poznanie tej społeczności, gdyż wtedy będzie można w odpowiedni sposób zająć się edukacją dzieci. Do badanej szkoły uczęszcza 7 dzieci z 3 rodzin romskich, wywodzących się z tego samego rodu, jednakże prowadzących odrębne gospodarstwa domowe. Ze szkołą

współpracuje i kontaktuje się tylko jedna rodzina, z której 3 dzieci chodzi do tej szkoły. Dwóch pozostałych, pomimo licznych starań, nie udało się nakłonić do zainteresowania się życiem szkoły i związanymi z tym sprawami.

Aby efektywniej kształcić uczniów romskich, Rada Pedagogiczna badanej szkoły systematycznie dokonuje analizy ich wyników nauczania, formułuje wnioski oraz opracowuje program naprawczy zawierający propozycje działań.

Jedną z ważniejszych decyzji władz szkoły było zatrudnienie w szkole asystenta romskiego oraz nauczyciela wspomagającego dla dzieci romskich. Do głównych ich zadań należy:

1. Wszechstronna pomoc uczniom romskim w kontaktach ze środowiskiem szkolnym, a w szczególności:

- budowa wśród uczniów romskich pozytywnego obrazu szkoły i ukazywanie korzyści płynących z wykształcenia,
- wsparcie emocjonalne dla uczniów romskich,
- wzmacnianie przynależności narodowej, tradycji i kultury Romów,
- propagowanie języka romskiego i troska o jego poprawną formę,
- rozpoznawanie preferencji, talentów uczniów — troska o ich właściwy rozwój,
- rozpoznawanie potrzeb i ewentualnych problemów poszczególnych uczniów,
- przedstawianie uczniom praw, obowiązków oraz oczekiwań związanych z ich edukacją,
- pomoc i mediacja w sytuacjach trudnych i konfliktowych,
- dbałość o stan wyposażenia uczniów w pomoce szkolne,
- kontrola frekwencji i postępów w nauce.

2. Współpraca z rodzicami uczniów romskich, w szczególności:

- stały kontakt z rodzicami w celu informowania ich o przebiegu nauki oraz budowanie więzi rodziny ze szkołą,
- przekonywanie środowiska rodzinnego o celowości i pożytku z edukacji,
- pośredniczenie między szkołą a rodzicami w sytuacjach wymagających współpracy, np. konfliktowych,
- informowanie o wywiadówkach i nakłanianie rodziców do regularnego w nich uczestnictwa,
- informacja o przedsięwzięciach wymagających pomocy rodziców uczniów oraz nakłanianie do tej pomocy,
- rozpoznawanie sytuacji rodzinnej i materialnej jako ewentualnych przeszkód w nauce dzieci.

3. Współpraca ze szkołą, a w szczególności:

- przekazywanie uczniom (nie-Romom) oraz nauczycielom wiedzy na temat historii, kultury Romów i ich specyfiki,

- pomoc w prowadzeniu i organizowaniu zajęć wychowawczych pozalekcyjnych oraz spotkań z rodzicami,
- powiadamianie szkoły o sytuacji rodzinnej i materialnej jako ewentualnych przeszkodach w nauce ucznia,
- informowanie nauczycieli o problemach i potrzebach uczniów,
- pomoc w wyjaśnianiu sytuacji trudnych i konfliktowych.

Zarówno asystent romski, jak i nauczyciel wspomagający mają jeden wspólny cel: pomoc — w szerokim tego słowa znaczeniu — dzieciom romskim.

Spółeczność rodzin romskich w badanej szkole tworzą osoby w większości niepracujące, a jedynym ich dochodem jest pomoc otrzymywana z MOPS-u. Z takiego wsparcia korzystają wszystkie rodziny. Rodziny te, oprócz pomocy finansowej w postaci gotówki, otrzymują również darmowe posiłki dla swych dzieci.

Oddzielny problem stanowi wykształcenie rodziców dzieci romskich. Tylko jedna z ankietowanych matek ma wykształcenie podstawowe, a jeden z ojców ukończył szkołę zawodową; pozostali rodzice (dwie matki i jeden ojciec) nie posiadają nawet wykształcenia podstawowego. Brak wykształcenia rodziców przekłada się na stosunek dzieci do nauki; dzieci w domu nie otrzymują wsparcia, pomocy i nie są odpowiednio motywowane do nauki. Pozytywnym wyjątkiem w grupie rodziców jest ojciec, absolwent badanej szkoły, który dostrzega potrzebę edukacji swojego potomstwa. W ubiegłym roku kalendarzowym był zatrudniony w charakterze asystenta romskiego. Obecnie dyrekcja szkoły również czyni starania o stworzenie dla niego etatu w nowym roku kalendarzowym.

Analiza zebranych danych i uwzględnienie czynników mogących mieć wpływ na poziom osiągnięć szkolnych uczniów romskich w badanej szkole pozwoliły na wytyczenie następujących priorytetów na następne lata szkolne:

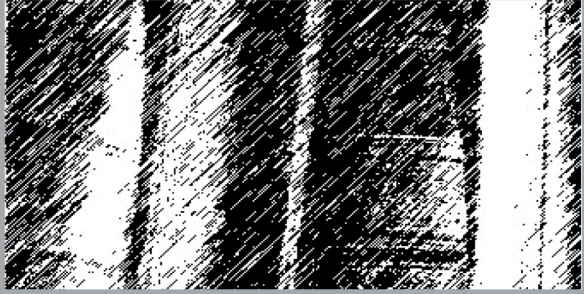
- organizowanie zajęć indywidualnych dla dzieci romskich (takich jak: zajęcia rewalidacyjne, korekcyjno-kompensacyjne, zajęcia indywidualne z pedagogiem i nauczycielem wspomagającym),
- ponowne zatrudnienie asystenta romskiego jako łącznika domu rodzinnego i szkoły,
- utrzymanie etatu nauczyciela wspomagającego rozwój dzieci romskich;
- wnikliwa analiza frekwencji jako przyczyny braku promocji do następnej klasy i zapobieganie absencji uczniów,
- utrzymanie współpracy z przedstawicielami władz miasta w celu pozyskania środków materialnych na zorganizowanie dodatkowych zajęć i pomocy finansowej dla dzieci romskich,
- dalsze zabieganie o pozyskanie środków z „Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce”,

— regularne informowanie rodziców o postępach dziecka, próba zaangażowania ich w działania mające na celu poprawę sytuacji.

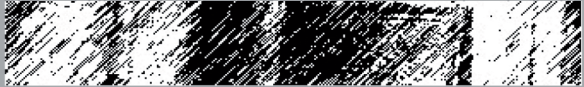
Zdaniem Rady Pedagogicznej Szkoły Podstawowej nr 36 w Rudzie Śląskiej, dopiero podjęcie działań na wielu płaszczyznach może poprawić wyniki w nauce dzieci romskich i zmienić postawy ich rodziców.

Bibliografia

- Cimoch U., 2008: *Romowie w Europie*. „Poradnik Bibliograficzno-Metodyczny” [kwartalnik], [nr] 3/162.
- Kwadrans Ł., 2004: *Próba opisu sytuacji oświaty romskiej w Polsce*. „Dialog. Pheni-ben — Miesięcznik społeczno-kulturalny”, nr 1.
- Mirga A., Mróz L., 1994: *Cyganie, odmienność i nietolerancja*. Warszawa.
- Mróz L., 2007: *Od Cyganów do Romów z Indii do Unii Europejskiej*. Warszawa.
- Paleczny T., Talewicz-Kwiatkowska J., 2008: *Tożsamość kulturowa Romów procesie globalizacji*. Kraków.



Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna



BEATA MAZEPA-DOMAGAŁA

Specyfika upodobań obrazowych dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie abstrakcyjnych obrazów ilustracyjnych

**Idiosyncrasy of image preferences of children in pre-reader stage
in terms of abstract, illustrative images**

Abstract: This text is a result of the studies carried out over the question of children's perception of visual messages that accounts for visual complementation and description of the contents of printed text. Reflections on the contemporary art of illustration and values of the visual images in the shape of book illustration constitute for the first part of the article. In the second, essential trends in pre-reader stage children's preferences for the visual work/book illustration in terms of fields of implementation and the visual quality in the shape of abstractness, seen as the dominant of the imaging referred to the image plan is presented. The article ends with the final reflections directed towards the question of the quality and the value of children's remarks.

Key words: visual liking, book illustration, visual image, child the in pre-reader stage.

Rozważania inspirujące

Dobłą ilustracją jest ta, która żyje i żyć będzie także poza książką. Odbierana jest po prostu jako dzieło plastyczne.

Marian Murawski (1990, s. 3)

Sztuka ilustracji, w tym obrazowania, dla najmłodszych czytelników uległa ogromnym zmianom w ostatnich kilku dekadach. Współcześnie projektowanie graficzne dla dziecięcego odbiorcy — by utrzymać status „sztuki”, nie tracąc przy tym swojej odrębności i indywidualnego charakteru — coraz częściej musi konfrontować własne cechy z bogatym kontekstem kulturowym. Fakt ten zmusza do zmierzania się z nowymi wyznacznikami, jak wcześniejsze dorastanie potencjalnych odbiorców, ich potrzeby emocjonalne czy zainteresowanie nowymi zjawiskami społecznymi. W trakcie tych konfrontacji przesunięciom ulegają granice owej sztuki i szczególnego znaczenia nabiera odpowiedź na pytanie, czy uwarunkowanie społeczno-kulturowe tego, co widzimy i możemy zobaczyć, są w stanie kształtować dziecięce predylekcje w zakresie ilustracji książkowej, czy też upodobania dzieci są bardziej stałe niż upodobania dorosłych, bo bardziej zależne od stadium ich rozwoju niż od kontaktu ze sztuką danego okresu. W tym miejscu należy podkreślić, iż świadomość wyznaczników oraz statusu literatury dla dzieci może pomóc nie tylko w tworzeniu „dobrej” ilustracji, ale przede wszystkim w selekcji realizacji artystycznych, wartościowych, ciekawych, estetycznych, rozwijających czy po prostu pięknych.

Mam świadomość, iż dzisiejsze pokolenie funkcjonuje w zgoła odmiennej ikonosferze niż pokolenie jego dziadków i rodziców, a hegemonia Cartoon Network i dominacja medium ruchomych obrazów (telewizja, wideo, gry komputerowe), świat disneyowski, świat Barbi, japońska manga, pokemony i Witch wpływają na granice dziecięcej wyobraźni plastycznej. W niniejszym artykule zdecydowałam się poddać weryfikacji dotychczasowe ustalenia w kwestii dziecięcych upodobań w zakresie ilustracji książkowej i ponownie określić predylekcje najmłodszych czytelników dotyczące obrazów ilustracyjnych służących konkretyzowaniu wyobrażenia, którego opis słowny zawiera się w czytany tekście.

Jak wykazał przegląd polskiej literatury, dorobek naukowy w dziedzinie badań dziecięcych upodobań obrazowych jest nader skromny. Istnieją co prawda sięgające lat sześćdziesiątych XX wieku badania Ireny Słońskiej dotyczące psychologicznych problemów ilustracji dla dzieci. W ramach tych badań uczona przeanalizowała wiele zagadnień składa-

jących się, jej zdaniem, na proces dziecięcej percepcji ilustracji, zdiagnozowała także zagadnienie rozumienia i interpretowania ilustracji, jednak upodobania obrazowe w zakresie sposobów realizacji wyróżnionych ze względu na formę ekspresji plastycznej oraz cechy plastyczne przekazów wizualnych ujmowane jako dominanty sposobu obrazowania nie były i nie są przedmiotem analiz. Większość prowadzonych eksploracji obejmuje problematykę literatury dla dzieci i czytelnictwa dzieci, zagadnienie twórczości plastycznej samych dzieci oraz kwestię ilustracji dla dziecięcego odbiorcy. Pomimo podejmowania w ostatnich latach badań dziecięcej recepcji słowa i obrazu nadal mają one charakter wycinkowy, odnoszący się tylko do wybranej grupy wiekowej i wybranego wąskiego kontekstu. Niewiele jest też prac, w których analizuje się całokształt wpływów kultury wizualnej na dziecięcego odbiorcę, a te, które są, dotyczą głównie obrazów medialnych (np. Braun-Gałkowska, Ulfik, red., 2002; Gała, Ulfik, red., 2000; Izdebska, 1991, 1997, 2000a, 2000b, 2001, 2007; Kossowski, 1999, 2000a, 2000b, 2000c, 2005a, 2005b; Ulfik-Jaworska, 2001, 2003a, 2003b, 2005). A przecież jedną z podstawowych cech czasów współczesnych stanowi kultura obrazowa i komunikacja wizualna. Obrazowe doświadczanie świata wyraźnie przenika do życia codziennego. Życie człowieka, w tym również małego dziecka, wypełniają przekazy wizualne, których ekspansja ma ogromny wpływ na postrzeganie i odczytywanie otaczającej rzeczywistości, a także na nadawanie sensów i znaczeń samym przekazom.

Badacze problematyki przekazów wizualnych — o czym należy w tym miejscu wspomnieć — dowodzą, iż przekaz w postaci ilustracji książkowej jako realizacja plastyczna i obiekt wizualny ma moc utrwalania osobowości i punktu widzenia. Podkreślają fakt, iż ilustracja może oddawać nastrój, zatrzymać w kadrze chwilę, nadać głębię i znaczenie, w pewnym stopniu podpowiadać odbiorcy wygląd literackich światów, które do tej pory mógł sobie jedynie imaginować. Twierdzą również, iż fascynacja obrazem wizualnym powoduje, że potencjalny odbiorca wraca do niego wielokrotnie, by go oglądać, kontemplować odkryte wartości, czy też odnajdywać nowe. Jednak bez względu na to, jaką siłą oddziaływania ma ilustracja jako realizacja plastyczna i forma przekazu, przede wszystkim musi ona być dla dziecka atrakcyjna, człowiek bowiem ma głęboko zakorzenione sekretne pragnienia dotyczące wyglądu rzeczy. I czuje się szczęśliwy, gdy artysta stawia przed nim przedmioty, które są zgodne z jego pragnieniami¹.

¹ Warto w tym miejscu przytoczyć opracowania: Leszczyński, 2003, s. 71; Rychlicki, 1973, s. 118—126; 1987, s. 8—11; Słońska, 1988, s. 256—289; 1969; Tyszkowa, red., 1977; Wiercińska, 1977; Wysłouch, 1994, s. 99—138.

Współcześnie, w dobie kultury wizualnej ilustrator — nieograniczony ścisłymi ramami dyscypliny — ma swobodę zgłębiania różnych mediów i eksperymentowania z nimi, tworzenia obrazów ze wszystkiego, co wyda się mu odpowiednie. Rysunek, główna forma plastyczna stosowana przez ilustratora, pozwalająca rozpoznać jego indywidualny charakter, ma konkurencję w postaci wielu innych możliwości kreowania obrazu. Często obcujemy z wizualną mieszaniną „ilustracji” analogowych, cyfrowych, fotografii, jak również rysowanych i malowanych znaków. Ilustratorzy łączą techniki różnych mediów, dostosowując je do potrzeb projektu. W przypadku ilustracji książkowej nie powtarza się mechanicznie dosłownych literackich opisów sytuacyjnych, obraz jest wprawdzie inspirowany utworem literackim, jednak komentuje tekst na swój sposób, często go parafrazując (Rychlicki, 1973, s. 121).

Mając zatem na uwadze bogactwo rozwiązań warsztatowych i rozmaitość technik ilustracyjnych — od tradycyjnie związanych ze sztuką książki po nowatorskie koncepcje i techniki własne — podjęłam badania prowadzące do zgromadzenia niezbędnych informacji w kwestii przestrzegania rysunkowych, malarskich i graficznych ilustracji książkowych oraz określenia dziecięcych upodobań obrazowych odniesionych do tychże obszarów realizacji obrazu, a także plastycznych jakości przekazów wizualnych ujmowanych jako dominanty obrazowania występujące w warstwach zaprojektowanej realizacji wizualnej. Prowadzone eksploatacje obejmowały:

1. Trzy obszary realizacji obrazu, wyróżnione ze względu na formę ekspresji plastycznej, a mianowicie:

- rysunek — kompozycja linii wykonana na płaszczyźnie, polegająca na nanoszeniu na powierzchnię walorów wizualnych przy użyciu odpowiednich narzędzi; podstawowym środkiem wyrazu jest punkt i kreśka; narzędziem rysunkowym może być wszystko, co pozostawia ślad na płaszczyźnie, do najbardziej popularnych należą: ołówek, węgiel, tusz rozprowadzany za pomocą pędzla lub patyka, sangwina, mazak, pastel, kreda, piórko;
- malarstwo — posługuje się środkami plastycznego wyrazu: barwną plamą i linią, umieszczonymi na płótnie lub innym podłożu (papier, deska, mur); realizacje plastyczne zwykle są dwuwymiarowe lub dwuwymiarowe z elementami przestrzennymi; stosowana paleta barw: barwy monochromatyczne, polichromatyczne;
- grafika — grafika użytkowa lub stosowana, związana z rynkiem wydawniczym i reklamą; realizację plastyczną stanowi element graficzny dodany do napisanego, często — choć nie zawsze — wydrukowanego tekstu, mający za zadanie go uzupełniać, objaśniać albo ozdabiać; ilustrowanie dowolnymi środkami ekspresji plastycznej.

2. Pięć cech plastycznych przekazów wizualnych w obszarach realizacji obrazu traktowanych jako dominanty sposobu obrazowania, tj.:

- abstrakcyjność — przekaz wizualny / realizacja plastyczna pozbawione wszelkich cech ilustracyjności, „coś przedstawiające”, niefiguratywne;
- barwność — realizacja plastyczna odznaczająca się intensywnością i różnorodnością kolorów / barw;
- szczegółowość — dokładność, skrupulatność, realizacja plastyczna zawierająca szczegóły;
- wyrazistość — realizacja plastyczna sugestywna, składająca się z elementów ostro zarysowanych, zdecydowanie odcinających się od tła, łatwych do rozróżnienia;
- dynamika — realizacja plastyczna stwarzająca wrażenie ruchu dzięki asymetrycznym układom elementów pozbawionych zdecydowanej podstawy optycznej.

3. Pięć stref występowania dominanty sposobu obrazowania, wyróżnionych na podstawie planu i warstwy obrazu, a mianowicie:

- dominanta występująca w całym obrazie;
- dominanta wyraźnie zarysowana w pierwszym planie (znajdująca się w przestrzeni, która usytuowana jest bezpośrednio „przed oczami”, za tą przestrzenią widoczne są dalsze plany, to na tę część oglądający zwraca najpierw uwagę);
- dominanta wyraźnie zarysowana w dalszym planie (umiejscowiona za planem pierwszym, łącznie z tłem);
- dominanta minimalnie zauważalna w całym obrazie;
- brak dominanty.

Badania empiryczne postanowiono skoncentrować w jednym środowisku, by możliwie dokładnie określić dziecięce predylekcje percepcyjne w zakresie ilustracji książkowej. Kierując się przekonaniem, że to w kulturze wielkiego miasta zawiera się najwięcej właściwości charakteryzujących kulturę współczesną — kulturę początku XXI wieku wraz z towarzyszącymi jej problemami — oraz biorąc pod uwagę fakt, iż wielkie miasta stanowią środowisko, w którym na styku procesów cywilizacyjnych najintensywniej występują wszelkie zjawiska charakterystyczne dla szeroko rozumianej kultury masowej, badania realizowano w środowisku wielkomiejskim.

Na podstawie dokonanych oszacowań wyłoniono próbę badawczą. Jest to losowo pobrana z populacji grupa 218 dzieci w wieku przedszkolnym w okresie przedczytelniczym², a więc zakres wieku badanej popu-

² Owa kategoria zakłada ograniczenie rozumienia okresu przedczytelniczego do faz, w których kontakt z dziełem jest określony dychotomicznym ujęciem równoprawności

lacji mieścił się w przedziale od 5. do 6. roku życia respondenta (w tym 109 dzieci 5-letnich i tyleż samo dzieci 6-letnich). Wśród badanych w grupie 5-latków: chłopcy stanowili 48,6% (53 osoby), a dziewczęta — 51,4% (56 osób), w grupie 6-latków rozkład był identyczny. Teren badań stanowiły losowo wybrane placówki przedszkolne mieszczące się w miejskich ośrodkach w województwie śląskim w obrębie miast: Katowice, Chorzów, Łędziny. Były to typowe placówki oświatowe, których podopieczni pochodzą ze zróżnicowanych środowisk społecznych. Badania prowadzono w roku szkolnym 2008/2009 systemem indywidualnym.

Należy zaznaczyć, iż przedstawione w dalszej części tekstu wyniki badań dotyczą jedynie obszaru badawczego obejmującego dziecięce upodobania w zakresie abstrakcyjnych ilustracji książkowych, a materiałem empirycznym ilustrującym zagadnienie są subiektywne dziecięce wybory najładniejszej spośród przedstawionych iluminacji³.

Dziecięce upodobania obrazowe w zakresie abstrakcyjnych iluminacji

Podstawę analizy dziecięcych predylekcyj w zakresie abstrakcyjnych obrazów ilustracyjnych⁴ stanowił zbiorczy materiał empiryczny w postaci rozkładu procentowego uzyskanych wyborów najładniejszej ilustracji w ramach prowadzonych eksploracji w poszczególnych grupach wiekowych w formie uogólnionej oraz w postaci zróżnicowania wyznaczonego zmienną płci.

Zebrany materiał badawczy w obrębie malarskich iluminacji dowodzi, iż w większości przypadków dziecięcy czytelnicy z badanej grupy wyraźnie nie akceptują abstrakcyjnych form ilustracji (tabela 1). Kryterium ukazujące brak analizowanej dominanty obrazowania w realizacji plastycznej, jak i kryterium dominanty w dalszym planie obrazu wska-

słowa i obrazu oraz wymaga pośrednika dorosłego w kontakcie z lekturą, ewentualnie zakłada konieczność opanowania techniki czytania przez dziecko.

³ Szerszą analizę dziecięcych predylekcyj w zakresie ilustracji książkowej zawarto w autorskiej publikacji. Zob. Mazepa-Domagała, 2011.

⁴ Należy zaznaczyć, iż kreowanie ilustracji o cechach obrazu abstrakcyjnego polega na sprowadzeniu form zaczerpniętych z natury do znaku i stworzeniu dla nich czysto plastycznego ekwiwalentu lub opiera się na pełnej autonomii obrazu, wykorzystując czyste formy: linie, plamy barwne, bryły. Najczęściej przywoływany w literaturze przedmiotu podział polega na wyodrębnieniu abstrakcji ekspresyjnej, nazwanej gorącą, oraz abstrakcji zimnej — geometrycznej. Por. *Encyklopedia sztuki polskiej*, 2002, s. 13.

zuje, iż dzieci w wieku przedczytelniczym, nierozumiejące jeszcze języka symbolu i metafory zawartej w obrazie, wybierając najładniejszą — w ich ocenie — malarską ilustrację, wyraźnie skłaniają się ku realizacji o silnym narracyjnym charakterze, podążającej za duchem utworu, przy wyborze kierują się jego ilustracyjnością i realizmem⁵.

Tabela 1

**Preferencje obrazowe w grupie dzieci w wieku przedczytelniczym
w obrębie malarskich abstrakcyjnych obrazów ilustracyjnych
Rozkład procentowy (N = 218)⁶**

Kategoria i obszar obrazowania	Wskazania								
	chłopcy (N = 106)			dziewczęta (N = 112)			ogółem (N = 218)		
	tak	nie	tak [%]	tak	nie	tak [%]	tak	nie	tak [%]
a/dco [m]	20	192	9,4	11	213	4,9	31	405	7,1
a/d1p [m]	10	202	4,7	5	219	2,2	15	421	3,4
a/ddp [m]	58	154	27,4	93	131	41,5	151	285	34,6
a/mco [m]	43	169	20,3	23	201	10,3	66	370	15,2
a/bd [m]	81	131	38,2	92	132	41,1	173	263	39,7

W tabeli czcionką pogrubioną wyróżniono wskazania o najwyższej wartości.

Objaśnienia: **a/dco** — abstrakcyjność jako dominanta występująca w całym obrazie; **a/d1p** — abstrakcyjność jako dominanta wyraźnie zarysowana w pierwszym planie; **a/ddp** — abstrakcyjność jako dominanta wyraźnie zarysowana w dalszym planie; **a/mco** — abstrakcyjność jako dominanta minimalnie zauważalna w całym obrazie; **a/bd** — abstrakcyjność — brak dominanty; **[m]** — malarstwo/obszar realizacji obrazu.

Źródło: Badania własne.

Fakt dokonywania przez dzieci takich a nie innych wyborów tłumaczyć możemy procesem edukacji plastycznej małego dziecka, która sprowadza się do dostarczania gotowych wzorów w procesie kreowania obrazu przedmiotów (wyklejanki, kolorowanki), a tym samym preferowania sztywnych schematów obrazowych.

W tym miejscu należy podkreślić, iż wynikiem stosowania takich rozwiązań w procesie kreowania obrazu przedmiotów jest brak umiejętności rozpoznawania struktur ikonicznych uwarunkowanych przez system znaków o większym stopniu złożoności i powiązania wzorów wizualnych z przekazem słownym zarówno pod względem podobieństwa, jak i pod względem różnic w znaczeniu. A zatem w toku rozwoju i edukacji

⁵ W niniejszej analizie termin „realizm” ujmowany jest za W. Ławniczakiem i odnosi się do dwuczłonowej relacji, w której między zbiorem wyglądków spostrzeżeniowych z zakresu rzeczywistości przedstawionej a zbiorem wyglądków spostrzeżeniowych z zakresu rzeczywistości obiektywnej zachodzi analogia. Por. Ławniczak, 1975, s. 62.

⁶ Liczebności stanowiące podstawę określenia predylekcji są wynikiem sumowania wyborów uzyskanych w ramach eksploracji kluczowej i repetycyjnej (2 × 218 = 436).

ukierunkowanej, lecz także nieukierunkowanej powinno się proponować dzieciom zabawy złożonymi symbolami, podczas których podopieczni będą mogli nauczyć się zasad ikonicznej komunikacji.

Struktura upodobań obrazowych odniesionych do ilustracji kreowanych za pomocą różnych technik graficznych w grupie dzieci w wieku przedczytelniczym pozwala wnioskować, iż badana grupa dziecięcych czytelników wyraźnie nie akceptuje — podobnie jak w przypadku malarskich kompozycji — abstrakcyjnych obrazów graficznych. Kryterium ilustrujące brak analizowanej dominanty obrazowania w realizacji plastycznej wskazuje, iż dzieci w wieku przedczytelniczym przy wyborze najładniejszej w ich ocenie graficznej ilustracji wyraźnie skłaniają się ku realizacji nacechowanej konkretności przedstawień, równowagą elementów kompozycji, a w niektórych przypadkach nawet klasycznością typów prezentacji postaci i rekwizytów (tabela 2).

Tabela 2

**Preferencje obrazowe w grupie dzieci w wieku przedczytelniczym
w obrębie graficznych abstrakcyjnych obrazów ilustracyjnych
Rozkład procentowy (N = 218)⁷**

Kategoria i obszar obrazowania	Wskazania								
	chłopcy (N = 106)			dziewczęta (N = 112)			ogółem (N = 218)		
	tak	nie	tak [%]	tak	nie	tak [%]	tak	nie	tak [%]
a/dco [g]	18	194	8,5	20	204	8,9	38	398	8,7
a/d1p [g]	24	188	11,3	29	195	12,9	53	383	12,2
a/ddp [g]	26	186	12,3	22	202	9,8	48	388	11,0
a/mco [g]	25	187	11,8	31	193	13,8	56	380	12,8
a/bd [g]	119	93	56,1	122	102	54,6	241	195	55,3

W tabeli czcionką pogrubioną wyróżniono wskazania o najwyższej wartości.

Objaśnienia: **a/dco** — abstrakcyjność jako dominanta występująca w całym obrazie; **a/d1p** — abstrakcyjność jako dominanta wyraźnie zarysowana w pierwszym planie; **a/ddp** — abstrakcyjność jako dominanta wyraźnie zarysowana w dalszym planie; **a/mco** — abstrakcyjność jako dominanta minimalnie zauważalna w całym obrazie; **a/bd** — abstrakcyjność — brak dominanty; **[g]** — grafika.

Źródło: Badania własne.

Inna zależność wystąpiła w przypadku ilustracji tworzonych w technikach rysunkowych (tabela 3). W tym obszarze badawczym liczba wyborów w kategorii „abstrakcyjność zauważalna w całym obrazie” w odniesieniu do pozostałych subiektywnych wyborów w tej kategorii wskazuje, iż najmłodsi potencjalni czytelnicy wyraźnie skłaniają się ku realizacji

⁷ Liczebności stanowiące podstawę określenia predylekcji są wynikiem sumowania wyborów uzyskanych w ramach eksploracji kluczowej i repetycyjnej (2 × 218 = 436).

zabarwionej deformacją o schematycznym charakterze, a tym samym próbując abstrakcyjną rysunkową wizualizację tekstu tworzoną na bazie czystej linii i znanego, łatwo rozpoznawalnego znaku plastycznego o geometrycznych kształtach.

Tabela 3

Preferencje obrazowe w grupie dzieci w wieku przedczytelniczym w obrębie rysunkowych abstrakcyjnych obrazów ilustracyjnych
Rozkład procentowy (N = 218)⁸

Kategoria i obszar obrazowania	Wskazania								
	chłopcy (N = 106)			dziewczęta (N = 112)			ogółem (N = 218)		
	tak	nie	tak [%]	tak	nie	tak [%]	tak	nie	tak [%]
a/dco [r]	78	134	36,8	99	125	44,2	177	259	40,6
a/d1p [r]	38	174	17,9	17	207	7,6	55	381	12,6
a/ddp [r]	28	184	13,2	26	198	11,6	54	382	12,4
a/mco [r]	28	184	13,2	41	183	18,3	69	367	15,8
a/bd [r]	40	172	18,9	41	183	18,3	81	355	18,6

W tabeli czcionką pogrubioną wyróżniono wskazania o najwyższej wartości.

Objaśnienia: **a/dco** — abstrakcyjność jako dominanta występująca w całym obrazie; **a/d1p** — abstrakcyjność jako dominanta wyraźnie zarysowana w pierwszym planie; **a/ddp** — abstrakcyjność jako dominanta wyraźnie zarysowana w dalszym planie; **a/mco** — abstrakcyjność jako dominanta minimalnie zauważalna w całym obrazie; **a/bd** — abstrakcyjność — brak dominanty; [r] — rysunek.

Źródło: Badania własne.

Wykorzystany w kompozycji plastycznej schemat, w którym zastosowano czystą linię, wydawał się dzieciom czytelniejszy i został oceniony jako zdecydowanie ładniejszy. Drugi typ preferowanej rysunkowej ilustracji stanowiły kompozycje, w których elementy struktury obrazu były tworzone za pomocą kilkukrotnych pociągnięć, dookreślone podwójnym konturem i ukierunkowane na wierne odzwierciedlenie świata przedstawionego.

Dokonując generalizacji dziecięcych predylekcji obrazowych w zakresie rysunkowych ilustracji o charakterze abstrakcyjnym, można skonstatować, iż odbiorcy w wieku przedczytelniczym dostrzegają zawarte w rysunkowym materiale ilustracyjnym deformacje, jakie zastosował ilustrator, tworząc obraz o cechach abstrakcyjnych, i wyraźnie skłaniają się ku projektom, w których abstrakcyjność postaci rekwizytów i elementów nacechowana jest cezannizującym kubizmem. Oznacza to, że zastosowane skróty obrazowe w postaci geometrycznych znaków plastycznych nie

⁸ Liczebności stanowiące podstawę określenia predylekcji są wynikiem sumowania wyborów uzyskanych w ramach eksploracji kluczowej i repetycyjnej (2 × 218 = 436).

sprawiają trudności w rozpoznawaniu przedstawionych postaci czy elementów otoczenia.

W kontekście przedstawionych wyników badań i analiz pytanie: Czy istnieje konieczność i potrzeba tworzenia ilustracji bogatych w symbole — iluminacji metaforycznych? — jawić się może jako nieco prowokacyjne. Odpowiedź tkwi — jak mniemam — w maksymie Antoniego Boratyńskiego, któremu niejednokrotnie zarzucano, że jego ilustracje są trudne w odbiorze dla młodego czytelnika. Artysta ilustrator, po dzień dzisiejszy prowadzący działalność artystyczną, twierdzi, że „dziecko należy atakować akcją, fabułą, a w nich przemycać sprawy formy, koloru itp. To daje gwarancję, że za kilka lat dziecko zrozumie język symbolu, metafory, wejdzie w trudniejszy świat zagadnień plastycznych” (*Książka i wyobraźnia dziecka...*, 1976, s. 7; zob. też Boratyński, 1988, s. 11—12), co w dobie kultury wizualnej wydaje się niezbędną.

Refleksje końcowe

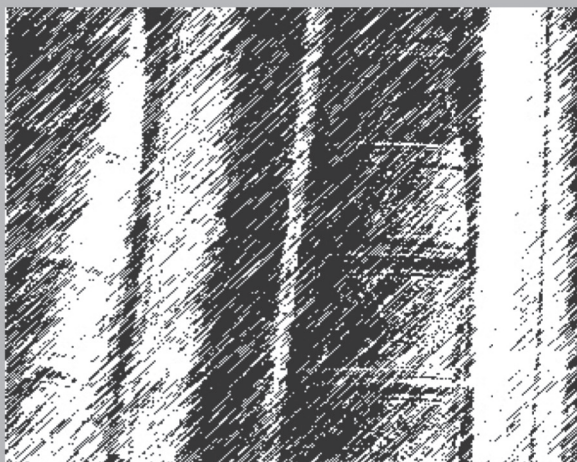
Proces postrzegania jest rodzajem poznania — gromadzeniem informacji zmysłowych, często ma charakter mimowolny i mało uświadomiony, mimo to może stanowić podstawę dalszej, ukierunkowanej i intencjonalnej działalności. Spostrzeżenia pozwalają dziecku określić cechy przedmiotowe, znaczeniowe czy użytkowe, stanowiąc tym samym podstawę ocen wizualnych. Trzeba jednak pamiętać, że ocena spostrzeżeniowa jest waloryzacją ukształtowaną przez sumę doświadczeń odnotowanych w pamięci. A zatem istotne staje się organizowanie jakości spostrzeżeń, które dostarczyłyby dziecku bogatych i użytecznych źródeł informacji, i to ze względów zarówno praktycznych, jak i poznawczo-teoretycznych i estetycznych. Jeśli zatem ilustracja ma być w procesie edukacji wartością (stymulować rozwój, odzwierciedlać potrzeby i postawy, wpływać na tworzenie nowych), to nie może w czasie jej percypowania zabraknąć działań i informacji pozwalających odkrywać właściwości form obrazowych. To, jakie owe formy są, możemy stwierdzić, analizując konstruowanie oraz rozumienie symboli i schematów będących podstawą wiedzy. Mając jednak świadomość, iż nie można zdobyć wiedzy wyłącznie poprzez oglądanie form symbolicznej reprezentacji, przyjmujemy, że wiedzę o świecie można zbudować jedynie dzięki aktywnej obserwacji, która pozwoli dziecku odkrywać zawarte w świecie znaczenie. Jednak, jak wskazują doświadczenia praktyczne, niewiele czyni się, by poznanie obrazowe

uczynić autentyczną szansą i drogą do wiedzy. Na poziomie wychowania przedszkolnego, mimo podejmowania licznych rodzajów aktywności, większości z nich uczy się wyłącznie w celu opanowania wiedzy i umiejętności w zakresie kompetencji umysłowych, nie zaś jako stymulujących zmysł plastyczny. Uznając istotność pierwszych z wymienionych kompetencji, należy jednak upomnieć się także o wymiar estetyczny dziecięcych doświadczeń.

Bibliografia

- Boratyński A., 1988: *Wędrując po krainie Fantazjany*. „Sztuka dla Dziecka”, nr 3 (10).
- Braun-Gałkowska M., Ulfik I., red., 2002: *Zabawa w zabijanie: oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*. Lublin.
- Encyklopedia sztuki polskiej*, 2002. Słowo wstępne J.K. Ostrowski. Kraków.
- Gała A., Ulfik I., red., 2000: *Oddziaływanie agresywnych gier komputerowych na psychikę dzieci*. Lublin.
- Izdebska J., 1991: *Uwarunkowania efektów oddziaływania wybranych cyklicznych programów TV dla dzieci*. Białystok.
- Izdebska J., 1997: *Dziecko w świecie mass mediów — wychowawcze aspekty i zagrożenia*. W: *Media a edukacja*. Red. W. Strykowski. Poznań.
- Izdebska J., 2000a: *Dziecko i media. Zagrożenia oraz szanse rozwoju*. W: *Przygotowanie nauczycieli do nauczania odbioru mediów. Materiały z konferencji naukowej*. Opole.
- Izdebska J., 2000b: *Mass media — ich rola w kształtowaniu przez dziecko obrazu świata współczesnego i przyszłego*. W: *Media a edukacja*. Red. W. Strykowski. Poznań.
- Izdebska J., 2001: *Rodzina, dziecko, telewizja, szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*. Białystok.
- Izdebska J., 2007: *Dziecko w świecie mediów elektronicznych, teoria, badania, edukacja medialna*. Białystok.
- Kossowski P., 1999: *Dziecko i reklama telewizyjna*. Warszawa.
- Kossowski P., 2000a: *Telepokolenie — miejsce telewizji w życiu dzieci i młodzieży*. W: *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*. Red. A. Przecławska i L. Rowicki. Warszawa.
- Kossowski P., 2000b: *Teleproletariusze czy przyszli internetowi żeglarze — o grach telewizyjnych w życiu dzieci i młodzieży*. W: *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*. Red. A. Przecławska i L. Rowicki. Warszawa.
- Kossowski P., 2000c: *Wideo — niespełniona tęsknota za odmasowieniem kultury*. W: *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*. Red. A. Przecławska i L. Rowicki. Warszawa.
- Kossowski P., 2005a: *Dziecko, kultura komercyjna i działania marketingowe*. W: *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*. Red. J. Bińczycka i B. Smolińska-Theiss. Kraków.

- Kossowski P., 2005b: *Telewizja i inne media elektroniczne w życiu dzieci i młodzieży ze środowiska wiejskiego*. W: *Dziecko i media elektroniczne — nowy wymiar dzieciństwa*. Red. J. Izdebska, T. Sosnowski. Białystok.
- Książka i wyobraźnia dziecka: rozmowa z Antonim Boratyńskim*, 1976. Rozmowę przeprowadziła K. Gałczyńska. „Trybuna Ludu”, nr 156.
- Leszczyński G., 2003: *Literatura i książka dziecięca: Słowa — obiegi — konteksty*. Warszawa.
- Ławniczak W., 1975: *Teoretyczne podstawy interpretacji dzieł sztuki plastycznej*. Poznań.
- Mazepa-Domagala B., 2011: *Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie ilustracji książkowej*. Katowice.
- Murawski M., 1990: *Nie znoszę banału...* Rozmowę z Marianem Murawskim przeprowadził Olgierd Błażewicz. „Sztuka dla Dziecka”, nr 1/2.
- Rychlicki Z., 1973: *O niektórych problemach polskiej ilustracji w książkach dla dzieci i młodzieży*. W: *Sztuka i dziecko*. [Materiały 1. biennale sztuki dla dziecka, Poznań 9 V—13 V 1973]. Poznań.
- Rychlicki Z., 1987: *O sztuce ilustrowania książek*. „Sztuka dla Dziecka”, nr 1.
- Słońska I., 1969: *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*. Warszawa.
- Słońska I., 1988: *Funkcje sztuki plastycznej na przykładzie grafiki ilustracyjnej w wychowaniu przedszkolnym*. W: *Kultura literacka w przedszkolu*. Red. S. Frycie i I. Kaniowska-Lewańska. T. 1. Warszawa.
- Tyszkowa M., red., 1977: *Sztuka dla najmłodszych. Teoria — recepcja — oddziaływanie*. Warszawa—Poznań.
- Ulfik-Jaworska I., 2001: *System znaków ostrzegawczych w telewizji w świetle wyników badań wśród dzieci*. W: *Przyjazne media. Ocena i perspektywy Porozumienia Polskich Nadawców Telewizyjnych*. Warszawa.
- Ulfik-Jaworska I., 2003a: *Co z nich wyrośnie? Wirtualny świat dzieci i młodzieży*. W: *Spółczesność wirtualna. Społeczność informacyjna*. Red. R. Szwed. Lublin.
- Ulfik-Jaworska I., 2003b: *Rysunek „Ja wśród ludzi” w badaniach dzieci zajmujących się grami komputerowymi zawierającymi przemoc*. W: *Rysunek projekcyjny jako metoda badań psychologicznych*. Red. M. Łaguna, B. Lachowska. Lublin.
- Ulfik-Jaworska I., 2005: *Analiza treści prezentowanych w „Wieczorynkach”*. W: *Dziecko. Media elektroniczne — nowy wymiar dzieciństwa*. Red. J. Izdebska, T. Sosnowski. Białystok.
- Wiercińska J., 1977: *Książka obrazkowa dziecka — tradycja i współczesność*. W: *Sztuka dla najmłodszych. Teoria — recepcja — oddziaływanie*. Red. M. Tyszkowa. Warszawa—Poznań.
- Wysłouch S., 1994: *Literatura a sztuki wizualne*. Warszawa.



ALINA BUDNIAK

Prezentacja informacji o otaczającym świecie w czasopismach dla dzieci przedszkolnych

Presentation of the surrounding world in magazines designed for kindergarten children

Abstract: The information society requires constant searching, learning, understanding and using knowledge from various fields. The role of the family and educational institutions is to prepare children to learn and gain knowledge from different sources by developing their selection, comprehension and internalization skills. That is why, from a young age, children are exposed to varied messages about the world, appropriate to their psychophysical development. The article outlines the methods of presenting information used in magazines for pre-school children and sets out to evaluate the possible use of those methods in kindergarten education.

Key words: children's magazines, information, knowledge presentation method, pre-school education.

Wprowadzenie

Dziecko w wieku przedszkolnym jest ciekawe wszystkiego, co je otacza. Próbuje poznawać swoje otoczenie polisensorycznie, przede wszystkim bezpośrednio, w trakcie eksploracji: obserwuje, manipuluje przedmiotami, eksperymentuje, bawi się, wykonuje wiele czynności imitujących działania dorosłych, dzięki czemu gromadzi informacje o poznawanych obiektach, odkrywa właściwości i cechy sprzętów codziennego użytku, prawidłowości i prawa rządzące światem przyrody. Pracując we własnym tempie, może nauczyć się zbierać potrzebne informacje, selekcjonować je czy analizować. Kontakt bezpośredni z przedmiotami jest dla dziecka także źródłem wielu emocji, które korzystnie wpływają na stopień zapamiętania. W trakcie takiego uczenia się dzieci rozwijają koncentrację uwagi, umiejętność porównywania, uogólniania, doskonałą zdolność wnioskowania. Poznawanie bezpośrednio stanowi również dla dziecka wskazówkę, że wiedzę o świecie można rozwijać za pomocą własnych badań i dociekań, co przygotowuje dziecko do samokształcenia (Budniak, 2010, s. 39—40). Jednak nie wszystkie informacje o otoczeniu można zgromadzić w ten właśnie sposób, część z nich dziecko powinno poznać w sposób pośredni, z opowieści i wyjaśnień osób dorosłych, literatury, przekazów medialnych. „W procesie poznania przyrody przez dziecko dużą rolę odgrywa słowo (nauczyciela i tekst z książki). O zjawiskach przyrodniczych, o życiu przyrody trzeba mówić pięknie dlatego, że przyroda jest piękna. [...] Książki opisujące atrakcyjnie i zajmująco świat roślin, zwierząt, życie Ziemi, dynamikę wód i powietrza, rozmaite przemiany obiektów przyrody, a także opowiadania i opowieści przyrodnicze, geograficzne itp. wpływają decydująco na uczenie się o przyrodzie, ponieważ słowo na równi z żywym oglądem przyrody pobudza wyobraźnię, aktywizuje nieświadomość (anamneza) i dzieje się wówczas doświadczenie egzystencjalne” (Sawicki, 1997, s. 37).

Wprawdzie poznanie opisów czy wybranych faktów z życia zwierząt i roślin, wyjaśnienie procesów zachodzących w świecie przyrody nie będzie w stanie zastąpić dziecku bezpośredniego poznania i kontaktu z otoczeniem, może jednak pomóc w systematyzowaniu i porządkowaniu wiedzy, utrwalaniu nowych nazw i terminów, wywoływaniu pozytywnego stosunku do świata przyrody. Udostępnienie odpowiednio dobranych zdjęć, ilustracji, schematów, nagrań czy filmów ma za zadanie zapoznanie dziecka z niedostępnymi naocznie poznaniu zjawiskami, umożliwi uzupełnienie wiadomości uzyskanych w trakcie obserwacji w terenie, pomaga uogólnić treści, wyprowadzić wnioski oraz wielokrotnie — stosownie do potrzeb uczących się — powracać do poznanych zagadnień w celu

ich dobrego zapamiętania, usystematyzowania, zrozumienia i włączenia w strukturę wiedzy. Poznawanie pośrednie jest nie tylko uzupełnieniem, dopełnieniem własnej działalności eksploracyjnej dziecka; równie dobrze może służyć rozbudzaniu jego wrażliwości, zaciekawienia czy zadziwienia (Budniak, 2010, s. 39—42).

Informacje w czasopismach dla dzieci w wieku przedszkolnym

Czasopisma dla dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym prezentują bogatą, różnorodną problematykę, przygotowywane są z myślą o bardzo wymagających odbiorcach, których zainteresowania nie są jeszcze sprecyzowane, a przez to niezwykle wszechstronne. Można więc znaleźć na rynku periodyki dla zainteresowanych sprawami techniki (np. „Bob Budowniczy Magazyn”, „Hot Wheels MotoMagazyn”, „Rajdek. Mała wyścigówka”), wykorzystaniem komputera (np. „Komputerowa Gratka”, „Pluszaki Rozrabiaki”), zwierzętami (np. „Kraina Zwierząt”, „Jessy”, „Pimpek”, „W siodle”), kolekcjonowaniem serii zabawek (np. „Zakątek Zwierzątek”, „Barbie”, „Dzwoneczek”, „Mój Kucyk Pony”, „Polly Pocket”, „Filly”), przyrodą (np. „H2O. Wystarczy kropla”. „Cudaczek i Przyjaciele”, „Kudłaty Kumpel”) czy przygodami znanych z filmów bohaterów (np. „Kubuś Puchatek”, „Magazyn MiniMini”, „Świnka Peppa. Magazyn”, „Pszczółka Maja i Przyjaciele”, „Disney i ja”, „Noddy”). Tematyka podejmowana w periodykach jest na tyle zróżnicowana, że każdy czytelnik będzie w stanie znaleźć tytuł odpowiadający zamiłowanym czy ulubionym czynnościom. Powstaje jednak pytanie: W jaki sposób poszczególne redakcje czasopism dla dzieci młodszego konstruują opisy i przedstawiają informacje na temat świata przyrody, nowinek technicznych czy wskazania dotyczące pielęgnacji hodowanych przez dzieci zwierząt?

Współczesne periodyki dla dzieci prezentują różne rodzaje informacji. Za Jadwigą Lizak (1999, s. 10—13) można wymienić ich cechy charakterystyczne:

- informacja edukacyjna (poznawcza) — jest dydaktycznym przetworzeniem informacji naukowej, publikowana w celu poszerzenia podstawowego zasobu wiadomości lub wzbudzenia zainteresowania różnymi zagadnieniami z określonych dyscyplin wiedzy; obejmuje: gawędy, artykuły, felietony i kąciki odpowiedzi na pytania czytelników;

- informacja ludyczna — realizowana w tekstach służących rozbawieniu czytelników, ich relaksowi; zalicza się do niej zarówno żartobliwe teksty, zagadki, jak i rozrywki umysłowe;
- informacja dyskursywna (dialog z odbiorcą) — obejmuje wszelkie formy kontaktu z czytelnikami: listy do redakcji, konkursy, dyskusje i polemiki, porady udzielane czytelnikom drukowane na ich prośbę;
- informacja użytkowa (praktyczna) — zachęca odbiorców do działań pozatekstowych; tego typu informacja dotyczy proponowanej lektury czy wartego obejrzenia programu telewizyjnego lub filmu, porad na temat mody, higieny, zajęć w czasie wolnym, propozycji kulinarnych itp.;
- informacja metatekstowa — określa charakter czasopisma i reguły komunikowania się z odbiorcą, przejawia się w tytule, zapowiedziach redakcji, opisie zawartości tytułu itp.;
- informacja sprawozdawcza — prezentuje aktualne wydarzenia sportowe, kulturalne, okolicznościowe.

Podane rodzaje informacji w periodykach dla dzieci przedszkolnych wykazują tendencję do łączenia się ze sobą, np. informacja edukacyjna z użytkową czy ludyczna z poznawczą, a przedstawiony podział ma głównie charakter porządkujący. Ze względu na specyfikę potrzeb małych odbiorców w czasopismach dla nich przeznaczonych dominuje informacja ludyczna: przygody znanych z programów telewizyjnych czy filmów animowanych postaci bohaterów, różnorodne rozrywki umysłowe, zachęcające do ćwiczenia i usprawniania procesów poznawczych, pamięci i myślenia dziecka czy sprawdzenia własnych, opanowanych już umiejętności. Zarówno sposób oddziaływania pisma — postać bohatera, barwna szata graficzna, urozmaicona formuła zadań, zazwyczaj stosowane stopniowanie trudności wymagań wobec czytelników — jak i systematyczny, zależny od częstotliwości kontaktu dziecka z pismem, wpływ na wiele sfer osobowości dziecka (intelektualną, emocjonalną, społeczną, psychofizyczną) należy uznać za niezwykle wartościowe (por. Budniak, 2009).

Obszerną grupę tekstów stanowią informacje edukacyjne (Lizak, 1999, s. 10), konstruowane zgodnie z potrzebami najmłodszych odbiorców. „Dzieci w wieku od 3 do 6 lat charakteryzuje wzmożona ciekawość świata, rozbudowana fantazja oraz spontaniczna aktywność własna. Wówczas w świecie dziecka pojawiają się własne sposoby rozumienia i przeżywania kontaktu z tekstem w czasopiśmie, który najczęściej jest wzbogacony o elementy graficzne. Młody czytelnik poznaje wiele postaci i sytuacji. Możemy je później odnaleźć w tworzonych przez niego rysunkach i wypowiedziach słownych, zabawach oraz marzeniach. Oddziaływania edukacyjne na poziomie poznawczym pojawiają się w czasopismach w formie określonych prezentacji, które umożliwiają doskonalenie takich funkcji

poznawczych, jak: pamięć, spostrzeganie, skupienie uwagi, myślenie logiczne i twórcze” (Bugara, 2001, s. 64).

Jak wynika z badań psychologów i pedagogów, „dzieci w wieku około 5 lat wykazują duże zainteresowanie zagadnieniami z pogranicza fikcji i rzeczywistości, lubią opowiadania o dobrych wróżkach, zwierzętach i ich przygodach, różnych postaciach znanych im z telewizji. W wieku 6—7 lat zainteresowania przenoszą się na opisy przygód rówieśników, przy czym szczególnie interesującą staje się fabuła wzbogacona o elementy humorystyczne, niespodzianki” (Brzezińska, red., 1987, s. 17—18).

Periodyki dla dzieci, stosownie do ich potrzeb i zainteresowań, zamieszczają teksty literackie opisujące przygody bliskich dzieciom bohaterów: opowiadania o Jasiu i jego rodzinie („Jaś”), opis przygód Kubusia Puchatka i innych mieszkańców Stumilowego Lasu („Kubuś Puchatek”), ilustrowane opowieści o wróżkach i księżniczkach („Barbie”, „Księżniczka”, „Winx”) oraz przygodach bohaterów znanych z filmów i programów telewizyjnych („DD Reporter”, „Kaczor Donald”, „Kubuś Puchatek”, „Bob Budowniczy”, „Noddy”, „Teletubbies”), opowiadania o zwierzętach („Kumpel”, „Kraina Zwierząt”, „Kubuś Puchatek”, „Jessy”, „Kudłaty Kumpel”), co przyciąga uwagę dzieci i zwiększa ich motywację do zapoznania się z kolejnym numerem pisma.

Teksty o cechach poznawczych, np. na temat charakteryzowanych zwierząt, w periodykach dla dzieci przybierają postać krótkich i zwięzłych informacji, wzbogaconych dużym barwnym zdjęciem dobrej jakości (rys. 1 i 2) lub rysunkiem opisywanego zwierzęcia (rys. 3).

W części czasopism (np. „Kraina Zwierząt”, „Kubuś Puchatek”, „Abecadło”) omawia się cechy charakterystyczne poszczególnych ekosystemów, wprowadzając podstawowe informacje o żyjących w nich roślinach i zwierzętach, dając jednak szerszą wiedzę, aniżeli przy omawianiu pojedynczych, okazjonalnie przedstawianych gatunków (rys. 3). Jednym ze sposobów prezentacji informacji jest wprowadzanie pojęć do schematycznego rysunku z odnośnikami (rys. 4) lub dłuższy, ilustrowany opis.

Wiadomości dotyczące powstania różnorodnych produktów czy zjawisk w świecie przyrody nieożywionej są wprowadzane za pośrednictwem historyjek obrazkowych, uzupełnionych krótkimi podpisami, których kolejne etapy, aby ułatwić ustalenie kolejności zdarzeń, zostały ponumerowane (rys. 5). Ten rodzaj przekazu informacji możemy znaleźć w piśmie „Abecadło” i w dziale *Jak to działa?* w dwumiesięczniku „Złota Rączka”.

Innym sposobem prezentacji wiadomości o otaczającym świecie jest stworzenie w czasopiśmie specjalnego działu poświęconego wybranej tematyce, np. roślinom, zwierzętom i zjawiskom przyrody nieożywionej poświęcono miejsce w działach: *Świat wokół nas* czy *Poznaję świat* i *Kącik badań przyrodniczych Ernesta Kociołka* w „Abecadle”, *Jaś poznaje*



Rys. 1. Proste informacje o cechach charakterystycznych zwierzęcia

Źródło: „Pszczółka Maja i Przyjaciele” 2008, nr 1.



Borsuki

zamieszkują lasy mieszane i liściaste. Budują nory o wielu tunelach. Przez cały dzień śpią, a w nocy żerują. Jesienią napęniają brzusek do syta, aby nagromadzić zapasy na zimę. Borsuki zapadają w zimowy sen, ale gdy nadarzy się cieplejszy dzień bywa, że drzemkę przerywają by zaspokoić pragnienie lub coś złowić. W czasie zimowego snu borsuk czerpie energię z nagromadzonego w organizmie tłuszczu, przez co zimą traci na wadze nawet 7 kg.

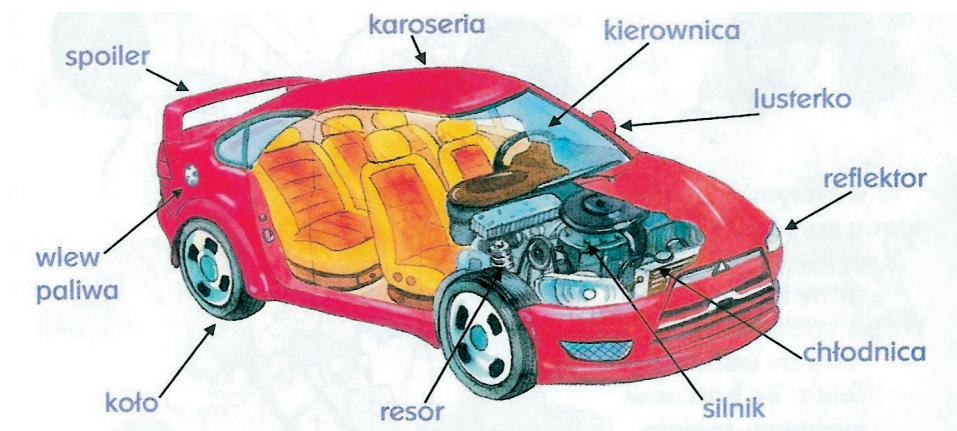
Rys. 2. Ilustracja i prosty opis zwyczajów zwierzęcia

Źródło: „Cudaczek i Przyjaciele” 2011, nr 1.



Rys. 3. Opis zwierząt żyjących w wybranym ekosystemie

Źródło: „Abecadło” 2006, nr 8.



Rys. 4. Pojęcia wprowadzane na podstawie schematycznego rysunku

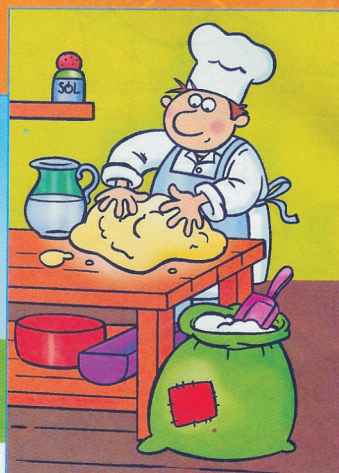
Źródło: „Abecadło” 2006, nr 11.

Jak powstaje chleb

Latem dojrzewają zboża. Rolnicy rozpoczynają żniwa, najważniejszą z prac polowych w roku. Ze zbóż robi się mąkę, kaszę, płatki. Gdyby nie było mąki, nie mielibyśmy chleba.



1. Zebrane przez gospodarza ziarna zboż miele się na mąkę w młynie.



2. Piekarz kupuje mąkę, miesza ją z wodą, dodaje sól i drożdże.



3. Powstałe ciasto formuje i wkłada do pieca.



4. Piekarz pracuje nocą, byśmy rano mieli świeże pieczywo.



2

Rys. 5. Proces produkcji — historyjka obrazkowa z ponumerowanymi krótkimi komentarzami

Źródło: „Abecadło” 2004, nr 6.

przyrodę w „Jasiu”, *Wywiady Misia reportera* i *Miś objaśnia świat* w „Misiu”, *Zwierzaki Smerfika* w periodyku „Smerfy”, *Świat wokół nas*, *Świat przyrody* i *Co? Jak? Dlaczego?* w „Tęczowych Literkach”, *Kącik ekologa* w „Złotej Rączce”, *Fotoopowieść* i *Leksykon zwierząt* w „Krainie Zwierząt” czy *Chcę wiedzieć* w „Magazynie Małej Księżniczki”; informacje techniczne zawierają np. działy *Moje miasto* i *Jak to działa?* w dwumiesięczniku „Złota Rączka”, *Jak działa?* w czasopiśmie „Cudaczek i Przyjaciele”, a opisy pojazdów, sprzętów i narzędzi zamieszczane są w periodykach „Bob Budowniczy Magazyn” i „Strażak Sam”, „Hot Wheels”, natomiast w *Kapsule czasu* w czasopiśmie „Świerszczyk” omawia się wydarzenia z przeszłości. Wszystkie te działy są bogato ilustrowane (rysunki, zdjęcia, schematy budowy z krótkimi opisami), zwykle opatrzone specjalnym logo, ułatwiającym ich odszukanie w treści pisma, połączone z pytaniami sprawdzającymi zapamiętanie wiadomości. Można więc stwierdzić, że ciekawość małych odbiorców pisma zostanie zaspokojona w przystępny, ale wiarygodny i wystarczający sposób.

Kolejny rodzaj informacji — informacja użytkowa (Lizak, 1999, s. 11) — przybiera w periodykach dla przedszkolaków postać propozycji zabaw (ruchowych, sprawnościowych, zręcznościowych, manualnych, ze śpiewem), wyliczanek możliwych do wykorzystania w organizowaniu dziecku zajęć czasu wolnego czy gier (planszowych, zręcznościowych, karcianych), które umożliwiają wspólne z rówieśnikami czy dorosłymi spędzanie czasu; podobną funkcję pełnią dołączane do zeszytów drobne zabawki, naklejki, plakaty czy układanki, zachęcające dzieci do kolekcjonowania (por. Budniak, 2009, s. 82—84).

Do informacji praktycznych zalicza się również propozycje prostych prac do wykonania (opakowań na prezenty, kartek okolicznościowych, drobnych zabawek czy ozdób), prostych doświadczeń czy hodowli, zamieszczane we wszystkich tytułach (np. *Zrób to sam* w „Krainie Zwierząt”, „Abecadle” i „Pszczółce Mai i Przyjaciółach”, *Chcę wycinać* w „Magazynie Małej Księżniczki”, *Wycinanka*, *Majster Klepka* czy *Jak zrobić...* w „Misiu”, *kąciki: doświadczeń i prac technicznych* w „Cudaczku i Przyjaciółach”, *Zadania do wykonania* w periodyku „Świnka Peppa. Magazyn”, *Warsztat Mańka* w „Złotej Rączce”), które kształtują sprawność manualną dziecka, uczą podporządkowania się instrukcji, rozwijają inwencję twórczą i zmysł estetyczny, wskazują ciekawy sposób spędzenia czasu, umożliwiają poznanie właściwości zastosowanych materiałów i uczą korzystania z rozmaitych przyborów i narzędzi. W periodykach dla dzieci przedszkolnych można także znaleźć ilustrowane przepisy kulinarne do wykonania przez dzieci wraz z dorosłymi (*Misiowe przysmaki* w „Miś — Przyjaciel Najmłodszych”, *Peppa gotuje* w piśmie „Świnka Peppa. Magazyn” czy *Łasuch gotuje* w magazynie „Smerfy”, *kącik kuli-*

narny w „Cudaczku i Przyjaciolach”), które ćwiczą umiejętności praktyczne, zachęcają dziecko do uczestnictwa w życiu codziennym i pomocy dorosłym. Do informacji użytkowych należy zaliczyć także wskazania dla rodziców, dotyczące np. znaczenia zawartych na kartach pisma ćwiczeń (w takich tytułach, jak: „Świnka Peppa. Magazyn”, „Supercyfy”, „Teletubbies”), możliwości modyfikowania proponowanych na kartach pisma zadań czy zabaw („Teletubbies”, „Naucz mnie mamó”, „Supercyfy”), informacje na temat zdrowia dziecka i sposobów jego utrzymania („Miś — Przyjaciel Najmłodszych”, „Świat Małej Księżniczki”, „Miś Pluszek”), zachowań dziecka („Miś — Przyjaciel Najmłodszych”), wspólnego spędzania czasu z dzieckiem („Świnka Peppa. Magazyn”, „Miś — Przyjaciel Najmłodszych”). Nieodłącznym elementem każdego z obecnie wydawanych periodyków są także reklamy — przede wszystkim innych tytułów czasopism danego wydawnictwa, książek, filmów i programów telewizyjnych dla dzieci, zabawek i gier komputerowych, zachęcające do ich wyboru. Jedynie w rodzimych czasopismach — „Miś” i „Abecadło” — zamieszczano informacje o atrakcyjnych wydarzeniach kulturalnych warty uwagi rodziców i dzieci, pozostałe pisma nie publikowały tego rodzaju informacji praktycznych, gdyż ich wydawanie objęte jest licencją i zawartość musi być zgodna z zagranicznym pierwowzorem (Konopnicka, 2006, s. 69).

Analiza zawartości czasopism dla dzieci w wieku przedszkolnym pozwala zauważyć także występowanie informacji dyskursywnej, obejmującej wszelkie kontakty z czytelnikami (Lizak, 1999, s. 11). Z jednej strony są to działy korespondencji z czytelnikami (np. *Misiowa poczta* w „Miś — Przyjaciel Najmłodszych”, *Wasze strony* w „Krainie Zwierząt”), ogłaszane konkursy plastyczne oraz publikowane nagrodzone prace czytelników („Świat Małej Księżniczki”, „Miś — Przyjaciel Najmłodszych”, „Kraina Zwierząt”, „Teletubbies”, „Strażak Sam”, „Noddy”, „Bob Budowniczy Magazyn”, „Jaś”, „Smerfy”, „Abecadło”), konkursy literackie („Miś — Przyjaciel Najmłodszych”).

Informacje metatekstowe (Lizak, 1999, s. 11) w periodykach dla dzieci przyjmują postać wystąpienia tytułowego bohatera, który przedstawia wszystkich bohaterów pisma, poszczególne działy (jeśli występują), pokazuje ich logo, omawia zawartość konkretnego zeszytu i zaprasza dziecko do wspólnej zabawy, zapoznania się z następnym numerem czasopisma, udziału w konkursie itp. Ten typ przekazu znaleźć można w każdym z analizowanych tytułów. Część periodyków, np. „Złota Rączka”, „Naucz mnie mamó”, „Miś — Przyjaciel Najmłodszych”, „Pluszaki Rozrabiaki”, „Supercyfy”, „Bob Budowniczy Magazyn”, zamieszcza także słowa redaktorów pisma skierowane do rodziców, informujące o wartości tytułu i znaczeniu konkretnych zadań dla rozwoju dziecka oraz

wskazujące sposób wykorzystania treści numeru w trakcie wspólnej zabawy z dzieckiem. Często te wiadomości są połączone z informacjami użytkowymi, wcześniej już omówionymi.

Najrzadziej w periodykach dla dzieci przedszkolnych występują informacje sprawozdawcze (Lizak, 1999, s. 12). Jedyne w nieistniejącym już periodyku „Miś — Przyjaciel Najmłodszych” zamieszczane były omówienia wydarzeń kulturalnych, przedstawień teatralnych i imprez plenerowych; pozostałe tytuły nie publikują tego rodzaju wiadomości ze względu na częstotliwość ukazywania się oraz warunki licencji.

Podsumowanie

Dzieci w wieku przedszkolnym chcą aktywnie poznawać swoje otoczenie, a rolą dorosłych jest stwarzanie okazji sprzyjających temu, by dziecko z własnej inicjatywy przyswajało pożądaną wiadomość (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1998, s. 245). Podjęta analiza zawartości wybranych tytułów czasopism dla młodszych dzieci wskazuje na starania większości redakcji pism zmierzające do publikowania różnorodnych rodzajowo i treściowo informacji, co z jednej strony opowiada na potrzeby małych odbiorców, a z drugiej strony przygotowuje ich do korzystania w przyszłości z innych periodyków. Porównanie poszczególnych tytułów czasopism nasuwa jednak myśl, iż panuje określony model pisma dla najmłodszych odbiorców: pisma te mają najczęściej format A4, liczą kilkanaście — kilkadziesiąt stron (najczęściej 24—30 stron). Elementem charakterystycznym jest także okładka — stanowi zapowiedź treści, ukazuje zakres tematów omówionych w danym numerze i prezentację postaci bohaterów, którzy pojawiają się w piśmie. Ma to na celu przypomnienie odbiorcom wiodącej postaci, kształtowanie przywiązania do niej, ale także zachętę do sięgania po czasopismo w celu poznania dalszych przygód tytułowego bohatera. Periodyki dla dzieci są barwne, o zróżnicowanej szacie graficznej, wydawane na dobrej jakości, zwykle gładkim papierze, a jakość druku jest bardzo dobra. Te zewnętrzne walory pism związane są z potrzebami adresatów w wieku przedszkolnym.

W większości czasopism dla dzieci znajdują się stałe działy, które porządkują treść, systematyzują działania korzystającego z pisma dziecka, a redakcji periodyku stwarzają możliwość umieszczania zadań o wzrastającym stopniu trudności dla kształtowania strefy najbliższego rozwoju dziecka. Zwykle działy te eksponowane są w specjalnie przygotowywanych spisach treści i na okładce, co ma zachęcać dziecko do różnorodnej

aktywności. Periodyki dla dzieci mają charakter medium wspomagającego działalność dziecka (poznawczą, plastyczną, kształcącą itp.), istnieje więc tym samym możliwość ich wykorzystania w celu wspierania wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka (por. Budniak, 2009).

Tematyka pism dla odbiorców w wieku przedszkolnym ujmuje zagadnienia bliskie dziecku, wywołujące zaciekawienie, chęć odkrycia i poznania dziwnych czy zaskakujących faktów (Sawicki, 1997, s. 36). Kolejną wspólną cechą czasopism dla dzieci jest uwzględnianie w zawartości różnorodnych środków przekazu. Urozmaicona szata graficzna, różnobarwne zdjęcia i ilustracje, wysoki poziom edytorski wydatnie podnoszą walory obecnie publikowanych periodyków. Zdjęcia i ilustracje są wyraźne, duże, estetyczne, pełnią funkcję informacyjną, poznawczą, stanowią także element edukacji artystycznej.

Jak podaje Stanisław Gawlik, w czasopismach dla dzieci młodszych można wyróżnić cztery podstawowe formy przekazu:

- obrazkowa bez tekstu uzupełniającego;
- obrazkowa dopełniona krótszym lub dłuższym tekstem;
- słowna wzbogacona ilustracją odzwierciedlającą treść;
- słowna bez materiału graficznego (Gawlik, 1992, s. 26).

Taka formuła prezentacji zagadnień jest dla dzieci w wieku przedszkolnym dobrze dostosowana, a odbiorca może samodzielnie wybrać ten sposób przekazu, który jest dla niego w danej chwili czy w odniesieniu do konkretnego tematu najbardziej czytelny i zrozumiały. Sposób omawiania zagadnień odróżnia periodyki dziecięce od innych mediów, nie oznacza jednak ograniczania podejmowanej tematyki. Jak pisze Anna Przeclawska (1993, s. 78), „trzeba przybliżyć dziecku zakres interesujących je spraw, które dostrzega w otaczającym je życiu, przełożyć na język zrozumiały i bliski, a nie tworzyć izolowanego świata przeżyć wyłącznie dziecięcych”. Różnorodność i chwiejność zainteresowań dzieci przedszkolnych wymaga specjalnego dostosowania zawartości czasopism do potrzeb i możliwości projektowanych odbiorców. Omówione czasopisma dla dzieci wpisują się w ten model idealnie — zarówno formuła periodyku, objętość, różnorodność podejmowanych zagadnień, jak i możliwe sposoby wykorzystania czasopisma przez dziecko są inne aniżeli w przypadku książki czy celowo organizowanych zajęć przedszkolnych. Korzystanie przez dziecko w wieku 3—6 lat z zawartości czasopisma z natury rzeczy uzależnione jest od dorosłych — to oni częściej decydują o zakupie pisemka, oni też wskazują dziecku możliwe sposoby wykorzystania gazetki. Czasopisma dziecięce przyczyniają się do zaspokajania dziecięcej potrzeby kontaktów społecznych: wspólna zabawa, czytanie, wykonywanie prac manualnych czy rozwiązywanie zagadek umożliwia mile i wartościowe spędzenie wolnego czasu. Zawartość pisma i sposób

jej użycia przez dziecko pozwala rodzicom lepiej poznać zamiłowania dziecka, jego specyficzne umiejętności, talenty i braki, sposób uczenia się i rodzaj dominującej inteligencji, umiejętność radzenia sobie ze zróżnicowanym materiałem dydaktycznym, podejście do zadań, wytrwałość. Jeśli rodzice z rozmysłem wykorzystują zawartość pisma w celu stymulowania poszczególnych obszarów aktywności dziecka, to mogą zachęcać dziecko do wykonywania stopniowo coraz trudniejszych zadań, ćwiczenia i usprawniania tych kompetencji dziecka, które tego wymagają, zgodnie ze strefą najbliższego rozwoju.

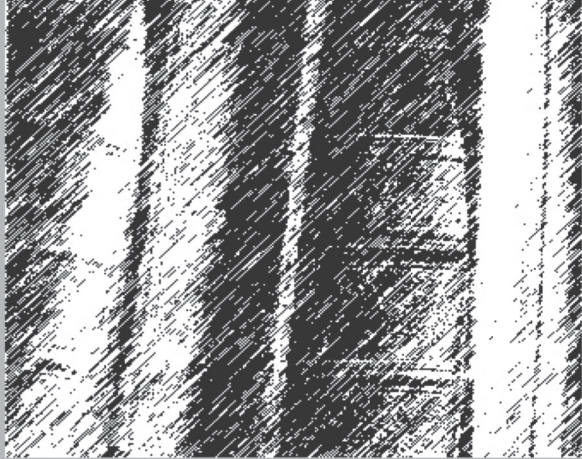
Pobudzenie zainteresowań dzieci otaczającym światem z pomocą zawartości czasopism jest możliwe ze względu na różnorodność podejmowanej tematyki. Dzieci mogą poznać życie i zabawy dzieci w innych krajach („Wesołe Literki w Podróży”), wybrane wydarzenia historyczne („Miś”, „Abecadło”), uroczystości państwowe i religijne („Jaś”, „Miś”), informacje techniczne („Abecadło”, „Hot Wheels”), przepisy kulinarne („Miś”, „Księżniczka”), zasady bezpiecznego zachowania się w ruchu drogowym („Miś”, „Miś Pluszek”, „Strażak Sam”), informacje o przyrodzie („Kubuś Puchatek”, „Cudaczek i Przyjaciele”, „Pszczółka Maja i Przyjaciele”, „Wesołe Literki”, „Abecadło”), technice („Strażak Sam”, „Bob Budowniczy Magazyn”, „Abecadło”), pracy ludzi („Miś”, „Abecadło”, „Strażak Sam”, „Bob Budowniczy Magazyn”, „Jaś”), ciekawych książkach, programach komputerowych, zabawach i grach („Wesołe Literki w Podróży”, „Jaś”, „Miś”, „Abecadło”, „Barbie”, „Kubuś Puchatek”) i innych. Część pism już ze względu na tytułowego bohatera zawiera określoną tematykę (np. „Strażak Sam”, „Bob Budowniczy Magazyn”), wybieraną przez dziecko lub jego rodziców, inne pisma zamieszczają szeroki wachlarz tematów (np. „Wesołe Literki”, „Cudaczek i Przyjaciele”, „Abecadło”, „Miś”). Niektóre pisma ze względu na problematykę są kierowane do dziewczynek („Barbie”, „Księżniczka”, „Mój Kucyk Pony”), inne do chłopców („Strażak Sam”, „Bob Budowniczy Magazyn”, „Hot Wheels”), jeszcze inne periodyki mają charakter uniwersalny („Miś”, „Wesołe Literki”, „Abecadło”).

Bogactwo oferty wydawniczej dla dzieci, dostępność różnych mediów z jednej strony ułatwia zadanie rodzicom: mogą oni — stosownie do potrzeb dziecka — wybrać taki tytuł, taki program, który — ich zdaniem — jest najlepiej dostosowany do możliwości i zainteresowań ich dziecka, natomiast tak wielka liczba i dostępność tytułów może powodować brak orientacji, uniemożliwiać sprawdzenie i wypróbowanie, który z nich jest wartościowy i odpowiada dziecku, tym bardziej że zmienność charakteryzująca rynek prasy dziecięcej utrudnia bliższe zapoznanie się z zawartością wielu efemerycznych czasopism. Ponadto o zakupie periodyku często decydują względy pozamerytoryczne (moda, cena, znany z telewizyjnych bajek bohater, dołączana zabawka), więc o w pełni prze-

myślanym sposobie oddziaływania na osobowość dziecka przez rodziców nie może być mowy; znając jednak zawartość periodyków i preferencje dziecka, można trafniej dobrać tytuł do zainteresowań i potrzeb dziecka. Także rolą dobrze przygotowanego do korzystania z mediów nauczyciela przedszkola będzie informowanie rodziców dzieci przedszkolnych o wartościowych wydawnictwach periodycznych.

Bibliografia

- Brzezińska A., 1987: *Umiejętność czytania i pisania — warunki jej rozwoju i kształtowania*. W: *Czytanie i pisanie — nowy język dziecka*. Red. A. Brzezińska. Warszawa.
- Brzezińska A., red., 1987: *Czytanie i pisanie — nowy język dziecka*. Warszawa.
- Budniak A., 2009: *Pedagogiczne aspekty wykorzystania czasopism w procesie wspierania rozwoju dzieci przedszkolnych*. Katowice.
- Budniak A., 2010: *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*. Kraków.
- Bugara M., 2001: *Edukacyjny charakter prasy dziecięcej*. „Edukacja i Dialog”, nr 4.
- Gawlik S., 1992: *Funkcje prasy dziecięcej w procesie dydaktyczno-wychowawczym w klasach niższych*. „Zeszyty Naukowe. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich w Opolu. Pedagogika”, z. 26.
- Konopnicka I., 2006: *Czasopisma dziecięce w kształceniu wczesnoszkolnym*. Opole.
- Lizak J., 1999: *Język czasopism dla dzieci. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów.
- Przeclawska A., 1993: *Czasopisma dziecięce i młodzieżowe*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., 1998: *Psychologia wychowawcza*. T. 1. Warszawa.
- Sawicki M., 1997: *Edukacja środowiskowa w klasach I—III szkoły podstawowej*. Warszawa.



MIROŚLAW KISIEL

Dziecko uzdolnione muzycznie w edukacji Specyfika kształcenia i opieki

Musically inclined child in education Peculiarities of education and care

Abstract: The subject of a discussion included in this study is the musical talents seen as an important problem of modern education in the prism of the society of knowledge. The material outlines the specificity of training of artistically gifted child at school. The analysis of selected institutions and their educational opportunities for artistic and educational work was presented. An assessment of positive and negative feelings associated with children's musical education was made. Proposals for educational activities useful in the educational work of teachers and caregivers were developed.

Key words: child musically, gifted, general and artistic, education.

Rozwój wiedzy stale towarzyszy ewolucji człowieka. Ciągłe pogłębianie wiedzy jest warunkiem koniecznym funkcjonowania przyszłych pokoleń i stanowi poważne wyzwanie dla przyszłych pokoleń. Wiedza ma sens dopiero wtedy, gdy jest używana w sposób aktywny i innowacyjny. Społeczeństwo wiedzy to cywilizacja charakteryzująca się otwartością i odwagą intelektualną. W niej jednostka obdarzona dużymi możliwościami i aktywnością potrafi w sposób nowatorski i skuteczny wykorzystać swój potencjał.

Zagadnienie funkcjonowania w szkole ucznia uzdolnionego artystycznie należy do ważnych kategorii problemów w psychologii i pedagogice. Pozostawienie utalentowanych, młodych ludzi bez specjalnej pomocy wychowawczej powoduje niejednokrotnie zaniedbanie lub wręcz zmarnowanie potencjałów tak istotnych z punktu widzenia potrzeb społecznych i artystycznych. Konieczność dostrzegania i różnicowania zdolności dzieci związana jest bezpośrednio z rozwojem wielu teorii i modeli zdolności, których zasadniczą cechą stało się wyodrębnienie nowych jakości osobowościowych. Współcześnie ujawnia się zmiana zakresu samego pojęcia „dziecko zdolne”. Psychologowie i pedagodzy dostrzegają różnorodne potrzeby uczniów zdolnych oraz wynikające z nich uwarunkowania dla rozwoju jednostki. Dzięki lansowanym teoriom rozszerza się populacja dzieci, które uznajemy za przejawiające zdolności w danej dziedzinie. W praktyce rozróżnieniu podlega kategoria dziecka zdolnego i utalentowanego. Pierwszemu przypisuje się wysokie możliwości w uzyskiwaniu osiągnięć szkolnych, drugiemu — nieprzeciętne możliwości w różnych obszarach sztuki. W prowadzonych badaniach w zakresie zdolności uczących się dzieci dostrzega się również pewną zależność między uzdolnieniami artystycznymi a osiągnięciami w nauce szkolnej.

Dziecko — uczeń zdolny Zarys problemu

Od dawna zdolności uważano za główny czynnik warunkujący sukces człowieka w różnych dziedzinach życia. Zdolnościami, ich istotą, rozwojem, wpływem na funkcjonowanie człowieka zajmowali się najwięksi myśliciele, począwszy od Sokratesa, Platona czy Arystotelesa, po współczesnych psychologów i pedagogów (Borys Tiepłow, Maria Żebrowska, Maria Tyszkowa, Howard Gardner, Tadeusz Lewowicki i inni). Pojęcie

zdolności używane jest w psychologii na określenie tych właściwości psychiki człowieka, które warunkują możliwość skutecznej działalności w określonych dziedzinach przy wykonywaniu różnych zadań (Borzym, 1979). Jest to jednak pojęcie niejednoznaczne, gdyż używane bywa do określenia zarówno prostych zdolności umysłowych lub psychomotorycznych, jak i zdolności złożonych, umożliwiających wykonywanie na dobrym poziomie skomplikowanych działań. Wymienia się wówczas uzdolnienia muzyczne, techniczne czy ogólne, a nie pojedyncze zdolności, które się na nie składają.

Dziecko zdolne to takie, które posiada umiejętność dostrzegania problemów i przystępuje do ich rozwiązywania w sposób najbardziej logiczny i skuteczny. Oprócz widocznych zdolności ogólnych odznacza się jednocześnie wybitnymi uzdolnieniami specjalnymi, a także znaczącymi osiągnięciami w nauce szkolnej. To osoba obdarzona ponadprzeciętnymi dyspozycjami twórczymi (Lewowicki, 1986). Uczeń zdolny to uczeń wykazujący ponadprzeciętny poziom rozwoju umysłowego, połączony z ciekawością poznawczą i wysokim poziomem motywacji, przejawiającym się w samodzielnym i konsekwentnym poszukiwaniu odpowiedzi na stawiane przez siebie pytania. W rozumieniu społecznym uczeń taki ma wzorowe zachowanie i najwyższe oceny z przedmiotów szkolnych. Natomiast w rozumieniu psychologicznym jest to dziecko mające wysoki iloraz inteligencji, duże osiągnięcia oraz specjalne zdolności twórcze w różnych płaszczyznach życia (Tyszkowa, 1990).

Dzieci uzdolnione artystyczne

Dzieci uzdolnione w jednej z dziedzin sztuki określa się jako utalentowane. Młodzi ludzie uzdolnieni artystycznie ujawniają swoje nadprzeciętne możliwości dość wcześnie. Symptomami, które obserwujemy w ich zachowaniu, są: łatwość zapamiętywania, szybkość uczenia się nowych rzeczy, duża ekspresja myśli i emocji w formie werbalnej, plastycznej, ruchowej lub zabawowej, ciekawość poznawcza, pomysłowość, oryginalność oraz bogata wyobraźnia (Sztuka, 2001).

Dzieci z uzdolnieniami artystycznymi od najmłodszych lat spędzają dużo czasu na odtwarzaniu przedmiotów z otoczenia poprzez rysowanie, malowanie, lepienie z gliny lub plasteliny. Lubią eksperymentować, przejawiają przy tym oryginalność i pomysłowość w doborze technik, łączeniu różnych materiałów, treści i tematów. Dzieci te wspaniale wykorzystują sztukę do ekspresji swoich myśli, marzeń, wyobrażeń i uczuć. Towarzy-

szą temu dodatkowe zdolności twórcze przejawiające się w trakcie wymyślenia oryginalnych zabaw, w opowiadaniach, nuconych piosenkach oraz niezwyklej pomysłowości (Lewis, 1998). Cechą dzieci wybitnie zdolnych w zakresie aktywności artystycznych jest duża wrażliwość i empatia, a także umiłowanie prawdy i uczciwości. Cechują je także indywidualizm, niezależność oraz nonkonformistyczne i niekonwencjonalne zachowania. Niezwykle ważną cechą charakteryzującą funkcjonowanie dzieci z uzdolnieniami artystycznymi jest zaangażowanie w działanie, radość tworzenia i silna motywacja wewnętrzna (Dyrda, 2007). Wśród dzieci tych diagnozuje się często nadmierny perfekcjonizm, który połączony z intensywnością emocji i zaangażowania w działanie powoduje skłonność do wygórowanych i nierealistycznych oczekiwań względem siebie i innych. W funkcjonowaniu dzieci uzdolnionych artystycznie obserwuje się także zachowania świadczące o nadpobudliwości. Te cechy i zjawiska mogą stanowić pewne utrudnienia wychowawcze, gdyż nieobce u tych dzieci będą: niecierpliwość, upór, dominacja, hiperaktywność, egocentryzm czy konfliktowość (Bates, Munday, 2005).

Uzdolnienia muzyczne dzieci — wymiar dydaktyczny

Dominującą formą działalności dziecka w wieku przedszkolnym jest zabawa. W tym okresie kształtuje się osobowość małego człowieka, a cechą charakterystyczną jest znaczny stopień synkretyzmu, niedoskonałość spostrzegania, słaba koncentracja uwagi oraz myślenie konkretno-obrazowe. Następuje rozwój mowy oraz umiejętności porozumiewania się. Emocje dziecka w tym okresie są niestale, łatwo powstają, trwają krótko i szybko się zmieniają (Kielar-Turska, 2004).

W gronie prawidłowo rozwijających się dzieci znajdują się i te uzdolnione muzycznie. Już podczas zabawy można zauważyć różnice wynikające z predyspozycji poszczególnych wychowanków. Ich kontakt z muzyką bywa spontaniczny, ale niektóre z nich poddają się jej energetycznym właściwościom (Bonna, 2005). Jednak dopiero trening i nauka, intensywne ćwiczenia przy instrumencie bądź ćwiczenia głosowe stawiają przed dzieckiem uzdolnionym ukierunkowane wymagania. Działania te stają się czynnikiem pobudzającym i intensyfikującym rozwój zarówno intelektualny, jak i muzyczny. Dzieci uzdolnione muzycznie w wieku przedszkolnym charakteryzują się większą niż ich rówieśnicy podzielnością uwagi. Wśród wielu cech widoczne są: percepcyjna zdolność różnicowania dźwięków, wrażliwość i łatwość w rozpoznawaniu barw głosów i in-

strumentów, dostrzeganie drobnych zmian dynamicznych, podejmowanie zabaw rytmicznych skojarzonych z brzmieniem słów, chęć improwizowania z muzycznym ruchem i śpiewem, dobra pamięć muzyczna, poczucie tonalne, szybka reakcja na zmianę tempa, rytmu i dynamiki, ogólna wrażliwość muzyczna, własne upodobania muzyczne, umiejętność rozpoznawania utworów muzycznych, tworzenie opowieści muzycznych oraz akompaniamentów do znanych melodii, fascynacja muzyką i naturalna chęć obcowania z nią (Górniok-Naglik, 2000). Kontakt dzieci w wieku przedszkolnym z muzyką jest bardzo ważny dla ich dalszego rozwoju i staje się elementem zabawy, stanowiącej podstawową formę działalności każdego przedszkolaka. Najczęściej jest to zabawa do muzyki i przy muzyce, w trakcie której dziecko nieświadomie dokonuje dźwiękowych eksperymentów, otacza się muzyką — to wzbogaca je o nowe doświadczenia (Kisiel, 2007).

Okres wczesnoszkolny to czas, w którym u dzieci zachodzą duże zmiany rozwojowe, pod względem zarówno fizycznym, jak i psychicznym. Wzrasta siła i ogólna sprawność ruchowa, a z czasem aktywność zadaniowa staje się dominująca. Uwaga dzieci w tym okresie nabiera cech dowolności — im szybciej potrafią się one skoncentrować, tym ich spostrzeżenia są dokładniejsze, planowe i systematyczne. Uczą się umiejętności obserwacji otaczającego świata, co wiąże się z przechodzeniem od spostrzeżeń ogólnikowych, synkretycznych do spostrzegania analityczno-syntetycznego. Dzieci zdobywają również coraz lepszą orientację w otaczającym je świecie dzięki temu, że rozwijają się u nich podstawowe procesy myślowe: analiza, synteza, porównywanie abstrakcyjne i uogólnienia. Następuje także wzrost zasobu pojęciowego i umiejętności jakościowego przekształcenia. Dzieci potrafią się wypowiadać w sposób zorganizowany, a osobowość ich intensywnie się krystalizuje (Stefańska-Klar, 2004).

Uczeń klas młodszych, mający znamiona uzdolnień muzycznych, chętnie śpiewa i gra na szkolnych instrumentach, szybko uczy się nowej piosenki, wykonuje ją dokładnie pod względem intonacyjnym, łatwo zapamiętuje rytmy i melodie oraz szybko włącza do swojej mowy poznane terminy muzyczne. Wszelkie zadania muzyczne wykonuje bardzo dobrze i w krótszym czasie niż jego rówieśnicy w klasie (Kisiel, 2005). Dziecko zdolne potrafi improwizować, tworzyć melodie bardziej skomplikowane niż koledzy. Odtwarza głosem trudne dla jego wieku interwały oraz dłuższe i złożone tematy rytmiczne. Potrafi samodzielnie ułożyć akompaniament z pomocą dźwiękogestów lub na instrumencie perkusyjnym, uwzględniając przy tym puls rytmiczny. Ma opanowaną umiejętność rozróżniania konsonansu i dysonansu, zauważalny jest u niego również postęp w wykonywaniu i tworzeniu zadań rytmicznych oraz polepszenie percepcji rytmu i pamięci melodycznej. Dziecko zaczyna również ro-

zumieć rolę kadencji oraz nieobce jest mu tzw. ciężenie toniczne, które umiejętnie stosuje w improwizowanych melodiach (Shuter-Dyson, Gabriel, 1986). Do swoistych umiejętności uzdolnionych muzycznie dzieci w młodszym wieku szkolnym można zaliczyć: umiejętność postrzegania niewielkich różnic wysokości między dźwiękami, wierne zapamiętywanie tematów rytmicznych, fraz melodycznych, rozwinięty słuch harmoniczny i barwowy, plastyczność sfery emocjonalnej, umiejętność łączenia przeżyć ze świadomością zjawisk muzycznych. Dziecko obdarzone słuchem absolutnym potrafi prawidłowo ocenić bezwzględną wysokość dźwięku. Ma także lepiej rozwinięte poczucie barwy i dynamiki dźwięku, poczucie tonalności i harmonii oraz cechuje je wysoki poziom wyobraźni muzycznej (Wierszyłowski, 1981). Przejawia też wysoki stopień zdolności do emocjonalnego obcowania z muzyką. U dzieci obdarzonych słuchem absolutnym obserwuje się duże zainteresowanie budową formalną utworu muzycznego, a także umiejętność dostrzegania różnicowania w wykonaniu utworu. W zakresie treści muzyki programowej zainteresowania tych dzieci sięgają sfery zarówno muzycznej, jak i pozamuzycznej. Dla dziecka uzdolnionego muzycznie nauka muzyki i obcowanie z nią są nader zajmujące. Pomimo trudności i uciążliwych ćwiczeń nauka ta nie powoduje u ucznia znużenia — dziecko potrafi poświęcać temu zajęciu wiele czasu (Podsiadło, 2004). Uczeń uzdolniony muzycznie ma niezwykłą zdolność przeżywania i odczuwania oraz wartościowania i oceny zjawisk artystycznych. Te zdolności specjalne zachęcają go do świadomej eksploatacji własnych możliwości intelektualnych także w innych dziedzinach poznania.

W placówkach ogólnokształcących potrzeby ekspresyjne dziecka w zakresie muzyki rozwijane są w ramach obligatoryjnych zajęć umuzykalniających w przedszkolu, ćwiczeń muzycznych w kształceniu zintegrowanym oraz lekcji muzyki w nauczaniu przedmiotowym. Istotnym polem do realizacji aktywności artystycznej podopiecznych są również zajęcia pozalekcyjne (tj. rytmika, chór, zespół instrumentalny, formacja taneczna itp.), będące przedłużeniem procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Jednym z zadań zajęć fakultatywnych jest pobudzanie i rozwijanie zainteresowań muzycznych dzieci poprzez wdrażanie ich do uczestnictwa w amatorskich zespołach artystycznych, uczenie kulturalnego spędzania czasu wolnego oraz nabywanie umiejętności w poszczególnych sprawnościach muzycznych, tanecznych czy wokalnych (Kisiel, 2010).

Z punktu widzenia pedagogiki warto dziecko uzdolnione muzycznie otoczyć szczególną opieką. Równocześnie system edukacyjny powinien dać szansę rozwoju predyspozycji muzycznych wszystkim podopiecznym. Rolą nauczyciela w tym procesie jest stworzenie sprzyjających warunków rozpoznania, rozwijania i ukierunkowywania dziecięcej wrażliwości,

a w razie potrzeby wskazanie optymalnej drogi do dalszego kształcenia specjalistycznego.

Państwowy system kształcenia muzycznego dzieci w Polsce

Szkolnictwo muzyczne w Polsce tworzy odrębny od szkół ogólnokształcących system, który stwarza uzdolnionym muzycznie dzieciom i młodzieży możliwość indywidualnego nieodpłatnego kształcenia w zakresie muzyki. Organami prowadzącymi tego typu szkoły jest Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz instytucje wykonawcze, tj.: Departament Szkolnictwa Artystycznego MKiDN oraz Centrum Edukacji Artystycznej. System kształcenia opiera się na trzystopniowym modelu obejmującym: szkołę podstawową (I stopnia), szkołę średnią (II stopnia) oraz muzyczną uczelnię wyższą¹.

System kształcenia muzycznego dziecka można podzielić na dwa nurty: ujednolicony publiczny (nieodpłatny) oraz niepubliczny, tzw. prywatny (odpłatny), posiadający lub nie uprawnienia szkoły publicznej. Istnieją dwa typy placówek na szczeblu podstawowym:

- I typ — **ogólnokształcąca szkoła muzyczna I stopnia** — szkoła o 6-letnim cyklu kształcenia, dająca podstawy wykształcenia muzycznego oraz wykształcenie ogólne w zakresie szkoły podstawowej;
- II typ — **szkoła muzyczna I stopnia** — szkoła o 6-letnim lub 4-letnim cyklu kształcenia w zależności od wieku ucznia, dająca podstawy wykształcenia muzycznego.

Kandydat może ubiegać się o przyjęcie do klasy I ogólnokształcącej szkoły muzycznej I stopnia po ukończeniu 6—7 lat oraz szkoły muzycznej I stopnia po ukończeniu 7. roku życia, ale przed 16. rokiem życia. Kandydata, który nie ukończył 10 lat, obowiązuje 6-letni cykl nauczania w dziale dziecięcym, kandydata starszego — cykl 4-letni w dziale młodzieżowym. Osobą uprawnioną do zgłoszenia aspiranta do szkoły jest rodzic lub opiekun prawny. Kwalifikacja następuje na podstawie badania przydatności muzycznej, które przeprowadzane jest z wykorzystaniem testu opracowanego przez pedagogów danej placówki. Badanie to polega na sprawdzeniu uzdolnień muzycznych starającego się, jego warunków psychofizycznych

¹ Materiał opracowano na podstawie *Rozporządzenia Ministra Kultury z dnia 29 grudnia 2004 w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych*. Dz.U. 2005, nr 6, poz. 42.

oraz predyspozycji do nauki gry na określonym instrumencie. Podczas badania kandydat otrzymuje następujące zadania: wykonanie piosenki poznanej podczas zajęć wstępnych, powtórzenie głosem krótkich ćwiczeń melodycznych zagranych przez nauczyciela na fortepianie, powtórzenie za pomocą klaskania ćwiczeń rytmicznych zaprezentowanych przez nauczyciela oraz odgadnięcie liczby zagranych równocześnie dźwięków. Do szkoły zostają przyjęci kandydaci, którzy uzyskali najwyższe wyniki, zgodnie z ustalonymi limitami miejsc na poszczególne instrumenty.

W Polsce funkcjonuje 459 szkół muzycznych, a ich liczba w poszczególnych województwach waha się od 11 (w kujawsko-pomorskim) do 38 (w śląskim). Według danych ministerialnych, szkoły muzyczne stanowią znaczny odsetek wszystkich polskich szkół artystycznych. Mają znaczenie nie tylko jako placówki przygotowujące dzieci do podjęcia dalszego kształcenia muzycznego, ale także jako instytucje kulturotwórcze w swoim regionie, organizujące koncerty, audycje, festiwale i konkursy. Zajęcia w szkołach muzycznych prowadzone są przez pedagogów z wykształceniem wyższym, absolwentów akademii muzycznych². Kształcenie obejmuje naukę gry na wybranym instrumencie podczas regularnych indywidualnych zajęć z pedagogiem (pracy w relacji mistrz — uczeń). Lekcje instrumentu odbywają się 2 razy w tygodniu. Uczeń uczęszcza także na teoretyczne zajęcia grupowe, tj. rytmikę i kształcenie słuchu (klasy młodsze) oraz audycje muzyczne i kształcenie słuchu (klasy starsze). Ponadto ma możliwość grać w zespole kameralnym, w orkiestrze lub śpiewać w chórze³. Ogólnokształcąca szkoła muzyczna I stopnia to szczególnie typ placówki muzycznej, w której realizowany jest również program ogólnokształcącej szkoły podstawowej. Nauka odbywa się w trybie łącznym, tzn. przedmioty ogólnokształcące i muzyczne jednocześnie są ujęte w planie zajęć. Szkoły muzyczne kształcące tylko w zakresie przedmiotów muzycznych nazywane są czasami „szkołami popołudniowymi”, gdyż lekcje odbywają się w godzinach popołudniowych z częstotliwością 2—3 razy w tygodniu.

W formie szczątkowej wśród publicznych placówek kształcenia muzycznego figurują państwowe ogniska muzyczne. Na terenie kraju jest ich niewiele. Działają głównie jako placówki samorządowe, samodzielnie bądź jako grupa wielu specjalności (np. ogniska artystyczne). Placówki te podlegają Centrum Edukacji Artystycznej, które sprawuje nad nimi nadzór pedagogiczny i artystyczny. Zazwyczaj przez cały okres działalności nauka w publicznych ogniskach jest bezpłatna, nie licząc symbolicznej

² Analiza informacji zamieszczonych na stronie internetowej Centrum Edukacji Artystycznej. Tryb dostępu <http://www.cea.pl>. Data dostępu: 11.08.2011 r.

³ Analiza szczegółowego planu nauczania w szkołach artystycznych. Dz.U. 2002, nr 138, poz. 1163.

kwoty wpisowego i zmieniających się drobnych opłat na materiały i pomoce szkolne. W odróżnieniu od wielu podobnych placówek praca pedagogiczna w ogniskach nie skupia się tylko na edukacji dzieci i młodzieży. Zasadniczy trzon słuchaczy stanowią dorośli. Pierwotnie głównym celem działania publicznych ognisk muzycznych było szkolenie przyszłych instruktorów muzycznych. Obecnie z usług placówek korzystać może każdy, kto chce spróbować swoich sił w muzykowaniu czy śpiewaniu⁴. Twórcy placówek za najważniejsze uważają wykształcenie naturalnej potrzeby obcowania wychowanka z muzyką. Ogniska muzyczne nie są placówkami dublującymi szkoły muzyczne, stanowią jednak istotne ogniwo w kształceniu osób zafascynowanych muzyką o różnym poziomie zdolności muzycznych. Ich wartość podnosi fakt, iż stanowią uzupełnienie profesjonalnego cyklu kształcenia muzycznego.

Pozytywne i negatywne odczucia związane z kształceniem muzycznym dzieci

Do szkół muzycznych, zwłaszcza tych połączonych ze szkołą ogólnokształcącą, często trafiają dzieci, które mogą liczyć na specjalistyczną pomoc rodziców. Uczą się tam zarówno dzieci z rodzin mających bogate, jak i niewielkie tradycje muzyczne. Są to czasem bardzo zdolni młodzi ludzie, ale zdarzają się także mniej uzdolnieni. Wszyscy podlegają znormalizowanemu cyklowi kształcenia, wszystkich czeka ciężka praca. Uczniowie mający wsparcie specjalistyczne w rodzinie łatwiej pokonują trudności edukacyjne. Pozostali wychowankowie zostawieni samym sobie niekiedy gorzej radzą sobie ze stawianymi im wymogami. Dlatego też dość często rezygnują z nauki w placówce w czasie trwania roku szkolnego lub po zakończeniu pewnego etapu kształcenia.

Naukę w szkole muzycznej I stopnia rozpoczyna się już od I klasy szkoły podstawowej. W tym wieku dzieci nie umieją jeszcze dobrze czytać ani pisać, a systematyczna praca jest dla nich czymś nowym i trudnym. Szkoła muzyczna stawia przed nimi dodatkowe wyzwania. Pozytywne odczucia związane z tego typu kształceniem odkrywane są przeważnie po dłuższym czasie, negatywne zaś zauważalne są niemal każdego dnia. Ta sytuacja sprawia, że zarówno dzieci, jak i ich rodzice często zniechęcają się i rezygnują z edukacji muzycznej, często są sfrustrowani, towarzyszą

⁴ Analiza ramowego statutu placówki artystycznej — ogniska artystycznego. Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572, nr 273.

im mieszane odczucia. Konieczność przygotowywania się do zajęć kierunkowych oraz wymagana systematyczność ćwiczeń na instrumencie powodują, że wychowankowie narzekają na brak czasu, zmęczenie, zdenerwowanie, zniechęcenie. Pozytywne skutki — przyjemność i satysfakcja z muzykowania, koncertowanie, rozwój wyobraźni dziecka — przychodzą trudniej i później (Kępińska-Wróbel, 1981). Z obserwacji wynika, że wiele osób, które w dzieciństwie zetknęły się choćby na krótko z kształceniem muzycznym w tego typu szkołach, po wielu latach odkrywa jego ogromną wartość. A niektórzy rodzice wykazują chęć posyłania swoich pociech do szkoły muzycznej, którą ukończyli w dzieciństwie.

Jednym z pozytywnych skutków edukacji muzycznej jest nauka dyscypliny i systematyczności. Najcenniejszą umiejętnością, jaką może zdobyć uczeń, jest umiejętność dobrego wykorzystywania czasu. Aby osiągnąć dobre wyniki w grze na instrumencie muzycznym, trzeba poświęcać na codzienne ćwiczenie co najmniej godzinę w początkowych latach nauki; w latach późniejszych czas ten ulega wydłużeniu. Dzieci przeważnie uczą się organizacji swojej pracy już podczas pierwszego roku nauki. Rodzice zostają poinstruowani przez nauczyciela, jaki jest zakres materiału i ile czasu należy poświęcać na ćwiczenie gry na instrumencie. Pomaga to w zaplanowaniu pracy własnej dziecka, tak aby to ćwiczenie było możliwe i skuteczne. Bardzo szybko dziecko zauważa, że lepsze efekty dają ćwiczenia krótsze, systematyczne i dokładne niż długie i niedbałe. Największą satysfakcją, płynącą z edukacji muzycznej dla dziecka i jego rodziców, jest poprawne zagranie na koncercie wartościowego utworu. Uczeń szkoły muzycznej ma bezpośrednią szansę zetknąć się z dziełami klasycznymi na najwyższym poziomie artystycznym, podczas gdy jego rówieśnicy ze szkół masowych czerpią satysfakcję z obcowania wyłącznie z kulturą masową.

Plusem państwowych szkół muzycznych działających w trybie popołudniowym jest ich niezależność od szkół ogólnokształcących. Dziecko nie musi rozpoczynać w nich nauki w wieku 6—7 lat. Ponadto ma kontakt z dwoma jakże różnymi środowiskami. Uczeń jest oceniany przez otoczenie zupełnie niezależnie od jego osiągnięć w szkole masowej. Oddziaływanie tego typu szkoły muzycznej na psychikę dziecka jest przeważnie mniej intensywne. Dzieci bardziej zdolne i ambitne mogą pracować więcej i osiągać sukcesy, a dzieci średnio zdolne mają szansę znaleźć własne miejsce na poziomie swoich możliwości (Pieniężna-Tyszkowska, 2002). Największym minusem takiej szkoły są problemy organizacyjne związane z pogodzeniem zajęć w dwóch placówkach. Dowożenie dziecka kilka razy w tygodniu na zajęcia popołudniowe, nauka w soboty, konieczność kontrolowania przez rodziców dwóch szkół — to wszystko wprowadza dodatkowe napięcie. Uczeń może odczuwać znacznie mniejszą motywację do ćwiczenia gry na instrumencie, gdyż siła oddziaływania

szkoły muzycznej nie jest tak duża. Często wydaje się więc, że szkoła więcej sprawia problemów niż daje satysfakcji. Popołudniowa szkoła muzyczna oferuje dziecku szansę na wszechstronny i pełny rozwój. Młody człowiek styka się z rówieśnikami z różnych środowisk — szkoły ogólnokształcącej dopołudniowej i muzycznej. Bardzo szybko zauważa, że droga muzyki jest tylko jedną z wielu, którymi może pójść. Z biegiem czasu decyzja o kontynuowaniu kształcenia muzycznego jest coraz bardziej jego własną decyzją.

Rodzice z biegiem lat, głównie w okresie dorastania, coraz rzadziej będą uczestniczyli w podejmowaniu decyzji co do przyszłości swojego dziecka. Nadal jednak mogą mu doradzać, wspierać je i towarzyszyć mu w podjęciu decyzji. Powinni też obserwować oddziaływanie szkoły i nauczycieli na dziecko — wzmacniać dobre wpływy, a łagodzić negatywne.

Niepubliczny system kształcenia muzycznego dzieci

Niepubliczne placówki kształcenia muzycznego w większości działają pod patronatem stowarzyszeń artystycznych, aczkolwiek monitoring ich funkcjonowania należy do Centrum Edukacji Artystycznej. Przybliżona liczba niepublicznych szkół muzycznych I stopnia oszacowana została na 148 placówek. Oprócz nich działają jeszcze przedszkola artystyczne (43), społeczne lub prywatne ogniska muzyczne (55) placówki, szkoły muzyczne typu Casio (49 szkół), Yamaha (128), Suzuki (121) obsługiwane przez nauczycieli z licencją ESA⁵.

Przedszkole artystyczne swoją ofertę edukacyjną kieruje do rodziców i dzieci w wieku przedszkolnym. Placówki tego typu mają charakter niepubliczny, a działają pod patronatem stowarzyszeń mających charakter społeczny. Dokumentami nadrzędnymi są statut stowarzyszenia i misja przedszkola⁶. Pierwszoplanowym założeniem edukacyjnym przedszkol-

⁵ Dane te opracowano na podstawie analizy dostępnych dokumentów internetowych, tj.: wykazu szkół niepublicznych przygotowanego przez Centrum Edukacji Artystycznej (<http://www.cea.pl>); kwerendy placówek artystyczno-oświatowych typu ognisko muzyczne przeprowadzonej za pomocą wyszukiwarki Panorama Firm (<http://www.pf.pl>); listy Szkół Muzycznych Casio (<http://www.szkolacasio.pl>); listy Szkół Muzycznych Yamaha (<http://www.yamahaszkola.pl>); listy nauczycieli posiadających aktualne uprawnienia do nauki na instrumentach Metodą Suzuki (<http://www.suzuki.edu.pl>). Data dostępu: 11.08.2011 r.

⁶ Misja Społecznego Przedszkola Artystycznego w Katowicach. Tryb dostępu: <http://www.przedszkoleartystyczne.eu>. Data dostępu: 11.08.2011 r.

nych placówek artystycznych jest organizowanie sytuacji dydaktycznych o charakterze integracji sztuk; sytuacje te powinny być uzasadnione pod względem psychologicznym, pedagogicznym i estetycznym. W toczącym się procesie wychowawczym pozwalają one na pełen rozwój predyspozycji twórczych dziecka i polisensoryczne oddziaływanie na jego osobowość. Odzwierciedleniem takich założeń jest chociażby malowniczy pejzaż umieszczonych w anonsach nazw przedszkoli: Akademia Małych Artystów, Sezamkowo, Akademia Twórczego Przedszkolaka, Bajkowe Królestwo, Fantazja, Plastonutki, Czarodziejski Ogród, Burczybas, Piccolo i inne. Głównym celem pracy dydaktyczno-wychowawczej przedszkoli artystycznych jest wspomaganie rozwoju dziecka zgodnie z jego wrodzonym potencjałem i zainteresowaniami. Pedagodzy, realizując najczęściej autorskie programy nauczania, rozbudzają wrażliwość najmłodszych wychowanków na wartości estetyczne w otoczeniu, a ich działalność nastawiona jest na rozwijanie różnorodnych form twórczości i ekspresji słownej, plastycznej i muzycznej itp. Praca wychowawczo-dydaktyczna na zajęciach ogólnych realizowana jest zgodnie z założeniami podstawy programowej. Przedszkola artystyczne oprócz sal masowych dodatkowo dysponują np. salą teatralną, pracowniami artystycznymi (muzyczną, plastyczną, taneczną itp.) oraz ogródkiem jordanowskim. Oferują również dodatkowe zajęcia specjalistyczne, np. grafika komputerowa (projektowanie i konstrukcja kalendarzy, pocztówek, rysunków), taniec (poznanie tańców standardowych, latynoamerykańskich, ludowych i narodowych oraz zabaw tanecznych), warsztaty plastyczne (poznanie różnych technik plastycznych, twórcze wykorzystanie nietypowych materiałów plastycznych), rytmika (poznanie zabaw muzycznych, nauka piosenek, ćwiczenia kształcące słuch, poczucie rytmu oraz koordynację ruchową), kształcenie słuchu (w formie zabawowej poznanie zapisu nutowego, rozpoznawanie konkretnych dźwięków na fortepianie, tworzenie własnych piosenek i układów ruchowych), naukę gry na fortepianie (indywidualne lekcje nauki gry na instrumencie muzycznym), warsztaty ceramiczne (lepienie z gliny, wycinanie kształtów), warsztaty florystyczne (układanie bukietów, kompozycje kwiatowe, umiejętność wykorzystania materiałów roślinnych), warsztaty teatralne (praca z tekstem, ruch sceniczny, małe formy dramatyczne, pantomima, drama), zajęcia wokalne (kształcenie wrażliwości wokalnej, interpretacji i dykcji, przygotowanie dziecka do występów scenicznych), elementy tańca klasycznego (kształcenie estetyki ruchu, prawidłowej postawy ciała, techniki tańca, wyrobienie koordynacji ruchowej). Wśród licznych osiągnięć deklarowanych i obserwowanych u podopiecznych przedszkoli artystycznych wymienić należy: wyzwolenie w dzieciach autentycznej ekspresji, która jest następstwem naturalnej potrzeby komunikowania innym ludziom własnych uczuć, myśli i prze-

żyć, nauka wnikliwej obserwacji rzeczywistości, rozwijanie spostrzegawczości i pamięci, umuzykalnienie, wzrost wrażliwości estetycznej, nabywanie sprawności w wybranych dziedzinach artystycznych.

Prywatne szkoły muzyczne różnią się od państwowych wymaganiami stawianymi kandydatom, poziomem nauczania oraz kosztami edukacyjnymi (czesnym). Do takiej szkoły można zapisać się w każdym wieku, po ogólnym sprawdzeniu kwalifikacji. Dzięki temu do prywatnych szkół trafiają dzieci lubiące muzykę, lecz nieoczekujące spektakularnego sukcesu. Szkoły prywatne nie mają ustalonego programu, więc uczniowie nie są zobowiązani do opanowania konkretnych umiejętności w konkretnym czasie (Janowski, 2002). Pracują we własnym tempie, a swoje osiągnięcia prezentują na popisach szkolnych. Mogą wspólnie z nauczycielem decydować o repertuarze. Na egzaminie wybierają utwory o właściwym dla siebie stopniu trudności. Szkoła prywatna przeważnie nie obejmuje wszystkich przedmiotów z dziedziny nauki muzyki — często ogranicza się do nauki gry na instrumencie. Praca zajmuje uczniom mniej czasu, ale jednocześnie taki poziom kształcenia oferuje nieco niższe przygotowanie. Czasami dzieci słabiej czytają zapis nutowy, mają ograniczoną możliwość grania w zespołach, śpiewania w chórze czy stworzenia orkiestry. Lekcje są wyłącznie indywidualne, przez co dzieci mają utrudniony kontakt z innymi uczniami szkoły muzycznej. Największym plusem prywatnej szkoły muzycznej jest brak stresu i niezdrowej rywalizacji (Rakowski, 1984). Dla wielu rodziców walor stanowi również możliwość wywierania większego wpływu na przebieg kształcenia i pracę nauczyciela. Niestety, minusem są dość wysokie koszty kształcenia. Poziom, jaki osiągnie dziecko, jest uzależniony głównie od samego ucznia — jego zdolności, pracowitości i wsparcia, jakie otrzymuje od rodziców.

Spoleczne ogniska muzyczne skupiają dzieci i młodzież z miast i okolic, pragnące rozwijać swoje pasje muzyczne. Celem kształcenia w ognisku muzycznym jest rozwijanie podstawowych zdolności artystycznych, tj. nauka gry na instrumentach muzycznych oraz integracja ze środowiskiem kulturalnym (Sławiec-Domagała, 1999). Ognisko umożliwia naukę muzyki wszystkim tym, którzy nie chcą lub nie mogą kształcić się w szkole muzycznej. Kształcenie w tego typu placówce zorganizowane jest na zasadzie swobodnego wyboru instrumentu przez kandydata. Program dostosowany i realizowany jest w zależności od potrzeb i oczekiwań ucznia, a także jego indywidualnych możliwości. Przykładowo, kształcenie może odbywać się w zakresie gry: na fortepianie, skrzypcach, akordeonie, gitarze klasycznej oraz organach elektronicznych. W razie potrzeby i zgłoszenia się odpowiedniej liczby chętnych organizatorzy deklarują możliwość prowadzenia nauki gry na innych instrumentach muzycznych. Zajęcia indywidualne z nauczycielem odbywają się odpłatnie

w godzinach popołudniowych w wymiarze 30—45 minut raz w tygodniu (w zależności od wieku ucznia). Głównym celem tej edukacji jest ogólne umuzykalnienie podopiecznych oraz wykształcenie naturalnej potrzeby obcowania ucznia z muzyką.

Szkoły Muzyczne „Casio” należą do grupy szkół w alternatywnym systemie kształcenia artystycznego. Głównym celem placówek jest wspieranie systemu edukacyjnego szkół podstawowych w zakresie rozwijania uzdolnień artystycznych dzieci. Powierzoną im misję szkoły spełniają poprzez angażowanie podopiecznych w aktywne uczestnictwo w zajęciach oraz zapoznawanie ich z fragmentami wielkich dzieł artystycznych. Tego typu działania wzmagają u dzieci zainteresowanie muzyką, zarówno rozrywkową, jak i klasyczną. Zaobserwowano, iż część osób uczęszczających na zajęcia kontynuuje swoją edukację w państwowych szkołach artystycznych, traktując naukę w Szkołach Muzycznych „Casio” jako przygotowanie do dalszego etapu kształcenia. Ogromną rolę w procesie nauczania odgrywa firma Casio popularyzująca sprzęt elektroniczny (keyboards, pianina elektryczne), która wspiera istniejące już szkoły. Dostarcza ona nie tylko wysokiej klasy sprzęt muzyczny, ale również wspomaga pracę osób zakładających tego typu placówki na terenie całej Polski, organizując liczne spotkania, przeglądy i festiwale⁷. Rozwijanie uzdolnień, inwencji twórczych i zainteresowania muzyką odbywa się dzięki wykorzystaniu nowoczesnych środków dydaktycznych, a lekcje prowadzone są w atmosferze zabawy i rozrywki. Do szkół przyjmowane są wszystkie chętne, zgłaszające się dzieci, które później są łączone w grupy. Każda grupa — zespół ma swojego lidera, czyli osobę najlepiej grającą na instrumencie klawiszowym. Nauka odbywa się w nielicznych zespołach, dzięki czemu dzieci lepiej się poznają, silnie oddziałują na siebie i przez to potrafią wzajemnie motywować się do pracy, a zajęcia w grupach dziecięcoosobowych stają się barwne i dynamiczne, uczniowie zachowują się spontanicznie i potrafią opanować tremę.

Od 1992 roku w Polsce rozwijana jest i udoskonalana sieć placówek pod nazwą Yamaha Szkoła Muzyczna (YSM). Proponowany przez nią program edukacji muzycznej oparty został na zasadzie: „Nie ma ludzi niemuzycznych. Są tylko nieodkryte talenty”⁸. Placówki te dysponują niezbędnymi programami i dobrze wykształconymi nauczycielami, są w stanie objąć opieką już dzieci od 4. miesiąca życia. Plastycznie połączone programy o charakterze modułowym dostosowane są do wieku podopiecznych, realizowane według specjalnej metody i sposobu nauczania.

⁷ Analiza programu nauczania Szkoły Muzycznej „Casio”. Tryb dostępu <http://www.szkolacasio.pl>. Data dostępu: 11.08.2011 r.

⁸ Analiza programu wczesnodziecięcej edukacji muzycznej Centrali Szkół Muzycznych „Yamaha”. Tryb dostępu: <http://www.yamahaszkoła.pl>. Data dostępu: 11.08.2011 r.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na aspekt społeczny zajęć grupowych. Dzieci obcuja ze swoimi rówieśnikami, zdobywając doświadczenia z zakresu zasad współżycia w zespole. Programy instrumentalne prowadzone są w formie kursów jako otwarte zajęcia grupowe. Uczestnicy zajęć poznają repertuar utrzymany w różnych stylach muzycznych. Przy tym oprócz pracy nad rozwijaniem techniki gry i słuchu muzycznego pierwszoplanowe jest wspólne muzykowanie. Materiały szkolne składają się z zeszytu do danego programu i poziomu kształcenia oraz płyt CD z podkładami muzycznymi, które wspomagają proces nauczania i motywują do ćwiczenia w domu. Poszczególne programy są skierowane do dzieci w różnym wieku: flet prosty od 6. roku życia, gitara klasyczna od 10., *Fun Key Kids* (keyboard) dla dzieci w wieku 6—8 lat oraz *Fun Key* (keyboard) od 8. roku życia.

Szkoła Muzyczna Suzuki kładzie nacisk nie tyle na organizację odrębnych placówek artystycznych, ile na przygotowanie profesjonalnych trenerów, instruktorów i nauczycieli. Nauka gry na instrumencie według omawianej metody opiera się na troskliwej i motywującej pomocy rodziców dziecka (Suzuki, 2010). Zanim dziecko rozpocznie grę na instrumencie (w szkole Suzuki głównie na skrzypcach) najpierw szkolenie musi przejść jeden z rodziców. Jest to swoisty sposób motywacji dziecka do tego, by zaczęło się interesować muzyką i grą na instrumencie muzycznym. Wyszkolony rodzic pełni tutaj rolę pomocnika nauczyciela. W procesie uczenia muzyki istotną rolę odgrywa nauczyciel — mistrz, mający takie zalety, jak: szlachetność, wrażliwość na sztukę, odpowiedzialność i opanowanie. Cechy te są ważne, gdyż dzieci uczą się nie tylko gry na instrumencie i koordynacji ruchowej, ale również być pełnowartościowymi ludźmi. Dlatego też bardzo ważna jest postawa nauczyciela, jego podejście do dzieci oraz zdolność zachęcania ich i motywowania do wspólnej pracy i zabawy (Fyk, 2002). W swojej metodzie nauki języka ojczystego Shinichi Suzuki zachęca, by naukę, trening przeplatać zabawą. Szczególny nacisk kładziony jest jednak na rozwijanie pamięci dzieci; zdolność zapamiętywania traktuje się jako jedną z najistotniejszych umiejętności i musi ona zostać głęboko zaszczepiona. Gdy jest ćwiczona, dziecko zapamiętuje coraz więcej i skraca czas zapamiętywania. Podczas nauki należy pamiętać o częstym — właściwie codziennym — treningu. Nie można jednak przymuszać dziecka do ćwiczeń, ponieważ bardzo szybko zniechęci się do gry. Stąd właściwym kierunkiem kształcenia jest podejście do nauki jak do zabawy, czyli z radością i chętnie. Z obserwacji wynika, że duży procent dzieci kształconych tą metodą stara się kultywować muzykowanie przez całe życie, a wiele z nich wybiera zawód muzyka (Klimas-Kuchtowa, 1993).

Niepubliczne placówki artystyczne są alternatywną formą dla mających szkolny charakter działań szkół muzycznych oraz stricte ama-

torskich domów kultury. Są one bowiem instytucjami pośrednimi, wypełniającymi przestrzeń pomiędzy działaniami szkół i ofertą domów kultury. Stanowią ważny element wspierający nurt powszechnego wychowania estetycznego, pełnią funkcję kulturotwórczą. Skupiają wokół siebie dzieci wykazujące zainteresowania muzyczne i chcące uczyć się gry na wybranym instrumencie muzycznym. Placówki te realizują nie tylko zadania w zakresie kształcenia i wychowania muzycznego w stosunku do jednostki, ale również wykonują pracę środowiskową, promieniując kulturowo na rodziny, kręgi rówieśnicze i środowiskowe.

Zdolności muzyczne a ogólne osiągnięcia dziecka w szkole

Współcześnie wielu psychologów i pedagogów (Kinga Lewandowska, Maria Maturzewska, Halina Kotarska, Barbara Kamińska, Małgorzata Suświłło, Wiesława Sacher i inni) nurtuje problem związku między zdolnościami muzycznymi a osiągnięciami w innych dziedzinach edukacji. Niektórzy badacze dopatrują się powiązań zdolności muzycznych z sukcesami matematycznymi, plastycznymi, literackimi, językowymi. Zastanawia ich przede wszystkim to, dlaczego dzieci uczęszczające do szkoły muzycznej lub w ogóle uczące się muzyki częściej osiągają lepsze wyniki w nauce niż ich koledzy.

Znane i udokumentowane są badania dowodzące zachodzenia pewnych korelacji poziomu inteligencji ze zdolnościami muzycznymi dorosłych. Amerykańscy uczeni, mierząc to zjawisko różnymi testami, doszli do wniosku, że istnieje zależność liniowa wskazująca na to, iż wraz ze wzrostem IQ wzrasta poziom zdolności muzycznych u wybitnych twórców. Potwierdza to opinia, jaką opatrzone biogramy sławnych muzyków. Jan Sebastian Bach, Ludwik von Beethoven czy Wolfgang Amadeusz Mozart mieli jednocześnie wysoki iloraz inteligencji i stopień uzdolnień muzycznych (Shuter-Dyson, Gabriel, 1986). W przypadku dzieci sprawa ta komplikuje się i w opiniach różnych badaczy występują duże rozbieżności. Najczęściej uzyskiwane wyniki nie dają zdecydowanych rozstrzygnięć w kwestii zależności ilorazu inteligencji oraz stopnia uzdolnień muzycznych (Lewandowska, 1978).

Najwięcej zależności można odnaleźć między zdolnościami muzycznymi dzieci a ich osiągnięciami w nauce. Badania potwierdzają, iż uzyskiwanie lepszych rezultatów bardzo często wynika z konieczności

wypracowania przez dzieci uczące się muzyki umiejętności właściwego organizowania czasu przeznaczanego na naukę. W wielu przypadkach potwierdzono zależność wynikającą z pewnych cech jednostki, takich jak umiejętność szybkiego i trwałego zapamiętywania informacji podawanych na lekcji, samodzielność w pracy, dobra koncentracja uwagi czy śmiałość w podejmowaniu wyboru (Suświłło, 2001). Można przypuszczać również, że bardzo błyskotliwych uczniów skłania do zajmowania się muzyką chęć doznawania nowych wrażeń i doświadczeń związanych z grą na ciekawym instrumencie. Istotne miejsce w tych dociekaniach zajmuje także środowisko rodzinne dziecka. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że zapewniając odpowiednie warunki do nauki muzyki, rodzice dbają również o rozwój sprawności intelektualnej swoich pociech (Southgate, Roscingo, 2009).

Sztuka sama w sobie tworzy program humanizacji człowieka. Jej rola sprowadza się bowiem do wydobywania z wnętrza człowieka tego, co jest w nim najlepsze. Obcowanie z jej wytworami nie ogranicza się jedynie do sfery doznań i przeżyć estetycznych. Kulturowy wymiar sztuki stanowi podstawę kształtowania i rozwoju osobowości jednostki w zakresach pozaestetycznych, tj.: możliwości poznania siebie, rozwoju wyobraźni, poczucia wartości, poszukiwania nowych rozwiązań oraz znalezienia dla siebie miejsca w społeczności ludzkiej. Muzyka, jako jedna z dziedzin sztuki, jest nieprzemijającą wartością w wychowaniu dziecka. Jednak aby młody człowiek stał się kompetentnym odbiorcą muzyki, musi zdobyć wiedzę i umiejętności, które umożliwią mu świadomą muzyczną ekspresję i percepcję.

Podsumowanie

W ostatnich latach pedagodzy, artyści i psychologowie coraz więcej uwagi poświęcają edukacji dziecka obdarzonego ponadprzeciętnymi możliwościami i uzdolnieniami artystycznymi. Dziecko uzdolnione to z jednej strony dla rodziców i opiekunów wielka radość i powód do dumy, z drugiej — nieustanna troska i wielkie wyzwanie. Uczniowie z uzdolnieniami muzycznymi mają szczególne potrzeby wynikające z charakterystycznych dla nich właściwości poznawczych, emocjonalnych i motywacyjnych, które niejednokrotnie stają się problemem i powodem zatroskania dorosłych.

Chcąc zapewnić dziecku jak najlepsze warunki rozwoju zarówno rodzina, jak i szkoła powinny przywiązywać dużą wagę do procesu wychowawczego. Tylko wspólne działanie obydwu tych środowisk może

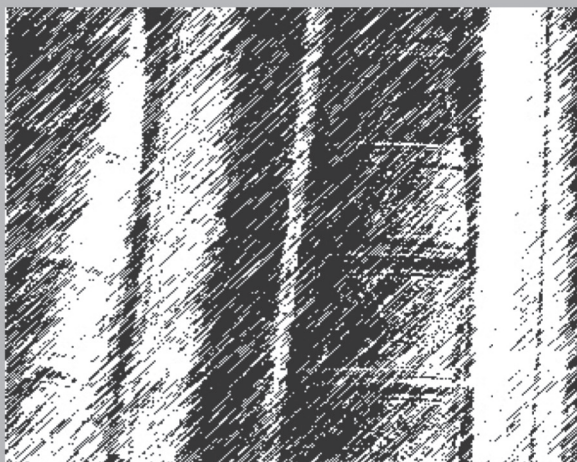
przynieść sukces dziecku uzdolnionemu muzycznie w okresie edukacji, lecz także później, w życiu dorosłym. Zadaniem rodziców jest staranne monitorowanie oddziaływań szkoły. Opiekunowie powinni wiedzieć, jakie są konsekwencje procesu kształcenia muzycznego na poziomie ogólnym i specjalistycznym oraz skutki tego dla dziecka i jego dalszego rozwoju.

Instytucje prowadzące edukację artystyczną są nieodłącznym elementem systemu oświatowego, przypada im znacząca rola w rozwijaniu uzdolnień i szeroko rozumianych zainteresowań dzieci sztuką (w tym muzyką). W związku z tym najkorzystniejszą formą sprzyjającą pełnemu rozwojowi młodego pokolenia jest wypracowanie stałego modelu, w którym wszystkie instytucje i środowiska będą współpracować ze sobą w celu osiągnięcia jak najlepszych efektów.

Bibliografia

- Bandura L., 1974: *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*. Warszawa.
- Bates J., Munday S., 2005: *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*. Przeł. R. Waliś. Warszawa.
- Bonna B., 2005: *Rodzina i przedszkole w kształceniu umiejętności muzycznych dzieci*. Bydgoszcz.
- Borzym I., 1979: *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*. Warszawa.
- Dyrda B., 2007: *Charakterystyka funkcjonowania dziecka uzdolnionego artystycznie*. W: *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala. Myslowice—Katowice.
- Fyk J., 2002: *Pedagogiczne i społeczne aspekty rozwoju dziecka w świetle metody Shinichi Suzuki*. W: *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*. Red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz. Zielona Góra.
- Górniok-Naglik A., 2000: *Rozwój muzyczny dziecka*. W: *Dziecko w świecie muzyki*. Red. B. Dymara. Kraków.
- Jankowski W., 2002: *Polskie szkolnictwo muzyczne: geneza i ewolucja systemu*. Warszawa.
- Kępińska-Wróbel J., 1981: *Poradnictwo psychologiczne dla uczniów i nauczycieli szkół muzycznych w Polsce*. W: *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy*. Red. K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz. Warszawa.
- Kielar-Turska M., 2004: *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa.
- Kisiel M., 2005: *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*. Katowice.
- Kisiel M., 2007: *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*. Dąbrowa Górnicza.

- Kisiel M., 2010: *Rozwijanie zainteresowań muzycznych dzieci i młodzieży poprzez uczestnictwo w różnych formach zajęć pozalekcyjnych*. W: *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą*. Red. M. Kisiel. Dąbrowa Górnicza.
- Klimas-Kuchtowa E., 1993: *Jak wychowywać ucząc muzyki (rozważania o wychowawczych aspektach metody Shinichi Suzuki)*. „Wychowanie na co Dzień”, nr 1/2.
- Lewandowska K., 1978: *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*. Warszawa.
- Lewis G., 1998: *Jak wychowywać dziecko utalentowane*. Przeł. A. Pawełczak. Poznań.
- Lewowicki T., 1986: *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa.
- Pieniężna-Tyszkowska M., 2002: *Formy wspomagające edukację muzyczną w PSM I stopnia w Nowym Tomyszu*. W: *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*. Red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz. Zielona Góra.
- Podsiadło A., 2004: *Pojęcie zdolności muzycznych*. W: *Zdolności muzyczne dzieci w wieku 5–13 lat w opinii nauczycieli a wyniki badań testowych*. Red. W.A. Sacher. Mysłowice.
- Rakowski A., 1984: *Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej*. Warszawa.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C., 1986: *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Przeł. E. Głowacka, K. Miklaszewski. Warszawa.
- Sławiec-Domagala D., 1999: *Wpływ uczestnictwa w zajęciach ogniska muzycznego na kształtowanie zainteresowań młodzieży muzyką poważną*. W: *Powszechne wychowanie muzyczne wobec przemian edukacyjnych w Europie*. Red. E. Rogalski. Bydgoszcz.
- Southgate D.E., Roscigno V.J., 2009: *The impact of music on childhood and adolescent achievement*. „Social Science Quarterly”, vol. 90, issue 1.
- Stefańska-Klar R., 2004: *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa.
- Suświłło M., 2001: *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn.
- Suzuki S., 2010: *Karmieni miłością. Podstawy kształcenia talentu*. Warszawa.
- Sztuka K., 2001: *Psychologia dla artystów: widzenie, słyszenie, przetwarzanie, wyrażanie*. Częstochowa.
- Tyszkowa M., 1990: *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa.
- Wierszyłowski J., 1981: *Psychologia muzyki*. Warszawa.



MAŁGORZATA MNICH

Kompetencje studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształtowania umiejętności tworzenia tekstu pisanego przez uczniów w wieku wczesnoszkolnym

**Competence of students integrated early childhood education
in shaping ability to create written text by early school age students**

Abstract: the article is a critical evaluation of the competences of integrated early childhood education students in teaching writing skills to children of early school age. It was assumed that the students' knowledge and skills at evaluating written text on graphic, grammatical, semantic and pragmatic levels was a measure of this competence. Reflections on the linguistic aspects of a text and an inquiry into theoretical assumptions for teaching Polish philology to students pursuing master's degree studies in integrated early childhood education provide the theoretical basis for the analyses performed.

Key words: educational linguistics, early childhood education students' competences, written text evaluation.

Założenia teoretyczne kształcenia polonistycznego studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej na studiach II stopnia

Edukacja polonistyczna w kształceniu zintegrowanym stanowi najważniejszy i jednocześnie centralny punkt odniesienia całej szkolnej edukacji zintegrowanej. Od opanowania podstawowych umiejętności wyznaczonych Podstawą Programową Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych, do których należy umiejętność poprawnego wypowiadania się, czytania i pisania, zależy dalsza edukacja kończącego III klasę dziesięciolatka, a już niedługo dziewięciolatka. Wśród kompetencji kluczowych wyróżnić należy: „[...] umiejętność komunikowania się w języku ojczystym [...] zarówno w mowie, jak i w piśmie, czytelne i estetyczne pisanie z uwzględnieniem zasad kaligrafii, poprawności gramatycznej, ortograficznej i interpunkcyjnej, jak również umiejętność tworzenia testów w postaci wypowiedzi kilkudzaniowych, krótkich opowiadań i opisów, listów prywatnych, życzeń i zaproszeń” (*Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego...*, 2008, s. 10—11).

Studenci zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej zarówno na studiach licencjackich I stopnia, jak i na studiach II stopnia doskonaliły swoje umiejętności w zakresie języka ojczystego. Na 3-letnich studiach zawodowych realizują podstawy systemowe kształcenia językowego dziecka, poznają literaturę dziecięcą oraz metodykę edukacji polonistycznej w kształceniu zintegrowanym, z kolei na studiach magisterskich — kształcenie literackie w edukacji wczesnoszkolnej i aktywność językową dziecka. Przedmiotem niniejszych analiz będą założenia i zakres przedmiotu aktywność językowa dziecka, który stanowi syntezę i jest swoistego rodzaju uwieńczeniem i podsumowaniem akademickiego kształcenia polonistycznego.

Studia II stopnia wymagają takiego przygotowania programu kursu i takiej formy sprawdzenia kompetencji studenckich, by kształcący się student mógł po ich ukończeniu wykazać się szeroko rozumianą wiedzą metodyczną, dydaktyczną, psychologiczną, lingwistyczną oraz diagnostyczną. Ważne jest, by aktywność językową najmłodszych postrzegał odmiennie w edukacji przedszkolnej, w której dominującą kategorią jest akceptowalność języka dziecka, a każda forma aktywności winna być przez nauczyciela nagradzana, i w edukacji wczesnoszkolnej, w której kryterium podstawowym staje się poprawność językowa, związana z językową normą wzorcową, poznawaną i kształconą w szkole.

U podstaw zrozumienia istoty kształcenia polonistycznego leży więc poznanie różnic między językiem mówionym, który dziecko powinno opanować w pełni w okresie przedszkolnym, a językiem pisanim, który w systematycznym kształceniu wdrażany jest dopiero w szkolnej edukacji początkowej.

Realizacja wskazanych założeń pozwoliła kurs aktywności językowej dziecka ześrodkować na podstawach teoretycznych lingwistyki edukacyjnej i pojęciu tekstu. Natomiast przygotowanie oceny tekstu dziecięcego oraz diagnozy umiejętności językowych uczniów kończących etap wczesnoszkolny ustanowiono wymogiem końcowym zaliczenia przedmiotu w toku studiów. Z pełną analizą tekstu dziecięcego studenci kierunków nauczycielskich nie mają okazji spotkać się na etapie studiów zawodowych. Ograniczone czasowo zajęcia metodyczne, oddzielone od praktyki pedagogicznej, pozwalają jedynie na podstawowy kurs metodyczny, w ramach którego studenci zapoznają się z podstawą programową, studiują psychologię oraz fizjologię czytania i pisania, zaznajamiają się z metodami nauki czytania i pisania, analizują dostępne na rynku wydawniczym podręczniki do kształcenia zintegrowanego; w zakresie kształcenia językowego poznają metody kształcenia sprawności językowej uczniów, studiują metody i zasady nauczania gramatyki i ortografii oraz uczą się wyróżniać cechy strukturalne i językowe podstawowych form wypowiedzi. Całość dopełniają zajęcia z gier i zabaw dydaktycznych oraz twórczej aktywności językowej.

Etap kształcenia magisterskiego pozwala na rozszerzenie wiedzy lingwistycznej studentów, która umożliwi pogłębienie postrzegania dziecięcego rozwoju językowego. Lingwistyka edukacyjna scala bowiem wiedzę z zakresu pedagogiki, psychologii, a także językoznawstwa i wprowadza kompetencję językową dziecka z wykonania, wskazując na jej stopniowalność i wariantywność. Kompetencja ta zwana jest przejściową, gdyż cechuje ją zmienność i stała wymiana reguł, to gramatyka, od której uczeń rozpoczynający naukę stopniowo odchodzi, rozpoczynając systematyczne kształcenie językowe w szkole. Owo kształcenie zmierzać będzie do przekształcenia gramatyki dziecka w gramatykę ucznia, czyli kompetencję podstawową — przybliżoną (Rittel, 1994). Etap ten charakteryzować będzie dojrzewanie językowe związane bezpośrednio z poznawaniem reguł języka, czyli systematycznym uczeniem się gramatyki i ortografii.

U podstaw przygotowania analizy tekstu dziecięcego leżą rozważania na temat pojęć: umiejętności, sprawności i kompetencji, jak również próby zdefiniowania i wyznaczenia zakresu rozumienia kompetencji komunikacyjnej, socjolingwistycznej i pragmalingwistycznej. Dlatego współczesna analiza pedagogiczna winna być poprzedzona szerokim roz-

poznaniem determinantów warunkujących występowanie określonych zjawisk; w odniesieniu do pisanego tekstu dziecięcego to szczegółowy opis sytuacji powstania tekstu, sposobu zainicjowania działań twórczych, etapu edukacyjnego, na którym znajduje się autor tekstu, sytuacji rodzinnej współdecydującej o rodzaju kodu językowego, którym posługuje się uczeń, długości okresu edukacji przedszkolnej dziecka itp. Dalej następuje szczegółowa analiza trzech komponentów kształcenia językowego: nabywania, kształcenia i rozwoju w teorii lingwistyki edukacyjnej, które pozwalają na poznanie zasad opisu funkcjonalnego opanowania języka, będącego systemem znaczeń i reguł gramatycznych, co w konsekwencji oznacza wiedzę na temat wpływu elementów jednego podsystemu języka na stan pozostałych oraz wiedzę o stanie tworzywa językowego, jego niepełności lub ewentualnym rozchwianiu (Mnich, 2002, s. 60). Studenci w ramach wykładów i praktycznych ćwiczeń poznają rozwojową koncepcję kształcenia językowego oraz uczą się stosowania do oceny wypowiedzi dziecięcej językowej normy dynamicznej, opartej na skalach: możliwy/nieвозмоły do wykonania, dopuszczalny/niedopuszczalny oraz akceptowalny/nieakceptowalny, a także normy statycznej — słownikowej, opartej na skali: poprawny/niepoprawny, stanowiącej miernik i wyznacznik kompetencji wzorcowej. Poznanie zasad stosowania dwupoziomowej normy językowej na dalszym etapie kształcenia pozwoli studentom na dokonanie właściwego, pogłębionego opisu kompetencji tworzenia tekstu pisanego dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Kurs aktywności językowej dziecka zakłada również poznanie różnych sposobów ujmowania pojęcia tekstu, rozpoczynając od stricte językowych odniesień (zamieszczonych np. w *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* — Polański, red., 1995), po bardzo szerokie, odsyłające do kontekstu kulturowego. Istotne jest też poznanie przez studentów teoretycznych i praktycznych wyznaczników tekstu, aby mogli w pełni dostrzec wielowymiarowość modeli tekstów uczniowskich.

Kolejne zagadnienie to ocena tekstu uczniowskiego z uwzględnieniem poziomów: graficznego, gramatycznego, semantycznego i pragmatycznego (Żydek-Bednarczyk, 2002).

Na etapie magisterskim sposób przeprowadzania analizy graficznej wymaga jedynie przypomnienia, gdyż studenci dobrze orientują się w kryteriach oceny pisma i potrafią je wskazać. Czytelność, pisemność i estetyka zapisu zostają dopełnione opisem błędów graficznych w piśmie pod względem konstrukcyjnym, w zakresie łączenia liter, proporcjonalności i niejednolitego pochylenia (Wróbel, 1979, s. 95—97). Natomiast analiza gramatyczna tekstu początkowo najczęściej ogranicza się do poprawy błędów zewnątrzjęzykowych uczniów: ortograficznych i interpunkcyjnych. Rzadko studenci dostrzegają wykolejenia składniowe, pomyłki

fleksyjne, błędy leksykalne i frazeologiczne czy w zakresie organizacji tekstu. Postrzegany ogólnikowo jest też poziom semantyczny, na którym autor tekstu powinien wykazać się wiedzą o znaczeniach słów i właściwym ich uporządkowaniu ze względu na realizowany temat. Istotność związku treści z tematem redagowanej przez ucznia wypowiedzi staje się szczególnie istotna, gdy oceniane są postępy uczących się w ramach zewnętrznych testów kompetencji kończących poszczególne etapy edukacyjne. Do tej pory takim testom poddawani byli uczniowie kończący szkołę podstawową, gimnazjum i oczywiście szkołę średnią (na egzaminie maturalnym). Od roku szkolnego 2011/2012 obowiązkowe testy kompetencji pisać będą także uczniowie kończący etap edukacji zintegrowanej.

Ocena bazowej wiedzy studentów na temat pragmatycznych wyznaczników tekstów pisanych: swobodnych wypowiedzi, tekstów użytkowych (listów, życzeń, zaproszeń, ogłoszeń) i szkolnych form wypowiedzi (opowiadań i opisów), pozwala zauważyć, iż postrzeganie wyznaczników ogranicza się w większości do strukturalnych elementów, podczas gdy językowe wyznaczniki są zazwyczaj studentom nieznane. Przyczyn ogólnikowego postrzegania wyznaczników językowych upatrywać należy w bardzo słabej kompetencji gramatycznej studentów. Przyszli nauczyciele mają niejednokrotnie problemy z nazwaniem podstawowych części mowy, podziałem wyrazów na głoski czy wskazaniem konstytutywnych części zdania.

W obliczu tak postrzeganych kompetencji bazowych studentów edukacji zintegrowanej należy wnikliwie przyjrzeć się zagadnieniom błędów językowych, szczególnie tym, które decydują o dysharmonijnym rozwoju językowym uczniów najmłodszych. Przyszli nauczyciele powinni nie tylko zdobyć wiedzę na temat normatywności, ale także mieć okazję do praktycznego zastosowania tej wiedzy podczas analizy wypowiedzi dziecięcych przeprowadzanej pod czujnym okiem nauczyciela akademickiego. Wielokrotnie bowiem do oceny poprawności wypowiedzi uczniów nie wystarcza świadomość językowa studentów, gdyż kandydatów na nauczycieli nie zawsze charakteryzuje wysoka sprawność językowa. Dostrzec błędy może zatem jedynie ten czytający, którego sprawność i poprawność językowa są na wysokim poziomie.

Zajęcia polonistyczne na etapie magisterskim muszą więc rozszerzyć i pogłębić kompetencję językową studentów, pozwolić na uporządkowanie wiedzy o zasadach polskiej ortografii, paradygmatach odmiany, normach obowiązujących w składni czy sposobach konstruowania dłuższych wypowiedzi. Dopiero tak uporządkowana i ugruntowana wiedza może być fundamentem opisu trudności uczniów najmłodszych, trudności, których dzieci doświadczają na etapie nabywania umiejętności pisania, jej doskonalenia i wykorzystania do tworzenia samodzielnie konstruowanych tek-

stów. Aby tym trudnościom zapobiegać, warto dokonać właściwego wyboru modelu kształcenia językowego i w doborze ćwiczeń językowych stosować szeroko rozumianą indywidualizację, u podstaw której znajduje się systematycznie przeprowadzana diagnoza umiejętności językowych uczniów.

Lingwistyczne ujęcie tekstu

Rozważania na temat tekstu dziecięcego warto poprzedzić próbą sprecyzowania, czym jest tekst i jakie wyznaczniki go warunkują. Termin „tekst” bowiem najczęściej kojarzy się z przekazem pisanim, podczas gdy termin „wypowiedź” — z przekazem ustnym. Obydwa te pojęcia można jednak uznać za możliwe do stosowania zamiennego w odniesieniu do mowy i pisma. Reguły lingwistyki tekstu, na którą powołują się polscy badacze języka, opierają się głównie na pracach Roberta-Alaina de Beaugrande’a i Wolfganga Ulricha Dresslera. Najważniejsze spostrzeżenia tych autorów to wskazanie na interdyscyplinarność wiedzy o tekście. Językoznawcy wymieniają dwanaście dziedzin naukowych, w których teksty są przedmiotem lub narzędziem badań: nauka o poznaniu, socjologia, antropologia, psychologia terapeutyczna albo terapia mowy, czytanie, pisanie, literaturoznawstwo, tłumaczenie, językoznawstwo kontrastywne, nauczanie języka obcego, semiotyka i informatyka (de Beaugrande, Dressler, 1990, s. 272—289). Jeżeli przyjmiemy, że czytanie rozumiane będzie jako umiejętność odkodowywania systemu umownych znaków w celu uzyskania informacji, a pisanie — jako umiejętność kodowania informacji za pomocą systemu umownych znaków, to odnosząc owe rozważania do specyfiki edukacji zintegrowanej, można stwierdzić, iż kodowania i dekodowania, a tym samym nadania i odbioru tekstów uczyć należy w ramach wszystkich siedmiu edukacji składających się na edukację początkową, czyli nie tylko w ramach edukacji polonistycznej, ale również matematycznej, przyrodniczej, plastycznej, technicznej, muzycznej i wychowania fizycznego. Takie rozumienie pojęć czytania i pisania upoważnia do rozszerzenia sposobu pojmowania pojęcia tekstu.

Najczęściej tekst definiowany jest jako „obiekt konkretny służący przekazywaniu informacji na bazie abstrakcyjnego języka zarówno w mowie, jak i na piśmie. W tym sensie mówi się, że język istnieje w tekstach, które go realizują” (Polański, red., 1993, s. 549). Tekst jest zazwyczaj strukturą ponadzdaniową, choć dopuszcza się istnienie tekstów mających postać jednego zdania albo nawet równoważnika zdania. Według Johna Lyonsa, musi to być jednak zdanie tekstowe wypowiedziane w funkcji

komunikatywnej, a nie tylko zdanie systemowe (Lyons, 1984; por. Bakuła, 1997, s. 106). Takie wąskie — lingwistyczne — ujęcie problemu w ramach edukacji nauczycielskiej studentów warto jednak rozszerzyć, zauważając, iż tekst można uznać za „fakt humanistyki” (Kruk, 1998, s. 37). Przyjęcie, że kultura świata współczesnego ma postać tekstualną, a ową kulturę tworzą zarówno teksty klasyczne — pisane, jak i teksty pozajęzykowe, których tworzywem jest dźwięk, obraz czy ruch, pozwala na dostrzeżenie możliwości uczenia czytania i pisania w ramach edukacji matematycznej (czytanie znaków, symboli, oznaczeń), środowiskowej (odczytywanie mapy, pogody, znaków drogowych), plastycznej czy muzycznej (odczytywanie nastroju, zapisu nutowego itp.).

Szerokie rozumienie tekstu jako „zorganizowanej jednostki jakiegoś faktu kulturowego, będącego aktem komunikacji, wyrażonego w takim a nie innym kodzie słownym, obrzędowym, kodzie gier, mód czy zachowań” (Łotman, por. Bakuła, 1997, s. 109), niesie za sobą konieczność określenia cech stanowiących wyznaczniki tekstu. Za Jurijem Łotmanem przyjmuje się, że wyznacznikami tekstu są:

- wyrażanie, związane z wyborem określonych znaków przekazu;
- odgraniczenie, czyli przyjęcie granic tekstu;
- strukturalność — uznanie tekstu za strukturę uporządkowaną wewnętrznie, nadającą mu charakter całości strukturalnej (Łotman, por. Bakuła, 1997, s. 109).

Spośród wymienionych wyznaczników w analizie tekstów dziecięcych szczególnie istotne stają się strukturalność i odgraniczenie. Przygotowując studentów do samodzielnej pracy nad oceną wypowiedzi pisemnych uczniów, należy zwrócić uwagę na wyznaczniki delimitacji tekstu. Każda wypowiedź powinna bowiem stanowić zamkniętą i skończoną całość z punktu widzenia treściowego i cechować się spójnością strukturalną (Dobrzyńska, 1993). Spójność tekstu należy dostrzegać nie tylko w odniesieniu do poziomu składniowego — lub szerzej: gramatycznego — jako kohezję, ale także semantycznego — jako koherencję, co stanowi spójność na poziomie sensów. Strukturalne podejście do analizy tekstu staje się dla studentów bardziej funkcjonalne, gdy analiza oparta jest na rozgraniczeniu poziomów graficznego, gramatycznego, semantycznego i pragmatycznego, co pozwala na opis kompetencji graficznych w zakresie poprawności treści i formy wypowiedzi.

Kompetencje studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w zakresie oceny tekstu dziecięcego

Podczas badania kompetencji studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w zakresie oceny tekstu dziecięcego analizie poddano 200 prac zaliczeniowych wybranych losowo spośród 475 prac zgromadzonych w ostatnich pięciu latach akademickich. Wnioski z badań podzielono zgodnie z ustaloną strukturą pracy na: uwagi wstępne dotyczące postrzegania sytuacji tworzenia tekstu, kompetencje w zakresie oceny graficznej, gramatycznej, semantycznej i pragmatycznej oraz wnioski co do trafności doboru ćwiczeń do pracy indywidualnej z dzieckiem.

Wysoko oceniono umiejętność dokonania trafnego opisu sytuacji tworzenia tekstu uczniowskiego. Studenci dążyli starań, aby analizę poprzedzić opisem sylwetki rozwojowej autora tekstu, nie tylko podać imię dziecka, klasę, ale także opisać dotychczasowe postępy edukacyjne ucznia. Niejednokrotnie opis ten zawierał informacje zgromadzone w krótkim wywiadzie z nauczycielem wychowawcą o rodzinie ucznia, jej składzie, sytuacji materialnej, miejscu zamieszkania, wykształceniu rodziców czy języku, jakim rodzice się posługują. Przedmiotem opisu była również sytuacja towarzysząca powstaniu tekstu, gdyż nie bez znaczenia jest to, czy tekst powstał na lekcji i jego tworzenie było poprzedzone wspólnym przygotowaniem do pisania, czy też tekst napisano poza szkolnymi zajęciami: w świetlicy, w domu, w ramach zajęć twórczych kół zainteresowań, z własnej inicjatywy czy też na temat zaproponowany przez nauczyciela. Zdarzały się też sytuacje pisania tekstu zainicjowane przez samego studenta, któremu zależało na pozyskaniu materiału oryginalnego i samodzielnie stworzonego przez dziecko (39 prac). Na uwagę zasługuje fakt, iż studenci Wydziału Pedagogiki i Psychologii pracują jako tutorzy w Akademii Przyszłości Stowarzyszenia Wiosna.

Równie wysoko oceniono kompetencje oceny tekstu na poziomie graficznym. Analizy przygotowane przez studentów były trafne i rzetelne, czasami nawet zbyt wnikliwe. Studenci potrafili poprawnie wskazać błędy konstrukcyjne: niedopełnienia kształtu liter, szczególnie w literach z elementami owalnymi: o, a, d; zniekształcenia linii lub kresek w literach: t, d, p, k, l, ł, h; spoistości: a, d, k, czy niewłaściwe proporcje w budowie liter: b, w, k, o i innych. Bezbłędnie potrafili wskazać braki w budowie liter oraz oddzielić błędy typowe od jednostkowych. Właściwie nazywali poszczególne elementy, posługując się terminologią Tadeusza Wróbla: owale, spirale, kreski, girlandy itp. (Wróbel, 1979). Do opisu

trafnie używali określeń „pomyłka” lub „przeoczenie” czy też „błędnie utrwalony wzór litery”. O właściwym podejściu do oceny strony graficznej świadczyć może także używanie wyważonych określeń (np. „wrażenie niestaranności”) czy też próby dociekania przyczyn powstawania błędów („łączenie niedokładne wynikające z wadliwej budowy litery”). Umiejętności studentów pozwoliły również na ocenę sposobu łączenia liter (zarówno naturalnego, jak i stykowego, przez kreskę czy za pomocą węzłków lub oczek) oraz na dostrzeżenie związku pomiędzy starannością zapisu a długością tekstu („na początku tekst staranny, im dłuższy tekst, tym proporcje częściej zaburzone”). Oceniając niewłaściwe zagęszczenie tekstu, studenci zauważali, iż błędy te wielokrotnie wynikały z braku umiejętności dzielenia wyrazów na sylaby; z kolei ustosunkowując się do niejednolitego pochylenia tekstu, poszukiwali przyczyn w leworęczności badanego ucznia, co w jedenastu przypadkach miało odzwierciedlenie w poczynionym na wstępie opisie dziecka. Studenci zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej trafnie odróżniali błędy zaburzające czytelność od tych, które nie wpływały na obniżenie czytelności, odnotowywali także konsekwencje odbiegania od wzorca elementarzewego, uznając je najczęściej za przejaw chęci modyfikacji pisma. Analizując zapis, starali się dostrzec nieuzasadnione odrywanie ręki piszącego od kartki, najczęściej skutkujące obniżeniem estetyki całej pracy pisemnej dziecka.

Najwięcej trudności sprawiała studentom ocena poprawności gramatycznej tekstów dziecięcych. Temu zagadnieniu poświęcona była zresztą największa część zajęć zarówno wykładowych, jak i ćwiczeniowych kursu aktywności językowej dziecka. Opisując kompetencje autora tekstu, badający wyróżniali warstwę wewnątrzjęzykową, na którą składała się poprawność składniowa, fleksyjna, słownikowa, słowotwórcza i w zakresie organizacji tekstu, oraz zewnątrzjęzykową: ortografię i interpunkcję. Za cenne należy uznać to, że studenci zaczęli postrzegać tekst dziecięcy jako całość komunikacyjną, badając składnię, trafnie dostrzegali i oceniali szyk wyrazów z zdaniu, wskazywali braki elementów konstytutywnych w zdaniu, choć nie zawsze czynili próby gramatycznego ich dookreślenia. Brak podmiotu lub orzeczenia zaznaczali w swoich analizach, ale brak przydawki, okolicznika lub dopełnienia jedynie sześciu studentów nazwało poprawnie. Liczne ćwiczenia praktyczne pozwoliły studentom na zdobycie umiejętności oceny poprawności wypowiedzi pod względem trafnego lub błędnego akomodowania elementów zdania, wynikającego ze związku rzędu pomiędzy podmiotem i orzeczeniem. Najwięcej trudności sprawiły studentom teksty napisane potokiem składniowym; badający wprawdzie dostrzegli błąd, ale nie zawsze potrafili wskazać właściwy sposób poprawy, zmierzający do przekształcenia wypowiedzi w strukturę opartą na konstrukcji zdaniowej.

Jeśli chodzi o dostrzeganie błędów słownikowych, to najmniej trudności sprawiło badanym dostrzeżenie w wypowiedziach uczniowskich słów gwarowych i potocznych, zaliczanych do błędów w rejestrze; trafnie także dostrzegano nieumiejętność generalizacji (mylenie wyrazów o znaczeniu ogólnym i szczegółowym), która jest błędem typowym dla dzieci w młodszym wieku szkolnym (Polański, 1982). Znacznie rzadziej występowały w wypowiedziach najmłodszych błędy semantyczne, trudno zatem wnioskować o umiejętnościach studentów w dostrzeganiu błędów z tej grupy. Z pewnością za dowód posiadania przez studentów pogłębionej wiedzy można uznać umiejętność dostrzegania pleonazmów, np. *wracałem z powrotem* czy *spotkałem jesień kolorową, która miała kolorowe liście*, jak również błędów w zakresie pronominalizacji, polegających na redundancji zaimka wskazującego „to” w zdaniu: *gdy idę tą jesienną drogą to czuję jakbym rozrzuciła liście*, które tak właśnie wskazała i nazwała jedna ze studentek (opracowanie studentki Aleksandry Sajczuk).

W przeprowadzanych przez studentów analizach nie odnotowano żadnego przeoczenia w zakresie błędów fleksyjnych; każdorazowo poprawnie wskazano występujące nielicznie błędy zarówno w koniugacji, jak i deklinacji. Podobnie jeśli chodzi o trafność wskazania neologizmów; opisujący teksty dziecięce studenci wskazywali je poprawnie, zaznaczając funkcjonalność ich występowania w tekście w odniesieniu do realizowanego przez autora tematu.

Ocena elementów zewnątrzjęzykowych wymagała umiejętności dostrzeżenia uchybień w zapisie, czyli błędów ortograficznych, i w przestankowaniu, czyli interpunkcyjnych. W zakresie ortografii przyszli nauczyciele najczęściej klasyfikowali błędy dziecięce ze względu na przynależność do zasady ortograficznej, wyróżniając wyrazy podlegające zasadzie: fonetycznej, morfologicznej, historycznej i konwencjonalnej. W tej części analizy starali się pogrupować wyrazy błędnie napisane przez uczniów, np. wyróżniając błędny zapis głosek miękkich i zmiękczonych, głosek nosowych w różnych pozycjach czy wyrazy niewymienne. Niejednokrotnie starali się wskazać, czy błąd jest pierwszorzędowy, np. -ó na końcu wyrazu, mała litera w nazwach własnych, czy też drugorzędowy, jak zapisanie głoski dźwięcznej w wygłosie zgodnie z tym, jak dziecko słyszy, np. *ras* zamiast *raz*. Błędów nie odnotowano także przy ocenie sprawności interpunkcyjnej najmłodszych, która wiązała się z delimitacją tekstu. Studenci zawsze poprawnie potrafili wyznaczyć początek i koniec zdania, trafnie wskazywali również miejsce dwukropka przy wyliczaniu i przecinka w zdaniach złożonych, przeoczenia w tym zakresie należały do rzadkości. Niestety umiejętność wyróżniania zdań wtrąconych należy określić jako niską.

Kolejną kompetencją dziecięcą podlegającą ocenie była zdolność budowania treści. Studenci adekwatnie do zawartości analizowanych tekstów

potrafili ocenić znajomość znaczenia używanych przez dzieci słów i stopień wyczerpania tematu. Wielokrotnie też podkreślali wiedzę o świecie i kulturze, społeczeństwie czy przyrodzie, którą wykazał się dziecięcy autor.

W zakresie oceny pragmatycznej wypowiedzi badani trafnie określali gatunek analizowanego tekstu, bezbłędnie wskazywali listy, trafnie nazywali opowiadania i opisy; czasami wątpliwości studentów budziły opisy sytuacji, będące formą opisu o pewnych cechach opowiadania. Wśród analizowanych prac nie znalazły się inne formy użytkowe, choć z pewnością uczniowie piszą także życzenia, ogłoszenia czy pozdrowienia. W prezentowanych analizach opisujący wskazywali na spójność tekstu, logiczność lub jej brak w wypowiedziach, w tekstach narracyjnych oceniali umiejętność zachowania chronologii w tekście, precyzję relacji czy dostrzeganie wyznaczników strukturalnych, takich jak: bohaterowie, czas, miejsce czy wydarzenia, czasami dokonywali prób wskazania funkcji informacyjnej wypowiedzi, perswazyjności czy sugestywności. W ocenie środków językowych przyszli nauczyciele byli jednak najczęściej lakoniczni, odnotowywali jedynie użycia przymiotników i wyrażen przyimkowych czy też występowanie słownictwa wartościującego i oceniającego. Niektórzy studenci czynili trafne próby określenia kompozycji tekstu, wskazując na kompozycję naturalną, opowiadanie twórcze oparte na doświadczeniu życiowym, opowiadanie właściwe czy unaoczniające.

Najważniejszą częścią przygotowywanych przez studentów prac była propozycja ćwiczeń. Ta część pracy w założeniu miała wynikać z poczynionych wcześniej analiz, lecz nie zawsze spełniała ten warunek. Dobre trafnych ćwiczeń indywidualnych wykazał największe zróżnicowanie kompetencji studentów. Większość studentów wykonała to zadanie, z wielką precyzją i starannością dobierając ćwiczenia redakcyjne związane z tematem realizowanym przez dziecko. Studenci układali teksty z lukami, opowiadania z wykorzystaniem puzzli, tworzyli niedokończone zdania, wierszyki ortograficzne oparte na metodach mnemotechnicznych, pisali bajki ortograficzne, a nawet samodzielnie opracowywali i wykonywali gry planszowe. Już sama zapowiedź ćwiczenia brzmiała atrakcyjnie dla dziecka: *Czarodziejski labirynt* czy *W krainie ortografii*. Wiele zadań nie tylko miało na celu ćwiczenie poprawności językowej, ale także skłaniało do celowego i przemyślanego rozbudowywania wypowiedzi. Niestety w średnio co czwartej pracy proponowane ćwiczenia nie spełniały określonych w poleceniu wymogów. Studenci wskazywali jedynie ogólnikowo na potrzebę intensyfikacji ćwiczeń ortograficznych lub konieczność pracy nad budową zdania. Korzystali również z gotowych ćwiczeń zamieszczanych w Internecie bez niezbędnej refleksji nad celowością zaproponowania ich konkretnemu dziecku. Nie zawsze też ćwiczenia były poprawnie

przygotowane (np. zdarzało się, że wyrazy z ramki nie pasowały do zdań zaproponowanych przez studentów).

Analiza kompetencji studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształtowania umiejętności tworzenia tekstu pisanego przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym byłaby niepełna bez wskazania błędów, które popełnili sami oceniający. Do najbardziej niepokojących należą błędy ortograficzne samych studentów. Najczęściej występującym uchybieniem była niepoprawna pisownia cząstki „nie” z rzeczownikami, 27 razy odnotowano błędny rozdzielny zapis m.in. takich rzeczowników, jak: *nie znajomość, nie mieszczanie się w liniaturze, nie rozwijanie, nie posiadanie*, a także przymiotników: *nie estetyczny, nie logiczny*. Do rażących błędów zaliczyć należy również pisownię rozdzielną *z pośród* zamiast *spośród*, a także polecenie w ćwiczeniu zapisane: *ułuż* zamiast *ułoż*, czy reguła ortograficzna w zapisie niepoprawnym: *regóła ortograficzna*. Spośród badanych 13 osób napisało w charakterystyce dziecka niewłaściwie: *Szkoła Podstawowa*, pisząc nazwę wielką literą bez jednoczesnego wskazania numeru szkoły lub patrona. Nie wszystkie z tych błędów dostrzegają programy komputerowe, którym niestety nie można zawierzyć, jeśli chodzi o pisownię łączną i rozdzielną, wielką czy małą literą. Pisownia ta bowiem niejednokrotnie uzależniona jest od kontekstu zdaniowego.

Wśród pomyłek w opisie merytorycznym zjawisk odnotowano mylenie spójności semantycznej i gramatycznej, studenci podporządkowanie znaczeniowe tematowi zaliczali do gramatyki, a nie semantyki albo mylili elizję, epentezę czy metatezę, nie są to jednak błędy mogące zagrozić rozwojowi językowemu najmłodszych. Większy problem stanowi zamienne traktowanie określeń: „wielka” i „duża” litera, czy pomyłki w określaniu części zdania i części mowy, np. mylenie dopełnienia z okolicznikiem czy przyimka ze spójnikiem. Tego rodzaju niekompetencje stanowią problem o wiele bardziej złożony i wymagają uzupełnienia wiedzy studenta.

Wnioski końcowe z badań

„Wiedza czysto lingwistyczna nie wystarcza do sprawnego i skutecznego działania edukacyjnego. Owszem, przygotowanie lingwistyczne jest tu nieodzowne i podstawowe, musi być jednak zorientowane [...] działaniowo; powinno się zatem posiłkować tą wiedzą, która znajduje się w obszarze zainteresowań tzw. językoznawstwa zewnętrznego, w tym również psycholingwistyki” (Porayski-Pomsta, 2002, s. 130). Użyteczna

okazuje się też wiedza z zakresu lingwistyki edukacyjnej, gdyż w odniesieniu do testów uczniów najmłodszych szczególnie ważne jest postrzeganie ich przez pryzmat normy językowej rozwojowej wyprowadzonej z kontekstu: nabywanie — kształcenie — rozwój. Prace, które studenci przygotowują na zakończenie akademickiego kształcenia polonistycznego, pozwalają właśnie na takie „działaniowe” — jak to określił Józef Porayski-Pomsta — podejście.

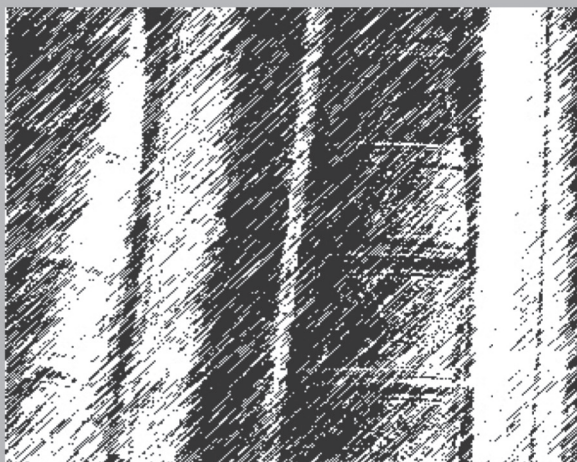
Zdaniem Waldemara Furmanka, „w społeczeństwie wiedzy zmianie ulega rola i funkcje wiedzy, która zlokalizowana będzie w oprogramowaniu. Wiedza, która nie jest oprogramowaniem, jest tylko półproduktem. Przykładowo w nauce wiedza jest narzędziem, metodą lub wynikiem” (Furmanek, 2007, s. 53). Czasami jednak od tego stwierdzenia należy odstąpić, aby edukacja w społeczeństwie wiedzy nie stała się bezkrytycznym zawierzeniem środkiem technicznym, które w odniesieniu do wspomnianej korekty testów uczniowskich czy zapisu wyrazów podlegających zasadzie konwencjonalnej — zawodzą. Nic bowiem nie zastąpi ludzkiego umysłu krytycznego i czujnego, a także pokornego i świadomego możliwości powstawania uchybień językowych.

Na podstawie poczynionych analiz można jedynie postulować, by w obliczu zmian w programach kształcenia wynikających z Krajowych Ram Kwalifikacji zadbać o właściwe przygotowanie lingwistyczne studentów kierunków nauczycielskich, których wiedza i umiejętności nabyte na poziomie maturalnym są dalece niewystarczające, by pozwolić przyszłym nauczycielom odpowiednio zadbać o harmonijny rozwój językowy uczniów najmłodszych.

Bibliografia

- Bakula K., 1997: *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych*. Wrocław.
- Beaugrande R.A. de, Dressler W.U., 1990: *Wstęp do lingwistyki tekstu*. Warszawa.
- Dobrzyńska T., 1993: *Tekst. Próba syntezy*. Warszawa.
- Furmanek W., 2007: *Edukacja w społeczeństwie wiedzy*. W: *Edukacja w społeczeństwie wiedzy, niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej*. Red. S. Juszczak, M. Musioł, A. Watoła. Katowice.
- Kruk J., 1998: *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*. Kraków.
- Lyons J., 1984: *Semantyka*. Przeł. A. Weinsberg. T. 1—2. Warszawa.
- Łotman J., 1972: *O pojęciu tekstu*. Przeł. J. Faryno. „Pamiętnik Literacki”, z. 2.
- Mnich M., 2002: *Sprauność językowa dzieci w wieku uczesnoszkolnym*. Kraków.
- Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych z dn. 23 grudnia 2008*. Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17.

- Polański E., 1982: *Słownictwo uczniów*. Warszawa.
- Polański K., red., 1995: *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Oprac. M. Jurkowski [et al.]. Wrocław.
- Porayski-Pomsta J., 2002: *Psycholingwistyka i co z niej wynika dla kształcenia językowego w szkole*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Red. H. Synowiec. Katowice.
- Rittel T., 1994: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*. Kraków.
- Wróbel T., 1979: *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*. Warszawa.
- Żydek-Bednarczuk U., 2002: *Modele i wzorce tekstu uczniowskiego*. W: *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*. Red. J. Porayski-Pomsta. [„Studia Pragmalingwistyczne”. T. 3]. Warszawa.



ANNA WATOŁA

Projekt Eko-Matma Programu Comenius jako realizacja idei „Uczenie się przez całe życie”

**Eko-Matma Project of the Comenius Programme
as implementation of the idea of “Longlife Learning”**

Abstract: The article discusses issues related to the Eco-Math Project carried out by Primary School No. 1 in Choszczno. This project is the result of the guidelines set up by the Comenius Programme, which was established by the European Parliament and the European Council. The article presents the objectives, strategy and partners of the project. It also outlines the adopted research methodology and describes the effects of implementing the project in terms of benefits for the teachers as well as students.

Key words: Comenius Programme, educational project, kindergarten, school, teacher.

Wprowadzenie

W obecnych czasach niemal w każdym społeczeństwie silna jest potrzeba dążenia do sukcesu. Powszechna jest również świadomość znaczenia edukacji dla pomyślnego rozwoju jednostek i całych społeczeństw. Środowiska nauczycielskie stosują różnorodne metody i formy wspomagające efektywność nauczania-uczenia się oraz wyrównujące szanse edukacyjne dzieci i młodzieży, a także nieustannie poszukują nowych metod (Watoła, 2009, s. 9). Wychodząc naprzeciw potrzebom edukacyjnym państw członkowskich Unii Europejskiej, opracowano różnego rodzaju programy, które stwarzają szanse rozwojowe u ich beneficjentów. Realizacja założeń Programu Comenius stała się przedmiotem badań naukowych prowadzonych przez nauczycieli akademickich Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Realizowany w ramach programu „Uczenie się przez całe życie” program sektorowy Comenius adresowany jest do nauczycieli i uczniów przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjalnych i średnich — zawodowych oraz ogólnokształcących. Zadanie programu polega na wspieraniu projektów edukacyjnych angażujących placówki edukacyjne i lokalne społeczności oraz dofinansowywaniu indywidualnych wyjazdów podnoszących kwalifikacje nauczycieli (Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej — akcja Asystentura Comeniusa).

Założenia Programu Comenius

Decyzją Parlamentu Europejskiego i Rady Europy powołano do życia Program Comenius (*Decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego...*). Program Comenius ma być odpowiedzią na potrzeby dydaktyczne osób korzystających z edukacji na poziomie przedszkolnym i szkolnym do chwili ukończenia szkoły średniej, a także instytucji i organizacji zapewniających kształcenie w tym zakresie.

Ogólnym celem Programu jest podnoszenie kwalifikacji kadry oświatowej poprzez dofinansowanie udziału nauczycieli w szkoleniach organizowanych w krajach europejskich. Cele szczegółowe Programu Comenius dotyczą:

— rozwijania wśród dzieci i młodzieży oraz kadry nauczycielskiej wiedzy o różnorodności kultur i języków europejskich oraz zrozumienia jej wartości;

— pomocy młodym ludziom w nabyciu podstawowych umiejętności i kompetencji życiowych niezbędnych dla rozwoju osobistego, przyszłego zatrudnienia i aktywnego obywatelstwa europejskiego.

Cele operacyjne Programu Comenius sformułowano następująco:

— poprawa pod względem jakościowym i ilościowym mobilności, w której uczestniczą uczniowie i kadra nauczycielska z różnych państw członkowskich;

— poprawa pod względem jakościowym i ilościowym partnerstw pomiędzy szkołami z różnych państw członkowskich, tak aby wspólnymi działaniami oświatowymi w okresie trwania programu objąć przynajmniej 3 mln uczniów;

— zachęcanie do nauki nowożytnych języków obcych;

— wspieranie tworzenia innowacyjnych i opartych na technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) treści, usług, metodologii uczenia oraz praktyk w zakresie uczenia się przez całe życie;

— wzmacnianie jakości i wymiaru europejskiego kształcenia nauczycieli,

— wspieranie poprawy metod dydaktycznych i zarządzania.

W Programie Comenius mogą uczestniczyć osoby, które są zatrudnione w takich instytucjach edukacyjnych, jak:

— przedszkole;

— szkoła podstawowa;

— gimnazjum lub liceum ogólnokształcące;

— szkoła ponadgimnazjalna o profilu zawodowym lub technicznym;

— szkoła integracyjna lub dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych;

— szkoła sportowa;

— inna instytucja oświatowa (w rozumieniu ustawy o systemie oświaty).

W ramach wspólnych przedsięwzięć szkolenia mogą odbywać się w następujących krajach: Austria, Belgia, Bułgaria, Chorwacja, Cypr, Czechy, Dania, Estonia, Finlandia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Irlandia, Islandia, Liechtenstein, Litwa, Luksemburg, Łotwa, Malta, Niemcy, Norwegia, Polska, Portugalia, Rumunia, Słowacja, Słowenia, Szwajcaria, Szwecja, Turcja, Węgry, Włochy, Wielka Brytania. Beneficjenci Programu mogą brać udział w:

— kursach szkoleniowych;

— konferencjach lub seminariach;

— job-shadowing/work placement.

Kursy szkoleniowe mogą trwać od 5 dni roboczych do 6 tygodni. Wyóżniamy:

— kursy językowe;

— kursy językowo-metodyczne;

— kursy tematyczne.

Beneficjenci otrzymują dofinansowanie:

- kosztów szkolenia;
- kosztów utrzymania;
- kosztów podróży;
- kosztów przygotowania językowego/kosztów na pokrycie specjalnych potrzeb (w uzasadnionych przypadkach).

Działania wspierane w ramach Programu Comenius to:

1. Mobilność obejmująca:

- wymianę uczniów i kadry;
- mobilność w szkołach dla uczniów oraz staże w szkołach lub przedsiębiorstwach dla kadry nauczycielskiej (Długosz, Żółcik, 2009, s. 90—94);
- uczestnictwo w szkoleniach dla nauczycieli i pozostałej kadry nauczycielskiej;
- wizyty studyjne i przygotowawcze w ramach działań związanych z mobilnością, partnerstwem, projektami lub sieciami (również seminaria kontaktowe);
- praktyki dla nauczycieli i przyszłych nauczycieli.

2. Tworzenie partnerstw:

- pomiędzy szkołami w celu rozwijania wspólnych projektów oświatowych dla uczniów i ich nauczycieli;
- pomiędzy instytucjami pełniącymi rolę lokalnej lub regionalnej władzy oświatowej w celu wzmacniania europejskiego wymiaru w edukacji, realizacji celów Programu Comenius, rozwijania struktur współpracy międzynarodowej, w tym przygranicznej, a w konsekwencji wzbogacenia oferty edukacyjnej dla uczniów (od 2009 roku projekt Comenius Regio).

3. Projekty wielostronne.

4. Wielostronne sieci.

5. Inne inicjatywy ukierunkowane na wspieranie celów Programu Comenius.

Program Eko-Matma — czyli matematyczno-przyrodnicze podróże po Europie

W roku 2010 w Szkole Podstawowej nr 1 w Choszczynie rozpoczęła się realizacja Programu Comenius — Eko-Matma. Wraz z nauczycielami i uczniami tej szkoły mam okazję uczestniczyć w poszczególnych działaniach programu, realizując w ten sposób zaplanowane badania naukowe.

Mówienie o problemach i sukcesach w procesie nauczania-uczenia się może pomóc i pobudzić do aktywności zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Matematyka w korelacji z przyrodą jest ciekawsza; program pokazuje, jak można wykorzystać umiejętności matematyczne w życiu codziennym — w praktyce. Poznanie różnych metod i środków dydaktycznych stosowanych przez zespoły z krajów partnerskich na lekcjach matematyki i przyrody wzbogaca i uatrakcyjnia warsztat pracy nauczyciela (Bueie, 2012, s. 119—130).

Projekt Eko-Matma jest realizowany na platformie Moodle przygotowanej przez szkołę w Polsce. Wszyscy zaangażowani nauczyciele i uczniowie mają utworzone konta na platformie. Każdy nauczyciel po zalogowaniu umieszcza przygotowane materiały na platformie. Znajdują się tam scenariusze lekcji wraz z opracowanymi pomocami dydaktycznymi, matematyczne zadania interaktywne, łamigłówki logiczne, filmy, prezentacje, fotogalerie. Uczniowie komunikują się na utworzonym „Forum dla uczniów”, a nauczyciele — na „Forum dla nauczycieli”. Z konta na platformie każdy uczestnik może wysyłać i odbierać wiadomości e-mail. Platforma jest dostępna dla wszystkich uczniów i nauczycieli ze szkół partnerskich. Postępy projektu każdy może na bieżąco śledzić na platformie (bez logowania, jako gość).

Podczas realizacji projektu uczestnicy skupieni są na poznaniu zakresu nauczania matematyki i przyrody, metod nauczania i oceniania w szkole podstawowej stosowanych w krajach partnerskich. Posiadaną wiedzę i zdobyte doświadczenia promuje się w szkołach partnerskich, przygotowując scenariusze lekcji matematyki i przyrody z wykorzystaniem aktywnych metod nauczania opartych na technologii informacyjno-komunikacyjnej. Scenariusze lekcji matematyki nawiązują do zagadnień ekologicznych i przyrody krajów partnerskich. Zespoły nauczycieli z każdej szkoły partnerskiej przygotowują scenariusz lekcji przyrody oraz scenariusz lekcji matematyki. Oba scenariusze lekcji są powiązane tematycznie. Każdy zespół przeprowadza lekcje, opierając się na swoich scenariuszach; udział w lekcjach biorą nauczyciel i uczniowie ze szkół partnerskich. Nauczyciele i uczniowie wspierają przygotowujących lekcje, wykonując ustalone zadania. Praca nad projektem odbywa się na platformie Moodle. Podczas trwania projektu uczniowie składają wirtualne wizyty w krajach partnerskich, przedstawiając społeczność szkolną, tradycje i zwyczaje szkoły, regionu i kraju (Watoła, 2011, s. 21).

Cele projektu i strategia¹:

1. Podnoszenie sprawności i ćwiczenie opanowania umiejętności logicznego myślenia.

¹ Na podstawie dokumentu European Games for Children, zamieszczonego na stronie WWW Szkoły Podstawowej nr 1 w Choszczynie.

2. Zwiększanie motywacji do rozwiązywania łamigłówek.
3. Stworzenie programu działań dodatkowych, atrakcyjnych dla uczniów biorących udział w projekcie.
4. Poszerzenie zakresu metod wykorzystywanych w nauce matematyki i przyrody.
5. Ocenianie efektywności różnych metod i strategii stosowanych podczas nauczania matematyki i przyrody.
6. Poszerzanie zakresu materiałów stosowanych do nauki matematyki i przyrody.
7. Promocja użycia technologii komputerowej jako środka komunikacji.
8. Kształtowanie umiejętności wykorzystania matematyki w praktyce.
9. Kształtowanie zainteresowań badawczych oraz budzenie przeżyć emocjonalnych — osobistego stosunku do świata przyrody.
10. Pogłębienie wiedzy o podobieństwach i różnicach w przyrodzie i środowisku naturalnym krajów uczestniczących w projekcie.
11. Korelacja matematyki z innymi przedmiotami nauczania.
12. Motywowanie uczniów do nauki języków obcych.
13. Nawiązanie i utrzymanie dobrych stosunków pomiędzy krajami partnerskimi, co skutkuje wzmocnieniem poczucia europejskiej przynależności społecznej.

Miasta partnerskie działające w ramach Programu Comenius to: Cardedeu (Hiszpania), Oldenburg (Niemcy), Swindon (Wielka Brytania), Helsinki (Finlandia), Reze (Francja), Gyömrö (Węgry), Choszczno (Polska), Osimo (Włochy).

Zarys metodologii badań

Obszar moich badań naukowych obejmuje placówki wychowania przedszkolnego, klasy początkowe (I—III) oraz klasy IV—VI szkół podstawowych w ośmiu krajach Unii Europejskiej: Finlandia, Francja, Hiszpania, Niemcy, Polska, Węgry, Wielka Brytania, Włochy.

Badaniami objęto dzieci w wieku przedszkolnym, uczniów edukacji wczesnoszkolnej i uczniów klas IV—VI oraz ich środowiska wychowawcze i dydaktyczne. W badaniach bierze również udział kadra pedagogiczna, organy prowadzące placówki edukacyjne oraz organy nadzoru pedagogicznego.

Sformułowano dwa główne problemy badawcze:

1. W jaki sposób placówki edukacyjne organizują proces wychowawczy i dydaktyczny ?

2. W jaki sposób realizowane są założenia projektu Eko-Matma w Projekcie Comenius?

Opracowano wiele problemów szczegółowych dotyczących stosowania TI w środowisku szkolnym i środowisku pozaszkolnym oraz zestaw problemów szczegółowych związanych z konkretnymi obszarami funkcjonowania placówki oraz realizacji zadań projektu.

Oto najważniejsze z nich:

1. Jaki jest stan wyposażenia w sprzęt TI?

2. Jakie jest nasycenie środowiska szkolnego sprzętem TI?

3. Jakie programy komputerowe są wykorzystywane na zajęciach z uczniami?

4. Jakie narzędzia TI są używane przez uczniów i nauczycieli?

5. Które obszary nauczania są wspomagane TI?

6. Jaki jest poziom wykształcenia nauczycieli realizujących zajęcia wychowawczo-dydaktyczne w szkole?

7. Jaki jest staż pracy zawodowej nauczycieli?

8. W jaki sposób nauczyciele wykorzystują na zajęciach dydaktycznych TI?

9. W jaki sposób nauczyciele wykorzystują na zajęciach wychowawczych TI?

10. W jaki sposób korzysta się z TI na zajęciach pozalekcyjnych?

11. Jakim sprzętem TI dysponują uczniowie w środowisku domowym?

12. Jakie są opinie nauczycieli dotyczące wykorzystania TI podczas pracy pedagogicznej?

13. Jaka jest opinia uczniów dotycząca wykorzystania TI na zajęciach szkolnych?

Do najważniejszych problemów szczegółowych związanych z obszarem realizacji zadań w ramach projektu należą te skoncentrowane wokół pytań:

1. Jaki jest zakres tematyczny poszczególnych etapów w projekcie?

2. Jakie korzyści środowisku nauczycieli przynosi udział w projekcie?

3. Jakie korzyści społeczności uczniowskiej przynosi udział w projekcie?

Realizacja badań wymagała wykorzystania różnych metod i narzędzi badawczych, takich jak (Juszczak, 2005, s. 79—120): obserwacje, rozmowy, wywiady, kwestionariusze ankiet, analiza dokumentów, analiza wytworów działania, testy pedagogiczne (Łobocki, 2000, s. 141—168). Realizację badań zaplanowano na okres dwóch lat szkolnych (2010/2011

i 2011/2012). Każdy z ośmiu krajów był zobowiązany przyjąć w swojej szkole międzynarodową reprezentację nauczycieli. W wizytach szkół brali udział również uczniowie ze wszystkich krajów, którzy na poszczególnych etapach realizacji projektu wykazali się szczególną aktywnością oraz zdobyli najwyższą punktację w organizowanych w szkole konkursach. Najczęściej byli to uczniowie klas IV, V i VI.

Kilka konkluzji z wybranych obszarów badań

Inicjatorem i autorem międzynarodowego projektu Eko-Matma byli nauczyciele ze Szkoły Podstawowej nr 1 w Choszcznie. W realizacji badań udział wzięli pracownicy naukowcy Uniwersytetu Szczecińskiego oraz Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

W tabeli 1 przedstawiono harmonogram i tematykę zadań realizowanych w poszczególnych szkołach.

Projekt Eko-Matma pozwala na tworzenie i realizację innowacyjnych programów nauczania, wypróbowanie nowych metod pedagogicznych oraz popularyzację nowatorskich rozwiązań w obszarze zarządzania oświatą. Promuje naukę języków obcych i stosowanie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, a także wyrównywanie szans edukacyjnych. Dzięki udziałowi w projektach Comeniusa nauczyciele i uczniowie pogłębiają swoją wiedzę i dostrzegają różnorodność kultur języków europejskich. Uczestnicy przygotowują się do roli aktywnych obywateli Wspólnoty Europejskiej, uczą się samodzielności, przedsiębiorczości, tolerancji, radzenia sobie w nowych, czasem trudnych sytuacjach, twórczego rozwiązywania problemów (Fijałkowska, Płachetka, red., 2009, s. 73). Pomimo iż realizacja projektu Eko-Matma jest jeszcze w toku, jego efekty już w chwili obecnej są możliwe do określenia. W projekcie biorą udział głównie uczniowie i nauczyciele, ale należy również dostrzec udział władz oświatowych, władz poszczególnych miast, społeczności lokalnej oraz środowisk rodzinnych wszystkich uczniów.

Korzyści z udziału w projekcie Eko-Matma dla środowiska kadry nauczycielskiej:

1. Analiza umieszczonych na platformie projektu scenariuszy lekcji, a następnie udział nauczycieli w lekcjach poszerza zakres metod i materiałów wykorzystywanych w nauczaniu matematyki i przyrody.

2. Nauczyciele nabywają umiejętności oceny efektywności różnych metod i strategii stosowanych podczas nauczania matematyki i przyrody.

Tabela 1

**Zadania realizowane przez poszczególne szkoły
w ramach projektu Eko-Matma**

Miasto	Termin realizacji badań	Tytuł zadania	Zadanie
Helsinki (Finlandia)	IX 2011	Integracja życia miasta i natury	Przygotowanie filmu „Moja droga do szkoły” uwzględniającego odgłosy miasta w różnych miejscach
Reze (Francja)	XI 2011	Sposoby komunikowania się w moim mieście i innych miejscach	Przygotowanie planu wycieczki do wybranego kraju partnerskiego oraz prezentacji na temat „Tradycja w szkole”
Cardedeu (Hiszpania)	II 2011	Globalne ocieplenie	Przygotowanie dziennika pogody prowadzonego w miesiącach od września do stycznia
Oldenburg (Niemcy)	II 2012	Woda jest życiem	Przygotowanie plakatu związanego z tematem oraz prezentacji „Moja szkoła” Warsztaty: praca na platformie Moodle; tworzenie zadań interaktywnych w programie HotPotatoes
Choszczno (Polska)	XI 2011	Moje miasto w czterech porach roku	Przygotowanie prezentacji „Moje miasto w czterech porach roku”
Gyömrő (Węgry)	III 2012	Ptaki wracające do domu	Przygotowanie gry edukacyjnej związanej z tym zagadnieniem
Swindon (Wielka Brytania)	V 2011	Zachęcanie do uprawy własnej żywności	Założenie szkolnej uprawy rzeżuchy i szczypiorku oraz przygotowanie fotorelacji z wykonania tego zadania
Osimo (Włochy)	V 2012	Warstwy Ziemi, ruchy tektoniczne i trzęsienia ziemi	Przygotowanie związanej z tym zagadnieniem historyjki obrazkowej w wersji papierowej lub elektronicznej; przygotowanie prezentacji „Moje miasto”

3. Zdobyte podczas realizacji projektu doświadczenia mogą pomóc nauczycielom w ciekawym planowaniu lekcji matematyki i przyrody z wykorzystaniem nowoczesnej technologii informacyjno-komunikacyjnej.

4. Udział w projekcie jest okazją do wzajemnego uczenia się od siebie, wymiany doświadczeń i najlepszych praktyk.

5. Nauczyciele — poprzez analizę scenariuszy i udział w lekcjach — wymieniają się doświadczeniami, a także wzajemnie korzystają z doświadczeń i dobrych praktyk.

6. Nauczyciele promują metody pedagogiczne dążące do rozwijania kreatywności u dzieci poprzez dobór odpowiednich środków dydaktycznych — tworzenie zadań interaktywnych, np. w programie HotPotatoes.

7. Nauczyciele zwiększają atrakcyjność przedmiotów ścisłych poprzez prowadzenie zajęć opartych na scenariuszach lekcji matematyki w korelacji z przyrodą oraz korzystanie z zaplecza w postaci zadań interaktywnych.

8. Nauczyciele „wypracowują” więcej nowych pomysłów na prowadzenie zajęć lekcyjnych, otrzymują pomoc i poznają nowe koncepcje pracy z uczniami, którzy mają różne problemy.

Korzyści z udziału w projekcie Eko-Matma dla środowiska uczniowskiego:

1. Uczniowie uczestniczą w dodatkowych, atrakcyjnych zajęciach matematyczno-przyrodniczych mających wpływ na kształtowanie ich zainteresowań badawczych oraz przeżyć emocjonalnych — osobistego stosunku do świata przyrody, chęci pogłębiania wiedzy o podobieństwach i różnicach w przyrodzie i środowisku naturalnym krajów uczestniczących w projekcie.

2. Poprzez wspólną zabawę dzieci zawierają przyjaźnie.

3. Podczas realizacji zadań dzieci uczą się logicznego myślenia, rozwijają swoje kompetencje oraz zainteresowania matematyczne i przyrodnicze, ze szczególnym naciskiem na działania ekologiczne.

4. Szkoły biorące udział w projekcie to szkoły podstawowe, a uczniowie to dzieci w wieku 6—12 lat, których wyobrażenie na temat Europy jest jeszcze często niewielkie. Niektóre z dzieci nie wiedzą nawet, gdzie leżą dane kraje, i nie rozumieją, czym jest język obcy. Projekt stwarza więc okazję do nabycia wiedzy i umiejętności w tym zakresie.

5. Poprzez wspólną zabawę na poszczególnych etapach projektu uczniowie mają okazję do kształtowania właściwych zachowań.

Korzyści z udziału w projekcie Eko-Matma wspólne dla uczniów i nauczycieli:

1. Realizacja projektu na platformie Moodle przez szkoły z ośmiu krajów Europy ma wpływ na tworzenie przyjaznego społeczeństwa informacyjnego.

2. Przygotowanie i realizacja zadań projektu pobudziły motywację do nauki języków obcych.

3. Podczas realizacji projektu istnieje możliwość pokazania uczniom, że uczący się w innych krajach mają podobne problemy, pomysły i nadzieje, że wszyscy mogą się ze sobą bez obaw komunikować.

4. Nawiązanie i utrzymanie dobrych stosunków pomiędzy krajami partnerskimi wzmacnia poczucie europejskiej przynależności społecznej zarówno uczniów oraz nauczycieli, jak i rodziców.

5. Dzięki wspólnym wyjazdom z uczniów i nauczycieli oraz poprzez utworzone konta na platformie projektu i wspólne wykonywanie zadań nawiązywane są kontakty z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami ze szkół partnerskich.

6. Udział w projekcie to również szansa na doskonalenie własnego języka oraz języka angielskiego używanego do opisywania przygotowywanych zadań projektowych.

7. Uczniowie i nauczyciele korzystają z komputerów, komunikują się na platformie Moodle (platformie projektu), dzięki czemu doskonalą umiejętności wykorzystywania narzędzi TI.

8. Uczniowie i nauczyciele — przygotowując scenariusze lekcji oraz pozostałe zadania projektu — osiągają dodatkowe korzyści, gdyż pracują w środowisku edukacji cyfrowej.

Zakończenie

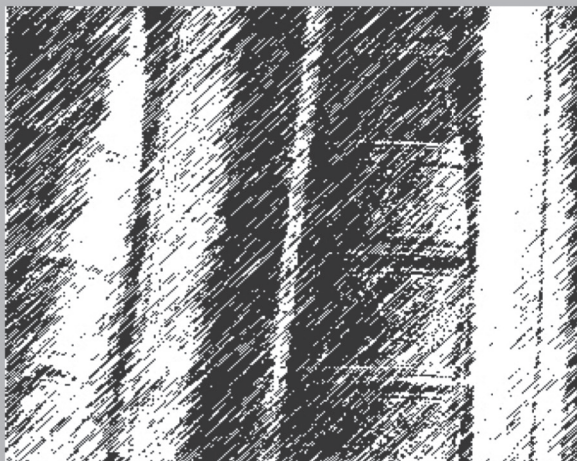
Projekty realizowane w Programie Comenius mają ogromny wpływ na polską edukację. Działania w ramach Programu przyczyniają się do wprowadzenia innowacji w procesie dydaktycznym w kontekście lokalnych potrzeb edukacyjnych. Realizacja projektów Comenius pomaga szkołom wprowadzać zmiany związane z edukacyjną polityką kraju. W Programie szczególnie pomocna jest wymiana doświadczeń z krajami, w których pewne rozwiązania i innowacje już funkcjonują. Wkład Comeniusa w rozwój polskiego systemu edukacyjnego należy postrześć w kontekście możliwości rozwijania kompetencji kluczowych przez uczniów, którzy uczą się w szkołach realizujących projekty międzynarodowe. Kompetencje, takie jak komunikowanie się w języku obcym, wykorzystywanie nowoczesnych technologii komunikacyjno-informacyjnych, przedsiębiorczość, kompetencja międzykulturowa i interpersonalna, są niezbędne do funkcjonowania na rynku pracy, przy czym przygotowanie do wejścia w świat pracy powinno zaczynać się już w szkole podstawowej.

Bibliografia

- Bueie H., 2012: *Dynamic software that supports inductive learning methods in mathematics*. In: *School of the future. Searching for the experience of teachers in the use of digital media on Polish and Norwegian schools*. Ed. E. Pyrzycka. Szczecin.
- Długosz A., Żółcik G., 2009: *Comenius — mobilność szkolnej kadry edukacyjnej*. W: *Z Comeniusem dookoła Europy w ramach europejskiego programu edukacyjnego*. Red. A. Fijałkowska, J. Płachetka. Warszawa.
- Decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie*. Art. 16. „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” 2006 (24.11.2006) L 327/46.
- Fijałkowska A., Płachetka J., red., 2009: *Z Comeniusem dookoła Europy w ramach europejskiego programu edukacyjnego*. Warszawa.
- Juszczak S., 2005: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice.
- Łobocki M., 2000: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków.
- Watoła A., 2009: *Kindergarten as an investment in the development and future of a child*. Dąbrowa Górnicza.
- Watoła A., 2011: *Współpraca naukowo-dydaktyczna w Polsce i za granicą*. W: *Pedagogika w służbie i działaniu na rzecz regionu. Działania i doświadczenia*. Red. M. Kisiel, E. Rostańska. Dąbrowa Górnicza.

Strony internetowe

- European Games for Children. (Strona projektu Comenius na stronie WWW Szkoły Podstawowej nr 1 w Choszczynie). Tryb dostępu: <http://projekty.sp1.choszczno.edu.pl/course/view.php?id=10>. Data dostępu: 09.08.2012 r. — Szkoła Podstawowa nr 1 w Choszczynie.



MARTA MAĆZKA

Soroban — japońskie liczydło w edukacji matematycznej XXI wieku

Soroban — Japanese abacus in 21st-century mathematics education

Abstract: The subject of this paper is the Japanese abacus soroban. It contains shortened description of its structure and history. The paper presents the results of the research of foreign authors of the application of soroban in didactic practice. It shows the advantages coming out of its usage in mathematical education: cognitive development, improvement of numerical memory and concentration, growth of ability in the range of the application of basic arithmetic operations. Some risks coming out of the use of the abacus have not been omitted i.e., stiffening of the ways of executing the calculations or lack of inventiveness in solving problems. The paper presents the results of research of introduction of soroban for mathematical education into Polish schools. It discusses motivation of students to use this tool and the most common mistakes committed by them. It searches for the answer to what the most effective methods of teaching execution of calculations using soroban are. The text also includes the encouragement to undertake empirical research on wider scale to use soroban in Polish educational practice.

Key words: abacus, mathematics education, soroban, calculations.

Matematyka jest jednym z najważniejszych narzędzi poznawania prawidłowości otaczającego nas świata. Od jakości edukacji matematycznej zależy, czy możliwości te będą wykorzystywane. Kluczem do sukcesu jest proces dydaktyczny maksymalnie eksploatujący potencjał ucznia oraz stymulujący jego naturalną aktywność poznawczą. Uwagi te dotyczą procesu nauczania-uczenia się matematyki na wszystkich szczeblach edukacji, a szczególną rolę mają do spełnienia w początkowym okresie pobytu dziecka w szkole. W dużej mierze od tego, w jaki sposób młody człowiek zostanie wprowadzony w świat matematycznych pojęć i reguł, będzie zależała jego dalsza edukacja w tym zakresie.

Za wyznacznik sukcesu edukacyjnego można uznać umiejętność korzystania z narzędzi matematyki w życiu codziennym i zdolność do opracowywania własnych strategii postępowania. Choć dokumenty regulujące pracę systemu oświaty, w szczególności zaś szkół podstawowych, zgodnie jako jeden z priorytetów wskazują rozwój myślenia matematycznego uczniów, to jednak liczne badania dowodzą, że cele te nie są spełniane (Dąbrowski, 2007; Dąbrowski, Wiatrak, 2011). Pomimo obecności w literaturze przedmiotu pozycji ukazujących możliwości twórczego nauczania matematyki (np. Wojnowska, 2007; Kalinowska, 2010) w publikacjach skierowanych do nauczycieli wciąż dominuje tradycyjne podejście do nauki tego przedmiotu. Niestety, wyniki międzynarodowych badań diagnozujących stan wiedzy i umiejętności matematycznych uczniów (np. badania PISA, TIMMS) wskazują, że polskie szkoły zdecydowanie nie dorównują krajom przodującym w tej dziedzinie. Analiza porównawcza danych z wielu krajów ukazuje znaczną przewagę państw Dalekiego Wschodu (m.in. Chin, Japonii) nad Polską (Gill, McPice, 1996) w kwestii efektów nauczania matematyki. Pomimo iż pomiędzy krajami Dalekiego Wschodu a Polską istnieją istotne różnice kulturowe, warto przyjrzeć się systemom edukacyjnym wskazanych państw. Tego typu badania porównawcze umożliwiają dostrzeżenie sposobów poprawy rodzimego systemu nauczania.

Jeszcze do niedawna w polskich szkołach na ławkach klas uczniów początkowych podczas zajęć matematycznych znajdowały się liczydła. Dziś jest to już niestety widok należący do rzadkości. Liczydłem Ewa Puchalska i Zbigniew Semadeni nazywają każde urządzenie pozwalające na przedstawienie liczb w sposób umowny za pomocą kamieni (kulek, gałek, koralików, pionków) oraz umożliwiające dodawanie i odejmowanie liczb poprzez odpowiednie manipulacje tymi kamieniami (Puchalska, Semadeni, 1985). Liczydła praktycznie zniknęły z kształcenia matematycznego najmłodszych uczniów, a szkoda, bo jak piszą cytowani autorzy, „liczydła planszowe mają wiele zalet dydaktycznych: są atrakcyjnym urozmaicheniem lekcji, pozwalają dziecku na wykonywanie roz-

maitych czynności ułatwiających kształtowanie się pojęć matematycznych, dają okazję do wielkiej liczby prostych obliczeń pamięciowych, wyrabiają umiejętność upraszczania rachunków w zależności od konkretnej sytuacji, rozwijają inwencję dziecka, a umożliwiając bardziej wszechstronne rozpatrywanie zagadnień arytmetycznych — pogłębiają ich rozumienie” (ibidem, s. 273). Zalety tej pomocy dydaktycznej rozumieją nauczyciele matematyki z krajów azjatyckich. W Chinach w użyciu jest suanpan, natomiast w Japonii jego udoskonalona wersja, czyli soroban.

Konstrukcja sorobanu różni się nieco od konstrukcji liczydła prętowego używanego w Europie. Europejska wersja abakusa posiada zwykle dziesięć prętów po dziesięć koralików każdy. Soroban zbudowany jest w sposób następujący: wszystkie pręty podzielone są na dwie części. W górnej, nazywanej w Japonii „niebem”, znajduje się 1 koralik, natomiast w dolnej, zwanej „ziemią”, 4. W wersji chińskiej — suanpanie — są 2 koraliki w górnej części i 5 w dolnej. Koraliki „ziemi” mają wartość jeden, a „nieba” pięć. Rozwiązanie japońskie jest doskonalsze, gdyż każdą liczbę można przedstawić tylko w jeden sposób, podczas gdy na europejskim liczydło np. liczbę 10 możemy przedstawić na dwa sposoby: przez przesunięcie jednego koralika dziesiątek lub dziesięciu koralików jedności, co w pewnych sytuacjach może komplikować obliczenia.

W Chinach abakus o budowie i metodzie obliczeń podobnych do używanego w starożytnym Rzymie znany był od wieków. W czasach dynastii Ming wielką popularnością cieszyła się wersja zbudowana z 2 koralików na górze i 5 na dole. Do Kraju Kwitnącej Wiśni dotarła ona z Chin przez Koreę w połowie XV wieku. Z czasem Japończycy udoskonalili zapożyczony wynalazek. Abakus jest więc używany w Japonii od ponad 500 lat. W 1938 roku techniki obliczeniowe z wykorzystaniem sorobanu zostały włączone do podręczników matematyki opracowanych przez Ministerstwo Edukacji (Cusick, 2010).

Za pomocą sorobanu można wykonywać wszystkie podstawowe działania arytmetyczne: dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie, pierwiastkowanie liczb całkowitych, ujemnych oraz ułamków. Obliczenia wykonywane są za pomocą rozsuwania lub zsuwania koralików. Osoba rozpoczynająca naukę wszystkie operacje wykonuje na liczydło, manipulując konkretnym materiałem — koralikami. Kolejnym etapem wtajemniczenia jest poprzestanie na symulowaniu przesuwania koralików palcami. Celem treningu jest wykonywanie wszystkich obliczeń w umyśle dzięki wizualizacji sorobanu. Jest to tzw. metoda anzan. Opublikowano już wiele podręczników tej techniki obliczeń (Kai-chen, 1959; Kojime, 1954; Bernazzani, 2005; Markarian, 2011), dlatego w niniejszym artykule nie będę omawiała szczegółowo tych zagadnień.

Korzystający z sorobanu wskazują wiele zalet płynących z jego użytkowania. The League for Soroban Education of Japan wymienia przede wszystkim korzyści edukacyjne. Ich zdaniem, uczniowie używający liczydeł lepiej rozumieją strukturę systemu dziesiętnego i wartości liczb, mają możliwość wykonywania trudnych operacji arytmetycznych „krok po kroku”, co sprzyja lepszemu rozumieniu działań; soroban rozwija także zdolności poznawcze.

Założyciel Lee's Abacus Correspondence School (Kai-chen, 1959) wymienia dodatkowo zalety samego narzędzia. Abakus każdego rodzaju jest poręczny, niedrogi, łatwy w obsłudze nawet dla osób początkujących, odporny na błędy oraz umożliwia szybkie wykonywanie obliczeń.

Wielką zwolenniczką wykorzystywania sorobanu w praktyce edukacyjnej jest prof. Shizuko Amaiwa z Shinshu University (Amiwa, 1987; Amiwa, Hatano, 1989), która zauważa, iż ćwiczenia z użyciem sorobanu poprawiają zdolności użytkowników także w innych dziedzinach, np. poprawiają pamięć, polepszają umiejętność rozwiązywania problemów, jak również przyczyniają się do lepszego zrozumienia i opanowania podstawowych działań arytmetycznych. Soroban wpływa korzystnie na rozwój pamięci numerycznej oraz rozumienie układów przestrzennych.

Prof. S. Amaiwa przeprowadził badania, z których wynika, że uczniowie klasy III po rocznym treningu lepiej od swoich rówieśników niekorzystających z sorobanu radzili sobie z dodawaniem i mnożeniem liczb jednocyfrowych, dodawaniem i odejmowaniem liczb wielocyfrowych oraz rozwiązywaniem problemów matematycznych przedstawionych słownie. Autorka przypuszcza, że osiąganie lepszych rezultatów w rozwiązywaniu zadań tekstowych może być spowodowane tym, iż dzieci używające sorobanów wykonują obliczenia szybciej, w związku z czym mają więcej czasu na przemyślenie samej istoty problemu. Co ciekawe, uczniowie z grupy eksperymentalnej lepiej radzili sobie także z zadaniami wymagającymi operacji na ułamkach. Na sorobanie ułamki można przedstawiać jedynie w postaci dziesiętnej, dzieci nie miały jednak trudności z posługiwaniem się także ułamkami zwykłymi — zamieniały je po prostu na ułamki dziesiętne, gdyż taka forma była dla nich bardziej zrozumiała. S. Amaiwa dostrzega również pewne niebezpieczeństwa związane z wykorzystywaniem liczydła. Jej zdaniem z powodu niezmienności metod prowadzonych obliczeń kształtuje się u dzieci brak elastyczności w działaniu, co powoduje małą innowacyjność w rozwiązywaniu problemów (Amiwa, 2011).

Podobne niebezpieczeństwo dostrzega Karol Sieńkowski, który uważał, że po osiągnięciu pewnej biegłości soroban przestaje być narzędziem matematycznego rozwoju, staje się zaś maszynką do wykonywania szybkich obliczeń (Sieńkowski, 2011).

Odpowiedź na pytanie o źródło efektów ćwiczeń na sorobanie mogą dać analizy fal mózgowych EEG osób liczących. Badania tego typu prowadziła Kimiko Kawano. Wynika z nich, iż większość osób podczas wykonywania obliczeń wykorzystuje głównie lewą półkulę mózgu. Przy używaniu sorobanu aktywizuje się prawą półkulę. Soroban poprawia zdolności obliczeniowe, gdyż jego użytkownicy zamiast w myślach ubierać pojęcia matematyczne w słowa wizualizują sobie samo liczydło i za pomocą jego obrazu wykonują operacje matematyczne.

Soroban jest narzędziem w rękę nauczyciela. Pedagog świadomy jego zalet, ale też ograniczeń będzie potrafił znaleźć dla sorobanu najlepsze z możliwych zastosowanie w prowadzonym przez siebie procesie dydaktycznym. Tego typu próby stosowania sorobanu podejmowane są obecnie w wielu krajach. Poza Japonią, soroban zdobywa popularność także w Malezji, Wielkiej Brytanii, na Węgrzech czy w Niemczech. W Polsce nadal pozostaje narzędziem praktycznie nieznanym. Pragnąc zmienić ten stan rzeczy, postanowiłam przeprowadzić badania nad możliwościami wykorzystania sorobanu w polskiej praktyce edukacyjnej.

W badaniach uczestniczyły dwie grupy respondentów: uczniowie klas II i III szkoły podstawowej oraz studenci III roku studiów pedagogicznych. Głównym celem badań było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaka metoda nauczania wykonywania obliczeń na sorobanie jest najkorzystniejsza w warunkach polskiej szkoły?
2. Jaki poziom motywacji do nauki posługiwania się sorobanem wykazują polscy uczniowie i studenci po zapoznaniu się z tym narzędziem?
3. Na czym polegają trudności polskich uczniów i studentów uczących się wykorzystywać soroban?

Głównymi metodami były: eksperyment pedagogiczny, obserwacja, test osiągnięć szkolnych i sondaż diagnostyczny.

Zostały one tak zaprojektowane, aby wzajemnie uzupełniały się i weryfikowały. Grupa badawcza została podzielona na dwie części: grupę eksperymentalną i grupę kontrolną. W każdej z nich znalazła się jedna klasa II, jedna III i jedna około dwudziestopięciosobowa grupa studentów. Tylko jedna z badanych osób miała wcześniej kontakt z sorobanem. Był to uczeń klasy III pochodzący z Japonii. Pozostałe osoby zetknęły się z japońskim liczydłem po raz pierwszy w życiu. Wszyscy badani na czas prowadzonych zajęć otrzymali sorobany. Prowadząca badania w celu wywołania pozytywnej motywacji zaprezentowała zalety narzędzia. W grupie eksperymentalnej przedstawiono kilkuminutowy film o imponujących zdolnościach obliczeniowych mistrza sorobanu oraz uczących się dzieci, natomiast grupa kontrolna wysłuchiwała opowiadania na ten temat. Po zakończeniu zajęć badani zostali zapytani, czy chcieliby uczyć się liczyć na

sorobanie. Uzyskano bardzo optymistyczne wyniki. W obu grupach większość osób wyraziła chęć kontynuowania nauki. Okazuje się, że soroban jest na tyle atrakcyjnym narzędziem, iż sposób wywołania motywacji miał marginalne znaczenie. Pragnienie kontynuowania ćwiczeń wyraziło 93% osób z grupy eksperymentalnej i 91% z grupy kontrolnej.

Po prezentacji narzędzia prowadząca udzielała około piętnastominutowego instruktażu obejmującego: budowę i sposób trzymania liczydła, jego „zerowanie” (ustawianie koralików w taki sposób, aby przedstawiały liczbę zero), sposób dodawania i różne jego przykłady uszeregowane rosnąco według stopnia trudności (od dodawania liczb jednocyfrowych, niewymagającego przekroczenia progu dziesiątkowego, do dodawania liczb dwucyfrowych z przekroczeniem progu). W grupie kontrolnej instrukcja opierała się na wyjaśnieniach słownych, natomiast w grupie eksperymentalnej była poparta prezentacją multimedialną. Po instruktażu wszyscy badani otrzymali identyczny zestaw 7 zadań na dodawanie w zakresie do 100, również uszeregowanych zgodnie z zasadą stopniowania trudności. Połowa zadań była analogiczna do tych prezentowanych podczas instruktażu, pozostałe zaś zaprojektowano jako sytuacje problemowe.

Wyniki okazały się zaskakujące! Niezależnie od metody nauczania ok. połowa badanych w obu grupach rozwiązała poprawnie wszystkie zadania. Z przyczyn oczywistych w większości byli to studenci. Prawie identyczny jest także rozkład liczby błędów. Oczywiście otrzymane wyniki są silnie zależne od wielu zmiennych związanych z osobistymi preferencjami badanych, niemniej jednak pewien trend jest tu silnie widoczny. Szczegółowe wyniki prezentuje tabela 1.

Tabela 1

Wyniki testu osiągnięć szkolnych (%)

Wyniki testu	Grupa eksperymentalna	Grupa kontrolna
Wszystkie zadania rozwiązane bezbłędnie	51,17	48,89
Jedno zadanie rozwiązane błędnie	13,95	13,33
Więcej niż jedno zadanie rozwiązane błędnie	34,88	37,78

Okazuje się, że w przypadku pierwszego kontaktu z sorobanem metoda nauczania ma znaczenie drugorzędne. Objasnienie słowne było tak samo skuteczne jak prezentacja multimedialna. Jest to dobra wiadomość dla polskich nauczycieli, którzy chcieliby wprowadzić liczenie na sorobanie do swoich zajęć dydaktycznych. Brakuje dotąd literatury na ten temat w języku polskim, informacje można znaleźć jedynie w kilku źródłach internetowych. Brakuje też materiałów i opracowań metodycznych mogących pomagać w przygotowaniu lekcji z sorobanem. W związku z tym

korzystny wydaje się fakt, iż zajęcia wprowadzające w istotę działania sorobanu mogą się odbywać z wykorzystaniem tradycyjnych metod nauczania bez szkody dla skuteczności tej nauki.

Bardzo ciekawe rezultaty dała obserwacja dzieci i młodzieży podczas pracy z sorobanem, a także analiza najczęściej popełnianych błędów. Uczniowie mieli trudności przede wszystkim z pokonaniem oporu przed wykonywaniem obliczeń za pomocą liczydła. Wiele dzieci próbowało w teście podawać odpowiedzi bez używania sorobanu. Było to o tyle irracjonalne, że odpowiedź miała być podana w formie rysunku „wskazań” liczydła. Uczniowie ci obliczenia usiłowali wykonywać „w pamięci”, a następnie wyobrazić sobie wynik i narysować go. Jak można było przypuszczać, próby takie najczęściej nie były udane. Znacznie lepsze wyniki osiągnęli ci, którzy autentycznie z liczydła korzystali. Nasuwa się zatem pytanie: skąd się bierze takie uprzedzenie do wykorzystania reprezentacji enaktywnych? Być może jest to spowodowane dążeniem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do jak najszybszego odejścia od fazy liczenia na realnych przedmiotach lub ich zastępnikach na rzecz liczenia „w pamięci”. Zajęcia z matematyki prowadzone z wykorzystaniem przedmiotów są trudniejsze organizacyjnie, ponadto z rozmów z nauczycielami wynika, iż uważają oni tego typu działania za infantylne i niepełnowartościowe.

Interesujące wyniki przyniosła też analiza najczęściej popełnianych błędów. Ogromna większość trudności wystąpiła w działaniach wymagających przekraczania progu dziesiątkowego. W takiej sytuacji, gdy badanemu brakowało koralików na jednym pręcie, „pożyczał” je z innego, nie zwracając uwagi na fakt, iż mają one już inną wartość. Wskazuje to na słabe rozumienie istoty systemu dziesiętnego. Często pojawiał się także błąd polegający na przedstawianiu dodawanych liczb oddzielnie, na osobnych prętach. Takie postępowanie było charakterystyczne dla najmłodszych dzieci, które nie mają ugruntowanego matematycznego sensu operacji, jaką jest dodawanie. Pewne nieporozumienia mogła też powodować sama budowa liczydła, gdyż koraliki w jednym kolorze występowały dwukrotnie w różnych rzędach wielkości. Wypływa stąd wniosek dla praktyki pedagogicznej, aby koraliki liczydła, którym posługują się dzieci, były w jednym kolorze, albo miały odmienne kolory w każdym rzędzie.

Soroban jest narzędziem z obcej nam kultury, nie ma więc polskich doświadczeń w jego stosowaniu. Warto jednak odnotować głosy dotyczące jego zalet płynące z krajów, w których jest znany i stosowany od dawna. Zarówno polscy uczniowie, jak i studenci uczestniczący w badaniu oraz obserwujący tę metodę nauczyciele przejawiali wielki entuzjazm i bardzo chętnie uczestniczyli w zajęciach. Jest to dowód na to, iż soroban ma szansę na stałe zagościć w polskich szkołach jako wartościowe narzędzie

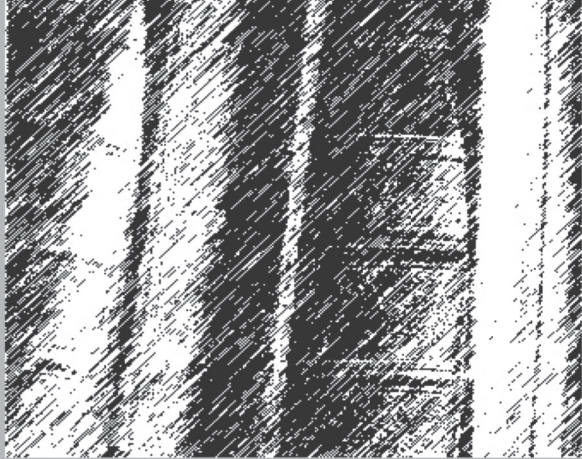
dydaktyczne. Warto wskazać także na ogromne możliwości naukowej eksploracji w tym zakresie.

Od dawna stosowany w Japonii soroban może wspierać polską edukację matematyczną. Warto podejmować próby jego wprowadzenia do szkoły ze względu na wyniki zagranicznych badań podkreślających skuteczność tego narzędzia nie tylko w kształtowaniu techniki rachunkowej, ale znacznie szerzej — w rozwijaniu zdolności poznawczych. Otwierająca się w ten sposób perspektywa badawcza powinna w najbliższym czasie zaowocować publikacjami naukowymi oraz przyczynić się do powstania materiałów metodycznych związanych z nauką liczenia na sorobanie, skierowanych do nauczycieli wszystkich typów szkół.

Bibliografia

- Amaiwa S., 1987: *Transfer of subtraction procedures from abacus to paper and pencil computation*. „The Japanese Journal of Educational Psychology”, vol. 35, no. 1.
- Amaiwa S., 2011: *The ripple effects and the future prospects of abacus learning*. Tryb dostępu: <http://www.shuzan.jp/english/brain/brain.html>. Data dostępu: 14.10.2011 r.
- Amaiwa S., Hatano G., 1989: *Effects of abacus learning on 3rd-graders' performance in paper-and-pencil tests of calculation*. „Japanese Psychological Research”, vol. 31, no. 4.
- Bernazzani D., 2005: *Soroban abacus handbook*. Tryb dostępu: http://www.zetatal3.com/docs/Education/Ancient_Calculators/Abacus_Handbook_2004.pdf. Data dostępu: 10.10.2011 r.
- Cusick J., 2010: *The Japanese soroban: A brief history and comments on its educational role*. Osaka.
- Dąbrowski M., 2007: *Pozwólmy dzieciom myśleć! O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*. Warszawa.
- Dąbrowski M., Wiatrak E., 2011: *Umiejętności matematyczne trzecioklasistów. W: Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport OBUT 2011*. Red. E. Pregler, E. Wiatrak. Warszawa.
- Gill A., McPice L., 1996: *Czego możemy nauczyć się od Japończyków?* „Nowa Szkoła”, nr 1.
- Kai-chen L., 1959: *How to learn Lee's abacus*. Taipei.
- Kalinowska A., 2010: *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych — między wiedzą osobistą a jej formalizacją*. Kraków.
- Kojime T., 1954: *The Japanese abacus, its use and theory*. Tokyo.
- Markarian K., 2011: *Soroban. The Japanese abacus*. Tryb dostępu: http://www.japan21.org.uk/downloads/resources/soroban/soroban_1.pdf. Data dostępu: 10.08.2012 r.
- Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce. Tryb dostępu: http://www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_2009.pdf. Data dostępu: 2.09.2012 r.

-
- Puchalska E., Semadeni Z., 1985: *Liczydła planszowe*. W: *Nauczanie początkowe matematyki*. Red. Z. Semadeni. Warszawa.
- Sieńkowski K., 2011: *Moje spotkanie z sorobanem*. „Matematyka”, nr 5.
- Soroban. Useful arithmetical tool*. Tryb dostępu: www.typoscriptics.de/soroban/resources/leaque-manual.pdf. Data dostępu: 10.11.2011 r.
- Wojnowska M., 2007: *Między przekazem a odkryciem. Twórcze sposoby na rozwiązywanie zadań matematycznych przez dzieci*. Kraków.



EWELINA KAWIAK

Umiejętności matematyczne dzieci sześćioletnich

Abilities of mathematical six-years old children

Abstract: This article it concerns question of maturity of school six-years old children in their ranges of mathematical abilities. In practice checked efficiency of method Children's mathematics authorship E. Gruszczyk-Kolczyńska. It research influence this method for abilities of mathematical six-years old children.

Key words: abilities of mathematical, maturity of school.

Już od pierwszych chwil po przekroczeniu progu szkoły dziecko musi sprostać nowym wyzwaniom i obowiązkom, jakie niesie z sobą rola ucznia. Zabawa, która dotychczas była dla dziecka podstawową formą organizacji czasu, musi ustąpić miejsca nowej formie aktywności, jaką od tego momentu będzie nauka. Nowa sytuacja, w jakiej znajduje się dziecko, często bywa przyczyną kłopotów z adaptacją do szkolnych warunków i roli ucznia, a to z kolei rodzi trudności w przyswajaniu wiedzy.

W szkole bez większych problemów poradzą sobie dzieci, które osiągnęły wystarczający poziom dojrzałości szkolnej. W literaturze napotkać można dwa pojęcia, które używane są wymiennie i które opisują problem przystosowania się dziecka do szkoły. Są to: dojrzałość i gotowość szkolna.

W definicji Barbary Wilgockiej-Okoń **dojrzałość** jest określana jako osiągnięcie przez dziecko takiego poziomu rozwoju, który pozwoli mu podjąć obowiązki szkolne (Kopik, 1996). Jest to zagadnienie szerokie, wiążące się z wieloma czynnikami, które tę gotowość warunkują. Na dojrzałość składają się doświadczenia dziecka, dotychczasowy przebieg życia czy stopień, w jakim dorośli zabezpieczali jego potrzeby. Należy także pamiętać o tym, że równie ważna, jak dojrzałość dziecka do szkoły, jest dojrzałość instytucji wychowawczych.

Jednym z elementów **gotowości szkolnej**, o którym należy tu wspomnieć, jest gotowość do nauki przedmiotów przewidzianych programem nauczania klasy I, w tym gotowość do nauki matematyki. Zakres dojrzałości dziecka do nauki matematyki obejmuje następujące pojęcia (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 1997a):

- dziecięce liczenie;
- operacyjne rozumowanie na poziomie konkretnym;
- zdolność do oderwania się od konkretów i posługiwanie się reprezentacjami symbolicznymi;
- dojrzałość emocjonalna;
- zdolność do syntetyzowania oraz zintegrowania funkcji percepcyjno-motorycznych.

Przedstawione tu rozważania dotyczyć będą właśnie tego wycinka gotowości szkolnej.

Edukacja matematyczna w warunkach szkolnych nie jest pierwszym spotkaniem dziecka z matematyką. Etapem poprzedzającym rozpoczęcie nauki w szkole jest wychowanie przedszkolne. Zadaniem wychowania przedszkolnego jest stymulacja wszechstronnego rozwoju dzieci i przygotowanie ich do podjęcia nauki w szkole oraz pomoc rodzicom w sprawowaniu nad nimi opieki wychowawczej (Guz, 1991). Zadania przedszkola uzupełnić można o wspomaganie rozwoju dziecka w zgodzie z jego potencjałem i możliwościami rozwojowymi, a także specyfiką środowiska

społeczno-kulturowego i przyrodniczego (Michalak, Misiorna, 2006). To w przedszkolu podczas spontanicznych zabaw dziecko gromadzi informacje na temat otaczającego je świata i to tam nabywa pierwszych doświadczeń. Ma ono tam także wiele okazji, by zaznajomić się z matematyką. Przed pójściem do przedszkola o edukację z zakresu matematyki troszczą się opiekunowie dziecka, którzy przybliżają mu sposoby przeliczania zbiorów i rozbudzają w nim zainteresowanie liczeniem. Efekt tych zabiegów nazywany jest w literaturze przedmiotu dziecięcym liczeniem (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 1997a). Dzięki niemu dziecko przekracza mury przedszkola z pewnym bagażem doświadczeń, opierających się na intuicjach matematycznych. Intuicje te będą stanowiły bazę budowania dalszej wiedzy z zakresu matematyki.

Język matematyki ze swej natury jest operacyjny (Krygowska, 1977). Aby przyswoić elementarne pojęcia matematyczne, rozmowianie dziecka również musi mieć charakter operacyjny. Rolą nauczyciela edukacji przedszkolnej powinna być odpowiednia stymulacja rozwoju myślenia dziecka, taka, która pozwoli mu swobodnie poruszać się w świecie abstrakcyjnych pojęć matematycznych. Za dziecko dojrzałe do nauki matematyki uważa się takie dziecko, które chce się nauczyć liczyć i które potrafi zrozumieć sens matematycznych pojęć (Gruszczyk-Kolczyńska, 1989). Warto również odpowiedzieć sobie na pytanie, czym są zdolności matematyczne. Możemy rozumieć je jako indywidualną własność psychiczną dziecka, która jest odpowiedzialna za łatwość i szybkość przyswajania wiadomości i umiejętności matematycznych, oraz jako ogólną sprawność umysłową, jaką jest inteligencja (ibidem).

Słów kilka o metodzie

Jest wiele sposobów, za pomocą których można rozwijać umiejętności matematyczne dziecka. Jeden z nich został przedstawiony w *Dziecięcej matematyce*, podręczniku autorstwa Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej. Na podstawie swoich wieloletnich badań autorka ta opracowała koncepcję wczesnej edukacji matematycznej, obejmującą dzieci w wieku 6 i 7 lat. Z pomocą *Dziecięcej matematyki* mogą pracować zarówno nauczyciele, jak i rodzice dzieci, co zapewnia między nimi harmonijną współpracę. Metoda ta uwzględnia aktualne możliwości i potrzeby dzieci. W skład książki wchodzi program nauczania, metodyka oraz zestaw pomocy, które uatrakcyjnijają zajęcia z dziećmi. W kręgu tematów przygotowanych do pracy z dziećmi znajdują się: orientacja przestrzenna, rytmy, kształ-

towanie umiejętności liczenia, dodawania i odejmowania, wspomaganie rozwoju operacyjnego rozumowania, rozwijanie umiejętności mierzenia długości, klasyfikacja, układanie i rozwiązywanie zadań arytmetycznych, zapoznanie dzieci z wagą i sensem ważenia, mierzenie płynów, intuicje geometryczne, konstruowanie gier przez dzieci oraz zapisywanie czynności matematycznych.

Zdaniem E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, edukację matematyczną powinno się łączyć z intensywnym rozwojem myślenia, kształtowaniem odporności emocjonalnej i ćwiczeniem umiejętności matematycznych (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 1997b).

Umiejętności matematyczne sześciolatków — doniesienia z badań własnych

Dziecięca matematyka E. Gruszczyk-Kolczyńskiej była inspiracją do przeprowadzenia badań empirycznych, których główny cel stanowiło wykazanie, jakie są matematyczne umiejętności wybranej grupy dzieci sześciolatków i jak zmieni się zakres tych umiejętności po zastosowaniu w pracy z nimi elementów metody. W ramach badań przeprowadzony został naturalny eksperyment pedagogiczny, który trwał od marca do czerwca 2010 roku. Grupę badawczą stanowiło 20 dzieci w wieku 6 lat, uczęszczających do Miejskiego Przedszkola nr 2 w Będzinie w województwie śląskim. Badania miały charakter diagnostyczno-weryfikacyjny i składały się z trzech etapów. Etapem pierwszym była diagnoza aktualnego poziomu umiejętności matematycznych dzieci przed zastosowaniem metody *Dziecięca matematyka*. Kolejny etap stanowił cykl ćwiczeń praktycznych z wykorzystaniem elementów metody E. Gruszczyk-Kolczyńskiej. Kończącym etapem była powtórna diagnoza umiejętności badanych dzieci po przeprowadzeniu ćwiczeń. Diagnozę poprzedzającą eksperyment, jak i diagnozę końcową przeprowadzono za pomocą tego samego narzędzia, które opierało się na wybranych elementach Skali Gotowości Szkolnej autorstwa Elżbiety Koźniewskiej. Podczas trwania całego eksperymentu przeprowadzano także obserwacje, które dostarczyły dodatkowej wiedzy o badanych dzieciach i ich umiejętnościach. Zakres badań obejmował następujące umiejętności matematyczne:

- orientacja w przestrzeni;
- orientacja w czasie;
- umiejętność kształtowania pojęcia liczby.

Brano pod uwagę także kompetencje poznawcze badanych dzieci.

Na podstawie przeprowadzonych badań udało się uzyskać odpowiedzi na postawione wcześniej pytania. By uwiarygodnić wyniki badań, dokonano ich analizy statystycznej. W tym miejscu pokrótce zostaną omówione najważniejsze z wyników.

Wyniki, które dostarczyła diagnoza końcowa, sugerują, iż zastosowanie metody *Dziecięca matematyka* E. Gruszczyk-Kolczyńskiej miało istotny wpływ na podniesienie kompetencji matematycznych badanych dzieci. Wzrosły umiejętności dzieci w zakresie rozumienia pojęcia liczby oraz orientacji przestrzennej. Poprawił się także poziom kompetencji poznawczych badanych. Najmniejsze postępy odnotowano w zakresie orientacji w czasie, gdyż nawet podczas posttestu sprawiała ona dzieciom pewne trudności. Pod względem statystycznym różnica między wynikami diagnozy końcowej a wynikami diagnozy wstępnej jest bardzo istotna.

Orientacja przestrzenna

Przy diagnozie umiejętności orientacji w przestrzeni skupiono się na następujących kryteriach:

- dziecko odróżnia kierunki lewo i prawo;
- dziecko rozumie pojęcia związane z przestrzenią;
- dziecko wskazuje kierunki na kartce papieru;
- dziecko składa układanki typu puzzle.

Pod koniec trwania eksperymentu wszystkie badane dzieci bez problemu radziły sobie z orientacją w przestrzeni. Zmiany w stanie badanych tu kompetencji zauważono u 60% dzieci, z czego połowa z nich poprawiła swoje wyniki względem diagnozy początkowej. Zmiany o charakterze zarówno progresywnym, jak i regresywnym odnotowano w przypadku 17% dzieci. Umiejętności 33% dzieci, wśród których stwierdzono zmiany, uległy nieznacznemu osłabieniu, lecz osłabienie to nie wpłynęło na końcową ocenę tych umiejętności. Pod koniec trwania eksperymentu każde z 20 przebadanych dzieci reprezentowało zgodny z oczekiwanym poziom orientacji w przestrzeni.

Zmiany w poszczególnych kompetencjach wchodzących w skład orientacji w przestrzeni wyglądają następująco:

- dziecko odróżnia kierunki lewo i prawo — 15% dzieci, które nie potrafiło wykonać tego zadania na początku eksperymentu, pod koniec jego trwania nie miało z odróżnianiem kierunków żadnych problemów;

- dziecko rozumie pojęcia związane z przestrzenią — w przypadku tych umiejętności nie odnotowano u dzieci poprawy, wręcz przeciwnie; odsetek dzieci, które nie potrafiły poradzić sobie z tym zadaniem, wzrósł z 55% do 70%;
- dziecko wskazuje kierunki na kartce papieru — po eksperymencie zauważono dużą, pozytywną zmianę w umiejętności wykonania tego zadania; końcowa diagnoza wykazała, że wszystkie dzieci radzą sobie z tą próbą, a odsetek dzieci wykonujących zadanie bez żadnego problemu wzrósł z 60% do 85%;
- dziecko składa układanki typu puzzle — jedno dziecko nie radziło sobie z tym zadaniem podczas początkowej diagnozy; podczas diagnozy końcowej wszystkie dzieci potrafiły wykonać zadanie bezbłędnie.

Statystyczna analiza otrzymanych wyników pozwala stwierdzić, iż istnieje istotna różnica między wstępnym a końcowym poziomem umiejętności matematycznych badanych dzieci w zakresie ich orientacji przestrzennej, a współzależność między obiema zmiennymi jest przeciętna.

Orientacja w czasie

Określenia poziomu orientacji w czasie dokonano na podstawie następujących wskaźników:

- dziecko zna pory roku i związane z nimi zjawiska;
- dziecko potrafi powiedzieć, jaki jest dzień tygodnia i jaki będzie następny.

Badania wstępne ujawniły u dzieci znaczne braki w zakresie orientacji w czasie. 30% poddanych eksperymentowi sześciolatków wykazała niższy od oczekiwanego poziom badanych tu umiejętności. Różnicę między obiema diagnozami wykryto u 60% dzieci. U 55% z nich zmiana miała charakter pozytywny. 44% dzieci reprezentowało poziom taki, jak podczas pretestu, a wyniki jednego dziecka pogorszyły się.

Zmiany w poszczególnych próbach składających się na orientację w czasie wyglądały następująco:

- dziecko zna pory roku i związane z nimi zjawiska — odsetek dzieci nieradzących sobie z tym zadaniem zmalał z 15% do 10%;
- dziecko potrafi powiedzieć, jaki jest dzień tygodnia i jaki będzie następny — początkowo 25% dzieci nie radziło sobie z tym zadaniem, diagnoza końcowa wykazała dużą poprawę, wszystkie dzieci przeszły tę próbę pozytywnie.

Pod względem statystycznym różnica między końcowym a początkowym poziomem badanych tu umiejętności jest istotna, a współzależność między zmiennymi wysoka.

Kształtowanie pojęcia liczby

Badając umiejętności w zakresie kształtowania pojęcia liczby, brano pod uwagę następujące kryteria:

- dziecko potrafi umieścić nowy obiekt w już ułożonym szeregu;
- dziecko przerysowuje szlaczki i proste figury geometryczne;
- dziecko zna i stosuje liczebniki porządkowe;
- dziecko dodaje i odejmuje przedmioty, liczmany;
- dziecko dodaje i odejmuje w pamięci;
- dziecko liczy w pamięci w zakresie do 10.

Początkowa diagnoza wykazała, że jedno dziecko prezentowało niższy od oczekiwanego poziom umiejętności związanych z kształtowaniem pojęcia liczby. W końcowym badaniu wyniki te nie powtórzyły się, wszystkie dzieci uzyskały zgodny z oczekiwanym poziom opisywanej tu kompetencji. Wśród 75% wszystkich dzieci, u których zanotowano zmiany w poziomie ich umiejętności, aż 73% zmian miało charakter pozytywny.

Wyniki poszczególnych prób wyglądały następująco:

- dziecko potrafi umieścić nowy obiekt w już ułożonym szeregu — na początku 15% dzieci nie potrafiło wykonać tego zadania; podczas diagnozy końcowej wszystkie dzieci poradziły sobie z tą próbą;
- dziecko przerysowuje szlaczki i proste figury geometryczne — w obu diagnozach pozytywnie wypadły wszystkie dzieci;
- dziecko zna i stosuje liczebniki porządkowe w zakresie do 10 — 10% dzieci nie podołało temu zadaniu podczas wstępnych badań; diagnoza końcowa wykazała, że poradziły sobie z nim wszystkie dzieci;
- dziecko dodaje i odejmuje przedmioty, liczmany w zakresie do 10 — jedno dziecko, które początkowo nie wykonywało zadania poprawnie, pod koniec badań nie miało z tym żadnych problemów;
- dziecko dodaje i odejmuje w pamięci w zakresie do 10 — początkowo połowa badanych dzieci nie radziła sobie z liczeniem pamięciowym; pod koniec eksperymentu żadne dziecko nie miało z tym istotnych problemów;
- dziecko liczy w pamięci w zakresie do 10 — pod koniec badań wszystkie dzieci potrafiły liczyć w pamięci, z czego 80% liczyła bezbłędnie.

Statystyczna analiza wyników wskazuje na bardzo istotną różnicę między wstępnym a końcowym poziomem umiejętności matematycznych dzieci w zakresie znajomości pojęcia liczby. Współzależność między zmiennymi jest bardzo wysoka.

Kompetencje poznawcze

Kompetencje poznawcze badanych, znajdujące się również w spektrum zainteresowania opisywanych tu badań, uległy znacznej poprawie. W ich skład wchodzi następujące umiejętności:

- dziecko definiuje nazwy przez odniesienie do ogólniejszej kategorii;
- dziecko w zabawie często wybiera gry liczbowe;
- dziecko chętnie rozwiązuje zagadki matematyczne;
- dziecko ma umiejętności matematyczne powyżej oczekiwanych.

Początkowo wysoki poziom w zakresie kompetencji poznawczych reprezentowało 10% badanych dzieci. W czasie trwania eksperymentu odsetek ten wzrósł do 20%. Poziom średni wzrósł z początkowych 35% do aż 80%. Posttest nie wykazał, aby którekolwiek dziecko miało niski poziom badanych kompetencji, podczas gdy w pierwszych badaniach niski poziom wykazywało aż 25% dzieci.

Oto jak kształtują się wyniki dotyczące poszczególnych kompetencji:

- dziecko definiuje nazwy przez odniesienie do ogólniejszej kategorii — podczas badań zarówno wstępnych, jak i końcowych wszystkie dzieci przeszły tę próbę pozytywnie;
- dziecko w zabawie często wybiera gry liczbowe — wyniki obu diagnoz pokryły się przy badaniu tej kompetencji; 70% dzieci chętnie wybiera w zabawie gry liczbowe;
- dziecko chętnie rozwiązuje zagadki matematyczne — początkowo 45% dzieci niechętnie podchodziło do zagadek matematycznych; wynik ten poprawił się i w postteście odsetek takich dzieci spadł do 40%;
- dziecko ma umiejętności matematyczne powyżej oczekiwanych — w obu badaniach żadne z dzieci nie wykazało większych niż się od nich oczekuje zdolności w zakresie matematyki.

Dzięki szczegółowej analizie otrzymanych danych wysnuto wniosek, iż zastosowanie metody z podręcznika *Dziecięca matematyka* przyniosło oczekiwane skutki. Poziom umiejętności matematycznych dzieci po przeprowadzeniu eksperymentu wzrósł, czego dowodem było sprawniejsze wykonywanie zadań matematycznych przez badanych.

Na zakończenie

W edukacji matematycznej już na samym początku wymaga się od dziecka wiele. Głównym wymogiem, który warunkuje matematyczne być albo nie być ucznia, jest odpowiedni poziom rozwoju umysłowego. Operacyjne rozumowanie, często niedostępne dzieciom na początku ich przygody ze szkołą, wymaga odpowiedniej stymulacji. To od nas — nauczycieli — zależy, jak ta stymulacja będzie wyglądała. Spośród wielu metod musimy wybrać takie, które uznamy za najstosowniejsze. Przy wyborze tym należy pamiętać, że naszym celem nie jest tylko przekazanie wiedzy. Celem samym w sobie jest dziecko i o jego dobro musimy zadbać przede wszystkim. Metody, którymi zdecydujemy się pracować, muszą być zatem nie tylko skuteczne, ale i dostosowane do możliwości naszych wychowanków. Jedną z takich metod jest właśnie *Dziecięca matematyka*, to metoda, której skuteczność potwierdziła się podczas przedstawionych tu badań. Warto zaznajomić się z programem przygotowanym przez E. Gruszczyk-Kolczyńską. Opracowywany był on przez wiele lat, w tym czasie ulegał zmianom i poprawkom. Zalecenia *Dziecięcej matematyki* stosowane są do dziś w wielu placówkach przedszkolnych. Nadal inspirują nauczycieli nauczania początkowego do urozmaicenia zajęć z zakresu edukacji matematycznej. Efektywność metody została pozytywnie zweryfikowana również w opisanym tu eksperymencie. Przytoczone fakty wydają się przekonywać do tego, by wzbogacić nasze zajęcia z dziećmi elementami z *Dziecięcej matematyki*. Jeśli metody te pomogą choć jednemu z naszych wychowanków wykonać krok naprzód w kierunku przyswojenia tak trudnej matematycznej wiedzy, wówczas będziemy mogli uznać to za nasz pedagogiczny sukces.

Bibliografia

- Gruszczyk-Kolczyńska E., 1989: *Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki*. Warszawa.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., 1997a: *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., 1997b: *Edukacja matematyczna dzieci. Dziecięca matematyka*. Warszawa 1997.
- Guz S., 1991: *Edukacja przedszkolna: efektywność i uwarunkowania*. Lublin.
- Kopik A., 1996: *Akceleracja rozwoju dzieci siedmioletnich rozpoczynających naukę szkolną*. Kielce.

Krygowska Z., 1977: *Zarys dydaktyki matematyki*. Warszawa.

Michalak R., Misiorna E., 2006: *Konteksty gotowości szkolnej*. W: *Doradca nauczyciela sześciolatków. Materiały metodyczne dla nauczycieli opracowane w wyniku projektu „Badanie gotowości szkolnej sześciolatków” zrealizowanego w Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej*. Warszawa.



HEWILIA HETMAŃCZYK-BAJER

Wykorzystanie Teorii Ograniczeń w procesie kształtowania kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym

**The usage of Theory of Constraints
in process of shaping social competences of pupils of primary school**

Abstract: The program of activity constructed by means of using the three logical instruments of the Theory of Constraints, was settled as a result of the need of preparing pupils on primary school level to live in society and preparing them to do their social role as adult people. The results of the experiment claim that the Theory of Constraints unknown in Poland in the uprising and educational range, deserve deeper accomplishment, because of its efficacy and a great range of application (also in shaping social skills of primary pupils).

Key words: social competences, Theory of Constraints, social-emotional education.

Wstęp

Wiele współczesnych rodzin potrzebuje wsparcia w wychowaniu dzieci, w budowaniu wizji ich rozwoju, ustalaniu ważnych życiowych celów. To właśnie szkoła powinna być miejscem, gdzie rodzice i opiekunowie mogą znaleźć wsparcie i pomoc w sprawowaniu opieki nad dziećmi. Do celów okresu wczesnoszkolnego należą — oprócz zbudowania systemu elementarnych pojęć naukowych związanych z czytaniem, pisanem i liczeniem, opanowania tzw. umiejętności szkolnych oraz sprawności fizycznych i umysłowych — kształtowanie się samooceny, a także obrazu własnej osoby. Ponadto ważną rolę odgrywa rozwój sumienia i systemu wartości, umiejętności współdziałania z innymi oraz kontroli nad emocjami (Brzezińska, 1991, s. 208—209). Współczesne realia rynku pracy pokazują, iż sama wiedza nie wystarczy, jeśli jednostka nie będzie potrafiła współpracować w zespole, rozwiązywać kwestii spornych i konfliktów, zaplanować osiągnięcia wspólnego celu, wreszcie dokonać wyboru i podjąć właściwych decyzji. W związku z tym należy położyć większy nacisk na zajęcia rozwijające kompetencje społeczne u uczniów, począwszy od najniższego szczebla edukacji, które miałyby na celu poszerzenie spektrum umiejętności społecznych. Niestety, zajęcia w klasach I—III, pomimo swojej zintegrowanej formy, w przeważającej mierze ciągle nastawione są na realizację potrzeb intelektualnych. Zastosowanie Teorii Ograniczeń może stanowić pewną alternatywę dla kształtowania rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w młodszym wieku szkolnym. Programy szkolne i tak są już przeładowane, wprowadzono do nich różne nowe zajęcia i przedmioty; przyjęto też nową strategię nauczania społeczno-emocjonalnego, która polega na łączeniu lekcji o uczuciach i związkach międzyludzkich z przedmiotami już nauczonymi.

Opis badań

Główną inspiracją, a także podstawą do podjęcia niniejszego postępowania badawczego był mój udział w szkoleniu *Wykorzystanie narzędzi TOC w edukacji i wychowaniu*. Do narzędzi Teorii Ograniczeń (TOC) zalicza się: „Chmurkę” (wykorzystywaną przy rozwiązywaniu konfliktów), „Gałąź” (pomocną przy przewidywaniu konsekwencji różnych zachowań) oraz „Drzewo Ambitnych Celów” (umożliwiające planowanie osiągnięcia określonego celu). Z poznawczego punktu widzenia interesujące wydało

się więc sprawdzenie w toku badań empirycznych efektywności wykorzystania wspomnianych narzędzi podczas realizacji zajęć zintegrowanych, tym bardziej że zastosowanie Teorii Ograniczeń w edukacji stanowi innowację w polskich badaniach pedagogicznych.

Program oparty na praktycznym wykorzystaniu Teorii Ograniczeń w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym został opracowany zgodnie z założeniami najnowszej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Uwzględniając wspomniane założenia oraz specyfikę i walory narzędzi Teorii Ograniczeń, za cel ogólny programu zajęć przyjęto rozwijanie kompetencji społecznych, w tym pogłębianie i wzmacnianie więzi społecznych poprzez ukazanie dzieciom możliwości wyboru dróg postępowania w przewyżczeniu kryzysów oraz konfliktów, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Realizacja programu wychodzi zatem naprzeciw potrzebom społecznym, a szczególnie potrzebom wychowywania młodych ludzi w atmosferze akceptacji i zrozumienia.

Odpowiednio opracowany program zajęć daje uczniom możliwość lepszego poznania siebie, swoich mocnych stron, odreagowania napięć emocjonalnych, a także dostrzeżenia, że dotąd negatywnie postrzegane sytuacje mogą mieć pozytywny wymiar. Ważną rolę odgrywa również zapobieganie występowaniu najczęstszych problemów u dzieci w wieku szkolnym, świadczących o brakach w zakresie kompetencji społecznych (np. agresja, izolacja bądź wycofywanie się z kontaktów społecznych oraz nadmierna uległość), a także pomoc w likwidowaniu ewentualnych zaburzeń przystosowawczych.

Szczegółowe cele programu zajęć objęły:

- kształtowanie umiejętności konstruktywnego rozwiązywania konfliktów;
- kształtowanie umiejętności podejmowania odpowiedzialnych decyzji;
- tworzenie pola do dialogu z drugą stroną konfliktu;
- kształtowanie umiejętności określania i wyrażania własnych potrzeb;
- rozwijanie umiejętności rozpoznawania i nazywania uczuć;
- kształtowanie umiejętności rozumienia punktu widzenia innych osób oraz ich potrzeb;
- kształtowanie umiejętności kontrolowania własnego zachowania i reakcji emocjonalnych;
- rozwijanie umiejętności oceniania pomysłów oraz logicznego i przemyślanego sposobu znajdowania rozwiązań problemów;
- kształtowanie umiejętności analizy problemów z wielu punktów widzenia;
- kształtowanie umiejętności przewidywania rezultatów pewnych zachowań i działań;

- kształtowanie umiejętności analizowania kontekstu sytuacji zgodnie z logiką związków przyczynowo-skutkowych;
- kształtowanie umiejętności wytrwałego dążenia do celu i przewidywania konsekwencji zdarzeń związanych z podjętymi decyzjami;
- zwiększenie efektywności komunikacji i skutecznej pracy zespołowej;
- kształtowanie umiejętności współzycia i współdziałania z rówieśnikami oraz dorosłymi;
- wzmocnienie poczucia własnej wartości, dostrzeganie swoich mocnych stron;
- kształtowanie umiejętności pokonywania własnych słabości, nauka radzenia sobie ze stresem i z lękiem;
- rozwijanie wyobraźni, twórczego wyrażania przeżyć i uczuć.

Zajęcia prowadzone w klasach III szkoły podstawowej miały charakter ustrukturalizowanych spotkań grupowych, w trakcie których założone cele były realizowane za pomocą trzech narzędzi logicznych: „Chmurki”, „Gałęzi” oraz „Drzewa Ambitnych Celów”. Dodatkowo, aby każde spotkanie mogło tworzyć pewną dynamiczną całość, wykorzystano elementy metod aktywizujących, ćwiczeń integracyjnych, dramatycznych, relaksacyjnych, plastycznych oraz muzycznych. Spotkania przebiegały z uwzględnieniem określonych etapów pracy z grupą, począwszy od okresu wstępnego, który służył lepszemu poznaniu się uczestników spotkań, wspólnemu określeniu celów, ustaleniu reguł grupowych i rytuałów, budowaniu atmosfery grupowej opartej na poczuciu bezpieczeństwa i wzajemnego zaufania oraz wzbudzeniu empatii w grupie. Właściwy etap pracy polegał na realizacji zaplanowanych celów, stanowiących istotę programu zajęć, dostosowanego do potrzeb danej grupy. Podstawą projektowania tej części zajęć była diagnoza poziomu kompetencji społecznych uczniów klas III oraz potrzeb dzieci; starano się także uwzględnić zagadnienia ważne dla danej grupy rozwojowej. Z kolei ostatni etap pracy z grupą przyniósł uczestnikom wzmocnienie pozytywnych uczuć, podsumowanie zdobytych umiejętności ze wskazaniem na możliwości ich wykorzystania w codziennym życiu oraz udzielenie sobie pozytywnych informacji zwrotnych. Był to także czas na zebranie informacji zwrotnych dotyczących cyklu zajęć i ich podsumowanie.

Opracowany autorski program 20 zajęć z wykorzystaniem wspomnianych trzech narzędzi logicznych został przeprowadzony po raz pierwszy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Uzyskane w toku badań eksperymentalnych wyniki stanowią niezwykle ciekawy materiał badawczy.

Naturalny eksperyment pedagogiczny, którego głównym celem poznawczym było zbadanie stopnia zależności pomiędzy praktycznymi eg-

zemplifikacjami Teorii Ograniczeń w edukacji a poziomem poszczególnych składników kompetencji społecznych, takich jak: koncentracja uwagi, radzenie sobie z trudnościami, współdziałanie, nawiązywanie kontaktów, wczuwanie się, stosowanie reguł moralnych oraz rozwiązywanie problemów społecznych, został przeprowadzony w jednej z zabrzańskich szkół podstawowych. Badaną populacją była grupa 36 uczniów III klasy, wśród których znalazło się 19 chłopców (53%) i 17 dziewcząt (47%) wybranych do badań w sposób celowy.

Badania przebiegały według przyjętego wcześniej harmonogramu. W pierwszej kolejności przeprowadzono sondaż diagnostyczny wśród 120 nauczycielek klas I—III nauczania zintegrowanego, który umożliwił diagnozę poziomu kompetencji społecznych uczniów młodszych klas szkolnych oraz określenie świadomości ankietowanych wpływu stosowanych przez nauczycielki metod i form pracy na kształtowanie owych kompetencji. Następnie zrealizowano badania pilotażowe obejmujące przeprowadzenie pretestu przy użyciu sondażu diagnostycznego, wybranej skali ocen oraz techniki socjometrycznej. Na tym etapie skonstruowane również zostały wstępne scenariusze zajęć, których przydatność sprawdzono w toku realizacji 10 spotkań z wybraną grupą trzecioklasistów. Zadowalające wyniki posttestu pozwoliły na realizację badań właściwych, które rozpoczęto od wyboru szkoły i wyłonienia grupy uczniów do badań eksperymentalnych.

W celu szczegółowego zdiagnozowania poziomu kompetencji społecznych badanych trzecioklasistów przyjęto dwie podstawowe perspektywy: wewnętrzną oraz zewnętrzną. Rozpoznając kompetencje społeczne z perspektywy samego dziecka, czyli uwzględniając kryteria wewnętrzne, wzięto pod uwagę jego samoocenę w tym zakresie. W tym przypadku pomocny okazał się „Kwestionariusz do badania poczucia kompetencji społecznych uczniów”, określający poziom poczucia kompetencji społecznych, czyli wyobrażenia badanych na temat własnych możliwości i zdolności do określonych zachowań społecznych (Huget, 2001, s. 51). Do perspektywy zewnętrznej należy z kolei zaliczyć rozpoznawanie kompetencji społecznych dziecka z punktu widzenia otoczenia społecznego oraz osoby przeprowadzającej badania. Uwzględniając kryteria otoczenia społecznego dziecka, a konkretnie: uwzględniając opinię nauczycieli, posłużono się metodą szacowania; zastosowano skale ocen, takie jak: „Arkusze Zachowania się Ucznia” Barbary Markowskiej czy też „Kwestionariusz zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole” (tzw. CBI — ang. Classroom Behavior Inventory Preschool to Primary) autorstwa Earla S. Schaefera i May Aaronson w opracowaniu polskim Józefa Rembowski. Do badania kompetencji społecznych z punktu widzenia rówieśników wykorzystano techniki socjometryczne: klasyczną technikę Jacoba Levy’ego

Moreno oraz technikę „Zgadnij kto?”, pozwalające wnioskować o kompetencjach społecznych dziecka na podstawie jego popularności w grupie. Natomiast do badania kompetencji społecznych z perspektywy badacza zastosowano technikę obserwacji dziecka, która posłużyła do określenia poziomu jego funkcjonowania społeczno-emocjonalnego w kontaktach z rówieśnikami.

W niniejszym postępowaniu badawczym „Kwestionariusz do badania poczucia kompetencji społecznych uczniów” posłużył do dokonania wstępnej diagnozy poszczególnych składowych kompetencji społecznych z perspektywy samego ucznia, natomiast obserwacja była prowadzona w sposób bezpośredni i systematyczny w trakcie realizacji poszczególnych zajęć z dziećmi — od pierwszego do ostatniego spotkania. Z kolei wspomniane skale ocen, podobnie jak techniki socjometryczne, posłużyły do przeprowadzenia pretestu wśród badanych trzecioklasistów.

Po dokonaniu pomiaru początkowego wprowadzono czynnik eksperymentalny, którym był autorski program zajęć przeznaczony dla uczniów klas III szkoły podstawowej. Zajęcia odbywały się raz w tygodniu po 60—90 minut (ok. 2 godziny lekcyjne) podczas jednego semestru.

Po zrealizowaniu zaplanowanych działań przeprowadzono posttest za pomocą opisanych narzędzi, który miał na celu ukazanie zmian, jakie zaszły w poziomie kompetencji społecznych pod wpływem celowo podjętego oddziaływania eksperymentalnego.

Wyniki badań

Zajęcia z wykorzystaniem trzech narzędzi logicznych cieszą się dużym zainteresowaniem uczniów i nauczycieli, o czym można było przekonać się, prowadząc badania wśród trzecioklasistów w jednej z zabrzańskich szkół podstawowych. W rozmowach na temat wychowawczych oraz edukacyjnych walorów Teorii Ograniczeń wychowawcy klas, nauczyciele hospitujący zajęcia oraz psycholog szkolny wskazywali, iż tego typu działania pomagają w utrzymaniu poprawnych stosunków interpersonalnych w klasach szkolnych oraz lepszym przystosowaniu dzieci do zmian życiowych, co przynosi pozytywne rezultaty w dalszej edukacji oraz życiu osobistym uczniów. Również same dzieci, które brały udział w zajęciach, oceniły je bardzo pozytywnie. Zauważyły poprawę relacji z rówieśnikami dzięki pogłębieniu szacunku do swoich kolegów, kształtowaniu umiejętności przebaczenia i konstruktywnego rozwiązywania konfliktów.

Realizacja autorskiego programu zajęć przeznaczonych dla dzieci z klas III szkoły podstawowej, w którym główny nacisk położony został na kształtowanie umiejętności pokonywania przez dzieci napotykanymi trudnościami, rozwiązywania konfliktów, przewidywania konsekwencji wydarzeń, a także planowania drobnych przedsięwzięć, wpłynął na poprawę społecznego funkcjonowania uczniów, o czym świadczą chociażby wyniki testu *t*-Studenta dla wyniku globalnego „Kwestionariusza zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole”. Odnotowano bardzo istotne statystycznie różnice w wynikach globalnych pretestu i posttestu, przy najniższym przyjętym poziomie istotności $\alpha = 0,001$ (tabela 1). A zatem potwierdziły się zmiany w zakresie stopnia przejawianych kompetencji społecznych badanych uczniów.

Tabela 1

Wyniki testu *t*-Studenta dla wyniku globalnego (pretest) względem wyniku globalnego (posttest) ($N = 36$)

Wynik globalny	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia (różnica)	Odchylenie standardowe (różnica)	<i>t</i> -Studenta	<i>df</i>	Wartość <i>p</i> testu Wilcoxon
Pretest	23,61111	22,25730	11,1944	4,880395	13,7625	35	0,000000
Posttest	34,80556	21,31642					

Najwyraźniejsze zmiany w zachowaniu dzieci dotyczyły wykształcenia umiejętności współzycia i współdziałania z rówieśnikami, budowania empatii, kształtowania zachowania tolerancji, dostrzegania różnic i podobieństw między ludźmi. Takie efekty osiągnięto głównie dzięki zastosowaniu „Chmurki”. Również użycie narzędzia „Drzewo Ambitnych Celów” przyczyniło się do zawiązania specyficznej więzi między dziećmi, która spowodowała, że uczniowie z jednej klasy zblizyli się do siebie pod względem emocjonalnym. Dzięki zastosowaniu trzech narzędzi logicznych udało się także doprowadzić do wzmocnienia poczucia wartości i dostrzegania swoich mocnych stron, głównie w przypadku uczniów o zaburzonym zachowaniu, u których zdecydowanie poprawiła się umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Okazało się, iż zdecydowanie zmniejszyła się liczba osób reagujących w sposób agresywny bądź bierny i wycofujący się na napotykaną trudność, takie jak konflikty czy też prezentacja na forum klasy. Wzrost poziomu umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych potwierdzają nie tylko wyniki prowadzonej obserwacji bezpośredniej, ale również istotnie statystycznie niższe wyniki „Arkusza Zachowania się Ucznia” w skali zachowania antyspołecznego oraz przyhamowania (tabela 2 i 3), gdzie zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku dla testu *t*-Studenta przyjęto najniższy poziom istotności $\alpha = 0,001$.

Tabela 2

Wyniki testu *t*-Studenta — zachowanie antyspołeczne (pretest) względem zachowanie antyspołeczne (posttest) (*N* = 36)

Zachowanie antyspołeczne	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia (różnica)	Odchylenie standardowe (różnica)	<i>t</i> -Studenta	<i>df</i>	Wartość <i>p</i> testu Wilcoxon
Pretest	32,75000	10,42353	2,722222	2,689781	6,072366	35	0,000001
Posttest	30,02778	8,37509					

Tabela 3

Wyniki testu *t*-Studenta — przyhamowanie (pretest) względem przyhamowanie (posttest) (*N* = 36)

Przyhamowanie	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia (różnica)	Odchylenie standardowe (różnica)	<i>t</i> -Studenta	<i>df</i>	Wartość <i>p</i> testu Wilcoxon
Pretest	31,11111	8,063242	2,750000	2,488545	6,630380	35	0,000000
Posttest	28,36111	6,655407					

Ponadto porównanie wyników pretestu i posttestu uzyskanych za pomocą „Kwestionariusza zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole” w zakresie nerwowości i nieśmiałości uczniów wykazało istotny statystycznie spadek liczby zachowań świadczących o brakach w zakresie omawianego składnika kompetencji społecznych. Dzięki zajęciom dzieci zaczęły zdawać sobie sprawę z tego, że są ważne i mają prawo do wyrażania własnych uczuć i myśli. Zaczęły chętniej wypowiadać się na forum grupy, ponieważ miały pewność, że nie zostaną za to skrytykowane.

Obecnie coraz większego znaczenia w praktyce edukacyjnej nabierają funkcje związane z samorozwojem i samorealizacją ucznia. W toku edukacji staramy się dbać o to, aby „mądrze wspomagać rozwój edukacyjnej samodzielności ucznia, aż do wyłonienia się aksjologicznych, metodologicznych i pedagogicznych zarysów autoedukacji, podmiotowej struktury osobowej, poznawczo i emocjonalnie panującej nad otaczającą dziecko i tkwiącą w nim rzeczywistością” (Kojs, 2009, s. 31). W działaniach oświatowych stosowanie reguł Teorii Ograniczeń pozwala urozmaicać oraz wzbogacać proces edukacyjny o kształtowanie samodzielności edukacyjnej i poznawczej ucznia. Uczeń, przewidując pewne konsekwencje swojego postępowania, zdobywa — drogą samodzielnych doświadczeń — wiedzę oraz umiejętności niezbędne w przyszłym dorosłym życiu. Nauczyciel realizujący założenia wspomnianego programu skłania się ku integracji w edukacji wczesnoszkolnej. W tym kontekście oznacza to stwarzanie atmosfery sprzyjającej rozwojowi dziecka, w której „podstawę

zmian w zachowaniu jednostki stanowi jej własna zdolność do wzrostu i rozwoju” (Misiorna, 1999, s. 18).

Mimo coraz bardziej rozpowszechnionej idei włączania ucznia do systemu zorganizowanego kształcenia jako autoedukatora w dalszym ciągu nie dostrzegamy przełożenia tych działań na praktykę pedagogiczną. Nauczyciele kształcenia zintegrowanego rzadko pozwalają uczniom na samodzielne rozwiązywanie problemów, w obawie, że dyskusja bardzo szybko przerodzi się w kłótnię, a nawet bójkę, a nauczycielowi trudno będzie utrzymać ład i porządek w klasie. Jednak zastosowanie w trakcie zajęć trzech narzędzi logicznych Teorii Ograniczeń wpłynęło również na zwiększenie poziomu stosowania reguł moralnych w grupie uczniów poddanej badaniu eksperymentalnemu. Porównanie liczby punktów zdobytych w skali taktownego zachowania „Kwestionariusza zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole” zarówno przed zadziałaniem czynnika eksperymentalnego, jak i po tym zadziałaniu wskazuje na istotny statystycznie wyższy wynik ogólny uzyskany w pomiarze drugim (posttest) przez grupę badanych uczniów w porównaniu z wynikami uzyskanymi w pomiarze pierwszym (pretest).

Tabela 4

Wyniki testu Wilcoxon — taktowne postępowanie (pretest i posttest) ($N = 36$)

Taktowne postępowanie	Statystyka T	Statystyka Z	Wartość p testu Wilcoxon
Pretest / posttest	0,00	4,457345	0,000008

Poprawa wyników w zakresie przestrzegania reguł moralnych jest tym bardziej godna uwagi, że przed przystąpieniem do realizacji cyklu zajęć aż 56% uczniów przyznawało, iż w sytuacji upominania przez nauczyciela stara się poprawić swoje zachowanie, ale zwykle nie przynosi to pożądanego rezultatu. Analizowanie, planowanie, przewidywanie konsekwencji własnych działań oraz działań innych osób to czynności umysłowe, które powinny być szczególnie mocno akcentowane i intensywnie rozwijane w okresie szkolnym. Dzięki nim uczniowie stopniowo rozwijają w sobie umiejętność ujmowania cech rzeczywistości z różnych punktów widzenia i łączenia ze sobą zgromadzonych informacji, co pozwala im na wyjaśnianie związków między przyczynami i skutkami zjawisk w otaczającym świecie (Appelt, 2005, s. 265). Pracy nad tymi umiejętnościami sprzyja zastosowanie „Gałęzi”, narzędzia, które kształtuje i rozwija wspomniane czynności umysłowe; korzystanie z tego narzędzia pozwala poruszyć problem konsekwencji, szczególnie istotny w kontekście przestrzegania reguł moralnych.

Nauczenie dzieci postępowania według określonych ram w trakcie rozwiązywania problemów klasowych to zadanie leżące w ramach Teorii Ograniczeń, która dzięki zastosowaniu trzech narzędzi logicznych pozwala na przejście krok po kroku przez sytuacje konfliktowe bądź zaplanowanie wspólnych przedsięwzięć. Efekty zastosowania wspomnianych narzędzi potwierdzają wyniki w zakresie podniesienia umiejętności rozwiązywania problemów społecznych w badanej grupie uczniów. W tym przypadku to „Chmurka” okazała się szczególnie przydatnym narzędziem w grupie poddanej eksperymentowi. Same dzieci często wskazywały na fakt, iż wdają się w bójkę i nieporozumienia w klasie i nie potrafią sobie w tym poradzić. Zapoznanie się ze wspomnianym narzędziem pozwoliło im częściej szukać pokojowego rozwiązywania konfliktów. Często przypominały sobie sytuacje rozwiązane dzięki „Chmurce”, co pozwalało im na niepopelnianie dwa razy tych samych błędów. Sytuacja „wygrana — wygrana”, w której obie strony konfliktu dochodzą do satysfakcjonującego je rozwiązania, zaczęła cieszyć się sporym uznaniem uczniów, na co wskazują wyniki prowadzonej obserwacji bezpośredniej. W końcowej fazie realizowanego cyklu zajęć prawie połowa uczniów badanej klasy zaczęła zauważać, że nie musi rezygnować ze swoich potrzeb, a konflikt wcale nie wiąże się ze stratą którejś ze stron. Oznacza to, że uczniowie poddani działaniom eksperymentalnym opanowali umiejętność posługiwania się „Chmurką” (narzędziem Teorii Ograniczeń wykorzystywanym podczas rozwiązywania konfliktów) i częściej szukali rozwiązań korzystnych dla obu stron, rezygnując tym samym z agresji słownej i fizycznej. Potwierdzają to wyniki badań w zakresie omówionych kompetencji społecznych.

Nadanie pewnych ram, działanie według logicznych schematów postępowania eliminuje problem chaosu i dezorganizacji jednostki lekcyjnej, zapewnia porządek przebiegu zajęć i wypowiedzi poszczególnych dzieci. W takiej sytuacji jak najbardziej realne wydaje się odejście od powszechnie przyjętej dominującej roli nauczyciela, który to w dużej mierze decyduje o przekazywanych dzieciom wiadomościach oraz umiejętnościach przedmiotowych, a także przebiegu zajęć lekcyjnych. Sytuacja, w której nauczyciel pełni rolę twórcy, natomiast uczniowie są jedynie wykonawcami jego poleceń i zadań, powoduje, iż uczniowie są pozbawieni możliwości wykorzystania własnych potencjałów kształcących w procesie tworzenia zadania i podejmowania decyzji (Kojs, 1994, s. 93).

Warto podkreślić, iż uogólnionym dynamicznym rezultatem kompetencji społecznych jest sztuka nieustannego stawania się dojrzałą i odpowiedzialną istotą społeczną, sztuka bycia społecznie wartościowym członkiem rodziny, kolegą, koleżanką, sąsiadką, uczniem, współpracownikiem, członkiem społeczności lokalnej, współobywatelem państwa (Borkowski, 2003, s. 110). Kształtowanie kompetencji społecznych na

etapie edukacji wczesnoszkolnej sprzyja zatem podejmowaniu właściwych ról społecznych w dorosłym życiu. Warto więc wykorzystać walory trzech narzędzi logicznych Teorii Ograniczeń do wprowadzania treści z zakresu edukacji społecznej. Aby jednak możliwe było podejmowanie działań na szerszą skalę, należałoby zapoznać nauczycieli nauczania zintegrowanego, jak również wyższych szczebli edukacyjnych, z możliwościami stosowania narzędzi Teorii Ograniczeń w edukacji i wychowaniu młodego człowieka. Prowadzenie warsztatów oraz szkoleń w tym zakresie pozwoliłoby nauczycielom na późniejsze wdrożenie Teorii Ograniczeń do praktyki pedagogicznej we do własnej klasie.

Wnioski

W świetle przytoczonych rezultatów z badań można sformułować następujące wnioski:

1. Podejmowanie działań edukacyjnych oraz korekcyjnych już w odniesieniu do uczniów w młodszym wieku szkolnym w obszarze rozwoju społeczno-emocjonalnego powinno stać się pilnym zadaniem pedagogów i nauczycieli.

2. Wychowawca powinien posiadać wiedzę na temat różnych zaburzeń społeczno-emocjonalnych dzieci oraz ich deficytów w zakresie przejawianych kompetencji społecznych, powinien posiadać umiejętności rozpoznawania tych zaburzeń i deficytów i odpowiedniego postępowania z takimi dziećmi.

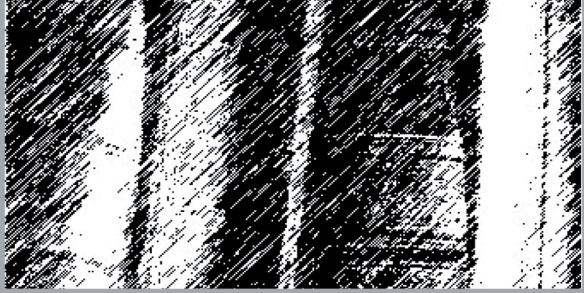
3. Dobór odpowiednich metod i technik pracy w dużej mierze decyduje o przyszłej karierze dzieci w szkole, a w niektórych przypadkach nawet w późniejszym życiu.

4. Istnieje potrzeba uwzględnienia tego typu zajęć w planach rocznych pracy z uczniami w młodszym wieku szkolnym.

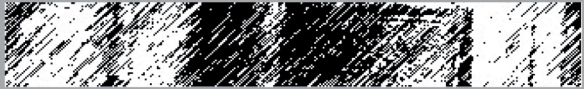
Narzędzia Teorii Ograniczeń mogą stanowić pewne uzupełnienie oraz wzbogacenie realizowanych treści, natomiast nie wymagają odrębnych godzin lekcyjnych. Uzyskanie zadowalających rezultatów w prowadzonym postępowaniu badawczym skłania do szerszego zastosowania omawianych narzędzi w ramach zajęć zintegrowanych. Równie owocne może okazać się zastosowanie tych narzędzi w przypadku wprowadzania pojęć, analizowania lektur bądź omawiania problemów społeczno-emocjonalnych, z którymi na co dzień borykają się uczniowie w młodszym wieku szkolnym oraz ich starsi koledzy.

Bibliografia

- Appelt K., 2005: *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk.
- Borkowski J., 2003: *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa.
- Brzezińska A., 1991: *Między dzieciństwem a dorosłością. Etapy rozwoju psychospołecznego*. „Życie Szkoły”, nr 4.
- Huget P., 2001: *Kompetencje społeczne dzieci z zaburzeniami w zachowaniu*. W: *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*. Red. B. Urban. Kraków.
- Kojs W., 1994: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*. Katowice.
- Kojs W., 2009: *Modalne aspekty edukacji i pedagogiki*. „Chowanna” [Tom jubileuszowy: *Modalne aspekty treści kształcenia*. Red. W. Kojs].
- Misiorna E., 1999: *Kształcenie zintegrowane u progu reformy*. W: E. Misiorna, E. Ziętkiewicz: *Zintegrowana edukacja w klasach I—III*. Poznań.



Edukacja medialna i informatyczna



MIROŚŁAWA WAWRZAK-CHODACZEK

Rola gier komputerowych w czasie wolnym młodzieży w wieku adolescencji*

The role of computer games in the leisure time of Polish youth in their adolescence

Abstract: Computer games are now a common way of using leisure time, and therefore worth examining how much time young people devote to them. From the educational point of view it is important what kind of games young people play and what the functions of computer games they play in their lives. Content analysis of games available on the market shows that most of them (about 80—85%) engaged in acts of a player of extreme violence and cruelty. The increasing use of computer games has an impact on the psyche of the child. It is therefore essential question is what kind of games prevails among users of computer games? The article shows what kind of games they play adolescents and what are the differences in the preferences of games by girls and boys.

Key words: computer games, Polish youth, adolescence.

* Anglojęzyczna wersja artykułu ukazała się w czasopiśmie „Educational Review” 2011, no. 26.

Wprowadzenie

Globalizacja, mobilność, zerwanie z tradycją, indywidualizacja oraz przemiany społeczne i technologiczne są cechami społeczeństwa rozwiniętego. Wnikają błyskawicznie do życia współczesnej rodziny. Życie rodzinne jest obecnie inne niż przed laty, więzi rodzinne stają się coraz słabsze, a media zagościły w każdym domu na stałe. Dzieci urodzone po 1980 roku określa się jako *digital natives*, dorastają bowiem w społeczeństwie informacyjnym, a media mają coraz większy wpływ na ich socjalizację. Jurgen Holtkamp (2010, s. 33) pisze, iż to pokolenie to „dzieci kciuka”, które potrafią w kilka sekund rozesłać informacje tekstowe (SMS), słuchać jednym uchem piosenki w formacie MP3, a drugim rozmówcy w telefonie komórkowym. Współczesna młodzież nie jest dostosowana do tradycyjnego społeczeństwa wraz z jego wartościami, zasadami współżycia i wymogami moralnymi, na co dzień bowiem stosuje często reguły życia obowiązujące w Internecie. Ma to związek z tym, że Internet rozwinął się i zyskał popularność w społeczeństwie szybciej niż wszystkie poprzedzające go media. Dziś amerykańskie dzieci i młodzież dorastają w otoczeniu mediów w swoich domach i szkołach; miniaturyzacja sprzętu powoduje, że może on być przenoszony, a użytkownicy mogą korzystać z mediów cyfrowych niemal wszędzie. Laptopy, telefony komórkowe i przenośne urządzenia internetowe szybko stają się podstawowym sprzętem dzisiejszej młodzieży. Wraz ze wzrostem dostępu młodych ludzi do mediów nastąpiła zmiana adresowanych do nich treści (Roberts, Foehr, 2010). Obecnie znaczna część mediów koncentruje się na tworzeniu i dystrybucji treści wyraźnie skierowanych do dzieci i młodzieży.

Co robią młodzi ludzie w Internecie? Liczne badania pokazują, że głównie szukają informacji, przeważnie na tematy interesujące ich indywidualnie, a także wiadomości potrzebnych do szkoły. Jedna trzecia młodych ludzi potrafi wysłać i odebrać e-maile oraz wykorzystuje Internet do komunikowania się z innymi. Ok. 40% wszystkich dzieci gra indywidualnie w gry on-line, prawie 25% wspólnie z innymi (Holtkamp, 2010, s. 31). Gry komputerowe są konkurencją dla „starych” form spędzania czasu wolnego i powoli je wypierają, co skutkuje np. spadkiem popularności tradycyjnego czytelnictwa. Gry komputerowe i gry wideo bezspornie stają się jedną z dominujących form elektronicznej rozrywki dla dorosłych i dzieci na całym świecie. Dla wielu dzieci gra staje się stałym towarzyszem procesów umysłowego dojrzewania, inicjacji etycznej i estetycznej, formowania sposobów uczestnictwa we wspólnotach. Świat wirtualnej rzeczywistości coraz wierniej oddaje „rzeczywistość za oknem”. To niewątpliwie zaleta, ale i wielkie niebezpieczeństwo — zaciera się powoli granica

między tymi światami, dla graczy świat wirtualny jest atrakcyjniejszy. Gry stwarzają wrażenie bezpieczeństwa i komfortu, sytuację pozornego spełnienia swoich potrzeb. W przeciwieństwie do świata realnego porażka w grze niczym nie grozi, gracz w najgorszym wypadku może wrócić do zapisanego stanu gry lub po prostu rozpocząć rozgrywkę od nowa.

Gry jednak — zwłaszcza gry komputerowe — cieszą się przeważnie złą sławą. Obwinia się je zatem o degenerowanie młodych umysłów przez szerzenie przemocy, tworzenie wypaczonego wizerunku świata czy też dostarczanie nieodpowiednich wzorów zachowań itp. Bardziej subtelne zarzuty dotyczą osłabienia kontaktu z rzeczywistością realną, ograniczania wyobraźni, obniżenia zdolności do myślenia dyskursywnego i przekształcania myślących ludzi w automaty bezwiednie reagujące na bodźce. Opiniom tym zaprzecza jednak coraz więcej badań. Dostarczają one bowiem wiele dowodów pozytywnego wpływu gier. Część gier tzw. edukacyjnych weszła już zresztą na stałe do szkolnych programów. Zanim przystąpię do analizy zgromadzonych wyników badań dotyczących grania w gry komputerowe, chciałabym przytoczyć opinie o skutkach użytkowania gier komputerowych.

Gry — choć dzieją się w rzeczywistości, która nie tworzy realnego zagrożenia — oferują autentyczne doznania porażki i sukcesu. Są też doskonałym narzędziem samopoznania, świadomego wyboru ekspresji tego, co w człowieku piękne i dobre, ale także tego, co mroczne. Gry komputerowe są przy tym niezwykle atrakcyjne, ponieważ pobudzają aktywność osobistą i zbiorową, pozwalają na ujawnienie czynnej strony natury ludzkiej. Nie można ich zatem zbyt prosto, zbyt pośpiesznie wartościować. To przecież nowy świat, oprócz zagrożeń niosący również ogromne możliwości.

James Paul Gee, autor kilku książek opisujących korzyści z gier (Gee, 2003, 2005, 2007), twierdzi, że rynek zmusza projektantów do stosowania takich rozwiązań w grze, aby była ona dla gracza przygodą, w której musi on różnymi sposobami starać się rozwiązywać problemy, powinien wiedzieć, jak w drodze negocjacji zdobyć od innych graczy niezbędne informacje, żeby rozwiązując serię coraz trudniejszych problemów, dojść do zwycięstwa. Podczas gry gracz musi rzeczywiście zmierzyć się ze swoimi rolami, uczy się myśleć i działać jak inżynier, pilot, zarządzający miastem lub żołnierz. W bardziej zaawansowanych grach rozwiązania problemów mogą powstać dzięki posiadanej wiedzy, we współpracy z innymi graczami, ale znajdują się także metodą prób i błędów. Wszystkie te sposoby rozwiązywania problemów w grach są zadaniami, które stosuje się jako skuteczne metody nauczania. J.P. Gee określa 36 cech, które ma wiele dobrych gier komputerowych i wideo, twierdząc, że nauczyciele powinni wykorzystywać wzory zawarte w grach jako modele do uczenia się XXI wieku.

Gry komputerowe zdają się także rozwijać wyobraźnię przestrzenną. Prawidłowość tę zauważył Ulrich Neisser (ed., 1998), psycholog poznania z Uniwersytetu Cornell w stanie Nowy Jork. U. Neisser zaobserwował wyraźny wzrost ilorazu inteligencji dzięki rozwiązywaniu zadań przestrzennych i analizowaniu obrazów. Natomiast Peter Frensch z berlińskiego Uniwersytetu Humboldta stwierdził wyraźną poprawę wyobraźni przestrzennej u dzieci, które przez 6 godzin koncentrowały się na przesuwaniu wirtualnych klocków w Game Boy. Badania te wskazują więc, że dzieci, które bawią się grami komputerowymi, rozwijają pewne sprawności lepiej niż ich niekorzystający z gier rówieśnicy. Badacze sądzą też, że nie można jednoznacznie stwierdzić, wbrew niektórym obiegowym mniemaniom, iż gry nieedukacyjne wypaczają rozwój dzieci.

Gry przede wszystkim sprzyjają doskonaleniu umiejętności, sprawdzaniu siebie, rywalizacji. Te cechy gier technika komputerowa wydobyla w stopniu dotąd nieosiągalnym. Szczególną atrakcją stały się zwłaszcza gry zespołowe on-line. Legendarna już Ultima, a także Quake, Age of Empires, Total Annihilation, Doom, Aliens, Godzilla opanowują więc umysły i emocje, wdzierają się w przestrzeń realną. Tworzą się swoiste subkultury graczy o własnym kodeksie etycznym, stylu życia, wyglądzie. Do bardziej znanych należą tu Bractwo Krwi na Catskills czy Białe Orły, największy klan Ultimy w Polsce. Wirtualne światy — zasiedlane przez wirtualnych mieszkańców, którzy wspólnie walczą, pracują, załatwiają najrozmaitsze interesy — stają się coraz wierniejszym odbiciem rzeczywistego świata (Ultima) lub jego różnych aspektów. Odbicie to jednak nie jest prostym odwzorowaniem, dokonuje się bowiem w nierealnych dekoracjach ucieleśniających romantyczne marzenia o niezwykłych przygodach zwyczajnych ludzi — drwali, rybaków czy kucharzy — pozwala wcielać się w role wojowników, magów, uzdrowicieli.

Podobnie jak w realnym życiu, w grze troska o własne interesy czy zagrożenie ze strony przeciwników zmuszają graczy do zawierania różnego rodzaju związków, paktów, porozumień, a także do walki. Gry zatem uczą radzić sobie, wprowadzając w bajkowej scenerii, ale przecież z całkiem powszednimi problemami społecznymi, psychologicznymi, ekonomicznymi czy kulturowymi. Mogą wpływać korzystnie na rozwój zdolności komunikacyjnych, przywódczych i doskonalić umiejętności planowania. Część psychologów twierdzi nawet, że również gry „krwawe” nie stanowią większego zagrożenia dla młodych umysłów. Mogą wprowadzić przybierając (często przybierają) formy zbyt agresywne; celem tych gier jest zniszczenie wroga, ale ich istotą — walka ze złem. Sądzę, że nie można się zgodzić z taką tezą.

W edukacji dziecka ważną rolę odgrywają osobiste doświadczenia. Stanowią one budulec, z którego dziecko tworzy pojęcia i umiejętności. W trakcie przetwarzania zdobytych doświadczeń dziecko powinno mó-

wić, ponieważ w ten sposób wzbogaca swój zasób słownictwa czynnego nowymi pojęciami. Nazywanie przedmiotów oraz wykonywanie określonych czynności sprzyja koncentracji uwagi i pomaga dziecku dostrzec to, co ważne. Uczenie się z pomocą gier i zabaw dydaktycznych wyzwala ciekawość i zainteresowania poznawcze, podnosi motywację do wykonywania zadań szkolnych i wpływa na rozwijanie twórczego myślenia i działania (Gee, 2003; Prensky, 2003). W trakcie zabawy, w działaniu uczeń może opanować wiele umiejętności praktycznych. Zabawy twórcze mają duże znaczenie dla rozwoju uczuć społecznych, znacząco wpływają na całościowy kształt socjalizacji dziecka.

W literaturze przedmiotu można znaleźć sporo argumentów dowodzących szkodliwości gier komputerowych, zwłaszcza takich, które zawierają przemoc. Takie gry budzą uzasadniony niepokój wychowawców, psychologów i pedagogów związany z negatywnym wpływem tych treści na rozwój dziecka. Najwięcej aktów przemocy ze szczególnym okrucieństwem zawierają gry zręcznościowe, tzw. strzelanki, bijatyki, mordobicia. Celem jedynym i podstawowym jest tu niszczenie wszystkiego, co grającemu stanie na drodze. Gra polega na walce z różnymi istotami — ludźmi, zwierzętami lub stworzeniami fantastycznymi, i używa się w niej rozmaitego typu broni: dzid, rewolwerów, pił tarczowych, maczug, broni laserowej. Gry zazwyczaj są tak skonstruowane, że w polu widzenia gracza znajdują się przeciwnicy, a także jego ręka z bronią, np. rewolwerem, piłą tarczową. W zależności od możliwości technicznych komputerów i rodzaju gry, animacja jest zróżnicowana, od prostej, jak w filmach rysunkowych, do bardzo realistycznej, z udziałem aktorów włącznie. W tle słyszalne są odpowiednio dobrane dźwięki: muzyka, krzyki, jęki, odgłosy wybuchów itp. Na podstawie licznych badań zaprezentowanych w obszernej literaturze na temat oddziaływania przemocy w telewizji dowiedziono wpływu oglądania scen agresji na wzrost agresywności u dzieci. Panuje też opinia, że gra w brutalne gry komputerowe może pozbawić dzieci empatii dla rzeczywistych ofiar. W grach komputerowych, oprócz propagowania wzorów do naśladowania (tak jak ma to miejsce w telewizji), duże znaczenie ma trening, czyli powtarzanie zachowań. Wielokrotne powtarzanie jakiejś czynności powoduje, iż staje się ona łatwiejsza, z czasem jest wykonywana bardziej sprawnie, niemal automatycznie. W grach komputerowych gracz sam dokonuje czynów agresji (Ferguson, 2007; Gentile, Stone, 2005; Griffiths, Davies, Chappell, 2004; Ulfik-Jaworska, 2001).

Granie w gry komputerowe może też powodować określone skutki zdrowotne.

Lekarze różnych specjalności ostrzegają przed konsekwencjami zdrowotnymi nałogowej zabawy grami komputerowymi. Wśród możliwych zaburzeń wymieniają np.:

- halucynacje słuchowe;
- nadwyrężenie nadgarstków;
- dolegliwości karku;
- bóle łokci;
- zapalenie ścięgien;
- neuropatia obwodowa;
- otyłość (związana z brakiem ruchu);
- epilepsja u osób nadwrażliwych na światło;
- zwiększone ryzyko wystąpienia ostrej formy białaczki limfoblastycznej (Griffiths, 2004).

W grach komputerowych bardzo często pojawiają się obrazy i animacje pornograficzne. Są one zazwyczaj dodatkiem do gry lub formą nagrody za przejście do następnego etapu. Istnieją także pornograficzne gry oparte na zasadach „komputerowej randki”; celem jest tu takie flirtowanie z wirtualną partnerką lub partnerem, które doprowadzi do jej gotowości do współżycia seksualnego oraz pozwoli spełnić w ten sposób fantazje erotyczne gracza (Łukas, 1998, s. 53).

Niepokojącym aspektem gier komputerowych jest także wykorzystywanie w ich scenariuszach elementów o wyraźnie satanistycznym charakterze (np. Doom, Quake, Heretic, Hexen, Diablo, 666). W tych grach dzieci oswajają się z symboliką satanistyczną i z czasem odbierają ją jako element pozytywny, ponieważ konkretne symbole satanistyczne (np. pentagram, głowa kozła, odwrócony krzyż) często oznaczają miejsca, w których są np. tajne przejścia, schowki zawierające broń i inne „dobra” przeznaczone dla gracza. Z kolei wartości chrześcijańskie często są ośmieszane. Zasygnalizowane problemy są jeszcze mało znane, ponieważ jeśli już mówi się o negatywnych aspektach gier komputerowych, to najczęściej zwraca się uwagę na obecność przemocy i okrucieństwa.

Gry komputerowe stają się także coraz popularniejszym nośnikiem reklamy. Wartość światowego rynku gier komputerowych szacowana jest obecnie na 65 mld USD; rynek ten należy do najszybciej rozwijających się segmentów branży rozrywkowej. (*Branża i prognozy przychodów...*). Z roku na rok gracze stają się coraz bardziej atrakcyjną grupą dla reklamodawców. Są aktywni, mają pieniądze, a gry stanowią dla nich doskonałą formę relaksu.

Wprawdzie stereotyp, że gracz to kilkunastolatek, który poza komputerem nie widzi świata, staje się coraz mniej powszechny, wyniki badań dowodzą bowiem, że średnia wieku polskiego gracza wynosi dwadzieścia kilka lat, jednak w tej grupie dzieci i młodzież stanowią niemałą liczbę. Należy w tym miejscu przypomnieć, że reklama to jedyny przekaz medialny, który nie ma celu wychowawczego, a jedynie cel konsumpcyjny.

W trosce o rozwój dzieci w Polsce warto dokładniej przyjrzeć się grom komputerowym oraz zastanowić się nad wpływem tej nowej formy rozrywki na rozwój naszych wychowanków.

Metoda

Podstawowy cel tego artykułu stanowi refleksja nad nowymi zjawiskami współczesnej sceny komunikacyjnej, jakimi są gry komputerowe, w które grają dzieci i młodzież.

W badaniach przeprowadzonych w maju i kwietniu 2011 roku we Wrocławiu wzięło udział 374 respondentów — dzieci i młodzież.

W związku z tym, że przejście z dzieciństwa w okres młodzieńczy i dorosłość jest płynne, a granice te są dosyć trudne do zdefiniowania, do badań zaproszono młodych ludzi w wieku dorastania, nazywanego też okresem adolescencji. Elizabeth B. Hurlock (1965, s. 13) dzieli ten okres na trzy fazy:

- preadolescencja (10—12 lat);
- wczesna adolescencja (13—16 lat);
- późna adolescencja (17—21 lat).

W badaniach wzięto pod uwagę młodych ludzi znajdujących się w fazie wczesnej adolescencji i preadolescencji.

Badania wśród młodzieży w wieku od 13 do 16 lat były prowadzone z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego oraz z zastosowaniem ankiety (dwóch rodzajów) jako techniki badawczej. Jedną ankietę przeprowadzoną bezpośrednio wśród uczniów w dwóch szkołach, drugą — za pośrednictwem Internetu. W badaniach uczestniczyło 197 osób w okresie wczesnej adolescencji. Dzieci młodsze wypełniały *Dzienniczki dnia*, w których rejestrowały poszczególne wykonywane przez siebie czynności oraz odpowiadały na pytania dotyczące użytkowania komputera. Takimi badaniami objęto 98 dzieci. Z pozostałymi dziećmi w okresie preadolescencji (79 osób) przeprowadzono swobodną rozmowę w klasie szkolnej.

Podstawy teoretyczne badań stanowiła literatura dotycząca użytkowania gier komputerowych przez dzieci i młodzież. Jako wyjaśniające badane zjawisko przyjęto dwie teorie z zakresu pedagogiki mediów. Pierwsza z nich to **teoria „użytkowania i korzyści”**, która opiera się na założeniu, że nie mass media „używają” odbiorców, lecz odwrotnie — odbiorcy używają mass mediów do swoich celów zależnie od zainteresowań i potrzeb. Sposoby korzystania z treści oferowanych przez przekazy są w głównej mierze kształtowane przez oczekiwania odbiorców. Znaczna

część publiczności korzysta z mediów w sposób celowy, „użytkuje” je dla własnej korzyści. Poza tym — oprócz środków masowego komunikowania — istnieją inne źródła i sposoby zaspokajania potrzeb. Nie można więc przeceniać wpływu środków na postawy i zachowania odbiorców. Druga teoria opiera się na **koncepcji socjalizacyjnej funkcji mass mediów**. Socjalizacja bywa rozumiana tu podwójnie: jako proces dziejący się poza jednostką i jako proces dziejący się w jednostce, a polegający na tym, że człowiek w efekcie wywieranego nań wpływu ze strony czynników socjalizacji zinternalizuje, czyli uwewnętrznia normy, wzory zachowań i wartości społeczne. Tutaj mamy na myśli socjalizację w drugim znaczeniu: to, jak człowiek reaguje na socjalizacyjne działanie mediów. Socjalizacyjną funkcję mediów rozpatruje się zwykle w czterech aspektach, biorąc pod uwagę:

- ilość czasu poświęcanego na odbiór przekazów mass mediów w ogóle oraz na korzystanie z konkretnych typów przekazów;
- role społeczne pełnione przez odbiorców;
- motywy selekcji przekazów (chodzi o motywy odbioru określonych treści i określonych mediów); w tym punkcie koncepcja socjalizacyjna zbiega się z koncepcją badań „użytkowania i korzyści”;
- zaufanie do poszczególnych mediów; chodzi o ocenę stopnia wiarygodności nadawcy oraz o stosunek odbiorcy do treści przekazu.

Każdy z wymienionych tu obszarów badawczych bywa rozpatrywany w kategoriach zmiennych demograficznych, takich jak wiek czy płeć, oraz zmiennych społecznych, takich jak zawód, pozycja społeczna, zawodowa, materialna czy wykształcenie (Gajda, 1988, s. 21).

Wyniki badań

Przegląd gier komputerowych, w które grają młodzi ludzie, pokazuje, że są to gry różnego rodzaju. Najpopularniejsze z nich to:

1. Gry akcji (tzw. gry platformowe) — te gry polegają na szybkiej reakcji na powstałą akcję; większość pierwszej generacji gier akcji wymaga zręczności i szybkiego reagowania.

2. Gry przygodowe — gracz rozwiązuje wiele problemów, aby przejść przez wirtualny świat; gry przygodowe wymagają od gracza rozwiązywania różnych, mniej lub bardziej skomplikowanych zagadek.

3. Gry bijatyki — gry te to walki kontrolowane przez innych graczy; system, w którym można bezpośrednio sterować każdym ruchem trzymanej w dłoniach bohatera broni, komputerowa odmiana gier fabu-

larnych — RPG (*role-playing game*), w której gracz wciela się w postać rycerza, maga lub przedstawiciela innej, przewidzianej w grze, typowej profesji, aby wraz z drużyną bohaterów zwiedzać fantastyczny i zazwyczaj dość rozbudowany świat, dokonując heroiczných czynów lub sięgając popłoch i zniszczenie.

4. RPG (*role-playing game*) — gry fabularne; najbardziej charakterystyczną cechą tych gier jest wcielanie się graczy w rycerzy, magów lub inne, typowe dla danej stylistyki świata postacie; cel gry stanowi zazwyczaj osiągnięcie kolejnych poziomów doświadczenia poprzez rozwiązywanie zadań czy też zabijanie potworów.

5. Gry symulacyjne — mają cztery podstawowe cechy: ustalone zasady, współzawodnictwo, symulacja (niereczywistość odwzorowująca rzeczywistość), charakter ludyczny (bardzo często w grach chodzi o dobrą zabawę); celem gry jest osiągnięcie sukcesu, gry opierają się na symulacji ruchu pojazdów w świecie rzeczywistym (samochody i samoloty) lub fikcyjnym (statek kosmiczny).

6. Gry sportowe — koszykówka, piłka nożna, hokej i inne dyscypliny sportu przeniesione na ekran komputera; czasami gracz jest menedżerem, czasami członkiem drużyny, albo i jednym, i drugim jednocześnie; gry te polegają na wpływaniu na przebieg dowolnej, także mającej miejsce w rzeczywistości, rozgrywki sportowej.

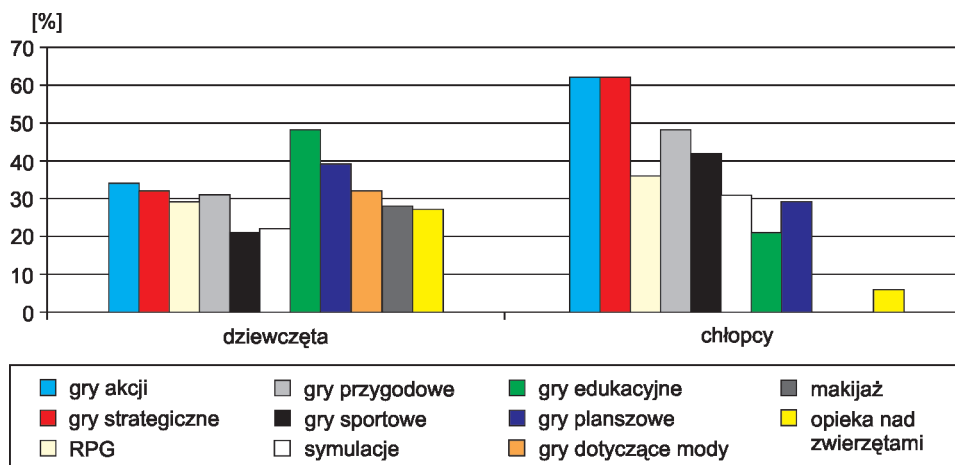
7. Gry strategiczne — gry te pomagają odtworzyć historyczne lub fikcyjne sytuacje, mające umożliwić graczowi opracowanie odpowiedniej strategii osiągnięcia celu; gry strategiczne to symulacja prawdziwej lub wymyślonej wojny lub sytuacji z życia narodu czy społeczności.

8. Gry erotyczne — część gier ma elementy o zabarwieniu erotycznym, ale część jest ewidentnie pornograficzna.

Przeprowadzone badania pokazują, iż 63% chłopców w wieku 10—12 lat preferuje gry akcji i gry strategiczne (np. *Icy Tower*, *Monopoly Mini-Game*), ponad 40% badanych preferuje gry przygodowe (*Versus*, *Mega-venture*) i sportowe (*Snow Boarding*), 30% ankietowanych gra w gry symulacyjne (np. *Colin McRae Rally 2.0*). Dziewczęta wybierają głównie gry edukacyjne (47%) (*Brain Racer*, *Word Search Gameplay*), gry przygodowe. Dużym powodzeniem wśród dziewcząt cieszą się również gry planszowe (*Flash Ludo*) i gry akcji. Dziewczynki lubią też gry, w których mogą ubierać i malować różne osoby (*Cosmoangel: Fashion*, *Dark Lipstick Makeup*, *Farm Makeup*), oraz gry umożliwiające opiekę nad zwierzętami (wśród tego rodzaju gier największą popularnością cieszy się gra *Pet Party*, w którą gra już ponad milion użytkowników; na portalu społecznościowym *Nasza Klasa* powstało nawet forum zrzeszające wielu fanów tej gry). Wśród młodych użytkowników gier dużym powodzeniem cieszy się jedna z najpopularniejszych gier z serii *Sims* i tę grę preferują prze-

ważnie dziewczęta (33%). Najmłodsze dzieci grają w gry dla dzieci, takie jak: Fight Of The Hamsters, Scooby Doo, Kungfu Panda 2, Puzzle, Barbie, Fashion Boutique, BobiBobi Car.

Rozkład procentowy gier użytkowanych przez dzieci z młodszej grupy wiekowej prezentuje rys. 1.



Rys. 1. Rodzaj gier komputerowych, w które najchętniej grają dzieci w wieku 10—12 lat ($N = 197$; dziewczęta = 75; chłopcy = 122)

Młodzież w wieku 13—16 lat gra w gry podobne do tych, w które grają dzieci młodsze, jednak wybiera gry o bardziej rozbudowanej fabule i zawierające więcej agresywnych treści. Są wśród nich gry ze scenami przemocy bądź dewastacji. Ponad 60% badanych chłopców gra w gry akcji i gry strategiczne, a także lubi bijatyki oraz gry typu RPG. Najbardziej popularne gry to Nemexia, Mortal Kombat Karnage, Dragon Age Legends Remix 01, Ghosts and Grenades, Cold Justice, Armored Fighter New War, Eye of the Beholder, Darklands, Betrayal at Krondor. Dużą popularnością cieszy się polska gra The Witcher. Niestety ok. 11% 15—16-letnich chłopców gra w gry Quake, Wolfenstein, DOOM, będące synonimami wszystkiego, co złe w grach komputerowych. Na przykład Quake przenosi gracza do mrocznego, ponurego, a zarazem najlepiej chyba zaprojektowanego świata, jaki kiedykolwiek stworzono na potrzeby gry akcji. W pełni trójwymiarowa perfekcyjnie wykonana sceneria stanowi tajemnicze i mroczne tło wędrówki w poszukiwaniu źródeł Zła. Chłopcy lubią też grać w gry sportowe i wyścigi samochodowe (Football Lob Maste, Urban Basketball, Snow Boarding, Smart Soccera0, Grand Prix Go, Farm Express 2). Są to głównie gry on-line. Wyróżniono cztery typy osób, które grają w Internecie; są to wyczynowcy (dla nich najważniejszy

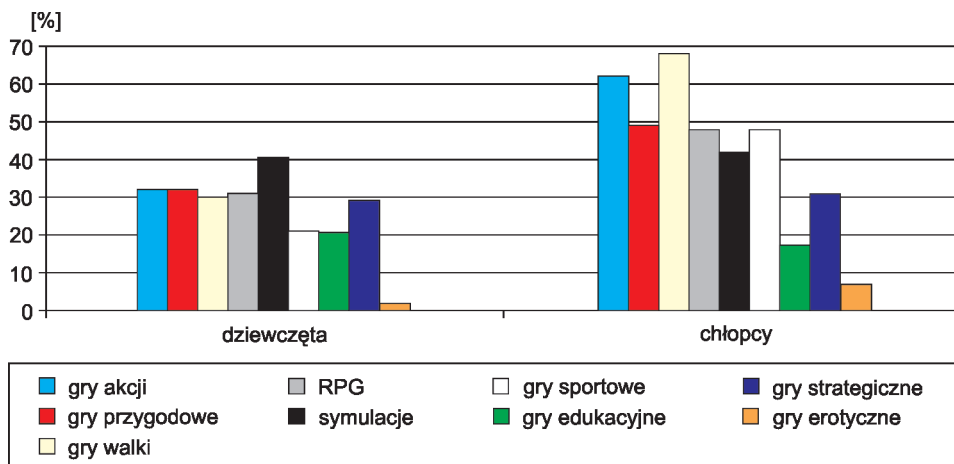
jest cel, np. zdobycie punktów), odkrywcy (zainteresowani funkcjonowaniem gry od strony technicznej), poszukiwacze towarzystwa oraz zabójcy (ci, którzy napastują innych). Badani chłopcy (8%) deklarowali przynależność do grupy poszukiwaczy i zabójców.

Przeprowadzone badania wykazały różnice dotyczące rodzaju preferowanych gier komputerowych przez dziewczęta i przez chłopców. Dziewczynki częściej wybierają gry zręcznościowe i przygodowe (np. *Croc*, *Super Mario*, *Tomb Raider*) oraz edukacyjne (np. *Matma jest super*, *Dookoła świata* czy *Brain Racer*), a nie preferują gier stresujących, wojennych i niemających z góry określonych celów. Lubią natomiast tytuły ukierunkowane na spokojną i niewymagającą rozrywkę. Gustują raczej w grach planszowych, układankach, quizach, grach związanych z modą i wykonywaniem makijażu; z reguły lubią gry, w których mogą wykazać się inwencją twórczą i zablysnąć intelektem. Idealnymi dla dziewcząt grami są takie, które pozwalają na kierowanie życiem innych, opiekowanie się innymi, czyli np. stworzenie wirtualnego domu dla lalek. Bywają oczywiście odstępstwa od reguł; są także dziewczęta, które zasiadają przed ekranami swoich komputerów, by grać w gry typu *shootery* i „*mor-dobicia*”. Sporym uznaniem zarówno dziewcząt, jak i chłopców cieszy się gra *Wiejskie Życie*, udostępniana na portalu społecznościowym *Nasza Klasa*.

Wyniki badań ujawniły również, że 6% chłopców i 3% dziewcząt wybiera gry erotyczne. Są to przeważnie gry on-line. Badani wymieniali *Amor Caliente*, *Sexy-Snake*, *Pretty Girl*, *Seasons of Sakura*, *Divi Dead*. Szkoda, że tego rodzaju treści docierają do młodych ludzi, niepotrzebnie bowiem prowadzą do erotyzacji wyobraźni dziecka, co w przyszłości może wpływać na przedmiotowe traktowanie osób płci przeciwnej oraz utrudniać kształtowanie tzw. uczuciowości wyższej — postawy miłości, troski, zachwyty pięknem itp.

Ludzie tworzą społeczności wirtualne i dość często organizują konwenty, na które przybywają tysiące fanów wybranych gier. Pasjonaci gier on-line tworzą dwa rodzaje społeczności wirtualnych. Jedna funkcjonuje wyłącznie w Internecie, w świecie nierealnym. Uczestnicy tych społeczności nie komunikują się w inny sposób niż za pośrednictwem komputera, nie spotykają się w prawdziwym świecie. Druga grupa ludzi przenosi swoje kontakty nawiązane podczas gry do świata off-line. Spotkania i sympozja, które organizują, dają im możliwość bliższego poznania się oraz wymiany doświadczeń nabytych podczas gry i spostrzeżeń. Obie formy przynależności fanów gier komputerowych dają graczom poczucie akceptacji i zaspokajają chęć bycia potrzebnym, jednakże wymuszają na uczestnikach poddanie się normom i wartościom panującym w danej społeczności wirtualnej.

Wśród badanej młodzieży 5%, głównie 15- i 16-latkowie, należało do fanclubu gry Arena Albionu i spotykało się w świecie realnym z innymi graczami. Rys. 2 ilustruje rozkład procentowy gier, w które gra starsza grupa wiekowa młodzieży.



Rys. 2. Rodzaj gier komputerowych, w które najchętniej grają dzieci w wieku 13–16 lat ($N = 177$; dziewczęta = 65; chłopcy = 112)

Badania pokazują, że dziewczęta z młodszej grupy grają ok. 5,5 godziny na tydzień, a chłopcy przeciętnie 13 godzin na tydzień. Są to wyniki uśrednione, zatem w badanej grupie były osoby grające więcej oraz mniej. Nieco więcej godzin poświęcali grom młodzi ludzie w wieku 13–16 lat niż dzieci młodsze. Dziewczynki grały średnio 8 godzin tygodniowo, a chłopcy 15 godzin. Rekordziści grali po kilkadziesiąt godzin tygodniowo — dwie dziewczynki ok. 30 godzin, a jeden z chłopców powyżej 60 godzin — oczywiście w ciągu jednego tygodnia. Można się zastanawiać, jak to możliwe. Przypuszczam jednak, że dzieci te grały codziennie, przede wszystkim wieczorami i w nocy, a w weekendy również w ciągu dnia.

Gry pochodziły z różnych źródeł, najwięcej gier z Internetu. Funkcjonuje wiele portali oferujących różnorodne gry. Najbardziej popularne z nich to: Gra 24h, Wyspa Gier, Giercownia. Dzieci grają też w gry umieszczane na portalach społecznościowych typu Facebook i Nasza Klasa. Młodzi gracze kupowali również gry sami lub razem z rodzicami. Czasem dostawali gry w prezencie od krewnych lub kopiowali od kolegów.

Wyniki badań wskazują, że większość rodziców znała gry, w jakie grają dzieci z młodszej grupy wiekowej, i stosowała określone ograniczenia w odniesieniu do czasu użytkowania przez dzieci gier i do ich rodzaju. Natomiast rodzice starszych graczy pozostawiali im w kwestii wy-

boru rodzaju gier większą swobodę. Podobnie rzecz się miała z czasem poświęcanym grom komputerowym.

Gry pełnią w życiu młodych ludzi określone funkcje. Jedną z najważniejszych jest **funkcja rozrywkowa**, zaspokajająca naturalną potrzebę zabawy występującą u dzieci i młodzieży w okresie adolescencji. Rozrywka może być ucieczką od rzeczywistości lub sposobem izolowania się od niej; relaksem. W ich **funkcji edukacyjnej** gry komputerowe uznaje się za niezwykle skuteczne narzędzia w procesie nauczania i nabywania nowych umiejętności. Powodują zaangażowanie emocjonalne gracza i wzmacniają jego ciekawość, skłaniają do podejmowania wielokrotnych i samodzielnych wysiłków. Wyzwalają w graczach wewnętrzną motywację do powtarzania zadań, osiągania coraz lepszych wyników i przechodzenia do kolejnych etapów gry. Pozyskanie i wykorzystanie potrzebnych informacji oraz specyficznych umiejętności jest niezbędnym środkiem do osiągnięcia sukcesu w grze. Dzięki tym mechanizmom przyswajanie nowych informacji i nabywanie umiejętności dokonuje się jakby przy okazji, mimochodem. Gra może być nośnikiem wartości (bądź antywartości) kulturowych.

Dosyć istotna jest **funkcja etyczna** gier, związana z przestrzeganiem reguł. Wśród mnogości norm i reguł panujących wśród miłośników gier on-line dwie z nich obowiązują praktycznie w każdej społeczności. Są to: indywidualizm — honorowany i wspierany przez graczy (nie należy pod żadnym pozorem wykorzystywać cudzego nicku lub pseudonimu), oraz bezpieczeństwo — w sieci nie wolno nikogo napastować, obrażać ani atakować. Gry i zabawy dydaktyczne są również składnikiem wychowania. Wnoszą do rozwoju dziecka pozytywne **wartości wychowawcze**. Pozwalają rozumieć pewne zjawiska społeczno-moralne. **Funkcja socjalizacyjna** gier przejawia się w tym, iż biorące udział w grach grupowych czy zespołowych dziecko uczy się pokonywania bariery własnej nieśmiałości, staje się bardziej komunikatywne, bogatsze wewnętrznie, rozluźnione emocjonalnie.

Funkcja integracyjna realizuje się dzięki nieograniczonym możliwościom uczestnictwa w grze wielu osób, zaspakajając potrzebę wchodzenia w dialog i nawiązywania kontaktu z innymi ludźmi. **Funkcja dezintegracyjna** gry to umożliwienie pogrążenia się w zabawie na długie godziny, zapewnienie wielu emocjonujących przeżyć, a jednocześnie zastąpienie towarzystwa innych osób. Gry przyczyniają się także do izolacji, do oderwania dziecka od rzeczywistego życia.

Gry spełniają również **funkcję terapeutyczną**, mogą aktywizować pracę neuronów, a więc poprawiać pamięć, zdolność kojarzenia i wydolność intelektualną. Terapeutyczne walory zabawy wykorzystuje się zwłaszcza w pracy z dziećmi, u których stwierdza się opóźnienia i deficyty rozwojowe lub zaburzenia emocjonalne. Realizacja **funkcji wzorotwórczej** gier

ujawnia się w tym, iż dzieci, które najlepiej uczą się przez naśladowanie, szczególnie zaś wtedy, gdy towarzyszy temu pozytywna informacja zwrotna, osiągają coraz lepsze efekty. Wzory mogą być zarówno pozytywne, jak i negatywne. Wiele, jeśli nie większość gier komputerowych zawiera sceny przemocy. Powszechnie uważa się, że zabawa w brutalne gry owocuje agresją w codziennym życiu. Czy tak jest naprawdę? Młodzi ludzie mogą przenosić agresywne zachowania do życia codziennego, ale mogą też czerpać wzorce z nie zawsze pozytywnych zachowań ulubionych bohaterów filmów. Dodatkowymi czynnikami wzmacniającymi agresję jest brak autorytetów, słaby kontakt z dorosłymi, niskie poczucie własnej wartości, brutalne zachowania w rodzinie i grupie rówieśniczej.

W okresie dojrzewania bardzo ważna staje się kwestia tożsamości, a gracz może się identyfikować z bohaterami gier (Jacobs, 1987). W ten sposób spełniana jest **funkcja identyfikacyjna** gier. **Funkcja narkotyczna** zaś to przede wszystkim poświęcanie grom zbyt wiele czasu i uzależnienie od gier komputerowych, którego rezultatem mogą być poważne niekiedy zaburzenia psychiczne, stany lękowe itp. Odnotowano pojawienie się nowej jednostki chorobowej określanej mianem Internet Addiction Disorder (IAD). Gry komputerowe to nowy rodzaj narkotyku, niektórzy fascynują się nimi bardziej niż one na to zasługują. Zapominają wtedy nie tylko o kontaktach międzyludzkich, ale także o podstawowych potrzebach organizmu.

Gry komputerowe zawsze pełnią rolę substytutu jakiejś rzeczy (**funkcja kompensacyjna**). Może to być partner do gry w szachy, najnowszy model myśliwca albo ekspansywnie rozwijająca się wytwórnia materiałów budowlanych, którą chcielibyśmy pokierować ku świetlanej przyszłości. Element zastępowania pojawi się zawsze, choć niekoniecznie w tym samym natężeniu.

Funkcja regulacyjna gier polega na porządkowaniu działań, poddawaniu ich ścisłym zasadom. Przez gry rozwijane są także wrodzone zdolności i przezwyciężane własne ograniczenia, ale (przede wszystkim) nabywa się woli walki i uczy akceptować porażki.

Podsumowanie

W procesie wychowania młodego człowieka ogromną rolę odgrywa przede wszystkim rodzina, lecz coraz częściej funkcję wychowawczą przejmują media. To świat, który oprócz zagrożeń niesie także ogromne możliwości. Badania dowiodły, że świadomość rodziców w zakresie korzystania

z gier komputerowych przez dzieci jest duża. *Dzienniczki dnia*, które były wypełniane pod kontrolą rodziców, pokazały, że dzieci grają w odpowiednie dla nich gry i nie spędzają przed komputerem zbyt wiele czasu. Można przypuszczać, iż obraz uzyskany podczas badań jest nieprawdziwy, że nakreślono go takim, jaki powinien być, czyli pedagogicznie poprawnym. Badania prowadzone w szkole w tej samej grupie wiekowej, lecz bez udziału rodziców, ukazały nieco inny obraz grania w gry przez dzieci. Potwierdziły to także badania prowadzone w Internecie. Dostrzeżono różnice w czasie poświęconym grom komputerowym, jak i w rodzaju gier, w które grają młodzi ludzie, między odpowiedziami graczy, którzy brali udział w badaniach pod nadzorem rodziców, a odpowiedziami graczy, którzy samodzielnie odpowiadali na zadawane pytania. Badani z drugiej grupy poświęcali średnio na granie ponad 5—6 godzin tygodniowo więcej niż badani z pierwszej grupy, a także korzystali z gier zawierających więcej treści agresywnych oraz grali w gry zawierające treści erotyczne.

Myślę, że nie można ani koloryzować, ani demonizować wpływu gier na rozwój młodych ludzi, nie należy jednak pozostawiać dzieci bez kontroli. To, jaki wpływ wychowawczy mają gry na dziecko, zależy od wielu czynników, przede wszystkim od tego, czy dziecko nie odbiera każdego bodźca jako wzoru do naśladowania, oraz czy rodzice poprawnie wychowują dziecko i wpajają mu odpowiednie zasady. Jeśli rodzice zostawiają swą pociechę samą przed komputerem i nigdy nie podejmują próby rozmowy z nią, to mogą się spodziewać, że ich dziecko będzie wykorzystywał komputer w dowolny, nie zawsze właściwy sposób.

Wartości kształtujące gier i zabaw zależą przede wszystkim od dopasowania każdej z nich do możliwości wykonawczych dziecka. Gra nie może być zbyt łatwa, bo niczego nie nauczy, a szybko znudzi grającego. Nie może także być zbyt trudna, ponieważ zniechęci. Pewnym rozwiązaniem w tym przypadku są gry samodzielnie konstruowane przez dzieci. Takie gry są dla dzieci niezwykle atrakcyjne. Dają możliwość tworzenia własnych zasad i reguł. Opracowywanie przez dziecko różnych wariantów gry stanowi znakomity trening myślenia. Gra daje dziecku pełne zadowolenie wówczas, gdy jest prowadzona na zasadzie „równy z równym”. Właściwie dobrane gry i zabawy dydaktyczne pełnią rolę czynnika stymulującego aktywność uczniów, mogą przyczynić się do kształtowania myślenia przyczynowo-skutkowego.

Ważną sprawą jest jeszcze kontrola zajęć dzieci. Niezależnie od wieku naszej pociechy powinniśmy wiedzieć, co ona robi przy komputerze. Jeśli będziemy przestrzegali tych zasad, wówczas gry komputerowe okażą się niegroźne dla naszego dziecka i niejednokrotnie będą służyły do nauki, tej poprzez zabawę; nasze dzieci w bardzo przyjemny sposób będą zdobywały nową wiedzę.

Gry komputerowe więc nie tylko są zabawą, ale również mogą przekazywać pewne treści i „trenować” gracza do wypełniania określonych działań. Mogą przyczynić się do zbliżenia z niektórymi kręgami ludzi i ukształtować szczególny rodzaj mentalności. Niewątpliwie gry są znakomitym przygotowaniem do funkcjonowania w świecie elektroniki i komputerów, a tak będzie przedstawiał się przyszły świat współczesnej młodzieży, nasycony nowoczesną technologią.

Bibliografia

- Branża i prognozy przychodów*. Tryb dostępu: vincigames.com/pl/investors/. Data dostępu: 12.09.2012 r.
- Caillois R., 1997: *Gry i ludzie*. Przeł. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska. Warszawa.
- Ferguson C.J., 2007: *Evidence for publication bias in video game violence effects literature: A meta-analytic review*. „Aggression and Behavior”, vol. 12.
- Gajda J., 1988: *Środki masowego przekazu w wychowaniu*. Lublin.
- Gee J.P., 2003: *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York.
- Gee J.P., 2005: *Why video games are good for your soul*. Urbana, IL.
- Gee J.P., 2007: *Good video games and good learning: Collected essays on video games, learning and literacy*. New York.
- Gentile D.A., Stone W., 2005: *Violent video game effects on children and adolescents: A review of the literature*. „Minerva Pediatrica”, vol. 57.
- Griffiths M., 2004: *Gry i hazard. Uzależnienia dzieci w okresie dorostania*. Przeł. A. Sawicka-Chrapkiewicz. Gdańsk.
- Griffiths M.D., Davies M.N.O., Chappell D., 2004: *Demographic factors and playing variables in online computer gaming*. „CyberPsychology & Behaviour”, vol. 7.
- Holtkamp J., 2010: *Co ogłupia nasze dzieci? Nowe media jako wyzwanie dla rodziców*. Przeł. L. Mohort-Kopaczyńska. Kraków.
- Hurlock E.B., 1965: *Rozwój młodzieży*. Warszawa.
- Jacobs M., 1987: *Identity*. In: *A Dictionary of pastoral care*. Ed. A.V. Campbell. London.
- Łukasz S., 1998: *Magia gier komputerowych*. Warszawa.
- Neisser U., ed., 1998: *The rising curve. Long-term gains in IQ and related measures*. Washington.
- Prensky M., 2003: *Digital game-based learning*. „Computers in Entertainment (CIE)”, vol. 1.
- Roberts D.F., Foehr U.G., 2010: *Educational sciences*. „Theory & Practice”, no. 10 (1) (winter).
- Ulfik-Jaworska I., 2001: *Czy gry komputerowe mogą być niebezpieczne*. „Miesięcznik Wychowawca”, nr 12 (108).



WIELISŁAWA OSMAŃSKA-FURMANEK, JACEK JĘDRYCKOWSKI

Technologie informacyjno-komunikacyjne w budowaniu przestrzeni edukacyjnej

Information and communication technologies in building educational space

Abstract: The paper presents fields and possibilities of information and communication technologies in building educational space. The short genetic outline of applying education informatics in Polish schools as well as changes of application and education strategies with use of multimedia were described in the paper. The selected psychological factors and cognitive preferences in educational actions were also shown in the paper.

Key words: educational space, information and communication technologies, individualisation of educational actions, cognitive preferences, multimedia.

Wojciech Pasterniak definiuje przestrzeń edukacyjną jako „jakakolwiek czasoprzestrzeń nasyconą aksjologicznie”; dalej określa, iż „jest ona semantyczną rzeczywistością myślową składającą się z sądów dyrektywalnych i normatywnych wskazujących na wartości [...], tworzy ją przede wszystkim kultura, a zwłaszcza jej wytwory nasycone wartościami, oraz natura widziana poprzez kulturę, symbolicznie” (Pasterniak, 1995, s. 9—10). Same wartości, a przynajmniej niektóre z nich, jak zauważa autor, są niezmiennie. Zmienia się natomiast ich przestrzenne nasycenie i wyposażenie nimi edukowanego podmiotu. Pasterniak wysnuwa stąd wnioski o zmianie wewnętrznej przestrzeni edukacyjnej — psychicznej i duchowej, która nie jest możliwa bez zmiany zewnętrznej przestrzeni edukacyjnej (zob. Pasterniak, 2001).

Określenie „czasoprzestrzeń” wskazuje na wzajemne powiązanie, sprzężenie i zintegrowanie czasu i przestrzeni w całość — sugeruje ujednoczenie, a nawet wymienialność czasu i przestrzeni. O ile jednak przestrzeń edukacyjna tak rozumiana przed epoką mediów elektronicznych była stosunkowo dobrze określona, o tyle pojawienie się nowych mediów komputerowych i sieci Internet spowodowało istotne przewartościowanie związane z autonomicznością i przenikaniem przestrzeni edukacyjnej, zwłaszcza z przestrzenią medialną i cyberprzestrzenią. Do wysnucia takiego wniosku uprawnia fakt, że możliwości obrazowania świata stworzone przez nowe technologie (w zakresie obrazu elektronicznego, np. telewizyjnego) czy światy kreowane w ramach wirtualnych metamorfoz wprowadzają również istotne transformacje w obrębie samej rzeczywistości i — jak pisze Andrzej Gwóźdź — transformacje w sferze sposobów kreowania rzeczywistości, jej symulowania, odbioru, percepcji (Gwóźdź, 2003). Wszystko to ma wpływ zarówno na procesy edukacyjne, jak i na przemieszczanie się oraz łączenie indywidualnej i zewnętrznej przestrzeni edukacyjnej człowieka, która z kolei przenika przestrzeń medialną i zmediatyzowaną.

W większości definicji społeczeństwa informacyjnego kładzie się nacisk na fakt, iż zastosowanie i rozwój infrastruktury informacyjnej ma przede wszystkim — oprócz wielkiego znaczenia dla ekonomii — daleko idące konsekwencje społeczne, a więc również konsekwencje dla szkoły i edukacji. Osiągnięcie poziomu społeczeństwa informacyjnego oznacza możliwość szerokiego dostępu do informacji, usług, w tym usług edukacyjnych, do rozrywki na życzenie, możliwość interakcji i swobodnego operowania danymi, możliwość przeprowadzania rozmaitych operacji na odległość i podjęcia komunikowania w dowolnej chwili i z dowolnego miejsca świata połączonego w wirtualną całość za pomocą sieci telekomunikacyjnej. Oznacza także integrację trzech sektorów: technologii informacyjnej, telekomunikacji oraz ekonomii. A w konsekwencji wprowadza

w ten układ również kulturę, we wszystkich jej przejawach i zakresach. Rozwój społeczeństwa informacyjnego ma uczynić wskazane możliwości dostępnymi dla wszystkich podmiotów struktury społecznej: indywidualnych obywateli, wielkich międzynarodowych korporacji, małych przedsiębiorstw, jednostek administracji różnego szczebla.

Praktyka wprowadzania technologii informacyjnych do polskich szkół wskazuje, że spojrzenie na sposoby realizacji edukacji informatycznej ściśle wiązało się z ich rozwojem. Jednak nie tyle z rozwojem technicznym (choć także), ile z ewolucją w masowym rozumieniu i stosowaniu tych technologii. Obszary zastosowań obejmowały coraz więcej dziedzin życia, różne grupy społeczne i zawodowe.

W pierwszej fazie wprowadzania informatyki do szkół eksponowano zagadnienia związane z budową i programowaniem komputerów, językami programowania, systemami operacyjnymi, itp. Na podstawie tych zagadnień budowano strukturę pojęć abstrakcyjnych i złożonych.

W kolejnych latach ujawniła się tendencja odchodzenia od nauki budowy komputera na rzecz eksponowania matematycznych podstaw informatyki (np. teoria algorytmów, gramatyki formalne, elementy algebry i logiki czy teoria grafów), które są bardziej uniwersalne i bronią się przed dezaktualizacją w przeciwieństwie do kompetencji sprzętowych.

Od momentu wprowadzenia i upowszechnienia systemu operacyjnego Windows '95, gdy pojawiły się nowe formy i możliwości komunikacji (sieć lokalna i globalna) oraz nastąpił burzliwy rozwój multimediiów związany z rozwojem urządzeń peryferyjnych (np. drukarki laserowe, skanery, kamery, karty obróbki dźwięku i obrazu, nośniki CD i DVD), obserwujemy tendencję do dominacji rozwiązań multimedialnych i sieciowych w edukacji informatycznej, która przekształciła się w edukację informacyjno-komunikacyjną. Jest to zrozumiałe ze względu na atrakcyjność i siłę oddziaływania tej formy przekazu, ale również stanowi wyznacznik dojrzenia świadomości, że edukacja informacyjna z wyraźnym akcentem komunikacyjnym zastępuje edukację informatyczną.

Realizacja edukacji informatycznej odbywała się zazwyczaj przy założeniu, że rozwój procesu opanowania nowych technologii informacyjnych przebiega po spirali — od poznania podstawowych elementów informatyki do wszechstronnego opanowania środków i technik komputerowych, twórczego podejścia do metod informatyki i wykorzystania ich w praktycznej działalności.

Kierując się tym schematem, wydzielano trzy podstawowe poziomy kompetencji informatycznych, jakościowo różniące się między sobą: poziom elementarny, poziom funkcjonalny i poziom systemowy. Przejście z jednego poziomu na drugi rozumiano jako odrzucenie albo zanegowanie poprzedniego. I tak, niespójne wiadomości teoretyczne, dominujące na

poziomie elementarnym, są odrzucane, przewartościowywane w procesie praktycznej działalności; tym samym dokonuje się przejście na jakościowo inny, wyższy poziom — funkcjonalny. Jest realizowany przy tym mechanizm psychologicznej eksterioryzacji kompetencji poprzedniego poziomu i nałożenie ich na działalność praktyczną. Następnie zachodzi synteza praktycznych umiejętności i pogłębionej wiedzy teoretycznej, co z kolei doprowadza do interioryzacji nowo poznanych sposobów działania i przekształcenia ich w jakościowo bardziej doskonałe, wewnętrzne struktury poznawcze. Kształtuje się przy tym także nowy styl myślenia — jako najważniejsza, nowa jakość w psychice uczącego się na poziomie systemowym.

Jako podstawowe przejawy kompetencji informatycznych na tym poziomie przyjmowano zdolność swobodnego, celowego i adekwatnego stosowania nowych technologii informacyjnych w praktycznym działaniu w swojej dziedzinie. Kompetencje te budowane były sekwencyjnie. Takie podejście realizuje opcję algorytmiczną, z matematyzowaną, zakładającą, że informacje są dobrze ustrukturyzowane, jednoznaczne i obiektywne, a duch skinnerowskiego nauczania programowanego daje dobrą podstawę i gwarancję skuteczności nauczania. Rzeczywiście, takie podejście ma wielu zwolenników wśród nauczycieli, gdyż sprzyja konstruowaniu przejrzystych modeli kształcenia, dobrej organizacji zajęć i formułowaniu zasad dydaktycznych. Daje również narzędzia do sprawnego gromadzenia, porządkowania i przetwarzania danych, do wydobywania z otchłani informacyjnej tych, które stanowią dla nas wartość, ale oferuje także proste schematy, którym niełatwo się oprzeć i których powielanie spycha nauczyciela w rutynę.

Z chwilą nastania Internetu oraz wdrożenia mechanizmów do wyszukiwania informacji oraz strukturyzacji wiedzy poprzez zastosowanie hipertekstu nastąpił wielki skok jakościowy. Struktura alfabetyczna została zastąpiona szeregiem dowolnie definiowanych powiązań, np.: logicznego wynikania, następstwa faktów, określonych cech i właściwości. Takie rozwiązanie bardzo szybko zostało zaakceptowane, albowiem istnieje bardzo wyraźna analogia pomiędzy hipertekstem a strukturami poznawczymi w mózgu każdego człowieka.

Hipertekst umożliwia konstruowanie dowolnych struktur informacyjnych. Zastosowanie mechanizmów do wyszukiwania informacji znacznie upraszcza ten proces, skraca jego czas oraz ukazuje relacje często niedostrzegalne w alfabetycznej strukturze słowników i encyklopedii. Wsparciem dla aktywności intelektualnej osób uczących się może być wiele aplikacji. Wszystkie zaawansowane edytory tekstu, np. OpenOffice Writer (<http://pl.openoffice.org/> lub <http://pl.libreoffice.org/>), umożliwiają tworzenie dokumentów o strukturze hipertekstowej. Istnieje wiele narzę-

dzi wspomagających wizualizację i strukturyzację informacji. Na szczególną uwagę zasługuje aplikacja Prezi (<http://prezi.com/>) do tworzenia interaktywnych map myśli lub równie skuteczny pptPlex (<http://www.officelabs.com/pptplex>) — dodatek do programu Microsoft PowerPoint. Każdy użytkownik Internetu, nawet bez przygotowania z zakresu tworzenia stron WWW, może mieć swój udział w tworzeniu sieci globalnej. Przykład stanowi uczestnictwo różnych osób w pracach nad rozwojem Wikipedii, redagowanie własnego blogu lub profilu na portalu społecznościowym.

Korzystanie z zasobów Internetu wymaga nowych kompetencji, ale niezwykle proste mechanizmy umożliwiają każdemu zainteresowanemu zaistnienie w sieci. Pojawia się problem filtrowania szczególnie szkodliwych treści oraz efektywnego radzenia sobie z „szumem informacyjnym”. Na pytanie wprowadzone do wyszukiwarki uzyskuje się miliony odpowiedzi. Młody człowiek nie zawsze potrafi odróżnić wartościowe treści od treści całkowicie fałszywych. Działania współczesnej szkoły są zatem ukierunkowane na kształtowanie kompetencji związanych z efektywnym wyszukiwaniem oraz analizą i oceną informacji. Nie bez znaczenia są także techniki gromadzenia, przetwarzania i wizualizacji informacji.

W rozważaniach nad determinizmem technologicznym Herbert Marshall McLuhan (2001) stwierdza, iż nowe media stanowią przedłużenie ludzkich zmysłów. Twierdzenie to stało się szczególnie aktualne w dobie Internetu. Oprócz natychmiastowego dostępu do milionów stacji radiowych i telewizyjnych oraz kamer internetowych przed każdym użytkownikiem stoi otworem praktycznie cały dorobek intelektualny ludzkości.

Szczególnego znaczenia nabiera także problem odpowiedniej motywacji oraz samodyscypliny uczniów podczas korzystania z hipertekstowej struktury Internetu. Osoby niezdyscyplinowane bardzo szybko zapominają o zasadniczym celu oraz kierunku poszukiwań. Nieprzerwany potok ubranych w multimedialną postać ciekawostek oraz treści o charakterze rozrywkowym powoduje, iż uczniowie bardzo szybko surfują w nieprzewidywalnym kierunku.

Obecnie wyposażony w nowe technologie informacyjno-komunikacyjne uczeń jest przygotowany do samodzielnego wyszukiwania, sortowania, przetwarzania, do archiwizacji oraz wizualizacji informacji, a także komunikowania się. Zwolniony ze żmudnego przetwarzania danych analizuje tylko wyniki, generuje nowe pomysły i idee, których poprawność może weryfikować również z zastosowaniem ICT. Obszar możliwości sprzyja poczuciu intelektualnej wolności, ale jednocześnie narzuca ciężar odpowiedzialności za własną, indywidualną ścieżkę w otaczającej przestrzeni edukacyjnej, ścieżkę, która jest konstruowana m.in. poprzez interaktywne akty komunikacyjne.

Interaktywność bywa określana jako zdolność prowadzenia konstruktywnego dialogu: człowiek — komputer. Tak sformułowana definicja interaktywności w znaczący sposób zawęża zakres rozważanych w jej ramach aktów komunikacji. Istnieją wprawdzie komputerowe systemy konsultingowe, jednak ich najczęściej tekstowy interfejs sprawia, że trudno taką formę komunikowania określić mianem dialogu. Od wielu lat trwają zaawansowane prace nad generowaniem przez komputer naturalnej mowy oraz jej rozumieniem przez komputer. Jednak do tej pory żaden komputer nie przeszedł testu Turinga, nie potrafił prowadzić dialogu w taki sposób, aby ludzki współ rozmówca nie rozpoznał w nim maszyny.

Na potrzeby rozważań nad interaktywnością współczesnych multimediów jest przyjmowane inne rozumienie tego pojęcia. Interaktywność pojmuje się tu jako sprzężenie zwrotne — reagowanie komputera na działania człowieka oraz człowieka na bodźce wysyłane przez komputer. Nawet największy sceptyk nie może zaprzeczyć, że partia szachów z komputerem jest interaktywna — w tym rozumieniu — tym bardziej że większość ludzi nie ma w niej szans na zwycięstwo. Gry komputerowe są najbardziej zaawansowanymi przykładami programów interaktywnych. Gracz sam tworzy własną postać, jej wygląd i cechy charakteru. Ma wpływ na kreowanie całych wirtualnych światów. Bohater, którym steruje, bezustannie wchodzi w interakcje z postaciami generowanymi przez komputer, często prowadzi też skomplikowane dialogi.

Interaktywność jest jednym z najistotniejszych czynników decydujących o skuteczności współczesnych mediów edukacyjnych. Wiele niebezpiecznych doświadczeń można zastąpić interakcjami. Uczeń, modyfikując parametry eksperymentów i doświadczeń, obserwuje ich wyniki. W przypadku pomyłki ewentualna eksplozja ma miejsce w świecie wirtualnym, a nie w pracowni. Interakcje to także proste wizualizacje ilustrujące np. zmiany wykresu funkcji w wyniku wprowadzania nowych parametrów. W przypadku funkcji liniowych większość uczniów potrafi wyobrazić sobie ich wykres, pozostali mogą skorzystać z interakcji.

Spektrum indywidualnych różnic uświadamia skalę trudności, jakie muszą przezwyciężyć twórcy mediów edukacyjnych mający na uwadze wymóg indywidualizacji kształcenia. Zrozumienie potrzeby ograniczenia czasu poświęcanego na elektroniczne formy diagnozy spowodowało, iż coraz częściej zaczęto stosować rozwiązania uwzględniające samowiedzę uczących się. Najczęściej użytkownicy wybierają rozwiązania pośrednie. Przyjmuje się bowiem, iż osoby dorosłe, z bagażem osobistych doświadczeń, konstruują w wysokim stopniu trafne wypowiedzi o sobie (Kozielecki, 2000, s. 263). Można zatem zakładać, iż same potrafią wybrać z pakietu opcji dostępnych w multimediami te najbardziej im odpowiadające. Najczęściej jednak indywidualizacja pracy z uczniami o zróżnicowa-

nych możliwościach intelektualnych wymaga stałego kontaktu z nauczycielem (także on-line).

Wszelkie regulacje i ustawienia indywidualizujące przekaz są realizowane z zastosowaniem interakcji. Zbliżone rozwiązania są wprowadzone do elektronicznych testów i ankiet. Algorytmy analizujące odpowiedzi umożliwiają generowanie sugestii i podpowiedzi stanowiących namiastkę dialogu. Możliwości analizy zadań (otwartych i zamkniętych) pozwalają na konstruowanie testów, które samoczynnie wystawiają oceny opisowe lub w postaci stopnia szkolnego. Rozwiązanie to ma także zastosowanie w badaniach sondażowych. Elektroniczna ankieta natychmiast dostarcza przetworzone statystycznie wyniki, a mechanizmy sieciowe pozwalają zbierać w tym samym czasie dane od nieograniczonej liczby respondentów.

Wzrost popularności kształcenia zdalnego sprawia, iż dla coraz większej liczby osób kontakt z przekazem edukacyjnym ogranicza się wyłącznie do obcowania z treściami, których źródłem jest komputer. Komunikaty w formie tekstu i grafiki najczęściej nie uwzględniają tych stymulacji, które w sposób niewerbalny zapewnia kontakt z nauczycielem. Jednak odpowiednie zestawienie wiele symboli, kolorów, elementów graficznych i animacji z treściami udostępnianymi w multimediami może pełnić podobne funkcje, jak komunikaty niewerbalne generowane przez człowieka (Jędrzykowski, 2008, s. 100—101).

Percepcja bodźców z otoczenia odbywa się za pośrednictwem wszystkich zmysłów. Jednak w procesie uczenia się można zaobserwować występowanie preferencji ukierunkowanych na określony kanał przekazu. Nie oznacza to jednak, iż pozostałe kanały nie są wówczas wykorzystywane, np. w zrozumieniu i zapamiętaniu treści przesyłanych za pomocą słów sprzyja pokaz rzeczy, które są omawiane. Można zatem — biorąc pod uwagę proponowaną przez Jerome'a S. Brunera klasyfikację systemów reprezentacji, związane z nimi preferencje oraz możliwości współczesnych multimediiów — indywidualizować przekaz edukacyjny i proponować użytkownikom wybór jednej z trzech form przekazu: z przewagą tekstu i grafiki, z przewagą dźwięków i grafiki oraz z przewagą udźwiękowionych filmów i animacji. Wysublimowane formy przekazu (tylko obraz lub tylko dźwięk) kierowane są tylko do osób z dysfunkcjami określonych zmysłów.

Unikanie tworzenia mediów edukacyjnych przeznaczonych dla osób o ściśle określonych preferencjach wynika także z faktu, iż konstruowanie elektronicznych narzędzi diagnozujących indywidualne preferencje poznawcze jest niezwykle złożone. Problemem w tym wypadku jest trudna do zaakceptowania objętość elektronicznych testów i ankiet, niezwykle czasochłonne badania oraz ich wątpliwa skuteczność. Nawet gdyby udało

się szybko i bezbłędnie dokonać klasyfikacji użytkowników, to obligatoryjne przyporządkowanie im treści merytorycznych w ściśle określonej formie nie wydaje się racjonalne. Pozostawienie możliwości dostępu do innych form prezentacji treści merytorycznych jest zgodne z przytaczaną przez Roberta Jeffreya Sternberga koncepcją poziomów przetwarzania (koncepcja autorstwa Fergususa Craika i Roberta Lockharta). Według Craika i Lockharta oraz ich następców, w sytuacji utrwalania pewnej partii materiału widoczne rezultaty przynosi znalezienie więcej niż jednego sposobu uczenia się; ta metoda jest bardziej efektywna niż wielokrotne powtarzanie materiału w taki sam sposób (Sternberg, 2001, s. 191—192).

Stwierdzenie, iż brakuje prostych i skutecznych narzędzi diagnostycznych umożliwiających komputerowi określenie, który system reprezentacji najlepiej wpływa na procesy poznawcze danej osoby, skłoniło badaczy do szukania innych kryteriów klasyfikacji osób uczących się. Za Howardem Gardnerem można przyjąć, iż takimi kryteriami mogą być reprezentowane przez osoby uczące się profile poznawcze, czyli preferencje ukierunkowane na korzystanie z określonych form przekazu w procesie uczenia się (Gardner, 2002, s. 38—52). H. Gardner proponuje, aby obserwowanym wskaźnikiem przynależności do danego profilu uczynić indywidualny wybór formy przekazu.

Najbardziej racjonalnym sposobem określenia przynależności do danego profilu poznawczego wydaje się wykorzystanie rozwiązań opartych na metodach stosowanych w psychologii humanistycznej i na indywidualnym doświadczeniu osób uczących się (Merleau-Ponty, 2001, s. 7; Koziński, 2000, s. 263). Po zapoznaniu się ze wszystkimi formami przekazu oraz dostępnym zakresem i sposobami regulacji uczący się samodzielnie wybiera jedną z form. Rozwiązanie to pozwala określić trzy podstawowe profile poznawcze, w uproszczeniu określane jako: obrazowy, dźwiękowy i czynnościowy (według J.S. Brunera, 1974). Zakwalifikowanie osób uczących się do danego profilu nie jest, co prawda, jednoznaczne z określeniem ich preferencji poznawczych, ale pozwala na możliwie najlepsze dopasowanie przekazu edukacyjnego do tych preferencji.

Dokonywana poprzez dobór formy przekazu indywidualizacja oddziaływań w procesie uczenia się może być szczególnie istotna, albowiem każda z form posiada specyficzne możliwości stymulacji procesów uwagi. Jak podaje H. Gardner, przedstawiciele każdego profilu charakteryzują się zespołem cech psychofizycznych określających podatność jednostki na oddziaływania charakterystyczne dla wybranej formy przekazu (Gardner, 2002, s. 61, 108—116). W świetle przyjętych założeń jest to podatność na werbalne i pozawerbalne rozwiązania koncentrujące i utrzymujące uwagę. Preferowanie każdej z form przekazu wymaga jednak wykorzystania

innego zestawu bodźców, z których pomocą można stymulować te same procesy uwagi.

Określenie profilu poznawczego wydaje się determinować całe spektrum oddziaływań indywidualizujących proces nauczania-uczenia się, szczególnie zagadnień dotyczących stymulacji procesów uwagi w obrębie poszczególnych form przekazu. Należy jednak pamiętać, iż preferencje poznawcze mogą być ukierunkowane na znacznie więcej czynników.

Badacze Byron Reeves i Clifford Nass (2000, s. 132) przyjęli, iż ludzie w kontaktach interpersonalnych oceniają i klasyfikują osobowości swoich rozmówców po ich sposobie mówienia. Stąd pomysł wyposażenia komputera w głosy lektorów reprezentujących różne typy osobowości. Po przeprowadzeniu wielu eksperymentów naukowcy zauważyli, iż zgodność osobowości komputera i użytkownika wyraźnie zwiększa komfort pracy; co więcej, użytkownicy stwierdzali, że także jej jakość była lepsza. Opublikowane w 1996 roku wyniki badań nie znalazły szerokiego zastosowania w edukacji. Jednak do pomysłu wrócono z chwilą upowszechnienia nawigacji satelitarnej GPS. Urządzenia te oferują wybór jednego z wielu lektorów. Rozwiązanie to coraz częściej stosowane jest w systemach odczytujących tekst, np. e-bookach, lub w elektronicznych tłumaczach. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby użytkownicy multimedialnych modułów e-learningowych mogli sami wybierać odpowiadającego im lektora.

Wymóg kształcenia całościowego stawiany przez nowoczesne społeczeństwo informacyjne jego członkom jest możliwy do zrealizowania przede wszystkim poprzez aktywne korzystanie z narzędzi teleinformatycznych (ICT). Szczęólnego znaczenia nabierają w tym względzie platformy e-learningowe oraz konstruowane w ich obrębie moduły edukacyjne. Zintegrowane dzięki zastosowaniu struktur hipertekstowych bloki funkcjonalne modułów mogą dokonywać daleko posuniętej indywidualizacji przekazu edukacyjnego. Dostępność i otwartość e-learningu umożliwia korzystanie z narzędzi budujących indywidualną przestrzeń edukacyjną każdego użytkownika.

Dotychczas uwaga pedagogów koncentrowała się na stosowaniu lub opracowywaniu mediów edukacyjnych wspierających realizację celów wybranych jednostek dydaktycznych lub kursów. Sytuacja, gdy wszystkie media integruje jedna sieć — Internet, stwarza ogromny potencjał edukacyjny. Twórcy kursów mają do dyspozycji praktycznie nieograniczone zasoby informacji oraz bardzo zaawansowane narzędzia. Powstanie nowych mediów komputerowych i sieci Internet spowodowało istotne przewartościowanie związane z autonomizacją i przenikaniem przestrzeni edukacyjnej, zwłaszcza z przestrzenią medialną i cyberprzestrzenią. Do takiego wniosku uprawnia fakt, że możliwości obrazowania świata

stworzone przez nowe technologie (w zakresie obrazu elektronicznego, np. telewizyjnego) czy światy kreowane w ramach wirtualnych metamorfoz wprowadzają również istotne transformacje w obrębie samej rzeczywistości. Wszystko to ma wpływ zarówno na procesy edukacyjne, jak i na przemieszczanie się oraz łączenie indywidualnej i zewnętrznej przestrzeni edukacyjnej człowieka, która z kolei przenika przestrzeń medialną i zmediatyzowaną (Osmańska-Furmanek, 2004).

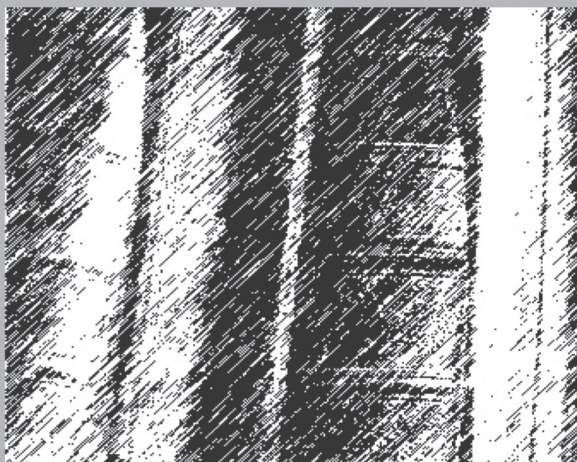
Dynamika przemian społecznych i cywilizacyjnych jest związana z powstawaniem nowych nauk, które są subdyscyplinami już istniejących bądź sytuują się na pograniczach dwóch nauk, ewentualnie są całkowicie nowe, bo odnoszą się do badań zjawisk współczesnych, związanych np. z odkryciami czy rozwojem techniki. Często osiągnięcia nowych nauk mają przełożenie na praktykę społeczną, kulturową czy gospodarczą, ale niezmiennie w fazie kształtowania się nowych obszarów i dziedzin nauki poszukują uprawomocnienia i budują związki z innymi dyscyplinami, które mają już swoją historię, ich zakres, przedmiot oraz warsztat badawczy są ugruntowane. Sprzyja to zakotwiczeniu nowych dziedzin nauki w świadomości społecznej.

Tak właśnie dzieje się w przypadku pedagogiki medialnej, która od momentu swych narodzin poszukuje tożsamości naukowej i ciągle jeszcze predefiniuje zarówno relacje z innymi dyscyplinami, jak i zakres zainteresowań, obszar i metody badawcze. Pedagogika medialna ma charakter interdyscyplinarny, czerpie z dorobku takich dyscyplin, jak: psychologia, socjologia, antropologia kultury, filozofia czy technika (głównie informatyka i telekomunikacja), ale również buduje własny fundament teoretyczny, odnosząc się do teorii komunikowania, teorii informacji, teorii oddziaływań społecznych, teorii socjalizacji, semiologii czy socjolingwistyki (Osmańska-Furmanek, Furmanek, 2006, s. 295). Tworzy mechanizmy, narzędzia, bada oddziaływanie przestrzeni edukacyjnej przy całej różnorodności i zmienności otoczenia zewnętrznego (kulturowego, technologicznego, cywilizacyjnego).

Bibliografia

- Bruner J.S., 1974: *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Przeł. E. Krasińska. Przedmowa K. Kruszewski. Warszawa.
- Gardner H., 2002: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Przeł. A. Jankowski. Poznań.
- Gwóźdź A., 2003: *Obrazy i rzeczy. Film między mediami*. Kraków.

- Jędryczkowski J., 2008: *Prezentacje multimedialne w pracy nauczyciela*. Zielona Góra.
- Kozielecki J., 2000: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa.
- McLuhan H.M., 2001: *Wybór tekstów*. Red. E. McLuhan, F. Zingrone. Przeł. E. Ró-
żalska, J.M. Stokłosa. Poznań.
- Merleau-Ponty M., 2001: *Fenomenologia percepcji*. Przeł. M. Kowalska, J. Migasiński. Posłowiem opatrzył J. Migasiński. Warszawa.
- Osmańska-Furmanek W., 2004: *Człowiek w medialnej przestrzeni edukacyjnej —
alokacje czasowe i przestrzenne*. W: *Edukacja medialna: teksty i preteksty*. Red.
I. Borkowski. Wrocław.
- Osmańska-Furmanek W., Furmanek M., 2006: *Pedagogika mediów*. W: *Pedagogi-
ka: subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Red. B. Śliwerski. T. 3. Gdańsk.
- Pasterniak W., 1995: *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra.
- Pasterniak W., 2001: *Rozjaśnić egzystencję. O dylematach i rozdrożach edukacji*. Po-
znań.
- Reeves B., Nass C., 2000: *Media i ludzie*. Przeł. H. Szczerkowska. Warszawa
2000.
- Sternberg R.J., 2001: *Psychologia poznawcza*. Przeł. E. Czerniawska, A. Matczak.
Warszawa.



MAREK FURMANEK

Tekst, hipertekst, sieć — szanse edukacyjne

Text, hypertext, network — educational chances

Abstract: The paper presents the author's views on possibilities of applying educational media in the educational process. The author does not analyze the application of educational media but concentrates on the very issue of mechanisms which can be used in the structure of text, hypertext and network. The author also analyzes multimedia comunicués presented in the form of multimedia texts seen as the element of educational message.

Key words: text, hypertext, network, multimedia comunicués, information and communication technologies, education.

Wstęp

Rozwój ludzkości zawsze związany był z doskonaleniem procesu przetwarzania informacji, a także z koniecznością samodoskonalenia się jednostki. Przystawanie nowych informacji, zdobywanie nowych umiejętności, budowanie własnej wiedzy stanowiło nieodzowny czynnik rozwoju osobistego. Stworzenie efektywnego sposobu realizacji tego procesu wymagało wypracowania systemu edukacyjnego z wykorzystaniem optymalnych na danym etapie rozwoju ludzkości środków dydaktycznych (mediów edukacyjnych) wspomagających ten proces. Oczywisty wydaje się związek narzędzi przetwarzania informacji z mediami edukacyjnymi i wpływ tych narzędzi na media. Informacja, jej asymilacja to podstawa każdej edukacji. Odpowiednie narzędzia dają szansę najlepszemu wykorzystaniu informacji adekwatnie do możliwości ich odbiorcy. Kiedy nośnikiem informacji było głównie słowo, to — tak jak w Akademii Platońskiej — edukacja realizowała się podczas rozmów i pogadank mistrza, po pojawieniu się pisma źródłem informacji i narzędziem edukacji stały się papirusy czy też średniowieczne inkunabuły. W XV wieku, gdy nastąpiła epoka druku, media edukacyjne — jako podręczniki — stały się masowe. Rozwój technologii, nie tylko informacyjnych, pozwalał wzbogacać przekaz edukacyjny o obraz, film, zapisy audio i wideo; współczesne środki edukacyjne korzystają z mass mediów i technik komputerowych. Coraz więcej wiemy o procesach nauczania-uczenia się. Wiedza o procesach mózgowych, kognitywistyka czy neurodydaktyka zmieniają teraźniejszość edukacji. Media edukacyjne stały się nieodłącznym elementem procesu kształcenia. Czy jednak do końca umiemy wykorzystać ich wszystkie możliwości? Czy ich stosowanie w istotny sposób zmienia strukturę przekazu edukacyjnego? Czy forma tworzonych przekazów edukacyjnych wpisuje się w nawyki i przyzwyczajenia odbiorców wychowanych w świecie Internetu i mass mediów? Te i podobne pytania skłoniły mnie do podzielenia się moimi refleksjami i napisania tego tekstu.

Tekst medialny

Język pisany tworzy tekst, język mediów także jest narzędziem tworzenia tekstu, ale tekstu w rozumieniu za Jacques'a Derridy, który pisał, „że wszystko jest tekstem”. Przykładami takiego tekstu są komunikaty multimedialne w różnej formie, często oparte na mechanizmie hipertekstu.

Jak pisze Lev Manovich w *Języku nowych mediów*: „Znaki ryte na praktycznie niezniszczalnych tabliczkach glinianych zastąpiły znaki pisane atramentem na papierze, atrament z kolei został zastąpiony obszarami pamięci komputera odpowiedzialnymi za wyświetlanie czcionek na elektronicznym ekranie, teraz wraz z HTML-em pozwalającym na umieszczenie części strony na różnych komputerach strona staje się jeszcze bardziej płynna i niestabilna” (Manovich, 2006, s. 154).

W rozważaniach nad ideologią języka mediów można odwoływać się do Barthesowskiej semiologii. Roland Barthes (2004) pisał, że tym, co fascynowało go przez całe życie, był sposób, w jaki ludzie czynią swój świat zrozumiałym. A czynią to, dodawał, nadając sens rzeczom. Człowiek produkuje znaki i dzięki temu rozjaśnia świat, który od momentu nałożenia nań siatki znaczeń przestaje być obcy i nieprzychylny; w efekcie lęk przed nieznanym czy niesamowitym ustępuje miejsca swojskiemu sensowi. Wytwarzanie znaków jest więc przede wszystkim szansą ludzkiej wolności w obliczu nieznaczącej, a więc niepokojącej Natury. Ale znaki we współczesnym świecie to przecież nie tylko słowa; to także obrazy, dźwięki, filmy — to one tworzą współczesny język mediów.

Tak budowany tekst rządzi się innymi prawami niż tekst rozumiany tradycyjnie. Maryla Hopfinger przeprowadza w swoich *Doświadczeniach audiowizualnych* analizę istotnych elementów języka mediów słowa i obrazu, wprowadza kategorie „słowo pisane na ekranie” oraz „obraz elektroniczny”. Zaznacza: „Słowo, które w pierwszej połowie wieku [XX — M.F.] miało niezwykle wysoki status i było wzorem dla znaczeniowych aspiracji obrazu, przez cały czas jest w laboratorium sztuki kwestionowane. Podważane są jego funkcje komunikacyjne, artystyczne, kulturowe. Negowany jest jego wymiar znaczeniowy. Ale to nie te eksperymenty zachwiały wyjątkową pozycję słowa w komunikacji społecznej. Odpowiada za to złożony kontekst kulturowy. Wspomniane eksperymenty w ogniu krytyki odsłoniły wielowymiarową strukturę słowa, różnorodne możliwości audialne i wizualne, różnorodne zdolności funkcjonalne. Teraz słowo oczywiście nadal znaczy, ale eksponowane są także jego zdolności przedstawiające” (Hopfinger, 2003, s. 130).

Język mediów jest tak pluralistyczny i różnorodny jak same media. Można zauważyć, iż baza pojęciowa kategorii „media” łączy trzy względnie odmienne sfery ich istnienia i oddziaływania: **artystyczną** — związaną z określonym modelem lub formą artystyczną, **materiałną** — wynikającą z technologii zorganizowanej wokół centralnego aparatu lub konkretnej maszyny, i **społeczną** — wokół instytucji czy praktyki społecznej. Owe trzy obszary znaczeń nie definiują mediów, ale wyznaczają odmienne zakresy ich rozumienia, które trzeba uwzględnić, aby skonstruować pełną definicję.

Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych, a tym samym mediów spowodował siłą rzeczy zmianę języka mediów, inna stała się postać tekstu medialnego. W momencie powstawania tzw. nowych mediów badacze wieszczili upadek starych, przepowiadali, że kino zabije teatr, telewizja wyprze kino i radio, wideo — telewizję itd. Współcześnie chyba zwycięża koncepcja konwergencji mediów, o której Henry Jenkins w swojej książce *Kultura konwergencji* pisze tak: „Jako konwergencję rozumiem przepływ treści pomiędzy różnymi platformami medialnymi, współpracy różnych przemysłów medialnych oraz migracyjne zachowania odbiorców mediów, którzy dotrą niemal wszędzie, poszukując takiej rozrywki, na jaką mają ochotę. Konwergencja to pojęcie opisujące zmiany technologiczne, przemysłowe, kulturowe i społeczne — w zależności od tego, kto je [ich — M.F.] używa i o czym wydaje mu się, że mówi” (Jenkins, 2007, s. 9). I dalej: „Konwergencja nie dokonuje się poprzez urządzenia medialne, bez względu na to, jak wyrafinowane mogą się one stać. Konwergencja zachodzi w umysłach poszczególnych konsumentów i poprzez ich społeczne interakcje z innymi konsumentami. Każdy z nas tworzy swoją własną osobistą mitologię z części oraz fragmentów informacji wyluskanych ze strumienia mediów i przekształconych w zasoby, dzięki którym nadajemy sens naszemu życiu codziennemu” (ibidem). Zgodnie z tą koncepcją, możemy zakładać, że w wyniku konwergencji dociera do nas jeden „wyprodukowany” przez wszystkie media tekst medialny.

Wszystkie opinie Jenkinsa przywodzą nas do wniosku, że mamy do czynienia także z konwergencją samych mediów, np. w postaci smartfonów czy iPadów, gdyż coraz częściej jedno urządzenie zastępuje nam wiele innych, realizując ich funkcje. Dobrze sytuację tę określa stworzona przez Lva Manovicha metafora interfejsu kulturowego.

Lev Manovich (2006) używa terminu „interfejs kulturowy” do opisu interfejsu: człowiek — komputer — kultura, czyli sposobu, w jaki komputer udostępnia dane kulturowe i pozwala nam na interakcję z nimi. Ponieważ w dystrybucji wszystkich form kultury coraz częściej wykorzystuje się komputery, stopniowo — po drugiej stronie interfejsu — stykamy się z danymi przede wszystkim kulturowymi: tekstami, zdjęciami, filmami, muzyką, środowiskami wirtualnymi. Po drugiej stronie interfejsu nie mamy już komputera, ale różne obiekty kulturowe zamienione na postać cyfrową. Tak samo można spojrzeć na kontakt poprzez interfejs z komunikatem multimedialnym w postaci tekstu medialnego: po drugiej stronie są elementy kultury ukierunkowane na pewny i celowy przekaz edukacyjny. Interfejsy kulturowe odwołują się do naszej znajomości „interfejsu strony”, próbują jednocześnie rozszerzyć jego definicję, wprowadzając nowe koncepcje możliwe do zrealizowania dzięki użyciu komputera (zob. ibidem, s. 147—153).

Wprowadzenie graficznego interfejsu użytkownika (uczyniła to firma Apple w 1984 roku) zdefiniowało tradycyjną stronę na nowo jako stronę wirtualną, rozszerzając jej powierzchnię poza ekran komputera, a także wzbogacając o multimedia i łączy między stronami. Jeszcze większe zmiany wprowadziła technologia HTML, wirtualizacja strony osiągnęła nowy etap, możliwe stało się tworzenie dokumentów rozproszonych.

Media są dzisiaj częścią ludzkiego życia, niezbywalną częścią kultury — jako środek komunikacji, symbol nowoczesności i transformacji, a także źródło zachowań. To — innymi słowy — podstawowe medium kultury symultaniczności i jednocześnie jej warunek. Kultura ta ma charakter „meta”, ponieważ wytwarza odrębny świat wyobrażony, pewną totalność ekspresywną, symultaniczność tekstów w dziesiątkach różnych mediów, rozmaite języki, odmienne sytuacje społeczne etc. (Burszta, 2008, s. 120).

Mamy zatem do czynienia z sytuacją pewnej homogenizacji formalnej przekazów medialnych w postaci tekstu; odbiorca, użytkownik, konsument nabiera nawyku odbioru takich właśnie przekazów — tekstów. Ujednoliceniu ulega też odbiornik i interfejs odbiorcy/użytkownika, jeżeli nawet nie w swej sferze rozwiązań technicznych, to na pewno w sferze rozwiązań ideowych i przyjazności odbioru. Jednocześnie stykamy się właśnie z symultanicznością, wielością i konkurencyjnością kanałów przekazu. Jest to nowa sytuacja dla systemu edukacji, a może nawet nie tyle nowa, ile nie do końca uświadomiona ze swoimi szansami i zagrożeniami.

Komunikat multimedialny w przekazie edukacyjnym

Od samego początku dziejów edukacji występowała potrzeba wspomagania procesu kształcenia elementami ułatwiającymi czy też wręcz umożliwiającymi uczenie się. Były to elementy otaczającej rzeczywistości ilustrujące przekaz, symboliczne ich reprezentacje czy środki techniczne. Wprowadzenie tych elementów było związane z rozwojem samych metod nauczania i uczenia się — dydaktyki. (W tym kontekście nasuwa się Jana Amosa Komenskigo zasada pogładowości w nauczaniu). Pojawienie się środków technicznych i obudowywanie ich stosowania w edukacji odpowiednią teorią, co czyniła technologia kształcenia, stanowiło jeden z kroków milowych w rozwoju dydaktyki.

Następną taką rewolucją było zastosowanie w edukacji komputera i technologii informacyjnych. Komputer — określany jako maszyna uniwersalna (Tarkowski, 2007) czy też jako urządzenie integrujące w sobie (lub realizujące) inne środki dydaktyczne — umożliwił zastosowanie w dydaktyce mediów edukacyjnych, czyli różnego rodzaju przedmiotów, urządzeń i materiałów, a także mass mediów, które umożliwiają zdobywanie informacji lub przekazują informacje od nadawcy do odbiorcy w formie komunikatów skonstruowanych ze słów, z obrazów i dźwięków. Media umożliwiają uczącym się również wykonywanie określonych czynności o charakterze intelektualnym i manualnym oraz komunikowanie się. Ta klasyczna już definicja mediów edukacyjnych pozwala ujmować je niejako ilościowo, nie uwzględnia bowiem ich wszystkich rzeczywistych możliwości: sieciowości, multimedialności, wirtualności, interaktywności. Skupia się głównie na dodaniu nowych (innych) cech do już istniejącego środowiska edukacyjnego, nie akcentuje tego, że samo medium edukacyjne może być swoistym niezależnym środowiskiem edukacyjnym (najoczywistszy wydaje się tutaj przykład e-learningu). Środowisko to jednak tylko częściowo powieliła lub wykorzystuje tradycyjne zasady dydaktyczne (być może z braku innych); rodzi się potrzeba wypracowania nowych zasad dydaktycznych dla nowych mediów edukacyjnych, aby w pełni można było korzystać z ich możliwości.

Rozwój elektronicznych środków przekazu związany jest przyczynowo ze zmianami w układzie komunikacyjno-kulturowym. Wszeghobecne media są nie tylko nośnikami komunikatów czy narzędziem, jakim jednostka dysponuje w procesie poznawania rzeczywistości. Media modelują rzeczywistość, tworzą doświadczenia, które mogą zastępować osobiste, bezpośrednie doświadczenia jednostki. Sfera medialna uaktywniła wirtualną rzeczywistość, która zaczęła funkcjonować równoległe do rzeczywistości świata realnego. Rzeczywistość ta ustaliła nowy rodzaj płynnych i otwartych granic, co sprawiło, że suma świata naszych doświadczeń zyskała nową jakość powstałą ze stapiania i z wzajemnego przenikania obu dziedzin życia — wirtualnej i realnej.

Analiza potencjału technologii informacyjnych oraz sieci komputerowych z perspektywy procesu dydaktycznego pozwala na wyróżnienie co najmniej dwóch aspektów ich zastosowań. Pierwszy z nich to możliwości korzystania ze zbiorów danych w różnorodnej postaci (tekst, film, animacja, grafika, dźwięk), drugi — to zastosowanie multimedialnej platformy sieciowej jako środowiska dydaktycznego. Możliwości technologii informacyjnych i sieciowych pozwalają na stworzenie specyficznego interaktywnego środowiska edukacyjnego (m.in. modułów edukacyjnych), w którym realizowany jest — z wykorzystaniem komunikatów

multimedialnych w formie tekstów medialnych¹ — proces nauczania-uczenia się.

Komunikaty multimedialne, realizowane w formie tekstów medialnych, są wytworami wielopłaszczyznowymi, zawierają różnorodne formy medialne. Wyróżniają się wśród wszystkich dotychczas stosowanych środków dydaktycznych możliwością interaktywnego kontaktu z użytkownikiem. O interaktywnym charakterze prezentacji decyduje wykorzystanie mechanizmu hipertekstu. W przypadku programów edukacyjnych może nim być dowolny element aktywowany otwarciem określonego hiperłącza lub wpisaniem odpowiedniego tekstu. W ten sposób odbiorca zaczyna brać udział w konstruktywnym dialogu, w którym komputer dostarcza całego spektrum środków wyrazu w celu możliwie pełnego omówienia wybranej problematyki. Dopelnieniem możliwości interaktywnych jest udostępnienie z poziomu umieszczonej w Internecie witryny niezbędnych informacji i umożliwienie nawiązania kontaktu interpersonalnego w celu konsultacji. Tego typu komunikat multimedialny nie ma układu liniowego. Może to być wiele równoległych nurtów o wspólnym początku, ale kończących się niekoniecznie w tym samym punkcie. Nurty te mogą się dowolnie rozdzielać i łączyć.

Efektywne wykorzystywanie interaktywnego komunikatu multimedialnego w kształceniu wymaga od autorów takiego komunikatu optymalizacji jego struktury informacyjnej. Pod pojęciem optymalizacji struktury informacyjnej komunikatu rozumiem zaprojektowanie takiej struktury, która pozwoliłaby — z zastosowaniem dostępnych środków technicznych i narzędzi programistycznych — zawrzeć w komunikacie wszystkie zakładane treści merytoryczne w formie najbardziej przyjaznej użytkownikowi i adekwatnej do jego preferencji poznawczych i procesualnych. Opracowanie zasad tworzenia takich struktur i stworzenie podstaw ich projektowania jest istotnym problemem badawczym, bez którego rozwiązania rozwój systemu kształcenia z wykorzystaniem technologii informacyjnych będzie hamowany. Czynniki kształtujące tę strukturę to otoczenie techniczne, zawartość merytoryczna oraz forma komunikatu multimedialnego (zob. Furmanek, Osmańska-Furmanek, 2001).

¹ Przymiotnik w określeniu „tekst medialny” oznacza, że rozumiemy tu tekst tak jak medioznawcy. Tekst medialny to dowolna treść występująca w przestrzeni medialnej, może to być słowo (druk), obraz, film, animacja, dźwięk itd.

Hipertekst — nowa forma narracji

Hipertekst, jako swego rodzaju nowa technologia komunikacyjna, pozwala przełamywać utarte kanony komunikacyjne, przekształcając je w nieliniarne struktury przenoszenia informacji. Hipertekst staje się nową filozofią przekazu, tworzy bazę interaktywnej postawy odbiorcy w stosunku do przekazywanej informacji. Interaktywne możliwości komunikacji sieciowej, realizowane za pomocą mechanizmu hipertekstu, dają odbiorcy szansę na aktywne uczestnictwo w konstruowaniu przekazu medialnego, zacierają tradycyjne role autora i czytelnika, pozwalają samodzielnie ustalać ścieżkę eksploracji zasobów informacyjnych i realizować zasadę sprzężenia zwrotnego (Osmańska-Furmanek, 1999).

Jak pisze w swej próbie znalezienia definicji tekstu w Internecie Urszula Żydek-Bednarczuk (2003, s. 7), hipertekst żyje w sieci dzięki aktywności użytkownika. I to właśnie użytkownik jest najważniejszy w konstytuowaniu hipertekstu. Zauważmy, że użytkownik nie korzysta z linearności tekstu, ten wyznacznik został całkowicie wyeliminowany. W jego miejsce wchodzi nawigacja. W rezultacie tekst nie posiada ani początku, ani końca; jest otwarty. Hipertekst mieści się na stronach internetowych, ale jego życie jest ograniczone w czasie. Hipertekst jest więc nietrwały, płynny, fragmentaryczny i wieloznaczny.

Słowa same w sobie nie mają znaczenia. Znaczą to, co nasza kultura każe im znaczyć, oraz to, czego o ich znaczeniach uczą nas doświadczenia osobiste. Słowami potrafimy opisać, choć może w sposób niedoskonały, obiektywną rzeczywistość. Hipertekst można określić — to definicja autorstwa Paula Levinsona (1999) — jako aktywnie zaprogramowany zbiór słów, zwrotów i ich połączeń, podlegającą nieustannej rewizji mapę ich znaczeń i skojarzeń. O ile tekst tradycyjny „jest płaski”, o tyle o hipertekście możemy powiedzieć, że „jest przestrzenny”. Hipertekst ukazuje całe serie wyborów, które można wprowadzić w życie za pomocą kliknięcia w odpowiednie miejsce na ekranie, jest nie tylko odwołaniem do innego tekstu, lecz także faktycznie przenosi doń czytelnika — odbiorcę komunikatu, przekształcając w ten sposób świat czytelnika. Odbiorca ma pod ręką (dosłownie) cały szereg skojarzeniowych opcji, zaprogramowanych i czekających na zastosowanie.

Cechą charakterystyczną hipertekstu jest to, że z reguły nie ma on założonej żadnej struktury hierarchicznej. Dwa źródła połączone hiperłączem mają tę samą wagę, żadne nie jest ważniejsze od drugiego. W ten sposób hipertekst zmienił istotę odbioru komunikatów medialnych. Interakcja nie musi już zachodzić między rzeczywistymi czy też zapośredniczonymi uczestnikami sytuacji komunikacyjnej, lecz między

czytelnikiem, interpretatorem a tekstem. Z punktu widzenia autora — twórcy dodatkowym elementem komunikacji jest sieć, użytkownicy sieci stają się odbiorcami — czytelnikami. Taki rodzaj komunikacji umożliwił powstawanie społeczności sieciowych (opartych na systemie komunikacji sieciowej), w których wszyscy są (lub mają szansę być) jednocześnie i odbiorcami — czytelnikami i nadawcami — pisarzami.

W latach siedemdziesiątych XX wieku popularna wśród młodzieży licealnej była proza iberoamerykańska. Jedną z pozycji — *Grę w klasy* Julio Cortazara — można było czytać albo strona po stronie, w sposób linearny, albo (prawie hipertekstowo) według założonego klucza kolejności rozdziałów. Czytane w różnej kolejności rozdziały tworzyły dwie zupełnie inne historie.

W ujęciu Ivora Richardsa (podaję za: Levinson, 1999) nawet tradycyjny czytelnik przemienia się w autora, dostarczając swojej interpretacji tekstu. Tworzenie połączeń hipertekstowych ogranicza czytelnika — odbiorcę, uwydatniając rolę autora. Jednocześnie, jeżeli odbiorca przeniesie się z ich pomocą do innych tekstów — komunikatów, wówczas intencje autora przestają być już tak istotne, autor — nadawca nie uczestniczy już w realizacji kolejnego komunikatu; następuje transformacja samego pojęcia „autor”, autorem staje się odbiorca, który samodzielnie konstruuje komunikat z elementów stworzonych przez wielu autorów — nadawców.

Nadawca — twórca komunikatu multimedialnego — w momencie jego umiejscowienia w sieci traci z nim kontakt, sam komunikat staje się niezależnym od autora artefaktem. Odbiorca komunikatu multimedialnego — użytkownik sieci — samodzielnie interpretuje otrzymane informacje, staje się tym samym jak gdyby twórcą znaczenia komunikatu. Interpretacja ta zależy od wielu elementów — m.in. od kontekstu historycznego, kulturowego, lingwistycznego, interpersonalnego itd. (Nęcki, 1996). Rodzi się taka oto refleksja: czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu interpretacja tekstu/komunikatu zgodna jest z intencją twórcy? To, w jakim stopniu interpretacja tekstu odpowiada intencjom jego autora, zależy głównie od zgodności kodów informacyjnych nadawcy i odbiorcy (językowy, kulturowy, intelektualny itd.). Można zauważyć, że podobny charakter ma też proces informacji realizowany z pomocą innych środków masowego przekazu, takich jak film, telewizja, radio, prasa, książka. Wydaje się jednak, że w tych przypadkach sylwetka odbiorcy jest bardziej przewidywalna (język, kontekst historyczny, położenie geograficzne).

W sieci mamy do czynienia także z innym hipertekstem, takim, który jest uzupełnieniem tekstu głównego, swoistym komentarzem, poszerzeniem. Tekst ten składa się z bibliografii, słowników, wybranych innych tekstów. Nawigując, docieramy do innego tekstu, adresu bibliograficznego, znajdujemy następny tekst itd. Hipertekst umożliwia konstruowanie

dowolnych struktur informacyjnych. Zastosowanie mechanizmów do wyszukiwania informacji znacznie upraszcza ten proces, skraca jego czas oraz ukazuje relacje często niedostrzegalne w alfabetycznej strukturze słowników i encyklopedii.

Z chwilą upowszechnienia się Internetu, wdrożenia typowych dlań mechanizmów do wyszukiwania informacji oraz jej strukturyzacji poprzez zastosowanie hipertekstu nastąpił wielki skok jakościowy. Struktura alfabetyczna została zastąpiona szeregiem dowolnie definiowanych powiązań, np.: logicznego wynikania, następstwa faktów, określonych cech i właściwości. Takie rozwiązanie bardzo szybko zostało zaakceptowane, albowiem istnieje bardzo wyraźna analogia pomiędzy hipertekstem a strukturami poznawczymi w mózgu każdego człowieka.

Coraz częściej przy budowie lub w opisie wielu zjawisk, struktur informacyjnych, procesów zachodzących w przyrodzie wykorzystuje się sieci — struktury rozgałęzionej, bez wydzielonego centrum, zbudowanej z węzłów i wielu połączeń. Okazuje się, że taka struktura w wielu przypadkach lepiej oddaje obraz rzeczywistości niż struktury linearne. Przykładem może być idea Internetu. Przestrzeń informacyjna — jak wskazuje na to logika — ma strukturę sieci. Sieć ta charakteryzuje się przewagą jednoczesnego rozwinięcia w jej wnętrzu wielu zjawisk, procesów, faktów i idei, przewagą układów równoległych, horyzontalnych, wielopoziomowych nad układami linearnymi. Ten właśnie elastyczny układ, zwany hipertekstem, zmienia radykalnie postrzeganie przestrzeni, nadając jej nową formę przestrzenności pod postacią jednoczesnych miejsc (Furmanek, 2011).

Hipertekst to w dużym stopniu jeszcze nieodkryta karta możliwości organizacji przekazu edukacyjnego. Zmiana tradycyjnej linearnej formy narracji na rzecz sieciowej, realizowanej hipertekstowo jest dla edukacji wyzwaniem zarówno badawczym, jak i metodycznym.

Zakończenie

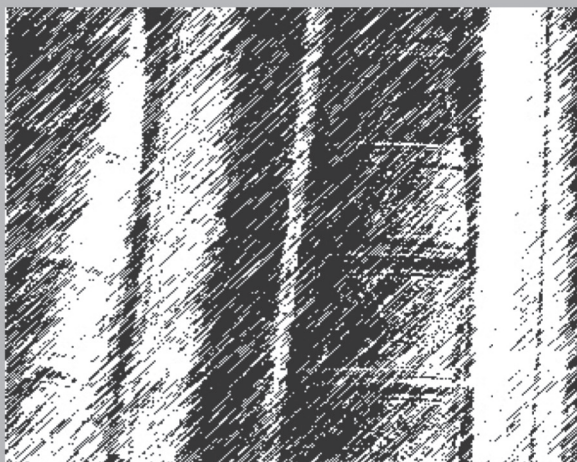
Mechanizmy społeczeństwa informacyjnego wkraczają w obszar edukacji i wychowania, w istotny sposób go zmieniając. Narzędzia technologii informacyjnych nie tylko stają się źródłem informacji, ale także wpływają na nasz sposób zachowania, percepcji świata, postrzegania go przez pryzmat mediów i za pomocą mediów. Nasze doświadczenia osobiste nabywane przez wiele lat stają się uciążliwym bagażem w zetknięciu z wirtualnym modelem porozumiewania się.

Media, mass media, media edukacyjne stają się nieodłącznym elementem procesu kształcenia. Bazą je integrującą stał się niewątpliwie komputer. Komputer (rozumiany jako procesor informacji) stanowi uniwersalne narzędzie poznawczej działalności człowieka, drugie co do ważności, po tradycyjnym piśmiennictwie, narzędzie, z pomocą którego można prowadzić operacyjną wymianę informacji związanej z konkretną treścią ludzkiej działalności. Gwałtowne ilościowe zwiększenie dostępnego obszaru informacji, jakie daje sieć komputerowa, powoduje jakościową zmianę — poczucie bezpośredniego uczestnictwa człowieka w tworzeniu kultury informacyjnej — i poszerza płaszczyznę komunikacji społecznej.

Organizacja przekazu edukacyjnego realizowanego w formie komunikatu medialnego opartego na tekście medialnym o strukturze hipertekstowej to współczesne wyzwanie naukowe dla pedagogiki medialnej.

Bibliografia

- Barthes R., 2004: *Imperium znaków*. Przeł. A. Dziadek. Przekład przejrzał i poprawił, wstępem opatrzył M.P. Markowski. Warszawa.
- Burszta W.J., 2008: *Świat jako więzienie kultury. Pomyślenia*. Warszawa.
- Furmanek M., 2011: *Technologie informacyjne — implikacje kulturowe i społeczne*. W: *Kształtowanie się tożsamości zielonogórskiej pedagogiki*. Red. G. Miłkowska, M. Furmanek. Zielona Góra.
- Furmanek M., Osmańska-Furmanek W., 2001: *Problemy strukturyzacji informacji hipertekstowej w komunikatach multimedialnych o charakterze edukacyjnym*. W: *Informatyczne przygotowanie nauczycieli: dylematy kształcenia ustawicznego*. Red. B. Kędzierska, J. Migdalek. Kraków.
- Hopfinger M., 2003: *Doświadczenia audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*. Warszawa.
- Jenkins H., 2007: *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Przeł. M. Bernatowicz, M. Filiciak. Warszawa.
- Levinson P., 1999: *Miękkie ostrze. Naturalna historia i przyszłość rewolucji informacyjnej*. Przeł. H. Jankowska. Warszawa.
- Manovich L., 2006: *Język nowych mediów*. Warszawa.
- Nęcki Z., 1996: *Komunikacja międzyludzka*. Kraków.
- Osmańska-Furmanek W., 1999: *Nowe technologie informacyjne w edukacji*. Zielona Góra.
- Tarkowski A., 2007: *Komputer. Krótka historia wyobrażeń technokulturowych*. W: *Gadżety popkultury. Społeczne życie przedmiotów*. Red. W. Godzic, M. Zakowski. Warszawa.
- Żydek-Bednarczuk U., 2003: *Tekst w Internecie i jego wyznaczniki*. Druga Internetowa Konferencja Naukowa „Dialog a nowe media”. Uniwersytet Śląski, Katowice, marzec—kwiecień 2003. Tryb dostępu: <http://uranos.cto.us.edu.pl/~dialog/archiwum/zydek-bednarczuk.pdf>. Data dostępu: 19.11.2012 r.



TOMASZ HUK

Długotrwały odbiór przekazu medialnego przez dzieci w wieku 10—12 lat

Long-term media coverage received by children aged 10—12 years

Abstract: The article presented issues concerning the impact of media on children and an analysis of the results of educational research. Conducted in primary schools studied were receiving long-term media coverage for children. Supported the conclusions drawn from scientific theses characteristics enabled the behavior of children aged 10—12 years in the face of intense media receive information.

Key words: transmission media, the media, behavior, influence the media.

Współczesne media odgrywają istotną rolę w rozwoju intelektualnym, społecznym, fizycznym, duchowym dzieci i młodzieży. Współuczestniczą w konstruowaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności oraz kształtowaniu określonych postaw. Wyniki prowadzonych w zakresie wpływu mediów na człowieka badań wskazują, iż media mogą być przyczyną zmian w poziomie posiadanych kompetencji. Osoby odpowiedzialne za konstruowanie przekazu medialnego podczas jego tworzenia kierują się określonymi celami, chcą wywołać określone reakcje w zachowaniu się człowieka. Reakcje te nie zawsze możemy przewidzieć, ponieważ natura ludzka jest skomplikowanym tworem. Przekaz medialny może zatem wywołać bardziej lub mniej trwale zmiany w człowieku, w zależności od prawdziwości sytuacji, na których się opiera, oraz podatności odbiorcy na poszczególne czynniki.

Media decydują, o czym odbiorca ma myśleć, selekcjonują informacje, a następnie wybierają te, które stają się najważniejsze, wpływając w ten sposób skutecznie na zainteresowania odbiorcy. Media poszukują informacji znaczących dla odbiorcy, jednoznacznych i niebudzących wątpliwości, niespodziewanych, kontrastujących z innymi wiadomościami, dotyczących elit politycznych, ale przede wszystkim zdarzeń negatywnych, sensacyjnych — w myśl zasady, że dobra wiadomość nie jest wiadomością (Balczyńska-Kosman, 2009, s. 272).

Mechanizm powstawania informacji w nowych mediach przenosi się nie tylko na odbiorców dorosłych, ale również na dzieci. Przedstawione w dalszej części artykułu problemy badawcze skupiają się na:

1. Zagadnieniu relacji telewizji wobec rzeczywistości — Czy telewizja pokazuje prawdziwą rzeczywistość? Czy też jest narzędziem kreacji rzeczywistości, która nie ma realnego odpowiednika?

2. Wkraczaniu w obszar prywatności — Czy wszystko można pokazywać? Gdzie przebiega granica między sferą prywatną a sferą publiczną?

3. Wpływie telewizji na relacje międzyludzkie oraz komunikację społeczną — Czy spędzanie czasu przed odbiornikiem zagraża związkom przyjacielskim, rodzinnym, towarzyskim? Czy oglądanie telewizji uzależnia?

4. Pokazywaniu agresji i przemocy w telewizji oraz ich wpływie na zachowania społeczne — Czy przemoc i agresja pokazywana w telewizji wpływają na realne zachowania społeczne? Czy można się uczyć z telewizji zachowań antyspołecznych?

5. Relacjach między telewizją a edukowaniem — Czy telewizja może być instytucją edukacyjną? Czy można ją wykorzystać w celu przekazywania wiedzy, kształcenia umiejętności lub sprawności?

6. Zależnościach między ramówką telewizyjną a aktywnością społeczną widza — Jak pora emitowania ulubionych programów wpływa na porządek dnia?

7. Potrzebach widzów i sposobach ich gratyfikacji dzięki medium — Dlaczego ludzie tak chętnie oglądają telewizję? Na jakie potrzeby społeczne ona odpowiada?

8. Telewizji jako medium dla filmu oraz Internecie jako medium dla telewizji — Jak cechy medium wpływają na oglądanie? (Chudziński, red., 2007, s. 181—190).

Przeprowadzone badania polegały na poznaniu opinii uczniów klas IV, V i VI szkoły podstawowej o zintensyfikowanym przekazie medialnym, a więc długotrwałym przekazie informacji za pośrednictwem mediów w zakresie jednego tematu. Badania dotyczyły przekazu informacji w mediach, który trwał jeden tydzień, a w dniu tygodnia przez większą część dnia.

Sytuacje, w których obserwujemy wpływ zintensyfikowanego przekazu medialnego na odbiorcę, nie występują często, przeważnie związane są z istotnymi dla danego państwa lub grupy państw wydarzeniami. Wśród przykładów takich sytuacji wymienić należy: wybory prezydenckie lub parlamentarne, zamach terrorystyczny na World Trade Center (11.09.2011 r.), śmierć Jana Pawła II (2.04.2005 r.), konklawe — wybór Papieża Benedykta XVI (19.04.2005 r.), wybuch wojny czy katastrofa samolotu prezydenckiego pod Smoleńskiem w Rosji (10.04.2010 r.). Wymienione wydarzenia są szczególnymi sytuacjami, które wywołują lub wywołały określone stany emocjonalne wśród dużych zbiorowości (np. Polacy, katolicy). Zebranie materiału badawczego dotyczącego odbioru przekazu medialnego związanego z tymi sytuacjami wymagało specyficznego podejścia badawczego, charakteryzującego się przede wszystkim zachowaniem szacunku wobec zaistniałego zdarzenia i powagą podczas zadawania pytań.

Odbiorcami zintensyfikowanego przekazu medialnego poza osobami dorosłymi są również dzieci, u których na drugim etapie poziomu kształcenia w szkole podstawowej kształtowane są określone kompetencje społeczne. Problemy dotyczące zagadnień pedagogiki medialnej zawierają się w pytaniach: Jaki jest stosunek dzieci w wieku 10—12 lat do zintensyfikowanych przekazów medialnych? Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób zintensyfikowany przekaz medialny może wpływać na zachowanie się dzieci w wieku 10—12 lat? Jakie elementy informacji zintensyfikowanego przekazu medialnego zostały najbardziej zapamiętane przez dzieci w wieku 10—12 lat?

Odpowiedzi na tak postawione pytania badawcze sformułowano po przeprowadzeniu badań pedagogicznych w okresie zintensyfikowanego przekazu medialnego, który dotyczył tragedii samolotu Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej. Tragedia miała miejsce pod Smoleńskiem 10.04.2010 roku. Główną metodą badawczą był sondaż diagnostyczny,

a techniką — ankieta skierowana do uczniów klas IV, V i VI szkoły podstawowej (dzieci w wieku 10—12 lat). Badania pedagogiczne przeprowadzono w drugiej połowie kwietnia 2010 roku w grupie 97 uczniów.

Dla większości uczniów pierwszym źródłem informacji, z którego dowiedzieli się o tragedii narodowej, była telewizja (53%), 34% uczniów wiadomość przekazali rodzice, 9% — rówieśnicy, dla 2% uczniów pierwszym źródłem informacji było radio. Wypowiedzi uczniów wskazują, że ponad połowa z nich czerpie swoją wiedzę z telewizji, która obecnie zajmuje jedno z czołowych miejsc wśród wszystkich mediów. Katastrofa samolotu miała miejsce w sobotę rano, możemy więc przypuszczać, że jedną z pierwszych czynności uczniów w dniu wolnym od zajęć było włączenie telewizora, z którego dowiedzieli się o tragedii.

Wyniki badań potwierdzają tezę o powszechności dostępu do telewizji; młodemu pokoleniu początku XXI wieku trudno wyobrazić sobie rzeczywistość bez telewizji. Współczesne dzieci to pokolenie czasów medialnych, realizujące procesy poznania świata za pośrednictwem środków wizualnych (Wasylewicz, 2009, s. 305). W znikomym stopniu uczniowie korzystają z radia i Internetu w celu pozyskania informacji. Z kolei powszechność telewizji sprawia, że jest ona dla uczniów klas IV—VI szkoły podstawowej nie tylko pierwszym, ale i podstawowym źródłem informacji; wskazują na to odpowiedzi uczniów, wśród których aż 96% oglądało relację z tragicznego wydarzenia w telewizji.

Dla większości Polaków zdarzenie, które miało miejsce 10.04.2010 roku, było trudne społecznie do zaakceptowania; wywołało silne emocje — od smutku, żałoby, poczucia wspólnoty i jedności narodowej do stanu nienawiści, podejrzliwości i kłótni. Największe stacje telewizyjne zmieniły swoje tygodniowe ramówki, aby przez większość dnia przekazywać informacje dotyczące tragedii. Czy uczniowie byli zainteresowani takimi informacjami? Wyniki ankiety wskazują, że 70% z nich oglądało relację od 4 do 7 dni w tygodniu, a 30% uczniów — od 1 do 3 dni w tygodniu. Znaczna część uczniów — 46% — poświęciła na oglądanie relacji telewizyjnej od 1 do 3 godzin dziennie, 26% — więcej niż 3 godziny dziennie, a 28% — mniej niż 1 godzinę. Wyniki te wskazują na duże zainteresowanie badanych uczniów przekazem medialnym, który poruszył cały kraj, a nawet świat.

Należy wspomnieć, że w tamtej sytuacji serwisy informacyjne były głównymi środkami przekazującymi nowe informacje na temat tragedii. Zachęcały do poszukiwań, wzbudzały zainteresowanie problemem tych odbiorców, których cechuje samodzielność w zakresie wykorzystania informacji usłyszonej w telewizji. Pozyskane informacje pobudziły odbiorców do szukania nowych wiadomości i przekształcania ich na swoją własną wiedzę (Wrońska, 2009, s. 317).

Pomimo dużej samodzielności dzieci w wieku od 10 do 12 lat korzystanie przez nie z mediów wymaga kontroli osób dorosłych. W domu jest to najczęściej kontrola rodzicielska lub kontrola osoby pełnoletniej. Opieka osoby dorosłej powinna być wzmożona w sytuacjach, gdy media przekazują trudne wiadomości. Wyniki przeprowadzonej ankiety potwierdzają podejmowanie przez rodziców w tym zakresie działań wychowawczych. Największa liczba uczniów — 93 — oglądała program telewizyjny dotyczący tragedii narodowej wspólnie z rodzicami, 28 uczniów oglądało telewizję wspólnie z rodzeństwem, 22 — z babcią lub dziadkiem, 3 uczniów samotnie, a 2 z rówieśnikami. Potrzeba kontrolowania przez rodziców informacji, które odbierane były przez dzieci, mogła być wywołana tym, że przekaz telewizyjny obfitował w drastyczne obrazy oraz treści związane ze śmiercią. Należy również przypuszczać, że wzmożone wspólne (z dzieckiem) odbieranie informacji medialnych wynikało z powszechnego zainteresowania tym zdarzeniem oraz zdziwieniem związanym z małym prawdopodobieństwem zaistnienia sytuacji. Wspólne oglądanie telewizji opatrzone było stosownymi komentarzami ze strony rodziców. 88% uczniów rozmawiało o wydarzeniu relacjonowanym w mediach z rodzicami, aby następnie dyskutować o tym wydarzeniu w szkole z kolegami i koleżankami (81% uczniów). Jako bezpośredni obserwator szkolnych rozmów na ten temat mogę potwierdzić, iż mogły być one „odbiciem” dyskursu prowadzonego w domach uczniów. Dzieci na szkolnych przerwach klóciły się, popierały swoje tezy, dyskutowały w sposób zasłyszany w telewizji.

Drastyczne obrazy oraz rozmowy o śmierci emitowane w telewizji wywoływały u uczniów różne uczucia. 62 uczniów nie mogło uwierzyć w to, co się stało, 18 było przestraszonych, 17 płakało, 15 było rozgoryczonych, 8 nie wiedziało, co się dzieje, a na 7 tragedia nie zrobiła żadnego wrażenia. Możemy zatem przypuszczać, że wydarzenie, które dotknęło Polaków, odbiło swoje piętno również na dzieciach. Silne emocje, takie jak strach, płacz, rozgoryczenie, wywołane były przez nasilony w mediach tragizm przekazu, na który podatne były dzieci.

Długotrwały monotematyczny przekaz informacji w mediach może być dla dzieci w wieku 10—12 lat nużący i monotony. Wypowiedzi uczniów w tym zakresie były jednak podzielone; 49% uczniów uważało, że relacje telewizyjne były za częste, 40% — że wystarczające, a dla 11% uczniów były niewystarczające. A zatem dla ponad połowy badanych uczniów informacje medialne nie były monotonne, co zawdzięczać możemy mediom informacyjnym, które stale utrzymywały odbiorców (radio-słuchaczy, telewidzów) w stanie podwyższonego napięcia. Wniosek ten potwierdzają odpowiedzi uczniów na pytanie: Czy uważasz, że żałoba narodowa w mediach trwała za długo? 45% uczniów twierdziło, że żałoba

narodowa trwała w mediach za długo, a 55% z nich miało zdanie przeciwnie. Ponad połowa uczniów utożsamiała się więc z panującą w całej Polsce żalobą, przyjmując właściwe postawy wobec zaistniałej sytuacji. 64% badanych uczniów aprobowało przerwanie emisji programów rozrywkowych w telewizji w czasie trwania żaloby narodowej.

Aby ocenić zależność między cechami jakościowymi, z których jedną jest płeć, a drugą — zbiór cech (rozmowy z rówieśnikami, opinie na temat prawdziwości przekazu medialnego, czasu trwania żaloby narodowej w mediach, bieżący odbiór informacji), posłużono się współczynnikiem Yule'a (Rubacha, 2008, s. 377):

$$\varphi = \frac{ad - bc}{\sqrt{(a + b)(a + c)(b + d)(c + d)}}$$

Współczynnik Yule'a można obliczyć bezpośrednio na podstawie danych z tablicy o wymiarach 2×2 . Jeżeli $ad = bc$, to zestawiane cechy są niezależne. Jeżeli $\varphi = 0$, to nie ma zależności między cechami, jeżeli $\varphi = \pm 1$, to między cechami występuje związek funkcyjny.

Czy istnieje zależność między takimi cechami, jak płeć i opinie uczniów dotyczące czasu emitowania określonych informacji? Aby udzielić odpowiedzi na to pytanie, posłużono się wzorem na współczynnik Yule'a (tabela 1).

Tabela 1

Odpowiedzi na pytanie: Czy uważasz, że żaloba narodowa w mediach trwała za długo?

Płeć badanych	Odpowiedź				Razem	
	tak		nie			
Dziewczęta	22	<i>a</i>	25	<i>b</i>	<i>a + b</i>	47
Chłopcy	28	<i>c</i>	32	<i>d</i>	<i>c + d</i>	60
Ogółem	50	<i>a + c</i>	57	<i>b + d</i>	<i>N = 107</i>	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych ankiet.

Korzystając ze wzoru na współczynnik Yule'a, obliczono wartość $\varphi = 0,001$, co oznacza, że nie istnieje (lub jest bardzo słaba) zależność między płcią respondentów a ich opiniami dotyczącymi długości trwania żaloby narodowej w mediach.

Nie wszystkie informacje przekazywane w mediach były przez dzieci bezkrytycznie odbierane i przyswajane. Wypowiedzi uczniów wskazują, że mieli oni ograniczone zaufanie do przekazu medialnego. 72% respon-

dentów uważało, że nie wszystkie informacje przekazywane w mediach były prawdziwe. 15% uczniów twierdziło, że wszystkie informacje były prawdziwe, a 13% — że informacje były nieprawdziwe. Możemy zatem przypuszczać, że uczniowie są świadomymi i krytycznymi odbiorcami przekazów medialnych, które są tylko wycinkami przedstawianej rzeczywistości. Czy istnieje zależność w tym zakresie między takimi cechami, jak płeć i krytyczne podejście do określonego przekazu medialnego? Aby udzielić odpowiedzi na to pytanie wykorzystano wzór na współczynnik Yule'a.

Tabela 2

Odpowiedzi na pytanie: Czy uważasz, że wszystkie informacje podawane w mediach były prawdziwe?

Płeć badanych	Odpowiedź				Razem	
	tak		nie			
Dziewczęta	5	a	33	b	$a + b$	38
Chłopcy	9	c	41	d	$c + d$	50
Ogółem	14	$a + c$	74	$b + d$	$N = 88$	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych ankiet.

Obliczono, że $\phi = 0,06$. A zatem wartość współczynnika wskazuje na bardzo słabą zależność między płcią a krytycznym podejściem do odbioru określonych w mediach informacji. Możemy stwierdzić, że płeć ma bardzo mały wpływ na krytyczny odbiór przekazywanych w mediach informacji.

Nie zawsze media działają na korzyść człowieka. Zdarza się, że dochodzi do psychomanipulacji, działanie mediów może mieć wpływ na powstawanie uzależnień, chorób fizycznych i psychicznych. Dzieje się tak dlatego, że w przekazie medialnym brakuje obiektywizmu, media stanowią wtedy rodzaj soczewek informacyjnych, kondensują pewne aspekty, z pominięciem innych. Tak jak w każdym instrumencie skupiającym strumień danych, może zachodzić eliminacja danych istotnych. Brak informacji, nawet niepełnej czy nie do końca potwierdzonej, może być gorszy niż częściowo spekulacyjna „twórczość” medialna (Werszowiec-Płazowski, Suwara, 2008, s. 178).

Krytycyzm uczniów wobec przekazów medialnych potwierdzają również wypowiedzi dotyczące zmiany nastawienia mediów do zmarłych tragicznie osób. Należy w tym miejscu wspomnieć, że przed katastrofą samolotu prezydenckiego media często ośmieszały niektórych pasażerów tego samolotu. Fakt ten również był znany badanym dzieciom. 72% uczniów zauważyło zmianę nastawienia mediów do zmarłych tragicznie

osób. Oto wybrane opinie badanych uczniów dotyczące nastawiania mediów: „mówią o tych ludziach lepiej”, „zaczęli być szanowani ludzie”, „zaczęli mówić dobre rzeczy o ludziach, którzy zginęli”, „dawniej media wyśmiewały się z tych osób”, „nie wyśmiewają się publicznie i w Internecie z prezydenta i polityków, tak, media po katastrofie nie ośmieszają ludzi, którzy zginęli, mówili inaczej o prezydencie, o jego małżonce i innych, pokazywali materiały, których wcześniej nie było”, „najpierw się naśmiewali, a teraz już »niby płaczą«”, „za życia obrażali, oczerniali, po śmierci wywyższają”, „tak wszyscy jechali po politykach, to teraz ich opłakują i pokazują w dobrym świetle”, „nagle pokazują prezydenta jako dobrego człowieka”, „mówi się o tych ludziach dobrze, mimo że wcześniej wieszano na nich psy, szczególnie chodzi o parę prezydencką”. Przytoczone wypowiedzi uczniów potwierdzają tezę, że respondenci są świadomymi i krytycznymi odbiorcami przekazów medialnych, potrafią dostrzec wyraźną zmianę nastawienia mediów w stosunku do osób będących bohaterami wydarzeń.

Rozwój technologii informacyjnej spowodował, że współcześnie człowiek nie jest tylko odbiorcą przekazów medialnych, może również sam tworzyć przekazy za pośrednictwem Internetu. W sytuacji żałoby narodowej Internet był „miejszem” prezentowania opinii (na forach internetowych), wyrażania bólu i łączenia się w żałobie z innymi Polakami (na portalach społecznościowych). W takich sytuacjach media umożliwiają wyrażanie uczuć. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że niewielka liczba uczniów wykorzystwała te możliwości. 32% uczniów zapaliło znicz internetowy, 20% zmieniło opis w komunikatorze internetowym, 9% uczniów zmieniło swój status na portalu społecznościowym. Mała aktywność w Internecie dzieci w wieku 10—12 lat w zakresie prezentowania własnego stanowiska czy utożsamiania się z innymi internautami spowodowana jest zapewne poziomem rozwoju psychofizycznego oraz preferencjami w zakresie usług internetowych. Dzieci dyskutowały o zaistniałej sytuacji w świecie realnym, a nie wirtualnym. Może to również oznaczać, że nie wszyscy uczniowie klas IV—VI szkoły podstawowej mają wystarczające umiejętności w zakresie korzystania z technologii informacyjnej oraz potrzebę wyrażania swojej opinii w sieci globalnej.

Aby ocenić zależność między cechami jakościowymi — jedną z cech jest płeć, druga cecha dotyczy rozmowy z rówieśnikami — obliczono współczynnik Yule’a.

Na postawione respondentom pytanie: Czy rozmawiałeś o tym, co oglądałaś/-łeś w telewizji, z kolegami i koleżankami? — 81 uczniów odpowiedziało twierdząco, a 15 zaprzeczyło.

Wartość współczynnika $\phi = 0,07$ wskazuje na bardzo słabą zależność między płcią a przeprowadzeniem rozmowy z rówieśnikami na temat

Tabela 3

Odpowiedź na pytanie: Czy rozmawiałeś o tym, co oglądałaś/-leś w telewizji, z kolegami i koleżankami?

Płeć badanych	Odpowiedź				Razem	
	tak		nie			
Dziewczęta	41	a	6	b	$a + b$	47
Chłopcy	40	c	9	d	$c + d$	49
Ogółem	81	$a + c$	15	$b + d$	$N = 96$	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych ankiet.

przekazu medialnego. A zatem płeć nie wpłynęła na sytuacje dotyczące podejmowania rozmowy z rówieśnikami, która dotyczyła przekazu określonych informacji w mediach.

Zintensyfikowany przekaz medialny dotyczący tragedii narodowej może wywołać pewne zmiany w zachowaniu się człowieka. Czy zatem uczniowie zmienili się pod wpływem oglądania i słuchania informacji o tragedii narodowej? A jeżeli tak, to w jaki sposób zmienili swoje zachowanie? Wyniki przeprowadzonej ankiety wskazują, że 78% uczniów uważa, że ich rówieśnicy zmienili się pod wpływem długotrwałego słuchania i oglądania informacji medialnych dotyczących tragedii narodowej. Charakter zmian powstałych u uczniów pod wpływem przekazu dotyczącego tragedii narodowej odczytać możemy z wypowiedzi badanych. Twierdzili oni, że ich rówieśnicy: „starali się nie słuchać muzyki i śmiać się”, „byli poważniejsi”, „dużo o tym rozmawialiśmy, przeważnie tylko o tym”, „zmienili się na lepsze z charakteru”, „stali się bardziej poważni”, „zaczęli się interesować prezydentem”, „w ogóle się nie zmienili”, „niektórzy byli bardzo smutni i płakali”, „moi rówieśnicy zmienili się na gorsze”, „nie bawili się na przerwach”, „to było dla nich wstrząsem”. Na podstawie wypowiedzi uczniów możemy przypuszczać, że większość badanych uczniów w opinii rówieśników zmieniła swoje zachowanie. Uczniowie klas IV—VI szkoły podstawowej zaczęli interesować się sytuacją Polski, stali się poważniejsi. A więc ten charakterystyczny przekaz medialny miał, w większości przypadków, pozytywny wpływ na zachowanie się uczniów.

Jakie były powody wpływu tego długotrwałego przekazu medialnego dotyczącego tragedii narodowej na zachowanie się uczniów? Odpowiedzi na to pytanie możemy odnaleźć w treściach, które były emitowane w mediach. Na pytanie zadane uczniom: Co utkwilo Ci w pamięci z przekazów telewizyjnych dotyczących tragedii narodowej? — uczniowie najczęściej odpowiadali: „rozbity i płonący samolot”, „ten okropny rozbity samolot i ich twarze”, „że samolot rozbil się o 8:45”, „osób było 96”, „gdy prezydent jechał przez całą Warszawę”, „samolot i rodzina Lecha Kaczyńskiego

i Marii Kaczyńskiej, Brat i ich siostra”, „krótki film o prezydencie puszczany w czasie żałoby kilka razy dziennie i tłum pod pałacem prezydenckim”, „wszystko, co oglądałam”, „takie rzeczy trzeba pamiętać”, „wszystko”, „po prostu było mi bardzo smutno, a czasami płakałam”, „zdjęcia ofiar z pogrzebu”, „rozpacz całej Polski”, „wrak samolotu”, „wrak samolotu oraz mnóstwo zapalonych zniczy na miejscu tragedii i nie tylko”, „samolot”, „napis w telewizji”, „prezydent nie żyje”, „trumny”, „rozbitcie samolotu”, „pogrzeb pary prezydenckiej”, „czarna skrzynka”. A więc na zachowanie się uczniów w czasie żałoby narodowej wpływ miały określone przekazy medialne. Najczęściej były to filmy z katastrofy, pogrzeb pary prezydenckiej, reakcja społeczeństwa. Poza zmianami w zachowaniu nastąpiły również zmiany w sferze poznawczej uczniów, nabyli oni wiedzy z zakresu lotnictwa czy prawa polskiego. W tej sytuacji mass media, oddziałując na dziecko, zaspokoili jego potrzebę poznawczą (uzyskiwanie informacji i wiedzy na temat świata oraz z zakresu różnych zagadnień i problemów), afektywną (dostarczanie nowych, emocjonalnych oraz estetycznych doświadczeń), osobistej integracji (rozszerzanie kontaktu z innymi członkami społeczeństwa) (Podolski, 2005, s. 139).

Celem przeprowadzonego sondażu diagnostycznego było uzyskanie, a następnie analiza opinii uczniów klas IV—VI szkoły podstawowej dotyczących długotrwałego przekazu medialnego.

Odpowiadając na pierwszy problem badawczy, który zawiera się w pytaniu: Jaki jest stosunek dzieci w wieku 10—12 lat do przekazu medialnego dotyczącego katastrofy?, należy stwierdzić, że dla większości badanych uczniów informacje medialne nie były monotonne, wywoływały duże zainteresowanie. Uczniowie klas IV—VI szkoły podstawowej krytycznie odbierali przekazywane przez media informacje, byli świadomi zmienności nastawienia mediów do ludzi i sytuacji, potrafili dostrzec tę zmianę.

Kolejny problem badawczy dotyczył wpływu przekazu medialnego na zachowanie się dzieci w wieku 10—12 lat. Na podstawie uzyskanych opinii uczniów należy stwierdzić, że tragiczne wydarzenie, które dotknęło Polaków, odbiło swoje piętno również na dzieciach. Przejawem wpływu na dzieci przekazu medialnego dotyczącego katastrofy był strach, płacz, rozgoryczenie badanych. Oprócz zmiany stanu emocjonalnego uczniów wyniki przeprowadzonych badań wykazały zmianę stanu wiedzy tych uczniów oraz kształtowanie się specyficznych postaw. Uczniowie klas IV—VI szkoły podstawowej zaczęli interesować się sytuacją Polski, stali się poważniejsi oraz zaczęli utożsamiać się z Narodem.

W toku badań uzyskano również odpowiedź na kolejne pytanie badawcze: Jakie elementy informacji zintensyfikowanego przekazu medialnego zostały najbardziej zapamiętane przez dzieci w wieku 10—12 lat?

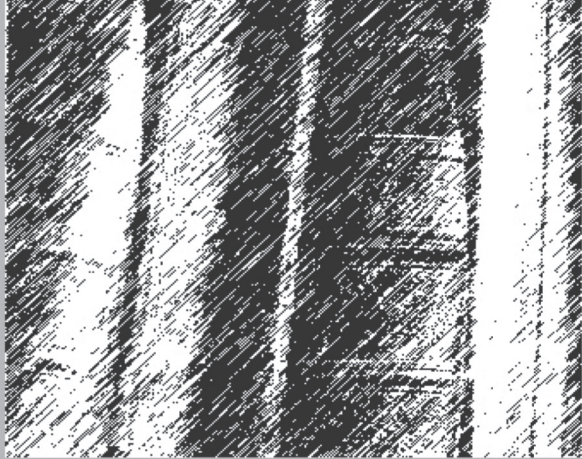
Najczęściej zapamiętanymi informacjami były filmy z katastrofy, pogrzeb pary prezydenckiej oraz reakcja społeczeństwa. Informacje te opatrzone były obrazami wraku samolotu, części garderoby, przejazdu konduktów żałobnych, przewozu trumien. Należy zastanowić się zatem nad zasadnością oglądania drastycznych obrazów przez dzieci. Czy dzieci w wieku 10—12 lat powinny oglądać takie sceny nadwyręzające dziecięcą wrażliwość? Wyniki badań oraz obserwacja uczniów rok po tym tragicznym zdarzeniu wskazują, że zintensyfikowany i długotrwały przekaz medialny dotyczący katastrofy smoleńskiej nie wywołał negatywnych zachowań. Wręcz przeciwnie, zbliżył uczniów do rzadko poruszanych przez rodziców kwestii śmierci, ukazał nieprzewidywalność i ulotność ludzkiego życia, zmienił stosunek dzieci do życia. A więc uczniowie, którzy byli odbiorcami relacji z tamtych wydarzeń, stali się dojrzałsi, wzbogacili swoje życie emocjonalne o nowe doświadczenia. Pomimo smutku, żalu i rozgoryczenia, uczuć dominujących w pierwszym tygodniu, przekaz medialny dotyczący tragedii narodowej miał pozytywne oddziaływanie wychowawcze, połączył i zjednoczył wszystkich Polaków (dzieci, młodzież, osoby dorosłe), na krótki czas podziały przestały istnieć.

Na podstawie przeprowadzonych badań możemy przypuszczać, że istnieje zależność pomiędzy częstotliwością oraz czasem oglądania telewizji a poziomem rozumienia treści wizualnych. Z kolei zależność między płcią a opiniami respondentów dotyczącymi prowadzonych z rówieśnikami rozmów na temat przekazywanych w mediach informacji, prawdziwości przekazywanych w mediach informacji oraz długości przekazu medialnego jest znikoma. Wypowiedzi uczniów klas IV—VI szkoły podstawowej, bez względu na płeć, wskazują, że byli oni czynnymi odbiorcami przekazów medialnych na temat katastrofy lotniczej pod Smoleńskiem, a ten długotrwały przekaz oglądali w skupieniu i z dużym zainteresowaniem.

Bibliografia

- Balczynska-Kosman A., 2009: *Teorie dotyczące oddziaływania mediów a rzeczywistość społeczno-polityczna — wybrane aspekty*. W: *Współczesne media. Status, aksjologia, funkcjonowanie*. Red. I. Hofman, D. Kępa-Figura. T. 1. Lublin.
- Chudziński E., red., 2007: *Słownik wiedzy o mediach*. Warszawa—Bielsko-Biała.
- Podolski A., 2005: *Postawy a mass media*. W: *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*. Red. R. Pęczkowski. Poznań—Warszawa.
- Rubacha K., 2008: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa.

- Wasylewicz M., 2009: *Aktywność medialna jako czynnik determinujący poziom umiejętności odczytywania komunikatów wizualnych*. W: *Współczesne media. Status, aksjologia, funkcjonowanie*. Red. I. Hofman, D. Kępa-Figura. T. 1. Lublin.
- Werszowiec-Płazowski J., Suwara M., 2008: *Czy prawda w mediach może być niebezpieczna?* W: *Media w edukacji — szanse i zagrożenia*. Red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki. Toruń.
- Wrońska M., 2009: *Czy telewizyjne serwisy informacyjne mogą edukować? Studium teoretyczno-empiryczne*. W: *Współczesne media. Status, aksjologia, funkcjonowanie*. Red. I. Hofman, D. Kępa-Figura. T. 1. Lublin.



ANNA BROSCH

Tekstowy charakter komunikacji wirtualnej a problemy edukacyjne młodzieży gimnazjalnej

Text-based virtual communication and educational problems of youth from junior high school

Abstract: The electronic media has intensively entered into youth's daily lives becoming the main transmitter of knowledge and information, leading to new ways of communication that caused of creation of specific cyber language, which is a combination of acronyms, abbreviations and text characters that imitate emotion. Language existing in virtual communication is shorter and easier in spelling, but on the other hand, the forms of writing used by young people in communication via electronic media are often like a code than standard language, that is not necessarily clear to an outsider.

Key words: virtual communication, the way of communication, text-messaging, language code.

Media elektroniczne stanowią nieodłączny element środowiska społecznego, inspirując swoich użytkowników do coraz większej aktywności, maksymalizując możliwości oraz ułatwiając sposoby stosowania narzędzi, które sprzyjają współtworzeniu wirtualnej przestrzeni. Ma to pewne konsekwencje. Jak pisał Marshall McLuhan, „elektryczne media wprowadzają powszechną i niemal natychmiastową transformację kultury, wartości i postaw” (McLuhan, 2001, s. 336). Media uczestniczące w kodowaniu, odbieraniu i przetwarzaniu treści komunikatów przeobraziły charakter komunikacji z bezpośredniego na pośredni. Pośrednia komunikacja interpersonalna to każda interakcja dwóch osób posługujących się środkiem przekazu, który staje się integralnym elementem procesu komunikacji, decydującym o ilości i jakości przepływających informacji oraz wpływającym na całokształt stosunków pomiędzy uczestnikami (Juszczak, 1998, s. 54). Znacząca część aktywności nastolatków przeniosła się zatem do sfery wirtualnej, co znajduje odzwierciedlenie w sposobach porozumiewania się młodzieży, dla której cyberprzestrzeń¹ stanowi niemal świat alternatywny, wytwarzający specyficzne więzi, quasi-grupy, zbiorowości. Komunikacja wirtualna w głównej mierze toczy się na płaszczyźnie tekstowej — charakteryzuje się specyficznym językiem, który doskonale wyraża i kształtuje osobowość współczesnej młodzieży, określanej w literaturze przedmiotu jako pokolenie SMS-ów (Goban-Klas, 2005, s. 245) czy Txt-Generation (Thurlow, 2005).

Przejawem przemian komunikacyjnych jest dążenie do skrótowości, nieoficjalność, emocjonalność, a w sferze kultury popularnej — muzyka hip-hopowa i teksty graffiti. Zmianom ulega hierarchia wartości: dominujące stają się wartości utylitarne, styl życia „na luzie”, bezkrytyczne przejmowanie mody, także językowej (Markowski, 2005).

Język stosowany w komunikacji wirtualnej to specyficzny slang, charakteryzujący się płytkością treści, brakiem interpunkcji oraz monotematycznością dyskusji (Siemieniecki, red., 2008, s. 62).

Słabo rozbudowana i chaotyczna komunikacja przez łącza internetowe lub wiadomości SMS (ang. *Short Messaging Service*) powoduje, że młodzi ludzie mają dziś upośledzone umiejętności językowe; korzystający głównie z tego sposobu porozumiewania się posiadają ubogie słownictwo oraz często popełniają błędy w pisowni. Przyczyną takiego stanu umiejętności językowych młodzieży jest fakt, że media elektroniczne „są interaktywne, lecz nie interpersonalne, a tylko osobowa komunikacja skutecznie

¹ Pojęcie „cyberprzestrzeń” do literatury zostało wprowadzone przez amerykańskiego pisarza Williama Gibsona na określenie rzeczywistości wirtualnej, w której poruszali się bohaterowie jego powieści *science fiction* pt. *Neuromancer*. Obecnie znaczenie uległo zmianie i mianem cyberprzestrzeni określa się przede wszystkim wirtualną przestrzeń stworzoną przez media cyfrowe.

rozwija umiejętności językowe dzieci” (Cwalina, 2001, s. 29—42). Tomasz Goban-Klas z niepokojem zauważa, że cechy tego języka przenikają do prac seminaryjnych i dyplomowych studentów, a także do materiałów dziennikarskich młodych reporterów (Goban-Klas, 2002, s. 43—48).

Badania empiryczne

W kontekście omawianej problematyki ważnym zagadnieniem było określenie preferencji badanych w zakresie form kontaktu, stopnia powszechności i intensywności komunikacji pośredniej wśród młodzieży, a także określenie języka stosowanego podczas komunikacji wirtualnej.

W celu zebrania materiału empirycznego na początku 2010 roku przeprowadzono dwuetapowe badania wśród uczniów II klas śląskich gimnazjów — 375 dziewcząt i 314 chłopców. Pierwszy etap badań przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego przy wykorzystaniu techniki ankiety wśród 689 respondentów. Z uwagi na silne zróżnicowanie województwa śląskiego pod względem urbanistycznym zastosowano losowy dobór warstwowy. Pozwoliło to uzyskać pewność, że wyłonione grupy składające się na populację są właściwie reprezentowane w próbie.

Badania sondażowe umożliwiły wyłonienie reprezentatywnej grupy liczącej 150 uczniów, wśród których w drugim etapie kontynuowano czynności badawcze, tj.: wywiad z uczniami, analiza dokumentów oraz rozmowa z wychowawcami badanych uczniów. Równolegle prowadzono bezpośrednią obserwację ukrytą zachowań werbalnych wśród losowo wybranych nastolatków komunikujących się na czatach, młodzieżowych forach internetowych oraz porozumiewających się za pośrednictwem komunikatorów internetowych.

Preferencje komunikacyjne młodzieży

Badania ankietowe wykazały, iż co drugi nastolatek komunikuje się najchętniej za pośrednictwem SMS-ów, a co trzeci używa w tym celu Internetu. Wiadomości SMS młodzież najczęściej wysyła do przyjaciół (63,9%) i znajomych (55,7%) oraz do rodziców (20,6%). Przeciętny nastolatek, jak pokazały badania, wysyła ok. 6 SMS-ów dziennie, zazwyczaj

do znajomych, w trzech najważniejszych sprawach: „co słyhać”, „praca domowa” i „plotki”. Analizując treść nadawanych wiadomości, można wysnuć wniosek, że dla nastolatków SMS-y nie tyle mają charakter informacyjny, ile służą podtrzymaniu kontaktu z rówieśnikami. Co drugi badany za pośrednictwem wiadomości tekstowej umawia się na spotkanie, a co piąty traktuje SMS jako liścik miłosny.

Wysyłanie krótkich wiadomości tekstowych jest popularniejsze wśród młodzieży wielkomejskiej niż wśród nastolatków mieszkających w małych miejscowościach, na co wskazała analiza statystyczna testem niezależności χ^2 dla dwóch zmiennych dychotomicznych. Wynika to z faktu, iż z osiedlowej rzeczywistości zniknęły kluby młodzieżowe, a boiska i place zabaw zamieniły się w parkingi. Młodzież wielkomejska ma więc mniej możliwości spotykania się i podtrzymywania kontaktów w realnym świecie. Znajduje to odbicie w badaniach przeprowadzonych w Japonii (Ito, Okabe, Matsuda, eds., 2005), z których wynika, że kontakt za pośrednictwem SMS-a stanowi alternatywę dla realnych spotkań, gdyż w przypadku braku innych możliwości pozostawanie w ciągłym kontakcie SMS-owym (*be in touch*) zaspokaja u młodzieży potrzebę afiliacji.

Młodzież często prowadzi również rozmowy telefoniczne; blisko 60% badanych codziennie korzysta z tej formy kontaktu. Najczęściej badani rozmawiają przez telefon z przyjaciółmi (66,3%) i rodzicami (48,6%). Bardzo popularne wśród nastolatków jest wykonywanie krótkich połączeń; adresat nie zdąży odebrać takiego połączenia, lecz na wyświetlaczu telefonu pojawi się informacja o osobie dzwoniącej; takie połączenia nazywane są „strzałkami”, „sygnałkami” lub „głuchaczami”. Połączenia te sygnalizują odbiorcy, że się o nim myśli lub też stanowią rodzaj prośby (głównie do rodziców) o kontakt zwrotny, gdy dzwoniący chce uniknąć poniesienia kosztów rozmowy.

Badana młodzież chętnie korzysta również z Internetu, który niewątpliwie stanowi medium umożliwiające szybki kontakt z innymi, komunikowanie się i podtrzymywanie więzi z bliskimi i znajomymi oraz zawieranie znajomości z nieznanymi internautami poprzez komunikatory i czaty.

Niemal cała badana zbiorowość — 95% — korzysta z komunikatorów internetowych, z czego 6,2% używa komunikatorów kilka razy w miesiącu, 15,7% kilka razy w tygodniu, a największy odsetek, bo aż 73,6%, czyni to codziennie. Oznacza to, że dla większości nastolatków w badanej grupie korzystanie z Internetu stało się elementem codziennej rutyny.

Wśród młodzieży korzystającej codziennie z komunikatorów internetowych najliczniejszą grupę (51,3%) stanowią użytkownicy poświęcający na tę formę komunikacji od 1 do 3 godzin dziennie. Natomiast ponad 1/3 badanych spędza więcej niż 3 godziny dziennie na internetowych poga-

wędkach. Świadczy to o ogromnej i wciąż rosnącej popularności tej formy kontaktu wśród młodzieży.

Najpopularniejszym komunikatorem wśród młodzieży jest Gadu-Gadu, z którego korzystanie zadeklarowało ponad 90% badanych. Mniej popularny jest Skype (używa go prawie 40% badanych). Przeciętny nastolatek biorący udział w badaniach posiada 78 osób na liście kontaktów, przy czym liczba ta się waha od kilku do blisko 400 znajomych.

Jeśli chodzi o motywy porozumiewania się za pośrednictwem komunikatorów, to dla ponad 60% badanych wynikają one z chęci podtrzymywania kontaktów społecznych (ze znajomymi). Blisko połowa badanych uważa komunikator za bardzo wygodną formę kontaktu umożliwiającą wykonywanie innych czynności podczas rozmowy oraz ułatwiającą rozmawianie o pewnych sprawach z poczuciem anonimowości. Nieznaczny odsetek nastolatków przyznaje, że komunikacja za pośrednictwem Internetu ułatwia kłamstwo (3,5%) i daje możliwość bycia kimś innym (2,7%).

Treść rozmów toczonych za pośrednictwem komunikatorów internetowych można zamknąć w słowach: „o wszystkim i o niczym”. Zwykle konwersacje te przybierają formę pogawędek, ich celem bywa też omówienie bieżących spraw. Dla co piątego nastolatka komunikator jest środkiem nawiązywania nowych znajomości. Komunikator internetowy, podobnie jak SMS, stanowi więc raczej medium podtrzymania więzi społecznych niż środek przenoszenia informacji. Zawieraniu internetowych znajomości sprzyja niewątpliwie skłonność użytkowników do idealizowania obrazu rozmówcy — jeśli niewiele o nim wiadomo, to wyobraźnia wypełnia wszystkie luki idealistycznym obrazem, uzupełnia cechami, które chciałoby się w nim znaleźć. Stąd też łatwiej o obustronną akceptację, której efektem jest tworzenie wirtualnej społeczności, będącej rodzajem subkultury młodzieżowej. Ponadto członkostwo w społeczności wirtualnej nie wymaga szczególnych zabiegów, wystarczy dostęp do Internetu.

Wyniki badań pokazują, że systematycznie wzrasta liczba młodzieży korzystającej z komunikacji tekstowej, głównie za pośrednictwem SMS i komunikatora internetowego. Obecnie taką formą posługuje się zdecydowana większość badanych. Za pośrednictwem SMS-ów i komunikatorów porozumiewają się przede wszystkim z przyjaciółmi, choć zdarza się, że w ten sposób nawiązują również nowe znajomości. Anonimowość, jaką daje komunikacja tekstowa, sprzyja podejmowaniu zachowań agresywnych. Problem pojawił się kilka lat temu. Najpierw chodziło głównie o złośliwe i obraźliwe SMS-y, teraz rzecz dotyczy witryn internetowych, wpisów na forach dyskusyjnych, dręczenia przez komunikatory internetowe, a także umieszczania w sieci zdjęć zrobionych przy użyciu telefonów komórkowych, ukazujących sceny ośmieszające „ofiary”.

Z agresją za pośrednictwem komunikacji tekstowej spotkała się ponad połowa badanych nastolatków. Dziewczęta częściej padają ofiarami agresji werbalnej zarówno podczas kontaktów internetowych, jak i za pośrednictwem SMS-ów. Przejawia się ona głównie w wyzwiskach i wulgaryzmach. Chłopcy natomiast częściej doświadczają zastraszania za pośrednictwem Internetu. Agresorami są najczęściej osoby znane bezpośrednio lub pośrednio ze świata realnego.

Miejscem poszukiwania i nawiązywania nowych znajomości jest przede wszystkim internetowy czat. Prawie 1/3 badanych przyznała, że nowe znajomości nawiązuje za pośrednictwem czatu internetowego, przy czym blisko 60% użytkowników czatu określa poznane tam osoby mianem znajomych. Kontakty te, jak się okazuje, często przenoszone są na grunt realny, gdyż aż 31,7% badanych przyznała, że spotyka się z osobami poznanymi w sieci.

Zdecydowana większość badanych uważa, że Internet wpływa pozytywnie na kontakty z innymi ludźmi i zwiększa liczbę bliskich przyjaciół (19,6%) lub znajomych (37,2%), natomiast zaledwie 3,5% jest przeciwnego zdania. Okazuje się więc, że w opinii badanych Internet jest ważnym elementem kapitału społecznego. Zdecydowana większość (79%) uważa, że internauci mogą stanowić ważne źródło informacji i w tej kwestii mogliby liczyć na ich pomoc. Jednocześnie aż 31% respondentów twierdzi, że mogłoby liczyć na pomoc internautów w rozwiązaniu problemów życiowych; wydaje się szczególnie zaskakujące, że skoro większość z tych osób nie jest badanym znana, powierzają im swoje osobiste sprawy i problemy.

Szczególnym niepokojem napawa fakt, że dla młodych ludzi Internet to powszechny sposób komunikacji i pozyskiwania informacji. Życie towarzyskie nastolatków po powrocie ze szkoły do domu zazwyczaj przenosi się w sferę wirtualną. Bywa że młodzi ludzie knują intrygi (podają się za kolegę czy koleżankę lub pozyskują i przekazują różne kompromitujące informacje). Jest to często działanie grupy osób, które znają się z tzw. reala.

Uzyskane wyniki badań warto porównać z wynikami podobnych badań przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii, które ujawniły, że więcej niż 10% nastolatków było szykanowanych za pośrednictwem sieci. Ok. 44% ankietowanych знаło kogoś, komu ubliżano lub grożono przez Internet, a 1/3 z nich znane były przypadki, gdy włamano się do skrzynki mailowej lub na konta w komunikatorach i wysyłano z nich zawstydzające lub kompromitujące materiały (Pruchniewicz, 2006). Jak zapewniają specjaliści, nie różni się pod tym względem zbytnio od innych krajów europejskich. Z badań przeprowadzonych przez Fundację „Dzieci Niczyje” i Gemius S.A. w styczniu 2006 roku wynika, że ponad 45% dzieci doświadcza niechcianych kontaktów w Internecie, a 20% taka sytuacja przestraszyła (Paszteleński, Szaniawski, 2006). Jest to problem

bardzo istotny, gdyż tego rodzaju agresja, choć wirtualna, dotyka jednak realnie. Zdarza się, iż ofiary przemocy żyją w permanentnym strachu.

Internet i telefon komórkowy to z pewnością media, które w znaczący sposób wpłynęły na ewolucję stosunków interpersonalnych młodzieży. Dowodzi to, że kontakty międzyludzkie nastolatków coraz częściej cechuje zapośredniczenie, duży dystans w przestrzeni oraz sieciowy indywidualizm oparty na indywidualnych wyborach jednostki. Jedną z cech komunikacji zapośredniczonej jest anonimowość, która pozwala użytkownikom na większą swobodę w wyrażaniu swoich opinii oraz doborze form stosowanych podczas aktu komunikacyjnego.

Język nastolatków w komunikacji wirtualnej

Niezwykle istotne — ze względu na specyfikę kontaktów wirtualnych — wydaje się znalezienie odpowiedzi na pytanie o język stosowany przez młodzież podczas komunikacji tekstowej. W tym celu wiosną 2010 roku przeprowadzono obserwację ukrytą na czacie młodzieżowym portalu www.interia.pl w pokoju „Gimnazjum”. Przedmiotem badania były zachowania i język stosowany przez młodzież podczas komunikacji wirtualnej.

Język używany podczas kontaktów wirtualnych zawiera wszelkie elementy slangu internetowego, choć obecnie formy wypowiedzi, takie jak akronimy, onomatopeje czy akcentowanie wypowiedzi przez pisanie wielkimi literami, stosowane są dość rzadko. Wynika to zapewne z faktu, iż zarówno internetowe czaty, jak i komunikatory oferują bardzo szeroki wachlarz emotikon, a ponadto zastosowanie odpowiednich skrótów klawiszowych pozwala na wygenerowanie ikon lub GIF-ów (ruchomych obrazków) spoza proponowanej listy.

W slangu młodzieżowym funkcjonują wyrazy pochodzące z kilku różnych źródeł, są to zapożyczenia z języka angielskiego, kultury hip-hopowej, rockowej, masowej oraz mediów. Slang jest bardzo elastyczny, a wpływ na jego tworzenie ma grupa, która obecnie wchodzi w okres młodzięczy. Powstające wyrazy są też często spolszczeniami z języka angielskiego, np. *pliska* (‘proszę’), *lukać* (‘patrzeć’) czy *kolnąć* (‘zadzwoić’).

Komunikacja internetowa lub SMS-owa wymaga od użytkowników zwięzłości. Taki wymóg sprzyja powstawaniu skrótów i tworzeniu pisma symbolicznego (np. „zw” — ‘zaraz wracam’ lub „cu” (ang. *see you*) — ‘do zobaczenia’).

Analizując język młodzieży, warto zatrzymać się chwilę nad sposobem zapisywania niektórych wyrazów. Można spotkać się z zapisem

wyrazów w taki sposób, że wielka litera pojawia się w środku, np.: kOchAm cię. Czasami litery w wyrazie są zamieniane i zamiast „kocham cię” można przeczytać „koffam cię”. Często też zamiast „a” pojawia się znaczek „@”, którego obraz jest podobny. Młodzi ludzie używają zmiękczeń i zdrobnień, np.: *cio* — zamiast „co”, *nio* — „no”. Interesujące jest również to, w jaki sposób młodzi ludzie odpowiadają „tak”. Można spotkać się z takimi wyrażeniami, jak: *niop*, *niom*, *nom*.

Kolejną kwestią wartą podkreślenia jest bardzo powszechny w komunikacji tekstowej brak znaków diakrytycznych oraz popełnianie, często celowo, licznych błędów ortograficznych. Z jednej strony jest to zapewne spowodowane chęcią wyeksponowania swojej odrębności językowej, z drugiej strony utrwała błędną pisownię, co później często ujawnia się w szkolnych wypracowaniach.

Język nastolatków jest bogaty w wulgaryzmy, przy czym służą one częściej wyrażeniu pozytywnej niż negatywnej opinii. Nagromadzenie wulgaryzmów w dialogach uczniowskich może spełniać kilka funkcji: rozładowywać napięcie, podkreślać poczucie wspólnoty, być rodzajem szpanu młodzieżowego, służyć zaimponowaniu kolegom czy stanowić najzwyczajszą prowokację. Używanie wulgaryzmów przez uczniów może też wynikać z ich przekonania, że wyrazy nacechowane ujemnie niosą większy ładunek emocjonalno-ekspresywny, są bardziej wyraziste; może też świadczyć o ubóstwie językowym młodzieży i jej trudności w wyrażaniu swoich odczuć w inny, bardziej skomplikowany i subtelny sposób. Jednocześnie wulgaryzmy wydają się czymś zupełnie naturalnym w wypowiedziach młodzieży.

Obserwacje pozwalają na wysnucie następujących wniosków: młodzież w kontaktach wirtualnych wypowiada się w bardzo krótki, lapidarny sposób, stosując specyficzny kod językowy. Niepokój przy tym może budzić fakt, iż taka forma wypowiedzi z czasem staje się nawykiem i zostaje przeniesiona do realnych kontaktów, co znajduje odzwierciedlenie w sposobie wypowiadania się uczniów oraz w wypracowaniach szkolnych.

Formy komunikacji a oceny szkolne badanej młodzieży

Z punktu widzenia komunikacji wirtualnej niezwykle istotna wydaje się analiza ocen badanej młodzieży z języka polskiego, gdyż komunikacja tekstowa determinuje w ogromnej mierze zdolności językowe uczniów. Komunikacja medialna wymaga konstruowania krótkich i zdawkowych

wypowiedzi, w konsekwencji młodzież korzystająca z tej formy porozumiewania się ma ubogie słownictwo, popełnia błędy w pisowni i wypowiedzi oraz często pomija w zapisie znaki diakrytyczne.

W celu ustalenia zależności pomiędzy językiem codziennym uczniów a korzystaniem przez nich z takich mediów, jak telefon komórkowy i Internet, wyłoniono spośród badanej zbiorowości grupę 150 uczniów charakteryzującą się skrajnymi preferencjami w zakresie form komunikowania się, którą następnie podzielono na trzy podgrupy ze względu na preferowaną formę komunikacji:

1. Grupa I — młodzież korzystająca sporadycznie z telefonu (do 50 SMS miesięcznie) i Internetu (kilka razy w tygodniu) lub niekorzystająca wcale.

2. Grupa II — użytkownicy telefonu komórkowego, wysyłający ponad 200 SMS miesięcznie i korzystający z Internetu kilka razy w tygodniu lub wcale.

3. Grupa III — młodzież poświęcająca na komunikację za pośrednictwem Internetu ponad 3 godziny dziennie i sporadycznie korzystająca z telefonu komórkowego (do 50 SMS miesięcznie) lub wcale.

Materiał badawczy zebrano podczas wywiadów z uczniami, rozmów z wychowawcami oraz analizy dokumentów — dzienników lekcyjnych.

Przeprowadzona w I semestrze roku szkolnego 2010/2011 analiza wariancji średnich ocen z języka polskiego uzyskanych przez badanych wykazała istnienie istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami. Dalsza analiza przy użyciu testu porównań wielokrotnych pozwoliła określić, pomiędzy którymi grupami owe różnice występują (tabela 1).

Tabela 1

Wynik testu Tukeya (RIR) dla poszczególnych grup

Zmienna	Grupa I ($M = 4,39$)	Grupa II ($M = 3,39$)	Grupa III ($M = 3,2$)
Grupa I	×	0,000123***	0,000002***
Grupa II	0,000123***	×	0,559733
Grupa III	0,000002***	0,559733	×

* $p < 0,05$;

** $p < 0,01$;

*** $p < 0,001$

Źródło: Badania własne.

Istotne statystycznie różnice występują pomiędzy grupą I i II oraz grupą I i III. Przedstawiona analiza potwierdza spostrzeżenia o niższych kompetencjach językowych młodzieży korzystającej z komunikacji tekstowej, co znajduje odzwierciedlenie w ocenach z języka polskiego.

Aby uzyskać pełny obraz sytuacji, analizie statystycznej poddano również ogólną średnią ocen uzyskanych przez badaną młodzież ze wszystkich przedmiotów. Wyniki testu wskazały na istnienie co najmniej jednej pary grup różniących się istotnie pod względem średnich wyników ogólnych.

Tabela 2

Wynik testu Tukeya (RIR) dla poszczególnych grup

Zmienna	Grupa I ($M = 3,8$)	Grupa II ($M = 3,6$)	Grupa III ($M = 3,2$)
Grupa I	×	0,162501	0,000022***
Grupa II	0,162501	×	0,000726***
Grupa III	0,000022***	0,000726***	×

* $p < 0,05$;** $p < 0,01$;*** $p < 0,001$

Źródło: Badania własne.

Zastosowany test *post hoc* wykazał, że istotne statystycznie różnice w ogólnej średniej ocen występują w odniesieniu do dwóch par grup: grupy I i III oraz grupy II i III. Oznacza to, że młodzież korzystająca ponad 3 godziny dziennie z Internetu uzyskała niższą ogólną średnią ocen. Nie powinno to dziwić, gdyż w budżecie czasu wolnego młodzieży (po zajęciach w szkole) taka ogromna ilość czasu poświęcana na surfowanie w sieci uniemożliwia realizowanie innej działalności, w tym przygotowanie się do lekcji. Fakt ten znajduje więc odzwierciedlenie w ocenach szkolnych.

Podsumowanie

Język to cecha charakterystyczna wszystkich ludzi. Dzięki niemu porozumiewamy się między sobą, za jego pośrednictwem poznajemy świat, stanowi on oparcie dla ćwiczenia myśli, utrwala nasze doświadczenia życiowe (Bartmiński, 2001). Umiejętność właściwego posługiwania się językiem w danej sytuacji oznacza komunikatywność językową.

Niemal każdy aspekt życia społecznego jest skodyfikowany, a więc rządzi się pewnymi skonwencjonalizowanymi zasadami, wedle których postępujemy (Fiske, 1999, s. 89). Kod można porównać do „społecznego języka”, za pomocą którego ludzie porozumiewają się. Fizyczną formą za-

kodowanej informacji jest komunikat — wiadomość, przekaz. Komunikat to wyodrębnione, zakodowane lub podane w formie symbolu wydarzenie społeczne, umożliwiające innym wnioskowanie o stanach, relacjach, procesach nieobserwowanych bezpośrednio (Januszkiewicz, Skrzydlewski, 1985, s. 20). Jest to zatem po prostu informacja zredagowana w danym języku z wykorzystaniem określonego kodu. Każdy komunikat powinien być maksymalnie dostępny, dokładny, zrozumiały dla odbiorcy, ponieważ to gwarantuje właściwą percepcję informacji. Nadawca — osoba przekazująca komunikat — chcąc go wytworzyć, musi posiadać wiedzę o zdarzeniu i zawrzeć ją w komunikacie. Osobą, do której komunikat trafia i która go odczytuje, jest odbiorca. Powodzenie procesu komunikowania zależy zatem od właściwego kodowania informacji, czyli operowania symbolami zrozumiałymi dla wszystkich uczestników procesu komunikacji. Symbolem tym może być zarówno słowo, jak i gest, mimika, ton głosu, czyli sygnały niewerbalne (Dobek-Ostrowska, 2002, s. 13). Kod językowy stanowi zatem zbiór wyrazów i reguł rządzących ich łączeniem, wspólny dla nadawcy i odbiorcy. Jest warunkiem porozumiewania się, systemem znaków, dzięki którym przekazujemy informacje. Można więc stwierdzić, że prawidłowa komunikacja zachodzi wtedy, gdy obie strony rozumieją język przekazu.

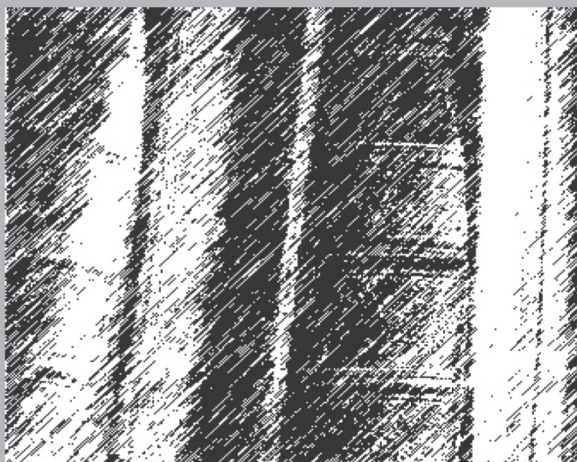
Miejscem, w którym zachodzi proces komunikacji, jest niewątpliwie szkoła. Kształcenie jest formą porozumiewania się (Barnes, 1998, s. 11). Jednak, jak twierdzi Robert B. Woźniak, nauczyciele zwykle identyfikują się z kulturą „wysoką” i posługują się w kontaktach z uczniami kodem rozwiniętym (język nieemotywny, pozbawiony gestu, bez odniesień do konkretnego kontekstu, o złożonych strukturach gramatycznych). Co więcej, wymagają stosowania takiego języka od swoich uczniów, którzy posługując się własnym, odrębnym kodem językowym, mają trudności z wypowiedzianiem się w kodzie rozwiniętym i często wręcz nie rozumieją wypowiedzi pozbawionych wskazujących odniesień do kontekstu. W konsekwencji takiego postępowania nauczycieli dzieci uczą się milczenia zamiast wzbogacać swój czynny słownik (Szkudlarek, 1992, s. 25). Nauczyciele jednak nie są w stanie zaakceptować kultury uczniowskiej, w tym także języka młodzieżowego, jakim uczniowie posługują się w szkole. Nie biorą pod uwagę, że uczniowie chcą tworzyć coś swojego, w tym przypadku język, co da im poczucie indywidualności.

Przed nauczycielami stoi zatem trudne zadanie znalezienia w komunikacji wspólnej płaszczyzny, która z jednej strony umożliwi dialog z uczniami, z drugiej natomiast pozwoli na kształtowanie kultury językowej młodzieży. Nauczanie powinno w ramach edukacji medialnej pomagać uczącym się dostrzec różnicę między wiedzą osobistą, wynikającą z indywidualnego odbioru przekazów medialnych, a tym, co przyjmuje

się za wiadome i wytyczone przez kulturę (Gajda, 2008, s. 70). Nieumiejętność sprawnego posługiwania się językiem przez młodzież jest bowiem źródłem trudności w komunikowaniu się, rodzi strach przed publicznym wypowiedaniem się, przed samodzielnym pisanem i mówieniem oraz przekłada się na efekty nauki szkolnej.

Bibliografia

- Barnes D., 1998: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Przeł. J. Radzicki. Warszawa.
- Bartmiński J., 2001: *Język w kontekście kultury — język — dobro wspólne*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Lublin.
- Cwalina W., 2001: *Generacja Y — ponury mit czy obiecująca rzeczywistość*. W: *Internet. Fenomen społeczeństwa informacyjnego*. Red. T. Zasępa, przy współpr. R. Chmury. Częstochowa.
- Dobek-Ostrowska B., 2002: *Podstawy komunikowania społecznego*. Wrocław.
- Fiske J., 1999: *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*. Wrocław.
- Gajda J., 2008: *Media wytworem i kreatorem współczesnej kultury — kulturowe uwarunkowania mediów*. W: *Pedagogika medialna*. Red. B. Siemieniecki. Warszawa.
- Goban-Klas T., 2002: *Edukacja wobec pokolenia SMS-u*. W: *Media i edukacja w dobie integracji*. Red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski. Poznań.
- Goban-Klas T., 2005: *Cywilizacja medialna*. Warszawa.
- Ito Mizuko, Okabe Daisuke, Matsuda Misa, eds., 2005: *Personal, portable, pedestrian. Mobile phones in Japanese life*. Cambridge.
- Januszkiewicz F., Skrzydlewski W., 1985: *Edukacyjne zastosowanie telewizji*. Warszawa.
- Juszczak S., 1998: *Komunikacja człowieka z mediami*. Katowice.
- Markowski A., 2005: *Sprawozdanie o stanie ochrony języka polskiego za lata 2003—2004*. Warszawa.
- McLuhan M., 2001: *Wybór tekstów*. Red. E. McLuhan, F. Zingrone. Przeł. E. Różalska, J.M. Stokłosa. Poznań.
- Pasztelański R., Szaniawski P., 2006: *Wirtualna fala straszy dzieci w Internecie*. „Życie Warszawy” z 16 marca.
- Pruchniewicz P., 2006: *Czarna strona Internetu*. „Przełąd”, nr 21.
- Siemieniecki B., 2008: *Media w wymiarze społecznym i indywidualnym*. W: *Pedagogika medialna*. Red. B. Siemieniecki. Warszawa.
- Siemieniecki B., red., 2008: *Pedagogika medialna*. Warszawa.
- Szkudlarek T., 1992: *Wezwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków.
- Thurlow C., 2005: *Generation Txt? The sociolinguistics of Young people's text-messaging*. Tryb dostępu: <http://www.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a3/thurlow2002003-paper.html>. Data dostępu: 12.10.2005 r.



MONIKA FRANIA

Znaczenie szkolnej edukacji medialnej w kontekście rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy

The importance of media education in schools in the process of building a knowledge-based society

Abstract: The article analyses the results of empirical studies and is an attempt to reflect on the need for media education in schools in the process of building a knowledge society. Opinions of school principals and young people from upper secondary schools in the Silesian Voivodship confirm the discrepancy in terms of willingness, opportunities and real implementation of media education. The search for the appropriate form of media education continues on the grounds of Polish and European education.

Key words: media education, media literacy, school, knowledge-based society, mediated society.

Wprowadzenie

Dażenie Unii Europejskiej do pełnej realizacji idei gospodarki oraz społeczeństwa opartego na wiedzy sprawia, iż edukacja nabiera dzisiaj szczególnego znaczenia. Wiedza oraz dostęp do informacji stają się fundamentem funkcjonowania jednostek i grup. Uczestnicy Światowego Forum Nauki w 2003 roku w definicji społeczeństwa opartego na wiedzy podkreślili, że jest to społeczeństwo innowacyjne, uczące się przez całe życie, które tworzy narodowy system innowacyjno-produkcyjny integrowany do postaci międzynarodowych sieci przekazujących wiedzę, rozpowszechniających ją i jej zastosowania oraz zabezpieczających ją. Głównymi narzędziami takiego społeczeństwa są technologie informacyjno-komunikacyjne, które zapewniają łatwy dostęp do wiedzy, wzmacniają oraz wzbogacają ludzi kulturowo i materialnie, a także sprzyjają budowaniu społeczeństwa (Juszczak, 2007, s. 18). Pojęcie wiedzy stało się w ostatnich latach imponującym paradygmatem nowoczesności i postępu technicznego. Każdego dnia współczesny człowiek tworzy, ochrania, generuje, przekazuje, kodyfikuje i zapisuje wiedzę, którą można dzisiaj odnaleźć m.in. w książkach, systemach informacji, systemach danych, organizacjach, nowych mediach, działalności społecznej, wszelkiego rodzaju produktach i systemach społecznych (Krings, 2006, s. 9). Media tradycyjne i tzw. nowe media stały się źródłem informacji, a obywatel aspirujący do bycia częścią społeczeństwa opartego na wiedzy jest jednocześnie świadkiem narodzin tzw. społeczeństwa medialnego. Jak wskazuje Tomasz Goban-Klas, kontakty i stosunki międzyludzkie są w dużej mierze zapośredniczone przez media, które same tworzą specyficzną kulturę medialną. Podstawą sieci i obiegów informacyjnych — niezbędnych do funkcjonowania jednostek i grup — staje się infrastruktura medialna i telekomunikacyjna. Przemysły i kultury medialne zaczynają stanowić istotny i rosnący element gospodarki i zatrudnienia (Goban-Klas, 2007, s. 44). Stanisław Juszczak zwraca uwagę, iż w świecie, w którym wiedza i informacja stały się podstawowymi paradygmatami, jednostki, aby prawidłowo funkcjonować w społeczeństwie, potrzebują nowych umiejętności, ułatwiających dostosowanie się do gwałtownie zmieniającego się życia i środowiska. Są to m.in.: zdolność do rozumienia wielonarodowych kultur, zdolności psychospołeczne, zdolność do posługiwania się językami obcymi i umiejętność skutecznego uczenia się, zdolność do wykorzystania mediów w edukacji i pracy zawodowej, ale również: umiejętność permanentnego samokształcenia, prowadzenia badań naukowych oraz alfabetyzacja cyfrowa i medialna (Juszczak, 2007, s. 25). Tematyka niniejszego artykułu, wpisując się w zagadnienie

wyzwań społeczeństwa wiedzy, skoncentrowana została wokół zadania stojącego przed społeczeństwem oraz systemem edukacji w zakresie podnoszenia poziomu alfabetyzacji medialnej poprzez edukowanie i wychowanie do odbioru mediów.

Przez edukację medialną do pełnej alfabetyzacji medialnej

Koncepcje wychowania do mediów mają w Polsce dość długą historię, jednak samo pojęcie, a wraz z nim wydzielony obszar wiedzy zwany edukacją medialną, pojawiło się stosunkowo niedawno. Była to swoista odpowiedź na wymagania stawiane przez kształtujące się w Polsce społeczeństwo informacyjne i postępującą mediatyzację życia codziennego. Obecność mediów w rozwijającym się społeczeństwie wiedzy jest niezbędna. Członkowie nowoczesnego społeczeństwa uczą się przez całe życie, w każdym wieku, korzystając z możliwości, jakie niosą media. Konieczna do prawidłowego funkcjonowania informacja czerpana jest ze środków masowej komunikacji. Nowe technologie informacyjno-komunikacyjne oraz media tradycyjne, elektroniczne i telematyczne przenikają się wzajemnie. Poprzez rozwój i rozrost świata środków masowego przekazu poszerza się codzienna przestrzeń życia człowieka, w tym także dziecka. Środowisko, w którym wzrasta młody człowiek, wypełnione jest mediami (Izdebska, 2007, s. 25—26). Oprócz rodziny, grupy rówieśniczej, instytucji (np. szkoły) coraz silniejsze oddziaływanie obserwować można z tzw. pozaszkolnej przestrzeni życia, w tym właśnie z rozmaitych mediów (Izdebska, 1996, s. 8—13). Osobowość młodego człowieka kształtowana jest pod wpływem czynnika genetycznego, środowiskowego i dzięki własnej aktywności podejmowanej w sposób wolny i celowy. Jak pisze Maria Braun-Gałkowska, w obszarze trzeciego czynnika coraz większą rolę zaczynają odgrywać media masowe (Braun-Gałkowska, 2003).

Obecnie, w dobie kształtowania się społeczeństwa informacyjnego, społeczeństwa wiedzy, informacja stała się cennym dobrem. Posiadanie jej warunkuje rozwój i owocne współistnienie w społeczeństwie. Informacja stała się nośnikiem wartości, co można rozumieć w dwojaki sposób: informacja może być największą społeczną wartością, ale sama też może kreować wartości (Siemieniecki, 2010, s. 24).

Zadaniem szeroko pojętej edukacji medialnej jest przygotowanie do krytycznego odbioru mediów, aktywnego korzystania z nich, wybierania

rzetelnych źródeł informacji i selekcjonowania ich, a także „uodparnianie” na krytykę (Grzesiak, Janicka-Szysko, Steblecka, 2005, s. 7). Brak wiedzy medialnej staje się przyczyną marginalizacji i tworzenia grupy tzw. medialnych analfabetów (Ogonowska, 2003, s. 14).

Funkcjonujące w literaturze zagranicznej pojęcie *media literacy*, oznaczające alfabetyzację medialną, wydaje się kluczem do zrozumienia istoty edukacji medialnej. Analizując wpływ mediów na dzieci i młodzież, należy brać pod uwagę dwa czynniki. Pierwszym z nich jest właśnie alfabetyzacja medialna, czyli zdolność do krytycznej analizy otrzymanych komunikatów i wykorzystania technologii do własnej ekspresji; drugi to poziom zainteresowania rodziców tym, co dzieci chcą oglądać lub co oglądają oraz postępowania w edukacji medialnej (Juszczuk, 2006, s. 31—32). Alfabetyzacja medialna to zdolność umożliwiająca dostęp do obrazów, słów i dźwięków naszego codziennego życia, ich analizę i ewaluację, a także pozwalająca na płynną komunikację z innymi jednostkami oraz nowymi mediami (Juszczuk, 2008, s. 14). Umiejętność korzystania z mediów obejmuje następujące aspekty:

- dostęp do mediów i treści medialnych;
- krytyczne podejście do przekazów medialnych;
- zdolność do rozszyfrowywania wiadomości;
- świadomość, w jaki sposób media funkcjonują;
- kreatywność komunikacji i kształtowanie umiejętności tworzenia nowych komunikatów i informacji (Marghescu, 2010, s. 128).

Ważna dla istoty badań własnych jest teza, że poziom alfabetyzacji medialnej zmienia się, można go pogłębiać poprzez oddziaływania edukacyjne. W. James Potter twierdzi, iż alfabetyzacja medialna to nie kategoria, do której albo się należy, albo nie, którą posiada się lub której się nie posiada, lecz kontinuum, na którym znajdują się pewne stopnie. Każda jednostka ma swoje miejsce na skali — nie można powiedzieć, że ktoś jest poniżej tej skali. Zawsze jest możliwość przesunięcia się na kontinuum w stronę pełniejszej alfabetyzacji (Potter, 2005, s. 23). David Buckingham definiuje edukację medialną jako proces nauczania i uczenia, a alfabetyzację medialną — jako efekt tych zabiegów (Buckingham, 2003, s. 4). Edukowanie medialnie, wychowywanie dzieci i młodzieży do odbioru mediów odbywa się w środowisku rodzinnym, rówieśniczym, poprzez same media oraz instytucje. Znaczącą rolę odgrywa w tej edukacji szkoła. Czy w polskiej oświacie zauważana jest potrzeba edukacji medialnej?

Podstawy metodologiczne i kontekst badań własnych¹

Edukacja medialna została wprowadzona do polskich szkół jako ścieżka edukacyjna w roku szkolnym 1999/2000. Do 2009 roku opisywana tematyka była realizowana w sposób mniej lub bardziej zintensyfikowany w poszczególnych placówkach, na różnych etapach kształcenia w postaci ścieżki *Edukacja czytelnicza i medialna*; mogła być realizowana jako odrębne zajęcia, warsztat dodatkowy czy też w formie międzyprzedmiotowej. Ustawodawca w rozporządzeniu z grudnia 2008 roku dotyczącym podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego zlikwidował ścieżkę edukacyjną. W nowych ramach kształcenia brak konkretnych wskazówek dotyczących edukowania medialnego, mimo iż preambuła głosi: „Media odgrywają coraz większą rolę, każdy nauczyciel powinien poświęcać dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów” (Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17). Treści dotyczące mediów zostały wplecione w programy pozostałych przedmiotów. Nowe przepisy zaczęły obowiązywać w szkołach od roku szkolnego 2009/2010, z wyjątkiem szkół ponadgimnazjalnych kończących się egzaminem maturalnym, w których reforma wejdzie w życie od roku 2012/2013. W dalszej części artykułu zaprezentowany został wycinek wyników badań, których celem była analiza opinii młodzieży szkolnej ponadgimnazjalnej, a także dyrektorów wybranych szkół na terenie województwa śląskiego. Zebrane podczas badań opinie dotyczyły potrzeby edukowania medialnego w szkole oraz dotychczasowych praktyk w tym zakresie.

W badaniach wzięła udział młodzież w wieku 16—18 lat, uczniowie czterech szkół ponadgimnazjalnych w województwie śląskim. Procedurą badawczą objęto 165 respondentów na terenie Siemianowic Śląskich, Chorzowa oraz Jastrzębia Zdroju. Metodą był sondaż diagnostyczny przy użyciu ankiety pisemnej. Część właściwa kwestionariusza została tematycznie podzielona na dwie części: część pierwsza zawierała siedem pytań dotyczących mediów, w części drugiej znalazło się sześć pytań o edukację medialną realizowaną w środowisku szkolnym. Zadaniem części pierwszej było ukazanie miejsca mediów audiowizualnych w życiu współczesnej śląskiej młodzieży, natomiast treść pytań z części drugiej korespondowała z treścią pytań skierowanych do dyrektorów placówek. Taka

¹ Przedstawione wyniki badań stanowią niewielką część pogłębionych analiz przeprowadzonych i upowszechnionych w ramach realizacji projektu badawczego promotorskiego: *Wpływ edukacji medialnej na odbiór reklamy telewizyjnej przez młodzież szkolną* (praca naukowa finansowana ze środków na naukę MNiSW w latach 2009—2011 jako projekt badawczy), w trakcie których zastosowano różnorodne metody i techniki badawcze.

budowa kwestionariusza pozwoliła na analizę opinii dotyczącej szkolnego rozwijania alfabetyzacji medialnej z dwóch perspektyw.

Próbę młodych ludzi stanowiło 116 dziewcząt oraz 49 chłopców. Wśród badanych taki sam odsetek (39,4% — 65 osób) stanowili uczniowie, którzy ocenili swoją sytuację materialną jako dobrą, i deklarujący przeciętną sytuację materialną; 21,2% badanych (35 osób) uważa, że ich sytuację materialną należy określić jako złą.

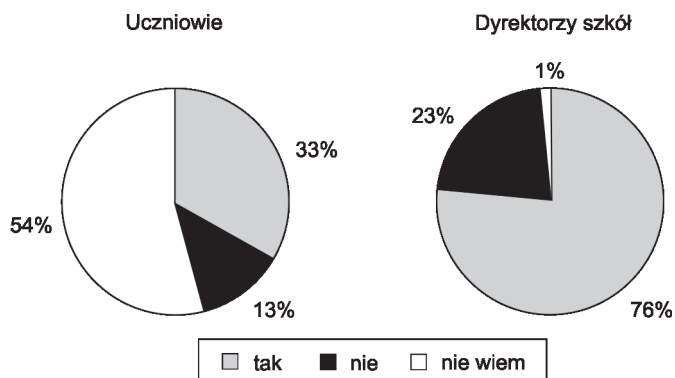
Krótki sondaż diagnostyczny przeprowadzony został również wśród 112 dyrektorów wybranych losowo śląskich szkół na terenie: Katowic, Chorzowa, Siemianowic Śląskich, Gliwic, Sosnowca, Bytomia, Rudy Śląskiej, Żor, Wodzisławia Śląskiego, Jastrzębia Zdroju, Raciborza i Żywca. Kwestionariusz składał się z siedmiu pytań o kafeterii zamkniętej, półotwartej oraz otwartej i miał za zadanie zbadać opinię dyrekcji placówek na temat edukacji medialnej. W badaniach wzięli udział przedstawiciele kadry zarządzającej: 42 osoby ze szkół podstawowych, 38 — z gimnazjów oraz 32 dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych (w tym 22 z liceów ogólnokształcących; 1 z liceum profilowanego; 5 z techników; 4 z zasadniczych szkół zawodowych).

Na potrzeby niniejszego artykułu dodatkowej analizie poddane zostały wyselekcjonowane odpowiedzi udzielone na pytanie o zbliżonej treści skierowane zarówno do młodzieży, jak i do dyrektorów. Pozwoliło to na dokonanie pewnego porównania uzyskanych wyników.

Potrzeba edukacji medialnej w opinii uczniów i nauczycieli — analiza wyników badań

Dotychczasowe uregulowania prawne w kwestii funkcjonowania edukacji medialnej pozostawiały szeroką autonomię w zakresie decyzji o sposobie realizacji tej ścieżki kadrze zarządzającej daną placówką. Badani — zarówno młodzież, jak i dyrektorzy śląskich szkół — zapytani zostali, czy w ich placówkach była do tej pory realizowana edukacja medialna. Zestawienie odpowiedzi pozwala porównać uzyskane wyniki (rys. 1)².

² Porównanie może zostać dokonane wyłącznie wtedy, gdy dane będą ujęte procentowo, ponieważ grupa dyrektorów śląskich szkół oraz grupa młodzieży nie były równoliczne.



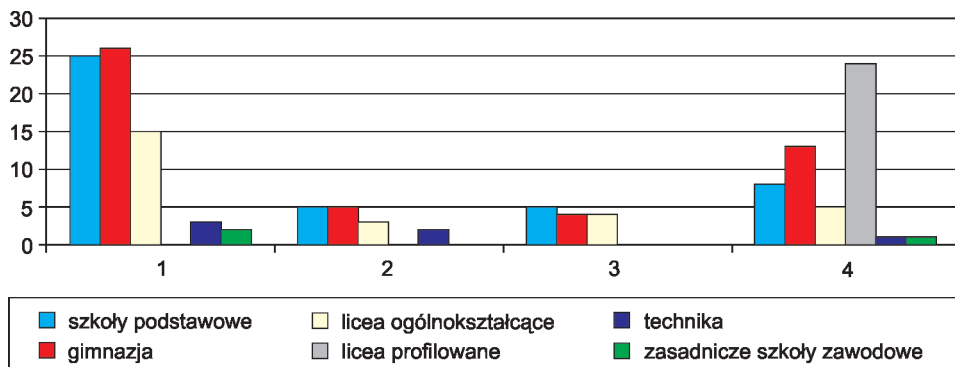
Rys. 1. Realizacja edukacji medialnej w placówce szkolnej w opinii badanej młodzieży ($N = 165$) oraz dyrektorów ($N = 112$). Dane procentowe

Źródło: Badania własne.

Przeważająca część badanych dyrektorów, bo aż 76%, przyznała, że w kierowanej przez nich szkole tego typu edukacja była realizowana. 23% udzieliło odpowiedzi negatywnej, a jedna osoba nie była w stanie udzielić odpowiedzi na pytanie. Uzyskane wyniki wskazują na pozytywny trend pogłębiania alfabetyzacji medialnej wśród uczniów większości badanych szkół. Należy jednak pamiętać, że odpowiedzi są dobrowolne i wyrażają własne opinie badanych. Istnieć może zatem tendencja do formułowania deklaracji życzeniowych. Może się tak dziać dlatego, że — zgodnie z rozporządzeniem w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, po części nadal obowiązującym (Dz.U. 2002, nr 51, poz. 458) — to dyrektor szkoły ma obowiązek zapewnić realizację problematyki ścieżek edukacyjnych w szkolnym zestawie programów nauczania.

Z odpowiedzi młodzieży wylania się nieco inny obraz edukacji medialnej niż z prezentowanych deklaracji dyrektorów: połowa uczniów nie wie, czy takie zajęcia były prowadzone czy też nie; 13% twierdzi, że nie doświadczyło w szkole przejawów podejmowania alfabetyzacji medialnej, a zaledwie 33% potwierdziło realizowanie edukacji medialnej w szkole. Uzasadnienie tak dużego odsetka osób, które nie potrafią udzielić jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o realizowanie ścieżki edukacji medialnej, może zostać łatwo wytłumaczone w odwołaniu do obserwowanych dyskusji społecznych w środowiskach szkolnych, rządowych, naukowych i eksperckich. Spory i niejasności wpływają na to, że zakres i istota edukowania medialnego nadal nie są doprecyzowane. Młodzież, której wychowanie do mediów ma dotyczyć, sama więc nie jest w stanie dokładnie określić i zdefiniować edukacji medialnej. Być może duża rozbieżność w tendencji udzielonych przez uczniów i dyrektorów odpowiedzi wynika z innej interpretacji faktów — konkretne inicjatywy, np. wieczór filmowy

w szkole, przez jedną grupę (w tym przypadku dyrektorów) zaliczane są do edukacji medialnej, a przez drugą nie. Zapewne stąd tak duża liczba uczniów, którzy nie wiedzą, czy doświadczyli szkolnej edukacji medialnej, czy też nie. Badani dyrektorzy proszeni byli o rozwinięcie swojej odpowiedzi i wskazanie, w jakiej formie ścieżka edukacyjna była dotąd realizowana. Odpowiedzi z podziałem na szkoły według rodzaju przedstawia rys. 2.



Rys. 2. Forma realizacji edukacji medialnej w badanych szkołach województwa śląskiego według opinii dyrektorów. Dane liczbowe

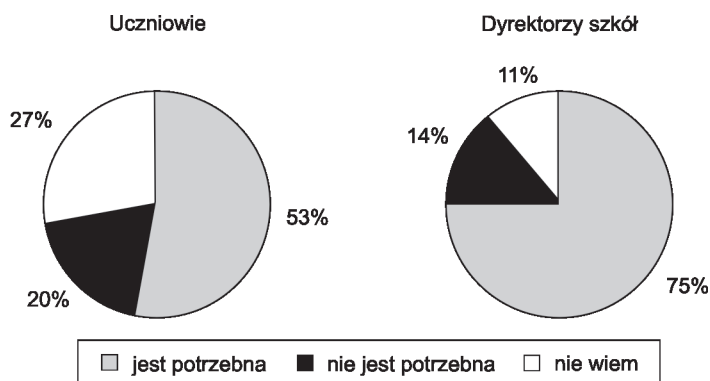
Objaśnienia: 1 — Forma międzyprzedmiotowa, elementy realizowane na różnych przedmiotach; 2 — Osobne zajęcia w ramach dodatkowych godzin; 3 — Warsztaty pozalekcyjne; 4 — Inne.

Źródło: Badania własne.

Wybór miał charakter wielokrotny. Respondent mógł również podać własną formę realizacji. W większości szkół (71 wskazań) edukacja medialna przybiera formę międzyprzedmiotową. Jej treści są rozproszone w programach wielu przedmiotów. Odrębne zajęcia z edukacji medialnej były realizowane w 15 szkołach, a w 13 placówkach odbywały się warsztaty pozalekcyjne. Liczba placówek realizujących wychowanie do mediów jako warsztaty dodatkowe nie jest znacząca, jednak sam rozkład wskazań jest dość zaskakujący. Częstość wyboru tej opcji przez dyrektorów szkół podstawowych, gimnazjów i liceów była zbliżona. Można by się spodziewać innej tendencji — wzrostu popularności tej formy na wyższych szczeblach nauczania — im starszy uczeń, tym bardziej samodzielny, chętny do brania udziału w zajęciach prowadzonych metodami pracy grupowej i aktywizującymi. Ponad 25% badanych wskazała na inne formy realizacji edukacji medialnej w ich placówkach. Najczęściej wskazywane to: gazetka szkolna, zajęcia w bibliotece (tzw. lekcje biblioteczne), zajęcia w ramach zastępstw za nieobecnego nauczyciela, konkursy literackie (np. „Salon literacki”, „Liga czytelnicza”), projekt PAH (szkoła humanitarna), szkolny klub filmowca, autorski program zajęć teatralno-filmowych, program

„Filmoteka szkolna”, zajęcia w instytucjach kulturalnych i naukowych, spotkania z dziennikarzami.

Poszukiwania właściwej formy wychowania do mediów trwają w wielu krajach europejskich. W większości z nich dominuje tendencja integracji edukacji medialnej z innymi przedmiotami. W Wielkiej Brytanii edukowanie medialne jest elementem nauczania języka ojczystego lub wychowania obywatelskiego, ale na poziomie szkoły średniej funkcjonuje już jako przedmiot (*media studies*) do wyboru spośród innych fakultatywnych. Tylko w jednym kraju europejskim, na Węgrzech, edukacja medialna funkcjonuje odrębnie — jako *culture of the moving image and media* (Drzewiecki, 2010, s. 32). Malta to przykład państwa, gdzie w szkołach prywatnych i państwowych w przekazywaniu treści związanych z edukacją medialną dominuje forma międzyprzedmiotowa, a w szkołach kościelnych na poziomie podstawowym i średnim jest to oddzielny przedmiot (Lauri, Borg, Günnel, Gillum, 2010, s. 83).



Rys. 3. Odpowiedź na pytanie: Czy edukacja pogłębiająca kompetencje medialne jest potrzebna?, według opinii badanej młodzieży ($N = 165$) oraz dyrektorów ($N = 112$). Dane procentowe

Źródło: Badania własne.

Istotna jest postawa wobec potrzeby edukacji medialnej zarówno uczniów, jak i uczących. Co warto podkreślić — i co dobrze obrazuje rys. 3 — w badaniach własnych większość pytanym dyrektorów (75% — 84 osoby) uważa, że edukacja dotycząca pogłębiania kompetencji medialnych jest potrzebna. 14% badanych (16 osób) uważa, że działanie takie nie jest potrzebne, jako uzasadnienie wskazując np. na „przeładowany treściowo program” czy brak kompetentnej osoby, która mogłaby takie zajęcia prowadzić. 11% badanych (12 osób) nie potrafi jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie o potrzebę edukacji medialnej.

Brak przeszkolenia w zakresie mediów, edukacji medialnej, pogłębiania alfabetyzacji medialnej to problem, który ukazują badania prowadzone w innych krajach. Na Malcie, w Niemczech i Wielkiej Brytanii trening nauczycieli, a także kształcenie studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela ma zwykle charakter doraźny, a treści tego kształcenia są niewystarczające (Lauri, Borg, Günnel, Gillum, 2010, s. 85—86). W polskim prawie oświatowym dotąd nie zaproponowano ram czy wskazówek dotyczących szczegółowych kompetencji oraz umiejętności nauczyciela, który miałby się zajmować tematyką mediów podczas swoich zajęć.

Dla młodzieży media są bardzo ważnym elementem rozrywki, edukacji, sposobem komunikacji i nawiązywania interakcji społecznych, ale tylko nieco ponad połowa pytanych z tej grupy (53%) zauważyła potrzebę edukacji podnoszącej kompetencje medialne, 20% twierdzi, że jest ona niepotrzebna, a 27% nie jest w stanie jednoznacznie wypowiedzieć się na ten temat. Uczniowie nie potrafią też dokładnie określić, czy ich zdaniem, treści związane z wychowaniem medialnym powinny funkcjonować w szkole w postaci ścieżki edukacyjnej (24% odpowiedzi „tak”, 8% — „nie”, 68% — „nie wiem”) czy też odrębnego przedmiotu szkolnego (55% — „tak”, 25% — „nie”, 20% — „nie wiem”). Większy odsetek respondentów opowiada się za wprowadzeniem edukacji medialnej jako odrębnego przedmiotu. Mimo rozległego obszaru niepewności dotyczących funkcjonowania edukacji medialnej w szkole większość uczniów wyraża opinię, że edukacja medialna nie jest tożsama z lekcjami informatyki / technologii informacyjnej (64%).

Analiza wypowiedzi młodzieży, a wcześniej dyrektorów śląskich szkół pozwala zauważyć pewną rozbieżność pomiędzy odpowiedziami tych grup w kategoriach chęci, możliwości i rzeczywistej realizacji edukowania medialnego. Tendencję tę potwierdzają wyniki badań przeprowadzonych w krajach europejskich, wykazujące, że mimo iż media stały się bardziej popularne zarówno wśród uczniów, jak i wśród nauczycieli, to szkolenie w zakresie nauczania tego przedmiotu pozostało niewystarczające (Lauri, Borg, Günnel, Gillum, 2010, s. 87). Podobnie jest z wychowaniem do mediów najmłodszego pokolenia. Nauczyciele wykazują postawę niepewną w kontakcie z mediami, podczas realizacji programów nauczania czują się ograniczeni ramami czasowymi oraz wykazują potrzebę pogłębienia swoich kompetencji i treningu w zakresie relacji z mediami (ibidem).

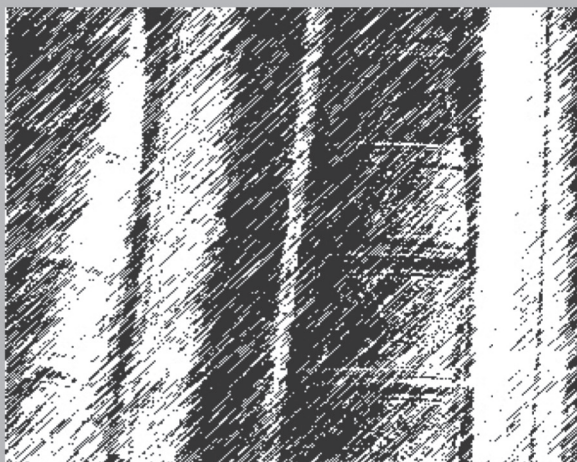
Konkluzje

Przyszłość krajów europejskich utożsamiana jest dzisiaj z rozwojem idei dojrzałego społeczeństwa opartego na wiedzy, społeczeństwa obywateli kompetentnych, uczących się ustawicznie, korzystających z nowych technologii komunikacyjno-informacyjnych, wchodzących kreatywnie do zmediatyzowanego świata, poprawiających przy tym jakość życia jednostek i grup oraz budujących więzi społeczne oraz podstawy nowoczesnej gospodarki. Realizacja tak zarysowanej perspektywy wymaga ogólnospołecznego wysiłku i zmian o charakterze postępowym, a jedną z nich musi być niewątpliwie promocja edukacji medialnej w szkołach na każdym etapie kształcenia, doskonalenie nauczycieli w tym zakresie, a w dalszej perspektywie rozwój form permanentnego podnoszenia poziomu alfabetyzacji medialnej wszystkich członków społeczeństwa niezależnie od wieku i grupy społecznej.

Bibliografia

- Braun-Gałkowska M., 2003: *Dziecko w świecie mediów*. „Edukacja i Dialog”, nr 6. Tryb dostępu: http://www.eid.edu.pl/archiwum/2003,101/czerwiec,190/dziecko_w_swiecie_mediow,1471.html. Data dostępu: 10.10.2011 r.
- Buckingham D., 2003: *Media education — literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge.
- Drzewiecki P., 2010: *Media Aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej?* Otwock —Warszawa. Tryb dostępu: <http://presscafe.eu/images/MediaAktywni.pdf>. Data dostępu: 10.11.2010 r.
- Goban-Klas T., 2007: *Nadchodzące społeczeństwo medialne*. „Chowanna”, T. 2.
- Grzesiak E., Janicka-Szyszek R., Steblecka M., 2005: *Edukacja medialna*. Gdańsk.
- Izdebska J., 1996: *Rodzina — dziecko — telewizja*. Białystok.
- Izdebska J., 2007: *Dziecko w świecie mediów elektronicznych*. Białystok.
- Juszczak S., 2006: *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*. W: *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*. Red. S. Juszczak, I. Polewczyk. Toruń.
- Juszczak S., 2007: *Edukacja, wiedza i umiejętności jednostki w zmieniającym się społeczeństwie*. „Chowanna”, T. 2.
- Juszczak S., 2008: *Rola technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji w systemie zmiany społecznej*. W: *Media w procesie informacyjno-komunikacyjnym*. Red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki. Toruń.
- Krings B., 2006: *The sociological perspective on the knowledge-based society: assumptions, facts and visions*. „Enterprise and Work Innovation Studies”, no. 2.

- Lauri M.A., Borg J., Günnel T., Gillum R., 2010: *Attitudes of a sample of English, Maltese and German teachers towards media education*. „European Journal of Teacher Education”, no. 33.
- Marghescu G., 2010: *The Media Culture and the Education*. „Buletinul Universității petrol — gaze din ploiești”, vol. 1B.
- Ogonowska A., 2003: *Edukacja medialna — klucz do rozumienia społecznej rzeczywistości*. Kraków.
- Potter W.J., 2005: *Media literacy*. Thousand Oaks—London—New Delhi.
- Siemieniecki B., 2010: *Wstęp do pedagogiki kognitywistycznej*. Toruń.



MARCIN MUSIOŁ

Zróźnicowanie poziomu kompetencji informatycznych uczniów klas początkowych

Different levels of computer competence of students starting classes

Abstract: Due to obligatory IT (Information Technology) classes for pupils at I—III levels, some information competences are formed. They are based on knowledge, abilities, postures and habits connected with the use of ICT instruments. However, the level of pupils' information competences is different (and) it becomes much more complicated during the education period. Pupils' information competences and the teachers' work with pupils on different information competence levels were carried out in one of the primary school in Bytom in September 2011.

Key words: Early School, computer classes, computer skills.

Wprowadzenie

Zgodnie z zapisami wdrażanej od września 2009 roku podstawy programowej, edukacja informatyczna — pod nazwą „zajęcia komputerowe” — w klasach początkowych stała się obligatoryjna. Celem tych zajęć jest nabycie przez uczniów określonych kompetencji informatycznych rozumianych jako wiadomości, umiejętności, postawy i nawyki obsługi narzędzi ICT. W kształtowaniu tych kompetencji istotne jest m.in. zróżnicowanie ich poziomu u poszczególnych uczniów. Zróżnicowanie to sprawia nauczycielowi trudności, w procesie zarówno kształcenia, jak i wychowania. Różnice w poziomie tych kompetencji u poszczególnych dzieci występują już na starcie ich szkolnej edukacji. Przyczyn występowania tych różnic jest wiele. Mają one swe źródło w wychowaniu rodzinnym oraz w edukacji przedszkolnej. W czasie edukacji szkolnej wyższe poziomy kompetencji informatycznych poszczególni uczniowie osiągają w różnym tempie. W tym czasie rośnie także liczba przyczyn występowania różnic w tych poziomach.

We wrześniu 2011 roku przeprowadzono badania w młodszych klasach Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 51 w Bytomiu. Obserwacje prowadzono w 5 klasach I, 4 klasach II i 5 klasach III. Sformułowano dwa główne problemy badawcze: jeden dotyczył różnic w poziomach kompetencji informatycznych uczniów, a drugi przebiegu pracy nauczyciela z uczniami o różnych poziomach tych kompetencji. W badaniach zastosowano technikę obserwacji, która pozwoliła na holistyczne ujęcie kompetencji w przyjętej kompletacji wiedzy, umiejętności, postaw i nawyków, oraz technikę rozmowy z nauczycielami klas I—III prowadzącymi zajęcia komputerowe.

Istota różnic w poziomach kompetencji informatycznych uczniów Implikacje dydaktyczne i wychowawcze

Na potrzeby niniejszego opracowania spośród definicji kompetencji wybrano taką, wedle której kompetencje to wiedza, umiejętności, postawy i nawyki (Huk, 2008, s. 26). W *Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie — europejskie ramy odniesienia*, kompetencje informatyczne

określono jako „zdolność poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji oraz jej wykorzystywania w krytyczny i systematyczny sposób, przy jednoczesnej ocenie ich odpowiedniości, z rozróżnieniem elementów rzeczywistych od wirtualnych przy rozpoznawaniu połączeń. Osoby powinny posiadać umiejętności wykorzystywania narzędzi do tworzenia, prezentowania i rozumienia złożonych informacji, a także zdolność docierania do usług oferowanych w Internecie, wyszukiwania ich i korzystania z nich; powinny również być w stanie stosować TSI¹ jako wsparcie krytycznego myślenia, kreatywności i innowacji [...]” (*Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady...*, L 394/16). Edukacja zintegrowana jest pierwszym etapem instytucjonalnego, obligatoryjnego kształtowania tych kompetencji.

Istotą zróżnicowania poziomów kompetencji, nie tylko informatycznych, są zatem różnice w wiedzy teoretycznej i umiejętnościach występujące u poszczególnych uczniów, a także różnice w ich postawach i nawykach, które często są źródłem wielu problemów dydaktycznych i wychowawczych oraz skłaniają nauczyciela do zindywidualizowania pracy z tymi uczniami. Do działań dydaktycznych należą zarówno dobór celów i treści kształcenia, jak i całością ich realizacji.

Trudności wychowawcze związane ze zróżnicowaniem kompetencji informatycznych mogą być efektem organizacji pracy uczniów i ich różnego tempa pracy. Bywa również, że są wynikiem emocji powstałych w rezultacie ukazywania swej wyższości przez uczniów o wysokich poziomach kompetencji lub niskiej samooceny uczniów z niskimi poziomami tych kompetencji, a także w przypadkach, gdy uczniowie nie radzą sobie z realizacją poleceń nauczycieli.

Przyczyny występowania różnic w poziomach kompetencji informatycznych uczniów

Z punktu widzenia edukacji szkolnej różnice w poziomach kompetencji informatycznych występujące u uczniów I klasy na początku ich szkolnego funkcjonowania uznać można za pierwotne. Ich przyczyn należy doszukiwać się w działaniach wychowawczych i opiekuńczych podejmowanych zarówno w domu, jak i w przedszkolu. W domu znaczenie

¹ TSI oznacza technologie społeczeństwa informacyjnego powszechniej znane jako technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT) — takiego określenia odnośnie do przytoczonego dokumentu użył m.in. Tomasz Huk (2008, s. 28).

mają: całkowity zakaz korzystania z narzędzi ICT, wiek dziecka, w którym zaczyna ono mieć dostęp do tych narzędzi, czas tego dostępu, rodzaj oprogramowania i usług internetowych, z których może korzystać, pomoc rodziców i opiekunów lub rodzeństwa w zakresie obsługi narzędzi ICT, kształtowane u dzieci postawy i nawyki oraz wpajane im zasady tej obsługi, nadmierne eksponowanie zagrożeń związanych z korzystaniem ze sprzętu informatycznego mogące skutkować nawet komputerofobią i inne.

W edukacji przedszkolnej zajęcia komputerowe z dziećmi nie są obowiązkowe. Funkcjonują przedszkola, w których nie odbywają się one w ogóle, są takie, w których wykorzystywane są jedynie komputerowe programy edukacyjne, są i takie, w których celowo kształtowane są kompetencje informatyczne. W czasie edukacji szkolnej w trakcie zajęć informatycznych oraz działań uczniów poza szkołą różnice w poziomach kompetencji informatycznych ulegają zmianom pod wpływem wielu złożonych czynników.

Istotnymi przyczynami różnic w poziomach kompetencji informatycznej uczniów, na każdym etapie edukacji, są ich zainteresowania informatyczne oraz motywacja do nauki.

Kompetencje informatyczne uczniów

W podstawie programowej obowiązującej w danym czasie wskazane są określone kompetencje informatyczne wymagane na końcu każdego etapu edukacji. Od września roku szkolnego 2009/2010 wdrażana jest podstawa programowa, w której kompetencje te są zapisane oddzielnie dla uczniów kończących klasę I i oddzielnie dla kończących klasę III.

Po klasie I uczeń powinien posiadać wiedzę i umiejętności dotyczące włączania i wyłączania komputera i wybranych aplikacji, korzystania z myszy i klawiatury oraz bezpiecznego wykorzystywania komputera poprzez stosowanie się do ograniczeń. W klasie I istotne jest także kształtowanie postaw i nawyków dbania o własne zdrowie podczas korzystania z narzędzi ICT.

Obserwowani uczniowie klas I radzili sobie z włączaniem i wyłączeniem komputera, problemy sprawiało im logowanie się do systemu na ich indywidualne konta (SBS firmy Microsoft) — ta czynność wymagała pomocy nauczyciela. Na pytania o budowę komputera zgłaszało się średnio 21% uczniów w klasach łączonych 6- i 7-latków i 10% w klasie samych 6-latków (w rozmowie wychowawczyni tej klasy oceniła ogólny poziom

ich kompetencji jako niższy niż w klasach 7-latków). Wszyscy uczniowie mają w domu dostęp do komputera, który służy im głównie do grania i oglądania bajek. Średnio 19% uczniów zgłosiło gotowość odpowiedzi na pytanie o gry, w które nie powinny grać dzieci — we wszystkich odpowiedziach przewijały się synonimy agresji. Średnio 40% uczniów zgłaszało się do odpowiedzi na pytanie o zasady pracy przy komputerze, przy czym uczniowie ci wymieniali trzy z tych zasad: nie wolno pić, nie wolno korzystać zbyt długo z komputera, nie wolno patrzeć na monitor ze zbyt małej odległości. Uczniowie potrafili uruchamiać programy, których ikony widoczne są na ekranie. Podczas uruchamiania aplikacji wymagających wykonania kilku czynności, np. edytora grafiki Paint, wielu uczniów oczekiwało pomocy nauczyciela. Korzystanie z myszy nie sprawiało obserwowanym uczniom trudności, natomiast wielu uczniów uczyło się korzystania z klawiatury.

Spośród zapisów omawianej podstawy programowej na pochwałę zasługuje konieczność kształtowania w każdej klasie edukacji zintegrowanej kompetencji zdrowego i racjonalnego korzystania z narzędzi ICT (komputera, Internetu i multimediiów). Nabyte w tym wieku prawidłowe postawy i nawyki owocują bowiem w czasie coraz intensywniejszego ich wykorzystywania przez dorastające dzieci (Musioł, 2009, s. 103). Niestety kształtowanie tych kompetencji u uczniów klas I—III w pracowniach komputerowych konstruowanych z myślą o uczniach klas IV—VI sprowadzało się do przekazywania wiedzy teoretycznej. Nauczyciele nie mogli wymagać od uczniów prawidłowej pozycji podczas pracy przy komputerze, gdy nogi uczniów nie dotykały podłogi, a ich dłonie trzymające myszy musiały być uniesione zbyt wysoko, ponieważ ich brody znajdowały się niewiele ponad blatami biurka. A przecież kształtowanie nawyku właściwej postawy ciała wymaga wielokrotnego zwracania uczniom uwagi i wielu pochwał, gdy uczeń sam pracuje zgodnie z zasadami ergonomii. Problem niezgodnego z zasadami ergonomii stanowiska pracy nie występował w klasach mających zajęcia komputerowe z netbookami. Podstawową wadą tych komputerów jest jednak monitor o przekątnej nieco powyżej 9 cali; zmusza to niektórych uczniów do oglądania niewielkich obiektów z bardzo małej odległości.

Po klasie III uczeń powinien umieć obsługiwać komputer, posługując się myszą i klawiaturą, powinien również poprawnie nazywać główne elementy zestawu komputerowego, używać wybranych programów i gier edukacyjnych, korzystać z opcji w programach, wyszukiwać informacje (i korzystać z nich) na przeglądanych wybranych przez nauczyciela stronach internetowych (np. stronie swojej szkoły) i dostrzegać elementy aktywne na stronie internetowej, a także nawigować po stronach w określonym zakresie. Uczeń kończący klasę III powinien też umieć odtwarzać

animacje i prezentacje multimedialne, tworzyć teksty, wpisując za pomocą klawiatury litery, cyfry i inne znaki, wyrazy i zdania, oraz wykonywać rysunki za pomocą wybranego edytora grafiki, np. z gotowych figur. W zakresie bezpieczeństwa powinien znać zagrożenia wynikające z korzystania z komputera, Internetu i multimediiów, m.in. wiedzieć, że praca przy komputerze męczy wzrok, nadweręża kręgosłup, ogranicza kontakty społeczne, mieć świadomość niebezpieczeństw wynikających z anonimowości kontaktów i podawania swojego adresu, a także stosować się do ograniczeń dotyczących korzystania z komputera, Internetu i multimediiów. Nabywana wiedza i kształtowane umiejętności powinny zachęcać uczniów do rozwijania ich zainteresowań informatycznych (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*).

W okresie, w którym prowadzono obserwacje, uczniowie klas II i III znali zasady pracy w pracowni komputerowej i warunki bezpiecznego korzystania z komputera i Internetu (na pytania z tego zakresu zgłaszało się średnio 37% uczniów, wśród których w jednej klasie były same dziewczęta), wymieniali także możliwości wykorzystywania tych narzędzi w różnych dziedzinach ludzkiej działalności. Typowymi odpowiedziami były: wykorzystanie komputerów w pracy, do wyszukiwania informacji, do nauki, do komunikowania się i do grania, natomiast pojedyncze wypowiedzi dotyczyły translatorów i możliwości Skype'a. Średnio 18% dzieci pytanych o pracę w Internecie w domu przyznało, że rodzice sprawują wówczas nad nimi kontrolę. O budowie komputera wypowiedzieli się prawie wyłącznie chłopcy — jedynym urządzeniem peryferyjnym wymienionym przez dziewczynę był przenośny twardy dysk. Akceptując konieczność pracy dwóch uczniów przy jednym stanowisku komputerowym na indywidualnych kontach, jeden z uczniów zaproponował utworzenie osobistych folderów, w których mogliby zapisywać wyniki swojej pracy.

W obserwowanym okresie uczniowie klas II i III wykonywali prace w edytorze grafiki Paint, a uczniowie pracujący przy netbookach pracowali także z edukacyjnymi programami komputerowymi.

Duże różnice w poziomach kompetencji informatycznych występowały pomiędzy uczniami odbywającymi zajęcia komputerowe w sali komputerowej (jedna godzina tygodniowo) a uczniami pracującymi z netbookami (obsługują komputery praktycznie codziennie w czasie jednej godziny lekcyjnej). Do końca szkoły podstawowej te różnice nie powinny powodować trudności. Mogą pojawić się one jednak w gimnazjum, gdzie w jednej klasie znajdują się zarówno uczniowie pracujący przy stanowiskach komputerowych, jak i uczniowie korzystający z netbooków. Uczniowie w klasie z netbookami pracowali bardzo spokojnie, bez okazywania

emocji, np. gdy jednej z uczennic zresetował się komputer, dziewczynka samodzielnie, bez informowania nauczyciela uruchomiła go ponownie i przystąpiła do wykonania zadania. Często praca przy komputerze sprawiała, że u uczniów widoczny był nawyk zajmowania prawidłowej postawy ciała — wyjątkiem była wspomniana praca z małymi obiektami, ale i w tym przypadku uczniowie radzili sobie, np. rysując znaki drogowe, korzystali z opcji powiększenia. Uczniowie w podobnym czasie kończyli zalecane przez nauczyciela ćwiczenia z wykorzystaniem komputerowych gier dydaktycznych. Bez problemów pracowali w lokalnej sieci komputerowej.

Niektóre z zajęć komputerowych zamiast w pracowni komputerowej odbywały się w sali lekcyjnej wyposażonej w tablicę interaktywną. Korzystano wówczas z programu multimedialnego dołączonego do podręcznika *Razem w szkole*. Nawet na tych zajęciach widoczne były różnice w poziomach umiejętności informatycznych — jedni uczniowie samodzielnie, a inni jedynie z pomocą nauczyciela wybierali opcje pisania i rysowania na tablicy interaktywnej.

W poszczególnych programach nauczania i związanych z nimi podręcznikach przedstawione kompetencje mogą być rozszerzone o inne elementy wiedzy informatycznej, inne umiejętności obsługi narzędzi ICT oraz inne postawy i nawyki pracy z tymi narzędziami.

Praca z uczniami o zróżnicowanych poziomach kompetencji informatycznych

By w działaniach dydaktycznych i wychowawczych uwzględnić różnice w poziomach kompetencji informatycznych poszczególnych uczniów, nauczyciel musi je właściwie zdiagnozować. Poszczególne składowe tych kompetencji diagnozowane mogą być różnymi metodami. Wszystkie można obserwować, natomiast teoretyczną wiedzę sprawdza się metodami słownymi lub pisemnymi, a umiejętności — metodami praktycznymi.

W drugiej połowie XX wieku, poszukując możliwości optymalizowania pracy z uczniami o zróżnicowanych poziomach kompetencji, często tworzyły zespoły klasowe złożone z uczniów o zbliżonych kompetencjach (najczęściej w klasach A byli uczniowie osiągający najlepsze wyniki w nauce, a im dalsza litera oznaczenia klasy, tym słabsi uczniowie w zespole klasowym). Podstawowym atutem tego rozwiązania była

optymalna praca równym frontem, z ograniczoną potrzebą indywidualizacji kształcenia. Pozwalała na to mała różnica pomiędzy poziomami kompetencji u poszczególnych uczniów. W rozwiązaniu tym uczniowie o niskich poziomach kompetencji byli świadomi pozycji w szkole swojej i klasy, do której uczęszczali, o czym zresztą często przypominali im uczniowie klas o wyższych poziomach kompetencji. Krytycy tego rozwiązania podkreślali zwłaszcza brak w takich klasach uczniów, którzy mogą być wzorem dla uczniów słabszych. Na zajęciach informatycznych zespoły klasowe dzielone są często na grupy i zdarza się, że kryterium przydziału ucznia do grupy są jego kompetencje informatyczne. W klasach początkowych podziału na grupy zazwyczaj się nie dokonuje, a nawet gdyby o przydziale uczniów do poszczególnych klas decydowały wyniki testów gotowości szkolnej, nie miałyby to większego znaczenia dla zajęć komputerowych, gdyż kompetencje informatyczne nie są mierzone tymi testami.

Współcześnie w pracy z uczniami o zróżnicowanych poziomach kompetencji popularne są zwłaszcza dwa stanowiska. Jedno nazywane jest „wyrównywaniem szans edukacyjnych” i kojarzone powszechnie z intensyfikowaniem pracy z uczniami o niższych poziomach kompetencji. Drugie stanowisko wiąże się ze zróżnicowanym (dyferencyjnym) podejściem do uczniów w procesie edukacyjnym, polegającym na takim doborze metod pracy z uczniami, które z jednej strony pozwalają na wyrównywanie różnic między nimi oraz zapewniają opanowanie materiału i adekwatny rozwój każdego ucznia, a z drugiej strony umożliwiają zdolnym i utalentowanym uczniom optymalny rozwój (Petlak, Komora, 2006, s. 123). Zróżnicowane podejście do uczniów w trakcie zajęć komputerowych ułatwione jest w przypadku pracy jednego ucznia przy jednym stanowisku komputerowym, a więc pracy indywidualnej.

W przypadku podających metod kształcenia monologu nauczyciela lub jego dialogi z uczniami skierowane są najczęściej do uczniów o średnich poziomach kompetencji, przez co u uczniów o wysokich poziomach kompetencji nie są one optymalnie poszerzane, a u uczniów o niskich poziomach kompetencji nie jest możliwe zrealizowanie wielu celów związanych z przyswajaniem wiedzy informatycznej, a w konsekwencji także opanowaniem umiejętności oraz kształtowaniem prawidłowych postaw i nawyków. Lepsze efekty nauczyciele uzyskują metodami dialogowymi, w których podczas tłumaczenia nawet podstawowych elementów wiedzy informatycznej wykorzystują wiedzę uczniów o większym poziomie kompetencji (zapobiegają w ten sposób ich nudzeniu się na lekcji mającemu miejsce podczas pracy metodami monologowymi).

Także organizacja zajęć metodami praktycznymi, zwłaszcza metodą ćwiczeń oraz metodami problemowymi, sprzyja zróżnicowanemu po-

dejęciu do uczniów. Nauczyciele podejmują decyzję, czy uczniowie mają wykonywać to samo ćwiczenie, czy też ćwiczenia indywidualnie dostosowane do poziomu ich kompetencji. W przypadku wykonywania tego samego ćwiczenia problemem będzie różny czas wykonania ćwiczenia przez różnych uczniów i decyzja, co mają robić uczniowie, którzy ćwiczenie już wykonali. Zadawanie dodatkowego ćwiczenia powodować może sprzeciw ucznia, uczeń może nie chcieć wykonywać większej liczby ćwiczeń od pozostałych uczniów. Ćwiczenia te dodatkowo zwiększać mogą różnice w poziomach kompetencji informatycznych, gdyż szybciej wykonują ćwiczenia uczniowie o wyższych kompetencjach. Nagroda w postaci możliwości korzystania z Internetu rzadko praktykowana jest w pracy z uczniami młodszymi. Nagroda w postaci możliwości korzystania z komputerowych gier dydaktycznych zawsze miała zwolenników i przeciwników. Obecnie dochodzi do tego obawa, że na pytanie rodziców, co uczeń robił w szkole, uzyskują odpowiedź, że grał na komputerze, a to buduje negatywny obraz zajęć komputerowych. Równie niewłaściwe jest polecenie, by uczniowie, którzy wykonali już ćwiczenie, w ciszy poczekałi, aż pozostali je wykonają.

Trudności dydaktyczne sprawia także praca więcej niż jednego ucznia przy jednym stanowisku komputerowym. Rywalizując z uczniami pracującymi na innych stanowiskach komputerowych, ćwiczenie z danej pary lub grupy uczniów wykonuje najczęściej uczeń o wyższych umiejętnościach informatycznych, nie dopuszczając do komputera ucznia lub uczniów o niższych kompetencjach, którzy często nawet nie wiedzą, co i jak zrobił ich kolega. By temu zapobiegać, nauczyciele stosują kilka rozwiązań: dobierają w pary uczniów o zbliżonych kompetencjach informatycznych (wówczas przygotowują kilka ćwiczeń o różnych stopniach trudnościach i przydzielają uczniom o większych poziomach kompetencji zadania trudniejsze) lub przydzielają konkretne czynności poszczególnym uczniom i pilnują, by je samodzielnie wykonali, a następnie dokonują ewaluacji wykonania tych czynności, bądź też decydują, że w danym czasie pracują jedni uczniowie, a po jego upływie następnii. Ostatnie z rozwiązań wybierane jest najczęściej do wykonania przez uczniów krótkich ćwiczeń, mających kształtować konkretne umiejętności. Przydzielenie konkretnych czynności utrudnione bywa jednak, gdy uczniowie mają wykonać zadania wymagające od nich samodzielności i kreatywności, np. zaobserwować to można było podczas rysowania przez nich planu ewakuacyjnego obowiązującego w szkole. W trakcie innych z obserwowanych zajęć nauczycielka poleciła uczniom wykonać rysunek na temat: „Wspomnienie z wakacji”. Przy jednym stanowisku komputerowym pracowało po dwóch, a nawet trzech uczniów, dlatego nauczycielka prosiła, by na jednym rysunku połączyli swe wspomnienia, np. w krajobraz morski

wkomponowali krajobraz górski. W ten sposób na niektórych stanowiskach powstały hybrydy nie tylko tematyczne, ale także jakościowe — jeden fragment rysunku bywał wykonany z zastosowaniem wielu narzędzi z dużą starannością, a drugi cechował się prymitywizmem. Każdy z uczniów kilkoma zdaniem miał opisać rysunek. Niestety, brak czasu uniemożliwił nauczycielce dokonanie oceny wykorzystania narzędzia. Skrajne różnice w rozpoczęciu wykonywania rysunku przez uczniów wyniosły 4 minuty. Czas pracy to od 15 do 23 minut (dużo czasu zajmowało logowanie się na indywidualne konta).

W klasach integracyjnych bardzo pomocny w pokonywaniu trudności wynikających ze zróżnicowania poziomu kompetencji informatycznych uczniów jest nauczyciel wspomagający. Niestety w placówce, w której prowadzono badania, ze względów oszczędnościowych, nauczyciel ten pracuje z daną klasą tylko podczas połowy zajęć edukacyjnych i częściej podczas zajęć z zakresu edukacji matematycznej czy polonistycznej niż informatycznej. W klasach integracyjnych praca z uczniami o zróżnicowanych poziomach kompetencji informatycznej jest bardziej złożona niż w klasach bez uczniów niepełnosprawnych i zależy od rodzajów niepełnosprawności uczniów. Bardzo interesująca dla badacza była obserwacja ucznia autystycznego w II klasie i rozmowa z nim. Kompetencje informatyczne tego ucznia znacznie przekraczały kompetencje wymagane od absolwenta szkoły podstawowej. Kłopotów temu uczniowi nie sprawiały wiedza i umiejętności informatyczne obowiązujące w szkole ani komunikowanie się z wykorzystaniem pojęć informatycznych, ale miał trudność w zachowaniu oczekiwanych postaw, np. bez ogródek mówił o przesyłaniu kolegom wirusów. W tym przypadku istotne także były kompetencje pracującej z chłopcem nauczycielki, która ukończyła podyplomowe studia informatyczne.

Konkluzje

Różnice w poziomach kompetencji informatycznych pomiędzy uczniami występują i będą występowały nadal, również pomiędzy uczniami na samym początku ich edukacji. W czasie tej edukacji przybývá przyczyn występowania tych różnic, a samo zróżnicowanie poziomów jest wieloczynnikowe.

Bardzo trudne, a często nawet niemożliwe jest zdiagnozowanie przyczyn występowania różnic w poziomach kompetencji informatycznych uczniów i podjęcie działań mogących te przyczyny eliminować. Dlatego

częściej podejmowane są działania mające z jednej strony zminimalizować negatywne skutki zróżnicowania poziomów kompetencji, a z drugiej zapewnić optymalny ich rozwój u każdego ucznia.

Im różnice w poziomach kompetencji uczniów są większe, tym więcej sprawiają nauczycielowi trudności i wymagają od niego podjęcia bardziej zróżnicowanych i zindywidualizowanych działań.

Warunkiem prawidłowej i efektywnej realizacji celów oraz treści zajęć komputerowych w klasach I—III, zwłaszcza w zakresie kształtowania kompetencji bezpiecznego wykorzystywania komputera i dbania o własne zdrowie podczas korzystania z narzędzi ICT, jest prowadzenie tych zajęć w pracowniach specjalnie przygotowywanych dla uczniów w wieku od 6 do 9 (10) lat.

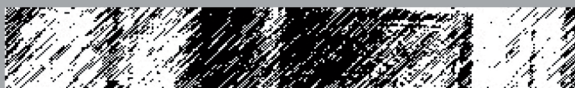
Natomiast podstawowym warunkiem prawidłowej i efektywnej pracy z uczniami o zróżnicowanych poziomach kompetencji informatycznych jest umożliwienie każdemu uczniowi pracy przy osobnym stanowisku komputerowym.

Bibliografia

- Huk T., 2008: *Komputer w procesie kształtowania umiejętności kluczowych*. Warszawa.
- Musioł M., 2009: *Zmiany w zakresie edukacji informatycznej w kształceniu zintegrowanym — wybrane problemy i wątpliwości*. V: *Dieťa v kontextepredprimárneho a primárnehovzdelávania*. Red. S. Juszczyk, T. Jablonský. Ružomberk.
- Petlak E., Komora J., 2006: *Nauczanie w pytaniach i odpowiedziach*. Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Dz.U., nr 4, poz. 17. Tryb dostępu: http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2032. Data dostępu: 23.08.2012 r.
- Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*. Tryb dostępu: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF>. Data dostępu: 19.11.2012 r.



Edukacja integracyjna i rewalidacja



ADAM STANKOWSKI, NATALIA STANKOWSKA

Pedagogika społeczna i pedagogika specjalna wobec edukacji osób niepełnosprawnych

Social pedagogy and special needs pedagogy in the education of disabled persons

Abstract: The similarities and differences in the description of disabled persons reality result from the research focus of particular fields of pedagogy. They pertain most often to the scale of disability phenomena, as well as to the organization and quality of the process of the upbringing and education of children and youth. In the research of social pedagogues, we can observe a shift of focus from the disabled person to the barriers that person has to overcome and his/her living environment. The research of special needs pedagogues accentuates more the processes connected with the organization of educational experiences in the individual dimension (revalidation, rehabilitation, therapy, social rehabilitation and orthodidactics, incorporated into educational and didactic influence) and their social effects. Thus, special needs pedagogy investigates: mechanisms, phenomena, states connected with care, therapy, education and upbringing of persons deviating from norm. Both social and special needs pedagogues emphasize the importance of shaping social attitude towards disabled persons and the phenomena connected with disability, accentuating the need for directing the education process at generating the attitude of humanism, egalitarianism, democracy, cooperation, respect for human dignity, tolerance, sense of personal dignity and self-control — indispensable values in Europe today.

Key words: special needs pedagogy, social pedagogy, disability, education.

Pedagogika jako dyscyplina naukowa mieści się w kręgu zainteresowań nauk humanistycznych, w których mocno akcentowany jest wymiar funkcji społecznych, obejmujący wszystkie naukowe dziedziny wiedzy o człowieku.

Jeśli popatrzymy na pedagogikę jako na pewien zbiór twierdzeń teoretycznych skupiających wiedzę o procesach wychowania oraz nauczania dzieci, młodzieży i dorosłych (różne dyscypliny pedagogiczne, specjalności, specjalizacje, np. pedagogika przedszkolna, szkolna, andragogika, specjalna), które podlegają weryfikacji poprzez rozwiązania metodyczne (metodyki szczegółowe), to ograniczymy jej zakres przedmiotowy do obszaru wyznaczanego przez zainteresowania badawcze pedagogów reprezentujących różne specjalności nauk pedagogicznych. Wiemy, że da się wyłonić tyle dziedzin wychowania, ile jest sfer aktywności człowieka (wychowanie nauczające i nauczanie wychowujące). W tradycjach edukacyjnych praktyki oświatowej najczęściej jednak zakres ten obejmuje wychowanie przez: pracę, naukę, rekreację i sport, sztukę.

W podejmowanych rozważaniach pedagogika specjalna¹ — według klasycznych interpretacji zakresu oddziaływania pedagogiki — obejmuje te sfery wychowania i nauczania, które akcentują aktywność poznawczą człowieka odnoszoną do procesów znaczących dla jego rozwoju i ważnych w pedagogice.

Niepełnosprawność — zgodnie z definicją sformułowaną w 2001 roku, zapisaną w Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (w skrócie ICF — International Classification of Functioning, Disability and Health) — jawi się jako „wielowymiarowe zjawisko wynikające ze wzajemnych oddziaływań między ludźmi a ich fizycznym i społecznym otoczeniem” (Wapiennik, Piotrowicz, 2002, s. 22).

W Polsce przyjęto, zgodnie z zapisem w *Karcie Praw Osób Niepełnosprawnych*, że osoby niepełnosprawne to te, których sprawność fizyczna, psychiczna lub umysłowa trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia życie codzienne, naukę, pracę oraz pełnienie ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i zwyczajowymi (*Karta Praw Osób Niepełnosprawnych*, 1997).

Jednak według klasyfikacji Narodowego Spisu Powszechnego Ludności przeprowadzonego w 2002 roku, osoba niepełnosprawna to taka, „która posiada odpowiednie orzeczenie wydane przez organ do tego upraw-

¹ Coraz częściej forsowana jest nazwa „pedagogika niepełnosprawności”. Moim zdaniem, dyskusyjna jest próba wprowadzania terminu „pedagogika niepełnosprawności”, jeśli ma mieć na celu tylko zastąpienie terminu „pedagogika specjalna”.

niony lub osoba, która takiego orzeczenia nie posiada, lecz odczuwa ograniczenie sprawności w wykonywaniu czynności podstawowych dla swojego wieku (zabawa, praca, nauka, samoobsługa)” (*Raport z wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2002*).

W prezentowanej definicji osoby niepełnosprawne można podzielić na dwie grupy: grupa pierwsza — według kryterium prawnego — warunkiem koniecznym były tu: wiek powyżej 15. roku życia i aktualne orzeczenie o niepełnosprawności wydane przez uprawniony organ administracji państwowej, i grupa druga — według kryterium biologicznego — całkowite lub częściowe ograniczenie zdolności do radzenia sobie w codziennym funkcjonowaniu (czynności podstawowe, samoobsługa) (Misiewicz, 2004).

Szacuje się, że aktualnie w Polsce co 10 osoba, tj. ok. 10,7% populacji (ok. 3,4 mln osób), to osoba z niepełnosprawnością. Liczby te mają tendencję spadkową w stosunku do roku 2002 (ok. 5,4 mln osób). Dane są opracowywane i monitorowane kwartalnie w programie BAEL (Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności) w Departamencie Pracy w Głównym Urzędzie Statystycznym.

Z raportów prezentowanych przez GUS wynika, że największą grupę niepełnosprawnych stanowią osoby z grupy niepełnosprawności prawnej (orzeczenia) — w roku 2010 było ok. 2,1 mln takich osób.

W grupie niepełnosprawnych pod względem prawnym odnotowujemy relatywnie niższy wskaźnik procentowy osób z niepełnosprawnością sensoryczną, intelektualną czy chorobą psychiczną niż w grupie osób, u których przyczyną niepełnosprawności są schorzenia układu krążenia, narządów ruchu oraz schorzenia neurologiczne (grupa biologiczna), jak również bardzo dużą liczbę osób o obniżonej sprawności w codziennym funkcjonowaniu, a zatem, jak napisano w raporcie, „wymagających szczególnego podejścia w edukacji, na rynku pracy i w życiu codziennym” (*Dane demograficzne*). W Narodowym Spisie Powszechnym Ludności w roku 2011 nie wyróżniono takiej grupy osób.

Problematyka osób z niepełnosprawnością może być lokalizowana w kręgu zainteresowań różnych dyscyplin naukowych, w tym także pedagogiki społecznej i pedagogiki specjalnej.

W kręgu zainteresowań pedagogiki społecznej problemy niepełnosprawności sytuowane są ze względu na zmiany w funkcjonowaniu człowieka, które powstają w wyniku konieczności „dostosowywania” organizacji wielu procesów — nie tylko pedagogicznych — i przesunięcia środka ciężkości z osoby nazywanej niepełnosprawną na bariery, jakie ta osoba musi pokonywać, i otoczenie, w jakim żyje.

W kręgu zainteresowań pedagogów specjalnych (co jest uwidocznione w działach pedagogiki specjalnej) znajdują się wszystkie osoby z niepełno-

sprawnością, niezależnie od tego, jakie są kryteria doboru do określonej kategorii niepełnosprawności jednostki (jednostki z dysfunkcją sensoryczną, metoryczną, intelektualną itp.). W minionych latach dzieci z wyłonionych kategorii nazywano dziećmi „specjalnej troski”. Dzisiaj używa się także terminu „dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”.

Mniej interesujące są dla pedagogów społecznych kryteria doboru do tej populacji zarówno edukacyjne, jak i etiologiczne (egzogenne, endogenne) i symptomatologiczne czy inne kryteria, np.: czasu, w jakim wystąpiła niepełnosprawność (nabyta w różnych okresach życia, będąca wynikiem choroby, urazu, wydarzeń nadzwyczajnych, stwierdzona od urodzenia bądź wczesnego dzieciństwa). Pedagogów społecznych bardziej interesują sygnalizowane w definicji relacje wzajemnych oddziaływań ludzi niepełnosprawnych i ich środowiska.

Pedagog specjalny większą wagę przywiązuje do zjawisk i procesów związanych z organizowaniem doświadczeń w wymiarze indywidualnym (procesy rewalidacji, rehabilitacji, terapii, resocjalizacji, ortodydaktyki wkomponowane w oddziaływania wychowawcze i dydaktyczne) i ich skutkami społecznymi. Dlatego też pedagogika specjalna przedmiotem badań w zakresie niepełnosprawności uczyniła: mechanizmy, zjawiska, stany związane z opieką, terapią, kształceniem i wychowaniem osób z odchyleniami od normy w trzech wymiarach: organicznym, psychologicznym i społecznym (Dykcik, 1997, s. 16). Bardzo często czynności te sprowadzają się do określania kategorii niepełnosprawności i zakresu terminów „uszkodzenie”, „dysfunkcja”, „upośledzenie”.

Pedagodzy — szczególnie pedagogzy społeczni — dostrzegając problem zagrożeń dla prawidłowego rozwoju dzieci, wskazują częściej na znaczenie środowisk wychowawczych (rodzina, szkoła, osoby znaczące), wyłaniają w ich obrębie te fakty, które stanowią o patologizacji stosunków międzyludzkich objawiających się zakłóconą komunikacją interpersonalną, konfliktami w rodzinach i zespołach pracowniczych, narastającą demoralizacją dzieci i młodzieży (czynniki egzogenne). Natomiast w grupie czynników endogennych wyróżniają narastającą psychopatyzację (obniżanie się poziomu uczuciowości wyższej, chłód emocjonalny), podatność na uzależnienia od używek, spadek aktywności, brak „napędu” i woli działania dla siebie i rodziny, choroby.

Pedagodzy specjaliści próbują określać optymalne warunki, jakie muszą być spełnione, aby można było wprowadzać rozwiązania metodycznie poprawnej realizacji dla oddziaływań o znamionach kompensacji, reedukacji, korygowania, stymulowania, wzmacniania, substytucji itp., korzystając z osiągnięć psychologii i medycyny.

Pedagodzy społeczni swoje propozycje rozwiązań wiążą i lokalizują w polityce społecznej i socjologii wychowania.

Ze względu na cele wychowania i nauczania obie grupy zarówno pedagogów społecznych, jak i specjalnych akcentują potrzebę ukierunkowania procesu wychowania na osiąganie celów proeuropejskich, poprzez kształtowanie postaw humanizmu, egalitaryzmu, demokracji, współdziałania, poszanowania godności człowieka, tolerancji, godności osobistej, samokontroli itp., które zawarte są w oficjalnych komunikatach kierowanych do państw — członków zintegrowanej Europy.

Ponadto w procesie edukacji kładą nacisk na dążenie do wykształcenia i wyposażenia człowieka w wiedzę o otaczającej go rzeczywistości i maksymalnego uczestnictwa w kulturze, a także doprowadzenie do stanu, w jakim człowiek bez względu na determinanty rozwojowe będzie się jawił jako rozumiejący porządek świata, rzeczy i ludzi aktywny twórca, dbający o własny rozwój, przygotowany do możliwie najbardziej pełnowartościowego życia w społeczeństwie w roli twórcy, konsumenta, obrońcy cennych przez siebie i ludzkość wartości (Vašek, Stankowski, 2006).

Jak widać, społeczna wykładnia w pedagogice — jak zresztą we wszystkich naukach o człowieku — ogniskuje się wokół problematyki możliwie najlepszego przystosowania człowieka do pełnienia wielorakich ról, ale w szczególności ról dziecka, kolegi, rodzica, męża, obywatela, pracownika i indywidualnej autonomicznej jednostki (osoby) z poczuciem wolności, godności i szczęścia.

Wykładnia ta najlepiej uwidacznia się w realizacji zadań, które przynajmniej w warstwie ustaleń teoretycznych pomagają w osiągnięciu nakreślonych celów. Do zadań tych można zaliczyć zarówno te, które są spójnią dla myśli pedagogicznej, np.: poznawanie ogólnie obowiązujących reguł zjawisk i procesów, badanie warunków życia i wychowania, przebiegu i wyników edukacji; systemu instytucji, w których proces edukacji jest realizowany, oraz te, które wyraźnie różnicują charakter aktywności pedagogicznej, jak: historia i dynamika rozwoju subdyscyplin pedagogicznych, standardy metodologiczne, przydatność formułowanych przesłańek teoretycznych dla praktyki oświatowej.

Wymiar indywidualny pedagogiki specjalnej zaznacza się w realizacji wszystkich procesów wpisanych w jej mechanizmy organizacyjne. Wymagania organizacyjne zmuszają pedagogów specjalnych do rozpoznawania: zahamowanych przez niepełnosprawność potrzeb, etiologii uszkodzenia, czynników kształtujących motywację, podnoszących próg tolerancji na frustrację, potencjalnych możliwości we wszystkich zakresach regulacji psychicznej. Ten indywidualny wymiar procesu wychowania i nauczania nie jest bezwzględnie konieczny w realizacji zadań pedagogiki społecznej.

Akcentowanie użyteczności w obu dyscyplinach pedagogicznych wynika ze społecznych funkcji nauki, choć inne potrzeby wyznaczają ich za-

kres i zasięg merytoryczny. Mam na myśli przywoływane często w opracowaniach autorskich funkcje podstawowe:

- diagnostyczną — niepełnosprawność i mechanizmy, zjawiska z nią związane są rozpoznawalne, co umożliwia realizowanie funkcji diagnostycznej zgodnie z procedurami wymaganymi dla formułowania przesłanek na gruncie obowiązującej w danej dyscyplinie naukowej metodologii badań naukowych; diagnoza pozwala na zorientowanie się w rzeczywistych mechanizmach życia społecznego, otaczającej rzeczywistości, walorach możliwych do wykorzystania w procesie wychowania),
- prognostyczną — antycypowanie i ukazywanie perspektywy, np. Jaka będzie skala zjawiska?, Jak zmieniają się kryteria klasyfikowania?, Jak będzie definiowana niepełnosprawność?; prognoza pozwala na antycypację rozwoju interesujących nas procesów i zjawisk, ustalenie wskaźników zmienności i weryfikację założonych hipotez,
- instrumentalno-techniczną — to całe otoczenie metodologiczno-metodyczne (baza, przesłanki nauk, metody, techniki, środki realizacji z całym oprzyrządowaniem i „technologią” wychowania i kształcenia); dynamiczny rozwój nauk (medycznych, technicznych, przyrodniczych) pozwala przypuszczać, że tzw. oprzyrządowanie ułatwi funkcjonowanie nie tylko osobom niepełnosprawnym, a realizacja hasła znoszenia barier ujawni wiele innych ograniczeń w osiągnięciu celów, stawiając także przed pedagogiką inne zadania,
- humanistyczną.

Zarówno w pedagogice społecznej, jak i w pedagogice specjalnej można wyłonić obszary do rozpoznawania, prognozowania, konstruowania modeli teoretycznych i funkcjonalnych dla zjawisk będących w polu zainteresowania badaczy reprezentujących te dyscypliny pedagogiczne. Podobnie przedstawia się kwestia realizacji funkcji humanistycznej — chodzi o refleksję antropologiczną na temat wyznaczania osobom niepełnosprawnym miejsca w społeczeństwie; w pedagogice społecznej badacze formułują więcej sądów kategoriowych, wartościujących, w pedagogice specjalnej pedagogowie starają się unikać formułowania takich sądów. Obcowanie (bezpośrednie) pedagogów specjalnych z dramatem jednostek i ich rodzin być może bardziej skłania do przyjmowania wobec zagadnień niepełnosprawności postawy rozumiejącej i rodzi refleksję o niepewności ludzkiego bytu. Obowiązuje tu formuła „próbuję zrozumieć, nie staram się oceniać”, wynikająca z zasad procedury: akceptowania, respektowania, kształtowania perspektyw i współpracy ze środowiskiem. Taka postawa pozwala na zachowanie i utrwalanie optymistycznej wiary w możliwe zmiany i poprawę zaburzonych funkcji, a bezpośrednie relacje pracy pedagog — podopieczny dostarczają dowodów na przekraczanie granic

tego, co wydaje się nieosiągalne, i potwierdzają tezę o tym, że być może jutro dowiemy się tego, czego jeszcze dzisiaj nie wiemy i nie potrafimy wykorzystać w projektowaniu działań „naprawczych”.

Strategie edukacyjne wyznaczone są najczęściej przez prawidłowości określone jako wspólne: podobne czynniki etiologiczne niepełnosprawności, trudności i ograniczenia w możliwościach dobrego przystosowania, niekorzystnie zmienione warunki kontaktu ze środowiskiem i sygnalizowane zasady realizowania procesów zarówno w obrębie resocjalizacji, jak i w obrębie rewalidacji i ortodydaktyki, ze szczególnym uwzględnieniem zasady indywidualizacji oraz procedur terapii pedagogicznej.

Na szczególną uwagę zasługują tutaj sformułowane przez Marię Grzegorzewską kierunki działania rewalidacyjnego:

- maksymalne rozwijanie tych sił biologicznych, zadatków i cech, które są najmniej uszkodzone,
- wzmacnianie (fortioryzacja) i usprawnianie uszkodzonych zakresów: psychicznych i fizycznych,
- wyrównywanie (kompensacja) i zastępowanie (substytucja) deficytów biologicznych i rozwojowych (podaje za: Lipkowski, 1977, s. 42).

Przytoczone kierunki działania rewalidacyjnego różnicują filozofię organizowania i rozwiązywania problemów w procesach wychowania i nauczania dzieci z niepełnosprawnością, grupując zwolenników „budowania” na funkcjach w dobrej kondycji i tych, którzy są zdania, że pedagog specjalny ma zajmować się głównie usprawnianiem funkcji zaburzonych bądź kształtować nowe jakości funkcji słabo wykształconych. Przytoczona interpretacja wywarła znaczny wpływ na praktykę pedagogiczną w tym zakresie.

Na odrębną uwagę zasługuje problem akceptacji osób niepełnosprawnych w środowiskach lokalnych, szkolnych itp., manifestowanej ustosunkowaniem pozytywnym.

Określając relację pomiędzy podmiotami życia społecznego a uwarunkowaniami zewnętrznymi, dostrzega się korzystną zmianę w sposobie traktowania osób niepełnosprawnych i organizowania przestrzeni, w jakiej realizowane są programy wpisujące się w formułę wyrównywania szans osób niepełnosprawnych, odstępowania od systemów segregacyjnych na rzecz integracyjnych czy tak mocno dzisiaj upowszechnianą formułę specjalnych potrzeb edukacyjnych. W tych tak pozytywnych zmianach duży udział mają pedagodzy społeczni i politolodzy zajmujący się polityką społeczną, podejmujący w swoich opracowaniach naukowych i publicystycznych drażliwe tematy segregacji, wykluczenia, marginalizacji.

Powinności i zobowiązania wobec osób niepełnosprawnych znalazły się w zapisach Standardowych Zasad Wyrównywania Szans Osób Nie-

pełnosprawnych, w których usankcjonowano równoprawne uczestnictwo osób niepełnosprawnych w życiu społecznym. Postanowienia zawarte w tym dokumencie przyczyniły się do odczytania na nowo strategii budowania społeczeństwa otwartego i dostępnego dla wszystkich, przeciwdziałania społecznej marginalizacji i dyskryminacji (*Rezolucja 48/96...*).

Szeroko zakrojone akcje informacyjne w formule inkluzji „jesteśmy razem” spełniają marzenia Marii Grzegorzewskiej zawarte w hasłach „nie ma kaleki, jest człowiek”, „każde dziecko ma prawo do szczęścia i swego miejsca w społeczeństwie”, nabrały sensu realnego i na stałe, miejmy nadzieję, weszły do praktyki dnia codziennego.

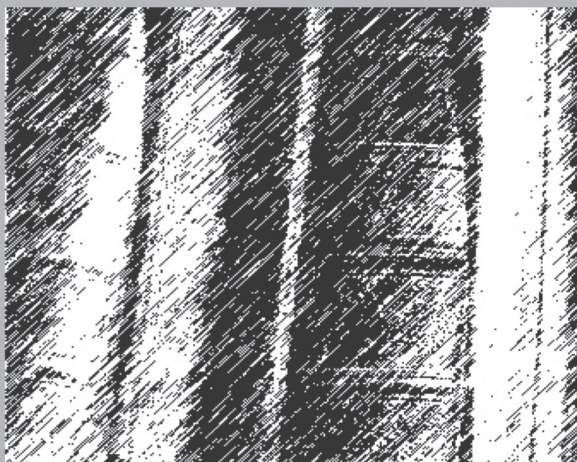
Dzisiaj z satysfakcją możemy odnotować trwałość wniosków zawartych w analizach porównawczych na temat opinii społecznej o osobach niepełnosprawnych. Nadal obserwujemy korzystne zmiany w podejściu naszego społeczeństwa do dzieci niepełnosprawnych i problematyki niepełnosprawności. Mamy do czynienia z akceptacją, tolerancją, przyzwoleniem do funkcjonowania w otwartym społeczeństwie, przyzwoleniem do zrównania w prawach. Za najbardziej życzliwą osobom niepełnosprawnym uważa się młodzież. Akceptujemy pełen zakres i ofertę kształcenia i wychowania osób niepełnosprawnych (we wszystkich odmianach procesów rewalidacji, rehabilitacji, terapii, mniej chętnie w ramach resocjalizacji, szczególnie w środowisku otwartym). Jako społeczeństwo chętniej zgadzamy się na ponoszenie kosztów materialnych organizowania opieki i pomocy osobom niepełnosprawnym (licząc na to, że państwo lub organizacje społeczne przejmą to zadanie) niż przyjmujemy na siebie obowiązek opieki całkowitej (Stankowski, 1997, s. 314).

Coraz jaśniej rysuje się obraz koniecznych reform w systemie oświaty i polskiej edukacji. Wydaje się, że jest przyzwolenie społeczne na dokonywanie nawet bardzo głębokich zmian. Ponadto, coraz częściej wyrażane przez pedagogów potrzeby tworzenia alternatywnych systemów dydaktycznych odpowiadają współczesnym tendencjom oświatowym. Zawierają się one: w podziale treści nauczania na interdyscyplinarne bloki tematyczne i programowe, na który uczniowie mają wpływ; w dążeniu do indywidualnych toków nauczania; w łamaniu sztywnych kanonów organizacji klasowo-lekcyjnej; w organizacji procesu nauczania poprzez rozwiązywanie problemów; we wspieraniu autokreacji i twórczego ustosunkowania do własnego widzenia rzeczywistości; to tylko niektóre wyznaczniki określające charakter „nowej” (bo w rzeczywistości od dawna zalecanej, np. szkoła C. Freineta) sytuacji dydaktycznej bardzo dobrze rokującej dla rozwoju dziecka. System oświatowy to przecież zespół instytucji szkolnych, ale i pozaszkolnych współdziałających w urealnieniu wyznaczonych celów edukacyjnych. Jest to także swoisty mechanizm działających mniej lub bardziej precyzyjnie „naczyń połączonych”, które ukazują funkcjono-

wanie oświaty, w którym rodzice będą mieli coraz więcej do powiedzenia. Aby ewolucja systemu edukacji przebiegała w prawidłowy sposób, należy zadawać sobie pytania o kształt i charakter wychowania oraz nauczania, i szukać na nie odpowiedzi korzystnych z punktu widzenia rozwoju naszych dzieci i młodzieży (Stankowski, 2000, s. 30).

Bibliografia

- Dane demograficzne*. Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych. Tryb dostępu: www.niepelnosprawni.gov.pl/niepelnosprawnosc-w-liczbach-/dane-demograficzne/. Data dostępu: 5.11.2012 r.
- Dykcik W., 1997: *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. Dykcik. Poznań.
- Karta Praw Osób Niepełnosprawnych. Uchwała Sejmu RP z dnia 1 sierpnia 1997 roku*. Dz.U. 1997, nr 50, poz. 475.
- Lipkowski O., 1977: *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa.
- Misiewicz H., 2004: *Niepełnosprawność jako problem społeczny*. „Chowanna”, T. 1 (22): *Z zagadnień niepełnosprawności* [red. A. Stankowski].
- Raport z wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2002*. Tryb dostępu: http://www.stat.gov.pl/gus/5840_754_PLK_HTML.htm. Data dostępu: 23.08.2012 r.
- Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych, przyjęte podczas 48 sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w dniu 20 grudnia 1993 (Rezolucja 48/96)*. Tryb dostępu: www.pfon.org/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=48Itemid=29. Data dostępu: 5.11.2012 r.
- Stankowski A., 1997: *Niepełnosprawni w opinii społecznej (analiza porównawcza 1977—1997)*. „Auxilium Sociale — Wsparcie Społeczne”, nr 3/4. Przedruk w: *Pedagogika społeczna w Polsce. Między stagnacją a zaangażowaniem*. Red. E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziejewicz-Winnicki, współpraca A. Czerkawski. T. 1. Katowice 1999.
- Stankowski A., 2000: *Budowanie systemu wychowania. (Tradycja i współczesność)*. „Auxilium Sociale — Wsparcie Społeczne”, nr 2 (14).
- Vašek S., Stankowski A., 2006: *Zarys pedagogiki specjalnej*. Katowice.
- Wapiennik E., Piotrowicz R., 2002: *Niepełnosprawny — pełnoprawny obywatel Europy*. Warszawa.



VIERA KURINCOVÁ

Preparation of future teachers for teaching in inclusive schools from the viewpoint of cooperation with parents of children with special educational needs

**Przygotowywanie przyszłych nauczycieli
do pracy w szkołach z oddziałami integracyjnymi
z perspektywy współpracy z rodzicami dzieci
o specjalnych potrzebach edukacyjnych**

Abstrakt: Przygotowywanie studentów do zawodu nauczyciela wymaga od nas poznanania złożoności kontekstów edukacyjnych, w których nauczyciele wykonują swój zawód. Jednym z ważniejszych obszarów, o których uczą się nauczyciele w trakcie studiów, jest rodzina. Badanie go przyczynia się do poszerzania wiedzy zawodowej studentów w świetle różnych aspektów: społecznościowych, zawodowych i indywidualnych. Temat ten zajmuje szczególne miejsce w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do edukacji integracyjnej/włączającej. Autorka ukazuje pewne teoretyczne podstawy i empiryczne wyniki badań w odniesieniu do społeczeństwa: szkoła/szkoła włączająca — nauczyciel, rodzic, uczeń/student.

Słowa kluczowe: uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, rodzina, szkoła, szkoła integracyjna/włączająca, współpraca rodzic — nauczyciel, nauczyciele, przyszli nauczyciele, przygotowanie w kolegium.

Introduction

In defining the current issues in pedagogy, the Czech author J. Průcha (2000, pp. 170—172) is mentioning the parent-teacher cooperation as one of the key aspects. The cooperation and respective preparation of teachers for this area of teaching came to the attention of experts thanks to the many empirical findings in various countries practically suggesting that teachers encounter educational problems that cannot adequately be solved.

The teaching theory and educational experience suggest that family and school represent the two most important social institutions for pupils. This is particularly amplified in a situation where they contribute to upbringing the pupils/children with special educational needs. In its educational operations, the school builds on what the children received in their families and in their contacts with parents. In doing so, both institutions are carriers of multiple functions and are focusing on meeting the children's natural needs. Each of them is focusing on the fulfillment of different dominant priority needs. The difference between the two is that the school provides professional educational activities prepared by experts and, in contrast, family education is based more on emotional experience and parents' experience (in this aspect, it can be termed lay education). Both focus on optimum development of the child/pupil. This can be accomplished only if the family and the school respect each other and consider themselves as the most important educational partners (see Kurincová, 2001, pp. 177—211). M. Mendel considers the teacher-parent partnership as human and social capital given its multidimensional impacts on those directly involved, but also thanks to the mediated effects on the environment (Mendel, 2009, pp. 186—201).

Regulating the integration/inclusion of children with disabilities has become a progressive trend in education in many countries in the recent years. School classes are currently characterized by heterogeneous pupil population. And according to Z. Helus, the modern school is characterized by four basic trends: from selectively discriminating learning to inclusive or integrated learning, from transmissible teaching to teaching as a comprehensive educational care, from authoritative teaching to teaching in the spirit of engaged and committed participation, from closed to open teaching (Helus, 2008, p. 15).

The complexity of implementation of inclusive education in its full scope and the existence of different forms of integration of children with special educational needs into mainstream schools also translates into the terminological apparatus where both terms are often used in

parallel, i.e. “inclusive/integrative” education (for details see: Lechta, ed., 2010, likewise “Integration & Inclusion” in: Hájková, Strnadová, 2010, p. 13). Apart from the above, the very name for students involved in inclusive/integrated education (exceptional students, students with disabilities, students with special educational needs, etc.) is often discussed.

However, it must be emphasized that the legislative documents, financial and material conditions and the interest of children and parents in integrated/inclusive education are all missing its point in a situation where the teachers do not understand its nature, live with prejudice in relation to children with disabilities, do not see the specific care parents provide to their children and lack tolerance and empathy for pupil/human otherness in their value system. The same also applies to prospective teachers and the philosophy (ethos) of the higher education institutions preparing future teachers.

Future teachers and their university preparation for work with parents of children with special educational needs

The teacher education reform in recent decades gradually paves the way for colleges/universities to respond to the needs arising from teaching experience and enrich their curricula with subjects allowing the students to focus on subjects specifically directed at family and parenting (e.g. family education). From the viewpoint of future professional conduct of prospective teachers, the study of family educational problems allows the future professionals to understand family as a social unit and an object of science. In the context of analyzing the living conditions of families with children with special needs (a clinical family) and in connection with their education, the emphasis is put on the fact that such families and parents require special treatment by teachers. A high degree of professionalism coupled with a deep human understanding and effort to help the parents as much as possible (in cooperation with other professionals) to fulfill their parental roles is also expected. For the children with disabilities, parenting is as difficult as childhood. The difficulties in fulfilling the parental role are mainly associated with securing the material and economic needs of children with disabilities, fulfillment of expectations in the area of culture and education (parents’ educational

aspirations and child's level), parents' health status (long-term psychological and physical burden connected with child care, performance of exhausting tasks at work, etc.), psychological maturity and competence of parents in fulfilling their parental role (sometimes present in adolescent parents, their poor intellectual and cultural background, education, personal immaturity — lack of sense of responsibility, etc.). The difficulties in fulfilling the parental role played by the parents of children with disabilities are often manifested in their total exhaustion syndrome and "burn out" in which case they also need to seek help from professionals (Maciarz, 2009, pp. 156—165).

The family issues are to be seen as a theme that permeates special education. We realize that the comprehensive system of deploying integrative/inclusive education is very challenging. V. Hájková and I. Strnadová (2010, pp. 91—92) identified nine main elements in the process. They note that for the educator to become really competent in inclusive education, he/she should receive, among others, specific knowledge and skills to work with the family (*ibidem*, p. 103) in his/her pregraduate preparation. In pedagogical but also inclusive research, the authors emphasize the analysis and measurement of attitudes toward inclusion, e.g. in teachers, parents, pupils in individual school grades, college students, especially those studying at faculties of pedagogy. However, as mentioned by V. Hájková and I. Strnadová, there are several factors of school life and university training which concern the future teachers in their performance of inclusive education (*conf. pp.* 63—87).

We also noted such conclusions in our study of some foreign materials. Michelle L.W. Hsein (2007) recommends to focus on teacher attitudes to inclusion and how graduates of teacher training courses evaluate the level of their college preparation from this perspective. The teacher's inner values and beliefs are at the center of S. Carrington's research (1999). The author focused mainly on the teacher's pedagogical opinion, ideals and implicit theories. S. Carrington, following the research of many other authors, points out that building an inclusive school and the reform of traditional school in this direction must be firmly based on the principles of child-centered education and that it is not enough to prepare the teachers just in terms of knowledge and teaching. The reforms must go hand in hand with the teacher's personal beliefs, values and ideals, as well as beliefs, values and ideals of anyone else involved in creating the inclusive culture. The empirical findings by P. Gill, R. Sherman, C. Sherman (2009) are equally interesting, investigating the effect the personal experience of future teachers with students with disabilities has on their attitudes to inclusive education. Based on the results, the authors state that the personal experiences of future teachers

has a positive impact on their commitment to operate in the environment with pupils with special education needs.

Some results of empirical research

Based on the previous theoretical considerations, and recognizing the complexity of the issues examined (*vis-a-vis* our previous investigation), our empirical research was carried out in academic year 2009/2010. The students — future teachers — are considered to be the future bearers of the idea of inclusion/integration. If they are supposed to continue to develop this idea and contribute to increase the number of schools with individually integrated pupils, the students themselves must understand the process of school integration/inclusion, accept its premises and internalize it as a value. Therefore, the idea of inclusion should not remain a mere piece of knowledge; it should be also incorporated into the teacher's "self-concept".

The aim of the research, concluded by T. Turzák under our authorial supervision (doctoral research project, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra), was to examine the extent to which the students — future teachers — identify with the idea of integrated/inclusive education, and the teacher's role as a cooperator with the parents of pupils with special educational needs before and after educational intervention. The research was a "quasi-experiment". We conducted a series of five meetings with the students of teacher education programs (survey sample — 88 students) with the aim to provide them with more theoretical and practical findings in the area. Our goal was mainly to ensure personal contact with exceptional families, as well as contact with teachers working with individually integrated pupils. At our seminars, we conducted joint activities such as watching the film *Elizabeth, the story of a deaf-blind girl*, followed by discussion on the story (student reflection), analysis of transcripts of semi-structured interviews with parents of integrated children, analysis of transcripts of semi-structured interviews with teachers in integrated classrooms, personal meetings and conversations with students during seminars for parents of pupils with special educational needs and teachers working in an integrated classroom with pupils during the so-called "observation" or "sit in" teaching practice.

Before the implementation of interventions, we assumed that students would participate in the workshops we designed and they would

have a higher degree of personal involvement in the second set of measurements compared to the first one in terms of their identification with the idea of work in the classroom with integrated pupils. We also assumed that students — future teachers — would assess the importance of parent-teacher cooperation in terms of school integration on a significantly more positive level.

Taking into account the type and nature of research problem, we deemed it necessary to use both quantitative and qualitative analysis. We agree with J. Hendl (2005) who uses a mixed type of research and also highlights a number of advantages of this procedure. These consist mainly of the use of the power and complementarity of the individual approaches and their mutual harmony and concord. Quantitative methods provided us with accurate data. The richness of data obtained by qualitative methods allowed us to supplement and enrich the quantitative results. The results were obtained by administering a self-made questionnaire (before and after intervention), which included questions aimed at evaluation and self-assessment.

In the qualitative method, we were inspired by the methods and techniques for reflective mentoring of students introduced by B. Kasáčová (2005, p. 104) — reflective writing, specific topical writing. Before the first seminar, we had the students write a typed essay on the topic *Me as a teacher in the classroom with integrated students*. After completing all seminars (with targeted content), we had the students perform the same task (essay writing) again.

The results obtained through the questionnaire were analyzed using SPSS 15.0 for Windows. Given our intention to use the mixed type of research and clarify the data, the statistical analysis for the purpose of our study was carried out on a descriptive level.

To process the results qualitatively, we used the method of grounded theory (Strauss, Corbin, 1999). In order to capture as many aspects of the investigated issues as possible and given the need to have full control over the validity of results, we used the method of researcher triangulation in the analytical and interpretation phase (conf. Miovský, 2006, p. 270). Using the multilevel coding of statements and subsequent work with categories (creation of central categories and subcategories, search for relations between categories), this method allowed us to point out those areas that the students considered to be significant (conf. Turzák, 2010).

Analysis of selected questionnaire results

Before the implementation of interventions, we assumed that students would participate in the workshops we designed and they would have a higher degree of personal involvement in the second set of measurements compared to the first one in terms of their identification with the idea of work in the classroom with integrated pupils. We also expected that after completing the seminars, the students would be more aware of the importance of cooperation with the family and that the quality of undergraduate training would be evaluated more positively in comparison with the pretest. The research results supported our assumptions. Before attending our seminars, only 5% of the students could visualize themselves as *actually* teaching in the classroom with integrated pupils; in the second measurement the number rose to 32%. The option of “not being able” to imagine themselves was completely abandoned (fig. 1, 2).

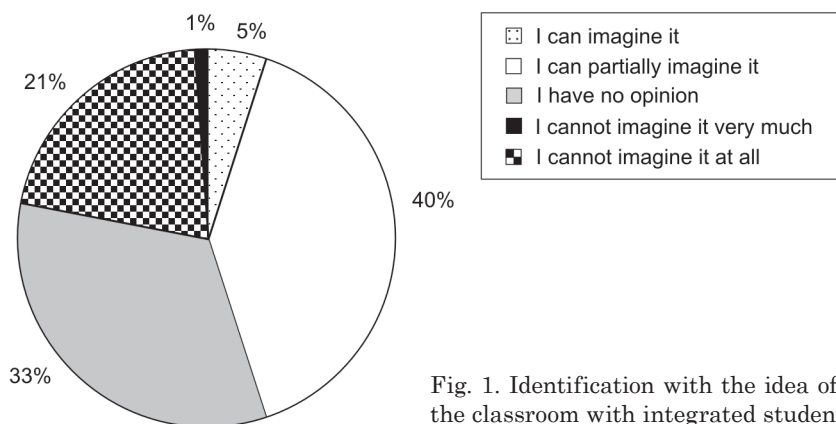


Fig. 1. Identification with the idea of working in the classroom with integrated student (pretest)

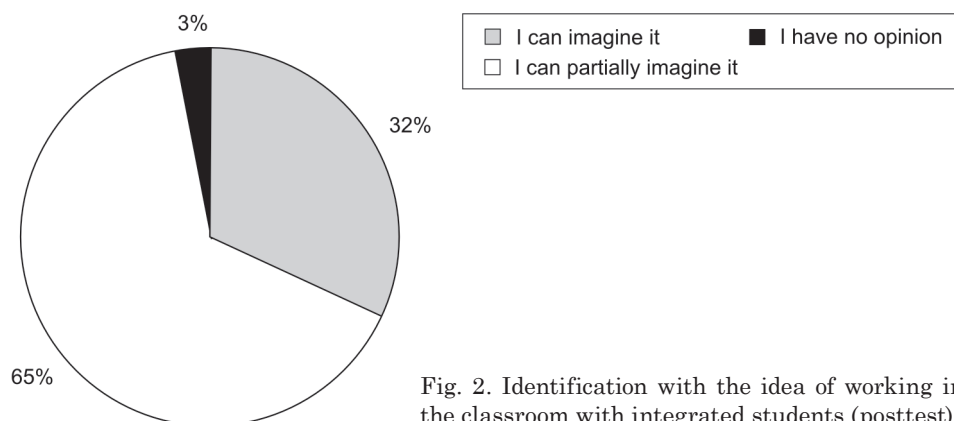


Fig. 2. Identification with the idea of working in the classroom with integrated students (posttest)

Only 13% of students considered the cooperation between schools and families to be important for the success of the whole process of school integration before our intervention, the percent rose to 73% after our intervention fig. 3, 4). No one doubted its importance.

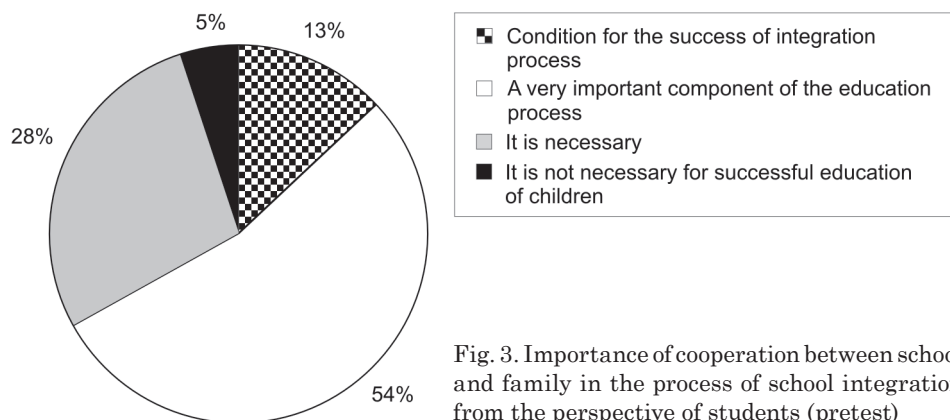


Fig. 3. Importance of cooperation between school and family in the process of school integration from the perspective of students (pretest)

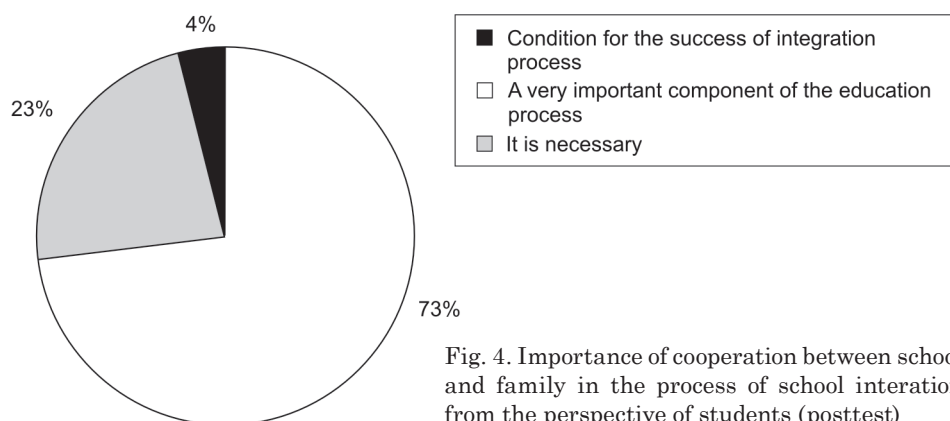


Fig. 4. Importance of cooperation between school and family in the process of school integration from the perspective of students (posttest)

We assumed that the attitude of students in this field is going to be particularly affected by the discussion with parents of pupils with special educational needs integrated into mainstream classes. The discussion with a mother of a child with developmental learning disabilities was assessed by many students as a formative experience. This fact was suggested by the students especially in their essays, which were analyzed with qualitative data processing methods.

Analysis of students' essays

In further investigation, we focused on the qualitative analysis of student essays on the topic: *Me as a teacher in the classroom with integrated students*. To illustrate the concept, let us have a look at some of the student statements. The students pointed out the complexity of the analyzed field in connection with the requirements on their personal traits: "This work is too demanding, I think it cannot be done by anyone. I still do not have enough determination. I think I lack patience, which is so necessary when working with these children."

It was found that the students' determination to act in an environment with integrated children is influenced by many factors. On the one hand, it is the awareness of the difficulty of ensuring all aspects of this process and, on the other hand, it is the belief in their own capabilities and skills (personal traits). The assessment of students' own personal features for the exercise of the profession is confronted with the idea of an ideal teacher in the classroom with integrated students. The students are aware of their positive personal traits. Their idea of a teacher in the classroom with integrated pupils is, however, in stark contrast to the assessment of their personal features.

Prior to our intervention, the students strongly voiced off in their essays their hitherto theoretical knowledge and practical personal experience (professional training). Their previous preparation was mostly rated by them as inadequate: "I can not imagine having an integrated pupil in class. [...] with the knowledge we have, maybe, a little, but with zero experience with these children and their families, I know this would not be possible." Based on the analysis of the student essays, their personal experience can be identified as one of the most important determinants influencing their perception of working in integrated conditions. The students who met children with special educational needs or their families could mostly imagine themselves as teachers in the classroom with integrated students. "I organize various events and activities for children, carnivals [...] I met children with special needs there. I engaged them in all sorts of activities and their parents were very helpful. I can imagine doing it in class." The process of school inclusion/integration is mainly determined by the amount of personal experience in this area of education.

The results of analysis of student essays supports this finding. The students point at the complexity of work with integrated pupils, but also highlight their current and newly acquired experience (intensity versus commitment).

Meeting the mother of a student with special needs who also professionally helps other parents, was classified by many students as a formative experience that greatly influenced their idea of work in the classroom with integrated students. “Before the discussion I could not imagine what it would be like to have an integrated student in the classroom. What helped me a lot were the analyses of interviews with parents and teachers [...] I can imagine it more clearly after the discussion.”

Teaching in a classroom with integrated pupils was another significant formative experience for the students. In this context, the students highlight the work of teachers in such conditions, seeing in them a model for their future profession: “I admired the teacher in the classroom for her patience with Maroško. She is a role model to me.”

Several students point at the importance of workshops and seminars they attended, emphasizing their practical nature. This is aptly reflected on by one of the students: “At the beginning of the seminars, I could not imagine myself in this role because I lacked information. I especially appreciate the seminar attended by the mother of an integrated child. I think she gave me much more than the theory.”

Thanks to the seminars, the students are also more aware of their shortcomings and limitations. Based on the experience the students gained in the seminars, their idea of integrated learning materialized to the extent that they required additional training and specialized courses for teachers in the field of integrative/inclusive education.

The above-mentioned “clearer idea” of integrated education is one of the most important categories we identified in the analysis after the intervention. It is formed on the basis of the students’ knowledge about themselves and integration, but mainly based on their past experience. The students showed concern about this situation less frequently. They realize that as teachers in the classroom with integrated students, they will not deal with the situation on their own. They have a positive perception of the educational professionals and they emphasize (mainly based on the discussions) the help of parents as one of the key factors. “In the beginning I was afraid of the whole integration process. However, after completing this lesson, I know that as a teacher I will be able to interact with special educators who can advise me on how to help these students and their families effectively.” With the intention of helping a child as much as possible within the available means, the students understand the importance of increased preparation for teaching: “I know that in the future I will be glad to offer my assistance to the child and the family [...] be it by tutoring the student, or creating tools to make his learning easier.”

We are aware of the fact that this initial idea will be influenced by various circumstances in school and private life and it will be modified further.

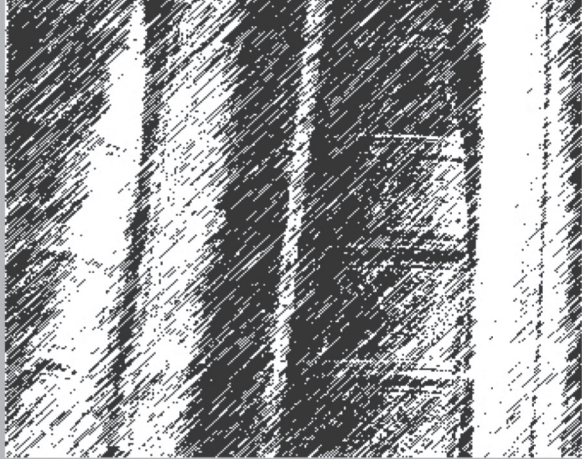
Conclusion

We understand that our research sample was small and it does not allow us to generalize the research findings. However, we believe that the presentation of our results broadens the action research in this area and it will be conducive to the common work of university teachers, students, teachers in other grades and parents. It should be kept in mind that “children are placed in the network of developmental conditions. The parents should be at the very heart of the process as the closest persons because they are usually best acquainted with the needs of their children and they are experts in their well-being and health” (Vítková, 2004, p. 34). The professional responsibility for the well-being of children is also shared by the teachers.

References

- Berger E.H., 2000: *Families and Schools Working Together*. New Jersey.
- Carrington S., 1999: *Inclusion needs a different school culture*. “International Journal of Inclusive Education”, vol. 3, no. 3. [online] [accessed 26.08.2011]. Available at: <http://eprints.qut.edu.au/1718/1/1718.pdf>.
- Epstein J.L. et al, 2009: *School, Family and Community Partnerships. Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA.
- Gill P., Sherman R., Sherman C., 2009: *The impact of initial field experience on pre-service teachers attitude toward inclusion*. “Journal of Teacher Education for Sustainability”, vol. 11, no. 2. [online] [accessed 25.04.2010]. Available at <http://versita.metapress.com/content/jk203677q13108v5/fulltext.pdf>.
- Hájková V., Strnadová I., 2010: *Inkluzivní vzdělávání*. Prague.
- Helus Z., 2004: *Dítě v osobnostním pojetí*. Prague.
- Helus Z., 2008a: *Personalizační zřetel v učitelově pojetí žáka a výuky*. In: V. Spilková, V. Vašutová et al.: *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Prague.
- Helus Z., 2008b: *Teoretická východiska pojetí učitele v dob ěměnících se nároků na školu a vzdělávání*. In: V. Spilková, V. Vašutová et al.: *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Prague.

- Hendl J., 2005: *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Prague.
- Hsein M.L.W., 2007: *Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion*. In: *Support of a Unified Teacher Preparation Program*. "Postgraduate Journal of Education Research", vol. 8, no. 1. [online], [accessed 25.08.2011]. Available at: http://www.edfac.unimelb.edu.au/research/resources/student_res/postscriptfiles/vol8/Michelle_Hsien.pdf.
- Jarníková I., 2005: *Eliška, příběh hluchoslepe holčičky*. Prague.
- Kasáčová B., 2005: *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. BanskáBystrica.
- Komora J., Duchovičová J., 2007: *Vplyv rodiny na školskú úspešnosť dieťaťa so špeciálnymi poruchami učenia*. In: *Vzdelávanie v zrkadle doby. Súčasné teórie edukačných premien v školstve*. Nitra.
- Kurincová V., 2001: *Kooperáciariodiny a školy*. In: G. Porubská, P. Seidler, V. Kurincová: *Diferenciácia, integrácia a kooperácia v edukačnom prostredí*. Nitra.
- Kurincová V., Seidler P., 2005: *Novšie trendy v príprave budúcich učiteľov elementárnych tried základných škôl z pedagogického a špeciálne pedagogického aspektu*. "Auxilium Sociale — Wsparcie Społeczne", vol. 33, no. 1.
- Kurincová V., Slezáková T., 2008: *Žia kna začiatku školskej dochádzky. Edukačná podpora učiteľov a rodičov*. Nitra.
- Kurincová V., Turzák T., 2010: *Ja ako učiteľ v triede s integrovaným žiakom — (kvalitativná analýza esejí študentov učiteľstva)*. In: *Vysokoškolský učiteľ — vzdelávateľ učiteľov: Zborník z medzinárodného vedeckého seminára*. Trnava.
- Kwak A., red., 2008: *Rodzicielstwo*. Warszawa.
- Lechta V. a kol., 2010: *Základy inkluzivní pedagogiky*. Prague.
- Maciarz A., 2009: *Trudne dzieciństwo i rodzicielstwo*. Warszawa.
- Mendel M., 2009: *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalna społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska. Warszawa.
- Miovský M., 2006: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Prague.
- Průcha J., 2000: *Přehled pedagogiky*. Praha.
- Seidler P., Kurincová V., 2005: *(In)akosti v edukačnom prostredí*. Nitra.
- Seidler P., Žovinec E., Kurincová V., 2008: *Edukácia a inklúzia žiakov so špeciálnymi potrebami*. Nitra.
- Strauss A., Corbinová J., 1999: *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno.
- Švec V., 2005: *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Prague.
- Turzák T., 2009: *Význam vybraných pojmov týkajúcich sa školskej integrácie u budúcich učiteľov*. In: J. Danek, M. Siroťová et al.: *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. Trnava.
- Turzák T., 2010: *Kooperatívni partneri rodičovdieťaťa s postihnutím (Dizertačná práca)*. Nitra.
- Vítková M., 2004: *Speciálně pedagogická diagnostika dítěte s tělesným postižením*. In: *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Ed. L. Květoňová-Švecová. Brno.



PETER SEIDLER, ERIK ŽOVINEC

Creating the programs for children with delayed school attendance in kindergarten

**Tworzenie programów edukacji przedszkolnej
dla dzieci z odroczonym obowiązkiem szkolnym**

Abstrakt: Tekst skupia się na rozwoju świadomości fonetycznej i możliwościach wczesnego wykrywania (już w przedszkolu) symptomów trudności w uczeniu się. Autorzy podali analizie różnego rodzaju ćwiczenia służące rozwijaniu umiejętności czytania i pisanie.

Słowa kluczowe: świadomość fonetyczna, trudności w uczeniu się.

Introduction

The recommendations of the European Parliament and the European Council on key competences for lifelong education were transferred in Slovakia into the documents introduced in the 2008 school reform. Major changes in the content of preschool education were materialized in Act no. 245/2008 Coll. on education (Education Act) where kindergartens were placed into the school system in accordance with the international classification of education ISCED (International Standard Classification of Education). The State Education Program for Preschool Education ISCED 0 — Child and the World (2008) (*Štátny vzdelávací program. ISCED 0...*) became the target and the culmination of the educational reform legislation in the area of kindergarten education. It is the highest curricular document in the two-level curricular education program model. The State Education Program defines the main objectives of preschool education, which is “to achieve an optimum emotional, social and cognitive level as a basis for school education and life in society. The child’s uniqueness, active learning and integration into the group and class are the elementary starting points” (*Štátny vzdelávací program. ISCED 0...*, p. 5).

The following competences are defined for the preschool age by the ISCED 0 State Education Program:

1. Psychomotor competences.
2. Personal (intrapersonal) competence:
 - a) elementary self-awareness,
 - b) elementary engagement.
3. Social (interpersonal) competences.
4. Communicative competence.
5. Cognitive competence:
 - a) elementary problem solving,
 - b) elementary critical thinking,
 - c) elementary creative thinking.
6. Learning competence. Information competence.

From the viewpoint of vulnerable and marginalized groups and in line with the reform of legislative and curricular documents, the verge of the 20th and 21st century paves the way for the pursuit of modern preventive speech therapy and special pedagogical practices that take place in a clinical advisory environment or preschool environment. Concerns mainly the procedures coming from the levels of knowledge of ontogeny of speech and its linguistic-cognitive determinants. Currently we have enough knowledge to create auxiliary therapies and preven-

tive and educational activities for pupils who are learning disabilities prone.

Literacy in the preschool period

In modern literature we can find various types and concepts of literacy that are discussed particularly in relation to the efficiency of educational systems. The current understanding is based on empirical knowledge of the foundations of literacy and the specifics of ontogenetic cognitive roots and deeper knowledge of reading, writing and language use. In Slovakia, the practical models of literacy were analyzed in detail by Gavora (2003) and Zápotočná and Petrova (2010). The terminological and conceptual transformation of literacy is applied in educational and curricular documents. In the context of preschool education, two groups of empirical knowledge are important: (1) analysis of basic and emerging literacy, and (2) knowledge of mechanics of how early skills (pre-literacy skills) affect the formation of literacy and better academic success. The training of phonemic awareness created by D.B. Elkonin (Mikulajová, Dujčíková, 2001) is an example of successful intervention and preventive methods based on clearly defined mechanisms of ontogenesis of speech and thought, and also a reflection of the current status of key metalinguistic language skills in preparation for reading.

Basic literacy is historically the oldest form of literacy and it is understood as the ability to read and write. Reading is seen as a psycholinguistic skill, implemented as decoding of meanings (conf. Gavora, 2003, pp. 11—23). When practicing reading and writing, emphasis is put on the automation of decoding, however, not much emphasis is put on content analysis of text and its deeper interpretation. Functional literacy — reading and writing is seen as a literacy competence enabling the processing of information in the text and its use to deal with life situations. Information retrieved in this way is used to solve practical problems and fulfill the broad needs of man.

J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (2008, p. 67) define functional literacy as “the ability to use printed and written material to meet the broad needs of a person”. According to this model, literacy as a socio-cultural phenomenon is not universal and neutral, but rather specific and always tied to a particular culture. It emphasizes the practical aspects of teaching reading and writing using authentic texts (use of written communication), which is closer to everyday life.

Literacy takes many forms and is influenced by several factors. It is determined by different social phenomena and related to education, training, social and cultural environment and economy. A number of scientific disciplines (linguistics, psychology, pedagogy, etc.) emphasize and observe other traits of literacy and understand it as a concept that can be assessed in several ways. Currently, the focus is on the effort to analyze the development of literacy not only in terms of school education, but to merge the knowledge from several different disciplines and characterize it comprehensively.

If we were to discuss Slovakia, the analysis of problem areas in literacy of school and adult populations shows a few facts: in cross-national comparisons of literacy tests, younger pupils achieved much better results than older pupils, a very small percentage of students reached the highest limit of literacy, we have a very high degree of students leaving elementary/primary schools without reaching the minimum threshold in the PISA tests — endangered by functional illiteracy.

Approaches to developing preliteracy in preschool children

Emerging literacy is a process that develops in certain stages in which the children acquire language in its various forms on the basis of their cognitive abilities and experience. The fundamentals for developing literacy is the stimulation of children in their natural environment. Family is the very first environment where the beginnings of reading and writing develop. Parents are the first ones to convey a written text and contact with books to a child. From a very young age, children watch and imitate parents reading books, newspapers, magazines, work with computer programs, communicate via email, etc. The communication with children in the family significantly affects the development of literacy in the preschool period. Preschool educational activities link to the developmental dispositions of the family and the child's educational interests, which in turn further develop his/her reading and writing predispositions. Currently, approaches focusing on the natural, meaningful ways and forms of literacy development at preschool age are being foregrounded. The different approaches are based mainly on theories of personal and social constructivism.

Encouraging early reading and writing in preschool children is discussed in detail by Lipnická (2009, p. 84), whereby the following

methods can be used to stimulate early literacy: “promote creativity and imagination of children in discovering reading and writing; explain to children the obscure concepts in spoken and written forms, mediate their learning about things, phenomena and facts; actively respond to the reading and writing interests of children; read and write various texts to children; provide them with a choice of several themes, genres, encourage in children creative drawing and writing; show interest in their drawings; show respect for errors and imperfections in their reading and written output; play games to develop language and speech as much as possible; write down the rules and results of games; provide opportunities for engaging with texts related to the orientation in temporal and spatial relations; visit a public library with children’s books; create the opportunity to present finished and unfinished drawings, written texts and other creative products for children to get the feeling that they can continue to perform these activities.”

The above highlights the need to create a rich literate environment for children. It is important for children to have access to books, magazines, boardbooks, notices, banners, etc. to provide them with sufficient written and printed material. It is also important to give children the opportunity to express themselves in writing by providing them with pens, paper and material for the production of books and magazines. This material should be accessible to the child through the course of a day so it can be used at his/her discretion.

Glen Doman’s method (Pielinska, 1995/1996, p. 7), also known as “Reading without letters” can be used as an alternative approach in preparing preschool children for reading. The author holds that children 5 years old and younger are able to absorb a lot of information due to their strong desire to learn. Already 3- to 4-year-olds can read using a systematic global method of working with sets of words that are ranked according to their complexity. With their constant repetition the child becomes visually aware of the differences while practicing articulation, hearing and verbal communication. Glen Doman was convinced that an early start in reading creates more time for the child to improve reading techniques.

J. Kaderavek and L. Justice (2004) listed various ideas for the creation of specific educational preliteracy activities and preventive-intervention programs for the preschool environment for children with impaired communication ability. We present them on the following pages in a modified format:

Table 1

**Areas and examples of activities to develop the preliteracy program
by J. Kaderavek and L. Justice (2004) (modified by E.Ž.)**

Areas	Educational objectives	Activities — examples
1	2	3
Phonemic awareness	distinguish words in a sentence	let the children clap out every word in a poem
	divide words into syllables	clap out syllables
	combine sounds and syllables into words (synthesis)	the teacher uses a puppet — a robot — who speaks in syllables (motor-cy-cle); another doll only speaks using single sounds; in the TFU program, butterfly-shaped cards, the so-called <i>Hlásulienky</i> , representing the individual sounds are used (conf. Mikulajová, Dujčíková, 2005)
	create rhymes	read poems and rhymes where children fill in the missing words that rhyme
	identify words with same beginning or ending	when reading, rhyming is associated with movement in the same syllables (clap, step, non-verbal signals)
Knowledge of written/printed word	knowledge of the rules for reading books	the teacher sometimes turns the book upside down and the children are supposed to correct her
	understand metalingual expressions (word, rhyme, syllable, sound, written symbol)	adults demonstrate the features of books (look how long the word is, e.g. 'earthworm' is longer than 'snake')
	identify print in different environments	images and photographs of letters and inscriptions, which can be captured by children when walking
	link experience and text	questions about own experience and understanding: "What would you do?", "Have you cooked anything yet? What materials did you use?"
Knowledge of the alphabet	knowledge of alphabetic poems and songs	pointing at written symbols/letters (flash cards or in a book) when reciting or reading alphabetic texts
	recognize one's own name and its letters	in addition to the pictures, the children should have their name printed on the cabinets, mugs, towels, clothes and so on

cd. tab. 1

1	2	3
	recognize the letters in their neighborhood	children receive flashcards with letters to look for during a walk or trip
	recognize capital and normal letters	toys are labeled with letters and children sort them into boxes
	write one's own name	create as many opportunities for children to sign themselves as possible (flashcards, postcards, drawings, compose their name out of plastic letters, writing names into electronic games)
Narrative and literary language	paraphrase a story	the children have to repeat the story with little help
	using causal connections when talking	we ask children about the individual stages of a story and we teach them to use cause-effect words such as since, therefore, etc.

Risk groups among the preschool children

The kindergarten environment is a meeting place for children from different socio-cultural backgrounds, having different knowledge, skills and behavior. A milestone is the understanding of patterns of language development. Daily contact with kindergarten teachers creates enough opportunities for understanding the idiosyncrasies of every child. During each activity the teacher has the opportunity to see how a child works, behaves and what the level of his/her knowledge is. From a professional viewpoint, the teacher can identify the early signs of difficulties in cognitive, motor and social areas, which can affect the learning process in the school age. Children with shortcomings in the above areas can be included in the "risk group". According to O. Zelinková (2001, p. 112), the concept of a "risk child" is mainly used in foreign literature to describe the individuals and groups of children who for whatever reason are expected to fail at school. It can also include underprivileged children of parents from poorly stimulating family environments, ethnic minorities, children with speech impairments, children with the risk of learning disabilities and so on. The tag "risk child" should not be construed as a label but rather as a signal to increase attention.

Preschool risk groups in relation to specific developmental learning disorders

Educational diagnosis at preschool age can contribute to the detection of children at risk for the occurrence of specific developmental learning disorders. Although these disorders can be diagnosed only when the child learns to read and write, several authors emphasize the early identification of incremental deficits in motor and perceptual areas where specific developmental learning disorders can develop under certain conditions as early as in the preschool period. At this age, it is impossible to talk about children in terms of specific developmental learning disorders but in terms of expectation or risk of school age specific developmental learning disorders. E. Žovinec (2006, pp. 73—74) details the detection of children at risk, emphasizing three periods in which it is possible to detect warnings or symptoms:

- at the early age (age 3—4), especially in children with atypical development of language, deficits may occur in the narrative skills, vocabulary, understanding speech and sense of language;
- at preschool age (age 4—6) in the preliteracy and emerging literacy period, problems in phonemic awareness (rhyming, analysis and synthesis of words into sounds and syllables, isolation of the first and last sound in a word, elision of vowels), problems with sense of language (repetition of phrases, syntactic and morphological problems), problems with short-term and working memory, problems in seriality and other partial cognitive areas;
- at early school age (age 6—7) in emerging literacy period, problems with memorizing the letters, synthesis of vowels and syllables into words and writing.

Preschool age is an important period for detecting deficits associated with the later emergence of learning disabilities, although it is termed a “presymptomatic” period. Experience suggests that it is much more successful to pay attention to the development of children in the preschool age than to wait until the problems arise in the school age when they are often associated with psychological implications.

It is important to pay attention to the individual weakening in the development of a child at the early and preschool age when the specific learning disabilities can still be predicted. The preschool period can provide scope for early intervention that may help solve many of the consequent difficulties in primary school children. The teacher should be attentive to the childrens’ problems, and also sensitive to their needs.

Impaired communication ability as a risk factor in preschool children

By using pedagogical diagnosis, we can identify individuals with a weakened potential individual communication and speech disorders in the preschool age. In kindergarten, one can meet children whose creativity and variations in speech are natural and disappear without any intervention, e.g. poor pronunciation of certain speech sounds. Some disorders may have a broader developmental context (birth defects) and require specialist treatment, rehabilitation and correction. Retardation and language impairment/variation differs in severity and it may cause further complications.

Risk groups of children from socially disadvantaged backgrounds

A large group of children at risk who can be encountered in kindergarten are children from socially disadvantaged backgrounds. To define a socially disadvantaged environment in which the child does not have enough incentives for its development is difficult and very problematic. It can follow from the economic and social welfare of the family, methods of family education and environmental influences. The 2008 Education Act defines children and pupils from socially disadvantaged backgrounds as children who grow up in an environment where the social, family, economic and cultural conditions understimulate the development of their mental, volitional and emotional characteristics, hinders their socialization and provides them with inadequate incentives for personal development.

The preschool age is a significant period of intensive development at the physical, mental and intellectual level. Education and training in this developmental period contributes to the development of the child's personality, literacy and educational level. Family education is enriched by the preschool education in kindergarten, which provides the children with a stimulating environment and planned educational activities for a comprehensive development of his/her personality. It also has diagnostic capability for an early detection of risk factors that may cause deficiencies and defects in the child's development.

Phonological skills as a predictor of specific developmental learning disorders

Early risk signs are primarily associated with impaired development of language, deficits in sense of language, weaknesses in narrative skills, working memory impairments and attention. In most cultures with alphabetic languages, the deficits in these areas are known to be the core of dyslexia (Žovinec, 2010, p. 148). Phonemic awareness deficits can be regarded as a unifying factor in the emerging literacy problems in all the above risk categories. It should be noted that the deficits in phonology are not only associated with the consequent problems in decoding (reading speed and accuracy) and spelling (principle of phonemic spelling), but they also have negative effects on the overall development of reading and writing. Deficits in phonology tend to be linked with the deficiencies in working memory, which in turn affect the accuracy of reading comprehension. The phonemic awareness is the ability to recognize individual phonemes and realize that they are represented by alphabetical letters or symbols. The skills that enable us to perceive phonological elements of speech include the ability to recognize rhyme, compare and distinguish sounds in the word (e.g. whether two words start with same sound), perform phonemic identification and manipulation of phonemes. The child's task is to realize that words can be divided into smaller units, determine the vowel at the beginning and end of words, analyze words into sounds and syllables and combine them or manipulate them differently.

One of the first authors who pointed at the relationship between phonemic awareness and the ability to learn to read and write is D.B. Elkonin who created an original method of reading development. M. Mikulajová, O. Dujčíková (2001, p. 6) adapted and modified the first part of Elkonin's primer and developed a phonemic awareness training methodology a priori designed for children with impaired ability to communicate, published in 2001 and entitled *Training phonemic awareness* by D.B. Elkonin. O. Zápotočná (2001, p. 5) finds this methodology to be a unique teaching aid and an original approach to practicing awareness of phonemic structure of words as a vital precondition for acquiring written form of language.

The development of phonological abilities in children progresses from the awareness of larger phonological units to the division of words into individual phonemes. The child initially perceives the word as a unit, it can break it down into syllables in the preschool age, at about 5 it is

able to single out its first sound and progressively isolate individual phonemes. Even the children of preschool age show significant variations. While some four- year- olds can perform the phonetic analysis without any problems, others have problems to identify the first and last vowel in the word at the end of preschool education.

M. Mikulajová (2001) describes the development of phonological awareness in the following five stages: an ear for rhymes (at the age of 3); awareness of speech segments, alliteration in rhymes (same beginning and end); hyphenation of words into syllables (preschool age); complete isolation of all phonemes in the words that are not too demanding from the viewpoint of articulation (end of preschool period); consciously manipulating the phonemes — omission, slip, substitution of speech sounds (to be developed at school age when the child learns to read and write).

The preschool period is appropriate for the development of phonemic and phonological awareness as a preparatory stage for acquiring literacy. In younger children, rhymes and short poems are used — children learn to spontaneously identify similarities and differences between the sounds in a word. To assess the level of phonemic differentiation the teacher can use pictures with words that have a changed phoneme, e.g. pill — mill, toad — road and the like. It is also appropriate to use rhymes, whether mutually rhyming matching words, or producing them (the teacher says a word, the child's task is to find a rhyme to it). In older preschoolers, it is important to use targeted exercises systematically developing other levels of phonological and phonemic awareness. This mainly concerns the creation of ideas about the word where children are gradually introduced to the syllabic structure of words. The teacher can use clapping out and tapping out of syllables, their rendering with Orff instrumentation and visual diagrams. Via targeted development, children learn to single out individual sounds, identify the number of sounds in words and consciously manipulate the phonemes in words. Skipping syllables, swapping individual phonemes and synthesis of initial consonants of words into new words are the most difficult tasks for preschool children.

To practically examine phonemic differentiation, a specially modified test *Evaluation of phonemic hearing in preschool children* by E. Cas, F. Michka and M. Moravcova (1995) is used in special pedagogy. Phonemic differentiation requires the ability to distinguish all sounds in an acoustic word in their proper sequence, which allows the child to properly understand the meaning of words and also becomes a milestone for the acquisition of literacy. If a child cannot correctly distinguish certain sounds in an acoustic word, this limitation will be reflected in converting the words into their acoustic and written form, which may effect a chan-

ge in word meaning. This is a relatively widespread test used mainly in counseling without the publicity of developmental standards. Of the original 60 word couples, a shortened version with 25 pairs of words is used, varying in one distinctive sound. The words were enriched by pairs of images and, based on verbal instructions, the child's task is to choose the respective image to the acoustic word. The aim of the test is to monitor whether the child is able to distinguish between the words on the basis of the changed phoneme.

The following distinctive phonemic features are considered in the test: long — short (e.g. kill — keel); voiced — voiceless (e.g. goat — coat), nasal — non-nasal (e.g. king — kin), soft — hard (e.g. sit — shit); compact — diffused (e.g. bill — bull).

The child is presented with a set of sorted cards showing only the first pair of images. The child is told only one word from the pair of images and its task is to show the word it hears.

To determine the level of phonological abilities, the “phonemic awareness screening” method is used. The test consists of 9 groups of questions, each containing 5 questions. The individual groups of questions are aimed at assessing the ability to recognize and handle larger phonological units, mainly rhymes, syllables and phonemic awareness. In particular, it focuses on the following areas of phonological awareness: awareness and production of rhyme, syllable analysis and synthesis, isolation of the first syllable, skipping syllables, isolation of the first sound, synthesis of vowels into words, analysis of words into phonemes. These areas are also the foundation for creating support programs for children with the risk of developing learning disabilities.

Conclusion

We believe that in addition to the “traditional” partial language-cognitive, perceptual-motor skills with the dominance of phonemic skills, every program must contain elements of human experience in communication, convey a sense of oral and written communication, its history and diversity of situations, which are becoming ever so broad thanks to ICT. Finally, let us introduce a draft of a preventive incentive training scheme by J. Barloková, which is currently developed in collaboration with the Department of Education, CPU Nitra, and it is in the phase of experimental testing.

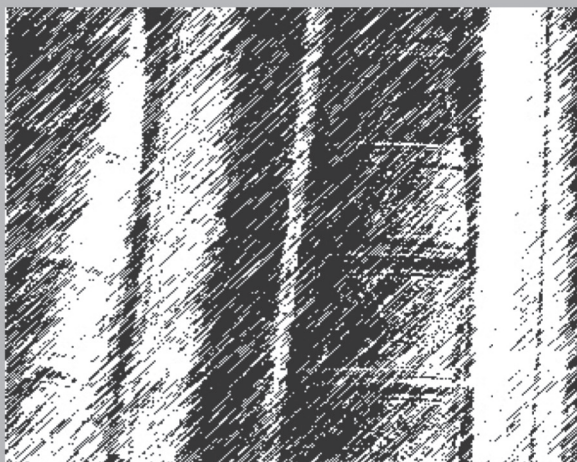
Table 2

A draft of preventive incentive training scheme (Barloková, 2011)

Educational activity 7	“Who lives at the house?”
Educational objective	Development of the understanding of words by means of syllabic analysis.
Educational strategy	Division of words into syllables, painted reading.
Competences	Division of words into syllables on the basis of phonemic hearing.
Educational activities	<p>“<i>Children, do you remember our friends Danka and Janka? And maybe you remember the tale of how Danka and Janka went to see their grandmother who lives in the village. They also went to see the small new-born calf they named Star. The grandmother not only breeds cows, but also other domestic animals. Do you know the animals that live in the village? True enough, when they all start chattering in the yard, it is a decent cry</i>” (I will use painted reading, the children’s task is to add the missing words):</p> <p>..... (cat) miaows, barks (dog) yesterday, tomorrow and even today. (cow) moos, bleats (goat) and both love to chit-chat. (hen) clacks loud, she has nothing to put in the bill. (chick) beeps (ducks) quacks, it is going to be a breeze. (pig) squeals like heck, it is hungry for some food. An old neighs in the stable (horse) that this house is quite noisy. The children clap the names of domestic animals by the syllables and identify the first syllable in every word. At the same time they use a syllabic chart (U, UU, UUU) to better understand short and longer words. I remind them that a short word has a few sounds (dog, cat) and it can be said quickly. A longer word has more sounds and it is pronounced longer. Short words can be used to manufacture longer ones, e.g. the names of young animals are typically longer. When we create the names of young animals, we use a graphical diagram (e.g. cat — kitten, dog — puppy).</p>
Evaluation	Finally, the children play the game “Who lives at the house?” They sit down on the carpet and each is given a picture of a young animal. The houses located on the MT contain images of domestic animals, we gradually open the houses and look for the respective young animals. The children’s task is to properly clap out the pet and cub name, determine the number of syllables and the first syllable in a word.
Recommendation	<p>Children (from the risk group) become aware of the importance of text. Nearly 75% of them completed the tasks based on the activity. By repeating the activity, the children improved their vocabulary. They learned to listen.</p> <p>To be used in follow-up activities. Add images. Convert to digital text and use the interactive whiteboard.</p>

References

- Act no. 245/2008 Coll. on education (Education Act)*. [online] [accessed on 3.12.2012]. Available at: http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf.
- Barloková J., 2011: *Rozvoj pregramotnosti rizikových skupín detí v MŠ*. Nitra. Postgraduate thesis manuscript.
- Baumert J. et al., Hrsg., 2001: *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Gavora P., Zápotočná O. et al., 2003: *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava.
- Kaderavek J., Justice L., 2004: *Goal selection and implementation in the early childhood classroom*. "Language, Speech and Hearing Services in Schools", Issue 35.
- Komora J., Duchovičová J., 2007: *Vplyv rodiny na školskú úspešnosť dieťaťa so špecifickými poruchami učenia*. In: *Vzdelávanie v zrkadle doby. Súčasné teórie edukačných premien v školstve*. Nitra.
- Kurincová V., 2008: *Rodina a jej miesto v systéme výchovy dieťaťa so špeciálnymi edukačnými potrebami*. In: P. Seidler, E. Žovinec, V. Kurincová: *Edukácia a inklúzia žiakov so špeciálnymi potrebami*. Nitra.
- Lipnická M., 2009: *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov.
- Mikulajová M., Dujčíková O., 2001: *Tréning fonemického uvedomovania podľa D.B. Elkonina*. Bratislava.
- Pielinská D., 1995/1996: *Metoda Glena Domana jako alternativní přístup k přípravě na čtení*. "Predškolská výchova", Issue 8.
- Průcha J., Walterová E., Mareš J., 2003: *Pedagogický slovník*. Prague.
- Škodová E., Michka F., Moravcová M., 1995: *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Prague.
- Štátny vzdelávací program. ISCED 0 — predprimárne vzdelávanie*. [online] [accessed on 4.12.2012]. Available at: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf.
- Zápotočná O., Petrová Z., 2010: *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*. Trnava.
- Zelinková O., 2001: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Prague.
- Žovinec E., 2006: *Prevenencia špecifických vývinových porúch učenia a inkluzívna škola*. In: P. Seidler et al.: *Cesty k inklúzii*. Nitra.
- Žovinec E., 2007: *Prediktory a rané rizikové prejavy detí so špecifickými vývinovými poruchami učenia*. In: B. Kasáčová, M. Lipnická, Z. Huľová: *Škola-edukácia-príprava učiteľa IV. Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej elementárnej edukácie*. Proceedings. B. Bystrica.



IRENA POLEWCZYK

Percepcja słuchowa u dzieci w wieku przedszkolnym — raport z badań

Auditory perception in children in preschool — research report

Abstract: Purpose of the article is to present the phenomenon of perception in general understanding and detailed discussion of the phenomenon of auditory perception. Article presents the results of research on auditory perception in preschool children in various age groups and presents conclusions useful for the education of children in kindergarten.

Key words: auditory perception, children in preschool.

Czym jest percepcja?

Samo zagadnienie percepcji nie jest zagadnieniem nowym. Badania z nim związane znajdujemy w wielu dziedzinach poznania. Od samego początku w filozofii, w ramach teorii poznania — zaczynając od Arystotelesa, przez prace sceptyków, filozofię średniowieczną, ze szczególnym nasileniem w filozofii nowożytnej, w myśli Kartezjusza, z dominującą rolą w myśli Condillaca, a zwłaszcza w pracach przedstawicieli empiryzmu brytyjskiego Locke'a, Berkeley'a i Hume'a, a dalej w badaniach Moore'a oraz w całej szkole fenomenologów. To tam ukształtował się kanon terminologiczny oraz główne stanowiska, od umiarkowanych po niezwykle ekscentryczne. Na późniejszym etapie w trakcie wyłaniania się i dojrzwiania nauk empirycznych zagadnienia te stają się ważnym terenem badań przedstawicieli psychologii, fizjologii i pedagogiki.

Spośród wielu prac, w których podejmowano problemy percepcji, najbardziej bodaj znaną i rozpoznawaną, a przez to wpływową, w dziedzinie psychologii jest klasyczna książka Philipa Zimbardo. Stanowisko tego psychologa to typowy sposób rozumienia percepcji przez współczesnych psychologów. Postrzeganie świata zewnętrznego możliwe jest, jego zdaniem, dzięki naszym zmysłom, które odpowiedzialne są za odbiór wrażeń (bodźców) wzrokowych, słuchowych, czuciowych, bólowych. Wielość bodźców musi być jednak organizowana oraz musi być podjęta próba interpretowania ich, wtedy dopiero możliwe jest nadawanie sensu rzeczom zewnętrznym i stanom wewnętrznym. Organizowanie bodźców i ich interpretacja wiążą się z budowaniem reprezentacji wewnętrznej świata zewnętrznego w naszym umyśle.

„[...] rolą percepcji jest nadanie sensu wrażeniom. Nadanie sensu oznacza wykroczenie poza przetwarzanie czysto sensoryczne, by stworzyć własne rozumienie doświadczanej przez nas rzeczywistości fizycznej. Składa się na to wiele różnych procesów psychicznych, takich jak syntezywanie części w całości, ocena wielkości, kształtów, odległości, intensywności i wysokości dźwięku; szacowanie tego, co nieznanne i niepewne, na podstawie cech znanych; przypomnienie dawnych doświadczeń z aktualnie działającym bodźcem, porównywanie różnych aktualnie działających, kojarzenie spostrzeganych cech bodźców z odpowiednimi sposobami reagowania” (Zimbardo, 1999, s. 266—267).

Percepcja jest procesem stale kształtującym się w naszym umyśle. Z punktu rozwoju małego dziecka jest to proces, który tworzy się na drodze doświadczenia własnego, własnej aktywności, a z czasem aktywności również organizowanej w sposób świadomy i celowy przez rodziców i nauczycieli.

„Zadaniem percepcji jest wydobywanie nieustannie zmieniającego się pobudzenia sensorycznego z zewnętrznych źródeł energii (np. [...] fal dźwiękowych) i organizowanie go w stabilne, uporządkowane spostrzeżenia obiektów znaczących, istotnych dla spostrzegającego” (Zimbardo, 1999, s. 267).

Spostrzeżenie zatem jest rozumiane przez psychologów jako wytwór psychiczny aktywności percepcyjnej, związany z wykrywaniem pewnych stałych cech przedmiotów, zjawisk.

Spostrzeganie i percepcja są pojęciami stosowanymi zamiennie w literaturze psychologicznej, oznaczają „rejestrację (uchwycenie) przedmiotów i zdarzeń środowiska zewnętrznego: ich odbiór sensoryczny, zrozumienie, identyfikacje i określenie werbalne oraz przygotowanie na reakcje na nie” (Zimbardo, 1999, s. 267).

Wyróżnia się trzy etapy w procesie percepcji:

1. **Odbiór wrażeń** — zamiana energii fizycznej w postaci fal dźwiękowych czy świetlnych na aktywność nerwową komórek układu nerwowego. Odbiór wrażeń polega na **analizie** sensorycznej. Jeśli źródłem wrażeń jest świat zewnętrzny, to receptory nazywane są eksteroreceptorami, jeśli zaś źródłem naszych wrażeń jest świat wewnętrzny — takie receptory nazwiemy interoreceptorami. Receptory działają na bodźce o określonej mocy. Zbyt słaby bodziec może być poza dolnym progiem wrażliwości, wówczas receptor nie reaguje na bodziec, a reakcja człowieka może być nieadekwatna do bodźca. Zbyt silny bodziec również powoduje niewłaściwe reakcje, przekroczenie górnego progu wrażliwości może spowodować dokładnie to samo — czyli nieadekwatność reakcji. Odbiór bodźców zależy też od anatomii i funkcjonowania poszczególnych receptorów i całego układu nerwowego człowieka, to, co dla jednych jest już dźwiękiem, dla innych może nie być zauważalnym sygnałem, to, co odczuwa jedna osoba jako ból, dla innej może nie być odczuwalne jako ból, lecz jako przyjemność. Bardzo duże różnice w odczuwaniu bólu obserwujemy np. u dzieci autystycznych, u których odnotowuje się obniżenie progu bólowego. Dopiero silne doznania są przez nie odczuwane jako ból.

2. **Percepcja (spozstrzeżenie)** — wewnętrzna interpretacja obiektu zewnętrznego; próba określenia np. wielkości przedmiotu, kształtu, koloru, wysokości dźwięku, przynależności dźwięku do osoby czy przedmiotu, podzielności słowa, jego elementu składowego. Spostrzeganie polega na syntezie percepcyjnej (integracji i kombinacji) prostych cech sensorycznych. Łączność procesu analizy sensorycznej i syntezy percepcyjnej uświadamiają nam przypadki osób z uszkodzeniem mózgu. Gdy procesy te zostają zachwiane, odbiór bodźców ze świata zewnętrznego jest niepełny.

3. **Identyfikacja i rozpoznawanie** — to przypisywanie znaczeń naszym spostrzeżeniom, nadawanie nazw przedmiotom, które widzimy,

słyszemy, odczuwamy. Spostrzegane przedmioty okrągłe stają się konkretnym owocem, spostrzegany przedmiot prostokątny staje się książką, słyszany dźwięk — głosem konkretnej osoby.

W literaturze psychologicznej wiele prac poświęcono percepcji wzrokowej — interpretacji obrazów na siatkówce oka, złudzeniom czy wieloznaczności widzianych obrazów. Niewiele jednak miejsca zajmują dociekania na temat percepcji słuchowej, równie ważnej jak wzrokowa. W dalszej części artykułu uwagę skieruję przede wszystkim na percepcję słuchową.

Rozwój w zakresie odbierania wrażeń

Dziecko od urodzenia jest odbiorcą szerokiej gamy wrażeń zmysłowych; odbiór ten z biegiem lat doskonali się, a zauważalne zmiany przebiegają w kilku kierunkach:

- wzrasta wrażliwość zmysłowa (obniża się dolny próg wrażliwości) — np. ostrość słuchu w odniesieniu do bodźców werbalnych ma najwyższe wartości w wieku 9—12 lat,
- doskonali się zdolność rozróżniania bodźców (czułość zmysłowa) — obserwujemy to np. na kolorach, już dziecko 4-miesięczne potrafi rozróżnić przedmioty w kolorze czerwonym i okrągłe i śledzić je wzrokiem,
- wzrasta aktywność, charakter odbierania bodźców staje się coraz bardziej intencjonalny — najwcześniej obserwujemy to w zakresie koordynacji wzrokowo-ruchowej, kiedy dziecko potrafi dłużej skupić wzrok na przedmiocie; z czasem dziecko świadomie i celowo poszukuje źródeł bodźców, aby przez dłuższą chwilę skupić na jakiś czas uwagę; analogii należy również szukać w przypadku unikania bodźców niepożądanych — to także działalność świadoma i celowa,
- odbieranie wrażeń staje się przedmiotem poznania — to najwyższy etap rozwoju, człowiek uświadamia sobie treść wrażeń zmysłowych oraz prawa rządzące tymi procesami.

Zmiany rozwojowe obserwowane w procesie odbioru bodźców kształtują się dzięki ćwiczeniom doskonalącym percepcję w szerokim znaczeniu. Wyraźnie widoczne jest to na przykładzie percepcji słuchowej, która w toku rozwoju dziecka, szczególnie w okresie przedszkolnym i szkolnym, rozwija się bardzo intensywnie — od rozróżniania wyrazów do rozróżniania fonemów. Literatura psychologiczna wskazuje nam również, jak istotnym czynnikiem rozwoju percepcji jest własna aktywność dziecka (Matczak, 2003).

Rozwój w zakresie spostrzegania

Anna Matczak (2003, s. 55) spostrzeganie określiła jako „proces odzwierciedlania bodźców złożonych, dokonujący się z wykorzystaniem wcześniejszego doświadczenia”. W rozwoju spostrzeżeń ogromną rolę przypisuje się doświadczeniu, które umożliwia konstruowanie obrazów wewnętrznych przedmiotów zewnętrznych. Konsekwencją doświadczenia jest umiejętność szybkiego skojarzenia widzianego, słyszanego, dotykane-go obiektu z jego nazwą. Można zatem stwierdzić, że „spostreżenie nie jest każdorazowo konstruowane z pojedynczych wrażeń, lecz odżywa w świadomości na bazie wcześniejszych doświadczeń” (ibidem, s. 56).

W rozwoju spostrzegania ważną rolę odgrywają nie tylko własne doświadczenia, ale również wiedza o przedmiotach przekazywana nam przez innych ludzi. Dlatego też zwraca się uwagę na rozwój języka i bogactwo słownika. Często nawet gdy nie widzimy przedmiotu, ale o nim słyszymy, a jednocześnie mamy szeroki zakres słownikowy, możemy zdobyć wiedzę na temat rzeczy, której nigdy nie widzieliśmy. W ten sposób nabywamy i rozszerzamy wiedzę pośrednio, dzięki opisowi innych osób (rodziców, nauczycieli), a także ze źródeł pisanych, np. z książek. Pośrednie nabywanie wiedzy to jedno z głównych źródeł wiedzy szkolnej — z zakresu geografii, chemii, fizyki.

Rozwój w zakresie identyfikacji i rozpoznawania

Rozwój w zakresie identyfikacji i rozpoznawania rozpoczyna się od poszukiwania obiektów wzrokowych, słuchowych, które wykazują cechy podobne; są to obiekty rozpoznawane jako „takie same”. W zakresie percepcji wzrokowej będzie to np. kształt figury geometrycznej i otwór o takim samym kształcie. W zakresie percepcji słuchowej będzie to identyfikacja 2 dźwięków jako tożsamy, choć w pewnych zakresach różniących się. Dźwięk szczekania jednego psa i innego psa nie są identyczne, jednak postrzegamy je jako „ten sam” dźwięk i określamy go jako „szczekanie”. Następuje tu pewnego rodzaju uogólnienie pojęcia. W zakresie percepcji wzrokowej koło nie jest identyczne z otworem w kształcie koła, jednak tu również następuje uogólnienie pojęcia i traktujemy te obrazy jako obiekty „pasujące”, „takie same”. Identyfikacja i rozpoznawanie są ściśle związane z rozwojem myślenia i składają się z wyznaczonych etapów — od poznania bezpośredniego do poznania pośredniego.

Percepcja słuchowa jako jeden z rodzajów percepcji człowieka

W literaturze psychologicznej i pedagogicznej niewiele można znaleźć informacji na temat percepcji słuchowej człowieka. Wiadomości te są rozproszone i niestety niepełne. W wielu przypadkach różni autorzy pod jednym terminem rozumieją różne zagadnienia, nierzadko wiadomości bywają sprzeczne. Zaproponowany opis percepcji słuchowej został sporządzony na podstawie lektury tekstów Z. Kurkowskiego (1997, 1999), B. Rocławskiego (1985, 1986, 1991), I. Styczek (1985), A. Domagaly, U. Mireckiej (2002) oraz własnych spostrzeżeń.

Podstawowymi elementami percepcji słuchowej są:

- recepcja dźwięków mowy, związana ze słuchem fizjologicznym (fizycznym) i z jego funkcjonowaniem; poprawne funkcjonowanie tego słuchu pozwala człowiekowi na odbiór dźwięków z otoczenia i daje możliwość identyfikacji dźwięku oraz przyporządkowania go do danego obiektu,
- wychwytywanie i tworzenie struktur dźwiękowych, szczególnie widoczne w słuchu muzycznym, który odpowiedzialny jest za słyszenie rytmów w utworach muzycznych,
- odtwarzanie struktur dźwiękowych, opisywane jako umiejętność wiernego odtworzenia kolejności dźwięków w danym wyrazie, słów w zdaniu, zdań w dłuższej wypowiedzi,
- rozpoznawanie i tworzenie jednostek podobnych brzmieniowo (rytmów), traktowane jako umiejętność rozpoznawania i tworzenia wyrazów rymujących się,
- rozróżnianie dźwięków mowy, polegające na rozpoznawaniu co najmniej dwóch wrażeń słuchowych, różniących się między sobą jakąś cechą fonologiczną, jako różnych; w tym zakresie rozróżniamy: słuch fonemowy (odpowiedzialny za rozróżnianie fonemów), fonologiczny słuch prozodyczny (który odnosi się do konwencjonalnych cech struktury jednostek suprasegmentalnych danego języka), fonetyczny słuch segmentalny (tzw. słuch głoskowy, pozwalający dostrzec różnice między głoskami będącymi realizacją tego samego fonemu przy uwzględnieniu różnic indywidualnych wymówień), fonetyczny słuch prozodyczny (odnosi się do charakterystyki płaszczyzny suprasegmentalnej ciągu fonicznego),
- analiza i synteza głoskowa, sylabowa i logatomowa — odpowiedzialna za świadome wyodrębnianie sylab, głosek i logatomów w wypowiedzeniach przy zachowaniu odpowiedniej kolejności oraz łączenie ich w całość znaczeniową — wyraz (synteza), i nieznaczeniową (sylabę czy logatom),

- pamięć słuchowa wyrazów i zdań — pamięć pojedynczych słów, dłuższych wypowiedzi oraz elementów prozodycznych, czyli pamięć sekwencyjna; to również umiejętność zapamiętania wrażeń emocjonalnych, związanych z wypowiedzianymi słowami (np. gniewu, radości),
- asocjacja dźwięków mowy — umiejętność kojarzenia wzorców słuchowych wyrazów z odpowiednimi pojęciami oraz desygnatami; to przypisywanie znaczeń odpowiednim przedmiotom i zjawiskom,
- kontrola słuchowa wypowiedzi, polegająca na śledzeniu i ocenie cech własnej wypowiedzi w celu nadania jej odpowiedniej ekspresji.

Przedstawiony zakres percepcji słuchowej w miarę upływu badań nad tym zagadnieniem zapewne będzie poszerzany.

Przedmiot badań, metoda i wyniki badań

Omawiane w niniejszym artykule badania dotyczyły percepcji słuchowej i były przeprowadzone na dzieciach w wieku od 3 do 5 lat. Łącznie przebadano 164 dzieci, w tym 53 dzieci 3-letnich, 53 dzieci 4-letnich oraz 58 dzieci 5-letnich. Do badania percepcji słuchowej wykorzystano metodę testu sporządzonego pod kątem możliwości rozwojowych w zakresie percepcji słuchowej w poszczególnych grupach wiekowych osób badanych. Badania przeprowadzono w miastach śląskich.

- Test dla dzieci w wieku 3 lat badał umiejętności słuchowe w zakresie:
- rozpoznawania miejsca, kierunku, odległości dźwięków,
 - rozpoznawania głosów zwierząt i otoczenia,
 - rozróżniania siły głosu w podanych wyrazach (cicho — głośno).

- W teście dla dzieci w wieku 4 lat wykorzystano następujące zadania:
- słuchanie ciszy, rozróżnianie odgłosów w otoczeniu,
 - rozpoznawanie dźwięków długich i krótkich,
 - rozpoznawanie melodii,
 - liczenie dźwięków.

Test dla dzieci w wieku 5 lat był najtrudniejszy, ale dostosowany do ich możliwości rozwojowych (miał również na celu, tak jak pozostałe, wskazanie zadań, które są na granicy ich możliwości rozwojowych lub przekraczają je). Test ten zakładał następujące zadania:

- różnicowanie rytmu,
- tworzenie rymów,
- rozpoznawanie dźwięków z otoczenia,
- rozpoznawanie nazwy obrazka na podstawie pierwszej głoski — wyszukiwanie aliteracji,

- analiza słuchowa — wyodrębnienie zdań w mowie, wyrazów w zdaniu, sylab w wyrazach, głosek w wyrazach,
- różnicowanie słów podobnie brzmiących — próby paronimowe,
- synteza słuchowo-sylabowa i fonemowa.

Wyniki badań percepcji słuchowej uzyskane we wszystkich badanych grupach wiekowych przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Poziom percepcji słuchowej dzieci 3-, 4- i 5-letnich (N = 164)

Poziom	3-latki		4-latki		5-latki	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Wysoki	43	81	37	70	32	55
Średni	7	13	14	26	12	21
Niski	3	6	2	4	14	24
Razem	53	100	53	100	58	100

Źródło: Badanie własne.

Jak dowodzą zaprezentowane wyniki badań, w każdej grupie wiekowej przeważał poziom wysoki percepcji słuchowej. Najliczniejszą grupą, która uzyskała wynik na poziomie wysokim, była grupa dzieci w wieku 3 lat — aż 81%. W grupie dzieci 4-letnich wynik na poziomie wysokim osiągnęło aż 70% dzieci. Wyniki w grupie dzieci w wieku 5 lat są wyrównane na poziomie średnim i niskim, poziom wysoki osiągnęło 55% dzieci.

Analizując poszczególne umiejętności słuchowe dzieci w wieku 3 lat, można zauważyć, że:

- u ponad połowy dzieci stwierdzono wysoki poziom percepcji w zakresie rozpoznawania miejsca, kierunku i odległości dźwięku (62% badanych dzieci),
- zadanie dotyczące rozpoznawania głosów zwierząt bezbłędnie wykonało 55% dzieci, na poziomie wysokim — 90% dzieci,
- zadanie dotyczące siły głosu było dla dzieci 3-letnich najtrudniejsze, tylko 41% dzieci uzyskało wysoki poziom badania.

Szczegółowa analiza wyników badań percepcji słuchowej dzieci w wieku 4 lat pozwala zauważyć:

- wysoki poziom ich koncentracji słuchowej i umiejętności wyodrębniania dźwięków słyszanych w otoczeniu; podczas wykonywania zadania nazwanego „Słuchanie ciszy” 71% dzieci uzyskało wynik na poziomie wysokim; zadanie to wymagało od dzieci umiejętności wyodrębniania i identyfikacji dźwięków, pomimo występowania zjawiska habituacji, które w odbiorze zacięra różnice pomiędzy dźwiękami,
- dzieci 4-letnie prawie bezbłędnie (96%) rozpoznawały dźwięki długie i krótkie,

- ok. 51% dzieci trafnie podawało liczbę zasłyszanych dźwięków,
- 81% badanych trafnie rozpoznawało melodię zasłyszanej piosenki.

Wyniki szczegółowe percepcji słuchowej dzieci w wieku 5 lat prezentują się następująco:

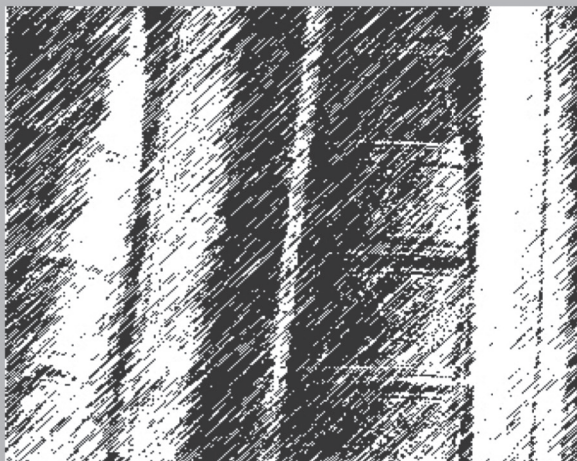
- umiejętnością różnicowania rytmu na wysokim poziomie wykazało się aż 83% dzieci,
- dzieci bezbłędnie radziły sobie z umiejętnością rozpoznawania dźwięków z otoczenia,
- zadanie w zakresie aliteracji nie było łatwe dla wszystkich dzieci, 77% dzieci osiągnęło poziom wysoki w tym zakresie, lecz bezbłędnie wykonało zadanie tylko ok. 60% badanych (ta umiejętność jest ściśle związana z późniejszą umiejętnością czytania, zatem ten zakres należy szczególnie uwzględnić w pracy nauczyciela przedszkola),
- w obrębie analizy słuchowej wyniki prezentują się następująco: analiza zdaniowa wypadła najslabiej — tylko 31% dzieci osiągnęło poziom wysoki, w zakresie wyodrębniania wyrazów w zdaniu wyniki prezentują znacznie lepiej — aż 65% dzieci wykonało zadanie poprawnie, w zakresie analizy sylabowej w obrębie wyrazów 86% dzieci wykonało to zadanie poprawnie; analiza głoskowa wyrazów, analogicznie jak analiza zdaniowa, wypadła dosyć słabo, tylko 34% dzieci osiągnęło poziom wysoki, poziom niski osiągnęło aż 53% badanych; ta umiejętność wydaje się również w nauce czytania kluczowa, zatem zakres analizy głoskowej wyraźnie wymaga dodatkowych ćwiczeń,
- w zakresie syntezy słuchowej w obrębie łączenia sylab w wyraz 76% dzieci osiągnęło poziom wysoki, w zakresie syntezy głoskowej 46% uzyskało poziom wysoki,
- w zakresie paronimów (różnicowania słów podobnie brzmiących) aż 79% badanych osiągnęło poziom wysoki,
- umiejętność tworzenia rymów na wysokim poziomie odnotowano tylko u 40% badanych dzieci.

Zaprezentowane wyniki, choć niepełne, umożliwiają poznanie poziomu percepcji słuchowej dzieci przedszkolnych z uwzględnieniem ich możliwości i deficytów, a także wyznaczenie zakresu ćwiczeń w obrębie sprawności słuchowej dzieci przedszkolnych. Zaskakującym wynikiem jest wskazana trudność u dzieci 5-letnich w zakresie umiejętności wyodrębniania zdań w wypowiedzi. Zadanie dotyczące wyodrębniania głosek (wyniki na podobnym poziomie procentowym) okazało się zadaniem przewyższającym umiejętności słuchowe dzieci. Umiejętność wyodrębniania zdań jest umiejętnością prymarną w stosunku do rozumienia całych ciągów wypowiedzeniowych. Zatem zaskakujący jest dość niski wynik w tym zakresie.

Wyniki szczegółowe przeprowadzonych badań pokazują, jak ważne są ćwiczenia w zakresie percepcji słuchowej wykonywane od najmłodszych lat w edukacji dzieci przedszkolnych. Propozycje takich ćwiczeń zawarłam w publikacji pod redakcją Józefy Bałachowicz i Zuzanny Zbróg (Polewczyk, 2011).

Bibliografia

- Domagała A., Mirecka U., 2002: *Słuch fonemowy. W kierunku kompetencji fonologicznej*. „Logopedia”, T. 30.
- Gruba J., Polewczyk I., 2003: *Wybrane zagadnienia logopedyczne. Część I: sz, ż, cz, dż*. Gliwice.
- Kania J.T., 2001: *Szkice logopedyczne*. Lublin.
- Kurkowski Z., 1997: *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń mowy*. „Audiofonologia”, T. 10.
- Kurkowski Z., 1999: *Zaburzenia percepcji słuchowej u osoby z alalią motoryczną — studium przypadku*. „Audiofonologia”, T. 15.
- Matczak A., 2003: *Zarys psychologii rozwoju*. Warszawa.
- Maurer A., 2006: *Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*. Kraków.
- Mnich M., 2002: *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków.
- Polewczyk I., 2006: *Wpływ edukacji przedszkolnej na poziom słuchu fonematycznego. V: Interakcja Edukacyjnej Triady Rodina — Materská Škola — Základná Škola Imperativ Doby*. Red. J. Duchovičová. Nitra.
- Polewczyk I., 2007: *Wychowanie słuchowe jako profilaktyka wad wymowy i trudności w czytaniu. V: Veda, Vzdelovanie, Prax*. Red. E. Petlak. Nitra.
- Polewczyk I., 2011: *Kształtowanie percepcji słuchowej u dzieci w wieku przedszkolnym w świetle zmian w podstawie programowej. W: Edukacja (dla) dziecka — od trzylatka do sześciolatka*. Red. J. Bałachowicz, Z. Zbróg. Kraków.
- Rocławski B., 1985: *Słuch fonemowy (fonologiczny) i fonetyczny. Synteza i analiza jednostek złożonych języka*. Gdańsk.
- Rocławski B., 1986: *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*. Warszawa.
- Rocławski B., 1991: *Słuch fonemowy i fonetyczny*. Gdańsk.
- Styczek I., 1985: *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*. Warszawa.
- Zimbardo Ph.G., 1999: *Psychologia i życie*. Red. I. Kurcz, B. Wojciszke. Przeł. E. Czerniawska et al. Warszawa.



IWONA WENDREŃSKA

Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli jako jedna z dróg wprowadzania zmian w szkolnictwie specjalnym Założenia a wyniki badań własnych

**Inner school teachers' training as one of the methods of introducing
the changes in special education**

Assumptions versus the results of my research

Abstract: The article is the trial of presenting the inner school teachers' training as one of the ways of becoming the special school "the learning organization" and applying the idea of distant implementation of changes. There will be presented not only the assumptions of this process understood as the intentional series of meetings oriented towards the identification and satisfying personal and group needs by the mutual learning but the teachers' opinions as well regarding the process of inner school training in special schools.

Key words: inner school teachers' training, change, the learning organization.

Szkoła jako organizacja ucząca się

Transformacja ustrojowa, społeczna i kulturowa narzucają nową optykę szkoły i jej zadań. Szkoła ma nie poprzestawać na realizacji procesów kształcenia i wychowania uczniów, lecz stopniowo stawać się „organizacją uczącą się”, tzn. celową grupą społeczną, zdolną do samopoznania, zrozumienia swoich problemów, synergii i doskonalenia się. Organizacją gotową oraz umiejącą uczyć się na własnych błędach i sukcesach. Poszukującą sposobów odnowy, reorganizacji, podnoszenia jakości i efektywności pracy na drodze zespołowej refleksji, systematycznej oceny dokonań, tworzenia wizji, formułowania zasad postępowania, a także doskonalenia pracowników z myślą o dobru klienta (Senge, 1998, s. 12; Pielachowski, 2003, s. 53) — ucznia, jego rodziny i środowiska lokalnego. Ma być organizacją nie tylko doświadczającą zmian, ale również „uczestniczącą w zmianie”. A zatem zmiana w funkcjonowaniu szkoły jest tu rozumiana nie tylko jako efekt, osiągnięcie pożądanego celu, ale też jako proces wprowadzania owej zmiany. Dzięki temu zmiana staje się sytuacją umożliwiającą w sensie poznawczym i społecznym uczenie się w wymiarze zarówno indywidualnym, jak i zespołowym czy organizacyjnym. Osoby uczestniczące w procesie zmiany mają wszakże szansę na wymianę, konfrontację poglądów, doświadczeń oraz budowanie wspólnej wiedzy. Mogą poszerzać, weryfikować, aktualizować wiedzę o sobie samych i otaczającym świecie. Trzeba też pamiętać, iż dzisiejsze szkoły funkcjonują w sytuacji permanentnych zmian, więc uczenie się całej organizacji powinno stać się sposobem pracy szkoły, wewnątrzszkolną strategią rozwiązywania problemów (por. Elsner, 2005, s. 20—23). Przyjęcie takiego sposobu rozumienia zmiany powoduje, iż uczestnicy owego procesu muszą podołać nowym oczekiwaniom i wymaganiom. Proces zmiany powinni zacząć od siebie. Jak bowiem zauważył Peter Senge, uczącą się organizację mogą stworzyć wyłącznie uczące się osoby. Zmieniając na lepsze swoje profesjonalne zachowania, osoby te wpływają na podnoszenie jakości, a w konsekwencji efektywności pracy. Nauczyciele i inni specjaliści zatrudnieni w szkołach mają wpisaną w rolę zawodową konieczność permanentnego doskonalenia swych kompetencji (uzupełniania, aktualizowania wiedzy, rozwijania posiadanych i nabywania nowych umiejętności). Świadomi tego faktu są nie tylko sami zainteresowani, ale także teoretycy, metodycy, liderzy zmian społecznych, publicyści, rodzice i uczniowie, którzy wciąż prowadzą dyskusje dotyczące „kondycji polskiej szkoły” i „kompetencji nauczycieli”. Jednakże ich oczekiwania nie są spójne, a niejednokrotnie wzajemnie się wykluczają. Debaty na temat oczekiwań wobec nauczycieli były i są prowadzone również przez

grupy robocze powołane przez Komisję Europejską. W świetle opracowanych przez nie dokumentów podstawowym zadaniem nauczycieli jest wykształcenie u uczniów postawy i nawyku uczenia przez całe życie, umiejętności współpracy oraz rozwiązywania problemów, przygotowanie uczniów do samodzielnego korzystania z zasobów informacyjnych. Aby sprostać owym oczekiwaniom, nauczyciele powinni umieć¹:

- pracować z wiedzą, nowymi technologiami i informacją (swobodnie docierać do wiedzy, dokonywać jej analizy i uwewnętrznienia, przekazywać ją, stosując nowoczesne technologie tam, gdzie jest to właściwe, kreować sytuacje uczenia się i kierować nimi, zachowując swobodę wyboru sposobu przekazywania wiedzy, zgodnego z potrzebami uczniów, wdrażać uczniów do poszukiwania i gromadzenia informacji, uczenia się z własnych doświadczeń);
- pracować z innymi ludźmi (stymulować i wspierać rozwój jednostek, przygotować je do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, stosując metody uczenia się we współpracy, rozwijać zbiorową inteligencję uczniów, a ponadto współpracować z innymi nauczycielami, aby wzbogacić własne uczenie się i nauczanie);
- pracować w społeczeństwie i dla społeczeństwa (przygotować uczniów do roli obywateli Unii Europejskiej, pomóc im zrozumieć istotę oraz znaczenie uczenia się przez całe życie, umieć promować mobilność i współpracę w Europie, wzmacniać wzajemny szacunek i zrozumienie kultur; wiedzieć, w jakim stopniu edukacja wpływa na kształtowanie się spójnych społeczeństw, zdawać sobie sprawę z etycznych wymiarów społeczeństwa wiedzy; posiadać umiejętność współpracy ze społecznością lokalną, z partnerami, rodzicami, instytucjami kształcenia nauczycieli itp.).

Jeśli działania nauczycieli będą oparte na powyższych założeniach, przyjmą postać intencjonalnego, oddolnego wprowadzania zmiany, wówczas placówkę, w której pracują, będzie można uznać za „organizację uczącą się”. Oczywiście proces ów wymaga podjęcia wielu spójnych działań. Jednym ze sposobów realizacji założeń „organizacji uczących się”, a zarazem wprowadzania zmian w szkolnictwie specjalnym jest proces wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (WDN). Umożliwia on: systematyczne rozpoznawanie, nazywanie i rozwiązywanie wszelkich problemów na terenie placówki, eksperymentowanie z nowymi projektami, uczenie się grona pedagogicznego z własnych doświadczeń, z przeszłości, a także upowszechnianie nowo nabytej wiedzy. Tym samym stwarza warunki dla rozwoju szkoły (zob. np. Elsner, 1999, s. 5). Proces WDN powinien stanowić intencjonalny cykl spotkań, ukierunkowany na za-

¹ Szerzej na ten temat zob. Sielatycki, 2005, s. 6—10.

spokajanie potrzeb placówki, jako organizacji uczącej się. W trakcie tego procesu będą podejmowane różne problemy. Na rozwiązanie każdego z nich rada pedagogiczna powinna przeznaczyć kilka spotkań. Przykładowo, jeżeli pracownicy placówki kształcenia specjalnego chcą doskonalić swój warsztat pracy w zakresie stosowania nowych technik plastycznych w procesie edukacyjno-terapeutycznym, wówczas powinni najpierw zdiagnozować zapotrzebowanie na warsztaty dotyczące wybranych technik, ustalić osoby lub instytucje prowadzące szkolenia z tego zakresu, proponowany terminarz spotkań oraz sposób ewaluacji. Szkolenia tego typu powinny być organizowane w małych grupach. Uczenie się w małych grupach sprzyja bowiem efektywnemu rozwiązywaniu problemów. Uczestnicy tychże warsztatów w przyszłości mogą stanowić zespół, który poprowadzi kolejne szkolenia dla pozostałych członków rady pedagogicznej. Taka organizacja pracy sprzyja: większemu zaangażowaniu poszczególnych nauczycieli, ich kreatywności, poczuciu odpowiedzialności, demokratycznemu poszukiwaniu nowatorskich rozwiązań, jak również adekwatnemu wykorzystywaniu potencjału pracowników placówki w rozwiązywaniu problemów. W przypadku szkolnictwa specjalnego proces WDN powinien uwzględniać także priorytety kształcenia specjalnego, obowiązujące w danym roku szkolnym. Konieczne jest zatem planowanie i intencjonalne organizowanie szkoleń, poprzedzone diagnozą rzeczywistych potrzeb.

Wdrażanie koncepcji WDN jako jednej z dróg wprowadzania zmian w szkolnictwie specjalnym Wyniki badań własnych

Badania ankietowe przeprowadzono na przełomie 2010 i 2011 roku wśród 128 nauczycieli oraz innych specjalistów zatrudnionych w placówkach kształcenia specjalnego na terenie województwa śląskiego, lubelskiego i mazowieckiego.

Jak już wcześniej wspomniano, WDN jest działaniem, podejmowanym przez radę pedagogiczną lub jej część w celu rozwiązania problemu lub problemów występujących w danej placówce. Proces ten powinien mieć charakter procesu intencjonalnego, ukierunkowanego na: cel, problem, działanie, efekt, uczestnika i adresata. Jednak WDN nie zawsze tak jest rozumiany, a przecież sposób pojmowania owego procesu ma

wpływ na podejmowane działania i ich efektywność. Mając na uwadze ową zależność, badanych poproszono na wstępie o ocenę sposobu rozumienia i realizacji WDN w ich miejscach zatrudnienia. Zdaniem większości, tj. 114 respondentów (89,06%), w ich placówce proces WDN ma charakter intencjonalny. Ponadto 25 badanych (19,53%) zwróciło uwagę, że proces ten jest ukierunkowany na uczestnika i adresata. Zastanawiający jest natomiast fakt uznawania WDN za formę zewnętrznego przymusu, mającego na celu „aktywizowanie nauczycieli”. Takiej odpowiedzi udzieliło 13 badanych nauczycieli (10,15%). Czy należy rozumieć, iż zdaniem kadry kierowniczej w tych placówkach nauczyciele nie są w stanie podejmować decyzji odnośnie do własnego rozwoju zawodowego? A może sami badani nie mają motywacji, aby rozwijać, doskonalić własne kompetencje, natomiast propozycje składane przez zwierzchników traktują jako przymus? Moje zdziwienie budzi również fakt, iż zdaniem 14 respondentów (10,94%), w ich miejscu zatrudnienia WDN jest pojmowany jako spontaniczna, sporadyczna, nieformalna wymiana doświadczeń. Czy w tych przypadkach rozwój zawodowy ma rzeczywiście opierać się na zasadzie „róbta, co chceta” (takie określenie zastosował jeden z respondentów) i każdy pracownik ma wybierać formy doskonalenia lub ich treść, kierując się wyłącznie aktualnymi zainteresowaniami? A może dzielenie się wiedzą w tychże placówkach jest traktowane jako przywilej przysługujący nielicznym? Oczywiście, mogą zdarzać się sytuacje, gdy w wyniku pojawiania się nowych czy nasilania wcześniej zdiagnozowanych problemów organizuje się spotkania w mniejszych grupach (np. zespołach wychowawczych), aby dzieląc się doświadczeniem, wspólnie poszukując wiedzy i przykładów „dobrej praktyki”, wprowadzać pewne zmiany. Jednakże czy w takich sytuacjach grupy te należy uznawać za spontaniczne bądź nieformalne? Wydaje się, iż jedynie dalsze badania mogą pomóc w udzieleniu odpowiedzi na powyższe pytania.

Uznając, iż WDN ma mieć charakter intencjonalny i ukierunkowany, uczestnikom sondażu zadano również pytania dotyczące planowania i organizacji owego procesu. Badani nauczyciele podkreślali, że w ich placówkach proces planowania szkoleń zawsze jest poprzedzony rzetelną diagnozą potrzeb rady pedagogicznej. Opisując sposoby rozpoznawania owych potrzeb, uczestnicy sondażu wymieniali przede wszystkim badania ankietowe i indywidualne konsultacje. Jedna respondentka wymieniła również analizę dokumentacji zespołów zadaniowych oraz obserwację. Niewielu ankietowanych, tj. 6 osób (4,69%), zwróciło natomiast uwagę na konieczność poprzedzania procesu planowania WDN analizą priorytetów podanych przez kuratorium i dyrektora szkoły. Trudno stwierdzić, czy pozostali uznali te elementy za mniej istotne, czy nie wiedzieli, iż należą one do wyznaczników kierunków doskonalenia zawodowego nauczycieli

w każdej placówce. Niepokojący jest także fakt, że opisując procedury związane z planowaniem i organizacją szkoleń oraz innych form doskonalenia zawodowego, nikt nie zwrócił uwagi na to, iż potrzeby szkoleniowe nauczycieli nie mogą wynikać jedynie z ich indywidualnych zainteresowań, aspiracji czy aktualnych „trendów”, lecz powinny odnosić się do rzeczywistych problemów placówki. Z pewnością jednak doskonalenie będące odpowiedzią na indywidualne potrzeby nauczycieli również może sprzyjać optymalizacji działań związanych z WDN, gdyż istotą skutecznego rozwoju potencjału szkoły jest stworzenie jej pracownikom warunków do samodoskonalenia poprzez łączenie ich celów osobistych z celami zakładu pracy. Pracownicy powinni dostrzegać możliwości własnego rozwoju i wynikające zeń korzyści dla rozwoju szkoły. Tylko wówczas może zaistnieć proces internalizacji, tzn. uwewnętrznienia celów placówki i uznania ich przez członków rady pedagogicznej za swoje, osobiste. Ponadto uwzględnianie w procesie doskonalenia zawodowego osobistych potrzeb, zainteresowań czy aspiracji nauczycieli wzmacnia ich motywację do działania, wymiany doświadczeń, dzielenia się wiedzą i umiejętnościami (por. Elsner, Knafel, 2000, s. 16). Jednakże czynniki te nie mogą stanowić jedyne kryterium doboru celów, treści, form i metod WDN.

Zgodnie z założeniami, procesem WDN powinien kierować lider — odpowiednio przygotowany do pracy z nauczycielami moderator lub edukator (por. Molasa-Zajac, 2003, s. 23). Lider oznacza tu osobę koordynującą działania w ramach WDN lub kierującą pracą zespołu ds. WDN. Lider powinien umieć zarządzać procesem doskonalenia pracowników szkoły, odwołując się do wcześniej rozpoznanych (zdiagnozowanych) potrzeb placówki, zespołów i jednostek realizujących poszczególne zadania, zgodnie z wizją oraz misją danej szkoły. Podobnie jak w przypadku animatora społecznego, do zadań lidera należy inspirowanie, stymulowanie do działania, wspieranie społeczności (w tym przypadku pracowników danej placówki kształcenia specjalnego) do planowania i wdrażania zmian. Trzeba też pamiętać, iż mając na uwadze efektywność swej pracy, lider WDN, podobnie jak animator, nie powinien działać w pojedynkę. Wprawdzie sam lub wraz z zespołem zadaniowym planuje cykl szkoleń w ramach WDN, lecz nie może tego czynić bez konsultacji z osobami zarządzającymi szkołą oraz innymi pracownikami, ponieważ w procesie doskonalenia zawodowego istotna jest nie tylko realizacja szkoleń, ale także możliwość współdecydowania pracowników szkoły w kwestiach dotyczących tematyki, form i osób prowadzących szkolenie. Osoba kierująca procesem WDN powinna ponadto sama doskonalić się, gdyż — jak słusznie podkreślają Małgorzata Płócińska i Hanna Rylke — lider to osoba stale ucząca się (Płócińska, Rylke, 2002, s. 30). Przy czym określenie

„ucząca się” nie oznacza tu „zaliczająca” kolejne formy doskonalenia zawodowego, „kolekcjonująca świadectwa i dyplomy”. Lider powinien być osobą, która aktywnie uczestniczy w procesie uczenia się, doświadcza zmiany będącej jego konsekwencją — porzuca utarte schematy myślenia i działania, „przeciera szlaki”, np. wdrażając innowacje (Elsner, 2005, s. 111).

Kolejne pytania ankiety dotyczyły opinii respondentów na temat pracy liderów zespołów zadaniowych odpowiedzialnych za proces WDN w ich miejscach pracy. Jak wynika z analizy odpowiedzi uzyskanych podczas sondażu, w placówkach kształcenia specjalnego objętych badaniami funkcję lidera WDN pełni wybrany przez dyrekcję nauczyciel bądź przedstawiciel kadry kierowniczej. Tylko jedna osoba nie wiedziała, iż w jej miejscu zatrudnienia planowaniem i organizacją szkoleń w ramach WDN zajmuje się dyrektor szkoły i udzieliła następującej odpowiedzi: „nie wiem, kto to ustala, chyba nikt”. Podkreślenia wymaga wyjątkowa zgodność opinii respondentów, aż 126 osób (98,44%) wysoko oceniło kompetencje liderów zespołów odpowiadających za WDN w zakresie: planowania, doboru firm szkoleniowych, sposobu upowszechniania informacji o szkoleniach realizowanych w ramach WDN oraz dokonywania ewaluacji podejmowanych działań. Wszystkie wymienione komponenty uzyskały u 117 ankietowanych (91,41%) ocenę bardzo dobrą. Zazwyczaj badani nauczyciele nie mieli żadnych propozycji dotyczących usprawniania pracy lidera bądź zespołu. Warto jednak zauważyć, iż 26 uczestników sondażu (20,31%) zasugerowało przyznanie liderom większej autonomii w podejmowaniu decyzji. Badani pisali np.: „dyrekcja nie powinna ingerować w pracę lidera”, „lider dobrze rozpoznaje potrzeby szkoleniowe w naszej szkole, odpowiednio dobiera osoby prowadzące szkolenia, więc dyrektor powinien szanować jego zdanie, a nie starać się forsować swoje”, „dyrektor powinien zająć się czymś innym, a nauczycieli dopuścić do głosu — poznać potrzeby szkoleniowe kadry i sensowniej wydawać pieniądze”. A zatem ponownie pojawia się problem autorytarnej postawy niektórych dyrektorów. Być może ten problem powinien stać się jednym z obszarów doskonalenia w badanych placówkach. Tym bardziej że z odpowiedzi na kolejne pytania wynika, iż nauczyciele i inni specjaliści zatrudnieni w szkolnictwie specjalnym przywiązują co prawda dużą wagę do swego rozwoju zawodowego i osobistego oraz chętnie uczestniczą w różnych formach doskonalenia czy doksztalcania, ale mniej chętnie podejmują trud dzielenia się wiedzą w zespołach zadaniowych lub większych zbiorowościach. Zaledwie 25 uczestników sondażu (19,53%) prowadziło szkolenia w ramach WDN, natomiast 15 nauczycieli (11,72%) zadeklarowało chęć prowadzenia warsztatów, rad szkoleniowych bądź doskonalenia w innych formach.

A przecież faktyczny rozwój placówki jako „organizacji uczącej się” wymaga od całej społeczności szkolnej poczucia autonomii i zrozumienia, że odpowiedzialność za funkcjonowanie szkoły spoczywa w rękach tej społeczności. Dlaczego zatem niektórzy badani nauczyciele rezygnują z szansy dzielenia się wiedzą i umiejętnościami ze swymi współpracownikami? Osoby, które nie chcą prowadzić szkoleń w ramach WDN, następująco argumentowały swoje decyzje: „i tak cierpię na nadmiar obowiązków”, „źle się czuję w takiej roli, wolę prowadzić zajęcia otwarte dla rodziców, studentów”, „nie lubię tego typu wystąpień”, „jeszcze nie czuję się kompetentna”, „nie czuję się na siłach”, „ukierunkowane wykształcenie i rodzaj prowadzonych zajęć nie zainteresują większej grupy odbiorców”, „trudno jest prowadzić szkolenie we własnym gronie, jest obawa, że będzie negatywnie oceniane”.

Skoro 113 uczestników sondażu (88,28%) nie chce lub obawia się podjąć trud prowadzenia warsztatów, rad szkoleniowych czy innych form doskonalenia zawodowego, to może warto by było poprowadzić szkolenia w tych placówkach ukazujące aktualne założenia dotyczące roli szkoły w doskonaleniu kwalifikacji zawodowych pracowników, promujące ideę szkoły jako „organizacji uczącej się”, umożliwiające zapoznanie się z procedurą, a zwłaszcza z formami i metodami WDN. Może się okazać, iż wówczas więcej nauczycieli świadomie włączy się w proces oddolnego wprowadzania zmian sprzyjających rozwojowi placówki, w której pracują².

WDN, jak każdy proces, wymaga zastosowania odpowiednich metod, technik i form pracy, może więc stać się inspiracją do wprowadzania zmian w procesie dydaktycznym. Jego istotą jest wspólne, oparte na doświadczeniu uczenie się osób dorosłych. Do preferowanych przez siebie form szkoleniowych badani zaliczyli: warsztaty, spotkania prowadzone przez szkoleniowców spoza szkoły bądź pracowników placówki w małych grupach (np. zespołach zadaniowych), szkolenia rady pedagogicznej — z udziałem zaproszonych ekspertów, edukatorów bądź prowadzone przez pracowników szkoły, szkolenia podejmowane we własnym zakresie, poza placówką. Rzadziej wymieniane były: pomoc, doradztwo koleżeńskie, studiowanie literatury przedmiotu, zajęcia otwarte. Prezentowana przez respondentów różnorodność oczekiwań dotyczących form doskonalenia zawodowego jest w pełni uzasadniona, gdyż WDN nie wyklucza doskonalenia nauczycieli poza murami szkoły lub w szkole, lecz zakłada udział innych osób: edukatorów, mentorów, coachów czy

² Autorka niniejszego artykułu przeprowadziła tego typu szkolenie w jednej z badanych placówek. Zaowocowało ono wzrostem aktywności nauczycieli w zakresie organizacji WDN.

ekspertów, a także zajęcia we współdziałaniu z nauczycielami z innych placówek. Zgodnie z preferowanymi formami organizacyjnymi doskonalenia zawodowego, dokonując wyboru stylu pracy podczas szkoleń, badani zdecydowanie opowiedzieli się za pracą w małych zespołach — 112 wskazań (87,50%), rzadziej za pracą w tandemach — 10 wskazań (7,81%) oraz pracą zbiorową z całą radą pedagogiczną — 6 wskazań (4,69%). Wydaje się, że szczególnie przydatne w procesie WDN będą zatem metody uczenia się we współpracy oraz metody nauczania poszukującego. Dzięki ich zastosowaniu wcześniejsze, indywidualne doświadczenia można uczynić wspólnym dobrem, stanowiącym podstawę budowania nowych rozwiązań i wartościowania ich. Uwzględniając wskazane oczekiwania respondentów względem form pracy, autorka niniejszego artykułu zapytała badanych nauczycieli o ich formy aktywności w ramach WDN w minionym roku szkolnym. Z deklaracji respondentów wynika, iż najczęściej brali oni udział w pracach zespołu zadaniowego — 118 osób (92,19%), w tym w opracowaniu jego planu pracy — 106 osób (82,81%).

Oczywiście optymalizacji procesu WDN sprzyjać będzie nie tylko dokonanie właściwej diagnozy problemów i potrzeb, zaplanowanie oraz wdrażanie określonych procedur, ale także jego ewaluacja. Po zakończeniu danego cyklu szkoleń w ramach WDN zespół odpowiedzialny za jego planowanie i realizację powinien więc dokonać podsumowania efektów pracy rady pedagogicznej lub jej części uczestniczącej w szkoleniach. Opracowane rozwiązania, projekty czy innowacje należy wdrożyć, a następnie poddać krytycznej ocenie. Warto prowadzić dokumentację dotyczącą wdrażania w życie wypracowanych procedur, strategii (spostrzeżenia, uwagi, a także wnioski, postulaty). Dopiero wówczas możliwa jest weryfikacja wprowadzanych zmian.

Uczestnicy sondażu, dokonując oceny realizacji procesu WDN w swoich placówkach, do wymiernych efektów doskonalenia zaliczyli podwyższenie kompetencji pracowników — 119 wskazań (92,97%). Natomiast co do roli WDN w integracji działań pracowników w ramach zespołów zadaniowych oraz w tworzeniu warunków do wypracowania przez pracowników nowych rozwiązań problemów wychowawczych, dydaktycznych i organizacyjnych zdania były podzielone. I tak, 59 osób (46,09%) uznało, iż szkolenia w ramach WDN przyczyniły się do integracji działań pracowników w ramach zespołów zadaniowych, 49 nauczycieli (38,28%) — że nie, natomiast 20 pozostałych (15,63%) wstrzymało się od głosu. Z kolei 54 uczestników sondażu (42,19%) oceniło pozytywnie rolę WDN w tworzeniu warunków do wypracowania przez pracowników nowych rozwiązań problemów wychowawczych, dydaktycznych i organizacyjnych, a 41 badanych (32,03%) — negatywnie. Pozostałe 33 osoby (25,78%) nie

miały zdania. Fakt, iż niektórzy nie dostrzegają zmian na lepsze, nie powinien jednak zniechęcać ich do włączania się w WDN, w którym ważny jest przecież nie tylko efekt, ale również sam proces zmiany osób biorących w nim udział.

Wśród obszarów pracy placówki, w których szkolenia prowadzone w ramach WDN przyniosły wymierne efekty, respondenci wymieniali przede wszystkim: ewaluację pracy szkoły, metodykę pracy dydaktycznej, edukacyjno-terapeutycznej i opiekuńczo-wychowawczej.

Zakończenie

Na podstawie dokonanej analizy opinii nauczycieli i innych specjalistów zatrudnionych w placówkach kształcenia specjalnego do mocnych stron realizacji procesu WDN w ich miejscach zatrudnienia można zaliczyć:

- systematyczne, rzetelne rozpoznawanie aktualnych potrzeb nauczycieli w zakresie dalszego rozwoju zawodowego,
- zgodność tematyki szkoleń prowadzonych w ramach WDN z priorytetami kształcenia specjalnego, ale także aktualnymi potrzebami placówek,
- podwyższanie kompetencji pracowników dzięki realizowaniu różnych form WDN,
- wymierne efekty szkoleń prowadzonych w ramach WDN w wielu obszarach pracy badanych nauczycieli.

Do słabych stron procesu WDN (wymagających podjęcia określonych działań) należą:

- traktowanie WDN jako formy zewnętrznego przymusu ukierunkowanego na wzrost aktywności nauczycieli,
- zbyt duży wpływ dyrekcji, a zbyt mały nauczycieli na proces planowania WDN,
- rozbieżność opinii nauczycieli odnośnie do roli procesu WDN w integracji działań pracowników w ramach zespołów zadaniowych oraz wypracowywaniu przez pracowników nowych rozwiązań problemów wychowawczych, dydaktycznych i organizacyjnych.

Analiza literatury przedmiotu oraz zgromadzonego materiału badawczego pozwala przypuszczać, iż ewolucja współczesnej szkoły (w tym szkoły specjalnej) powinna przebiegać zgodnie z regułą od „instytucji nauczającej” do organizacji „uczącej się”. W praktyce oznacza to m.in. przejście:

OD	DO
postawy „Wiedza dla nielicznych”	postawy „Cenimy dzielnie się wiedzą”
nieregularnego, okazjonalnego szkolenia	permanentnego uczenia się
nierówno rozłożonej odpowiedzialności	współodpowiedzialności
racjonowanego i kontrolowanego dostępu do informacji	pełnego dostępu pracowników do informacji
postawy: „Co ja z tego będę miał?”; „To nie moja działka”; „Jeśli to nie nasz pomysł, to na pewno zły pomysł”	postawy: „Co z tego będzie miała nasza organizacja?”; „Jak mogę pomóc?”; „Należy wykorzystywać najlepsze pomysły bez względu na pochodzenie”
zespołów zadaniowych dobieranych przez dyrekcję	zespołów tworzących się w celu rozwiązania określonych problemów

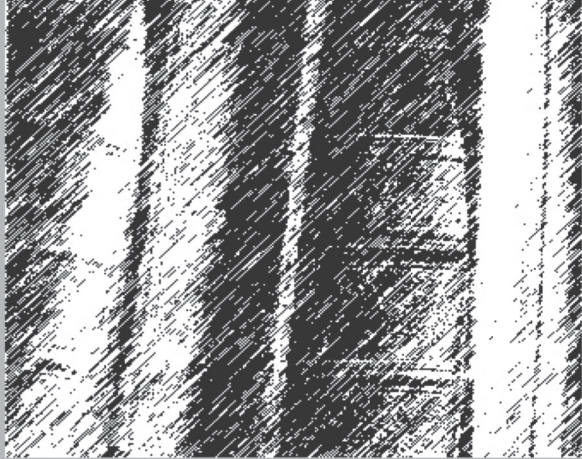
Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Hacket, 2000, s. 48.

Na koniec należy podkreślić, że wyniki badań zaprezentowanych w niniejszym artykule mogą stanowić jedynie materiał przyczynkowy, sygnalizować problemy związane z planowaniem i realizacją WDN w placówkach kształcenia specjalnego. Oczywiście niektóre z wymienionych tu trudności i mankamentów mogą występować również w innych placówkach, próbujących wdrażać zmiany wynikające z potrzeb placówki i środowiska oraz ogólnych priorytetów kształcenia. Zamiarem autorki było ukazanie ich, dzięki temu zachęcenie innych badaczy do poszukiwania odpowiedzi na niektóre z postawionych tu pytań, a praktyków do wypracowania sposobów przewycięzania wymienionych trudności i korzystania z dobrych doświadczeń w zakresie planowania, organizacji oraz ewaluacji procesu WDN rozumianego jako jedna z dróg stawania się szkół (nie tylko specjalnych) „organizacjami uczącymi się”. Przede wszystkim zaś chodzi o przedstawienie możliwości traktowania trudności i błędów jako „sytuacji uczących”, umożliwiających dalszy rozwój.

Bibliografia

- Elsner D., 1999: *Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli, czyli WDN... mieniący się różnorodnością*. Warszawa.
- Elsner D., 2005: *Kierowanie zmian w szkole. Nowy sposób myślenia i działania*. Współpraca R. Schollaert, J. Jones, P. Van de Moortel. Warszawa.
- Elsner D., Knafel K., 2000: *Jak organizować Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli?* Chorzów.

- Hacket B., 2000: *Beyond knowledge management: New ways to work and learn*. The Conference Board Research Report 1262-00-RR. Tryb dostępu: http://www.providersedge.com/docs/km_articles/beyond_km_-_new_ways_to_work_and_learn.pdf. Data dostępu: 27.08.2012 r.
- Molasa-Zajac M., 2003: *A może WDN w szkole?* „Dyrektor Szkoły”, nr 1.
- Pielachowski J., 2003: *Sto spraw szkoły. Miniencyklopedia prawnoorganizacyjna*. Poznań.
- Płócińska M., Rylke H., 2002: *Czas współpracy i czas zmian*. Warszawa.
- Senge P., 1998: *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Warszawa.
- Sielatycki M., 2005: *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*. „Trendy. Uczenie w XXI wieku. Internetowy Magazyn CODN”, nr 3. Tryb dostępu: www.trendy.ore.edu.pl/struktura/czytelnia/artykuly/doc/kompetencje_nauczyciela_w_unii_europejskiej.pdf. Data dostępu: październik 2010 r.



NATALIA STANKOWSKA

Edukacja w placówkach penitencjarnych (opinie, interpretacje pedagogiczne)

Education in penal institutions (opinions, pedagogical interpretations)

Abstract: In the modern penitentiary thought, the times when a penal institution was just a place of isolation and a building whose architecture testifies that criminals have been separated from the law abiding society are long gone. Resocialization is a process which aims to restore persons who break social and legal norms to social environment. The author emphasizes that resocialization work with inmates and creating perspectives for a better future may become an effective means of prevention of returning to crime.

Key words: education, culture and techniques for resocialization, penal institutions.

Na przełomie wieków (1999/2000) prawie połowa respondentów nie potrafiła udzielić odpowiedzi na pytanie dotyczące pracy jednostek penitencjarnych w kraju: *Jak Pan(i) ocenia pracę więziennictwa?* (OBOP, nr K078/00). Brak podstawowej wiedzy w tym zakresie wyrażał się w wypowiedzianych opiniach o „sanatoryjnych” warunkach osadzenia oraz wykonywania kary pozbawienia wolności. „Wielu Polaków uważa, że w polskim kryminale siedzi się dziś zbyt komfortowo. Wielu podważa praktykę przepustek dla skazanych. Więzienia — według nich — bardziej przypominają pensjonaty niż kazamaty, system penitencjarny jest zbyt łagodny dla przestępców. Formułując takie opinie, zwykle zapomina się, że człowiek zamknięty to przede wszystkim osoba pozbawiona wolności. Winna, ukarana, ale osoba. A siedzi się różnie” (Markiewicz, 1998, s. 3).

Negatywna ocena pracy więziennictwa, krytykowanie nie przyczyniają się do poprawy jakości polityki penitencjarnej oraz zmiany wizerunku służby więziennej. W nowoczesnej myśli penitencjarnej zakład karny dawno przestał być tylko i wyłącznie miejscem odosobnienia, budynkiem, którego architektura jest świadectwem bezpiecznego oddzielenia przestępców od praworządneho społeczeństwa. Kara ma być humanitarna i racjonalna, zamiast odwetu na skazanym pojawia się obszar dla zadośćuczynienia wyrządzonym krzywdom i pracy naprawczej. Resocjalizacja jest procesem przywracającym osoby łamiące normy społeczne i prawne do środowiska społecznego, zatem ta nauka zachowania aprobeowanego i pożądanego nie może odbywać się w oderwaniu od grupy społecznej będącej nośnikiem norm. Potrzeba resocjalizacji jest stale podkreślana, mówią o tym teoretycy, praktycy m.in. na ostatnim spotkaniu w ramach międzynarodowej konferencji Rady Europy w Strasburgu, podczas której przedstawiciele służb więziennictwa, Trybunału Praw Człowieka, Europejskiego Komitetu do Spraw Zapobiegania Torturom oraz Nieludzkiemu lub Poniżającemu Traktowaniu albo Karaniu dyskutowali nad problemami przygotowania więźniów do życia na wolności po opuszczeniu jednostki penitencjarnej (Witkowski, 2011).

Izolowanie osadzonych i skazanych w murach więzienia nie rozwiązuje problemu, a tylko go pogłębia; brak kontaktów z najbliższymi, rozluźnienie więzi rodzinnych uczą bezradności społecznej i prowadzą do przyjęcia postawy roszczeniowej, co wynika z faktu, że życie takich więźniów jest organizowane przez innych.

Brak odpowiedzialności za planowanie dnia, porządek regulaminowy wyznaczający czas i miejsce wykonywania czynności codziennych, rutyna oraz brak perspektyw zabijają inicjatywę i aktywność własną. Życie się „przydarza” zamiast być wyzwaniem i oczekiwaniem kolejnych możliwości.

Izolacja rozwiązuje, na określony czas wykonywania wyroku, problem ludzi niewygodnych dla społeczeństwa, ale jest to rozwiązanie tymczasowe. Umieszczenie w więzieniu nie jest dobrym rozwiązaniem dla osoby skazanej, ale nie zawsze można zastosować lepszy zamiennik kary pozbawienia wolności (np. w postaci dozoru elektronicznego); należy wówczas z zakładu karnego uczynić miejsce, w którym poprzez działania resocjalizacyjne wywiera się pozytywny wpływ na odbywającego karę.

Zmiany w mentalności osób zajmujących się problematyką penitencjarną skutkują coraz lepszym przygotowaniem zawodowym pracowników służby więziennej. Podejmują oni wysiłki, pomimo niewielkich środków budżetowych i trudnych warunków pracy (przepełnienie więzień), aby umożliwić osadzonym podejmowanie pracy oraz wypełnianie czasu zajęciami pożytecznymi. Dyrektorzy, pracownicy zakładów penitencjarnych organizują skazanym warunki życia, w miarę posiadanych możliwości, wyznaczanych środkami pieniężnymi i warunkami współpracy ze środowiskiem zewnętrznym, umożliwiające podnoszenie poziomu edukacji, zdobywanie umiejętności zawodowych.

Więźniowie stali się podmiotami procesu resocjalizacji. Mając wpływ na projektowanie procesu resocjalizacji (system programowanego oddziaływania), dostrzegają korzyści wynikające ze zmiany relacji system — osadzony. Zabieg ten stwarza możliwość kształtowania zaufania, ukazuje ograniczenia, otwiera nowe możliwości funkcjonowania w warunkach izolacji więziennej. W ocenie osadzonych programowane oddziaływanie budzi „Zaufanie do prowadzącego, otwartość ze strony resocjalizowanego, zaangażowanie obu stron, szczerłość, wynikających korzyści w pozytywnym myśleniu argumentowanie swoich racji (kompromis). Każdy jest swego rodzaju indywidualnością. Nie można traktować człowieka na podstawie artykułu, za który został skazany, i szufladkować do grupy za przewinienia z wolności. Po prostu każdy jest inny, ale każdy musi się podporządkować brakowi pełnej wolności. Każdy ma inne autorytety, zamiłowania, dążenia. Wykorzystanie poszczególnych czynników może wpłynąć pozytywnie na resocjalizację. Nie do końca znam założenia programu, na chwilę obecną mogę stwierdzić, że indywidualny — dostosowany do osoby resocjalizowanej, wymaga dużo więcej środków, lecz profesjonalnie wykonany przynosi efekty” (badania własne¹).

Edukacja osadzonych pozwala na kształtowanie przez nich perspektyw i zmianę przyszłości: „W tutejszym Z.K. jest szkoła dla dorosłych, a oprócz tego można uczęszczać do szkoły na wolność, oczywiście za zgo-

¹ W przytaczanych cytatach z badań własnych poprawiono jedynie ortografię i interpunkcję, zachowując styl wypowiedzi.

dą dyrektora! Podczas czasu przebywania w Z.K. powinien się czegoś nowego dowiedzieć i doksztalić, aby było lżej w dalszej drodze życia” (badania własne).

W przygotowaniu do życia na wolności pomagają więźniom kursy kwalifikacyjne przygotowujące do zawodu, praca pozwala na wypełnienie czasu, zaspokojenie chęci bycia potrzebnym, umożliwia zdobycie wynagrodzenia. Osadzeni chcą pracować („Ponieważ całe życie pracowałem, jest chyba oczywiste — że człowiek chce pracować... Problem, że nie ma tu dla mnie stosownego stanowiska pracy... Pomoc materialna w rodzinie, a także stworzenie swojej niezależności materialnej [...]. Przyznanie dodatkowego widzenia [...]. Bardzo ważny jest jak najczęstszy kontakt z rodziną i znajomymi... Aby podczas odbywania kary przysłużyć się Zakładowi, [...] dla zabicia czasu, [...] aby spłacić chociaż część zadłużeń sądowych” — badania własne) i wyrażają gotowość do podejmowania innej aktywności. Jest to widoczne także w chęci uczestnictwa osadzonych w zajęciach kulturalno-oświatowych, sportowych, spotkaniach z wolontariuszami i osobami duchownymi: „Zwiększenie możliwości uprawiania sportu. Zwiększenie możliwości nauki. Bez ww. człowiek staje się karłowaty, ograniczony ruchowo. Traci kondycję co za tym idzie — zdrowie” (badania własne).

Centralny Zarząd Służby Więziennej zdaje sobie sprawę z potrzeb placówek penitencjarnych. W odpowiedzi na te potrzeby Dyrektor Generalny SW wprowadził możliwość projektowania i przeprowadzania zajęć resocjalizacyjnych, których autorami są pracownicy placówek (*Zarządzenie nr 2/04...*). W ramach tego rozwiązania przygotowuje się osadzonych, w bardzo wielu obszarach, do życia na wolności, przede wszystkim wypełniania ról społecznych (rodzica, partnera, małżonka), pracuje nad poprawą ich umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktów międzyludzkich (nauka radzenia sobie z agresją, poprawnego jej rozładowywania bez szkodenia innym osobom, wchodzenia w relacje społeczne i prawidłowego komunikowania się). Osobom dotkniętym przemocą udziela się pomocy w radzeniu sobie z sytuacjami stresującymi, trudnymi, uczy zachowań asertywnych, poprawia samoocenę.

W celu poprawy wizerunku placówki penitencjarnej i integracji z otoczeniem uczy się osadzonych opieki nad potrzebującymi, jako wolontariuszy wprowadza do domów opieki społecznej, hospicjów, domów dziecka, tworzy się warunki sprzyjające temu, aby mogli swoimi działaniami przyczynić się do zmiany stereotypowego wizerunku więźnia.

Przeciwdziałając wyuczonej bezradności społecznej byłych więźniów, przygotowuje się osadzonych do funkcjonowania w różnych sferach życia; uczy się układania domowego budżetu i gospodarowania pieniędzmi, pisanie i redagowanie dokumentów istotnych w punktu widzenia rynku

pracy (podania, pisma urzędowe, CV), rozumienia prawa, czytania pism urzędowych, prawideł poruszania się w urzędach, biurach.

Zasady opieki postpenitencjarnej oraz przeciwdziałanie powrotności do przestępstwa i ponownego osadzenia w zakładzie karnym wymagają, aby uczyć podopiecznych inicjatywy i podejmowania wysiłków zmierzających do znalezienia swojego miejsca na rynku pracy, aktywnego poszukiwania pracy, wychodzenia z bezdomności i poszukiwania miejsca zamieszkania. Aby przeciwdziałać uzależnieniom, służba więzienna prowadzi wśród osadzonych działania naprawcze, terapeutyczne, realizując programy profilaktyczne, zwalczając sięganie po środki psychoaktywne; promowane jest radzenie sobie z nałogami, wspiera się wychodzenie z alkoholizmu, prowadzi edukację w zakresie utrzymywania trzeźwego stylu życia i nieulegania pokusom (szczegółowe informacje zob. Marczak, red., 2009).

Reedukacyjne i resocjalizacyjne działania podejmowane w celu zapobieżenia wykluczeniu społecznemu oraz służące rozwijaniu idei integracji ze społeczeństwem osób wymagających stosowania specjalnych metod postępowania ze względu na ich specyficzną sytuację znajdują odzwierciedlenie w inicjatywach podejmowanych na rzecz społeczności lokalnej.

Takim aktualnym przykładem działań resocjalizacyjnych jest współpraca pomiędzy Okręgowym Inspektoratem Służby Więziennej w Warszawie a burmistrzami poszczególnych dzielnic stolicy podjęta w celu umożliwienia osadzonym pracy na rzecz miasta. Więźniowie zgłaszający gotowość do podjęcia takiej pracy będą usuwali skutki klęsk żywiołowych, remontowali i porządkowali ulice. „Skazani swą nieodpłatną pracą i zaangażowaniem dają wkład w rozwój regionu, pokazują się nie ze złej strony jako przestępcy odbywający karę izolacji, ale dobrzy, sumienni i odpowiedzialni pracownicy, a w niedalekiej przyszłości jako pełnoprawni obywatele, mieszkańcy poszczególnych dzielnic. Kształtując w ten sposób prospołeczne postawy, z pewnością zaznaczą swój pozytywny wpływ na rozwój regionów, aktywnie włączą się we wszelkie pożądane inicjatywy” — twierdzi Dyrektor Generalny SW gen. Jacek Włodarski (Kra-kowska, 2011).

W swoich opiniach studenci pedagogiki resocjalizacyjnej wyrażają akceptację dla stosowania zasady podmiotowości i wiarę w resocjalizację. W latach 2002—2003 wiarę w sukces programów naprawczych przekładający się na pozytywną, prospołeczną zmianę zachowania zadeklarowało 60% respondentów z grupy 236 studentów (Stankowska, 2008, s. 123). Taki sam wynik uzyskano w odpowiedziach w badaniach przeprowadzonych pod koniec 2008 roku (grupa 180 studentów). Wśród wyrażanych opinii pojawiały się: „Každy człowiek może się zmienić przy dobrej resocjalizacji”; „Wierzę, że sprawiedliwa kara może zmienić skaza-

nego, a współpraca z nim może pomóc mu zmienić swoje postępowanie”; „Staram się dać drugiemu człowiekowi szansę, każdy na nią zasługuje, trzeba tylko pomóc takiej osobie”; „Wierzę, ponieważ znam taki przypadek” (badania własne).

Wysoki odsetek wypowiedzi pozytywnych potwierdza słuszność przyznania praw osadzonemu. 84% studentów twierdziło tak w pierwszym badaniu (2002—2003), a 82% — w drugim (2008): „Każdy człowiek ma swoje prawa, nawet ten skazany na dożywotni pobyt w więzieniu”; „ponieważ są takimi samymi ludźmi jak my i mimo popełnionych przestępstw nie należy im odbierać praw”; „Każdy człowiek ma prawa, nawet skazany”; „humanitarne traktowanie skazanego”; „skazany powinien posiadać i posiada prawa, jest takim samym człowiekiem jak inni”; „każdy skazany jest człowiekiem, a każdemu człowiekowi powinny przysługiwać prawa. Skazany ma szansę zmiany postępowania, nie jest stracony”; „trzeba ich szanować, ponieważ też są ludźmi” (badania własne).

Pozytywne nastawienie studentów do pracy i efektów resocjalizacyjnych stanowi dobry punkt wyjścia dalszego kształtowania atmosfery porozumienia pomiędzy przyszłymi pracownikami zakładów wychowawczych, zakładów poprawczych, kurateli, zakładów karnych a osobami tam umieszczanymi na mocy prawa. Tym pozytywnym tendencjom towarzyszy deklaracja, że przyszli ewentualni pracownicy Służby Więziennej potwierdzali gotowość dalszego rozwoju i pogłębiania umiejętności zawodowych — w badaniu z lat 2002—2003 98% studentów pedagogiki resocjalizacyjnej zaznaczało potrzebę nauki, ok. 75% zamierzało podjąć pracę zgodnie ze swoim wykształceniem. Podobnie było pod koniec 2008 roku — 96% respondentów chciało kontynuować naukę, a 68% — pracować zgodnie z wykształceniem zdobytym na obranym kierunku studiów (badania własne).

Wzbogacanie oferty resocjalizacyjnej oraz współpraca służb więziennych ze środowiskiem lokalnym pozwalają mieć nadzieję, że dokona się stopniowa zmiana wizerunku więzienia i więźnia. Od pracowników więziennictwa zależy przygotowanie oferty edukacyjnej, kulturalnej, zawodowej, stworzenie warunków pomagających więźniom zaadaptować się do życia na wolności i przeciwdziałających ich powrotowi na drogę przestępczą. Wolontariusze, przedstawiciele stowarzyszeń, organizacji pozarządowych, wchodząc na teren jednostek penitencjarnych, wraz z funkcjonariuszami, pracownikami więziennictwa, stanowią pierwszą grupę ludzi, którzy mogą zmienić obraz systemu penitencjarnego. Przykład takiej pozytywnej zmiany wizerunku stanowi m.in. Zakład Karny w Lublińcu. Osadzone tam skazane, po odpowiednim przygotowaniu, pracowały jako opiekunki w pobliskich Domach Pomocy Społecznej, wykonując różne czynności, służąc dzieciom, osobom starszym i wymagającym

opieki ze względu na ich stan lub chorobę. Zdobywane podczas kontaktu z ludźmi słabszymi i uzależnionymi od obecności innych doświadczenie uwrażliwiło wolontariuszki, wpłynęło korzystnie, z pedagogicznego punktu widzenia, na ich dalsze zachowanie i stosunek do ludzi (Służba Więzienna, Zakład Karny — Lubliniec, 2011). Podobnie pracują osadzeni w Zakładzie Karnym w Koszalinie; biorą czynny udział w cyklicznie odbywającym się festiwalu na rzecz integracji, biorą udział w jego przygotowaniu, ale i pomagają osobom niepełnosprawnym w trakcie imprezy (Panaszewska, 2011).

Zmiana postaw społecznych wobec izolowania placówek penitencjarnych, zmiana sposobu myślenia o nich i więźniach może być inicjowana przez dyrektorów zakładów karnych podejmujących wysiłki mające na celu umożliwienie skazanym zaistnienia w środowisku lokalnym, współuczestniczenia w życiu społecznym. Zmiana, o jakiej mowa, rozpoczyna się od umożliwienia osadzonemu podjęcia nauki i pracy. Wysiłki służb więziennych muszą być poparte informacjami w mediach, przekazami rzetelnymi i profesjonalnymi, bez budzenia sensacji i ukazywania wyłącznie negatywnych aspektów towarzyszących życiu więziennemu.

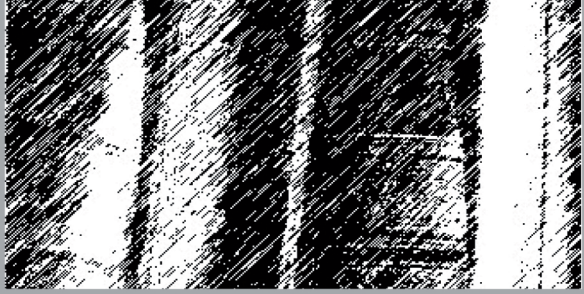
Bibliografia

- Jak Pan(i) ocenia pracę więziennictwa? W: Czy czujemy się bezpiecznie?* Materiały OBOP nr K078/00. Warszawa, maj 2000. Tryb dostępu: <http://obop-arch.tnsglobal.pl/archive-report/id/308>. Data dostępu: 5.09.2012 r. Plik PDF, s. 11.
- Krakowska E., kpt., 2011: *Porozumienie o pracy skazanych na rzecz społeczeństwa*. Tryb dostępu: <http://www.sw.gov.pl/pl/aktualnosci/news,5310,porozumienie-o-pracy.html>. Data dostępu: 22.09.2011 r.
- Marczak M., red., 2009: *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*. Kraków.
- Markiewicz W., 1998: *Jak się siedzi. Raport „Polityki”*. „Polityka”, nr 18.
- Panaszewska W., pplk., 2011: *Integracja Ty i Ja*. Tryb dostępu: <http://www.sw.gov.pl/pl/aktualnosci/news,5062,integracja-ty-i-ja.html>. Data dostępu: 13.09.2011 r.
- Służba Więzienna, Zakład Karny — Lubliniec, 2011: [strona Zakładu Karnego w Lublińcu]. Tryb dostępu: <http://www.sw.gov.pl/pl/okregowy-inspektorat-sluzby-wieziennej-katowice/zaklad-karnylubliniec/index,66.html>. Data dostępu: 20.12.2011 r.
- Stankowska N., 2005: *Pracownicy Służby Więziennej w Polsce — próba portretu zbiorowego*. W: *Profilaktyka, opieka, wychowanie, resocjalizacja — wybrane aspekty*. Red. K. Socha-Kołodziej, B. Zajęcka. Częstochowa.
- Stankowska N., 2008: *Polityka penitencjarna państwa po roku 1989 (w opiniach zainteresowanych pracowników Służby Więziennej, osadzonych i studentów pedagogiki resocjalizacyjnej)*. W: *W dziewięćdziesięciolecie polskiego więziennictwa. Księga Jubileuszowa*. Red. Z. Jasiński, A. Kurek, D. Widelak. [Instytut Nauk Peda-

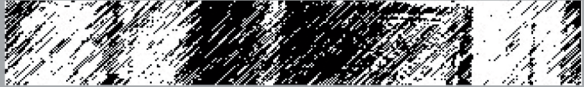
gicznych Uniwersytetu Opolskiego, Niezależny Samorządny Związek Zawodowy Funkcjonariuszy i Pracowników Więziennictwa — Zarząd Główny w Warszawie]. Opole.

Witkowski R., mjr, 2011: *Polskie więziennictwo na konferencji Rady Europy w Strasburgu*. Tryb dostępu: <http://www.sw.gov.pl/pl/aktualnosci/news,5826,polskie-wieziennictwo-na.html>. Data dostępu: 18.10.2011 r.

Zarządzenie nr 2/04 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 24 lutego 2004 r. Tryb dostępu: http://www.bip.sw.gov.pl/Dokumenty/zarzadzenie_2wsprawieszczeGolowychzasadprowadzeniaiorganizacji.pdf. Data dostępu: 1.09.2012 r.



Edukacja uniwersytecka i autoedukacja



TOMÁŠ JABLONSKÝ

Globalization and education — studying and teaching at the catholic university today

Globalizacja a edukacja — studiowanie i nauczanie na uniwersytecie katolickim w dzisiejszej dobie

Abstrakt: Tekst stanowi analizę wpływów trendów rozwoju cywilizacji (w tym procesu globalizacji) na początku XXI wieku na edukację. Autor opisuje globalizację w aspekcie społecznym, ekonomicznym, ekologicznym i bezpieczeństwa oraz podkreśla jej wielowymiarowy i złożony charakter. W aspekcie kulturowym oraz tożsamości kulturowej podkreśla wyzwania stawiane przez proces globalizacji przed rozwojem społeczeństwa wykształconego. W aspekcie edukacyjnym i badawczym autor kładzie nacisk na autentyczność misji uniwersytetów katolickich w Europie, które powinny odzwierciedlać, promować i podtrzymywać dążenie do prawdy i wartości chrześcijańskich.

Słowa kluczowe: globalizacja, wpływ globalizacji, wyzwania w edukacji i wychowaniu, badanie, misja, wartości.

Introduction

The main determinant of the actual development is the dynamic character of the epoch we live in, which is best characterized by a new historical trend — globalization. The present epoch is described as the age of information civilization. The characteristic societal system is the society qualified as the target-oriented, achievement-oriented and open (Tokárová, 2002, p. 11). The globalization can be labelled — in a simplified manner — as the interconnection of the world in its economic, political, information and social aspects, thus hitting multiple levels of society development.

The elements of globalization started to express themselves in the end of the 1960s with the rising awareness of imperilment of the mankind's future by a global crisis. The first time in the history of civilization a worldwide crisis arose, which included developed as well as developing countries — the menace to the man's environment. The reasons of the state of art covered up the increase of global population, the disrupted balance among powers, effective technologies and the environment. Since the end of the 1970s, along with the dynamic start of technology progress and its application into technologic and social processes, under the pressure of global oil peaks, the world economy has been characterized by qualitatively new phenomena which — from the 1970s onwards — have been marked as the globalization (Lipková, 2011, p. 98).

The phenomena accompanying the civilization advancement at the turn of the 1960s and the 1970s were researched and categorized as “the global problems of mankind” at the beginning of the 1980s (e.g. A. Peccei, L. Lorenz, and K. Ivanička). The sequence of seriousness of global problems ranged from armament, overpopulation, poverty, energy problems to agriculture, hunger and malnutrition, diseases, plague, pandemics, illiteracy and destitution. Later on the focus was put on the key problems. K. Ivanička (2006, p. 37) draws attention to three cardinal, mutually interlinked global problems: a) armament, b) the deficiency of energy and the global warming, c) the growing poverty of the Third World and the unequal distribution of wealth in the world.

The globalization impacts

With the aim to explicate the global problems of mankind and to quest for system solutions alternative, the new science dealing with resolutions emerged from futurology, later followed by the globalistics as the interdisciplinary and prognostic science. The globalistics researches on the actual character of development, the trajectories of progress — the megatrends of the global evolution, and designs some new alternatives of global problems solutions. The system examination of megatrends is based on the increasingly emergent necessity of cognition of the substance of the mentioned phenomena, their carriers, their consequences and the quest for the instruments of diminishing and elimination of negative impacts of globalization and other megatrends (Lysák, 2009, p. 90).

The aftermaths of megatrends (including globalization) can be categorized into four groups (Lysák, 2009, p. 104):

- social impacts are manifested as poverty/hunger, menacing increase in disparities, the differences in literacy and education, illiteracy, health problems — plague, pandemics, asymmetry in demographic development;
- economic consequences are manifested in the universal monopolization, the asymmetry of resources/the global dislocation, energy risks,
- ecological consequences can be identified as the degradation of soil, water, air and the global warming;
- security consequences are demonstrated as intrastate and interstate conflicts, the weapons of mass destruction, international terrorism.

Globalization is a multidimensional phenomenon which lies in a mutual and global interconnection of space and remote parts of the globe (continents, regions, states) into the whole of the “global society” (Tokárová, 2002, p. 13). “The world is becoming one global net. The character of globalization resembles the spider-web, the interference in any part of the web can bring up vibrations in other parts, frequently remote places” (Pike, Selby, 1994, p. 22). Nothing is done in isolation; everything jointly generates a dynamics, multi-layered system in potential and real relations. Even small events and seemingly unimportant events may bring along big and far reaching — positive and negative — impacts.

The globalization also influences the socio-cultural context of the human life. It is associated with the perception of globalized civilizations, their acceptance or rejection as the forced evil (Hubinková, 2008, p. 53). Moreover, since the end of the 20th century the sociological identification of the concept of society with the concept of national state and nation-

al community as territorial unity has been overcome, on the contrary, there has been a split between the unity of a national state and a national community (Ondrejko, 1999, p. 7). "There are new authority relations, new competition relations, new conflicts and new ways of their overcoming emerging. It comes to the new permeation of the unity of the state and the nation and the supranational and multinational relationships, new identities, social spaces, social conditions and processes" (ibid, p. 15). The globalization represents a multidimensional process covering individual cultures, ideology streams, educational systems, scales of values, etc. Social, economic and political relations overcome the frontiers of states and substantially affect the life of people (Hubinková, 2008, p. 53).

Globalization is accompanied by phenomena which represent an essential change in the development and the structure of life on the planet. They immediately affect the life of individuals and the society, require social changes and put new requirements upon human potential (Tokárová, 2002, p. 16):

"Globalisation increases the requirements relating to specific attributes, abilities and capacities of individuals (students, parents, teachers, managers, and employees), groups (families, companies, educational organizations) and the society as the whole (civilizations, national communities, and ethnic groups). From the social aspect, the meanings of human and social potentials increase, from the economic aspect, the investments in human capital gain the importance."

There is an increase and an extension of various dependencies and a need to resist different kinds of addictions (economic, political, drug, alcohol, sectarian ones). The mutual interdependence of individuals is increased, the dependence of individuals on small groups, their dependence on a state, the dependence of a state on supranational (transnational) organizations.

The globalization in political sphere is demonstrated as the integration of dominating political powers, from regional up to global scale.

In the ecological field it represents the protection and the management of environment on the surface, under the surface and above the surface of our planet.

In the security field it presents the defense systems, the worldwide fight against various kinds of criminality and the protection of human rights.

The appeals of globalization for an individual

The consequences of the economic globalization are contradictory and even negative in the social field, as the economic interest dominates the social principles. Other negative influences include (un)employment, migration, brain drain, infringement of environmental legislation in undeveloped economies, changes in culture and way of living. In consequence of forced acquisition of new economic markets, there is an increase in regional hostilities, political and economic migration, and the abuse of children's work, nationalistic movements and xenophobia, ecologic, accidents with global impacts. It implies the globalization of exploitation and the globalization of terror as the form of organized crime. Under the pressure of the unification of products and goods, the production of typical national domestic goods disappears. In cultural field the Americanized lifestyle and clear cultural hegemony (American film production) dominates. Information on the Internet is not secure, they promote pornography, violence, terrorism, and they include the socially undesirable and negative e-content (as occultism, denominationalism, and fascism).

In the globalization expansion the main role is played by media (television, billboards, journals, and the Internet) which offer a certain type of the unified culture and lifestyle. The media have the essential influence upon the modification and the withdrawal from authentic habits of various primitive cultures which may find the reflection in the environment pollution, the loss of identities of individual, the rise of regional tensions and wars, etc. (Hubinková, 2008, p. 55). The media produce and present "virtual reality", the world of fiction and the cyberspace as the perfect copy of the real world. They offer skeletonized political news service and corporate tinsel, they manipulate the viewers and deform the consciousness of recipients, their attitudes, beliefs and behaviour in relation to exposed situations (political situation, elections, accidents, catastrophes, and war conflicts) as they introduce the news with easiness and laxity. They protrude the idol of superman, whose basic values represent the physical force, self-assertion and egoism, leading to fame and fortune.

The consequences and the manifestations of globalization represent new challenges for educational science, pedagogy and psychology and educational practice. Educational systems should take into consideration that

- information spreads across frontiers;
- pupils and students are increasingly independent from local sources of information;

- galleries of world arts, centres of science, collection funds in museums and libraries and services associated with them are globally accessible in real time;
- people can individually learn, be educated, run a business;
- people can individually increase and develop the skills, develop the talent and the preoccupations, to compete and to increase the chances and the welfare even in geographically remote places;
- the comprehension of multicultural communities and the application of intercultural competences and tolerance are becoming a comparative advantage in global communication and cooperation.

The challenges of globalization in relation to the development of knowledge society

After the World War II the world has been witnessing a series of significant comprehensive phenomena, including the shift from the paradigm of industrial society to the knowledge society. The end of the so-called linear way of deliberation was characterized by three events: the end of the socialism regime, the end of the industrial paradigm and the end of post-war capitalism (Truneček, 2004, p. 25). The shift from the industrial society paradigm to the knowledge society was induced by a new way of welfare generation and caused a rapid development of information technology. It, vice versa, accelerated the speed of globalization (ibidem, p. 29).

The education is the area which has direct connection with the advancement of knowledge society. The basic function of universities is the promotion of lifelong learning, incorporated into daily activities, and the action learning as mutual sharing of problems and issues in learning organization. The education in Catholic universities during globalization has to cope with the elevation of requirements concerning the education system, the curriculum, the approaches and the methods of education, including the increased inquiries related to university teachers. Catholic universities have to respond to new challenges of knowledge society by a progressive portfolio of educational programs and coverage of target groups of students. The motto saying that “it is the advantage to know and to understand, but it is the necessity to learn” has always been recognized, but this approach in information and knowledge society has become a dominant competitive advantage and the ground for fortune generation” (Truneček, 2004, p. 152).

The socio-cultural context is expressively reflected in the content of education and upbringing, therefore their context should have the linkage to different type of human activities (Švec, 2001, p. 21):

- cognitive activity (gnoseological component in the content);
- evaluation (axiological component in the content);
- proceeding (praxeological component in the content);
- intercommunication (semiotic component in the content);
- being (ontological component in the content).

The education process of future teachers is focused on the series “data — information — skills — wisdom”. Skills are classified as organizational, explicit, individual and hidden (tacit). They do not exist as isolated but in mutual combinations. The explicit (formal) skills can be expressed as tangible and stored in information systems. The key skills are the tacit skills hidden in the brain (intelligence). These hidden, unarticulated (implicit) and mute (tacit) skills are the skills in action, which are associated with an individual or a group (Truneček, 2004, p. 160). The skills are dynamic; they cannot be separated from the process in which they are employed. The skills represent a purposeful coordination of action.

Among young students studying teaching professions, the information is represented by the acquisition of curriculum, the skills represent pedagogical competencies applicable in educational practice. The unusable and the unused knowledge remain information. The knowledge can be divided into skills, knowledge and expertise (competence). The knowledge is the most significant form of a university asset (capital). Other forms as e.g. finance, land, and technologies are critically dependant on the knowledge; they are subordinated to the knowledge assets and follow them (Truneček, 2004, p. 185). The knowledge of teachers in universities must also be created and developed because they present key competencies, accumulated in universities by means of the academic staff, constantly renewed, improved and managed.

The skills present a purposeful coordination of action. The description of facts, phenomena and objects are information. The skills cannot be excluded from the cognition. The effective preparation of humans for knowledge society is realized in school teaching, out-of-school formal and informal learning and continues in institutions of lifelong learning. The skills and the knowledge of individuals and the groups (in the form of institutions as universities, institutions of tertiary education and continuing education) are internationalized by means of information and communication systems, they permeate the frontiers of individual countries and aim at supranational and global levels. Retroactively, the “global” (globally recognized and confirmed) knowledge crosses the borders of

states and creates incentives and appeals for transformations in national (and regional) context.

The challenges of knowledge society considerably influence the curriculum, the organization and the management of schools, the teaching profession, especially the role of teachers, the portfolio of methods and approaches to the university study. In the long run, the pupil-centered approach will be considered as the *sine qua non* condition in the teaching profession. This would impose the demands concerning the personality of applicants for teaching professions, in relation to intellectual and personality prerequisites and “pastoral” activities of teacher, including empathy, assertiveness, and practical implementation of a teaching profession.

In the context of the impacts of globalization the specific role of education is emphasized, as the education should prepare for an output-oriented (achievement-oriented) and open society. The character and the challenges of actual and perspective development of society should be reflected in the aims and objectives of education, the content and the methods. The new requirements may incorporate the following (Tokárová, 2002, p. 26):

- to accentuate the possibility to develop the potential of each individual in educational settings (every person is apt for something);
- to utilize participative methods of education (method of collaboration, collaborative learning in groups, acceptance of personality) which contribute to associate the potential of an individual into the synergy effect achieved by a team work;
- to replace the encyclopedic approach by the pragmatological approach, considering the aspects of cognition and skills;
- to strengthen and to facilitate the development of autoregulation potential (the capability to overcome barriers) and the mobilization of internal strengths;
- to develop one’s own responsibility (for health, success, carrier) and the consequences of one’s own deeds (moral, social, ecological);
- to promote patriotism and relation towards traditions of family, community, nation, to interlink the ideas of globalism with patriotism.

Neither pedagogical theory nor educational practice can remain isolated from above-mentioned influences and affect. The increase of the level of education of individuals has become the priority of every developed country. This must be naturally reflected in elaboration of the education content and the approach to education. The external changes relating to the socio-cultural environment are reflected in the content of education and upbringing and affect the methodology approaches and the concepts of the ideal of man’s education.

The impact of globalization upon culture and the cultural identity of man

The original meaning of the word “culture” incorporated cultural and civilization components. At present the progress has limited exclusively upon the scientific and technological knowledge, both in practical application as well as the theoretical reasoning (Žilová, 2010, p. 60). The postmodern idea of progress is controlled by four basic areas (Lyotard, 1997, pp. 33—34):

- the science, in which the idea of the most effective cognition is dominant;
- the technology, in which the idea of the most efficient performance is promoted;
- the economics, which takes care of generation wealth;
- the state, which organizes prosperous and lucky co-existence of human beings.

These four areas cooperate and integrate into a broader complex: “the cognition with the aim to increase the efficiency, the power with the aim to expend the wealth, the wealth with the aim to promote co-existence in order to increase the achievement and the cognizance.”

The scientific research in universities must also consider and reflect the issue of truth. At present the issue of truth is becoming disputable. The truth is rather the synonym of the term “justifiable in relation to actual goals.” The truth is replaced by pragmatism of thinking based on the precondition that the cognition is valued provided it is usable and applicable. From the viewpoint of pragmatism, however, the search for truth is entirely irrelevant (Žilová, 2010, pp. 61—62). Moreover, the culture is eliminated by consumerism, in terms of utility and efficiency.

The most alarming impacts of the civilization growth upon the scientific research are the cognition affected by the information retrieval and the mercantilism. Everything which cannot be transformed into computer codes will be expelled from the category of cognizance (Lyotard, 1984, par. 4). The knowledge has become a commodity for sale and the subject of a consumption carousel (production — consumption, offer — demand). The acquisition of knowledge is not liable to the quest for the truth but to the model that the comprehension of the world is established on the economic turnover (Žilová, 2010, p. 63).

For Catholic universities in Europe it is significant to reconsider in their activities that the civilization growth represent only one angle of a triangle, the two others (Greek culture and Christianity) have consti-

tuted principal European values. Today more than ever the warning of the Pope Benedict XVI pays: “If Europe does not export the faith that God is Truth and Truth is Divine, it would export its non-religion; it means the conviction that there is no truth, no law, no good [...]” (Ratzinger, 1993, p. 93).

Christian religion affecting the formation of personal identity is radically losing its exclusive role under the effect of real multiculturalism. Christianity is steadily marginalized.

The post-modern understanding of the identity of man is closely associated with the search for personal moral values. The world of values does not exist *per se*, without man (Klimeková, 2007, p. 78). Globalization can be perceived as a liberation process which represents the chance for future. On the other hand it can be perceived as the threat to personal identity and orientation in the world (*ibidem*, p. 56). The question remains which values are presently promoted in individual and which ones represent the man’s zeal. Do they represent the experiential values, the strong emotional experience? Or do they present the values associated with creative approach to one’s own activities? Or the values of advisability of human attitude to one’s own existence? Is the value of “to have” or “to be”?

Conclusion

Globalization can be also characterized as the continuation of processes of integration and internationalization in economic, social, political, cultural, ecological and other spheres of human action, viewed from local, state, regional and worldwide (global) dimensions.

The universities in this context carry out new functions. They serve as regional employers, supporters of fight against poverty and promoters of decent human dignity. Their missions include education about the values, comprising the formation of human and intergenerational solidarity (Matúšová, 2010, p. 78). The universities in regions are placed just at the intersection of global, national and regional tendencies. They operate locally, but must act globally, considering the trends of internationalization of university education which bring in a number of advantages and negative impacts (*ibidem*).

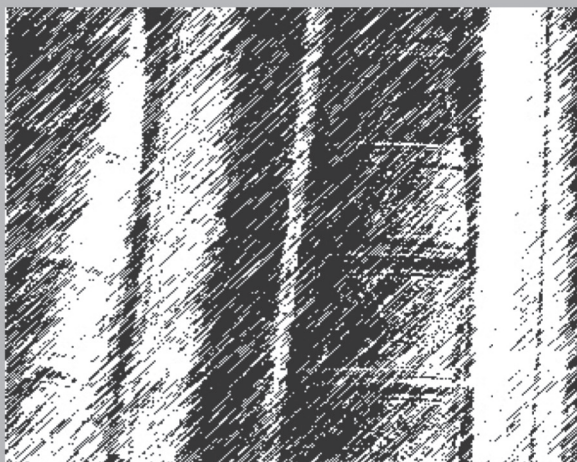
Globalization is a new historical trend; it prestores the type of new civilization of the third millennium (Tokárová, 2002, p. 56). It has gained its supporters who consider it as the instrument of the increase and the counterbalance of socio-economic, and cultural level in differ-

ent countries. It has also its opponents, who consider it as the form of neo-colonialism and the menace to culture and traditions. Globalisation brings in new theoretical problems, instigates to re-evaluation of present theoretical concepts and views in relation to society and socio-economic development.

References

- Hubinková Z. a kol., 2008: *Psychologie a sociologie ekonomického chování*. Praha.
- Ivanička K., 2006: *Globalistika. Poznávania a riešenie problémov súčasného sveta*. Bratislava.
- Jablonský T., Kolibová D., Matúšová S., 2011: *The Place of School and Education in Knowledge-based Society Development*. In: *Sciences of Education Serving the Quality of Human Life, Annual Colloquium of the ACISE*. Ružomberok, Verbum, Ružomberok.
- Klimeková A., 2010: *Postmoderna a eticko-hodnotový rozmer identity človeka pri vstupe do EÚ (K niektorým problémom identity človeka po roku 1990)*. In: H. Hrehová a kol.: *Transformácia ľudskej identity v strednej Európe po roku 1990* [Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave]. (eBook).
- Kolibová D., 2011: *Psychological Consequence of the Value Education in the 21st Century*. In: *Sciences of Education Serving the Quality of Human Life, Annual Colloquium of the ACISE*. Ružomberok.
- Lipková L. a kol., 2011: *Medzinárodné hospodárske vzťahy, Bratislava. Sprint dva*. Bratislava.
- Liotard J.F., 1984: *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. [online] [accessed on 6.12.2012]. Available at: <http://www.marxists.org>.
- Liotard J.F., 1997: *Hrobka intelektuála a iné články*. Bratislava 1997.
- Lysák L., 2001: *Medzinárodné organizácie*. Bratislava.
- Lysák L., 2009: *Megatrendy prvých dekád 21. Storočia*. In: K. Ivanička: *Kreativita, invencia, inovácia. Stimulátory rastu, prosperity a trvalej udržateľnosti SR*. Bratislava.
- Matúšová S., 2011: *The importance of university centre in region within the context of values in the globalization process*. In: *Sciences of Education Serving the Quality of Human Life, Annual Colloquium of the ACISE*. Ružomberok.
- Ondrejko P., 1999: *Šok z globalizácie. Nové pohľady na mládež a spoločnosť*. „Mládež a spoločnosť”, vol. 7, č. 1.
- Pike G., Selby D., 1994: *Globální výchova*. Praha.
- Ratzinger J., 1993: *Naděje pro Evropu*. Praha.
- Švec Š., 2001: *Koncepčné prístupy k vymedzeniu všeobecnej vzdelanosti*. „Pedagogická revue”, 53, č. 3.
- Tokárová A., 2002: *Paradoxy globalizácie, vzdelanie a sociálny rozvoj*. In: *Studia Minora Facultati Philosophicae Universitatis Brunensis*, U7.
- Truneček J., 2004: *Znalostní podnik ve znalostní společnosti*. Professional Publishing.

Žilová Z., 2010: *Pokrok ako konštitutívny prvok vo vytváraní európskej identity*. In: H. Hrehová a kol.: *Transformácia ľudskej identity v strednej Európe po roku 1990*. Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. (eBook).



VIOLETTA RODEK

Warunki tworzone w uniwersytecie do autoedukacji studentów

Conditions created at the university to support students' auto-education

Abstract: The main purpose of this article was to analyse the conditions created at the university to support auto-education in the perception of students of pedagogics of the University of Silesia in Katowice. Document analysis method was used in the study. The analysis and interpretation covered documents intentionally created — essays, i.e. written students' expressions regarding subjects which are significant from the scientific perspective. The participants' task was to express their opinion on the specific components of university activity, i.e. methods and forms of education, curriculum content, relation between the teacher and student, venue, time, financial and organisational conditions in terms of their significance for the course and level of students' auto-education.

Key words: auto-education, university didactics.

Wprowadzenie

W nowej filozofii edukacyjnej zorientowanej na studenta i jego rozwój (zob. Jaskot, 2001, s. 7, 8) ważne miejsce zajmuje autoedukacja, która w szkole wyższej powinna dominować nad kształceniem kierowanym. Jednakże obserwacje życia szkoły wyższej oraz badania (zob. np. Wróblewska, 2001; Jankowski, 2004) dowodzą, iż studenci w niewielkim stopniu podejmują działania w ramach autoedukacji. Ważne wydaje się ustalenie przyczyn takiego stanu rzeczy. Głównym celem prezentowanych w niniejszym artykule badań było właśnie rozpoznanie warunków tworzonych w uniwersytecie do autoedukacji w percepcji studentów. W badaniach uczestniczyło 126 studentów V roku pedagogiki, realizujących studia na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, zarówno w trybie stacjonarnym, jak i niestacjonarnym. Badania przeprowadzono w roku akademickim 2009/2010. Posłużono się metodą analizy dokumentów (Łobocki, 2005; Góralski, 1994).

Analizie i interpretacji poddano dokumenty intencjonalnie tworzone — wypracowania, czyli pisemne wypowiedzi respondentów na tematy ważne z naukowego punktu widzenia (zob. Łobocki, 2005, s. 216). W tym przypadku poproszono studentów pedagogiki o napisanie wypracowania na temat: „Rola uczelni wyższej w rozwijaniu aktywności autoedukacyjnej studentów”. Temat ten uszczegółowiono w pytaniu: „Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób uczelnia, w której studiujesz, **determinuje** Twoją aktywność autoedukacyjną?”. Tak sformułowany i uszczegółowiony temat w bezpośredni sposób odwoływał się do doświadczeń i przeżyć respondentów, związanych z 5-letnim okresem studiów w Uniwersytecie Śląskim, powinien zatem wzbudzać zainteresowanie i wyzwalać naturalną potrzebę zwierzeń.

Wszyscy uczestnicy badań otrzymali pisemną instrukcję, w której zapowiedziano wykorzystanie tworzonych dokumentów (wypracowań) w celach naukowych oraz zawarto zapewnienie o pełnej dyskrecji i anonimowości. Za pomocą instrukcji ukierunkowano również tok myślenia studentów w taki sposób, aby wypracowania mogły stanowić podstawę rzetelnej analizy, prowadzącej do rozwiązania sformułowanego problemu badawczego. W instrukcji podano sposób rozumienia autoedukacji jako procesu rozwoju samego siebie, autentycznie podmiotowego i autonomicznego, w którym jednostka samodzielnie wyznacza sobie cele, dobiera metody, formy, sama ustala sposoby kontroli i oceny własnej pracy. Przyjmując takie rozumienie autoedukacji, badani studenci mogli podzielić się refleksją dotyczącą wpływu uczelni na ich własną aktywność w zakresie

rozwoju różnych sfer osobowości¹. W instrukcji wskazano także komponenty działalności uczelni i poproszono respondentów o wypowiedź na temat ich znaczenia dla przebiegu i poziomu autoedukacji studentów. Biorący udział w badaniu studenci mogli ustosunkować się do: metod nauczania realizowanych na zajęciach, form nauczania (ćwiczenia, wykłady, seminaria, konwersatoria), treści kształcenia (program nauczania), relacji: nauczyciel — student, warunków lokalowych (biblioteki, czytelnie, pracownie, laboratoria), warunków materialnych (podręczniki, skrypty, komputery, kserokopiarki, itp.), warunków czasowych (racjonalny rozkład zajęć), warunków organizacyjnych (dostęp do literatury, bibliotek, czytelnia, pracowni, np. komputerowych).

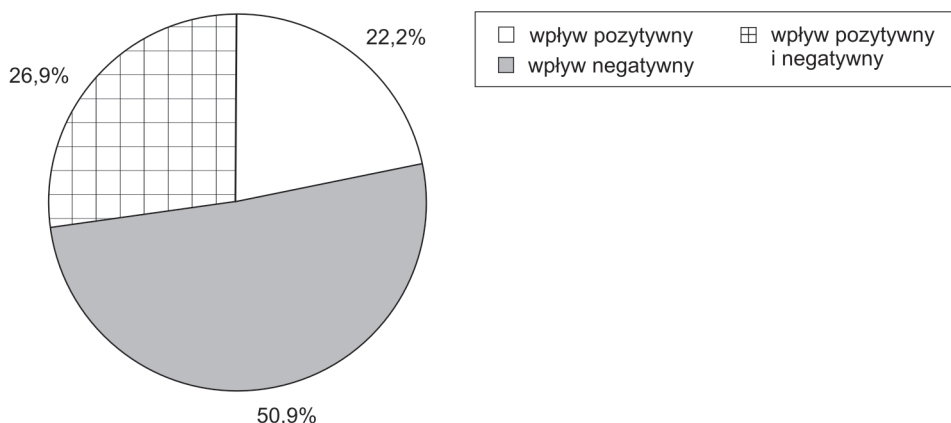
Podczas badań metodą analizy dokumentów uzyskano materiał empiryczny w postaci 126 autorskich wypracowań studentów pedagogiki. Zastosowanie klasycznych oraz nowoczesnych technik analizy dokumentów (zob. Łobocki, 2005, s. 221—222; Zaczyński, 1995, s. 166—168) pozwoliło na wnikliwą analizę i interpretację treści tych wypracowań pod kątem rozpoznania warunków tworzonych w uczelni wyższej do autoedukacji studentów. Przejdźmy zatem do prezentacji wyników badań.

Metody i formy kształcenia — ich wpływ na przebieg oraz poziom autoedukacji studentów w percepcji uczestników badań

Opinie studentów na temat stosowanych przez nauczycieli akademickich metod kształcenia i ich wpływu na przebieg oraz poziom autoedukacji były podzielone, co obrazuje rys. 1.

Jak wynika z zaprezentowanych danych, większość badanych studentów wyraziła negatywne opinie na temat metod stosowanych w procesie uniwersyteckiego kształcenia. Tylko ok. 22,2% wszystkich badanych wskazało na w pełni pozytywny wpływ stosowanych przez nauczycieli akademickich metod nauczania na ich własną aktywność autoedukacyjną.

¹ Wyniki badań na ten temat przedstawiam w artykule *Rola uczelni wyższej w rozwijaniu aktywności autoedukacyjnej studentów*, który został oddany do druku w czasopiśmie „The New Educational Review”.



Rys. 1. Wpływ metod kształcenia na autoedukację studentów w opinii uczestników badań ($N = 126$). Dane procentowe

Bardziej szczegółowa analiza materiałów pozwala stwierdzić, że uczestnicy badań zwrócili uwagę głównie na niedostosowanie sposobu prowadzenia zajęć do oczekiwań i wymagań studentów. W ich percepcji wykładowcy stosują przeważnie „nudne” i powtarzające się metody, które nie zachęcają do podejmowania autoedukacji. Są to przede wszystkim: „odczytywanie” referatów, praca z tekstem oraz pogadanki. Oto wybrane opinie: „metody nauczania w żadnym razie nie wpływają na autoedukację, pedagogika to pasmo nudnych, odczytywanych referatów”; „uważam, że zajęcia są w dużym stopniu ograniczające, zajęcia z kserówek nic nie wnoszą”, „moja autoedukacja jest tłumiona przez stosowane metody: sztywne trzymanie się odczytywania treści książki, pogadanki, w czasie których trzeba mówić to, co chce wykładowca”. Jak twierdzą badani studenci, „Niewielu wykładowców potrafi wykorzystać metody nauczania tak, aby przekazać wiedzę, a jednocześnie zainspirować studentów, przyciągnąć ich uwagę, zainteresować. Jesteśmy dojrzałymi ludźmi, a nie dziećmi, nie potrzebujemy »klasówek«, a raczej intelektualnych uczt na linii student — wykładowca”. Niektórzy badani uznali dodatkowo, że w procesie studiowania „jest za dużo teorii” i za mało ćwiczeń praktycznych. Wyrazili również pogląd, iż metoda dyskusji oraz metody problemowe, takie jak: metoda symulacyjna (inscenizacja) i metoda sytuacyjna (metoda przypadków), przez nauczycieli akademickich stosowane są rzadko, a właśnie te metody, zdaniem badanych, w sposób szczególny mogą inspirować do podejmowania działań w ramach autoedukacji. Warto jednak zauważyć, że wskazane metody są wysoko cenione przez badanych, o ile wiążą się w jakiś sposób z ich przyszłą pracą zawodową: „Dzięki dyskusji, wymianie poglądów i doświadczeń można odkryć jakieś ciekawe pomysły do wykorzystania w pracy zawodowej. To może zainspirować też samodziel-

ne poszukiwania w danym zakresie”, „Nie ma lepszej metody niż symulacja. Można w praktyce nauczyć się rozwiązywać problemy wychowawcze, które mogą pojawić się w zawodzie nauczyciela”, „Ciekawe pomysły, które pojawiają się na zajęciach, to motor napędowy dla osób samodzielnie poszerzających wiedzę i wzbogacających świadomie swój warsztat metodyczny”. Niewielu studentów podkreśliło znaczenie metody dyskusji i metod problemowych dla kształtowania sprawności umysłowych, umiejętności poznawczych i społecznych, umożliwiających autoedukację, takich jak: dostrzeganie i stawianie problemów, formułowanie i weryfikacja hipotez, poszukiwanie oryginalnych rozwiązań, kształtowanie myślenia twórczego, prowadzenie negocjacji. Można przy tym stwierdzić, że dla niektórych badanych ćwiczona na zajęciach umiejętność myślenia jest pewną zdolnością praktyczną, gwarantującą życiowy sukces, również na polu zawodowym: „Na studiach jest za dużo powielania cudzych myśli, odtwarzania, a za mało samodzielnego myślenia, z drugiej strony pisze się, iż nauczyciel powinien być kreatywny, twórczy i nieszablony. Podczas dyskusji i gier dydaktycznych mamy okazję ćwiczyć myślenie, co na pewno przełoży się na sukces w każdej dziedzinie życia, wzrost kompetencji zawodowych [...]”. W wypracowaniach znalazły się także nieliczne wypowiedzi, w których doceniono walory metody uczenia się we współpracy dla rozwijania aktywności autoedukacyjnej studentów, głównie w aspekcie lepszych efektów w procesie opanowywania wiedzy („samodzielne wykonywanie zadań w pracy nad wspólnym projektem”), „pozytywnej” rywalizacji, wzajemnej wymiany doświadczeń, dzielenia się „pomysłami na życie”.

Przy okazji refleksji nad metodami nauczania 11 respondentów wypowiedziało się również na temat form kształcenia. Większość uznała seminarium magisterskie za formę, która w najwyższym stopniu pobudza ich własną aktywność autoedukacyjną: „Seminarium magisterskie stanowiło dla mnie przyjemne zaskoczenie, zwłaszcza dyskusja wokół własnych prac, analiza nowych tekstów, konieczność samodzielnego poszukiwania informacji i samodzielnego budowania koncepcji. [...] uczyła dla intelektu”. Badani studenci nie ustosunkowali się natomiast do ćwiczeń oraz wykładów, zauważyli jedynie niedostosowanie form zajęć do specyfiki niektórych przedmiotów nauczania: „Nieporozumieniem chyba jest, aby przedmiot: Metody aktywizujące w pracy z dziećmi, był prowadzony tylko i wyłącznie za pomocą wykładu”. Podkreślili także brak konwersatoriów na kierunku pedagogika; uznali, że forma ta ma duże znaczenie dla rozbudzenia i podtrzymywania aktywności autoedukacyjnej studentów. Na ten temat wypowiedziały się osoby realizujące równoległe drugi kierunek studiów. Jedna z nich napisała o tym w ten sposób: „Studiuję drugi kierunek i mam możliwość odbywać konwersatoria, co jest super-sprawą. Dyskusje z wykładowcą wokół danego problemu nie są proste,

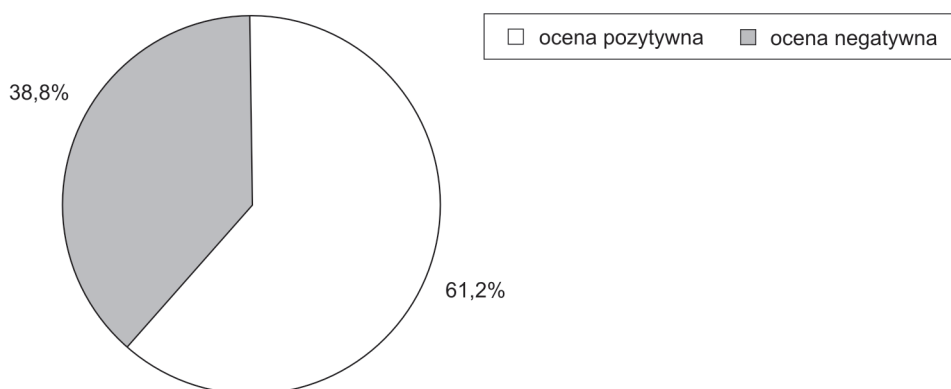
muszę się do nich solidnie przygotować, ale pozwalają lepiej zrozumieć naukowe teorie, można poczuć się badaczem, to prawdziwe studiowanie. Na pedagogice dotkliwie odczuwam brak tej formy zajęć”.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, do podejmowania działań autoedukacyjnych szczególnie inspirują studentów metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, głównie dydaktyczne gry problemowe oraz dyskusja, są one jednak — w opinii respondentów — bardzo rzadko stosowane w procesie kształcenia akademickiego. Przeważają referaty, praca z tekstem oraz pogadanki, które nie mają wpływu — zdaniem studentów — na ich własną aktywność w ramach autoedukacji. Stosowane „w nadmiarze”, powodują jedynie nudę i zniechęcenie uczestników procesu edukacyjnego. Do form kształcenia sprzyjających podejmowaniu autoedukacji badani studenci zaliczyli głównie zajęcia seminaryjne, zwracając przy tym uwagę na ich znaczenie dla rozwoju twórczego myślenia, umiejętności krytycznej analizy tekstów, stawiania hipotez, samodzielnego poszukiwania wiedzy (por. Denek, 1995), oraz konwersatoria, których brakuje na kierunku pedagogika. Do najczęściej stosowanych w procesie akademickiego kształcenia form, czyli ćwiczeń i wykładów (zob. Bereźnicki, 2006), respondenci nie ustosunkowali się w swoich wypracowaniach. Być może te formy — w percepcji badanych — w znikomym stopniu inspirują ich własną aktywność autoedukacyjną.

Relacje nauczyciel — student i ich znaczenie dla rozwijania aktywności autoedukacyjnej studentów (wnioski z badań)

Proces kształcenia akademickiego oparty jest na relacjach nauczycieli akademickich ze studentami. W prezentowanych badaniach na 126 osób tylko 85 wyraziło swój pogląd na temat charakteru tych relacji oraz ich znaczenia dla rozwijania aktywności autoedukacyjnej studentów. Dane te zaprezentowano na rys. 2. Wynika z nich, że większość respondentów doceniła rolę nauczyciela akademickiego w rozwijaniu aktywności autoedukacyjnej studentów. Relacje nauczyciel akademicki — student zostały ocenione w tej grupie badanych jako „raczej przyjazne” i „życzliwe”. Podkreślono profesjonalizm niektórych wykładowców i ich wysokie kompetencje zawodowe. Do istotnych we wzajemnych relacjach czynników, które mają znaczenie dla rozwijania aktywności autoedukacyjnej studentów, badani zaliczyli:

- zaangażowanie nauczyciela w pracę i jego stosunek do przekazywanej wiedzy, realizowanego przedmiotu: „To, co mnie motywuje do samodzielnej pracy, to pasja, z jaką nauczyciel wykłada dany przedmiot. Można powiedzieć, że jego emocje zarażają mnie entuzjazmem”;
- wysoki poziom kompetencji specjalistycznych: „W czasie studiowania spotkałam kilku prawdziwych specjalistów w swojej dziedzinie, za co jestem wdzięczna, bo takie osoby dodają wiary, że studiowanie ma sens”; „Wykładowcy, którzy mają wiedzę, potrafią zainteresować studenta, skłonić do refleksji, a nawet sprowokować do dalszych poszukiwań w zakresie jakiegoś zagadnienia”;
- postawa nauczyciela wobec autoedukacji oraz dzielenie się własnymi doświadczeniami w tym zakresie: „Są nauczyciele, którzy przez swój przykład motywują mnie do rozwoju, nie wiem, czy można »zarazić się« autoedukacją, ale tak właśnie to czuję. Przebywając z osobami, dla których samorozwój jest wartością, ja też mam ochotę się rozwijać, nie tylko w zakresie poszukiwania nowej wiedzy. Szkoda tylko, że wykładowcy tak rzadko rozmawiają z nami na ten temat”; „Kilku wykładowców zainspirowało mnie literaturą, muzyką, filmem, wzbudziło we mnie chęć zobaczenia, doświadczenia tego samego”.



Rys. 2. Wpływ relacji nauczyciel akademicki — student na autoedukację w ocenie uczestników badań ($N = 85$). Dane procentowe

W drugiej, mniejszej grupie respondentów (38,8% badanych) przeważał pogląd, że relacje nauczyciel — student pozostawiają wiele do życzenia, a nawet mogą mieć negatywny wpływ na rozwój aktywności autoedukacyjnej studentów. Wskazywano tu głównie na:

- słabe przygotowanie metodyczne nauczycieli do zajęć, stosowanie nieciekawych metod nauczania: „Sam wykładowca tłumi tę aktywność, każąc nam sztywno trzymać się treści podręcznikowych i odczytywać właściwe fragmenty na zajęciach”; „Postępowanie na-

- uczyciela blokuje aktywność autoedukacyjną studentów — referaty, referaty, referaty”;
- brak rozeznania w programie studiów, przekazywanie fragmentarycznej wiedzy: „Te same treści powtarzamy na kilku przedmiotach, nawet jeśli komunikujemy to wykładowcy, to i tak nic się nie zmienia. To ma motywować do autoedukacji?”; „Nauczyciele realizują tylko treści własnego przedmiotu, na zasadzie »mój przedmiot jest najważniejszy«, nie ma żadnej korelacji z treściami innych przedmiotów”;
 - nieadekwatny system oceniania, za małe lub zbyt duże wymagania: „Wykładowcy przez 5 lat nie zachęcali nas do pogłębiania własnej wiedzy. Zajęcia przypominały lekcje z podstawówki, gdzie każdy płakał, gdy nie dostał bdb. Apel do wykładowców: nie bójcie się stawiać innych ocen niż bdb. To krzywdzi osoby, które naprawdę się starały”;
 - wypowiedzi demotywujące: „Relacje nauczyciel — student w większości ok. Młoda kadra jeszcze się angażuje, ale czy zachęcające jest usłyszenie [...] na pierwszym wykładzie: »Witam przyszłych bezrobotnych?“.

Podsumowując ten wątek rozważań, można — jak się wydaje — określić następujące rodzaje oddziaływań nauczycieli akademickich na autoedukację studentów: realizowane treści kształcenia (ważny dla studentów jest stopień przygotowania merytorycznego nauczyciela), stosowane metody nauczania, postawa nauczyciela wobec procesu autoedukacji i jego własna aktywność autoedukacyjna, przyjęte przez nauczyciela na zajęciach kryteria oceny studentów oraz techniki motywacji — wypowiedzi motywujące (por. Wróblewska, 2008, s. 244—245).

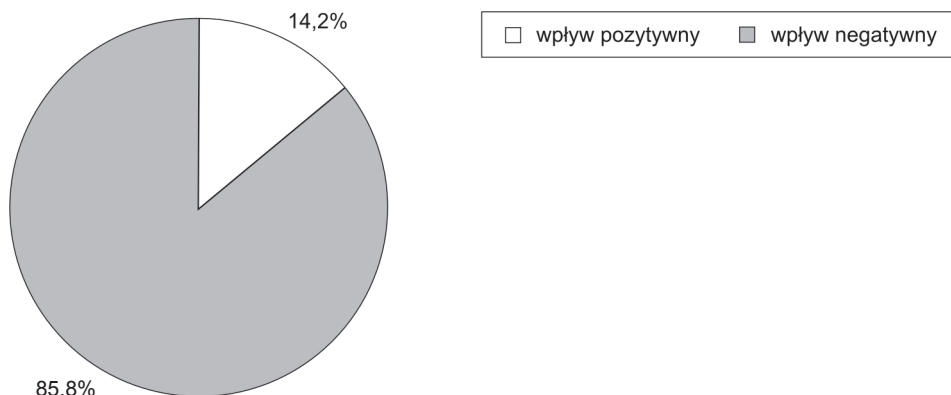
Treści programowe realizowane w procesie akademickiego kształcenia i ich znaczenie dla podejmowania autoedukacji w świetle wypowiedzi badanych studentów

W swoich wypracowaniach studenci szczególnie krytycznie ustosunkowali się do treści programowych, realizowanych w procesie akademickiego kształcenia (rys. 3).

Jak wynika z danych przedstawionych na rys. 3, tylko 14,2% respondentów doceniło znaczenie treści kształcenia dla rozwijania dążeń autoedukacyjnych studentów. Dodatkowo wypowiedzi badanych na ten te-

mat były bardzo ogólne (np. „Na niektórych przedmiotach nowe, ciekawe treści skłoniły mnie do dalszych poszukiwań, pogłębienia wiedzy”) lub dotyczyły konkretnych przedmiotów nauczania („Niektóre przedmioty w siatce godzin motywują, np. logopedia wzbudziła we mnie chęć dalszej nauki na studiach podyplomowych”). Większość uczestników badań wskazała te elementy związane z programem akademickiego kształcenia, które w sposób negatywny wpływają na aktywność i poziom autoedukacji studentów:

- powielanie tych samych treści na różnych przedmiotach: „Dziwnie jest ułożony ten program. Inna nazwa przedmiotu, ale te same treści. W rezultacie uczymy się bez sensu tego samego, kosztem innych, ciekawszych przedmiotów. To zniechęca do autoedukacji”;
- treści nieadekwatne do oczekiwań studentów: „Mało ciekawe treści, od lat te same”; „Powielanie niezyciowych teorii”; „[...] poźółkłe kartki wykładowców stanowią źródło »pośmiechu« — stare dane”; „To, co jest interesujące, nie jest poruszane na zajęciach. To nie inspiruje do autoedukacji”;
- za dużo treści teoretycznych, brak praktycznych przykładów, które „można wykorzystać w przyszłej pracy zawodowej”.



Rys. 3. Wpływ treści kształcenia na autoedukację studentów na podstawie wypowiedzi uczestników badań ($N=120$). Dane procentowe

Do aktywności autoedukacyjnej pobudzają zatem studentów treści, które są zgodne z ich zainteresowaniami, prezentują aktualny dorobek danej dyscypliny naukowej (wyniki najnowszych badań) oraz mają charakter praktyczny, związany z przyszłą pracą zawodową osób studiujących. Wypowiedzi badanych studentów nie wskazywały natomiast na konieczność wprowadzenia „rewolucyjnych” zmian w programie studiów pedagogicznych, choć nieliczne osoby zwróciły uwagę na niepotrzebne przedmioty, których nauczanie w ich odczuciu nie miało sensu.

Warunki czasowe, organizacyjne i materialne tworzone w uniwersytecie oraz ich wpływ na aktywność autoedukacyjną studentów (na podstawie wypowiedzi uczestników badań)

Podobnie krytycznie respondenci odnieśli się w swoich wypracowaniach do warunków czasowych tworzonych w uniwersytecie, związanych z racjonalnym rozkładem zajęć. Skupili się na wskazaniu czynników, które negatywnie wpłynęły i wpływają na ich autoedukację. Warto podkreślić, że na ten temat wypowiedzieli się wszyscy uczestnicy badań, a ich opinie były nacechowane emocjami. Badani studenci zwrócili uwagę przede wszystkim na:

- „irracjonalny” rozkład zajęć: „pojedyncze zajęcia porozrzucane po całym tygodniu” lub „za dużo zajęć nagromadzonych w jednym dniu”; „najgorsze przedmioty w ostatnim semestrze studiów, do tego pisanie pracy magisterskiej”; „zajęcia od września do lipca, więcej godzin na V roku niż na III” (studentka studiów zaocznych);
- zbyt dużą liczbę godzin przeznaczonych na niektóre przedmioty: „60 godzin antropologii na pedagogice to chyba jakieś nieporozumienie”;
- zbyt dużą liczbę zajęć w programie studiów;
- zbyt długie przerwy między zajęciami: „Pół godziny przerwy między zajęciami wydłuża niepotrzebnie czas, który spędzamy na uczelni”.

Studenci studiów zaocznych zauważyli dodatkowo niedostosowanie planu zajęć do osób aktywnych zawodowo („zajęcia w piątki od godz. 12.00”). Wszystkie te „elementy” — zdaniem respondentów — utrudniają lub wręcz uniemożliwiają aktywność w ramach autoedukacji: „brak czasu na wolontariat, kursy”; „rozkład zajęć stanowi duże utrudnienie dla osób, które chciałyby podjąć wolontariat, realizować drugi kierunek studiów”; „Człowiek, zamiast poświęcać czas na autoedukację, pół życia spędza w środkach transportu”. Obciążenie dużą ilością zajęć budzi też zniechęcenie i powoduje „zaniechanie” samodzielnego zgłębiania wiedzy: „Przez 5 lat studiów zapomniałam, jak to jest uczyć się dla własnej przyjemności, poznałam raczej techniki szybkiego zapamiętywania nieistotnych informacji”.

Bardziej pozytywne opinie studenci wyrazili na temat warunków organizacyjnych i materialnych tworzonych w uniwersytecie dla autoedukacji. Docenili szczególnie warunki lokalowe, wyposażenie sal oraz fakt istnienia biblioteki wydziałowej.

Z kolei do czynników utrudniających aktywność autoedukacyjną respondentów zaliczyli:

- słabe wyposażenie biblioteki wydziałowej, niewielki dostęp do podręczników i skryptów: „Wyposażenie biblioteki nijak ma się do potrzeb studenta, stąd tyle trzeba kserować”; „Niestety, ze względu na słabe wyposażenie od 2005 roku przestałam korzystać z biblioteki wydziałowej”;
- organizację pracy biblioteki wydziałowej: „Studenci studiów zaocznych mają zdecydowanie utrudniony dostęp do literatury ze względu na godziny pracy biblioteki, która w niedziele jest zamknięta, a w tygodniu czynna w takich godzinach, w których większość z nas jest w pracy”; „Trudno mówić o samodzielnym poszerzaniu wiedzy, jeśli student dwóch kierunków może wypożyczyć tylko tyle książek, ile student jednego kierunku. To bardzo ogranicza”;
- ograniczony dostęp do Internetu (mało stanowisk komputerowych w bibliotece i czytelnicy);
- „drogie” zaplecze żywieniowe.

Warunki czasowe, organizacyjne i materialne mają — w opinii badanych studentów — duże znaczenie dla podejmowania i przebiegu autoedukacji, zwłaszcza jeśli chodzi o racjonalny rozkład zajęć (umożliwiający wygospodarowanie większej ilości czasu na aktywność autoedukacyjną) i stopień wyposażenia bazy dydaktycznej uczelni.

Podsumowanie

Z wypowiedzi badanych studentów wynika, iż istnieje konieczność podjęcia wielu starań zmierzających do poprawy warunków tworzonych w uniwersytecie do autoedukacji, głównie w obszarze stosowanych przez nauczycieli akademickich metod, form kształcenia, programu nauczania, w tym realizowanych treści kształcenia, warunków czasowych, związanych z racjonalnym rozkładem zajęć, a także warunków materialnych i organizacyjnych (dostosowanie wyposażenia biblioteki do potrzeb i ilości studentów, lepsze zaplecze medialne). Wszystkie te elementy pracy uczelni mają — zdaniem uczestników badań — duże znaczenie dla przebiegu i poziomu autoedukacji studentów. Prezentowane w niniejszym artykule badania nie wyczerpują podjętej problematyki, odnoszą się do studentów tylko jednego kierunku oraz konkretnej uczelni, przedstawienie poruszanych problemów w aspekcie porównawczym znacznie wzbogaciłoby rozważania na temat warunków tworzonych w uczelni do autoeduka-

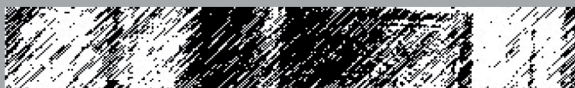
cji studentów. Mam jednak nadzieję, że niniejsze badania staną się, choć w niewielkim stopniu, „przyczynkiem” do dyskusji nad rolą uczelni wyższej w rozwijaniu aktywności autoedukacyjnej studentów. Dyskusja ta nabiera szczególnego znaczenia w kontekście takich wypowiedzi studentów, jak: „Uczelnia motywowała mnie do postępowania typu: minimum wysiłku — maksimum efektu”; „Uczelnia nie wpływa na autoedukację, przez te 5 lat nauczyłam się jedynie, że w życiu należy dobrze kombinować, a niekoniecznie być sumiennym i pracowitym, by coś osiągnąć”; „Gdyby nie fakt studiowania drugiego kierunku, bardzo żałowałabym tych 5 lat spędzonych na pedagogice”.

Bibliografia

- Bereźnicki F., 2006: *Organizacyjne formy kształcenia w szkole wyższej*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*. Red. K.W. Jaskot. Szczecin.
- Denek K., 1995: *Seminarium w procesie kształcenia szkoły wyższej*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1.
- Góralski A., 1994: *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Warszawa.
- Jankowski D., 2004: *Edukacja wobec zmiany*. Toruń.
- Jaskot K., 2001: *Pedagogika szkoły wyższej zmiany w systemie szkolnictwa wyższego*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 18.
- Łobocki M., 2005: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków.
- Wróblewska W., 2001: *Aspiracje edukacyjne studentów*. Białystok.
- Wróblewska W., 2008: *Autoedukacja studentów w uniwersytecie — ujęcie z perspektywy podmiotu*. Białystok.
- Zaczyński W.P., 1995: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa.



Edukacja ludzi starszych



GRAŻYNA KEMPA

Problemy edukacyjne seniorów z Górnego Śląska na tle poczucia sensu życia w społeczeństwie wiedzy

Educational problems of seniors from Upper Silesia against the sense of life in the knowledge-based society

Abstract: The main issue raised in this article is the problems of elderly persons from Upper Silesia. The author presents them in the context of the meaning of life of seniors in the knowledge-based society. Then, she analyses and evaluates it in the light of the output of gerontology and psychology of an adult.

The results of her empirical research suggest the need for education of people in the middle age to prepare them for old age.

Then, according to Grażyna Kempa, the next generation of seniors will be aware of their own needs in live actively engaged in education.

Key words: senior, Upper Silesia, educational problems, sense of live, knowledge-based society.

Starzenie się ludności jest jedną z cech współczesnych społeczeństw w krajach rozwiniętych, w których zmienia się granica długości życia człowieka (żyjemy coraz dłużej, ponieważ żyjemy coraz wygodniej), a przyrost naturalny jest coraz mniejszy. W konsekwencji wzrasta liczba osób w wieku poprodukcyjnym, także w Polsce (Orzechowska, 1999). Z danych Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że w naszym kraju po 2025 roku liczba seniorów będzie wyższa od liczby osób do 18 lat (Straś-Romanowska, 2000, s. 269).

Z interdyscyplinarnych badań naukowych wynika, że są różne klasyfikacje okresu starości. We wszystkich łatwo wskazać koniec starości, czyli śmierć, trudno zaś zdefiniować początek tej fazy życia człowieka, gdyż o wejściu w etap starości decyduje wiele czynników osobowych i społecznych. Większość gerontologów, ale i Światowa Organizacja Zdrowia przyjmują, że starość człowieka rozpoczyna się w 60. roku życia. Zasadniczym argumentem naukowców jest stwierdzenie występowania u człowieka w tym wieku symptomów zjawisk fizycznych, psychicznych oraz społecznych właściwych dla starości (m.in. Bochenek, Bromley, Rosset, Leszczyńska-Rejchert, 2006, s. 32).

Starość z reguły nie jest akceptowana przez osoby w tym okresie rozwojowym. Aby akceptacja tej fazy życia stała się możliwa, celowe jest przygotowanie osób po 60. roku życia do nowej sytuacji życiowej, m.in.: dużej liczby godzin czasu wolnego przy równoczesnym ograniczeniu finansów, rezygnacji z kontaktów ze znajomymi z pracy i częstych kłopotów zdrowotnych.

Obecne warunki życia w Polsce niestety są ponad siły emerytów. Dlatego ich funkcjonowanie w codziennej rzeczywistości wymaga pomocy ze strony innych osób oraz instytucji oświatowych. Aktywność tychże będzie skuteczna, jeśli sami zainteresowani uświadomią sobie taką potrzebę, a społeczeństwo „młodych” pozna problemy nurtujące seniorów. Jeśli tak się nie stanie, to nastąpi całkowita ekskluzja osób zasłużonych dla rozwoju Polski po II wojnie światowej. W tym miejscu nadmienię także, że do grona osób starszych należą dziś osoby, które zostały najbardziej skrzywdzone przez okupanta, bo stało się to w ich okresie młodszoškolnym, a więc w fazie rozwojowej bardzo istotnej dla kształtowania osobowości jednostki.

W czasie II wojny światowej w wielu rodzinach na Górnym Śląsku dzieci nie miały wystarczającej ilości pożywienia. Rodzice wydzielali dzieciom żywność (brakowało pieniędzy, dostęp do płodów rolnych był w miastach ograniczony), pomimo tego, że ojcowie ciężko pracowali w kopalniach i hutach, a śląskie kobiety służyły z gospodarności. Badacz śląskiej kultury — Wojciech Świątkiewicz — pisze, że m.in. podział ról i codziennych zadań w rodzinie, pielęgnowanie relacji z krewnymi,

religijność, orientacja na wartości jest syntezą tradycji w tym regionie (Świątkiewicz, 1999).

Przodkowie dzisiejszych seniorów Górnego Śląska przekazywali z pokolenia na pokolenie system tradycyjnego wychowywania. Przodkowie rodziców dzisiejszych Ślązaków w podeszłym wieku ukończyli zaledwie kilka klas szkoły powszechnej. W konsekwencji rodzice obecnych osób starszych również nie zabiegali o wysokie wykształcenie dla swoich dzieci, a także nie budzili ich ambicji edukacyjnych (Kempa, 2011). Do braku inspiracji do dalszego kształcenia dzisiejszych śląskich seniorów przyczyniło się i to, że na początku II wojny światowej hitlerowcy zlikwidowali szkolnictwo ogólnokształcące. Niektóre „przerośnięte” wiekiem dzieci rozpoczęły edukację szkolną dopiero w początkach PRL-u, co zaburzyło ich normalny rozwój intelektualno-emocjonalny. Dobrze się stało, że po II wojnie światowej w tej trudnej sytuacji społecznej w śląskich szkołach podstawowych pracowało wielu pedagogów mocno zaangażowanych w proces edukacji nowoczesnej (ibidem).

Specyficzne uwarunkowania Górnego Śląska spowodowały, że za interesujące uznałam ustalenie problemów edukacyjnych współczesnych seniorów, tym bardziej że trudna sytuacja społeczna w naszym kraju, bieda, bezrobocie, zmiany systemowe, szybki postęp cywilizacyjny powodują, że prawa i potrzeby osób starych zostały odsunięte na margines. Tylko okazjonalnie podejmowane są działania mające umożliwić seniorom współuczestniczenie w kreowaniu rzeczywistości, a przecież osoby po 60. roku życia mają bogate doświadczenia, podtrzymują tradycję i tożsamość narodową (Kempa, 2011), powinny zatem zasługiwać na szczególną uwagę. Niestety, jak ustaliła m.in. Beata Tobiasz-Adamczyk, w naszym społeczeństwie stykamy się z różnymi formami złego traktowania osób starszych (Tobiasz-Adamczyk, red., 2009, s. 18, 31). Według mnie, negatywne postawy silniejszych i młodszych osób powodują, że seniorzy tracą poczucie sensu życia.

Biorąc pod uwagę wiedzę gerontologiczną oraz znajomość uwarunkowań historyczno-lokalnych i oświatowych na Górnym Śląsku, przedmiotem badań w niniejszym artykule postanowiłam uczynić kwestie edukacyjne osób starych na Górnym Śląsku w świetle ich poczucia sensu życia we współczesnym społeczeństwie zdominowanym przez osoby młode, posiadające najnowszą wiedzę o świecie.

Według socjologów, sens życia jest faktem społecznym przejawiającym się w świadomości i życiu codziennym ludzi, kształtuje sferę stosunków międzyludzkich. Niestety, wiele sytuacji i zachowań społecznych ma niekorzystny wpływ na jakość życia seniorów (Tobiasz-Adamczyk, red., 2009, s. 18, 31), może zaburzać ich sens życia.

Stanisław Głaz pisze o sensie życia jako o czymś charakterystycznym dla pewnej grupy ludzi lub społeczeństwa w świetle uznawanych przez nich wartości i celów. Twierdzi, że sensu życia nie otrzymuje się *a priori*, lecz realizuje się go w określonych warunkach społeczno-kulturowych. Badacz ustalił, że sens życia nie zależy od wyborów danej osoby, ale od rzeczywistości społecznej, w której ona żyje (Głaz, 1998, s. 14); poczucie sensu życia powinna więc mieć także osoba starsza.

Viktor Emil Frankl, snując rozważania dotyczące sensu życia, zaakcentował — obok biologicznego i psychologicznego — duchowy wymiar ludzkiej egzystencji. Filozof rozpoznał, że sens życia ujawnia się w stawianiu sobie przez człowieka celów życiowych, a więc w dążeniu do wartości. Sądzi, że pytanie siebie o sens własnej egzystencji jest uprawnione jedynie wówczas, gdy pytamy w określonej sytuacji o to, kim tylko ja, jako dana osoba, być mogę i kim być powinienam. Według Frankla, pytanie o sens własnego życia jest ściśle związane z odpowiedzią na pytanie dotyczące własnej powinności, tego, za co tylko ja sam mogę być odpowiedzialny jako ten, kto jest i kto się staje, a więc kto wprowadza siebie w czyn (Frankl, 1984, s. 60). Mając na uwadze podjęty w tym artykule przedmiot badań, odnoszę niniejsze ustalenia dotyczące sensu życia do osób starszych, po 60. roku życia.

Analiza literatury naukowej pozwala na postawienie następującej tezy: poczucie sensu życia śląskich seniorów wzrośnie, jeśli będą uczestniczyć w edukacji dotyczącej współczesnej cywilizacji.

Weryfikacja postawionej tezy wymaga rozpoznania wyników nowszych badań psychologicznych na temat możliwości uczenia się człowieka w okresie starości. Jak dowodzą współcześni badacze, człowiek stary zachowuje progresywne procesy rozwojowe. Przedstawiciele nurtu life-span, wykazali, że rozwój człowieka w dorosłości nie tylko nie ulega zahamowaniu, ale przeciwnie — na każdym etapie dorosłego życia, nawet najpóźniejszym, u człowieka ujawniają się ważne cele rozwojowe, które powinien realizować (Mirski, 2011, s. 147).

Robert James Havighurst, jeden z głównych przedstawicieli nurtu life-span, rozumie cel rozwojowy jako zadanie. Uważa, że zadanie pojawia się w pewnym okresie życia jednostki, a jego rozwiązanie prowadzi do poczucia szczęścia, akceptacji otoczenia i przyczynia się do sukcesów w wypełnianiu następnych celów. Natomiast brak realizacji wytyczonego celu powoduje u danej osoby, a więc także u osoby w starości, przygnębienie i niechęć do podjęcia kolejnych zadań.

Musimy zdawać sobie sprawę z tego, że transformacje polityczne, w tym społeczne, oraz wszelkie nadchodzące zmiany ekonomiczne, gospodarcze i postęp techniczny, wywołają u każdego człowieka niepokojące skutki zdrowotne. Szczególnie dotkliwie mogą to odczuć seniorzy.

Już w latach dziewięćdziesiątych XX wieku geriatra Maria Susułowska stwierdziła, że trudne i często nie do przewyciężenia bariery w życiu codziennym osób starych inicjują i przyspieszają ich proces starzenia się w sferze emocjonalnej oraz psychicznej. Należy więc koniecznie poszukiwać dla nich wsparcia (Susułowska, 1989, s. 286).

Także wyniki współczesnych badań z psychologii człowieka starego pomagają gerontologom społecznym poznać osobowość człowieka starego. Badacze ci mają świadomość, że u seniorów część potrzeb utrzymuje się na podobnym poziomie jak na wcześniejszych etapach życia. Są nawet takie potrzeby, które w starości są odczuwane bardziej intensywnie. Do nich należą: bezpieczeństwo, przynależność, niezależność, uzależnienie, użyteczność oraz prestiż. Wysoki poziom braku zaspokojenia którejs z tych potrzeb powoduje w starości kryzys (osamotnienie, ograniczenie kontaktów, poszukiwanie opieki, wycofywanie, brak szacunku do osób starszych) (Szatur-Jaworska, 2000).

Zgodnie z definicją stworzoną przez Wandę Badurę-Madej, kryzys to przejściowy stan braku równowagi wewnętrznej, wywołany u człowieka przez krytyczne wydarzenie życiowe, wymagający istotnych zmian i rozstrzygnięć; jeśli zmiany nie nastąpią, to sens życia leżący na linii ludzkich potrzeb zostaje zachwiany (por. Badura-Madej, 1999, s. 16). Pojawiające się u osoby starej podczas realizacji podjętego zadania trudności mogą spowodować kryzys nie do przewyciężenia. Uważam, że u seniora należy minimalizować sytuacje zagrożenia spowodowane życiem w zbyt trudnym (niezrozumiałym) i szybkim świecie. Napotykanne w tym wieku zagrożenia mogą wywołać kryzys egzystencjalny, spowodować przeciążenie mniej wydolnego organizmu w starości w czasie dążenia do osiągnięcia najpotrzebniejszych przeciwieństw wartości.

Piotr Szczurkiewicz pisze, że na rozwój człowieka w starości mają wpływ właśnie zmiany sprawności biologicznej organizmu, refleksja nad wyznawanym systemem wartości czy dotychczasowymi dążeniami, problemy dezintegracji „ja” oraz procesy wypalenia sił. Psycholog ten zwraca równocześnie uwagę na rolę samoczynnych procesów rozwoju zrodzonych z niepokoju egzystencjalnego lub innych emocji związanych z procesami oceny poznawczej, poszukiwania i znaczenia sensu własnego życia osób dojrzałych (Kubacka-Jasiecka, Budyń, red., 2005, s. 269), a więc także osób w okresie późnej dorosłości.

W związku z tym, według mnie, jednym ze skutecznych sposobów ograniczenia egzystencjalnych kryzysów (które kojarzą się nieodłącznie z trudnościami w realizacji celów życiowych) i eliminowania ich dalszego rozwoju u seniorów jest edukacja o charakterze kompensacyjnym.

Badacz tej kwestii — Jerzy Halicki — uważa, że kompensacja to zdolność, która umożliwi człowiekowi starszemu sprawniejsze porusza-

nie się w zmieniających się warunkach życia, a zatem przyczyni się do jego poczucia niezależności, samowystarczalności (Halicki, 2000, s. 16). W światowej literaturze z tej dziedziny przedstawiono teorie kompensacji, czyli samodzielnego kierowania własnym życiem i przyjęcia odpowiedzialności za nie przez seniora.

Według Sandry Timmermanna, istnieją cztery typy edukacji służące zdobyciu samowystarczalności:

- nauka uzyskiwania podstaw ekonomicznych,
- nauka praktycznych umiejętności potrzebnych do dalszego życia,
- nauka działania na rzecz społeczności,
- nauka, której celem jest uzyskanie pełni człowieczeństwa (por. Halicki, 2000, s. 16).

Skupię się na wyjaśnieniu problematyki ostatniego obszaru edukacji. Ta dziedzina traktowana jest przez Halickiego jako wartość sama w sobie. Według gerontologa, uczenie się umożliwia osobie w starszym wieku uczynić z późnych lat sens życia. W dalszych rozważaniach przedstawia pogląd, że nauka, której celem jest uzyskanie pełni człowieczeństwa, ma także wymiar praktyczny, ponieważ uwalnia osobę starszą od stereotypów, najczęściej — od przekonania, że człowiek stary ma ograniczone możliwości wyboru tego, czym może zajmować się w starości. Poza tym, według J. Halickiego, senior na skutek edukacji zdolny jest do wyrażania wartości i lepiej przygotowany do realizowania celów wynikających z trzech pierwszych obszarów nauki.

Badacz za główne cele edukacyjne w starości uznał te, które przydatne są w rozwijaniu samodzielności, kreatywności, pokonywaniu barier cywilizacyjnych, nabywaniu nowych umiejętności kształcenia wszechstronnego z różnych dziedzin rzeczywistości, doskonalenia siebie, krytycyzmu, autonomii i odpowiedzialności (Halicki, 2000, s. 52—110).

Teoretyczne rozważania na wskazany w tytule artykułu temat chciałabym wesprzeć empirycznie. Za pomocne uznałam pytanie: Jakie są i z czego wynikają problemy edukacyjne seniorów na Górnym Śląsku oraz jaki mają związek z poczuciem sensu życia?

Zdecydowałam się na wybór typu badań jakościowych, ponieważ, według andragoga, zjawiska pedagogiczne „są często niepowtarzalne, mozaikowe, nieuchwytnie dla »grubych« narzędzi empirycznych badań ilościowych” (Pachociński, 1997). Wcześniej inni metodolodzy nauk społecznych także promowali ten typ badań, twierdząc, że „badane zjawiska nie są na ogół poznawalne poza swym kontekstem sytuacyjnym” (Pilch, 1995, s. 115). Podczas badań miałam możliwość głębszego poznania trudnej, ze względu na okres II wojny światowej, młodszoszkolnej fazy rozwojowej seniorów, których liczba badawcza stanowiła

zaledwie 6 osób. Skorzystałam z tego, że w badaniach jakościowych rezygnuje się z reprezentatywności próby i sposobu jej doboru. Każda sytuacja badawcza jest bowiem jednostkowa, wyjątkowa i niepowtarzalna (Pilch, 1995, s. 58). Zachowałam jednak celowość próby badawczej, gdyż chodziło mi o jednakowy czas i miejsce urodzenia oraz życia respondentów. Badania prowadziłam w Katowicach, gdzie jest wiele instytucji oświatowych z ofertą edukacyjną dla seniorów, m.in. Uniwersytet Trzeciego Wieku, dzienne domy pomocy społecznej, kluby seniora, organizacje społeczne. Zależało mi także na zróżnicowaniu badanych pod względem pewnych cech, przy zachowaniu innych cech jednakowych dla wszystkich respondentów (m.in.: środowisko górnośląskie, atmosfera w typowych, tradycyjnych rodzinach na tym terenie, podobne przeżycia z okresu młodszoszkolnego, a w czasie starości — zamieszkanie samodzielne lub z rodziną, możliwości edukacyjne w tym samym mieście). W podjętym temacie istotne też było wzajemne poznanie się z badanymi osobami, ponieważ chodziło mi o szczere i głębsze wypowiedzi seniorów na pytania wykraczające poza to, co jest obiektywne, wymierne, czyli oceny, wartości, przeżycia, itd.

Rodzaj badań jakościowych, a także już wcześniej sprecyzowane elementy procesu badawczego spowodowały, iż uznałam, że metoda indywidualnych przypadków jest w tej sytuacji najbardziej owocna, bo umożliwia dokonanie ocen drogi edukacyjnej i realizowanych zadań życiowych osób starszych w kontekście poczucia sensu życia (bądź jego braku), ocen, które wypowiadali badani. Biorąc pod uwagę możliwości badawcze i wskazania metodologiczne Tadeusza Pilcha, wybraną metodę realizowałam z wykorzystaniem technik obserwacji jednostkowej i wywiadu narracyjnego (Pilch, 1995, s. 72—81). Rezultaty badawcze przedstawiłam w dalszej części artykułu.

Zgromadzenie danych osobowo-rodzinnych respondentów ujawniło m.in.: klimat wychowawczy w ich rodzinach pochodzenia, możliwości dalszej nauki i ogólne warunki życia w okresie młodszoszkolnym. Okres ten, jak wynika z badań psychologów, ma istotne znaczenie w budowaniu osobowości w okresie starości (Brzezińska, red., 2005).

W badaniach jednym z respondentów był p. Janusz, 75-letni emerytowany hutnik. W dzieciństwie spędzonym w Chorzowie doświadczył traumatycznych przeżyć wojennych. Wspominając ten okres, powiedział: „To było straszna wojna. Bym nie życzył sobie przeżyć tego jeszcze raz. Pamiętam, gdy w pewne niedzielne południe w czasie obiadu nagle rozległ się huk bomb i w domu roztrzaskały się wszystkie szyby w oknach. Jak to się uspokoiło, to matka z piątką nas (dzieci) wyruszyła do swojej siostry w Katowicach i tak tu zostaliśmy, bo ojciec już wcześniej walczył z okupantem. Na szczęście zaraz po wojnie wrócił i zatrudnił się do prac

pomocniczych przy kopalni, bo zdrowia to on już nie miał. Natomiast ja w szybkim tempie ukończyłem kursy szkoły podstawowej, a potem zawodowej górniczej i pracowałem w kopalni na dole. Poznałem Łódzie i mamy dwóch dorosłych synów i czworo wnucząt¹.

Natomiast p. Halina ma 69 lat i od urodzenia jest związana z Katowicami. Ona też miała trudne dzieciństwo. Ojciec p. Haliny miał problem alkoholowy. Zmarł, jak miała pięć lat. Matka długo nie wychodziła za mąż, bo obawiała się o losy trójki dzieci w nowym małżeństwie. Respondentka stwierdziła, że w jej rodzinie pochodzenia niejednokrotnie wszyscy doznawali głodu. W dzieciństwie marzyła, aby jak najszybciej „wyrwać się i założyć własną rodzinę. Dlatego nie czekałam [...] na królewicza z bajki i wyszłam za mąż za sąsiada, bo był pracowity”. Rodzina, którą założyli, diametralnie różniła się od tej, którą знаła z własnego dzieciństwa. Jej mąż był kochającym i troskliwym partnerem oraz ojcem dwójki dzieci, dziś już dorosłych. Pracował w hucie „Zgoda” i całą pensję przynosił do domu, a „ja nauczona gospodarzenia, tak nią rządziłam, aby wystarczyło na korepetycje z matematyki dla córki” (p. Halina sama nie mogła pomóc córce, bo ukończyła zaledwie szkołę kucharską). Kobieta, chociaż nie pracowała zawodowo, miała aspiracje. Świadczyło o nich to, że chciała, aby jej dzieci więcej od niej osiągnęły w życiu (córka została pielęgniarką, a syn jest inżynierem).

P. Genowefa jest najmłodszą z respondentów, urodziła się po zakończeniu wojny, obecnie ma 66 lat. Dzieciństwo wspomina jako czas radosny i spokojny, wychowywała się z dwoma braćmi. P. Genowefa jako dziecko umiała i lubiła śpiewać, dlatego też po ukończeniu przez dziewczynkę szkoły podstawowej, w czasie nauki w liceum, matka zapisała ją do Zespołu Pieśni i Tańca „Śląsk”. Rodzice chcieli, aby skończyła studia stomatologiczne. Kobieta mówi jednak: „to mi nie odpowiadało psychicznie, wolałam zostać nauczycielką śpiewu”. Na studiach w Uniwersytecie Śląskim poznała studenta historii i wyszła za niego za mąż. Mieli mało pieniędzy, jednak — jak stwierdziła p. Genowefa — „życie mieliśmy udane..., chociaż nie było dzieci. Jak byliśmy młodzi, to zawsze było wesoło, wyjeżdżaliśmy z przyjaciółmi z pracy na wycieczki, a teraz mamy ogródek, taką działkę..., no i też jest miło”.

Kolejny badany senior — p. Marian (lat 72) — to absolwent Wydziału Mechaniczno-Energetycznego w Gliwicach. Urodzony na początku wojny, niechętnie wracał do opowieści z tego okresu. Swą wypowiedź na temat tamtych czasów skwitował krótko: było „ciężko, szczególnie jak matka tęskniła za ojcem, ale ten nie wrócił — słuch po nim zaginał...”. P. Ma-

¹ Podstawę analiz stanowią zapisy rozmów z respondentami. Zapisy nie zostały podane redakcji.

rian już jako młody mężczyzna chciał mieć własną rodzinę i w czasie studiów ożenił się z dwa lata młodszą od siebie Marią. Niestety, życie nie ułożyło mu się dobrze. W pracy doznał porażenia prądem, po wypadku już nie wrócił do dawnej sprawności fizycznej. Często, jak sam przyznał, był niezbyt miły dla rodziny. W końcu żona razem z synami powróciła do matki. W krótkim czasie rozwiedli się. P. Marian mieszka teraz sam w Katowicach.

P. Zofia ma 72 lata, urodziła się koło Częstochowy w wielodzietnej rodzinie — ma dwie siostry i dwóch braci. W czasie II wojny światowej „pracowitość rodziców pozwoliła na wykarmienie nie tylko ich samych, ale też udzielenie pomocy sąsiadom, którzy sobie nie radzili, ponieważ mieli niepełnosprawną córkę”. Seniorka mocno podkreśliła w dalszej swej wypowiedzi, że wychowanie religijne, które otrzymała w rodzinie pochodzenia, nauczyło ją, aby nie gardzić biednymi i ułomnymi osobami. Niestety, p. Zofia ma najniższe wykształcenie z rodzeństwa, bo pospieszyła się z wyjściem za mąż, gdyż poznała chłopca z okolic Katowic. On pracował w kopalni w Rudzie Śląskiej. Mimo tego, że było im tam dobrze, bo żyli się z sąsiadami, to jednak po kilku latach przeprowadzili się do Katowic, aby dzieci miały „lepsze niż oni warunki do dalszej nauki”. Kobieta pracowała na poczcie, a mąż w kopalni Katowice. Niestety, od kilku lat p. Zofia mieszka sama, ponieważ mąż zmarł.

Ostatnią badaną była p. Gertruda. 71-letnia kobieta wywodzi się z rodziny typowo górniczej, zarówno ze strony ojca, jak i ze strony matki. Ojciec pracował w kopalni, którą w czasie wojny kierował Niemiec, dlatego rodzinie dobrze się powodziło pod względem materialnym. Niestety, rodzice już „od maleńkości mieli przed nami tajemnice, gdyż w tym samym domu — [przeznaczonym] dla urzędników kopalni — mieszkali właściciele kopalni, a my — dzieci bawiliśmy się razem...”. Ojciec respondentki ukończył bowiem niemieckie technikum górnicze i zaraz został sztygarem w kopalni, w której pracował. W dalszej części opowieści kobieta wyjaśniła, że jej dziadkowie posłali ojca do szkół niemieckich, aby nie został bezrobotny, jak jej dziadek, który brał udział w powstaniach śląskich. Mocno podkreśliła „polskość” swego ojca. Po przegranej przez Hitlera wojnie, w okresie PRL-u, mimo że zdecydowanie trudniej mu się pracowało w kopalni (bo podlegli górnicy traktowali go jak obcego), jednak nigdy nie miał zamiaru wyjeżdżać do Niemiec. Wszak ich korzenie rodzinne były polskie i żarliwie pielęgnowali tradycję oraz kulturę narodową. P. Gertruda powiedziała: „do dziś mi to zostało”. Niestety po śmierci męża nie wiedziała, co ma dalej robić i jak żyć. Respondentka powiedziała: „cieszyłam się [jedynie z tego], że dzieci już były dorosłe, ale cóż z tego, kiedy mieszkały oddzielnie. Czułam ogromną pustkę, nie było — do kogo wypowiedzieć słowa..., wówczas ja

dołączyłam do siostry i stałam się studentką Uniwersytetu Trzeciego Wieku”.

Motywy uczestnictwa w edukacji w starości p. Gertrudy i dwóch jeszcze innych seniorów (p. Zofii i p. Mariana) stała się zatem samotność. O samotności mówiły osoby, których współmałżonek zmarł (p. Zofia) lub nie mieszkał ze swoją rodziną (p. Marian).

P. Gertruda stwierdziła: „samotność nie udała się Panu Bogu... [zamyśliła się i po chwili dodała], a kiedy żył mąż, to wychodziliśmy do znajomych, a teraz pustka. O Uniwersytecie Trzeciego Wieku przeczytałam w »Dzienniku Zachodnim«, sama bym tam nie poszła, ale siostra mnie zachęciła, razem — zawsze raźniej”. Podobnie uważała p. Zofia: „starość jest trudna jak człowiek jest samotny i stary”. Niestety, dopiero na drugim miejscu kobiety wymieniły chęć nauczenia się nowych treści potrzebnych do życia. Inaczej kwestię nauki w późnym wieku postrzegał mężczyzna, który powiedział: „jak ja kończyłem studia, to nikt nie słyszał o komputerze czy Internecie, a to przecież »okno« na świat. Sąsiadka zapisała się wcześniej i to ona mnie zachęciła, wiedząc, że mam dużo czasu wolnego. Wcześniej jednak zapytałam ją, jakiego rodzaju są zajęcia, bo chciałem przede wszystkim nauczyć się języka niemieckiego i dowiedzieć się o tym, jak żyją moi rówieśnicy, szczególnie samotni”. Warto podkreślić, że p. Gertruda podawane przez profesorów w Uniwersytecie Trzeciego Wieku wiadomości naukowe na temat zdrowia przekazuje zainteresowanym pensjonariuszkom Dziennego Domu Pomocy Społecznej (DDPS); dzieli się również tymi wiadomościami, które sama przeczytała w pismach medycznych na temat racjonalnego odżywiania się i stylu życia w starości. Bardzo była zadowolona z tego, że udało się jej zachęcić sąsiadkę i dwie seniorki z DDPS do uczestnictwa w zajęciach na Uniwersytecie Trzeciego Wieku. Badana widziała sens edukacji podjętej przez siebie w wieku emerytalnym. Zajęcia komputerowe, w których uczestniczyła razem z seniorkami, okazały się dla nich bardzo przydatne, a nawet interesujące, kiedy już dobrze nauczyły się korzystać z Internetu. Umiejętność korzystania z Internetu umożliwiła p. Zofii kontaktowanie się z wnuczką, która „wyjechała w czasie wakacji zarobić na studia”. Natomiast koleżanki p. Gertrudy poszukiwały na studiach wiedzy z zakresu ziołolecznictwa. Na początku seniorki miały kłopoty z opanowaniem „myszki”: „[to] bardzo czułe urządzenie, a poza tym, dobrze — już nie widzę i nie zawsze włączę ten przycisk, który powinnam...” — powiedziała p. Zofia. Natomiast p. Marian o wykładach na temat zdrowia w Uniwersytecie Trzeciego Wieku dowiedział się od rehabilitanta, który pracuje ze studentami na Uniwersytecie Medycznym. Seniora zainteresowały ćwiczenia i techniki ich wykonywania, gdyż zależało mu na poprawieniu stanu własnego zdrowia. Z tego samego powodu zapisał się na warsztaty

z gimnastyki rehabilitacyjnej: „uczestniczę [...] i może od razu nie pomogły, ale jak trochę pogimnastykuję się, to czuję się lepiej i mam chęć do życia. Nawet spotykam się z emerytowanym górnikiem, bo mamy wspólne tematy z pracy w kopalni”.

Z wypowiedzi osób badanych — uczestników zajęć w Uniwersytecie Trzeciego Wieku — wynika, że zauważyli oni sens edukacji, którą podjęli już na emeryturze.

Jak już wcześniej pisałam, człowiek stary znalazł się w sytuacji szybkich i nieustających zmian, jakie niesie z sobą postęp cywilizacyjny (Dzięgielewska, 2000, s. 68). W dzisiejszej rzeczywistości rozwój nauki i techniki wymusza na seniorach konieczność aktualizowania i zdobywania nowej wiedzy, gdy osoby starsze tego nie robią, mogą się czuć zagubione, mieć trudności w egzystowaniu w świecie.

Przykładem osoby, która czuła niechęć do nabywania nowych umiejętności, była p. Halina. Długo nie chciała się nauczyć posługiwać telefonem komórkowym (korzysta z telefonu stacjonarnego), chociaż córka namawiała ją do tego. Seniorka powiedziała: „myślałam, że to jest bardziej skomplikowane, ale zadzwonić już potrafię, [...] tylko z SMS-ami mam problem, bo takie małe te przyciski. Muszę też nauczyć się obsługi bankomatu, bo to jest też duże udogodnienie [...]”.

Postawa p. Haliny świadczy o tym, że niska ocena swoich możliwości intelektualnych przez osobę starszą wyzwała u niej potrzebę zależności. Potrzeba ta może zostać zniwelowana przez umiejętne zachęcenie (np. przez najbliższych) tej osoby do edukacji. Elżbieta Trafiałek uważa, że niska pozycja człowieka starego w rodzinie, w środowisku społecznym może stać się przyczyną frustracji i napięć (Trafiałek, 2003, s. 254).

Edukacja seniorów w sposób skuteczny nie tylko przyczynia się do nabywania przez nich nowych wiadomości o otaczającej rzeczywistości, ale też pomaga im w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami, a więc redukuje osamotnienie, które tak mocno odczuwa p. Marian, odkąd opuściła go żona. Senior powiedział: „życie straciło dla mnie sens, nie miałem żadnego sprecyzowanego celu życiowego. Stałem się zamknięty i nawet nie cieszyłem się z odwiedzin brata, bo on miał dla [...] kogo żyć. Niestety ja nie, bo moja żona wyprowadziła się ode mnie i zabrała dzieci. Dziś one są dorosłe [...], przychodzą, jak zabraknie im pieniędzy”. Choroba, brak pracy zawodowej, która dawała p. Marianowi tyle radości, ale też rozwód, brak najbliższych członków rodziny obniżyły jego poczucie własnej wartości i nastawiły negatywnie do świata oraz samego siebie. Dlatego przez długi czas mężczyzna nie dążył już do niczego. Jak sam twierdził, „myślał o tym, żeby dotrzeć do końca życia, a nawet pojawiała się chęć skończenia z sobą, ale cóż by mi matka powiedziała z tamtego świata... Dopiero wziąłem się »w garść«, po rozmowach z kolegami z pracy, ale

także i sąsiedzi pomogli mi przetrwać ten trudny czas...”. Psychologowie uważają, że sterowanie własnymi myślami i uczuciami w dużej mierze decyduje o samopoczuciu i zachowaniu człowieka; jego zadowoleniu bądź niezadowoleniu z życia (np. Peale, 1995).

Zupełnie inne powody utraty sensu życia mieli p. Janusz i jego żona. Synowie po założeniu własnych rodzin wyprowadzili się z domu. Senior powiedział: „nie mieliśmy [...] dla kogo żyć, robić zakupów i gotować. Kolegów z pracy też nie miałem wielu, niektórzy już zmarli, a żona także czuła się samotna, ponieważ zawodowo nie pracowała, co na Górnym Śląsku jest normalne — zajmowała się dziećmi i domem”. Synowe p. Janusza też długo nie pracowały, tylko wychowywały dzieci „i nas nie potrzebowały, żona często płakała w samotności... na szczęście dziś jest inaczej, bo synowe pracują, a żona i ja pomagamy młodym...”. To najbliższa rodzina jest sensem życia p. Janusza i jego żony. To jego miłość i dobroć skierowana w stronę najbliższych powoduje, że jest zadowolony z życia.

Jak pisze Grażyna Szabelka, pomoc bliskim jest jednym z czynników konstytuujących poczucie sensu życia i objawia się w rodzaju miłości Caritas, której celem jest pomoc potrzebujących (Szabelka, 2001, s. 99). Również dwie inne seniorki: p. Halina, p. Zofia — odnajdują radość życia w zajmowaniu się rodziną, a szczególnie wnuczętami, którym wpajają zasady wychowania Kościoła katolickiego. Ich sensem życia jest też miłość oraz uczciwość wobec każdego człowieka. Starsze kobiety są zadowolone ze swego życia, gdyż jest ono wypełnione pomocą osobom najbliższym. Jedna z nich — p. Halina — powiedziała: „przez życie trzeba dalej iść z pokorą i przyjmować godnie to, co niesie los”. Myślę, że tego rodzaju postawy badanych osób w starości są spowodowane trudnym życiem w okresie wcześniejszym — zarówno w dzieciństwie, jak i w dorosłości. Poza tym te kobiety nie mają jasno sprecyzowanych celów życiowych. Obie seniorki — p. Halina i p. Zofia — powiedziały podobnie: „jest mi tak dobrze, jak jest obecnie, życie małżeńskie było udane, cóż więcej można chcieć od losu”.

W tego typu wypowiedziach, według mnie, ujawnia się wpływ II wojny światowej oraz okupacji, a także wychowania w tradycyjnych rodzinach śląskich. Można uznać, że w sytuacjach wątpliwych szans realizacji osobistych potrzeb rozwojowych życie rodzinne pozostaje u nich uniwersalną wartością.

Wyniki niniejszych badań empirycznych nie dają podstaw do sformułowania wniosków dotyczących całej populacji seniorów na Górnym Śląsku, niemniej jednak badania literatury przedmiotu i biografii edukacyjnej 6 respondentów w okresie starości wskazują, że podejmowanie przez nich jakiegokolwiek aktywności zgodnej z osobistymi potrzebami jest skuteczną metodą niwelowania poczucia osamotnienia, chociaż nie

zawsze budowania ich osobowości. Nadawanie sensu własnemu życiu przez badane osoby powinno być przez nie kojarzone z ich własną edukacją, co nie zawsze ma miejsce, jak wynika z niniejszych badań empirycznych (p. Genowefa, p. Janusz). Psychologowie człowieka dorosłego twierdzą, że bierność intelektualna to poważne zagrożenie dla osób w starości, gdyż przyspiesza proces starzenia się w tej sferze (np. Pietrasiński, 1990).

Analiza biografii badanych seniorów z Górnego Śląska skłania mnie do przekonania, że przyczyn niezadowolającego stanu motywacji do edukacji tych osób w starości należy szukać w:

- tradycyjnym wzorcu wychowania pielęgowanym w śląskich rodzinach; konsekwencją przyjęcia tego wzorca stało się to, że do dziś przede wszystkim kobiety-seniorki najchętniej angażują się w sprawy rodzinne, w tym szczególnie dorosłych dzieci, które stały się dla nich ważniejsze niż własne zdrowie psychofizyczne i intelektualne,
- procesie wynaradawiania młodych Polaków przez władze hitlerowskie i otwieraniu w czasie wojny jedynie szkół zawodowych, przygotowujących młode pokolenie do pracy w przemyśle ciężkim,
- złych warunkach w szkolnictwie po zakończeniu II wojny światowej.

Warto podkreślić, że czynnikiem sprzyjającym edukacji badanych seniorów w okresie młodszoszkolnym stało się bezgraniczne oddanie ówczesnych pedagogów młodemu pokoleniu (Kempa, 2011).

Mając na uwadze konieczność kształtowania satysfakcjonującego sensu życia seniorów z Górnego Śląska w społeczeństwie wiedzy w kontekście wyróżnionych cech osobowych człowieka w starości i okoliczności społeczno-politycznych w tym regionie, uważam, że — poza funkcjonującymi już instytucjami edukacyjnymi dla osób starych — należy organizować na osiedlach mieszkaniowych różnorodne instytucjonalne formy kształcenia tego typu, także dla osób w średniej dorosłości.

W moim przekonaniu dopiero permanentne przygotowywanie człowieka do starości spowoduje, że na tym terenie kolejne pokolenia seniorów będą uczestniczyć w edukacji w sposób świadomy i skuteczniej oraz szybciej odnajdą cele życiowe, których realizacja da im poczucie sensu życia w zmieniającej się cywilizacji.

Myślę też, że tylko wówczas będzie możliwa inkluzja osób starych z Górnego Śląska, satysfakcjonująca z punktu widzenia gerontologicznego.

Bibliografia

- Badura-Madej W., 1999: *Podstawowe pojęcia teorii kryzysu i interwencji kryzysowej*. W: *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*. Red. W. Badura-Madej. Katowice.
- Bauman T., 1995: *O możliwości zastosowania jakościowych metod w badaniach pedagogicznych*. W: *Zasady badań pedagogicznych*. Red. T. Pilch. Warszawa.
- Bochenek A., Bromley D.B., Rosset E., Leszczyńska-Rejchert A., 2006: *Człowiek starszy i jego wspomaganie — w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn.
- Brzezińska A.J., Hejmanowski S., 2005: *Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.J. Brzezińska. Gdańsk.
- Brzezińska A.J., red., 2005: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk.
- Dzięgielewska M., 2000: *Człowiek dorosły wobec wyzwań codzienności. Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*. Lublin.
- Frankl V.E., 1984: *Homo patiens*. Przeł. R. Czernecki, J. Morawski. Wyd. 3. Warszawa.
- Głaz S., 1998: *Sens życia*. Kraków.
- Halicki J., 2000: *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompensacyjnej. Studium historyczno-porównawcze*. Białystok.
- Kempa G., 2011: *Kształcenie nauczycieli szkolnictwa ogólnokształcącego na Górnym Śląsku w latach 1865—1976*. Katowice.
- Kubacka-Jasiecka D., Budyń K., red., 2005: *Kryzys, interwencja i pomoc psychologiczna. Nowe ujęcie i możliwości*. Toruń.
- Mirski A., 2011: *Rozwój w wieku senioralnym z perspektywy life-span development*. W: *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się*. Red. Y. Karandashv, T. Senko. Mysłowice.
- Orzechowska G., 1999: *Aktualne problemy gerontologii społecznej*. Olsztyn.
- Pachociński R., 1997: *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*. „Edukacja”, nr 3.
- Peale N.V., 1995: *Moc pozytywnego myślenia*. Warszawa 1995.
- Pietrasiński Z., 1990: *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa 1990.
- Pilch T., 1995: *Zasady badań pedagogicznych*. Wyd. 2 popr. i rozszerz. Warszawa 1998.
- Straś-Romanowska M., 2000: *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa 2000.
- Susułowska M., 1989: *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa.
- Szabelka G., 2001: *Miłość — źródło poczucia sensu życia*. W: *Sens życia — sens wychowania*. Red. A.M. Tchorzewski, P. Zwierzchowski. Bydgoszcz.
- Szatur-Jaworska B., 2000: *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*. Warszawa.
- Szczurkiewicz P., 2005: *Pomoc psychologiczna w kryzysie psychicznym — spojrzenie z perspektywy logoterapii*. W: *Kryzys, interwencja i pomoc psychologiczna. Nowe ujęcie i możliwości*. Red. D. Kubacka-Jasiecka, K. Budyń. Toruń.
- Świątkiewicz W., 1999: *Rodzina górnicza górnośląskim symbolem?* „Śląsk”, nr 11.
- Tobiasz-Adamczyk B., red., 2009: *Przemoc wobec osób starszych*. Kraków.
- Trafiałek E., 2003: *Polska starość w dobie przemian*. Katowice.

W roku 2012 nakładem

Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego

ukazały się następujące publikacje z dziedziny pedagogiki i psychologii:

Joanna Gruba

Ocena słuchu fonemowego u dzieci w wieku przedszkolnym

Anna Nowak

Zagrożenie wykluczeniem społecznym kobiet niepełnosprawnych

Ewa Szadzińska

Podstawy poznawcze procesu kształcenia

Grażyna Szafraniec

Malowanie palcami. Analiza diagnostyczna. Cz. 1. (książka + płyta CD)

Maria Anna Zając

Fenomenologiczne wątki w psychologii poznania. Badania Danuty Gierulanki nad przyswajaniem pojęć i rozumieniem tekstu

Nr indeksu 330566
PL ISSN 0137-706X

Copyright © 2012 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

Redaktor
MAGDALENA STARZYK
KRYSTIAN WOJCIESZUK
Projektant okładki i szaty graficznej
BEATA MAZEPA-DOMAGAŁA
Redaktor techniczny
BARBARA ARENHÖVEL
Korektor
DANUTA STENCEL
Skład i łamanie
ALICJA ZAŁĘCKA

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 230 + 50 egz. Ark. druk. 27,00.
Ark. wyd. 29,5. Papier offset. kl. III, 90 g
Cena 30 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c.
M. Rejnowski, J. Zamiara
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Zasady opracowania materiałów

1. Redakcja przyjmuje teksty, które dotąd nigdzie nie były publikowane.
2. Nadsyłane prace będą recenzowane, a następnie omawiane na posiedzeniach Redakcji, która podejmie decyzję w sprawie zakwalifikowania ich do druku. O decyzji Redakcji Autor zostanie poinformowany. W przypadku niezakwalifikowania artykułu do druku zostanie on zwrócony Autorowi. (Prace realizowane między innymi w ramach grantu powinny być opatrzone informacją o rodzaju, numerze i tytule problemu badawczego).
3. Objętość tekstu nie może przekraczać 16 stron formatu A4, łącznie z bibliografią, przypisami, tabelami, rysunkami. Wyjątek od tej zasady stanowią jedynie artykuły zamówione.
4. Materiały przekazane do Redakcji powinny zawierać:
 - komputerowy wydruk tekstu wraz z bibliografią (uporządkowaną alfabetycznie, w układzie nazwisko/data) oraz CD,
 - tabele, rysunki (wydruk oraz CD),
 - do każdego tekstu abstrakt oraz słowa kluczowe — w języku angielskim (względnie polskim),
 - przypisy: bibliograficzne (podane w tekście głównym, umieszczone w nawiasach w układzie nazwisko/data), rzeczowe (opatrzone cyfrą odpowiadającą numeracji ciągłej przypisów w tekście głównym, napisane na oddzielnej stronie),
 - informacje o Autorze (imię i nazwisko, tytuł, stopień naukowy i zawodowy, specjalność, stanowisko i miejsce pracy, aktualnie pełnione funkcje w stowarzyszeniach i towarzystwach krajowych i zagranicznych, adres do korespondencji, adres domowy, numer telefonu).

Warunki prenumeraty

Warunkiem regularnego otrzymywania „Chowanny” jest złożenie zamówienia na prenumeratę roczną. Cena każdego z tomów wyniesie 36 zł (+ VAT)

Zamówienia prosimy wysyłać pod adresem:

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO
UL. BANKOWA 12B, 40-007 KATOWICE
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl
tel. (32) 359-15-70

Bieżące numery można nabywać bezpośrednio w księgarni Wydawnictwa ul. Bankowa 12 (budynek rektoratu) lub zamawiać korespondencyjnie.

Subscription orders for all the magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through the:

Foreign Trade Enterprise
ARS POLONA
Centrala Handlu Zagranicznego ARS POLONA S.A.
ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa

Księgarnia Wysyłkowa „LEXICON”
Maciej Woliński
ul. Dereniowa 2/96, 02-776 Warszawa
e-mail: lexicon@lexicon.net.pl

KOLPORTER S.A.
ul. Zagnańska 61, 25-528 Kielce