

Zeszyty Naukowe  
Wydziału Zarządzania GWSH

Zeszyty Naukowe  
Wydziału Zarządzania GWSH

**Nr 5**

**Globalna Gospodarka, Zarządzanie, Prawo i Administracja**

**Global Economy, Management, Law and Administration**

## W kierunku edukacji przyszłości

pod redakcją naukową  
**Ewy Krzyżak-Szymańskiej  
i Andrzeja Misiołka**



**GÓRNOŚLĄSKA WYŻSZA SZKOŁA HANDLOWA  
im. Wojciecha Korfańtego**

Katowice 2015

**Globalna Gospodarka, Zarządzanie, Prawo i Administracja**

**Global Economy, Management, Law and Administration**

W kierunku edukacji przyszłości

“ Nie można wygrywać walki o przyszłość Polski bez nowoczesnej i efektywnej edukacji,  
która jest strategiczną inwestycją społeczną i ekonomiczną oraz prawem wszystkich  
obywateli, a także uniwersalną wartością”

*[Cz. Banach 2007, s.7]*

Zeszyty Naukowe  
Wydziału Zarządzania GWSH

Zeszyty Naukowe  
Wydziału Zarządzania GWSH

**Nr 5**

**Globalna Gospodarka, Zarządzanie, Prawo i Administracja**

**Global Economy, Management, Law and Administration**

## W kierunku edukacji przyszłości

pod redakcją naukową  
**Ewy Krzyżak-Szymańskiej  
i Andrzeja Misiotka**



**GÓRNOŚLĄSKA WYŻSZA SZKOŁA HANDLOWA**  
**im. Wojciecha Korfańtego**

Katowice 2015

# **GÓRNOŚLĄSKA WYŻSZA SZKOŁA HANDLOWA im. Wojciecha Korfantego**

Recenzent:

**dr hab. prof. SAN Sławomir Cudak**

**Redaktor naczelny:** prof. nadzw. dr hab. Krzysztof Szaffarski

**Wydawca:** Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. Wojciecha Korfantego

**Redaktor statystyczny:** prof. zw. dr hab. Grażyna Trzpiot

## **Rada naukowa:**

prof. zw. dr hab. Jerzy Rokita – przewodniczący – GWSH

prof. zw. dr hab. Ryszard Janikowski – GWSH

prof. nadzw. dr hab. Andrzej Bisztyga – GWSH

prof. dr hab. Oskar Starzeński – emerytowany profesor Université de Valenciennes, Francja

dr hab. Václav Lednický – Slezská univerzita, Opava, Republika Czeska

prof. dr Lucjan Orłowski – Sacred Heart University, Fairfield, Connecticut, USA

prof. dr Henrich Badura – Bundesministerium fuer Wissenschaft und Forschung, Stabstelle bilaterale  
Freundschaftsgesellschaften, Wiedeń, Austria

Copyright © by

**GWSH**

ISSN 1428–9520



Katowice 2015

Skład i łamanie:

Wydawnictwo

Agencja Artystyczna PARA Zenon Dyrzka

ul. Chorzowska 73A, 40-101 Katowice

tel.: 516 148 044

E-mail: [parawydawnictwo@wp.pl](mailto:parawydawnictwo@wp.pl)

Wydanie I, nakład 100 egz. Arkuszy wydawniczych 10,25, arkuszy drukarskich 12,00

# SPIS TREŚCI

CONTENTS .....	7
WSTĘP .....	9

## **Część I. PŁYNNA NOWOCZESNOŚĆ A EDUKACJA**

<b>MAGDALENA PIŁAT-BORCUCH</b> <i>Płynna</i> edukacja w epoce płynnej nowoczesności .....	13
<b>EWA KRZYŻAK-SZYMAŃSKA, ANDRZEJ SZYMAŃSKI</b> Pokolenie „DIGITAL NATIVES” wyzwaniem dla współczesnej edukacji .....	23
<b>SABINA LAZIK-WODARZ</b> Edukacja XXI wieku w społeczeństwie opartym na wiedzy w kontekście rozwoju osobowości ucznia .....	42
<b>URSZULA TABOR</b> Czas wewnętrzny jako perspektywa rozwoju i uczenia się dorosłych .....	59

## **Część II. W POSZUKIWANIU SKUTECZNYCH DRÓG NAUCZANIA I WYCHOWANIA MŁODEGO POKOLENIA**

<b>MAŁGORZATA MNICH</b> Start szkolny dzieci sześciolletnich i siedmioletnich a ich kom- petencje docelowe w zakresie edukacji polonistycznej i matema- tycznej .....	83
--	----

<b>DAGMARA CHLASTA-OBŁĄK, MIROSŁAW KISIEL</b>	
Upowszechnianie i udostępnianie muzyki poprzez udział dzieci i młodzieży w artystycznych zajęciach pozaszkolnych .....	99
<b>EWA KRZYŻAK-SZYMAŃSKA, ANDRZEJ SZYMAŃSKI</b>	
Budowa „Szkolnego Programu Profilaktycznego” – teoria a praktyka postępowania .....	114

### **Część III.**

## **WYBRANE ŚRODOWISKA EDUKACYJNE I ICH PROBLEMY**

<b>MACIEJ BERNASIEWICZ,</b>	
<b>MONIKA NOSZCZYK-BERNASIEWICZ</b>	
Edukacja w placówkach resocjalizacyjnych szansą na integrację społeczną nieletnich przestępców .....	141
<b>KAZIMIERZ MISIOŁEK, ANDRZEJ MISIOŁEK</b>	
Praktyki pedagogiczne dla studentów kierunku pedagogika w Górnośląskiej Wyższej Szkole Handlowej w Katowicach .....	152
<b>SŁAWOMIR KOWALSKI</b>	
Zarządzanie małymi szkołami w regionie śląskim .....	162
<b>AUTORZY PUBLIKACJI</b> .....	178

# CONTENTS

CONTENTS .....	5
INTRODUCTION .....	9

## Section I

### LIQUID MODERITY AND EDUCATION

<b>MAGDALENA PIŁAT-BORCUCH</b> <i>Liquid</i> education in an age of liquid modernity .....	13
<b>EWA KRZYŻAK-SZYMAŃSKA, ANDRZEJ SZYMAŃSKI</b> The generation of <i>Digital Natives</i> as a challenge for modern education .....	23
<b>SABINA LAZIK-WODARZ</b> Education in the twenty – first century knowledge-based society in the context of student’s personality .....	42
<b>URSZULA TABOR</b> Internal time as the prospect of development and adult education .....	59

## Section II

### IN SEARCH OF EFFECTIVE WAYS OF TEACHING AND EDUCATION OF THE YOUNG GENERATION

<b>MAŁGORZATA MNICH</b> School start of six- and seven-year-old children vs their target competence within Polish language and mathematical education .....	83
<b>DAGMARA CHLASTA-OBŁĄK, MIROŚLAW KISIEL</b> Broadcasting and sharing music through participation of children and youth in artistic extracurricular activities (showed by example of the City Club of Jan Kiepura in Sosnowiec) .....	99



<b>EWA KRZYŻAK-SZYMAŃSKA, ANDRZEJ SZYMAŃSKI</b> Construction of “Preventive School Program” – the theory and practice of conduct .....	114
--	-----

### **Section III**

## **LEARNING ENVIRONMENTS AND THEIR PROBLEMS**

<b>MACIEJ BERNASIEWICZ,</b> <b>MONIKA NOSZCZYK-BERNASIEWICZ</b> Education in the correctional facilities as counteracting the social exclusion of the delinquents .....	141
<b>KAZIMIERZ MISIOŁEK, ANDRZEJ MISIOŁEK</b> Teaching practice for students majoring in pedagogy in Katowice School of Economics .....	152
<b>SŁAWOMIR KOWALSKI</b> Small schools’ management in Silesian region .....	162
<b>THE AUTHORS</b> .....	178

# Wstęp

W dobie gwałtownych zmian cywilizacyjnych, technologizacji życia, eksplozji informacyjnej oraz niedającego się przewidzieć jutra proces edukacji dzieci i młodzieży nabiera szczególnego znaczenia. To edukacja zdaniem T. Parsonsa (za: Googman 1992, s. 61–62) jest jednym z niezbędnych elementów składowych funkcjonowania społeczeństwa. Dzięki niej poprzez reprodukcję społeczną i kulturową może ono przetrwać i kontynuować dokonania poprzednich pokoleń. Nie jest to łatwe gdy mówimy o przepaści generacyjnej pomiędzy cyfrowymi imigrantami i cyfrowymi tubylcami, której nie da się pokonać tradycyjnymi sposobami. Nowa generacja *Digital Natives* (Prensky, 2001), dla której komputer i Internet to naturalna sieć społecznego komunikowania, tworzenia własnej tożsamości, środowisko rozrywki i pracy, poszukuje swojej drogi do dorosłości w swoisty dla siebie sposób. Dorosli przestali być głównym źródłem wiedzy jak żyć. Dlatego też współczesne społeczeństwo musi poszukiwać skutecznej formuły nauczania i wychowania, tak aby dobrze przygotować młodzież do dorosłego życia. Siła z jaką nowe technologie oddziałują na społeczeństwo nie ułatwiają tego poszukiwania.

Raport Horyzontalny dla systemu oświaty (The Horizon Report K-12, 2010) kreśli 5 trendów zmian w szeroko pojętej edukacji. Po pierwsze technologie będą częścią życia wszystkich młodych ludzi i należy je wykorzystać jako narzędzie edukacji. Po drugie kompetencje technologiczne będą miały ważny wpływ na wszystkie dziedziny aktywności człowieka. Zatem edukacja powinna je kształcić i wyrównywać luki cyfrowe pomiędzy uczniami. Po trzecie edukacja powinna kształtować innowacyjność, kreatywność oraz osobistą przedsiębiorczość młodego pokolenia, bo tylko te kompetencje dają prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu w życiu dorosłym. Po czwarte szkoła przestaje być jedynym miejscem, w którym się uczymy. Sukcesywnie znikająca się jej rola na rzecz edukacji nieformalnej, pozaszkolnej czy alternatywnej. Po piąte mamy do czynienia z przekształcaniem się środowisk edukacyjnych w przestrzenie edukacyjne nie ograniczone czterema ścianami klasy szkolnej i bardziej interdyscyplinarne, wirtualne i społecznościowe niż dotychczas.

S. Downes kanadyjski wizjoner i edukator przedstawia swoją wizję edukacji w 2050 roku. (za: Polak 2010<sup>1</sup>) Mówi o przenikaniu życia człowieka

---

<sup>1</sup> <http://www.institutobywatelski.pl/wp-content/uploads/2010/06/broszurka-edukacja.pdf>

przez nowe technologie do tego stopnia, że obiekty będą potrafiły komunikować się z ludźmi i wyjaśniać kim są, i w jaki sposób z nimi postępować. Twierdzi również, że sieć będzie tworem dynamicznym posiadającą wiedzę i dzielącą się tą wiedzą z człowiekiem, a nauczanie przyjmie postać dzielenia się wiedzą pomiędzy ludźmi bez względu na ich wiek i etap kształcenia. Uczyć się będziemy przede wszystkim umiejętności praktycznych, które pozwolą nam skutecznie działać w zmieniającej się rzeczywistości.

Patrząc zatem w przyszłość już dzisiaj należy szukać odpowiedzi na pytanie jak edukować człowieka do życia w przyszłości? Jakich środków do tego używać by nie zatracić człowieczeństwa? Jakich zmian dokonywać w środowiskach edukacyjnych by stworzyć społeczeństwu polskiemu optymalne szanse rozwoju w technologicznym świecie?

Publikacja poszukuje odpowiedzi na postawione powyżej pytania. Stara się wnikać w różne obszary edukacji by przybliżyć czytelnikowi aktualne jej problemy i dać możliwość refleksji nad dotychczasowym kształtem edukacji oraz potrzebami jej zmian.

*Redaktorzy*

**Część I.**

**PŁYNNA NOWOCZESNOŚĆ  
A EDUKACJA**

---

---



MAGDALENA PIŁAT-BORCUCH

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

# edukacja w epoce płynnej nowoczesności

**Liquid education in an age of liquid modernity**

## 1. Wstęp

Znaczenie edukacji już od starożytności pozostaje nie do przecenienia. Edukacja pozostaje w ścisłym związku z dokonującym się rozwojem społecznym, a jej brak powiązany jest ze zmianami o charakterze regresywnym.

Rozwój oznacza – poza przekształceniami w sferze gospodarki – zmianę życia ludzi. Ekonomiści mówią o edukacji jako kapitale ludzkim, podkreślając że inwestowanie w człowieka przynosi owoce, tak samo jak inwestowanie w maszyny. Ale edukacja przynosi coś więcej – pisze J. E. Stiglitz, „ucząc podstawowych zasad współczesnej nauki i elementów analitycznego rozumowania oraz pobudzając zdolność do uczenia się, otwiera umysły na uświadamianie sobie możliwości dokonywania zmian i istnienie innych sposobów organizowania produkcji” (Stiglitz 2007, s. 67).

W rozważania na temat edukacji, od wielu już lat wpisana jest także dyskusja na temat kryzysu edukacji i choć dyskusja ta przybiera na sile, to – jak podkreśla Zygmunt Bauman, nie jest niczym nowym: „Historia szkolnictwa pamięta wiele okresów kryzysowych, kiedy to stawało się jasne, że pozornie sprawdzone i wiarygodne założenia tudzież strategie nie przystają już do rzeczywistości i wymagają ponownego przemyślenia, rewizji albo reformy” (Bauman 2011, s. 149). Świat, w którym żyjemy, jest światem nieprzewidywalnej zmiany, a ostateczne cele tradycyjnej edukacji (stałe nawyki, solidne ramy poznawcze i stabilne hierarchie wartości) stają się kulą u nogi, a przynajmniej tak traktuje je rynek wiedzy, dla którego lojalność, nierozzerwalne więzi i długoterminowe zobowiązania stanowią przekleństwo (Bauman 2011, s. 155).

Artykuł stanowi próbę spojrzenia na edukację z perspektywy wzrostu znaczenia wiedzy we współczesnym świecie. Autorka (poza zarysowaniem różnic między nauczaniem tradycyjnym a e-edukacją) podejmuje problem dezaktualizowania się wiedzy – tak charakterystyczny dla epoki płynnej nowoczesności.

## 2. Wiedza jako kapitał

Wzrost znaczenia wiedzy we współczesnym świecie jest faktem. Wiedza tworzy siłę napędową przemian, które współcześnie – głównie za sprawą globalizacji – stają się katalizatorem rozwoju nowych technologii, ale także idei, sposobów myślenia, uczestnictwa w kulturze, stylów życia itd.

Żyjemy w epoce, w której umiejętności tworzenia wiedzy oraz pozyskiwania i przetwarzania informacji stały się podstawową drogą do ekonomicznego sukcesu. W odniesieniu do gospodarki opartej na wiedzy, wskazuje się na pięć dziedzin jej funkcjonowania:

- przemysły wysokiej techniki o najwyższym poziomie wydatków na B+R;
- nauka i zaplecze B+R;
- edukacja, ze szczególnym wskazaniem na szkolnictwo wyższe;
- usługi biznesowe charakteryzujące się wysokim stopniem profesjonalizmu i specjalizacji;
- sektor usług informacyjnych (Dąbrowska, Janoś-Kresło, Wódkowski 2009, s. 10).

Do kwestii wiedzy jako fundamentu nowej koncepcji rozwoju odnosi się także jedno z pierwszych określeń Gospodarki Opartej na Wiedzy (GOW). Definicja w nim zawarta określa GOW jako gospodarkę, „w której wiedza jest tworzona, przyswajana, przekazywana i wykorzystywana bardziej efektywnie przez przedsiębiorstwa, organizacje, osoby fizyczne i społeczności, sprzyjając szybkiemu rozwojowi gospodarki i społeczeństwa”. Wiedza jest zarówno produktem, jak i czynnikiem napędzającym gospodarkę. Wymaga ona ciągłego procesu uczenia się samej wiedzy, jak również umiejętności jej przetwarzania i efektywnego wykorzystania. Zatem wiedza nie jest tylko uzupełniającym czynnikiem produkcji, tak jak praca, kapitał czy ziemia; wiedza sprawia, że zasoby organizacji pozwalają tworzyć wartość.

W epoce płynnej nowoczesności, kiedy zmieniają się rynki, rozwijają nowe technologie, produkty starzeją w przeciągu nocy, a konkurencja nie śpi, sukces mogą jedynie te organizacje, które konsekwentnie tworzą nową wiedzę (Niklewicz-Pijaczyńska, Wachowska 2012, s. 12–13).

Ponowoczesny świat niezwykle dowartościował samą wiedzę, jak również wysiłki zmierzające do jej zdobycia. O ile w świecie przednowoczesnym największym problemem był brak dostępu do wiedzy, o tyle w świecie ponowoczesnym problemem jest nadmiar wiedzy i trudy związane z jej selekcją.

Problemy związane z wiedzą obejmują ciągłą i coraz szybszą dezaktualizację samej wiedzy, jak również jej nośników. Tradycyjne księgozbiory stają się reliktem przeszłości, a ich miejsce zajmują cyfrowe zasoby wiedzy.

Rozwój w zakresie zasobów cyfrowych w Polsce obejmuje:

- rozwój polskich zasobów cyfrowych: cyfrowe zasoby biblioteczne i archiwalne, zasoby wirtualnych muzeów, systemy e-turystyki i informacji geograficznej, meteorologicznej, systemy informacji ekologicznej, medycznej (*e-health*), zawartość systemów zdalnej edukacji elektronicznej (*e-learning*) czy systemy elektronicznej komunikacji społecznej. Dotyczy projektów sektora publicznego i prywatnego;
- rozwój systemów udostępniania zasobów informacji publicznej, tj. systemów wtórnego wykorzystania zasobów informacji publicznej (w tym zasobów informacji prawnej), oraz projektów związanych z udostępnianiem informacji wielojęzycznej w polskich serwisach internetowych (zwłaszcza publicznych);
- rozwój systemów elektronicznego kształcenia zdalnego (*e-learningu*), obejmuje wszelkie formy zdalnego kształcenia i doskonalenia zawodowego: specjalizowane systemy dla niepełnosprawnych, doskonalenie zawodowe dorosłych, systemy wspierające edukację trzeciego wieku czy asymilację emigrantów (np. nauka języka polskiego) oraz wspieranie edukacji przedszkolnej, szkolnej, studiów wyższych (Dąbrowska, Janoś-Kresło, Wódkowski 2009, s. 23).

Internet jako fundament ponowoczesnej rzeczywistości stworzył niezwykle sprzyjające podstawy rozwoju zasobów cyfrowych. Stał się też nie tylko nowym kanałem dystrybucji wiedzy, ale także nowym sposobem na świadczenie usług – także edukacyjnych.

### 3. E-edukacja a nauczanie tradycyjne

Edukacja, a zwłaszcza studia wyższe stały się obszarem aktywnych działań wzrastającej liczby Polaków. W latach transformacji liczba studentów podwoiła się, a społeczne zainteresowanie uzyskiwaniem dyplomu wyższych uczelni wzrosło. Badania prowadzone pod koniec dekady wskazywały, że większość polskich rodzin chce wyższego wykształcenia dla swoich dzieci. „Jednak edukacja, a zwłaszcza wyższe wykształcenie, stało się czynnikiem silnie różnicującym społeczeństwo. Jednym zaczęło dawać rosnące szanse bycia beneficjentem przemian, a dla innych stawało się coraz bardziej dobrem niedostępnym. Bardzo wzrosły koszty kształcenia; ponoszenie ich dla wielu rodzin jest po prostu niemożliwe. Zdobywanie wyższego wykształcenia stało się swoistą inwestycją, strategią życiową i przedmiotem powszechnych aspiracji społecznych. Świadczy to niewątpliwie o kalkulatorywnym, racjonalnym sposobie myślenia większości Polaków” (Gilejko 2002, s. 81).



Racjonalność i kalkulatywne myślenie ugruntowane wraz z przyjściem społeczeństwa nowoczesnego przerodziło się współcześnie w przeracjonalizowanie wszystkich dziedzin naszego życia. Nieustannie szukamy racjonalnych odpowiedzi na dręczące nas pytania, odwołując się przy tym nie do świata tradycji i wiedzy przekazywanej z pokolenia na pokolenie, lecz do najnowszych naukowych osiągnięć czy wyników badań.

Racjonalność towarzysząca współczesnemu człowiekowi wymaga doradztwa i wykształcenia obywatelskiej kultury szacunku dla specjalistów. Zatem współczesny system edukacyjny ma na celu także socjalizowanie obywateli, by uznawali oni werdykty ekspertów. „Jest to ogniwo, wokół którego obracały się wszelkie dyskusje dotyczące praw wyborczych i innych form partycypacji politycznej: kto posiada niezbędną wiedzę ekspercką, kto jest dostatecznie ukształtowany umysłowo, by korzystać z tej wiedzy. Krótko mówiąc, choć wszyscy ludzie są potencjalnie racjonalni, nie wszyscy są racjonalni faktycznie” (Wallerstein 2004, s. 125).

Dokonujące się współcześnie przeobrażenia sprawiają, że wykształcenie i kompetencje nabierają wyjątkowego znaczenia, a co szczególnie ważne – muszą być one zdobywane, uzupełniane i modyfikowane przez całe życie. Znaczące miejsce w tym procesie odgrywają nowe technologie. Umożliwiają one nie tylko pełniejszą recepcję przekazywanych w procesie edukacyjnym treści, lecz także aktywizują jednostki do samodzielnego zdobywania wiedzy i jej przetwarzania, czemu sprzyja łatwy i natychmiastowy dostęp do zasobów informacji zgromadzonych w sieci. Żadna inna forma gromadzenia wiedzy nie może się równać w tym względzie z Internetem, który znajduje zastosowanie we wszystkich formach kształcenia. Internet może być także wykorzystywany jako narzędzie samodzielnego pozyskiwania informacji, jak i w nauczaniu zdalnym – stanowi zatem fundament e-edukacji (Dąbrowska, Janoś-Kresło, Wódkowski 2009, s. 78).

E-edukacja (*e-learning*) jest definiowana jako wykorzystywanie nowoczesnej technologii multimedialnej i Internetu w celu poprawy jakości uczenia się, poprzez ułatwienie dostępu do istniejących zasobów i usług, jak również poprzez ułatwienie wymiany i współpracy na odległość. E-edukacja (obejmująca wszystkie środki elektronicznego przekazu) jest nową metodą prowadzenia szkoleń i nauczania, umożliwiającą naukę w dowolnym miejscu i czasie, co ma szczególne znaczenie ze względu na miejsce zamieszkania i na niepełnosprawność (Dąbrowska, Janoś-Kresło, Wódkowski 2009, s. 80).

E-edukacja jako forma nauczania pozwala na redukcję kosztów kształcenia, dając oszczędność czasu i umożliwiając indywidualne zarządzanie tokiem studiowania. Nauczanie na odległość ma również wpływ na wyrównywanie szans edukacyjnych, umożliwia dostęp do nauki osobom, które ze względu na sytuację (np. zdrowotną, finansową, rodzinną czy logistyczną) w tradycyjnym trybie by jej nie podjęły (Dąbrowska, Janoś-Kresło, Wódkowski 2009, s. 81).

Zalety i wady e-edukacji (a także nauczania tradycyjnego) przedstawia tabela nr 1.

**Tabela 1.** Wady i zalety nauczania tradycyjnego i e-learningu z punktu widzenia usługodawców i usługobiorców.

Nauczanie tradycyjne	<i>E-learning</i>
<p><b>Zalety:</b></p> <p>Możliwość dostosowania metod nauki do bieżących potrzeb nabywców, co sprzyja wzrostowi ich satysfakcji, jak również podniesienia własnego prestiżu i pozycji konkurencyjnej na rynku pracy (szczególnie w przypadku rynku prywatnych usług edukacyjnych);</p> <p>Łatwy monitoring wyników nauczania.</p> <p><b>Wady:</b></p> <p>Duża pracochłonność wymagająca długotrwałej koncentracji.</p>	<p><b>Zalety:</b></p> <p>Mała pracochłonność we właściwej fazie stosowania;</p> <p>Dużo niższe koszty niż w przypadku metody tradycyjnej;</p> <p>Dowolna liczba szkolonych osób (brak możliwości przekroczenia własnego potencjału).</p> <p><b>Wady:</b></p> <p>Bardzo duża pracochłonność w fazie wprowadzania;</p> <p>Brak możliwości weryfikacji rzeczywistej satysfakcji odbiorców ze stosowanej metody.</p>
<p><b>Zalety:</b></p> <p>Kontakt z nauczycielem;</p> <p>Możliwość zadawania pytań na bieżąco;</p> <p>Motywacja do nauki spowodowana z góry ustalonymi terminami zajęć.</p> <p><b>Wady:</b></p> <p>Z góry ustalone terminy i ściśle określony czas nauki niekoniecznie pokrywające się ze szczytem możliwości koncentracji ucznia w ciągu dnia;</p> <p>Możliwość subiektywnej oceny ucznia przez nauczyciela.</p>	<p><b>Zalety:</b></p> <p>Możliwość nauki w dowolnym terminie i czasie odpowiadającym okresom najwyższej koncentracji ucznia w ciągu dnia;</p> <p>Obiektywne kryteria oceny;</p> <p>Niższe koszty (oszczędność czasu i pieniędzy).</p> <p><b>Wady:</b></p> <p>Dowolność terminów nie motywuje („zmusza”) do nauki;</p> <p>Brak kontaktu z nauczycielem;</p> <p>Brak możliwości zadawania pytań na bieżąco.</p>

**Źródło:** Opracowanie własne na podstawie: A. Dąbrowska, M. Janoś-Kresło, A. Wódkowski 2009, *E-usługi a społeczeństwo informacyjne*, Wydawnictwo Difin, Warszawa, s. 81.

Rejestr zalet i wad obu typów nauczania rodzi pytanie o to, czy tradycyjne nauczanie (nie do przecenienia, jeśli wziąć pod uwagę bezpośredni kontakt z nauczycielem) będzie rzeczywiście ustępowało miejsca e-edukacji – znacznie lepiej przystającej do płynnej rzeczywistości?

Sceptycznie do tej kwestii odnosi się M. Castells, który uważa, że paradoksalnie szkoły i uniwersytety są instytucjami najmniej podatnymi na wpływ

technologii informacyjnej. W przypadku szkół podstawowych i średnich jest tak dlatego, że są one w równej mierze ośrodkami opieki nad dziećmi, jak i instytucjami nauczania. W przypadku uniwersytetów jest tak dlatego, że jakość edukacji jest wciąż – i będzie przez długi czas – kojarzona z interakcjami bezpośrednimi. „Prowadzone zatem na wielką skalę doświadczenia ze „zdalnymi uniwersytetami”, bez względu na ich jakość (złą w Hiszpanii, dobrą w Wielkiej Brytanii), wydają się wskazywać, że są one wybieranymi w dalszej kolejności formami edukacji, które mogą odegrać znaczącą rolę w przyszłości jako wspomagający system edukacji dorosłych, ale które z trudem mogą zastąpić obecne instytucje szkolnictwa wyższego”. Tym jednak, co się pojawia na dobrej jakości uniwersytetach, jest połączenie nauczania *on-line* i edukacji dostępnej na miejscu. Oznacza to, że przyszły system szkolnictwa wyższego będzie nie tyle systemem *on-line*, lecz systemem opartym na sieciach między węzłami informacji, miejscami zajęć i indywidualnymi lokalizacjami studentów (Castells 2008, s. 400).

#### 4. Kryzys edukacji? – o płynnej edukacji w epoce płynnej nowoczesności

Funkcjonowanie tradycyjnego społeczeństwa opierało się na ustalonym porządku, którego trwania nikt nie poddawał w wątpliwość. Wartości i normy społeczne przekazywane były z pokolenia na pokolenie wraz z zaufaniem co do tego, że porządek ten jest dany raz na zawsze.

Warunkiem kultury zaufania – charakterystycznej dla tradycyjnego społeczeństwa, była stabilność sytuacji życiowej, trwałość i kontynuacja warunków ludzkiej egzystencji. Tymczasem nasze otoczenie ulega coraz szybszym i bezprecedensowym zmianom, które podważają podstawy dotychczasowego porządku. Świat, w którym się rodzimy, dalece różni się od tego, w jakim przychodzi nam spędzać dorosłe życie. Nie sposób też przewidzieć, jaka edukacja sprawdzi się na rynku pracy, jakie kompetencje będą przydatne, a jakie trzeba będzie odrzucić. Dodatkowo zwroty światowej koniunktury ekonomicznej rzutują na nasze możliwości konsumpcyjne, a wybuchające coraz to nowe konflikty polityczne czy wojenne sprawiają, że zostajemy w nie chcąc nie chcąc uwikłani (Sztompka 2007, s. 388–389).

W świecie płynnej nowoczesności zarówno trwałość rzeczy, jak i więzi międzyludzkich, traktuje się z niechęcią, widząc w niej zagrożenie.

Zdaniem Z. Baumana, zdolność trwania „po wieczne czasy” nie przemawia już na korzyść rzeczy ani ludzkich więzi. Rzeczy i więzi mają służyć tylko przez pewien określony czas, a kiedy przestaną być przydatne, należy je zniszczyć, odrzucić lub w inny sposób usunąć z pola widzenia. Trzeba także unikać posiadania rzeczy, których niełatwo się pozbyć. Dzisiejszy konsumeryzm nie polega na gromadzeniu rzeczy, lecz na czerpaniu z nich błyska-

wicznych i doraźnych przyjemności. „Dlaczego więc taki towar jak wiedza, uzyskiwana podczas pobytu w szkole lub na uniwersytecie, miałyby być wyjątkiem od tej reguły?” – pyta Z. Bauman. Przecież „W wirze zmian wiedza nadająca się do błyskawicznego i jednorazowego użytku, szczycąca się natychmiastową przydatnością do spożycia i krótkim terminem ważności, podobna do tej, jaką obiecują oprogramowania pojawiające się na półkach sklepowych i znikające z nich w coraz szybszym tempie, wygląda znacznie atrakcyjniej” (Bauman 2011, s. 149–151). Myśl, że wykształcenie może być „produktem”, który należy zdobyć i zachować po wieczne czasy, jest zatem odstręczająca i nie przemawia już na korzyść zinstytucjonalizowanej edukacji szkolnej. Aby przekonać dzieci o zaletach płynących z nauki, rodzice mawiali kiedyś: „Nikt nie zabierze ci tego, czego się nauczysz”. Słowa te mogły brzmieć zachęcająco dla ich potomków, ale nie dla współczesnych młodych ludzi. Współcześnie niechętnie podejmuje się jakiekolwiek zobowiązanie, jeśli nie zawiera ono klauzuli „do odwołania” (Bauman 2011, s. 151).

Brak stałości jawi się współcześnie jako jedyna stałość i choć niegdysiejsza edukacja w niewielkim stopniu przypomina jej dzisiejszy kształt, to jednocześnie jej znaczenie w hierarchii społecznie cenionych dóbr wzrasta.

Edukacja, informacja, nauka i technologia stały się najistotniejszymi źródłami tworzenia wartości dodanej w gospodarce opartej na Internecie. Problemem jest jednak nierównomierne rozmieszczenie zasobów edukacyjnych, informacyjnych i technologicznych. Choć w krajach rozwijających się liczba dzieci pobierających naukę zwiększyła się, szkoły są tam bardziej przechowalniami uczniów niż placówkami edukacyjnymi. Wpływ na taki stan rzeczy mają niedouczeni, przepracowani i źle opłacani nauczyciele, jak również niedoinwestowany i zbiurokratyzowany system edukacyjny.

Choć w większości państw świata systemy telekomunikacyjne znacznie się poprawiły, wciąż istnieją znaczne różnice między poszczególnymi krajami (i regionami) zarówno pod względem jakości infrastruktury, jak i liczby linii. Brak dostępu do edukacji i infrastruktury informacyjnej uzależnia dane państwa od kilku zglobalizowanych sektorów ich gospodarki, a ponieważ większość ludności nie znajdzie zatrudnienia w tych sektorach (gdyż nie ma odpowiednich kwalifikacji), sytuacja ta prowadzi do narastających społecznych podziałów (Castells 2003, s. 296). Kontrapunktem dla krajów rozwijających się może być Finlandia<sup>1</sup>, w której wysoki poziom edukacji skorelowany jest z niskim poziomem ubóstwa.

<sup>1</sup> Finlandię wyróżnia połączenie społeczeństwa informacyjnego z państwem dobrobytu. Fińskie państwo dobrobytu obejmuje całkowicie nieodpłatną publiczną edukację wysokiej jakości, trwającą od przedszkola do uniwersytetu, powszechne ubezpieczenie zdrowotne oraz hojny system zabezpieczeń społecznych. Pozwoliło to Finlandii stać się jednym z państw o najniższym poziomie ubóstwa. Państwo dobrobytu finansowane jest dzięki wysokim podatkom, ale to wysokie opodatkowanie ma poparcie społeczeństwa, co z kolei wynika z uznania korzyści płynących z państwa dobrobytu. Zob.: M. Castells, P. Himanen 2009, *Spoleczeństwo informacyjne i państwo dobrobytu*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa, s. 31.

Zdaniem M. Castellsa rozwój gospodarczy i osiągnięcia w dziedzinie konkurencji zależą od powiązania między badaniami podstawowymi i stosowanymi (system R&D) oraz ich rozpowszechniania wśród organizacji i jednostek. „Zaawansowane badania akademickie i dobry system edukacyjny są koniecznym, lecz niewystarczającym warunkiem wchodzenia krajów, firm i jednostek w paradygmat informacjonizmu. Selektywna globalizacja nauki nie przyspiesza zatem globalizacji techniki. Globalny rozwój technologiczny wymaga powiązania nauki, techniki i biznesu, jak również polityki krajowej i międzynarodowej” (Castells 2008, s. 128).

## 5. Na zakończenie o wyzwaniach dla przesłanek edukacji z baumanowskiej perspektywy

Baumanowskie pojęcie płynnej nowoczesności odnosi się do trwale zmieniającej się rzeczywistości, co do której coraz trudniej o prognozy dotyczące kierunku jej przeobrażeń. Co prawda edukacja w przeszłości nadążała za zewnętrznymi uwarunkowaniami, ale ich rozmiar i tempo w niczym nie przypominały tych współczesnych.

Współcześnie żyjemy w świecie przepelnionym nadmiarem informacji, tworzących swoiste labirynty, a rolą nauczyciela jest nie tylko wynajdywanie tych właściwych, lecz także kształcenie umiejętności funkcjonowania w tych zmiennościach.

Co ciekawe, współczesny świat skłania raczej do zapominania niż do uczenia się i zapamiętywania. „Biada ludziom obdarzonym zbyt dobrą pamięcią” – pisze Z. Bauman – „wczorajsze wypróbowane trasy zmieniają się z dnia na dzień w ślepe zaułki, a tradycyjne, kiedyś niezawodne wzory postępowania, zamiast zapewniać sukces, prowadzą do klęski. W takim świecie uczenie się musi polegać na nieustannej pogoni za wciąż wymykającymi się przedmiotami, które w dodatku mają zwyczaj rozplýwać się w dłoni, gdy się je wreszcie pochwyty” (Bauman 2011, s. 153).

Wiedza należy do społecznie cenionych wartości od zawsze, stanowi bowiem wiarygodną reprezentację świata. Co jednak, jeśli świat zmienia się w sposób, który stale zaprzecza prawdzie istniejącej wiedzy i zaskakując nieustannie nawet osoby najlepiej poinformowane? (Bauman 2011, s. 152).

Baumanowska recepta na sukces to „być sobą, być niepodobnym do innych. To różnica, a nie takozsamość, sprzedaje się najlepiej” – twierdzi Z. Bauman. Posiadanie wiedzy i umiejętności, którymi dysponują inni, to dziś raczej słabość niż atut. Zamiast tego potrzeba niezwykłych pomysłów, a przede wszystkim umiejętności chadzania własnymi ścieżkami. Tego rodzaju wiedzy (inspiracji) potrzebuje płynna nowoczesność. Potrzebuje raczej ekspertów, którzy pokazują, jak się poruszać, niż nauczycieli, którzy zapewniają swych uczniów, że obrali jedyną właściwą drogę.

Obecny kult „nauki przez całe życie” koncentruje się przede wszystkim na potrzebie ciągłego uaktualniania profesjonalnej wiedzy, ale w takim samym, zawdzięcza on swoją popularność przekonaniu, że pokłady ludzkiej osobowości są niewyczerpywane, a znalezienie duchowych mistrzów, którzy powiedzą, jak dotrzeć do nieodkrytych jeszcze złóż, jest tylko kwestią czasu: „wymaga jedynie pewnego wysiłku i oczywiście dostatecznej sumy pieniędzy, by moc zapłacić za ich usługi” (Bauman 2011, s. 159–160).

### BIBLIOGRAFIA

1. Bauman Z. 2011, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa.
2. Castells M. 2003, *Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
3. Castells M., Himanen P. 2009, *Spółeczeństwo informacyjne i państwo dobrobytu*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
4. Castells M. 2008, *Spółeczeństwo sieci*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
5. Dąbrowska A., Janoś-Kresło M., Wódkowski A. 2009, *E-usługi a społeczeństwo informacyjne*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
6. Gilejko L. 2002, *Spółeczeństwo a gospodarka. Socjologia ekonomiczna*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa.
7. Niklewicz-Pijaczyńska M., Wachowska M. 2012, *Wiedza – Kapitał ludzki – Innowacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
8. Stiglitz J. E. 2007, *Wizja sprawiedliwej globalizacji. Propozycje usprawnień*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
9. Sztompka P. 2007, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
10. Wallerstein I. 2004, *Koniec świata jakimi znamy*, Wydawnictwo SCHOLAR, Warszawa.

**Słowa kluczowe:** wiedza, edukacja, płynna nowoczesność, nauczanie tradycyjne, e-edukacja.

#### STRESZCZENIE

Artykuł stanowi próbę spojrzenia na edukację z perspektywy wzrostu znaczenia wiedzy we współczesnym świecie. Autorka (poza zarysowaniem różnic między nauczaniem tradycyjnym a e-edukacją) podejmuje problem dezaktualizowania się wiedzy – tak charakterystyczny dla epoki płynnej nowoczesności.

**Key words:** knowledge, education, liquid modernity, the traditional teaching, e-education.

#### Liquid education in an age of liquid modernity

#### SUMMARY

The article is an attempt to look at the education from the perspective of growing significance of knowledge in the modern world. The author (apart from drafting the differences between traditional teaching and e-education) analyzes the problem of knowledge obsolescence – which is characteristic for the liquid modernity era.

EWA KRZYŻAK-SZYMAŃSKA

GWSH w Katowicach

ANDRZEJ SZYMAŃSKI

AWF w Katowicach

# Pokolenie „DIGITAL NATIVES” wyzwaniem dla współczesnej edukacji

**The generation of *digital natives* as a challenge for modern education**

## 1. Pokolenia *digital natives* i *digital imigrants*

Na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat postępujący rozwój elektroniki oraz nowatorskich technologii informacyjnych doprowadził nie tylko do kolejnej rewolucji komunikacyjnej, ale przyczynił się także do swoistego rozłamu współczesnego społeczeństwa medialnego<sup>1</sup> na dwie grupy kulturowe. M. Prensky<sup>2</sup> grupy te nazywa pokoleniami:

- cyfrowych tubylców (*digital natives*), to jest ludzi, którzy urodzili się w świecie wszechobecnych binarnych multimedialnych technologii, charakteryzujących się swoją integralnością i interaktywnością, oraz
- cyfrowych imigrantów (*digital imigrants*), to jest tych, którzy dopiero jako dorośli zetknęli się z tego rodzaju urządzeniami.

Dla pokolenia *digital natives* naturalnym jest posiadanie cyfrowych urządzeń nie tylko w wymiarze zdobytego trofeum (nowego gadżetu), lecz przede wszystkim traktowanie ich jako przedmiotów zapewniających realizację zwykłych czynności związanych ze sferą komunikowania się, rozrywki, nauki, pracy i wymiany. Pokolenie cyfrowych imigrantów natomiast z widocznym wahaniem wstępuje w erę nowoczesnej elektroniki multimedialnej czyniąc to

---

<sup>1</sup> Pojęcie społeczeństwa medialnego przyjęto za Goban-Klas (2005, s. 4), który stwierdził, że termin ten obejmuje swoim zakresem zarówno pojęcie społeczeństwa informacyjnego (w zakresie treści) oraz społeczeństwa sieciowego (w zakresie formy), przy czym pierwszeństwo jak stwierdza jego twórca przysługuje tutaj aspektowi formalnemu.

<sup>2</sup> M. Prensky pojęcia *digital natives* i *digital imigrants* użył po raz pierwszy w 2001 r. (M. Prensky 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon”, t. 9, nr 5).



niejako z konieczności i przymusu. Często towarzyszy temu lęk o własne kompetencje i strach przed nieuniknioną zmianą w dotychczasowym stylu życia, który jest jeszcze mocno zakorzeniony w analogowej przeszłości i procesie bezpośrednich kontaktów twarzą w twarz (różnice – patrz tabela 1).

**Tabela 1.** Różnice pomiędzy generacjami w sposobie traktowania i wykorzystywania nowych technologii

<b>Digital immigrants</b>	<b>Digital natives</b>
<b>Sposób traktowania i wykorzystywania nowych technologii</b>	
Używają Internetu do gromadzenia potrzebnych informacji.	Używają sieci, by udzielać się, grać, oglądać filmy itd.
Wykorzystują podstawowe standardowe funkcje posiadanych urządzeń mobilnych, które są analogiczne do tradycyjnych.	Szybko odkrywają bogate funkcje posiadanych urządzeń, wymyślają nowe ich zastosowania.
Traktują nowe technologie i nowinki z nieufnością.	Traktują nowe technologie ufnie, kreatywnie, zaś posiadane urządzenia mobilne to dla nich przedmioty osobiste.
Myślą o Internecie jako o nieprawdziwym życiu.	Internet jest czymś prawdziwym i często przyjemniejszym niż realne życie.
Korzystają z instrukcji i lubią, jak jest wytłumaczony krok po kroku.	Nie muszą korzystać z instrukcji – rozumieją to intuicyjnie.
<b>Proces komunikowania</b>	
Preferują rozmawianie przez telefon lub osobiście.	Preferują połączenie za pomocą wiadomości tekstowej, czatu, Facebooka, gier on-line itp.
SMS-ów używają w małym stopniu.	Częściej wysyłają SMS-y niż dzwonią. Prawie połowa z nastolatków potrafi to zrobić z zamkniętymi oczami.
Preferują zsynchronizowaną komunikację.	Preferują a-synchronizowaną (sekwencyjną) komunikację.
Spędzają czas na osobistych spotkaniach w klubach na obiedzie itp.	Spędzają czas online na czatach, portalach społecznościowych i grach.
Opowiadają przez telefon przyjaciołom o podróżach lub pokazują osobiście zdjęcia, lub filmy.	Opowiadają przyjaciołom o podróżach poprzez publikowanie online albumu zdjęć.
Idą jedną drogą, np. wybierając karierę w jednym zawodzie.	Próbują wiele dróg rozwoju. Chcą równowagi pomiędzy rodziną, przyjaciółmi, aktywnościami, pracą. Preferują elastyczne godziny pracy.
Cenią poprawny język.	Używają tekstów i skrótów językowych przyjętych w Internecie oraz języka ikonycznego.

**Źródło:** Krzyżak-Szymańska E., Szymański A. 2013, *Profilaktyka nowych uzależnień*, Wyd. GWSH, Katowice.

Obawy takie są zupełnie obce pokoleniu *digital natives*, a jeśli się pojawiają, to są rezultatem bardziej odczuwanego „braku” niż doświadczanego nadmiaru. Można wręcz powiedzieć, że dla tej grupy kulturowej codziennością jest wielogodzinna<sup>3</sup> aktywność w świecie multimediów, w ramach której jej członkowie przechodzą specyficzny trening powodujący nabycie niezbędnych umiejętności posługiwania się danym typem urządzenia i jego aplikacjami.

Pokolenia dzieli nie tylko wymiar czasowy i częstość sięgania po dostępne technologie informacyjne, ale również forma i sposób ich użytkowania. Przykładowo cyfrowi tubylcy bardziej kreatywnie posługują się telefonem komórkowym od *digital imigrants*: nie tylko z niego dzwonią, ale wykorzystują go z dużą łatwością do wysyłania SMS-ów, MMS-ów, słuchają muzyki, robią zdjęcia, nagrywają filmiki czy łączą się z Internetem. Jak zauważają G. Small i G. Vorgan (2011, s. 54), wyszczególniony aspekt szczególnie widoczny jest w przypadku komunikatorów internetowych. Z tego rodzaju połączeń korzysta ponad 60% młodych osób w porównaniu z 30% ludzi starszych. Co przy tym znamienne, około 40% ludzi powyżej 30 roku życia i młodszych przesyła sobie systematycznie elektroniczne informacje (np. fotografie, humorystyczne artykuły i linki do stron internetowych), co w pokoleniu cyfrowych imigrantów robi zaledwie 20% starszych dorosłych.

Międzypokoleniowe różnice nie ograniczają się do wypierania przez *cyfrowych tubylców* słabo stechnologizowanego stylu życia cyfrowych imigrantów i wprowadzania własnej cyberprzestrzennej kultury, ale obejmują nade wszystko zmiany w funkcjonowaniu (przeprogramowaniu) mózgu (patrz tabela 2). Zmiany te niektórzy badacze określają wręcz otchłanią – mózgową przepaścią pomiędzy pokoleniami (Small, Vorgan 2011, s. 46).

Neurobiolodzy wskazują, że mózgi cyfrowych tubylców zostały ukształtowane na skutek technologicznej stymulacji. Codzienny kontakt e-pokolenia z interaktywną elektroniką spowodował pobudzenie przemiany komórek mózgowych i uwalnianie się neuroprzekaźników. Jak stwierdzono, prowadzi to do stopniowego wzmacnianie nowych szlaków neuronowych w korze mózgowej oraz osłabianie starych (Heylighen 2000). W efekcie cyfrowe dzieci uczą się inaczej i inaczej przetwarzają informacje niż umysły u starszego pokolenia (Żylińska 2010, s. 28–30). Ich mózg cechuje się przy tym krótkotrwałością, okazjonalnością oraz wielozadaniowością rozumianą jako umiejętność prawie jednoczesnego, naprzemiennego wykonywania kilku czynności (Hojnacki 2006). Ponadto z badań wynika, że mózg dziecka z ery high-tech pracuje szybciej niż u pokolenia ery przedcyfrowej, jednak dzieje się to w specyficzny sposób. Mózg, odbierając informacje z kilku źródeł równo-

<sup>3</sup> Z amerykańskich badań wynika, że *digital natives* w okresie swojego pobytu w college spędzają średnio ponad 10.000 godzin grając w gry video, wysyłają i otrzymują 200.000 e-maili, 10.000 godzin rozmawiają przez telefon komórkowy i ponad 20.000 godzin oglądają TV (Prensky 2001b).

częściej (5–6 źródeł), nie jest w stanie ich uporządkować czy zapamiętać. Z kolei dorośli wprawdzie w tym samym momencie potrafią skutecznie przyjąć maksymalnie jedynie dwie informacje, ale ich mózg ma czas by je utrwalić (Jurkiewicz 2011).

**Tabela 2.** Różnice pomiędzy generacjami w sposobie traktowania i wykorzystywania nowych technologii

Digital immigrants	Digital natives
<b>Funkcjonowanie mózgu i sposób myślenia</b>	
Przedkładają tekst nad obraz i dźwięk.	Przedkładają obraz i dźwięk nad tekst.
Preferują linearne myślenie i szeregowe przetwarzanie informacji.	Preferują swobodny (hipertekstowy i hipermedialny) dostęp do źródeł informacji i równoległe przetwarzanie z wielu źródeł.
Jedno zadanie lub jedna przyjemność w jednym czasie.	Kilka zadań czy kilka przyjemności w jednym czasie: oglądanie TV, czytanie, nauka.
Mają problemy z percepcją wirtualnej powierzchni, widoczną przez przesuwane nad nią okienko miniaturowego ekranu.	Potrafią wyobrazić sobie i rozumieć wirtualną powierzchnię przez przesuwane nad nią okienko miniaturowego ekranu.
Potrafią wyobrazić sobie i rozumieć treść długiego, linearnego tekstu, czytanego z książki lub innego tradycyjnego źródła.	Mają problem ze zrozumieniem długiego i skomplikowanego tekstu w książce.
Lepiej rozumieją tekst drukowany niż wyświetlany na ekranie komputera, komórki, iPod, telewizora.	Bez problemów, z powodzeniem czytają wszelkie teksty z ekranów urządzeń multimedialnych.
Preferują cierpliwość i systematyczność.	Preferują akcydentalne, krótkotrwałe uczenie się, eksperymentowanie, wielozadaniowość.
Myślą, że młodzi ludzie marnują swoje życie w sieci.	Myślą, że wiele aspektów życia zdarza się tylko w sieci.
Oczekują skumulowanych i odroczonych rezultatów.	Oczekują szybkich efektów.

**Źródło:** Krzyżak-Szymańska E., Szymański A. 2013, *Profilaktyka nowych uzależnień*, Wyd. GWSH, Katowice.

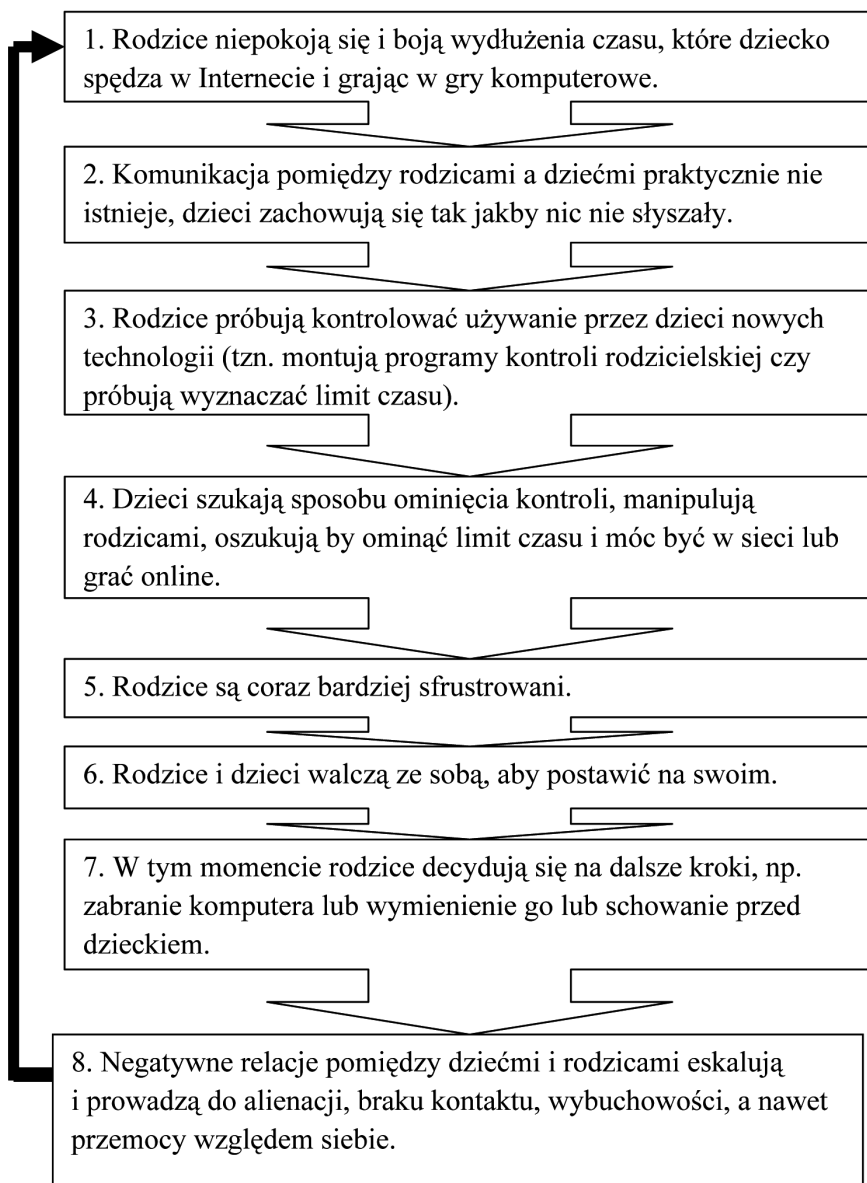
Era cyfrowa przyniosła nie tylko pozytywy w rozwoju psychospołecznym umysłowości jednostek z pokolenia *digital natives*<sup>4</sup>. Oprócz lepszego funkcjonowania określonych struktur mózgowych, stwierdzono, że niektóre z nich

<sup>4</sup> Według G. Small i G. Vorgan do mocnych stron *digital natives*, wynikających z ich intensywnego kontaktu z nowymi technologiami, zaliczyć należy: a) większą kreatywność, b) szybkość wyszukiwania, c) selekcjonowania informacji, d) lepszą wyobraźnię przestrzenną, e) osiąganie lepszych wyników w testach IQ.

przeżywają regres. Zauważa się, że dzieci i młodzież z ery high-tech w wyniku ciągłego kontaktu z multimediami nie potrafią poprawnie odczytywać i interpretować uczuć innych ludzi, mają gorzej rozwinięte kompetencje społeczne i uwidaczniają się u nich problemy z empatią. Tłumaczy się to tym, że tzw. neurony lustrzane mogą rozwijać się tylko w świecie komunikacji realnej (Rożek 2012). Ponadto cyfrowi tubylcy gromadzą niezliczone informacje (a nie wiedzę), których nie potrafią intelektualnie segregować, ważyć i interpretować (Nikodemaska 2011, s. 34). Wykazują przy tym również braki w koncentracji na zadaniu<sup>5</sup>. Skutkiem tego w opinii T. Gobana-Klasa (2010) dorosła generacja przypisuje szereg negatywnych cech pokoleniu *digital natives*. Mówi o nim m.in. jako o głępszych niż poprzednie pokolenie w ich wieku, czy mających wszystko gdzieś impulsywnych sieciakach z zespołem zaburzenia uwagi. Innym ważnym problem występującym szczególnie wśród cyfrowych tubylców jest zagadnienie stopniowo narastającego wśród nich uzależnienia od technologii informacyjnych. Problem ten dotyczy zwłaszcza nastolatków, którzy będąc w okresie dojrzewania przejawiają znaczną otwartość na podejmowanie zachowań ryzykownych oraz mają zamiłowanie do bezkompromisowego zaspokajania własnych potrzeb, nie bacząc przy tym na istniejące zagrożenia. Następstwem tego stanu rzeczy jest konieczna restrukturyzacja obecnych kontekstów pracy profilaktycznej oraz dotychczasowych sposobów wychowania i nauczania przez rodziców, nauczycieli oraz wychowawców. Osoby te muszą mieć świadomość, że starymi metodami nie da się oddziaływać na pokolenie cyfrowych tubylców. W tym aspekcie zwraca się szczególną uwagę na tzw. cykl nieefektywnych zachowań rodziców wobec dzieci (patrz rysunek 1), który w opinii O. Zuri i A. Zura (2010) na zasadzie błędnego koła prowadzi do zaburzonych relacji między opiekunami i ich podopiecznymi (Palfrey, Gasser 2008).

---

<sup>5</sup> R. J. Brym z Uniwersytetu w Toronto wspólnie z Y. Foxem badał słuchanie muzyki przez nastolatków. Na ich podstawie wywnioskował, że współczesna młodzież szybciej niż ich rodzice przetwarza informacje oraz cierpi na zespół muzycznego deficytu uwagi (ADD). Dowodem na to jest między innymi fakt, że nie jest ona w stanie słuchać dłużej niż 90 sekund utworu muzycznego [Lunau K. 2009, *A growing number of Young people suffer from musical ADD*, „MacLeans Magazine” z dnia 01.04.2009; źródło: <http://www.darwinvsthemachine.com/2009/04/macleans-magazine-coverage-april-2009/>, (data dostępu: 10.11.2012)].



**Rysunek 1.** Cykl nieefektywnych zachowań rodziców wobec digital natives

**Źródło:** Opracowanie na podstawie O. Zur, A. Zur 2010, *Psychology of the Web & Internet Addiction – A GUIDE for parents and other adults who are concerned about how much young people spend on the computer (social networking sites, such as Facebook, instant messaging or online games) or those who want to learn more about Internet Addiction and Internet Gaming Addiction*; <http://www.zurinstitute.com/internetaddiction.html> (data dostępu: 25.07.2011).

## 2. Edukacja cyfrowych tubylców

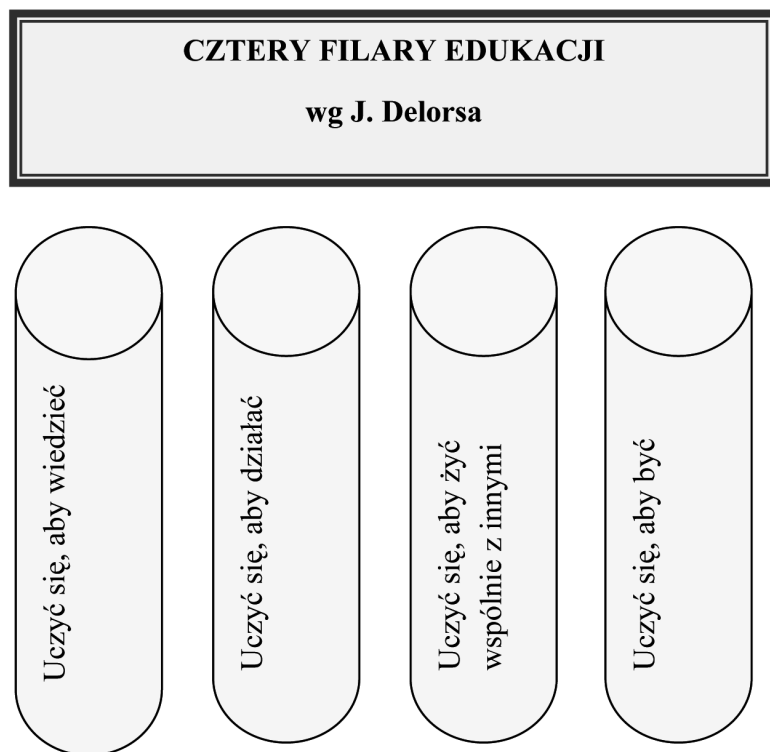
Zdaniem M. Prensky (2001a) największym problemem dla dzisiejszej edukacji jest to, że nauczyciele – cyfrowi imigranci – posługują się w ocenie *digital natives* niezmiennie „analogowym” językiem, nie dostrzegając zachodzących zmian i na siłę próbując edukować według starych metod, zasad oraz reguł postępowania. W podobnym tonie wypowiada się E. Nowak-Zółty (2010), która jest przekonana, iż aby uzyskać pożądane rezultaty określone choćby ustawą o systemie oświaty, to nie kulturowo i technologicznie zaimplementowany uczeń powinien się zmienić, ale jego szkoła. Polska szkoła potrzebuje zatem zmian o charakterze systemowym, w tym: zmiany podejścia do samego procesu nauczania, większego dostępu do cyfrowych zasobów edukacyjnych, które będzie można swobodnie wykorzystywać w procesie kształcenia oraz zmiany mentalności samych nauczycieli. Stary model nauczania preferujący „mędrca na scenie” (*the sage on the stage*) musi być zastąpiony przez nowy oparty na nauczycielu jako doradcy (*the guide from the side*). Wychowawcy – mentorze, który powinien z jednej strony znać rodzaje inteligencji swoich uczniów, z drugiej zaś dostosować swoje metody nauczania i narzędzia dydaktyczne do różnych kategorii inteligencji oraz być gotowym do rezygnacji z jednego stylu nauczania dla wszystkich uczniów na rzecz podejścia bardziej dopasowanego do indywidualnych potrzeb podopiecznych (Taraszkiewicz, Rose 2008).

Na pytania: jak uczyć pokolenie cyfrowe? jakich używać metod? i jakie narzędzia stosować? nie znajdziemy dzisiaj jeszcze wyczerpująco pełnej odpowiedzi. W literaturze przedmiotu zwraca się jednak uwagę na pewne czynniki, które mogą wpływać na jakość i skuteczność edukacji w przygotowaniu młodego człowieka do życia w społeczeństwie medialnym. Po pierwsze, proces edukacji winien osadzony być na 4 filarach (patrz rysunek 3), stanowiących niezbędny stelaż dla oczekiwanej zmiany systemów edukacyjnych i programów nauczania poszczególnych państw (Delors 1998, s.17). Po drugie, do czynników tych zalicza się również wyposażenie szkół w mobilne i bezprzewodowe nowoczesne urządzenia multimedialne, stosowanie w pracy z uczniami narzędzi dydaktycznych typu projektor lub WebQuest (Furgoł 2012), czy wykorzystywanie w edukacji smartfonów lub palmofonów oraz innych urządzeń małoekranowych (Hojnacki 2006).

Wymienione elementy w powiązaniu z odpowiednią procedurą dydaktyczną i przeformatowanym mentalnie, a także technologicznie nauczycielem w ocenie naukowców i obserwatorów sceny edukacyjnej powinny przyczynić się do kształtowania u e-dzieci umiejętności potrzebnych we współczesnym i przyszłym świecie. W tym względzie niezbędnymi wydają się być także przeobrażenia dotychczasowych strategii edukacyjnych stosowanych w szkole, tj. behawioryzmu, kognitywizmu czy konstruktywizmu na

konektywizm (porównanie nurtów patrz tabela 3), czyli na odmienny sposób pojmowania uczenia się w dobie cyfryzacji (Polak 2010).

Twórcy tego paradygmatu naukowego G. Siemens i S. Downes założyli, że wiedza znajduje się w Internecie, a proces uczenia się to generowanie połączeń pomiędzy węzłami sieci, którymi są inne osoby lub zasoby informacyjne w Internecie. Określili oni, że naczelną kategorią wiedzy staje się „wiedzieć, gdzie”, co zastępuje stare drogi edukacyjne wskazujące: „wiedzieć, że”, „wiedzieć, jak”, „wiedzieć, dlaczego” (Morbitzer 2012). Tym samym zgodnie z duchem konektywizmu (podstawowe zasady kierunku – patrz rys. 2) najważniejsze jest, aby nauczyciele potrafili nauczyć swoich uczniów, jak się uczyć (Taraszkiewicz, Rose 2006, s. 119) oraz co jest w Internecie źródłem wiedzy pewnej, sprawdzonej, do wykorzystania, a co tylko jej imitacją i nieprawdziwą informacją.



**Rysunek 2.** Filary edukacji

**Źródło:** Opracowanie własne na podstawie: Edukacja: jest w niej ukryty skarb 1998. *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich UNESCO, Warszawa, s. 17.

**Tabela 3.** Porównanie charakterystycznych nurtów teorii uczenia

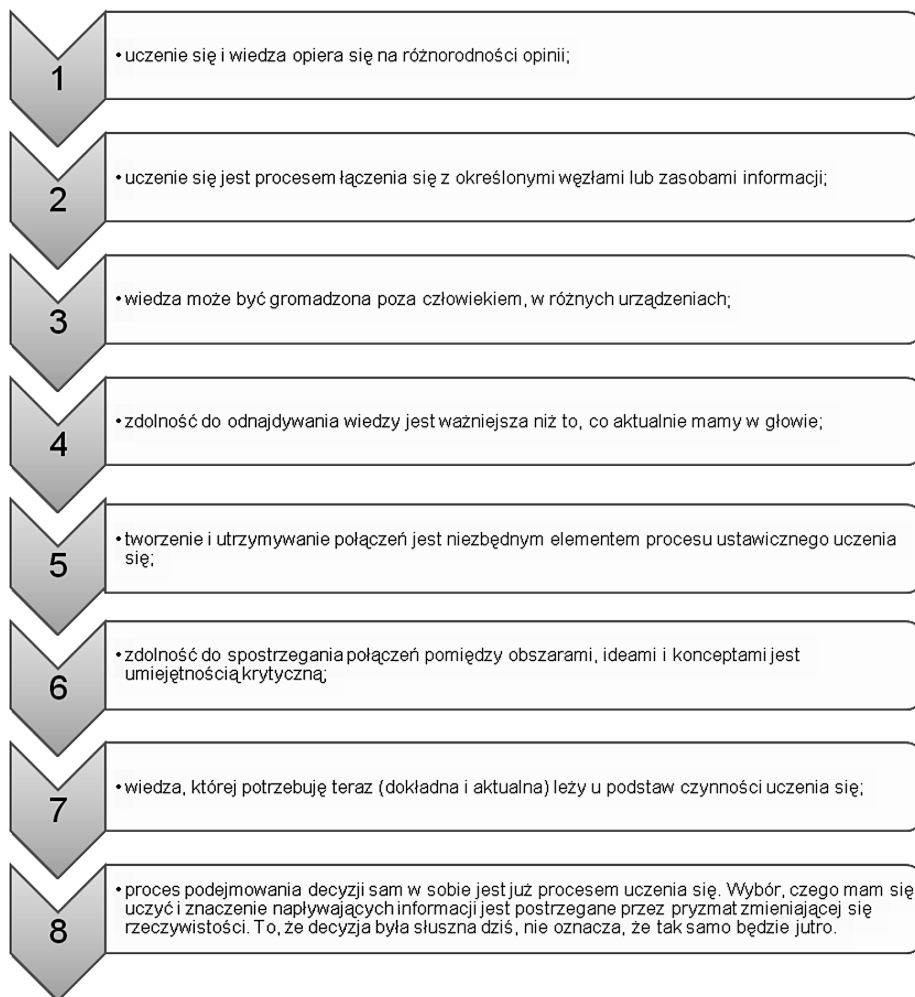
	<b>Behawioryzm</b>	<b>Kognitywizm</b>	<b>Konstruktywizm</b>	<b>Konektywizm</b>
<b>Pytania</b>				
<b>Jak uczenie przebiega?</b>	Uczeń traktowany jest jak czarna skrzynka.  Główny nacisk kładzie się na obserwowalne zachowanie.	Uczenie to proces przyswajania nowej informacji na drodze tworzenia nowych powiązań między znanymi już treściami, które są uzupełniane, aktualizowane i rozbudowywane dzięki nowo zdobytym danym.	Uczenie to ma charakter społeczny i zachodzi głównie przez wymianę doświadczenia w małych zespołach.	Uczenie przebiega w sieci, w społeczeństwie, z wykorzystaniem technologii, zgodnie z uznaniem i wzorami interpretacji.
<b>Jakie czynniki wpływają na naukę?</b>	Charakter ucznia, nagrody, kary, rodzaje bodźców.	Poprzednie doświadczenia ucznia.	Zaangażowanie, uczestnictwo, czynniki społeczne i kulturowe.	Różnorodność sieci.
<b>Jaka jest rola pamięci?</b>	Pamięć jest ćwiczona poprzez powtarzane doświadczenia – gdzie nagroda i kara wykazują najważniejszy wpływ.	Kodowanie, przechowywanie, wyszukiwanie.	Dotychczasowa wiedza wykorzystywana jest w nowym kontekście.	Adaptacyjne wzorce, reprezentatywne dla obecnego stanu, istniejące w sieci.
<b>Jak następuje zdobycie wiedzy przez ucznia?</b>	Bodziec, reakcja.	Powielane są konstrukcje wiedzy „poznającego”.	Socjalizacja.	Łączenie się z siecią (dodawanie węzłów).
<b>Jakie typy uczenia są preferowane przez daną teorię?</b>	Nauczanie zadaniowe.	Nauczanie mające jasne cele, preferujące rozumowanie i rozwiązywanie problemów.	Nauczanie społeczne (bliżej niedookreślone).	Uczenie kompleksowe z różnych źródeł wiedzy szybko zmieniających się.

**Źródło:** Opracowanie własne na podstawie: T. Ireland 2007, *Situating connectivism*. „Retrieved” november 7; źródło: [http://design.test.olt.ubc.ca/Situating\\_Connectivism](http://design.test.olt.ubc.ca/Situating_Connectivism), (data dostępu: 1.01.2012).

Podejście takie oznacza ni mniej ni więcej tylko to, że podmiot kształcenia należy przygotować nie tyle do zapamiętywania, ale do rozróżniania tego, czy informacja, która funkcjonuje w sieci, jest prawdziwa czy też nie. Tego rodzaju stanowisko znajduje odzwierciedlenie w rekomendacjach z 2011 r. opracowanych w Instytucie Technologii Informatycznych w Edukacji UNESCO. Ze wskazanych rekomendacji wynika, że od współczesnego społeczeństwa oczekuje się rozwiązania trzech ważnych problemów w ramach edukacji pokolenia *digital natives*. Kwestie te dotyczą właściwego dostępu



e-pokolenia do nowej wiedzy, wykorzystania myślenia sieciowego i tworzenia sieci współpracy pomiędzy ludźmi oraz rozwijania wspólnej inteligencji (Cornu 2011, s. 4–6).



**Rysunek 3.** Zasady konektywizmu

**Źródło:** Opracowanie własne na podstawie: M. Polak 2010, *Konektywizm: połącz się aby się uczyć*; źródło: <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1068> (data dostępu: 12.12.2012).

Co zaś się tyczy samego zakresu przekazywanej wiedzy, E. Morin (1999, s. 1–4) zaproponował 7 nowych jej obszarów, które dotyczą:

- wykrywania błędów i iluzji w ramach dostępnej wiedzy oraz odkrywania jej niedoskonałości;
- znajomości zasad budowy wiedzy merytorycznej, tzn. nauczania wiedzy poprzez spojrzenie wielowymiarowe, w określonym kontekście (lokalnym czy globalnym), pokazujące jej złożoność;
- traktowania jednostki ludzkiej jako pewnej jedności wchodzących w jej skład sfer (fizycznej, biologicznej, psychologicznej, społecznej, kulturowej, historycznej);
- traktowania wiedzy na temat historii naszej planety, epok jej rozwoju, jako pewnej całości;
- nauczania modyfikowania rozwoju nauk (mimo, że występuje w nich niepewność i zmienność, m.in. w fizyce, biologii, historii) zgodnie z najnowszą posiadaną w danym momencie wiedzą;
- kształtowania umiejętności wzajemnego zrozumienia pomiędzy ludźmi oraz tolerancji dla zachowań innych;
- znajomości zagadnień etycznych gatunku ludzkiego i kształtowania obywateli świata.

### 3. Wyzwania edukacji XXI wieku

W literaturze przedmiotu zgodnie podkreśla się, że współczesny cyfrowy tubylec będzie musiał uczyć się przez całe swoje życie. Opanowany bowiem przez niego zasób wiedzy i umiejętności w wymiarze szkoły powszechnej nie zapewni mu właściwego funkcjonowania w multimedialnym, transformującym się technologicznie społeczeństwie. Z twierdzenia tego wynika nie tylko zadanie dla indywidualnych podmiotów związane z ich samorozwojem i koniecznym zadbaniem o permanentne doksztalcanie się, ale również pojawiają się nowe wyzwania przed instytucją edukacji. Aby tym wyzwaniom podołać M. Hampson, A. Patton oraz L. Shanka (2012), widzą konieczność spełnienia przez edukację przyszłości następujących 10 dyrektyw:

1. Stosować elastyczny system czasowy nauczania zgodnie z potrzebami uczniów. Proponowanie systemów szkolnych składających się z lekcji trwających 45–60 minut jest już przeżytkiem, gdyż nie gwarantują one osiągnięcia indywidualnych celów przez uczących się. Skutkuje to odejściem od koncepcji lekcji, odbywającej się w sztywnych ramach czasowych, wyłącznie w budynku szkoły oraz wpływa na zmianę misji nauczyciela, z roli przekaznika wiedzy na rolę mentora, trenera czy też lidera projektu.
2. Uczyć myślenia kreatywnego nie tylko w klasie szkolnej ale również poza nią czyli nie wiązać edukacji z konkretną przestrzenią. Tradycyjny model szkolny zakładał prowadzenie zajęć w klasach lekcyjnych tak dostosowanych i wyposażonych, aby każdy z uczniów miał bezpośredni

kontakt z nauczycielem. Miało to sens, gdy nauczyciel był najbardziej kompetentnym i dostępnym źródłem informacji dla ucznia, często też będącym nadzorcą myślenie zespołowego. W dobie Internetu i powszechnej dostępności do nowoczesnych technologii multimedialnych model ten uległ dezaktualizacji. Znakiem czasu powinna stać się zatem nowa formuła „posłannictwa” nauczycieli, zrywających z systemem klasowo-lekcyjnym na rzecz strukturalnie nieograniczonych czasem i przestrzenią kontaktów z uczniem. Spodziewanym efektem takiego podejścia jest stymulacja kreatywności ucznia oraz pomiar i kontrola jego postępów w nauce na zasadzie partnerstwa zadaniowego.

3. Zmierzać do indywidualizacji nauczania i spersonalizowanych programów nauczania. Dotychczasowa edukacja była jednakowo planowana dla wszystkich uczniów na danym poziomie nauczania. W sposób szczególny traktowano tylko jednostki o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W edukacji przyszłości istnieje konieczność takiego zorientowania działań edukacyjnych, by uczniowie rozwijali swoje pasje, pracowali metodami, które lubią i osiągalni cele w sposób dla siebie najbardziej dogodny.
4. Kształtować i rozwijać umiejętności uczniów wykorzystując nowe technologie w edukacji. Korzystanie z technologii, które uczniowie bardzo dobrze znają, jest sposobem na uczenie ich współpracy wzajemnej w sieci oraz pokonywanie bariery angażowania się w naukę uczniów. Dzięki włączeniu technologii do doświadczeń edukacyjnych można lepiej przystosować szkołę do życia uczniów. Oznacza to, że uczniowie będą bardziej zaangażowani w naukę również poza szkołą. Czat online, komunikatory i e-mail może pomóc wzmocnić relacje uczeń-nauczyciel, a np. twitter pozwala uczniom zbierać uwagi w trakcie eksperymentów naukowych i wycieczek. Natomiast strony blogów zapewnić mogą natychmiastową publiczność pracy uczniów, która wykracza daleko poza ich tradycyjne audytorium nauczycieli i kolegów. Z kolei smartfony mogą być wykorzystywane do nagrywania lekcji i doświadczeń naukowych w celu późniejszej ich edycji oraz przeglądu. Korzystanie z technologii pozwala również na błyskawiczne i refleksyjne formy oceny pracy ucznia.
5. Osiągać efekty edukacyjne poprzez realizację realnych projektów. Nauczanie poprzez projekty przygotowuje uczniów do edukacji ustawicznej niezbędnej w epoce szybko zmieniających się technologii cyfrowych. Stosując metodę produktu nauczyciele powinni pamiętać o przestrzeganiu następujących zasad:
  - tworzeniu wielu projektów zanim powstanie produkt finalny,
  - umożliwieniu oceny projektów przez innych uczniów,
  - eksponowaniu publicznie produktu finalnego.Przestrzeganie tych zasad pozwala kształtować u uczniów etos pracy o wysokiej jakości. Ponadto umożliwia zdobycie nowych umiejętności

takich jak: zaangażowanie, umiejętność rozwiązywania problemów i zdolności przystosowawcze no nowych warunków.

6. Dawać możliwości uczniom, aby przyjmowali role nauczycieli wobec swoich kolegów i koleżanek. Uczniowie realizując zadania edukacyjne mogą obok nauczycieli występować w roli uczących swoich rówieśników. Często to oni wiedzą lepiej, jak zainteresować kolegów danym tematem i jak przekazać im informacje, by je opanowali. Muszą przy tym zastanowić się, jak w interesujący sposób treści te przedstawić, a więc sami dogłębnie myślą o temacie. Tworzenie płynnych relacji pomiędzy rolami uczniów i nauczycieli nie jest sprawą prostą i musi być oparte na wzajemnym szacunku, zrozumieniu i zaufaniu. Jak wskazują M. Hampson, A. Patton i L. Shanka (2012, s. 17), rówieśnicze nauczanie wpływa na lepsze wyniki w nauce oraz zwiększenie jakości, częstotliwości i elastyczności stosunków edukacyjnych – a to prowadzi do większego zaangażowania i tworzenia społeczności szkolnych, które działają razem, aby kształcić tak dobrze, jak tylko potrafią.
7. Pomagać nauczycielom, by ustawicznie się uczyli, doskonalili i poznawali, jak to jest być uczniem. Nauczyciel cały czas musi się doskonalić, powinien być gotowy do używania różnych strategii edukacyjnych i elastycznego dostosowywania się do zmieniającego się świata. Musi rozumieć, jak uczy się uczeń, by mu pomóc skutecznie przygotować się do życia zawodowego. Dużym wyzwaniem dla systemu edukacji jest tworzenie odpowiednich platform, gdzie nauczyciele mogą wymieniać swoje doświadczenia, zdobywać oraz uzupełniać swoje umiejętności i wiedzę, co przekłada się później na wzbogacanie programów nauczania i doświadczenia uczniów oraz propagowanie kultury uczenia się.
8. Wypracować właściwe (adekwatne do nauczanych treści i kształconych kompetencji) ocenianie osiągnięć uczniów. Ocenianie efektów edukacyjnych ma ścisły związek z tym, czego uczymy i jak uczymy e-pokolenie. Dzisiaj mówiąc o ocenianiu mamy na myśli egzaminy, które zwykle sprawdzają to, co zapamiętaliśmy. Natomiast opanowanie cyfrowych umiejętności, których uczymy poprzez różne formy edukacji, nie jest tak łatwe do sprawdzenia i wymaga przyjęcia elastycznego podejścia do oceny. Pomimo tej świadomości należy prowadzić pomiary efektów edukacyjnych i jednocześnie doskonalić je.
9. Rozwijać współpracę pomiędzy szkołą, rodzicami i lokalnymi społecznościami. Wzmacnianie relacji pomiędzy wymienionymi elementami wpływa na większe zaangażowanie rodziny w efekty edukacyjne ucznia, buduje kapitał społeczny w społeczności lokalnej i powoduje, że szkoła staje się miejscem dostępnym i przyjaznym rozwojowi e-pokolenia. Ponadto staje się ona również miejscem świadczenia usług pomocowych dla rodzin z okolicy. Omawiana współpraca może rozwijać się poprzez Internet – np. Facebook może być użytecznym narzędziem prezentacji

prac uczniów, dając rodzicom wgląd w sprawy klasy ich dzieci i będąc zachętą do domowych dyskusji wokół tematów klasowych. Dodatkowo witryny internetowe pozwalają na stały dialog między rodzicami, nauczycielami i uczniami.

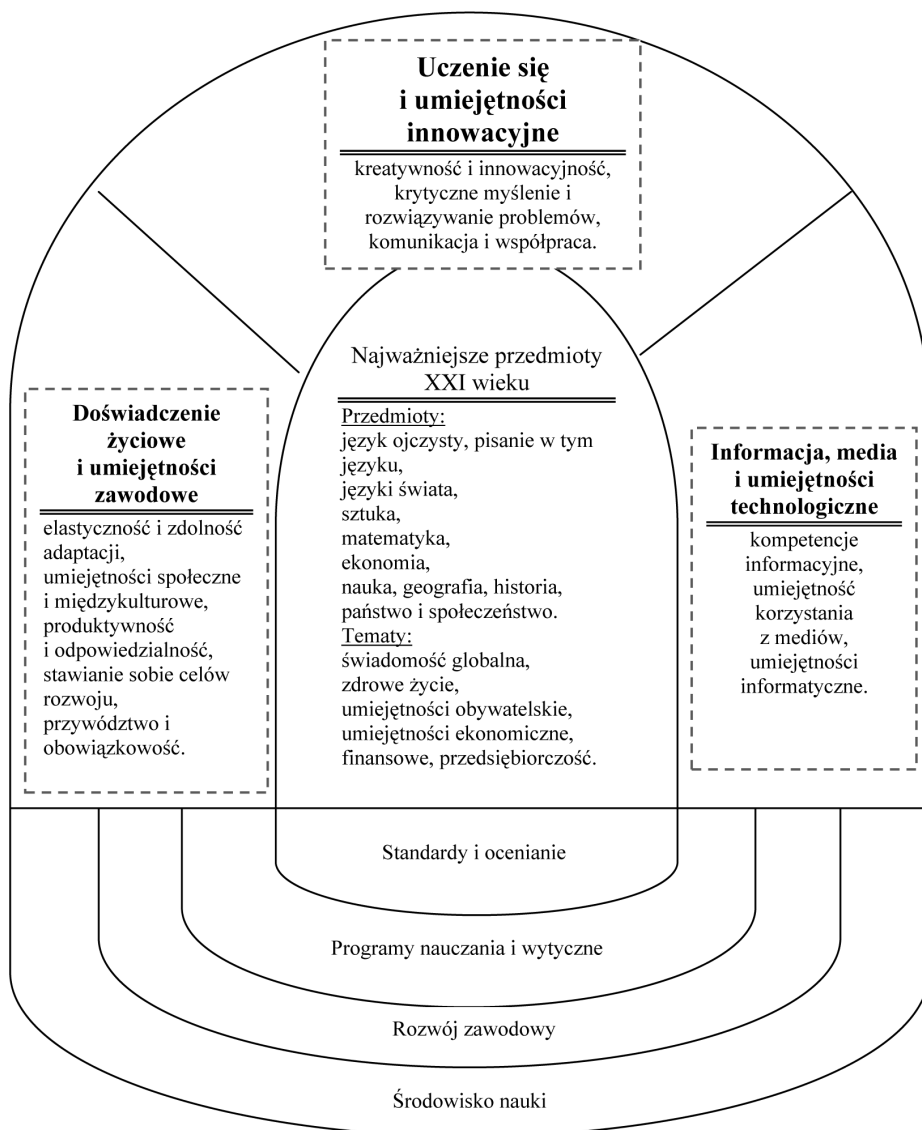
10. W większym stopniu dać możliwość uczniom współdecydowania o przebiegu ich edukacji. Traktowanie ucznia jako podmiotu, a nie przedmiotu kształcenia pozwoli mu na poczucie, że jest doceniany i ma udział w życiu szkoły. Aktywne uczestniczenie młodego człowieka w strukturach demokratycznych szkoły przygotowuje go też do dorosłego życia jako obywatela. Należy uznać, że uczniowie powinni być potencjalnymi partnerami w edukacji, a nie biernymi ich odbiorcami.

Dobrym uzupełnieniem zaprezentowanych wyżej dyrektyw postępowania w edukacji jest model uczenia się w XXI w. (patrz rysunek 4), zaproponowany przez M. Vockley (2008, s. 13).

Jak wynika z zamieszczonego rysunku do najważniejszych spraw, które należy rozstrzygnąć w ramach edukacji, należą: określenie standardów kształcenia i zasad oceniania efektów edukacyjnych, modyfikacja programów nauczania i tworzenie wytycznych do ich realizacji, skupienie się na rozwoju zawodowym jednostki pod kątem przygotowania jej do pracy w zawodzie, który jeszcze nie występuje oraz stworzenia środowiska nauczania adekwatnego do potrzeb i specyfiki ucznia pokolenia cyfrowego. Jednocześnie model ten oparto na wskazaniu przedmiotów nauczania i najważniejszych tematach edukacyjnych oraz kluczowych umiejętności człowieka epoki cyfrowej, odpowiadających potrzebom przyszłości.

Edukacja przyszłości nie może również pominąć zjawiska myślenia sieciowego (*network thinking*), rozumianego jako próba połączenia nowoczesnych technologii informacyjnych oraz umiejętności ich zastosowania w obliczu przyspieszonych zmian cywilizacyjnych. Myślenie to w jednolitym świecie („informacyjnej wiosce”), w którym liczy się zaangażowanie, inicjatywa i otwartość na zmiany, szybko zastępuje dotychczasowe tradycyjne hierarchiczne i piramidalne struktury komunikacyjne. Mówiąc inaczej, ważniejszy jest czas niż miejsce, w którym znajduje się człowiek, czyli „to, kiedy jesteś”, a nie „gdzie jesteś” (Gliński 2000).

We współczesnej edukacji z wykorzystaniem zasobów i możliwości komunikacyjnych Internetu zmierza się do preferowania myślenia sieciowego, czyli przyjęcia postawy, w której nauczyciel i uczniowie nie zwracają się jedynie do siebie nawzajem, ale również do sieci. To powoduje, że tradycyjna relacja uczeń – nauczyciel uzupełniona zostaje przez jeszcze jeden element, tj. wirtualną sieć. Myślenie sieciowe zmienia wizję świata i relacje międzyludzkie, a każdy z nas należy do wielu różnorodnych sieci. Zjawisko to dotyczy zarówno treści oraz kategorii poznawczych wynikających z procesu edukacji w świecie fizycznym, jak i pojmowania wiedzy oraz dydaktyki w kategoriach wielości treści znajdujących się w sieci (Myo 2011, s. 6).



**Rysunek 4.** Model uczenia się w XXI wieku

**Źródło:** Opracowanie własne na podstawie: M. Vockley 2008, *11st Century Skills*, Education and Competitiveness, Tucson, s. 13.

Trzecim zagadnieniem, który musi brać pod uwagę edukacja, jest pojawienie się nowej formy inteligencji, tj. inteligencji zbiorowej (*collective intelligence*). Jej powstanie było możliwe dzięki funkcjonowaniu sieci w erze

WEB 2.0<sup>6</sup>. Dotychczas realizując kształcenie w zakresie poszczególnych kompetencji myślano o inteligencji w kategoriach jednostkowych. Dzisiaj istniejące sieci i rozwój TIK<sup>7</sup> pozwala na nowe sposoby współpracy pomiędzy uczniami oraz rozwój nowych kompetencji na poziomie współpracy (Krzyżak-Szymańska, Szymański 2011, s. 157–172), a to z kolei skutkuje pojawieniem się inteligencji zbiorowej, która nie jest tylko prostym dodaniem do siebie indywidualnych inteligencji w grupie, ale stanowi nową formę, dotychczas niespotykaną w społeczeństwie tradycyjnym, niemożliwą do osiągnięcia na poziomie indywidualnym. Sieć umożliwia ludziom osiąganie takich zbiorowych umiejętności, które wykraczają poza tradycyjny podział zadań. Niezbędne jest zatem przygotowanie cyfrowych tubylców do korzystania z możliwości zbiorowej inteligencji sieci. R. Mayfield (2006) wskazuje, że w zależności od czynności, które wykonują internauci w Internecie (np. czytanie, komentowanie, pisanie itd.) zmienia się poziom ich zaangażowania, a tym samym wykorzystania inteligencji zbiorowej. I tak, gdy wykonujemy czynności wymagające mało wysiłku, np. tagowanie, to wówczas możemy mówić o inteligencji zbiorowej, ale nie o inteligencji współpracy, która pojawia się dopiero wtedy, gdy użytkownicy łączą się z sobą w celu stworzenia wspólnego dzieła.

#### 4. Podsumowanie

Zdaniem J. Palfrey i U. Gasser (2008, s. 2–15) to rodzice i nauczyciele ponoszą największą odpowiedzialność za kształtowanie młodego pokolenia. Biorąc pod uwagę fakt swoistego języka cyfrowych tubylców i zbyt wiele barier pomiędzy światami cyfrowych imigrantów i *digital natives*, dorośli muszą kierować się zdrowym rozsądkiem i tradycyjnymi wartościami w swoim postępowaniu wobec dzieci. Jednocześnie muszą pozwolić, by e-pokolenie było ich przewodnikami po cyfrowym świecie. Tylko wtedy komunikacja i współpraca pomiędzy tymi dwoma kulturowo różnymi światami może przynieść oczekiwane rezultaty.

Pewne jest również to, że rewolucja cyfrowa dynamicznie zmienia sposób patrzenia na edukację. Dorosłe pokolenie dostrzega, że tradycyjnymi metodami, formami i środkami kształcenia nie jesteśmy w stanie edukować skutecznie obywatela przyszłości. Toteż następuje proces redefiniowania roli nauki i uczenia się, w którym głównie kładzie się nacisk na edukację ustawiczną, trwającą przez całe życie człowieka, a nie jak dotychczas formalny tryb kształcenia, zamknięty w instytucjonalnej strukturze oświaty.

<sup>6</sup> WEB 2.0. to potoczne określenie serwisów internetowych powstałych po 2001, w których działaniu podstawową rolę odgrywa treść generowana przez użytkowników danego serwisu.

<sup>7</sup> Skrót TIK oznacza technologię informacyjno-komunikacyjną.

Wśród najważniejszych wyzwań edukacyjnych, również w polskiej perspektywie, za nadrzędny cel powinno przyjąć się kształcenie człowieka przyszłości przystosowanego do nowych technologii, których dzisiaj jeszcze nie znamy i wykonującego zawód, który współcześnie jeszcze nie istnieje.

## Bibliografia

1. Cornu B. 2011, *Digital natives: how do they learn? how to teach them?* „Policy Brief”, UNESCO, Moskwa.
2. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku 1998 pod przewodnictwem J. Delorsa*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich UNESCO, Warszawa.
3. Furgoł S. 2012, *Jak uczyć pokolenie cyfrowych tubylców*; źródło: <http://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/1905-jak-uczyc-pokolenie-cyfrowych-tubylcow-1>, (data dostępu 12.12.2012).
4. Gliński W., 2000, *Wybrane aspekty funkcjonowania społeczeństwa sieciowego*; źródło: <http://www.zsi.pwr.wroc.pl/missi2000/referat25.htm>, (data dostępu: 2.12.2012).
5. Goban-Klas T. 2010, *Nowa edukacja medialna w społeczeństwie ryzyka i katastrof*, „Edukacja i Dialog”, nr 9.
6. Hampson M., Patton A., Shanka L. 2012, *10 ideas for 21st century education*, London; źródło: <http://www.innovationunit.org/knowledge/our-ideas/21st-century-education>, (data dostępu: 10.12.2012).
7. Heylighen F., 2000, *Increasing intelligence: the Flynn effect*; źródło: <http://pespmc1.vub.ac.be/FLYNNEFF.html>, (data dostępu: 22.07.2011).
8. Hojnacki L. 2006, *Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*, „E-mentor”, nr 1; źródło: <http://www.ementor.eud.kei.pl/artukul/index/numer/13/id/239>, (data dostępu: 12.07.2012).
9. Jurkiewicz E. 2011, *Dzieci w komputerowym natogu*, „Magazyn Dyrektora Szkoły «Sedno»”, nr 10.
10. Krzyżak-Szymańska E., Szymański A. 2011, *Zachowania młodzieży w Sieci i ich wpływ na społeczne funkcjonowanie w klasie*, „Tolerancja. Studia i Szkice”, t. XVI.
11. Krzyżak-Szymańska E., Szymański A. 2013, *Profilaktyka nowych uzależnień*, GWSH, Katowice.
12. Lunau K. 2009, *A growing number of young people suffer from musical ADD*, „MacLeans Magazine”; źródło: <http://www.darwinvsthemachine.com/2009/04/macleans-magazine-coverage-april-2009/>, (data dostępu: 10.11.2012).
13. Mayfield R. 2006, *Power Law of Participation*; źródło: <http://ross.typepad.com/blog/2006/04/>; źródło: [power\\_law\\_of\\_pa.html](http://power_law_of_pa.html), (data dostępu: 12.12.2012).
14. Morbitzer J. 2012, *Dzieci sieci – inne mózgi, nowe koncepcje edukacyjne*; źródło: <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2038-dzieci-sieci-inne-mozgi-nowe-koncepcje-edukacyjne>, (data dostępu: 22.12.2012).
15. Morin E. 1999, *Seven complex lessons in education for the future*, UNESCO, Paryż.



16. Myoo S. 2011, *Sytuacja edukacyjna w nauczaniu online*, [w:] *Człowiek – Media – Edukacja*, red. E. Musiał, I. Pulak. Wyd. UP, Kraków; źródło: <http://www.up.krakow.pl/kttime/symp2011>, (data dostępu: 12.12.2012).
17. Nikodemńska J. 2011, *Jak nas psuje Facebook*, „Focus”, nr 2/185.
18. Nowak-Zółty E. 2010, *Nauczyciel przyszłości* – wystąpienie na III konferencji E-kształcenie, Wrocław; źródło: <http://www.wspolpraca.kn.edu.pl/>, (data dostępu: 10.12.2011).
19. Palfrey J., Gasser U. 2008, *Born digital. Understanding the first generation of digital natives*, Wyd. Basic Books, New York.
20. Polak M. 2010, *Konektywizm: połącz się, aby się uczyć*; źródło: <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1068>, (data dostępu: 12.12.2012).
21. Prensky M. 2001a, *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon”, t. 9, nr 5.
22. Prensky M. 2001b, *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?*, „On the Horizon”, t. 9, nr 6.
23. Rożek T. 2012, *Neurony w lustrze*, „Gość Niedzielny”, nr 45; źródło: <http://gosc.pl/doc/1350493.Neurony-w-lustrze/2>, (data dostępu: 10.10.2012).
24. Small G., Vorgan G. 2011, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Wyd. Vesper, Poznań.
25. Tapscott D. 2010, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Wyd. WaiP, Warszawa.
26. Taraszkiewicz M., Rose C. 2006, *Atlas efektywnego uczenia (się)*, Wyd. CODN, Warszawa, s. 119.
27. Taraszkiewicz M., Rose C. 2008, *Inteligencje wielorakie w klasie*; źródło: <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/289-inteligencje-wielorakie-w-klasie>, (data dostępu: 10.08.2012).
28. Wójcik K. 2008, *Indywidualizacja procesu nauczania, a teoria inteligencji wielorakich*; w: „Wszystko dla Szkoły”, nr 12.
29. Vockley M. 2008, *21st Century Skills, Education and Competitiveness*, Tucson, s. 13.
30. Zur O. & Zur A., 2010, *Psychology of the Web & Internet Addiction – A GUIDE for parents and other adults who are concerned about how much young people spend on the computer (social networking sites, such as Facebook, instant messaging or online games) or those who want to learn more about Internet Addiction and Internet Gaming Addiction*; źródło: <http://www.zurinstitute.com/internet-addiction.html>, (data dostępu: 25.07.2011).
31. Zylińska M. 2010, *Szkoła szkodzi na mózg*, „Polityka”, nr 36.

**Słowa kluczowe:** Cyfrowe pokolenie, myślenie sieciowe, inteligencja zbiorowa, zdolności wielofunkcyjne, edukacja.

### STRESZCZENIE

Artykuł „Pokolenie *digital natives* wyzwaniem dla współczesnej edukacji” opisuje cechy charakterystyczne pokolenia *digital natives*. Dziecko z syndromem DN posiada większe umiejętności posługiwania się multimediami i dysponuje „zdolnościami wielofunkcyjnymi”, np. potrafi jednocześnie posługiwać się kilkoma narzędziami multimedialnymi. Jest także szybsze w czytaniu „sieciowym” (internetowym). Autorzy przedstawiają różnice, jakie występują pomiędzy pokoleniem dorosłych – rodziców, nauczycieli a pokoleniem „cyfrowych dzieci”. Ponadto przedstawia specyficzne cechy uczenia się dzieci z pokolenia *digital natives*. Dodatkowo artykuł opisuje problemy, które należy rozwiązać w edukacji e-pokolenia, takie jak: dostępność nowej wiedzy, myślenie sieciowe i rozwijanie wspólnej inteligencji. Opisuje również wyzwania edukacji XXI wieku i prezentuje model uczenia się w tej epoce.

**Key words:** digital natives, networking thinking, collective intelligence, “multifunctional abilities”, education.

### The generation of *digital natives* as a challenge for modern education

#### SUMMARY

The article titled “The generation of *digital natives* as a challenge for modern education” describes the characteristics of digital natives’ generation. A child with a DN syndrome has higher multimedia skills and “multifunctional abilities”, e.g. he or she can use a few multimedia tools at the same time. A person with DN is also quicker in “web reading”. The authors present the differences between the generation of adults (parents, teachers) and children from the digital generation. It also shows the specific characteristics of learning among the digital native generation. In addition, the article describes problems which should be solved in education of e-generation, such as: accessing new knowledge, networking, and developing collective intelligence. It also describes the challenges in education of the twenty-first century and presents a model of learning in this era.

**SABINA LAZIK-WODARZ**

Seminarium doktoranckie WNS UŚ Katowice

# **Edukacja XXI wieku w społeczeństwie opartym na wiedzy w kontekście rozwoju osobowości ucznia**

**Education in the twenty – first century knowledge-based society  
in the context of student's personality**

## **1. Wstęp**

Mimo stosunkowo szybkiego rozwoju systemów szkolnych wciąż jeszcze występują pewne problemy, które można określić jako kryzysy edukacyjne i które obecne są na każdym szczeblu systemu edukacyjnego.

System oświatowy zapewnia możliwość realizowania prawa każdego obywatela RP do kształcenia i nauki. Ponadto zapewnia realizację prawa dzieci i młodzieży do opieki i wychowania, które to procesy powinny być dostosowane do wieku i poziomu rozwoju ucznia. Celem szkoły jest również wspomaganie wychowawczej roli rodziny. Obowiązujący system oświaty dopuszcza pewien poziom swobody w zakładaniu i prowadzeniu szkół oraz placówek przez różne podmioty. Istnieje także możliwość dostosowania metod, treści oraz samego sposobu organizacji nauczania do możliwości psychicznych i fizycznych uczniów oraz możliwość wykorzystywania różnych form opieki psychologicznej oraz specjalnych form pracy dydaktycznej.

Zapisy ustawy oświatowej gwarantują zapewnienie przez państwo opieki nad młodzieżą i dziećmi osieroconymi, pozbawionymi częściowo lub całkowicie opieki rodziców, a także uczniami, którzy pozostają w trudnej sytuacji materialnej i życiowej. System oświaty w założeniach powinien być dostosowany do wymogów współczesnego rynku pracy. Ważnym zadaniem realizowanym przez szkołę jest zapewnienie uczniom warunków koniecznych do ich rozwoju, a także przygotowanie młodych ludzi do wypełniania przyszłych ról społecznych (Tyrała 2001, s. 10).

Ważne rozwiązania w obowiązującym kształcie systemu oświaty znajdują również problemy uczniów niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie. Mają oni zapewnioną możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół, a organizacja pracy powinna uwzględniać indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne, a także predyspozycje uczniów. Poprzez realizację indywidualnych form oraz programów nauczania gwarantuje się opiekę nad uczniami ze znacznymi lub sprzężonymi dysfunkcjami. Zapisy ustawowe zapewniają także opiekę nad uczniami, którzy są szczególnie uzdolnieni. W takim przypadku udostępniane są im indywidualne programy nauczania, a uczeń ma możliwość ukończenia każdego typu szkoły w skróconym czasie. Ustawodawcy zwrócili również uwagę na potrzeby związane z upowszechnieniem dostępu do szkół, których ukończenie umożliwia dalsze kształcenie w szkołach wyższych. W związku z tym również osobom dorosłym zapewniona została możliwość dostępu do wykształcenia ogólnego, a także zmiana lub zdobywanie kwalifikacji specjalistycznych oraz zawodowych. System oświaty został skonstruowany w taki sposób, by zminimalizować, a nawet wyeliminować różnice w warunkach kształcenia, wychowania oraz opieki pomiędzy poszczególnymi regionami kraju. Chodzi tu przede wszystkim o ośrodki wielkomiejskie oraz wiejskie.

Podkreśla się przede wszystkim trzy najważniejsze funkcje, jakie pełnią placówki oświatowe. Są to:

- opieka,
- wychowanie,
- kształcenie.

Placówka oświatowa w czasie trwania zajęć zapewnia opiekę. Zastępuje w tym sensie rodziców. W procesie opiekuńczym realizuje również potrzeby uczniów, tworzy właściwe warunki do nauki i wypoczynku, dba o bezpieczeństwo uczniów oraz o ich dobre samopoczucie. Podobnie jak w procesie nauczania i wychowania, tak również w procesie opiekuńczym dba o rozwój osobowości ucznia (Śliwerski 2001, s. 197).

## 2. Systemy edukacyjne

Wiek XXI to zarówno „eksplozje oświatowe”, jak też swego rodzaju „kryzysy edukacyjne”. Eksplozje wiążą się z bardzo dynamicznym rozwojem edukacji praktycznie na każdym szczeblu szkolnictwa oraz wykształcenia. Kryzysy natomiast pokazują, że zarówno w skali poszczególnych państw, jak i regionów świata istnieją „pustynie oświatowe”. Współczesną myśl pedagogiczną cechuje różnorodność, a także różnorodność teoretycznego stawiania i rozwiązywania zagadnień wychowawczych i edukacyjnych oraz różnorodność społecznej aplikacji. Oświata właściwie nieustannie upowszechnia się i podlega procesom demokratyzacji. W wielu państwach zaliczanych do

„rozwinętych” istnieją rozbudowane systemy szkół oraz placówek oświatowo-wychowawczych, które tworzą systemy szkolne. Kraje rozwijające się natomiast dążą do skonstruowania lub reorientacji własnych systemów oświatowych, najczęściej naśladując w tym względzie systemy krajów rozwiniętych (Kwieciński 2004, s. 155). Rola i funkcja szkoły w odbiorze społecznym w dużym stopniu warunkowana jest więc modelem edukacji, jaki realizowany jest w danym państwie. Koncepcję teoretyczną w tym zakresie rozwinęła M. S. Archer, twierdząc, że źródłem jej teorii było zanegowanie „łatwego epifenomenalizmu”, który „niektóre szczególne zmienne lub procesy obarcza odpowiedzialnością za ekspansję edukacji” (Cylkowska-Nowak 2003, s. 33). W swojej pracy badaczka wykorzystała niektóre elementy studium biurokracji, religii oraz statusu społecznego autorstwa wybitnego socjologa Maxa Webera. W związku z tym podstawą historycznych oraz porównawczych analiz stała się weberowska klasyfikacja systemów edukacyjnych, którą przeprowadził na podstawie dwóch właściwości: władzy oraz treści nauczania.

**Tabela 1.** Klasyfikacja systemów edukacyjnych

Właściwości klasyfikacyjne	Typ systemu edukacyjnego		
	A	B	C
Treść	heroiczna/magiczna	wychowanie	szkolenie specjalistów
Władza	charyzmatyczna	tradycyjna	racjonalno- -biurokratyczna

**Źródło:** H. H. Geith, C. Wright Mills (red.) 1967, *From Max Weber*, London 1967, s. 240–44 i 426–34, cyt. za: M. S. Archer, M. Vaughan, *Domination and Assertion in Educational Systems*, London 1971, s. 57.

W systemie typu „A” edukację wiąże się z tak zwaną charyzmatyczną strukturą dominacji. W związku z tym podejmuje się próby pobudzenia różnorodnych ukrytych możliwości człowieka – wartości heroicznych lub też uzdolnień magicznych – które nie mogą zostać ani przekazane w procesie prostego nauczania ani też rozwinięte w trakcie ćwiczeń. Archer uważa, że jest to najstarszy model, który powstał w historii rozwoju społeczeństw. Typ „B” pozwala ukształtować człowieka, którego „natura zależy od indywidualnego ideału wychowania dominujących warstw społecznych”. Ten wzorzec edukacji postuluje, że władzę posiada tradycyjna grupa religijna lub świecka. Typ „C” wskazuje, że szkolnictwo rozwijane jest przez biurokratyczną strukturę dominacji, a celem jest wykształcenie specjalistów oraz ekspertów, którzy będą przydatni w realizacji celów zarządzania w takich instytucjach, jak: organy

władzy publicznej, biura, laboratoria, warsztaty, służba wojskowa. Wszystkie zaprezentowane typy są typami idealnymi, które mogą przenikać się wzajemnie i rzadko występują w czystej formie. Badaczka, formułując założenia teoretyczne zmiany edukacyjnej, połączyła z jednej strony niektóre elementy teorii Maxa Webera, natomiast z drugiej strony zaproponowała swego rodzaju studium strukturalnych związków edukacji. Archer wskazywała, że edukacja w instytucjonalnym systemie społecznym zawsze posiada ograniczoną autonomię. Najwcześniejsze typy nieformalnego nauczania wiązały się z małymi grupami społecznymi, takimi jak rodzina, a później plemiona. Powstanie kształcenia formalnego w Europie współistniało z religią. Fakt ten pozwala na wskazanie w kolejnych stadiach społecznego rozwoju społeczeństwa grupy dominującej w kształceniu, przy czym należy zauważyć, że grupa ta „sama w sobie” jest z reguły „edukacyjna” – w takim sensie, jak w różnych czasach grupami dominującymi nad instytucjami religijnymi, prawnymi oraz wojskowymi były elity kościelne, sądowe i wojskowe (Cylkowska-Nowak 2003, s. 37). W kontekście teorii zaproponowanej przez Archer można analizować różnorodne teorie pedagogiczne, które zmierzały do określenia miejsca nauczyciela w systemie edukacji. Intelktualny rozwój dziecka wymaga bodźców sensorycznych. Umysł dziecka rozwija się poprzez przetwarzanie sygnałów, które pochodzą z interakcji ze światem. Operacje umysłowe są odpowiedzią na bodźce zmysłowe, dzięki czemu do zmian dochodzi w obszarze procesów poznawczych. Zmiany te polegają na przyswojeniu nowych informacji. Z tego względu we współczesnych naukach pedagogicznych podkreśla się, że podmiotem i celem wszelkich działań powinien być uczeń. Nauczyciel powinien pełnić rolę swego rodzaju pośrednika, który formuje sposób postrzegania świata przez dziecko, poprzez kontrolowanie dopływu bodźców. Wpływa także na kształtowanie schematów poznawczych dziecka (Fischer 1999, s. 135). Dzięki pracy nauczyciela, który czynnie pośredniczy w przepływie informacji pomiędzy uczniem a światem zewnętrznym, uczeń uczy się również myśleć.

W celach nauczania można wyróżnić dwa elementy – jednostkowy, którym jest rozwijający się uczeń oraz społeczny. Elementy te są ze sobą ściśle powiązane. Człowiek nigdy nie występuje w zupełnej izolacji, a społeczeństwo składa się z poszczególnych jednostek. Z tego względu możliwe jest tylko formułowanie ogólnych celów dydaktycznych. Nauczanie powinno być traktowane jako stymulacja rozwoju jednostki z uwzględnieniem indywidualnych możliwości, a także z uwzględnieniem faktu, że jest ona istotą społeczną. Środki, które wykorzystywane są w nauczaniu, podporządkowane są najczęściej celom, przy czym zarówno programy nauczania, jak i formy ich realizacji zmieniały się w różnych okresach.

W świetle romantycznej ideologii wychowania wiedza oraz rzeczywistość definiowane są jako odnoszące się do bezpośredniego wewnętrznego doświadczenia człowieka. Wiedza lub prawda w romantycznej epistemologii jest

pewną formą świadomości siebie lub wglądem w siebie, a świadomość ta stanowi prawdę o emocjonalnych oraz intelektualnych składowych „ja”. Zupełnie inne założenia proponują ideologie wychowania, które opierają się na transmisji kulturowej. Traktują one wiedzę jako coś obiektywnego i powtarzalnego, co można wskazać i zidentyfikować dzięki pomiarom i zmysłom.

Ideologia progresywna, wywodząca się z epistemologii pragmatycznej lub funkcjonalnej, nie zrównuje wiedzy ani z wewnętrznym doświadczeniem, ani też z zewnętrzną rzeczywistością, która może być postrzegana wyłącznie przez zmysły. Według tego nurtu wiedza wynika z silnego związku pomiędzy człowiekiem a sytuacją problemową. Ideologia ta postuluje, że ani dla bezpośredniego ani też dla introspektywnego doświadczenia dziecka charakterystyczną cechą nie jest ostateczna prawda i realność. Znaczenie oraz prawda doświadczenia dziecka uzależniona jest od sytuacji, w jakiej funkcjonuje dziecko. Należy jednak podkreślić, że progresywna epistemologia nie redukuje doświadczeń psychicznych wyłącznie do obserwowalnych reakcji na obserwowalne bodźce lub sytuacje. Podejmuje ona raczej próbę skoordynowania funkcjonalnie zewnętrznego znaczenia doświadczeń dziecka (jako zachowania), ze znaczeniem wewnętrznym, tak jak ono przedstawia się obserwatorowi. Warto zauważyć, że na przykład w świetle poglądów transmisji kulturowej zmiany edukacyjne powinny być oceniane na podstawie tego, co przedstawiają dzieci, a nie na podstawie ich uczuć czy też myśli. Rozwój społeczny dziecka definiowany jest w aspekcie zgodności zachowania i określonych standardów kulturowych, takich jak uczciwość czy pracowitość. Te ogólne kategorie można odnaleźć zarówno w powszechnych ocenach stopni szkolnych i raportach, jak również w efekcie dokonywania „obiektywnych” pomiarach psychologiczno-wychowawczych. Ideologie behawiorystyczne eliminują odniesienia do wewnętrznego, czy też subiektywnego doświadczenia jako „nie-naukowego”. Na przykład Skinner wskazywał: „Możemy podążyć drogą, wybraną przez fizykę i biologię zwracając się bezpośrednio ku związkowi pomiędzy zachowaniem a środowiskiem i pomijając [...] stany umysłu [...]. Nie musimy starać się odkryć, jakie osobowości, stany umysłu, uczucia [...] intencje – lub inne warunki wstępne autonomicznego człowieka są odpowiednie, aby zgodzić się z naukową analizą zachowania” (Kwieciński 2000, s. 32). W opozycji stoi pogląd romantyczny, zgodnie z którym bardzo istotne są wewnętrzne stany oraz uczucia. Popierani przez psychoterapię romantycy wskazywali, że umiejętności, osiągnięcia oraz wyniki, które osiąga dziecko, nie są zadowalające same w sobie, ale stanowią środek, który prowadzi do wewnętrznej świadomości, szczęścia lub zdrowia psychicznego. Ich zdaniem wychowawca ignorujący stany dziecka w imię nauki czyni to na własne ryzyko, ponieważ dla dziecka właśnie one są najbardziej rzeczywiste. Nieco inny problem stanowi określenie celu wychowania – czy celem tym powinno być bezpośrednio doświadczenie i zachowanie, czy też długoterminowe kon-

sekwencje rozwoju dziecka. Również w tej perspektywie istnieje wiele sprzecznych poglądów.

Ideologia progresywistyczna koncentruje się na wychowaniu w powiązaniu z doświadczeniem dziecka, jednak stara się spostrzegać lub oceniać to doświadczenie w perspektywie funkcjonalnej, a nie przez natychmiastową samoprojekcję dziecka. W rezultacie progresywizm dokonuje rozróżnienia pomiędzy humanitarnymi kryteriami jakości doświadczeń dziecka oraz wychowawczymi kryteriami jakości doświadczeń, które wywierają długoterminowe konsekwencje rozwojowe: „Niektóre doświadczenia są niewychowawcze. Niewychowawcze jest każde doświadczenie, które wywiera wpływ powstrzymujący lub zniekształcający rozwój następnych doświadczeń [...]. Doświadczenie może być bezpośrednio przyjemne i tak pomagać w powstawaniu luźnego i beztroskiego nastawienia [...] [które] działa modyfikująco na jakość kolejnych doświadczeń, aby ustrzec jednostkę od uzyskania z nich tego, co mają do zaoferowania [...]. Tak jak żaden człowiek nie żyje i nie umiera dla siebie, tak też i żadne doświadczenie nie istnieje i nie ginie samo dla siebie. Całkowicie niezależne od pragnienia czy zamiaru każde doświadczenie żyje nadal w dalszych doświadczeniach. Przeto centralnym problemem wychowania opartego na doświadczeniu jest wybór rodzaju obecnych doświadczeń, które przeżywają owocnie i twórczo w kolejnych doświadczeniach” (Kwieciński 2000, s. 33).

Najważniejszym ogólnym celem wychowania realizowanego w szkole jest kształtowanie właściwych postaw, osobowości oraz umiejętności i wiedzy. Szkoła wspiera rodzinę w tych obszarach oraz uzupełnia jej wpływy. Praktycznym przykładem budzącym do dziś wiele kontrowersji w środowisku zarówno rodziców, jak i nauczycieli może być chociażby wychowanie do życia w rodzinie. Jest to bardzo istotny problem, ponieważ w Polsce obserwuje się coraz więcej ciężarnych uczennic, a tematy związane z życiem seksualnym w wielu rodzinach uznawane są za tematy tabu.

Literatura przedmiotu proponuje wiele teorii dotyczących wychowania. Przykładem mogą być teorie zaproponowane przez Freuda i Eriksona, którzy uważają, że proces wychowania realizowany jest w pewnych stadiach, niezależnych od doświadczenia, a raczej od wieku. Takie stadia stanowią swego rodzaju hierarchiczne reorganizacje, a osiągnięcie wyższego stadium zakłada wcześniejsze osiągnięcie stanu poprzedniego. Zgodnie z tym osiągnięcie kolejnego stadium stanowi ważny cel doświadczenia wychowawczego (Kwieciński 2000, s. 30). Zadaniem nauczyciela-wychowawcy jest ułatwienie przejścia dziecka do kolejnego wyższego poziomu myślenia. Wiąże się to z:

- koncentracją uwagi na sposobach i stylach myślenia dziecka, czyli koniecznością prowadzenia diagnozy stadium,
- dopasowaniem stymulacji do tego stadium – wystawianiem dziecka na sposoby rozumowania o jedno stadium wyżej od obecnego,



- powstaniem pomiędzy dziećmi rzeczywistego konfliktu poznawczego i społecznego oraz niezgodności w problemowych sytuacjach (w przeciwieństwie do tradycyjnego wychowania, które podkreślało „dobre odpowiedzi” oczekiwane przez dorosłych i wzmacniało „dobre zachowywanie się”),
- stawaniem wobec bodźców, względem których dziecko może być aktywne, a w których asymilacyjna reakcja na sytuację bodźcową jest skojarzona z „naturalnym” sprzężeniem zwrotnym (Kwieciński 2000, s. 30).

Zaprezentowana teoria rozwoju jako dojrzewania zakłada więc, że podstawowe struktury umysłowe kształtowane są poprzez wrodzone (wewnętrzne) odwzorowywania. Środowiskowa teoria uczenia się natomiast zakłada, że podstawowa struktura jest wynikiem odwzorowywania lub kojarzenia zdarzeń ze świata zewnętrznego. Jeszcze inna teoria: poznawczo-rozwojowa postuluje, że podstawowa struktura umysłowa tworzona jest w wyniku oddziaływania między organicznymi strukturyzującymi tendencjami a strukturą świata zewnętrznego, nie stanowiąc bezpośredniego odbicia żadnej z nich. Różnorodne teorie psychologiczne – jak wynika z prowadzonych rozważań – mogą stanowić część ideologii wychowania. Łączą się z nimi różnego rodzaju epistemologie oraz filozofie nauki, których celem jest wyjaśnienie, czym jest wiedza – czyli czym są obserwowalne fakty i w jaki sposób mogą być interpretowane. W perspektywie pedagogicznej długotrwałym efektem doświadczenia psychologicznego jest dojrzałość społeczna. Dojrzewanie społeczne jest to dojrzewanie do istniejących w społeczeństwie praw i obowiązków. Zadaniem szkoły w tym zakresie jest wspieranie i kreowanie tego rozwoju. Jednak w szkolnych warunkach procesy te są niezwykle trudne przede wszystkim ze względu na dysharmonie, które cechują młodzież.

### 3. Edukacja teraźniejszości i przyszłości

Współczesny system oświatowy kształtuje się pod wpływem warunków ekonomicznych, politycznych, społecznych oraz kulturowych. Z tego względu w zarówno w państwach rozwiniętych, jak również w tych, które określane są mianem „rozwijających się” nie istnieją jednakowe systemy oświatowe. Niemniej jednak pomiędzy systemami występują podobieństwa. Cechują je ogólne, typowe, wspólne struktury oraz dążności cywilizacyjne. Dzięki temu można mówić w przypadku państw cywilizowanych o wielu wspólnych tendencjach rozwojowych systemów szkolnych. Jest to z pewnością efekt wspólnego dziedzictwa kulturowego, które współcześnie znajdują odbicie również w tendencjach oświatowych państw rozwijających się. Ważną tendencją oświatową XXI wieku jest dążenie do tworzenia narodowych jednolitych ustrojów szkolnych, dla których charakterystyczna jest nie tylko formalna, czyli

przewidziana przez przepisy ustaw, ale również faktyczna powszechność dostępu dla wszystkich do szkół wszelkich typów i szczebli (Kwieciński 2000, s. 32–45). Wskazuje się więc na konieczność zapewnienia równości startu, ale również równości szans oświatowych dla wszystkich obywateli. Jednak niezależnie od ogromnych osiągnięć edukacji szkolnej począwszy od wieku XX szkolnictwo stanowiło przedmiot krytyki, często ostrej i radykalnej (Kwieciński 2000, s. 165).

Nadrzędnym celem edukacji i pracy nauczyciela jest skłonienie ucznia do uczenia się. „Uczenie się” to termin używany powszechnie. W języku potocznym używany jest najczęściej, aby określić sytuację, w której przyswajane są pewne wiadomości lub umiejętności. Z tego punktu widzenia uczenie się stanowi zbiór czynności, które podejmowane są przez jednostkę, a których celem jest przyswojenie wiedzy lub (i) umiejętności. W taki sposób najczęściej termin ten rozumiany jest przez pedagogów (Włodarski 1989, s. 23). Znaczna część współczesnych badań dydaktycznych opiera się na behawiorystycznej koncepcji uczenia się jako składu: przyczyna-skutek (Fenstermacher, Solis 2000, s. 28). Badacze twierdzą, że nauczanie to zestaw różnych oddzielnych zachowań. Wielu zakłada ścisły związek między nauczaniem jako przyczyną, a uczeniem się jako skutkiem. Wyniki badań, jakie prowadzone były w tym zakresie, przedstawiają nauczyciela jako kogoś, od kogo zależą wyniki procesu uczenia się. Oznacza to, że wszystko, co dzieje się w szkole, jest bardzo ważne dla rozwoju i osiągnięć uczniów, choć dopiero w latach siedemdziesiątych XX wieku zaczęto odchodzić w badaniach nad nauczaniem od modelu proces-produkt (Fenstermacher, Solis 2000, s. 28). Nowe nurty badawcze proponowały dużo większą liczbę metod oraz schematów metodologicznych, przy czym opierały się również na bardziej złożonych pojęciach nauczania, uczenia się klasy szkolnej. Badania tego rodzaju reprezentują prace Waltera Doyle’a, który zajmował się analizą interakcji między nauczycielem i uczniem (Fenstermacher, Solis 2000, s. 29). Badacz ten zauważył, że jeśli „nauczyciel oddziałuje na naukę ucznia i jej efekty, opisując zadania, wyjaśniając, co i jak powinien zrobić, żeby zadanie wykonać udzielając informacji i pomocy w trakcie pracy i wzmacniając samodzielność, to zasadniczym elementem nauczania jest sposób, w jaki nauczyciel definiuje i organizuje pracę, którą uczeń ma wykonać” (Fenstermacher, Solis 2000, s. 29). Uznaje się, że prace tego badacza wniosły duży wkład do wiedzy o nauczaniu (kierowniczy styl nauczania). Idee pedagogiczne sięgają również do osiągnięć psychologii humanistycznej, podkreślającej przede wszystkim niepowtarzalność jednostki oraz trudności, które wiążą się z tym, że nauka powinna uwzględniać cechy właściwe konkretnemu uczniowi. Przedstawicielem tego nurtu jest Abraham Maslow, który uważał, że każdy posiada pewną przestrzeń życiową i zaspokajając swoje potrzeby w największym możliwym stopniu „samoaktualizuje się”. Osoba „samoaktualizowana” charakteryzuje się takimi cechami, jak niezależność, twórczość, altruizm, zdrowy system celów.

W tym kontekście celem pracy nauczyciela jest dążenie do ukształtowania uczniów o zdrowej osobowości – takich, którzy są zdolni do dokonywania wyborów i podejmowania działań umożliwiających pełnię rozwoju. Inny badacz – Carl Rogers – uważał, że efektywność uczenia się zależy od takich czynników, jak doświadczenie i doznawanie. Uczenie się powinno więc opierać się o osobiste zaangażowanie oraz czynne uczestnictwo w procesie dydaktycznym. W przypadku tego rodzaju „uczenia się” nauczyciel nie jest w stanie kontrolować samego procesu. Może natomiast wskazywać kierunek, zachęcać, sugerować (Fenstermacher, Solis 2000, s. 40).

Współczesna psychologia bardzo ważną rolę w rozwoju psychicznym przypisuje wychowaniu oraz procesom nauczania-uczenia się. Wskazuje się, że w wyniku tego oddziaływania kształtuje się osobowość dziecka. Najintensywniejszy rozwój dotyczy oczywiście najmłodszych dzieci, ponieważ psychika i organizm dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa charakteryzuje się dużą plastycznością. W tym okresie kształtują się elementarne mechanizmy regulujące, które oparte są na popędach i emocjach uzależnionych od funkcji ośrodków podkorowych. Zachowanie małego dziecka jest jeszcze mało zorganizowane, zmienne i impulsywne (Kwiatkowska 2005, s. 103). Dziecko kieruje się głównie emocjami. W młodszym wieku szkolnym, na szczeblu nauczania początkowego, dzieci uzyskują podstawową orientację w świecie, a przede wszystkim w swym najbliższym środowisku. Zdobywają wiedzę o rzeczywistości na drodze swobodnych obserwacji konkretnych przedmiotów i zjawisk, przechodząc stopniowo od zadań do prowadzonych w formie zabawy zajęć dydaktycznych do planowego i regularnego uczenia się i nauczania. Według W. Okonia już od najmłodszych lat dziecko powinno być przygotowywane do życia w społeczeństwie demokratycznym, w którym na straży współzycia stają mądre zasady współpracy. Konieczne jest także przygotowanie wychowanków do życia indywidualnego: „Jednostka wnosi do życia społecznego tyle, ile sama jest warta, a jej wartość zależy od umiejętności komunikowania się z innymi, od wiedzy ogólnej i zawodowej oraz od doświadczenia, tudzież od jej potrzeb kulturalnych i własnej twórczości, od zdolności i zaangażowania, wreszcie od zdrowia i charakteru. Są to ważne, ale i możliwe do wykształcenia cechy osobowości” (Okoń 2007, s. 14). Szczególnie w perspektywie romantycznej, utrzymujące, że wyniki i osiągnięcia stanowią pewne środki do celu. Celem tym jest wewnętrzna świadomość, szczęście i zdrowie psychiczne (Kwieciński 2000, s. 32).

Cechą nowoczesnej edukacji jest jej otwartość na nowe technologie oraz umiejętność sprawnego korzystania z nich. Często mówi się o podnoszeniu efektywności kształcenia poprzez przygotowanie młodzieży do samodzielnego zdobywania oraz poszerzania swojej wiedzy. W świetle zaprezentowanych zagrożeń należy jednak podkreślić, że powinna to być krytyczna selekcja informacji, które znajdują się w różnego rodzaju źródłach. Najnowsza ministerialna *Podstawa programowa kształcenia ogólnego* (2009) wyraźnie stwier-

dza, że: „wśród osiągnięć, które powinien zdobyć uczeń gimnazjum w zakresie wykorzystania technologii informacyjnej, są m.in.: pobieranie informacji i dokumentów z różnych źródeł, ich ocena pod względem treści i formy ich przydatności do wykorzystania w realizowanych zadaniach i projektach, jak również stosowanie komputerów do wzbogacania własnego uczenia się i poznawania różnych dziedzin”<sup>1</sup>.

Współczesna sytuacja społeczno-ekonomiczna świata stawia nowe wyzwania przede wszystkim w obszarze edukacji. W latach 90. XX w. stanowiły one przedmiot licznych raportów oraz dokumentów, m.in. raportu J. Delorsa (1996), raportu grupy Martina Bangemana (1994), *Białej Księgi* Komisji Europejskiej (1997), a także sprawozdania z narady OECD dotyczącej edukacji ustawicznej (1996). Autorzy *Białej Księgi* zauważyli między innymi: „technologie informacji i telekomunikacji tworzą nową rewolucję przemysłową, która okazuje się tak samo ważna i radykalna jak te, które ją poprzedzały”. Taka edukacja powinna mieć charakter wielowymiarowy, co oznacza, że proces kształcenia i wychowanie powinno opierać się na uniwersalnych prawach oraz zasadach w taki sposób, by umożliwić rozpoznawanie, rozumienie i rozwiązywanie problemów współczesnego świata (Tapscott 1998, s. 82–85).

Wbrew wczesnym krytykom kultury masowej mówiącym o procesach związanych z homogenizacją społeczeństwa, rynek i konsumpcja dostarczają – zdaniem Melosika – jednostkom możliwości potwierdzania ich „unikatowości” dzięki temu, że mają oni możliwość zakupu „jedynego w swoim rodzaju samochodu”, „jedynego w swoim rodzaju muzyki” itd. (Melosik 1995). Typową dla modernizmu uniformizację tożsamości zastąpiono w społeczeństwie konsumpcji konstruowaniem różnych, najczęściej fragmentarycznych tożsamości. Postmodernistyczny świat konsumpcji można uznać za świat zainscenizowanej różnicy, w jakiej człowiek definiowany jest poprzez symulowaną odmienność od innych. Jej źródło stanowi wybór konsumencki. Istnieje zasada, że istnieje wielu „ty” i można wybrać sobie jednego z nich na dany moment życia. Styl życia nie opiera się o określone zasady, a jedynie o możliwość wyboru. Konsumpcja nie represjonuje tożsamości, ale raczej stanowi źródło fascynacji możliwymi do przybrania tożsamościami. Pojęcie „odwróconego dyscyplinowania tożsamości” jest obowiązkiem powiązany z byciem sfragmentaryzowanym (można być każdym jednocześnie). W epoce modernizmu „dyscyplinowanie tożsamości” odpowiadało na pytanie, kim wolno, a kim nie wolno być. Proces inscenizowania różnicy realizowany jest przy pomocy „niedokończonego przekazu” oraz „uzupełniania znaczeń”, czyli oddolnym nadawaniu znaczeń przez konsumenta, a nie ich narzucaniem przez sprzedawców dóbr. Współczesny człowiek funkcjonuje w hiperprogramie wyborów – może wybierać wszystko, ale nie może wyjść z tego programu. W modernizmie posiadanie oraz konsumowanie niektórych dóbr stano-

<sup>1</sup> Ministerialna Podstawa programowa kształcenia ogólnego, 2009 r.

wiło źródło prestiżu oraz satysfakcji, ponieważ nadawało status społeczny. Współcześnie następuje dewaluacja dóbr kulturowych, ponieważ pojawiają się zazwyczaj takie same dobra w wersji dla biedniejszych. Jednak osłabienie statusu konsumpcji jako wyznacznika pozycji społecznej stanowi też rezultat przywłaszczania przez grupy wyżej stojące elementów charakterystycznych dla niższych grup. Fragmentaryzacja przekazu kulturowego prowadzi także do upadku rozróżnienia między wysoką i niską kulturą, sztuką i życiem codziennym. Efektem jest zakwestionowanie „hierarchii symbolicznej” (Melosik 1995, s. 114). W związku z tym współczesna młodzież funkcjonuje w świecie zdominowanym przez media, które nawet nie tyle reprezentują rzeczywistość, co ją wytwarzają. Społeczne życie staje się w pewnym zakresie imitacją rzeczywistości ekranu. Przyczynia się do powstania „kultury upożyczenia” – zjawiska, które można określić jako „ekstaza komunikacyjna”. Z. Melosik wskazuje, że nieustanny przepływ wewnętrznie sprzecznych i sfragmentyzowanych informacji wymazuje pewne znaczenia i odbiera podstawy szacowania świata, w którym funkcjonujemy. Współczesny świat staje się światem medialnym (Melosik 2001, s. 150–160). Z tego względu we współczesnej edukacji w coraz większym stopniu wykorzystywane są media i urządzenia elektroniczne.

Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych w naszym kraju upowszechnia się przede wszystkim dzięki szkołom oraz młodym pokoleniom. To właśnie młodzież zalicza się do największej grupy użytkowników komputerów oraz Internetu. W świetle Diagnozy Społecznej – czyli największych badań społecznych, których część poświęcono uwarunkowaniom, sposobom oraz konsekwencjom korzystania z nowych technologii, można stwierdzić, że komputery oraz dostęp do Internetu znacznie częściej występuje w gospodarstwach domowych, w których są dzieci. Badania pokazały, że posiadanie dzieci w wieku szkolnym to najważniejszy czynnik, który sprzyja korzystaniu z tych technologii w domu. W pierwszej połowie 2007 r. niemal 54% polskich gospodarstw domowych posiadało komputery, a 39% posiadało dostęp do Internetu (Winkowska-Nowak 2009, s. 32). W domach, w których są osoby uczące się, komputery oraz Internet znajdują się ponad dwukrotnie częściej niż w gospodarstwach bez uczniów i studentów. Znaczenie ma również to, na jakim poziomie edukacji znajdują osoby uczące się. Szczególnie w przypadku studentów notuje się większy udział komputera i Internetu.

Istotne znaczenie posiada szkoła. W ostatnim badaniu aż 17,5% użytkowników komputerów w Polsce deklarowało, że jednym z miejsc korzystania z komputerów jest szkoła lub uczelnia. Korzystanie z komputerów oraz Internetu jest znacznie częstsze wśród nauczycieli i osób uczących się niż w innych grupach. Nauczyciele używają nowych technologii niemal równie często jak studenci i nieco częściej niż uczniowie. Należy również zauważyć, że wykorzystanie komputera i Internetu jest znacznie częstsze w grupie zawodowej nauczycieli niż w innych grupach zawodowych. Przykładem mogą

być pracownicy sektora publicznego, których tylko 67% korzysta z Internetu – w grupie nauczycieli jest to aż 89%.

Posługiwanie się komputerami oraz Internetem wśród uczniów oraz studentów jest znacznie częstsze niż wśród osób w wieku 16–24 lat, które się nie uczą. Różnice te są duże i pokazują, jak duże znaczenie dla korzystania z nowych technologii ma fakt uczenia się. Dodatkowo wykorzystanie Internetu przez osoby młode, które już się nie uczą praktycznie nie zmienia się w ostatnich latach, podczas gdy wśród osób uczących się można zaobserwować wyraźny wzrost liczby użytkowników – w 2005 r. z komputerów korzystało 84%, a z Internetu 65%. Można więc stwierdzić, że w ciągu ostatnich dwóch lat nastąpiło upowszechnienie wykorzystania nowych technologii przez uczniów i studentów (Winkowska-Nowak 2009, s. 35). Z zaprezentowanych statystyk wynika, że szkoła oraz uczelnie posiadają duży wkład w upowszechnianie korzystania z nowych technologii w Polsce. Mimo wielu problemów to właśnie edukacja wydaje się najważniejszym elementem, który sprzyja upowszechnieniu posługiwania się komputerami oraz Internetem.

Zdecydowana większość użytkowników korzysta z komputerów w domu. Około 90% studentów oraz nauczycieli, którzy używają komputerów, czyni to w domu. Wśród uczniów jest to 82%, a więc niemal 3/4 młodych ludzi korzysta z komputerów w domu. Bardzo duży odsetek używa również komputerów w szkole, czy też na uczelni (niemal połowa studentów korzysta z komputerów na uczelni). Można więc stwierdzić, że szkoła daje możliwość korzystania z komputerów.

**Tabela 2.** Miejsca korzystania z komputerów w różnych grupach – odsetek użytkowników z danej grupy deklarujących korzystanie z komputerów w danym miejscu

Miejsce	Inni	Młodzi	Uczniowie	Studenci	Nauczyciele
w pracy	49	18	5	30	60
w domu	83	74	82	89	91
w szkole/na uczelni	1	5	63	47	5
w kawiarence internetowej/klubie	1	6	8	8	1
u znajomych/rodziny	7	28	30	22	5
w innym miejscu	2	3	3	4	1

**Źródło:** K. Winkowska-Nowak (red.) 2009, *Szkoła w dobie Internetu*, PWN, Warszawa, s. 36.

Generalnie uczniowie korzystają z komputerów nie tylko w domu i szkole, ale również u znajomych i rodziny oraz w kawiarenkach internetowych. Kawiarenki wykorzystywane są przede wszystkim przez osoby w wieku poniżej 24 lat i uczące się. Nauczyciele natomiast korzystają z komputera i Internetu przede wszystkim we własnych domach i w miejscu pracy – aż 60% użytkowników (Winkowska-Nowak 2009, s. 37).

Osoby uczące się oraz nauczyciele charakteryzują się większym poziomem umiejętności korzystania z komputerów niż pozostali użytkownicy w Polsce. Dotyczy to właściwie wszystkich sposobów korzystania z komputerów – szczególnie duże różnice obserwuje się w przypadku używania pakietów biurowych. Podstawowe umiejętności posługiwania się edytorami tekstów są największe w grupie studentów i uczniów, i tylko nieco mniejsze w grupie nauczycieli. Wśród innych (nawet młodych) użytkowników występuje mniejsza liczba osób, które potrafią wykonać proste czynności edycyjne w dokumentach tekstowych. Również umiejętności korzystania z arkuszy kalkulacyjnych, a także tworzenia elektronicznych prezentacji znacznie częściej posiadają studenci oraz uczniowie. Należy zauważyć, że tylko około 25% nauczycieli potrafi przygotować elektroniczną prezentację.

Media nie tylko wzajemnie się wzmacniają i uzupełniają, ale także usprawniają sposób przepływu informacji (Bednarek 2006, s. 74). Technologie informacyjne służą nie tylko gromadzeniu, przetwarzaniu oraz przekazywaniu informacji, ale mogą też wspomagać rozwój intelektu i emocji. Mogą być też wykorzystywane w kształtowaniu wartości, ponieważ treści prezentowane przez media wpływają na proces wychowania i samokształcenia. Można w tym kontekście zaryzykować stwierdzenie, że im doskonalsza wiedza i umiejętność posługiwania się mediami, tym lepszy kontekst rozwojowy stwarza nauczyciel (Bednarek 2006, s. 75). Bardzo ważnym zadaniem edukacji jest otwieranie umysłów na różne możliwości postępu, ale również na alternatywy, których efektem stają się inne sposoby życia. Edukacja powinna pomagać w przewyżnianiu takich aspiracji i dążeń, które wiążą się z techniką szkodliwą dla życia człowieka.

Jednym z ważnych problemów w dostępie do informacji naukowej jest bariera językowa. Według danych UNESCO przynajmniej połowę całej informacji naukowej publikuje się w językach, których nie zna 50% ogółu uczonych. Istotne jest też występowanie innych barier, np. psychologicznej, semantycznej, technologicznej czy ekonomicznej. Należy jednak pamiętać, że proces tworzenia się opartego na technologiach informatycznych „przemysłu oświatowego” nie powinien zastępować świata wartości nauczyciela i wpływu tych czynników na osobowość ucznia. Konieczne jest więc kształtowanie świadomości informacyjnej nauczycieli szkół. Jest to bardzo złożony proces społeczny. Konieczne jest przygotowanie nauczycieli do korzystania z nowych technik zdobywania wiedzy i umiejętności pedagogicznych.

Współczesna szkoła, jeżeli chce być atrakcyjna dla ucznia, musi dostosować swoje formy oraz metody pracy i uwzględnić nowe technologie. Nie

wystarczy jednak samo wprowadzenie mediów elektronicznych do szkół. Każda placówka w tym zakresie powinna odpowiedzieć na następujące pytania:

- Jakim celem to ma służyć?
- Czy e-learning w danej szkole jest rzeczywiście potrzebny?
- Czy i w jakim stopniu może stanowić on formę wspomaganie uczenia się?
- Jaka powinna być rola nauczyciela w komputerowym wspomaganie nauczania przez Internet?
- W jakim stopniu wzrośnie efektywność korzystania z narzędzi technologii informacyjnej przez uczniów w życiu codziennym? (Winkowska-Nowak 2009, s. 140).

Nowoczesne technologie pozwalają uczniom m.in. na: szybki dostęp do wielu źródeł informacji, wizualizację materiału nauczania, dyskusję niezależnie od czasu oraz miejsca pobytu, rozwój własnych umiejętności w zakresie wyszukiwania oraz selekcji informacji, ćwiczenie wyobraźni i pamięci, udział w różnego rodzaju grach dydaktycznych. Te same technologie, oprócz pozytywnych aspektów dydaktycznych, mogą również nieść zagrożenia, które można podzielić na pięć grup:

- moralne (pornografia, rasizm itp.),
- społeczne (anonimowość, brak hamulców),
- psychiczne (wirtualna rzeczywistość oderwana od życia, uzależnienie),
- intelektualne („szok informacyjny”, bezkrytyczne zaufanie do maszyny),
- fizyczne (wady wzroku, postawy) (Winkowska-Nowak 2009, s. 140).

Działalność poznawcza uczniów warunkuje ich rozwój intelektualny, emocjonalny oraz wolicjonalny. W tym kontekście proces nauczania to nie tylko suche przekazywanie wiedzy, ale również kształtowanie wrażliwości na piękno przyrody oraz dzieł sztuki, wyrabianie umiejętności oceny estetycznych i moralnych wartości utworów literackich, rozwijanie uczuć patriotycznych, wpajanie demokratycznych zasad i norm współżycia. Jest to ściśle związane z zadaniami oraz funkcjami wychowania intelektualnego (Kupisiewicz 2000, s. 110). Z tego względu procesu nauczania nie może zostać podzielony na „części” poświęcone oddzielnemu kształtowaniu oraz rozwijaniu u uczniów określonych uczuć, takich lub innych cech woli i charakteru oraz zaznajamianiu z nowym materiałem nauczania, czyli zalecanymi przez program wiadomościami, umiejętnościami i nawykami. W praktyce zdobywanie wiedzy przez dzieci oraz młodzież dokonuje się jednocześnie z rozwojem określonych uczuć oraz pożądaných cech woli i charakteru. Należy zwrócić uwagę na fakt, iż już od wielu lat mówi się i pisze o „nauczaniu wychowującym” lub o „wychowawczych walorach procesu nauczania”. To, w jakim stopniu walory te zostaną wykorzystane w organizowanej działalności dydaktycznej, uzależnione jest przede wszystkim od nauczyciela. Praca wychowawcza wymaga



przede wszystkim pogłębionej wiedzy, wysokiego poziomu kultury pedagogicznej, taktu, spokoju, cierpliwości oraz systematyczności, a na jej wyniki najczęściej trzeba długo czekać. Współcześnie w okresie coraz szerszego upowszechniania środków masowego przekazu informacji, coraz łatwiejszego dostępu do arcydzieł kultury oraz sztuki, coraz częstszych kontaktów międzyludzkich istnieje również potrzeba koordynowania różnego rodzaju oddziaływań wychowawczych, a przede wszystkim o konieczności utrzymywania ścisłej współpracy z ich rodzicami. Dzięki temu już od pierwszych dni pobytu dziecka w szkole nauczyciel współuczestniczy w przekształcaniu zabawy w uczenie się, a uczenia się w pracę. W ten sposób ukierunkowuje odpowiednio te podstawowe przecieź formy ludzkiej działalności.

#### 4. Podsumowanie

„Piękne, wzniosłe, humanistyczne idee i poglądy bywają najpierw entuzjastycznie przyjmowane, a następnie rozbijają się, rozmywają, zanikają, a czasem przemieniają się w swoje przeciwieństwo w zetknięciu z realiami życia – surową, codzienną rzeczywistością klasy szkolnej” (Mieszalski 1997, s. 116). Cytat ten w doskonały sposób ujmuje i podkreśla bariery, jakie dzielą czasem wzniosłe idee pedagogiczne od codziennej szkolnej rzeczywistości. Mówiąc o szkole można jako instytucji wychowawczej nie można zapominać, że nie da się oddzielić od siebie zaplanowanego, celowego procesu dydaktycznego od wychowania nieintencjonalnego, które można określić jako „ukryty program szkoły i nauczyciela”. Można go zdefiniować jako to wszystko, czego uczy uczęszczanie do szkoły i nauka w niej. Od dłuższego już czasu współczesna szkoła podejmuje wysiłki, żeby pogodzić dwie tendencje – orientację na osiągnięcia wychowawcze oraz dydaktyczne określone w programach nauczania, a z drugiej strony również sposób motywowania uczniów do nauki, orientację na ich indywidualne potrzeby i zainteresowania. Programy szkolne są jednak konstruowane w taki sposób, że widoczna jest w nich tendencja do ujednolicania wymagań i co się z tym wiąże nieuwzględnianie potrzeb i wymagań jednostek. Sam proces kształcenia również przebiega w taki sposób, że nie jest możliwe pełne respektowanie indywidualności. Szkoła zмага się również z wieloma problemami, które wynikają ze zmian kulturowych społeczeństwa.

#### Bibliografia

1. Bednarek J. 2006, *Multimedia w kształceniu*, PWN, Warszawa.
2. *Biała Księga Komisji Europejskiej na drodze do uczącego się społeczeństwa*. 1997, WSP TWP, Warszawa.

3. Cylkowska-Nowak M. 2003, *Młodość, edukacja i społeczeństwo. Szkice z teorii i praktyki*, WOLUMIN, Poznań.
4. Delors J. 1996, *Edukacja – w niej jest ukryty skarb*, SOP, Warszawa.
5. Fenstermacher G. D., Solis J. F. 2000, *Style nauczania*, WSiP, Warszawa.
6. Fischer R. 1999, *Uczymy jak myśleć*, WSiP, Warszawa.
7. Kupisiewicz C. 2000, *Dydaktyka ogólna*, GRAF PUNKT, Warszawa.
8. Kwieciński Z. 2000, *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, IBE, Warszawa.
9. Kwiatkowska M. (red.) 2005, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa.
10. Kwieciński Z., Śliwerski B. 2004, *Pedagogika*, PWN, Warszawa.
11. *Lifelong learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16–17 January 1996*, OECD 1997.
12. Melosik Z. 2001, *Młodość a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, red. T. Frąckowiak, Fundacja Innowacja: Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, Warszawa.
13. Melosik Z. 1995, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Edytor, Toruń.
14. Mieszalski Z. 1997, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
15. Ministerialna Podstawa programowa kształcenia ogólnego (2009 r.).
16. Okoń W. 2007, *Nowe spojrzenie na program edukacji*, „Chowanna”, Tom 2(29).
17. Śliwerski B. 2001, *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI w.*, Impuls, Kraków.
18. Tapscott D. 1998, *Gospodarka cyfrowa*, Wydawnictwo Business Press, Warszawa.
19. Tyrała P. 2001, *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości i realnego życia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
20. Winkowska-Nowak K. (red.) 2009, *Szkoła w dobie Internetu*, PWN, Warszawa.
21. Włodarski Z. 1989, *Psychologia uczenia się t. 1*, PWN, Warszawa.

**Słowa kluczowe:** Edukacja – XXI w., system edukacyjny, współczesna szkoła, nowoczesne technologie informatyczne, nauczyciel.

#### STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł poświęcono rozważaniom na temat edukacji XXI wieku w społeczeństwie opartym na wiedzy z punktu widzenia rozwoju osobowości ucznia. Podkreślono przede wszystkim rolę i zadania systemu edukacyjnego nie tylko w nauczaniu, ale również w wychowaniu dziecka. Zwrócono uwagę na konieczność redefinicji celów wychowania. Ważnym problemem, z którym styka się współczesna szkoła, jest wykorzystanie nowoczesnych technologii informatycznych, co wpływa przede wszystkim na jakość, ale również na skuteczność oddziaływania szkoły i dopasowanie jej do wymogów współczesnych przemian gospodarczych i społecznych. Istotną kwestią, na jaką zwrócono szczególną uwagę, jest także problematyka miejsca

i roli w systemie edukacji uczniów niepełnosprawnych i tworzenia systemów integracyjnych. W pracy skupiono się także na określeniu współczesnej roli nauczyciela nie tylko jako osoby, której zadaniem jest przekazanie wiedzy, ale również jako osoby, która wychowuje i kształtuje postawy.

**Key words:** 21st century education, education system, contemporary school, IT in schools, modern teacher.

### **Education in the twenty – first century knowledge-based society in the context of student’s personality**

#### **SUMMARY**

The article has been dedicated to the 21st century education in the knowledge-based society, from a point of view of the development personalities of the pupil. Above all a role and objectives of the education system were underlined not only in the teaching, but also in raising a child. This article paid attention to the need of the redefinition of upbringing purposes. In the contemporary school using IT modern technologies has an important position because it is affecting on the quality and effectiveness and moreover on economic and social transformations. The article also paid special attention to education of disabled pupils and integration programs and their role in the modern education system. This article is also concentrated on the role of modern teacher; not only as teaching person, but also as the person who is creating and determining attitudes of the pupils.

URSZULA TABOR

GWSH w Katowicach

# Czas wewnętrzny jako perspektywa rozwoju i uczenia się dorosłych

Internal time as the prospect of development and adult education

## 1. Czas wewnętrzny jako kategoria psychologiczna

Czas, jako kategoria nieodłączna wobec egzystencji człowieka, był i jest przedmiotem badań wszelkich dziedzin nauki. Niematerialna natura czasu utrudnia przyjęcie obiektywnych kategorii jego pomiaru, a jednocześnie prowadzi do akceptacji różnych stanowisk wobec czasu. Podstawową linią podziału tych stanowisk jest zewnętrzny lub wewnętrzny system oceny wpływu czasu, co często łączy się także z obiektywną lub subiektywną postawą wobec czasu. Upraszczając – zewnętrzny system wpływu czasu zdaje się przynależać do nauk ścisłych, obiektywnych sposobów odmierzania czasu, jak zegarki i kalendarze i terminologią skoncentrowaną wokół pojęcia *pomiaru*. Czas wewnętrzny, to czas zinternalizowany, subiektywny, mierzony ludzkim *doświadczeniem*, a zatem budzący głównie zainteresowanie filozofii, psychologii, pedagogiki, socjologii i nauk pokrewnych.

Procesy wychowania i uczenia się, niezaprzeczalnie są związane z pojęciem historii, ciągłości i zmiany: istotnym działaniem wychowawczym jest poznanie historii ucznia (*kdys*), określenie jego zasobów i możliwości (*teraz*) oraz jego motywacji, planów, celów i ideałów (*potem*). Upływ czasu implikuje zaplanowane i niezaplanowane zmiany, jest więc *tłem* i *figurą* w procesie kształtowania się tożsamości. „Czas oznacza w życiu zmianę, implikuje dojrzewanie, zdobywanie doświadczenia i mądrości, wykorzystywanie albo trwanie szans, ale też perspektywę cierpienia, starości i śmierci. A to wystarczające powody by pytać kim jestem i czy mogę być kimś innym” (Oleś 2012, s. 115). Słowa te przypominają, że dla istoty ludzkiej upływ czasu oznacza upływ życia, i jego nieodwracalne przemijanie. Jednocześnie to

procesualność czasu umożliwia człowiekowi rozwój i uczenie się: tęsknocie za minionym *wczoraj*, towarzyszy szansa, którą niesie *jutro*. W szczególnej pozycji temporalnej jest osoba dorosła, która wydaje się stać „na krawędziach czasu” przeszłego i przyszłego. Choć dorosły, wyposażony w doświadczenie życiowe może snuć bardziej realistyczne wizje przyszłości, to jednocześnie jego historia często zdaje się być bagażem utrudniającym rozwój. Z tego powodu interesujące są związki pomiędzy wewnętrznym doświadczaniem czasu a rozwojem i edukacją dorosłych.

Szukając pierwszych prac poświęconych zagadnieniu czasu, odnaleźć można rozważania Plotyna (205–270 n.e.) opisującego narodziny czasu: „Ponieważ jednak przedsiębiorcza »natura« chciała panować nad sobą oraz należeć do siebie i powzięła postanowienie, żeby starać się o więcej niż »teraźniejsze«, więc wprawiła się w ruch, zaczym i on w ruch się wprawił. (...) Dusza jest pierwsza w stosunku do czasu i zrodziła czas i ma go łącznie ze swoim własnym działaniem” (Plotyn za: Adam 2010, s. 65). Słowa Plotyna wyrażają fenomen czasu, jako idei, która nie istnieje w sensie zewnętrznym, materialnym i może istnieć tylko jako uobecnienie egzystencji i efekt czyjegoś trwania w czasie. Barbara Adam pisze o kontynuacji takiego myślenia o czasie w myśli filozoficznej Świętego Augustyna. Święty Augustyn, wnioskował, że przeszłość i przyszłość nie istnieją poza ludzkim duchem (duszą/umysłem) (Św. Augustyn 1994, za: Adam 2010, s. 67), co prowadzi do konstatacji o wybitnie ludzkim sposobie ujmowania czasu w triadzie: „przeszłość – teraźniejszość – przyszłość”. Choć upływ czasu należy uznać za doświadczenie istot żywych w ogóle, to abstrakcyjne konstruowanie „przeszłości” i „przyszłości” przynależy ludzkiej samoświadomości i umiejętności dokonywania (re)konstrukcji autobiograficznej.

Ujęcie czasu w perspektywie indywidualnej jest jednym z głównych sposobów rozumienia czasu – obok czasu traktowanego zewnętrznym – czyli w wymiarze obiektywnym. Według Włodzimierza Szewczuka: „czas psychologiczny, to poczucie odstępu między dwoma zdarzeniami w relacji do czasu mierzonego obiektywnie” (Szewczuk 1985, s. 52). Kluczowe znaczenie dla autora zdaje się mieć owo „poczucie” – jako indywidualne doświadczanie czasu, współlistniejące z czasem obiektywnym, jednak Szewczuk nie sprecyzował, jak należy rozumieć „poczucie” czasu, ani też jakie są „obiektywne” miary czasu. Norbert Sillamy zdefiniował czas jako: „miarę trwania wyznaczoną następstwem zdarzeń”, zaś przyczynę czasu i jego naturę opisał następująco: „Pojęcie czasu jest psychicznym wytworem człowieka, pozwalającym mu na przystosowanie się do zmian otoczenia. Opiera się na czynnikach społecznych oraz sensomotorycznych. Istnieje czas obiektywny, społeczny odmierzany zegarem i kalendarzem, czas biologiczny (...) i czas subiektywny, właściwy każdej jednostce i zależny od dominujących w danej chwili osobistych zainteresowań człowieka” (Sillamy 1994, s. 46). Niektórzy autorzy poszerzają definicję czasu psychologicznego – nie tylko jako subiektywnej

miary czasu, ale także jako pewnego indywidualnego, nie zawsze uświadomionego „bagażu” biograficznego. Artur Reber uwzględnia na przykład wpływ procesów endogennych, w tym biologicznych: „Poczucie jego upływu (tj. czasu psychologicznego, przyp. U.T.) jest niezależne od miar zewnętrznych. (...) Wydaje się jasne, iż zależy ono od wewnętrznych, endogennych procesów. Niektóre z nich mogą mieć charakter biologiczny, a inne – psychiczny lub poznawczy (Reber 2005, s. 128).

Charakterystyczną cechą indywidualnej konstrukcji czasu jest jego alinearny bieg. O ile czas mierzony kalendarzem lub zegarkiem można nazwać czasem *naprzód*, o tyle czas subiektywny, osobisty nie zawsze poddaje się tej logice. Uwagi na temat „odwróconego” porządku czasu można znaleźć już w myśli św. Augustyna, ale także u innych autorów (Mead 1932, za: Adam 2010, Bajcar 2004). Beata Bajcar zwraca uwagę, że: „Czas psychologiczny nie upływa (...) w sposób linearny (...) ponieważ świadomość i myślenie refleksyjne łamie wszelkie porządki temporalne (...). Ponadto w procesie porządkowania zdarzeń powstają rozliczne rozbieżności między czasem spostrzeganym i rzeczywistym, powodowane przez różne kombinacje czynników (Bajcar 2004, s. 47).

Podsumowując, można wnioskować, że czas psychologiczny najczęściej definiowany jest jako czas subiektywny, wewnętrzny, jest to „wewnętrzne odczucie czasu fizycznego, jego wewnętrzna (mentalna) reprezentacja, która podlega subiektywnym wewnętrznym oddziaływaniom” (Strzałecki 2010, s. 308). Należy podkreślić, że część autorów poszerza zakres tej definicji – uznając, że czas wewnętrzny obejmuje również świadomość indywidualnego doświadczania czasu. Edmund Husserl określił czas subiektywny *wewnętrzną świadomością czasu* (Husserl 1989), ponieważ ta wiąże się także z określoną percepcją czasu, czyli świadomym „spostreżeniem upływu czasu, świadomością trwania” (Reber 2005, s. 129).

## 2. Narodziny czasu wewnętrznego oraz perspektyw i orientacji temporalnych

Zbigniew Spindel dokonując analizy uwarunkowań indywidualnej organizacji czasu, posługuje się pojęciem „prywatne koncepcje czasu”, co ma oznaczać „czas jako „teoretyczny” konstrukt indywidualny kształtujący się w doświadczeniu jednostkowym (Spindel 2010, s. 83). Podkreśla to po raz kolejny, że czas subiektywny „rodzi” się wraz z jednostkowym doświadczeniem, ma charakter egzystencjalny i w jakimś sensie jest niezależny od woli podmiotu, tak, jak nabywanie doświadczenia.

Proces prowadzący do powstania subiektywnych miar czasu można wiązać z tym, co Eric Berne określa jako budowanie struktur (Berne 2002). Zgod-

nie ze słowami Berna od okresu niemowlęcego człowiek doświadcza nie tylko głodu bodźców i głodu poznawczego, ale również „głodu struktur”, nie mniej istotnego dla podtrzymania życia. Głód struktur wyraża potrzebę unikania długotrwałej nudy, co ma wprost egzystencjalne znaczenie, ponieważ długotrwałe niestrukturalizowanie czasu prowadzi do wygłodzenia uczuciowego i ma podobne konsekwencje (Berne 2002, s. 12). W czasie bez struktur człowiek doświadcza napięcia, co powoduje, że istotnym ludzkim problemem staje się strukturalizacja czasu.

Za najbardziej powszechną formę strukturalizowania czasu można uznać planowanie działania i codzienną aktywność. Ponieważ organizacja czasu przebiega w „materii świata zewnętrznego”, planując – człowiek musi podporządkować się regułom społecznym (programowanie społeczne). Jednak im większe osoba zyskuje poczucie bezpieczeństwa w sytuacjach społecznych, tym częściej ujawnia własne Ja, struktury czasu bardziej odzwierciedlają tak zwane programowanie indywidualne, a za tym zdaniem Berne’a idzie więcej „zdarzeń przypadkowych”. Chociaż takie zachowania indywidualne często nie wpisują się w powszechne reguły społeczne, to ich „przypadkowość” jest pozorna – w istocie są one regulowane poprzez systemy wewnętrznych znaczeń i całe sekwencje (Berne 2002, s. 10–11).

Teoria Berna poprzez opis strukturalizacji czasu, nie tylko ukazuje proces narodzin wewnętrznej świadomości czasu, ale także emancypacyjny charakter tego procesu. Budowanie wewnętrznych struktur czasu, oznacza bowiem uniezależnianie się od społecznych, zewnętrznych reguł temporalnych. Proces ten jest także wyrazem wyższych czynności poznawczych, takich jak abstrahowanie i syntezywanie. Wynika to z faktu, że „indywidualne struktury czasowe to inaczej umysłowe reprezentacje czasu, które kształtują się (...) jako skutek wielu mechanizmów abstrahowania i syntezy elementarnych pojęć temporalnych” (Bajcar 2004, s. 48).

Podstawową indywidualnej struktury czasu jest podział na przeszłość – teraźniejszość i przyszłość, którą określa się jako *horyzont*, lub *perspektywę* temporalną. Zdaniem Małgorzaty Sobol-Kwapińskiej „można powiedzieć, że teraźniejszość zawiera psychologiczną przeszłość i psychologiczną przyszłość” zaś „horyzont temporalny jako część indywidualnej, psychologicznej przestrzeni jest w znacznym stopniu sprawą indywidualną (Sobol-Kwapińska 2010, s. 401). Subiektywne ukierunkowanie na któryś z wymiarów czasu określany jest w psychologii czasu jako *orientacja temporalna*. W badaniach czasu psychologicznego, niejednokrotnie zwracano uwagę, że perspektywa temporalna odzwierciedla indywidualną wiedzę osoby o czasie, stanowi poznawczą reprezentację przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Orientacja temporalna jest zaś wartościowaniem poszczególnych wymiarów czasu i czasu w ogóle (Sobol-Kwapińska 2007, s. 26–27). Orientacja temporalna, obejmuje więc wiedzę o czasie oraz emocjonalny stosunek do wymiarów czasu, oznacza „globalną reprezentacją czasu w umyśle (przeszłość, teraźniejszość, przyszłość)

oraz struktury czynności ukierunkowanych podmiotu” (Bajcar 2004, s. 50). Ukierunkowanie na przeszłość, terażniejszość, lub przyszłość, może być ponadto wartościowane pozytywnie lub negatywnie, co owocuje kolejnym podziałem orientacji temporalnych. Według Philipa Zimbardo i Johna Boyda, w praktyce można wyróżnić sześć orientacji (perspektyw) temporalnych: przeszłą pozytywną i negatywną, terażniejszą fatalistyczną lub hedonistyczną oraz przyszłą i przyszłą transcendentálną (Zimbardo i Boyd 2009). Podział ten wykorzystałam w badaniach, których wyniki opisuję w dalszej części artykułu.

Badania polskich autorów Czesława Nosala i Beaty Bajcar zaowocowały z kolei rozróżnieniem tak zwanych *profilu* temporalności. Na postawie przeprowadzonych badań, autorzy wyróżnili dwa profile temporalności, znacznie różniące się takimi cechami jak: orientacja temporalna, teliczność, planowanie, szczegółowość, wykorzystanie czasu, poczucie presji czasu. Dwa opisane profile: proaktywny i reaktywny charakteryzują się aktywnym – sprawczym bądź reaktywnym – doraźnym, ukierunkowaniem wobec czasu (Nosal i Bajcar 2004, s. 111–115). Ponadto badacze wnioskują, że ukierunkowanie proaktywne lub reaktywne może mieć związek z płcią. Ich zdaniem „zakresy perspektywy temporalnej” są odmiennie spostrzegane przez kobiety i mężczyzn. Kobiety znacznie większą wagę przypisują terażniejszości i przeszłości niż mężczyźni, którzy silniej koncentrują się na przyszłości niż kobiety. U kobiet częstsza jest refleksja wiążąca terażniejszość z przeszłością, podczas gdy u mężczyzn to, co się dzieje w terażniejszości częściej łączone jest z przeszłością. Autorzy dostrzegli związek pomiędzy płcią a subiektywnie odczuwaną „presją czasu”, którą częściej wyrażały kobiety niż mężczyźni. Planowanie, szczegółowość i wykorzystanie czasu uznano za cechy, niezależne od płci, a w konkluzji wysunięto wniosek, że „płeć w większym stopniu wpływa na globalne strukturalizowanie perspektywy temporalnej niż na operacyjne aspekty zachowania” (Tamże, s. 63–64).

Indywidualna orientacja temporalna przejawia się między innymi w subiektywnie odczuwanej długości czasu trwania różnych aktywności i w definiowaniu odcinków czasowych. Zimbardo pisze: „Ogólnie biorąc, im więcej procesów poznawczych występuje w danym okresie, tym dany czas ocenia się jako dłuższy” (Zimbardo i Boyd 2009, s. 21). Dlatego dany obiektywnie odcinek czasu, w zależności od uruchamianych procesów poznawczych może być subiektywnie „pojemny”, a czas doświadczany jest wówczas jako „wypełniony”, „namacalny”, albo też, jeśli jest to czas niezagospodarowany – jawi się jako czas „pusty”, „ulotny”. Duccio Demetrio, zwraca uwagę na tę właściwość czasu opisując sytuacje edukacyjnie płodne. Ma tu na myśli sytuacje, które niezależnie od tego, ile trwają w przestrzeni czasu zewnętrznego, wewnątrznie niosą egzystencjalne zmiany i są zdaniem Demetrio edukacją w czystej postaci. Są to doświadczenia miłości, zabawy, pracy i śmierci, które uruchamiające szereg zmian i są katalizatorami rozwoju (Demetrio 2006, s. 123–124).



Niezależnie od tego, jakie osoba reprezentuje ukierunkowanie wobec tego co było i będzie, niezmiernie istotne jest, jak definiuje ona i wartościuje czas terażniejszy. Jest to jedyny wymiar czasu rzeczywiście dostępny, każde *przedtem* i *potem* (re) konstruowane jest przecież w terażniejszości. Zimbardo zwraca uwagę, że „przeszłość podobnie jak przyszłość, nie jest nigdy doświadczana w sposób bezpośredni. Jest konstruowanym psychologicznie stanem umysłu” (Zimbardo i Boyd 2009, s. 119). Mimo, że czas terażniejszy jest rzeczywiście doświadczanym, to również ten wymiar czasu nastęrcza trudności, umykając próbom zdefiniowania. Niejednokrotnie prowadzą one do paradoksalnego stwierdzenia, że terażniejszości nie ma (jest tylko linią podziału pomiędzy przeszłością i przeszłością), choć jednocześnie jest jedynym momentem, jaki kiedykolwiek mieliśmy i będziemy mieć (Sobol-Kwapińska 2007, s. 46–48). Wiesław Łukaszewski opisuje trzy możliwe sposoby ujmowania terażniejszości: 1) jako „tu i teraz”, 2) jako przyjęte arbitralnie teraz (dzisiaj, w tym tygodniu, miesiącu) lub 3) jako teraz ewentystyczne wyznaczone granicami rozpoczęcia i zakończenia jakiegoś zadania, aktywności, wydarzenia (Łukaszewski 1994, s. 176). Opisane perspektywy temporalne, można zatem wzbogacić o subiektywnie definiowane granice pomiędzy: przeszłością – terażniejszością – przyszłością. W materii ludzkiego doświadczenia pojawiają się zdarzenia pojedyncze, o bardziej wyraźnych granicach czasowych, co pozwala na refleksję nad nimi z perspektywy tego co było, albo antycypację tego, jak będzie. Ale oprócz takich pojedynczych zdarzeń (narodziny, spotkania, rozmowy, śluby, wyjazdy, itp.) doświadczenie budują całozyciowe procesy, w których granice pomiędzy przeszłością a przyszłością są bardzo trudne do nakreślenia. Należą do nich proces rozwoju i uczenia się.

### 3. Czas jako kategoria uczenia się dorosłych

Doświadczenie czasu subiektywnego, jako część wyposażenia biograficznego osoby, jest jednym z istotnych kontekstów oraz obszarów uczenia się dorosłych i ich rozwoju. Pisząc o rozwoju dorosłych mam na myśli nie zmiany biofizyczne, ale całozyciowy proces doskonalenia dorosłych, wyrażający się także edukacją ciągłą. Tak jak pisze Gaston Pineau: „Rozwijać siebie samego, sobie nadawać formę – to działanie bardziej podstawowe, bardziej ontologiczne niż edukowanie się; oznacza podnoszenie się w górę i wzbogacanie siebie. Rozwój zakłada, że nie istnieje żadna forma skończona, która winna być nam narzucona z zewnątrz. Ta forma, wciąż nie ukończona, zależy od naszego własnego działania. Jej konstruowanie to aktywność całozyciowa” (Pineau 1995, s.104).

Rozwój i uczenie się dorosłych, postrzegane jako procesy psychospołeczne, są warunkowane głównie przez wcześniejsze doświadczenia jednostki, jej koncepcję Ja duchowego i społecznego (Werner i Werner 2008, s. 142–144),

zaś w mniejszym stopniu zależą od sił biologicznych. Wiedza i osobiste doświadczenie ucznia dorosłego na temat czasu, z pewnością warunkują zarówno cele jak i sposoby realizacji ról i zadań rozwojowych (Zimbardo i Boyd 2009, Nosal i Bajcar 2004). Ponadto czas, jego natura i znaczenie są także przedmiotem uczenia się – gdy dorosły podejmuje refleksję nad czasem (Pineau 1995).

O związku jaki zachodzi między czasem a uczeniem się świadczy fakt, że zmiana, która jest synonimem uczenia się – może zaistnieć tylko dzięki upływowi czasu (Demetrio 2006). Malcolm Knowles uzasadnia te związki w sposób następujący: „Uczenie się zawiera w sobie zmianę. (...) Umożliwia ono jednostce dostosowanie się zarówno osobiste, jak i społeczne. Ponieważ koncepcja zmiany jest zawarta w koncepcji uczenia się, jakkolwiek zmiana w zachowaniu oznacza, że uczenie się trwa lub już się skończyło”. (Crow i Crow 1963, za: Knowles 2009, s. 23). Upływ czasu jest więc warunkiem uczenia się (tak, jak każdej czynności życiowej) ale także jest wyznacznikiem efektów uczenia: upraszczając – kto z czasem nie zmienia się i nie pamięta – ten nie uczy się.

Ponadto – jak wspomniano – proces uczenia się dorosłych obejmuje także (auto)refleksję nad własnym doświadczeniem (i czasem). Peter Jarvis stwierdza, że uczenie się dorosłych „jest kombinacją procesów, w trakcie których osoby konstruują doświadczenie sytuacyjne oraz przekształcają je w wiedzę, umiejętności, postawy, przekonania, wartości, emocje, sensory i znaczenia oraz integrują je w obrębie własnej biografii (Jarvis 2004, za: Malewski 2010, s. 104).

Dosłowny związek między doświadczaniem czasu a uczeniem się dorosłych opisuje Gaston Pineau w tekście *Czas i edukacja permanentna* (Pineau 1995). Podstawą swoich rozważań czyni pesymistyczną myśl, że „różne doświadczenia czasu codziennego w większości są doświadczeniami bezsilności – zaczynając od codziennego wyścigu z zegarkiem, po walkę z przeszkodami narzuconymi przez różne etapy życia i ostateczne pokonanie przez bieg wydarzeń” (Pineau 1995, s. 90). Zdaniem Pineau nagromadzenie takich doświadczeń prowadzi do frustracji, która staje się dla dorosłych źródłem nauki – jednak ma ona różne oblicza: jedni uznają, że „dobry” czas należy już do przeszłości, przez co zaniedbują teraźniejszość i przyszłość. Inni, żyjący chwilą obecną, według Pineau „kładą krzyżyk na przeszłości i przyszłości”, zaś inni, pracując dla przyszłości „poświęcają” obecne pokolenia (Tamże). Każda z opisanych możliwości, wiąże się więc z jakimś obszarem utraty, zaniedbania. Co sam autor nazywa „czasem okaleczonym, który okalecza każdego”.

Trzeba podkreślić, że „czas okaleczony” czy „okaleczający” nie oznacza wcale okresu życia, w którym osoba doznała cierpienia. Doświadczenie cierpienia jest bowiem przez wiele osób traktowane jako źródło głębokich przemian, a więc „czas pełny”. Znajduje to odzwierciedlenie w koncepcji uczenia się Duccio Demetrio (śmierć jako sytuacja uczenia się). Podobne wnioski uży-

skalam w toku badań nad rozwojem dorosłych w wieku średnim (Tabor 2008a, Tabor 2008b). Czas z pewnością jest jednak „tworzywem” delikatnym, źródłem frustracji, dorosły musi się obchodzić z czasem w sposób bardzo przemyślany, by nie doznać okaleczenia, które jak się wydaje wynika z marnotrawienia czasu. Nauką płynącą z zetknięcia z czasem wydaje się być konieczność jednakowego koncentrowania się wokół przeszłości, teraźniejszości i przyszłości.

Orientacje temporalne często są jednak nieuświadomione, ponieważ są poznawczymi schematami, które powstają w toku nabywania życiowego doświadczenia. Dlatego zrównoważona postawa wobec różnych wymiarów czasu, wymaga wpierv od podmiotu uświadomienia własnej orientacji temporalnej i refleksji nad osobistą definicją czasu. Gaston Bachelard proponuje trzy rodzaje doświadczeń, które mają „uwolnić istoty ludzkie od uwikłania w czasie horyzontalnym”:

1. Nauczyć się oddzielać własny czas od czasu innych ludzi – przełamywać społeczne ramy czasu.
2. Nauczyć się oddzielać własny czas od czasu rzeczy – przełamywać zjawiskowe ramy czasu.
3. Nauczyć się (...) przełamywać witalne ramy czasu. (Bachelard 1932, s.106, za: Pineau 1995, s. 92).

Zdaniem Bachelarda „Tylko wówczas uda się człowiekowi osiągnąć auto-synchroniczny punkt odniesienia” (Tamże). Według Pineau – takie właśnie doświadczenie, czyli uwolnienie się od czasu zewnętrznego na rzecz „auto-synchronicznego” punktu odniesienia, prowadzi do prawdziwego autonomicznego uczenia się dorosłych. Innymi słowy, można wnioskować, że wypracowanie własnej, autonomicznej koncepcji czasu jest wyrazem rozwiniętej autorefleksji a zarazem siły ego, które wyzbywa się społecznych, narzuconych koncepcji czasu.

Jeśli przyjrzeć się trzem rodzajom doświadczeń – które według Bachelarda mają prowadzić do autosynchronii, to okaże się, że szczególne znaczenie dla dorosłego będą miały:

- osobiste doświadczenia biograficzne (wyzbycie się społecznych ram czasu),
- ugruntowany system wartości (wyzbycie się zjawiskowych ram czasu),
- upodmiotowiony plan życiowy (przełamanie witalnych ram czasu).

W tym punkcie zbiegają się dwie znaczące dla andragogiki koncepcje uczenia się: zarówno Duccio Demetrio opisując edukację dorosłych, jak i Gaston Pineau pisząc o uczeniu się czasu podkreślają, że najintensywniejsza nauka płynie z doświadczeń nieciągłości, takich jak: śmierć, narodziny, odjazd, przyjazd (Demetrio 2006, Pineau 1995). Nieciągłość jest synonimem indywidualności, oznacza wyzbycie się społecznych, schematycznych, zdehumanizowanych ram czasu. „Uczenie się związane z okresami wyznaczanymi przez

kalendarz (dzień, tydzień) rzadko bywało przedmiotem uwagi. Czy zresztą takie uczenie się istnieje? – pyta Pineau. „Dehumanizacja i narastające uwarunkowanie prowadzą do temporalności jednorodnej wykluczającej wszelkie różnice jakościowe; wszystkie wydarzenia zmieniają się w monotonną szarość (...) Ten czas codzienności sprzyja alienacji; rzadkie są w nim momenty wolności. Z tej przyczyny wyzwolenie tego czasu wydaje się podstawowe dla zrealizowania utopijnego programu edukacji permanentnej” (Pineau 1995, s. 93).

Słowa te prowadzą do kilku wniosków: wpierw, że uczenie się czasu i jego osobistego znaczenia jest domeną osób dorosłych. Tylko osoba posiadająca zdolność refleksyjnego myślenia, zdoła wykorzystać własne doświadczenie biograficzne by zdefiniować własną postawę wobec czasu. Potwierdzają to między innymi badania Niemczyńskiego i Olejnika, którzy ukazują pozytywną korelację pomiędzy wiekiem a wzrostem perspektywy biograficznej (Olejnik i Niemczyński 1993, s. 30–48). Mimo, że dzieci i młodzież posiadają zdolność do gromadzenia informacji, które budują ich doświadczenie, to dopiero osoba dorosła posiada tak zwaną „mądrość życiową” (Baltes za: Mirski, 2000, s. 71, Olejnik i Niemczyński 1993, s. 9–24), która umożliwia namysł nad doświadczeniem.

Po wtóre: uczenie się dorosłych związane jest z wyjściem poza instytucje, jest to uczenie się całościowe, które dokonuje się w momentach „przerwania” narracji i powstania nieciągłości. Uczenie się dorosłych obejmuje zatem edukację instytucjonalną, ale również edukację biograficzną, która płynie z doświadczeń osobistych. Wreszcie trzeci wniosek: uświadomienie sobie przez dorosłego własnego stosunku do czasu i refleksyjna postawa wobec czasu – sprzyja realizacji edukacji permanentnej. Wnioski te wpisują się w tendencje, które Mieczysław Malewski określa jako proces „wkraczanie społeczeństw w okres (ponowoczesności), którym towarzyszy wzrost postaw podmiotowych i dążeń emancypacyjnych” czemu zdaniem Malewskiego towarzyszą „procesy autonomizacji uczenia się i poszerzanie się przestrzeni dla poznawczej wolności ludzi” (Malewski 2006, s. 10).

#### **4. Wewnętrzne koncepcje czasu, rozwój i uczenie się dorosłych w wynikach badań**

Opisane wyżej związki między wewnętrzną koncepcją czasu a uczeniem się dorosłych były przedmiotem badań, przeprowadzonych wśród studentów Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej im. Wojciecha Korfa w Katowicach, w kwietniu 2014 roku. Badania przeprowadzono wśród studentów kierunków pedagogika (1 i 3 rok studiów licencjackich) oraz psychologii (4 rok studiów magisterskich). W wyniku badań uzyskałam materiał od 76

respondentów, w tym 63 kobiet i 13 mężczyzn, w wieku od 20 do 49 lat. Badani otrzymali ankietę składającą się z II części: pierwsza zawierała kwestionariusz do określania orientacji temporalnych ZPTI Zimbardo (Zimbardo i Boyd 2009), drugą część stanowiła konstruowana przeze mnie ankietka obejmująca pytania otwarte i zamknięte na temat osobistej koncepcji czasu, rozwoju i uczenia się.

Wyniki badań kwestionariuszem ZPTI Zimbardo pozwoliły na określenie perspektyw temporalnych: w grupie badanych 34% osób uzyskało najwyższy wynik w zakresie perspektywy przyszłościowej, 28% w profilu przeszłościowym pozytywnym, prawie 20% to osoby reprezentujące perspektywę teraźniejszą hedonistyczną, 14,5% osób uzyskało najwyższy wynik w profilu przeszłościowo-negatywnym, 3 osoby uzyskały najwyższy wynik w skali teraźniejszej fatalistycznej i był to 1 mężczyzna i 2 kobiety, studenci pedagogiki.

Poniżej przedstawiam fragment badań dotyczący osobistych koncepcji czasu oraz uczenia się w dorosłości. Wyniki prezentuję z podziałem uwzględniającym zróżnicowane perspektywy temporalne.

Jednym z głównych celów badań, obok określenia perspektyw temporalnych było poznanie indywidualnych definicji dorosłych na temat czasu. Służyły temu dwa pytania otwarte dotyczące definicji czasu, jego znaczenia oraz metaforycznej ilustracji tego, czym dla badanych jest czas.

Odpowiedzi badanych o różnych perspektywach temporalnych, odzwierciedlają ich zróżnicowany stosunek do czasu. Wypowiedzi osób o orientacji *przeszłościowo – negatywnej*, ukazują czas jako ograniczone dobro, które podlega szybkiej utracie:

*Czas to chwile, które mijają i nas doświadczają. Dają nam wiele dobrych i wiele złych doświadczeń; Metafora: bezgraniczność, liczby, przeżycia.*

*Czas jest dla mnie czymś bardzo ulotnym i szybko upływającym. Myślę, że powinno się cieszyć, z tego co się ma w danej chwili, aby go nie zmarnować, ale także podejmować czas z myślą o przyszłości; Metafora: przemijanie, przyszłość, starzenie się.*

*Jest coś, co nieubłaganie mija; Metafora: strata, przeszłość, przyszłość.*

*Czas to szybkie przemijanie życia; Brak metafory.*

Badani z tej grupy zdają się koncentrować na poczuciu straty i ulotności czasu, co potwierdziły również odpowiedzi na inne pytania. Wypowiedzi badanych z tej grupy wskazują, że czas jest traktowany jako proces zewnętrzny, dziejący się poza wolą badanych. Czas przemija niezależnie od woli podmiotów, a ich subiektywnie odczuwany brak wpływu na przemijalność czasu wydaje się być źródłem przykrych doświadczeń<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> W niniejszym opracowaniu, cytuję tylko część wypowiedzi, natomiast analiza odnosi się również do wypowiedzi uzyskanych w badaniu, lecz nie cytowanych w niniejszym tekście.

Podobne ustosunkowanie wobec czasu ujawniły osoby reprezentujące *perspektywę przeszłościowo-pozytywną*: czas w ich wypowiedziach to także: *przemijanie, ulotność, coś co, nie wróci*. Tym, co można uznać za rys charakterystyczny tej grupy jest podkreślenie przez badanych pozytywnego aspektu przemijalności czasu. Ulotność czasu prowadzi do refleksji i daje szansę na nowe doświadczenia:

*Czas jest ważny, patrząc na to, że dana rzecz nie powtórzy się drugi raz. Jest dobrym wyznacznikiem na zmianę życia, w którym nie chcemy być; Metafora: chwila.*

Jedna z badanych traktuje czas jako przestrzeń rozwoju: *Jest to zjawisko dane nam, by realizować się w życiu w różnych projektach. Czas, który ucieka, ma dla mnie spore znaczenie, gdyż nie chciałabym zostawić w przeszłości ludzi, którzy są dla mnie istotni, a ponieważ jestem do tego „przymuszona” wkraczając w nowy, kolejny projekt życiowy; Metafora: ludzie, życie, wydarzenia.* Metafora czasu, którą sformułowała badana ilustruje czas w sposób podmiotowy i ożywiony. Takie pozytywne wartościowanie czasu opisywali również inni badani z tej grupy, a część z nich także posłużyła się metaforą czasu symbolizującą ruch, ożywienie:

*Z upływem czasu nieraz docenia się różne wydarzenia z własnego życia. Czas sprawia, że człowiek staje się refleksyjny i myśli o swojej przeszłości i przyszłości; Metafora: płynąca rzeka.*

Wśród badanych, prawie 20% uzyskało najwyższy wynik w zakresie perspektywy terażniejszej hedonistycznej. Według Zimbardo i Boyda osoby ukierunkowane na terażniejszość „cieszą się wszystkimi rzeczami, które niosą ze sobą przyjemność i unikają wszystkich tych rzeczy, które powodują przykrość. (...) Koncentrują się na bezpośredniej gratyfikacji, autostymulacji i krótkoterminowych wypłatach (Zimbardo i Boyd 2009, s. 93). Skoncentrowanie na „tu i teraz” istotnie ujawnia się w wypowiedziach badanych i w ich stosunku wobec czasu:

*Czas pędzi do przodu i nic nie możemy na to poradzić, tylko powinniśmy się cieszyć każdym dniem; Metafora: wzloty i upadki.*

*Czas powoduje, że muszę się dopasować do trybu dnia i nocy, muszę się podporządkować i według niego funkcjonować i nie potrafię wyjść z tego schematu; Metafora: kwitnący kwiat, płatki śniegu na wietrze.*

*Czas jest dla mnie rytmem życia, aczkolwiek nie przywiązuję do niego zbyt wielkiej wagi; Metafora: czas to kreski zaznaczone na ramie drzwi, pokazujące jak rosną dzieci.* Autorka tej wypowiedzi, w dalszej części badania określiła źródło swojego ukierunkowania na terażniejszość: *Na moje postrzeganie czasu najbardziej wpłynęła śmierć mojej przyjaciółki, wtedy zrozumiałam, że trzeba żyć chwilą.*

W dotychczas cytowanych wypowiedziach osób, reprezentujących orientacje: przeszłą (pozytywną i negatywną) oraz terażniejszą czas jawi się jako:

ulotny i przemijający, jako zasób niepoddający się woli człowieka, za to łatwy do zmarnotrawienia.

Pozostałą grupę badanych reprezentowały osoby z perspektywą przyszłą. Była to najbardziej liczna grupa osób badanych (34%), a w grupie tej znalazły się osoby w różnym wieku (od 20 do 49 lat) i obu płci. Charakterystycznym rysem wypowiedzi osób z tej grupy jest identyfikowanie siebie, jako aktywnych podmiotów zarządzających czasem:

*Czas staram się mieć zaplanowany, by zdążyć ze wszystkim, bo odkładając na ostatni moment często go brakuje, dlatego dobrze zaplanowany dzień pozwala mi się nim cieszyć; Metafora: wąż, zegar, kalendarz.*

*Czas jest szybko pędzącym trybem życia, jest dla mnie bardzo istotny by bieżąc realizować swoje obowiązki prywatne i zawodowe; Metafora: zegar, kalendarz, praca.*

*Czas jest dla mnie wyznacznikiem celów zrealizowanych, realizowanych i tych które chcę jeszcze zrealizować. W dobrych chwilach jest utrapieniem a w złych błogosławieństwem. Czas to symbol przyszłości, kroku do przodu; Metafora: przyszłość, codzienność, życie.*

W wypowiedziach osób ukierunkowanych na przyszłość, pojawia się wiele momentów optymistycznej wizji przyszłości: *Czas przynosi nowe doświadczenia, sprawia, że mogę się rozwijać i realizować swoje plany. Patrzeć jak dorastają moje dzieci.*

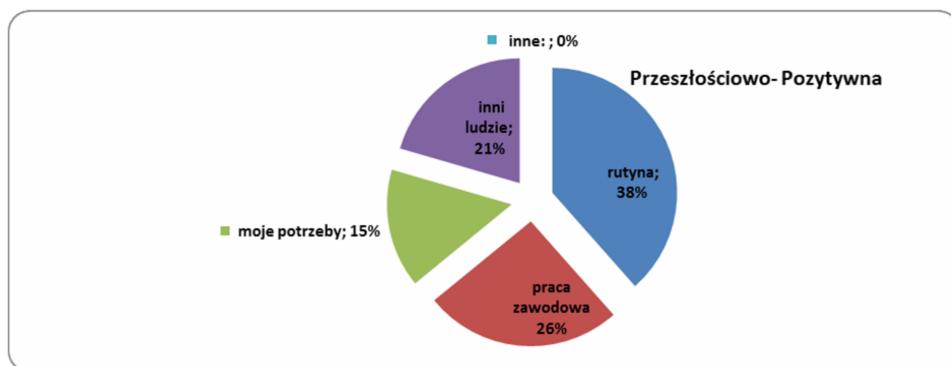
Przeгляд wypowiedzi dorosłych, reprezentujących różne perspektywy czasowe, pozwala na zrozumienie, w jaki sposób dorośli postrzegają, odczuwają, wartościują i nazywają czas. Mimo zróżnicowanych perspektyw czasowych, pojawiło się wiele wypowiedzi, które były podobne i ujawniały podobne doświadczenie czasu. Wielokrotnie powtarzały się takie metafory czasu jak: *czas jako przemijająca, ulotna chwila, czas biegnie, mija, czas to kalendarz, zegarek, chwila, wąż, ruch samochodu, spadanie liści z drzewa, rosące dzieci.* Niemniej – w każdej grupie temporalnej pojawiły się pewne wypowiedzi charakterystyczne: *refleksja i nabywanie doświadczenia* u osób reprezentujących ukierunkowanie na przeszłość, „*chwytanie dnia*”, *życie „tu i teraz”* u przedstawicieli orientacji terażniejszej oraz wypowiedzi skoncentrowane wokół wątku *planowania* u osób z perspektywą przyszłościową (co znalazło również odzwierciedlenie w ich podejściu do obowiązków i nauki).

Aby doprecyzować definicje dorosłych na temat czasu, w ankiecie zadano również pytanie o granice pomiędzy przeszłością – terażniejszością – przyszłością. Badani mieli określić jaki zakres czasu obejmuje w ich percepcji tzw.: „obecny okres życia”. Możliwe odpowiedzi to: a) *jest to okres obecnego miesiąca, minione i najbliższe tygodnie*, b) *obecny rok, minione i najbliższe miesiące*, c) *ostatnie kilkanaście lat (1–3), minione i najbliższe lata (1–3)*, oraz d) *okres dłuższy, jak...* Żadna z osób badanych nie wybrała ostatniej odpowiedzi, pozostałe odpowiedzi rozłożyły się następująco: dla 40% osób obecny okres życia to obecny miesiąc i najbliższe tygodnie, dla 36% okres ten obejmuje obecny

rok i najbliższe miesiące, dla 24% osób okres roku i kilku miesięcy. Interesujący jest rozkład tych odpowiedzi pomiędzy osoby reprezentujące różne orientacje czasowe: w grupie osób o *perspektywie przyszłej i przeszłej pozytywnej* rozkład odpowiedzi był mniej więcej zrównoważony między odpowiedzi a), b) i c). Natomiast w grupie osób ukierunkowanych na *teraźniejszość*: żadna osoba, a w grupie *przeszłościowo-negatywnej* zaledwie jedna osoba wybrała odpowiedź „c”, czyli *obecny okres życia to ostatnie kilka lat (1–3), minione i najbliższe lata (1–3)*. To może prowadzić do wniosku że osoby ukierunkowane na teraźniejszość mają subiektywne węższe odczucie granic czasu, zaś osoby z perspektywą przeszłością negatywną, mogą mieć tendencje do odcinania się od szerszej perspektywy, która obejmuje także doświadczenia negatywne.

Istotną kwestią dotyczącą aktywnej postawy wobec czasu są strategie zarządzania czasem oraz wartościowanie czynników mających wpływ na organizację czasu. Badani mogli wybrać trzy spośród pięciu czynników, które w największym stopniu wpływają na organizację ich czasu. Wyniki dla poszczególnych grup ilustrują poniższe wykresy.

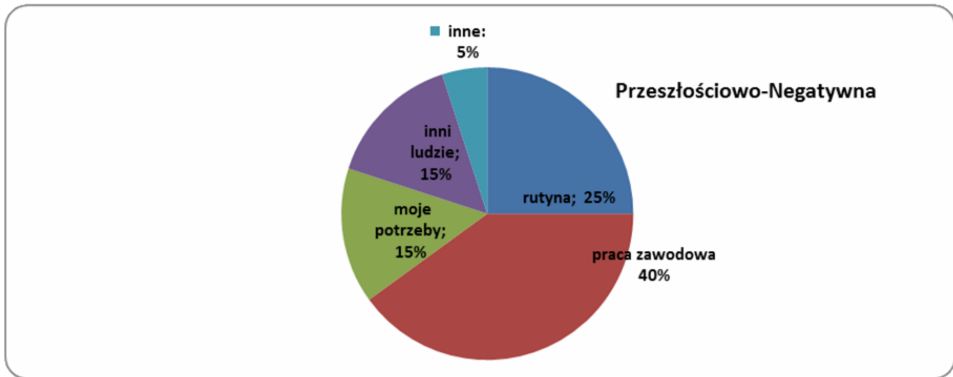
Osoby o orientacji *przeszłej negatywnej* za czynniki najbardziej wpływające na organizację czasu uznały: pracę, a także rutynę codzienną, własne potrzeby i potrzeby innych ludzi uzyskały w tej grupie ponad połowę mniej wyborów.



Czynniki decydujące o organizacji czasu:  
perspektywa przeszła – negatywna

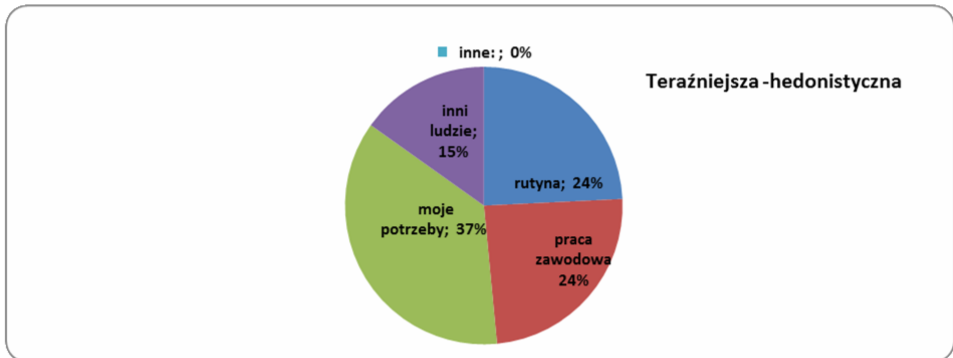
Osoby z orientacją *przeszłą pozytywną* uznały, że czynnikiem najistotniejszym dla organizacji czasu jest: rutyna codzienna. W drugiej kolejności badani z tej grupy wybierali obowiązki zawodowe. Ta grupa, w porównaniu z pozostałymi, najczęściej uwzględniała również potrzeby innych ludzi, jako czynnik organizujący ich czas. Wyniki przedstawia Wykres 2.





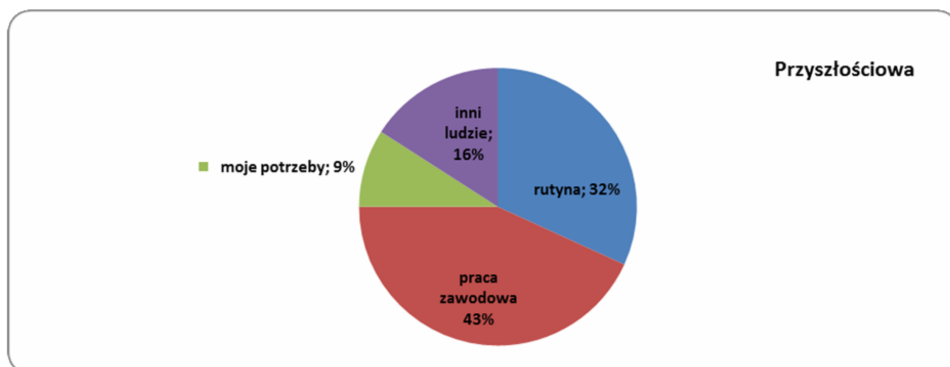
Czynniki decydujące o organizacji czasu:  
perspektywa przeszła – pozytywna

Najbardziej wyraźna różnica dotyczy orientacji *teraźniejszej* w stosunku do wyników pozostałych grup. W wynikach osób z ukierunkowaniem na *teraźniejszość* ponad 1/3 badanych wybrała „własne potrzeby” jako czynnik organizujący czas i był to wynik wyższy niż osoby te uzyskały dla pozostałych odpowiedzi. Rozkład tych wyników ukazuje Wykres 3:



Czynniki decydujące o organizacji czasu:  
perspektywa teraźniejsza – hedonistyczna

W pozostałych grupach przeważały odpowiedzi związane z wpływem rutyny codziennej oraz pracy jako czynników organizujących czas. Co znaczące najwyższy wynik procentowy dla pracy jako czynnika organizacji czasu udzieliły osoby z ukierunkowaniem *przyszłościowym*, jednocześnie procentowo w najmniejszym stopniu uwzględniają one własne potrzeby. Potrzeby innych uwzględniają w podobnym stopniu jak osoby z perspektywą przeszłościowo – negatywną i teraźniejszą. Wyniki te ilustruje Wykres 4.



Czynniki decydujące o organizacji czasu:  
perspektywa przyszłościowa

Podsumowując wyniki uzyskane w tej części badań, można uznać, że ukierunkowanie temporalne nie jest obojętne dla codziennej organizacji czasu oraz określania priorytetów w czasie. Wyniki te częściowo pokrywają się z wnioskami z badań, o jakich piszą Zimbardo i Boyd, którzy uzyskali korelację pomiędzy orientacją czasową a ukierunkowaniem na karierę i rozwój a także zachowaniami altruistycznymi (Zimbardo i Boyd 2009).

Z perspektywy niniejszego opracowania, istotne jest określenie, w jaki sposób ukierunkowania wobec czasu znajdują odzwierciedlenie w różnych obszarach uczenia się dorosłych. Podobnie jak wcześniej badanych poproszono o sformułowanie definicji czasu osobistego, w dalszej części zapytano ich o definicję czasu uczenia się. Wyniki wskazują, że dla większej części badanych uczenie się ma charakter procesu osobistego, pozainstytucjonalnego, ponieważ prawie 80% badanych uznało, że czas nauki to: *okres w dowolnym momencie życia, w którym zdobywa się doświadczenia*. Około 1/5 wszystkich respondentów uznała, że czas nauki to: *czas lat szkolnych*, spędzony w szkołach i instytucjach, zaś tylko 3 osoby uznały, że czas nauki to *czas spędzony na zapamiętywaniu, powtarzaniu i utrwalaniu wiadomości*. W istocie współczesne tendencje w edukacji w ogóle, a tym bardziej w obszarze edukacji dorosłych zmierzają do uznania edukacji pozaszkolnej, nieformalnej jako równorzędnej i równie wartościowej jak edukacja instytucjonalna (o czym pisałam w opracowaniu na temat nieformalnych strategii uczenia się dorosłych, Tabor 2011).

Tym bardziej zaskakujące jest zestawienie tych odpowiedzi z inną częścią badań, gdzie badanych pytano o okres ich drogi edukacyjnej, który uznaliby za czas najbardziej intensywnej edukacji. Mimo, że badani dorośli zdefiniowali naukę jako: *czas poza instytucjami, jako nabywanie życiowych doświadczeń*, główne znaczenie przypisali edukacji instytucjonalnej. Wydaje się, że

badani dorośli rozumieją i na poziomie racjonalnym wiedzą, że nauka i rozwój jest procesem całościowym, ale jednocześnie trudno im pozytywnie wartościować edukację pozainstytucjonalną, a także uczenie się w dorosłości.

Istotnym czynnikiem określającym doświadczenie uczenia się w przypadku osób dorosłych stanowi również tak zwany czas zmarnowany, za Gastonem Pineau – czas okaleczony lub okaleczający. Badanym postawiono pytanie: *jaki czas w ich drodze edukacyjnej, uznałoby za czas zmarnowany i dlaczego?*

Wśród odpowiedzi osób reprezentujących perspektywę *przeszłą – negatywną* pojawiają się odpowiedzi, które po raz kolejny ukazują, że osoby z tej grupy lokują źródła porażek poza sobą. Porażki edukacyjne to dla badanych z tej grupy: *ukończenie po maturze szkoły po której nic nie mam; okres studiów, ponieważ uczyliśmy się samej teorii, a także: wybranie obecnego kierunku studiów (pedagogika).*

Osoby o orientacji przeszłościowo pozytywnej z założenia powinny bardziej optymistycznie oceniać miniony czas – także nauki. Nie zauważyłam istotnych wskaźników takiego optymistycznego ukierunkowania, poza faktem, że połowa badanych z tej grupy, uznała, że w ogóle nie doświadczyła czasu zmarnowanego edukacyjnie. Druga połowa tej grupy potrafiła wymienić okresy zmarnowane edukacyjnie, wiążąc je na ogół z brakiem uzyskania tzw. „konkretnych” kwalifikacji: *poniekąd jest to okres studiów, bo uczę się a nie mogę znaleźć pracy, bo nie mam konkretnego doświadczenia; okres liceum – powinienem był wybrać technikum, żeby mieć konkretny zawód.*

Osoby reprezentujące perspektywę terażniejszą w zdecydowanej większości potrafiły określić jaki czas był czasem zmarnowany edukacyjnie: dla 2/3 osób był to: *okres nauki w gimnazjum lub liceum, oraz obecny okres studiów*, który jak napisała jedna z respondentek: *nic mi nie daje a pochłania cały mój dochód.*

Wreszcie w grupie osób z orientacją przyszłościową pojawiła się istotna kategoria w odpowiedziach, które można podzielić na trzy grupy: 1) brak czasu zmarnowanego edukacyjnie, 2) czas zmarnowany ze względu na niesatysfakcjonujące doświadczenia edukacyjne oraz 3) czas zmarnowany edukacyjnie – ze względu na subiektywnie odczuwany brak aktywności samego podmiotu uczącego się. Co czwarta osoba badana z tej grupy uznała, że to ona jest odpowiedzialna za zmarnowany edukacyjnie czas, ponieważ nie podjęła aktywności edukacyjnej: *żałuję, że po szkole średniej od razu nie poszłam na studia; żałuję, że zamiast czerpać wtedy wiedzę luźno traktowałam szkołę; przerwanie studiów po 2 latach, bo mogłam w tym czasie studiować obecny kierunek; czas studiów licencjackich – już widzę jak mało pamiętam, bo czasami uczyłam się tylko, żeby zaliczyć; lata 89–95, kiedy urodziłam dzieci i przez parę lat brak było jakiegokolwiek edukacji.* Odpowiedzi te wskazują większe od innych badanych (po raz kolejny) przekonanie co do własnej sprawczości i odpowiedzialności za bieg życia (czasu, edukacji). Choć – podobnie jak

wcześniej, wypowiedzi te ukazują również, jak bardzo dorośli przywiązani są do formalnego wymiaru edukacji.

W końcowej części badań uwagę skierowano na przyszłe plany i cele edukacyjne dorosłych. Badani z wszystkich grup potrafili wymienić wiele umiejętności i kompetencji, które chcieliby nabyć w ciągu kolejnych lat życia. W przeważającej części dorośli mają swoje marzenia czy plany (jedynie 7 osób nie udzieliło odpowiedzi). Cele te na ogół są związane z hobby, spędzaniem wolnego czasu i chęcią nabycia takich umiejętności jak: *jazda na nartach, rolkach, taniec* (tylko kobiety), *jazda konna, gra na instrumencie, robienie fotografii*. Znaczna część respondentów zgłaszała chęć opanowania języka obcego, dorośli chcą się uczyć: *jakiegoś języka obcego, angielskiego, niemieckiego, francuskiego, rosyjskiego*, niekiedy uzasadniając wybór, na przykład możliwością pracy za granicą. Pojawiły się też pragmatyczne cele edukacyjne: *jazda samochodem, obsługa komputera, gotowanie, szycie*, czasami związane z pracą zawodową, np. ratowniczką WOPR chciałaby nauczyć się *lepiej jeździć na nartach*. Rzadziej pojawiały się cele związane z kompetencjami interpersonalnymi jak: *nauczyć się cierpliwości, wyrozumiałości, nauczyć się jak być asertywnym, wybaczać*, a także bardzo nieprecyzyjne: *wszystkiego co się może przydać*.

Przeгляд ten pokazuje, że dorośli, którzy wzięli udział w badaniu mają raczej marzenia niż plany edukacyjne. Formulowali oni raczej niesprecyzowane życzenia, niż ukierunkowane plany. Jak wiadomo aspiracje można podzielić na aspiracje działaniowe i życzeniowe (Skorny 1980, Parzęcki 1987, Łukaszewski 1974). Wiesław Łukaszewski wiąże te dwa poziomy aspiracji z „ja idealnym” (aspiracje życzeniowe), oraz z „ja realnym” (aspiracje działaniowe), co prowadzi do podziału ludzi na dwie grupy. Jedną z nich tworzą osoby o postawie realistycznej, u których dominują aspiracje działaniowe. Natomiast drugą grupę stanowią osoby o postawie nierealistycznej, u których przeważają aspiracje życzeniowe (Łukaszewski 1974, s. 12). W badanej grupie, niezależnie od prezentowanej postawy wobec czasu – przeważały takie właśnie, życzeniowe aspiracje edukacyjne.

## 5. Zakończenie

Z przytoczonych wyników badań na temat definicji czasu wewnętrznego oraz jego związku z uczeniem się, płynnie kilka wniosków. Niezaprzeczalnie dorośli reprezentują różne ukierunkowania wobec czasu, co wynika nie tylko z badań kwestionariuszem ZPTI Zimbardo, ale znajduje potwierdzenie w ich swobodnych wypowiedziach. Osobiste definicje czasu badanych ukazały zróżnicowane sposoby wartościowania czasu oraz aktywną lub pasywną postawę wobec czasu. Ten ostatni aspekt znajduje potwierdzenie w przywo-

ływanych już badaniach Czesława Nosala i Beaty Bajcar (Nosal i Bajcar 2004). Nosal i Bajcar, na podstawie wyników własnych badań opisali dwa profile temporalne: *proaktywny* i *reaktywny*, które ilustrują metaforami: „długodystansowców” i „krótkodystansowców”. Badacze wysunęli wniosek, że ukierunkowanie działania na czas teraźniejszy, reaktywność wobec „chwili” obecnej jest formą zniewolenia, bycia pod „presją czasu”. Natomiast skonstruowany w umyśle „czas mentalny uwalnia nas od dyktatu czasu rzeczywistego. Maleje wtedy zależność od bezpośredniego nacisku czasu *per se*, a zwiększa się wpływ czasu własnego, podmiotowego. W umyśle człowieka kształtuje się »strefa« wysoce zindywidualizowanego czasu psychologicznego” (Nosal i Bajcar 2004, s. 135).

W badanej przeze mnie grupie, także ujawniły się podstawy aktywnego lub bardziej reaktywnego stosunku do czasu – które określałam jako podmiotowe lub przedmiotowe ustosunkowanie się do czasu. Szczególnie w wypowiedziach osób reprezentujących perspektywę przyszłościową ujawniła się aktywna, sprawcza postawa wobec czasu, co znajduje potwierdzenie w ich definicjach czasu, ale również w planach edukacyjnych, czy definicjach czasu zmarnowanego edukacyjnie.

Zdaniem Zimbardo i Boyda, to właśnie osoby reprezentujące wysokie wyniki w zakresie tej (przyszłościowej) perspektywy czasowej odnoszą największe sukcesy zawodowe i edukacyjne. Podobne wnioski płyną z badań Alberta Bandury: sens i cel życia są pochodną intencjonalnych działań, dalekowzrocznych przewidywań i zaangażowania w celową aktywność (Bandura Za: Oleś 2012, s. 117). Zgodnie z tym – umiejętność myślenia prospektywnego i ukierunkowanie na przyszłość, są istotnymi umiejętnościami sprzyjającymi poczuciu sensu życia. Argumenty przemawiające na korzyść prospektywnej postawy wobec czasu formułuje także Czesław Nosal. Opisuje on współczesność, jako okres „przyspieszania czasu”, co prowadzi do konieczności myślenia prognostycznego. Zdaniem autora, w miarę: „jak tempo obrotów współczesnego świata staje się coraz szybsze”, coraz większego znaczenia w ramach naszej temporalności nabiera przewidywanie przyszłości i tworzenie prognoz. Co znaczące – sprawdzanie się tych prognoz ma relatywnie mniejsze znaczenie niż umiejętność ich formułowania (Nosal 2010, s. 377). „W świecie tradycyjnym, o wolnym tempie zmian, funkcję przewidywania spełniało snucie opowieści o tym, co wydarzyło się naprawdę. Lecz tempo zmian i presja czasu przekształciły nasze poznawanie w takim kierunku, że większe znacznie przypisuje się antycypacji i prognozowaniu przyszłości (...) a zatem jeśli czas przyspiesza – umysł zmienia swoje ukierunkowanie w stronę przyszłości” – dowodzi autor (Tamże).

Skoro postawa proaktywna i orientacja ukierunkowana na przyszłość są tak pozytywnie wartościowane przez badaczy, to jakie korzyści mogą płynąć z pozostałych ustosunkowań wobec czasu? Częściowo – kwestia ta została poruszona już wcześniej. Z wyników badań, które są przedmiotem niniejsze-

go opracowania można wnioskować, że także pozostałe ukierunkowania niosą dla dorosłego pewien rodzaj korzyści. Osoby o orientacji przeszłościowej (zarówno negatywnej jak i pozytywnej), organizując swój czas – reprezentowały najbardziej zrównoważony stosunek między własnymi potrzebami i potrzebami innych (co ukazują Wykresy 1–2). Niemniej na pierwszym miejscu osoby z tej grupy wymieniały pracę zawodową i rutynę codzienną. Zimbrado i Boyd podkreślają, że osoby te są przywiązane do tradycji i najbardziej czerpią z własnego doświadczenia życiowego (Zimbardo i Boyd 2009).

Ciekawe wnioski płyną z analizy wyników osób reprezentujących ukierunkowanie na terażniejszość. Na podstawie definicji czasu życia, tego czym jest „obecny okres życia”, czym jest uczenie się oraz np. pytania na temat czasu poświęcanego na czynności uczenia się – można wnioskować, że osoby z tej grupy nakreślają najbardziej „ciasne” horyzonty czasu i edukacji. W wypowiedziach ujawnia się rzeczywiste skoncentrowanie osób na czasie obecnym (różnie definiowanym), co przejawia się między innymi w „odcięciu” czasu od długoterminowych celów edukacyjnych. Niemniej to osoby z tej grupy uznały, że na ich organizację czasu w największym stopniu wpływają ich potrzeby (wynik ponad dwukrotnie wyższy niż w pozostałych grupach), zaś w najmniejszym stopniu praca zawodowa (Wykres 3). Można więc uznać, że osoby te są w większym stopniu wierne swoim własnym potrzebom (o czym wyżej pisano), zaś zdaniem Zimbardo są one także bardziej skłonne do pomagania innym.

Podsumowując należy zauważyć, że mimo opisanych w psychologii różnych ukierunkowań temporalnych, sami badacze podkreślają, że „społeczeństwo jedną perspektywę uznaje za właściwą, inne odrzuca” (Zimbardo i Boyd 2009, s. 21). Chociaż przeszłość, terażniejszość i przyszłość człowieka są konstruktami poznawczymi i mają bardzo subiektywny, biograficzny charakter, to zarówno w dyskusji naukowej, jak i przestrzeni społecznej wartościuje się określone ukierunkowania wobec czasu. Tak, jak pisano wyżej, za szczególnie korzystną dla rozwoju i edukacji uznaje się perspektywę ukierunkowaną na przyszłość. Z pewnością proaktywna postawa wobec czasu, a także postawa przyszłościowa umożliwiają realizację wielu celów edukacji dorosłych, takich jak zaangażowanie dorosłych w proces uczenia się lub całościowe, długofalowe uczenie się.

Jednakże równocześnie, wyniki badań wskazują, że to osoby skoncentrowane na terażniejszości w największym stopniu uwzględniają potrzeby własne, co także wpisuje się w założenia edukacji nieformalnej – uwzględniającej rzeczywiste, autentyczne potrzeby dorosłych. Zatem – w konkluzji – raz jeszcze warto podkreślić, że zarówno w obszarze rozwoju osobistego, jak i uczenia się: „znaką zdrowia psychicznego jest umiarkowane nastawienie wobec przeszłości, terażniejszości i przyszłości, podczas gdy nastawienia skrajne wskazują na skłonności, które w przewidywalny sposób wiodą do niezdrowych wzorców życia” (Zimbardo i Boyd 2009, s. 15).

## Bibliografia

1. Adam B. 2010, *Czas*, przeł. M. Dera, Warszawa.
2. Bajcar B. 2004, *Pojęcia psychologii temporalności*, [w:] Cz. Nosal, B. Bajcar, *Czas psychologiczny: wymiary, struktura, konsekwencje*, Warszawa.
3. Bajcar B. 2010, *Czas w umyśle powieka, Struktura przestrzeni temporalnej*, [w:] *Życie na czas. Perspektywy badawcze postrzegania czasu*, red. G. Sędek, S. Bedyńska, Warszawa.
4. Berne E. 2002, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, przeł. P. Izdebski, Warszawa.
5. *Czas w życiu człowieka* 2010, red. K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała, Katowice.
6. Demetrio D. 2006, *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, T. 3, red. B. Śliwerski, Gdańsk.
7. Husserl E. 1989, *Wykłady z fenomenologii wewnętrznej świadomości czasu*, przeł. J. Sidorek, PWN.
8. Knowles M. S., Holton III E.F., Swanson R.A. 2009, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, tłum. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, Warszawa.
9. Łukaszewski W. 1974, *Osobowość, struktura i funkcje regulacyjne*, Warszawa.
10. Łukaszewski W. 1984, *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.
11. Malewski M. 2006, *Wstęp do K. Illeris, Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, przekł. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wrocław.
12. Malewski M. 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław.
13. Mirski A., 2000: *Rozwój self w koncepcjach psychoanalitycznych, poznawczych, life span psychology*, [w:] Socha P., red.: *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia – osobowość – wiara – religijność*. Kraków.
14. Nosal Cz., 2004, *Struktura orientacji temporalnej*, [w:] Cz. Nosal, B. Bajcar, 2004, *Czas psychologiczny: wymiary, struktura, konsekwencje*, Warszawa.
15. Nosal Cz., Bajcar B. 2004, *Profile temporalności*, [w:] Nosal Cz., Bajcar B., *Czas psychologiczny: wymiary, struktura, konsekwencje*, Warszawa.
16. Nosal Cz., Bajcar B., 2004, *Czas psychologiczny: wymiary, struktura, konsekwencje*, Warszawa.
17. Olejnik M., Niemczyński A. 1993, *Psychologiczne koncepcje mądrości – przegląd i stanowisko własne*. „Studia Psychologiczne” T. XXXI.
18. Oleś P. K. 2012, *Tożsamość osobista i społeczna – płynna czy określona*, [w:] *Tożsamość: trudne pytania kim jestem*, red. W. Łukaszewski, Sopot.
19. Parzęcki R., *Uwarunkowania aspiracji zawodowych młodzieży w środowisku wiejskim*, Toruń 1987.
20. Pineau G. 1995, *Czas i edukacja permanentna*, [w:] P. Lengrand, *Obszary permanentnej edukacji*, przeł. I. Wojnar, J. Kubin, TWP Warszawa.
21. Popiołek K. 2010, *Percepcja czasu – czas codzienny i czas życia*, [w:] *Czas w życiu człowieka*, red. K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała, Katowice.
22. Sillamy N. 1994, *Słownik psychologii*, przeł. K. Jarosz, Katowice.
23. Skorny Z. 1980, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław.
24. *Słownik psychologiczny* 1985, red. W. Szewczuk, Warszawa.
25. *Słownik psychologii* 2005, [w:] A. S. Reber, E. S. Reber, red. pol. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Warszawa

26. Sobol-Kwapińska M. 2007, *Życ chwilą? Postawy wobec czasu a poczucie szczęścia*, Lublin.
27. Sobol-Kwapińska M., Oleś P. K. 2010, *Dialogi temporalne, Ja – w trzech wymiarach czasu*, [w:] *Życie na czas. Perspektywy badawcze postrzegania czasu*, red. G. Sędek, S. Bedyńska, Warszawa.
28. Spindel Z. 2010, *Czas jako zmienna w badaniach psychologicznych. Metodologiczne pułapki psychologicznych badań nad czasem*, [w:] *Czas w życiu człowieka*, red. K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała, Katowice.
29. *Stosunek do czasu w różnych strukturach kulturowych 1987*, red. Z. Cackowski, J. Wojczakowski, Warszawa.
30. Strzałecki A. 2010, *Twórczość i prawdopodobieństwo subiektywne osiągnięcia celów życiowych a czas psychologiczny*, [w:] *Życie na czas. Perspektywy badawcze postrzegania czasu*, red. G. Sędek, S. Bedyńska, Warszawa.
31. Tabor U. 2008a, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*, Katowice.
32. Tabor U. 2008b, *Miłość – praca – zabawa – śmierć. Narracje o środku życia*, [w:] „Polsko-Ukraiński Rocznik Ukraińsko-Polski” Kształcenie Zawodowe Pedagogika i Psychologia, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun, N. Nyczkało, Częstochowa–Kijów.
33. Tabor U. 2011, *Strategie uczenia się dorosłych w sytuacjach edukacji nieformalnej*, [w:] S. Słowińska (red.), *12 Dyskursy Młodych Andragogów*, Zielona Góra.
34. Werner W., Werner I. 2008, *Od duszy do świadomości, od jednostki do społeczeństwa. Szkice z historii intelektualnej*, Poznań.
35. Zimbardo Ph., Boyd J. 2009, *Paradoks czasu*, przeł. A. Cybulko, M. Zieliński, Warszawa.

**Słowa kluczowe:** *czas psychologiczny, czas wewnętrzny, perspektywy czasowe, uczenie się dorosłych, edukacja całościowa.*

#### STRESZCZENIE

Artykuł pod tytułem *Czas wewnętrzny jako perspektywa rozwoju i edukacji dorosłych* prezentuje teoretyczne rozważania oraz wyniki badań empirycznych, skoncentrowane wokół subiektywnych koncepcji czasu dorosłych oraz ich doświadczeń edukacyjnych. W pierwszej i drugiej części Autorka prezentuje przekrojowo podstawowe zagadnienia z obszaru psychologii czasu oraz na temat kategorii czasu subiektywnego. Następny fragment poświęcony jest analizie związków, zachodzących pomiędzy całościowym uczeniem się dorosłych a ich refleksją nad czasem wewnętrznym. Ostatnia część artykułu poświęcona jest prezentacji wyników badań własnych – ukazujących związki pomiędzy wewnętrzną koncepcją czasu a uczeniem się dorosłych.



**Key words:** *psychological time, internal time, time perspective, adult education, lifelong education*

## **Internal time as the prospect of development and adult education**

### **SUMMARY**

In the article titled *Internal time as the prospect of development and adult education*, author presents theoretical considerations and empirical research focused on the personal conception of time and learning experiences of adults. At the beginning the author describes the fundamental issues of the psychology of time, then she describes research on the internal time. The next part is dedicated to the analysis of the relationship between lifelong learning and adult reflection on the internal time. The last part is a presentation of the author's own research results – showing the relationship between personal time perspective and adult learning.

**Część II.**

**W POSZUKIWANIU SKUTECZNYCH DRÓG  
NAUCZANIA I WYCHOWANIA  
MŁODEGO POKOLENIA**

---

---



**MAŁGORZATA MNICH**

GWSH w Katowicach

# **Start szkolny dzieci sześćioletnich i siedmioletnich a ich kompetencje docelowe w zakresie edukacji polonistycznej i matematycznej**

**School start of six- and seven-year-old children vs their target  
competence within Polish language and mathematical education**

## **1. Wprowadzenie**

Start szkolny dziecka, nigdy nie jest sytuacją łatwą. Pierwsze dni w szkole są zwykle wyjątkowo trudne, zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Start szkolny, czyli okres pierwszej klasy szkoły podstawowej jest jednak jednym z najważniejszych elementów „edukacyjnej układanki”. Rozpoczęcie nauki w szkole jest ogromnym przeżyciem dla dziecka, jego rodziców, jak i dla nauczycieli. Pierwsze szkolne doświadczenia mogą mieć decydujący wpływ na przebieg ścieżki edukacyjnej ucznia. Dlatego też, to właśnie ten czas staje się kluczowy w zakresie nabywania przez dziecko pewnych umiejętności. Dziecko przekraczając próg szkolny rozpoczyna zmaganie ze szkolną rzeczywistością, której tylko pewną częścią jest materiał programowy podzielony na 11 obszarów edukacyjnych, takich jak: edukacja polonistyczna, język obcy nowożytny, edukacja muzyczna, edukacja plastyczna, edukacja społeczna, edukacja przyrodnicza, edukacja matematyczna, zajęcia komputerowe, zajęcia techniczne, wychowanie fizyczne i etyka. Wśród nich fundamentalne znaczenie mają treści edukacji polonistycznej i matematycznej. Niniejszy artykuł będzie sprawozdaniem z badań kompetencji docelowych uczniów kończących klasę pierwszą w zakresie właśnie tychże edukacji a otrzymane wyniki badań zostaną przedstawione ze względu na zmienną – wiek, zważywszy

na – wchodzące stopniowo w życie – obligatoryjne rozpoczęcie edukacji szkolnej przez dzieci sześciolatek. Przedstawione badania pozwolą na określenie obszarów, w których kompetencje dzieci starszych i dzieci młodszych po pierwszym roku edukacji są zbliżone oraz tych obszarów, w których wyraźnie młodszy uczniowie osiągają wyniki znacznie słabsze niż ich koledzy i koleżanki, których start szkolny przypadł na siódmy rok życia.

## 2. Edukacja polonistyczna i matematyczna w świetle podstawy programowej

Podstawa programowa, jest to obowiązkowy zestaw treści nauczania, a także umiejętności, które muszą zostać uwzględnione podczas opracowywania programów nauczania, na poszczególnych etapach edukacyjnych. Ponadto podstawa programowa umożliwia ustalenie kryteriów ocen, a także kryteriów jakimi kieruje się podczas opracowywania egzaminów.

Aktualna podstawa programowa (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.) przeznaczona dla edukacji wczesnoszkolnej, podzielona jest dodatkowo na dwa etapy. Zostały w niej opisane treści nauczania dla klasy 1 oraz treści nauczania – wymagania szczegółowe na koniec klasy 3.

W zakresie edukacji polonistycznej w podstawie programowej znajdują się 3 obszary edukacyjne, aczkolwiek na potrzeby pracy został wykorzystany jeden, odnoszący się mianowicie do umiejętności w zakresie czytania i pisania. W ramach tego zakresu w treści zostały zawarte pytania sprawdzające rozumienie sensu kodowania i dekodowania informacji, znajomości wszystkich liter alfabetu, umiejętności czytania i rozumienia prostych, krótkich tekstów, pisania prostych oraz krótkich zdań, zarówno poprzez przepisywanie, jak i poprzez pisanie z pamięci z zachowaniem dbałości o estetykę i poprawność graficzną pisma, a także zadania które sprawdzały umiejętność posługiwania się ze zrozumieniem takimi określeniami jak: wyraz, głoska, litera, sylaba i zdanie. W ramach opracowywania testów osiągnięć szkolnych, nie można było sprawdzić umiejętności porozumiewania się i kultury języka ani umiejętności wypowiedzania się w małych formach teatralnych.

W podstawie programowej obszar edukacji matematycznej, został opisany jako wspomaganie rozwoju umysłowego oraz kształtowanie wiadomości i umiejętności matematycznych dzieci. Został on podzielony na 4 obszary umiejętności, które dziecko po ukończeniu klasy pierwszej powinno osiągnąć. Każdy z tych obszarów, posiada szczegółowy opis zakresu umiejętności jakie dziecko powinno opanować. Do opracowania testów osiągnięć szkolnych, które wykorzystane zostały do zebrania danych na temat poziomu umiejętności dzieci w zakresie edukacji matematycznej wykorzystane zostały, takie obsza-

ry podstawy programowej, które można było zobrazować i zbadać za pomocą zadań testowych. W testach znalazły się zadania, w których sprawdzane były czynności umysłowe dzieci z zakresu: klasyfikowania obiektów, wprowadzania kierunków od siebie i innych, określenia położenia obiektów względem obranego przedmiotu, a także orientowania się na kartce, w celu odnalezienia informacji, jak również zadania, w których dzieci wykazywały się umiejętnością dostrzegania symetrii, dostrzegania, iż jedna figura jest powiększeniem bądź też pomniejszeniem drugiej oraz kontynuacji regularnego wzoru. Następnie sprawdzone zostały umiejętności z zakresu liczenia i sprawności rachunkowych, a w nich umiejętności sprawnego liczenia obiektów i zapisywania liczb cyframi, a także umiejętności w zakresie wyznaczania sumy i różnicy oraz zapisywania rozwiązania zadania z treścią przedstawionego słownie w konkretnej sytuacji, stosując przy tym zapis cyfrowy i znaki działań. Kolejnym elementem sprawdzanym w testach były umiejętności w zakresie dokonywania pomiaru zarówno długości, jak i ciężaru a także czasu. Ostatnim elementem zawartym w testach były umiejętności w zakresie obliczeń pieniężnych, gdzie dzieci mogły się wykazać znajomością wartości nabywczej monet i umiejętnością radzenia sobie w sytuacji kupna i sprzedaży.

### 3. Założenia badań własnych

Przeprowadzone badania objęły 106 uczniów klas pierwszych dwóch wybranych szkół z Chorzowa i Siemianowic Śląskich. Analizie poddano 80 celowo wybranych testów po 40 dla grupy siedmiolatek i ośmiolatek. Odrzucono testy niekompletne, których uczniowie nie wypełnili w całości. Badania były przeprowadzone w czerwcu 2013 roku. Głównym problemem badawczym było pytanie: Jaki poziom wybranych umiejętności polonistycznych i matematycznych osiągnęły dzieci siedmioletnie i ośmioletnie po ukończeniu klasy pierwszej szkoły podstawowej?

Natomiast pytania szczegółowe obejmowały kolejno dla edukacji polonistycznej umiejętność: samodzielnego tworzenia zdań, czytania i rozumienia tekstu, rozumienia i posługiwania się określeniami: wyraz, głoska, litera, sylaba i zdanie, rozumienia sensu kodowania i dekodowania informacji a dla edukacji matematycznej umiejętność: wykonywania działań arytmetycznych, przeliczania obiektów i zapisywania liczb za pomocą cyfr, rozwiązywania zadań tekstowych, klasyfikowania obiektów, orientacji w przestrzeni i dostrzegania tego, iż jedna figura jest pomniejszeniem lub powiększeniem drugiej oraz w zakresie kontynuacji regularnego wzoru, wykorzystywania zdobytej wiedzy w praktyce. Dla precyzyjnego porównania otrzymanych wyników przyjęto pięciostopniową skalę: poziom bardzo wysoki (100%–90%), poziom wysoki (89%–70%), poziom średni (69%–50%), poziom niski (49%–30%) oraz poziom bardzo niski (29%–0%). Względem tej skali zaprezentowane zostały

wyniki badań empirycznych. Z uwagi na skrótowy charakter prezentowanego materiału przedstawione zostaną jedynie wnioski końcowe.

#### **4. Analiza wyników testu do badania kompetencji polonistycznych uczniów kończących klasę pierwszą**

W zakresie umiejętności samodzielnego tworzenia zdań zarówno uczniowie siedmioletni, jak i ośmioletni osiągnęli wynik średni odpowiednio 53,1% poprawności i 55,6%. Najczęściej uczniowie odpowiadali na postawione w teście pytania pojedynczymi słowami, choć polecenie brzmiało, iż na pytania należy odpowiadać pełnym zdaniem. Wielokrotnie zapominali, że zdanie należy rozpoczynać wielką literą, popełniali też liczne błędy w zakresie szyku wyrazów w zdaniu, braku elementów konstytutywnych oraz błędy w zapisie, czyli ortograficzne. Warto w tym przypadku zauważyć także, iż odpowiedzi jednej osoby na zadane pytania często były bardzo zróżnicowane, bowiem zdarzało się tak, iż jeden uczeń na 2 pytania odpowiedział tylko jednym wyrazem, zaś na pozostałe 2 pełnymi zdaniami; bądź też tak, iż na 1 pytanie odpowiadał poprawnie i pełnym zdaniem, zaś na kolejne 3 nie udzielił w ogóle odpowiedzi albo udzielił za pomocą pojedynczego wyrazu i to jeszcze nieprawidłowo. Łatwiejsze dla pierwszoklasistów było natomiast uzupełnianie tekstu z lukami. Tutaj zarówno młodsi, jak i starsi uczniowie osiągnęli poziom wysoki odpowiednio: 76% i 78,3% poprawności. Niestety co czwarty uczeń uzupełniał tekst przypadkowo, nie dbając o logiczny sens uzupełnianych zdań, zdarzały się też liczne błędy literowe, choć prawidłowy wzór znajdował się w ramce.

Czytanie i rozumienie czytanego tekstu wskazało na różnice kompetencji pomiędzy badanymi grupami. Końcowy wynik dla grupy młodszej uplasował się w grupie wyników wysokich i wyniósł 84,3%, podczas gdy grupa starsza uzyskała 95,3% a zatem wynik bardzo wysoki. Uczniowie nie mieli większych problemów ze wskazaniem imion dzieci, będących uczestnikami opisywanej wycieczki, aczkolwiek niejednokrotnie mylnie wpisywały również imię napotkanego w lesie leczniczego, potrafiły również poprawnie ułożyć kolejność wydarzeń wskazując poprawnie wydarzenie początkowe – rozpoczynające opowiadanie i wydarzenie końcowe – będące jego uwieńczeniem. Zadania składające się na tę część pozwoliły również na dostrzeżenie różnicy w liczbie uzyskanych punktów pomiędzy zadaniami otwartymi i zamkniętymi. Młodszy uczniowie w połowie zadania otwarte pozostawiali bez odpowiedzi, podczas gdy uczniowie starsi w większości podejmowali próby odpowiadania na pytania otwarte. Ośmiolatkowie lepiej też poradzili sobie z wytłumaczeniem frazeologizmu: „sokoli wzrok”, który poprawnie wyjaśniło jedynie dwóch siedmiolatków.

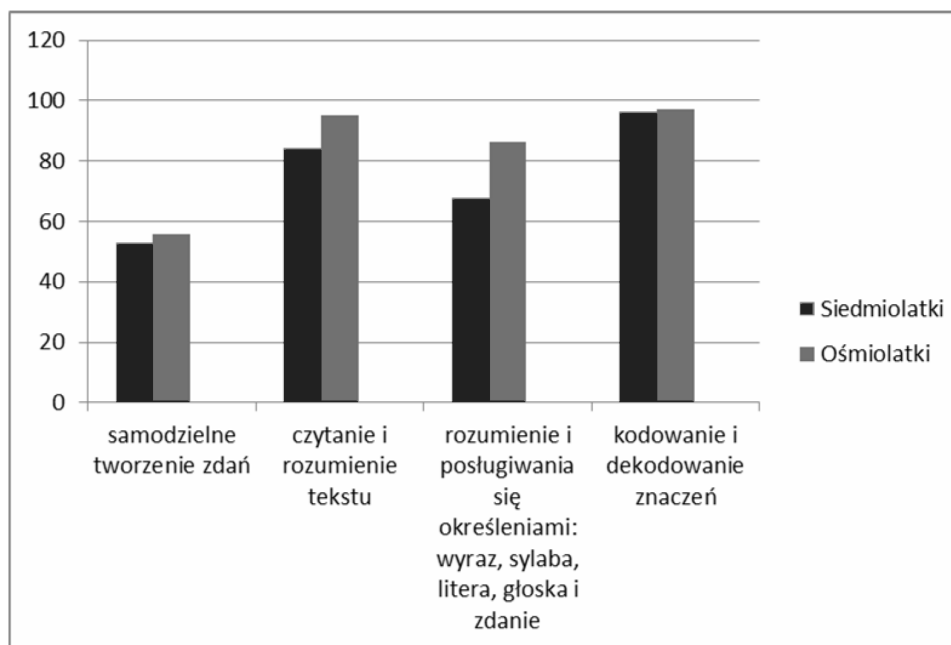
W zakresie rozumienia i posługiwania się określeniami: wyraz, sylaba, litera, głoska i zdanie w badanej grupie odnotowano istotne różnice. Końcowy wynik wyniósł 67,8% dla siedmiolatków i 86,25% dla ośmiolatków a zatem wyniki różnią się jednym poziomem – pierwszy wynik jest średni a drugi należy uznać za wysoki. Dzieci dobrze poradziły sobie z przeliczeniem wyrazów w zdaniu a jeżeli pojawiały się błędy to w tych zdaniach, w których były również spójniki lub przyimki – dzieci tych wyrazów nie liczyły. Potrafiły też wskazać zdanie twierdzące i pytające, lecz połowa badanych nie ma jeszcze utrwalonego podziału wyrazów na głoski i litery. W kilku przypadkach można było zauważyć, iż liczba wpisanych elementów była dokładnie odwrotna. Co trzeci badany uczeń miał też trudności z tworzeniem wyrazów z sylab i tworzył wyrazy nieistniejące np. waze, zerek, rzywo.

Ostatnią kompetencją polonistyczną testowaną w badaniach była umiejętność kodowania i dekodowania znaczeń. Jak wskazują badania ta kompetencja w pełni została rozwinięta, gdyż końcowe wyniki mieszczą się na poziomie bardzo wysokim – 96,3% dla siedmiolatków i 97,2% dla ośmiolatków. Uczniowie błędnie połączyli podpisy z ilustracjami dopasowując odpowiednio: samochód, biedronkę, kotka, kwiatek i jabłko. Znali również wybrane znaki drogowe i potrafili oznakować właściwie: przejście dla pieszych, miejsce dla niepełnosprawnych, zakaz kąpielii, kosz na odpady czy zakaz skoków do wody a także na podstawie sygnalizacji świetlnej zauważyć, że prezentowany znak to „przygotuj się do przejścia”. Nie jest jednak znany pierwszoklasistom znak: „wyjście ewakuacyjne” – spośród badanych znały ten znak tylko 3 osoby. Wynik końcowy nieco obniżyło zadanie polegające na rozwiązywaniu rebusów. Było to jedyne zadanie, którego średni wynik był poniżej 60% poprawności. Najwięcej trudności sprawiło odgadnięcie rebusu z hasłem: „czarownica”, który pojawił się w wersji niepoprawnej: „czarow”, „czarowa”, „czarowica” oraz „czarownicza”. Uczniowie nie zawsze zastanawiają się też nad zapisanymi słowami prawdopodobnie po napisaniu ich nie czytając. Tak powstało niepoprawne rozwiązanie kolejnego rebusu, w którym uczeń pomylił wilka z lisem a z tej pomyłki wyniknęło błędne rozwiązanie: zamiast widokówki – „isedokufka”.

Podsumowując, można dokonać zbiorczego zestawienia wyników (patrz Wykres 1 na kolejnej stronie).

Przedstawione zestawienie pozwala na wskazanie nieznacznych różnic pomiędzy wynikami osiągniętymi przez dzieci siedmioletnie i ośmioletnie. Porównując najwyższe wyniki osiągnięto w obszarze kodowania i dekodowania znaczeń, obydwie badane grupy reprezentują poziom bardzo wysoki. W grupie wyników wysokich znalazła się umiejętność czytania i rozumienia czytanego tekstu a w grupie wyników średnich – umiejętność samodzielnego układania zdań. Natomiast jeśli chodzi o umiejętność rozumienia i posługiwania się określeniami: wyraz, sylaba, litera, głoska, zdanie to badani uczniowie znaleźli się na różnych poziomach: starsi na poziomie wysokim a młodsi na poziomie średnim. Różnica wyniosła tutaj: 18,55%.





**Wykres 1.** Graficzna reprezentacja wyników testu do badania kompetencji polonistycznych. Liczba odpowiedzi wynosi 80

**Źródło:** Badania własne.

## 5. Analiza wyników testu do badania kompetencji matematycznych uczniów kończących klasę pierwszą

Edukacja matematyczna stanowi obok polonistycznej – fundament kształcenia wczesnoszkolnego. Do podstawowych umiejętności kluczowych z zakresu matematyki należy umiejętność wykonywania działań arytmetycznych w zakresie 20. Zadania sprawdzające tę umiejętność obejmowały: wyznaczenie sumy i różnicy, umiejętność wpisywania brakujących liczb w działaniach na dodawanie i odejmowanie w zakresie 20, czyli działania z niewiadomymi oraz wstawianie znaku „+” i „-” w taki sposób, aby działanie było prawdziwe. W zadaniu pierwszym, poproszono dzieci o rozwiązanie 4 działań na dodawanie i 4 działań na odejmowanie w zakresie do 20 – bez przekraczania progu dziesiętkowego. W odniesieniu do błędnych odpowiedzi, nie można mówić tutaj o żadnej szczególnej tendencji do popełniania błędów. Błędy pojawiały się zarówno w działaniach na dodawanie, jak i w działaniach na odejmowanie. Jednak można zauważyć, iż działania w ramach pierw-

szej dziesiątki, zostały wykonane przez wszystkie dzieci poprawnie, natomiast pomyłki zdarzały się w zakresie liczbowym od 10 do 20. Różnica pomiędzy siedmiolatkami i ośmiolatkami wynosi 0,75% na korzyść siedmiolatków a uzyskane wyniki obydwu grup mieszczą się na poziomie wysokim 86,25% dla dzieci starszych i 87% dla dzieci młodszych. Drugie zadanie w tej części, polegało na wstawieniu w puste miejsca liczby, tak aby już wcześniej zapisany wynik był prawidłowy. W tym przypadku również siedmiolatki, lepiej niż ich starsi koledzy rozwiązyali to zdanie, jednak tutaj różnica jest już znaczna. Młodsza grupa dzieci uzyskała bowiem bardzo wysoki poziom w przyjętej na potrzeby badań skali – 90%, zaś dzieci starsze poziom wysoki – 82,5%. Różnica pomiędzy grupami wynosiła 7,5%. Zadanie trzecie wymagało uzupełnienia działań na liczbach odpowiednimi znakami „+” , „-”. Zakres działań obejmował liczby od 0–20. W tym zadaniu wyniki końcowe znalazły się w strefie wyników bardzo wysokich i wynosiły dla grupy siedmiolatków 91,25% a dla grupy ośmiolatków 95%. Reasumując, umiejętność wykonywania działań arytmetycznych w zakresie 20 została przez obydwie grupy wiekowe opanowana na poziomie wysokim, co więcej wyniki średnie dla siedmiolatków – 89,40% mieszczą się w górnej granicy wyników wysokich i nieco przewyższają wyniki ośmiolatków – 87,90%.

Druga badana kompetencja kluczowa z zakresu matematyki to umiejętność przeliczania obiektów i zapisywania liczb za pomocą cyfr w zakresie liczbowym do 10. Kolejne przygotowane na potrzeby badań zadania dotyczyły właśnie tych umiejętności.

W pierwszym zadaniu dzieci miały wpisać po kolei brakujące cyfry, w odpowiednie miejsca osi liczbowej. Uzyskane wyniki są bardzo wysokie dla siedmiolatków 95% a dla ośmiolatków 90%. Nieuzyskanie maksymalnej liczby punktów w grupie starszej wynikał z opuszczenia tego zadania przez czworo dzieci a w grupie młodszej z błędnego uzupełnienia. Kolejne zadanie badało umiejętność przeliczania obiektów i zapisywania liczb. Analizując wyniki siedmiolatków można stwierdzić, że wszystkie dzieci poprawnie przeliczyły obiekty na wszystkich czterech rysunkach i zapisały za pomocą właściwej liczby uzyskany wynik. Niestety w grupie ośmiolatków dwie osoby popełniły po dwa błędy, nie wpłynęło to jednak znacząco na wynik końcowy i mimo wszystko pozwoliło tej grupie wiekowej na uzyskanie również wyniku bardzo wysokiego na poziomie 95%. Umiejętność przeliczania obiektów można sprawdzać również porównując równoliczność zbiorów. Z kolejnym zadaniem sprawdzającym właśnie tę umiejętność obydwie grupy kolejny raz poradziły sobie bardzo dobrze. Błędy, które odnotowano były jednostkowe i mogły wynikać nie tyle z braku wymaganej umiejętności co z przeoczenia lub chwilowej dekoncentracji uczniów. Końcowy wynik dla tego zadania to 95% poprawności dla ośmiolatków i 93,75 dla siedmiolatków. Aby w pełni zbadać tę kompetencję sprawdzono również czy uczniowie kończący klasę pierwszą potrafią przeliczać obiekty zaznaczając odpowiedni wynik w tabelce. Z pozoru najłatwiej-

sze zadanie, przysporzyło jednak dzieciom najwięcej problemów, podczas rozwiązywania ćwiczeń w grupie ośmiolatek, aż sześćoro dzieci popełniło 2 błędy, a co się z tym wiąże uzyskało połowę możliwych do zdobycia punktów dwa spośród czterech, natomiast jedno dziecko uzyskało 3 punkty, popełniając 1 błąd. Pozostałe dzieci uzyskały maksymalną liczbę punktów. Warto również zauważyć, iż w tej grupie nie znalazło się żadne dziecko, które otrzymałoby 0 punktów. Analizując zaś wyniki dzieci siedmioletnich, zauważyć można, iż więcej dzieci uzyskało tutaj maksymalną liczbę punktów, bowiem było tych dzieci 34, natomiast 2 dzieci uzyskało 3 punkty i 2 zaledwie 1 punkt. Należy jednak zauważyć, iż w tej grupie wiekowej znalazło się również dwoje dzieci, które nie wykonały tego zadania. Odnosząc się do przyjętej skali zauważyć można, iż nadal wyniki obu grup wiekowych znajdują się na poziomie bardzo wysokim, a różnica procentowa pomiędzy nimi jest niewielka – dzieci ośmioletnie uzyskały wynik 91,25%, zaś dzieci siedmioletnie 90%, zatem różnica w tym przypadku wynosi zaledwie 1,25%. Ostatnie zadanie z tego obszaru stawiało dzieci przed koniecznością przeliczenia obiektów na rysunku i zaznaczenia cyfry wskazującej liczbę tych elementów. Końcowe wyniki potwierdziły bardzo wysokie umiejętności najmłodszych, które przełożyły się na uzyskane wyniki: 93,34% dla grupy starszej i 91,67% dla młodziej. Zadanie to nie wszyscy wykonali poprawnie, gdyż uczniowie niedokładnie zrozumieli polecenie. Zadanie bowiem składało się z trzech zbiorów, a w każdym z nich znajdowały się ciastka na talerzykach. Jeden zbiór natomiast składał się z czterech talerzyków, na których łącznie położono dwa 2 ciastka a 2 talerzyki pozostawiono puste. Wszystkie błędne odpowiedzi w tym zadaniu dotyczyły właśnie tego zbioru a nieuważni uczniowie zaznaczali zamiast liczby 2 oznaczającej liczbę ciastek liczbę 4 oznaczającą liczbę talerzyków. Reasumując, umiejętność przeliczania obiektów i zapisywania liczb za pomocą cyfr w zakresie liczbowym do 10 badane grupy zakończyły wynikami mieszczącymi się w strefie wyników bardzo wysokich – siedmioletki osiągnęły wynik wyższy 94,1% a ośmiolatki nieco niższy 92,9%.

Kolejna część testu badała umiejętności dzieci w zakresie rozwiązywania zadań tekstowych. Zadania tekstowe mogą mieć zarówno bardzo wąski, jak i bardzo szeroki zakres trudności. Dzięki czemu, możliwe jest sprawdzenie poziomu umiejętności dzieci w zakresie odczytywania informacji wynikających z treści zadania, umiejętności odpowiedniego wykorzystania otrzymanych informacji, potrzebnych do rozwiązywania zadania, jak i umiejętności prawidłowego zapisu i wykonywania działań arytmetycznych, a także konstruowania prawidłowych i trafnych odpowiedzi na pytania zadane w treści danego zadania.

Kolejne zadania przygotowane w karcie pracy sprawdzającej te umiejętności ułożone były na zasadzie stopniowania trudności. Pierwsze spośród nich było najłatwiejsze, gdyż wymagało od uczniów jedynie przepisania danych z ilustracji pomocniczej w odpowiednie miejsca, w przygotowanym już dzia-

łaniu arytmetycznym, a następnie na wyliczeniu sumy i wpisaniu wyniku w zaznaczone miejsce w odpowiedzi. Zadanie to było bardzo podobne to tych, z którymi uczniowie spotykają się w pakietach edukacyjnych. Poprawność rozwiązania tego zadania wyniosła 95% w grupie ośmiolatków – dwoje dzieci niepoprawnie obliczyło sumę i 100% w grupie siedmiolatków. Zadanie drugie nieco różniło się od poprzedniego, bowiem zawierało pełną treść zapisaną w postaci treści zadania a nie rysunku oraz polecenie, informujące o konieczności zapisania działania za pomocą grafu. Punktacja za to zadanie to 4 możliwe do uzyskania punkty: po jednym za poprawne uzupełnienie grafu, dalej za obliczenie wyniku, następnie uzupełnienie działania i zapisanie odpowiedzi. Zadanie to dość znacznie różnicowało dzieci 8- i 7-letnie, gdyż dzieci starsze uplasowały się z końcowym wynikiem na poziomie bardzo wysokim uzyskując 93,75%, zaś grupa młodsza na poziomie wysokim uzyskując 75% poprawności. Spośród siedmiolatków jedynie co trzecie dziecko uzyskało maksymalną liczbę punktów. Najwięcej trudności młodszy uczniowie mieli z ułożeniem odpowiedzi do zadania i ponad połowa badanych zrobiła to niepoprawnie lub nie zrobiła wcale. Dzieci miały też trudności z zaplanowaniem kolejności wykonywania poszczególnych operacji w zadaniu i najpierw uzupełniali działanie a następnie graf, który miał być pomocny do poprawnego obliczenia wyniku. Prawdopodobnie nie wszystkim dzieciom ułatwiał on analizę treści zadania. Wśród tych dzieci, które nie korzystały z grafu są zarówno takie, które właściwie obliczyły wynik, jak i takie, które w działaniach rachunkowych popełniły błąd. Na tej podstawie nie sposób wyciągnąć uogólniających wniosków. Kolejne zadanie w części matematycznej obejmującej umiejętność rozwiązywania zadań tekstowych, było bardzo podobne w swej budowie do poprzedniego zadania, różnica bowiem w tym przypadku polegała jedynie na tym, iż w tym zadaniu nie występował graf, tylko rysunek pomocniczy. Uczniowie mieli za zadanie uważnie przeczytać treść zadania, następnie wykreślić zbędną ilość samochodów z rysunku pomocniczego, po czym na tej podstawie stworzyć działanie arytmetyczne stanowiące rozwiązanie zadania i dokonać prawidłowego obliczenia. Następnie uczniowie mieli utworzyć odpowiedź do pytania zadanego w treści zadania. Chociaż zadania były podobne wyniki w obydwóch zadaniach różnią się pomiędzy sobą. Tym razem były zbliżone i siedmiolatkowie uzyskali 87,5% a ośmiolatkowie 88,75% poprawności co pozwala na umieszczenie ich w strefie wyników wysokich.

Następne zadanie również sprawdzało nie tylko umiejętności rachunkowe, ale również rozumienie czytanego tekstu i umiejętność jego matematycznej analizy, polegającej na przetwarzaniu danych. Nie zawierało natomiast żadnych pomocniczych elementów a postaci grafu, diagramu czy rysunku pomocniczego. Uzyskane przez dzieci wyniki wprawdzie różniące się o 6,7% pomiędzy sobą mieszczą się w wynikach wysokich i wynoszą odpowiednio: 88,3 dla ośmiolatków i 81,6 dla siedmiolatków. Zadanie to potwierdziło spostrzeżenia wcześniej przytoczone.

Część sprawdzającą umiejętność rozwiązywania zadań z treścią kończyło zadanie oczekujące od uczniów obliczania wyników w pamięci. Było bowiem tak skonstruowane, że nie wymagało ani zapisywania działania matematycznego ani redagowania poprawnej odpowiedzi. Zadanie wymagało dokonania następujących obliczeń:

Kasia ma 8 lat, a jej brat jest starszy od niej o 4 lata. Brat Kasi ma  lat.

Ola ma 16 lat, a jej siostra jest młodsza od niej o 6 lat. Siostra Oli ma  lat.

Marek ma 12 lat, a jego kuzyn jest o 5 lat młodszy od niego.

Kuzyn Marka ma  lat.

Wyniki uzyskane w tym zadaniu są identyczne dla grupy młodszej i starszej i wynoszą:

88,3% co oznacza wynik wysoki.

A zatem reasumując, rozwiązywanie zadań tekstowych w obydwóch grupach pozwoliło uczniom na uzyskanie wyników wysokich. Grupa młodsza uzyskała wynik nieco niższy 81%, starsza o 5,1% wyższy, czyli 86,1%. Z analizy otrzymanych odpowiedzi można zauważyć, że sprawność wykonywania obliczeń matematycznych nie różnicuje otrzymanych wyników, natomiast na niższy wynik siedmiolatków wpływ ma jeszcze nie opanowana w pełni sprawność czytania i analizowania złożonych strukturalnie zadań. Zamieszczane w zadaniach rysunki pomocnicze, grafy czy inne sposoby wizualizacji treści nie wpływają w sposób znaczący na poprawność wykonywania działań matematycznych i pewnej grupie uczniów, którzy sprawnie wykonują matematyczne obliczenia, wydają się zbędne.

Kompetencje matematyczne pierwszoklasistów wyznaczone podstawą programową to także umiejętności z zakresu klasyfikowania obiektów, orientacji w przestrzeni, kontynuacji regularnego wzoru, jak również z zakresu powiększania i pomniejszania figur.

Każdej z wymienionych umiejętności poświęcone było oddzielne zadanie. I tak zadanie pierwsze sprawdzało umiejętność pomniejszania figur i polegało na narysowaniu trzech kółek, które miały być mniejsze, od tych które zostały podane we wzorze. Punkty w tym zadaniu przyznawane były za każdą odwzorowaną figurę z osobna. Każdy uczeń, który prawidłowo narysował koło otrzymywał po 1 punkcie. Znacznie lepiej z tym zadaniem poradziły sobie dzieci starsze, bowiem tutaj aż 36 na 40 osób uzyskało maksymalną liczbę punktów. Pozostałe dzieci najczęściej podjęły próbę, ale odwzorowana figura nie przypominała swoim kształtem koła, bądź też nie była mniejsza od podanego wzoru. Ostatecznie wynik grupy ośmiolatków jest bardzo wysoki i wynosi 95%, natomiast grupy młodszej 73,3% i plasuje się w dolnej granicy wyników wysokich. Analizując pracę dzieci, zauważyć można, iż kłopoty w tym zadaniu związane były ze słabą motoryką rąk dzieci. Figury narysowa-

ne przez dzieci mlodsze znacznie częściej niż przez ich starszych rówieśników nie przypominały kół, bądź też nie były pomniejszeniem podanego wzoru. Taki wynik można tłumaczyć nie do końca wykształconą jeszcze sprawności manualną dzieci, która zdarza się znacznie częściej w mlodszej grupie wiekowej.

Kolejną kompetencją matematyczną była zdolność klasyfikowania obiektów. Umiejętności dzieci w tym zakresie sprawdzało zadanie o porach roku. Zadaniem każdego z uczniów, było zaznaczenie kółkiem tych obrazków, które w jakikolwiek sposób przypominają im o zimie. Obrazki zostały dobrane w taki sposób, aby uczniowie nie mieli żadnych wątpliwości, co do przynależności danej ilustracji do konkretnej pory roku. Wśród obrazków znalazła się między innymi: zimowa czapka, zimowa kurtka, kwiatek, bałwan, koszulka z krótkim rękawem, rękawiczki, słońce i szalik. Ilustracji, które w wyraźny sposób wskazywały na zimę było pięć, zatem dziecko, które zaznaczyło wszystkie pięć obrazków otrzymywało maksymalną liczbę punktów. Jeżeli dziecko błędnie zaznaczyło obrazek, wówczas nie otrzymywało za niego punktu. Starsi uczniowie uzyskali 98% poprawność w tym zadaniu, podczas gdy wynik mlodszych wyniósł 88%. Otrzymane rezultaty dzieli zatem jeden poziom, gdyż wynik wyższy mieści się w strefie bardzo wysokich rezultatów a wynik niższy należy do wyników wysokich.

Kolejne zadanie obejmowało sprawdzenie umiejętności powiększania figur. Dodatkowym utrudnieniem było to, iż każdy z uczniów miał za zadanie odwzorować w pomniejszeniu 4 różne obrazki. Wśród nich znalazły się: trójkąt, koło, prostokąt i serce. Wyniki uzyskane przez pierwszoklasistów mieszczą się w grupie wyników wysokich i wynoszą odpowiednio 80% dla ośmiolatków i 76,25% dla siedmiolatków. Jednak analizując wyniki szczegółowo należy zwrócić uwagę na to, że wyniki dzieci starszych były pomiędzy sobą zbliżone, spośród badanych jedynie co czwarty ośmiolatek wykonał to zadanie bezbłędnie natomiast pozostałe dzieci w sposób niewłaściwy narysowały po jednej figurze. Z kolei spośród siedmiolatków 3/4, czyli 30 osób otrzymało maksymalną liczbę punktów, natomiast pozostali uzyskali 1 lub 0 punktów.

W analizowanej grupie umiejętności znajduje się też umiejętność odwzorowania regularnego wzoru. Każde dziecko miało za zadanie narysować we właściwej kolejności poszczególne figury tj.: trójkąt, serce, strzałkę skierowaną w dół i prostokąt. Figury miały mieć taką samą wielkość jak podany w zadaniu wzór. Nie było to dla najmłodszych zadanie trudne a wyniki mieszczą się w przedziale bardzo wysokim – 92,5% dzieci starsze i 98,75 mlodsze. Nieliczne błędy odnotowane w tej grupie polegały na uzupełnieniu ciągu figurami dorysowanymi według wlanego pomysłu a nie jak zakładało polecenie figurami powtarzającymi wzór.

Ostatnie zadanie sprawdzało sprawne orientowanie się w przestrzeni. Polegało na narysowaniu poszczególnych elementów domu we właściwym miejscu. Każde dziecko miało dorysować do już zawartego w karcie pracy

schematu domu następujące elementy: drzwi, które miały znajdować się na środku, okno – po prawej stronie od drzwi, komin po lewej stronie dachu i dym nad kominem. Uzyskane wyniki pierwszoklasistów to wynik bardzo wysoki ośmiolatków – 93,75% i wysoki siedmiolatków – 72,5%. Warto jednak nadmienić, że jest to dolna granica wyników wysokich. Dzieci młodsze popełniały liczne błędy i na czterdziestu badanych – 6 osób dorysowało niewłaściwie wszystkie elementy a dwie osoby poprawnie tylko jeden element. Bezbłędnie to polecenie wykonała nieco ponad połowa siedmiolatków.

Ostatni obszar umiejętności matematycznych to wykorzystanie wiedzy w praktyce. Należało zatem sprawdzić umiejętności dzieci w zakresie posługiwania się linijką w obszarze mierzenia podanych odcinków, jak również umiejętności podania informacji o jednostkach, jakie wykorzystane zostały do pomiaru. Wiedza w praktyce to również umiejętności z zakresu prawidłowego korzystania zarówno z kalendarza, jak i zegarka, a także w zakresie przeliczania na przykład dni na miesiące, godzin na minuty, itp. W części badającej wykorzystanie umiejętności matematycznych w praktyce badano również umiejętność samodzielnego odczytywania długości odcinka za pomocą linijki a także rysowania odcinków o podanej długości z wykorzystaniem narzędzi do kreślenia. W części tej dzieci nie tylko wykazywały umiejętności z zakresu samego odczytu wartości na linijce, lecz także zdolności posługiwania się linijką przy rysowaniu konkretnych odcinków.

Analizując otrzymane wyniki w zakresie mierzenia linijką można zauważyć duże zróżnicowanie umiejętności. Ośmiolatki opanowały tę umiejętność na poziomie bardzo wysokim – 90% poprawności, podczas gdy wynik średni siedmiolatków jest niski i wynosi 48,3%. Dzieci starsze poprawnie mierzyły odcinki i w przeważającej większości właściwie zapisywały wynik uwzględniając jednostkę, czyli centymetr. Młodszy pierwszoklasista najczęściej pomiarów dokonywali właściwie, lecz tylko jeden uczeń zaznaczył jednostkę miary. Pozostali zapisali tylko liczbę.

Znajomość zegara i kalendarza to różnica w otrzymanych wynikach na poziomie 10%. Ośmiolatki uzyskały wynik wysoki 75% a siedmiolatki – średni 65%. Badani mieli uzupełnić odpowiednio luki w zadaniu:

1 godzina to ..... minut.

1 tydzień to ..... dni.

Rok ma ..... miesięcy.

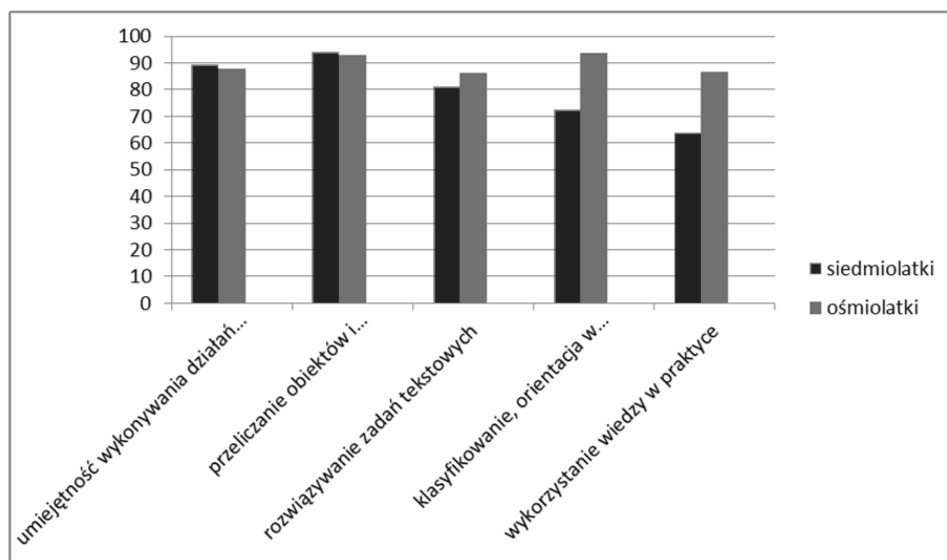
24 miesiące to ..... lata.

Kolejnym miesiącem po sierpniu jest ..... itp.

Uzyskane wyniki były bardzo zróżnicowane. W obydwóch grupach byli zarówno uczniowie, którzy bez problemu uzupełnili zdania, jak i tacy, którzy nie wiedzieli nawet, że tydzień to 7 dni. Najwięcej trudności sprawiło im przeliczenie 24 miesięcy na dwa lata kalendarzowe. Dalsza część polegała na poprawnym narysowaniu godziny na zegarze. Pytano najpierw o 8.00 a potem o 15-tą. To zadanie bezbłędnie wykonało na poziomie wysokim

3/4 ósmiolatków a średni wynik wyniósł 80%. Młodsze dzieci najczęściej rysowały obydwie wskazówki tej samej długości co było związane z nieotrzymaniem punktów. Ich średni wynik to 52,5%. Odnotowane błędy nie wiązały się z tym, iż godzina 15-ta to 3-cia po południu. Liczba pomyłek przy zaznaczaniu godziny porannej i popołudniowej była zbliżona. Z pewnością biorąc pod uwagę uzyskane wyniki należy wykonać jeszcze wiele ćwiczeń z pierwszoklasistami z wykorzystaniem tarczy zegarowej.

Rysowanie odcinków o podanych długościach i mierzenie śladów przyniosło również bardzo zróżnicowane wyniki, starsze dzieci uzyskały 92,5% poprawności co oznacza poziom bardzo wysoki opanowania umiejętności a dzieci młodsze 55% i jest to równoznaczne z wynikiem średnim. Reasumując, umiejętność wykorzystania wiedzy w praktyce przyniosła najslabszy wynik grupie młodszej. Wprawdzie mieści się on w zakresie wyników średnich – 63,9% to około połowy badanych nie potrafi odczytywać godzin na zegarze, mierzyć odcinków ani samodzielnie ich rysować. W grupie starszej wynik jest wysoki i wynosi 86,7% i problemy te nie dotyczą większości ósmiolatków.



**Wykres 2.** Graficzna reprezentacja wyników testu do badania kompetencji matematycznych. Liczba odpowiedzi wynosi 80

**Źródło:** Badania własne.

Zbiorcze zestawienie wyników testów do badania kompetencji matematycznych uczniów pozwala zauważyć, że dzieci siedmioletnie uzyskały nie-



znacznie lepszy wynik w zakresie umiejętności wykonywania działań arytmetycznych do 20 oraz przeliczania obiektów i zapisywania cyfr za pomocą liczb. Natomiast w rozwiązywaniu zadań tekstowych wyższy poziom umiejętności odnotowali uczniowie starsi, różnica ta jest jednak niewielka – około 5%. Natomiast rozpoczęcie edukacji w wieku 6-lat w badanej grupie pierwszoklasistów poskutkowało uzyskaniem o ponad 20% niższych wyników w zakresie klasyfikowania, orientacji w przestrzeni, powiększania i pomniejszania figur a także wykorzystania wiedzy w praktyce, czyli praktycznego użycia kalendarza i zegara.

## 6. Wnioski dla praktyki dydaktycznej

W odniesieniu do obecnej sytuacji w Polsce, gdzie nieskończenie trwa dyskusja na temat wieku dzieci rozpoczynających naukę w klasie pierwszej, szczególnie istotne jest prowadzenie badań empirycznych mających na celu rzeczywisty pomiar osiągnięć szkolnych uczniów najmłodszych. Dlatego też postanowiłam przeprowadzić badania, których celem było sprawdzenie poziomu umiejętności dzieci – po ukończeniu klasy pierwszej szkoły podstawowej – w zakresie najistotniejszych elementów, zarówno edukacji matematycznej, jak i edukacji polonistycznej. Najważniejszą jednak zmienną w przeprowadzonych badaniach, był wiek dzieci, gdyż badania te skierowane były zarówno do dzieci siedmioletnich jak i ośmioletnich.

Przed nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej stoi ważne zadanie: wprowadzenie pierwszoklasistów w rolę uczniów a także zadbanie o powodzenie na przyszłej drodze edukacyjnej i życiowej. „Dojrzałość jednostki stanowi zawsze efekt współdziałania dwu immanentnie ze sobą związanych procesów rozwojowych, a więc procesu dojrzewania, który jest spontaniczny (...) i uczenia się, które może być zaplanowane i polega na celowym ćwiczeniu kształtującym pewne właściwości dziecka” (E. Jarosz, E. Wysocka, 2006, s. 183). Proces nauczania nie tylko może, ale powinien być zaplanowany a doświadczenia szkolne dzieci cechować się rozpiętością i złożonością. Wiek rozwojowy bowiem nie zawsze przebiega równoległe z wiekiem biologicznym, co szczególnie silnie można odczuć obserwując pracę dydaktyczną w klasach, w których uczą się dzieci różniące się między sobą wiekiem o kilkanaście miesięcy.

Niniejszy artykuł stanowi jedynie niewielki wycinek problemów na jakie napotykają uczestnicy procesu edukacyjnego w związku z rozpoczęciem przez dzieci sześciolatniej obowiązkowej nauki w szkole. Szeroko zakrojone badania powinny obejmować nie tylko sferę intelektualną, ale także monitorować rozwój emocjonalno-społeczny dzieci. Niejednokrotnie bowiem dojrzałość intelektualna nie jest skorelowana z harmonijnym rozwojem sfery emocjonalnej, społecznej, fizycznej czy motorycznej. Głównym celem działalności

pedagogicznej nauczyciela jest kształtowanie osobowości dziecka, formowanie postaw, zachowań i zainteresowań, wzbogacanie indywidualnych doświadczeń, poszerzanie wiedzy oraz rozwijanie umiejętności, sprawności i zdolności. Rzeczywiste zmiany w wielu z tych obszarów są niemierzalne za pomocą zastosowanych na potrzeby niniejszych badań – testów osiągnięć szkolnych a dostępne jedynie wnikliwej codziennej obserwacji. Diagnoza i monitorowanie rozwoju dzieci najmłodszych, w tym osiągnięć edukacyjnych, należy zatem do priorytetowych zadań nauczycieli, z których powinny wynikać szeroko prowadzone działania nie tylko dydaktyczno-wychowawcze i opiekuńcze, ale również prognostyczne, korekcyjno-kompensacyjne i terapeutyczne.

„Dziecko (...) potrzebuje punktu oparcia, pewnej stałości i pewności, która pozwoli mu czuć się dobrze i bezpiecznie w dynamicznie zmieniającym się świecie” (K. Zuchelkowska, 2005, s. 322). Takiemu oparciu nie służą spory osób dorosłych, związanych bezpośrednio z osobą dziecka – pierwszoklasisty: nauczycieli, rodziców, władz oświatowych, przedstawicieli ministerstwa. Spory te niosą niepokój, który z pewnością nie służy radości z rozpoczęcia 1 września nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej.

Rok szkolny 2014/2015 będzie obfitował w liczne obawy, którym nie tylko towarzyszyć będzie zwiększona liczba uczniów rozpoczynających naukę szkolną w klasie pierwszej, gdyż w ławkach szkolnych usiądzie oprócz siedmiolatków połowa sześciolatków urodzonych do 30 czerwca 2008 roku, ale także zmiany związane z wprowadzeniem nowego obowiązkowego podręcznika dla pierwszoklasistów. Trzeba mieć nadzieję, że polska oświata zwycięsko przejdzie ten czas szeroko planowanych zmian i modernizacji.

## Bibliografia

1. Jarosz E., Wysocka E. 2006, *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie Zak, Warszawa.
2. *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. 2009 nr 4 poz. 17.
3. Zuchelkowska K. 2005, *Świat wartości dzieci kończących edukację przedszkolną*, [w:] *Rozwój i edukacja dziecka: szanse i zagrożenia*, pod red. S. Guz, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

**Słowa kluczowe:** edukacja wczesnoszkolna, start szkolny, kompetencje docelowe po pierwszym roku edukacji szkolnej

### STRESZCZENIE

Artykuł będzie sprawozdaniem z badań kompetencji docelowych uczniów kończących klasę pierwszą w zakresie edukacji polonistycznej i matematycznej. Otrzymane wyniki zostaną przedstawione ze względu na zmienną – wiek, zważywszy na – wchodzące stopniowo w życie – obligatoryjne rozpoczynanie edukacji szkolnej przez dzieci sześciolatnie. Przedstawione wyniki pozwolą na określenie obszarów, w których kompetencje dzieci starszych i dzieci młodszych po pierwszym roku edukacji są zbliżone oraz tych obszarów, w których wyraźnie młodszy uczniowie osiągają wyniki znacznie słabsze niż ich koledzy i koleżanki, których start szkolny przypadł na siódmy rok życia.

**Key words:** younger school education, school start, target competences after the first year of school education

### **School start of six- and seven-year-old children vs their target competence within Polish language and mathematical education**

#### SUMMARY

This article will be a report of target competence tests of first-grade finishing students within Polish language and mathematics education. Results obtained will be presented pursuant to their variable, i.e. the age as due to the obligatory regulation being gradually implemented that imposes the commencement of school education by six-year-olds. The results herein presented will allow to define the areas in which the competences of older and younger children after the first year education are similar and the areas in which the younger have much weaker results compared to their older colleagues who started their school life at the age of seven.

**DAGMARA CHLASTA-OBŁĄK**

Nauczycielka edukacji muzycznej

**MIROSŁAW KISIEL**

UŚ w Katowicach

**Upowszechnianie i udostępnianie muzyki  
poprzez udział dzieci i młodzieży  
w artystycznych zajęciach pozaszkolnych  
(na przykładzie Miejskiego Klubu  
im. Jana Kiepury w Sosnowcu)**

**Broadcasting and sharing music through participation of children  
and youth in artistic extracurricular activities  
(showed by example of the City Club of Jan Kiepura in Sosnowiec)**

Tematem niniejszej pracy są rozważania dotyczące pedagogicznych aspektów rozwijania pasji, zainteresowań, uzdolnień muzycznych dzieci i młodzieży w czasie wolnym od zajęć lekcyjnych. Artykuł stawia za cel ukazanie pozaszkolnej działalności dydaktyczno-wychowawczej i artystycznej Klubu im. Jana Kiepury w Sosnowcu w zakresie upowszechniania i udostępniania muzyki, rozwijania amatorskiej twórczości artystycznej, a także pozaszkolnego wychowania estetycznego.

## **1. Wychowawcza rola muzyki**

*„Dążenie do upowszechniania muzyki, do tego, by stała się codziennym dobrem wszystkich ludzi, aby można było wzbogacić ich dusze, ich wyobraźnię i wrażliwość – oto zadanie, któremu warto poświęcić życie.”*

Stefan Śledziński

W procesie dydaktyczno-wychowawczym szczególne miejsc zajmuje sztuka. W skład tego pojęcia wchodzi wszystkie wytwory człowieka posiadające wartość estetyczną, które mając określone właściwości zdolne są obudzić przeżycia estetyczne u osób będących w zasięgu ich oddziaływania. Wychowanie przez sztukę jest wychowaniem estetycznym, które w pedagogice ma za zadanie kształcenie wrażliwości estetycznej człowieka na piękno sztuki i jednocześnie formowanie całej jego osobowości.

Stefan Szuman, analizując problem wychowania odbiorców sztuki, mówi: „We wszelkich oddziaływaniach w zakresie wychowania estetycznego można wyodrębnić dwa istotne momenty, które rozróżniam pod nazwą udostępniania sztuki oraz uprzystępniania sztuki. Szeroko zakrojone udostępnianie i uprzystępnianie sztuki prowadzi w rezultacie do upowszechniania. Upowszechnienie sztuki, czyli szeroki i wnikliwy jej odbiór przez społeczeństwo, decyduje w rezultacie o kulturze danego społeczeństwa. Sztuka istnieje przecież nie tylko dlatego, że została stworzona i że nadal artyści ją tworzą, lecz żyje szeroko i konkretnie przede wszystkim w odbiorcach, którzy z nią obcuje, nią się radują i syca” (Szuman 1969, s. 108, 119).

Polską koncepcję wychowania estetycznego cechuje dwuzakresowy charakter. Pierwszy z nich obejmuje kształcenie kultury estetycznej i estetycznej wrażliwości, niezbędnej dla przeżywania i poznawania wartości sztuki. Drugi zakres tego wychowania dotyczy skutków kontaktowania się ze sztuką. Dzięki obcowaniu ze sztuką człowiek zdobywa pogłębioną wiedzę o życiu, jakiej nie jest w stanie znaleźć w podręcznikach szkolnych; zdobywa ją przez pryzmat osobistego doświadczenia i osobistego przeżycia (Rogalski 1992, s. 13–17).

Z punktu widzenia psychologii i pedagogiki żadna ze sztuk nie daje tylu możliwości rozwijania zdolności twórczych, jak właśnie muzyka. Tworzący ją mogą operować nie tylko dźwiękiem, ale również słowem, ruchem, tańcem. Znany slogan – „bawiąc – uczyć” znajduje najlepszą egzemplifikację w kontaktach z muzyką. Dzieci nie tylko bawią się muzyką, ale potrafią wyciągnąć z niej najważniejszą wartość, a mianowicie: radość przeżywania. Z dydaktyczno-wychowawczego punktu widzenia muzyka kształtuje u młodych ludzi szczególnie pozytywne cechy osobowości: zdolności twórcze, pomysłowość, samodzielność, potrzebę więzi międzyludzkich, koleżeństwo, postawy etyczne.

Rozwój podstawowych zdolności muzycznych następuje przez ciągły kontakt dziecka z muzyką i prowadzi do rozwinięcia muzykalności, co psycholodzy i pedagodzy określają mianem doskonalenia przeżywania emocjonalnego muzyki.

Muzyka i kontakty z nią są ważnym czynnikiem rozwoju uczuć osobistych, społecznych, a nawet patriotycznych u dzieci i młodzieży. Ten aspekt dostrzega Eugeniusz Rogalski rozważając wychowawczą rolę muzyki w kontekście kształtowania postaw patriotyczno-obywatelskich młodego pokolenia.

Myśl tę wyraził w następujących słowach: „Ogromny ładunek wychowawczy posiadają pieśni opiewające piękno ojczystego kraju, sławiące etos pracy, budzące uczucia przywiązania do ziemi ojczystej. Należy tu wymienić pieśni integrujące grupy społeczne, opiewające przyjaźń, koleżeństwo, współpracę itp. Nie tylko pieśni ale cały dorobek sztuki narodowej wywierają wpływ na rozwijanie szacunku dla tradycji ludowej i narodowej stwarzając motywację do czynnego w niej uczestnictwa” (Rogalski 1992, s. 17).

Od wielu lat problematyką powiązań sztuki (muzyki) z szeroko pojętym wychowaniem zajmuje się Irena Wojnar, która stanowczo stwierdza, iż „zjawiska moralnej atrofii, potocznie zwanej znieczulicą, akty brutalności i agresji mają swoje źródło w niskiej kulturze moralnej pewnych odłamów społeczeństwa, stanowią produkt chorób cywilizacyjnych. Walka z nimi wymaga oczywiście realnego działania społeczno-wychowawczego, ale wychowanie emocjonalne, kształtowanie wrażliwości właśnie dzięki sztuce, może mieć istotne znaczenie profilaktyczne. Gdy spoglądamy na te sytuację z punktu widzenia istniejących braków w kulturze uczuć głosimy potrzebę silniejszego oddziaływania sztuki” (Wojnar 1995, s. 246).

Reasumując obszar przedstawionych w tym rozdziale treści, należy podkreślić, iż wielozakresowa funkcja wychowawcza sztuki (w tym muzyki) sprowadza się nie tylko do rozwijania sfery estetycznych doznań i przeżyć człowieka, ale również kształtuje postawy społeczno-moralne. Wychowuje człowieka wrażliwego na piękno i dobro, a także człowieka patriotę, nieobojętnego na sprawy społeczne i narodowe, potrafiącego znaleźć swój cel i miejsce w społeczeństwie – w społeczeństwie wolnym od aktów przemocy i agresji.

## 2. Pozaszkolna edukacja muzyczna

Kontakty młodych ludzi z muzyką są niezwykle ważnym czynnikiem w rozwoju ich uczuć osobistych, społecznych a także w rozwoju postaw moralnych. „Kształcenie człowieka dokonuje się nie tylko w ramach pracy wychowawczej szkoły, ale także pod wpływem całkowitego oddziaływania środowiska, w którym człowiek żyje i działa. Można zatem stwierdzić, że w dobie obecnej pozaszkolne instytucje bezpośredniego i pośredniego upowszechniania muzyki w większym stopniu oddziałują na młodych ludzi, aniżeli programowa edukacja realizowana w systemie szkolnym w ramach lekcji wychowania muzycznego. Wiąże się to z jednej strony ze złą kondycją finansową szkół i koniecznością ograniczenia zajęć lekcyjnych, a z drugiej strony z powstawaniem i rozwojem stosunkowo licznej sieci pozaszkolnych instytucji upowszechniających muzykę” (Rogalski 1999, s. 151). Pozaszkolne zajęcia muzyczne rozwijają zainteresowania dzieci i młodzieży, przybliżając ich do sztuki (w tym przypadku muzyki) i są wspaniałą rozrywką oraz okazją do kulturalnego wypoczynku.

Do pozaszkolnych instytucji edukacji muzycznej zaliczane są: pałace młodzieży, domy kultury, kluby, świetlice osiedlowe, których celem jest kształtowanie zainteresowań i zamiłowań muzycznych, stymulowanie amatorskiego ruchu artystycznego, udział w rozwoju życia muzycznego swego terenu. Zwłaszcza domy kultury mają tradycje organizowania przeglądów amatorskiego ruchu artystycznego dzieci i młodzieży szkolnej. Celem tych przedsięwzięć jest wymiana repertuaru i konfrontacja poziomu artystycznego, propagowanie nowych form artystycznego wyrazu, a także doskonalenie kadry pedagogicznej pracującej z dziećmi i młodzieżą. Na terenie domów kultury organizowany jest amatorski ruch artystyczny, który występuje w następujących formach: zespoły wokalne i wokально-instrumentalne oraz taneczne zespoły dziecięce, chóry dziecięce i młodzieżowe, małe zespoły wokalne (duety, tercety), zespoły teatralne, zespoły ludowe i inne.

W pozaszkolnej edukacji muzycznej szczególną rolę odbywają ogniska muzyczne, czyli „placówki o charakterze jakby szkoły muzycznej pierwszego stopnia i jakby ośrodka kultury w środowisku. Kształcąc w grze na instrumentach, śpiewie czy też ogólnie umuzykalniając – pełnią rolę dawnych prywatnych nauczycieli muzyki i współczesnych placówek muzycznych o społecznym charakterze” (Wojnar, Pielasińska 1990, s. 84). Ogniska muzyczne realizują funkcję poznawczą, estetyczną, kompensacyjną czyli społeczną oraz pełnią funkcję wychowawczą – wychowując przez sztukę i do sztuki. Po prostu: rozwijają uzdolnienia, przygotowują do odbioru muzyki, a w zakresie upowszechniania – oddziałują na otoczenie, a także wyrabiają nawyk czytania literatury i czasopism muzycznych. Wszystkie pozaszkolne formy aktywności artystycznej, takie jak: gra na instrumentach muzycznych, śpiew, taniec, pozwalają młodym ludziom poznać swoje siły, rozwijać poczucie wartości, jak również uczą stawiać sobie cele, zadania i oceniać rezultaty swej pracy.

Wielu autorów pisząc o muzycznych zajęciach w szkole i poza szkołą zwraca uwagę na dydaktyczno-wychowawczą, społeczno-patriotyczną i profilaktyczną rolę organizacji zajęć pozaszkolnych. Ich cel to: „stymulowanie postaw twórczych, swobodne wyrażanie siebie ruchem i komunikowanie się z innymi, dążenie do rozwijania swojej osobowości poprzez własną działalność w czasie zajęć, wyzwalamie możliwości kreatywnych, zaspokajanie potrzeby twórczej aktywności, rozwijanie zdolności aktorskich, muzycznych, wdrażanie do łatwiejszego nawiązywania kontaktów międzyludzkich, odnajdywanie swego miejsca w grupie. Zajęcia pozaszkolne wzbudzają zainteresowanie kulturą regionalną, umożliwiają odkrywanie wartości, jakich nośnikiem jest dziedzictwo kulturowe regionów, pozwalają dostrzec jej ciągłość ucząc przy tym umiłowania «małej ojczyzny» i wychowując do poszanowania jej dziedzictwa” (Kisiel 2010, s. 30 i 31).

W pozaszkolnej edukacji muzycznej doniosłą rolę odgrywają również instytucje bezpośredniego upowszechniania muzyki: filharmonia, opera,

orkiestra symfoniczna, zespoły kameralne, teatry operowe i operetkowe, zespoły pieśni i tańca. Filharmonia, oprócz szeroko zakrojonej działalności koncertowej i popularyzatorskiej, prowadzi działalność na rzecz wychowania muzycznego w szkołach podstawowych i średnich. Jedną z jej form są koncerty szkolne organizowane dla dzieci i młodzieży zwane porankami muzycznymi, podczas których występuje orkiestra symfoniczna, zespoły kameralne lub soliści. Każdy koncert poprzedzony jest słownym komentarzem, co nadaje mu charakter audycji. Zespoły kameralne, funkcjonujące z reguły przy filharmoniach lub towarzystwach muzycznych, propagują określony styl muzyczny związany z epoką historyczną, a także regionem. Ich koncerty cieszą się na ogół powodzeniem wśród dzieci i młodzieży. Natomiast działalność opery skupia się w trzech zakresach. Pierwszy dotyczy treści repertuarowej uwzględniającej pozycje specjalnie przeznaczone dla młodych widzów. Drugi zakres obejmuje organizacje tzw. szkolnych przedstawień, a trzeci dotyczy działalności popularyzatorskiej i upowszechnieniowej. A zatem wszystkie instytucje pozaszkolnej edukacji muzycznej wspólnie uzupełniają wychowawcze oddziaływanie lekcji muzyki w szkole i globalnie są istotnym składnikiem wychowania młodego człowieka.

Reasumując zaprezentowany w niniejszym rozdziale temat, należy podkreślić, iż z jednej strony pozaszkolne zajęcia muzyczne rozwijają zainteresowania i uzdolnienia młodych ludzi, a z drugiej jako misja społeczna są zagospodarowaniem wolnego czasu i idealnym panaceum na uniknięcie wielu zagrożeń, jakie niesie ze sobą współczesny świat.

### **3. Upowszechnianie kultury muzycznej w środowisku lokalnym – zarys badań**

Celem niniejszej pracy było zebranie materiału niezbędnego do dokonania analizy funkcjonowania Miejskiego Klubu im. Jana Kiepury w Sosnowcu w kontekście edukacji muzycznej – wykazanie upowszechniania i udostępniania muzyki poprzez udział dzieci i młodzieży w zajęciach artystycznych tejże placówki.

Główny problem badawczy (zagadnienie badawcze) rozpoczęto od sformułowania kwestii wymagającej rozwiązania: Jak udział dzieci i młodzieży w Miejskim Klubie im. Jana Kiepury w Sosnowcu wpływa na upowszechnianie i udostępnianie muzyki w pozaszkolnej instytucji edukacji muzycznej, jaką jest właśnie omawiany Klub?

W przypadku niniejszej pracy zastosowano metodę monograficzną, która nie jest zwykłym opisem, lecz w badaniu naukowym omówiono szczegółowo i wyczerpująco problem udostępniania i upowszechniania muzyki poprzez udział dzieci i młodzieży w Klubie. Skoncentrowano się na problemie pozaszkolnej edukacji muzycznej w środowisku lokalnym ukazując związki



przyczynowo-skutkowe problemu. Zastosowano również obserwację zewnętrzną jako naukową metodę poznania empirycznego, polegającą na gromadzeniu danych za pomocą własnych spostrzeżeń. W metodzie sondażu diagnostycznego (metodzie socjologicznej) wykorzystano elementy monografii pedagogicznej, posłużono się technikami badawczymi sprowadzającymi się nie tylko do analizy dokumentów, ale również do wywiadu; rozmowy z rodzicami dzieci uczęszczających na zajęcia artystyczne, dyrekcją Klubu. Technika wywiadu uzyskano informacje o faktach, opiniach, postawach, motywacjach uczestnictwa dzieci i młodzieży w zajęciach artystycznych (Łobocki 2005).

#### **4. Działalność muzyczna Miejskiego Klubu im. Jana Kiepury w Sosnowcu**

Miejski Klub im. Jana Kiepury w Sosnowcu to dzisiaj znacząca placówka upowszechniania, udostępniania kultury muzycznej w środowisku lokalnym, która powstała w 1983 roku z inicjatywy ówczesnego dyrektora Sosnowieckiej Spółdzielni Mieszkaniowej Waldemara Skurczyńskiego. Przez długie lata Klub miał siedzibę przy ulicy Będzińskiej 6, a od 2009 roku funkcjonuje przy ulicy Będzińskiej 65 – w budynku po uprzednio zlikwidowanym technikum energetycznym. Dyrektorami Klubu w kolejności byli: Stanisław Olejniczak, Jolanta Szczurek, a obecnie Michał Góról.

Dzięki Stanisławowi Olejniczakowi – pierwszemu dyrektorowi placówki (dziennikarzowi, reżyserowi, nauczycielowi Akademii Muzycznej w Katowicach), który znał świat muzyki i miał z nim rozległe kontakty – już w pierwszym okresie działalności podjęto współpracę m.in. z Filharmonią Śląską, Akademią Muzyczną w Katowicach, Operą Bytomską, Szkołą Muzyczną w Sosnowcu, Agencją Muzyczną „Silesia” a także kontakty z instytucjami działającymi poza regionem i zagranicą. Od 1992 roku Klub jest placówką samorządową, finansowaną w 80% z budżetu miasta. Sosnowiecka Spółdzielnia Mieszkaniowa z przyczyn organizacyjno-ekonomicznych nie była w stanie utrzymać tej instytucji, a ówczesny prezydent miasta uznał, iż ta dobrze wkomponowana w pejzaż miasta placówka kulturalna powinna nadal istnieć i działać jako zakład budżetowy (Olejniczak 1998).

Codzienna praca muzyczna Klubu to działalność polegająca na prowadzeniu zajęć stałych, które odbywają się w różnych sekcjach, są to między innymi: rytmika, zajęcia umuzykalniające, wokalne, warsztaty bębniarskie, nauka gry na instrumentach, warsztaty teatralne, zajęcia taneczne z elementami baletu, hip-hopu, tańca irlandzkiego, nowoczesnego, współczesnego, towarzyskiego, latynoamerykańskiego, standardowego, *cheerleaders*, których muzyczny świat jest płaszczyzną twórczego odbioru i kreacji. Ponadto muzyczna aktywność Klubu to również: organizacja amatorskiego ruchu twór-

czości artystycznej (zespoły wokalne, taneczne), organizowanie koncertów, spektakli, kultywowanie pamięci o patronie klubu, współpraca z placówkami kulturalno-oświatowymi na terenie miasta, regionu, kraju, a także realizacja rozmaitych projektów muzycznych.

Rozwijanie zainteresowań z zakresu muzyki i choreografii oraz połączenie ich w blok zajęć odpowiadający zainteresowaniom i umiejętnościom dzieci w wieku od 3 do 6 lat to walory zajęć dla najmłodszych popularnie nazywane rytmiką, które rzeczywiście „wprowadzają dzieci w świat dźwięków, ruchu, śpiewu i tańca”. Cykl zajęć z rytmiki ma na celu kształcenie dyscypliny rytmicznej i uwrażliwienie na różne elementy muzyki:

- dynamiczne: uczące spostrzegania zmian dynamiki i reagowania na nie ruchem,
- artykulacyjne: uczące spostrzegania i odzwierciedlania ruchem różnic artykulacyjnych,
- ćwiczenia reagowania na temat melodyczny: spostrzeganie i odzwierciedlanie ruchem linii melodycznej i frazy muzycznej,
- odzwierciedlenie ruchem: wartości rytmicznych, metrum muzycznego i prostych tematów rytmicznych.

Z psychologiczno-pedagogicznego punktu widzenia dzieci uczą się działania w zespole oraz umiejętności wykorzystywania gestu i ruchu jako środków wyrazu. Zabawy taneczno-umykalniające pozwalają maluchom „dynamicznym” na rozładowanie energii. Z rozmów z rodzicami wynika, iż bardzo chętnie przyprowadzają swoje pociechy do Klubu na zajęcia rytmiki – wychowują najpełniej młodego człowieka, nie tylko wrażliwego na sztukę (muzykę, taniec), ale również inteligentnego, aktywnego, samodzielnego i sprawnego fizycznie. Bywa również, że spośród uczestników tych zajęć wyrastają przyszli zawodowi artyści: muzycy, tancerze, choreografowie.

Systematycznie prowadzone zajęcia z rytmiki dla najmłodszych, a także przedpołudniowe koncerty muzyczne z odpowiednio dobranym repertuarem oraz coroczny cykl koncertów bluesowych, jazzowych, muzyki folk, country i latynoamerykańskiej wychowują słuchaczy i współuczestników kultury muzycznej. Ponadto nauka gry na skrzypcach dla dzieci od lat pięciu z elementami kształcenia słuchu oraz gry w zespole smyczkowym wspaniale kształcą, wychowują i uczą od wczesnego dzieciństwa umiejętności zagospodarowania czasu wolnego, co można skonkludować w następujący sposób: „czas wolny staje się sferą szczególnie ważną dla oddziaływań pedagogicznych zarówno rodzin, jak i szkoły i oświatowych placówek pozaszkolnych. Z wychowawczego punktu widzenia, badania nad zachowaniem dzieci w czasie wolnym mogą dużo powiedzieć o etycznych i estetycznych wartościach uznawanych przez młode pokolenie oraz jego zainteresowaniach” (Kisiel 2010, s.15).

Najwyższą formą aktywizacji Klubu skoncentrowaną bezpośrednio na problemach muzyki jest działalność zespołów muzycznych, które uprawiają odwrotność wokalną, jak i taneczną. Dużą popularnością w środowisku lokal-

nym cieszy się: Dziecięca Akademia Wokalna „Kiepurki” (dawna nazwa: Dziecięcy Zespół Wokalno-Taneczny „Kiepurki”), który tańczy i śpiewa od 1983 roku i skupia dzieci w wieku od 6 do 15 lat. Anna Janda – jedna z pierwszych członkiń zespołu powiedziała: „Zaczynałam występy 20 lat temu. Miałam 6 lat. Mam dzięki temu najwspanialsze wspomnienia, jakie tylko może wymarzyć sobie dziecko. Najmilej wspominam nagrywanie płyt i koncerty w Sopocie. Byłyśmy najlepsze” (Olejniczak 1998, s. 95). W myśl założeń dydaktyczno-wychowawczych Dziecięca Akademia Wokalna „Kiepurki” nie tylko rozbudza talenty wokально-taneczne wśród dzieci, ale również kształci i edukuje muzycznie poprzez wprowadzenie zajęć z zakresu kształcenia słuchu, teorii muzyki, wiedzy o muzyce. Pierwszy wielki sukces osiągnęły w 1988 roku na Międzynarodowym Festiwalu Piosenki Dziecięcej w Sopocie, zajmując pierwsze miejsce. Najwyższe laury zespół zdobył również na Festiwalach Piosenki Religijnej „Gaude Fest” oraz Kolęd i Pastoralek w Będzinie. Kiepurki wykonują szeroką gamę typów muzyki (z wyjątkiem heavy metalu), począwszy od folkowej, poprzez ballady, piosenki dziecięce i kołysanki, aż na muzyce popowej kończąc.

Zespół występował w licznych koncertach z wieloma gwiazdami estrady np. z Jackiem Cyganem, Bogdanem Smoleniem. Przez wiele lat „Kiepurki” były stałym gościem katowickiej Rozgłośni Polskiego Radia w cyklu audycji muzycznych „Śpiewaj z nami”, „Przy kominku”. Występowały w Telewizji Polskiej w takich programach muzycznych jak: „Ziarno”, „Kleks”, „Tęczowy Music Box”, w programach z Bogusławem Kaczyńskim. Wielokrotnie koncertowały zarówno w całym kraju, jak i za granicą: w Czechach, Niemczech, Francji, Włoszech, Węgrzech. W Watykanie koncertowały podczas nadzwyczajnej audiencji u papieża Jana Pawła II, wręczając mu kasetę z jasełkami pt. „Kolędowy czas”. Ojciec Święty wówczas powiedział: „[...] Z całego serca dziękuję Wam za przybliżenie mi Ojczyzny. Kiepurki nadal tak pięknie kontynuujcie dzieło Chłopaka z Sosnowca [...]” (Olejniczak 1998, s. 94). Akademia Wokalna „Kiepurki” w swoim dorobku artystycznym ma kilka wydawnictw fonograficznych. W 2002 roku, z okazji stulecia uzyskania praw miejskich przez Sosnowiec oraz setnej rocznicy urodzin Jana Kiepurę, zespół wydał płytę pt. „Kiepurki Kiepurze i Miastu”. Obecnie dziewczęta współpracują ze znanymi kompozytorami i aranżerami i mają poczucie nadrzędności tego, co robią; zawsze efekt artystyczny góruje nad emocjami, a każdy występ jest starannie wypracowaną dyscypliną wykonawczą. „Kiepurki”, choć młode wiekiem, są niezwykle dojrzałe i oddane pracy artystycznej; mają poczucie dumy z tego, co robią.

Innym zespołem muzycznym, niedawno powstałym, jest Wokalny Zespół Muzyki Rozrywkowej „I to się ceni”, który działa w Klubie od 2009 roku. Młodzi członkowie zespołu wykonują muzykę rozrywkową w nietypowych, wielogłosowych aranżacjach, oraz szkolą swoje umiejętności śpiewu solowego i grupowego.

Ciekawą dla młodych ludzi grupą muzyczną jest „Sound Impression Ognisko Muzyki Rozrywkowej”, które kształci instrumentalistów i wokalistów w oparciu o autorski program bazujący na wiedzy i doświadczeniu czynnych muzyków estradowych. Program oparty jest na szeroko rozumianej muzyce rozrywkowej z uwzględnieniem takich stylów muzycznych jak: *blues, rock, jazz, jazz-rock, funk, reggae, soul, pop* i inne. Nieodzownym elementem zajęć jest improwizacja polegająca na wykorzystaniu instrumentu i umiejętności budowania własnych partii solowych czy akompaniamentu. Zajęcia prowadzone są z wykorzystaniem wysokiej klasy sprzętu, nierzadko przy użyciu komputera i podkładów CD. Animatorzy zajęć i uczestnicy korzystają z doświadczeń i materiałów renomowanych uczelni świata m.in. Berklee School of Music (USA). Ponadto „Sound Impression” prowadzi indywidualne lekcje śpiewu oraz gry na gitarze, gitarze elektrycznej, basowej, fortepianie, instrumentach perkusyjnych.

Od 2009 roku działa również w Klubie im. Jana Kiepury zespół o nazwie: Mała Akademia Tańca „Flooreski”, która skupia dzieci i młodzież, których pasją jest taniec. Zajęcia odbywają się w następujących grupach wiekowych: 5–6 lat, 6–7 lat, 7–8 lat i powyżej. Program artystyczny tego zespołu obejmuje wybrane zagadnienia z zakresu tańca: klasycznego, charakterystycznego, nowoczesnego, modern oraz *hip-hopu*, rytmiki artystycznej, a także elementy gry aktorskiej. Przewodnim motywem choreograficznego działania stała się stymulacja wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka i młodego człowieka poprzez taniec i ruch inspirowany muzyką. Pierwszym, ale nie ostatnim osiągnięciem był ich udział i wyróżnienie w Turnieju Tańca Nowoczesnego World Dance. „Flooreski” chętnie podejmują kolejne wyzwania, wykazując wiele wyobraźni i kreatywności. Są odbiorcami sztuki, a także jej młodymi twórcami, rozumiejąc sztukę jako formę dialogu międzyludzkiego. Ich wspólna zabawa i praca mają charakter kształcąco-wychowawczy, bo zespół „Flooreski” uczy, bawi, kształci osobowość uczestników zespołu, poszerza horyzonty umysłowe, integruje grupę, w której nawiązują się liczne i trwałe przyjaźnie, uczy również, jak racjonalnie odpoczywać i kulturalnie spędzać czas wolny od nauki.

Dużą popularnością w środowisku cieszy się Zespół Tańca Nowoczesnego Cheerleaders: „Mały Skandal”, „Średni Skandal”, „Duży Skandal”, którego taniec jako forma wypowiedzi artystycznej wyraża ideał piękna ciała w ruchu, pełnym wdzięku i harmonii. Należą do niego dziewczęta ze szkół podstawowych i średnich lubiące nowoczesny taniec. Ciekawe i bardzo różnorodne układy choreograficzne, profesjonalna sprawność, a przede wszystkim pasja i radość, z jaką dziewczęta tańczą, sprawiają, że zespół jest chętnie zapraszany na występy lokalne, krajowe i zagraniczne (Niemcy, Hiszpania, Norwegia). Celem przybliżenia i rozpropagowania tańca *cheerleaders* Klub im. Jana Kiepury w Sosnowcu corocznie organizuje każdego 14 lutego Turnieje Walentynkowe. Pomimo upływu lat (zespół powstał w 1993 roku)

Zespół Tańca Nowoczesnego Cheerleaders „Skandal” nadal uatrakcyjnia imprezy o charakterze sportowym, rekreacyjnym i integracyjnym. Przemysłane układy choreograficzne w szczególny sposób wzbogacają ich artystyczny „image” na różnego rodzaju festiwalach, turniejach, koncertach, galach, uroczystych spotkaniach, pokazach i promocjach (Szczurek 2003).

Analizując społeczne formy muzycznego organizowania się dzieci i młodzieży w Klubie im. Jana Kiepury nie można pominąć wyjątkowej działalności zespołu o nazwie Studio Sportowego Tańca Towarzyskiego „Kieपुरa”. W programie tego klubowego tańca towarzyskiego zawiera się nauka tańców standardowych, latynoamerykańskich oraz użytkowych. W tańcach standardowych i latynoamerykańskich obowiązują następujące kategorie wiekowe: do 9 lat, od 10 do 11, od 12 do 13, od 14 do 15, od 16 do 18 lat. Klubowi młodzi tancerze zapraszani są często na różnego rodzaju imprezy, gdzie swym tańcem uatrakcyjniają ciekawe projekty kulturalne. Szczególnie widowiskowe są „męskie tańce” – *tango* czy *paso-doble*, które mają swoją dramaturgię i stwarzają możliwość inwencji oraz opisu choreograficznego.

Konkursowy Pokaz Klubowego Zespołu to efekt wielu lat pracy i doskonałej kondycji tancerek i tancerzy. Wszyscy tańczą znakomicie; barwne stroje i piękne sylwetki tancerzy przykuwają oczy a rytm muzyki udziela się widzom. Odkąd w pomieszczeniach Klubu zaczęło działać Studio Sportowego Tańca Towarzyskiego „Kieपुरa” – wzrosło zainteresowanie tańcami profesjonalnymi oraz kursami tanecznymi. W okresie letnim sala taneczna jest także miejscem wakacyjnych warsztatów, których uczestnicy mają od 8 lat wżwyż. Są one wielkim wyzwaniem dla kierownika sekcji i animatora zajęć, który dopasowuje tańce do temperamentu grupy. Dziś w „Kieपुरze ” pojawia się coraz liczniejsze grono uczestników z różnych miast Zagłębia i w różnym wieku. Szczególnymi miłośnikami tańca towarzyskiego są dzieci (w wieku od lat 5) i młodzież, którzy z wielką pasją trenują pod okiem klubowych szkoleniowców.

Miejski Klub im. Jana Kiepury od początku istnienia nie ustaje w staraniach, aby trafić z muzyką do dzieci, „oswajać” je z nią, wyrobić potrzebę słuchania i czynnego udziału poprzez zapraszanie dzieci klas trzecich i czwartych szkoły podstawowej na koncerty umuzykalniające. Po prostu klub w swych działaniach dąży do przygotowania odbiorców muzyki poważnej i wyrobienia nawyku uczestnictwa w koncertach. Zajęcia te cieszą się ogromnym zainteresowaniem szkół. Ta pozaszkolna instytucja kulturalna daje możliwość realizacji programu umuzykalnienia dzieci w warunkach bardziej sprzyjających niż te, które stwarza klasa szkolna. Proponuje bowiem salę koncertową, fortepian, oraz profesjonalnych muzyków – wykonawców wokalnych i instrumentalnych. W ramach lekcji umuzykalniających dla dzieci wystąpili: Jose Torres, Ewa Uryga, Tomasz Szwed, Jan Ptaszyn-Wróblewski, Jarosław Śmietana, Zbigniew Namysłowski, Zbigniew Nahorny i inni.

Ważnym zadaniem i celem Miejskiego Klubu było i jest krzewienie kultury muzycznej wśród społeczeństwa lokalnego. Jest on wytrwale realizowany poprzez organizowanie otwartych koncertów muzyki poważnej i recitali wybitnych artystów. Działalność w zakresie popularyzacji specyficznej i raczej nietypowej jak na klub miejski specjalizacji sprawiła, że Klub stał się szybko znany nie tylko w mieście, ale i w kraju. Udało się zrealizować zamierzenia bardzo ambitne poprzez zapraszanie artystów i zespołów muzycznych najwyższej klasy. Klub im. Jana Kiepury jest znany na mapie polskiego życia muzycznego i zagranicznego. Przyjeżdżają tu chętnie najbardziej renomowani artyści – muzycy, wokaliści, aktorzy. Z grona tych największych niewielu artystów nie gościło w Klubie. Analizując dokumentację klubową (kalendarz imprez i archiwum obejmujące pamiątkową księgę wpisów, fotografie, zaproszenia), warto przypomnieć niektóre nazwiska polskie i zagraniczne.

Organizowane imprezy artystyczne zakładają istnienie słuchacza, współuczestnika imprez. W tym zakresie Miejski Klub im. Jana Kiepury, zaspakajając potrzeby kulturalne społeczności lokalnej, w pełni spełnia te oczekiwania. Bogata oferta programowa imprez, atmosfera życzliwości i gościnności przyciąga zarówno artystów, jak również wykształconych w odbiorze sztuki wielbicieli ich talentów.

Z perspektywy czasu wynika, że powołanie tej placówki było trafnym pomysłem i dziś trudno wyobrazić sobie Sosnowiec bez Miejskiego Klubu im. Jana Kiepury, który dzięki mecenatowi miasta może poszerzać realizację swoich zadań o wielkie imprezy artystyczne, co znajduje wyraz w organizowanych przez placówkę projektach kulturalnych o zasięgu ogólnopolskim i międzynarodowym.

Podsumowując zaprezentowane w rozdziale treści dotyczące działalności muzycznej Miejskiego Klubu im. Jana Kiepury w Sosnowcu, należy podkreślić jego utrwaloną pozycję w środowisku lokalnym w zakresie wychowania estetycznego dzieci i młodzieży. Jako pozaszkolna instytucja upowszechniania i udostępniania muzyki prezentuje różnorodne formy kontaktu z muzyką, ukazuje rozwój amatorskiego ruchu artystycznego i działalność oświatową. Właśnie w zakresie wychowania estetycznego związanego z procesem dydaktyczno-wychowawczym Klub nie tylko popularyzuje muzykę, ale pobudza wyobraźnię, dyspozycję twórczą i ekspresję dzieci i młodzieży. Ponadto pobudzanie i wyzwalamie postaw twórczych w zespołowych formach uczestnictwa stymulowanych przez Klub w dużym stopniu przeciwdziała biernemu, domowemu spędzaniu wolnego czasu przed telewizorem bądź przed komputerem.

Udział dzieci i młodzieży w Miejskim Klubie im. Jana Kiepury w Sosnowcu w sposób szczególny ma wpływ na upowszechnianie i udostępnianie muzyki w pozaszkolnej instytucji edukacji muzycznej, jaką jest właśnie omawiany Klub. Placówka ta upowszechnia kulturę muzyczną wśród kolejnych

pokoleń młodych ludzi poprzez naukę gry na instrumentach muzycznych, a także prowadzenie zespołów wokalnych, instrumentalnych, tanecznych, teatralnych. Efektem działalności tych zajęć artystycznych są liczne nagrody i wyróżnienia zdobywane przez dzieci i młodzież podczas przeglądów festiwali, konkursów, pokazów, turniejów.

Podczas jubileuszowych obchodów działalności muzycznej Klubu nie brakuje wspomnień i wzruszeń, dyplomów uznania i listów gratulacyjnych podkreślających osiągnięcia artystyczne uczestników oraz szeroko pojęte krzewienie kultury muzycznej w środowisku lokalnym i regionie. Ten fakt potwierdza między innymi fragment listu gratulacyjnego skierowanego przez Marszałka Województwa Śląskiego do dyrektora Klubu: „Z okazji tego jubileuszu najserdeczniejsze słowa uznania pragnę przede wszystkim skierować ku dzieciom i młodzieży tworzącym «Kiepurki». To Wasza praca i zaangażowanie zdecydowały o sukcesach zespołu w kraju i za granicą, to Wasz talent i dojrzałość artystyczna są na koncertach i festiwalach nagradzane gorącymi oklaskami i wyróżnieniami. Serdeczne wyrazy wdzięczności kieruję także do tych Państwa, dla których osobowość i dokonania Jana Kiepurki, słynnego sosnowiczana stały się inspiracją do założenia zespołu, który wciąż tak pięknie rozwija zainteresowania i pasję twórczego działania młodych i najmłodszych mieszkańców Sosnowca. Myślę o Annie Wita, Stanisławie Witt, Józefie Skrzeku, Jacku Cyganie, Małgorzacie Hanak-Puch i o wielu innych, którzy w ciągu minionego dwudziestolecia byli twórcami zespołu i jego artystycznych sukcesów. Składam twórcom i opiekunom zespołu wokально-tanecznego «Kiepurki» słowa szacunku za działalność, która wychowując i przynosząc radość młodym członkom zespołu tak pięknie promuje nasz region i jego najpiękniejsze tradycje”<sup>1</sup>.

Miejski Klub im. Jana Kiepurki w Sosnowcu daje możliwość upowszechniania oraz udostępniania muzyki (umuzykalnienia) dzieci i młodzieży w warunkach bardziej sprzyjających niż te, które stwarza klasa szkolna. Proponuje bowiem salę koncertową, fortepian, wykwalifikowanych nauczycieli – animatorów sztuki oraz sprzyja kontaktom z profesjonalnymi muzykami, kompozytorami, aranżerami, choreografami. Atmosfera nie przypomina typowych zajęć szkolnych, nie ma stresu i obowiązków związanych ze stawianymi wymaganiami edukacyjnymi, a uczestnicy zajęć muzycznych mają okazję do udziału w koncertach kameralnych oraz do indywidualnych występów i recitali.

W ostatnich latach upowszechnianie i udostępnianie muzyki przez szkołę na wszystkich etapach kształcenia (przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna) uległo poważnej degradacji. Zaniedbania w powszechnej edukacji szkolnej powodują, że właśnie Miejski Klub im. Jana

---

<sup>1</sup> Klub im. Jana Kiepurki w Sosnowcu: *List gratulacyjny Marszałka Województwa Śląskiego Michała Czarńskiego z dnia 24.11.2003 roku do dyrektora Klubu Jolanty Szczurek.*

Kiepury w Sosnowcu jako pozaszkolna instytucja edukacji muzycznej nie marnuje pasji i talentów muzycznych dzieci i młodzieży, nie buduje społeczeństwa analfabetów muzycznych, ale rozpoznaje, zaspakaja potrzeby i zainteresowania muzyczne młodych ludzi, stwarzając im warunki dla rozwoju amatorskiego ruchu artystycznego; indywidualnej bądź zbiorowej aktywności muzycznej. Ponadto zapewnia również dzieciom i młodzieży kulturalny, relaksacyjny i miły sposób spędzania czasu wolnego po zajęciach lekcyjnych. Młody człowiek samodzielnie lub kierując się sugestią rodziców bądź nauczycieli podejmuje aktywność muzyczną. Tym samym celowo gospodaruje budżetem swojego czasu wolnego. Intencją takich działań w wielu przypadkach jest zapewnienie aktywnego wypoczynku, dobrej rozrywki, ale również rozwijanie zainteresowań i uzdolnień oraz poszukiwanie własnego miejsca w społeczeństwie rówieśniczym. Uczestnictwo w zajęciach, próbach, koncertach, częstych wyjazdach poza miejsce zamieszkania stwarza wiele okazji sprzyjających procesowi wychowania.

Działalność Klubu dowodzi, że wychowanie muzyczne może być skutecznie realizowane w ramach zajęć pozalekcyjnych. „Wychowanie jest sztuką, a sztuka – to najbardziej aktywny wychowawca” – pisał Emil Jaques-Dalcroze (1991), który zalecał muzyczne wychowanie dzieci poprzez śpiew połączony z zabawami ruchowymi. Klub edukuje muzycznie i wychowuje przez muzykę, a we współpracy z innymi instytucjami kulturalnymi miasta jest współorganizatorem licznych przedsięwzięć artystycznych o charakterze miejskim, regionalnym, a nawet międzynarodowym, z wartości których korzysta permanentnie młode pokolenie.

## 5. Podsumowanie

Reasumując zaprezentowane w niniejszej pracy rozważania należy podkreślić, że systematyczny udział dzieci i młodzieży w Miejskim Klubie im. Jana Kiepury w Sosnowcu ma znaczący wpływ na upowszechnianie i udostępnianie muzyki w tej pozaszkolnej instytucji edukacji muzycznej, jaką jest omawiana placówka. Klub na stałe wrósł w krajobraz muzyczny miasta, za pośrednictwem którego z roku na rok przybywa odbiorców i twórców muzyki. Coraz młodsze roczniki dzieci i młodzieży korzystają z różnorodnych zajęć muzycznych. Bogata oferta edukacji muzycznej sprawia, że pojawiło się już kolejne pokolenie jego stałych bywalców.

Informacje zamieszczone w niniejszym artykule nie mają charakteru zamkniętego, ponieważ stale poszerza się zakres działalności muzycznej Klubu. Zaprezentowane treści posłużą w przyszłości do dalszych eksploracji w kierunku przybliżenia specyfiki edukacji dzieci i młodzieży w pozaszkolnych placówkach edukacyjnych o charakterze artystycznym.



## Bibliografia

1. Brzozowska-Kuczkiwicz M. 1991, *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*, WSiP, Warszawa.
2. Kabat-Georgijewna E. 1997, *Miejska Biblioteka Publiczna im. Gustawa Daniłowskiego w Sosnowcu 1927–1997*, Wyd. Urząd Miejski w Sosnowcu, Sosnowiec.
3. Kisiel M. (red.) 2008, *Edukacyjne aspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, Wyd. WSB, Dąbrowa Górnicza.
4. Kisiel M. (red.) 2010, *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą*, Wyd. WSB, Dąbrowa Górnicza.
5. Kisiel M. 2007, *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Wyd. WSB, Dąbrowa Górnicza.
6. Kostro T. 2000, *Sosnowiecki informator kulturalno-sportowy*, Wyd. Progres, Sosnowiec.
7. Łobocki M. 2005, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wyd. „Impuls”, Kraków.
8. Olejniczak S. 1998, *Klub im. Jana Kiepury 1983–1998*, Wyd. Miejska Instytucja Kultury, Sosnowiec.
9. Osajda A. 1997, *100 lat Teatru Zagłębia w Sosnowcu*, Wyd. Teatr Zagłębia, Sosnowiec.
10. Rogalski E. 1992, *Muzyka w edukacji pozaszkolnej*, Wyd. WSP, Bydgoszcz.
11. Rogalski E. 1999, *Powszechne wychowanie muzyczne wobec przemian edukacyjnych w Europie*, Wyd. WSP Bydgoszcz.
12. Stencel E. 2006, *60 lat Zespołu Szkół Muzycznych im. Jana Kiepury w Sosnowcu 1945–2005*, Wydawnictwo i Agencja Autorska OFFMAX, Sosnowiec.
13. Studencki Z. 2000, *Muzeum w Sosnowcu 1985–2000*, Wydawca Muzeum w Sosnowcu, Sosnowiec.
14. Szczepanek T. 2005, *Zamek Sielecki*, Wyd. PHU Dikappa, Dąbrowa Górnicza.
15. Szczurek J. 2003, *Klub im. Jana Kiepury 1983–2003*, Wyd. Miejska Instytucja Kultury, Sosnowiec.
16. Szuman S. 1969, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa.
17. Wojnar I. 1995, *Teoria wychowania estetycznego*, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa.
18. Wojnar I., Pielańska W. (red.) 1990, *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia*, WSiP, Warszawa.

**Słowa kluczowe:** upowszechnianie, muzyka, klub, młody człowiek, czas wolny.

### STRESZCZENIE

Tematem niniejszej pracy są rozważania dotyczące pedagogicznych aspektów rozwijania zainteresowań, uzdolnień muzycznych dzieci i młodzieży w czasie wolnym od zajęć lekcyjnych. Artykuł stawia za cel ukazanie pozaszkolnej działalności dydaktyczno-wychowawczej i artystycznej Klubu im. Jana Kiepury w zakresie upowszechniania i udostępniania muzyki, rozwijania amatorskiej twórczości artystycznej, a także pozaszkolnego wychowania estetycznego.

**Key words:** promotion, music, club, young man, free time.

**Broadcasting and sharing music through participation of children and youth in artistic extracurricular activities**  
(showed by example of the City Club of Jan Kiepura in Sosnowiec)

### SUMMARY

The theme of this work is considering the pedagogical aspects of development interests, musical talents of children and youth during free lessons. Article includes the objective to show the extracurricular activities of teaching and education and the arts club name Jan Kiepura the dissemination and sharing of music, the development of amateur artistic and aesthetic education outside the classroom.

**EWA KRZYŻAK-SZYMAŃSKA**

GWSH w Katowicach

**ANDRZEJ SZYMAŃSKI**

AWF w Katowicach

# **Budowa „Szkolnego Programu Profilaktycznego” – teoria a praktyka postępowania**

**The construction of the “Preventive School Program”  
– the theory and practice of conduct**

## **1. Wstęp**

W przekonaniu większości specjalistów od profilaktyki od wielu już lat wiadomo, że lepiej jest zapobiegać niż leczyć. Wiadomo również, że każda odmiana profilaktyki, niezależnie od przymiotnika zawężającego jej zakres, stanowi formalny lub nieformalny systemem strategii i działań indywidualnych bądź zbiorowych, które są ukierunkowane na eliminowanie (redukcję) czynników ryzyka i wzmacnianie czynników chroniących. Celem funkcjonującego systemu jest zarówno zahamowanie, jak i niedopuszczenie do zjawisk stanowiących zagrożenie dla prawidłowego rozwoju psychospołecznego jednostki lub szerszych grup społecznych (Szymański 2010, s. 213).

Na gruncie istniejących relacji między jednostką a społeczeństwem działania te mają również za zadanie utrzymanie istniejącego stanu rzeczy ocenianego jako pożądany lub satysfakcjonujący (Pytką 1997, s. 630). Patrząc zatem na profilaktykę i cele, jakie spełnia – w rozumieniu nauki praktycznej – można powiedzieć, że stanowi ona opis, wyjaśnienie i przewidywanie zjawisk chorobliwych oraz szkodliwych celem skonstruowania programów, strategii i procedur ich zwalczania w wymiarze społecznym, globalnym, jak i lokalnym, a także indywidualnym (Lalak, Pilch 1999, s. 215). Z tej perspektywy jej główny sens wyznaczają tzw. czynności perseweracyjne, ukierunko-

wane na zachowanie przez obiekt dotychczasowych cech, ujmowane jako czynności konserwacyjne i nienabycie cech, których obiekt nie miał przed podjęciem działania, tj. poprzez realizację czynności prewencyjnych (Szymańska, Zamecka 2002, s. 20).

## 2. Szkolny Program Profilaktyki

Ważnym środowiskiem podejmowanych działań profilaktycznych jest szkoła. Dzieje się tak chociażby ze względu na to, iż szkoła:

- jest miejscem, gdzie dzieci i młodzież podlegają intensywnemu rozwojowi personalnemu i społecznemu w grupie rówieśniczej, miejscem konfrontacji autorytetów i kształtowania się poczucia własnej tożsamości ucznia (Krzyżak-Szymańska, Szymański 2009, s. 105–134),
- jest punktem aktywności zadaniowej uczniów, którzy często muszą w związku z tym pokonywać liczne trudności,
- pozwala na zogniskowaną i sprawną organizację prowadzonych przedsięwzięć (Gaś, 1997, s. 54).

Działania profilaktyczne w szkole nie są dzisiaj alternatywą, lecz koniecznością, która jest pochodną szybkich zmian cywilizacyjnych, społecznych i kulturowych. Są także następstwem nieskutecznych poczynań wychowawczych rodziny czy występowania szeregu czynników ryzyka i zaburzeń zachowania w środowisku funkcjonowania małoletnich osób oraz w samych placówkach oświatowych.

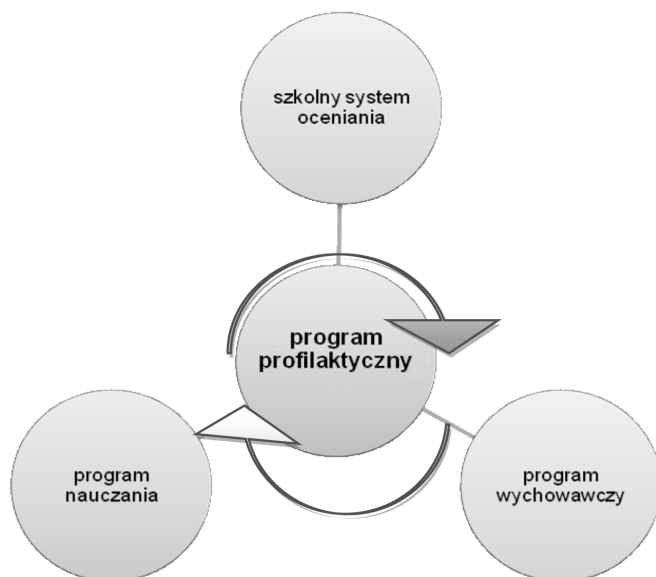
Jak wskazuje dotychczasowa praktyka, działania profilaktyczne prowadzone w szkole mogą mieć trojaki charakter. Po pierwsze, mogą to być samodzielne programy profilaktyczne realizowane niezależnie od obowiązującego programu nauczania, skoncentrowane na specyficznych celach i zadaniach. Po drugie, mogą to być działania zintegrowane z programem szkolnym, wykorzystujące obowiązujące programy nauczania w zakresie różnych przedmiotów do prowadzenia szeroko rozumianego zapobiegania. Po trzecie, mogą stanowić incydentalne akcje podejmowane z ukierunkowaniem na konkretne wydarzenia, które miały miejsce w szkole lub na terenie, na którym znajduje się szkoła (Szymańska 2002, s. 54).

Ważnym elementem porządkującym działania prewencyjno-zapobiegawcze w placówkach edukacyjnych jest *Szkolny Program Profilaktyczny* (SPP). Formalnoprawnie dokument ten do wszystkich typów szkół został wprowadzony na mocy wydanego rozporządzenia przez Ministra Edukacji i Sportu w 2002 roku<sup>1</sup>. Pomimo jednak tego, że od ponad dekady zapobieganie pato-

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2002 r., Nr 51, poz. 458).

logiom i zagrożeniom wychowawczym w szkole zostało usankcjonowane jurystycznie to nadal konstruowanie SPP przynosi jego twórcom wiele trudności (Baryła-Matejczuk 2013, s. 1). Nierzadko też zdarza się, że program stanowi swoiście wyprodukowany dokument, a nie rzeczywistą odpowiedź na problemy środowiska szkolnego oraz społeczności lokalnej, w której funkcjonuje szkoła (Gaś 2004, s. 7). Biorąc powyższe pod uwagę autorzy tekstu, na bazie własnych doświadczeń, najnowszej literatury oraz oceny funkcjonujących SPP, poddali analizie procedury tworzenia przedmiotowego dokumentu<sup>2</sup> poszukując odpowiedzi na pytanie – jak optymalnie konstruować Szkolny Program Profilaktyczny i z jakich elementów (części) powinien on być zbudowany.

*Szkolny Program Profilaktyki* działa w związku z funkcjonującymi w szkole innymi programami (Furgoł 2003, s. 4). Jego zadaniem jest wspomagać nauczanie i wychowanie realizowane w szkole, w kontekście przyjętych celów w wizji i misji szkoły oraz programie wychowawczym szkoły (Szymański 2010, s. 250). Wszystkie wymienione wyżej działania muszą być ze sobą zintegrowane i ukierunkowane na główny cel kształcenia i wspomaganie w rozwoju ucznia. W sposób graficzny zależności te przedstawia rysunek 1.



**Rysunek 1.** Program profilaktyczny a inne działania programowe w szkole

**Źródło:** Opracowanie własne.

<sup>2</sup> Analizie poddano 50 programów profilaktycznych przygotowanych na poziomie szkoły podstawowej (25 programów) i gimnazjum (25 programów) dobranych losowo, dostępnych na stronach internetowych szkół na rok szkolny 2012/2013.

Nie ulega wątpliwości, że SPP ze względu na swoją rangę i funkcje powinien być opracowany profesjonalnie z uwzględnieniem specyficznego środowiska szkolnego i zawierać adekwatne do istniejących zagrożeń zadania, ukierunkowane na: ucznia i jego rodzinę, nauczyciela, grupy rówieśnicze, środowisko szkolne oraz społeczność lokalną (Bucka 2003, s. 2–3). *Szkolny Program Profilaktyki* jako jeden dokument może zatem w sobie zawierać kilka podprogramów, zmierzających do realizacji różnych celów i adresowanych do różnych grup odbiorców. Co przy tym ważne, szkoły budując własny SPP nie zaczynają – mówiąc potocznie – od zera. Można w tym zakresie wesprzeć się wieloma istniejącymi i rozpropagowanymi programami, opracowanymi pod kątem środowiska szkolnego (Paź, Paź 2002, s. 5–6). Korzystanie z takich gotowych projektów nie może jednak przyjąć bezpośredniej formy ich multiplikacji, lecz winno ograniczyć się do recypowania sposobu podejścia do problemu i opracowania na tej bazie własnej koncepcji działań stosownie do zdiagnozowanych zagrożeń i rzeczywistych trudności.

### 3. Podstawy prawne funkcjonowania programu profilaktycznego

Zgodnie z obowiązującymi przepisami program profilaktyki powinien być dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów i danego środowiska oraz być uwzględniony w szkolnym statucie – w postaci celów i zadań szkoły<sup>3</sup>. W ramach jego przygotowania należy brać pod uwagę obowiązujące podstawy prawne działań profilaktycznych, gdyż niejednokrotnie nakładają one obligatoryjne obowiązki w zakresie profilaktyki na placówki edukacyjne. Biorąc pod uwagę stan na dzień 1.01.2013 r. przepisy te można podzielić na akty prawne, krajowe i międzynarodowe wsparte działaniami wynikającymi z krajowych programów. Szczegółowy wykaz aktów prawa i ogólnopolskich programów przedstawia tabela 1.

W aspekcie krajowego prawa pierwszoplanowym aktem, zawierającym wskazania dotyczące działalności profilaktycznej w szkole jest ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity: Dz. U. 2004, nr 256, poz. 2572 z późn. zm). W jej treści podkreślono, że zadaniem systemu oświaty jest m.in. zapewnienie wsparcia przez szkołę wychowawczej roli rodziny (art. 1). Ustawa określa również (art. 5 pkt 5 i 5a), że profilaktyka jest zadaniem oświatowym gmin w przedszkolach i szkołach (podstawowych, gimnazjach) oraz powiatów m.in.: w szkołach ponadgimnazjalnych i placówkach oświatowo-

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół wraz z późniejszymi zmianami. Dz. U. z 2001 r. nr 61 poz. 624, Dz. U. z 2002 r. nr 10, poz. 96, Dz. U. z 2003 r. nr 146, poz. 1416, Dz. U. z 2004 r. nr 66, poz. 606, Dz. U. z 2005 r. nr 10, poz. 75, Dz. U. z 2007 r. poz. 222.

**Tabela 1.** Podstawy prawne działań profilaktycznych w szkole

<b>Przepisy międzynarodowe</b>	
1.	<b>Konwencja o prawach dziecka</b> przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ dnia 20 listopada 1989 r., ratyfikowana przez Polskę 7 lipca 1991 r. (Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526) – art. 3, art. 19, art. 33.
2.	<b>Europejska Konwencja o wykonaniu praw dzieci</b> z dnia 25 stycznia 1996 r. (Dz. U. z 2000 r. Nr 107, poz. 1128) – art. 1 pkt 2.
<b>Przepisy krajowe</b>	
3.	<b>Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej</b> z 2 kwietnia 1997 r. art. 72 (Dz. U. z dnia 16 lipca 1997 r. Nr 78, poz. 483).
4.	<b>Kodeks postępowania karnego</b> – Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., (Dz. U. z 1997 r. nr 89 poz. 555), art. 304.
5.	<b>Kodeks postępowania cywilnego</b> – Ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. (Dz. U. z 1964 r. nr 43 poz. 296), art. 572 (Dział II, rozdział 2).
6.	<b>Ustawa o systemie oświaty</b> z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).
7.	<b>Ustawa o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych</b> z dnia 9 listopada 1995 r. (Dz. U. z 1996 r. Nr 10, poz. 55, z późn. zm.)
8.	<b>Ustawa o przeciwdziałaniu narkomanii</b> z dnia 29 lipca 2005 r. (Dz. U. z 2005 r. Nr 179, poz. 1485, z późn. zm.).
9.	<b>Ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi</b> z 26 października 1982 r. (Dz. U. z 2007 r. Nr 70, poz. 473 ze zm.).
10.	<b>Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego</b> z 1994 r. (Dz. U. z 2011 r. Nr 231 poz. 1375, z późn. zm.).
11.	<b>Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich</b> z dnia 26 października 1982 r. (Dz. U. z 2002 r. Nr 11, poz. 109, z późn. zm.).
12.	<b>Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie</b> z dnia 29 lipca 2005 r. (Dz. U. Nr 180, poz. 1493, z późn. zm.).
13.	Rozporządzenie Ministra Zdrowia z 22 grudnia 2004 r. w sprawie zakresu i organizacji profilaktycznej opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą (Dz. U. z 2004 r. Nr 282, poz. 2814, z późn. zm.).
14.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 31 stycznia 2003 r. w sprawie szczególnych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem (Dz. U. z 2003 r. Nr 26, poz. 226).
15.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487).
16.	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2009 r. w sprawie sposobu realizacji edukacji dla bezpieczeństwa (Dz. U. z 2009 r. nr 39, poz. 1131).
<b>Programy krajowe</b>	
17.	<b>Narodowy Program Zdrowia (2007–2015)</b>
18.	<b>Narodowy Program Profilaktyki i Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (2011–2016)</b>
19.	<b>Krajowy Program Przeciwdziałania Narkomanii (2011–2016)</b>
20.	<b>Krajowy Program Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie (2006–2016)</b>
21.	<b>Krajowy Program Zwalczania AIDS i Zapobiegania Zakażeniom HIV</b> Harmonogram realizacji Krajowego Programu Zapobiegania Zakażeniom HIV i Zwalczania AIDS opracowany na lata 2012–2016 w Narodowym Programie Ochrony Zdrowia Psychicznego (2009–2013)
22.	<b>Program Ograniczania Zdrowotnych Następstw Palenia Tytoniu w Polsce (2010–2013)</b>
23.	<b>Rządowy Program „Bezpieczna i Przyjazna Szkoła” (2008–2013)</b>

Źródło: Opracowanie własne.

-wychowawczych, kształcenia ustawicznego w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, placówkach zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania. Ponadto z ustawy wynika, że również inne podmioty powiązane z systemem oświaty są bezpośrednio lub pośrednio odpowiedzialne za działalność profilaktyczną i pomocową. Do takiej aktywności zobligowani są:

- minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, którego upoważniono do ustalenia zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach i placówkach, w obszarze tworzenia warunków służących zaspokajaniu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia (art. 22 ust 2. pkt 11),
- kurator oświaty, zobowiązany do współdziałania z właściwymi organami, organizacjami i innymi podmiotami w sprawach dotyczących warunków rozwoju dzieci i młodzieży, w tym w przeciwdziałaniu zjawiskom patologii społecznej (art. 31 pkt 12),
- dyrektor szkoły, którego rolą jest sprawowanie opieki nad uczniami oraz stwarzanie warunków harmonijnego rozwoju psychofizycznego przez aktywne działania prozdrowotne (art. 39 ust. 1 pkt 3).

Z innych przepisów prawa oświatowego dotyczących wskazań na rzecz podejmowania działań profilaktycznych warto zwrócić uwagę na rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół<sup>4</sup>. Zgodnie z zapisami przywołanego wyżej rozporządzenia wynika, że działalność edukacyjna szkoły jest określona poprzez:

- szkolny zestaw programów nauczania, który dotyczy działalności szkoły z punktu widzenia dydaktycznego;
- program wychowawczy szkoły obejmujący wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym;
- program profilaktyki dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska, zawierający wszystkie treści i działania o charakterze profilaktycznym.

Tak jak już zaznaczono, SPP wraz z programem wychowawczym i szkolnym zestawem programów nauczania powinien tworzyć spójną całość i uwzględniać wszystkie wymagania opisane w podstawie programowej. Za jego przygotowanie i realizację odpowiada zarówno cała szkoła jak i każdy nauczyciel.<sup>5</sup> Uchwała go rada pedagogiczna po zasięgnięciu opinii rady rodziców i samorządu uczniowskiego, a procedura jego uchwalenia jest identyczna jak programu wychowawczego (patrz rysunek 2).

<sup>4</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. z 30 sierpnia 2012, poz. 997, s. 10, 75.

<sup>5</sup> Jw.





**Rysunek 2.** Procedura uchwalania SPP

**Źródło:** Opracowanie własne.

#### 4. Konstruowanie *Szkolnego Programu Profilaktyki*

M. Simm i E. Węgrzyn-Janek (2002, s. 7–8) wyróżniają następujące etapy w przygotowaniu *Szkolnego Programu Profilaktyki*:

- wstępna diagnoza problemów wychowawczych,
- określenie przyczyn i rodzaju występujących zachowań problemowych,
- cele profilaktyki w szkole,
- projektowanie działań profilaktycznych,
- układanie szkolnego programu profilaktyki.

Mając na uwadze prawidłowe przygotowanie SPP, podczas jego opracowania należy uwzględnić także następujące kroki (Piotrowski, Zajączkowski 2003, s. 55–56):

1. Zapoznanie się z przepisami prawnymi dotyczącymi wychowawczej i profilaktycznej działalności szkoły oraz charakterystyką wieku rozwojowego uczniów.
2. Przygotowanie narzędzi badawczych (wykorzystanie już funkcjonujących lub opracowanie własnych).
3. Przeprowadzenie badań ankietowych w grupie uczniów, rodziców uczniów i nauczycieli.
4. Rozpoznanie możliwości i potrzeb środowiska lokalnego poprzez obserwacje, wywiady z osobami znającymi to środowisko.

5. Przeprowadzenie analizy SWOT<sup>6</sup>.
6. Analiza zgromadzonego materiału oraz sformułowanie wniosków końcowych.
7. Opracowanie wstępnej wersji szkolnego programu profilaktycznego.
8. Porównanie szkolnego programu profilaktycznego z wizją szkoły, jej misją oraz programem wychowawczym, pod kątem ich zgodności np. podczas zebrania szkolnego.
9. Wprowadzenie ewentualnych korekt i opracowanie końcowej wersji szkolnego programu profilaktycznego.
10. Wprowadzenie w życie opracowanego programu.
11. Ewaluacja programu.

Wiedząc, co należy zrobić w dalszej kolejności, należy odpowiedzieć sobie na pytanie: kto powinien to zrobić w szkole – jedna wyznaczona osoba czy zespół? Znaczna część artykułowanych argumentów przemawia za tym, aby był to zespół, gdyż jego praca daje lepsze efekty niż praca jednej osoby. W skład tego zespołu może wchodzić pedagog szkolny, przedstawiciel dyrekcji, wychowawcy, rodzice, uczniowie, a nawet osoba z personelu technicznego. Zespół mogą uzupełniać również osoby na co dzień współpracujące ze szkołą np. pracownik poradni psychologiczno-pedagogicznej, osoba z urzędu miasta czy gminy, terapeuta lub policjant (Simm, Węgrzyn-Janek 2002, s. 9).

Tak stworzony zespół musi podołać wielu zadaniom:

- zdiagnozować środowisko, jego potrzeby i prognozy w zakresie problemów, którym mamy zapobiegać (niewiele szkół może sobie pozwolić na zatrudnienie fachowców do przeprowadzenia diagnozy chociażby ze względów finansowych),
- dotrzeć do najnowszej wiedzy z dziedziny profilaktyki (nie zawsze najlepszym pomysłem jest adaptowanie lub wprost realizowanie kupionych programów oferowanych przez specjalistów, często lepiej na bazie wiedzy i doświadczenia zbudować swój program),
- ukształtować umiejętność konstruktywnej pracy w zespole,
- stworzyć koncepcję systemowego programu profilaktyki szkoły (mimęły czasy, gdy budowano programy zapobiegające tylko alkoholizmowi czy narkomanii. Dzisiejszy program ma zmierzać do wszechstronnego rozwoju ucznia w różnych sferach jego funkcjonowania. Systemowy program to również program, którego wszystkie elementy środowiska szkolnego, lokalnego, rodzinnego działają w jednym kierunku, a ich działania uzupełniają się nawzajem),
- przygotować narzędzia i metody ewaluacji programu,
- wdrożyć swoje zamierzenia (często mamy pomysły, ale do ich realizacji nie dochodzi, gdyż zbyt silny jest opór czynnika ludzkiego, np.

<sup>6</sup> Szczegółowe omówienie analizy SWOT znajduje się w załączniku nr 9 do: Piotrowski P., Zajączkowski K. 2003, *Profilaktyka w gimnazjum. Projektowanie, realizacja, ewaluacja programów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

nauczycieli czy rodziców bądź zaplanowane działania są nieadekwatne do warunków szkoły czy jej lokalizacji. Dlatego pamiętać należy, że nasze zamierzenia muszą być realistyczne i osiągalne.

Praktycy są zdania, że zespół powinien składać się od 6 do 15 osób, w zależności od wielkości szkoły i powinien dopuszczać do swojego głównego składu rotacyjnie inne osoby. Chodzi tu przede wszystkim o takie jednostki, które mogą mieć inne spojrzenie na pojawiające się problemy, a także które potrafią zaskakiwać swoją pomysłowością i kreatywnością w przecięzaniu pojawiających się trudności.

Według G. Jabłońskiej i A. Kołodziejczyka (2005) punktem wyjścia do działań profilaktycznych jest diagnoza o charakterze socjologicznym. Ma ona na celu m.in. udzielić odpowiedź na węzłowe pytania: jakie są rodzaje i rozmiary występujących zachowań problemowych wśród adolescentów, jaki jest poziom ich wiedzy na ten temat i deklarowana postawa, jakie są potencjalne zasoby do wykorzystania w realizacji programu oraz jakie do tego rodzaju zjawisk występuje nastawienie w gronie nauczycielskim. Ten rodzaj diagnozy powinien być uzupełniony o rozpoznanie psychologiczne potrzeb uczniów i ich rodziców, grona pedagogicznego oraz środowiska lokalnego, jak również oczekiwań, które wynikają z poczucia zagrożenia patologią społeczną.

K. Wojcieszek (2002) wskazuje na przykładowe pytania do rozważenia przy wstępnej diagnozie sytuacji problemowych.

1.	Jakie zachowania ryzykowne uczniów zauważono w ostatnim czasie?
2.	O jakich problemach usłyszeli od uczniów nauczyciele?
3.	O jakich problemach uczniów i środowiska donosiła lokalna prasa?
4.	Co relacjonowali rodzice w spotkaniach indywidualnych i na wywiadówkach z nauczycielami i wychowawcami klas?
5.	Jakie problemy identyfikowali pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej?
6.	Jakie jest nasilenie aktów przemocy w szkole (w tym np. wandalizmu wobec mienia publicznego)?
7.	Jak uczniowie spędzają czas wolny?
8.	Co dzieje się wokół szkoły?
9.	Jak funkcjonują szkolne „azyle” w postaci szkolnych toalet i szatni?
10.	W jakich warunkach toczy się życie domowe uczniów?
11.	Czy dzieci lubią swoją szkołę?
12.	W jakim stopniu wychowankowie są aktywni w samorządzie?
13.	Czy uczniowie umieją się bawić w sposób konstruktywny?
14.	Jaki stosunek do problemów ważnych profilaktycznie mają nauczyciele?
15.	Jaka jest gotowość grona pedagogicznego do udziału w programie?
16.	Jaki jest stopień wiedzy i umiejętności w tym zakresie?
17.	Jakie doświadczenia profilaktyczne składają się na tradycję szkoły?
18.	Jaki jest stopień integracji środowiska szkolnego?
19.	Jak aktywni są rodzice uczniów?

**Źródło:** K. Wojcieszek 2002, *Wygrać życie. Szkolny program profilaktyki*, Rubikon, Kraków, s. 17.

Kolejnym krokiem w tworzeniu *Szkolnego Programu Profilaktycznego* jest wybór strategii działania. Inna będzie ona w przypadku profilaktyki uniwersalnej, która kierowana jest do całej społeczności szkolnej, inna gdy chodzi o profilaktykę selektywną, adresowaną do określonych (wybranych) grup podwyższonego ryzyka. Niezależnie jednak od rodzaju profilaktyki przyjęta strategia powinna spełniać funkcję:

- homeostatyczną, której celem jest zachowanie względnej równowagi biopsychicznej i społecznej ucznia w wymiarze obiektywnym i subiektywnym,
- usamodzielniającą, skierowaną na uzyskiwanie przez wychowanków większej autarkii w zaspokajaniu własnych potrzeb,
- socjalizującą, uspołeczniającą potrzeby jednostki, mając na uwadze jej funkcjonowanie w grupie (Gajewska 2003, s. 123).

Wybór określonej strategii powinien być powiązany z jej skutecznością, a co za tym idzie, z oceną jej przyszłych efektów w danych uwarunkowaniach społeczno-kulturowych. Do najważniejszych kryteriów oceny strategii i jej właściwego doboru, zdaniem J. Sierosławskiego i J. Zameckiej (2002, s. 24), zaliczamy: celowość, racjonalność, ekonomiczność, spójność wewnętrzną, interdyscyplinarność oraz kompleksowość.

Następnym elementem, który należy uwzględnić, jest zacieśnianie współpracy i budowanie zaufania z prawnymi opiekunami uczniów. Kwestia ta może być realizowane m.in. poprzez podnoszenie umiejętności wychowawczych rodziców w ramach grup wsparcia, zadaniowych i terapeutycznych, czy też uzgadnianie z opiekunami kierunków działań profilaktycznych oraz podejmowanie wspólnej pracy z rodziną nad problemami ich dziecka.

Jednocześnie opracowując *Szkolny Program Profilaktyczny* należy pamiętać, by odpowiadał on pewnym standardom. Takie reguły i normy Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowało dla pierwszorzędowych programów profilaktycznych realizowanych w szkołach i placówkach oświatowych (Wojcieszek, Szymańska 2003). Stworzyło również kryteria oceny jakości programów profilaktycznych<sup>7</sup> zwracając uwagę na aspekty: etyczne i zawodowe, adekwatność oddziaływań profilaktycznych kierowanych do konkretnego adresata programu, normy skuteczności programu, czas jego trwania, formy i metody pracy oraz jego elementy organizacyjne.

Jak można zauważyć, o jakości *Szkolnego Programu Profilaktyki* świadczyć będą podjęte działania na podstawie zawartej w nim:

- myśli koncepcyjnej – podstawa ideowa, spójność myśli na wszystkich etapach procesu wychowawczego,
- celowości – widoczne główne cele i pośrednie wychowania i profilaktyki,

<sup>7</sup> Standardy i kryteria oceny jakości programów profilaktycznych i promocji zdrowia psychicznego w ramach systemu rekomendacji. ORE, źródło: [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl); (data dostępu: 1.08.2011).

- zasięgu oddziaływań – zaangażowanie w pracę wszystkich wychowawców i nauczycieli, zagospodarowanie czasu lekcyjnego i pozalekcyjnego,
- atrakcyjności form – różnorodność pomysłów, dostosowanych do możliwości wszystkich uczniów (Furgoł 2003, s. 4–5).

Podsumowując tę część prowadzonych rozważań, w przekonaniu autorów optymalną propozycję budowy programu profilaktycznego spełnia model zaproponowany przez Z. Gasia obejmujący trzy postępujące po sobie fazy: fazę wstępnej identyfikacji, fazę diagnozy oraz fazę konceptualizacji (patrz tabela 2).

**Tabela 2.** Etapy budowy szkolnego programu profilaktyki

	Etap konstrukcji programu	Charakterystyka działań
I.	CEL	<b>Faza wstępnej identyfikacji</b>
		↓
		Wyzolowanie, nazwanie i ukazanie w szerszym kontekście teoretycznych objawów, które świadczą o występujących problemach i trudnościach
	Identyfikacja objawów	Można ją przeprowadzić konfrontując u dzieci adekwatność do wieku w 9 podstawowych wymiarach: emocjonalnym, społecznym, intelektualnym, kontaktów heteroseksualnych, funkcjonowania zawodowego, wykorzystania czasu wolnego, poczucia własnej tożsamości oraz ogólnej filozofii życia. W przypadku ludzi dorosłych są to: nastawienie wobec siebie, wzrost i rozwój osobisty, autonomię, adekwatne spostrzeganie rzeczywistości, kompetencję w działaniu oraz jakość relacji interpersonalnych. Na identyfikację niepokojących objawów składa się konfrontacja jakości funkcjonowania uczniów, nauczycieli i rodziców z wymienionymi wzorami.
	Wербalizacja problemu	Na podstawie objawów nazywamy problem jednocześnie przechodząc od rozumowania objawów zachowania konkretnych osób do postawienia problemu jako zjawiska, które dotyczy populacji. Umożliwia to skupienie się na mechanizmie dysfunkcji, a nie etykietowaniu osób dysfunkcyjnych.
	Teoretyczna perspektywa rozumienia problemu	Zwerbalizowany problem wskazuje na trudności, jakie mogą towarzyszyć konkretnemu zjawisku lub występować u konkretnej osoby lub grupy osób. Aby zaplanować działania i prawidłowo zdiagnozować sytuację, koniecznym jest powiązanie trudności związanych z określonym problemem z teoretyczną koncepcją psychologiczną, która wyjaśnia obserwowaną dysfunkcję i możliwości przeciwdziałania. Jest to o tyle ważne, że od tego, co musimy zrobić czy co musimy zdiagnozować zależy dobór specjalistów do działalności profilaktycznej.
II	CEL	<b>Faza diagnozy</b>
		↓
		Możliwe pełne oszacowanie tych przejawów funkcjonowania uczniów, nauczycieli i rodziców, które są ważne dla poznania przyczyn dysfunkcji i projektowania działań profilaktycznych
	Identyfikacja populacji badanej	Należy odpowiedzieć na 2 pytania; Kogo należy objąć badaniami? Jak liczna powinna być to grupa? Pamiętać należy, że musi być to grupa reprezentatywna i wyniki badań muszą być wiarygodne, by stanowić podstawę działań profilaktycznych

**Tabela 2. Cd.**

	Dobór narzędzi badawczych	Przy doborze narzędzi uwzględnić należy wybraną metodę badawczą, jej zgodności z przyjętą teorią psychologiczną oraz wartość psychometryczną.
	Realizacja procedury badawczej	Badania powinny prowadzić osoby wiarygodne cieszące się autorytetem osób znaczących w środowisku oraz kompetentne w zakresie wykonywanych badań.
	Analiza wyników badań	Materiał badawczy należy poddać analizie ilościowej (analizy opisowe, pod względem wskaźników i porównań, metoda analizy danych) i jakościowej. Nie mogą być to dane szacunkowe czy wycinki analiz.
	Werbalizacja zaleceń dla programu profilaktyki	Formuluje się je w następujący sposób: z uzyskanych wyników badań buduje się opis zbadanych prawidłowości a na tej podstawie tworzy się zalecenia do programu.
III	<b>Faza konceptualizacji</b>	
	CEL	↓
	Celem tej fazy jest sformułowanie istoty szkolnego programu profilaktyki	
	Określenie celu szkolnego programu	Cel programu to wskazanie stanu oczekiwanego i pożądanego, jaki powinien być osiągnięty po zrealizowaniu programu. Cel ma być mierzalny, oparty na przyjętych założeniach teoretycznych, wykorzystujący zalecenia płynące z przeprowadzonej diagnozy i uwzględniający przejawy dysfunkcjonalności osób lub grup społecznych.
	Określenie zadań programu	Zadania mają wynikać z założonego celu programu. Ich rozpisanie musi być powiązane ze wskazaniem osobistej odpowiedzialności realizatorów i uczestników działań profilaktycznych.
	Określenie sposobu realizacji	Sposób realizacji można rozpisać w formie harmonogramu i terminów realizacji poszczególnych przedsięwzięć – podział ten jest budowany w perspektywie roku szkolnego i poszczególnych poziomów nauczania.
	Określenie strategii ewaluacyjnej	Do rozważenia pozostają kwestie, czy będzie to ewaluacja zewnętrzna, czyli prowadzona przez zewnętrznych ewaluatorów czy wewnętrzna prowadzona przez osoby zaangażowane w tworzenie i realizację programu. Następnie należy rozważyć, jakie obszary programu zostaną poddane ewaluacji (mogą być to np. używane zasoby, zastosowane strategie, osiągnięte wyniki bezpośrednie, osiągnięte wyniki odroczone itd.)

**Źródło:** Z. Gaś 2006, *Profilaktyka w szkole*, WSiP, Warszawa.

Tworząc program szkolnej profilaktyki należy pamiętać nie tylko o właściwych etapach jego przygotowania, ale również o kilku podstawowych zasadach tj.:

- Ćwiczenia i informacje zawarte w programie muszą być dostosowane do poziomu rozwojowego odbiorcy.
- Przekazywane podczas programu informacje muszą być:
  - a) rzetelne (informacje muszą być wiarygodne poparte przykładami, ze środowiska lokalnego);
  - b) rzeczowe (nie powinno się straszyć, a raczej odwoływać do emocji odbiorcy).
- Przekazywane informacje powinny uwzględniać już posiadaną przez adresatów wiedzę w tym zakresie (nie można mówić o czymś, co dzieci

doskonale wiedzą lub o sprawach całkowicie nowych, gdyż może to spowodować ciekawość dzieci w zakresie np. ryzykownych zachowań).

- Informacje nie powinny być zbyt szczegółowe – mogą wówczas stanowić instruktaż nieprawidłowych zachowań (Szymańska 2002, s. 52–53).

Jak ostrzega J. Szymańska, brak przyjęcia wymienionych reguł zwykle powoduje małą skuteczność programu. Ponadto grozi to sytuacją, w której program zamiast zapobiegać zagrożeniom może je wręcz inspirować.

## 5. Składowe elementy *Szkolnego Programu Profilaktyki*

Na bazie przeanalizowanych Szkolnych Programów Profilaktycznych można wyróżnić następujące elementy w sporządzanym przez poszczególne podmioty dokumencie:

- **Strona tytułowa** – wskazuje, jakiej szkoły dotyczy program, w jakim okresie on obowiązuje (zwykle przyjmuje się okres od 3 do 5 lat).
- **Część wstępna** zawierająca:
  1. Podstawy prawne funkcjonowania programu (akty prawne międzynarodowe, krajowe, programy krajowe i ogólnopolskie, wewnętrzne dokumenty szkoły);
  2. Diagnozę sytuacji dydaktyczno-wychowawczej w szkole obejmującą opis metod i narzędzi wykorzystanych w diagnozie, określenie problemów występujących w szkole oraz ich przyczyn (związanych z samym uczniem, jego rodziną i szkołą).

W analizowanych dokumentach wskazuje się na następujące narzędzia i metody zbierania materiału diagnostycznego:

- Badania ankietowe dotyczących problematyki uzależnień (narkomania, alkoholizm, nikotynizm, klimat szkoły (26 przypadków)).
- Obserwacja uczniów na zajęciach dydaktycznych, praktycznych, pozalekcyjnych, wycieczkach, uroczystościach szkolnych, w bibliotece szkolnej, na korytarzach w czasie przerw, na boiskach i halach sportowych, w drodze do i ze szkoły (50 przypadków).
- Analiza dokumentów (zapisy w protokołach z konferencji klasyfikacyjnych i plenarnych oraz w dziennikach lekcyjnych) w zakresie osiągnięć szkolnych uczniów (48 przypadków).
- Analiza dokumentów szkolnych – protokołów zespołów przedmiotowych, zapisów w dziennikach lekcyjnych, zeszytach wychowawczych (50 przypadków).
- Analiza dokumentacji pedagoga szkolnego (38 przypadków).
- Rozmowy indywidualne (5 przypadków).
- Socjometria (1 przypadek).
- Analiza dokumentacji z uczestnictwa w realizowanych dotychczas programach (5 przypadków).

- Analiza informacji przekazywanych z instytucji współpracujących ze szkołą (1 przypadek).
- Analiza dokumentacji szkolnej dotyczącej interwencji profilaktyczno-wychowawczej (1 przypadek).
- Wywiad (5 przypadków).

Natomiast w zakresie zdiagnozowanych problemów na terenie szkoły wymienia się:

1. Naruszanie dyscypliny szkolnej – np. niska frekwencja na lekcjach, wagary, spóźnienia, opuszczanie pojedynczych lekcji, ucieczki z lekcji (50 przypadków).
2. Przejawy niedostosowania społecznego w środowisku uczniowskim – np. używanie alkoholu i innych środków odurzających, przestępczość nieletnich (50 przypadków).
3. Agresję i przemoc rówieśniczą np. drobne bójki, zaczepki, wymuszenia, wyśmiewanie, odtrącanie, wykluczanie z grupy oraz cyberagresja w sieci internetowej (50 przypadków).
4. Brak motywacji do nauki, niskie potrzeby edukacyjne, nieumiejętność konstruktywnego rozwiązywania konfliktów, zaburzenia w komunikacji, brak umiejętności zachowań asertywnych (42 przypadki).
5. Brak alternatywnych form spędzania czasu wolnego w środowisku lokalnym (12 przypadków).

Z kolei w ramach przyczyn określonych problemów brane są pod uwagę następujące zmienne:

Związane z samym uczniem:	Związane z rodziną ucznia:	Związane ze szkołą:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• brak osiągnięć szkolnych skutkujących absencją na zajęciach,</li> <li>• kryzysy rozwojowe mogące mieć wpływ na realizację obowiązku szkolnego,</li> <li>• brak umiejętności rozwiązywania problemów życiowych, które mogą prowadzić do agresji.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• niezaspokojenie podstawowych potrzeb psychicznych przez rodziców (miłości, bezpieczeństwa, itp.),</li> <li>• niski poziom wykształcenia i statusu materialnego rodziców,</li> <li>• zbyt wysokie wymagania wobec dziecka,</li> <li>• patologie społeczne w rodzinach, negatywne wzorce postępowania.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stres wywołany pisaniem sprawdzianów, klasówek, kartków, odpowiedziami ustnymi,</li> <li>• duża liczebność uczniów w klasach,</li> <li>• braki systemu szkolnego.</li> </ul>

W analizowanych programach tylko w dwóch starano się wyjaśnić zdiagnozowane problemy dokonując identyfikacji ich ewentualnych przyczyn. W pozostałych pominięto tę kwestię.



W ramach pracy koncepcyjnej nad programem profilaktycznym wskazuje się również przeprowadzenie analizy SWOT. W analizowanych dokumentach wynika, że tylko w jednym została ona zamieszczona, a w 5 znajdowały się zapisy świadczące o realizacji tej czynności np. w postaci wypisania mocnych stron szkoły.

- **Cele programu** (przeгляд formułowanych celów programów przedstawia tabela 3.

**Tabela 3.** Przykładowe cele analizowanych programów profilaktycznych

<b>Szkoła podstawowa</b>	
<b>CELE OGÓLNE PROGRAMU</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reagowanie na pojawiające się zagrożenia.</li> <li>✓ Kształtowanie ważnych umiejętności psychospołecznych.</li> <li>✓ Promocja zdrowego stylu życia.</li> <li>✓ Kształtowanie postaw i zachowań społecznie pożądanych poprzez zintegrowane działania nauczycieli, uczniów i rodziców.</li> <li>✓ Dostarczenie dzieciom i rodzicom informacji na temat skutków zachowań ryzykownych, by wychowanek mógł zmieniać niewłaściwe postawy i zachowania.</li> <li>✓ Uczucie ważnych umiejętności psychologicznych i społecznych, które pozwolą na lepsze radzenie sobie w sytuacjach trudnych.</li> <li>✓ Zapewnienie bezpiecznych warunków nauki i zabawy.</li> <li>✓ Doskonalenie pracy wychowawczej celem zminimalizowania zachowań agresywnych wśród uczniów.</li> <li>✓ Kształtowanie kompetencji i odpowiedzialności dzieci w zakresie budowania postawy społecznie akceptowanej, życia w zdrowiu fizycznym i psychicznym, z dala od złych nawyków i nałogów, w oparciu o poczucie tożsamości i wiary we własne możliwości oraz w poczuciu więzi rodzinnej, reagowanie w sytuacjach rozpoznania pierwszych prób podejmowania zachowań ryzykownych poprzez odwołanie się do specjalistycznej pomocy.</li> <li>✓ Promowanie zachowań alternatywnych do zachowań problemowych: tolerancji, zdrowego stylu życia, pozytywnych kontaktów z innymi, pokojowego rozwiązywania konfliktów, konstruktywnego radzenia sobie z problemami.</li> </ul>
<b>CELE SZCZEGÓLWE PROGRAMU</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Minimalizowanie zjawiska przemocy i agresji wśród uczniów.</li> <li>✓ Eliminacja zachowań agresywnych w szkole i poza szkołą: bójki, kradzieże, akty wandalizmu.</li> <li>✓ Wyposażenie uczniów w wiedzę i umiejętności zapobiegające nałogom i zachowaniom ryzykownym.</li> <li>✓ Integracja uczniów i doskonalenie relacji koleżeńskich.</li> <li>✓ Udzielanie pomocy i wspieranie prawidłowego rozwoju emocjonalnego i społecznego ucznia.</li> <li>✓ Kształtowanie właściwych postaw wobec zdrowia fizycznego i psychicznego.</li> <li>✓ Wzmocnienie czynników kreujących zdrowy styl życia.</li> <li>✓ Wzmocnienie u uczniów postaw pożądanych społecznie i akceptowanych powszechnie zachowań.</li> <li>✓ Pomaganie uczniom w budowie własnej hierarchii wartości.</li> <li>✓ Uzyskanie zmiany w zachowaniach u zagrożonych niedostosowaniem społecznym uczniów.</li> <li>✓ Wzbudzenie w uczniach poczucia odpowiedzialności za własne zdrowie.</li> </ul>
<b>Gimnazjum</b>	
<b>CELE OGÓLNE PROGRAMU</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ochrona uczniów przed zagrożeniami uzależnień.</li> <li>✓ Reagowanie na pojawiające się zagrożenia.</li> <li>✓ Promocja zdrowego stylu życia.</li> <li>✓ Kształtowanie ważnych umiejętności psychospołecznych. Wzmacnianie poczucia własnej wartości i skuteczności ucznia, motywowanie do rozwoju i osiągania sukcesów.</li> <li>✓ Budowanie atmosfery zaufania, odpowiedzialności i sprawiedliwości. Eliminowanie czynników ryzyka i kształtowanie zachowań asertywnych. Rozpowszechnianie prawdziwych i rzetelnych informacji o zagrożeniach. Minimalizacja oddziaływania czynników ryzyka.</li> <li>✓ Wspieranie osobowego rozwoju uczniów jako najważniejszego czynnika chroniącego przed podejmowaniem zachowań ryzykownych.</li> <li>✓ Zwiększenie motywacji dzieci do realizacji obowiązku szkolnego.</li> </ul>

**Tabela 3. Cd.**

<b>CELE SZCZEGÓŁOWE PROGRAMU</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dostarczenie uczniom i rodzicom adekwatnych informacji na temat skutków ryzykownych zachowań i umożliwienie racjonalnego wyboru własnych postępowań.</li> <li>✓ Pomoc w rozwijaniu ważnych umiejętności psychospołecznych.</li> <li>✓ Rozwijanie możliwości podejmowania działań alternatywnych poprzez zaangażowanie uczniów w działalność pozytywną.</li> <li>✓ Reagowanie w sytuacjach rozpoznawania pierwszych prób zachowań ryzykownych, informowanie o tym wychowawców, rodziców, a w razie potrzeby odwoływanie się do specjalistycznej pomocy.</li> <li>✓ Ciągła praca nad zdyscyplinowaniem uczniów na lekcjach.</li> <li>✓ Pomoc wychowawcom, uczniom i rodzicom w organizowaniu kontaktów ze specjalistami.</li> <li>✓ Ścisła współpraca z rodzicami w celu likwidacji zachowań ryzykownych.</li> <li>✓ Uświadamianie uczniom i rodzicom, do czego służy komputer – zapobieganie uzależnieniom od komputera.</li> <li>✓ Upowszechnianie wśród młodzieży znajomości prawa i wyrabianie nawyku poszanowania go.</li> <li>✓ Troska o realizację obowiązku szkolnego – przeciwdziałanie wagarom oraz dbanie o dyscyplinę.</li> <li>✓ Poznanie systemu rodzinnego i środowiska, w którym przebywa uczeń.</li> </ul>
--	--

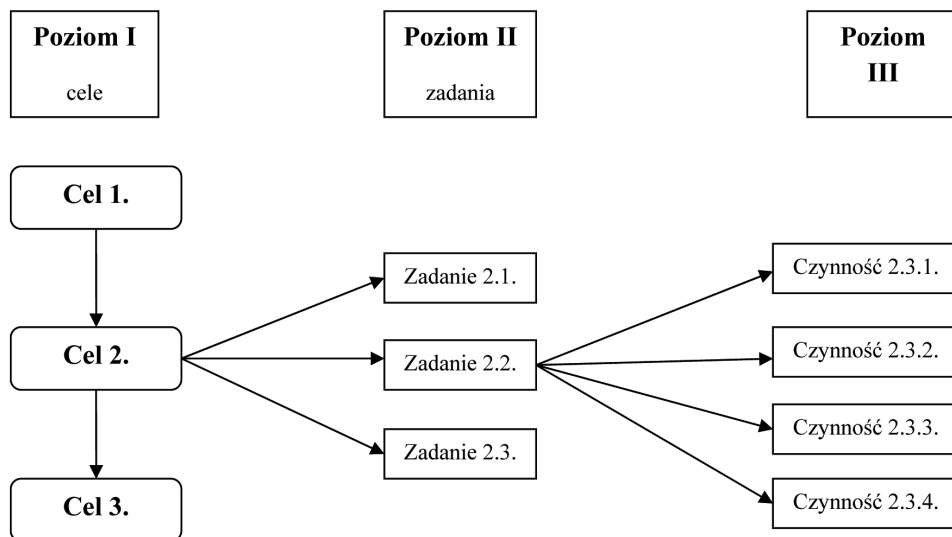
Biorąc pod uwagę budowę celów zawartych w programach należy stwierdzić, że prawie połowa z nich (23 programów) posiada sformułowane od 2 do 5 celów bez wyodrębniania celów ogólnych i szczegółowych. 26 programów posiada wyróżniony cel główny i cele szczegółowe, przy czym cele te nie spełniają wymogów celów operacyjnych (zasada SMART). Tylko w jednym przypadku program miał prawidłowo zbudowany cel ogólny (strategiczny) oraz cele operacyjne.

- **Zadania do realizacji w ramach programu.** Wśród przebadanych dokumentów zadania zamieszczone w programie zawierały się w sformułowanych celach. Były to m.in.:
  1. Doskonalenie kadry pedagogicznej pod kątem realizacji SPP.
  2. Wypracowanie wspólnych zasad i procedur obowiązujących w szkole.
  3. Organizowanie przedsięwzięć wspierających uczniów w rozwoju psychospołecznym.
  4. Dostarczenie uczniom wiedzy w zakresie ich odpowiedzialności za własne działania, umiejętności i zachowania.
  5. Stworzenie warunków do wchodzenia w sytuacje społeczne, ukazanie korzyści wynikających z przestrzegania zasad społecznych.
  6. Współpraca z samorządem szkolnym na rzecz wzmocnienia jego roli we współdecydowaniu o ważnych sprawach dotyczących młodzieży.
  7. Podejmowanie współpracy z instytucjami wspierającymi szkołę w realizowaniu profilaktyki.
  8. Włączenie uczniów i rodziców w akcje lokalne o charakterze profilaktycznym.

- **Harmonogram realizacji działań**, najczęściej ulokowany w zapisie tabelarycznym z podziałem na kategorie:

Cele programu	Zadania do wykonania	Czynności do realizacji	Formy i metody realizacji	Podmioty współpracujące	Osoby odpowiedzialne	Termin	Efekty-wskaźniki	Sposób ewaluacji	Uwagi

W 10 programach zadania do realizacji podzielono na 4 grupy odbiorców: uczniów, rodziców, nauczycieli oraz pracowników niepedagogicznych szkoły. 11 z analizowanych harmonogramów posiadało konstrukcję uszczegóławiającą, która obejmowała w swoim modelu podział na poziomy, cele i zadania zgodnie z niżej zamieszczonym schematem (patrz rysunek 3).



**Rysunek 3.** Poziomy planowania działań profilaktycznych

Źródło: Opracowanie własne.

Takie przedstawienie omawianych elementów programu jest czytelne dla jego odbiorcy i pozwala uniknąć częstych błędów typu: jeden cel jest przetworzony na jedno zadanie, a następnie jedną czynność do wykonania. Wśród

badanych dokumentów jeden z nich posiadał wymienione wady konstrukcyjne. Dwa programy posiadały harmonogramy rozbudowane o elementy ewaluacji oraz spodziewane efekty i ich wskaźniki. Za podstawowy błąd analizowanych harmonogramów należy uznać brak terminu wykonania zaplanowanych działań. Taką wadę posiadało 16 na 50 sprawdzonych programów.

- **Ewaluacja.** Ten element programu powinien dotyczyć metod, sposobu, organizacji i zakresu oceny realizowanego projektu – np. uzyskane wyniki bezpośrednio lub odroczone, przebieg procesu, czy zastosowane strategie. We wszystkich analizowanych programach występuje element dotyczący ewaluacji programu. Jednak w 38 przypadkach są to zapisy bardzo ogólnikowe i nie przedstawiają, w jaki sposób ocena będzie przebiegać, ani też których elementów programu będzie dotyczyć bądź jakie grupy odbiorców będą w tym procesie badane. W 9 dokumentach wprawdzie opisano ewaluację, ale wskazano tylko na metody, które zostaną w niej wykorzystane oraz czas realizacji. W 3 przypadkach programy zawierają pełny opis procedury ewaluacyjnej, narzędzia ewaluacyjne oraz wskaźniki.

## 6. Skuteczność Szkolnego Programu Profilaktycznego

W aktualnej sytuacji, w toczonych dyskusjach na temat *Szkolnego Programu Profilaktycznego* nie tyle rozmawia się, czy należy go i jak opracować, ale co robić, by był on bardziej skuteczny.

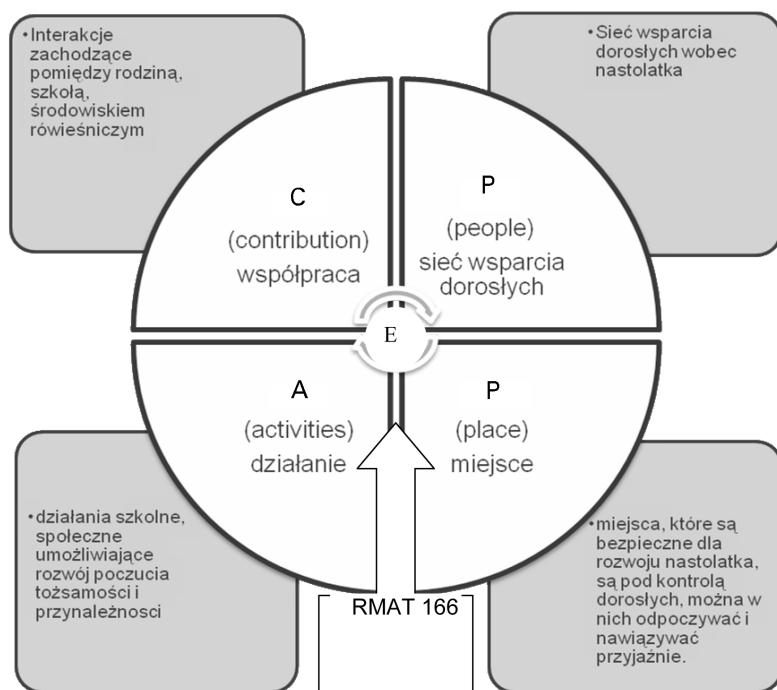
Zgodnie z modelem elastycznej bazy wyjściowej do konstruowania oddziaływań profilaktycznych (PCAP) ważne znaczenie w tym względzie mają obszary obejmujące: zasoby ludzkie, współpracę, wyselekcjonowaną specyfikację działań i miejsce (Bloch 2010, s. 321) – patrz rysunek 4.

W opinii Z. Gasia można wyróżnić szereg kwestii, które rzutują na skuteczność SPP, ale jego zdaniem cztery z nich (patrz rysunek 5) należy uznać za podstawowe: posiadane zasoby, przyjętą strategię oddziaływań oraz uzyskane wyniki bezpośrednich i odroczonej zmian.

K. Ostaszewski (2003, s. 119–121) sądzi natomiast, iż na powodzenie programu profilaktycznego mają wpływ: przygotowanie i motywacja realizatorów, podstawy empiryczne i teoretyczne, dobór metod interaktywnych i odpowiednia intensywność zajęć, działania szkolno-środowiskowe, potrzeby grup mniejszościowych, dzieci i młodzieży z grup zwiększonego ryzyka oraz ewaluacja i monitorowanie.

J. V. Fetro i J. C. Drolet (2003) na podstawie prowadzonych badań uważają zaś, że skuteczne programy profilaktyczne posiadają następujące elementy:

1. Dostarczają odpowiednich informacji.
2. Sprawdzają percepcję ryzyka i szkodliwości.



**Rysunek 4.** Model programowania działań profilaktycznych dla młodzieży – PCAP

**Źródło:** *Getting through adolescence: develop programs that promote resilience*; źródło: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_go2827/is\\_n9\\_v26/ai\\_n28674159](http://findarticles.com/p/articles/mi_go2827/is_n9_v26/ai_n28674159); (data dostępu: 13.08.2011).



**Rysunek 5.** Elementy SPP uwzględniane przy ocenie jego skuteczności

**Źródło:** Opracowanie na podstawie: Z. Gaś 2004, *Szkolny program profilaktyki*, Wydawnictwo Fundacja „Masz Szansę”, Lublin, s. 39.

3. Koncentrują się na krótkoterminowych konsekwencjach zachowań ryzykownych.
4. Uwzględniają wewnętrzne i zewnętrzne wpływy.
5. Korygują błędne przekonania o nasileniu zachowań ryzykownych w najbliższym otoczeniu.
6. Uwzględniają potrzeby rozwojowe młodzieży.
7. Budują kompetencje osobiste i społeczne.
8. Angażują liderów młodzieżowych.
9. Angażują dorosłych liderów (Rylke, Tuszewski 2004, s. 206–211).

Podobny wykaz czynników można wygenerować na bazie prowadzonych badań w Polsce, czego dowód stanowi niżej zamieszczona tabela 4.

**Tabela 4.** Czynniki wpływające na podniesienie skuteczności szkolnych działań profilaktycznych

Czynniki wpływające na podniesienie skuteczności szkolnych działań profilaktycznych	Źródło
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Działania powinny być poprzedzone rzetelną diagnozą środowiska szkolnego.</li> </ul>	(Gaś 2005, s.15; Szymańska 2005, s. 22–32; Simm 2002, s. 8)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wczesna identyfikacja i interwencja wobec zachowań problemowych.</li> </ul>	(Gryniuk-Toruń 2003, s. 90)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Działania profilaktyczne powinny być zaplanowane i strukturalizowane w ramach szkolnego programu profilaktycznego, który jest spójny ze szkolnym programem wychowawczym.</li> </ul>	(Gaś 2005, s. 19; Kosińska 2002, s. 5; Szpringer 2004, s. 91)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Znaczący wpływ ma klimat w szkole, przepisy i procedury szkolne oraz budowanie świadomości uwarunkowań formalnych profilaktyki.</li> </ul>	(Wojcieszek 2002, s. 50, Gaś 2006, s. 105)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizatorzy powinni zarówno posiadać wiedzę z zakresu zapobiegania zachowaniom dewiantyjnym, specyfiki funkcjonowania dzieci i młodzieży, jak i znać specyfikę środowiska, w którym mają być realizowane działania. Posiadane kompetencje profilaktyczne i umiejętności specjalne powinni stale doskonalić.</li> </ul>	(Szymańska 2002b, s. 52; Gaś 2005, s. 19; Gaś 2006, s. 125–145)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dostosowanie działania profilaktyczne do poziomu dojrzałości uczniów i włączanie w działania profilaktyczne grupy rówieśniczej np. poprzez realizację młodzieżowych programów wsparcia rówieśniczego.</li> </ul>	(Gaś 1995, s. 43–52; Gryniuk-Toruń 2003, s. 91; Gaś 2006, s. 168–189)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Włączanie w działania rodziców np. poprzez trening umiejętności rodzicielskich, pedagogizację rodziców, budowanie partnerstwa szkoły z rodzicami.</li> </ul>	(Kosińska 2002, s. 19; Moczydłowska, Pelszyńska 2006, s. 8–12; Gaś 2006, s. 151–168)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Działania profilaktyczne w szkole powinny wynikać ze spójności działania wielu środowisk w ramach lokalnej społeczności np. poprzez budowanie koalicji środowiskowej, diagnozę zasobów lokalnej społeczności czy programy działań środowiskowych.</li> </ul>	(Szpringer 2004, s. 92; Gaś 2006, s. 190–200)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skuteczność profilaktyki zależy od respektowania w działaniu strategii profilaktycznych, zarówno w profesjonalnym programie jak i zachowaniach nauczyciela.</li> </ul>	(Wojcieszek 2001, s. 24)

**Źródło:** Opracowanie własne.

Wymienione w tabeli 4 obszary skuteczności działań profilaktycznych stanowią zazębiające się zakresy, w których dbać trzeba o wysoki poziom realizacji. Zdaniem części osób badających skuteczność profilaktyki można poziom ten poprawić, m.in. poprzez większe zaangażowanie przedstawicieli środowisk naukowych w opracowywanie programów (Deptuła 2000, s. 243–256), intensyfikację działań z zakresu szeroko rozumianej promocji zdrowia (Woynarowska, 1999, s. 88–93) lub budowanie programów w oparciu o solidne podstawy teoretyczne i promowanie badań ewaluacyjnych (Ostaszewski 2003). Inni wyrażają wątpliwości co do skuteczności profilaktyki w ogóle i uważają, że w związku z tym należy poszukiwać innych strategii działania (Sierosławski, Zieliński 2000a, s. 4–7, 2000b, s. 26–46).

## 7. Wnioski

Występują tendencje do replikowania funkcjonujących „wzorów” programów profilaktycznych na gruncie konkretnej szkoły, co stwarza iluzję, że każda z nich ma takie same zagrożenia i trudności wychowawcze (Gaś 2006, s. 8).

*Szkolny Program Profilaktyczny* na stałe wpisał się w rzeczywistość oświatową jako dokument planistyczny przesadzający o kierunku, skali i natężeniu podejmowanych działań na rzecz ograniczania zachowań problemowych wśród dzieci i młodzieży w wieku szkolnym.

Twórcy programów posiadają trudności w jasnym formułowaniu celów ogólnych (strategicznym) i operacyjnych oraz przekładaniu ich na czynności do realizacji.

Brak odgórnie określonych wytycznych co do zawartości i sposobu budowy *Szkolnego Programu Profilaktycznego* skutkuje jego konstrukcyjną dowolnością, niekiedy brakiem czytelności oraz pomijaniem istotnych elementów dotyczących głównie sposobu prowadzenia ewaluacji programu, terminów realizacji przewidzianych zadań oraz wskaźników służących do pomiaru uzyskanych efektów.

## Bibliografia

1. Baryła-Matejczuk M. 2013, *Konstruowanie szkolnego programu profilaktyki aktualnym zadaniem szkoły*, Wyd. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
2. Bloch U. 2010, *Szkoła. Integrowanie wychowania i profilaktyki*, w: *Wezwani do działania. Zasoby społeczne w profilaktyce zachowań destrukcyjnych*, red. I. Niewiadomska, M. Kalinowski, Wyd. KUL, Lublin.
3. Bucka B. 2003, *Szkolny Program Profilaktyki – materiały konferencyjne*, Metis, Katowice.

4. Deptuła M. 2000, *Wczesna profilaktyka uzależnień w grupach dzieci i młodzieży – potrzeby społeczne i zadania pedagogów*, [w:] *Zdrowie człowieka w jego egzystencji*, red. I. Kropińska, Wyd. Elbląskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Elbląg.
5. Fetro J. V., Drolet J. C. 2003, *Essential elements of prevention programs*, PBS Teacher Source, źródło: [http://www.pbs.org/teachersource/whats\\_new/health/feb00.shtm](http://www.pbs.org/teachersource/whats_new/health/feb00.shtm); (data dostępu: 12.12.2010).
6. Furgoń S. 2003, *Miejsce programu profilaktyki w programowaniu działań szkoły – materiały konferencyjne*, Metis, Katowice.
7. Gajewska G. 2003, *Rodzina w etiologii niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży wyznacznikiem zintegrowanej i wieloaspektowej profilaktyki wychowawczej w środowisku zamieszkania*, [w:] *Ciągłość i zmiana w obszarze profilaktyki społecznej i resocjalizacyjnej*, red. D. Rybczyńska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
8. Gaś Z. 1995, *Pomoc psychologiczna młodzieży*, WSiP, Warszawa.
9. Gaś Z. 1997, *Profilaktyka w szkole*, [w:] *Zapobieganie uzależnieniom uczniów*, red. B. Kamińska-Buško, Wyd. CPPP MEN, Warszawa.
10. Gaś Z. 2004a, *Identyfikacja uwarunkowań wyjściowych profilaktyki w szkole*, [w:] *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole*, red. Z. Gaś, Wyd. Pracownia Wydawnicza Fundacji „Masz Szansę”, Lublin.
11. Gaś Z. 2004b, *Szkolny program profilaktyki*, Wydawnictwo Fundacja „Masz Szansę”, Lublin, s. 39.
12. Gaś Z. 2005, *Profilaktyka w szkole*, w: *Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, red. B. Kamińska-Buško, J. Szymańska, Wyd. CMPPP, Warszawa.
13. Gaś Z., 2006, *Profilaktyka w szkole*, WSiP, Warszawa.
14. Gryniuk-Toruń I. 2003, *Oddziaływania profilaktyczne w szkole jako próba przeciwdziałania zaburzeniom zachowania w okresie dorastania*, [w:] *Pomagać rodzinie, problemy współczesnej rodziny w ujęciu psychologicznym*, red. G. Soszyńska, Wyd. Polihymnia, Lublin.
15. Jabłońska G., Kołodziejczyk A. 2005, *Co to jest profilaktyka?* źródło: [www.forumliderow.pl](http://www.forumliderow.pl) (data dostępu: 15.07.2006).
16. Kosińska E. 2002, *Mądrze i skutecznie. Zasady konstruowania szkolnego programu profilaktyczno-wychowawczego*, Wyd. Rubikon, Kraków.
17. Krzyżak-Szymańska E., Szymański A. 2009, *Czynniki zakłócające proces szkolnej adaptacji gimnazjalistów*, [w:] *Zagrożenia cywilizacyjne dzieci i młodzieży w kontekście pedagogicznym*, red. E. Krzyżak-Szymańska, Wyd. GWSP, Mysłowice.
18. Lalak D., Pilch T. 1999, *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wyd. „Zak”, Warszawa.
19. Moczyłowska J., Pełszyńska I. 2006, *Profilaktyka w szkole dla młodzieży niedostosowanej społecznie: elementy programu i scenariusze zajęć dla uczniów klas VI szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych*, Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów.
20. Ostaszewski K. 2003, *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*, SCHOLAR, Warszawa.
21. Paż B., Paż G. 2002, *Szkoła, która ochrania. Szkolny program profilaktyki*, Wyd. Rubikon, Kraków.
22. Piotrowski P., Zajączkowski K. 2003, *Profilaktyka w gimnazjum. Projektowanie, realizacja, ewaluacja programów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.



23. Pytka L. 1997, *Profilaktyka wykołejenia społecznego*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wyd. Fundacja „Innowacja”, Warszawa.
24. Rylke H., Tuszewski T. 2004, *Powrót do źródeł. O profilaktyce w szkołach*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce.
25. Sierosławski J., Zamecka J. 2002, *Jak budować lokalne strategie profilaktyczne*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red G. Świątkiewicz, Wyd. Krajowe Biuro ds. przeciwdziałania narkomanii, Warszawa.
26. Sierosławski J., Zieliński A. 2000a, *Młódzież i alkohol – wyniki badań szkolnych ESPAD*, „Świat Problemów” nr 9(92).
27. Sierosławski J., Zieliński A. 2000b, *Narkotyki a młodzież*, „Serwis Informacyjny Narkomania”, nr 12/13.
28. Simm M., Węgrzyn-Janek E. 2002, *Budowanie szkolnego programu profilaktyki*, Wyd. Rubikon, Kraków.
29. *Standardy i kryteria oceny jakości programów profilaktycznych i promocji zdrowia psychicznego w ramach systemu rekomendacji*. ORE, źródło: [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl); (data dostępu: 1.08.2011).
30. Szpringer M. 2004, *Profilaktyka społeczna: rodzina, szkoła, środowisko lokalne*, Wyd. Akademia Świętokrzyska, Kielce.
31. Szymańska J., Zamecka J. 2002, *Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red G. Świątkiewicz, Wyd. Krajowe Biuro ds. przeciwdziałania narkomanii, Warszawa.
32. Szymańska J. 2002b, *Szkoła jako miejsce realizacji działań profilaktycznych*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red G. Świątkiewicz, Wyd. Krajowe Biuro ds. przeciwdziałania narkomanii, Warszawa.
33. Szymańska J. 2005, *Program profilaktyki w pracy szkolnej*, w: *Profilaktyka w szkole*, red. B. Kamińska-Buśko, J. Szymańska, Warszawa.
34. Szymański A. 2010, *Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży*, Wyd. WSP TWP, Warszawa.
35. Wojcieszek K. 2001, *Profilaktyka w szkole, Poradnik wychowawcy*, red. M. Pomianowska, Wyd. Raabe, Warszawa.
36. Wojcieszek K., Szymańska J. 2003, *Standardy jakości pierwszorzędowych programów profilaktycznych realizowanych w szkołach i placówkach oświatowych* (wersja poprawiona marzec 2003), źródło: [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl); (data dostępu: 1.08.2011).
37. Wojcieszek K. 2002, *Wygrać życie. Szkolny program profilaktyki*, Wyd. Rubikon, Kraków.
38. Woynarowska B. 1999, *Narodowy Program Zdrowia – ewolucja, możliwości realizacji*, [w:] *Promocja zdrowia. Wydanie nowe*, red. J. Karski, Wyd. Ignis, Warszawa.

**Słowa kluczowe:** profilaktyka, szkoła, program profilaktyczny, uczeń.

### STRESZCZENIE

Artykuł: „Budowa «*Szkolnego Programu Profilaktycznego*» – teoria a praktyka postępowania” przedstawia wskazówki (wytyczne) dotyczące tworzenia *szkolnego programu profilaktycznego*. Na podstawie analizy 50 programów profilaktycznych funkcjonujących w szkołach podstawowych i gimnazjum autorzy opisali ich poszczególne elementy oraz występujące w nich błędy czy braki. Zaproponowali także modelowe rozwiązania w zakresie konstrukcji dokumentu „*Szkolny Program Profilaktyczny*” i przedstawili wskazówki metodyczne jego tworzenia.

**Keywords:** prevention, school, preventive program, a student.

### The construction of the “Preventive School Program” – the theory and practice of conduct

#### SUMMARY

Article: „The construction of the “Preventive School Program” – the theory and practice of conduct” shows guidance how to create a school prevention program. Basing on analysis of 50 prevention programs used in primary and secondary schools, authors describe their various elements and present mistakes or failing in them. They also proposed model solutions for the construction of the „Preventive School Program” and presented the guidelines of their creation.



**Część III.**

**WYBRANE ŚRODOWISKA EDUKACYJNE  
I ICH PROBLEMY**

---

---



**MACIEJ BERNASIEWICZ**

GWSH w Katowicach

**MONIKA NOSZCZYK-BERNASIEWICZ**

UŚ w Katowicach

# **Edukacja w placówkach resocjalizacyjnych szansą na integrację społeczną nieletnich przestępców**

**Education in the correctional facilities as counteracting  
the social exclusion of the delinquents**

## **1. Wstęp**

Do najbardziej restrykcyjnych placówek resocjalizacyjnych należy zakład poprawczy oraz schronisko dla nieletnich. Edukacją i wychowaniem w tych placówkach pragniemy zająć się w prezentowanym artykule. Integracyjny (inkluzyjny) walor tej edukacji odnieść możemy jednak również do pozostałych placówek resocjalizacyjnych, stąd uogólniony tytuł rozprawy odnoszący się do wszelkich rezydencjalnych placówek resocjalizacyjnych posiadających własne szkolnictwo. Pisząc o zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich należy rozpocząć od tego, iż według danych Departamentu Wykonywania Orzeczeń i Probacji Ministerstwa Sprawiedliwości (*Informacja o stanie... 2006*) w Polsce funkcjonuje 35 placówek tego typu, z czego 9 to schroniska dla nieletnich, 17 – zakłady poprawcze, 9 – zakłady poprawcze wraz z grupami schroniskowymi. Kazimierz Ptak uważa, że „zakład poprawczy jest instytucją resocjalizacyjną mało popularną, lecz społecznie niezbędną” (Ptak, Ptak 2004, s. 241). Przesłankami zastosowania wobec nieletniego najsurowszego środka poprawczego w postaci umieszczenia w zakładzie poprawczym są (Szumski 1996, s. 18; Gaberle, Korcyl-Wolska 2002, s. 77–80):

- wysoki stopień demoralizacji nieletniego,
- dopuszczenie się przez niego czynu karalnego,
- okoliczności i charakter czynu,

- wychowywanie nieletniego, które dotychczas nie dało pozytywnych rezultatów, lub
- dotychczas stosowane środki wychowawcze nie rokują resocjalizacji nieletniego – brak pomyslnych rokowań (negatywna prognoza) co do możliwości resocjalizacji nieletniego.

Na celowość umieszczenia nieletniego w zakładzie poprawczym wskazuje nie tylko wysoki stopień społecznego niebezpieczeństwa czynu, głęboka demoralizacja nieletniego i względy prewencji ogólnej, ale również potrzeba skutecznego wpojenia mu szacunku dla prawa i zasad współżycia społecznego, dla nauki i pracy, a ponadto potrzeba nauczenia go zawodu, zwłaszcza gdy na skutek rozbicia rodziny lub demoralizacji rodziców ma on ograniczone możliwości edukacji i zdobycia zawodu w warunkach wolnościowych (Gaberle, Korcyl-Wolska 2002, s. 79).

Umieszczenie w zakładzie poprawczym jest środkiem ostatecznym i najsurowszym, jaki można zastosować wobec nieletnich zgodnie z przepisami polskiego prawa. Orzekając umieszczenie w zakładzie poprawczym, nie określa się okresu pobytu nieletniego w placówce. Wychowanek nie może jednak być w niej dłużej niż do ukończenia 21. roku życia.

Podstawowym zadaniem zakładu poprawczego jest resocjalizacja nieletnich. Chodzi o zmianę ich postaw wobec siebie i innych na społecznie pożądane, zapewnienie prawidłowego rozwoju osobowości, wykształcenie pozytywnych zainteresowań, wpojenie właściwej hierarchii wartości, a także zasad współżycia społecznego. Tego typu zadania realizowane są m.in. poprzez kształcenie na poziomie ogólnokształcącym, zawodowym, prowadzenie działalności kulturalno-oświatowej, sportowej oraz innych form mających na celu rozwijanie aktywności społecznej nieletnich i wdrożenie ich do pracy społecznie użytecznej (Strzembosz 1983, s. 29).

Inspiracją dla prezentowanych w niniejszym artykule analiz były badania przeprowadzone przez autorów we wszystkich zakładach poprawczych (wraz z grupami schroniskowymi) zlokalizowanych na terenie województwa śląskiego (Racibórz, Pszczyna, Zawiercie). Uzyskane dane pochodzą w analizie dokumentów w postaci teczek osobopoznawczych wychowanków przebywających w okresie badań na terenie wymienionych placówek. Badania zrealizowano w okresie listopad – grudzień 2010 na próbie dokumentów obrazujących biografie 26 chłopców (Racibórz, Pszczyna) oraz 24 dziewcząt (Zawiercie). W pracy zamieszczono także fragmenty wywiadów eksperckich z dyrektorami wzmiankowanych placówek resocjalizacyjnych, które pochodzą z innych badań prowadzonych w latach 2006–2007 przez jednego z autorów – Monikę Noszczyk-Bernasiewicz (2010).

## 2. Edukacja i wychowanie w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich

Proces resocjalizacji w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich odbywa się w trzech działach: internacie, szkole, warsztatach szkolnych. Ważny środek oddziaływania resocjalizacyjnego w tego typu placówkach stanowi edukacja, której nadrzędnym celem jest zapewnienie nieletnim uzyskania wykształcenia ogólnego bądź kwalifikacji zawodowych, a tym samym stworzenia warunków powrotu do normalnego życia po opuszczeniu placówki. Dostęp do edukacji odbywa się w systemie szkół publicznych prowadzonych wewnątrz placówek. Sieć szkół ma zapewnić możliwość kształcenia zarówno nieletnim objętym obowiązkiem kształcenia, jak i tym, którzy z własnej inicjatywy ubiegają się o kontynuowanie nauki. Kształcenie nieletnich organizowane jest na czterech poziomach: podstawowym, gimnazjalnym, zasadniczym i średnim. Zdaniem Janiny Majer z Ministerstwa Sprawiedliwości, „szkoły działające w zakładach dla nieletnich realizują szczególnie trudne zadania, kształcąc i wychowując uczniów niedostosowanych społecznie z wieloletnimi opóźnieniami. Konieczna jest indywidualizacja nauczania ze względu na to, że edukacja realizowana jest w sytuacji stałej rotacji wychowanków, których poziom jest zróżnicowany. W szkołach działających w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich duże znaczenie przywiązuje się do przygotowania wychowanków do wykonywania zawodu oraz życiowej samodzielności” (*Przegląd aktualności* 2003, s. 2).

Internat to miejsce, gdzie wychowankowie spędzają większość wolnego czasu. Tutaj koncentrują się problemy opiekuńczo-wychowawcze, typowe dla młodzieży zdemoralizowanej. Zadaniem personelu jest wpajanie wychowankom podstawowych nawyków higienicznych, zasad prawidłowego żywienia, samoobsługi, gospodarności, odpowiedzialności za powierzone zadania, uczenie rozwiązywania kłopotów osobistych (szczególnie emocjonalnych), wzmacnianie osób wycofujących się, hamowanie tendencji podporządkowywania sobie otoczenia (innych osób), wzbudzanie refleksji na temat dotychczasowego zachowania (postępowania) i poczucia winy, pomoc w budowaniu planów życiowych opartych na innej niż dotychczas hierarchii wartości, uczenie obowiązkowości czy też rozwijanie zainteresowań i zdolności. Praca w internacie opiera się na różnych wariantach pracy indywidualnej i zespołowej. Proces resocjalizacji przebiega w trakcie tworzenia sytuacji, w wyniku których możliwe jest kształtowanie postaw, przekonań, wartości, zasad postępowania. Wychowankowie nabywają umiejętności wykonywania codziennych czynności, współżycia z ludźmi (Gęsiarz 2003, s. 15). Wiesław Rostkowski twierdzi, że dział ten stanowi namiastkę domu, a warunki w nim panujące są nierzadko dużo lepsze niż w rodzinnych domach (Rostkowski 1992, s. 5).



Pomimo negatywnego stygmatu „beznadziejnej instytucji” trzeba dostrzec i mówić (pisać) o tych funkcjach zakładu poprawczego, które czynią pobyt nieletnich w tej instytucji czasem dobrze spożytkowanym, dającym nadzieję na przerwanie błędnego koła wykluczenia społecznego, jakie dotyka dewiantów społecznych (negatywne zachowania młodzieży powodują, iż społeczeństwo marginalizuje jej pozycję społeczną, zaś ich ekskluzja wzmacnia buntownicze i nonkonformistyczne zachowania wtórnie generując niewłaściwe zachowania). I choć sama instytucja zakładu poprawczego wydaje się nie sprzyjać poprawnej, modelowej readaptacji społecznej (inkluzji), jest bowiem instytucją izolacyjną (złem koniecznym), to często sprzyja ona procesom prawidłowej socjalizacji, dzięki włączaniu nieletnich w procesy: edukacji (kształcenia ogólnego, zawodowego, wychowania), partycypacji w kulturze wysokiej, normalnych interakcji (kadra tych zakładów stara się dostrzegać w nieletnich osoby pełnowartościowe). Bez wątplenia do takich pozytywnych aspektów funkcjonowania zakładów dla nieletnich należy poprawa ich sytuacji szkolnej, a tym samym szans na rynku pracy. W istocie – jak zauważa Lesław Pytka – readaptacja społeczna dokonywać może się również w środowisku zamkniętym, ponieważ „pierwotnie oznaczała i oznacza ponowne dostosowanie człowieka (podopiecznego, wychowanka, skazanego) do społeczeństwa, jego wymogów społecznych i kulturowych poprzez oddziaływanie w środowisku naturalnym lub izolacyjnym” (Pytka 2010, s. 19). Wydaje się, iż społeczeństwo nisko ceni sobie resocjalizację, ponieważ nie ma informacji tak naprawdę o wielu cennych praktykach, jakie mają miejsce w placówkach resocjalizacyjnych. Do tych praktyk zaliczyć należy wyposażenie nieletnich w kompetencje oraz kwalifikacje zawodowe niezbędne dla ich prawidłowej readaptacji społecznej w przyszłości. W mass mediach rzadko używa się głosu tym, którzy najlepiej wiedzą, co dzieje się w instytucjach totalnych dla nieletnich, czyli dyrektorom oraz innym pracownikom owych instytucji. Dyrektorzy zaś nie mają wątpliwości co do tego, w jaki sposób nieletni przestępcy korzystać mogą z pobytu w instytucji resocjalizacyjnej dzięki czemu przeciwdziała się uruchomionym w ich życiu procesom marginalizacji społecznej:

Od momentu, kiedy do nas trafiają, staramy się ich wyposażać w takie umiejętności, które im się w życiu przydadzą, tzn. uczymy ich dwóch zawodów: stolarza i ślusarza. Obecnie na rynku pracy jest zapotrzebowanie na takich pracowników – wykwalifikowanych pracowników fizycznych. Sądzę, że tutaj od nas dostają sporo, jeśli chodzi o przygotowanie zawodowe. Staramy się, żeby skończyli szkołę zawodową. To jest u nas najwyższa forma kształcenia, czyli szkoła zawodowa. Ona daje im papiery honorowane w całej UE, żeby mogli swobodnie pracować. Wspieramy ich też w ten sposób, że pomagamy im załatwić wszystkie sprawy socjalne i bytowe, łącznie z opieką społeczną, PCPR-ami, urzędami. Robimy chyba wszystko, co możemy i powinniśmy zrobić, żeby ten powrót do społeczeństwa był efektywny (wywiad ekspercki z dyrektorem jednego ze śląskich ZP).

Z informacji zamieszczonej w Raporcie wynika, że w roku 2004 szkołę zawodową ukończyło 12% wychowanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Przyuczeniem do zawodu objęto około 85% wychowanków. 6% uzyskało dyplom czeladnika, 8% tytuł robotnika wykwalifikowanego. Szkolenie kursowe ukończyło około 60% wychowanków. O powyższej, readaptacyjnej stronie funkcjonowania zakładów poprawczych pisze Joanna Rajewska de Mezer: „Dyrektorzy zakładów poprawczych, starając się sprostać wymaganiom współczesnego rynku pracy, pomimo braków środków finansowych na zmianę profilu kształcenia, próbują pomóc wychowankom w zdobyciu kwalifikacji zawodowych, zwiększając ich szanse na uzyskanie zatrudnienia. W tym celu organizują w swoich placówkach różnego rodzaju kursy doskonalenia zawodowego (np. kurs spawania różnymi metodami, kurs na operatora wózków widłowych, kursy komputerowe, a w ramach nagród za dobre wyniki w nauce i odpowiednie zachowanie finansują wychowankom kursy na prawo jazdy itp.)” (Rajewska de Mezer 2011, s. 556).

Z badań Adama Szecówki (2007, s. 180) prowadzonych wśród dyrektorów zakładów poprawczych wynika, że około 10% wychowanków, ze względu na odpowiedni stopień zaawansowania resocjalizującego, kwalifikuje się do pobierania nauki w szkole masowej, poza terenem placówki – w środowisku otwartym. W praktyce do szkół takich uczęszcza zaledwie 1% populacji wychowanków. Zdaniem autora, stan ten jest skutkiem zbyt surowych sankcji służbowych stosowanych w przypadku dopuszczenia się jakiegoś wykroczenia przez wychowanka uczęszczającego do szkoły poza zakładem zamkniętym. Jeden z dyrektorów w następujący sposób pisze o realizacji integracji społecznej wśród swoich wychowanków:

Kilku chłopców uczy się w szkołach otwartych w najbliższym tutaj środowisku lokalnym i kilku pracuje zawodowo, mając już pełne kwalifikacje zawodowe; pracują, zarabiają, gromadzą swoje środki, co ułatwi im później moment usamodzielnienia. Spawacz i ślusarz, a przede wszystkim kucharz, to zawody, które aktualnie są najbardziej poszukiwane na rynku pracy. Chłopcy niejednokrotnie godzą szkołę z pracą zawodową. Mamy chłopaków do 21 lat, więc ci 19-, 20-latkowie nie czekają, aż im coś tam z nieba spadnie. Zdarzają się przypadki, że sąd nie chce zwolnić chłopca warunkowo, więc żeby nie marnować czasu, przygotowuje się już do dorosłego życia, pracując w środowisku otwartym (wywiad ekspercki z dyrektorem jednego ze śląskich ZP).

Warto zauważyć, iż już samo umieszczenie nieletniego w schronisku czy zakładzie poprawczym obliguje go do realizacji obowiązku szkolnego, podczas gdy w warunkach otwartych wychowankowie skutecznie unikają nauki na wszystkich szczeblach edukacji. Nieletni umieszczani w placówce na ogół bywają negatywnie nastawieni do szkoły. Jak wynika z danych raportu Ministerstwa Sprawiedliwości, tylko 2% całej populacji wychowanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich nie ma opóźnień szkolnych. Opóź-

nienie roczne ma 15% nieletnich, ponad połowa (69%) ma opóźnienia od 2 do 4 lat, natomiast pozostałe 14% ma opóźnienie powyżej 4 lat. (*Raport o schroniskach...*, s. 14). Niewiele lepiej sytuacja wygląda w badaniach przeprowadzonych przez autorów w trzech śląskich zakładach, gdzie tylko 6% wychowanków nie ma opóźnień; największa ilość nieletnich ma opóźnienie roczne (13 nieletnich, 28%), jednak aż 26 nieletnich (56%) ma opóźnienia sięgające 2–4 lat nauki. W tej sytuacji pobyt w zakładzie poprawczym jest dla tych młodych ludzi jedyną szansą na ukończenie szkoły oraz zdobycie kwalifikacji zawodowych umożliwiających podjęcie przez nich pracy zawodowo-zarobkowej po opuszczeniu murów placówki. Marek Łukasiewicz w swoich rozważaniach na temat szkolnictwa zawodowego w zakładach poprawczych zwraca uwagę na, to że kwestie dotyczące edukacji (zwłaszcza zawodowej) i pracy są zbyt mało eksponowane w procesie resocjalizacji, tymczasem mają tak istotne znaczenie w procesie inkluzji społecznej (Łukasiewicz, 2006, s. 30–31).

Umieszczenie nieletniego w placówce resocjalizacyjnej rodzi większe bądź mniejsze problemy adaptacyjne, ale poprawia jego sytuację szkolną, przerywając jednocześnie proces pogłębiania demoralizacji nieletniego, który bardzo często dopuszcza się czynów zabronionych podczas wagarów. Poniżej cytowane diagnozy wychowanków pochodzące z analizy dokumentacji zakładowej wychowanków pokazują, w jaki sposób pod bezpośrednim dozorem (kontrolą) wychowawców i nauczycieli ogranicza się opóźnienia szkolne nieletnich:

Informacje z poradni psychologiczno-pedagogicznej z 2001 roku: stwierdzono poważne trudności w nabywaniu umiejętności szkolnych, u podłoża których leżą głębokie zaburzenia percepcji wzrokowej oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej. W opinii szkoły to właśnie nieporadność wychowawcza matki była źródłem problemów nieletniego. W listopadzie 2006 roku w związku z trudnościami szkolnymi nieletniego, zaburzeniami zachowania oraz wagarami został objęty indywidualnym tokiem nauczania. Nieletni jednak nie realizował obowiązku szkolnego, wychodził z domu w czasie, gdy przychodzili do niego nauczyciele. Matka nie była w stanie zatrzymać syna w domu. Proces demoralizacji postępował bardzo szybko. Nieletni dokonywał kradzieży, upijał się, zaczął zażywać narkotyki. Nieletni po przyjęciu do grupy wychowawczej szybko zaaklimatyzował się w nowych warunkach, został zaakceptowany w grupie przez nowych kolegów. Nawiązał dobry kontakt z innymi. Stara się być wobec nich miły, koleżeński. Nie przejawia skłonności do dominacji, przewodzenia w grupie internatowej. Jest spokojnym chłopcem, nie sprawia problemów wychowawczych. W stosunku do pracowników zakładu poprawczego jest bardzo kulturalny i grzeczny. Wykonuje powierzone zadania np. prace porządkowe z dużym zaangażowaniem. W 2010 roku nieletni jest uczniem II klasy gimnazjum specjalnego, obowiązek szkolny realizuje z 2-letnim opóźnieniem. W czasie zajęć lekcyjnych pracuje na miarę swoich możliwości, poprawnie wykonuje polecenia nauczycieli, ma trudności z przyswajaniem wiedzy. Słabo pisze i czyta. Musi kilkakrotnie przeczytać tekst, aby zrozumieć jego treść.

Wymaga stałej pomocy w odrabianiu prac domowych. Nietelni w przeprowadzonych rozmowach wychowawczych deklaruje chęć poprawy, zmiany postępowania (z teczki wychowanka zakładu poprawczego w Raciborzu).

Przypadek ten pokazuje również, że niepowodzenie szkolne ma często swoje podłoże w domu rodzinnym. Grażyna Frankowicz uważa, że niemalą grupę zagrożonych niedostosowaniem społecznym stanowią dzieci pochodzące z rodzin niewydolnych wychowawczo, patologicznych czy też odrzucone uczuciowo przez rodziców. Przejawiają one w szkole różne zaburzenia rozwoju osobowości (zwłaszcza nerwicowe) i wymagają od szkoły szczególnego oddziaływania wychowawczego (Frankowicz 2001, s. 239). Poniższy przykład z diagnozy indywidualnej wychowanka obrazuje pewne problemy adaptacyjne związane z umieszczeniem w zakładzie, które jednakże powoli ustępują na rzecz przystosowania się i realizacji obowiązku szkolnego:

Adaptacja do warunków placówki przebiegała powoli z problemami. Początkowo w okresie pobytu nietelni był nieakceptowany przez większość wychowanków, miał duże problemy z nawiązywaniem satysfakcjonujących relacji z nimi. W wykonywaniu większości zadań dostosowanych do jego poziomu – sprawności intelektualnej z pogranicza upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim – nie sprawiało mu poważniejszych problemów, ale brak wyrobionego u niego nawyku systematyczności pracy w czasie lekcji powodował niewykorzystanie swego potencjału umysłowego i w konsekwencji otrzymywaniu wielu ocen niedostatecznych. Wymagał motywowania, kontroli, nadzoru. W klasie czuł się źle. Nie utrzymywał poprawnych relacji z innymi uczniami. Często był przez nich wyśmiewany i obrażany. Kierowano pod jego adresem groźby. W opinii nauczycieli w ostatnich tygodniach jego zachowanie i postawa nietelnego w szkole uległo poprawie. W stosunku do nauczycieli zawodu jest posłuszny, polecenia wykonuje bez oporu, ale pozbawiony bezpośredniego nadzoru unika wysiłku, nie przykłada się do pracy. Nietelni nie deklaruje zainteresowania kierunkiem kształcenia. Jego relacje z pozostałymi uczniami w grupie układają się różnie. Unika kontaktu z wychowankami starszymi z wyższym statusie socjometrycznym, bardziej zdemoralizowanymi, natomiast z wychowankami o niższym statusie socjometrycznym zachowuje się na ogół poprawnie, chociaż zdarzają mu się zachowania agresywne w stosunku do wychowanków słabszych. Funkcjonowanie nietelnego w grupie wychowawczej nie budzi obecnie większych zastrzeżeń. Wychowawcy charakteryzują go jako wychowanka posłusznego z reguły rzetelnego w realizacji powierzonych zadań (...) (z teczki wychowanka zakładu poprawczego w Raciborzu).

Przykład ten potwierdza tezę, że konsekwencjami opóźnienia w nauce jest brak poczucia bezpieczeństwa w szkole oraz poczucie niższości wobec innych uczniów, które może prowadzić do kompensacji tych braków poprzez zachowania uznawane powszechnie za naganne (zob. Frankowicz 2001, s. 240).

Oprócz edukacji ogólnej (nauki szkolnej) i zawodowej (przygotowania zawodowego w warsztatach szkolnych), niektóre placówki resocjalizacyjne

stwarzają nieletnim szansę rozwijania swoich zasobów i potencjałów w pracy wolontariackiej, która oprócz walorów resocjalizacyjnych wzbogaca ich doświadczenie zawodowe oraz wzbudza motywację do pracy. Jeden z badanych dyrektorów zakładu poprawczego zauważył:

Ogromnie nam się rozwija wolontariat – z dużym powodzeniem od 6–7 lat. Nasi chłopcy pracują w kilku ośrodkach dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w różnym stopniu i zakresie (niewidomej, głuchoniemej, upośledzonej). Cyklicznie, kilka razy w tygodniu czynnie uczestniczą w zajęciach terapeutycznych dla tej populacji dzieci i młodzieży, czyli oni jako zdrowi, silni, na swój sposób sprawni fizycznie i intelektualnie pracują za darmo, nieodpłatnie, na rzecz tych osób. Jest to dla mnie niesamowite, że ci chłopcy potrafią poświęcić dziesiątki, setki godzin swojego czasu wolnego, pracując niejednokrotnie jako opiekunowie. Pracują cały rok w 3 ośrodkach, natomiast podczas zimowisk i akcji lato wyjeżdżają na 2- lub 3-tygodniowe turnusy, gdzie sprawują opiekę 1 na 1 całodobowo (jedna osoba zdrowa – niepełnosprawny). W taki sposób potrafią wrócić z wakacji 2–3 tygodnie wcześniej, żeby pojechać na taki turnus i pracować nieodpłatnie, ciężko fizycznie na rzecz tych ludzi niepełnosprawnych. To jest taki, jak obserwuję, moment ogromnej przemiany wewnętrznej. Ta ogromna ilość emocji, która towarzyszy tej pracy, powoduje niesamowite zmiany osobowościowe tego jeszcze nieukształtowanego naszego nieletniego. Ta praca od 6–7 lat przynosi nam niesamowite efekty. Stają się bardziej wrażliwi na ludzką krzywdę i potrzeby, a przede wszystkim przekonują się, że są bardzo potrzebni, że mogą służyć swoją wiedzą, siłą fizyczną. Jeden rehabilitant zawodowy w basenie może wziąć jedno dziecko, a mając grupę moich chłopców rehabilituje jednocześnie 10 niepełnosprawnych. Opiekun z ośrodka na spacer może zabrać jedno dziecko na wózek, a mając moich 6 chłopaków może ich wziąć 7. Oni się uczą. Mam przykład chłopaka, który aktualnie skończył studia wyższe licencjackie zawodowe na wydziale rehabilitacji i zawodowo pracuje w Stowarzyszeniu „Nie ma głupich”. 4 lata temu wyszedł z naszej placówki i zaraził się tą pracą z niepełnosprawnymi i do dzisiaj jest zawodowcem i zawodowo się dalej realizuje w tym kierunku. Ja bym nigdy nie przypuszczał, nie podejrzewałem wielu chłopaków, którzy zgłaszają się do tej pracy, że ich stać na takie wielkie poświęcenie i na tak wielką bezinteresowność. Jediną zapłatą, jaką za tę pracę dostają, jest satysfakcja. Dla nas jest to nowy, ale sprawdzony kierunek. Poza tym mamy też grupę chłopaków, jak ja to nazywam „do czarnej roboty”, którą tworzą chłopcy, którzy nie zrealizowali się jako opiekunowie, ale jeżdżą jako grupa remontowo-budowlana do tych ośrodków i na rzecz tych dzieci malują, remontują, dbają o park: koszą trawę, grabią liście, odśnieżają, naprawiają. Sami stwierdzili, że potrafią to robić i sami chcą to robić, ale nie umieją przełamać takich wewnętrznych oporów bezpośredniej pracy z niepełnosprawnym (wywiad ekspercki z dyrektorem jednego ze śląskich ZP).

Zgodnie z *Informacją o stanie zakładów dla nieletnich...*, w polskich zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w roku szkolnym 2005/2006 łącznie funkcjonowały 92 szkoły, w tym: 28 szkół podstawowych, 35 gimnazjów, 29 zasadniczych szkół zawodowych. Dla uczniów z upośledzeniem

umysłowym w stopniu lekkim było prowadzonych 15 szkół specjalnych. Ponad połowa nieletnich ze wszystkich zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich w Polsce pobierała naukę na poziomie gimnazjalnym (65,5% całej populacji).

### 3. Zakończenie

Klasyki resocjalizacji odróżniali nauczanie resocjalizujące od nauczania powszechnego. Pierwsze, organizowane dla uczniów wykolejonych (niedostosowanych społecznie), charakteryzować miał nacisk na zasady ortodydaktyki (pomocy w nauce, indywidualizacji, dominacji wychowania, aktywności, dostosowania zadań do możliwości poznawczych ucznia, treści kształcących, nauczania zespołowego; zob. Lipkowski 1987, s. 221–232) oraz odmienna funkcja oceny szkolnej. „Ocena ta w przypadku resocjalizowanych uczniów powinna nie tyle określać rzeczywisty poziom ich wiedzy, ile winna stanowić bodziec zachęcający wychowanków do działań zgodnych z oczekiwaniami nauczyciela” (Górski 1985, s. 198). Tak organizowana edukacja w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich (oraz innych placówkach resocjalizacyjnych, takich jak młodzieżowe ośrodki wychowawcze) zorganizowana jest według powyższych zasad. Tym samym staje się ona jedyną możliwością przerwania błędnego koła wykluczenia społecznego jednostek niedostosowanych społecznie. Szkoła powszechna nie jest w stanie poradzić sobie z integracją społeczną osób, które z racji wagarów, popełniania czynów przestępczych oraz demoralizacji znalazły się na marginesie jej życia. Lesław Pytka zauważa wręcz – co dotyczy już populacji generalnej polskich uczniów – iż „główny problem polega na tym, że w realnej działalności szkoły nie stosuje się żadnych zasad pedagogicznych – tej czy innej pedagogiki. W szkołach, świadomie lub półświadomie, dawno zrezygnowano z funkcji wychowawczych” (2009, s. 79–80).

Reasumując, edukacja w placówkach resocjalizacyjnych jest jedyną szansą nieletnich przestępców na integrację społeczną, ponieważ ma ona: charakter wychowawczy, stwarza szansę na obligatoryjne ukończenie danego poziomu wykształcenia oraz uzyskanie określonych kompetencji. Nauka w zakładzie poprawczym stwarza szansę na zdobycie kwalifikacji (kredencjałów), których osoby te nigdy nie byłyby w stanie uzyskać w środowisku otwartym. Normalizacja życia w placówce (internat, nauka, zdrowe odżywianie zamiast życia na ulicy, w patologicznych środowiskach wychowawczych, absencji szkolnej oraz ubóstwa społecznego) zabezpiecza nieletnich przestępców przed dalszą demoralizacją, utratą własnego zdrowia, antagonizowaniem społeczeństwa przeciwko sobie. Placówki resocjalizacyjne nie chronią społeczeństwa przed nieletnimi przestępcami jedynie w okresie ich pobytu w tych placówkach. Według danych Najwyższej Izby Kontroli (Kołodziejczyk, 2009; Siedlecka, Czuch-

nowski, Żytnicki, 2009) 42% nieletnich przestępców opuszczających zakłady poprawcze już nigdy nie wraca na drogę przestępstwa. Jest to zatem ta część nieletnich, co do której powiedzieć możemy, iż udało się doprowadzić ją do integracji społecznej. Żadna z tych osób trafiając do zakładu nie była harmonijnie funkcjonującym podmiotem społeczeństwa, a raczej członkiem skrajnie zdeintegrowanej części systemu określanego mianem „marginesu społecznego”.

## Bibliografia

1. *Aktualna informacja o sytuacji schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych*, 2005, Departament Nadzoru nad Wykonywaniem Orzeczeń Ministerstwa Sprawiedliwości, Warszawa [maszynopis].
2. Frankowicz G. 2001, *Możliwości szkolne młodzieży w zakładzie poprawczym i w schronisku dla nieletnich w Świdnicy*, „Szkoła Specjalna”, nr 4.
3. Gaberle A., Korcyl-Wolska M. 2002, *Komentarz do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Wydawnictwo Arche, Gdańsk.
4. Gęsiarz A. 2003, *Dzień obecny w MOW w Herbach*, [w:] *Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Herbach. Historia i współczesność. Materiały wydane z okazji 45-lecia Ośrodka*, red. A. Gęsiarz, Herby, Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy.
5. Górski S. 1985, *Metodyka resocjalizacji*, Warszawa.
6. *Informacja o stanie zakładów dla nieletnich w związku z konferencją szkoleniową dla prezesów sądów okręgowych, dyrektorów zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich oraz wizytorów nadzoru pedagogicznego z dnia 21.09.2006 r. sporządzona przez Departament Wykonywania Orzeczeń i Probacji Ministerstwa Sprawiedliwości*, DWOiP III 003-2/06 [maszynopis].
7. Kołodziejczyk M. 2009, *Na jednego złego*, „Polityka”, nr 40.
8. Lipkowski O. 1987, *Resocjalizacja*, Warszawa.
9. Łukasiewicz M. 2006, *Analiza sytuacji i kierunki rozwoju szkolnictwa zawodowego w zakładach poprawczych*, „Nasz Animator. Opieka – Wychowanie – Terapia”, nr 1.
10. Noszczyk-Bernasiewicz M. 2010, *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
11. *Przegląd aktualności*, oprac. J. Majer, „Nasz Animator. Opieka – Wychowanie – Terapia” 2003, nr 1.
12. Ptak K., Ptak C. 2004, *Nieletni w procesie resocjalizacji*, [w:] *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży – zagrożenia cywilizacyjne w aspektach: pedagogicznym, instytucjonalnym i legislacyjnym*, red. E. Krzyżak-Szymańska, A. Szymański, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice.
13. Pytka L. 2009, *Zaradność i bezradność pedagogiki wobec przemocy i przymusu*, „Nasz Animator. Opieka – Wychowanie – Terapia”, nr 3–4.
14. Pytka L. 2010, *Readaptacja jako element polityki reintegracji społecznej*, [w:] *Problemy współczesnej resocjalizacji*, red. L. Pytka, B. M. Nowak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej Pedagogium, Warszawa.

15. Rajewska de Mezer J. 2011, *Edukacja zawodowa jako forma wspomaganie umiejętności społecznych wychowanków zakładów poprawczych w procesie ich readaptacji społecznej*, [w:] *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*, red. A. Kieszowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
16. Rostkowski W. 1992, *Kondycja placówek dla nieletnich – dwa ujęcia*, „Nasz Animator. Opieka – Wychowanie – Terapia”, nr 2.
17. *Raport o schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych. Informacja o podstawowych problemach*, 2005, Ministerstwo Sprawiedliwości Departament Nadzoru nad Wykonywaniem Orzeczeń, Warszawa [Dokument elektroniczny]; źródło: <http://ms.gov.pl/aktual/raport.rtf> (rok dostępu 2007).
18. Siedlecka E., Czuchnowski W., Żytnicki P. 2009, *NIK – obraz czy obraza poprawczaków?* „Gazeta Wyborcza” z dn. 15 września.
19. Strzembosz A. 1983, *Nowa ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Próba komentarza*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa.
20. Szecówka A. 2007, *Integracja wychowanków niedostosowanych społecznie ze środowiskiem otwartym – pułapki i możliwości*, [w:] *Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego*, red. I. Pospiszyl, M. Konopczyński, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej Pedagogium, Warszawa.
21. Szumski J. 1996, *Postępowanie w sprawach nieletnich*, Wydawnictwo Info-Trade, Gdańsk.

**Słowa kluczowe:** instytucje resocjalizacyjne dla nieletnich, edukacja, resocjalizacja, nieletni przestępcy.

#### STRESZCZENIE

Autorzy artykułu pokazują, w jaki sposób instytucje resocjalizacyjne dla nieletnich przeciwdziałają procesowi ekskluzji społecznej organizując dla nieletnich przestępców kształcenie ogólne oraz zawodowe.

**Key words:** correctional facility, education, correctional treatment, delinquents.

#### Education in the correctional facilities as counteracting the social exclusion of the delinquents

#### SUMMARY

Authors of the article shows in what way correctional facilities are counteracting the social exclusion of the delinquents organizing the learning for them and vocational education.



**KAZIMIERZ MISIOŁEK**

GWSH w Katowicach

**ANDRZEJ MISIOŁEK**

GWSH w Katowicach

**Praktyki pedagogiczne dla studentów  
kierunku pedagogika  
w Górnośląskiej Wyższej Szkole  
Handlowej w Katowicach**

**Teaching practice for students majoring in pedagogy  
in Katowice School of Economics**

## **1. Wprowadzenie**

Edukacja na poziomie studiów wyższych wymaga silnego nakierowania na umiejętności i kompetencje praktyczne. Jest to wymogiem dzisiejszej, szybko rozwijającej się cywilizacji oraz rynku pracy, na którym pożądanymi są absolwenci studiów wyższych posiadający umiejętności i kompetencje praktyczne. Najczęściej pierwszym miejscem, gdzie student styka się z działalnością praktyczną, w zawodzie zbieżnym ze studiowanym kierunkiem studiów, jest instytucja lub zakład, w którym odbywa studencką praktykę zawodową. Praktyki takie przewidują programy kształcenia przygotowywane w uczelniach dla większości kierunków studiów. Praktyki zawodowe stanowią jeden z ważniejszych elementów procesu edukacyjnego w szkolnictwie wyższym. Włączenie studenckich praktyk zawodowych w proces kształcenia wynika z obowiązujących w polskim systemie prawa zapisów. Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym (Ustawa 2005) w Dziale IV Studia i studenci w art. 166 i art. 189 zobowiązuje studentów do odbywania i zaliczania praktyk zawodowych. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształ-

czenia (Rozporządzenie 2011) w § 9 określając warunki prowadzenia studiów na określonym kierunku studiów i poziomie kształcenia nakłada na uczelnie obowiązek zapewnienia studentom właściwego trybu odbywania praktyk przewidzianych w programie kształcenia. W § 5 tego rozporządzenia opisana jest konstrukcja programu studiów, gdzie nakazuje się uwzględnić wymiar, zasady i formę odbywania praktyk, w przypadku gdy program kształcenia przewidyuje praktyki.

Studenckie praktyki zawodowe odgrywają szczególną rolę w kształceniu studentów kierunku pedagogika, zarówno w przypadku specjalności nauczycielskich, jak i nienauczycielskich. Wynika to z konieczności konfrontowania teoretycznej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej zdobywanej w trakcie studiów z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym (Misiołek K. 2000). Ponadto, G. L. Gutek wskazuje na rolę, jaką odgrywają praktyczne, codzienne działania edukacyjne na rozwój teorii pedagogicznych, pisząc: „czynnikiem odgrywającym istotną rolę w powstawaniu teorii wychowania jest praktyka edukacyjna” (Gutek 2003).

W szczególnie precyzyjny sposób ujęte w ramy prawne zostały praktyki zawodowe studentów specjalności nauczycielskich. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Rozporządzenie 2012) precyzyjnie opisuje sposób realizacji praktyk zawodowych przez przyszłych nauczycieli. Wymienione są tam między innymi cele, jakie powinna spełniać praktyka, sposoby kształtowania kompetencji nauczycielskich, rolę i zadania opiekuna praktyk oraz obowiązki uczelni w zakresie organizowania, nadzorowania, zaliczania praktyk. Uwzględniając przepisy obowiązującego prawa oraz długoletnie doświadczenie pracowników Katedry Pedagogiki w zakresie organizowania, prowadzenia, nadzorowania i rozliczania praktyk zawodowych studentów pedagogiki (Cudak H. 2001), przygotowano i wdrożono nowatorski i innowacyjny sposób realizacji studenckich praktyk zawodowych przez studentów kierunku pedagogika w Górnośląskiej Wyższej Szkole Handlowej w Katowicach.

## 2. Ogólne założenia programowania praktyk pedagogicznych

Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa w Katowicach począwszy od roku akademickiego 2008/2009 prowadzi na Wydziale Zarządzania studia pierwszego stopnia na kierunku pedagogika. Studia te prowadzone są w specjalnościach nauczycielskich oraz w specjalnościach z obszaru pedagogiki społecznej. Obecnie realizowane są studia w następujących specjalnościach:

- zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie fizyczne,
- wychowanie przedszkolne i opieka nad dzieckiem do lat trzech,

- zintegrowana edukacja wczesnoszkolna, wychowanie przedszkolne i opieka nad dzieckiem do lat trzech,
- pedagogika opiekuńczo-socjalna,
- resocjalizacja z profilaktyką społeczną.

Dla każdej z wymienionych specjalności, w oparciu o standardy kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela (Rozporządzenie 2012), opracowane zostały programy praktyk oraz procedury ich realizacji. Ponadto organizację i przebieg praktyk pedagogicznych w Uczelni określa szczegółowo zarządzenie Rektora GWSH. Opracowane dla wymienionych specjalności programy praktyk pedagogicznych zawierają charakterystyczne dla miejsca odbywania praktyki (szkoły, przedszkola, ośrodki, instytucje, placówki), konkretne zadania ogólne i szczegółowe oraz określają wymagania, których spełnienie warunkuje zaliczenie fazy lub etapu praktyki. Wymagania te dotyczą przedłożenia odpowiedniej dokumentacji, której ocena stanowi podstawę do zaliczenia.

Studenckie praktyki pedagogiczne, w każdej z prowadzonych przez GWSH na kierunku pedagogika specjalności, obejmują trzy fazy lub etapy.

1. Faza asystencka, obejmująca zapoznanie się studenta ze specyfiką miejsca odbywania praktyki, czyli zadaniami, sposobami funkcjonowania organizacją pracy placówki, uczestnikami oraz prowadzoną dokumentacją.
2. Faza hospitacyjna, której treść stanowi obserwowanie zajęć prowadzonych przez nauczycieli, wychowawców lub specjalistów oraz udział w posiedzeniach rady pedagogicznej, komisji, a także obserwowanie dyżurów i sytuacji interpersonalnych specyficznych dla miejsca odbywania praktyki.
3. Faza specjalizacyjna, polegająca na samodzielnym prowadzeniu zajęć w szkole lub placówce pod kierunkiem opiekuna praktyki oraz analizie i interpretacji osiągniętych wyników.

Szczególny akcent w programowaniu praktyk pedagogicznych położono na organizację pracy szkoły lub placówki, dokumentację przebiegu pracy placówki oraz nabycie przez studenta umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania prowadzonych przez niego zajęć. Jednym z bardziej oczekiwanych efektów w realizacji przez studentów programów praktyki jest wyrobienie u nich umiejętności krytycznego i refleksyjnego spojrzenia na efekty własnej pracy.

W odniesieniu do każdej z prowadzonych specjalności studiów, w trakcie trwania praktyk oraz po ich ukończeniu, jest pewność opanowania i rozumienia przez studenta znaczenia związków między elementami procesu pracy od formułowania celów do ich ewaluacji. Należy także podkreślić wagę współpracy pedagoga z osobami będącymi partnerami procesu edukacyjnego oraz ze środowiskiem, w którym jest on osadzony. Realizacja tych ogólnych zadań programowych daje duży poziom prawdopodobieństwa spełnienia wa-

runków do umożliwienia studentom pełnej weryfikacji wiedzy teoretycznej nabytej w trakcie studiów względem praktyki.

### 3. Organizacja przebiegu praktyk dla poszczególnych specjalności

Organizacja przebiegu praktyk dla prowadzonych przez GWSH specjalności na kierunku studiów pedagogika przedstawia się następująco:

A. Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie fizyczne (łącznie 10 tygodni).

Faza I asystencko-hospitacyjna.

Realizowana jest w wymiarze 4 tygodni w semestrach III i IV, z podziałem na:

- 2 tygodnie praktyki w klasach I–III szkoły podstawowej,
- 2 tygodnie praktyki – wychowanie fizyczne realizowane w klasach IV–VI szkoły podstawowej lub w gimnazjum.

Faza II specjalizacyjna.

Realizowana jest w wymiarze 4 tygodni w semestrach V i VI, z czego:

- 2 tygodnie zajęć w klasach I–III szkoły podstawowej,
- 2 tygodnie zajęć z wychowania fizycznego w klasach IV–VI szkoły podstawowej lub gimnazjum.

Obowiązkowym komponentem praktyki pedagogicznej dla tej specjalności jest uczestnictwo w dwutygodniowym obozie sportowo-szkoleniowym, zapewniającym poznanie różnych form aktywności fizycznej. Studenci odbywający praktykę pedagogiczną w tej specjalności wyposażeni są w dziennik praktyk oraz otrzymują program praktyki obejmujący zagadnienia do realizacji wraz z listą tych zagadnień.

B. Wychowanie przedszkolne i opieka nad dzieckiem do lat trzech.

Przebieg praktyki obejmuje łącznie 8 tygodni w cyklu studiów pedagogicznych I stopnia począwszy od II roku studiów, w czterech wybranych przez studenta placówkach, po 2 tygodnie w każdej.

Faza I asystencko-hospitacyjna.

Realizowana jest w wymiarze 4 tygodni w semestrach III i IV, z podziałem na:

- 2 tygodnie praktyki w przedszkolu,
- 2 tygodnie praktyki w placówce opieki nad dzieckiem do lat trzech.

Faza II specjalizacyjna.

Realizowana jest w wymiarze 4 tygodni w semestrach V i VI z podziałem na:

- 2 tygodnie praktyki w przedszkolu,
- 2 tygodnie praktyki w placówce opieki nad dzieckiem do lat trzech.

Wykaz placówek opieki nad dzieckiem do lat trzech, do wyboru przez studenta: żłobek, dom małego dziecka, dom matki i dziecka, rodzinny dom dziecka, środowiskowy dom dziecka, sanatorium, dziecięcy oddział szpitalny. Student przystępując do odbywania praktyki pedagogicznej otrzymuje dziennik praktyk pedagogicznych dla tej specjalności oraz program praktyki zawierający listę zagadnień wraz z planami ich realizacji.

C. Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna, wychowanie przedszkolne i opieka nad dzieckiem do lat trzech.

Praktyki pedagogiczne w tej specjalności realizowane są w wymiarze 210 godzin łącznie dla obu specjalności, w tym dla specjalności podstawowej 95 godzin i dla specjalności dodatkowej 115 godzin (w przedszkolach i placówkach opieki nad dzieckiem do lat trzech).

Faza I asystencko-hospitacyjna.

Realizowana jest w wymiarze 60 godzin, w semestrach III i IV, z podziałem na:

- 1 tydzień praktyki w klasach I–III szkoły podstawowej,
- 1 tydzień praktyki w przedszkolu,
- 1 tydzień praktyki w placówce opieki nad dzieckiem do lat trzech.

Faza II specjalizacyjna.

Realizowana jest w wymiarze 150 godzin, w semestrach V i VI, z podziałem na:

- 3 tygodnie praktyki w klasach I–III szkoły podstawowej (75 godzin),
- 2 tygodnie praktyki w przedszkolu (50 godzin),
- 1 tydzień praktyki w placówce opieki nad dzieckiem do lat trzech (25 godzin).

Przystąpienie do praktyki poprzedzone jest zaopatrzeniem studenta w dziennik praktyki pedagogicznej dla tej specjalności oraz w dokumentację programową zawierającą szczegółowe zagadnienia do realizacji.

D. Pedagogika opiekuńczo-socjalna.

Dla tej specjalności praktyka pedagogiczna trwa 8 tygodni w cyklu studiów I stopnia i realizowana jest począwszy od II roku studiów.

Faza I – student odbywa praktykę w placówkach dla dzieci i młodzieży (semestry III i IV), wybierając 2 placówki spośród wymienionych, gdzie odbywa praktykę po 2 tygodnie w każdej z nich:

- dom dziecka lub środowiskowy dom dziecka,
- szkoła podstawowa lub gimnazjum – pedagog szkolny,
- szkoła podstawowa lub gimnazjum – świetlica szkolna,
- miejski dom kultury, klub osiedlowy, młodzieżowy dom kultury,
- poradnia psychologiczno-pedagogiczna,
- pogotowie opiekuńcze,
- warsztat terapii zajęciowej,
- kolonie letnie dla dzieci i młodzieży, półkolonie, zimowiska,
- świetlica środowiskowa.

Faza II – student realizuje praktykę w ośrodkach pomocowych dla dorosłych, dokonując wyboru 2 placówek spośród wymienionych, gdzie odbywa praktykę po 2 tygodnie w każdej z nich:

- powiatowe centra pomocy rodzinie,
- domy pomocy społecznej,
- poradnie rodzinne,
- kluby seniora,
- powiatowe urzędy pracy,
- miejskie ośrodki pomocy społecznej.

Studenci odbywający praktykę na koloniach letnich, półkoloniach lub zimowiskach zobowiązani są do ukończenia kursu wychowawcy kolonijnego przed rozpoczęciem praktyki. Każda osoba studiująca tą specjalność otrzymuje dziennik praktyk pedagogicznych dla tej specjalności oraz programy dla wybranych przez siebie placówek. Dla każdej z wymienionych placówek, w każdej z faz przygotowany jest odrębny, szczegółowy program praktyki uwzględniający zadania ogólne, szczegółowe oraz wymaganą do zaliczenia dokumentację.

Ze względu na specyfikę tej specjalności pierwszy tydzień praktyki wymaga realizacji zadań fazy asystencko-hospitacyjnej zaś drugi tydzień fazy specjalizacyjnej. Jest to możliwe do realizacji ze względu na przystosowaną do tego redakcję programów.

#### E. Resocjalizacja z profilaktyką społeczną.

Również dla tej specjalności praktyki pedagogiczne realizowane są począwszy od II roku studiów i trwają łącznie 8 tygodni.

Faza I – obejmuje semestry III i IV, w czasie których studenci odbywają praktykę w placówkach typu resocjalizacyjnego dla nieletnich, dokonując wyboru 2 placówek spośród wymienionych, gdzie odbywa praktykę po 2 tygodnie w każdej z nich:

- zakład poprawczy,
- młodzieżowy ośrodek wychowawczy,
- młodzieżowy ośrodek socjoterapii,
- pogotowie opiekuńcze,
- sąd rejonowy (wydział rodzinny i nieletnich, rodzinny kurator sądowy),
- kuratorski ośrodek pracy z młodzieżą,
- ośrodki rehabilitacyjno-readaptacyjne dla uzależnionych nieletnich,
- świetlice środowiskowe (zwłaszcza socjoterapeutyczne),
- policyjna izba dziecka,
- rodzinny ośrodek diagnostyczno-konsultacyjny,
- komendy policji (komórki do spraw patologii społecznej i nieletnich),
- inne, np.: ośrodki, przy których działają streetworkerzy, wychowawcy podwórkwowi, przyjaciele dzieci ulicy.

Faza II – obejmuje semestry V i VI, w tej fazie studenci realizują praktyki ciągle w placówkach typu resocjalizacyjnego dla dorosłych. Student wybiera

2 placówki spośród wymienionych, gdzie odbywa praktykę po 2 tygodnie w każdej z nich:

- zakład karny,
- kurator dla dorosłych,
- ośrodki rehabilitacyjno-readaptacyjne dla uzależnionych dorosłych,
- ośrodek interwencji kryzysowej.

Studenci otrzymują z uczelni, przed rozpoczęciem praktyki, dzienniki praktyk dostosowane do studiowanej specjalności oraz komplet programów dla każdej, wymienionej w fazach I i II instytucji typu resocjalizacyjnego.

#### **4. Sposób zaliczania pedagogicznych praktyk zawodowych. Wybrane wnioski**

Zaliczanie praktyk pedagogicznych dokonywane jest przez koordynatora do spraw zarządzania studenckimi praktykami zawodowymi dla kierunku studiów pedagogika. Do obowiązków koordynatora należy między innymi:

- nadzór, organizacja, weryfikacja i rozliczanie studenckich praktyk pedagogicznych,
- nadzór merytoryczny nad treścią zapisów w dziennikach praktyk i dokumentacji przebiegu praktyk,
- organizacja kontaktów z miejscami realizacji praktyk,
- rozpatrywanie kwestii i problemów merytorycznych związanych z praktykami,
- współpraca z uczelnianym biurem do spraw studenckich praktyk zawodowych,
- bieżące aktualizowanie dokumentacji praktyk pedagogicznych, tj. dzienników praktyk i programów praktyk poprzez ciągły kontakt ze specjalistami danej specjalności.

Praktycznie zaliczanie praktyk pedagogicznych odbywa się poprzez indywidualny kontakt i rozmowę koordynatora z każdym studentem osobiście. Aby uzyskać całkowite zaliczenie praktyki, każdy student GWSH kierunku pedagogika musi odbyć co najmniej cztery bezpośrednie spotkania z koordynatorem, podczas których w drodze dialogu dokonywane są zaliczenia poszczególnych części składających się na organizacyjną całość. Warunkiem ostatecznego zaliczenia całości praktyki jest zgodna z programem realizacja zadań nałożonych na odpowiednie fazy praktyki. W trakcie rozmów zaliczeniowych omawiane są i korygowane braki i nieprawidłowości w przedstawionym przez studenta materiale, a jednocześnie ma miejsce wymiana informacji o nieoznaczonym kontekście spostrzeżeń, uwag, poglądów, stanowisk i doświadczeń będących efektem odbytej praktyki. Dialogi te zawierają realnie możliwą ocenę poziomu refleksyjności studenta oraz jego kompetencji. Szczególnie

cenne bywają w trakcie tych spotkań krytyczne oceny co do organizacji placówek, zachowań osób odpowiedzialnych za jakość ich pracy oraz stosunki interpersonalne. Często, głównie w odniesieniu do jednostek szkolnych, a szczególnie szkół gimnazjalnych, studenci stwierdzają, iż nauczyciele i wychowawcy stoją przed niemożnością spełnienia kierowniczej roli nauczyciela jako osoby odpowiedzialnej za jakość pracy edukacyjnej. Przyczyna tego stanu rzeczy tkwi, według relacji i opinii studentów, w braku możliwości panowania nad zachowaniami uczniów i ich językiem. Studenci nie dostrzegają skutecznych instrumentów wychowawczego uporządkowania relacji nauczyciel-uczeń. Weryfikacja wskazań teorii wychowania w odniesieniu do aktualnej praktyki wskazuje na brak możliwości pełnej realizacji celów wychowawczych przy obecnym statusie nauczyciela. Trójpodmiotowość uczeń-nauczyciel-rodzic została w znaczącym stopniu rozchwiana, tak że obecnie stało się bardzo trudne skuteczne współdziałanie tych podmiotów, mimo zabiegów nauczycieli w tym względzie (Misiólek K. 2002). Przedstawiane przez studentów przykładowe problemy współczesnej polskiej szkoły każą z niepokojem spoglądać na możliwość fascynacji zawodem pedagoga przez młode, studiujące pokolenie.

Kolejną trudnością natury obiektywnej jest realny brak możliwości doboru najlepszych placówek do prowadzenia praktyk pedagogicznych. Dzieje się tak z uwagi na fakt zamieszkiwania studentów studiów niestacjonarnych w bardzo dużym rozproszeniu, praktycznie na obszarze nie tylko województwa śląskiego, ale także innych województw. W związku z takim stanem rzeczy absolutnie zrozumiałym jest, że studenci poszukują i wybierają placówki do odbywania praktyk w pobliżu swoich miejsc zamieszkania, co niejednokrotnie bardzo utrudnia bezpośredni kontakt pracowników tych placówek z uczelnią i nauczycielami akademickimi kształcącymi studentów pedagogiki.

## Bibliografia

1. Cudak H. 2001, *Znaczenie praktyk studentów w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do współdziałania z rodzicami*, [w:] *Praktyki pedagogiczne w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej*, red. K. Misiólek, Wydawnictwo GWSP, Mysłówice, s. 11–21.
2. Gutek G. L. 2003, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
3. Misiólek K. 2000, *Kompetencje dydaktyczne i opiekuńczo-wychowawcze nauczycieli w zreformowanej szkole*, red. K. Misiólek, GWSP, Mysłówice.
4. Misiólek K. 2002, *Trójpodmiotowość w praktyce edukacyjnej szkoły zreformowanej*, red. K. Misiólek, GWSP, Mysłówice.



5. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz. U. Nr 243, poz. 1445, z późn. zm.).
6. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U., poz. 131).
7. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

**Słowa kluczowe:** edukacja, studia wyższe, pedagogika, praktyki studenckie.

### STRESZCZENIE

Współcześnie edukacja na poziomie studiów wyższych wymaga silnego nakierowania na umiejętności i kompetencje praktyczne. Najczęściej miejscem, gdzie student styka się z działalnością praktyczną, w zawodzie zbieżnym ze studiowanym kierunkiem studiów, jest instytucja lub zakład, w którym odbywa studencką praktykę zawodową. Praktyki takie przewiduje program kształcenia dla kierunku studiów. Praktyki zawodowe są jednym z ważniejszych elementów procesu edukacyjnego w szkolnictwie wyższym. Szczególną rolę odgrywają one w kształceniu studentów kierunku pedagogika, zarówno o specjalnościach nauczycielskich jak i nienauczycielskich. Wynika to z konieczności konfrontowania teoretycznej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej zdobywanej w trakcie studiów z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym. W publikacji przedstawiono nowatorski i innowacyjny sposób realizacji studenckich praktyk zawodowych przez studentów kierunku pedagogika w Górnośląskiej Wyższej Szkole Handlowej w Katowicach.

**Keywords:** education, higher education studies, pedagogy, vocational trainings.

### Teaching practice for students majoring in pedagogy in Katowice School of Economics

### SUMMARY

Today higher education studies require a strong focus on skills and practical competence. Most often the place where students get a practical training in a profession closest to a given major is an institution or

a work shop in which students complete their internship. Such a training is included in an educational program for studies. Vocational trainings are one of the most important elements of educational process in higher education. They play a major role in the pedagogy education both in teaching and non-teaching specialization. It results from the necessity of confronting pedagogical and psychological theoretical knowledge obtained during studies with pedagogical reality in practice. This publication introduces an innovative way of a student internship completion in pedagogy in Katowice School of Economics.

**SŁAWOMIR KOWALSKI**

Posel na Sejm VII kadencji

# **Zarządzanie małymi szkołami w regionie śląskim**

**Small schools' management in Silesian region**

## **1. Wprowadzenie**

Istotną rolę w funkcjonowaniu każdej szkoły spełniają władze oświatowe. To one muszą inicjować program poprawy jakości w edukacji i zapewnić szkołom dobre warunki i odpowiednie zasoby. Należy podkreślić, że współczesna szkoła jest składnikiem szerokiego układu społeczno-gospodarczego, w którym funkcjonuje. W dzisiejszym świecie jednym z podstawowych wyzwań stojących przed współczesnymi szkołami, ich kadrami zarządzającą i wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego, są zmiany rozumiane jako proces systematyczny, ciągły, opierający się na stałej weryfikacji sensu i użyteczności przyjmowanych założeń, stosowanych podejść i rozwiązań.

W Polsce w ostatnich latach mamy do czynienia z dotkliwym niżem demograficznym. Z tego powodu w wielu regionach kraju toczy się dyskusja nad zasadnością utrzymywania małych szkół przez jednostki samorządu terytorialnego. Zasadniczą kwestią są nasilające się problemy finansowania wydatków na oświatę.

Stąd konieczne są zmiany w funkcjonowaniu małych szkół. Dzięki zmianom szkoły mogą zachować zdolność konkurencyjną, stanowiącą podstawę trwania i rozwoju w dynamicznym otoczeniu. Nie chodzi tu o dostosowanie się do istniejących warunków otoczenia, lecz o przewidywanie sytuacji w środowisku, a nawet jej kreowanie. Oznacza to nastawienie się na aktywne odczytywanie zmian w otoczeniu i ich dostosowanie do warunków pracy szkoły poprzez poszukiwanie i wprowadzanie nowych scenariuszy rozwiązań. Aby sprostać temu wymaganiu, dyrektorzy szkół we współpracy z innymi uczestnikami muszą zrozumieć i nauczyć się korzystania ze zmiany jako stałego procesu doskonalenia funkcjonowania małej gminnej szkoły.

Celem artykułu jest identyfikacja i porównanie wyników kształcenia uczniów gminnych i miejskich szkół gimnazjalnych w regionie śląskim. Autor stawia tezę, że małe szkoły gminne (wiejskie) osiągają lepsze wyniki w kształceniu uczniów niż szkoły miejskie, a pochopna likwidacja małych szkół może doprowadzić do znacznego obniżenia jakości nauczania, a także do likwidacji jedynych ośrodków kulturalno-oświatowych na wsi. Autor proponuje alternatywne rozwiązania prowadzące do obniżenia kosztów utrzymania małych szkół i do nowoczesnego, elastycznego zarządzania placówkami oświatowymi.

## 2. Funkcje zarządzania oświatą

Jak stwierdza W. Pomykało, zarządzanie oświatą jest działalnością praktyczną polegającą na organizowaniu funkcjonowania szkół i innych zakładów oświatowych (Pomykało 1997, s. 971). Stąd zarządzanie jest procesem, który ma na celu przystosowanie oświaty do zmieniającego się otoczenia. Przedmiotem w zarządzaniu oświatą są instytucje, które wchodzi w jej skład. W poszczególnej instytucji możemy wyróżnić zakresy działań zarządczych (Pomykało 1997, s. 968):

- cele (tworzenie warunków do ich realizacji), zadania i strategia,
- kadry (ciągłe doskonalenie, odpowiedni wybór),
- środki działania (zasoby materialne i dydaktyczne).

Wszelkie działania związane z zarządzaniem realizuje się poprzez wykorzystanie istniejących środków/narzędzi, czyli: ustaw, rozporządzeń, regulaminów, uchwał, programów, planów, sprawozdań, wskaźników, wzorców, warunków pracy, ocen pracowniczych, argumentów itp. Zarządzanie oświatą można rozpatrywać z punktu widzenia czterech podstawowych funkcji zarządzania, a mianowicie: planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrolowanie.

Planowanie to istotny etap w funkcjonowaniu szkoły, ponieważ jego filarem jest plan. Są to ustalone obecnie i w przyszłości działania szkoły wskazujące na jej strategię i obecną sytuację (głównie finansową oraz zasobową). Na tym etapie należy opracować plan działania zmierzający do osiągnięcia celów.

Drugą funkcją w zarządzaniu jest organizowanie. Polega ono na określaniu czynności i działań sprzyjających realizacji wyznaczonych celów. Te czynności koncentrują się na wyborze odpowiednich metod działania i ludzi, jak również relacji między nimi.

Trzecią funkcją zarządzania jest motywowanie, które polega na wykorzystaniu środków motywacyjnych w celu osiągnięcia pożądanego rezultatu. Do procesu motywacji można zaliczyć oceny pracownicze lub premie. Jeżeli te działania są realizowane w sposób prawidłowy, to uzyskane są dobre wyniki.

ki, korzystne dla szkoły. Niestety wynagrodzenie zasadnicze w szkołach ustalone jest na szczeblu centralnym. Dlatego dyrektorzy szkół nie mają wiele możliwości w stosowaniu systemu motywacyjnego (materialnego): premie, godziny nadliczbowe. Jednak mogą stosować motywację pozamaterialną: wyróżnienia, nagrody, dyplomy czy nagany. Mimo to, nic nie jest w stanie zrekompensować motywacji finansowej.

Ostatnią funkcją jest kontrola, która polega na ocenianiu pracy i jej wyników. Porównujemy wcześniejsze zamierzenia ze skutkami, na przykład ilu uczniów ukończyło szkołę i jakie są ich osiągnięcia, jaki wkład wnieśli w ten proces pracownicy szkoły i jak reagowali na nagłe i nieprzewidziane zmiany. Istotne jest, aby po kontroli zostały podjęte działania naprawcze (Pomykało 1997, s. 969–971).

Wyżej wymienione funkcje zarządzania realizowane przez dyrektora szkoły mają ogromny wpływ na jakość zarządzania i funkcjonowania placówki. Dlatego każdy z zatrudnionych w szkole pracowników powinien dążyć do osiągnięcia maksymalnej wydajności mając na uwadze fakt, że szkoła ma dać szansę uczniom na lepszy start i możliwość spełnienia zawodowego w przyszłości.

### 3. Zasadność funkcjonowania małych szkół gimnazjalnych

Przez ostatnich kilka lat, w wyniku dającego się dotkliwie odczuć niżu demograficznego, w wielu regionach kraju toczy się dyskusja nad zasadnością utrzymywania małych szkół przez jednostki samorządu terytorialnego. Oczywiście zasadniczym problemem dla organów prowadzących są nasilające się problemy z finansowaniem wydatków na oświatę.

W funkcjonowaniu szkoły istotną pozycję zajmują koszty stanowiące płace nauczycieli. Badania wykazują, że łączne koszty placowe stanowią od 85–95% wydatków bieżących analizowanych szkół. Ta sytuacja finansowa znajduje swoje odzwierciedlenie w sposobie przyjmowania i prowadzenia głównie szkół wiejskich liczących do 70 uczniów przez stowarzyszenia mieszkańców. Innym sposobem mającym zaradzić ciągłemu wzrostowi kosztów małych szkół jest wywieranie nacisku na zwiększanie liczebności klas w szkołach wiejskich do poziomu liczebności klas miejskich. Szeroko o tych problemach pisał Maciej Jakubowski w publikacjach zajmujących się tematem małych szkół i ich jakością (Jakubowski 2006). Autor omawia przede wszystkim zagadnienia małych szkół prowadzonych przez stowarzyszenia, wskazując na pozytywne skutki przyjmowania odpowiedzialności za kształcenie przez społeczność lokalną. Doprowadza to do ścisłej współpracy między mającym szeroką autonomię w sprawach pedagogicznych dyrektorem placówki a pełniącymi rolę nadzorczą rodzicami reprezentującymi stowarzyszenie. Bardzo ważnym elementem, który pozwala zbilansować funkcjonowanie takich placówek, jest możliwość zatrudniania nauczycieli w oparciu o przepisy kodek-

su pracy a nie ustawy Karta Nauczyciela. Jednak mimo przejmowania coraz większej liczby małych szkół przez stowarzyszenia, problemem samorządów terytorialnych pozostaje w dalszym ciągu wiele takich placówek.

W województwie śląskim publicznych szkół podstawowych, w których liczba uczniów nie przekracza 70 jest 164, z czego 18 szkół zlokalizowanych jest w miastach a 149 na wsi<sup>1</sup>. Wśród wymienionej liczby szkół 13 stanowią tzw. filie szkół podstawowych. Z kolei publicznych gimnazjów jest 70, w tym 19 gimnazjów zlokalizowanych jest w miastach i 51 na wsi<sup>2</sup>. W edukacji szkolnej występują procedury służące mierzeniu poziomu nauczania. Można zbadać różnice w nauczaniu w małych szkołach w porównaniu z większymi, korzystając z wiedzy, jaką dają wyniki sprawdzianu w klasie 6 szkoły podstawowej oraz egzaminu gimnazjalnego. Należy podkreślić, że wyniki egzaminacyjne uczniów zdeterminowane są wieloma czynnikami niezależnymi od szkoły, w której uczyli się na danym etapie edukacyjnym. Dlatego kolejnym pomocnym narzędziem jest edukacyjna wartość dodana (EWD), pozwalająca zbadać osiągnięcia uczniów na początku i końcu danego poziomu edukacji. W polskim systemie egzaminacyjnym dla gimnazjów będzie to: na wejściu sprawdzian w klasie 6 szkoły podstawowej a na wyjściu jako miara egzamin gimnazjalny.

Biorąc pod uwagę fakt, że większość prezentowanych małych szkół znajduje się na obszarach wiejskich, to dokona się porównania wyników sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego gmin wiejskich do średniej województwa śląskiego. Z danych statystycznych wynika, że średnia arytmetyczna sprawdzianu klasy 6 szkoły podstawowej w 2012 roku dla całego województwa śląskiego wyniosła 22,56. Natomiast dla szkół w gminach wiejskich 22,35. Jest więc nieco niższa od średniej wojewódzkiej. W tabeli 1 zaprezentowano wyniki egzaminu gimnazjalnego dla województwa śląskiego i gmin wiejskich w 2012.

**Tabela 1.** Wyniki egzaminu gimnazjalnego w 2012 roku (%)

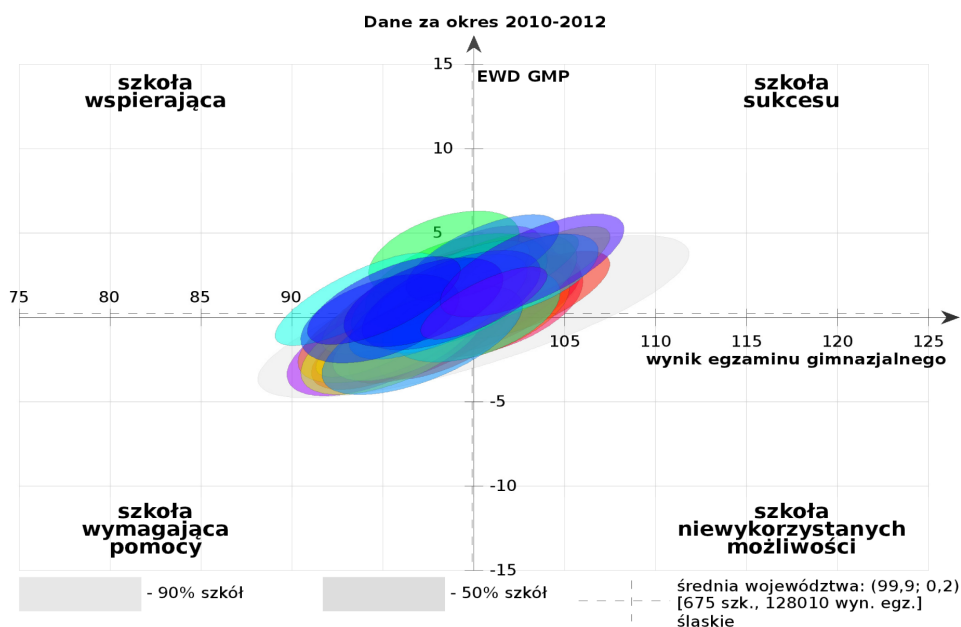
Przedmiot	Województwo śląskie	Gminy wiejskie
Język polski	65,99	66,43
Historia i wiedza o społeczeństwie	60,92	61,39
Matematyka	46,63	46,90
Przedmioty przyrodnicze	49,91	49,62
Język angielski poziom podstawowy	61,37	64,09
Język niemiecki poziom podstawowy	57,67	62,18

**Źródło:** Opracowanie własne na podstawie uzyskanych danych.

<sup>1</sup> Dane przygotowane na podstawie *Systemu Informacji Oświatowej* według stanu na dzień 30.09.2012. BIS, Poznań 2003, s. 224.

<sup>2</sup> Jw.

Podsumowując, zauważa się, że poza przedmiotami przyrodniczymi gimnazja zlokalizowane na terenach gmin wiejskich osiągnęły lepsze wyniki niż średnia wojewódzka. Wyniki badań potwierdzają trzyletnie wskaźniki EWD za lata 2010–2012, w myśl których gimnazja wiejskie prezentują porównywalny poziom: osiągają zarówno w części humanistycznej jak i matematyczno-przyrodniczej wyniki średnie, zbliżone lub wyższe w stosunku do wyników ogólnopolskich<sup>3</sup>. Na rysunku 1 i 2 zaprezentowano wyniki egzaminu małych wiejskich gimnazjów, na podstawie danych z 45 małych gimnazjów publicznych w województwie śląskim.

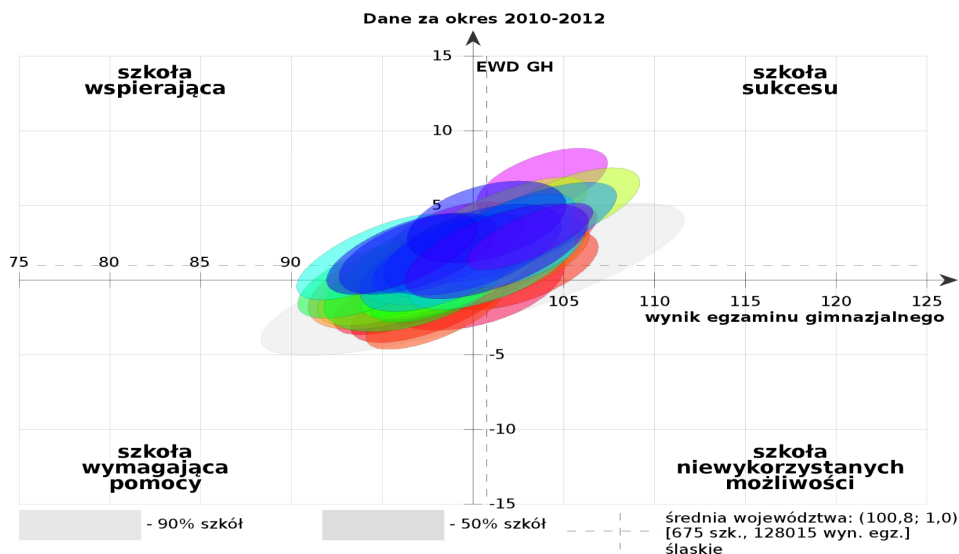


**Rysunek 1.** Część matematyczno-przyrodnicza

Źródło: [www.gimnazjum.ewd.edu.pl](http://www.gimnazjum.ewd.edu.pl); (data dostępu: 15.03.2013).

Trzyletnie wskaźniki EWD w gimnazjach wiejskich wskazują na bardzo dobre wyniki egzaminu i EWD: porównywalne z ogólnopolskimi lub wyższe. Ciekawym przykładem jest gimnazjum zlokalizowane w gminie Godziszce (powiat bielski): wyniki średnie nieco powyżej średniej ogólnopolskiej, za to EWD bardzo wysokie, znacznie wyższe niż wynik populacji ogólnopolskiej. Gimnazja wiejskie prezentują porównywalny poziom: osią-

<sup>3</sup> Dane na podstawie badań IBE, [www.gimnazjum.ewd.edu.pl](http://www.gimnazjum.ewd.edu.pl); (data dostępu: 15.03.2013).



**Rysunek 2.** Część humanistyczna

Źródło: [www.gimnazjum.ewd.edu.pl](http://www.gimnazjum.ewd.edu.pl); (data dostępu: 15.03.2013).

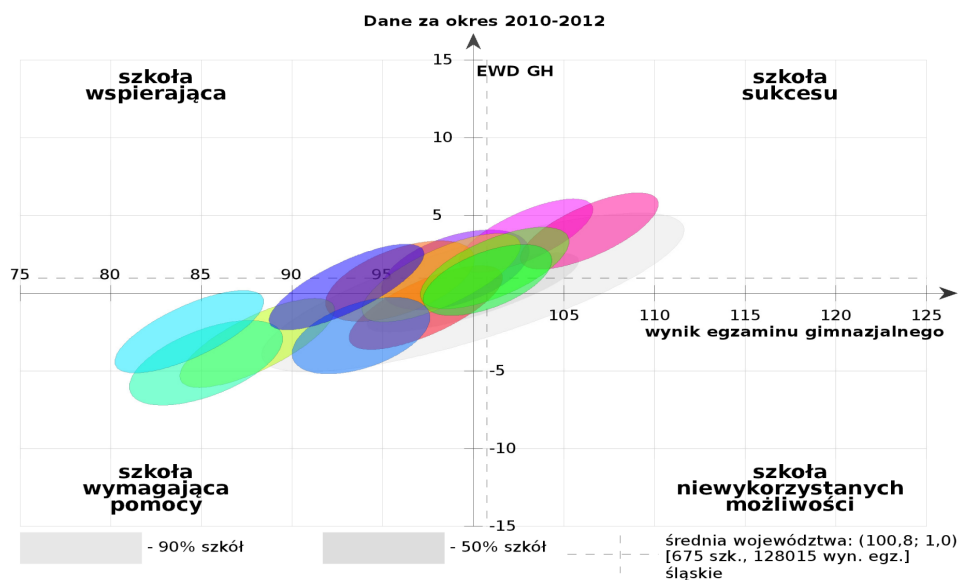
gają wyniki średnie i EWD – zarówno w części humanistycznej, jak i matematyczno-przyrodniczej zbliżone lub wyższe w stosunku do całej populacji w Polsce.

Na rysunku 3 i 4 zaprezentowano wyniki gimnazjów miejskich liczących do 70 uczniów – trzyletnie wskaźniki Edukacyjnej Wartości Dodanej. Liczba analizowanych gimnazjów: 13 (publiczne, prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego).

Zauważa się, że w latach 2010–2012: 2 gimnazja charakteryzowały się wyższymi średnimi wynikami i zdecydowanie dodatnim wskaźnikiem EWD, 4 gimnazja miały średni wynik porównywalny z wojewódzkim, a EWD dodatnie, 4 gimnazja uzyskały zarówno wyniki średnie, jak i EWD poniżej wyników wojewódzkich, pozostałe – wyniki i EWD zbliżone do średnich.

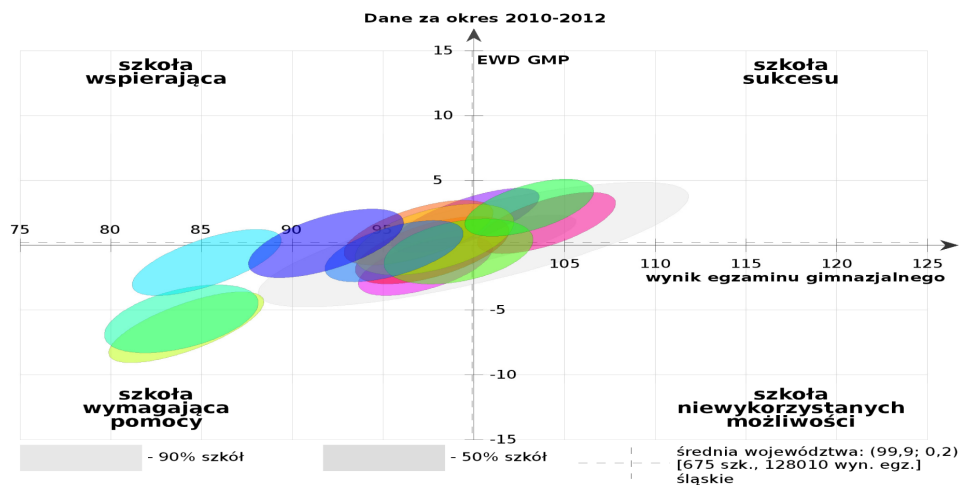
Według badań 2 gimnazja uzyskały wyniki średnie i EWD powyżej średnich w województwie, 2 gimnazja – zarówno wyniki średnie, jak i EWD poniżej średnich wyników w województwie, natomiast należy podkreślić, że 4 gimnazja uzyskały wyniki średnie niższe niż wojewódzkie, ale EWD – porównywalne z krajowym wynikiem, pozostałe – wyniki i EWD zbliżone do średnich. W porównaniu z małymi gimnazjami miejskimi widać znaczącą różnicę: w małych gimnazjach miejskich (najczęściej w zespołach szkół) wyniki są zdecydowanie niższe, ponadto widoczne jest zróżnicowanie wyników, natomiast w gimnazjach wiejskich poziom jest wyrównany, dobry i bardzo dobry.





Rysunek 3. Część humanistyczna

Źródło: [www.gimnazjum.ewd.edu.pl](http://www.gimnazjum.ewd.edu.pl); (data dostępu: 15.03.2013).



Rysunek 4. Część matematyczno-przyrodnicza

Źródło: [www.gimnazjum.ewd.edu.pl](http://www.gimnazjum.ewd.edu.pl); (data dostępu: 15.03.2013).

Podsumowując wyniki prezentowanych badań można stwierdzić, że wyniki nauczania w małych szkołach są istotnym argumentem na ich dalsze funkcjonowanie mimo znacznych, często nawet kilkakrotnie wyższych kosztów ich utrzymania, wynikających m.in. z mniejszej liczebności klas.

Koncentrowanie się w gminnej polityce oświatowej samorządów tylko na stronie kosztowej jest częstym błędem, prowadzącym do pochopnej likwidacji małych szkół i tworzenia szkół zbiorczych. Rozwiązania takie mogą doprowadzić do znacznego obniżenia jakości poziomu nauczania, a także do likwidacji jedynych ośrodków kulturalno-oświatowych na wsi. Koszty społeczne takich decyzji mogą być niewspółmiernie wyższe niż zyski wynikające z likwidacji placówek.

Zasadniczym problemem małych szkół jest fakt, że nauczyciele prowadzą w nich zajęcia z niewielką liczbą uczniów. Tylko w jednym przypadku, a mianowicie przejścia szkoły przez stowarzyszenie, możliwe jest wprowadzenie bardziej elastycznego, wyższego pensum godzin dydaktycznych ze względu na mniej obowiązków w mniejszej klasie. Jednak reprezentanci lokalnych społeczności gotowi do przejścia szkoły potrzebują praktycznej wiedzy i informacji o tym, jak przejąć małą szkołę i skutecznie nią zarządzać. W przypadku szkół samorządowych możemy starać się zmniejszyć koszty poprzez tworzenie klas wielorocznikowych (grup uczniów z kilku roczników). Jednakże prowadzenie takich klas wymaga odpowiedniego przygotowania nauczycieli. Inną możliwością jest proponowanie nauczycielom przedmiotów specjalistycznych pracy w wielu placówkach.

Z kolei wysokie pozapłacowe koszty placówek można minimalizować poprzez wspólne dla kilku szkół zakupy pomocy naukowych, wspólną administrację, a także dzielenie budynku z innymi instytucjami, niekolidującymi z działalnością szkoły. Kolejną możliwością obniżenia kosztów funkcjonowania szkoły jest jej aktywna postawa w zdobywaniu środków pozabudżetowych, w tym głównie unijnych. Przy dużej skuteczności w pisaniu projektów, możliwe jest znaczące zwiększenie budżetu placówki, a także jej rozwój.

W ostatnim czasie podkreśla się, że większe szkoły wpływają negatywnie na postępy w nauce uczniów, którzy stają się anonimowi, nierozpoznawalni przez nauczycieli. Trudniejszy jest kontakt między uczniem i nauczycielem, słabszy nadzór nad uczniami, a co za tym idzie, mniejsze możliwości przeciwdziałania zachowaniom patologicznym. Może mała, zarządzana w sposób elastyczny i nowoczesny szkoła jest możliwą do wykorzystania w przyszłości alternatywą dla niewydolnych często miejskich szkół-molochów? Wydaje się to możliwe pod warunkiem zmian w edukowaniu nowej kadry nauczycielskiej, a także przeprowadzeniu badań mających na celu sprawdzenie, jaki jest wpływ na jakość nauczania inwestycji w kształcenie nauczycieli, pomoce pozalekcyjne, stypendia itp.

**Tabela 2.** Porównywalne wskaźniki trzyletnie EWD dla szkół gimnazjalnych

Nazwa gimnazjum	Lokalizacja	Liczba zdających
1	2	3
Gimnazjum im. Janusza Kusocińskiego w Nowej Wsi ul. A. Zawadzkiego 161, 42-460 Mierzęce	gmina: <i>Mierzęce</i> , powiat: <i>będziński</i> , województwo: <i>śląskie</i>	76
Gimnazjum w ZS w Brudzowicach ul. Szkolna 41, 42-470 Siewierz	gmina: <i>Siewierz</i> , powiat: <i>będziński</i> , województwo: <i>śląskie</i>	46
Gimnazjum w ZS-P w Żeliszawicach ul. Przyszłości 9, 42-470 Siewierz	gmina: <i>Siewierz</i> , powiat: <i>będziński</i> , województwo: <i>śląskie</i>	72
Gimnazjum nr 2 w ZSP im. Jana Brzechwy w Godziszce ul. Beskidzka 162, 43-376 Godziszka	gmina: <i>Buczkowice</i> , powiat: <i>bielski</i> , województwo: <i>śląskie</i>	82
Gimnazjum nr 4 w ZSPiG im. Jerzego Kukuczki w Kalnej ul. Widokowa 66, 43-376 Godziszka	gmina: <i>Buczkowice</i> , powiat: <i>bielski</i> , województwo: <i>śląskie</i>	38
Publiczne Gimnazjum w ZS w Kobiernicach ul. Szkolna 1, 43-356 Kobiernice	gmina: <i>Porąbka</i> , powiat: <i>bielski</i> , województwo: <i>śląskie</i>	79
Gimnazjum nr 7 w ZS nr 5 w Pogórze ul. Zamek 8, 43-430 Skoczów	gmina: <i>Skoczów</i> , powiat: <i>cieszyński</i> , województwo: <i>śląskie</i>	59
Gimnazjum w ZS w Drogomyślu ul. Główna 15, 43-424 Drogomyśl	gmina: <i>Strumięń</i> , powiat: <i>cieszyński</i> , województwo: <i>śląskie</i>	69
Gimnazjum im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego w ZS w Zawadzie ul. Częstochowska 8, 42-270 Kłomnice	gmina: <i>Kłomnice</i> , powiat: <i>częstochowski</i> , województwo: <i>śląskie</i>	43
Gimnazjum w ZS w Konarach ul. Szkolna 3, 42-270 Kłomnice	gmina: <i>Kłomnice</i> , powiat: <i>częstochowski</i> , województwo: <i>śląskie</i>	38
Gimnazjum w Rzerzęzycach ul. Skrzydłowska 91, 42-270 Kłomnice	gmina: <i>Kłomnice</i> , powiat: <i>częstochowski</i> , województwo: <i>śląskie</i>	69
Gimnazjum w ZS im. Kornela Makuszyńskiego w Skrzydlowie ul. Główna 6A, 42-270 Kłomnice	gmina: <i>Kłomnice</i> , powiat: <i>częstochowski</i> , województwo: <i>śląskie</i>	52

**Tabela 2. Cd.**

1	2	3
Gimnazjum w ZS-P im. Jana Kochanowskiego w Aleksandrii ul. Gościnną 130, 42-274 Konopiska	gmina: <i>Konopiska</i> , powiat: <i>częstochowski</i> , województwo: <i>śląskie</i>	58
Gimnazjum w ZS-P im. Mikołaja Kopernika w Hutkach Hutki 161, 42-274 Konopiska	gmina: <i>Konopiska</i> , powiat: <i>częstochowski</i> , województwo: <i>śląskie</i>	71
Gimnazjum w ZS w Zrębicach ul. Główna 143, 42-256 Olsztyn	gmina: <i>Olsztyn</i> , powiat: <i>częstochowski</i> , województwo: <i>śląskie</i>	48
Gimnazjum w ZS w Kusietach Kusięta 208, 42-256 Olsztyn	gmina: <i>Olsztyn</i> , powiat: <i>częstochowski</i> , województwo: <i>śląskie</i>	39
Gimnazjum w ZS w Hucie Starej B ul. Mickiewicza 12, 42-263 Wrzosowa	gmina: <i>Poczesna</i> , powiat: <i>częstochowski</i> , województwo: <i>śląskie</i>	68
Gimnazjum w ZS w Białej ul. Częstochowska 73, 42-125 Kamyk	gmina: <i>Kłobuck</i> , powiat: <i>kłobucki</i> , województwo: <i>śląskie</i>	36
Gimnazjum w Libidzy ul. Olszyńskiego 2, 42-125 Kamyk	gmina: <i>Kłobuck</i> , powiat: <i>kłobucki</i> , województwo: <i>śląskie</i>	42
Gimnazjum w ZS-P im. Marii Konopnickiej w Łobodnie ul. Sienkiewicza 69, 42-125 Kamyk	gmina: <i>Kłobuck</i> , powiat: <i>kłobucki</i> , województwo: <i>śląskie</i>	70
Publiczne Gimnazjum Stowarzyszenia Przyjaciół Szkół Katolickich w Lgocie ul. Południowa 138, 42-100 Kłobuck	gmina: <i>Kłobuck</i> , powiat: <i>kłobucki</i> , województwo: <i>śląskie</i>	38
Gimnazjum w ZS w Starokrzepicach ul. Oleska 250, 42-161 Starokrzepice	gmina: <i>Krzepice</i> , powiat: <i>kłobucki</i> , województwo: <i>śląskie</i>	69
Gimnazjum im. Ks. Bonawentury Metlera w ZS w Parzymiechach ul. Parkowa 2, 42-164 Parzymiechy	gmina: <i>Lipie</i> , powiat: <i>kłobucki</i> , województwo: <i>śląskie</i>	89
Gimnazjum w ZS w Pińczycach ul. Śląska 3, 42-350 Koziegłowy	gmina: <i>Koziegłowy</i> , powiat: <i>myszkowski</i> , województwo: <i>śląskie</i>	52
Gimnazjum w ZS-P w Sokolnikach Sokolniki 76, 42-320 Niegowa	gmina: <i>Niegowa</i> , powiat: <i>myszkowski</i> , województwo: <i>śląskie</i>	61
Gimnazjum im. Jana Pawła II w Żarkach Letnisku ul. Szkolna 20, 42-311 Żarki Letnisko	gmina: <i>Poraj</i> , powiat: <i>myszkowski</i> , województwo: <i>śląskie</i>	72

**Tabela 2. Cd.**

1	2	3
Gimnazjum w ZSO w Tworkowie ul. Zamkowa 13, 47-451 Tworków	gmina: <i>Krzyżanowice</i> , powiat: <i>raciborski</i> , województwo: <i>śląskie</i>	71
Gimnazjum im. Józefa Gawliny w ZSO w Rudniku ul. Słoneczna 1, 47-411 Rudnik	gmina: <i>Rudnik</i> , powiat: <i>raciborski</i> , województwo: <i>śląskie</i>	41
Gimnazjum w ZS w Zbroslawicach ul. Wolności 67, 42-674 Zbroslawice	gmina: <i>Zbroslawice</i> , powiat: <i>tarnogórski</i> , województwo: <i>śląskie</i>	61
Gimnazjum w ZS-P w Miedarach ul. Główna 26, 42-676 Zbroslawice	gmina: <i>Zbroslawice</i> , powiat: <i>tarnogórski</i> , województwo: <i>śląskie</i>	51
Gimnazjum w ZS w Wieszowej ul. Bytomska 62, 42-672 Wieszowa	gmina: <i>Zbroslawice</i> , powiat: <i>tarnogórski</i> , województwo: <i>śląskie</i>	61
Gimnazjum w ZS nr 3 w Chruszczobrodzie ul. Mickiewicza 113, 42-450 Łazy	gmina: <i>Łazy</i> , powiat: <i>zawierciański</i> , województwo: <i>śląskie</i>	49
Gimnazjum im. ks. Tadeusza Jarmundowicza w Szczekocinach ul. Senatorska 22, 42-445 Szczekociny	gmina: <i>Szczekociny</i> , powiat: <i>zawierciański</i> , województwo: <i>śląskie</i>	207
Gimnazjum w ZS im. Jana Pawła II w Rokitnie, Rokitno 34, 42-445 Szczekociny	gmina: <i>Szczekociny</i> , powiat: <i>zawierciański</i> , województwo: <i>śląskie</i>	53
Gimnazjum im. Św. Królowej Jadwigi w ZS w Międzybrodziu Żywieckim ul. Beskidzka 27, 34-312 Międzybrodzie Bialskie	gmina: <i>Czernichów</i> , powiat: <i>żywiecki</i> , województwo: <i>śląskie</i>	100
Gimnazjum im. Jana Pawła II w ZS w Rychwałdzie ul. Beskidzka 43, 34-322 Gilowice	gmina: <i>Gilowice</i> , powiat: <i>żywiecki</i> , województwo: <i>śląskie</i>	70
Gimnazjum w ZS nr 3 im. Jana Pawła II w Krzyżowej ul. Szkolna 13, 34-335 Krzyżowa  W połączonej bazie wyników egzaminu gimnazjalnego i sprawdzianu po szkole podstawowej dla tego gimnazjum brakuje ponad 10% danych. Może to być wynikiem problemów z połączeniem wyników gimnazjalnych ze sprawdzianem. W związku z tym wyznaczenie pozycji szkoły na wykresie może być mniej precyzyjne.	gmina: <i>Jeleśnia</i> , powiat: <i>żywiecki</i> , województwo: <i>śląskie</i>	37
Gimnazjum nr 8 w ZS nr 8 w Pewli Wielkiej Pewel Wielka 100, 34-340 Jeleśnia	gmina: <i>Jeleśnia</i> , powiat: <i>żywiecki</i> , województwo: <i>śląskie</i>	33

**Tabela 2.** Cd.

1	2	3
Gimnazjum nr 4 w ZS nr 4 w Sopotni Wielkiej Sopotnia Wielka 298, 34-340 Jeleśnia	gmina: <i>Jeleśnia</i> , powiat: <i>żywiecki</i> , województwo: <i>śląskie</i>	59
Gimnazjum w ZS nr 5 w Korbielowie ul. Beskidzka 40, 34-335 Krzyżowa	gmina: <i>Jeleśnia</i> , powiat: <i>żywiecki</i> , województwo: <i>śląskie</i>	42
Gimnazjum nr 6 w ZS nr 6 w Sopotni Małej Sopotnia Mała 201, 34-340 Jeleśnia	gmina: <i>Jeleśnia</i> , powiat: <i>żywiecki</i> , województwo: <i>śląskie</i>	56
Gimnazjum nr 7 w ZS nr 7 im. Jana Pawła II w Przyborowie Przyborów 187, 34-340 Jeleśnia	gmina: <i>Jeleśnia</i> , powiat: <i>żywiecki</i> , województwo: <i>śląskie</i>	55
Gimnazjum Publiczne w ZS w Rycerce Górnej Rycerka Górna 183, 34-370 Rajcza	gmina: <i>Rajcza</i> , powiat: <i>żywiecki</i> , województwo: <i>śląskie</i>	57
Gimnazjum Publiczne w ZS w Zwardoniu Zwardoń 2B, 34-373 Zwardoń	gmina: <i>Rajcza</i> , powiat: <i>żywiecki</i> , województwo: <i>śląskie</i>	39
Gimnazjum Publiczne w ZSP w Ciścu ul. Szkolna 6, 34-350 Węgierska Górka	gmina: <i>Węgierska Górka</i> , powiat: <i>żywiecki</i> , województwo: <i>śląskie</i>	90

**Źródło:** Opracowanie własne w oparciu o uzyskane dane.

W tabeli 3 zaprezentowano średnie wyniki sprawdzianu uczniów gminnych szkół gimnazjalnych regionu śląskiego w 2012 roku, przy założeniu Edukacyjnej Wartości Dodanej (EWD) dla całego województwa śląskiego w wysokości równej 22,56.

**Tabela 3.** Średnie wyniki sprawdzianu gminnych szkół gimnazjalnych w roku 2012

Nazwa	Miejscowość	Obszar	Typ	Liczba uczniów	Sprawdzian wynik 2012
1	2	3	4	5	6
Szkoła Podstawowa w Czekanowie	Czekanów	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	58	15,22
Szkoła Podstawowa im. Floriana Adamskiego w Adamowicach	Adamowice	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	51	15,43
Szkoła Filialna w Dąbrownie	Dąbrowno	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	9	16
Szkoła Podstawowa nr 11 „Modrzejów” w Sosnowcu	Sosnowiec	obszar miejski	Szkoła podstawowa	70	16,33
Publiczna Szkoła Podstawowa w Gamowie	Gamów	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	19	18,2
Zespół Szkolno-Przedszkolny im. Jana Pawła II – Szkoła	Górki Śląskie	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	25	18,67
Szkoła Podstawowa nr 7 im. Jana Brzechwy w Myszkowie	Myszków	obszar miejski	Szkoła podstawowa	46	18,8
Szkoła Podstawowa im. Kornela Makuszyńskiego w Brzyszowie	Brzyszków	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	66	18,9
Szkoła Podstawowa nr 1	Chelm Śląski	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	62	19,13
Szkoła Podstawowa nr 51	Częstochowa	obszar miejski	Szkoła podstawowa	56	19,56
Szkoła Podstawowa im. B. Chrobrego	Czechło	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	27	19,8
Szkoła Podstawowa im. H. Grabowskiej „Zety” w Chlinie	Chlina	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	65	20,64
Szkoła Podstawowa w Bycinie	Bycina	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	48	20,88
Szkoła Podstawowa nr 2 im. Św. Franciszka z Asyżu w Cięcinie	Cięcina	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	60	20,91
Szkoła Podstawowa nr 4 w Żywcu	Żywiec	obszar miejski	Szkoła podstawowa	61	21,67
Szkoła Podstawowa nr 2	Wisła	obszar miejski	Szkoła podstawowa	67	21,93
Szkoła Podstawowa w Ligocie Woźnickiej	Woźniki	obszar miejski	Szkoła podstawowa	58	22,11
Szkoła Podstawowa w Gwoździanach	Gwoździany	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	37	22,25
Szkoła Podstawowa nr 2 w Jaworzynce	Jaworzynka	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	38	22,44
Szkoła Podstawowa	Bojszów	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	67	22,46
Szkoła Podstawowa nr 2	Siewierz	obszar miejski	Szkoła podstawowa	54	22,79
Szkoła Podstawowa im. Pawła Stalmacha w Bażanowicach	Bażanowice	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	59	22,86
Szkoła Podstawowa w Zespole Szkół im. Wespazjana Kochowskiego w Goleniowach	Goleniowy	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	50	22,86
Szkoła Podstawowa w Biskupicach	Biskupice	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	19	22,88
Szkoła Podstawowa nr 2 w Istebnej	Istebna	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	48	23,4
Szkoła podstawowa im. Stanisława Staszica w Aleksandrowie	Aleksandrów	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	49	23,53
Szkoła Podstawowa w Borowem	Borowe	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	56	23,75
Szkoła Podstawowa Nr 28 w Dąbrowie Górniczej	Dąbrowa Górnicza	obszar miejski	Szkoła podstawowa	62	24
Szkoła Podstawowa w ZSP w Babicach	Babice	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	25	24,33
Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 5 w Częstochowie	Częstochowa	obszar miejski	Szkoła podstawowa	70	24,41
Szkoła Podstawowa im. Marii Konopnickiej w Choroń	Choroń	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	55	24,71
Szkoła Podstawowa Nr 4 w Myszkowie	Myszków	obszar miejski	Szkoła podstawowa	64	25,41
Publiczna Szkoła Podstawowa Stowarzyszenia Przyjaciół Szkół Katolickich im. Jana Pawła II w Bieżeń	Bieżeń	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	47	26,14

**Tabela 3. Cd.**

1	2	3	4	5	6
Szkoła Podstawowa w Brudzowicach	Brudzowice	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	67	26,14
Szkoła Podstawowa w Iskrzycynie	Iskrzyczyn	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	45	26,24
Szkoła Podstawowa nr 8 w Tychach	Tychy	obszar miejski	Szkoła podstawowa	64	26,27
Szkoła Podstawowa w Gniazdowie	Gniazdów	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	66	26,38
Szkoła Podstawowa im. Wacława Grodeckiego przy Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Grodźcu	Grodziec	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	55	26,46
Szkoła Podstawowa im. Józefa Kassolika w Międzyrzeczu	Bojszowy	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	51	26,73
Szkoła Podstawowa nr 35 w Dąbrowie Górniczej	Dąbrowa Górnicza	obszar miejski	Szkoła podstawowa	48	27
Szkoła Filialna w Bliżycach	Bliżyce	obszar wiejski	Szkoła podstawowa	21	27
Szkoła Podstawowa nr 2	Poręba	obszar miejski	Szkoła podstawowa	70	27,55

**Źródło:** Opracowanie własne na podstawie [http://www.oke.jaworzno.pl/images/stories/FileSprawdzian/wyniki/srednie\\_Sprawdzian\\_04\\_2012.pdf](http://www.oke.jaworzno.pl/images/stories/FileSprawdzian/wyniki/srednie_Sprawdzian_04_2012.pdf) (data dostępu: 27.03.2013).

## 4. Zakończenie

Podsumowując wyniki prowadzonych badań, można stwierdzić, że:

- małe szkoły wiejskie mają często lepsze wyniki nauczania niż ich miejskie odpowiedniki;
- praca z uczniem w poszczególnych placówkach daje lepsze rezultaty dzięki większej indywidualizacji nauczania;
- reprezentanci lokalnych społeczności gotowi do przejęcia szkoły potrzebują praktycznej wiedzy i informacji o tym, jak przejąć małą szkołę i skutecznie nią zarządzać;
- przedstawiciele jst oczekują skutecznych rozwiązań w zakresie pokonania oporu lokalnych społeczności przed zmianami;
- koniecznym wydaje się zaangażowanie autorytetów w proces promowania małych szkół prowadzonych przez różne podmioty;
- zapewnienie dodatkowego wsparcia finansowego Państwa dla lokalnych podmiotów podejmujących się prowadzenia małej szkoły np. w okresie pierwszych 12 miesięcy mogłoby zwiększyć szanse przetrwania małych szkół i umożliwiłoby poprawę zarządzania nimi;
- bardziej aktywna powinna być promocja idei przejmowania małych szkół przez lokalne społeczności prowadzona przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.



## Bibliografia

1. *Informacje o wynikach sprawdzianu 2012 w woj. śląskim*; źródło: [www.oke.jaworzno.pl/index.php/content/view/435/179/](http://www.oke.jaworzno.pl/index.php/content/view/435/179/), (data dostępu: 19.03.2013).
2. Jakubowski M. 2006, *Małe szkoły – lepsze niż inne*; źródło: <http://fio.org.pl/>, (data dostępu: 12.03.2013).
3. Jakubowski M. 2006, *Małe szkoły* (rozprawa doktorska na Wydziale Nauk Ekonomicznych), Uniwersytet Warszawski; źródło: [www.wne.uw.edu.pl/mjakubowski](http://www.wne.uw.edu.pl/mjakubowski), (data dostępu: 16.03.2013).
4. Jakubowski M., Kozińska-Bałdyga A. 2005, *Małe szkoły – pomysł na problemy wiejskiej oświaty w Polsce*, „Wieś i Rolnictwo”, nr 3.
5. Jakubowski M., Sakowski P. 2006, *Quasi-Experimental Estimates of Class Size Effects in Primary Schools in Poland*; źródło: [www.wne.uw.edu.pl/mjakubowski](http://www.wne.uw.edu.pl/mjakubowski), (data dostępu: 12.03.2013).
6. *Krajowy Raport o Rozwoju Społecznym. Polska 2012. Rozwój Regionalny i Lokalny*, s. 85–86; źródło: [w.mrr.gov.pl/aktualności/polityka\\_rozwoju/Documents/raportundp\\_2012www.pdf](http://w.mrr.gov.pl/aktualności/polityka_rozwoju/Documents/raportundp_2012www.pdf), (data dostępu: 14.03.2013).
7. Pomykało M. 1997, *Encyklopedia Pedagogiczna*, Wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa.
8. *Porównywalne Wyniki Egzaminacyjne*, Instytut Badań Edukacyjnych; źródło: <http://pwe.ibe.edu.pl>, (data dostępu: 14.03.2013).
9. *Wyniki egzaminu gimnazjalnego 2012 w szkołach woj. śląskiego*; źródło: [www.oke.jaworzno.pl/index.php/content/view/428/176/](http://www.oke.jaworzno.pl/index.php/content/view/428/176/), (data dostępu: 20.03.2013).
10. *Zestawienie trzyletnich wyników średnich i Edukacyjnej Wartości Dodanej*; źródło: <http://gimnazjum.ewd.edu.pl>, (data dostępu: 15.03.2013).

**Słowa kluczowe:** małe szkoły, samorząd terytorialny, finansowanie, wiejskie, wyniki.

### STRESZCZENIE

W ostatnich latach mamy do czynienia z dotkliwym niżem demograficznym. Z tego powodu w wielu regionach naszego kraju toczy się dyskusja nad zasadnością utrzymywania małych szkół przez jednostki samorządu terytorialnego. Zasadniczą kwestią są nasilające się problemy finansowania wydatków na oświatę. Autor stawia tezę, że małe gminne wiejskie szkoły osiągają lepsze wyniki w kształceniu uczniów niż szkoły miejskie, a pochopna likwidacja małych szkół może doprowadzić do znacznego obniżenia jakości nauczania, a także do likwidacji jedynych ośrodków kulturalno-oświatowych na wsi. Autor proponuje alternatywne rozwiązania prowadzące do obniżenia kosztów utrzymania małych szkół i do nowoczesnego, elastycznego zarządzania placówkami oświatowymi.

---

**Keywords:** small schools, local authorities, financing, rural, results.

## Small schools' management in Silesian region

### SUMMARY

Recent years have brought a genuine demographic decrease. This led to a discussion of purposefulness and profitability of maintaining small schools by local authorities. The main problem is financing the increasing expenditures on education. The goal of this article is to show that small schools in rural areas achieve better results than those located in urban areas and that the liquidation of small schools causes more losses than benefits. It leads to a significant reduction of the quality of teaching and it eliminates the only social and cultural centre of village life. The author presents alternative solutions how to reduce the maintenance costs of small schools and how to manage them in a wise and modern way.

## Autorzy publikacji

**Maciej Bernasiewicz**, doktor (pedagog, socjolog). Jego zainteresowania naukowe oscylują wokół problematyki tożsamości dzieci niedostosowanych społecznie (zwłaszcza dzieci ulicy); metodyki pracy resocjalizacyjnej (zwłaszcza pedagogiki podwórkowej oraz metodyki pracy z rodziną wieloproblemową), pedagogiki kultury, pedagogiki społecznej, współczesnych procesów indywidualizacji oraz globalizacji, teorii interakcjonizmu symbolicznego (aplikacja w resocjalizacji) oraz socjologii młodzieży. Wybrane publikacje:

1. *Młodość i popkultura*, Wyd. UŚ, Katowice 2009.
2. *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2011.
3. *Kultura popularna w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2010, (współautor: J. Drozdowicz).

**Dagmara Chłasta-Obłąk**, magister edukacji artystycznej w zakresie muzyki, nauczycielka edukacji muzycznej. Prowadzi zajęcia muzyczne z dziećmi i młodzieżą w szkolnictwie ogólnokształcącym. Jej główne zainteresowania naukowe obejmują upowszechnianie muzyki poprzez udział dzieci i młodzieży w artystycznych zajęciach pozaszkolnych.

**Mirosław Kisiel**, doktor habilitowany w zakresie teorii muzyki i pedagogiki, adiunkt Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jego główne zainteresowania naukowe obejmują zagadnienia z zakresu pedagogiki muzyki.

Wybrane publikacje:

1. *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. UŚ, Katowice 2005.
2. *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Wyd. WSB, Dąbrowa Górnicza 2007.

3. *Child as an active student in music education*, Wyd. KPWiPM, UŚ, Katowice 2012.
4. *Emisja i higiena głosu w pracy nauczyciela*, Wyd. WSB, Dąbrowa Górnicza 2012.

**Sławomir Kowalski**, mgr historii, specjalista w zarządzaniu edukacją oraz pozyskiwaniu funduszy unijnych, samorządowiec, senator VII kadencji, poseł na Sejm VII kadencji. Ostatnie publikacje:

1. *Zarządzanie projektem unijnym ważniejsze niż wniosek*, „Eurogospodarka” 2013, nr 4.
2. *Enterprise Project Management*, [w:] *Enterprise – new challenges. Theory and Practice. Mobile*, Alabama State, USA, York University 2013.

**Ewa Krzyżak-Szymańska**, doktor, pedagog, socjolog, pracuje w Katedrze Pedagogiki na Wydziale Zarządzania w Górnośląskiej Wyższej Szkole Handlowej w Katowicach. Główne zainteresowania naukowe to: demoralizacja i przestępczość nieletnich, patologie społeczne i profi-laktyka społeczna. Ostatnie publikacje:

1. *Dysfunkcjonalność życia rodzinnego w świetle nowej sytuacji społecznej i wybranych przepisów prawa*, [w:] *Z rodziną i dla rodziny w dobie globalizacji*, red. H. Marzec, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2011. (Współautor: A. Szymański)
2. *Współczesna rodzina polską w opinii studentów kierunków pedagogicznych*, [w:] *Z rodziną i dla rodziny w dobie globalizacji*, red. H. Marzec, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2011. (Współautor: A. Szymański)
3. *Zachowania młodzieży w Sieci i ich wpływ na społeczne funkcjonowanie w klasie*, „Tolerancja. Studia i szkice”, 2012, t. XVI. (Współautor: A. Szymański).
4. *Stosowanie środków przymusu bezpośredniego w placówkach resocjalizacyjnych jako przejaw braku prawnej tolerancji Państwa wobec zachowań agresywnych i autoagresywnych osób nieletnich*, „Tolerancja. Studia i szkice”, 2012, t. XVI. (Współautor: A. Szymański).

**Sabina Lazik-Wodarz**, magister, nauczyciel przedmiotów ekonomicznych, uczestniczka seminarium doktoranckiego WNS UŚ w Katowicach. Zainteresowania naukowe oscylują wokół aspiracji życiowych młodzieży. Ostatnie publikacje:

1. *Edukacja w świetle przemian społeczno-kulturowych*, „Zarządzanie i Edukacja” 2012, nr 81.
2. *Scenariusz konkursu Czy znasz Dzieci z Bullerbyn Astrid Lindgren?*, „Biblioteka Szkolne Centrum Informacji” 2008, nr 3.

**Andrzej Misiołek**, profesor nadzwyczajny na Wydziale Zarządzania w Górnośląskiej Wyższej Szkole Handlowej im. Wojciecha Korfatego w Katowicach, kierownik Katedry Pedagogiki. Prowadzi wykłady i seminaria z edukacji ekologicznej oraz zagrożeń cywilizacyjnych i środowiskowych. Zainteresowania naukowo badawcze i dydaktyczne mieszczą się w obszarach filozofii w nauce i filozofii przyrody (filozoficzna refleksja nad kategorią życia, rola edukacji we współczesnym postępie cywilizacyjnym, formalna edukacja ekologiczna dzieci i młodzieży). Jest autorem trzech książek, redaktorem lub współredaktorem siedmiu i autorem lub współautorem kilkudziesięciu publikacji naukowych. Ma wieloletnie doświadczenie zawodowe w tworzeniu, rozwijaniu i zarządzaniu niepublicznymi uczelniami wyższymi, pełniąc w ciągu ostatnich kilkunastu lat funkcje prodziekana, prorektora (1998–2001) oraz rektora (2001–2005) Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Mysłowicach. Od 1992 roku jest członkiem Górnośląskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk. W 2011 r. powołany przez Prezydenta RP na kolejną kadencję w skład Narodowej Rady Ekologicznej. Senator RP VII i VIII kadencji, przewodniczący senackiej Komisji Regulaminowej, Etyki i Spraw Senatorskich oraz członek Komisji Nauki, Edukacji i Sportu Senatu RP. Ważniejsze publikacje:

1. *Filozoficzne, edukacyjne, techniczne i przyrodnicze problemy ochrony środowiska: materiały III Konferencji Naukowej Śląskie Seminarium Ochrony Środowiska*, (red.), Wyd. WSEiA, Bytom 2002.
2. *Kształtowanie świadomości ekologicznej i edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju i ochrony środowiska: materiały z V Konferencji Naukowej Śląskie Seminarium Ochrony Środowiska*, (red.), Wyd. WSEiA, Bytom 2004.
3. *Od szkoły parafialnej do Akademii Pedagogicznej: szkice o oświacie w Bytomiu*, (red.), Wyd. GWSH, Katowice 2011, (współredakcja: D. Abłamowicz).

**Kazimierz Misiołek**, magister, pełni w Katedrze Pedagogiki GWSH funkcję koordynatora do spraw zarządzania studenckimi praktykami zawodowymi. Jest absolwentem Państwowego Liceum Pedagogicznego w Cieszynie oraz Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach. Doświadczenie zawodowe zawiera się w pełnieniu obowiązków nauczyciela, kierownika internatu, wicedyrektora i dyrektora szkoły oraz starszego inspektora zarządu szkolenia zawodowego w Ministerstwie Górnictwa. Zainteresowania naukowo-dydaktyczne koncentrują się w obszarze dydaktyki oraz organizacji i zarządzania oświatą. W latach 1998–2006 pełnił funkcję dyrektora administracyjnego Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Mysłowicach, gdzie jednocześnie kierował Zakła-

dem Praktyk Pedagogicznych. Jest redaktorem czterech prac zwartych i autorem kilkunastu publikacji naukowych. Ważniejsze publikacje:

1. *Kompetencje dydaktyczne i opiekuńczo-wychowawcze nauczycieli w zreformowanej szkole*, (red.), Wyd. GWSP, Mysłowice 2000.
2. *Trójpodmiotowość w praktyce edukacyjnej szkoły zreformowanej*, (red.), Wyd. GWSP Mysłowice 2002.

**Małgorzata Mnich**, doktor, pedagog wczesnoszkolny, filolog polski, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej im. W. Korfanteo w Katowicach a także pracownik Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej zainteresowania badawcze skupiają się szczególnie wokół zagadnień edukacji wczesnoszkolnej, w tym edukacji polonistycznej i kształcenia językowego dzieci najmłodszych. Do tej pory publikowała 3 pozycje zwarte w tym: *Sprawność językową dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Impuls 2002, a także 25 artykułów zagranicznych w języku polskim, słowackim i angielskim, 20 krajowych.

**Monika Noszczyk-Bernasiewicz**, doktor, pedagog społeczny i resocjalizacyjny, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Obszarem zainteresowań badawczych ww. są problemy społeczne, a przede wszystkim przestępczość nieletnich, niedostosowanie społeczne oraz funkcjonowaniem środowisk rodzinnych nieletnich. Monika Noszczyk-Bernasiewicz jest autorką kilkunastu artykułów z tego zakresu. Ważniejsze publikacje:

1. *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*, Wyd. SWSZ, Katowice 2007, (współredakcja: B. Kromolicka, A. Radziejewicz-Winnicki).
2. *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*, Wyd. UŚ, Katowice 2010.

**Magdalena Piłat-Borcuch**, doktor socjologii, adiunkt w Instytucie Zarządzania, Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Zainteresowania naukowe: socjologia rodziny, socjologia miasta. Autorka 25 publikacji naukowych, m.in.:

1. *Rodzina górnicza z perspektywy pracującej żony, „Obcość” jako kategoria ekskluzywności społecznej*, „Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie”, 2008, z. 43.

2. *Konsument jako „produkt” społeczeństwa konsumpcyjnego*, „Miscellanea Oeconomicae. Studia i Materiały”, 2011, nr 1.
3. *Ład społeczny jako fundament ładu gospodarczego*, „Miscellanea Oeconomicae. Studia i Materiały”, 2012, nr 1.

**Andrzej Szymański**, doktor, pedagog, socjolog, wykładowca AWF w Katowicach. Główne zainteresowania naukowe to: grupy dyspozycyjne, niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży, patologie społeczne i profilaktyka. Ostatnie publikacje:

1. *Dysfunkcjonalność życia rodzinnego w świetle nowej sytuacji społecznej i wybranych przepisów prawa, w: Z rodziną i dla rodziny w dobie globalizacji*, (red.) H. Marzec, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2011. (Współautor: E. Krzyżak-Szymańska).
2. *Zachowania młodzieży w Sieci i ich wpływ na społeczne funkcjonowanie w klasie*, „Tolerancja. Studia i szkice”, 2012, t. XVI. (Współautor: E. Krzyżak-Szymańska).
3. *Stosowanie środków przymusu bezpośredniego w placówkach resocjalizacyjnych jako przejaw braku prawnej tolerancji Państwa wobec zachowań agresywnych i autoagresywnych osób nieletnich*, „Tolerancja. Studia i szkice” 2012, t. XVI. (Współautor: E. Krzyżak-Szymańska).
4. *Patologie społeczne – wybrane problemy*, [w:] *Psychologia kryzysu i interwencji kryzysowej*, red. J. Plak, wyd. WSPTWP, Warszawa 2012.

**Urszula Tabor**, doktor, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej im. W. Korfańtego w Katowicach. Zainteresowania naukowe: andragogika, edukacja nieformalna, całożyciowe uczenie się, dydaktyka biograficzna.

Najważniejsze publikacje:

1. *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*, Katowice 2008.
2. *Winged Education – the activity of the „Flying Universities” in the service of adult education in Poland in the XIX and XX century*, [in:] *Continuous education as a social fact (s.e.)* N. A. Lobanov, V. N. Skvortsov, Saint Petersburg 2011.
3. *Życie zapomniane – praca i działalność oświatowa Marii Gomolińskiej w pierwszych instytucjach oświaty dorosłych w Polsce*, [w:] A. Stopińska-Pajak (red.) *Pionierki i pionierzy andragogiki*, „Edukacja Dorosłych” nr 2 (63) 2010, Warszawa.

Zeszyty Naukowe  
Wydziału Zarządzania GWSH  
Wydziału Zarządzania GWSH  
Wydziału Zarządzania GW



**GÓRNOŚLĄSKA WYŻSZA SZKOŁA HANDLOWA**  
**im. Wojciecha Korfanego**

40-659 Katowice, ul. Harcerzy Września Nr 3  
tel. (48 32) 35 70 500, fax (48 32) 202 61 06,  
[www.gwsh.pl](http://www.gwsh.pl)