

**Szkoła Wyższa
im. Pawła Włodkowica
w Płocku**



EDUKACJA OTWARTA

2/2018

PŁOCK 2018

Rada Naukowa/Research Council

Prof. nzw. dr hab. inż. Zbigniew Paweł Kruszewski – przewodniczący / chairman

Członkowie / Members:

Prof. dr hab. Włodzimierz Afanasjew (Rosja)

Prof. zw. dr hab. Franciszek Bereźnicki

Prof. dr hab. Romuald Brazis (Litwa)

Prof. dr hab. Halina Gajdamowicz

Prof. dr hab. Elżbieta Górnikowska-Zwolak

Prof. dr hab. Bogdan J. Nowecki

Prof. zw. dr hab. Józef Pólturzycki – wiceprzewodniczący

Prof. dr hab. Michaił Rożkow (Rosja)

Prof. Swietłana Sysojewa (Ukraina)

Prof. zw. dr hab. Danuta Walczak-Duraj

Prof. nzw. dr hab. inż. Remigiusz Wiśniewski

Prof. zw. dr hab. Witold Wojdyło – wiceprzewodniczący

Redaktorzy / Staff

Dr Maria Chmielewska – redaktor naczelny / chief editor

Dr Małgorzata Kamińska – zastępca redaktora naczelnego / deputy editor

Redaktorzy działów / departments editors:

O Nowy kształt edukacji: dr Daniel Korzan, dr Maria Chmielewska

Badania i innowacje edukacyjne: dr Małgorzata Kamińska

Aktualności z życia oświatowego: dr Tomasz Kruszewski

Edukacja otwarta za granicą: dr Andrzej Gałkowski, dr Julia Mianecka

Nowości i recenzje: dr Marek Borowski

Redaktorzy językowi / language editors:

Prof. zw. dr hab. Józef Pólturzycki – *j. polski*

Dr Julia Mianecka – *j. rosyjski*

Mgr Małgorzata Piątek – *j. angielski*

Inż. Jacek Kubacki – sekretarz techniczny

ISSN 1642 – 5227

Adres Redakcji

09-402 Płock, al. Kilińskiego 12

tel. (24) 366 41 30

www.wlodkowic.pl

e-mail: pedagogika@wlodkowic.pl

EDUKACJA OTWARTA 2/2018

Spis treści

Wprowadzenie	9
---------------------------	---

O NOWY KSZTAŁT EDUKACJI

Magdalena Cieślukowska – Małżeństwo a kohabitowanie. Podobieństwo czy zasadnicza różnica?	13
Ewelina Jankowska, Daniel Korzan – Technologie elektroniczne wykorzystywane w nauczaniu języka angielskiego	23
Dorota Lewandowska, Daniel Korzan – Wykorzystanie środków technologii informacyjnej przez dzieci w wieku przedszkolnym	45
Anna Woźniak – Znaczenie władz wolitywnych w teorii i praktyce nauczania domowego	67
Marcin Złociak – Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym	89
Daniela Żuk, Edyta Ledzion-Gawrońska – Kompetencje nauczycieli a współczesny rynek pracy	109

BADANIA I INNOWACJE EDUKACYJNE

Magdalena Mordzak – Przebieg edukacji osób z mutyzmem wybiórczym	125
Renata Tarka, Radosław Tarka – Wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych na lekcjach przyrody/biologii i matematyki w szkole podstawowej	149
Marcin Złociak – Symbolika subkultur młodzieżowych	159

EDUKACJA OTWARTA ZA GRANICĄ

Władimir Wasilewicz Afanasjew – Te niesamowite liczby całkowite.....	183
Michaił Iosifowicz Rożkow, Irina Iwanowa – Podejście do pedagogicznego wsparcia samorozwoju młodzieży w dodatkowej edukacji lotniczej.....	193

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI NAUKOWYCH

Maria Chmielewska – Relacja z II Ogólnopolskiego Kongresu Nauczycieli Biologii i Przyrody „Atrakcyjne metody nauczania biologii i przyrody na miarę XXI wieku, Warszawa 2018	207
---	-----

Antoni Pardała, Roza A. Uteeva, Natalia A. Demchenkova – Wybrane rezultaty międzynarodowych konferencji naukowych Matematyka. Kształcenie.	
Kultura	211

NOWOŚCI I RECENZJE

Katarzyna Bocheńska-Włostowska, Jakub Jerzy Czarkowski (red.), <i>Autorytet w wychowaniu</i> . Wydawnictwo Nowoczesne Mazowsze, Warszawa 2017, ss. 200. - recenzja Krzysztof Dziurzyński	225
Jesper Juul, <i>Rodzic jako przywódca stada</i> , Wydawnictwo MIND, Słupsk 2017, ss. 160. - recenzja Agnieszki Zabielskiej	231
Recenzenci	237
Autorzy	239
Informacje dla autorów	243
Procedura recenzowania	245
Formularz recenzji	247
Zabezpieczenie oryginalności artykułów w „Edukacji Otwartej”	249

Open Education 2/ 2018

Table of contents

Introduction	9
---------------------------	---

TOWARDS NEW FORM OF EDUCATION

Magdalena Cieřlikowska – Marriage and cohabitation. Similarity or fundamental difference?	13
Ewelina Jankowska, Daniel Korzan – Electronic technologies used in teaching Englis	23
Dorota Lewandowska, Daniel Korzan – The use of information technology resources by pre-school children	45
Anna Woźniak – The role of volitional power in the theory and practice of home schooling	67
Marcin Złociak – Family with disabled child	89
Daniela Żuk, Edyta Ledzion-Gawrońska –Teachers' competencies and the contemporary work market	109

EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATIONS

Magdalena Mordziak - The course of education of people with selective mutism	125
Renata Tarka, Radosław Tarka – Use of Information and Communication Technologies during science/biology and math lessons in primary school	149
Marcin Złociak – Symbolism of youth subcultures	159

OPEN EDUCATION ABROAD

Władimir Wasilewicz Afanasjew – These amazing integers	183
Michaił Rożkow, Irina Iwanowa – Approach to pedagogical support of self-development of adolescents in additional aerospace education	193

REPORTS FROM SCIENTIFIC CONFERENCES

Maria Chmielewska – Report from the 2nd Nationwide Congress of Biology and Nature Teachers "Attractive methods of teaching biology and nature for the 21st century, Warsaw 2018.....	207
---	-----

Antoni Pardała, Roza A. Uteeva, Natalia A. Demchenkova – Selected results of international scientific conferences Mathematics. Education. Cultur	211
---	-----

LATEST TITLES AND REVIEWS

Katarzyna Bocheńska-Włostowska, Jakub Jerzy Czarkowski (ed.), Authority in education, Publishing house Nowoczesne Mazowsze, Warsaw 2017, pp. 200 - reviewed by Krzysztof Dziurzyński	225
Jesper Juul, Parent as the leader of the herd, Publishing house MIND, Słupsk 2017, ss. 160. - reviewed by Agnieszka Zabielska	231
Reviewers	237
Authors	239
Information for authors	243
Reviewing procedure	245
Review form	247
Protection of the originality of the articles in “Open Education”	249

ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 2/2018

Содержание

Введение	9
----------------	---

О НОВОЙ ФОРМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Магдалена Чесликовская – Супружество и сожительство. Сходство или главные отличия?	13
Эвелина Янковска, Даниель Корзан – Электронные технологии, используемые в преподавании английского языка	23
Дорота Левандовска, Даниель Корзан – Использование средств информационных технологии дошкольниками.	45
Анна Возняк – Значение волевых авторитетов в теории и практике домашнего обучения.	67
Марчин Злочак – Семья с ребенком-инвалидом	89
Даниэла Лук, Эдита Ледзион-Гавринска – Компетенции учителей и современный рынок труда	109

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ

Магдалена Мордзак – Курс обучения людей с избирательным мутизмом	125
Рената Тарка, Радослав Тарка - Использование информационных и коммуникационных технологий на уроках природы / биологии и математики в начальной школе	149
Марцин Злочак - Символизм молодежных субкультур	159

ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

Владимир Васильевич Афанасьев – Эти удивительные целые числа.....	183
Михаил Иосифович Рожков, Ирина Иванова – Подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном аэрокосмическом образовании	193

ОТЧЕТЫ НАУЧНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ

Мария Хмелевска – Доклад 2-го Общенационального конгресса биологов и учителей природы «Привлекательные методы преподавания биологии и природы в XXI веке, Варшава 2018.....	207
Антони Пардала, Роза А. Утеева, Демченкова Наталья Александровна – Избранные результаты международных научных конференций «Математика. Образование. Культура	211

НОВЫЕ КНИГИ И ОБЗОРЫ

Катажина Бохеньска-Влостовска, Якуб Ежи Чарковски (ред.), <i>Авторитет в воспитании</i> . Издательство Современное Мазовше, Варшава 2017, стр. 200. - отзыв Кшиштоф Джюжиньски	225
Джеспер Джул, Родитель как лидер стада, Издательство MIND, Слупск 2017, стр.160. - отзыв Агнешка Забельская	231
Рецензенты	237
Авторы	239
Информация для авторов	243
Процедура обзора	245
Форма отзыва	247
Защита оригинальности статей в «Открытом образовании»	249

Wprowadzenie

Przekazujemy Czytelnikom kolejny tom *Edukacji Otwartej* zawierający 14 artykułów, które ukazują różnorodność poglądów nie tylko na współczesną edukację w wymiarze dydaktycznym i wychowawczym, ale także są refleksją nad przemianami życia we współczesnej rodzinie czy środowisku młodzieżowym.

W dziale *O nowy kształt edukacji* zamieszczono pięć artykułów. Pierwszy z nich autorstwa Magdaleny Cieślikowskiej dotyczy podobieństw i różnic pomiędzy formalnie ustanowionym związkiem małżeńskim a kohabitacją. Autorka zarysowuje zjawisko popularności nietradycyjnych układów wspólnego bycia, akcentując istotne zmiany w zakresie postrzegania rodziny, czy sposobów organizacji wspólnego życia. Ewelina Jankowska i Daniel Korzan prezentują możliwości wykorzystywania technologii informatycznych w nauczaniu języka angielskiego, z jednoczesną analizą wad i zalet płynących z ich użycia. Podobna tematyka jest treścią następnego artykułu, w którym Dorota Lewandowska i Daniel Korzan omawiają różne sposoby realizacji programu wychowawczego przedszkolnego z użyciem technik komputerowych. Zwracają uwagę na pozytywne i negatywne aspekty korzystania z komputera przez dziecko w wieku przedszkolnym, a także na rolę nauczyciela w tych działaniach edukacyjnych. Anna Woźniak w swoim tekście podejmuje kontrowersyjny w wielu środowiskach w Polsce i za granicą temat dotyczący edukacji domowej. Autorka ukazuje problem edukacji domowej na podstawie analizy przepisów prawnych, materiałów źródłowych i literatury pedagogicznej. Daniela Żuk i Edyta Lezdion-Gawrońska są autorkami artykułu dotyczącego szeroko rozumianych kompetencji zawodowych nauczycieli w aspekcie współczesnego rynku pracy. W tekście omówiono pojęcie kompetencji, czynniki wpływające na rozwój kompetencji i poziom kwalifikacji nauczycieli.

Dział *Badania i innowacje edukacyjne* zawiera trzy artykuły. W pierwszym Magdalena Mordzak przedstawia problematykę edukacji osób z mutyzmem wybiórczym. Autorka prezentuje ciekawe wyniki badań, których celem było rozpoznanie poziomu wiedzy społeczeństwa na temat mutyzmu wybiórczego oraz trudności, na jakie napotykają osoby z mutyzmem wybiórczym w edukacji. Renata i Radosław Tarka w swoim artykule podejmują zagadnienie wykorzystania technologii informacyjno-telekomunikacyjnych na lekcjach przyrody/biologii i matematyki w szkole podstawowej. Autorzy badali opinie uczniów i nauczycieli na temat środków i narzędzi TIK wykorzystywanych w szkole i w domu w nauczaniu – uczeniu się przedmiotów przyrodniczych. Z kolei przedmiotem badań sondażowych przeprowadzonych przez Marcina Złociaka było znaczenie symboliki w działalności subkultur młodzieżowych. Problem badano w oparciu o opinie członków wybranych subkultur.

W dziale *Edukacja otwarta za granicą* znalazły się dwa artykuły profesorów z Rosji z Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego w Jarosławiu. Władimir Afanasiew prezentuje w swoim tekście rozważania dotyczące ewolucji poznawania liczb całkowitych i ich właściwości - od starożytnej Grecji do nowoczesności. Ukazuje rolę nowoczesnych systemów informacyjnych w uzyskiwaniu dużych liczb przy danych parametrach, co może być wykorzystywane jako motywacja do uczenia się matematyki. Tematem artykułu Michaiła Rożkova i Iriny Iwanowej są refleksje dotyczące pedagogicznego wsparcia samorozwoju młodzieży w dodatkowej edukacji lotniczej, w kontekście pedagogiki egzystencjalnej. W artykule zawarto opis praktycznych doświadczeń uczniów, towarzyszących tworzeniu osobistych projektów samorozwoju i zawodowego samostanowienia.

W dziale *Sprawozdania z konferencji naukowych* zaprezentowano dwa teksty. Pierwszy z nich to relacja Marii Chmielewskiej z II Ogólnopolskiego Kongresu Nauczycieli Biologii i Przyrody pt. „Atrakcyjne metody nauczania biologii i przyrody na miarę XXI wieku”, który odbył się w Warszawie w dniu 9 listopada 2018 roku. Antoni Pardała, Roza Uteeva i Natalia Demchowa prezentują wybrane rezultaty ośmiu międzynarodowych konferencji naukowych pt. „Matematyka. Kształcenie. Kultura”, organizowanych cyklicznie w latach 2003-2017 na Uniwersytecie w Togliatti (Federacja Rosyjska).

W dziale *Nowości i recenzje* zamieszczono dwie recenzje. W jednej z nich Krzysztof Dziurzyński zachęca do przeczytania publikacji pod redakcją Katarzyny Bocheńskiej-Włostowskiej i Jakuba Czarkowskiego pt. „Autorytet w wychowaniu”. Recenzję książki autorstwa Jospa Juula pt. „Rodzic jako przywódca stada” opracowała Agnieszka Zabielska.

Polecam Czytelnikom zapoznanie się z zamieszczonymi artykułami i mam nadzieję, że staną się one inspiracją do własnego samorozwoju i współpracy z wydawnictwem *Edukacji Otwartej*.

Maria Chmielewska

O NOWY KSZTAŁT EDUKACJI

MAŁŻEŃSTWO A KOHABITOWANIE – PODOBIENSTWO CZY ZASADNICZA RÓŻNICA

Streszczenie

W artykule podjęto próbę wskazania podobieństw i zasadniczych różnic pomiędzy formalnie ustanowionym związkiem małżeńskim a kohabitacją. Autorka zarysowuje zjawisko popularności nietradycyjnych układów wspólnego bycia akcentując istotne zmiany w zakresie postrzegania rodziny czy sposobów organizacji wspólnego życia. Całość rozważań dopełnia widmo przytoczonych scenariuszy związanych z przyszłością instytucji małżeństwa.

Słowa kluczowe: małżeństwo, kohabitacja, nowe układy

Marriage and cohabitation. Similarity or fundamental difference?

The article attempts to indicate similarities and fundamental differences between the formally established marriage and cohabitation. The author outlines the phenomenon of the popularity of non-traditional systems of common being, accentuating significant changes in the perception of the family or ways of organizing life together. All the considerations are complemented by the specter of quoted scenarios related to the future of the institution of marriage.

Key words: marriage, cohabitation, new arrangements

Wprowadzenie

Znaczną część społeczeństwa absorbuje pytanie o kształty rodziny współczesnej oraz jej miejsce w strukturze społecznej, szczególnie w dobie XXI wieku. Przez stulecia przyjmowano, że to właśnie instytucja rodziny jest odpowiedzialna za produkcję, dystrybucję i konsumpcję dóbr oraz reprodukcję i socjalizację kolejnych pokoleń. Postulowano, jakoby rodziny zapewniały swego rodzaju ciągłość pokoleniową, poprzez przekazywanie i podtrzymywanie dóbr i wartości społeczno-kulturowych. Obecnie zauważa się, że sposób organizacji rodziny zmienia się wraz z obserwowanymi zmianami o charakterze społecznym, wśród których można wskazać zmiany w obszarze

rynku pracy, przyrost produkcji, a co za tym idzie zarobków, stale postępującą urbanizację, przemiany w strukturze edukacji oraz wartości nowego typu¹.

Przemianom instytucji życia rodzinnego współtowarzyszy zjawisko popularności alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego, a na znaczeniu zyskuje współczesna forma niezamężnej i heteroseksualnej kohabitacji. Fenomen tego zjawiska zaczął wzrastać w latach 70. dwudziestego wieku, rozbudzając tym samym niepokój oraz potrzebę prowadzenia pogłębionych analiz. Stale postępująca skala kohabitowania jest odpowiedzią na liczne przeobrażenia życia rodzinnego, a zmiany na tym polu współwystępują ze sobą - pociągając za sobą kolejne. Przykładem są rozwody i separacje, które wpływają na obniżenie wskaźnika zawierania małżeństw, prowadząc tym samym do decydowania się na inne formy wspólnego bycia, niekonieczne mające charakter sformalizowany.

W Polsce zjawisko wspólnego zamieszkiwania bez ślubu przyjmuje nieco inny wymiar niż w niektórych krajach Europy czy społeczeństwie zachodnim. Kohabitacja, która od dawien dawna określana jest mianem konkubinatu, nie zawsze była tworem społecznie akceptowanym, stanowiącym powód do dumy czy społecznego uznania. Fakt trwania w niezalegalizowanym układzie był ukrywany, czego nie można powiedzieć dzisiaj, gdzie obserwuje się społeczne przyzwolenie na rosnące wskaźniki wspólnego zamieszkiwania bez ślubu. Znacznie częściej odchodzi się od moralnej oceny kohabitacji na rzecz formułowania tez o zmianie pokoleniowej, która swym zasięgiem objęła także społeczeństwo polskie. Kohabitacja zastąpiła tradycyjne zaręczyny oraz wczesne zawieranie małżeństw. Wspólne życie może być traktowane jako pewne przygotowanie, wstęp do małżeństwa bądź jako przerwa pomiędzy kolejnymi formalnymi zobowiązaniami. Kohabitacja ma swoje konsekwencje dla procesu formowania i rozpadu związków². Odgrywa bardzo ważną rolę w procesie zwierania i tworzenia pierwszych zobowiązań - opóźnia wstępowanie w formalny związek małżeński oraz podnosi medianę wieku partnerów wступujących w zalegalizowane małżeństwa. Warto zauważyć, że kohabitacja w społeczeństwie polskim nie jest zjawiskiem powszechnie popularnym, tak jak ma to miejsce w Stanach Zjednoczonych czy krajach skandynawskich. Niemniej, w ciągu ostatnich dekad skala nieformalnych związków zaczyna być stosunkowo bardziej zauważalna. W Narodowym Spisie Powszechnym, przeprowadzonym w 2002 roku, pierwszy raz

¹ Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2005, s. 1.

² Tamże, s. 179.

wyróżniono kategorię „partnerka/partner” chcąc uzyskać dane na temat faktycznego związku, w jakim jednostka się znajduje. Od tego okresu w danych statystycznych zostały wyodrębnione tzw. „związki partnerskie” jako osobna kategoria rodziny, co zdaniem badaczy wyartykułowało sytuację Polski, jako kraju znajdującego się na pierwszych etapach odkładania decyzji o małżeństwie, potomstwie oraz akceptującego alternatywne formy wspólnego bycia.

Niniejszy artykuł stanowi próbę opisanie alternatywnych, względem tradycyjnie ustanowionych, form wspólnego bycia. Zarysowane dane, prezentujące tendencję wzrostową w zakresie odsuwania decyzji o formalnym zobowiązaniu, stanowią ważne wprowadzenie do podejmowania analiz i konstruowania wyobrażeń dotyczących atrakcyjności małżeństwa względem fenomenu kohabitacji. Wymiar podobieństw i różnic -formalnych i nieformalnych układów wspólnego bycia- szczegółowo został scharakteryzowany w dalszej części niniejszego artykułu.

1. Fenomen kohabitowania

Układ jaki tworzą kohabitanci jest zjawiskiem niezwykle złożonym. Wariant nieformalnego zobowiązania może pojawić się przed małżeństwem, tuż po nim, a także (co najczęściej jest zauważalne w społeczeństwach zachodnich) pomiędzy kolejno zawieranymi małżeństwami. Z jednej strony stadium kohabitacji jest czasem przygotowawczym, uważanym za doskonały wstęp przed formalnym zobowiązaniem. Z drugiej natomiast, może być alternatywą wobec małżeństwa, świadomym wyborem osób, które nie myślą o instytucjonalizacji związku. Chociaż trudno dokonać gratyfikacji przyczyn warunkujących upowszechnianie modelu wspólnego zamieszkiwania bez formalnych zobowiązań, wyszczególnić należy kilka zasadniczych czynników warunkujących popularyzację kohabitacji, są to:

- mniejsze zaufanie względem tradycyjnie powziętej instytucji małżeństwa spowodowane stale rosnącym wskaźnikiem rozwodów i separacji,
- większa swoboda seksualna, a co za tym idzie powszechna dostępność różnych metod antykoncepcji,
- stopniowa laicyzacja, osłabienie poziomu religijności co determinuje możliwości wspólnego bycia, zamieszkiwania bez oficjalnego związku małżeńskiego,
- wzrost społecznej aprobaty względem nietradycyjnych układów wskutek ewolucji norm, zachowań - przyzwolenie na indywidualizację i projekcję własnego życia,

- niechęć do powielania tradycyjnego podziału obowiązków i ról w tradycyjnie ustanowionym małżeństwie,
- łatwość przekształcenia partnerskiego układu w formalny związek, w przypadku zaistnienia tego typu potrzeby.

Kohabitacja stale przenika się z instytucją związku małżeńskiego. Partnerzy przechodzą w rolę formalnie ustanowionych małżonków, bądź decydują się pozostać w pierwszym stadium, zakładającym brak prawnych uregulowań tworzonego związku. Badacze społeczni dostrzegają zakres podobieństw oraz różnic pomiędzy alternatywą, jaką jest kohabitacja a formalnie ustrukturyzowanym małżeństwem. Wskazując na podobieństwa można wyszczególnić następujące -tożsame- elementy dla obydwu typów związków:

- stosunki seksualne łączące zarówno partnerów, jak i formalne ustanowionych małżonków,
- heteroseksualność osób tworzących relacje (kohabitacja nie jest tylko przywilejem par homoseksualnych),
- tworzone gospodarstwo domowe czyli wspólne zamieszkiwanie ze sobą,
- posiadanie pewnej ekonomicznej łączności, współzależność na poziomie materialnym,
- zapewnienie warunków, gdzie mogą być wychowywane dzieci,
- obecność związków kohabitacyjnych oraz związków małżeńskich, na różnych etapach dorosłego życia, możliwość ich wystąpienia w całym okresie dorosłego życia³.

2. Formalność czy niesformalizowanie? Na co się zdecydować?

Powyższe kwestie dotyczą par, które zdecydowały się zalegalizować związek oraz tych osób, które takiej decyzji nie podjęły. Niemniej, dla obydwu grup wspólne jest współżycie seksualne z partnerem, pewna łączność w wymiarze ekonomicznym, wspólne utrzymywanie gospodarstwa domowego, płacenie rachunków czy też wywiązywanie się z obowiązków domowych. Zarówno w pierwszym, jak i drugim przypadku mogą pojawić się dzieci, co wiąże się z potrzebą zapewnienia im warunków do rozwoju, odpowiedniej socjalizacji i wychowania. Ponadto, etykieta kohabitacji czy małżeństwa, nie jest przypisana tylko młodemu pokoleniu. W takie typy związków wstępują ludzie będący na różnych etapach swojego życia. Może zdarzyć się, że jedna forma „bycia” została zastąpiona drugą, w efekcie jednostki mają duży bagaż doświadczeń życiowych i same mogą ocenić, który układ okazał się dla nich lepszy.

³Tamże, s. 168-167.

Zauważalne różnice pomiędzy kohabitacją a małżeństwem, zdaniem Anny Kwak dotyczą głównie takich aspektów jak:

- kohabitacja może przypominać związek małżeński w pewnych funkcjach, relacjach i rolach, jednak w świetle prawa, oba układy są zasadniczo różne i odmienne,
- partnerzy posiadają stosunkowo mniej wspólnych środków ekonomicznych niż formalni małżonkowie, zauważa się tendencję do oddzielania swoich finansów, a nie łączenia ich,
- brak formalności jest decydujący, wstępowanie i występowanie z kohabitacji jest prostsze, aniżeli w przypadku związków małżeńskich, które narzucają pewne prawne zobowiązania i powinności,
- pomimo wzrastającego przyzwolenia i poparcia dla kohabitacji, nadal powszechnie akceptowaną formą jest małżeństwo, ponieważ może to, wpływać destrukcyjnie na nietradycyjne układy w warunkach, gdzie stale podkreśla się konieczność legalizacji i instytucjonalizacji,
- partnerzy stosunkowo rzadko posiadają dzieci i częściej podkreślają, że nie chcą ich mieć⁴.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt, a mianowicie rolę, jaką kobieta zajmuje w formalnie ustanowionym małżeństwie oraz w układzie niezalegalizowanym. Badania pokazują, że „bycie” żoną pociąga za sobą, większą specjalizację ról, pełnionych na rzecz gospodarstwa domowego. Zjawisko to, bywa często określane mianem „drugiej zmiany” czy „podwójnego ciężaru” „*„Podwójny ciężar” oznacza konieczność łączenia roli matki- żony- karmicielki w sferze prywatnej z pełnowymiarową aktywnością na rynku pracy*”⁵. Sytuacja zasadniczo ulega zmianie gdy kobieta znajduje się układzie nieformalnym. Wówczas można powiedzieć o wyrównywaniu statusu kobiet i mężczyzn w gospodarstwie domowym, a co za tym idzie funkcjonowaniu w modelu egalitarnym. Współcześnie kobietom, zwłaszcza młodym, ceremonia ślubna nie wydaje się być atrakcyjna. Można zaryzykować stwierdzenie, że podchodzą do związku niczym do rynku pracy i wyniesionych z niego doświadczeń „*Kobiety obawiają się, że związek -tak jak firma- będzie wymagał od nich ogromnego nakładu pracy, zaangażowania i energii, a gdy przejdzie kryzys (a przyjdzie na pewno), to one ucierpią na tym bardziej niż mężczyźni*”⁶.

⁴ Tamże, s. 168-169.

⁵ N. Sarata, *Rynek pracy w Polsce- pleć, obecność, uczestnictwo* [w:] K. Slany, J. Struzik, K. Wojnicka (red.), *Gender w społeczeństwie polskim*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2011, s. 270.

⁶ A. Kwak, *Współczesne związki heteroseksualne: małżeństwa (dobrowolnie bezdzietne), kohabitacje, LAT*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2014, s. 269.

Badania przeprowadzone w 2013 roku przez Centrum Badań Opinii Społecznej, pokazują jaki model funkcjonowania gospodarstwa domowego, w większości preferują Polacy. Zakres odpowiedzi prezentuje poniższa tabela nr 1.

Tabela nr 1. Jaki jest profesjonalny model rodziny? CBOS 2013, N=1227

Preferowany model rodziny	Wskazania respondentów według terminów badań (w procentach)					
	'97	'00	'04	'06	'12	'13
Partnerski – mąż (partner) i żona (partnerka) mniej więcej tyle samo czasu przeznaczają na pracę zawodową i oboje w równym stopniu zajmują się dziećmi	37	38	47	41	48	46
Tradycyjny – jedynie mąż (partner) pracuje, zarabiając wystarczająco na zaspokojenie potrzeb rodziny, żona (partnerka) zajmuje się prowadzeniem domu, wychowaniem dzieci itp.	38	42	27	32	22	23
Nieproporcjonalny żeński – zarówno mąż (partner), jak i żona (partnerka) pracują zawodowo, mąż (partner) poświęca więcej czasu na pracę zawodową, żona (partnerka) oprócz pracy zawodowej zajmuje się prowadzeniem domu, wychowaniem dzieci itp.	23	19	23	24	27	22
Nieproporcjonalny męski – zarówno mąż (partner), jak i żona (partnerka) pracują zawodowo, żona (partnerka) poświęca więcej czasu na pracę zawodową, mąż (partner) oprócz pracy zawodowej zajmuje się prowadzeniem domu, wychowaniem dzieci itp.	-	-	-	-	-	6
Odwrócony – jedynie żona (partnerka) pracuje, zarabiając wystarczająco na zaspokojenie potrzeb rodziny, mąż (partner) zajmuje się prowadzeniem domu, wychowaniem dzieci itp.	1	0	1	1	1	1
Trudno powiedzieć	1	1	1	2	2	2

Źródło: CBOS 2013⁷.

⁷ Komunikat z badań CBOS, *Rodzina - jej współczesne znaczenie i rozumienie*, Warszawa 2013.

Jak pokazują powyższe dane, aprobatą dla partnerskiego modelu sukcesywnie wzrasta na przestrzeni ostatnich lat. Obecnie, około 46% respondentów preferuje związek, charakteryzujący się równym podziałem obowiązków, wspólną opieką nad dziećmi, a także możliwością pracy zawodowej męża (partnera) oraz żony (partnerki). Połowa mniej, bo 23% osób badanych, opowiada się za tradycyjnym modelem wspólnego bycia, gdzie jedynie mąż (partner) utrzymuje i dba o zabezpieczenie finansowe gospodarstwa domowego, a kobieta zajmuje się obowiązkami domowymi. Wyniki powyższej tabeli pokazują jeszcze jedną, bardzo istotą kwestię, wspomnianą już pracę kobiet na tak zwanych dwóch etatach, zarówno w sferze zawodowej jak i prywatnej. Typ nieproporcjonalny żeński, praktycznie nie zmienia swojej wartości na przestrzeni lat. Stale 22% respondentów wskazuje, że to kobieta powinna zajmować się dziećmi, prowadzeniem domu oraz pracą zawodową. W efekcie można uznać, że będzie wnosi nieproporcjonalnie dużo w relację, którą tworzy ze swoim mężem (partnerem). Model nieproporcjonalny męski czy odwrócony nie jest popularny w społeczeństwie polskim, odsetki osób, które go aprobują są na znikomym poziomie.

Dla porównania, warto przytoczyć wyniki badań Renaty Doniec (przeprowadzone wywiady na próbie 600 osób), które obrazują kwestię rozplanowania podziału obowiązków w związku. Najczęściej wskazywanym modelem, był typ partnerski - przeszło 35,5% wskazań. Budowany na równości płci, wzajemnej tolerancji, uwzględniający dużą autonomię i niezależność w podejmowanych decyzjach. Oparty na negocjacjach, obopólnej pomocy oraz uczuciowym zaangażowaniu partnerów. Mniejszą aprobatę zyskał typ tradycyjny - 27% odpowiedzi, gdzie podział ról, zakres obowiązków w gospodarstwie domowym w dużej mierze warunkuje płeć⁸. Zarówno badania Renaty Doniec, jak i te przeprowadzone przez Centrum Badań Opinii Społecznej, pokazują, że Polacy w dużej mierze preferują układ egalitarny, gdzie partnerzy pomagają sobie wzajemnie w codziennych obowiązkach i powinnościach. Znacznie mniejszy odsetek popiera typ tradycyjny, częściej uważa go za przestarzały i nieprzykładny model.

Niezwykle ważnym czynnikiem, wyróżniającym nieformalny układ od formalnego zobowiązania jest stosunkowo większe ryzyko ustania takiego związku *„Kohabitacja kojarzy się z luźniejszą formą związku, małżeństwo z odpowiedzialnością, z podjęciem i realizowaniem pewnej roli i nie oznacza*

⁸ R. Doniec, *Rodzina wielkiego miasta*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.

tylko „posiadania” papierka i noszenia obrączki”⁹. Badania pokazują, że związki kohabitacyjne osób, które już wcześniej kohabitowały, z reguły są mało trwałe, stosunkowo częściej narażone na ewentualne rozstania. Podobnie jest z małżeństwami, wcześniejsza faza kohabitacji zwiększa prawdopodobieństwo zakończenia związku, wpływa na jego trwałość. Ponadto, wskazuje się, że osoby, które kohabitowały wcześniej dłuższy okres, nie cieszą się dużym poziomem satysfakcji i zadowolenia z małżeństwa. Czy zatem zjawisko kohabitacji jest tak destrukcyjne, że przyczynia się do późniejszego rozpadu związku? Otóż nie, przyczyną są specyficzne cechy osób, które z reguły mają skłonność do kohabitowania. Postrzega się, że przedstawiciele płci męskiej są zazwyczaj mniej pracowici, słabo wytrzymali oraz w dużej mierze mało kompromisowi od tych, którzy mają tendencję do budowania trwałych relacji, formalnych układów. Z kolei kobiety-partnerki, charakteryzują się mniejszą rozwąga niżeli mężatki. Wykazują się większą pracowitością, determinacją i rywalizacją na polu zawodowym, mają skłonności ekstrawertyczne, często próbują wpływać na zewnętrzne otoczenie. Wskazuje się, że takie osoby mają większą skłonność do zrywania relacji, związku, gdy coś nie układa się według ich myśli. Nie mają dużych oczekiwań względem małżeństwa, nie myślą w kategoriach przyszłościowych, co przekłada się na nie-trwałość więzi¹⁰. Wysokie wskaźniki rozerwalności związku kohabitacyjnego, wynikają z samej jego struktury i istoty, która bliższa jest stwierdzeniu, że taki sposób życia, to nie trwały układ, a raczej pewna „forma z piasku”.

Niewątpliwie, potrzeba podkreślić, że związek o charakterze kohabitacyjnym zawsze będzie różnił się i stawał w opozycji względem formalnie powziętego małżeństwa. Jedno wydaje się być w tej sytuacji niezmiennie, każdy związek będzie posiadał „swój moment”, bowiem szacuje się, że jest czas dla kohabitantów oraz okres wspólnego życia zarezerwowany dla małżonków. Każdy wymieniony typ w odpowiednim czasie, będzie zaspokajał pragnienia i cele jednostek w określonej fazie życia. Dzisiaj śmiało możemy powiedzieć, że „wspólne bycie” rozpoczyna się kohabitowaniem, a to czy zakończy się na małżeństwie, jest zależne od indywidualnych uwarunkowań i preferencji jednostek. Eksperci zadają sobie trudne pytanie, co będzie dalej z instytucją małżeństwa? W odpowiedzi, skonstruowane zostały trzy możliwe scenariusze. Pierwszy z nich zakłada „reinstytucjonalizację małżeństwa-powrót do tradycyjnej formy i układów wewnętrznych”¹¹. Przyszłość obfito-

⁹ A. Kwak, *Współczesne związki heteroseksualne...*, op.cit, s. 318.

¹⁰ T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, różnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

¹¹ A. Kwak, *Współczesne związki heteroseksualne...*, op.cit. s. 318-319.

wałaby w ponownie zawierane związki małżeńskie, obniżyłby się wskaźnik rozwodów, kobiety powróciłyby do pełnienia ról na rzecz gospodarstwa domowego. Drugi wariant mówi, że „*będzie kontynuowana deinstytucjonalizacja małżeństwa- ale ze wskazaniem, że małżeństwo jest powszechną i wyróżniającą się formą*”¹². Prestiż związku małżeńskiego zostanie zachowany, ale oprócz niego będą istniały inne możliwości. Socjologowie podkreślają, że ta możliwość może wiązać się z dosyć długim procesem, zanim powzięta zostanie decyzja o ewentualnym ślubie, można wyróżnić etap kohabitacji, urodzenia potomstwa w układzie, a dopiero po długim czasie wstąpienie w węzły życia małżeńskiego. Trzeci scenariusz, najbardziej pesymistyczny postuluje, że „*może dojść do zaniku małżeństwa. Małżeństwo uzyska pozycję romantycznej, niepewnej relacji*”¹³. To, co będzie widoczne, to przede wszystkim popularność alternatywnych form życia rodzinnego. Najdoskonalsza będzie „czysta relacja”, zakładająca samorozwój i dająca dużą dozę niezależności.

Podsumowanie

W Polsce zjawisko kohabitacji staje się nieodłącznym elementem struktury życia społecznego. Wzrost znaczenia nieformalnych związków, stale postępujący spadek wskaźnika zawieranych małżeństw, późniejszy wiek urodzenia pierwszego dziecka, wzrost współczynnika bezdzietności czy wzrost urodzeń pozamałżeńskich, to zaledwie kilka elementów przeobrażeń w procesie tworzenia i formowania współczesnej rodziny.

Zjawisko wspólnego bycia bez instytucji ślubu zaczyna być uwzględniane w statystykach, licznych analizach, co pokazuje, że kohabitacja upowszechnia się. Dla ogółu społeczeństwa życie w konkubinacie, potocznie określane jako życie „na kocią łapę” czy „kartę rowerową”, nie jest stanowi powodu do napiętnowania czy też potępienia jednostek.

Przeobrażenia jakie zachodzą w wymiarze postrzegania współczesnej kategorii życia rodzinnego, pokazują, że mamy do czynienia z nowymi formami wspólnego bycia, które w swej istocie stanowią namacalny konstrukt tworów, jakim jest podstawowa komórka społeczna. Z licznych analiz i obserwacji wyłania dominująca zależność - rozpoczynanie od stadium kohabitacji, by kolejno dokonać formalnej legalizacji tworzonego układu. Przy czym warto zauważyć, że czas próby oraz pewnego „wypróbowania”, nie jest postrzegany w kategoriach dewiacji czy amoralności. Obecnie rodzina, to nie

¹² Tamże, s. 318-319.

¹³ Tamże, s.318-319.

tylko formalnie zalegalizowany związek kobiety i mężczyzny, którzy posiadają przynajmniej jedno wspólne dziecko. Coraz częściej kryterium klasyfikacji, jest fakt posiadania potomstwa, które postrzega się jako istotny czynnik przeistoczenia relacji damsko-męskiej w podstawową komórkę społeczną. Kohabitację należy uznać za stadium bądź realną możliwość, jaką mogą powziąć i realizować współcześni ludzie. Bez względu na to, czy potraktują ten układ jako wstęp do czegoś bardziej zobowiązującego, czy po prostu zatrzymują się na tym stadium, nie mając w planach zamiaru realizacji małżeństwa z partnerem. Jedno jest pewne, *„Kohabitacja z założenia ma być innym niż tradycyjnie rozumiane małżeństwo (i rodzina), sposobem na życie. Ma w oczekiwaniu kohabitantów dawać gwarancję intymności, poczucie niezależności, kontrolę nad własnymi środkami, ma pozwolić na odejście od pełnionych ról w sposób tradycyjny”*¹⁴.

Bibliografia

1. Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
2. Doniec R., *Rodzina wielkiego miasta*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Karków 2001.
3. Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
4. Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
5. Komunikat z badań CBOS, *Rodzina- jej współczesne znaczenie i rozumienie*, Warszawa 2013.
6. Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2005.
7. Kwak A., *Współczesne związki heteroseksualne: małżeństwa (dobrowolnie bezdzietne), kohabitacje, LAT*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2014.
8. Sarata N., *Rynek pracy w Polsce- płeć, obecność, uczestnictwo*, [w:] Krystyna Slany, Justyna Struzik, Katarzyna Wojnicka (red.), *Gender w społeczeństwie polskim*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2011.
9. Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
10. Tyszką Z., *Z metodologii badań socjologicznych nad rodziną*, Wydawnictwo Ministerstwo Edukacji Narodowej, Poznań 1991.

¹⁴ A. Kwak, *Współczesne związki heteroseksualne...*, op.cit. s.245.

Ewelina Jankowska
Daniel Korzan

TECHNOLOGIE ELEKTRONICZNE WYKORZYSTY- WANE W NAUCZANIU JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Streszczenie

W artykule zostały opisane rodzaje technik elektronicznych wykorzystywane w nauce języka angielskiego. Omówiono także główne wady i zalety płynące z ich użycia.

Słowa kluczowe: TIK w edukacji, edukacja językowa wspomagana komputerowo

Electronic technologies used in teaching English

The article describes the types of electronic techniques used in learning English. The main advantages and disadvantages of using them are also discussed.

Key words: ICT in education, Computer Assisted Language Learning

W dobie XXI wieku Internet oraz różnego rodzaju technologie towarzyszą nam w życiu codziennym. Niektórzy nie wyobrażają sobie codziennego funkcjonowania bez nich. Przykładów można by podawać wiele, jednak do tych najważniejszych zaliczamy komputery, telefony komórkowe lub smartfony oraz tablety, które prawie każdy ma w swoim posiadaniu. Stały się one nieodłącznym elementem życia codziennego, gdyż zdecydowanie ułatwiają nam funkcjonowanie i komunikację. Również w szkołach zaczęto wykorzystywać na wielu przedmiotach technologie informacyjno-komunikacyjne, którą w skrócie oznacza się TIK lub z języka angielskiego ICT – *Information and Communication Technology*.

Wyżej wspomniana technologia informacyjno-komunikacyjna jest bardzo często wykorzystywana przez nauczycieli języków obcych, którym ułatwia to pracę i jest jednym z elementów pomagającym w osiągnięciu przez uczniów celów nauczania. Nieustannie zmieniająca się rzeczywistość w pewien naturalny sposób wymusza na systemie edukacji dostosowanie się i coraz częstsze zastosowanie tychże technologii na lekcjach.

Z racji tego, iż język angielski jest międzynarodowy językiem stosowanym przez ludzi na całym świecie w szkołach kładzie się szczególny nacisk na jego znajomość. Można to zaobserwować chociażby przez sam fakt, że został on wprowadzony do szkół jako język obowiązkowy dla wszystkich, a od niedawna uczą się go również dzieci w przedszkolach.

Liczne egzaminy, na których przede wszystkim można wybrać język angielski przeprowadzane w szkoła podstawowych, wygaszanych już, jednak nadal istniejących gimnazjach oraz na dalszych etapach edukacyjnych ukazują jak ważnym jest on językiem szczególnie dla młodego pokolenia. Dlatego też w podstawie programowej języka obcego nowożytnego, jakim jest między innymi język angielski możemy znaleźć wymogi dotyczące umiejętności nabytych przez uczniów w szkole podstawowej narzucone nauczycielom odgórnie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Znajduje się tam zapis zarówno dla I etapu edukacyjnego, który mówi, że w kształceniu językowym niezbędne jest „(...) stosowanie przez nauczyciela technik uwzględniających możliwości i potrzeby rozwojowe dzieci, w tym przede wszystkim technik odwołujących się do multisensoryczności (wykorzystujących ruch, dźwięk, obraz), sprzyjających kształtowaniu twórczego podejścia i pozytywnego nastawienia do nauki języka obcego nowożytnego. Ważne jest, aby sala, w której odbywa się nauka języka obcego nowożytnego (...) była odpowiednio wyposażona, tj. z dostępem do słowników, pomocy wizualnych, odtwarzacza płyt CD/plików dźwiękowych, komputera ze stałym łączem internetowym (...)”¹. Bardzo podobny zapis możemy przeczytać w dalszej części podstawy programowej na wyższych etapach kształcenia w dziale o warunkach i sposobach realizacji.

Co więcej obecne pokolenie, czy tego chcemy czy nie, jest swego rodzaju pokoleniem „cyfrowym”, ponieważ od najmłodszych lat mają kontakt z nowoczesnymi technologiami. Korzystanie z nich jest dla nich czymś naturalnym i oczywistym dlatego lepsze efekty zostaną osiągnięte przy użyciu tak oczywistych i naturalnych dla dzieci narzędzi. W taki przypadku bezwzględne jest dostosowanie metod i form nauczania z ich użyciem, gdyż użycie ich jest dla dzieci codziennością. Ważną rolę spełnia również nauczyciel, który powinien być swego rodzaju mentorem, który pokazuje uczniom jak mądrze i pożytecznie wykorzystać różne zasoby zarówno techniczne jak i multimedialne, np. komputer, Internet i dostępne aplikacje zarówno na telefon ko-

¹Podstawa programowa – Centralna Komisja Egzaminacyjna;
https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Podstawa_programowa/SP_PP_2017_Jezyk_obcy_nowozytny.pdf; podpunkt 3; s. 14; stan z dnia 15 kwietnia 2018.

mórkowy jak i tablet. Lekcje języka obcego są doskonałym przykładem, gdzie połączenie tradycyjnego nauczania z elementami ICT (z włączeniem jakże szeroko rozumianego pojęcia technologii komunikacyjnych i informacyjnych) sprawia, że zajęcia stają się dużo atrakcyjniejsze dla uczniów. Dodatkowo daje to możliwości ćwiczenia wszystkich sprawności językowych, czyli słuchania i czytania ze zrozumieniem, środków i funkcji językowych oraz pisanie w oparciu o zróżnicowane ćwiczenia i zadania co bez wątpienia poprawia jakość i efektywność nauczania. Uczniowie dużo chętniej sięgną chociażby nawet po słownik w wersji on-line, w którym dużo szybciej znajdą szukane słowo czy frazę.

Computer Assisted Language Learning

Skrót CALL pochodzi z języka angielskiego i oznacza Computer Assisted Language Learning, czyli naukę języków, która jest wspomagana komputerowo. Jak czytamy w książce Ken'a Beatty'ego jest to proces poprawiania własnych umiejętności językowych ucznia lub studenta przy użyciu komputera². Ma to swoje zastosowanie w różnych grach – zarówno edukacyjnych jak i ogólnodostępnych grach komputerowych, ponieważ część z nich nie powstała w wersji polskojęzycznej. Kolejnym jest literatura dostępna w wersji papierowej, ale również online, strony internetowe czy komunikowanie się za pomocą komputera poprzez e-maile, portale społecznościowe czy chaty.

Przytoczona wyżej definicja jest najbardziej popularną, jaką przyjęto dla określenia nauczania wspomagane komputerowo. Anna Barańska podaje w swoim artykule napisanym dla czasopisma „Języki Obce w Szkole” kilka innych możliwości. Píše w nim następująco: „Dla określenie komputerowego wspomagania kształcenia istnieje wiele pojęć zapożyczonych głównie z języka angielskiego. Podstawowym terminem tłumaczonym jako nauczanie wspomagane komputerowo jest CAI – Computer Assisted Instruction. Nie jest to jedyny termin jaki można spotkać w odniesieniu do tematu. Inne terminy to: CAL – Computer Assisted Learning – uczenie się wspomagane komputerem, CMI – Computer Managed Instruction – nauczanie zorganizowane za pomocą komputera, czy CBL – Computer Based Learning – uczenie się z wykorzystaniem komputera.

Aby określić nauczanie języków obcych z wykorzystaniem komputera powstały dwa określenia: CALT – Computer Assisted Language Teaching

²K. Beatty, *Computer-assisted Language Learning. Teaching and Researching*, Pearson Education Limited, London 2003, s.7.

(nauczanie języków obcych wspomagane komputerowo) oraz bardziej rozpowszechniony termin CALL – Computer Assisted Language Learning (nauka języków obcych wspomagana komputerowo). W przypadku CALT nacisk kładziono na nauczanie przy pomocy komputera, a w przypadku CALL na proces uczenia niekoniecznie z udziałem nauczyciela”³.

Rys historyczny

Wiele książek opisujących historię nauczania wspomagane komputerowo można znaleźć w literaturze anglojęzycznej. Informacje w nich zawarte zgodnie piszą, że pierwsze komputery do nauki języka obcego zostały użyte w latach 50. w Stanach Zjednoczonych. Wynikało to przede wszystkim z szybkiego rozwoju technologicznego Związku Radzieckiego i obawy przed zagrożeniami, które ze sobą niosło. W szczególności owe obawy nasiliły się po wystrzeleniu w przestrzeń kosmiczną Sputnika.

„Pierwsze próby wprowadzenia komputerów do szkół rozpoczęto na przełomie lat 50. i 60. w Kalifornii w USA. Dalsze próby były podejmowane w innych bogatszych krajach, na przykład we Francji, Australii czy Wielkiej Brytanii. Kolejnym ważnym posunięciem było opracowanie komputerowego systemu, który miał za cel wspomaganie procesu nauczania. Spośród wielu systemów największy rozgłos uzyskał PLATO – Programmed Logic for Automatic Teaching Operation, który powstał w Uniwersytecie Illinois. Stwarzał on możliwości nauczania w tym samym czasie wielu tysięcy uczniów na różnym poziomie znajomości języka. Miał za zadanie nauczać na poziomie szkoły średniej i wyższej i zawierał informacje ze wszystkich ważniejszych obszarów nauki. Jednak prawdziwą rewolucję spowodowało pojawienie się na rynku mikrokomputerów, które znacznie przyspieszyły powszechność nauczania wspomagane komputerowo, choć pociągnęło za sobą konieczność pokonania wielu trudności, takich jak: brak odpowiedniej liczby komputerów, programów edukacyjnych czy przygotowania nauczycieli w zakresie obsługi komputerów (...)”⁴.

Wprowadzenie CALL do szkół odbywało się oczywiście stopniowo, ponieważ komputery stały się innowacyjnym środkiem wspomagającym proces edukacji. Można podzielić ten proces na trzy główne etapy: behawiorystyczny, komunikatywny i integracyjny. Anna Barańska opisała je w swoim artykule następująco: „(...) Etap behawiorystyczny wprowadzono na począt-

³ A. Barańska, *Ewolucja CALL - nauka języków obcych z wykorzystaniem komputera*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, Warszawa 2004, s. 81-82.

⁴ A. Barańska, *Ewolucja CALL - nauka języków obcych z wykorzystaniem komputera*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, Warszawa 2004, s. 8.

ku lat 70. Jak głosi jego nazwa, podstawą była dominująca w tym czasie teoria behawiorystyczna. Behawioryzm podstawowe znaczenie przypisywał wytwarzaniu się i utrwalaniu w ciągu życia jednostki związków *bodziec-reakcja*, a więc uczeniu się określonych reakcji na określone bodźce. Programy służące nauczaniu składały się z powtarzających się struktur gramatycznych. Komputer pełnił rolę nauczyciela, innymi słowy służył jako narzędzie dostarczające uczniom instrukcji. (...) W tym czasie powstało wiele systemów służących nauczaniu, z których wcześniej wspomniany PLATO zyskał największą popularność. System PLATO zawierał ćwiczenia leksykalne, gramatyczne oraz testy sprawdzające umiejętności tłumaczenia.

Na początku lat 80. nauczanie behawiorystyczne straciło na popularności, do czego przyczyniły się dwa podstawowe czynniki. Po pierwsze podejście behawioralne do nauczania języków obcych zostało skrytykowane zarówno na poziomie teoretycznym, jak i pedagogicznym. Po drugie wprowadzenie mikrokomputerów otworzyło drogę nowym możliwościom.

Podstawą kolejnego etapu CALL było podejście komunikatywne, dominujące w latach osiemdziesiątych XX wieku. Główny nacisk w procesie nauczania kładziono na komunikację. Metoda ta zyskała dużą popularność, ponieważ:

- skupiała się na zastosowaniu nowej formy w kontekście, a nie na samej formie,
- kładła nacisk na komunikację, a nie gramatykę,
- zachęcała uczniów do tworzenia oryginalnych wypowiedzi,
- nie oceniała uczniów, ani ich nie nagradzała,
- nie krytykowała uczniów oraz była elastyczna w stosunku do ich wypowiedzi,
- nie zastępowała książki.

Najbardziej współczesnym etapem CALL jest etap integracyjny, który powstał dzięki rozwojowi multimediiów oraz Internetu. Multimedia pozwalają całej gamie środków multimedialnych, do których zalicza się tekst, grafikę, dźwięk, animację i wideo, znaleźć się na jednym CD-ROM-ie. Umożliwiają łączenie różnych umiejętności, gdyż słuchanie można połączyć z obrazem, tak jak w świecie realnym. Wszystkie umiejętności niezbędne w nauczaniu języków obcych, takie jak słuchanie, czytanie, pisanie, mówienie można połączyć w jednym ćwiczeniu. Uczniowie sami kontrolują tempo uczenia się, dostosowując je do swoich indywidualnych potrzeb – zwiększając je lub zwalniając – w poszukiwaniu lub powtarzaniu materiału oraz omijaniu opanowanych już treści.

Dzięki Internetowi uczniowie po raz pierwszy mogą się bezpośrednio komunikować z innymi uczniami, uczącymi się tego samego języka na całym świecie 24 godziny na dobę, niezależnie czy znajdują się w szkole, pracy czy w domu. Internet umożliwia nie tylko dwustronną komunikację, ale daje również możliwości wymiany poglądów z grupą, klasą czy nawet tysiącami osób na całym świecie. Używając wyszukiwarek internetowych uczący się ma możliwość odszukać wiele dokumentów z całego świata w ciągu kilku minut, mieć dostęp do autentycznych materiałów (gazet, artykułów, audycji radiowych, recenzji) oraz publikować własne materiały”⁵.

Internet

Internet to zdecydowanie nieodłączny element współczesnej cywilizacji, bez którego bardzo duża część osób nie wyobraża sobie codziennego funkcjonowania. Należy przecież pamiętać, że jest on potrzebny ludziom do pracy, którą część wykonuje właśnie przez Internet (potocznie mówiąc *online*), ale również do codziennych czynności, takich jak komunikowanie się z innymi ludźmi, poszukiwanie interesujących informacji, rozwijanie swoich pasji oraz hobby, comiesięczne przelewy bankowe czy chociażby rozrywka. Można spokojnie nazwać go jednym z największych wynalazków ludzkości.

W literaturze odnajdujemy wiele informacji na temat początków Internetu. I tak w książce Marka Pudółko czytamy „Początkiem ciągu wydarzeń prowadzących do powstania Internetu było wystrzelenie przez Związek Radziecki sputnika w kosmos. Pierwszy sztuczny satelita okrążył kilka razy po orbicie naszą planetę. Przeleciał również nad Stanami Zjednoczonymi. Najbardziej znaczącym elementem lotu był fakt, że Sputnik znajdował się poza zasięgiem obrony przeciwlotniczej. (...) Wydarzenie, które wydarzyło się w październiku 1957, wstrząsnęło Stanami Zjednoczonymi. Odległość dzieląca je od ewentualnych wrogów, przestała nagle istnieć. Ocean Atlantycki i Spokojny nie gwarantowały już bezpieczeństwa. (...) Na nauczanie i rozwój nauk technicznych przeznaczono duże sumy pieniędzy, z których skorzystali również informatycy. Nowa fala inżynierów i naukowców w 10 lat później stworzyła Internet. Żeby skoordynować pracę naukowców i kwestie militarne, w 1958 roku powołano specjalną agencję do spraw obronnych. Była to

⁵ A. Barańska, *Ewolucja CALL - nauka języków obcych z wykorzystaniem komputera*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, Warszawa 2004, s. 82-83.

ARPA (Advanced Research Projects Agency – Agencja Zaawansowanych Projektów Badawczych)⁶.

Na początku prace nad rozwojem sieci ARPAnet były oczywiście objęte ścisłą tajemnicą, gdyż powiązane było z licznymi wojskowymi eksperymentami mającymi na celu stworzenie sieci komputerowej, w której wszystkie węzły byłyby sobie równe. Dzięki czemu, w razie ataku jądrowego część węzłów ocalałaby i mogła się ze sobą komunikować. Kolejne wydarzenia związane z rozwojem i przekształcaniem się ARPAnet, które badały możliwości komunikacji między komputerami, potoczyły się lawinowo. Coraz to nowsze i lepsze udogodnienia oraz szybki rozwój zawdzięcza on właśnie naukowcom i informatykom.

W Polsce pierwsze analogowe łącze zostało uruchomione 26 września 1990 roku, natomiast 19 listopada 1990 roku Instytut Fizyki Jądrowej w Krakowie jako pierwszy w Polsce otrzymał od Ministerstwa Obrony Stanów Zjednoczonych adres IP (192.86.14.0), który uprawniał do podłączenia do światowej sieci⁷. Kolejną bardzo ważną datą był 17 sierpnia 1991, ponieważ to wtedy został po raz pierwszy wysłany e-mail z polski, dokładniej z Wydziału Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego do Centrum Komputerowego Uniwersytetu w Kopenhadze⁸. Pierwsze komputery z dostępem do Internetu znajdowały się w Toruniu, Warszawie, Krakowie i Katowicach.

„(...) O eksplozji popularności Internetu pod koniec ubiegłego wieku zdecydowały co najmniej dwa czynniki. Po pierwsze spadek cen i upowszechnienie komputerów osobistych, a po drugie chyba nie do końca uświadamiane społeczne zapotrzebowanie na wiedzę. Internet zaś oferuje dostęp do niemal nieograniczonych zasobów informacji – mniej lub bardziej pożytecznych.(...)”⁹. Jednak jak większość dziedzin życia ludzkiego, Internet również niesie ze sobą różne zagrożenia powiązane ze sferą przestępczości. Do najbardziej powszechnych należą wirusy, czyli programy, które „(...) za pośrednictwem sieci dostają się do komputera i mogą wyrządzić w nim wiele szkód, na przykład skasować ważne dane albo sparaliżować działanie systemu. (...) Jednak najgroźniejsi są hakerzy, którzy za pośrednictwem Internetu

⁶ M. Pudełko, *Prawdziwa historia Internetu*, Wydanie trzecie, Wydawnictwo ITSTART, Piekary Śląskie 2017, s.19.

⁷ Prawdziwy początek Internetu w Polsce-sensacyjne odkrycie – „Komputer Świat”: <http://www.komputerswiat.pl/nawosci/wydarzenia/2011/40/prawdziwy-poczatek-internetu-w-polsce-nieznany-fakt.aspx>; stan z dnia 26 maja 2018.

⁸ Internet w Polsce – historia, stan obecny i perspektywy rozwoju. <http://web.archive.org/web/20020102190527/http://www.wsp.krakow.pl:80/papers/trzebinia.html>; stan z dnia 26 maja 2018.

⁹ *Wielka Encyklopedia Świata*, tom 6, Wydawnictwo Oxford 2004, s. 84-85.

włamują się do banków, kradną numery kart kredytowych i inne informacje – np. wojskowe, których ujawnienie może spowodować wiele szkód.(...)”¹⁰.

Nie istnieją żadne centralne władze zarządzające Internetem, który w dzisiejszych czasach sięga do najdalszych zakątków ziemi. Połączenie z Siecią daje szerokie możliwości. Człowiek może bez najmniejszego problemu porozumieć się z drugim człowiekiem praktycznie w kilka chwil. Oczywiście jedynym warunkiem jest dostęp do sieci i posiadanie chociażby poczty elektronicznej. Aczkolwiek portale społecznościowe i dostępne aplikacje pozwalają również prowadzić wideorozmowę, podczas której można dodatkowo zobaczyć twarz swojego rozmówcy. Jedyną barierą w komunikowaniu się może być tylko język.

Wbrew wszelkim przekonaniom Internet jest „zaludniony” nie tylko przez fanów komputerów. Jest on naprawdę interesującym źródłem dla każdego człowieka – bez względu na wiek czy wykształcenie. Internet wykorzystany jest zarówno do celów zawodowych jak i prywatnych. Można by wymienić ich całe mnóstwo, jednak do najbardziej popularnych należą: wyszukiwanie informacji - chociażby w celu zrobienia referatu na lekcje, ale również odnalezienie instrukcji obsługi, czy fachowej wiedzy dotyczącej np. uprawy jakiejś rzadkiej rośliny, komunikowanie się poprzez portale społecznościowe dające możliwość nawiązania lub odnowienia kontaktów z innymi osobami oraz przynależność do różnych grup dyskusyjnych zrzeszających osoby o podobnych zainteresowaniach, np. sportowych, muzycznych, filmowych, żywieniowych itd. Poza tym wielu miłośników rozrywki może uczestniczyć w grach, które angażują niekiedy setki obcych sobie ludzi konkurujących ze sobą na różnych poziomach.

Coraz łatwiejszy dostęp do sieci i wszechstronne zastosowanie go z pewnością wciąż będą wpływać na jego rozwój. Należy również pamiętać, że ma to również wpływ na wszystkich tych, którzy nieustannie z niego korzystają. A najbardziej narażone, szczególnie na negatywny wpływ Internetu są dzieci, które to nie zdają sobie sprawy z niebezpieczeństw czyhających na nie w sieci. Dlatego też rolą przede wszystkim rodziców, a później dopiero nauczycieli jest nauczanie ich z rozsądnego korzystania z informacji oraz innych możliwości jakie daje im dostęp do Internetu.

Słowniki elektroniczne

Każdy człowiek uczęszczający do szkoły miał styczność ze słownikiem. Wiele lekcji czy to języka polskiego czy języków obcych wymagało

¹⁰ Tamże, s. 85.

sięgnięcia po słownik. Jednak kiedyś największa ich ilość znajdowała się w bibliotece, a te, które nazywamy specjalistycznymi, czyli np. medyczny, prawniczy itp. rzadko znajdowały się w zasobach bibliotecznych, ponieważ tylko nieliczne osoby były nimi zainteresowane, a cena tych słowników nie była niska. Na szczęście w chwili obecnej sytuacja nieco uległa zmianie.

Odwołując się do definicji słownik to „książka zawierająca wybór słów (zwykle z podaniem ich znaczenia), zwykle ułożonych w porządku alfabetycznym. Termin słownika jest także stosowany do każdej pracy zawierającej wyspecjalizowane informacje z określonej dziedziny sztuki lub wiedzy, np. słownik muzyki. Słowniki dwujęzyczne podają tłumaczenie z jednego języka na inny”¹¹. I jak dobrze wiadomo słowniki możemy podzielić ze względu na ich rodzaje – do najbardziej popularnych należą językowe, w których wyróżniamy chociażby słownik języka polskiego, ortograficzny, dwujęzyczny (np. angielsko-polski), frazeologiczny, wyrazów obcych, biograficzny itd., a także słowniki specjalistyczne (np. przyrodnicze, medyczne, geograficzne, naukowe). Kolejnym znanym podziałem jest podział ze względu na ilość haseł i ich opracowanie, które w sobie zawierają – i tak mamy wielkie słowniki, małe słowniki oraz słowniki kieszonkowe. Ostatnim najbardziej popularnym podziałem jest sposób ich wydania: są słowniki w formie książkowej i elektronicznej.

To dzięki temu, że coraz więcej słowników jest dostępnych w sieci każdy człowiek jest w stanie sprawdzić interesujące zagadnienia. Dodatkową zaletą jest łatwość i szybkość znalezienia haseł bez tracenia czasu na poszukiwaniu właściwych tomów i przerzucaniu kilkunastu stron w poszukiwaniu odpowiednio sformułowanego słowa. Słowniki elektroniczne nie zajmują dużo miejsca oraz umożliwiają szybkie połączenie haseł z ilustracjami, dźwiękami, animacjami czy plikami wideo. Do wad zaliczyć można to, iż jest niezbędny dostęp do komputera lub innych przenośnych urządzeń, na którym są one zapisane oraz Internetu. Z uwagi na sposób korzystania słowniki elektroniczne, w przeciwieństwie do książkowych, są mniej trwałe, gdyż ich nieodpowiednie przewożenie czy przenoszenie narażone jest na zniszczenie lub zmniejszenie funkcjonalności.

Niezaprzeczalnie jednak w wielu aspektach słowniki elektroniczne przewyższają swoją funkcjonalnością słowniki książkowe, aczkolwiek te drugie wciąż mają swoich zwolenników, którzy zadbają o to, by wersja papierowa nie została do końca zastąpiona wersją elektroniczną.

¹¹ *Wielka Encyklopedia Świata; tom 13*, Wydawnictwo Oxford 2004, s.257.

Tablice interaktywne

Tablice interaktywne zwane inaczej tablicami multimedialnymi można zaobserwować w coraz większej ilości szkół czy placówkach oświatowych. Duża część tych instytucji nabyła je dzięki licznym projektom unijnym, które finansowały w całości lub w znacznej części ich zakup.

Wpisując hasło „tablica interaktywna” w przeglądarce internetowej pierwszą rzeczą pojawiającą się są zdjęcia pokazujące ich wygląd i rodzaje jakie można nabyć. Co ciekawe pod wieloma z nich zapisana jest również krótka definicja „tablicy interaktywnej”. Nie jest ona sformułowana w żaden specjalistyczny sposób, gdyż w większości zawiera informacje, które na pierwszy rzut oka są łatwo dostrzegalne dla każdego. Tablica interaktywna swoim wyglądem przypomina białą tablicę suchościeralną lub ekran telewizora. Podłączony jest do niej komputer (z dostępem do Internetu) oraz zainstalowanym na nim specjalnym oprogramowaniem oraz projektorem multimedialnym. W zależności jak została wykonana można używać do niej specjalnego pióra w różnych kolorach albo dłoni, ponieważ ekran tablicy ma funkcje dotykowe.

Dzięki tablicom multimedialnym z ogromnymi możliwościami wykorzystania ich (ciekawymi grami, zabawami, ćwiczeniami) sprawia, że zajęcia prowadzone z zastosowaniem ich sprawia, iż stają się one ciekawsze i bardziej atrakcyjne. Efektywność nauczania również zwiększa się, ponieważ większą satysfakcję daje uczniom możliwość czynnego uczestniczenia w zajęciach, gdzie mogą podejść do tablicy i samodzielnie spróbować i doświadczyć w jaki sposób ona działa.

Urządzenia przenośne

Mówiąc o urządzeniach przenośnych lub inaczej mobilnych, każdy od razu wie, że są to sprzęty elektroniczne, które łatwo można przenosić w różne miejsca (jak zresztą sama nazwa mówi). Aby w pełni korzystać z ich możliwości przetwarzania, odbierania i wysyłania danych nie jest potrzebne podłączenie ich chociażby do Internetu za pomocą kabla. Do najbardziej popularnych urządzeń mobilnych należą między innymi: telefon komórkowy (obecnie nazywany smartfonem), tablet, laptop, odtwarzacz MP3/MP4 czy przenośne konsole do gier. Wszystkie wymienione wcześniej gadżety towarzyszą ludziom w każdej sferze życia codziennego. Są one praktycznie przyszłością naszego życia, z której z czasem będziemy używać w bezwiedny sposób.

Charakterystyka wybranych gier i aplikacji wykorzystanych w pracy dydaktycznej

Nauka języka angielskiego w dzisiejszych czasach, czasach różnorodnych możliwości technologicznych, daje nauczycielom tego przedmiotu duże możliwości w uatrakcyjnianiu procesu nauczania. Na dzień dzisiejszy wiele wartościowych materiałów jest dostępnych nie tylko w postaci książek, za które niestety nauczyciele muszą płacić, ale również w wersji elektronicznej dostępnych na stronach internetowych. Znaleźć tam można niezliczone ilości pomocy dydaktycznych, które w większości są bezpłatne, co stanowi ich dodatkowy atut. Tylko o nauczyciela zależy, które z nich uzna za najbardziej atrakcyjne dla swoich uczniów.

Do najbardziej popularnych gier i aplikacji wśród anglistów pozwalających utrwalić poznane przez uczniów słownictwo oraz struktury gramatyczne należą LearningApps, Kahoot oraz ESL Games Plus – strona internetowa zawierająca między innymi gry on-line. Wątro scharakteryzować po krótku każdą z nich.

LearningApps, którego adres portalu to <http://learningapps.org/>, to niemiecki portal, który istnieje od 2011 roku i jest dostępny w 21 językach. „LearningApps.org jest projektem badawczo-rozwojowym Wyższej Szkoły Pedagogicznej – Pädagogische Hochschule Bern, tworzonym we współpracy z Uniwersytetem w Moguncji i Uniwersytetem Nauk Stosowanych w Zittau / Görlitz. Portal wspiera proces uczenia się i nauczania poprzez małe interaktywne i multimedialne moduły zwane aplikacjami. Moduły mogą być wykorzystywane pojedynczo lub wplecione w większy zasób edukacyjny. Wśród autorów aplikacji są nie tylko nauczyciele, ale i uczniowie z różnych krajów.

Nawigowanie po serwisie jest proste i intuicyjne. W menu mamy dwie podstrony: PRZEGLĄDAJ APLIKACJE i TWORZENIE APLIKACJI. Pierwsza z nich oferuje nam przegląd zasobów według przedmiotów, przy czym można suwakiem zawęzić poziom / etap edukacyjny, natomiast druga – według typów aplikacji. Jeśli autor aplikacji uczyni z niej aplikację publiczną, staje się ona dostępna dla pozostałych użytkowników – mogą z niej korzystać w niezmiennionej formie lub zapisać na swoim koncie i dopasować do własnych potrzeb. Jest to podstawowa zaleta LearningApps – każdą publiczną aplikację można przeedytować i zapisać jako swoją własną. Jest to możliwe, gdy założymy sobie darmowe konto w portalu.

Tworzenie aplikacji polega na uzupełnieniu pól formularza, tj. wpisaniu polecenia i treści tekstowej ćwiczenia oraz wskazania multimediów. Użyte multimedia mogą pochodzić z YouTube czy Wikipedii, albo zostać pobrane z naszego dysku. Portal LearningApps wspomaga wykorzystywanie urzą-

dzeń mobilnych w edukacji (...). Poniżej każdej aplikacji, po prawej stronie jest widoczny kod QR, który wystarczy zeskanować smartfonem lub tabletem z zainstalowanym czytnikiem kodów (np. QR Droid dla Androida). Kod można pobrać ze strony jako plik graficzny, wydrukować i np. wręczyć uczniowi”¹².

Drugą stroną internetową, dzięki której można tworzyć różne gry jest Kahoot.com. Daje to możliwości stworzenia gier typu wielokrotny wybór oraz tzw. „jumble” czyli mieszanek, gdzie połączyć można pytanie chociażby z filmem czy zdjęciem zarówno na komputerze jak i poprzez telefon komórkowy czy tablet. Warunkiem jest oczywiście dostęp do Internetu. Ilość zadań lub pytań posiadających limit czasowy zależy oczywiście od osoby, która tworzy grę. Najlepiej wykorzystywać je w klasie, ponieważ uczniowie, pracując w grupach lub indywidualnie odpowiadają na pytania na swoich telefonach lub tabletach, podczas gdy pytania bądź zadania wyświetlane są na wspólnym ekranie takim jak na przykład tablica interaktywna. Po rozwiązaniu zadań uczniowie otrzymują od razu informację zwrotną, która dodatkowo mobilizuje ich, gdyż dzieci lubią rywalizować między sobą co sprawia, że gry stają się dla nich bardziej ekscytujące.

Dzięki temu, że jest to aplikacja mobilna, Kahoot może być również ciekawą odmianą dla pracy domowej. Wystarczy udostępnić uczniom link lub kod PIN do gry, aby stworzyć ciekawszą alternatywę zadań domowych, dzięki którym uczniowie będą na bieżąco powtarzać i utrwalać poznane zagadnienia. Nauczyciel może dzięki temu śledzić postępy uczniów i dowiedzieć się kto ma z czym największy problem. Aby poznać sposób działania wyżej wspomnianej aplikacji można odwiedzić stronę internetową - <https://kahoot.com/>¹³, na której to można stworzyć własne gry lub skorzystać z zasobów przygotowanych i udostępnionych przez osoby z całego świata.

Bardzo popularną stroną internetową wykorzystaną w pracy jest ESL Games Plus - <https://www.eslgamesplus.com/>¹⁴, która była pomysłem Kisito Futonge – nauczyciela języka angielskiego pracującego w Chinach. Zawsze poszukiwał on sposobu, żeby pobudzić klasowe nauczanie z użyciem gier. Zauważywszy jak niektóre pomysły na grę zrodziły cuda w zwiększaniu

¹² LearningApps – interaktywna aplikacja; <https://www.lscdn.pl/pl/centrum-wymiany-wiedzy/tik/5044,Interaktywne-aplikacje-LearningAppsorg.html>; stan z dnia 21 września 2018.

¹³ Kahoot – co to jest Kahoot?; <https://kahoot.com/what-is-kahoot/>; stan z dnia 21 września 2018.

¹⁴ ESL Games Plus – gry on-line; <https://www.eslgamesplus.com/about/>; stan z dnia 21 września 2018.

energii w klasie, zdecydował, że nadszedł czas, aby podzielić się tą pasją do nauki opartej na grach z innymi nauczycielami i uczniami. Dlatego Kisito zdecydował się stworzyć stronę, która jest w stu procentach darmowa dla użytkowników i nie zawiera tak irytujących rzeczy jak loginy, hasła i tym podobne zabezpieczenia. Jako nauczyciele chcemy, aby nasze materiały były łatwo dostępne i bez zbędnych komplikacji.

Kisi Futonge jest również autorem innych popularnych stron internetowych, takich jak Kizphonics.com czy Fredisalearns.com, ale także publikacji naukowych. Poglębił on również swoją edukację w dziedzinie „przedsiębiorczości cyfrowej”, będącej przedmiotem jego badań doktoranckich.

Wracając do opisu strony internetowej wykorzystanej do niniejszej pracy, zawiera ona liczne gry utrwalające słownictwo i struktury gramatyczne języka angielskiego takie jak:

- koło fortuny,
- wyścigi,
- uzupełnianie zdań,
- gry na zapamiętywanie, tzw. memory,
- interaktywne gry planszowe,
- pojedynki statków pirackich oraz dwóch postaci w wieżach zamkowych (katapulty),
- jeopardy game polegające na wyborze gry i pytania za wybraną przez gracza ilość punktów,
- łączenie w pary słów o podobnym lub przeciwnym znaczeniu,
- wisielec sprawdzający znajomość słów i zwrotów poprzez ich literowanie.

Oprócz gier interaktywnych znajdują się tam też ćwiczenia, które można wydrukować, jak krzyżówki czy wykreślanki wyrazowe. Dodatkowo strona zawiera prezentacje w programie PowerPoint z ukrytymi słowami lub obrazkami. Znaleźć tam można karty obrazkowe, które można wydrukować jako pomoce dydaktyczne.

Kolejnym atutem strony są również filmy edukacyjne zawierające krótkie konspekty, w oparciu o które można z łatwością przygotować ciekawą lekcję. Są one oczywiście podzielone na różne poziomy nauczania języka angielskiego.

Główną zaletą tej strony są informacje zwrotne, które w atrakcyjny sposób uczniowie otrzymują zaraz po udzieleniu odpowiedzi na pytania (najczęściej są to pytania wielokrotnego wyboru). Co więcej, część gier ma połączone ze sobą umiejętności czytania słów i zdań w języku angielskim z możliwością ich odsłuchania lub na podstawie wysłuchanych słów czy zdań nale-

ży wybrać te właściwe spośród zapisanych. Uczniowie ćwiczą dzięki temu różne kompetencje językowe w bardzo atrakcyjny i często ekscytujący sposób wywołujący przy tym ogromne emocje w czym oczywiście pomaga szata graficzna opracowana w prosty i przystępny sposób.

W niniejszej pracy został wykorzystany również słownik internetowy PONS - <https://pl.pons.com/> pozwalający na szybsze odnalezienie potrzebnego hasła i dodatkowo dający możliwość odsłuchania jego wymowy w języku angielskim. Istnieje możliwość wyświetlenia w nim przykładowych zdań z użyciem szukanego słowa oraz powiązania z różnymi dziedzinami.

Ciekawą aplikacją jest również skaner kodów QR (Quick Response), który oczywiście można za darmo zainstalować na telefonie komórkowym lub tablecie. Dzięki licznym bezpłatnym generatorom tychże kodów dostępnych w Internecie (przykładem może być ten znajdujący się pod adresem <https://www.qr-online.pl/>) można stworzyć niezliczone kombinacje zadań i wykorzystać do ich stworzenia tekst, obrazki, adresy stron WWW czy chociażby SMSy. Podczas lekcji z użyciem skanera kodów telefon komórkowy czy tablet posiadający tę aplikację staje się czymś więcej niż tylko przedmiotem codziennego użytku służącym do komunikowania się i rozrywki – jest narzędziem niezbędnym podczas lekcji, aby wykonać określone zadania, co stanowi dla uczniów często zaskoczenie, ponieważ są to takie elementy technologii, których zazwyczaj nauczyciele nie pozwalają używać uczniom na lekcji.

Zalety i wady używania komputerów na lekcji języka angielskiego

Komputer jest niezaprzeczalnie doskonałym środkiem dydaktycznym w procesie kształcenia. Stanowi on nieocenioną pomoc w rozwijaniu kompetencji językowych. Szczególnie w dzisiejszych czasach, gdzie istnieją ogromne możliwości dzięki podłączeniu do Internetu oraz coraz to nowszym i ciekawszym stronom, aplikacjom czy programom stanowiącym szerokie zasoby informacji zarówno dla nauczycieli jak i uczniów. Oczywiście należy wziąć pod uwagę zarówno zalety jak i niestety wady korzystania z komputerów na lekcji – w tym przypadku ze szczególnym uwzględnieniem lekcji języka angielskiego.

Najważniejszą zaletą używania komputerów na lekcji jest dostęp do Internetu, gdzie można znaleźć interesujące i wartościowe materiały, które z pewnością uatrakcyjnią lekcję i sprawią, że uczniowie bardziej zaangażują się w nią.

Materiały interaktywne, takie jak krzyżówki, rebusy, diagramy, rysunki, filmy są przede wszystkim dostępne w sieci nieodpłatnie, co stanowi

duże ułatwienie przede wszystkim dla nauczycieli, a korzystają na tym oczywiście uczniowie. Rozwijanie kluczowych kompetencji, czyli słuchania, czytania, pisanie i mówienia w języku angielskim ma praktycznie nieograniczone możliwości dzięki interaktywnemu medium, którym jest komputer. Wyżej wspomniane kompetencje językowe można kształtować poprzez niezliczone ćwiczenia online, których główną zaletą jest informacja zwrotna, którą uczeń otrzymuje po ich rozwiązaniu. Należy jednak dobierać je w taki sposób, aby to informacja zwrotna nie był tylko i wyłącznie komunikat, gdyż sam w sobie jest mało motywujący dla uczniów. O wiele lepsze są takie, które zawierają bardziej zróżnicowane elementy i opatrzone są rozbudowanym komentarzem, szczególnie w przypadku, gdy odpowiedź jest niepoprawna lub nie całkiem poprawna.

„(...) Do pozytywów wynikających z pracy z komputerem i interaktywnymi materiałami dydaktycznymi należy również to, iż:

- uczeń raczej nie ma możliwości sprawdzenia, jakie jest rozwiązanie zadania przed zakończeniem pracy, gdyż wskazówki i komentarze pojawiają się w miarę postępu jego pracy (nie ma więc niebezpieczeństwa, że zamiast samodzielnie rozwiązać zadanie przepisze tylko jego rozwiązanie z klucza);
- błędne odpowiedzi są zwykle komentowane i opatrywane wskazówkami pomagającymi w ich korekcie;
- uczeń ma do dyspozycji różnego rodzaju pomoce (dodatkowe informacje), z których może korzystać w trakcie rozwiązywania zadań;
- po zakończeniu pracy z programem uczeń ma niekiedy możliwość wglądu w tzw. statystykę błędów i coraz częściej także możliwość ponownego ich przeanalizowania;
- uczeń ma możliwość pracy w odpowiadającym mu i dostosowanym do jego możliwości tempie i wyboru ćwiczeń stosownie do jego własnych potrzeb (...)”¹⁵.

Do ciekawych możliwości, które daje komputer na lekcji języka angielskiego zaliczyć można również wirtualny spacer po miastach takich jak np. Londyn czy Nowy Jork. Pozwala to na zademonstrowanie na żywo omawianych treści ciekawszą metodą, aniżeli oglądanie ilustracji w podręczniku. Tym samym ułatwia to uzmysłowić sobie uczniom faktyczny wygląd danego

¹⁵ S. Chudak, *World Wide Web jako źródło interaktywnych ćwiczeń w nauce języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, Warszawa 2003, s. 58.

miejsca i poznać mały fragment życia i kultury kraju, którego języka się uczą.

Kolejną zaletą posiadania komputera na lekcji jest możliwość prowadzenia wideokonferencji lub chatów językowych dający tym samym możliwości sprawdzenia umiejętności komunikacyjnych, gramatycznych i leksykalnych, które uczniowie nabyli podczas lekcji, w praktyce. To jedna z lepszych metod umożliwiająca przełamanie barier językowych, gdyż mimo zdobytych umiejętności bardzo duża liczba uczniów ma ogromne problemy z mówieniem w języku angielskim, w szczególności z osobami, które władają nim bardzo dobrze, z obawy przed niewłaściwym użyciem słowa, zwrotu, czy czasu gramatycznego i wstydem, który wtedy im towarzyszy. Oswajanie ich z częstym używaniem języka pozwala na zmniejszenie nieuzasadnionego strachu i władanie nim w pełni. Następnym argumentem przemawiającym za korzystaniem z komputera podczas lekcji jest fakt, iż pozwala on na szybsze odnajdowanie informacji, poprzez zainstalowane na nim różne programy. Często wykorzystywane na lekcjach słowniki zostają zastąpione tymi w wersji multimedialnej przyspieszając wyszukiwanie potrzebnych zwrotów i fraz. Zawierają również dodatkowe przypisy i ciekawostki do słów co dodatkowo sprawia, że są ciekawsze od tych w wersji papierowej. Gdyby nie komputery z odpowiednim oprogramowaniem również tablice interaktywne, bardzo popularne w dzisiejszej szkole, nie zostałyby w pełni wykorzystane. „(...) Tablica interaktywna posiada ogromny potencjał dydaktyczny, który z jednej strony znacznie uatrakcyjnia oraz usprawnia proces nauczania, a z drugiej spełnia oczekiwania współczesnych uczniów, należących do pokolenia cyfrowego, dla których egzystencja bez komputera czy Internetu jest niewyobrażalna (...)”¹⁶. Poza tym należy zwrócić uwagę na liczne walory tego środka dydaktycznego, który w połączeniu z wcześniej wspomnianym komputerem i Internetem umożliwia:

- „prezentację treści kształcenia w interesujący, wielozmysłowy sposób;
- nieograniczone możliwości prezentacyjne;
- dostosowanie form nauczania do potrzeb edukacyjnych uczniów o odmiennych stylach uczenia się i różnych typach inteligencji;
- oparcie nauczania na kluczowych elementach skutecznego uczenia się: widzenie, słyszenie, mówienie, działanie;

¹⁶ I. Jaros, A. Raulinajtys, *Środki dydaktyczne wykorzystywane w nauczaniu dzieci*, [w:] Dorota Sikora-Banasik (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych, Zarys teorii i praktyki*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009, s.143.

- zwiększanie poziomu zapamiętywania oraz rozumienia prezentowanego materiału nauczania;
- rozwijanie kreatywności nauczających i nauczanych;
- zwiększenie dynamiki lekcji;
- nauczanie przyjazne dla środowiska, ze względu na zmniejszenie użycia materiałów w formie papierowej;
- wielokrotne wykorzystywanie materiału lekcyjnego dzięki możliwości zapisu całych lekcji;
- ograniczenie czasu potrzebnego na przygotowanie lekcji;
- lepsza współpraca nauczyciela z uczniami, którzy oczekują zastosowania nowoczesnych technologii w szkole”¹⁷.

Jednakże wykorzystanie możliwości prowadzenia lekcji przy pomocy komputera nie wyklucza w ogóle korzystania z podręczników oraz ćwiczeń w formie kart pracy. Są one równie potrzebne (przynajmniej na chwilę obecną) w procesie edukacyjnym. Można połączyć je z prezentowanym filmem czy piosenką i stworzyć ćwiczenia mieszane, w których tylko fragment z nich zostanie wykorzystany podczas zajęć i na jego podstawie uczniowie mają za zadanie uzupełnić przygotowane ćwiczenia. „(...) Nagranie odtwarzane z komputera może dotyczyć obrazka lub serii obrazków drukowanych. Ćwiczenia językowe mogą być zbudowane w oparciu o zeskanowane rysunki lub fotografie prac plastycznych wykonanych przez dzieci. Komputer może być wykorzystany do ćwiczeń z dźwiękiem typu karaoke (...)”¹⁸. W ten sposób uczniom zostaje dostarczona określona ilość bodźców wzrokowych czy słuchowych wpływając korzystnie na przebieg i efekty procesu kształcenia.

Niestety należy również wspomnieć o wadach, wynikających z wykorzystanie komputera na lekcjach języka angielskiego. Pierwsza z nich dotyczy ćwiczeń online, ponieważ dużą satysfakcję sprawia uczniom wyjście z ławki szkolnej, podejście do komputera czy tablicy interaktywnej i rozwiązanie zadania. Są jednak pewne ich typy, jak ćwiczenia leksykalne i tłumaczeniowe, w których problematyczna może okazać się ocena udzielonej przez ucznia odpowiedzi, gdyż osoba układająca do nich rozwiązania nie zawsze jest w stanie przewidzieć wszystkie jej warianty. „(...) Po drugie, problematyczne wydaje się też to, iż w wielu ćwiczeniach odpowiedzi nie tworzy się

¹⁷ D. Martin; *Activities for Interactive Whiteboard*; London: Helbling Languages; 2009; s.9-11

¹⁸ E. Gajek, *Komputerowe wspomaganie uczenia się i nauczania języków obcych*, „MERITUM”, nr 1, Warszawa 2010, s. 54.

samemu, a jedynie wybiera się jedno z proponowanych rozwiązań, co z kolei może prowadzić do sytuacji, iż nawet uczeń nie znający rozwiązania przypadkowo udzieli dobrej odpowiedzi (...)”¹⁹. Dlatego patrząc krytycznie na tego typu programy i ćwiczenia łatwo można zauważyć, że nie odbiegają one od tych standardowych zawartych w podręcznikach (przyporządkowania, tłumaczenia, prawa/fałsz, wielokrotny wybór, pytania i odpowiedzi). Co więcej uczniowie chcą dostawać informacje szybko, w szczególności potrzebują natychmiastowej nagrody za wykonane zadanie – co najczęściej dostarczają im ćwiczenia online. Nie potrafią czekać – stają się niecierpliwi i czasem zbyt roszczeniowi.

Z uwagi na dużą ilość bodźców dostarczanych uczniom podczas lekcji z wykorzystaniem komputera oraz Internetu należy w przemyślany sposób wykorzystywać go podczas zajęć, ponieważ zbyt duża ilość tychże bodźców odbieranych przez uczniów może przynieść odwrotny skutek do zamierzonego. Może wystąpić swego rodzaju „szok informacyjny” spowodowany zbyt szybkim napływem różnych informacji i mózg może stracić możliwość racjonalnej selekcji wiadomości. Osłabia się wtedy koncentracja uwagi i uczniowie łatwo się rozpraszają. Jednakże podświadomie stosując przemyślane strategie, nauczyciel pokazuje uczniom, że komputer oraz Internet to doskonałe narzędzia, z których uczniowie mogą korzystać i znaleźć użyteczne informacje. Należy im tylko wskazać jak w przemyślany sposób je selekcjonować i wybierać te najbardziej przydatne. Komputer i możliwości jakie stwarza korzystanie z niego ma pomóc w efektywnym osiągnięciu celów, a nie być drogą na skróty prowadzącą do bylejałości.

Następną wadą jest fakt, że nie zawsze wszystkie lekcje można przeprowadzić z wykorzystaniem komputera. Trzeba czasem skorzystać z tradycyjnych podręczników i materiałów ćwiczeniowych co może spowodować duże rozczarowanie u uczniów i brak motywacji oraz współpracy z nauczycielem podczas lekcji.

Następna wada leży po stronie podejścia nauczycieli do stosowania komputerów. Wielu z nich niechętnie stosuje zdobyte techniki w codziennym życiu. Wynikać to może z nieodpowiedniego przeszkolenia co do ich wykorzystania lub faktu zmiany dotychczas wypracowanego i poukładanego warsztatu pracy. A nauczyciele niechętnie dokonują zmian i robią dużo, aby uniknąć niedogodności związanych z zastępowaniem stosowanych wcześniej metod pracy. „(...) Na postawę nauczyciela wpływają działania władz edu-

¹⁹ S. Chudak, *World Wide Web jako źródło interaktywnych ćwiczeń w nauce języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, Warszawa 2003, s. 58.

cyjnych. W polskiej szkole oczekuje się, że nauczyciel sam zakupi sprzęt i oprogramowanie potrzebne do wykonywania zawodu. (...) Brak profesjonalnego wsparcia technicznego, zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów, jest w polskiej szkole istotnym czynnikiem blokującym wprowadzanie techniki do edukacji (...)”²⁰.

Podsumowując wady i zalety korzystania z komputera na lekcji języka angielskiego łatwo zauważyć, że zdecydowanie więcej korzyści płynie z zastosowania go. Jest on niewątpliwie jedną z wielu technologii informacyjno-komunikacyjnych, które pomagają w budowaniu tolerancji, otwartości wobec kultur oraz języków, a także wzmacniania poczucia wartości oraz rozwijania pasji i zainteresowań pokolenia, które stanowi bez wątpienia pokolenie cyfrowe.

„Należy kształtować u dzieci umiejętność korzystania z zalet nowoczesnej technologii, wspomagając jego rozwój, kształtując umiejętność krytycznego myślenia oraz refleksyjność i twórczość w rozwiązywaniu problemów. Postawa nauczyciela jako osoby wspierającej, angażującej i motywującej uczniów do aktywności jest z pewnością oczekiwana i niezwykle szybko wśród nich rozpoznawana. Ważna jest własna aktywność nauczyciela i jego kompetencje w zakresie doboru różnorodnych form i treści przekazu”²¹.

„Technologie informacyjno-komunikacyjne to już nie przyszłość, a rzeczywistość edukacji. Nauczyciel przestaje być jedynym źródłem informacji, a jego zadaniem jest wskazanie uczniom narzędzi do samodzielnego pogłębiania wiedzy w wielu dziedzinach. Elektronika i Internet wkraczają do szkół, domów i otoczenia w szybkim tempie. Wykorzystanie ich w codziennej pracy wychowawczej i dydaktycznej pozwoli na osiąganie coraz lepszych wyników oraz na budowanie pełniejszej i bardziej realnej relacji z uczniem. Ogromne możliwości indywidualizacji działań mogą pomóc w zbudowaniu pozytywnej postawy wobec szkoły już od najmłodszych lat, co będzie procentowało przez cały okres edukacji młodego człowieka”²².

²⁰ E. Gajek, *Komputerowe wspomaganie uczenia się i nauczania języków obcych*, „MERITUM”, nr 1, Warszawa 2010, s. 58.

²¹ M. Szalek; *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?* Wyd. Wagros, Poznań 2004; s.162.

²² A. Szczepanik; *TIK w edukacji wczesnoszkolnej*; „Trendy”, nr 2/2013, s.16.

Bibliografia:

Druki zwarte:

1. Ken B., *Computer-assisted Language Learning. Teaching and Researching*, London: Pearson Education Limited, London 2003.
2. Jaros I., Raulinajtys A., *Środki dydaktyczne wykorzystywane w nauczaniu dzieci*, [w:] Sikora-Banasik D. (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych, Zarys teorii i praktyki*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009.
3. Martin D., *Activities for Interactive Whiteboard*, Helbling Languages, London 2009.
4. Pudełko M., *Prawdziwa historia Internetu*, Wydanie trzecie, Wydawnictwo IT START, Piekary Śląskie 2017.
5. Szalek M., *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?* Wydawnictwo Wagros, Poznań 2004.
6. *Wielka Encyklopedia Świata; tom 6 i 13*, Wydawnictwo Oxford, 2004.

Czasopisma:

1. Barańska A., *Ewolucja CALL - nauka języków obcych z wykorzystaniem komputera*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, Warszawa 2004.
2. Chudak S., *World Wide Web jako źródło interaktywnych ćwiczeń w nauce języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, Warszawa 2003.
3. Gajek E., *Komputerowe wspomaganie uczenia się i nauczania języków obcych*, „MERITUM”, nr 1, Wydawnictwo MSCDN, Warszawa 2010.
4. Szczepanik A., *TIK w edukacji wczesnoszkolnej*, „Trendy”, nr 2, Wydawnictwo CRE, Warszawa 2013.

Źródła elektroniczne:

1. ESL Games Plus – gry on-line;
<https://www.eslgamesplus.com/about/>; stan z dnia 21 września 2018.
2. Internet w Polsce – historia, stan obecny i perspektywy rozwoju;
<http://web.archive.org/web/20020102190527/http://www.wsp.krakow.pl:80/papers/trzebinia.html>; stan z dnia 26 maja 2018.
3. Kahoot – co to jest Kahoot?; <https://kahoot.com/what-is-kahoot/>; stan z dnia 21 września 2018.
4. LearningApps – interaktywna aplikacja;
<https://www.lscdn.pl/pl/centrum-wymiany->

- wiedzy/tik/5044,Interaktywne-aplikacje-LearningAppsorg.html; stan z dnia 21 września 2018.
5. Podstawa programowa – Centralna Komisja Egzaminacyjna;
https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Podstawa_programowa/SP_PP_2017_Jezyk_obcy_nowozytny.pdf; podpunkt 3; str. 14; stan z dnia 15 kwietnia 2018.
 6. Prawdziwy początek Internetu w Polsce-sensacyjne odkrycie – Komputer Świat;
<http://www.komputerswiat.pl/nawosci/wydarzenia/2011/40/prawdziwy-poczatek-internetu-w-polsce-nieznany-fakt.aspx>; stan z dnia 26 maja 2018.
 7. von Brackel Benjamin; *Ich bin anders als die anderen*; Czasopismo „DIE ZEIT”; <https://www.zeit.de/2016/01/asperger-syndrom-diagnose/seite-1>; stan z dnia 30 maja 2018.

Dorota Lewandowska
Daniel Korzan

WYKORZYSTANIE ŚRODKÓW TECHNOLOGII INFORMACYJNEJ PRZEZ DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Streszczenie

W niniejszym tekście omówiono wybrane zagadnienia związane z wykorzystaniem komputera w nauczaniu i wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym. Przedstawiono pozytywne i negatywne aspekty korzystania z komputera przez dziecko oraz wskazano na środki technologii informacyjnej wykorzystywane w nowoczesnym przedszkolu. Zwrócono również uwagę na niebagatelną rolę nauczyciela przedszkola w wykorzystaniu nowoczesnych środków technologii informacyjnej.

Słowa kluczowe: TI w wychowaniu przedszkolnym

The use of information technology resources by pre-school children

This text discusses selected issues related to the use of a computer in the teaching and education of pre-school children. Positive and negative aspects of using a computer by a child were presented as well as the information technology means used in a modern kindergarten. Attention was also paid to the important role of the kindergarten teacher in the use of modern information technology resources.

Keywords: ICT in pre-school education

Żyjemy w globalnej wiosce oplecionej szczelnie pajęczyną wszechobecnej sieci komputerowej, zwanej Internet. Dlatego dziś nie sposób jest nie mówić głośno o doniosłości edukacji informatycznej najmłodszych (i nie tylko).

Edukacja jest tu sztuką mądrego, właściwego korzystania z mediów, komputera, Internetu i jego zasobów przez dzieci. Jednocześnie wdrażając je do całonocnego procesu funkcjonowania w medialnym świecie.

Związane są immanentnie z nim współcześnie istotne cechy jakie należałoby wykształcić u małych odbiorców, m.in.: selektywnego wyboru tre-

ści, aktywnego i krytycznego odbioru, w tym celu by komputer przekazywał bogactwo wiedzy i prowadził do wszechstronnego rozwoju dziecka.

Nie należy zapominać, że to nikt inny jak tylko współczesny nauczyciel przedszkola powinien właściwie wprowadzić dzieci w świat nowoczesnych technologii, pamiętając jednak o tradycyjnych formach edukacyjnych i wychowawczych. Nie można bowiem dopuścić do sytuacji w których środki technologii informacyjnej przeważałyby w edukacji dzieci.

Coraz częściej technika i jej różne formy zastępują wychowanie dzieci. Rodzice nierzadko zajęci pracą wolą pozwolić dziecku na korzystanie z laptopa, tabletu, telewizji czy komputera. Takie podejście niesie za sobą nie tylko możliwość uzależnienia, ale także z całą pewnością może mieć niekorzystny wpływ na rozwijanie kontaktów społecznych. Dlatego też już od najmłodszych lat zarówno rodzice, jak i nauczyciele winni uczyć dzieci rozsądnego korzystania z dostępnych dóbr. W dzisiejszych czasach trudno jest wychować dziecko z dala od nowoczesnej technologii. Warto pamiętać o tym, by była ona uzupełnieniem w procesie wychowania i nauczania, a nie jedynym dostępem do wiedzy. Korzystanie z technologii winno być przez rodziców i nauczycieli ograniczane i dostosowane do potrzeb, zainteresowań i wieku dzieci.

Poza szeroko pojętą korzystną dla dziecka edukacją informatyczną istnieje również wiele zagrożeń wynikających z tytułu korzystania z komputera i innych nowoczesnych środków technologicznych przez dziecko, o czym należy zawsze pamiętać.

Wykorzystanie środków technologii informacyjnej przez dzieci w wieku przedszkolnym

Kluczowe wydaje się tu być pojęcie wychowania. Termin ten wymaga szczególnego opracowania, gdyż nie można w sposób jednoznaczny określić znaczenia tegoż zagadnienia. Wychowanie w literaturze pedagogicznej przedstawia się w szerokim rozumieniu. Oznacza to, że nie ma jednoznacznej definicji owego pojęcia, co niewątpliwie podkreśla ważność tego procesu nie tylko w rozumieniu teoretycznym ale przede wszystkim praktycznym. Warto pamiętać, że każde dziecko jest inne. Wiele zachowań najmłodszych jest właśnie wynikiem procesu wychowania. Wychowanie „rozumiane jako celowe działanie mające na celu takie oddziaływanie na potrzeby ludzkie (zwłaszcza ich regulowanie i socjalizowanie), którego celem jest dojrzała bio-psycho-społeczna osobowość (niezależna i podmiotowa), z ukształtowa-

nym systemem wartości”¹. Wychowanie dziecka jest zatem procesem długoterminowym.

Niewątpliwie powyższa definicja zawiera w sobie najszerszy zakres znaczeniowy. Wychowanie w węższym znaczeniu to także rozwijanie strony uczuciowej, woli i działania wychowanka.

Inna definicja wychowania przyjmuje, iż proces ten jest: „sui generis bytem społecznym, zjawiskiem (faktem, zdarzeniem) będącym wytworem dwóch ludzi, którego cechą konstytutywną jest zachodząca pomiędzy nimi relacja wyrażająca się w przekraczaniu przestrzeni międzypodmiotowej za pomocą obranej formy kontaktu, w ramach którego jeden z podmiotów (wychowujący), kierując się powszechnie uznanym dobrem umożliwia drugiemu podmiotowi (wychowywanemu) zdążać do określenia własnej tożsamości”².

W literaturze pedagogicznej przedstawia się także pojęcie wychowania w węższym znaczeniu. Proces ten jest przedstawiany jako wpływ³, oddziaływanie⁴, działania⁵ (takie ujęcie wychowania przedstawili także H. Muszyński, R. Wroczyński, W. Okoń), czynności⁶, czy wreszcie urabianie⁷.

Wychowanie należy zatem traktować jako urabianie od zewnątrz, przez celową i świadomą czynność wychowawcy. W takim rozumieniu wychowanie jest procesem zmierzającym do ukształtowania osobowości. Wychowawca poprzez odpowiednie metody i techniki pracy dąży do przygotowania dziecka do działalności w warunkach gromadnego współistnienia.

Należy zatem wychowanie rozumieć jako świadomą działalność jednych osób zmierzającą do wywołania poprzez interakcję trwałych zmian w osobowościach innych osób. W takim kontekście poprzez wychowanie należy traktować jako całość wpływów i oddziaływań dążących do kształto-

¹ G. Gajewska, *Pedagogika opiekuńcza i jej metodyka. Wybrane zagadnienia teorii, metodyki i praktyki opiekuńczo-wychowawczej*, Wydawca PEKW „GAJA”, Zielona Góra 2004, s. 20.

² A. Tchorzewski (red.), *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2003, s. 27.

³ A. Dorozińska, *Bezs stresowe wychowanie, a funkcjonowanie dziecka w przedszkolu*, Wydawnictwo „Bliżej Przedszkola” nr 5, Warszawa 2011, s. 42.

⁴ G. Radomski (red.), *Wychowanie a polityka: cele polityczne jako czynnik determinujący oddziaływanie wychowawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2004, s. 6.

⁵ K. Leśniewska, *Działania wychowawcze pod lupą*, „Głos Pedagogiczny”, nr 50, Warszawa 2013.

⁶ Z. Włodarski, A. Hankała, *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka: podręcznik dla studentów szkół pedagogicznych i nauczycieli*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa- Kraków 2004.

⁷ M. Herbert, *Co wolno dziecku?*, Gdańskie wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

wania rozwoju człowieka i przygotowujących do życia w społeczeństwie. Dziś zazwyczaj szeroko rozumianym jako społeczeństwo informacyjne.

W naukach humanistycznych wychowanie traktuje się na ogół jako: „system instytucji realizujących określone idee zmierzające do formowania globalnej osobowości człowieka lub grup społecznych (np. wychowanie państwowe, wychowanie narodowe, wychowanie polityczne, wychowanie religijne itp.), system bardziej lub mniej złożonych celów realizowanych przez określone instytucje społeczne w odniesieniu do ich podmiotów (np. wychowanie w rodzinie, wychowanie w organizacji dziecięcej lub młodzieżowej, wychowanie przedszkolne); działalność podmiotów wychowujących polegająca na realizacji konkretnych zadań przyczyniających się do formowania (kształtowania) odpowiednich obszarów osobowości, którymi objęte są podmioty wychowywane (np. wychowanie kierunkowe, wychowanie instrumentalne); proces rozwoju podmiotu wychowawczego (np. wychowanie umysłowe, wychowanie moralne, wychowanie estetyczne); produkt bądź efekt oddziaływań (np. samowychowanie, autokreacja, perfekcjonizm)”⁸.

W rozumieniu tym wychowanie jest procesem, który odbywa się nie tylko w środowisku rodzinnym. Bowiem proces ten może mieć miejsce także w innych grupach społecznych, może się także odbywać w instytucjach takich jak: przedszkole, szkoła, kościół, grupa rówieśnicza. Istotne jest to, iż na wychowanie mogą mieć wpływ także różnego rodzaju media, a co za tym idzie szczególną rolę w wychowaniu dzieci może odgrywać także tablet, telefon, komputer i ich zasoby oraz różne usługi. Konstytuują one zupełnie nowe środowisko wychowawcze.

Nie trzeba już nikogo przekonywać, iż komputer i inne – jakże popularne dziś – środki medialne stały się permanentnym towarzyszem życia dzieci. Mają one zatem wpływ na wychowanie dzieci i ich postawy. Komputer, czy tablet, może ułatwiać dziecku naukę, być alternatywą dla kontaktów towarzyskich, może także stać się ciekawą formą spędzenia wolnego czasu i rozrywki. Ponadto dla wielu dzieci komputer zapewnia możliwość ucieczki od nękających problemów i przykrej rzeczywistości⁹ nierzadko ma na dziecko większy wpływ wychowawczy aniżeli rodzice czy inni opiekunowie prawni. Pod wpływem treści komputerowych dziecko może: stać się bardziej kreatywne, twórcze, ćwiczyć pamięć, zręczność, atrakcyjnie spędzać czas wolny.

⁸ A. Tchorzewski (red.), *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2003, s. 12.

⁹ J. Izebska (red.), *Media elektroniczne w życiu dziecka w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2008, s. 47.

Ale należy podkreślić, że korzystanie z komputera przez dzieci może przyczynić się do uzależnienia. To z kolei może prowadzić do agresji, zmęczenia, frustracji, niewyspania, a także utraty zdrowia, np. pogorszenie wzroku, wyraźne wady kręgosłupa, otyłość spowodowana brakiem ruchu. Powyższą teorię podkreślają liczne opracowania wskazujące na fakt, iż: „wielogodzinne, nieracjonalne użytkowanie komputera wywiera negatywny wpływ na zdrowie, dotyczy to w szczególności populacji wieku rozwojowego”¹⁰. Warto zaznaczyć, że komputer stanowi realne zagrożenie dla prawidłowego rozwoju somatycznego i psychicznego, zwłaszcza na dzieci, gdyż to one są najbardziej podatne na niekorzystne oddziaływania mediów elektronicznych.

Wielogodzinne korzystanie ze środków medialnych ma wpływ na psychikę dziecka. Warto zaznaczyć, że właściwe korzystanie z tego środka może przynieść dziecku wiele korzyści w postaci: uzupełniania wiedzy na różnorodne tematy, rozszerzaniu zainteresowań, pogłębianiu wiedzy z języków obcych (np. dzięki bezpośredniemu kontaktowaniu się z obcokrajowcem), a także może przyczynić się do poszerzania grona znajomych i przyjaciół, co jak wiadomo może przynieść zarówno pozytywne jak i negatywne skutki. Problem zaczyna się wówczas, gdy dziecko „odwiedza” niestosowne dla niego i niedozwolone dla jego grupy wiekowej strony internetowe, gra w niewłaściwe gry, które często są oparte na agresji, przemocy. Wówczas w psychice dziecka zostaje utrwalony pewien obraz, który młody człowiek przenosi do realnego życia np. bijąc kolegów. Oczywiście wiele z tych problemów najczęściej dotyczy dzieci nieco starszych. Jednakże warto pamiętać, iż komputer może stanowić zagrożenie również dla dzieci w młodszym wieku przedszkolnym.

Małe dziecko, zbyt często korzystające z komputera i jego zasobów, może mylić fikcję z rzeczywistością. Może także odnieść wrażenie, że dzięki użyciu siły rozwiąże wszelkie problemy w życiu codziennym. Należy pamiętać, że agresja w wielu prezentowanych dzieciom bajkach, czy grach komputerowych, często jest gloryfikowana i nagradzana, np. uzyskaniem dodatkowego bonusu lub przejściem do następnego etapu gry. Utrwalony model (np. bicia, zwalczania, czy pokonania przeciwnika) zostaje przez dziecko niejednokrotnie powielany „w realu”, prezentowany na innych dzieciach. Dlatego też istotne jest to, by rodzice zwracali szczególną uwagę na treści z jakimi spotykają się dzieci. Jak podkreśla M. Trybuła: „pokolenie komputerowe

¹⁰ I. Białokoz- Kalinowska, J. Piotrowska- Jastrzebska, *Potencjalne zagrożenia zdrowotne w populacji dzieci i młodzieży wynikające z niewłaściwego korzystania z mass-mediów*, „Standardy Medyczne” 2002, nr 2, s. 131-132.

inaczej postrzega świat, a ono właśnie ma stworzyć rzeczywistość, gdzie zauważa się drugą osobę, jej potrzeby, zainteresowania, troski i radości. Dlatego w rodzinie należy znaleźć dla dzieci czas, by mogły dzielić się swoimi spostrzeżeniami, doświadczeniami, by ich wysłuchać.

Rodzice muszą kontrolować kontakt dziecka z komputerem i innymi mediami¹¹. Należy przy tym zaznaczyć, że rodzice winni nieustannie tłumaczyć dzieciom co jest dobre a co złe jednocześnie ukazując wzorce, modele zachowań, po to by wirtualne życie komputerowego bohatera nie przeniosło się na codzienne realia. Każdy rodzic powinien kontrolować gry komputerowe dzieci i nie zezwalać na korzystanie z nieodpowiednich programów. Taka postawa z pewnością uchroni dzieci przed lękami i agresją.

W pracy z komputerem dziecku towarzyszą takie emocje jak: „strach, lęk, złość i agresja, szczęście, podekscytowanie i humor”¹². Warto zauważyć, iż dzięki treściom spotykanym w Internecie sfera emocjonalna dziecka ulega licznym przeobrażeniom. Zaczynają się rozwijać uczucia mające różnorodne nasilenie, co pozostaje w związku z rozwojem jego całej osobowości. Istotnym jest by treści, z których korzysta dziecko, były bezpieczne, odpowiednie dla wieku. Pomoże to rozwinąć osobowość młodego człowieka i zniwelować przykre emocje.

Warto tu zaznaczyć, że komputer ma szczególny wpływ na rozwój i wychowanie dzieci. Jest on bowiem dziś wyraźnie obecny w życiu każdego człowieka. Jednakże nie może on zastąpić dzieciom prawdziwych przyjaźni, zabaw na świeżym powietrzu, spacerów, czy rozmowy z bliskimi. Rozsądne korzystanie z tego sprzętu może przynieść wiele korzyści. Trzeba jednak pamiętać, że komputer może doprowadzić do nieodwracalnych szkód w psychice dziecka jeżeli będzie on nieodpowiednio wykorzystany. Istotna jest tu postawa i kontrola treści przez środowisko rodzinne, bowiem to ono jest odpowiedzialne za wychowanie dziecka.

Pozytywne i negatywne aspekty korzystania z komputera przez dziecko

Współcześnie coraz częściej zauważa się, że dzieci przeznaczają bardzo dużo czasu na korzystanie z komputera. Zjawisko to dotyczy coraz młodszych dzieci. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, iż komputer stał się nieodłącznym elementem ich życia. Takiemu stanowi rzeczy sprzeciwiają się lekarze, nauczyciele, psycholodzy. Jednak zjawisko to ma swoich zwolenników

¹¹ M. Trybuła, *Komputer w życiu rodziny*, „Wychowawca”, nr 1/2002, s. 24.

¹² J.S. Turner, D. B. Helms, *Rozwój człowieka*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, s. 309-311.

głównie w rodzicach, gdyż łatwiej im jest włączyć grę komputerową dziecku niż porozmawiać z nim na trudne tematy i poświęcić dziecku czas.

W tym miejscu należy zaznaczyć, że komputer ma swoje pozytywne i negatywne strony. Zwolennicy używania komputera w procesie edukacji dziecka uważają, że komputer wspomaga rozwój dziecka, kształtuje wyobraźnię, pokazuje wiele miejsc, dzięki którym mały odkrywca uczy się postrzegać świat. Lista pozytywów jest jednak o wiele dłuższa. Należy zaznaczyć, że do pozytywnych aspektów korzystania z komputera przez dziecko często zalicza się:

- kształtowanie zainteresowań najmłodszych dzieci,
- dostarczanie i poszerzanie wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin,
- kształtowanie postaw społecznych,
- organizowanie rozrywki,
- inicjację kulturalną,
- masowe dokształcanie,
- wyszukiwanie i selekcjonowanie informacji,
- naukę,
- rozwijanie wyobraźni,
- dziecko uczy się zabawy, rozrywki, relaksu, odprężenia,
- dziecko uczy się koncentracji, zręczności, sprytu,
- dziecko wyrabia koncentrację,
- komputer uczy i pomaga w nauce np. małe dzieci przy pomocy komputera mogą nauczyć się wielu tekstów piosenek czy wierszyków,
- dziecko uczy się wytrwałości, rozwija myślenie,
- dziecko uczy się liczenia, pisowni, obsługi komputera,
- dzieci wyrabiają zdolności manualne,
- dzieci ćwiczą spostrzeganie (układanie puzzli), ćwiczą pamięć (gry memo),
- dzieci uczą się w niektórych grach języków obcych,
- dzieci uczą się kojarzenia, cierpliwości, liczenia, liter,
- dzieci ćwiczą zdolność logicznego myślenia,
- dzieci przyswajają wiedzę o środowisku przyrodniczym,
- dzieci poznają świat poprzez podróże w grach,
- rozwijają dziecko intelektualnie¹³.

¹³ M. Braun-Gałkowska, *Wpływ gier komputerowych na psychikę dzieci, Problemy opiekuńczo wychowawcze*, „Edukacja i Dialog” 8/2007, s.7.

Nie budzi wątpliwości fakt, że komputer i możliwość dostępu do Internetu uczy świata, rozwija wyobraźnię, rozbudza ciekawość. Poza tym niektóre gry komputerowe czy wyświetlone przy użyciu komputera bajki uwrażliwiają dziecko, pokazują wartości, normy społeczne, o ile treść jest właściwa. Komputer edukuje, pozwala na zdobycie wiedzy o otaczającym nas świecie, ale także wspomaga ogólnie pojęty rozwój dziecka.

Można przyjąć, że częściowo zaspokajają potrzeby zarówno dzieci, jak i ich rodziców. Dotyczą one głównie:

- uczestnictwa w kulturze – dzięki korzystaniu z Internetu dzieci mają możliwość posłuchać muzyki, a zatem rozwinąć zainteresowania muzyczne, obejrzeć ciekawy film, uzyskać informacje dotyczące własnego kręgu kulturowego, zapoznać się z tradycjami i zwyczajami panującymi w społeczeństwie. Mogą także nauczyć się języka obcego,
- potrzeb poznawczych związanych z uzyskaniem informacji, wiedzy z zakresu różnych dziedzin nauki, techniki, kultury; gdyż komputer dostarcza wszelkich niezbędnych informacji, odpowiada na wiele pytań dotyczących różnych dziedzin nauki. Ponadto jest niezbędny w pozyskiwaniu ważnych informacji przydatnych dziecku,
- przeżywania różnych wydarzeń sportowych, kulturalnych; zatem uczy wyrażania emocji, wzbogaca dziecko o nowe doświadczenia, przeżycia,
- odpoczynku, zabawy, rozrywki – w tym punkcie podkreślić należy, że komputer zapewnia dziecku odpowiednią porcję dobrego humoru, pomaga rozładować stres.

Warto pamiętać, że komputer ma wiele innych zalet. Chociażby uczy dziecko tolerancji dla innych ludzi, ukazuje piękno otaczającego nas świata itp. Jednak zaznaczyć należy, że poza wymienionymi walorami środków technologii informacyjnej posiadają one również negatywne aspekty swego wykorzystania.

Wielu psychologów alarmuje, że codzienne korzystanie z zasobów komputera przez dzieci może stać się przyczyną ich uzależnienia. Można przyjąć, że uzależnienie od mediów stało się dziś już faktem. Uzależnienie nie jest jednak jedyną negatywną. Wiele badań potwierdza tezę, że oglądanie przemocy, choćby w grach komputerowych, powoduje wzrost zachowań agresywnych. Należy przyjąć, że do negatywnych aspektów korzystania z komputera zalicza się między innymi:

- prezentowanie rzeczywistości w krzywym zwierciadle, (dziecko ma trudności z odróżnieniem świata wirtualnego od rzeczywistego)
- zakłócanie rzeczywistej hierarchii zdarzeń,

- nadmierne eksponowanie przemocy, agresji i innych,
- upowszechnianie i utrwalanie konsumpcyjnego stylu życia,
- zawężenie pojęcia sukcesu głównie do sfery zamożności i rozrywki,
- obniżanie poziomu artystycznego przez dominację standardów kultury popularnej,
- osłabienie aktywności kulturowej,
- rozleniwienie,
- pogłębianie izolacji człowieka,
- obniżenie poziomu estetycznych oczekiwań dziecka,
- ujednolicenie upodobań,
- utrata przyjaciół,
- osamotnienie,
- pogorszenie się zdrowia,
- wzrost masy ciała spowodowany brakiem aktywności fizycznej,
- problemy z koncentracją i uwagą,
- uczucie ciągłego zmęczenia, niedotlenienie organizmu i inne¹⁴.

Nie da się ukryć, iż komputer ma także szereg innych wad. Dzięki niemu dziecko postrzega współczesny świat jako pełen niesprawiedliwości, nieuczciwości, krzywdy ludzkiej i ogólnie panującego zła. Młody człowiek ma więc przed oczyma wypaczony obraz świata – wrogiego, pełnego niebezpieczeństw – i podejmuje odpowiadające temu obrazowi próby dostosowania się. W niedługim czasie okazuje się, że jednym ze sposobów dostosowania się do „takiego świata” jest wywoływanie zachowań agresywnych. Grając w nieodpowiednie gry komputerowe dziecko działa wedle zasady: jeśli główny bohater np. pokonał przeciwnika stosując agresję i wygrał w grze to ja spróbuje postępować tak samo w życiu. Zatem dziecko odwzorowuje zły model, który to jest obecny na monitorze.

Kolejnym, nie omawianym dotąd problemem wynikającym z korzystania z komputera jest odbiór treści. Jeśli dziecko właściwie pracuje z komputerem, wówczas nie należy obawiać się jego złego wpływu. Sytuacja niebezpieczna pojawia się wówczas, gdy oczom dzieci ukazują się sceny pełne przemocy, erotyzmu, brutalności. Niebezpieczeństwo zachodzi także wówczas, gdy dziecko ogląda bajkę przesyconą fikcją. Może to prowadzić do zaburzeń, gdyż mały człowiek będzie mógł mieć trudność z odróżnieniem świata fikcyjnego od realnego. Tutaj ogromna odpowiedzialność spoczywa

¹⁴ A. Andrzejewska, *Nowe technologie informacyjne źródłem zagrożeń dla dzieci i młodzieży*, „Opieka, Wychowanie, Terapia”, Warszawa 2003, nr 4, s. 5-9.

na rodzicach, którzy zobowiązani są do wyjaśnienia dziecku różnicy wynikającej z zawartej treści. Nie należy pozwalać by dziecko myliło świat wirtualny z rzeczywistym. Należy zatem tłumaczyć dziecku, co może się zdarzyć w rzeczywistości, co jest w prawdziwym życiu nierealne. Rozmowa z dzieckiem jest niezbędna dla prawidłowego rozumienia otaczającego dziecko świata.

Pisząc o niekorzystnym wpływie oddziaływania komputera na wychowanie dziecka warto wskazać ponadto na czas jemu poświęcony. Zaznaczyć przy tym należy, że rodzina powinna nauczyć się zagospodarować swój czas na wiele interesujących rzeczy. Niestety, w wielu rodzinach jedyną formą spędzania czasu jest korzystanie z „dobrodziejstw” medialnego świata. Poprzez ten rodzaj odpoczynku dzieci z pewnością staną się leniwe, nie będą chciały uprawiać sportów, co może doprowadzić do pogorszenia stanu ich zdrowia. Niestety dzieci bardzo szybko przyswajają sobie model zachowań, biorąc przykład z otaczającego je środowiska. Jeśli komputer w większości domów zastępował będzie spacer, to wówczas taką formę odpoczynku będą wybierały dzieci. Komputer pochłania zatem wiele czasu, który mógłby być wykorzystany inaczej. Dziecko spędzające każdą wolną chwilę przed monitorem nie będzie umiało nawiązać prawidłowych relacji w obecnym świecie, gdyż choćby bezpośrednia rozmowa z rówieśnikami nie wyda się dla nich dość atrakcyjna.

Wielogodzinne przesiadywanie przed monitorem pogarsza także wzrok, źle wpływa na rozwój fizyczny i często emocjonalny dziecka. Podkreślić należy, że niewłaściwe korzystanie z komputera jest przyczyną wielu chorób. Potwierdzają to okuliści, neurolodzy i ortopedzi. Rodzice powinni zatem kontrolować czas korzystania przez dziecko z komputera (nie powinien przekraczać jednej godziny dziennie). Ponadto należy zadbać o ergonomię – prawidłową postawę dziecka, a także by zachowało bezpieczną – minimum trzydziestocentymetrową – odległość od ekranu.

Analizując dostępną literaturę można często dojść do wniosku, że jego negatywne aspekty przeważają nad korzyściami wynikającymi z korzystania ze sprzętu wśród dzieci. Każdy rodzic powinien umieć zaplanować dziecku czas, w taki sposób by wydał się on dla dziecka atrakcyjny. Jeżeli młody człowiek będzie poszerzał swoje zainteresowania wówczas nie stanie się ograniczony. Komputer może pomóc dziecku rozwijać zainteresowania, lecz pamiętać należy, że ma on także szereg negatywnych aspektów, które mogą zaburzyć rozwój dziecka a także zachwiać równowagę emocjonalną.

Rodzice powinni mądrze dobierać dzieciom odpowiednie gry i programy, po to, by pozwolić dziecku w sposób przemyślany odkrywać świat.

W przeciwnym wypadku może się okazać, że stanie się on dla tej grupy dzieci większym zagrożeniem aniżeli przyjemnością i pożytkiem. Warto zatem wspólnie oglądać zawarte w komputerze treści, lecz podkreślić należy, że komputer nie powinien przysłańać realnej rozrywki. Zaznaczyć należy, że nie możemy uniknąć obecności komputera w życiu dzieci mając na uwadze jego negatywne oddziaływanie. Umiejętność obsługi tego sprzętu elektronicznego jest w dzisiejszych czasach bardzo istotna. Dlatego też nie zabierajmy dzieciom możliwości edukacji informatycznej, lecz uczmy je korzystnego i bezpiecznego użytkowania z komputera.

Środki technologii informacyjnej wykorzystywane w placówkach przedszkolnych

W dzisiejszych czasach już chyba żaden nauczyciel przedszkola nie wyobraża sobie nauczania, które nie byłoby wspomagane środkami technologii informacyjnej. Na etapie edukacji przedszkolnej są one niezbędne ze względu na myślenie konkretno-obrazowe dziecka.

Cieszyć może fakt, że nauczyciele przedszkola jako środek dydaktyczny w swoich zajęciach coraz częściej wymieniają komputer. Współczesna edukacja dzieci coraz częściej w zaplanowany i celowy sposób podtrzymuje i rozwija zainteresowania najmłodszych edukacją informatyczną. Dynamiczny rozwój informacji technologicznej pozwala na osiągnięcie potrzebnych kwalifikacji i umiejętności przez dzieci, dlatego też każda placówka edukacyjna musi stawiać czoła i nadążyć za najnowszymi osiągnięciami technologicznymi. Trudno dziś wyobrazić sobie współczesne przedszkole bez nowoczesnych, technicznych, środków dydaktycznych, z komputerami i dostępem do sieci Internet.

Nowoczesne technologie, technologie informacyjne, są dziś codziennością w każdym rozwiniętym społeczeństwie. Integralnie wiążą się one z procesem kształcenia. Niesie to za sobą związek dwustronny, ponieważ z jednej strony technologie dostarczają dydaktyce nowych środków i nowych metod, z drugiej zaś – zadaniem szkolnictwa jest przede wszystkim wyposażenie dzieci w odpowiednią wiedzę i umiejętności wykorzystywania tych technologii¹⁵.

¹⁵ D. Korzan, *Dydaktyczne uwarunkowania oceny multimedialnych programów komputerowych. Oprogramowanie specjalistyczne*, [w:] M. Tanaś (red.), *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, Wyd. MIKOM, Warszawa 2005, s. 103.

Wiele osób podważa sens wykorzystania komputera w edukacji, obserwując dzieci, które godzinami przesiadują przed monitorem, fascynując się grami, w których występują choćby elementy przemocy i agresji.

Zwolennicy wykorzystania komputera w nauczaniu podkreślają, że dziecko znacznie lepiej rozwija swoje umiejętności przy użyciu komputera. Komputer jest bowiem bardzo cierpliwym nauczycielem. Ucząc się za jego pomocą, dziecko może tak długo powtarzać te same czynności, aż je opanuje. Nauka za pomocą komputera staje się łatwo przyswajalna oraz bezstresowa, ponieważ komputer nie ocenia dziecka, choć sam w sobie jest bardzo wymagający, konsekwentny i nieprzekupny.

Komputery i media, oprócz wielu swych zalet, mogą kształtować pozytywne postawy wobec uczenia się. Pozytywna reakcja komputera daje dziecku wiele radości, z którą może dzielić się z rówieśnikami, nauczycielem, czy rodzicami.

Inną istotną zaletą komputera jest to, że wykorzystując komputer w edukacji nawet najmłodsze dzieci uczą się formułować problem oraz analizują możliwości uzyskania optymalnego rozwiązania. Wypracowane tą drogą wnioski kształtują w nich nawyki myślenia twórczego i pojęciowego. Oprócz tego dzieci bawiąc się z komputerem: ćwiczą pamięć, wyrabiają sobie spstrzegawczość, ćwiczą koordynację wzrokowo-ruchową, a przecież te umiejętności są niezbędne w procesie edukacyjnym.

Dzięki korzystaniu ze sprzętu informatycznego utrwalamy nawyki koncentracji uwagi i dobrego zorganizowania swojej pracy.

Każdy nauczyciel ma duży wpływ na stymulowanie rozwoju dziecka. Od nauczyciela zależy, w jakim stopniu będzie ono aktywne, a tym samym będzie się ono rozwijało. W związku z tym obowiązkiem nauczyciela jest obserwacja aktywności dzieci, wskazując na ich rozwój.

Istotą pracy pedagogicznej nauczyciela z dzieckiem w przedszkolu jest swoiste komunikowanie się nauczyciela z dzieckiem. Ryszard Więckowski twierdzi, że „w komunikacji z dzieckiem nauczyciel powinien występować w roli informującego, udzielającego odpowiedzi, akceptującego, proponującego. Tak, więc nauczyciel nie naucza, ale organizuje warunki stymulujące proces spontanicznej aktywności poznawczej i eksploracyjnej dziecka”¹⁶.

Nauczyciel w kontakcie z dziećmi musi mieć ciągle nowe pomysły. Musi umieć czymś dziecko zająć. Powinien ciągle wprowadzać tzw. „dyso-

¹⁶ R. Więckowski., *Udział nauczyciela w stymulowaniu rozwoju dziecka*, „Życie Szkoły” 2001, nr 9.

nans poznawczy” – jest to rozbieżność między dotychczasowym doświadczeniem dziecka, a aktualną sytuacją.

W procesie dydaktycznym wykorzystuje się zwykle wiele metod i środków dydaktycznych, aby efektywnie i ciekawie przekazać wiadomości i umiejętności, jakie dziecko powinno opanować podczas danych zajęć w przedszkolu. W dobie rozwoju edukacji informatycznej nauczyciel powinien skutecznie i efektywnie wykorzystywać również nowoczesny środek dydaktyczny, czyli komputer.

Dzieci wcale nie muszą ciągle siadać przed komputerem i izolować się od innych, aby w „nowoczesny sposób” zdobywać wiedzę. Nie można również dopuścić do takiej sytuacji, w której komputer zacznie być postrzegany jako sposób na życie, naukę oraz spędzania czasu wolnego, ale też nie należy lekceważyć go jako narzędzia pracy. Jeżeli mamy dostęp do komputera możemy wykorzystywać w swojej pracy różnego rodzaju programy multimedialne, encyklopedie, jak również samodzielnie wykonane prezentacje. Należy bardzo mocno podkreślić ogromne możliwości multimedialnych programów edukacyjnych. Katarzyna Kozioł uważa, że „ich różnorodność, zintegrowany układ treści i działań sprzyja wszechstronnemu rozwojowi dziecka, budząc zaciekawienie tematem i prawdziwe zaangażowanie w wykonywanie działań”¹⁷.

Marzena Majewska twierdzi, że „nauczyciel projektujący lekcję z wykorzystaniem komputera powinien skupić uwagę na sferze psychodydaktycznej ucznia. Zapewniając, bowiem dostęp do atrakcyjnych źródeł i urozmaicając zajęcia, może spowodować zmianę stosunku emocjonalno-motywacyjnego wobec procesu przyswajania wiedzy”¹⁸.

Warto również wspomnieć o edukacyjnej roli Internetu i jego właściwym wykorzystaniu w procesie dydaktycznym. Ułatwia on wyszukiwanie i gromadzenie przez nauczyciela przedszkola aktualnych, przydatnych informacji. Nie należy jednak zapomnieć o zagrożeniach i niebezpieczeństwach, jakie niesie nieplanowane i niekontrolowane wykorzystanie komputera przez dzieci. Nauczyciel przedszkola wykorzystując nowoczesne technologie musi uwzględnić w trakcie zajęć właściwą higienę pracy, wykorzystywać ćwiczenia ruchowe i muzyczne, które w sposób celowy zrelaksują i odprężą dzieci podczas zajęć.

Edukacja przedszkolna musi „pójść do przodu” w zakresie uczenia umiejętności posługiwania się komputerem, ponieważ komputer stał się już

¹⁷ K. Kozioł., *Komputer w kształceniu zintegrowanym*, „Życie Szkoły” 2002, nr 9.

¹⁸ M. Majewska., *Komputer w edukacji polonistycznej*, „Nowa Szkoła” 2002 nr 9.

narzędziem codziennej pracy zawodowej, rozrywki, komunikacji i nauki. Obecnie każda osoba, która nie potrafi posługiwać się komputerem coraz częściej jest określana mianem analfabety technicznego. Dlatego należy już teraz przygotowywać dzieci do wymagań, jakie stawia przed nimi świat.

W swojej pracy nauczyciele przedszkola wykorzystują poza komputerem również wiele innych nowoczesnych środków technologii informacyjnej. Jednym z nich jest tablica interaktywna z projektorem nowoczesnej generacji¹⁹. Jest to specjalne urządzenie zewnętrzne komputera. Przypomina duży ekran dotykowy umożliwiający korzystanie przy pomocy zwykłego wskaźnika, palca, lub specjalnego pióra elektronicznego. Pozwala na organizowanie zajęć przedszkolnych w sposób kreatywny, ciekawy, nieszablonowy. Dzieci bardzo chętnie biorą udział w zajęciach. Wykorzystanie tablicy interaktywnej sprawia, że dzieci stają się bardziej aktywne.

Dziecko pracujące z tablicą interaktywną może wziąć udział w ciekawych eksperymentach, grach. W zależności od prezentowanych treści dziecko zdobywa wiedzę poprzez zabawę.

Tablica interaktywna znakomicie nadaje się do prezentacji wszelkich elektronicznych materiałów i programów dydaktycznych dołączanych do podręczników, a także tych przygotowanych samodzielnie przez nauczyciela. Podstawowe, najczęściej używane funkcje

tablicy znajdują się w zasięgu ręki użytkownika na panelu ruchomych narzędzi.

Przy pomocy tablicy interaktywnej nauczyciel przedszkola ma także możliwość prezentacji rozmaitych prezentacji multimedialnych. Prezentacje multimedialne stały się bardzo popularnym i ciekawym sposobem przekazywania informacji. Prezentacją multimedialną można bowiem wzbogacić i urozmaicić każde zajęcia. W prezentacji multimedialnej wszystko można poruszyć, ukształtować; jest to narzędzie dla profesjonalistów. Dobra prezentacja zaskakuje, koncentruje uwagę, działa na odbiorcę. Profesjonalna prezentacja to forma komunikacji, to nade wszystko sztuka łączenia „ognia i wody” – żywiołów komunikacji. Prezentacja to sztuka przekazywania złożonych treści w sposób atrakcyjny, przekonujący, a przede wszystkim zrozumiały.

Prezentacji multimedialnej przyświecają następujące cele edukacyjne:

- Podanie rzetelnej informacji w przystępny sposób, szybko, zwięźle, w łatwej do zapamiętania formie.

¹⁹ E. Wawrzyniak, *Tablice Interaktywne w praktyce*, „PC World Nowoczesna Szkoła” nr 3/2011.

- Wykorzystanie zalet łączenia obrazu i dźwięku.
- Wykorzystanie możliwości wyszczególnienia i podkreślenia istotnych informacji.
- Szybkie przedstawienie wiadomości na dany temat.
- Kształtowanie silnych relacji między nauczycielem a dzieckiem²⁰.

Prezentacja multimedialna nie powinna być samodzielnym źródłem wiedzy. Jest to jedynie materiał dydaktyczny, który poprzez swoje treści pomaga nauczycielowi prowadzić zajęcia dydaktyczne. Może ona uatrakcyjnić zajęcia, motywować dzieci, przekazywać jasną informację przy pomocy obrazu i dźwięku.

Do przygotowania prezentacji multimedialnej potrzebny jest nauczycielom komputer. Dobrze jest też mieć wyposażony komputer w odpowiednią kartę graficzną. Do stosowania efektów dźwiękowych w prezentacji niezbędna będzie karta dźwiękowa i odpowiednie nagłośnienie. Niezbędne jest także odpowiednie oprogramowanie. Do tworzenia prezentacji najłatwiej jest wykorzystać program PowerPoint dostępny w pakiecie Office Microsoftu dla profesjonalistów. Tworzenie prezentacji w programie PowerPoint jest tak dobrze przemyślane, że do slajdów można bez problemów wstawić obiekty stworzone w innych programach pakietu Office, tj. wykresy z Excela, teksty z Worda, grafikę. Pierwszy slajd powinien zawierać tytuł prezentacji. Na kolejnych slajdach powinny znajdować się tezy poruszonego tematu, obiekty w postaci wykresów, schematów, tabel czy rysunków. Dane obiekty powinny być czytelnie podpisane. Tekst do prezentacji można wstawić za pomocą klawiatury lub skorzystać z pomocy dostępnych edytorów. Istotnym czynnikiem określającym jakość prezentacji jest kompozycja ekranu rozumiana jako układ treści, położenie obiektów graficznych, jak również rysunków i napisów. Do przygotowanych slajdów można również importować zdjęcia. W tym celu nauczyciel może posłużyć się aparatem cyfrowym, ale również może wykorzystać istniejące zdjęcia w Internecie. Należy pamiętać o właściwym podpisaniu zdjęć. Poruszanie się między slajdami umożliwiają nam przyciski akcji. Można skorzystać z gotowych już sposobów nawigacji, np.; zmiana slajdu po naciśnięciu dowolnego klawisza, ale można też wykorzystać inne elementy nawigacji. Najczęściej wykorzystywaną opcją do definiowania akcji jest tzw. hiperłącze. Natomiast za pomocą „kliknięcia myszką” po kolejnym slajdzie możemy zdefiniować powrót akcji do poprzedniego

²⁰ A. Brehmer, M. Sławik, *Technologia z informatyką*, Wydawnictwo Videograf, Warszawa 2002, s. 64.

slajdu. Inną, bardziej zaawansowaną formą prowadzenia akcji jest definiowanie tzw. przycisków akcji²¹.

Przygotowanie dobrej prezentacji pochłania dość dużo czasu, wymaga dokładnego przemyślenia tego, co warto zaprezentować dzieciom. Uzyskane efekty są jednak bardziej atrakcyjne dla dziecka niż tradycyjny pokaz. Taki sposób przekazu jest niezwykle cenny w codziennej praktyce przedszkolnej. Ważną zaletą tworzenia prezentacji multimedialnych jest fakt, iż właściwie nie wymagają znajomości elementów programowania od ich użytkowników. Potrzebna jest natomiast wiedza na temat tworzenia dokumentów multimedialnych.

Cieszy fakt, że coraz więcej nauczycieli podejmuje się tworzenia i wykorzystania na zajęciach prezentacji multimedialnych.

Kreatywny nauczyciel w swojej pracy wykorzystuje ponadto inne środki technologii Informacyjnej takie jak: tablety, telefony komórkowe, radiolinie, kamery, aparaty cyfrowe itp. Korzystając z nowoczesnych technologii nauczyciel przedszkola wykonuje wiele aktywności. Często robi zdjęcia, nagrywa filmy, pracuje z aparatem cyfrowym, telefonem komórkowym (mają wbudowane, kamery, aparaty, dyktafony). Mając do dyspozycji tak wiele sprzętu często pozwala wykorzystać go dzieciom np. w zabawie, fotografowaniu doświadczeń, nagrywaniu własnych opowieści, wywiadów. Takie materiały często wyświetlane są dzieciom na ekranie telewizora lub z projektora multimedialnego – podłączonego do komputera. Tak przygotowane zajęcia są ciekawe i atrakcyjne w oczach dzieci.

Zaakcentować należy, że współcześni nauczyciele wychowania przedszkolnego podążają za duchem czasu. Starają się wykorzystywać bogactwo rozmaitych środków Technologii Informacyjnej, lecz z drugiej strony pamiętają o tym, by nowoczesna technologia nie zastąpiła dzieciom tradycyjnej zabawy na świeżym powietrzu lub w sali. Nowoczesne technologie są zatem uzupełnieniem i ciekawym środkiem dydaktycznym w poznawaniu świata przez dziecko.

Rola nauczyciela przedszkola w wykorzystaniu nowoczesnych środków technologii informacyjnej

Pierwsze kroki w drodze do kształcenia dziecko rozpoczyna w przedszkolu. Zarówno rodzicom jak i nauczycielom zależy, by maluchy z chęcią i zainteresowaniem uczestniczyły na zajęciach. Niestety, wciąż jeszcze za

²¹ E. Krawczyński, Z. Talaga, M. Wilk, *Technologia informacyjna nie tylko dla uczniów*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2002, s. 82.

wiele dzieci obawia się „pójścia” do przedszkola. Ten dziecięcy strach, obawa przed nowym etapem w życiu jest zrozumiała. Istotną rolę odgrywają tu rodzice i ich postawa. Jeżeli dziecko słyszy, że jego rodzic ma obawy i stale denerwuje się o to, czy maluch sobie poradzi, to wówczas i w oczach dziecka widać lęk przed pierwszym spotkaniem z innymi dziećmi. Warto wcześniej tzn. przed rozpoczęciem kształcenia dziecka wybrać się z pociechą do przedszkola i przybliżyć mu nowe środowisko. Warto także, by rodzice zapoznali dziecko z wychowawcą. Nauczyciel przedszkola odgrywa priorytetową rolę. Nie może być to w żadnym wypadku osoba przypadkowa, bez przygotowania pedagogicznego. Warto zaznaczyć, że nauczyciel przedszkola powinien zachęcać dzieci do pobytu w przedszkolu. Może on zatem wykorzystywać ciekawe pomysły na zajęcia, organizować wiele interesujących gier i zabaw, a także wykorzystywać tak bliskie współczesnym dzieciom środki Technologii Informacyjnej, które będą przydatne także w procesie adaptacyjnym dziecka.

Każdy nauczyciel przedszkola powinien opierać się na specjalistycznej wiedzy o dzieciach, ich doświadczeniach, zainteresowaniach. Ponadto winien znać poziom aktualny i potencjalny dziecka pamiętając przy tym, że:

1. Każde dziecko jest poznawczo odmienne od dorosłego, i inne są też formy jego uczenia się: jest istotą aktywną i autonomiczną poznającą świat przez działanie i samodzielnie budującą własny obraz, a także jednostką kreatywną, korzystającą z własnej bogatej wyobraźni. Wszystko to musi mieć przełożenie na sposób pracy nauczyciela z dzieckiem, jakość relacji dziecko-nauczyciel.

2. Jeżeli nauczyciel i dziecko rozmawiają tym samym językiem, to i tak reprezentują oni dwa różne światy. Każdy z nich ma inne doświadczenie indywidualne i językowe, możliwości poznawcze (w tym umiejętności komunikowania się), dojrzałość emocjonalna, sposób spostrzegania problemu. Odmienność językowa dziecka i dorosłego to nie tylko odmienność używanych słów i gramatyki, to także odmienność pojęć i obrazu świata²².

Biorąc pod uwagę powyższe opinie warto podkreślić, że wszyscy nauczyciele przedszkoli powinni umieć dotrzeć do każdego dziecka, rozmawiać z nimi, rozumiejąc przy tym treści, które maluchy chcą im przekazać. Pomocne w kontaktach z małymi dziećmi mogą być nowoczesne technologie. Kontakt dorosły-dziecko musi opierać się na wzajemnym zaufaniu i posza-

²² M. Grochowska, *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli a edukacja*, [w:] B. Muchacka, K. Kraszewski, *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2004, s. 33.

nowaniu. Tylko taka relacja przyczyni się do ośmielenia dziecka i wpłynie korzystnie na dalszą współpracę obu stron. Jak podkreśla J. Lamęcka-Adamek – „Współczesne przedszkole ma stwarzać możliwie najkorzystniejsze warunki rozwoju dziecka, dostarczać mu bodźców stymulujących, wyrównywać braki wywołane niekorzystnymi warunkami środowiskowymi”²³. Współczesne przedszkole jest przedszkolem wykorzystującym nowoczesne, multimedialne technologie, które stymulują wszechstronny rozwój dziecka. Przewodnikiem dziecka po bezpiecznym świecie nowoczesnej technologii informacyjnej jest nauczyciel. To on jest wzorem, autorytetem, przywódcą. Dzięki temu możliwe jest odpowiednie zachęcenie dziecka do nowoczesnego doskonalenia się, a co za tym idzie prowadzenia do rozwoju dziecka.

W opinii E. Gruszczyk-Kolczyńskiej „...wspomaganie rozwoju potrzebne jest wszystkim dzieciom, ponieważ wiele wskazuje na to, że dzieci rodzą się wielce utalentowane, ale są to zadatki, które trzeba umiejętnie rozwijać. Im wcześniej, tym lepiej... Warto jednak pamiętać, że nie można przebyć drogi rozwojowej za dziecko, ono samo musi wspinać się po kolejnych szczeblach swojego rozwoju a zadaniem dorosłego jest sensownie mu w tym pomagać”²⁴. Pomoc tą oferuje nauczyciel-wychowawca, co niewątpliwie przyczynia się do rozwoju potencjału dziecka. Warto zaznaczyć, że w przedszkolu dziecko nie musi być wyłącznie odbiorcą nowoczesnych technologii. Może być też, a nawet powinien być twórcą. Nowoczesne technologie pomogą dziecku stworzyć wiele ciekawych projektów, którymi podzieli się z nauczycielem.

Wspominany już R. Więckowski także zauważa znaczącą rolę nauczyciela w procesie edukacyjnym dziecka. Autor dostrzega, że: „Znaczącą pozycję w życiu i aktywności małego dziecka, pełni nauczyciel. Ma on istotny wpływ na rozwój dziecka. Od niego zależy czy i w jakim stopniu będzie ono aktywne, a tym samym jak będzie się rozwijało”²⁵. Każdy nauczyciel wychowania przedszkolnego powinien być osobą: opanowaną, ciepłą, serdeczną, troskliwą, tolerancyjną, sprawiedliwą, otwartą na innych.

Istotnym jest, by pedagog był optymistycznie nastawiony do dzieci, kochał swoją pracę i potrafił się jej poświęcić. Nauczyciel: „oddziałuje na

²³ J. Lamęcka-Adamek, *Rozumienie pojęć przez dzieci 6-letnie a ich poziom inteligencji*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 3-4, s.122.

²⁴ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, s. 7-11.

²⁵ R. Więckowski, *Udział nauczyciela w stymulowaniu rozwoju dziecka*, „Życie Szkoły” 2001/9, s.515.

dziecko całą swoją osobą, systemem wartości i przekonań, swoimi mocnymi i słabymi stronami”²⁶. Jego zachowania, gesty, mimika twarzy stają się dla dziecka inspiracją do odwzorowania. Jeśli nauczyciel będzie reprezentował swoim zachowaniem właściwe postawy, wówczas i przedszkolak będzie starał się zachowywać poprawnie. Istotne przy tym jest opanowanie nauczyciela w sytuacjach trudnych. Jeśli pedagog na sytuacje zagrożenia dyscypliny reaguje krzykiem i pokazuje swoją złość, to dzieci także przyjmą takie zachowanie jako „normalne i właściwe” i także krzykiem będą dopominały się o swoje „racje”. Dlatego też wzór nauczyciela jest tak istotny nie tylko z punktu widzenia kształcenia dziecka ale przede wszystkim od strony wychowawczej. Nauczyciel powinien mądrze uczyć dzieci panować nad swoimi emocjami- nowoczesne technologie pozwolą mu w sposób obrazowy, ciekawy i odkrywczy zaprezentować dzieciom ciekawe rozwiązania, np. w postaci bajki.

Pedagog poza tym, że „powinien być przede wszystkim osobą, czyli człowiekiem, u którego na szczycie hierarchii wartości znajduje się drugi człowiek”²⁷ to ponadto predysponuje go do posiadania określonych predyspozycji psychicznych. A. Klim-Klimaszewska zalicza do nich „opanowanie wewnętrzne, zrównoważenie psychiczne, takt, łatwość nawiązywania kontaktów i przyjaźni z dziećmi, zdolność przejmowania się losem dzieci i ich życiowymi trudnościami oraz umiejętność odczuwania pewnego zapału, entuzjazm wobec przejawów życia dzieci i przedszkola”²⁸. W dalszej części pracy autorka zaznacza, że od nauczyciela oczekuje się także właściwych cech osobowościowych, do których zaliczyć (w opinii autorki) można: „życzliwy szacunek do dzieci, bezinteresowne zaangażowanie w ich sprawy, zrozumienie motywów zachowania dzieci, łatwość nawiązywania kontaktu z nimi, sprawiedliwe ich ocenianie i traktowanie, wiara w dziecko, cierpliwość i wytrzymłość, pracowitość i równowaga psychiczna, wrażliwość zawodowa oraz poczucie moralnej odpowiedzialności za losy dziecka”²⁹. Traktując o cechach osobowościowych nauczyciela przedszkola trudno jest ominąć wpływu wartości etycznych na życie i postawę pedagoga. Dlatego też wychowawca jest reprezentantem takich wartości etycznych jak: „poczucie odpowiedzialności, obowiązkowości, potrzeby dążenia do doskonałości, moral-

²⁶ B. Grzeszkiewicz, *W poszukiwaniu nauczyciela przedszkolnego*, [w:] E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2002, s. 283.

²⁷ Tamże, s. 283.

²⁸ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005, s.121.

²⁹ Tamże, s. 122.

nej odwagi oraz bohaterstwa, gotowości ofiar i dążenia do pokonywania trudności”³⁰.

Nauczyciela przedszkola winna cechować także twórczość, pomysłowość, otwartość na nowości i środki technologii informacyjnej. Często w pracy zawodowej pedagog musi podejmować decyzje w sposób spontaniczny a jednocześnie wartościowy i edukacyjny. Pomocna przy tym jest: „twórcza postawa nauczyciela charakteryzująca się brakiem szablonowości, poszukiwaniami, doskonaleniem stylu pracy, sposobów kontroli i oceny wiedzy uczniów, nowatorskim sposobem wykorzystania środków dydaktycznych, pobudzeniem uczniów do innowacji myślenia i samodzielności”³¹. Jednocześnie pedagog dla utrzymania autorytetu powinien być: konsekwentny w swoich działaniach, stanowczy, uparty w dążeniu do celu i wytrwały w swoich postanowieniach. Tylko taka postawa zapewni mu właściwą atmosferę w pracy zawodowej.

Warto zwrócić uwagę na fakt, iż nauczyciel serdeczny, troskliwy ale ustępujący dzieciom we wszystkim popełnia duży błąd wychowawczy. Niekonsekwencja jest dziś obecna w wielu rodzinach. Stanowi bardzo duży problem społeczny. Jeśli dziecko uświadomi sobie, że zarówno rodzice jak i wychowawca w przedszkolu nie jest stały w tym co obiecuje, to wówczas nie będzie wykonywało żadnych poleceń, gdyż w jego przekonaniu i tak nie spotka go za to kara. Taka postawa nauczyciela i rodziców wywołałaby niepotrzebny zamęt w życiu dziecka. Dlatego też nasza stałość, konsekwencja i upór jest tak ważna w procesie wychowania.

Reasumując: do zawodu nauczyciela przedszkola nie powinny być dopuszczone osoby przypadkowe. Pedagog musi odznaczać się rzetelną wiedzą o dziecku i dobrze byłoby gdyby miał w tym kierunku doświadczenie. Dobry nauczyciel powinien umiejętnie wychowywać dziecko. Chwalić i nagradzać za dobre postępowanie, ale także umieć stosować mądre, przemyślane i właściwe kary. Tylko taka postawa przyczyni się do stworzenia właściwej atmosfery w przedszkolu. Warto zaznaczyć, że współczesny nauczyciel nie jest zamknięty na nowoczesne technologie. Chętnie wykorzystuje je w swojej pracy zawodowej, zaspokajając przy tym potrzeby i oczekiwania dzieci.

³⁰ Tamże, s. 122.

³¹ J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Rzeszów 2000, s.148.

Podsumowanie

Funkcjonowanie w świecie nowoczesnych technologii wymaga nowych kompetencji i umiejętności. Aspekty psychologiczny, społeczne, pedagogiczne czy pedeutologiczne to jedno z wielu przesłanek, które należy wziąć tu pod uwagę.

Nowe media wymagają od wszystkich ich użytkowników nowych form i postaci uczestnictwa w kulturze, nowej wiedzy, nowych sposobów radzenia sobie z przeciwnościami, umiejętności unikania nowych zagrożeń.

Nie znaczy to, że dotychczasowy dorobek filozofii, pedagogiki, psychologii, socjologii, czy szczegółowe ustalenia metodyczno-wychowawcze czy pedeutologiczne należy uznać za przestarzałe³². Wręcz przeciwnie. Czasem tylko mogą one wymagać redefinicji, pewnego przewartościowania, zoptimalizowania do współczesnych realiów zdigitalizowanego ze wszech miar, globalnego świata nowoczesnych technologii i oplatającej go pajęczyny Internetu.

Bibliografia:

1. Brehmer A., Sławik M., *Technologia z informatyką*, Wydawnictwo Videograf, Warszawa 2002.
2. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
3. Herbert M., *Co wolno dziecku?*, Gdańskie wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
4. Izebska J. (red.), *Media elektroniczne w życiu dziecka w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*. Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2008.
5. Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.
6. Koziół E., Kobyłecka E. (red.), *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2002.
7. Muchacka B., Kraszewski K., *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2004.
8. Tanaś M. (red.), *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, Wyd. MIKOM, Warszawa 2005.

³² Zob. np.: D. Korzan: *Komputery i Internet w systemie środków dydaktycznych w ich tradycyjnym znaczeniu*, [w:] F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.): *Procesy uczenia się i ich efektywność*, Uniwersytet Szczeciński – Instytut Pedagogiki, Szczecin 2006, s. 287-291.

9. Tchorzewski A. (red.), Wychowanie w kontekście teoretycznym. Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy. Bydgoszcz 2003.
10. Turner J.S., Helms D.B., Rozwój człowieka, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
11. Włodarski Z., Hankała A., Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka: podręcznik dla studentów szkół pedagogicznych i nauczycieli, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa-Kraków 2004.

Czasopisma:

1. Białokoz-Kalinowska I., Piotrowska-Jastrzebska J., *Potencjalne zagrożenia zdrowotne w populacji dzieci i młodzieży wynikające z niewłaściwego korzystania z mass-mediów*, „Standardy Medyczne” 2002, nr 2.
2. Braun-Gałkowska M., *Wpływ gier komputerowych na psychikę dzieci, Problemy opiekuńczo wychowawcze*, „Edukacja i Dialog” 8/2007.
3. Dorozińska A., *Bezstresowe wychowanie, a funkcjonowanie dziecka w przedszkolu*, Wydawnictwo, „Bliżej Przedszkola” nr 5, Warszawa 2011.
4. Kozioł K., *Komputer w kształceniu zintegrowanym*, „Życie Szkoły” 2002, nr 9.
5. Lamęcka-Adamek J., *Rozumienie pojęć przez dzieci 6-letnie a ich poziom inteligencji*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 3-4.
6. Leśniewska K., *Działania wychowawcze pod lupą*, „Głos Pedagogiczny”, nr 50, Warszawa 2013.
7. Majewska M., *Komputer w edukacji polonistycznej*, „Nowa Szkoła” 2002 nr 9.
8. Trybuła M., *Komputer w życiu rodziny*, „Wychowawca”, nr 1/2002.
9. Andrzejewska A., *Nowe technologie informacyjne źródłem zagrożeń dla dzieci i młodzieży*, „Opieka, Wychowanie, Terapia”, Warszawa 2003.
10. Wawrzyniak E., *Tablice Interaktywne w praktyce*, „PC World Nowoczesna Szkoła” nr 3/2011.
11. Więckowski R., *Udział nauczyciela w stymulowaniu rozwoju dziecka*, „Życie Szkoły” 2001/9.

ZNACZENIE WŁADZ WOLITYWNYCH W TEORII I PRAKTYCE NAUCZANIA DOMOWEGO

Streszczenie

Edukacja domowa budzi kontrowersje w Polsce i za granicą. Często jest przyczyną sporu pomiędzy środowiskiem rodziców a instytucjami oświatowymi. Zawarta w niniejszej pracy analiza przepisów prawnych, materiałów źródłowych i literatury pedagogicznej wskazuje na kilka czynników, które mogą być przyczyną takiego stanu rzeczy. Rodzice i prawni opiekunowie pragnący nauczać domowo sygnalizują brak spójności pomiędzy ich konstytucyjnym prawem do wolności wychowania dzieci zgodnie ze swoimi przekonaniami a konstytucyjnym zapisem o obowiązku szkolnym. Ich sprzeciw budzi także procedura ubiegania się o prawo do nauczania domowego. Analiza literatury nauczania domowego w zakresie pedagogiki, pokazuje, że do powyżej opisanego antagonizmu przyczynia się nieuwzględnienie w edukacji fundamentalnej roli jaką odgrywają w niej władze wolitywne. Autorka prezentuje elementy teorii poznania wypracowane przez filozofię realistyczną, która pozostaje poza nurtem dominującym w literaturze tematu. Teoria poznania obecna w pedagogice realistycznej zwraca uwagę na wagę, że wola, jako pierwszy czynnik poruszający władze psychiczne człowieka, kieruje go do celu, pobudza rozum do poznawania rzeczywistości, niezależnie od okoliczności instytucjonalnych ucznia. Zastosowanie koncepcji woli w edukacji, w zakresie motywacji ucznia do nauki, pozwala przenieść punkt ciężkości z nauczyciela (czy to szkolnego, czy domowego) na samego ucznia. Wskazuje na jego samodzielność w kierowaniu się ku dobru i niezależność w tym zakresie od osób trzecich.

Słowa kluczowe: edukacja domowa, prawo oświatowe, pedagogika realistyczna, władze wolitywne.

The role of volitional power in the theory and practice of home schooling

Home schooling is a controversial issue in Poland and abroad. In some cases it causes heated disputes between the parents and the educational institutions. The present analysis of legal provisions, parents opinions and literature in the area of home schooling indicates several factors that may be the reason for the status quo. The parents and legal guardians wishing to

home-school their children signal the lack of coherence between their constitutional freedom of providing to their children education in accordance with their beliefs and values as against the constitutional provision for compulsory education. They also raise an objection concerning the procedure of applying for the permission to home-school their children. The analysis of the pedagogical approach present in the homeschooling literature, shows that it rarely takes into account the role of the volitional powers in the process of education. The author contrasts this understanding with the elements of the theory of cognition developed by realistic philosophy, which remains outside the mainstream literature of the subject. The theory of cognition present in realistic pedagogy draws attention to the supreme role played by the will of the student in his education. It is the first factor that moves the human mental powers. It directs him to his goal and stimulates reason to understand the reality, regardless of the student's institutional circumstances. The use of the concept of will in education, in terms of the student's motivation to learn, makes it possible to transfer the center of gravity from the teacher (whether in school or at home) to the student himself. The analysis shows that the perception of the institutional school as a common good, higher than the personal benefit of a particular student, helps to move the will of those involved in education and consequently may improve the education of not only one child but of a whole group of students involved.

Key words: home schooling, education law, pedagogy, realism, volitional powers.

Zarys problematyki

Edukacja domowa jest odmianą edukacji alternatywnej, w której rodzice lub prawni opiekunowie danego dziecka dobrowolnie przyjmują na siebie odpowiedzialność za zapewnienie mu adekwatnych warunków do uczenia się i kształcą je najczęściej samodzielnie, bez korzystania z oświatowej oferty szkół, zarówno publicznych, jak i niepublicznych¹. Coraz większa liczba rodziców w Polsce decyduje się realizować w trybie domowym obowiązek edukacji względem swych dzieci. W ciągu kilku ostatnich lat liczebność grupy tzw. homeschoolersów (z ang. *homeschooling*: home – ‘dom’, school –

¹ M. Budajczak, *Edukacja domowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2010, s. 107.

‘szkoła’) wzrosła od kilkudziesięciu osób do 11 tysięcy². Najczęściej podawane powody, dla których rodzice decydują się na edukację domową to troska o postawę dziecka, wyznawany przez nie system wartości, jego rozwój umysłowy, dostosowanie programu i metod nauczania do jego indywidualnych potrzeb i możliwości, chęć wzmocnienia więzi rodzinnych, utrzymywanie nadzoru nad kontaktami dziecka z rówieśnikami, troska o jego bezpieczeństwo w kontekście przemocy zdarzającej się w środowisku szkolnym³.

Szereg badań wskazuje na fakt, że dzieci nauczane domowo osiągają równie dobre wyniki egzaminów, testów czy olimpiad, jak ich rówieśnicy uczący się w szkołach⁴. Ponadto zwolennicy nauczania domowego przywodzą także argument z historii, wskazując, że wśród dzieci nauczanych domowo było wielu wybitnych naukowców, myślicieli, działaczy i artystów⁵.

Krytycy tego rozwiązania, szczególnie aktywni w Stanach Zjednoczonych, gdzie nauczaniem domowym objętych jest około 2 milionów uczniów⁶, argumentują z kolei, że wycofywanie dzieci ze szkół świadczy o zaniedbywaniu przez ich rodziców dobra wspólnego i stawianiu dobra indywidualnego ponad nim⁷. Ich zdaniem praktyka nauczania domowego prowadzi do obniżenia poziomu szkół publicznych. Ponadto sugerują, że dzieci nauczane domowo są izolowane od otoczenia, co ma negatywny wpływ na ich socjalizację⁸.

² K. Wenklar, *Edukacja domowa - pięć najczęściej stawianych pytań* [w:] *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 2013, nr 4(30), 109-117; *MEN*, Realizacja obowiązku szkolnego poza szkołą tzw. edukacja domowa, 16 grudnia 2016, <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/realizacja-obowiazku-szkolnego-pozza-szkola-tzw-edukacja-domowa.html>, [dostęp: 16 maja 2018 r.].

³ B.D. Ray, *Historia, rozwój i filozofia edukacji domowej* [W:] *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. J. Piskorski, Wyd. Instytut Sobieskiego, Warszawa 2011, 19-25, s. 24.

⁴ M. M. Delahooke, *Home educated children's social/emotional adjustment and academic achievement: A comparative study*, rozprawa doktorska, California School of Professional Psychology, Los Angeles 1986; L. A. Scogin, *Home school survey*, Purcellville 1986; J. F. Rakestraw, *Home schooling in Alabama*, „Home School Researcher” 1988, nr 4, s. 1-6; B. D. Ray, *Research facts about homeschooling*, National home education research institute 2015.

⁵ H. G. Curdy, *The childhood pattern of genius*, „Horizon” 1960, nr 2, s. 16-20.

⁶ *Statistics About Non-Public Education in the United States*, US Department of Education, 11 lutego 2014r.

⁷ C. Lubienski, *Whither the Common Good? A Critique of Home Schooling*, „Peabody Journal of Education”, 2000, 75(1&2), 207-232.

⁸ R. G. Medlin, *Homeschooling and the question of socialization*. „Peabody Journal of Education”, 2000, 75 (1&2), 107–123.

Regulacje prawne dotyczące edukacji domowej w Polsce

Prawo rodziców do decydowania o sposobie nauczania ich dzieci jest zagwarantowany przez Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej, zgodnie z którą: „Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania”⁹. Ponadto, „rodzice mają prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniami”¹⁰.

W praktyce jednak wolność ta jest w pewnym stopniu ograniczona innym zapisem Konstytucji RP, zgodnie z którym nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa, a sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa¹¹. Co prawda rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne i istnieje powszechne prawo zakładania przez obywateli szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych¹², jednakże zapis w Konstytucji nie mówi wprost o nauczaniu domowym, co (jak zostanie później pokazane) generuje wiele praktycznych problemów dla edukatorów domowych.

Edukacja domowa stała się w Polsce legalna na mocy Ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 r. Na wniosek rodziców dziecka dyrektor szkoły mógł zezwolić na spełnienie obowiązku szkolnego poza szkołą. Dziecko spełniające obowiązek w tej formie otrzymywało świadectwo ukończenia szkoły podstawowej na podstawie egzaminu klasyfikacyjnego przeprowadzonego przez szkołę, której dyrektor udzielił zezwolenia na taką formę spełniania obowiązku szkolnego¹³. Kolejne zmiany w przepisach dotyczących nauczania domowego miały miejsce po uchwaleniu Ustawy z dnia 21 lipca 1995 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty. Regulacje w zakresie edukowania dzieci w domu zostały w niej zaostrzone. Pozwolenie na taką formę nauczania mógł wydać jedynie dyrektor szkoły publicznej (nie prywatnej) znajdującej się w obwodzie, w którym dziecko zamieszkiwało (a zatem nie dyrektor dowolnej szkoły publicznej)¹⁴. Wprowadzono także zapis, zgodnie

⁹ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. nr 78, poz. 483), art. 48, pkt 1.

¹⁰ *Ibidem*, art. 53, pkt 3.

¹¹ *Ibidem*, art. 70, pkt 1.

¹² *Ibidem*, art. 70, pkt 3.

¹³ Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425), art. 16, ust. 8.

¹⁴ Ustawa z dnia 21 lipca 1995 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 1995 nr 101 poz. 504).

z którym dziecko nauczane poza szkołą mogło otrzymać świadectwo ukończenia poszczególnych klas danej szkoły lub ukończenia tej szkoły na podstawie egzaminów klasyfikacyjnych¹⁵. Następna nowelizacja, Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, dała możliwość edukacji domowej wśród uczniów szkół średnich¹⁶. O dopuszczeniu ich do tej formy edukacji decydował dyrektor szkoły średniej, do której uczeń został przyjęty.

Na mocy ustawy z dn. 22 kwietnia 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty omawiany zapis uwzględnił wcześniejsze poprawki¹⁷. Dodano także pięć nowych ustępów¹⁸, które odpowiednio precyzowały kwestię wydawania zezwolenia (wniosek o wydanie zezwolenia miał być złożony do 31 maja, rodziców zobowiązano do dołączenia do niego opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, oświadczenia rodziców o zapewnieniu dziecku odpowiednich warunków oraz zobowiązanie rodziców do przystępowania przez dziecko do egzaminów klasyfikacyjnych). W omawianej nowelizacji zagwarantowano uczniowi wydanie świadectwa po zdaniu egzaminów klasyfikacyjnych oraz prawo uczestniczenia w zajęciach pozalekcyjnych w szkole. Dodano także zapis o możliwości cofnięcia zezwolenia: 1) na wniosek rodziców; 2) jeżeli dziecko z przyczyn nieusprawiedliwionych nie przystąpiło do egzaminu klasyfikacyjnego lub go nie zdało; 3) w razie wydania zezwolenia z naruszeniem prawa.

Zgodnie z obecnie obowiązującą Ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. „Prawo oświatowe”, zezwolenie na edukację domową dziecka wydaje dyrektor placówki znajdującej się *na terenie województwa*, w którym zamieszkuje dziecko¹⁹. Dodatkowo Ustawa doprecyzowała zakres, w jakim uczeń może korzystać z zasobów szkoły. Pozostałe przepisy pozostały niezmienione.

Powyższe przepisy zastosowane w praktyce oznaczają, że rodzice mogą nauczać swe dzieci poza szkołą pod warunkiem otrzymania pozwolenia dyrektora szkoły, do której dziecko jest zapisane, znajdującej się na terenie województwa. Szkoła pełni nadzór nad realizacją podstawy programowej, za-

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 1998 nr 117 poz. 759).

¹⁷ Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2009 nr 56 poz. 458), art. 16, ust. 8.

¹⁸ *Ibidem*, art. 16, ust. 10-14.

¹⁹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59), art. 37, ust. 2.

pewnia zajęcia dodatkowe oraz organizuje i przeprowadza egzaminy klasyfikacyjne, na podstawie których uczeń może przejść do następnej klasy.

Krytyka przyjętych rozwiązań prawnych

Obszernej analizie obowiązujących przepisów dotyczących nauczania domowego dokonał Andrzej Polaszek²⁰. Argumentuje on, że „współczesne systemy prawne zdają się nie dostrzegać napięcia pomiędzy prawem do nauki a obowiązkiem nauki, rozstrzygając wszelkie wątpliwości na korzyść obowiązku, kosztem wolności”²¹. W konsekwencji rodzice nie mogą w pełni realizować swoich konstytucyjnych praw wobec dzieci, a przysługuje im jedynie prawo wyboru szkoły²².

Zgodnie z ustawą, dla podjęcia edukacji domowej przez dziecko wymagane jest zezwolenie dyrektora szkoły (dla ostatniej ustawy „Prawo oświatowe” mowa o dyrektorze szkoły znajdującej się na terenie województwa, które dziecko zamieszkuje). Dyrektor na zasadzie swobodnego uznania może zgodę wydać lub jej odmówić, przy czym ustawa nie określa przesłanek i kryteriów podejmowania decyzji w sprawie nauczania domowego. W konsekwencji, zdaniem Polaszka, pozostawienie ostatecznej decyzji dyrektorowi szkoły jest pogwałceniem prawa rodziców, zagwarantowanego przez art. 48 Konstytucji RP, do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. Według innego krytyka obecnych rozwiązań, Marka Budajczaka fakt częstego odrzucania przez dyrektorów wniosków rodziców jest także złamaniem zasady Konstytucji RP o niedyskryminacji obywateli pod żadnym względem²³.

Najpoważniejsze wątpliwości budzi wymóg uzyskania opinii poradni pedagogiczno- psychologicznej, głównie ze względu na niejasność dotyczącą trybu wydawania opinii i jej zakresu. Polaszek zarzuca ustawodawcy założenie swegoistego wotum nieufności wobec obywateli (rodziców dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu), jednocześnie obdarzając niczym nieuzasadnionym wotum zaufania pracowników poradni oraz dyrektorów szkół.

²⁰ A. Polaszek, *Edukacja domowa w świetle obowiązujących przepisów*, [w:] *Szkola domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. J. Piskorski, Wydawnictwo Instytut Sobieskiego, Warszawa 2011, s. 61-68.

²¹ *Ibidem*, s. 61.

²² *Ibidem*, s. 62.

²³ M. Budajczak, *Edukacja domowa jako zadanie wychowawcze*, [w:] *Szkola domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. J. Piskorski, Wydawnictwo Instytut Sobieskiego, Warszawa 2011, 2732, s. 29.

Dodatkowo wspomniany autor twierdzi, że obowiązek przystępowania w każdym roku szkolnym do egzaminów klasyfikacyjnych nosi znamiona dyskryminacji. Do egzaminów tych nie muszą przystępować uczniowie uczęszczający do szkoły. Dyskryminacji można by uniknąć, gdyby dzieci nauczane domowo przystępowały do tych samych sprawdzianów kompetencyjnych, do których przystępują ich rówieśnicy. Obowiązek zdawania egzaminów w każdym roku szkolnym w sposób nieuzasadniony ogranicza rodziców w zakresie organizacji i programu nauczania, podczas gdy w szkołach obowiązujące podstawy programowe zostały ujęte w cykle trzyletnie, w ramach których każda szkoła ma prawo swobodnie organizować proces nauczania²⁴. Justyn Piskorski twierdzi, że częsta weryfikacja wiedzy uczniów edukacji domowej (co rok) w porównaniu z uczniami uczęszczającymi do szkół (na zakończenie określonego typu szkoły) jest „przekroczeniem kolejnej bariery dotyczącej wolności obywatelskich”²⁵. Zdaniem autora dla prawnej regulacji sytuacji rodzin nauczających domowo powinna wystarczyć deklaracja ucznia i jego prawnych opiekunów o realizacji edukacji w formach pozaszkolnych. Według Budajczaka obowiązkowe egzaminy klasyfikacyjne dla dzieci nauczanych domowo są sposobem na kontrolowanie rodziców²⁶.

Wątpliwości omawianych autorów budzi także możliwość cofnięcia zezwolenia na nauczanie domowe w sytuacji, gdy dziecko z przyczyn nieusprawiedliwionych nie przystąpiło do egzaminu klasyfikacyjnego lub w razie wydania zezwolenia z naruszeniem prawa.

Pomimo, że wiele argumentów przedstawionych przez zwolenników edukacji domowej wydaje się zasadnych, Ministerstwo Edukacji Narodowej nie wzięło ich pod uwagę przy tworzeniu nowej ustawy („Prawo oświatowe” z dn. 14 grudnia 2016 r.). Przedstawione przez MEN racje dotyczą głównie zagadnień natury finansowej. Minister Anna Zalewska tłumaczy zaostrożenie przepisów ustawy „Prawo oświatowe” nadużyciami, jakie powstawały przy zastosowaniu wcześniejszych rozwiązań prawnych: „Bardzo wiele osób, nie łamiąc wprost prawa, ale nadużywając zapisów ustawy i pieniędzy przeznaczonych na nauczanie domowe, wykorzystywało subwencję oświatową”²⁷.

²⁴ A. Polaszek, *Edukacja domowa w świetle obowiązujących przepisów*, op. cit., s. 67.

²⁵ J. Piskorski, *Przymus szkolny czy prawo do edukacji?*, [w:] *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. J. Piskorski, Wyd. Instytut Sobieskiego, Warszawa 2011, 53-60, 56.

²⁶ M. Budajczak, *Edukacja domowa jako zadanie wychowawcze*, op. cit., s. 30.

²⁷ *Nie bagatelizujemy sprawy - rozmowa z Anną Zalewską*, „Nasz Dziennik”, 14 stycznia 2016 r., s. 4.

Do 2016 r. subwencja na uczniów edukowanych domowo była równa tej przeznaczonej na uczniów w szkołach. W rezultacie powstawały szkoły specjalizujące się w nauczaniu domowym, do których zapisanych było 300–400 uczniów. Działalność tych placówek ograniczała się do organizowania dzieciom zajęć dodatkowych, i to najczęściej takich, na które nie stać przeciętnych uczniów. Aby ograniczyć podobne nadużycia od 2016 roku MEN zmienił zasady finansowania uczniów objętych edukacją domową. Kwota subwencji na ucznia w edukacji domowej w 2016 r. wynosiła w przybliżeniu 60% kwoty subwencji naliczanej na pozostałych uczniów²⁸. Zmiany w modelu finansowania edukacji domowej wywołały kolejną falę niezadowolenia edukatorów domowych. Powołali oni „Koalicję na rzecz pełnej subwencji oświatowej dla dzieci z edukacji domowej”, jednak nie zmieniło to istniejącej sytuacji.

Poza konfliktem istniejącym na gruncie przepisów prawnych dotyczących edukacji w ogólności i nauczania domowego w szczególności, pomiędzy zwolennikami a przeciwnikami nauczania domowego istnieje zasadnicza niezgodność dotycząca dobra dziecka w wymiarze pedagogicznym.

Krytycy nauczania domowego zarzucają edukatorom domowym, że ich praktyki prowadzą do znacznych ograniczeń w kontaktach społecznych dziecka, a nawet do społecznej izolacji²⁹. Jeden z krytyków nauczania domowego w Stanach Zjednoczonych, Chris Lubienski, podkreśla, że zjawisko nauczania domowego świadczy o niewrażliwości edukatorów domowych na dobro wspólne i, w konsekwencji, o zaniedbywaniu przez nich dobra w postaci edukacji w kontekście wspólnoty³⁰. Krytycy twierdzą, że dziecko wychowywane w tych warunkach także nie będzie w przyszłości nastawione na dobro wspólne, ale na dobro własne i swoich bliskich, przez co może mieć problemy z nawiązywaniem relacji z osobami spoza swojego najbliższego otoczenia.

W odpowiedzi edukatorzy domowi dowodzą, że socjalizacja dzieci nauczanych domowo odbywa się poprzez kontakt z lokalną wspólnotą, z sytuacyjnymi gośćmi, częste wizyty w bibliotekach, w zoo, w muzeach, parkach, centrach nauki i kultury³¹. Dzieci uczące się w domach są często członkami organizacji dziecięcych i młodzieżowych i uczestniczą w grupowych zajęciach poza własnym domem. W miarę upowszechniania się edukacji domowej

²⁸ MEN, *Realizacja obowiązku szkolnego poza szkołą tzw. edukacja domowa*, op. cit.

²⁹ M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańsk 2004.

³⁰ C. Lubienski, *Whither the Common Good?*, op.cit.

³¹ M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańsk 2004.

coraz częstsza staje się współpraca w tym zakresie z innymi rodzicami i innymi dziećmi nauczonymi domowo.

Edukacja domowa w literaturze przedmiotu

Polskojęzyczna literatura dotycząca nauczania domowego jest zdominowana przez debatę przedstawiającą argumenty za i przeciw tej metodzie. Nie brakuje też analiz przepisów prawnych, które regulują tę kwestię. W literaturze anglojęzycznej tendencje są podobne. Zarówno w Polsce, jak i w wielu innych krajach brakuje opracowań, które wskazywałyby na podstawowe racje w sferze teorii poznania, dydaktyki i pedagogiki przemawiające za podejmowaniem tego rodzaju edukacji w uzasadnionych przypadkach. Najczęściej promotorzy edukacji domowej automatycznie przyjmują te same założenia teoretyczne, co zwolennicy nauczania w szkole.

Pierwszym założeniem jest to, że „socjalizacja przebiega dużo efektywniej, gdy to starsi członkowie społeczeństwa przekazują wzory zachowań młodszymi”³². Amerykański teoretyk edukacji domowej Brian D. Ray opowiada się za istotnym wpływem rodziców na każdym etapie edukacji: „To rodzice i rodzina oraz grupy społeczne blisko z nimi związane powinny nadzorować kształcenie kolejnych pokoleń, z sercem i oddaniem, począwszy od nauki czytania i pisanie, a skończywszy na systemie wartości i przekonaniach oraz wiedzy ogólnej”³³. Propagatorzy edukacji domowej wychodzą zatem z założenia, że to „starsi członkowie społeczeństwa” mają decydujące znaczenie zarówno dla nauczanych treści, jak i wyznaczanych celów i motywacji ucznia.

W wypowiedziach edukatorów domowych można dostrzec ich obawę, że w przypadku, gdy wartości i cele promowane w szkole przez nauczyciela są sprzeczne z tymi wyznawanymi przez rodziców, to wpływ nauczyciela może mieć dominujący wpływ na dziecko lub wprowadzać do jego myślenia niespójność. Stąd wynika motywacja rodziców, aby wycofać je spod opieki nauczyciela szkolnego i objąć swoim wpływem: „Rodzice edukujący domowo – wydaje się – chcą uniknąć tego «dzielenia się» [dzieckiem z nauczycielem – przyp. AW]. Zakładają, że spójność w oddziaływaniu pozwoli na bardziej optymalne przygotowanie dzieci do czynnego uczestniczenia w życiu spo-

³² K. Wenklar, *Edukacja domowa, op. cit.*, s. 115.

³³ B.D. Ray, *Historia, rozwój i filozofia edukacji domowej, op. cit.*, s. 19.

łecznym, na czas socjalizacji wtórnej”³⁴. Socjalizacja wtórna, w odróżnieniu od socjalizacji pierwotnej dokonywanej w czasie pierwszych lat życia dziecka, polega na wdrażaniu jednostki do pełnienia określonych ról społecznych³⁵. W toku socjalizacji wtórnej jednostka poznaje różne, wzajemnie odmienne, a czasami sprzeczne, wizje świata społecznego. W dzieciństwie świat poznawany w domu rodzinnym jest jedynym możliwym, niekwestionowanym i rzeczywistym. Rodzice nauczający domowo stoją na stanowisku, że mając wpływ na socjalizację pierwotną, ułatwiają dziecku przebycie socjalizacji wtórnej. Twierdzą oni, że aby dziecko mogło prawidłowo funkcjonować w społeczeństwie, musi najpierw poznać, co jest dobre, a co złe, co rozwija i ubogaca, a co ten rozwój zakłóca. Wskazują oni, że „dorośli – właśnie rodzice, bo im najbardziej zależy na prawidłowym, jak najlepszym rozwoju – powinni być tym drogowskazem”³⁶; że „to my [rodzice – przyp. AW] mówimy im, co jest dobre, a czego unikać. Argumentacji uczą się od nas, a nie od rówieśników, którzy często są bardzo zagubieni”³⁷.

Inną racją przedkładaną przez edukatorów domowych jest fakt, że nauczanie domowe było praktykowane przez stulecia i posiada bogatą tradycję. Ray uważa, że homeschooling pozwala na „kultywowanie i przekazywanie wartości cenionych przez daną rodzinę, wspólnotę lub związek religijny, a nie wyselekcjonowanych przez wąską grupę decydentów”³⁸.

W postawie tej, charakterystycznej dla większości rodziców nauczających domowo, istnieje pewne subtelne założenie. Jest to ich przekonanie, że wartości, które oni uznają za dobre, są dobre w sensie absolutnym i będą dobre dla ich dziecka w przyszłości. W wielu przypadkach jest słuszne założenie, ale istnieją sytuacje, gdy tak nie jest. Istnieje wiele przypadków, gdy nauczanie domowe doprowadziło do nadużyć, na których najmocniej ucierpiały dzieci poddane tej formie edukacji³⁹. Choć są to, jak twierdzą edukatorzy domowi,

³⁴ R. Królikiewicz, *Socjalizacja w edukacji domowej w opinii rodziców edukujących domowo*, „Edukacja elementarna w teorii i praktyce” 2016, nr 4(42), 116-128, s. 120.

³⁵ A. Zduniak, *Socjalizacja w kontekście nowoczesnego społeczeństwa*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2013, nr 1(221).

³⁶ R. Królikiewicz, *Socjalizacja w edukacji domowej*, *op. cit.*, s. 123.

³⁷ *Ibidem*, s. 125.

³⁸ B.D. Ray, *Historia, rozwój i filozofia edukacji domowej*, *op. cit.*, s. 22.

³⁹ Najbardziej jaskrawym tego przykładem jest kilka incydentów, jakie miały miejsce w Stanach Zjednoczonych w ciągu ostatnich kilkunastu lat. W 1994 roku opublikowano tam książkę *To train up a child* (dosł. 'wyszkolić dziecko') napisaną przez małżeństwo Michaela i Debi Pearlów, którzy promowali dyscyplinę fizyczną wobec dziecka jako korzystną dla jego

odosobnione przypadki, to jednak sprawiają one, że teoria, zgodnie z którą rodzice w sposób bezwzględny mają lepszy wpływ wychowawczy na swoje dzieci niż nauczyciele i rówieśnicy nie jest uniwersalna.

Kolejnym założeniem wpisanym w koncepcję nauczania domowego jest przekonanie o tym, że elementem, który ma decydujące znaczenie w uformowaniu ucznia przez wychowawcę jest ilość spędzonego wspólnie czasu i przestrzeni fizycznej. Jeden z rodziców opisuje to tymi słowami: „My jako homeschoolersi mamy jednak ten przywilej, że spędzamy z naszymi dziećmi zdecydowanie więcej czasu i poprzez to możemy mocniej i wyraźniej pokazywać i zachęcać do tych postaw, które uznajemy za najbardziej wartościowe”⁴⁰. Przekonanie to pokazuje, że edukatorzy domowi uważają fizyczną obecność nauczającego za istotną dla uformowania dziecka. Podobnie jak wcześniejsze założenie tworzy to wrażenie, jakoby rodzice musieli rywalizować ze szkołą o czas i fizyczną obecność przy dziecku, aby je skłonić do pożądanых wartości.

Ostatnim wreszcie aspektem, który w decydujący sposób wpływa na kształt edukacji domowej jest obowiązek zdawania przez uczniów co roku egzaminów klasyfikacyjnych. Pomimo wyrażonego sprzeciwu rodziców co do takiej formy sprawdzania postępu ucznia, egzaminy klasyfikacyjne są niezmiennie czynnikiem determinującym rodzaj nauczanych treści i sprawiają, że motywacja do ich przyswajania jest analogiczna do tej, której poddani są uczniowie w szkołach. A zatem władze poznawcze uczniów nauczanych trybem szkolnym i domowym poruszane są do pewnego stopnia przez ana-

edukacji. Jako baptyści uzasadniali to wartościami promowanymi przez ich religię. Znanе są co najmniej trzy przypadki, gdy lektura tej książki doprowadziła rodziców do zastosowania wobec swych dzieci dyscypliny fizycznej, która dla tych ostatnich okazała się śmiertelna (J. Hodson, *Did Hana's parents 'train' her to death?*, „The Seattle Times”, 27 listopada 2011, <https://www.seattletimes.com/seattle-news/did-hanas-parents-train-her-to-death/>, [dostęp: 17 maja 2018 r.]). Z danych fundacji Coalition for Responsible Home Education (dosł. 'koalicja na rzecz odpowiedzialnej edukacji domowej' – fundacja stworzona przez osoby, które w dzieciństwie były nauczane domowo; jej celem jest zapewnienie ochrony dla dzieci nauczanych domowo) wynika, że w Stanach Zjednoczonych od 2000 roku w podobny sposób śmierć poniosło 131 dzieci (<http://hsinvisiblechildren.org/fatalities/> [dostęp: 17 maja 2018 r.]). Innym znanym opinii publicznej przypadkiem jest sprawa Michaela Shearera, edukowanego domowo w latach 1961-1967 z powodu przekonań religijnych rodziców (M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańsk 2004, s. 107). W dorosłym życiu Shearer czuł się niejako społecznie upośledzony poprzez brak kontaktów z rówieśnikami w dzieciństwie. Shearer aktywnie zabiegał o delegalizację edukacji domowej w stanie Oregon, utrzymując, że jest to forma edukacji szkodliwa dla poddanych jej dzieci.

⁴⁰ R. Królikiewicz, *Socjalizacja w edukacji domowej*, op. cit., s. 124.

logiczne bodźce, co sprawia, że pod tym względem nauczanie szkolne i domowe nie różnią się od siebie w sposób zasadniczy.

Przytoczone argumenty pokazują, że obecna praktyka edukacji domowej w Polsce pozwala rodzicom na większą kontrolę nad przekazywanymi dziecku treściami i sposobem ich nauczania. W ten sposób opiekunowie eliminują problem poddania go sprzecznemu przekazowi. Praktyka ta nie stanowi jednak antidotum na sygnalizowane problemy: wewnętrznej niespójności prawa, łamania wolności rodziców, dyskryminujących rozwiązań proceduralnych. Innymi słowy, nauczanie domowe jest sposobem na odizolowanie dziecka od problemu sprzecznych treści, ale nie rozwiązuje samego problemu sprzeczności w prawie oświatowym. Odwołanie się do pedagogiki opartej na gruncie filozofii realistycznej, a w szczególności do sposobu ujmowania władz wolitywnych przez tę tradycję, pozwala zrozumieć i być może rozwiązać opisywany problem. Uwzględnienie władz wolitywnych w procesie dydaktycznym i znalezienie rozwiązań, wspierających te władze pomaga w przezwyciężeniu problemu braku spójności między wpływem szkoły a formacją zapewnianą przez dom rodzinny.

Rola władz wolitywnych

Podejście oparte na teorii poznania w nurcie realistycznym posiada korzenie w filozofii Arystotelesa oraz Tomasza z Akwinu. W XX wieku rozwinął je na gruncie pedagogiki Jacques Maritain, a w Polsce – Jacek Woroniecki, Mieczysław Krąpiec czy Stanisław Gogacz. Zgodnie z pedagogiką realistyczną nieodłączną częścią wychowania jest doskonalenie człowieka poprzez formowanie jego władz rozumu i woli. W niniejszych rozważaniach skupię się na władzy woli (władzy wolitywnej).

Polaryzacja rozumu i uczuć charakterystyczna dla filozofii nowożytnych nie ominęła także obszarów edukacji i pedagogiki⁴¹. W ramach ich założeń powszechnie utożsamia się działalność umysłową z procesami operacyjnymi, a zmysłową i emocjonalną ze sferą motywacji i dążeń⁴². Tradycja realistyczna reprezentuje odmienny pogląd na psychikę człowieka. Zgodnie z nim, w ludzkiej psychice istnieją nie dwa, ale cztery wymiary. Po pierwsze rozróżniamy tam dwa poziomy – zmysłowy (związany z funkcjami fizjologicznymi) i umysłowy (mający własny zakres ponadzmysłowy, ale czerpiący materiał ze zmysłów)⁴³. Następnie na każdym z tych poziomów

⁴¹ K. Danziger, *Naming the Mind*, London 1996.

⁴² *Ibidem*; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, op. cit.

⁴³ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Lublin 1986.

rozdzielamy dwie zasadniczo odrębne funkcje władz psychicznych – poznawcze i pożądawcze. Stąd też wywodzą się cztery wspomniane wyżej wymiary (zob. Tab. 1).

	Poznanie	Pożądanie
Poziom umysłowy	Rozum	Wola
Poziom zmysłowy	Zmysły	Uczucia

Tab. 1. Źródło: J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Lublin 1986, s. 100.

Wola jest władzą pożądawczą na poziomie umysłowym. Jest zatem diametralnie różna od pojęcia woli w rozumieniu sensualistycznym, której cel jest przedstawiany jako zaspokojenie własnych potrzeb człowieka. Wola w nurcie realistycznym jest *pierwszym* czynnikiem poruszającym władze psychiczne człowieka⁴⁴; kieruje człowieka do jego celu⁴⁵; pobudza rozum do poznawania rzeczywistości, i dlatego jest nazywana „władzą zmierzającą do dobra intelektualnego” albo „pożądaniem rozumnym”⁴⁶.

Działanie woli jest ściśle związane z władzą rozumu i jako takie ma zasadnicze znaczenie w edukacji człowieka. Człowiek poprzez wolę reaguje na dobro; prawda jawi się mu jako dobro, i dlatego wola takiego człowieka łączy do poznania prawdy i pobudza w tym celu rozum do właściwej mu czynności poznawczej. Rozum natomiast bada prawdziwość dobra i stawia je przed wolą jako przedmiot jej pragnienia. Wola nie może chcieć czegoś, nim rozum o tym nie pomyśli i nie pobudzi jej do chcenia. Rozum z kolei, aby wypełnić czynność poznawczą, wciąż potrzebuje być pobudzany przez wolę, będącą w psychice ogólnym motorem wprowadzającym wszystkie władze człowieka w czyn⁴⁷. I to wzajemne oddziaływanie na siebie woli i rozumu, sprawia, że człowiek kształci się w określonym kierunku i coraz lepiej poznaje wybrane aspekty rzeczywistości.

Oryginalność podejścia realistycznego polega na tym, że daje ono woli pierwszeństwo przed rozumem. Poruszenie woli jest pierwsze i to wola determinuje poznawane treści. „Za ważne należy uznać [...] stwierdzenie, że procesy poznawcze nierozdzielnie powiązane są z wolą, dążącą do realizacji

⁴⁴ Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, I-II, q. 17, a. 1.

⁴⁵ Tomasz z Akwinu, *Summa contra gentiles. Prawda wiary chrześcijańskiej*, t. III, Poznań 2009, 148, 4.

⁴⁶ M. A. Krapiec, *Psychologia racjonalna*, op. cit., s. 245.

⁴⁷ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, op. cit., s. 102.

dobra (różnorako rozumianego) i osiągnięcia szczęścia. Wynika stąd bezsprzecznie, że jeśli uczeń nie rozpozna celu edukacji jako zgodnego ze swoją wolą, tj. jako elementu wiodącego do szczęścia, nie ma możliwości osiągnięcia sukcesu w tym zakresie”⁴⁸. Już tutaj zatem widać zasadniczą różnicę między podejściem pedagogiki realistycznej a dominującymi nurtami współczesnej pedagogiki, także w zakresie nauczania domowego. Zgodnie z obecnymi standardami najpierw ustalane są względnie ujednolicone treści programowe, a dopiero po tym fakcie następuje poszukiwanie sposobów na motywowanie uczniów poprzez wyznaczanie im celów czy poprzez inne formy aktywizacji. W pedagogice opartej na nurcie realistycznym, to wola ucznia determinuje zakres poznawanych przez niego treści⁴⁹. Im wyższy jest cel, jaki człowiek przed sobą stawia, tym doskonalsze jest jego poznanie. Oznacza to, że cel wyłania się jako nadrzędny wobec treści programowych i to on je niejako determinuje i porządkuje. A dążenie do celu odbywa się poprzez wolę i wybór konkretnego człowieka.

Motywacja przedstawiona we współczesnej pedagogice jako „chęć zaspokojenia jakiejś potrzeby”⁵⁰ pomija osobistą relację ucznia do dobra wyższego od jego osobistych potrzeb. Tak pojęty cel ma w pedagogice realistycznej kluczowe znaczenie, bowiem jego realizacja jest podstawą ludzkiego szczęścia, które z kolei jest źródłem motywacji, także w procesie poznawania i edukacji. Dzięki celowi poznanie i pożądanie danej osoby, gdy są właściwie przez nią formowane, nie są w stosunku do siebie w opozycji, ale mogą ze sobą współpracować, wspierając proces edukacyjny.

Warto zauważyć także, że wola pojęta zgodnie z pedagogiką realistyczną nie wymaga przymusu⁵¹. Przymus bowiem nie jest w stanie zmobilizować woli, ponieważ wolę motywuje wyłącznie poznawane dobro. A zatem to poznanie, a nie przymus jest motorem dla woli. Dlatego wola opiera się wyłącznie na wewnętrznej motywacji ucznia, a nie na motywacji rodzica czy nauczyciela. Ci drudzy mogą prowadzić rozum dziecka do przyjmowania pewnych treści, ale nie są w stanie wyegzekwować pragnienia dobra przez dziecko. Stąd wynika także, że pomoc osób z zewnątrz pełni w edukacji

⁴⁸ M. Nowicki, K. Kowalska, *Uczenie się w perspektywie św. Tomasza z Akwinu i neurobiologii – dysharmonicznie czy unisono?* Poznań 2016, s. 280.

⁴⁹ Podejście takie jest bardzo odmienne od obecnie istniejącego w edukacji modelu, choć podejmowane są próby tworzenia alternatywnych modeli.

⁵⁰ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, op. cit., s. 308.

⁵¹ Przymus jest tu rozumiany jako „siła pochodząca z zewnątrz, działająca na jakiś podmiot wbrew jego inklinacjom naturalnym” (M. A. Krapiec, *Psychologia racjonalna*, op. cit., s. 247).

drugoplanową i wspierającą rolę. Jednak kierunek, w jakim podąża poznanie ucznia, jest wynikiem jego własnego zaangażowania.

Podejście to może z pozoru przypominać filozofię Jana Jakuba Rousseau, który postulował pozostawienie naturze swobody działania, twierdząc, że w zakresie rozwoju intelektualnego większość wiedzy uczeń zdobywa sam i że pełną wolność powinno się mu pozostawić także w sferze moralnej⁵². Zasadniczą jednak różnicą między podejściem Rousseau a psychologią realistyczną jest pojęcie celu, jaki przyświeca edukacji w obu tych tradycjach pedagogicznych. Filozofia Rousseau była bowiem z gruntu antyspołeczna, o czym świadczy choćby zalecenie nieposłuszeństwa wobec tradycyjnych wartości⁵³. Pedagogika realistyczna podkreśla natomiast wagę świadomości *dobra wspólnego* w procesie edukacji. Dobro wspólne nie jest określone w sposób ścisły, ale zależy od uwarunkowań danego ucznia i od jego sytuacji. Rodzaj zdobywanej przez ucznia wiedzy, jej treść, jest zatem funkcją nakierowania woli ucznia na to, co on rozumie jako dobre, także dobro wspólne, wyższe od jego dobra indywidualnego.

Najdobitniejszym z przejawów udziału władz wolitywnych w edukacji jest potrzeba uwzględnienia w niej konkretnego *ideału wychowawczego*⁵⁴. Ideał, jako dobro, pobudza wolę. Henryk Majkrzak tłumaczy, że każda epoka miała jakiś ideał wychowawczy: starożytna Grecja – ideał herosa, starożytny Rzym – ideał mówcy i polityka, średniowiecze – ideał ascety i rycerza, renesans – ideał pisarza i uczonego⁵⁵. Zdaniem wspomnianego badacza we współczesnym wychowaniu brak takiego ideału. Można tylko dodać, że próżnię tę wypełniają przypadkowe ideały, jakie młodzi ludzie wchłaniają z mediów („idolami” stają się piosenkarze i aktorzy) i książek fantastyki (np. *Harry Potter*, *Igrzyska śmierci* etc.). Tak pojęte ideały sprawiają, że dziecko coraz rzadziej używa rozumu, a coraz intensywniej pobudza wyobraźnię.

Władze wolitywne w kontekście edukacji domowej

Uwzględnienie woli w procesie edukacyjnym wskazuje na fakt zależności pomiędzy władzą pożądaną a rozumową oraz na samodzielność ucznia przy

⁵² J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, cz. 1 i 2; przeł. Wacław Husarski; Warszawa 1933.

⁵³ I. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, op. cit.

⁵⁴ Np. D. J. de Ruyter, *The Importance of Ideals in Education*, „Journal of Philosophy of Education”, 37(3), 2003, 467-482.

⁵⁵ H. Majkrzak, *Filozofia wychowania w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, „Człowiek w kulturze” 17, 2012/2, s. 208.

wyborze celu i jego niezależność w tym zakresie od osób trzecich. Niemniej jednak jego rodzina odgrywa tu istotną rolę. Po pierwsze, dopóki dziecko nie zacznie używać rozumu, rodzice wskazują dziecku cele warte pożądania. Ponadto, sami rodzice, dzięki swojemu zaangażowaniu i spójności, mogą stać się dla dziecka ideałem wychowawczym⁵⁶ poprzez konsekwencję w działaniu zgodnym z wartościami, które wyznają. Słuszny jest więc argument edukatorów domowych, że wpływ rodziców ma fundamentalne znaczenie. Jednak uwzględnienie władzy wolitywnej pokazuje, że nie jest to wpływ polegający na przekazywaniu „wartościowych treści” drogą rozumową, ale na służeniu dziecku jako przykład poprzez konsekwentny wybór dobra, aktywujący jego władze wolitywne do pożądania przyjęcia podobnej postawy. Jeżeli bowiem rodzic pozostaje niespójny w tym zakresie – nauczane przez niego wartości nie są spójne z jego faktyczną postawą i działalnością – wówczas poddaje on dziecko niespójności analogicznej do tej, przed którą chciał je uchronić, rezygnując z nauczania zinstytucjonalizowanego. Skuteczny wpływ wychowawcy, rodzica czy nauczyciela, nie polega zatem na perswazji i nakłanianiu rozumowym do jakiegoś dobra, ale na faktycznym i konsekwentnym dążeniu tegoż wychowawcy do dobra wyższego od jego dobra osobistego.

Koncepcja edukacji uwzględniająca władze wolitywne ucznia

Z powyższego wynika, że poza formowaniem sprawności władz intelektualnych w procesie edukacji, pedagogika realistyczna zwraca uwagę, że równie istotna jest sprawność władzy wolitywnej dziecka. Ogólnie rzecz ujmując, podejście to daje woli nadrzędne miejsce w procesie nauczania dziecka, bez względu na to, czy ma ono miejsce w szkole, czy w domu.

Edukatorzy domowi mają tutaj szczególnie szeroki zakres możliwości działania. Dobrem wyższym od dobra danej rodziny jest dobro obejmujące kilka czy kilkadziesiąt rodzin. A takim właśnie dobrem jest edukacja w kontekście wspólnoty. Rodzice nauczający domowo mają rozległą wiedzę na temat problemów, z jakimi borykają się szkoły, a także na temat wspomnianych już niespójności w prawie oświatowym. Jest to wiedza, z której mogą skorzystać inne rodziny, nauczyciele oraz organy władzy ustawodawczej w Polsce. Takie podejście rodziców dbających o dobro wspólne danej społeczności staje się także wzorem do naśladowania dla ich dziecka i istotnym czynnikiem dla jego własnej formacji. Postawa taka uświadamia, że obecność

⁵⁶ J. T. Ozolins, *Aquinas and His Understanding of Teaching and Learning*, [w:] T. B. Mooney i M. Nowacki (red.) *Aquinas, Education and the East*, Dordrecht 2013.

fizyczna przy dziecku jest drugorzędna wobec wpływu, jaki mają na swoje dziecko rodzice dbający o dobro wspólne i będący dla niego istotnym ideałem wychowawczym, który dziecko pragnie naśladować.

Zgodnie z *Kartą Nauczyciela* na nauczycielach spoczywa obowiązek dbania o „kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”⁵⁷. Jeżeli rodzice nie zgadzają się z tak zdefiniowanymi wartościami i planują wycofanie swych dzieci ze szkoły ze względów światopoglądowych, zanim to uczynią, mogą włączyć się w ten aspekt działalności szkoły i podjąć dialog na ten temat z reprezentantami instytucji oświatowych lub danej szkoły. Takie działanie może służyć formacji ich dziecka, jest bowiem przykładem, w jaki sposób współpracować w społeczności poprzez dialog i negocjację. Jest to ważny element pomocny przy socjalizacji wtórnej dziecka już w jego dorosłym życiu.

Do wypracowania solidnej metody dydaktycznej i sprzyjającej kształceniu relacji między uczniem a nauczycielem potrzebna jest świadomość, że zasadniczym aktem woli jest miłość. Dlatego miłość jest także ważnym czynnikiem warunkującym skuteczną edukację człowieka. Na czym polega udział miłości? Krapiec wyjaśnia, że przedmiot miłości – rozpoznany intelektualnie – „porusza” wolę⁵⁸. Przedmiot ten pociąga wolę ku sobie stając się motywem działania. Innymi słowy, element afektywnego przywiązania do nauczyciela, podziw dla niego ze strony ucznia, jest elementem zasadniczo wspierającym proces edukacji. Podziw taki może się pojawić zarówno w przypadku relacji z nauczającym rodzicem, jak i z nauczycielem szkolnym. Z pewnością dorosły przedkładający dobro wspólne ponad dobro własne będzie budził podziw i szacunek dziecka i „poruszał” jego wolę swoim przykładem. Zgodnie z filozofią realistyczną dzielenie się wiedzą jest aktem miłości. Nauczanie jest zatem czymś więcej niż tylko przekazywaniem materiału. Między uczniem a nauczycielem (czy to szkolnym, czy domowym) musi więc zaistnieć przyjaźń, zaufanie oraz obopólne umiłowanie prawdy⁵⁹. Wówczas łatwiej jest wspólnie opanować zniechęcenie, które pojawia się w kontekście napotkanych przeszkód. Wymaga to od nauczyciela cierpliwości, wyrozumiałości i łagodności wobec ucznia. Gdy wspólny cel, jaki stawiają

⁵⁷ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. „Karta Nauczyciela”, Dz. U. z 2018 r. poz. 967, rozdz. 2, art. 6, pkt 5.

⁵⁸ M. A. Krapiec, *Psychologia racjonalna*, op. cit., s. 249.

⁵⁹ M. Szymkowiak, *Ideał nauczyciela w traktacie De Magistro św. Tomasza z Akwinu*, „Śląskie studia historyczno-teologiczne”, 38(1), 2005, s. 159.

przed sobą, jest spójny i wartościowy, wówczas łatwiej poradzić im sobie z tymi przeciwnościami.

Podsumowanie

Zawarta w niniejszej pracy analiza przepisów prawnych, materiałów źródłowych i literatury pedagogicznej wskazała kilka czynników, które mogą być przyczyną problemów w zakresie nauczania domowego w Polsce i na świecie. Po pierwsze, rodzice i prawni opiekunowie pragnący nauczać domowo sygnalizują brak spójności pomiędzy ich konstytucyjnym prawem do wolności wychowania dzieci zgodnie z ich przekonaniami a konstytucyjnym zapisem o obowiązku szkolnym. Dodatkowo, ich sprzeciw budzi sama procedura ubiegania się o prawo do nauczania domowego, zgodnie z którą to dyrektor szkoły staje się ostateczną instancją wydającą zgodę na wykonywanie przez rodziców ich konstytucyjnego prawa do wychowywania dzieci zgodnie z ich przekonaniami. A zatem w istocie prawdziwy wydaje się zarzut środowiska edukatorów domowych, zgodnie z którym ich wolność zapisana w Konstytucji RP jest znacząco ograniczona przez inne zapisy prawa.

Druga część analizy, dotycząca założeń obecnych w literaturze nauczania domowego, pokazała, że do powyżej opisanego problemu przyczynia się także sposób rozumienia kwestii dydaktycznych przez edukatorów domowych. Podobnie jak teoretycy opisujący nauczanie szkolne, edukatorzy domowi postrzegają nauczanie jako swego rodzaju perswazję, polegającą na wpajaniu dziecku treści poznawczych oraz aksjologicznych, w której ważny jest element fizycznej obecności przy nauczonym dziecku i kontrolowanie przyswajanych przez niego treści pod względem zawartych w nich wartości.

W trzeciej części analizy ukazane zostały elementy teorii poznania wypracowanej przez filozofię realistyczną, która pozostaje poza głównym nurtem dominującym w literaturze tematu. Różnice między nimi dotyczą wielu aspektów. W niniejszej pracy skupiono uwagę na kwestii postrzegania władz wolitywnych. Teoria poznania obecna w pedagogice realistycznej zwraca uwagę na nadrzędną rolę odgrywaną przez wolę ucznia w procesie edukacji. Zgodnie z tradycją realistyczną wola każdej osoby jest motywowana tylko poprzez poznawane przez nią dobro, a pobudzanie czy przymuszanie jej przez czynniki zewnętrzne nie przynosi pożądanego skutku. Nauczyciele mogą tylko prowadzić dziecko w procesie poznawania takiego czy innego dobra. Istotne w tej praktyce jest ich zrozumienie działania tak opisanej władzy wolitywnej.

Zastosowanie teorii realistycznej w kontekście edukacji zmienia także rozumienie wolności z jej pojęcia negatywnego (wolności od przepisów, przymusu, negatywnych wpływów etc.) na pojęcie pozytywne (wolność do

współtworzenia, negocjowania, proponowania etc.). Przeprowadzona analiza wykazuje, że jeśli rodzice przeddefiniują swoje postrzeganie szkoły instytucjonalnej jako dobra pewnej wspólnoty, dobra wyższego od ich dobra osobistego, wówczas mogą zaangażować się w poprawę sytuacji tej instytucji, co może prowadzić do wzrostu jakości edukacji nie tylko dla ich własnego dziecka, ale dla całej grupy uczniów. Dzięki przyjęciu takiej postawy rodzice mogą służyć jako ideał wychowawczy dla własnych i dla innych dzieci, dając przykład dbałości o dobro wspólne społeczności. Wzorce te posłużą dziecku w przyszłości, także w innych sferach życia niezwiązanych z edukacją. Ponadto, zaangażowanie rodziców w dobro wspólne, jakim jest szkoła, może w istotny sposób wspomóc nauczycieli w ich roli wychowawców przygotowujących odpowiedzialnych obywateli. Jeżeli istnieje niespójność światopoglądowa między rodzicem a nauczycielem wówczas dialog i wspólne poszukiwanie prawdy i dobra wspólnego danej grupy może przysłużyć się nie tylko dzieciom, ale także rodzicom i nauczycielom w ich samokształceniu i samodoskonaleniu.

Wypracowanie konstruktywnych rozwiązań w danej szkole z pewnością posłuży jako przykład dla innych szkół, co z kolei pomoże w poszerzeniu dobra wspólnego z zakresu jednej szkoły do kilku szkół, a nawet do całego systemu oświaty. Istotne jest jednak, aby wypracowywaniu takich rozwiązań towarzyszyło edukowanie wszystkich zainteresowanych stron w zakresie pedagogiki realistycznej i roli władz wolitywnych w edukacji.

Sugestie dotyczące przyszłych badań

W przeglądzie literatury dla celów niniejszej pracy autorka skupiła się na zagadnieniu władz wolitywnych i ich roli w procesie edukacji. Starła się pokazać, że nowe spojrzenie na tę władzę psychiczną człowieka może doprowadzić do konstruktywnego rozwiązania kontrowersji nauczania domowego istniejącej w Polsce i na świecie.

Istnieje jednak wiele innych zagadnień związanych teorią realistyczną, które wymagają dalszych badań i wprowadzenia do literatury tematu. Są to na przykład pojęcie władz intelektualnych, celowości, sumienia. Lepsze zrozumienie tych pojęć może z kolei służyć dalszemu wypracowywaniu nowych metod i modeli dydaktycznych i poprawie jakości edukacji w Polsce.

Bibliografia:

1. Budajczak M. „Edukacja domowa jako zadanie wychowawcze”, w: *Szkola domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. J. Piskorski, Wydawnictwo Instytut Sobieskiego, Warszawa 2011, 2732.
2. Budajczak M. *Edukacja domowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. (red.) T. Pilch. Warszawa 2010.
3. Budajczak M. *Edukacja domowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
4. Curdy H. G., *The childhood pattern of genius*, „Horizon” 1960, nr 2, 16-20.
5. Delahooke M. M., *Home educated children's social/emotional adjustment and academic achievement: A comparative study*, rozprawa doktorska, California School of Professional Psychology, Los Angeles 1986.
6. Hodson J., *Did Hana's parents 'train' her to death?*, „The Seattle Times”, 27 listopada 2011.
7. Kozielecki, J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2000.
8. Krapiec M. A. OP, *Psychologia racjonalna. Dzieła*, t. XX, Lublin 1996.
9. Królikiewicz, R., *Socjalizacja w edukacji domowej w opinii rodziców edukujących domowo*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 2016, nr 4(42).
10. Kupisiewicz C., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.
11. Lubienski C., *Whither the Common Good? A Critique of Home Schooling*, „Peabody Journal of Education”, 2000, 75(1&2).
12. Łobocki, M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
13. Majkrzak H., *Filozofia wychowania w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, „Człowiek w kulturze” 17, 2012.
14. *Nie bagatelizujemy sprawy – rozmowa z Anną Zalewską*, „Nasz Dziennik”, 14 stycznia 2016 r.
15. R. G. Medlin. *Homeschooling and the question of socialization*. „Peabody Journal of Education”, 2000, 75 (1&2).
16. Nowicki M., K. Kowalska, *Uczenie się w perspektywie św. Tomasza z Akwinu i neurobiologii - dysharmonicznie czy unisono?* Poznań 2016.
17. Okoń, W. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* (wyd. 5), Warszawa 2003.
18. Ozolins, J. T. *Aquinas and His Understanding of Teaching and Learning*, [w:], *Aquinas, Education and the East*, red. T. B. Mooney i M. Nowacki, Springer, Dordrecht 2013.

19. Piskorski J., *Przymus szkolny czy prawo do edukacji?* [w:] *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. J. Piskorski, Wyd. Instytut Sobieskiego, Warszawa 2011.
20. Polaszek A., *Edukacja domowa w świetle obowiązujących przepisów*, [w:] *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. J. Piskorski, Wydawnictwo Instytut Sobieskiego, Warszawa 2011.
21. Rakestraw J. F., *Home schooling in Alabama*, „Home School Researcher” 1988, nr 4.
22. Ray B. D., *Research facts about homeschooling*, National home education research institute 2015.
23. Ray B.D., *Historia, rozwój i filozofia edukacji domowej*, [w:] *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. J. Piskorski, Wyd. Instytut Sobieskiego, Warszawa 2011.
24. Ruyter D. J. de, *The Importance of Ideals in Education*, „Journal of Philosophy of Education”, 37(3), 2003.
25. Scogin L. A., *Home school survey*, Purcellville 1986.
26. Stanulewicz, M., *Kij pruski a sprawa polska. Przymus szkolny i jego geneza*, (w:) *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. j. Piskorski, Warszawa 2011, s. 9-18.
27. *Statistics About Non-Public Education in the United States*, US Department of Education, 11 lutego 2014r.
28. Sztumski, J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1995.
29. Szymkowiak M., *Ideał nauczyciela w traktacie De Magistro św. Tomasza z Akwinu*, „Śląskie studia historyczno-teologiczne”, 38(1), 2005.
30. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, I-II, q. 17, a. 1.
31. Tomasz z Akwinu, *Summa contra gentiles. Prawda wiary chrześcijańskiej*, t. III, Poznań 2009.
32. Wenklar, K., *Edukacja domowa - pięć najczęściej stawianych pytań* [W:] *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 2013, nr 4(30), s. 109-117.
33. Wiatr, M., *Przemiany refleksyjności współczesnych rodziców*, „Przegląd pedagogiczny”, nr 2, 2013.
34. Woroniecki J. OP, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Lublin 1986.
35. Zduniak A., *Socjalizacja w kontekście nowoczesnego społeczeństwa*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2013, nr 1(221).

Akty prawne:

1. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. nr 78, poz. 483).

2. Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425).
3. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).
4. Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2009 nr 56 poz. 458).
5. Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 1998 nr 117 poz. 759).
6. Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2009 nr 56 poz. 458).
7. Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 1998 nr 117 poz. 759).
8. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. „Karta Nauczyciela”, (Dz. U. z 2018 r. poz. 967).
9. Ustawy z dnia 21 lipca 1995 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 1995 nr 101 poz. 504).

Strony Internetowe:

1. <http://hsinvisiblechildren.org/fatalities/> [dostęp: 17 maja 2018 r.].
2. <https://www.seattletimes.com/seattle-news/did-hanas-parents-train-her-to-death/>, [dostęp: 17 maja 2018 r.].
3. <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/realizacja-obowiazku-szkolnego-pozza-szkola-tzw-edukacja-domowa.html>, [dostęp: 16 maja 2018 r.]

RODZINA Z DZIECKIEM NIEPEŁNOSPRAWNYM

Streszczenie

Celem tego artykułu jest bliższe przyjrzenie się problemowi niepełnosprawnego dziecka w rodzinie. Jest to również próba odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób rodzice radzą sobie z niepełnosprawnością swojego dziecka? W pierwszej części tego artykułu, jako wprowadzenie do problemu, wyjaśniono pojęcie niepełnosprawności. Następnie przedstawiono definicję kryzysu i opisano czynniki, które wpływają na istnienie sytuacji krytycznych w rodzinie. Dodatkowo, fazy doświadczania niepełnosprawności przez członków rodziny są szczegółowo przedstawione i scharakteryzowane. W drugiej części tego artykułu wyjaśniono pojęcie postawy. Opisano różne postawy rodziców wobec niepełnosprawnego dziecka. Następnie opisano kwestię wychowania niepełnosprawnego dziecka i stosunek rodziców do tego tematu.

Słowa kluczowe: dziecko, niepełnosprawność, rodzina, postawy, wychowanie.

Family with disabled child

The aim of this article is to take a closer look at the problem of a disabled child in family. It is also an attempt to answer a question: How do the parents deal with disability of their child? In the first part of this article, as an introduction to the problem, the notion of disability is explained. Next, the definition of crisis is presented and the factors, which influence the existence of critical situations in a family are described. In addition to this, the phases of experiencing disability by family members are presented and characterised in detail. In the second part of this article the notion of attitude is explained. Different attitudes of the parents towards a disabled child are described. Next, the question of upbringing a not fully fit child and the attitude of the parents towards this topic are described.

Key words: child, disability, family, attitudes, upbringing.

1. Wprowadzenie do problematyki niepełnosprawności dziecka w rodzinie

Gdy w rodzinie pojawia się dziecko z niepełnosprawnością cały ustabilizowany sposób, w jaki ona do tej pory funkcjonowała zostaje wywrócony

do góry nogami. Zaburzona także zostaje dotychczasowa jej struktura¹. Niepełnosprawność dziecka z jednej strony jest dla rodziny nieopisanym dramatem. Z drugiej zaś strony związana jest z wieloma wyzwaniem, które stoją przed rodzicami, a które dotyczą m.in. takich aspektów jak odpowiednie podejście do dziecka, do jego wychowania, rozwoju oraz leczenia.

Przez moment zajmijmy się samym pojęciem niepełnosprawności, do którego autor będzie się niejednokrotnie odnosił w całym artykule.

Według ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych² niepełnosprawność to trwała bądź okresowa niezdolność człowieka do wypełniania ról społecznych z powodu stałego lub też długotrwałego naruszenia sprawności organizmu, która w szczególny sposób powoduje niezdolność do pracy.

Funkcjonowanie rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym powiązane jest z wszelkiego rodzaju zmianami, które zachodzą w społeczeństwie. Są to zmiany zarówno ekonomiczne, jak i polityczne. Dotyczą one m.in. postępującego procesu deinstytucjonalizacji opieki oraz wychowania, jak również przenoszenia odpowiedzialności za zaspokajanie potrzeb osób z niepełnosprawnością na społeczności lokalne³. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że w aktualnej koncepcji wychowania dzieci z niepełnosprawnością ogromną rolę przypisuje się rodzinie, uznając ją przy tym za zasadnicze oraz naturalne środowisko rozwoju dziecka. Duże znaczenie w tym przypadku ma również środowisko lokalne, które dla dziecka jest ważną przestrzenią społeczną⁴.

Dziecko jest szczęściem samym w sobie. Gdy pojawia się w rodzinie radości rodziców nie ma końca. W sytuacji, gdy dowiadują się o jego niepełnosprawności pojawia się wiele pytań, a także poczucie winy, niedowierzanie i szok. Rodzina zostaje postawiona przed szeregiem trudnych, a nawet

¹ M. Sekułowicz, *Problemy funkcjonowania matek i ojców dzieci z niepełnosprawnością*, [w:] Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak (red.), *Edukacyjne i rehabilitacyjne konteksty rozwoju osób z niepełnosprawnością w różnych okresach ich życia*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 47.

² Art. 2 ust. 10 ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz. U. 1997, Nr 123, poz. 776 z późn. zm.).

³ A. Ostrowska, J. Sikorska, B. Gąciarz, *Wpływ transformacji społeczno-ekonomicznej na sytuację życiową i aktywność osób niepełnosprawnych w latach 90.*, [w:] Z. Kawczyńska-Butrym (red.) *Problemy opieki i środowisko życia osób niepełnosprawnych*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn 2001, s. 25-27.

⁴ S. Kawula, *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 65.

traumatycznych wyzwań i bardzo często wchodzi w sytuację kryzysową, która może powodować u rodziców wiele negatywnych reakcji⁵.

2. Sytuacja kryzysowa spowodowana niepełnosprawnością dziecka

W wielu przypadkach, gdzie dziecko rodzi się niepełnosprawne, u rodziców pojawia się poważny kryzys psychiczny. Jest to zrozumiałe. Dla rodziców, którzy przez 9 miesięcy czekali na swoje upragnione dziecko diagnoza stwierdzająca niepełnosprawność jest dużym szokiem.

Kryzys według K. Mrugalskiej⁶ jest indywidualnym i niepowtarzalnym aktem przeżywania, a także specyficznym sposobem radzenia sobie z katastrofą, jaką bez wątpienia jest niepełnosprawność dziecka. Na kryzys bardzo często składają się:

- poczucie nieustającego lęku zarówno o zdrowie, jak i o rozwój dziecka,
- stan zagubienia, który jest wynikiem niedostatku informacji,
- poczucie osamotnienia,
- wstyd,
- brak akceptacji społeczeństwa.

Warto również wspomnieć o niepewności rodziców w kontekście zrozumienia zachowania dziecka niepełnosprawnego oraz odpowiedniego sposobu reagowania na nie. Pojawia się także stałe napięcie oraz zmęczenie, które jest wynikiem nieustannej mobilizacji rodziców i większej liczby obowiązków.

Dlaczego rodzice reagują w taki, a nie inny sposób na niepełnosprawność swojego dziecka? Istnieje kilka przyczyn takich zachowań. Należy do nich m.in. poczucie niespełnionej samorealizacji, które przede wszystkim jest spowodowane zaistniałą rozbieżnością pomiędzy obrazem dziecka, który został przez rodziców wymarzony, a obrazem rzeczywistym, realnym. Tym, który się pojawił i jest inny niż się spodziewano. Kolejną przyczyną jest konflikt, który rodzi się pomiędzy uczuciami związanymi z macierzyństwem, a niechęcią do dziecka⁷. W tym przypadku to co sercu dyktuje instynkt macierzyński stoi w opozycji z podejściem do niego. Na pewno jest to związane z brakiem akceptacji dziecka, które się urodziło niepełnosprawne. Duże znaczenie może mieć także to, że wszystkie nadzieje pokładane w dziecku, które miało urodzić się w pełni sprawne spełzły na niczym. W takiej sytuacji wielu rodziców nie może się pogodzić z tym co się stało.

⁵ K. Barłóg, *Poczucie sensu życia rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną*, „Kultura–Przemiany–Edukacja”, 2017, tom V, s. 256-257.

⁶ K. Mrugalska, *Rodzice i dzieci*, [w:] H. Olechnowicz (red.), *U źródeł rozwoju dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1988, s. 44.

⁷ K. Boczar, *Młodzież umysłowo upośledzona w rodzinie i w środowisku pracy*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1982, s. 42.

Ważnym z punktu widzenia autora jest również istniejące w świadomości rodziców przeświadczenie, że ich dziecko, które nie jest w pełni sprawne jest karą za to, jak wcześniej żyli i w jaki sposób postępowali. Takie myślenie powoduje poczucie winy⁸.

Inną przyczyną zachowań, które mają wpływ na pojawienie się w rodzinie kryzysu jest lęk przed podejrzeniami znajomych o istnienie „wstydlivej” choroby, która miała wpływ na to, że dziecko urodziło się upośledzone⁹. Takie myślenie w konsekwencji może doprowadzić do zerwania kontaktów ze znajomymi rodziny, a także do izolowania dziecka od otoczenia.

Bardzo często rodzice, którym urodzi się dziecko upośledzone, tego rodzaju fakt odbierają w kategoriach osobistej hańby¹⁰. Dlatego też dziecko nie jest przez nich akceptowane.

W literaturze poświęconej problematyce niepełnosprawności można spotkać się z fazami doświadczania niepełnosprawności przez rodziny, w których się tego rodzaju problem pojawił. Pierwszą fazą jest nieświadomość problemu. Związana jest z doznawanym przez rodziców szokiem w momencie, kiedy dowiadują się, że ich dziecko nie jest w pełni sprawne. W jednej chwili dochodzi do utraty przez nich poczucia bezpieczeństwa. Czują się bezradni i zagubieni. Nie wiedzą co mają z tym problemem począć. W tej fazie dominuje uczucie rozpacz i lęku. Rodzice na początku nie są świadomi tego, z jakim problemem będą musieli się wkrótce zmierzyć. Takiej myśli w ogóle do siebie nie dopuszczają. Przede wszystkim są nastawieni na podważenie diagnozy, którą przed chwilą otrzymali. Z drugiej strony nie wierzą w to, że ich dziecko jest niepełnosprawne. W fazie nieświadomości problemu nie ma mowy o zaakceptowaniu diagnozy, a tym samym pośrednio i samego dziecka¹¹.

W drugiej fazie mamy do czynienia ze świadomością problemu. W tej fazie rodzice nadal nie godzą się z otrzymaną diagnozą. Do ich świadomości powoli zaczyna dochodzić skala zaistniałego problemu, a także to, czego ich dziecko nie będzie mogło osiągnąć w swoim życiu. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że na etapie tej fazy dominują takie uczucia jak rozpacz, gniew, złość, żal, smutek oraz rozczarowanie. Powoli ustępuje szok. W dalszym ciągu dominuje jednak przerażenie. Rodzice zaczynają wypierać ze swojej świadomości informację o tym, że ich dziecko jest niepełnosprawne i zaczynają tworzyć irracjonalne przekonanie, że ten stan jest tylko przejściowy i na pewno po jakimś czasie minie¹².

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ M. Karwowska, M. Albrecht, *Niepełnosprawność dziecka przyczyną rozpadu czy spójności rodziny?* „Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”, 2008, nr 3 (13-26), s. 15.

¹² *Ibidem*, s. 16.

Kolejną fazą jest faza agresji. Warto podkreślić, że jest to etap, który najbardziej zagraża spójności rodziny, a także jej równowadze. Rodzice bardzo często zadają sobie pytanie: „Dlaczego nas to spotkało?”. Rodzice buntują się przeciwko wszystkim i wszystkiemu. Zaczynają obwiniać cały świat za to co im się przydarzyło. Obwiniają służbę zdrowia, samych siebie, a nawet Boga. Faza agresji jest okresem dla rodziny bardzo trudnym. Bardzo często dochodzi na tym etapie do rozstania rodziców, a tym samym do rozpadu rodziny. Pojawia się również rozczarowanie, które powoduje przyjęcie przez rodziców tzw. postawy roszczeniowej (w szczególności u matek). W takiej sytuacji pojawia się charakterystyczny dla tej fazy sposób myślenia: „skoro nam się to przydarzyło ..., to nam się należy”, Tego rodzaju postawa ma swoje społeczne konsekwencje. Należy do nich m.in. izolowanie się rodziny od innych ludzi¹³.

Z nieracjonalnymi przedsięwzięciami w kierunku rehabilitacji niepełnosprawnego dziecka mamy do czynienia w fazie czwartej. Na tym etapie rodzice w dalszym ciągu starają się podważyć prawdziwość uzyskanej diagnozy, dotyczącej ich dziecka. Na wszelkie możliwe sposoby starają się udowodnić, że lekarze się pomylili. Próbują wszystkiego. Jest to niejako gonitwa za cudownym lekiem dla ich nie w pełni sprawnego dziecka. Czasami jest tak, że na szali stawiają wszystko co posiadają, aby tylko doprowadzić do cudownego ozdrowienia. Zdarza się również, że uciekają się do metod, które nie są akceptowane przez lekarzy. W efekcie swoich działań dochodzą w końcu do wniosku, że ich wszelkie wysiłki są na nic. Wtedy rozpoczyna się kolejna faza zwana fazą depresji¹⁴.

W fazie depresji rodzice porzucają wszelką nadzieję na to, że ich dziecko będzie zdrowe. To czas smutku i rozpacz. To pewnego rodzaju załamanie. Jest jednak dobra strona takiego stanu. Rodzice dokonują przewartościowania oczekiwań jakie do tej pory mieli w stosunku do swojego dziecka. Następuje pewnego rodzaju ewaluacja siebie jako rodzica. Dokonuje się przewartościowanie własnego „ja”. Wtedy to zostają na zawsze pogrzebane wszelkie wyobrażenia o dziecku. Z czasem negatywne emocje zaczynają ustępować. Na ich miejscu wyłania się rzeczywisty obraz dziecka. Warto w tym miejscu nadmienić, że nie każdemu rodzicowi udaje się wyjść ze stanu depresji. Zaczynają zatracać się w swoim własnym smutku i rozczarowaniu izolując się przy tym od innych ludzi. Bardzo często wiele rodzin rezygnuje ze starania się o kolejne dziecko z obawy przed tym, że znowu może urodzić się niepełnosprawne¹⁵.

¹³ *Ibidem.*

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ *Ibidem*, s. 16-17.

Pierwszą fazą, w której w pełni zaakceptowana zostaje niepełnosprawność dziecka jest faza racjonalnych decyzji. Rodzice zaczynają szukać pomocy u specjalistów. Nie oczekują cudu, ale choćby minimalnego postępu w rozwoju i leczeniu ich dziecka. Zaczynają przyzwyczajać się do jego niepełnosprawności. W końcu rodzi się w nich przekonanie, że nigdy nie będzie w pełni sprawne. Rodzice bez żadnego oporu i wstydu zaczynają kontaktować się z placówkami kształcenia specjalnego. Dochodzi w końcu do kolejnej fazy - pełnej aktywności rodziców na rzecz rehabilitacji ich dziecka. Na tym etapie rodzice zaczynają w sposób aktywny uczestniczyć w leczeniu dziecka i jest to leczenie w pełni racjonalne¹⁶.

Ostatnią fazą doświadczania niepełnosprawności dziecka jest faza solidarności. Rodzice w pełni świadomi tego, z jakim problemem muszą się zmierzyć zaczynają kontaktować się z wszelkiego rodzaju stowarzyszeniami, fundacjami i organizacjami działającymi na rzecz dzieci niepełnosprawnych. Bardzo często się zdarza, że rodzice nie widzą żadnych pozytywnych stron wychowywania dziecka z niepełnosprawnością. Nie wiedzą bowiem, że organizując najlepsze warunki do jego rozwoju, poświęcając mu swój czas i energię z czasem będą przez nie obdarowani prawdziwym i szczerym uczuciem miłości. Aby tak się jednak stało społeczeństwo, w którym żyją musi być w stosunku do nich przyjaźnie nastawione. Musi akceptować niepełnosprawność ich dziecka. Z kolei rodzice muszą czuć, że wychowują je zgodnie z wartościami ogólnie przyjętymi przez ogół społeczeństwa¹⁷.

3. Postawy rodziców wobec niepełnosprawnego dziecka

Fazy doświadczania niepełnosprawności w pewnym sensie wiążą się z postawami rodziców wobec ich dzieci. Śmiało można stwierdzić, że czas, w którym rodzic próbuje pogodzić się z niepełnosprawnością swojego dziecka, niejako wyzwała określone postawy wobec niego. Mogą to być postawy zarówno pozytywne, jak i negatywne.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji postawy. Jednak dla potrzeb artykułu najbardziej właściwą wydała się definicja sformułowana przez S. Nowaka¹⁸. Według niego postawą człowieka wobec określonego przedmiotu jest nazwijmy to ogół względnie trwałych dyspozycji do określonego zachowania się wobec niego. Definicja ta, co warto zauważyć podkreśla skłonności człowieka do określonych zachowań zarówno wobec przedmiotów, osób, grup społecznych, jak i problemów. Z drugiej strony odnosi się do

¹⁶ *Ibidem*, s. 17.

¹⁷ M. Karwowska, *Rodzice w trudnej sytuacji wychowania dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, [w:] *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Z. Janiszewska – Nieścioruk (red.), Impuls, Kraków 2005, s. 59.

¹⁸ S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, PWN, Warszawa 1973, s. 23.

specyficznej ich oceny. Ważnym aspektem jest również to, że przyjmowanie określonych postaw zarówno przez indywidualne osoby, jak i grupy społeczne ma jakieś swoje przyczyny, które tak naprawdę są odpowiedzialne za kształtowanie się określonych stosunków wobec tych jednostek. Wyznaczają także przy tym odpowiednie relacje na linii człowiek – człowiek¹⁹.

Co zatem jest przedmiotem wyżej wspomnianych postaw? Tak naprawdę wszystko co istnieje w świecie zarówno obiektywnym, jak i subiektywnym.

S. Nowak²⁰ definiując pojęcie postawy, wymienia jej trzy najważniejsze komponenty. Są to:

- komponent emocjonalno–oceniający (nazywany również afektywnym),
- komponent poznawczy,
- komponent behawioralny.

Pierwszy komponent ma znaczenie podstawowe. Jest czynnikiem, który konstytuuje postawę, która tak naprawdę może, ale nie musi zawierać zarówno informacji o danym przedmiocie postawy, jak i sposobów zachowania się wobec niego. Warto także zauważyć, że składnik ten jest zarówno konieczny, jak i wystarczający, jeśli chodzi o warunek istnienia określonej postawy. Warto również nadmienić, że komponent emocjonalno – oceniający łączy określone zachowania rodzica z emocjonalnym ich wyrazem²¹. Według M. Przetacznik – Gierowskiej²² uczuciowy komponent postawy ma wpływ na nadawanie jej podmiotowi określonej wartości (tzw. walencji), przez co określa się go w sposób dodatni lub ujemny. W tym składniku zawarte jest również przeżycie emocjonalne. Jest ono uwarunkowane nie tylko pojawieniem się samej potrzeby, którą przedmiot postawy z jednej strony może zaspokajać, ale z drugiej strony może temu zaspokajaniu zagrażać. Uwarunkowane jest także doświadczeniem uczuciowym, które jest ściśle związane z tym przedmiotem. Warto w tym miejscu zauważyć zarówno emocje, jak i uczucia, które wchodzą w skład postawy mogą przybierać różne formy,

¹⁹ M. Gadulski, *Postawy społeczeństwa wobec osób z niepełnosprawnościami w ujęciu historycznym i współczesnym*, „Seminare. Poszukiwania naukowe”, 2008, tom 25, s. 281-282.

²⁰ S. Nowak, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] J. Doroszevska *Pedagogika specjalna. Podstawowe problemy teorii i praktyki. Tom I*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1981, s. 462.

²¹ M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, [w:] K. Ćwirynkało, M. Włodarczyk–Dudka, A. Arciszewska, *Postawy rodziców wobec dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2015, nr 21 (2), s. 36.

²² M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarczyk, *Psychologia wychowania*, [w:] K. Ćwirynkało, M. Włodarczyk–Dudka, A. Arciszewska, *Postawy rodziców wobec dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2015, nr 21 (2), s. 36.

m.in. upodobań, zamiłowań, jak również skłonności, niechęci, wrogości, a nawet tendencji agresywnych²³.

Z punktu widzenia zarówno wychowania, opieki, jak i rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnościami w procesie związanym z kształtowaniem się postaw najbardziej istotnym jest komponent emocjonalny. I co do tego nie ma żadnych wątpliwości. Ma on ogromny i zarazem decydujący wpływ na stosunek rodziców do dziecka²⁴.

Komponent poznawczy bezpośrednio odnosi się do wiedzy, a także do poglądu na dziecko. Natomiast komponent o charakterze behawioralnym przejawia się w zachowaniu rodzica wobec jego dziecka²⁵.

Postawy rodziców wobec ich niepełnosprawnego dziecka mogą być zarówno pozytywne, jak i negatywne. Postawy o charakterze pozytywnym dotyczą obiektywnej i realnej oceny osoby, która jest niepełnosprawna. To także z jednej strony pozytywne nastawienie poznawcze, natomiast ze strony drugiej pozytywne zachowania społeczne. Na pozytywną i realną ocenę osoby niepełnosprawnej składają się:

- realna ocena wpływu niepełnosprawności zarówno na psychikę człowieka, jak i działanie człowieka,
- realna ocena ograniczeń, które są spowodowane niepełnosprawnością, a z którymi muszą się zmagać osoby niepełnosprawne,
- akceptowanie przez społeczeństwo osób niepełnosprawnych i traktowanie ich na równi ze wszystkimi²⁶.

Według J. Granofsky'ego²⁷ pozytywne nastawienie o charakterze poznawczym wyraża się m.in. poprzez:

- akceptację nie tylko niepełnosprawności człowieka, ale człowieka w ogóle, będącego przedmiotem poznania,
- znajomość potrzeb osób z niepełnosprawnością, a także poziomu ich zaspokajania,
- dostrzeganie u osób niepełnosprawnych ich możliwości i zalet,
- zwracanie uwagi na ich osiągnięcia.

B. M. Porter²⁸ opierając się na uzyskanych wynikach własnych badań scharakteryzował zachowania rodziców, którzy akceptują swoje dziecko. Można je odnieść również do dzieci niepełnosprawnych, które potrzebują

²³ *Ibidem*.

²⁴ S. Cudak, *Postawy rodzicielskie wobec dziecka niepełnosprawnego w rodzinie*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2007, nr 3-4 (36-37), s. 230.

²⁵ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarczyk, *Psychologia ...*, op. cit., s. 36.

²⁶ A. E. Sękowski, *Psychologiczne determinanty postaw wobec inwalidów*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994, s. 25.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ B. M. Porter, *Measurement of Parental Acceptance of Child*, [w:] M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1969, s. 49-50.

więcej uwagi i zaangażowania rodziców w ich rozwój i wychowanie niż dzieci zdrowe. Do zachowań tych należą:

- darzenie dziecka uczuciem, a także uznawanie potrzeby i prawa do wyrażania tego uczucia,
- zostawianie dziecku swobody w wyrażaniu uczuć,
- w sytuacji, gdy dziecko przejawia uczucia o charakterze negatywnym stosunek uczuciowy rodziców do dziecka nie ulega zmianie - rodzice są wyrozumiali, a na negatywne uczucie odpowiadają uczuciem pozytywnym,
- utrzymywanie stałego kontaktu z dzieckiem i obserwowanie wszystkiego co może wymagać ich interwencji,
- obserwowanie swoistego rozwoju dziecka i pielęgnowanie go pod kątem zdrowej osobowości oraz przystosowania do życia w społeczeństwie,
- uznawanie potrzeby dziecka w byciu sobą i wyodrębniania się jako indywidualnej i samodzielnej jednostki,
- kochanie dziecka bez jakichkolwiek zastrzeżeń.

Odnosząc się do postaw rodziców wobec ich niepełnosprawnych dzieci P. E. Slater²⁹ wyróżnił cztery ich pary: uzależnienie oraz separowanie się, ciepło i chłód, tolerancję oraz jej brak, a także pobłażliwość i surowość.

Bardzo często w początkowej fazie obcowania rodziców z ich nie w pełni sprawnym dzieckiem obserwuje się dwie negatywne postawy. Są to nadopiekuńczość oraz odrzucenie. W pierwszym przypadku rodzice widząc małe dziecko, które jest bezbronne i na domiar złego niepełnosprawne pragną z całych sił się nim zająć. Otaczają je przesadną wręcz troską. W drugim przypadku nie przyjmują do siebie wiadomości, że ich dziecko jest upośledzone. Nie godzą się z takim faktem. Czują niechęć do dziecka i najchętniej uciekliby tam, gdzie nikt by ich nie znalazł. Z czasem takie zachowania skutkują przyjęciem postawy odrzucającej³⁰. Badania, które zostały przeprowadzone przez C. Cunninghama³¹ w latach 90-tych w Anglii dowodzą, że około 80–90% matek dzieci niepełnosprawnych przejawia wobec nich właśnie taką postawę.

Zarówno nadopiekuńczość, jak i nadmiar kontroli negatywnie wpływają na właściwy rozwój dziecka, w tym także na rozwój jego tożsamości³².

²⁹ M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, [w:] K. Ćwirynkało, M. Włodarczyk-Dudka, A. Arciszewska, *Postawy rodziców wobec dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2015, nr 21 (2), s. 36.

³⁰ S. Cudak, *Postawy rodzicielskie wobec ...*, op. cit., s. 230.

³¹ C. Cunningham, *Dzieci zespołem Down*, [w:] S. Cudak, *Postawy rodzicielskie wobec dziecka niepełnosprawnego w rodzinie*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2007, nr 3-4 (36-37), s. 230.

³² Ż. Stelter, *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] M. Rękosiewicz, A. I. Brzezińska, *Kształtowanie się tożsamości w okresie dzieciństwa i dorastania u osób*

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że dziecko, wobec którego rodzice są nadopiekuńczy nie ma możliwości nauczenia się być samodzielnym. Jest również pozbawione możliwości poznania zarówno swoich mocnych, jak i słabych stron. Z kolei dziecko, które jest przez cały czas kontrolowane może mieć duże trudności w kwestii dokonywania wyboru, gdyż rodzice utrudniali mu samodzielne podejmowanie decyzji³³.

A. Roe³⁴ przedstawia zupełnie inną niż P. E. Slater typologię postaw rodziców wobec ich niepełnosprawnych dzieci. Wyróżnia zaledwie dwie z nich: postawę ciepłą i postawę chłodną. Z tymi postawami ściśle związane są typowe zachowania rodziców. W modelu tym postawa ciepła łączy się z akceptacją, która może przejawiać dwa nad wyraz odmienne zachowania. Pierwsze może być wyrazem miłości, a także silnego zaangażowania uczuciowego. I są to zachowania kochające. Drugie zaś jest wyrazem akceptacji, ale bez pełnego zaangażowania emocjonalnego. I według autorki jest to zachowanie przypadkowe.

Postawa chłodna jest ściśle związana z zachowaniem unikającym. Zachowanie to może być wyrażane poprzez zaniedbywanie dziecka lub też odrzucanie go. Warto zauważyć, że zarówno w przypadku postawy chłodnej, jak i ciepłej mamy do czynienia z uczuciową koncentracją na dziecku. W postawie chłodnej uczuciowa koncentracja wyraża się poprzez zachowanie nadmiernie wymagające. Natomiast w postawie ciepłej poprzez zachowanie nadmiernie chroniące.

Zachowania nadmiernie wymagające powiązane z krytykowaniem dziecka oraz z korygowaniem jego zachowań sprzyjają kształtowaniu się następujących cech: braku wiary we własne możliwości, braku pewności siebie, lękliwości, obsesji, a także przewrażliwienia czy nawet uległości, pobudliwości i braku zdolności do koncentracji. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że dziecko, od którego się za wiele wymaga może przejawiać słabe aspiracje. Może także być podatne na frustracje czy też przejawiać brak opanowania uczuciowego³⁵.

Według M. Ziemskej³⁶ postawa nadmiernie chroniąca niesie ze sobą pewne negatywne konsekwencje. Może spowodować u dziecka m.in. opóźnienie dojrzałości emocjonalnej, jak również infantyлизм czy też opóźnienia związane z dojrzałością społeczną. Inną konsekwencją takiej postawy może

z niepełnosprawnością intelektualną: rola rodziny i szkoły, „Studia Edukacyjne”, 2011, nr 18 (23-44), s. 13.

³³ H. Liberska, *Kształtowanie się tożsamości a styl wychowania w rodzinie*, [w:] B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2007, s. 53-74.

³⁴ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 56.

³⁵ *Ibidem*, s. 83.

³⁶ *Ibidem*, s. 84.

być również całkowita zależność dziecka od matki, bierność, brak jakiegokolwiek inicjatywy, a nawet uступliwość. Z drugiej strony mogą także wystąpić zachowania typu „rozpieszczone dziecko”, do których zalicza się: nadmierna pewność siebie, poczucie zwiększonej wartości, zarozumialstwo, a także awanturniczość, tyranizowanie matki, jak również zuchwalstwo, niepowściągliwość, egoizm i nad wyraz wymagające nastawienie. W sytuacji, gdy dziecko pozostaje samo najczęściej czuje się niepewne, niespokojne oraz nieszczęśliwe.

Odnosząc się do wyników badań około 44% ojców i 41% matek nadmiernie koncentruje swoje uczucia na dziecku. Przejawia również tendencje do nadmiernej troskliwości i opieki. Z drugiej strony zachowania te mogą być racjonalne i celowe, oparte na emocjach rodziców i w konsekwencji nakierowane na ich niepełnosprawne dzieci. Z kolei 37% badanych rodziców przejawia nadmierną koncentrację na dziecku, przejawiając przy tym zbyt wygórowane wymagania, nieadekwatne do jego możliwości³⁷.

Niezwykle ważną postawą w kontaktach z dzieckiem jest dystans. W tej kwestii około 55% matek i około 30% ojców w swoich postawach rodzicielskich przejawia w skali dystansu w relacjach z dzieckiem upośredzonym pozytywne zachowania o charakterze opiekuńczo – wychowawczym. W tym przypadku wymiana wzajemnych uczuć jest nad wyraz swobodna i bez ograniczeń co z pewnością pozytywnie wpływa nie tylko na tworzenie odpowiedniej atmosfery w domu, ale także na właściwy rozwój dziecka³⁸.

Umiarkowany dystans uczuciowy przejawia około 34% matek i około 49% ojców. Duże znaczenie mają tutaj problemy dnia codziennego, które stwarzają napiętą atmosferę w środowisku domowym i negatywnie wpływają na wzajemne relacje, także w stosunku do dziecka niepełnosprawnego³⁹.

Dystans uczuciowy przejawia około 19% badanych. Wynik ten może świadczyć o zaburzeniach w okazywaniu uczuć, także dziecku niepełnosprawnemu. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że postawa rodzicielska charakteryzująca się nadmiernym dystansem uczuciowym rodziców w stosunku do ich dziecka może powodować całkowite wycofywanie się jednego z rodziców z bezpośrednich kontaktów z dzieckiem. Może również dochodzić do takich sytuacji, gdzie jeden z rodziców w ogóle nie uczestniczy w wychowaniu dziecka, w jego leczeniu i rehabilitacji⁴⁰.

Problemy, z jakimi borykają się rodzice dzieci niepełnosprawnych, presja, a także ograniczenia finansowe na rehabilitację mogą prowadzić do sytu-

³⁷ S. Cudak, *Postawy rodzicielskie wobec ...*, op. cit., s. 235.

³⁸ *Ibidem*, s. 235-236.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 237.

acji stresujących. Takie sytuacje mogą w sposób negatywny wpływać na zaspokajanie potrzeb niepełnosprawnego dziecka⁴¹.

4. Wychowanie w niepełnosprawności

W momencie, gdy rodzice dowiadują się, że ich upragnione dziecko jest nie w pełni sprawne, ich życie w jednym momencie zostaje przewartościowane⁴². Nowy członek rodziny, który jest niepełnosprawny wprowadza w swojej rodzinie wiele nieprzewidzianych wcześniej zmian, przede wszystkim w psychice każdego z jej członków, ale także w relacjach, jakie zachodzą między nimi, w sposobie funkcjonowania rodziny czy też w jej sytuacji materialnej. Warto zauważyć, że problem stanowi nie tylko choroba dziecka, ale również nowa sytuacja, w której rodzina się znalazła⁴³.

Po okresie szoku i buntu rodzice, albo godzą się z zaistniałą sytuacją, albo nie. Z czasem zaczynają tak organizować życie całej rodziny, aby we właściwy sposób wychować ich niepełnosprawne dziecko oraz przygotować je i zarazem przystosować do funkcjonowania w społeczeństwie. Wychowanie dziecka nie jest sprawą łatwą. Z dzieckiem niepełnosprawnym jest o wiele trudniej, gdyż wymaga ono specjalnego traktowania, a przede wszystkim miłości, większej cierpliwości, większego zrozumienia i szacunku, jak również poszanowania jego godności⁴⁴. Bardzo ważne jest to, by rodzice uświadomili sobie, że niezwykle istotne jest kształtowanie przez rodzinę osobowości dziecka. To od niej zależy w jaki sposób będą zaspokajane potrzeby ich niepełnosprawnego dziecka. Od nich zależy również stwarzanie odpowiednich warunków do właściwego rozwoju zarówno psychicznego, jak i fizycznego. Poprzez wymiar opiekuńczy, ale również moralny, edukacyjny i wychowawczy rodzina z jednej strony sprzyja zdrowiu i odpowiedniemu rozwojowi dziecka, ale z drugiej strony zdrowie to może zaburzyć, jak i niszczyć⁴⁵.

Rodzice bardzo często podchodzą do dziecka niepełnosprawnego, jakby było zupełnie zdrowe. Zrażają się, gdy widzą, że metody wychowawcze, które stosowali do tej pory nie przynoszą żadnych rezultatów. Próbuje znaleźć przyczynę takiego stanu rzeczy. W pewnym momencie stawiają sobie pytanie: Jakie cechy i właściwości dziecka niepełnosprawnego należy kształto-

⁴¹ K. Ćwirynkało, M. Włodarczyk-Dudka, A. Arciszewska, *Postawy rodziców wobec dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2015, nr 21 (2), s. 38

⁴² J. Bielecki, *Wychowanie szansą dla dojrzałej osobowości*, [w:] A. Grochowska (red.) *Wokół psychologii osobowości*, UKSW, Warszawa 2002, s. 56-64.

⁴³ R. Gałuszka, G. Gałuszka, *Jakość życia rodziny niepełnosprawnego dziecka zamieszkującej w środowisku wiejskim*, „Zdrowie i dobrostan. Dobrostan i społeczeństwo”, 2015, nr 2, s. 110.

⁴⁴ J. Bielecki, *Wychowanie szansą dla ...*, op. cit., s. 56-64.

⁴⁵ T. B. Kulik, *Edukacja zdrowotna w rodzinie i w szkole*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1997, s. 71.

wać i rozwijać by we właściwy sposób przygotować je do życia w społeczeństwie? Warto w tym miejscu zaznaczyć, że wychowanie dziecka z niepełnosprawnością powinno obejmować wszystkie obszary jego osobowości, jak również życia codziennego. Nie może być tak, że szczególną uwagę zwraca się na jedno, a ignoruje i nie poświęca się odpowiedniej ilości czasu na drugie.

Według E. Muszyńskiej⁴⁶ wychowanie dziecka z niepełnosprawnością powinno prowadzić do ukształtowania takich cech, jak:

- samodzielność,
- odporność emocjonalna,
- asertywność,
- zachowania prospołeczne,
- optymizm,
- samoakceptacja,

Samodzielność to nic innego jak zdolność do samodzielnego wykonywania nad wyraz prostych czynności dnia codziennego. Są to m.in.: codzienna toaleta, ubieranie się czy też jedzenie. Samodzielność to także umiejętność kierowania własnym postępowaniem, z którym wiąże się samodzielne podejmowanie decyzji. Z kolei taki rodzaj samodzielności bardzo często w literaturze przedmiotu określany jest jako autonomia. Co zatem oznacza termin „autonomia”? To osobiste, jak również samodzielne podejmowanie decyzji, które dotyczą własnego postępowania. Poziom samodzielności jest tutaj wyznaczany przez wewnętrznie sterowny zakres działań. Do takich działań można przede wszystkim zaliczyć relacje interpersonalne (komunikowanie się z innymi, podejmowanie wspólnych działań, a także rozwiązywanie konfliktów, które pojawiły się między rówieśnikami). Sposób zachowania się dziecka w sytuacji konfliktowej zależy od takich cech, jak odporność emocjonalna, komunikatywność, jak również umiejętność wyrażania swoich własnych potrzeb oraz uczuć⁴⁷.

Rodzice bardzo często niedoceniają swojego niepełnosprawnego dziecka. Zdarza się, że zbyt dużo od niego wymagają, a tym samym przeceniają jego możliwości. Jest to podstawowy błąd jeśli chodzi o wychowanie dziecka. Zbyt duża zależność, jak uważa E. Muszyńska⁴⁸ jest swoistym zagrożeniem dla wolności dziecka. Z drugiej strony przeszkadza w samodzielnym radzeniu sobie w sytuacjach życiowych. Z kolei zbyt duża niezależność dziecka może negatywnie wpływać na więź uczuciową z innymi osobami.

⁴⁶ E. Muszyńska, *Ogólne problemy wychowania w rodzinie dzieci niepełnosprawnych*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 110-142.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 112-118.

⁴⁸ *Ibidem*.

Dlatego też zarówno zależność, jak i niezależność muszą się wzajemnie uzupełniać, a temu, co warto zauważyć, nie sprzyja zbytnia opiekuńczość, która tak naprawdę jest jedną z głównych przyczyn małej skuteczności zabiegów rehabilitacyjnych. Dzieje się tak, gdyż nadopiekuńczość rodziców blokuje aktywność dziecka. Poza tym postawa nadmiernie chroniąca dziecko źle wpływa na jego usamodzielnianie się. Z drugiej strony opóźnia dojrzałość społeczną i przedłuża zależność dziecka od matki⁴⁹.

Kolejną cechą, która powinna być kształtowana w procesie wychowania dziecka niepełnosprawnego jest odporność emocjonalna. Jest to zdolność do sprawnego funkcjonowania pomimo pobudzenia emocjonalnego. Pojawia się w sytuacjach trudnych dla dziecka, a wyraża się umiejętnością ich przezwyciężenia. Trudności te mogą mieć różną formę. Może to być ból, depresja, obciążenie czy też zakłócenie. Gdy dziecko nie ma ukształtowanej odporności emocjonalnej zaczynają się pojawiać nieprawidłowości w jej właściwym funkcjonowaniu. Najczęściej występują takie nieprawidłowości, jak: depresja, apatia, agresja, lęk, a także bierność i zaniechanie wszelkich działań. Warto podkreślić, że istnieją dwie grupy czynników, które mają wpływ na zachowanie się osoby niepełnosprawnej w sytuacjach trudnych. Są to:

- rodzaj i stopień niepełnosprawności,
- cechy nabyte w okresie życia osoby nie w pełni sprawnej.

Rodzice, by ukształtować odporność emocjonalną swojego niepełnosprawnego dziecka winni uczyć go sposobów pokonywania życiowych przeszkód, jak i znoszenia negatywnych stanów emocjonalnych, które są wynikiem sytuacji trudnych. Bardzo ważne w takiej sytuacji są czynniki dotyczące życia rodzinnego. To przede wszystkim sposoby reagowania rodziców na życiowe trudności, ich postawy w stosunku do dziecka, organizacja życia rodzinnego, jak również relacje interpersonalne między członkami rodziny. Duże znaczenie ma tutaj także osobowość dziecka i jej cechy, do których można zaliczyć: optymizm, samoakceptację, a także prospołeczność⁵⁰.

Asertywność to cecha, która również powinna być ukształtowana u niepełnosprawnego dziecka, tak samo jak zachowania prospołeczne. Czym jest i jedno i drugie? Asertywność to posiadanie i wyrażanie bez agresji własnego zdania, emocji i postaw, które nie naruszają zarówno praw, jak i psychicznego terytorium innych ludzi. To także obrona własnego zdania i własnych praw w sytuacjach społecznych⁵¹. Zachowania prospołeczne to nic innego, jak zachowania na rzecz drugiego człowieka z uwzględnieniem tolerancji, poszanowania jego godności i dobra. To także pomaganie potrzebującym.

⁴⁹ M. Ziemska, *Postawy ...*, op. cit., s. 134.

⁵⁰ E. Muszyńska, *Ogólne problemy ...*, op. cit., s. 118-123.

⁵¹ M. Król-Fijewska, *Trening asertywności*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1993, s. 10.

Warunkiem tego typu zachowań jest zrozumienie nie tylko potrzeb drugiego człowieka, ale i jego oczekiwań z uwzględnieniem norm właściwego postępowania. Niezwykle istotna jest tutaj umiejętność odróżniania dobra od zła. Kontakty z innymi powinny umożliwiać podtrzymywanie tych wartości, które są dla osoby asertywnej bardzo ważne i cenione przez ogół społeczeństwa⁵².

Asertywność, jeśli chodzi o osoby niepełnosprawne jest bardzo ważna, gdyż bardzo często współpracują one i współdziałają z innymi osobami. Niekiedy są od nich zależne w każdym aspekcie życia. Według J. Bieleckiego: „we współpracy z innymi, osoba niepełnosprawna powinna posiadać zdolność do hamowania swoich zachowań sprzecznych z obowiązującymi normami w danym kręgu kulturowo – społecznym”⁵³. Brak asertywności bardzo często jest dużym problemem dla osób, które są niepełnosprawne. Niekiedy boją się prosić o pomoc, gdyż są przekonane o tym, że ich potrzeby i uczucia są najmniej ważne. Boją się odrzucenia i upokorzenia. Zdarza się, że dziecko z niepełnosprawnością czuje się gorsze i mniej wartościowe od swoich rówieśników. Innym problemem jest to, że nie zna swoich praw i nie potrafi się komunikować przeciwstawić. Warto zaznaczyć, że potrzeba bycia asertywnym pojawia się w wielu życiowych sytuacjach, nie tylko u dzieci niepełnosprawnych. Sytuacje te mają negatywny wpływ na samopoczucie. Z drugiej strony przyczyniają się do powstawania nieprawidłowych zachowań, które pogarszają sytuację społeczną dziecka, a nawet negatywnie wpływają na jego stan psychiczny.

Rodzice w procesie wychowania dziecka niepełnosprawnego szczególną uwagę powinni skupić na sposób wyrażania własnego gniewu oraz zakłopotania. Niezwykle ważna jest również umiejętność odpierania krytyki, przyjmowania odmowy, a także umiejętność samego odmawiania i zwracania się do innych o pomoc⁵⁴.

Niezwykle istotną cechą, która powinna być ukształtowana u dzieci w procesie wychowania jest optymizm. Bardzo często, choć nie zawsze występuje razem z odpornością emocjonalną. Optymizm bardzo pomaga w byciu odpornym. Osoby z optymistycznym podejściem do życia są szczęśliwe i pełne energii. Pozytywne aspekty potrafią wyciągnąć nawet z sytuacji dla nich krytycznych. Według M. E. P. Seligman⁵⁵ podstawą i zarazem podłożem optymizmu jest przede wszystkim sposób myślenia o przyczynach tego co nas w życiu spotyka. To sposób wyjaśniania zdarzeń negatywnych. Składają

⁵² J. Bielecki, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie i jego wychowanie*, „Fides Et Ratio – Kwartalnik Naukowy Towarzystwa Uniwersyteckiego”, 2013, nr 3 (15), s. 117.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 118.

⁵⁵ M. E. P. Seligman, *Optymistyczne dziecko*, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1997, s. 77.

się na to następujące czynniki: stałość, zasięg oraz personalizacja. Osoby myślące optymistycznie uważają, że porażka jest chwilowa, ma krótki zasięg, a jej przyczyny są tylko chwilowe. Takie podejście daje człowiekowi nadzieję na to, że następnym razem na pewno się uda i podjęte działania przyczynią się do osiągnięcia pełnego sukcesu. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że optymizm jest cechą, którą nabywamy w drodze życiowych doświadczeń, a także dzięki sposobom interpretowania niepowodzeń dnia codziennego. Dziecko podejścia do problemów i ich interpretowania, w pierwszej kolejności uczy się od swoich rodziców. To oni przekazują swoim dzieciom odpowiednie wzorce. Są pierwszymi nauczycielami, którzy pokazują niepełnosprawnemu dziecku sposoby radzenia sobie z niepowodzeniami. Według cytowanego wyżej autora ważnym aspektem w procesie kształtowania optymizmu są wartości mające charakter religijny⁵⁶.

Samoakceptacja jest czynnikiem równie ważnym co optymizm. Jest jednym ze składników samowiedzy⁵⁷. J. Kozielecki⁵⁸ uważa, że samoakceptacja jest zgeneralizowaną, pozytywną postawą wobec siebie, która obejmuje zarówno aspekty poznawcze, jak i emocjonalne. Wyrazem samoakceptacji jest „lubienie” siebie, co w gruncie rzeczy skutkuje pozytywnym podejściem do innych ludzi. Dziecko, którego niepełnosprawność nie jest akceptowana przez rodziców, tak samo nie będzie swojej niepełnosprawności akceptowało. Aby tak się nie stało rodzice powinni przede wszystkim skupić się na tym, aby ich dziecko w pierwszej kolejności zdobyło takie umiejętności jak:

- realistyczne ocenianie swoich wad i zalet,
- pozytywna ocena swoich możliwości,
- stworzenie takiego systemu własnych wartości, w którym niepełnosprawność nie będzie bezpośrednio dotyczyła wartości naczelnych⁵⁹.

Powyższe umiejętności mogą być kształtowane na wiele sposobów. Jednym z nich jest stworzenie dziecku możliwości do przeżycia sukcesu (oczywiście osiągniętego na miarę jego możliwości). Innym, nad wyraz ważnym sposobem jest zapewnienie dziecku pozytywnych relacji z otoczeniem. Dla dziecka niepełnosprawnego ważne są kontakty z innymi. Dzięki nim czuje się ono pewnie, nie odczuwa tego, że jest „inne”, gdyż jest przez innych rozumiane i akceptowane.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 79.

⁵⁷ G. Rudkowska, *Osobowość – koncepcje, struktury o rozwój*, [w:] W. Pilecka (red.), G. Rudkowska, L. Wrona, *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1998, s. 262.

⁵⁸ J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa 1986, s. 118.

⁵⁹ E. Muszyńska, *Ogólne problemy ...*, op. cit., s. 131-135.

Zakończenie

Na podstawie powyższego tekstu śmiało można stwierdzić, że dziecko niepełnosprawne w rodzinie przewraca do góry nogami całą jej strukturę. Wszystkie aspekty życia są podporządkowane dziecku. Rodzice by w odpowiedni sposób je wychować i zaakceptować jego niepełnosprawność muszą stoczyć nierówną walkę z samym sobą. Muszą się przekonać, że niepełnosprawność wcale nie musi przekreślać tego wszystkiego, co w dziecku pokładano. Oczywiście dziecko z niepełnosprawnością wymaga o wiele więcej pracy i uwagi, w szczególności jeśli chodzi o jego leczenie i rehabilitację, ale z czasem może również przynieść wiele radości i satysfakcji.

Rodzice dzieci niepełnosprawnych tak naprawdę są cichymi bohaterami, którzy każdego dnia zmagają się z wieloma problemami. W ich życiu jest wiele chwil zwątpienia, ale gdy wstaje kolejny dzień powtórnie wstają z kolan by walczyć o dobro swojego dziecka. Bo przecież chodzi o ich dziecko.

Bibliografia:

1. Bielecki J., *Wychowanie szansą dla dojrzałej osobowości*, [w:] A. Grochowska (red.) *Wokół psychologii osobowości*, UKSW, Warszawa 2002.
2. Boczar K., *Młodzież umysłowo upośledzona w rodzinie i w środowisku pracy*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1982.
3. Karwowska M., *Rodzice w trudnej sytuacji wychowania dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, [w:] Z. Janiszewska–Nieścioruk (red.), *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Impuls, Kraków 2005.
4. Kawula S., *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.
5. Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa 1986.
6. Król-Fijewska M., *Trening asertywności*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1993.
7. Kulik T. B., *Edukacja zdrowotna w rodzinie i w szkole*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1997.
8. Liberska H., *Kształtowanie się tożsamości a styl wychowania w rodzinie*, [w:] B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2007.
9. Mrugańska K., *Rodzice i dzieci*, [w:] H. Olechnowicz (red.), *U źródeł rozwoju dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1988.
10. Muszyńska E., *Ogólne problemy wychowania w rodzinie dzieci niepełnosprawnych*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.

11. Nowak S., *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] J. Doroszevska, *Pedagogika specjalna. Podstawowe problemy teorii i praktyki. Tom I*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1981.
12. Nowak S. (red.), *Teorie postaw*, PWN, Warszawa 1973.
13. Ostrowska A., Sikorska J., Gonciarz B., *Wpływ transformacji społeczno-ekonomicznej na sytuację życiową i aktywność osób niepełnosprawnych w latach 90.*, [w:] Z. Kawczyńska-Butrym (red.) *Problemy opieki i środowisko życia osób niepełnosprawnych*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn 2001.
14. Porter B. M., *Measurement of Parental Acceptance of Child*, [w:] M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1969.
15. Rudkowska G., *Osobowość – koncepcje, struktury o rozwój*, [w:] W. Piłęcka (red.), G. Rudkowska, L. Wrona, *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1998.
16. Sekułowicz M., *Problemy funkcjonowania matek i ojców dzieci z niepełnosprawnościami*, [w:] Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak (red.), *Edukacyjne i rehabilitacyjne konteksty rozwoju osób z niepełnosprawnościami w różnych okresach ich życia*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
17. Seligman M. E. P., *Optymistyczne dziecko*, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1997.
18. Sękowski A. E., *Psychologiczne determinanty postaw wobec inwalidów*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994.

Czasopisma:

1. Barłóg K., *Poczucie sensu życia rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną*, „Kultura-Przemiany-Edukacja”, 2017, tom V.
2. Bielecki J., *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie i jego wychowanie*, „Fides Et Ratio – Kwartalnik Naukowy Towarzystwa Uniwersyteckiego”, 2013, nr 3 (15).
3. Cudak S., *Postawy rodzicielskie wobec dziecka niepełnosprawnego w rodzinie*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2007, nr 3-4 (36-37).
4. Cunningham C., *Dzieci zespołem Down*, [w:] S. Cudak, *Postawy rodzicielskie wobec dziecka niepełnosprawnego w rodzinie*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2007, nr 3-4 (36-37).
5. Ćwirynkało K., Włodarczyk–Dudka M., Arciszewska A., *Postawy rodziców wobec dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2015, nr 21 (2).

6. Gadulska M., *Postawy społeczeństwa wobec osób z niepełnosprawnościami w ujęciu historycznym i współczesnym*, „Seminare. Poszukiwania naukowe”, 2008, tom 25.
7. Gałuszka R., Gałuszka G., *Jakość życia rodziny niepełnosprawnego dziecka zamieszkującej w środowisku wiejskim*, „Zdrowie i dobrostan. Dobrostan i społeczeństwo”, 2015, nr 2.
8. Karwowska M., Albrecht M., *Niepełnosprawność dziecka przyczyną rozpadu czy spójności rodziny?* „Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”, 2008, nr 3 (13-26).
9. Płopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, [w:] K. Ćwirynkało, M. Włodarczyk–Dudka, A. Arciszewska, *Postawy rodziców wobec dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2015, nr 21 (2).
10. Przetacznik-Gierowska M., Włodarczyk Z., *Psychologia wychowania*, [w:] K. Ćwirynkało, M. Włodarczyk–Dudka, A. Arciszewska, *Postawy rodziców wobec dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2015, nr 21 (2).
11. Steller Ż., *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] M. Rękosiewicz, A. I. Brzezińska, *Kształtowanie się tożsamości w okresie dzieciństwa i dorastania u osób z niepełnosprawnością intelektualną: rola rodziny i szkoły*, „Studia Edukacyjne”, 2011, nr 18 (23-44).
12. Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, [w:] K. Ćwirynkało, M. Włodarczyk–Dudka, A. Arciszewska, *Postawy rodziców wobec dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2015, nr 21 (2).

Akty prawne:

Art. 2 ust. 10 ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz. U. 1997, Nr 123, poz. 776 z późn. zm.).

Daniela Żuk
Edyta Ledzion-Gawrońska

KOMPETENCJE NAUCZYCIELI A WSPÓŁCZESNY RYNEK PRACY

Streszczenie

Artykuł dotyczy szeroko rozumianych kompetencji zawodowych nauczycieli w aspekcie współczesnego rynku pracy, zawiera charakterystykę pojęcia kompetencji, czynniki wpływające na rozwój kompetencji i kwalifikacji nauczycieli.

Słowa kluczowe: kompetencje, kwalifikacje, rynek pracy.

Teachers' competencies and the contemporary work market

The article deals with broadly understood professional competences of teachers in the aspect of the modern labor market, contains the characteristics of the concept of competences factors influencing the development of teachers' competences and qualifications.

Key words: competences, qualifications, labor market.

Znaczenie kompetencji we współczesnym świecie

Zmiany zachodzące w modelu gospodarczym państwa, wszelkie innowacje technologiczne, a także szybki przyrost wiedzy i informacji to czynniki, które wymuszają zmiany w strukturze zatrudnienia oraz strukturze kompetencji zawodowych, jakie są potrzebne do wykonywania określonej pracy.

Postęp cywilizacyjny - techniczny, rozwój nowych modeli zarządzania w sferze wiedzy i kultury pracy, a także zwiększanie tempa pracy i życia sprawiają, że uwzględnienia wymagają kompetencje istotne z punktu widzenia treści, rodzaju i zakresu pracy, a jednocześnie przez wzgląd na ewolucję wykonywania pracy i zawodu. Pracownik w ciągu swojego życia kilkakrotnie zmienia miejsce zamieszkania, stanowisko czy nawet zawód bądź zakres obowiązków w ramach tego samego zawodu. W takiej sytuacji istotna staje się elastyczność i mobilność w adaptowaniu się do zmieniających się oczekiwań. W wykonywaniu wielu zawodów niezbędne stają się szerokie zdolności interpersonalne, a także kompetencje praktyczno - techniczne. Integracja wiedzy oraz umiejętności z wielu dziedzin zwiększają możliwości wykony-

wania pracy na różnych stanowiskach, a także zdobywania i utrzymywania zatrudnienia.

Taka sytuacja pozostaje aktualna również dla zawodu nauczyciela, której kształt jest współcześnie determinowany zmianami na rynku pracy. Nauczyciele nie są już tylko źródłami wiedzy, ale w swojej codziennej pracy powinni zainteresować uczniów daną dziedziną nauki, w ciekawy sposób przedstawiać wiedzę, a także aktywizować do wspólnej aktywności naukowej. To wszystko wymaga dostosowania się ze strony nauczycieli do wymogów, które w pewien sposób zostają narzucone przez współczesny rynek pracy, który wymaga od nich kształtowania w uczniach aktywności intelektualnej i samodzielności w rozwiązywaniu problemów, a z drugiej strony są determinowane przez wymagania ze strony uczniów i rodziców, którzy oczekują nowoczesnego podejścia do nauczania.

W literaturze przedmiotu nie istnieje jedna spójna definicja kompetencji. Autorzy nie są także zgodni odnośnie pojęcia kompetencji oraz zarządzania nimi. Jest to bowiem charakterystyczne dla pojęć z zakresu nauk społecznych. Definicje te jednak nie mają kluczowego znaczenia dla procesu zarządzania kompetencjami zawodowymi, bowiem ważniejsza w tym zakresie jest skuteczność funkcjonowania określonego modelu, niż konstruowanie rozwiniętej oraz spójnej definicji.

Dla pełnego zrozumienia terminu kompetencji, niezbędne jest poznanie podstawowych jego cech, do których zalicza się związek kompetencji z zadaniami, mierzalność, zmienność oraz współzależność. Kompetencje nie istnieją zatem bez zadań, z którymi są powiązane. Oznacza to, że jedynie podczas obserwacji efektywnego wykonywania określonego zadania, możliwe jest bezpośrednie wnioskowanie o posiadaniu jakiejkolwiek kompetencji i na odwrót. Z tego, że dana osoba posiada kompetencje można wnioskować, że jest ona w stanie wykonać powierzone jej zadania.

Związek taki stanowi relację typu „wiele do wielu”, bowiem jedno zadanie najczęściej wymaga wiele kompetencji. Kompetencja z kolei jest najczęściej istotna dla więcej, niż jednego zadania. Zadania te są z kolei wykonywane na określonych stanowiskach pracy oraz dla określonych ról organizacyjnych¹.

Związek kompetencji z zadaniami jest także determinowany poprzez ich zmienność. Powiązane z zadaniami oraz zmieniające się kompetencje są opisywane poprzez poziom przyswajania kompetencji, dzięki czemu mają

¹ T. Rostowski, *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*, Wyd. Difin, Warszawa 2004, s. 41.

one charakter mierzalny. Oznacza to, że możliwe staje się określenie schematów zachowań, jakie pozwalają na określenie stopnia przyswojenia danej kompetencji. Jeśli dla każdego z obszarów kompetencji oraz wszystkich jej poziomów istnieją określone schematy zachowań, wówczas ocena staje się bardziej obiektywna, a jednocześnie bardziej użyteczna².

Podział kompetencji ze względu na stopień ogólności ma dwojaki charakter. W pierwszym przypadku odbywa się podział na kompetencje zawodowe oraz stanowiskowe. Dla zawodów i poszczególnych stanowisk mogą zostać przyjęte pożądane kompetencje. Kompetencje zawodowe są najczęściej bardziej syntetyczne oraz mogą być powiązane z ogólnymi przekonaniami społeczeństwa odnośnie pożądanych kompetencji w zawodzie, bądź zaleceniami organizacji rządowych i pozarządowych. Stanowiska są najczęściej powiązane z określoną strukturą, a zatem opłacalne będzie zazwyczaj także zdefiniowanie podobnej struktury dla kompetencji stanowiskowych w celu ich lepszego opisanie oraz ustrukturyzowania.

Zgodnie z drugim podziałem, wyróżnia się kompetencje uniwersalne, specyficzne oraz osobiste. Kompetencje uniwersalne mają wspólny charakter dla organizacji, stanowisk bądź pracowników. Kompetencje specyficzne występują dla organizacji, która działa w określonym środowisku, dla konkretnego stanowiska pracy oraz dla indywidualnych kompetencji pracownika. Kompetencje osobiste odnoszą się następnie do pracowników i są istotne z punktu widzenia pracy, jaką wykonują³.

Kompetencje są wskaźnikiem, pozwalającym ocenić możliwości oraz zdolności ludzi do realizacji określonych celów, a pracownikom umożliwia zrozumienie oczekiwań ze strony przedsiębiorstwa.

Czynniki rozwoju kompetencji pracowników co do zasady można podzielić na przedmiotowe, podmiotowe i relacyjne, czyli podmiotowo – przedmiotowe. W zakres warunków o charakterze przedmiotowym wlicza się następujące rodzaje uwarunkowań⁴: historyczne, polityczne, ekonomiczne, techniczne, kulturowe, społeczne. W zakresie warunków o charakterze podmiotowym wymienia się następujące rodzaje uwarunkowań⁵: biologiczne

² A. Rakowska, *Kompetencje menedżerskie kadry kierowniczej we współczesnych organizacjach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007, s. 52-54.

³ A. Rakowska, *Kompetencje menedżerskie kadry kierowniczej we współczesnych organizacjach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007, s. 52-54.

⁴ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2010, s. 205-206.

⁵ A. Wąsowska – Bąk, D. Górecka, *Rozwój kompetencji pracowników. Przewodnik dla menadżerów i specjalistów HR*, Warszawa 2014, s. 59-63.

wynikające z genetyki organizmu oraz psychologiczne obejmujące działalność i doświadczenie jednostki.

Do ostatniej grupy, jaką są uwarunkowania relacyjne, inaczej przedmiotowo – podmiotowe, które akcentują w głównej mierze celową, świadomą i skuteczną aktywność jednostki, podejmowane przez nią działania, które zmierzają do osiągnięcia zakładanego celu i samorealizacji. Jedynie aktywna postawa prezentowana przez podmiot wobec otoczenia może przyczynić się do rozwoju kompetencji jednostki. Wszelkie przejawy bierności z kolei przynoszą skutek odwrotny⁶.

Poprzez stosowanie różnego rodzaju form kształcenia oraz stymulowania rozwoju pracowników możliwe staje się osiągnięcie takiego poziomu kompetencji, jaki jest wymagany na wyższych stanowiskach. To z kolei otwiera pracownikowi dalszą drogę rozwoju zawodowego.

Rozwój kompetencji pracowników jest inicjowany zarówno z organizacji, jak i z samego pracownika. Szybkość rozwoju jest uzależniona od wielu czynników, gdzie przykładem jest choćby staż pracy czy rodzaj wykonywanej pracy. Z tego właśnie względu bardzo ważne jest zindywidualizowanie w ramach organizacji programów o charakterze rozwojowym⁷.

Kwalifikacje i kompetencje nauczycieli

Kwalifikacje zawodowe obejmują swoim zakresem umiejętności, wiadomości oraz cechy psychofizyczne potrzebne do wykonywania danego zawodu. Kwalifikacje zawodowe są zawsze potwierdzane określonym certyfikatem. W literaturze przedmiotu wyodrębnia się cztery podstawowe rodzaje kwalifikacji zawodowych, jak⁸:

- kwalifikacje ponadzawodowe, będące podstawowym wymaganiem potrzebnym w każdej pracy, zarówno zawodowej, jak i w pracach pozazawodowych;
- kwalifikacje ogólnie zawodowe, które są charakterystyczne dla pewnej sfery zawodów, na jakie składa się najczęściej grupa zawodów;
- kwalifikacje podstawowe dla danego zawodu, które są przyporządkowane do określonego zawodu oraz zawierają zasadnicze umiejętności niezbędne do efektywnego wykonywania zadań;

⁶ A. Rakowska, *Kompetencje menedżerskie kadry kierowniczej we współczesnych organizacjach*, Lublin 2007, s. 79-86.

⁷ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Warszawa 2010, s. 205-206.

⁸ C. Banach, *Nauczyciel* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wyd. Żak, Warszawa 2004, s. 548-553.

- kwalifikacje specjalistyczne, które stanowią o umiejętnościach dodatkowych, jakie są specyficzne dla zawodu, które powinny być utożsamiane ze specjalizacjami zawodowymi bądź specjalnymi zakresami pracy.

Nawiązując do grupy zawodowej nauczycieli przyjąć należy, że kwalifikacje ponadzawodowe będą jednoznaczne z pasją, poczuciem posłannictwa oraz pozytywnym nastawieniem do zawodu, towarzyszyć im będzie umiejętność wykorzystania całości doświadczenia osobowego, a nie tylko kwalifikacji o charakterze instrumentalnym, czyli ogólnie zawodowych⁹.

Jako podłoże podstawowych kwalifikacji wskazuje się wiedzę merytoryczną na temat procesu kształcenia, a kwalifikacjami specjalistycznymi będzie znajomość specyficznego charakteru pracy nauczyciela, czyli świadomość, że osoba taka działa w sytuacjach niepowtarzalnych, zawsze otwartych oraz nieschematycznych, a także, że jej praca ma wymiar komunikacyjny¹⁰.

Pomimo wielu stałych elementów oraz wytwarzanych przez nie pozorów stabilności, sytuacje edukacyjne mają niepowtarzalny charakter, bowiem w każdej z nich nauczyciel ma do czynienia nie z rzeczami, ale z ludźmi. Uczeń, aby pojmować go jako osobę stanowi całość indywidualną, niepowtarzalną i nie można przewidzieć, przed jakim zadaniem zostanie postawiony przez niego nauczyciel, jaki problem zada mu do rozwiązania jako osoba zdana na jego pomoc oraz jako osoba, której nauczyciel pomaga w rozwoju.

Doświadczenie zawodowe nauczycieli, będąc nawet najbardziej bogate zawsze okazuje się prowizoryczne oraz niepełne w obliczu faktu, że każdy z uczniów jest inny i że każdy osobno z dnia na dzień staje się kimś innym, zmieniając się i rozwijając w kierunku niemożliwym do ścisłego zaplanowania i przewidzenia.

Praca taka pomimo, że stanowi efekt zmiany, jaka dokonuje się w osobowości ucznia nie stanowi jednak działania technicznego. Nie jest to też działanie, jakie podlegałoby nakazom racjonalności instrumentalnej, opierającej się na logice celu i środka, ale jest działaniem podlegającym imperatywom racjonalności komunikacyjnej, która odwołuje się do etyki mowy i logiki dialogu¹¹.

⁹ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wyd. PWN, Warszawa 2004, s. 294.

¹⁰ B.D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wyd. Edytor, Toruń 1998, s. 160-161.

¹¹ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wyd. PWN, Warszawa 2004, s. 294-295.

Kompetencje zawodowe, są zdolnością do wykonywania czynności w zawodzie dobrze bądź skutecznie, zgodnie ze standardami, jakie są wymagane na danym stanowisku. Jest to pojęcie szersze od kwalifikacji, bowiem obejmuje zarówno niezbędne do wykonywania zawodu kwalifikacje, jak i zdolność przystosowania się do nowych sytuacji, które wymagają wiele własnej inicjatywy oraz zaangażowania i prowadzą do skutecznego działania¹².

S. Dylak wymienia trzy grupy kompetencji zawodowych nauczycieli, do których zalicza¹³:

- kompetencje bazowe, jakie pozwalają na skuteczne porozumiewania się, czyli między innymi niezbędny poziom rozwoju intelektualnego oraz moralnego, wymagany poziom rozwoju społecznego, a także zdolność do przestrzegania i przyswajania określonych zasad społecznych i etycznych;
- kompetencje konieczne, które pozwalają na wypełnianie przypisanych zadań edukacyjnych, do jakich zalicza się kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne nabywane podczas kształcenia zawodowego;
- kompetencje pożądane, jakie mogą, ale nie muszą znajdować się w profilu zawodowym danego nauczyciela, jak przykładowo umiejętność gry na instrumencie czy zaangażowanie społeczne.

Kompetencje zaliczone do grupy koniecznych wyraźnie odnoszą się do popularnej koncepcji kompetencji nauczycielskich sformułowanej przez R. Kwaśnicę. Autor ten opiera podział kompetencji nauczyciela o koncepcję tak zwanych dwóch racjonalności, która dotyczy tego, że doświadczenie ludzkie jest tworzone w dwóch sferach znaczeń, czyli w obszarze wiedzy praktyczno - moralnej oraz w sferze wiedzy technicznej. Na takiej podstawie zaproponowano następujący podział kompetencji nauczyciela¹⁴:

1) praktyczno-moralne, do których należą:

- kompetencje interpretacyjne, jakie pozwalają dostrzegać świat jako rzeczywistość, która wymaga ciągłej interpretacji, nieustannego wydobywania na jaw jej sensu; kompetencje tego rodzaju umożliwiają

¹² C. Banach, *Nauczyciel* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wyd. Żak, Warszawa 2004, s. 548–553.

¹³ S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wyd. Żak, Warszawa 2004, s. 559.

¹⁴ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wyd. PWN, Warszawa 2004, s. 300-301.

zadawanie pytań dzięki, którym pojmowanie świata staje się zadaniem bez końca;

- kompetencje moralne, czyli zdolność do prowadzenia refleksji moralnej, a nie tylko wiedza na temat norm i nakazów moralnych; kompetencje tego rodzaju są zawarte w pytaniach na temat prawomocności moralnej naszego postępowania;
- kompetencje komunikacyjne, czyli zdolność do pozostawania w dialogu z innymi oraz z samym sobą, zdolność do dialogowego sposobu bycia, gdzie dialog nie jest rozumiany jedynie jako zdolność prowadzenia dyskusji, a raczej rozmowa, która przełamuje anonimowość wypowiedzi i jest próbą rozumienia siebie i tego, co nas otacza;

2) kompetencje techniczne, do których zalicza się:

- kompetencje postulacyjne, inaczej normatywne, pojmowane jako umiejętność opowiadania się za określonymi celami, umiejętność identyfikowania się z nimi; kompetencje takie mogą oznaczać naśladowanie celów osiągniętych przez innych, ale w głównej mierze wybór celów zgodnych z zaakceptowaną rolą lub zdolność ustanawiania celów indywidualnych;
- kompetencje metodyczne, czyli inaczej umiejętność działania zgodnie z regułami określającymi optymalny porządek określonych czynności; jako treść takich reguł wskazuje się przepis wskazujący na to, co i w jakiej kolejności należy wykonywać, aby osiągnąć zakładany cel;
- kompetencje realizacyjne, które są rozumiane jako umiejętność doboru odpowiednich środków, a także tworzenia takich warunków, jakie sprzyjają osiągnięciu celu; nauczycielowi służą one do opracowanie materiału nauczania i organizowania czasu, przestrzeni oraz uczestników procesu dydaktycznego w sposób, który będzie zapewniał skuteczność działania.

Autor ten wskazuje na konieczność prymatu pierwszej grupy kompetencji, czyli praktyczno - moralnych, ponad technicznymi. Według niego, zasadniczą wadą polskich nauczycieli jest sytuacja przeciwna, czyli prymat kompetencji technicznych, które są rozumiane wąsko, jako metodyczno - realizacyjne¹⁵.

Kompetencje, w przeciwieństwie do specjalistycznej wiedzy oraz umiejętności zawodowych stanowią podstawę skutecznego działania w szerokim

¹⁵ Tamże, s. 309-313.

zakresie stanowisk. Współczesny system pracy coraz częściej docenia znaczenie kompetencji, także w zawodzie nauczyciela, przekładających się w sposób bezpośredni na realizowane przez niego zadania zawodowego.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli wobec wymagań rynku pracy

Funkcjonowanie rynku pracy stanowi istotny warunek oraz czynnik rozwoju gospodarki. Rynek pracy powinien zatem jednocześnie realizować cele społeczne, jak prawo człowieka do pracy.

Rynek pracy nie jest statycznym wytworem, bowiem podlega on ciągłym zmianom oraz przekształceniom. W jego ramach funkcjonuje wiele różnych procesów, zjawisk i zależności¹⁶.

Współczesna gospodarka jest układem czterech podsystemów, czyli informacyjnego, przepływów kapitałowych, sieci transnarodowych korporacji i tradycyjnego rynku towarów i usług. Systemy tego rodzaju nie działają w sposób automatyczny, ale są wzajemnie powiązane. Dynamiczny oraz różnokierunkowy przebieg procesów o charakterze społeczno-gospodarczym jest wynikiem zależności oraz sprzężeń, jakie zachodzą pomiędzy wskazanymi podsystemami¹⁷.

Z epoki cywilizacji przemysłowej świat wkroczył w erę cywilizacji informacyjnej. Nowe wymogi, jakie są stawiane gospodarce ze strony otoczenia zewnętrznego wynikają z zasadniczych przemian, które wiążą się z dominacją wszelkich koncernów ponadnarodowych w konkurencji światowej, a w szczególności z tym, iż w kierunku rewolucji naukowo-technicznej wiedza stała się samodzielnym czynnikiem wytwórczym o znaczeniu podstawowym. Trwa wówczas wyścig innowacyjny, jaki nadaje nowy kształt konkurencji rynkowej. Ta z kolei przemienia się w konkurencję pomiędzy wielkimi organizacjami. W obliczu deregulacji prawa antymonopolowego ma miejsce wzmożony proces tworzenia mega fuzji oraz przejęć. Dokonuje się proces łączenia wielkich firm w giganty, jakie opanowują gospodarkę na świecie.

Postępująca globalizacja, robotyzacja, informatyzacja oraz procesy integracyjne na świecie co do zasady zmieniają podstawy, jakie warunkują przyszły rozwój społeczeństw. Globalizacja oraz rozstrzygająca się rola wiedzy oraz kapitału intelektualnego, spadek znaczenia pracy w warunkach roz-

¹⁶ W. Jarmołowicz, M. Knapińska, *Współczesne teorie rynku pracy a mobilność i przepływy pracowników w dobie globalizacji*, Zeszyty Naukowe Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego 2011, nr 9, s. 123-142.

¹⁷ *Globalizacja – pomiędzy polityką a ekonomią. Wybrane aspekty*, pod red. D. Karnowskiej, M. Szatlach, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 101–102.

woju społeczeństwa informacyjnego są głównymi zmianami, jakie następują we współczesnym świecie. Szybki postęp oraz dyfuzja nowych rozwiązań technologicznych, jakim towarzyszą nowe formy organizacji pracy prowadzą do zmian w strukturze jakościowej popytu na pracę. Zmniejszeniu ulega zapotrzebowanie na kadry nisko wykwalifikowane, a zwiększa się popyt na osoby o wysokich kwalifikacjach, co stanowi nieodłączny element przemian na rynku pracy.

Podkreślenia wymaga jednak to, że przez wzgląd na przyspieszenie technologiczne, rosnące powiązania międzynarodowe, a także niestabilne i dynamicznie zmieniające się reakcje popytu na pracę należy spodziewać się postępującej dynamizacji rynku pracy oraz wzrostu niepewności w sferze dostosowania struktury popytu do struktury podaży pracy. Zasadniczymi czynnikami przewyżającymi takie dysproporcje są inwestycje w kapitał ludzki, a także wzrost liczby osób z wyższym wykształceniem, bowiem osoby takie charakteryzują się większą mobilnością oraz umiejętnościami o charakterze adaptacyjnym.

Przejście od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa wiedzy nie pozostało bez wpływu na rynek pracy. W długim okresie ma miejsce zmiana struktury zatrudnienia na korzyść pracowników posiadających wysokie kwalifikacje i dotyczy to wszystkich dziedzin gospodarki. Nie oznacza to jednak, że zupełnie zaniknie popyt na pracowników niewykwalifikowanych, ale będzie się on zmniejszał.

W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele scenariuszy odnoszących się do wpływu społeczeństwa wiedzy na stan zatrudnienia oraz istotę pracy. W wielu wypowiedziach zauważalne jest nastawienie katastroficzne, a w innych odczuwany jest wyraźnie pozytywny stosunek do takiego problemu. Najbardziej katastroficzna wizja wpływu procesów zachodzących we współczesnym świecie na rynkach pracy została sformułowana przez J. Rifkina. Według niego, postępujące procesy globalizacyjne, a w szczególności rewolucja przemysłowa oparta na rewolucji naukowo-technicznej skutkować będą dramatycznym spadkiem popytu na pracę. Autor ten wskazuje, że o ile pierwsza rewolucja przemysłowa skutkowałą zmianą sposobu produkcji i stopniowym zastępowaniem maszynami pracy fizycznej człowieka, o tyle współczesne nowe technologie informatyczne i automatyczne zastępują ludzki umysł. Inteligentne maszyny eliminować będą pracę ludzką z pro-

cesu produkcji i usług. W opinii tego autora za kilkadziesiąt lat do wykonywania pracy wytwórczej potrzebne będzie jedynie 5% siły roboczej¹⁸.

Wielu ekonomistów nie zauważa jednak zagrożeń w postępujących procesach globalizacji. W ich opinii zjawisko to jest silnie związane z postępem technicznym i technologicznym, stając się motorem wszelkich zmian, jakie są korzystne dla jednostek oraz całych grup społecznych, zwiększając możliwości uzyskania wysokich dochodów z pracy, poprawiając jakość życia, wpływając na skrócenie czasu pracy i wydłużenie czasu wolnego, a także prowadząc do zmniejszania zanieczyszczenia środowiska oraz poprawy warunków zdrowotnych¹⁹.

Odnosząc się do zawodu nauczyciela wskazać należy, że zmiany takie w sposób bezpośredni ich nie dotyczą. Jednak zmiany na rynku pracy determinują zmiany w kształcie wymogów wobec nauczycieli, bowiem ich kwalifikacje i kompetencje muszą być dostosowane do zmieniającego się rynku pracy. To oni bowiem edukują nową siłę roboczą, stwarzając podstawy do dalszego kształcenia się społeczeństwa.

Na współczesnym rynku pracy oczekuje się pracowników charakteryzujących się wysokim poziomem aktywności zawodowej, świadomych potrzeb własnego rozwoju zawodowego na zasadach uczenia się przez całe życie, a także przygotowujących się do systematycznego opanowywania nowych ról społeczno-ekonomicznych, dodatkowych kompetencji, podwyższania tych dotychczasowych, a nawet całkowitego przekwalifikowania się²⁰.

Nauczyciele zawsze posiadali pełną tego świadomość oraz uznawali doksztalcenie i doskonalenie zawodowe jako istotny czynnik własnego rozwoju. Celem doksztalcenia oraz doskonalenia staje się nie tylko zapobieganie inflacji wiedzy czy umiejętności nauczycielskich, ale także utrzymanie ich na określonym poziomie, który w danej chwili jest uznawany za wystarczający. Istotne znaczenie ma także podwyższanie kwalifikacji oraz dostosowywanie ich do zmieniających się warunków pracy²¹.

W związku z powyższym należy wskazać, że doskonalenie jest powiązane z kształceniem, bowiem jest jego kontynuacją i rozwinięciem. Doskona-

¹⁸ J. Rifkin, *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2001, s. 52-55.

¹⁹ R.B. Reich, *Praca narodów. Przygotowanie się do kapitalizmu XXI wieku*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1996, s. 71.

²⁰ L. Dąbrowska, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Warszawa 2015, s. 9.

²¹ H. Dybek, *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*, Wyd. Zakamycze, Kraków 2000, s. 45-49.

lenie nauczycieli nie jest jednorodną działalnością, bowiem funkcję taką pełnią ogniwa związków zawodowych, partie polityczne, organizacje społeczne oraz instytucje specjalnie do tego powołane, jak przykładowo placówki doskonalenia zawodowego²².

System kształcenia, rekrutacji oraz rozwoju zawodowego nauczycieli powinien w sposób równomierny rozwijać wiedzę, umiejętności oraz kształtować postawy. W kształceniu nauczycieli powinny pojawiać się nowe umiejętności, powiązane z realizowaniem dodatkowych zadań szkoły, jak między innymi prowadzenie zajęć pozalekcyjnych, metodyka pracy wychowawcy klasy czy też metodyka wychowania pozaszkolnego, a ponadto umiejętności z zakresu TIK²³ i języka obcego, zagadnienia z zakresu współczesnych przemian cywilizacyjnych oraz problematyka etyczna²⁴.

Z podnoszeniem jakości kształcenia w sposób bezpośredni powiązany jest system doskonalenia zawodowego nauczycieli, jaki powinien być prowadzony głównie przez placówki doskonalenia nauczycieli²⁵. Nauczyciele są bowiem „twórcami edukacji”. Ich status, kwalifikacje czy działania stanowią bowiem o jakości kształcenia. Kompetentna kadra nauczycielska powinna w umiejętny sposób wprowadzająca innowacje oraz oceniająca ich efekty²⁶.

Podstawowe zadania oświatowe w zakresie edukacji nauczycielskiej odnoszą się w głównej mierze do:

- poprawy efektywności systemu kształcenia, doskonalenia i zatrudniania nauczycieli;
- dążenia do kształtowania postaw proedukacyjnych nauczycieli;
- upowszechnianie kształcenia ustawicznego związanego z nabywaniem oraz doskonaleniem kwalifikacji zawodowych i ogólnych kompetencji.

Współcześnie, dynamicznie rozwijający się rynek wymaga od pracowników nie tylko posiadania wiedzy, ale również umiejętności szybkiego jej zdobywania, przetwarzania, a także posługiwania się nowymi technologiami. Z tego względu, placówki doskonalenia nauczycieli wciąż stają przed takimi zadaniami, jak²⁷:

²² P. Kowolik, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Nauczyciel i Szkoła 2011, nr 2 (50), s. 97-104

²³ Technologie informacyjno-komunikacyjne w pracy z uczniem.

²⁴ M. Pindera, *Doskonalenie i dokształcanie zawodowe nauczycieli*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 1-2 (10-11), s. 156-164.

²⁵ Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007 – 2013, Wyd. MENiS, Warszawa 2005, s.43.

²⁶ C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Wyd. GWP, Gdańsk 2004, s. 51.

²⁷ L. Dąbrowska, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Warszawa 2015, s. 14.

- udzielanie fachowej pomocy nauczycielom, głównie na początkowym etapie ich pracy zawodowej oraz w okresie adaptacji do zawodu;
- aktualizowanie wiedzy przedmiotowej oraz pedagogicznej nauczycieli w czasie samodzielności zawodowej;
- udzielanie pomocy w rozszerzaniu bądź zmianie specjalizacji;
- organizowanie różnego rodzaju form samokształcenia zarówno indywidualnego, jak i zbiorowego dla nauczycieli;
- udzielanie pomocy nauczycielom w zakresie samodzielnej pracy badawczej.

Wyróżnia się dwie zasadnicze fazy doskonalenia nauczycieli, czyli:

- okres pierwszych kilku lat pracy nauczycielskiej, w którym krystalizują się umiejętności pedagogiczne oraz kształtuje się postawa nauczyciela;
- faza doskonalenia zawodowego nauczycieli czynnych, która przyjmuje formę kształcenia ustawicznego.

Szybkie tempo przemian kulturowo-technologicznych stanowi czynnik wymuszający podejmowanie innowacji edukacyjnych i ustawiczne kształcenie się. Zmiany, jakie zachodzą w sferze ekonomiczno - gospodarczej kraju zmuszają szkoły do reorganizacji, a także zwiększania ich konkurencyjności. Od nauczycieli oczekuje się zatem nie tylko profesjonalizmu, ale również zwiększonej inicjatywy, samodzielności oraz kreatywności. Autonomia stanowi szansę do tworzenia nowych planów, a także wdrażania programów autorskich, co związane jest z koniecznością doksztalcenia i doskonalenia się oraz poznawania nowych, skutecznych i atrakcyjnych metod nauczania²⁸. Istotne znaczenie w tym zakresie ma umiejętność sprawnego korzystania z technologii komputerowej oraz informatycznej, bowiem znajomość programów komputerowych i Internetu pozwala na zwiększenie atrakcyjności nauczania²⁹.

Ważnym wyzwaniem dla współczesnego nauczyciela staje się również niekontrolowana inflacja wiedzy oraz umiejętności pedagogicznych, jakie z czasem tracą na wartości. Nauczyciel nie jest już gotowym źródłem informacji, a staje się on przewodnikiem po świecie wiedzy, a także człowiekiem, który uchyla przed uczniem drzwi do świata wartości, myśli, idei, słów, czynów i odkryć naukowych.

²⁸ P. Kowolik, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2011, nr 2 (50), s. 97-104.

²⁹ M. Pindera, *Doskonalenie i doksztalcenie zawodowe nauczycieli*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 1-2 (10-11), s. 156-164.

Podsumowując należy wskazać, że celem współczesnego systemu doskonalenia nauczycieli staje się umożliwienie każdemu z nich zdobywanie dodatkowych kompetencji, jakie pozwolą im na efektywne funkcjonowanie na współczesnym rynku pracy. Ważne w tym zakresie jest rozszerzanie dostępu do edukacji oraz poprawy jej poziomu, a także włączanie w proces edukacji wiedzy ekonomicznej, technicznej, socjologicznej, technologii informacyjnych i komunikacyjnych, a także podnoszenie kwalifikacji, promowanie edukacji w zakresie przedsiębiorczości i promowanie elastycznych form pracy.

Doskonalenie nauczycieli we współczesnych warunkach pracy przewiduje projektowanie indywidualnych programów pomocy nauczycielowi w jego rozwoju zawodowym, w ujęciu współczesnych wymogów społeczno-ekonomicznych, które podkreślają własną rolę w rozwoju zawodowym, a także znaczenie motywacji wewnętrznej do pracy i osiągania sukcesu zawodowego³⁰.

Bibliografia:

1. Banach C., *Nauczyciel* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wyd. Żak, Warszawa 2004.
2. Dąbrowska L., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Warszawa 2015.
3. Day C., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Wyd. GWP, Gdańsk 2004
4. Dybek H., *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*, Wyd. Zakamycze, Kraków 2000.
5. Dylak S., *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wyd. Żak, Warszawa 2004.
6. Gołębiak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wyd. Edytor, Toruń 1998.
7. Jarmołowicz W., Knapieńska M., *Współczesne teorie rynku pracy a mobilność i przepływy pracowników w dobie globalizacji*, Zeszyty Naukowe Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego 2011.
8. Kowolik P., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Nauczyciel i Szkoła 2011.

³⁰ H. Dybek, *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*, Wyd. Zakamycze, Kraków 2000, s. 45-49

9. Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wyd. PWN, Warszawa 2004.
10. Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Warszawa 2010.
11. M. Pindera, *Doskonalenie i doształcanie zawodowe nauczycieli*, Nauczyciel i Szkoła 2001.
12. Pocztowski A., *Wokół pojęcia kompetencji i ich znaczenia w zarządzaniu zasobami ludzkimi* [w:] B. Urbaniak, *Gospodarowanie pracą*, Wyd. UŁ, Łódź 2001.
13. Rakowska A., *Kompetencje menedżerskie kadry kierowniczej we współczesnych organizacjach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
14. Reich R. B., *Praca narodów. Przygotowanie się do kapitalizmu XXI wieku*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1996.
15. Rifkin J., *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrynkowej*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2001.
16. Rostowski T., *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*, Wyd. Difin, Warszawa 2004.

BADANIA I INNOWACJE EDUKACYJNE

PRZEBIEG EDUKACJI OSÓB Z MUTYZMEM WYBIÓRCZYM

Streszczenie

Pierwsza część artykułu prezentuje mutyzm wybiórczy – cechy charakterystyczne, podobieństwa i różnice pomiędzy tym zaburzeniem a innymi, a także wybrane metody terapii. Kolejna część tekstu koncentruje się na trudnościach jakie napotykają ludzie autystyczni w procesie kształcenia – z podziałem na wewnętrzne, które wynikają z cech zaburzenia oraz zewnętrzne, które są zauważalne w postawach osób z otoczenia człowieka z mutyzmem selektywnym. Dalsza część artykułu zawiera metodologię badawczą oraz wyniki przeprowadzonych badań, które sprawdzały poziom wiedzy społeczeństwa na temat mutyzmu wybiórczego oraz ukazywały trudności edukacyjne ludzi mutystycznych z perspektywy osób posiadających to zaburzenie.

Słowa kluczowe: mutyzm selektywny, edukacja, zaburzenie, trudności edukacyjne.

The process of education of people with selective mutism

The first part of the article presents selective mutism - characteristics, similarities and differences between this disorder and others, as well as selected methods of therapy. The next part of the text focuses on the difficulties faced by people with selective mutism in the education process - inside, which result from the features of the disorder and outside, which are observable in the attitudes of people in the environment of a person with selective mutism. The further part of the article contains a research methodology and the results of the research, which checked the level of public knowledge about selective mutism and showed educational difficulties of people with selective mutism from the perspective of people with this disorder.

Key words: selective mutism, education, disorder, educational difficulties.

1. Przedstawienie zaburzenia

Mutyzm wybiórczy jest definiowany w sposób prawidłowy od 1994r. – odkąd ta dysfunkcja została nazwana w amerykańskiej klasyfikacji zaburzeń

psychicznych¹. Od tego momentu społeczeństwo uważa lęk za przyczynę pojawienia się i trwania mutyzmu selektywnego. Podczas diagnozowania mutyzmu wybiórczego korzysta się z międzynarodowej klasyfikacji zaburzeń psychicznych, która zawiera następujące kryteria charakterystyczne dla tego zaburzenia²:

- Podwójne odchylenie standardowe jako granice rozumienia i wyrażania języka.
- Brak zdolności mówienia w określonych sytuacjach oraz możliwość potwierdzenia tej dysfunkcji.
- Cechy charakterystyczne występują powyżej czterech tygodni.
- Badana osoba zna język mówiony wymagany w zaistniałych sytuacjach społecznych.
- Zaobserwowanych cech nie można wytłumaczyć poprzez posiadanie innych zaburzeń.

Zazwyczaj to nauczyciel w przedszkolu lub na początkowych etapach szkoły podstawowej jest pierwszym człowiekiem, który ma szansę zauważyć objawy mutyzmu wybiórczego. Uzyskanie formalnej diagnozy przebiega w pięciu krokach³:

1. Rozpoczęcie kontaktu z poradnią psychologiczno-pedagogiczną i złożenie wniosku o przebadania ucznia pod kątem mutyzmu selektywnego, a także rozmowy pracowników poradni z rodzicami i bezpośrednio z dzieckiem.
2. Odebranie opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej.
3. Wizyta ucznia u psychiatry w celu potwierdzenia lub wykluczenia mutyzmu wybiórczego.
4. Ubieganie się o uzyskanie orzeczenia o niepełnosprawności.
5. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna wydaje opinię o specjalnych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych dziecka.

Często mutyzm selektywny mylony jest z nieśmiałością lub z autyzmem – a każdą z tych dysfunkcji rozróżnia wiele rzeczy: źródła, cechy i przebieg.

Pomiędzy mutyzmem wybiórczym i autyzmem istnieją znaczące różnice⁴.

¹ M. Andrzejewska, *Czym jest mutyzm wybiórczy?*

http://mutyzm.pl/Artykuły/Czym_jest_mutyzm_wybiorczy (dostęp w dniu 12.09.2018)

² S. Prużyński, J. Wciórka, *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Wydawnictwo „Versalius” Kraków, 2000.

³ Stowarzyszenie Polskie Towarzystwo Mutyzmu Wybiórczego, *Diagnoza dziecka z podejrzeniem mutyzmu wybiórczego*, <http://www.mutyzm.org.pl/diagnoza> (dostęp w dniu 12.09.2018).

⁴ Nauka w Polsce, *Mutyzm a autyzm – ważna prawidłowa diagnoza*, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,413649,mutyzm-a-autyzm--wazna-prawidlowa-diagnoza.html> (dostęp w dniu 12.09.2018) oraz M. Szczerbiński, *Autyzm vs. mutyzm wybiórczy*, <http://www.mutyzm.org.pl/autyzm-vs-mutyzm-wybiorczy> (dostęp w dniu 12.09.2018).

Tabela 1: Mutyzm wybiórczy i autyzm - różnice

Cecha	Mutyzm wybiórczy	Autyzm
zaburzenie	lękowe	rozwojowe
nieprawidłowość	emocji	rozwoju
początek	w wieku 3-5 lat	pierwszy etap rozwoju
chęć nawiązywania kontaktu	duża	brak
zaciekawienie ludźmi	jest	brak
ocena ze strony otoczenia	bardzo ważna	nieistotna
kontakt fizyczny	zwiększa poziom lęku	nadwrażliwość lub brak reakcji
podstawowe czynności	perfekcjonizm	uproszczone
kontakt werbalny	duże pragnienie i brak możliwości	brak takiej potrzeby

Źródło: Nauka w Polsce, artykuł *Mutyzm a autyzm – ważna prawidłowa diagnoza*, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,413649,mutyzm-a-autyzm--wazna-prawidlowa-diagnoza.html> (dostęp w dniu 12.09.2018) oraz M. Szczerbiński, *Autyzm vs. mutyzm wybiórczy*, <http://www.mutyzm.org.pl/autyzm-vs-mutyzm-wybiorczy> (dostęp w dniu 12.09.2018).

Mutyzm selektywny i nieśmiałość można także rozróżnić według znaczących cech charakterystycznych⁵.

Tabela 2: Mutyzm selektywny i nieśmiałość - różnice

Cecha	Mutyzm selektywny	Nieśmiałość
rodzaj	zaburzenie psychiczne	cecha osobowości
kontakt werbalny	w zależności od sytuacji	mało, ale zawsze możliwy
codzienne czynności	utrudnione	brak utrudnień
dodatkowe zaburzenia	emocjonalne	brak
fizjologia	wpływa na nią lęk	brak wpływu
sposób funkcjonowania	zależny od sytuacji	zawsze podobny
stałe schematy działania	w różnych sytuacjach	brak
reakcja na zmiany	zawsze	brak jeśli zmiany są niewielkie
długość wydarzenia	zwiększa poziom stresu	zmniejsza poziom stresu
leczenie	długotrwała terapia	krótkotrwała pomoc psychologiczna

Źródło: M. Andrzejewska, *Jak pomóc dziecku lub uczniowi z mutyzmem selektywnym?*, „TRENDY Internetowe Czasopismo Edukacyjne”, 2013., nr 4, s. 63

⁵ M. Andrzejewska, *Jak pomóc dziecku lub uczniowi z mutyzmem selektywnym?*, „TRENDY Internetowe Czasopismo Edukacyjne”, 2013., nr 4, s. 63

Ludzie z mutyzmem selektywnym nie są w stanie odzywać się do otaczających ich społeczności, ponieważ nawiązywanie kontaktu werbalnego kojarzą z lękiem, który sprawia wrażenie fizycznej blokady narządów mowy. Możliwe jest nawet zeszytywnienie języka i warg.⁶ Mutyzm wybiórczy może mieć dwustopniowe nasilenie braku możliwości nawiązywania kontaktu werbalnego⁷. W przypadku zaburzenia lekkiego stopnia możliwe jest mówienie w konkretnych momentach i w obecności określonych ludzi, z którymi na co dzień dziecko nie nawiązuje kontaktu werbalnego. Natomiast ciężki stopień mutyzmu selektywnego charakteryzuje brak możliwości mówienia we wszystkich sytuacjach i przy każdej osobie spoza grupy ludzi, z którymi nawiązywanie kontaktu werbalnego nie stanowi problemu. Obydwa stopnie charakteryzują się możliwością wystąpienia takich samych trudności związanych z codziennym funkcjonowaniem, a szczególnie w przypadku uczniów – zabawa z rówieśnikami, zgłaszanie potrzeb fizjologicznych, niezrozumienie polecenia, brak akceptacji.

Mutyzm wybiórczy należy rozróżniać od zaburzeń mowy, ponieważ jest to zaburzenie psychiczne, niemające związku z narządami uczestniczącymi w procesie mowy⁸. Tylko 10% dzieci mutystycznych posiada nieprawidłowości, które podlegają leczeniu jako zaburzenia mowy.

Wśród cech charakterystycznych ludzi mutystycznych znajduje się dbanie o to, aby społeczeństwo nie mogło wyczytać emocji z ich twarzy⁹. Źródłem tego jest lęk przed oceną ze strony populacji. Jeśli na twarzy zauważalne będą emocje, wówczas rozmówca dostrzeże reakcję na daną sytuację – według osób z mutyzmem selektywnym istnieje ścisła zależność pomiędzy wrażeniem odpowiedzi sprzecznej z oczekiwaniami i późniejszym odrzuceniem. W życiu osób z mutyzmem wybiórczym występują okoliczności, w których nawiązują kontakt werbalny – jest to możliwe, gdy czują się swobodnie i lęk ich nie ogranicza¹⁰. Takie momenty pojawiają się, gdy człowiek z mutyzmem selektywnym jest całkowicie sam w pomieszczeniu ma pewność, że nikt go nie będzie oceniał lub gdy ma pewność, że osoba, z którą przebywa nie odrzuci go. Kolejnym elementem osobowości mutystycznej

⁶ G. Szafraniec, *Przyczyny i skutki blokady kontaktu werbalnego u dzieci z mutyzmem selektywnym*, https://issuu.com/grazynaszafraniec/docs/przyczyny_i_skutki_blokady_kontaktu (dostęp w dniu 03.09.2018).

⁷ Za: M. Burzyńska, *Mutyzm wybiórczy/selektywny*, <http://pzp.edu.pl/wp-content/uploads/2015/10/mutyzm-artyku%C5%82.pdf> (dostęp w dniu 30.08.2018).

⁸ The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM IV and DSM IV-TR) under Selective Mutism Diagnostic Features and Differential Diagnosis

⁹ Selective Mutism Foundation, *Features of selective mutism*, <https://www.selectivemutismfoundation.org/advocacy-group-features-of-selective-mutism> (dostęp w dniu 30.08.2018).

¹⁰ R. Goodman, S. Scott, *Child and Adolescent Psychiatry*, Wydawnictwo „Blackwell Science”, Malden, 1997, s. 141-144.

jest nadwrażliwość emocjonalna, przejawiająca się poprzez reakcje nieadekwatne do zaistniałych sytuacji¹¹.

Mutyzm wybiórczy i jękanie posiadają wspólne cechy charakterystyczne¹².

Tabela 3: Mutyzm wybiórczy i jękanie - podobieństwa

Cecha	Mutyzm wybiórczy	Jękanie
lęk	uniemożliwia mówienie	powoduje jękanie
fizyczna blokada narządów mowy	uniemożliwia mówienie	powoduje jękanie
wywieranie presji mówienia	podjęcie próby	podjęcie próby
brak mówienia	często	rzadko
kontakt wzrokowy	częste unikanie	rzadkie unikanie
ciche wypowiedzi	na początku mówienia	w momentach stresujących
napięcie ciała	podczas wymagania kontaktu wzrokowego	podczas jękania
uciekanie	przed koniecznością mówienia i przed oceną	przed możliwością wystąpienia jękania
przygotowanie do kontaktu	aby wypaść bardzo dobrze	aby przeciwwić wypowiedziane zdania
przyczyna	lęk, wrażenie fizycznej blokady	lęk, wrażenie fizycznej blokady, wady wymowy
używanie innych form kontaktu	chętnie	chętnie
podłoże	emocjonalne	emocjonalne

Źródło: Szkoła Nowej Mowy, *Objawy ESBS (Jękanie, Mutyzm wybiórczy) – dowiedz się więcej*, <http://www.nowamowa.com/jakanie-objawy> (dostęp w dniu 30.08.2018).

Niewiele państw bada częstotliwości występowania tego zaburzenia, co skutkuje brakiem możliwości uzyskania dokładnych statystyk. Skalę występowania mutyzmu selektywnego szacują się na poziomie jednego ucznia

¹¹ K. Szamburski, *Diagnoza niepełności mówienia*, [w:] E. Czaplewska, S. Milewski (red), *Diagnoza logopedyczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot, 2012, s. 407.

¹² Centrum Wielojęzyczności, *Mutyzm wybiórczy młodzież i dorośli. Grupa na FB.*, <http://www.wielojezycznosc.pl/?p=1126> (dostęp w dniu 30.08.2018).

w każdym przedszkolu¹³. Wśród krajów badających udział osób mutystycznych w społeczeństwie wyniki prezentują się następująco¹⁴: Szwecja – 0,18%, Stany Zjednoczone – 0,71%, Izrael – 0,76%, Finlandia – 1,9%. Nie jest znana skala występowania mutyzmu wybiórczego w Polsce. Zaburzenie to rozpoznawalne jest pomiędzy 3 a 5 rokiem życia¹⁵. Dzieci mutystyczne to częściej dziewczynki, niż chłopcy¹⁶.

2. Wybrane metody terapii

Bardzo często gabinet logopedyczny jest pierwszym miejscem, do którego trafiają młodzi ludzie po zaobserwowaniu u nich cech charakterystycznych dla mutyzmu selektywnego. Mutyzm wybiórczy jest zaburzeniem lękowym, więc większych efektów można spodziewać się jeżeli na dalszych etapach proces leczenia osoby mutystycznej będzie prowadzony przez psychologa, a logopeda pozostanie w tym postępowaniu jako specjalista wspierający¹⁷.

W terapii mutyzmu wybiórczego istotną rolę odgrywa czas zdiagnozowania zaburzenia – im wcześniej to nastąpi, tym większe szanse na całkowity zanik cech mutystycznych. Jeśli leczenie w ogóle nie zostanie rozpoczęte, wówczas prawdopodobieństwo wyciszenia wszystkich oznak wynosi 39-58% – wartości te maleją wraz z wiekiem człowieka posiadającego omawiane zaburzenie¹⁸.

W pokonywaniu mutyzmu selektywnego stosuje się terapię behawioralną, która składa się z technik¹⁹: wzmocnienia czynności zastępujących nawiązywanie kontaktu werbalnego, stopniowanie poziomu trudności czynności zmierzających do mówienia, stopniowe zwiększanie ilości ludzi, przy których możliwe jest odzywanie się, systematyczne obniżanie lęku w sytuacjach wymagających kontaktu werbalnego, dbanie o wzrost umiejętności

¹³ Portal „Bliżej Dziecka”, *Mutyzm wybiórczy, czyli dlaczego dziecko nie mówi (część 1)*, <http://www.blizejdziecka.com/mutyzm-dziecko-nie-mowi-cz-1> (dostęp w dniu 30.08.2018)

¹⁴ M. Bystrzanowska, *Mutyzm wybiórczy w Polsce – wyniki badań*, <http://www publikacje.edu.pl/pdf/11883.pdf> (dostęp w dniu 30.08.2018).

¹⁵ M. Jonhson, A. Wintgens. *The Selective Mutism Resurce Manual*, Wydawnictwo: Speechmark, Wielka Brytania, 2011.

¹⁶ A. Garcia, J.Freeman, G. Francis, L. M. Miller, *Selective Mutism*, w: T. Ollendick (red.), *Phobic and anxiety disorders in children andadolescents: A clinician's guide to effective psychosocial and pharmacologicalinterventions*, Wydawnictwo „Oxford University Press”, Londyn, 2004.

¹⁷ Polski Związek Logopedów, *Logopedzi jako specjaliści pomagający dzieciom z mutyzmem wybiórczym*, <http://www.logopeda.org.pl/publikacja.php?id=45> (dostęp w dniu 04.09.2018).

¹⁸ M. Johnson, A. Wintgens, *The Selective Mutism Resource Manual Second Edition*, Wydawnictwo „Speechmark Publishing Ltd”, Londyn, 2016.

¹⁹ Centrum Terapii Behawioralnej, *Terapia mutyzmu*, <https://www.autyzm.edu.pl/index.php/newsletter/terapia-behawioralna-mutyzmu> (dostęp w dniu 31.08.2018).

społecznych, nagrywanie momentów, w których dziecko mówi oraz ich słuchanie i oglądanie.

Istotną rolę w procesie pokonywania mutyzmu selektywnego odgrywa terapeuta i jego dotychczasowe doświadczenie w leczeniu tego zaburzenia²⁰. Specjalista powinien być w stałym kontakcie z opiekunami dziecka²¹. Podczas leczenia mutyzmu wybiórczego metodami behawioralnymi ważne jest, żeby terapeuta nawiązał z pacjentem relację bliską, dobrą i dającą poczucie bezpieczeństwa oraz aby dbał o wzrost samooceny człowieka mutystycznego²². Po uzyskaniu swobodnej atmosfery można spróbować zmienić miejsce spotkań terapeutycznych z gabinetu na klasę szkolną, która budzi lęk w młodym człowieku²³.

Duży wpływ na powodzenie w tym rodzaju pokonywania zaburzenia mają najbliżsi i rówieśnicy ucznia z mutyzmem selektywnym – swoim zachowaniem mogą przyspieszyć lub opóźnić, a nawet całkowicie uniemożliwić osiągnięcie celu²⁴. Pomimo dobrych chęci łatwo jest wejść w zamknięty cykl podtrzymujący cechy charakterystyczne dla mutyzmu wybiórczego u bliskiej osoby²⁵. Atrybutem przydającym się ludziom z otoczenia człowieka z mutyzmem selektywnym jest cierpliwość, ponieważ leczenie tego zaburzenia jest długie i w 50% przypadków nie przynosi dużych zmian²⁶.

Technika sliding-in jest najczęściej wykorzystywaną podczas leczenia mutyzmu wybiórczego. Po raz pierwszy opisana została przez Maggie Johnson i Alison Wintgens²⁷. Metoda ta polega na pokonywaniu przez pacjenta

²⁰ Centrum Terapii Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Kto powinien prowadzić terapię mutyzmu?*,

https://mutyzm.pl/Artyku%C5%82y/Kto_powinien_prowadzi%C4%87_terapi%C4%99_mutyzmu (dostęp w dniu 03.09.2018).

²¹ Centrum Terapii Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Terapia dziecka z mutyzmem wybiórczym*,

https://mutyzm.pl/Artyku%C5%82y/Terapia_dziecka_z_mutyzmem_wybi%C3%B3rczym (dostęp w dniu 12.09.2018).

²² E. Shipon-Blum, *Selective mutism – stages of social communication comfort scales*, Jenkintown, 2006.

²³ Centrum Terapii Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Terapia dziecka z mutyzmem wybiórczym*,

https://mutyzm.pl/Artyku%C5%82y/Terapia_dziecka_z_mutyzmem_wybi%C3%B3rczym (dostęp w dniu 03.09.2018).

²⁴ Centrum Terapii Behawioralnej, *Czego nie robić?*,

<https://www.autyzm.edu.pl/index.php/newsletter/terapia-behawioralna-mutyzmu> (dostęp w dniu 02.09.2018).

²⁵ Stowarzyszenie Anxiety Disorders Association of British Columbia, *Selective Mutism*, <https://www.anxietybc.com/parenting/selective-mutism> (dostęp w dniu 02.09.2018).

²⁶ H. Steinhausen, C. Juzi, *Elective mutism: an analysis of 100 cases*, „Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry”, 1996, nr 35, s. 606-614.

²⁷ M. Johnson, A. Wintgens, *The Selective Mutism Resource Manual*, Wydawnictwo „Speechmark Publishing Ltd”, Londyn, 2011.

coraz trudniejszych etapów, którymi są konkretne zadania do wykonania. Kolejne kroki odbywają się w tym samym pomieszczeniu i polegają na dokonywaniu zmian w otoczeniu dziecka podczas zabawy z elementami mówienia – najpierw obecna jest osoba, z którą młody człowiek bez problemu kontaktuje się werbalnie, następnie jest etapowe wprowadzanie nowej jednostki, a potem stopniowe wycofywanie się osoby, która od początku była w pomieszczeniu. Dziecko jest świadome tego, że powoli zbliża się do nawiązywania kontaktu werbalnego z nowym człowiekiem. Podczas używania tej techniki ważne jest, aby przechodzić do kolejnych etapów dopiero wtedy, gdy dziecko swobodnie mówi w danej sytuacji. Poziom lęku wzrasta wraz z stopniowymi zmianami ludzi obecnych w sali.

Inną techniką używaną podczas wychodzenia z mutyzmu selektywnego jest shaping, którą propaguje głównie Lucy Nathanson²⁸. Polega ona na wykonywaniu w obecności terapeuty zadań ze stopniowo wzrastającym poziomem trudności – od zabaw w żaden sposób nie nawiązujących do mówienia, aż do etapu swobodnego nawiązywania kontaktu werbalnego²⁹. Wyznacznikiem pozwalającym na podniesienie poziomu trudności jest swoboda podczas wykonywania zadania. Dziecko nie jest świadome tego, że pozwala sobie na coraz więcej w obecności tej konkretnej osoby. Podstawą tej metody jest bardzo dobra relacja pomiędzy terapeutą i pacjentem. Poziom lęku w dziecku spada wraz ze wzrostem ilości czasu spędzonego z osobą prowadzącą spotkanie.

Sliding-in i shaping posiadają wspólne istotne elementy: bliska relacja z dzieckiem jako etap początkowy, swoboda i poczucie bezpieczeństwa podczas spotkań, wymagana jest cierpliwość, tempo dostosowane do możliwości pacjenta, dodawanie etapów pośrednich, które ułatwią osiągnięcie kolejnych małych celów.

Podczas trwania terapii istotne jest skoncentrowanie na młodym człowieku jej wszystkich elementów, do których mogą należeć następujące czynniki wpierające: terapia dziecka, zabawa grupowa, farmakoterapia, dążenie do obniżenia poziomu lęku w szkole, a także działania będące pomocą dla rodziców: warsztaty, szkolenia, konsultacje oraz terapia rodzinna³⁰. Proces leczenia człowieka z mutyzmem wybiórczym w większości przypadków prowadzony jest w sposób ukierunkowany na konkretne dziecko, ale w nie-

²⁸ Confident Children, *Parent works hop: how to help your child with Selective Mutism*, <http://www.confidentchildren.co.uk/workshop> (dostęp w dniu 02.09.2018)

²⁹ The American Speech-Language-Hearing Association, *Selective mutism, What treatments are available for individuals with selective mutism?*, <http://www.asha.org/public/speech/disorders/SelectiveMutism> (dostęp w dniu 02.09.2018).

³⁰ Centrum Terapii Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Nasza oferta*, https://mutyzm.pl/Terapia/Nasza_oferta (dostęp w dniu 04.09.2018).

których przypadkach większe postępy są zauważalne po zastosowaniu terapii grupowej³¹.

3. Trudności edukacyjne

Ludzie z mutyzmem selektywnym w procesie edukacji napotykają wiele trudności, wynikających z cech mutystycznych, które ukształtowały się w nich oraz takich, które mają swoje źródło w poziomie wiedzy społeczeństwa o tym zaburzeniu.

Pierwszą grupę problemów edukacyjnych stanowią trudności wewnętrzne, które są spowodowane nieprawidłowościami w integracji sensorycznej³². Szczególnie dostrzegalne to jest w momentach oceny ze strony społeczeństwa – także poprzez reakcje na zaistniałe sytuacje. Błędne reagowanie emocjonalne na zaistniałe wydarzenia prowadzi do zwiększenia poziomu lęku, który jest irracjonalnym doświadczaniem zagrożenia³³. Świadomość szansy zauważenia fizycznych objawów dużej intensywności lęku skutkuje chęcią unikania kontaktu z ludźmi – czego konsekwencją może być fobia dotycząca mówienia³⁴.

Wśród trudności zewnętrznych, jakie napotykają osoby z mutyzmem wybiórczym w cyklu kształcenia, znajduje się nastawienie różnych podgrup ich otoczenia względem tego zaburzenia. Najważniejszą rolę w pokonywaniu mutyzmu selektywnego odgrywają rodzice lub prawni opiekunowie ucznia mutystycznego – ich wsparcie dziecka w pokonywaniu nieprawidłowości³⁵. Warto, aby najbliżsi dbali o wzrost samooceny młodego człowieka z mutyzmem wybiórczym – zwłaszcza poprzez aktywność społeczną, podczas któ-

³¹ Centrum Terapii Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Grupa terapeutyczna dla dzieci 5-8 lat – ostatnie wolne miejsca w CTM Świebodzice*, https://mutyzm.pl/Terapia/Nab%C3%B3r_na_terapi%C4%99_grupow%C4%85_w_naszych_Oddzia%C5%82ach_w_Gda%C5%84sku_i_%C5%9Awiebodzicach_otwarty (dostęp w dniu 04.09.2018).

³² Poradnia Terapii Mutyzmu „Mówię”, *Zaburzenia komunikacji w aspekcie procesów przetwarzania informacji sensorycznej a mutyzm wybiórczy*, <http://mutyzmportal.pl/artyku/zaburzenia-komunikacji-w-aspekcie-procesow-przetwarzania-informacji-sensorycznej-a-mutyzm-wyborczy.htm> (dostęp w dniu 03.09.2018).

³³ M. Krzystanek, *Lęk*, <http://www.psychiatria.pl/artyku/lek/567> (dostęp w dniu 03.09.2018).

³⁴ M. Andrzejewska, *Czym jest mutyzm wybiórczy?*, http://mutyzm.pl/Artyku%C5%82y/Czym_jest_mutyzm_wyborczy (dostęp w dniu 03.09.2018).

³⁵ Centrum Terapii Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Jak rodzic dbający o siebie może pomóc swojemu dziecku?*, https://mutyzm.pl/Artyku%C5%82y/Jak_rodzic_dbaj%C4%85c_o_siebie_mo%C5%BCe_pom%C3%B3c_swojemu_dziecku (dostęp w dniu 03.09.2018).

rej dziecko może używać alternatywnych form komunikacji³⁶. Wpłynąć na chęć nawiązywania kontaktu z populacją można w następujące sposoby:

Tabela 4: Wpływ na aktywność społeczną

Rodzaj działania dziecka mutystycznego	Reakcja rodziców	
	Pozytywna	Negatywna
podkreślanie swojej obecności	pozwalanie	zabranianie
nawiązywanie kontaktu	pokazywanie alternatywnych form komunikacji	odradzanie
różne czynności	pomaganie	wyręczanie
spotkania z ludźmi	stwarzanie sytuacji	zgoda na unikanie
ocenianie	chwalenie	krytykowanie
reakcja na sukcesy	pozytywna	brak
odkrywanie mocnych stron	pomaganie	utrudnianie
tworzenie relacji z ludźmi	pomaganie	zniechęcanie
pokonywanie siebie	zachęcanie	ochrona przed porażkami
poczucie zrozumienia ze strony otoczenia	okazywanie zrozumienia	brak zrozumienia
spotkania z ludźmi	pomoc w przygotowaniu się	zaskakiwanie
wyznaczanie zadań	dbanie, aby były realne do wykonania	wyznaczanie zbyt trudnych

Źródło: Za: Centrum Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Jak mogą pomóc rodzice dziecku z mutyzmem? „Jak zachować równowagę – nie stawiać dziecku nierealistycznych wymagań, a przy tym nie wyręczać go i umożliwić angażowanie się w relacje społeczne?”*, https://mutyzm.pl/Artyku%C5%82y/Jak_mog%C4%85_pom%C3%B3c_rodzice_dziecku_z_mutyzmem (dostęp w dniu 03.09.2018).

Ważne jest, aby rodzice dziecka z mutyzmem selektywnym pracowali nad emocjami, jakie wywołują w nich nieprawidłowości występujące

³⁶ Centrum Terapii Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Jak mogą pomóc rodzice dziecku z mutyzmem? „Co rodzice samodzielnie mogą uczynić by pomóc swojemu dziecku?”*, https://mutyzm.pl/Artyku%C5%82y/Jak_mog%C4%85_pom%C3%B3c_rodzice_dziecku_z_mutyzmem (dostęp w dniu 03.09.2018).

w funkcjonowaniu młodego człowieka³⁷. Mogą tego dokonać poprzez udział w spotkaniach psychoedukacyjnych³⁸.

Wpływ na wychodzenie z mutyzmu wybiórczego mają również członkowie dalszej rodziny, którzy często uważają zachęcanie do mówienia jako pozytywny bodziec, a w rzeczywistości przyczyniają się do pogłębienia zaburzenia³⁹.

W leczeniu omawianego zaburzenia duże znaczenie ma środowisko, w którym młody człowiek zdobywa wiedzę. Na zmniejszenie poziomu lęku u osoby z mutyzmem selektywnym mogą znacząco wpłynąć członkowie kadry pedagogicznej charakteryzujący się empatią i życzliwością⁴⁰. Ograniczenia dziecka mutystycznego mogą wywołać u pedagoga frustrację i lęk przed kontaktem z takim uczniem – nauczyciel potrafiący przezwyciężyć to w sobie będzie pozytywnie wpływał na pokonywanie mutyzmu wybiórczego⁴¹. Kadra pedagogiczna może pomóc młodemu człowiekowi w przezwyciężaniu cech charakterystycznych dla mutyzmu selektywnego poprzez następujące działania względem dziecka mutystycznego⁴²: motywowanie do używania alternatywnych form komunikacji, dbanie o wzrost samooceny, zadawanie pytań zamiast komentowanie, systematyczne kontaktowanie się z rodzicami, dbanie o aktywność społeczną, pokazanie zastępczych sposobów okazywania emocji, rozpoczęcie gier i zabaw rozluźniających mięśnie.

³⁷ Centrum Terapii Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Jak rodzic dbający o siebie może pomóc swojemu dziecku?*, https://mutyzm.pl/Artyku%C5%82y/Jak_rodzic_dbaj%C4%85c_o_siebie_mo%C5%BCe_pom%C3%B3c_swojemu_dziecku (dostęp w dniu 03.09.2018).

³⁸ Poradnia Terapii Mutyzmu „Mówię”, *Co rodzic czerpie z warsztatów psychoedukacyjnych w Poradni?*, <http://mutyzmportal.pl/artikul/co-rodzic-czerpie-z-warsztatow-psychoedukacyjnych-w-poradni-.htm> (dostęp w dniu 03.09.2018).

³⁹ Poradnia Terapii Mutyzmu „Mówię”, *W jaki sposób dalsza i bliższa rodzina może pomóc dziecku z mutyzmem wybiórczym?*, <http://mutyzmportal.pl/artikul/w-jaki-sposob-dalsza-i-blizsza-rodzina-moze-pomoc-dziecku-z-mutyzmem-wybiorczym-.htm> (dostęp w dniu 03.09.2018).

⁴⁰ Centrum Terapii Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Jak nauczyciele mogą pomóc dziecku z mutyzmem?*, https://mutyzm.pl/Artyku%C5%82y/Jak_nauczyciele_mog%C4%85_pom%C3%B3c_dziecku_z_mutyzmem (dostęp w dniu 05.09.2018).

⁴¹ Andrzejewska M., *Jak pomóc dziecku lub uczniowi z mutyzmem selektywnym?*, „TRENDY Internetowe Czasopismo Edukacyjne”, 2013., nr 4, s. 64.

⁴² Centrum Terapii Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Jak nauczyciele mogą pomóc dziecku z mutyzmem?*, https://mutyzm.pl/Artyku%C5%82y/Jak_nauczyciele_mog%C4%85_pom%C3%B3c_dziecku_z_mutyzmem (dostęp w dniu 05.09.2018).

Rówieśnicy akceptujący ucznia z mutyzmem wybiórczym będą ważnym ogniwem w procesie leczenia zaburzenia⁴³. Niekiedy dziecko mutystyczne wybiera jednego młodego człowieka, z którym rozpoczyna nawiązywanie kontaktu w sposób werbalny – wtedy ważne jest pokazanie ze strony pozostałej części klasy zrozumienia zaistniałej sytuacji⁴⁴.

4. Metodologia badawcza

Przedmiotem badawczym badań był przebieg edukacji ludzi z mutyzmem selektywnym oraz trudności jakie są przez nich napotykanne w procesie kształcenia. Celem przeprowadzenia badań było zmierzenie poziomu wiedzy społeczeństwa na temat mutyzmu selektywnego – z podziałem na osoby z wykształceniem pedagogicznym i na ludzi bez ukończenia takiego kierunku studiów. Główny problem badawczy brzmiał: Jak przebiega edukacja osób z mutyzmem wybiórczym?

Problemy szczegółowe:

1. Jakie problemy w edukacji mają osoby z mutyzmem wybiórczym i jakie jest ich źródło?
2. Co może ułatwić edukację osobie z mutyzmem wybiórczym?
3. Jaki jest poziom wiedzy społeczeństwa na temat mutyzmu wybiórczego?
4. Jakie jest przygotowanie kadry pedagogicznej do kształcenia osób z mutyzmem wybiórczym?
5. Jakie skutki mogą mieć błędy popełniane przez kadrę pedagogiczną?

Hipotezy badawcze:

1. Przebieg edukacji osób z mutyzmem wybiórczym przede wszystkim jest przepełniony silnym lękiem oraz poczuciem braku zrozumienia i odrzucenia.
2. Osobie z mutyzmem wybiórczym edukację może ułatwić większe zrozumienie zaburzenia wśród kadry pedagogicznej.
3. Wiedza społeczeństwa na temat mutyzmu wybiórczego jest na bardzo niskim poziomie.
4. W Polsce jest zbyt słabe przygotowanie kadry pedagogicznej do kształcenia osób z mutyzmem wybiórczym – czego źródłem jest ogólna bardzo mała wiedza społeczeństwa na temat tego zaburzenia.
5. Błędy popełnione przez kadrę pedagogiczną w procesie kształcenia osoby z mutyzmem wybiórczym mogą doprowadzić do pogłębienia zaburzenia.

⁴³ Andrzejewska M., *Jak pomóc dziecku lub uczniowi z mutyzmem selektywnym?*, „TRENDY Internetowe Czasopismo Edukacyjne”, 2013., nr 4, s. 64

⁴⁴ Centrum Terapii Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Czym jest mutyzm wybiórczy?*, https://mutyzm.pl/Artyku%C5%82y/Czym_jest_mutyzm_wybi%C3%B3rczy (dostęp w dniu 05.09.2018).

Wykorzystane metody badawcze to studium indywidualnego przypadku – kwestionariusz wywiadu, skierowany do 3 osób z mutyzmem selektywnym oraz sondaż diagnostyczny – kwestionariusz ankiety, skierowany do 50 osób losowo wybranych ze społeczeństwa, wśród których 20 posiadało wykształcenie pedagogiczne. Badania zostały przeprowadzone w dniach od 28.02.2018 do 04.04.2018 przy pomocy Internetu. Zmienna zależna występująca w poniższych badaniach: problemy w edukacji, jakie mają osoby z mutyzmem wybiórczym. Zmienne niezależne: wiedza społeczeństwa na temat mutyzmu wybiórczego, przygotowanie kadry pedagogicznej do kształcenia osób z mutyzmem wybiórczym, błędy popełniane przez kadrę pedagogiczną. Wskaźniki użyte w badaniach: poziom lęku, sposób przeżywania stresu.

5. Przebieg badań ich wyniki i analiza

Wszyscy ludzie wypełniający kwestionariusz wywiadu napotkali trudności edukacyjne, które wynikały z ich ograniczeń mutystycznych, ale były to utrudnienia różnego rodzaju.

Tabela 5: Trudności edukacyjne i ich źródła

Osoba	Trudności i ich źródło
Kobieta lat 25	Trudności: Brak odpowiedniej pomocy i brak pozwalania na próbowanie udzielenia odpowiedzi ustnie, czego źródłem był niski poziom wiedzy społeczeństwa na temat tego zaburzenia. Największa trudność: Kształtowanie samooceny na podstawie negatywnych ocen ze strony otoczenia.
Kobieta lat 28	Trudności: Dążenie do zdobywania bardzo dobrych wyników w nauce i opuszczanie lekcji, czego źródłem był lęk przed oceną ze strony innych osób. Największa trudność: Początkowe zajęcia z nowymi nauczycielami.
Mężczyzna lat 43	Trudności: Stres podczas kontaktu – odpowiedzi, pytania i praca w grupach, czego źródłem był lęk przed oceną ze strony otoczenia. Największa trudność: Funkcjonowanie w większej grupie.

Źródło: badania własne – kwestionariusz wywiadu.

Każda z osób wypełniających kwestionariusz wywiadu odczuwała lęk na wszystkich szczeblach kształcenia. Kobieta lat 25 nie potrafiła poradzić sobie z nim. Natomiast pozostali respondenci potrafili pokonywać pojawiający się lęk: kobieta lat 28 – dbała o wzrost samooceny bardzo dobrymi wynikami w nauce, mężczyzna lat 43 – poprawiał oceny z zaliczeń ustnych poprzez dobre oceny ze sprawdzianów pisemnych. Kobieta lat 28 jako jedyna

z trójki osób odpowiadających na pytania, opuszczała zajęcia lekcyjne ze względu na lęk.

Wszyscy ludzie wypełniający kwestionariusz wywiadu korzystali z możliwości weryfikacji wiedzy w sposób alternatywny – zastąpienie odpowiedzi ustnych poprzez wypowiedzi pisemne. Forma ta, oprócz możliwości sprawdzenia wiedzy, u dwóch respondentek miała także inny wpływ: kobieta lat 25 – zniechęcała do systematycznej nauki z powodu częstego braku czasu na odpytywanie pisemne, kobieta lat 28 – zmniejszała poziom lęku związanego z edukacją. Jako jeden z innych elementów mogących ułatwić ludziom z mutyzmem selektywnym proces kształcenia każdy z odpowiadających wymienił zwiększenie poziomu wiedzy nauczycieli o tym zaburzeniu. Wśród dodatkowych czynników mogących pomóc w cyklu nauki osób mutystycznych wypunktowane zostały: kobieta lat 25 – stosowanie metody małych kroków podczas zajęć lekcyjnych, kobieta lat 28 – praktyczne przeszkolenie wszystkich pracowników szkoły na temat kontaktów z człowiekiem z mutyzmem wybiórczym, mężczyzna lat 43 – mniejsza ilość uczniów w grupie zajęciowej.

Wszyscy respondenci czuli odrzucenie i ogólny brak akceptacji ze strony rówieśników. Dodatkowo kobieta lat 25 jako jedyna z osób, którym zostały zadane pytania, czuła zrozumienie ze strony młodych ludzi w klasie oraz akceptację i pomoc ze strony dwóch koleżanek w szkole podstawowej. Natomiast postawa kadry pedagogicznej była odbierana w następujący sposób: kobieta lat 25 – zrozumienie, wpieranie i pomaganie na każdym etapie kształcenia, ale w liceum dopiero po pewnym czasie, kobieta lat 28 – zrozumienie i akceptacja, mężczyzna lat 43 – brak zrozumienia i mylenie cech mutystycznych z nieśmiałością.

Kwestionariusz ankiety zawierał pytania dotyczące różnych kwestii związanych ze spotkaniem z osobą, która wśród swoich najbliższych czuła się swobodnie i rozmawiała bez problemów, a w obecności innych ludzi była bardzo zestresowana i miała problem z powiedzeniem czegokolwiek. W pytaniu o częstotliwość kontaktu z takim człowiekiem 50% osób bez wykształcenia pedagogicznego ma kontakt systematyczny, 6,7% – kontakt systematyczny, 16,7% – kontakt niejednokrotny i niesystematyczny. 10% ankietowanych nie będących nauczycielami nie wie, czy kiedykolwiek spotkali ludzi z opisanymi cechami, a 16,7% ma pewność, że nie mieli kontaktu z taką osobą. Natomiast wśród pedagogów najliczniejszą odpowiedzią było posiadanie kontaktu niejednokrotnego i niesystematycznego – 35%. Dalej: kontakt systematyczny – 25%, kontakt jednokrotny – 15%. Wśród nauczycieli wypełniających kwestionariusz ankiety 10% nie wie, czy spotkali człowieka z podanymi cechami, a 16,7% ma pewność, że nie mieli kontaktu z taką osobą.

Tabela 6: Częstotliwość kontaktu

Respondenci	Kontakt jedno-krotny	Kon-takt syste-ma-tyczny	Kontakt niejedno-krotny i niesyste-matyczny	Nie spo-tkał(a) osoby z podany-mi ce-chami	Nie wie, czy spotkał(a) osobę z podanymi cechami
Bez wykształcenia pedagogicznego (30 odpowiedzi)	2 osoby (6,7%)	15 osób (50%)	5 osób (16,7%)	5 osób (16,7%)	3 osoby (10%)
Z wykształceniem pedagogicznym (20 odpowiedzi)	3 osoby (15%)	5 osób (25%)	7 osób (35%)	3 osoby (15%)	2 osoby (10%)

Źródło: badania własne – kwestionariusz ankiety.

Wśród zachowania dostrzegalnego podczas jednokrotnego spotkania osoby bez wykształcenia pedagogicznego wskazały: stopniowe zmniejszanie poziomu lęku – 100% respondentów oraz dążenie do zakończenia spotkania – 50%. Natomiast dydaktycy podczas jednokrotnego kontaktu zauważyli: unikanie kontaktu wzrokowego – 66,7%, stopniowe zmniejszanie lęku – 66,7%, brak mówienia – 33,3%, zauważalne odczucie lęku – 33,3%, zdenerwowanie – 33,3% i dążenie do zakończenia spotkania – 33,3%. W przypadku kontaktu niejednokrotnego podczas pierwszego spotkania ludzie z wykształceniem innym niż pedagogiczne zauważyli: brak mówienia – 40%, stopniowe obniżanie poziomu lęku – 35%, brak emocji widocznych na twarzy – 25%, poczucie swobody – 20%, unikanie kontaktu wzrokowego – 15%, zdenerwowanie – 15%, uśmiech – 15%, spocone dłonie – 10%, dążenie do zakończenia spotkania – 10%, lęk – 5%. Natomiast w trakcie ostatniego spotkania dostrzegalne były cechy: poczucie swobody – 55%, uśmiech – 40%, brak mówienia – 35%, powolne zmniejszanie poziomu lęku – 20%, brak emocji na twarzy – 5%, dążenie do zakończenia spotkania – 5%. Nauczyciele w przypadku kontaktu niejednokrotnego podczas pierwszego spotkania zauważyli następujące cechy u osoby, która wśród swoich najbliższych czuła się swobodnie i rozmawiała bez problemów, a w obecności innych ludzi była bardzo zestresowana i miała problem z powiedzeniem czegokolwiek: unikanie kontaktu wzrokowego – 50%, brak mówienia – 41,7%, stopniowe obniżanie poziomu lęku – 41,7%, odczuwanie lęku – 25%, zdenerwowanie – 25%, poczucie swobody – 8,3%, uśmiech – 8,3%, spocone dłonie – 8,3%,

dążenie do zakończenia spotkania – 8,3%. W trakcie ostatniego kontaktu pedagodzy dostrzegali: poczucie swobody – 75%, uśmiech – 50%, brak mówienia – 41,7%, unikanie kontaktu wzrokowego – 25%, stopniowe zmniejszanie lęku – 16,7%, brak emocji na twarzy – 8,3%.

Kolejne pytanie dotyczyło nastawienia względem osoby, która wśród swoich najbliższych czuła się swobodnie i rozmawiała bez problemów, a w obecności innych ludzi była bardzo zestresowana i miała problem z powiedzeniem czegokolwiek. W przypadku kontaktu jednokrotnego ludzie z wykształceniem innym niż pedagogiczne określili swój stosunek do takiego człowieka jako pozytywny – 50% lub neutralny – 50%, a dydaktycy: raczej pozytywny – 33,3%, neutralny – 66,7%. Podczas pierwszego spotkania kontaktu niejednokrotnego nastawienie społeczeństwa bez wykształcenia pedagogicznego było: bardzo pozytywne – 10%, pozytywne – 35%, raczej pozytywne – 25%, neutralne – 20%, raczej negatywne – 5%, bardzo negatywne – 5%, a w trakcie ostatniego spotkania: bardzo pozytywne – 20%, pozytywne – 40%, raczej pozytywne – 10%, neutralne – 20%, raczej negatywne – 5%, bardzo negatywne – 5%. Wśród nauczycieli rozkład procentowy podczas pierwszego spotkania kontaktu niejednokrotnego wyglądał następująco: bardzo pozytywne – 8,3%, pozytywne – 41,7%, raczej pozytywne – 8,3%, neutralne – 33,3%, raczej negatywne – 8,3%. Natomiast w trakcie trwania ostatniego kontaktu: bardzo pozytywne – 16,7%, pozytywne – 50%, raczej pozytywne – 16,7%, neutralne – 8,3%, raczej negatywne – 8,3%.

Celem następnego pytania było poznanie statystycznych wielkości podchodzenia z dystansem do osoby, która wśród swoich najbliższych czuła się swobodnie i rozmawiała bez problemów, a w obecności innych ludzi była bardzo zestresowana i miała problem z powiedzeniem czegokolwiek. Podczas jednokrotnego spotkania 50% ankietowanych bez wykształcenia pedagogicznego i 33,3% nauczycieli podchodziło z dystansem do człowieka z podanymi cechami. Podczas spotkań wielokrotnych w trakcie pierwszego spotkania dystans okazało 25% ludzi po kierunku kształcenia innym niż pedagogika i 33,3% pracowników placówek szkolnych. Natomiast przy ostatnim kontakcie: 33,3% ankietowanych kończących edukację nie związaną z zawodem nauczyciela oraz 0% pedagogów.

Tabela 7: Dystans

Dy- stans	Kon- takt jedno- krotny (2 odp)	Kontakt niejedno- krotny		Kontakt jedno- krotny (3 odp)	Kontakt niejedno- krotny	
		Pierwsze spotkanie (20 odp)	Ostatnie spotkanie (20 odp)		Pierwsze spotkanie (12 odp)	Ostatnie spotkanie (12 odp)
Tak	1 osoba (50%)	5 osób (25%)	2 osoby (10%)	1 osoba (33,3%)	4 osoby (33,3%)	0 osób (0%)
Nie	1 osoba (50%)	15 osób (75%)	18 osób (90%)	2 osoby (66,7%)	8 osób (66,7%)	12 osób (100%)

Źródło: badania własne – kwestionariusz ankiety, wyniki badań zaokrąglone do 0,1%.

Kolejne odpowiedzi dotyczyły ingerencji w funkcjonowanie osoby, która wśród swoich najbliższych czuła się swobodnie i rozmawiała bez problemów, a w obecności innych ludzi była bardzo zestresowana i miała problem z powiedzeniem czegokolwiek. 13,6% społeczeństwa nie posiadającego wykształcenia pedagogicznego powiedziało coś przykrego człowiekowi z opisywanymi cechami, 27,3% miało wpływ na jego funkcjonowanie, 59,1% zrobiło coś, zby pomóc takiej osobie. Wśród dydaktyków odpowiedzi wyglądały następująco: 13,3% powiedziało coś przykrego, 20% miało wpływ na funkcjonowanie, 86,7% zrobiło coś, aby pomóc. 16,7% populacji mającej wykształcenie inne niż pedagogiczne i 35% nauczycieli nie wie w jaki sposób można pomóc osobie mutystycznej.

Następne pytania polegało na określeniu, czy spotkana osoba, która wśród swoich najbliższych czuła się swobodnie i rozmawiała bez problemów, a w obecności innych ludzi była bardzo zestresowana i miała problem z powiedzeniem czegokolwiek miała mityzm selektywny. Pośród części społeczeństwa, która posiada wykształcenie inne niż pedagogiczne 31% ankietowanych twierdzi, że taki człowiek miał mityzm wybiórczy, według 13,6% nie był mutystyczny, a 59,1% nie potrafi określić, czy spotkana osoba miała mityzm selektywny. Natomiast dydaktycy odpowiadali następująco: 40% – twierdzi, że spotkana osoba posiadała mityzm wybiórczy, 20% – uważa, że nie miała tego zaburzenia, a 40% nie potrafi tego określić.

Wśród 60% ankietowanych bez wykształcenia pedagogicznego nie wie, czy kiedykolwiek spotkali człowieka mutystycznego, Wśród nich 3,3% – twierdzi, że nigdy nie spotkali osoby z mityzmem selektywnym, a 22,3% – mieli kontakt z jednym takim członkiem społeczeństwa, 3,3% – z dwoma, 10% – od trzech do pięciu. 25% nauczycieli nie potrafi określić, czy kiedykolwiek spotkali człowieka z mityzmem wybiórczym, 5% – w ogóle nie miało kontaktu z taką jednostką, 35% – spotkało jedną osobę muty-

styczną, 5% – dwie, 25% – od trzech do pięciu, 5% – od sześciu do dziesięciu.

Zarówno ludzie bez wykształcenia pedagogicznego jak i pedagodzy najczęściej spotykali dorosłe osoby mutystyczne: jednostki nie będące nauczycielami – 63,3%, pedagodzy – 53,3%. Część populacji nie posiadająca wykształcenia pedagogicznego spotykała także następujące osoby z mutyzmem selektywnym: w wieku szkoły podstawowej – 27,3%, pomiędzy 4 a 5 rokiem życia – 9,1% ankietowanych, w wieku przedszkolnym – 9,1%, w wieku gimnazjalnym – 9,1%, w wieku szkoły ponadgimnazjalnej – 9,1%. dydaktycy spotykali dodatkowo ludzi mutystycznych na kolejnych etapach ich edukacji: przedszkole – 20% respondentów, szkoła podstawowa – 26,7%, gimnazjum – 20%, szkoła ponadgimnazjalna – 20%.

Celem pytań zawartych w dalszej części formularza ankiety było sprawdzenie wiedzy społeczeństwa na temat mutyzmu wybiórczego. Respondenci nie posiadający wykształcenia pedagogicznego określili swój poziom teoretycznej znajomości omawianego zaburzenia jako: bardzo wysoki – 3,3% ankietowanych, wysoki – 3,3%, średni – 10%, raczej niski – 10%, bardzo niski – 73,3%. Nauczyciele określili poziom swojej wiedzy o mutyzmie selektywnym jako: bardzo wysoki – 5%, wysoki – 5%, raczej wysoki – 5%, średni – 35%, raczej niski – 10%, niski – 5%, bardzo niski – 35%.

Tabela 8: Poziom wiedzy

Poziom wiedzy	Respondenci bez wykształcenia pedagogicznego (30 odp)	Respondenci z wykształceniem pedagogicznym (20 odp)
Bardzo wysoki	1 osoba (3,3%)	1 osoba (5%)
Wysoki	1 osoba (3,3%)	1 osoba (5%)
Raczej wysoki	0 osób (0%)	1 osoba (5%)
Średni	3 osoby (10%)	7 osób (35%)
Raczej niski	3 osoby (10%)	2 osoby (10%)
Niski	0 osób (0%)	1 osoba (5%)
Bardzo niski	22 osoby (73,3%)	7 osób (35%)

Źródło: badania własne – kwestionariusz ankiety, wyniki badań zaokrąglone do 0,1%.

60% osób nie mających wykształcenia pedagogicznego i 25% dydaktyków nie posiada żadnej wiedzy na temat mutyzmu wybiórczego. 33,3% społeczeństwa wykonującego inny zawód niż nauczyciel i 15% pedagogów nie zamierza w przyszłość powiększać swojej wiedzy o tym zaburzeniu. Jako dotychczasowe sposoby zdobywania wiedzy na temat mutyzmu selektywnego ludzie mający wykształcenie inne niż pedagogiczne wymieniali: kontakt z człowiekiem mutystycznym – 30%, szukanie informacji w Internecie –

26,7%, czytanie książek – 6,7%, zdobywanie wiedzy na studiach – 6,7%, udział w szkoleniach prowadzonych z wykorzystaniem bezpośredniego kontaktu z osobą prowadzącą – 3,3%, udział w szkoleniach internetowych – 3,3%, zrozumienie zaburzenia na podstawie przeprowadzanej ankiety – 3,3%. Nauczyciele wskazywali następujące źródła dotychczasowego poznawania zaburzenia: szukanie informacji w Internecie – 50%, kontakt z osobą mutystyczną – 40%, zdobywanie wiedzy na studiach – 15%, czytanie książek – 15%, udział w szkoleniach prowadzonych z wykorzystaniem bezpośredniego kontaktu z osobą prowadzącą – 10%. Wśród sposobów pomagających wzbogacić znajomość mutyzmu wybiórczego jakie zamierzają wykorzystać ludzie nie posiadający wykształcenia pedagogicznego wskazali: szukanie informacji w Internecie – 53,3%, kontakt z osobą mającą to zaburzenie – 23,3%, zdobywanie wiedzy na studiach – 6,7%, czytanie książek – 6,7%, udział w szkoleniach internetowych – 3,3%, udział w szkoleniach prowadzonych z wykorzystaniem bezpośredniego kontaktu z osobą prowadzącą – 3,3%. Natomiast metodami preferowanymi przez dydaktyków będą: zdobywanie wiedzy na studiach – 40%, udział w szkoleniach prowadzonych z wykorzystaniem bezpośredniego kontaktu z osobą prowadzącą – 30%, czytanie książek – 25%, kontakt z osobą mutystyczną – 20%, szukanie informacji w Internecie – 5%.

Tabela 9: Zdobywanie wiedzy

Sposoby zdobywania wiedzy	Osoby bez wykształcenia pedagogicznego (30 odp)		Osoby z wykształceniem pedagogicznym (20 odp)	
	Dotychczasowe	Planowane	Dotychczasowe	Planowane
Nic nie wiem / Nie zamierzam powiększać swojej wiedzy	18 osób (60%)	10 osób (33,3%)	5 osób (25%)	3 osoby (15%)
Zdobywanie wiedzy na studiach	2 osoby (6,7%)	2 osoby (6,7%)	3 osoby (15%)	8 osób (40%)
Udział w szkoleniach prowadzonych z wykorzystaniem bezpośredniego kontaktu z osobą prowadzącą	1 osoba (3,3%)	1 osoba (3,3%)	2 osoby (10%)	6 osób (30%)

Udział w szkoleniach internetowych	1 osoba (3,3%)	1 osoba (3,3%)	0 osób (0%)	0 osób (0%)
Czytanie książek	2 osoby (6,7%)	2 osoby (6,7%)	3 osoby (15%)	5 osób (25%)
Szukanie informacji w Internecie	8 osób (26,7%)	16 osób (53,3%)	10 osób (50%)	1 osoba (5%)
Bezpośredni kontakt z osobą mającą to zaburzenie	9 osób (30%)	7 osób (23,3%)	8 osób (40%)	4 osoby (20%)
Inne: Zrozumienie zaburzenia na podstawie tej ankiety	1 osoba (3,3%)	–	–	–

Źródło: badania własne – kwestionariusz ankiety, wyniki badań zaokrąglone do 0,1%.

Wnioski

Podczas procesu kształcenia ludzie z mutyzmem selektywnym napotykają trudności, które są efektem lęku pojawiającego się w osobach mutystycznych. Niezrozumienie zaburzenia przez populację powoduje, że osoby z mutyzmem wybiórczym czują się nieakceptowane, ignorowane i odrzucone.

Trudności edukacyjne człowieka z mutyzmem selektywnym spowodowane są wykształceniem i utrwalaniem cech osobowości mutystycznej. Drugim czynnikiem utrudniającym proces zdobywania wiedzy jest nieodpowiednie podejście otoczenia do jednostki z mutyzmem wybiórczym – czego źródłem jest niski poziom wiedzy społeczeństwa o tym zaburzeniu.

Najczęściej używanym ułatwieniem edukacyjnym dla osób z mutyzmem selektywnym jest zastąpienie odpytywania ustnego poprzez wypowiedzi pisemne. Pojawienie się innych udogodnień zależy od indywidualnych potrzeb ucznia oraz od poziomu wiedzy kadry pedagogicznej o mutyzmie wybiórczym.

Zdecydowana większość społeczeństwa miała kontakt z ludźmi mutystycznymi – najczęściej z człowiekiem dorosłym. Brak akceptacji osób z tym zaburzeniem i nie dostrzeganie ich potrzeb w codziennym funkcjonowaniu oraz brak umiejętności rozpoznania mutyzmu selektywnego na podstawie zauważonego zachowania charakterystycznego dla tego zaburzenia mają swoje źródło w niskim poziomie wiedzy na temat mutyzmu selektywnego. W przypadku osób z wykształceniem pedagogicznym widoczna jest większa umiejętność dostrzegania cech charakterystycznych. Systematyczny kontakt

z takimi ludźmi pozytywnie wpływa na sposób odbioru ich przez otoczenie, a także sprzyja wzrostowi zdolności rozpoznawania mutyzmu wybiórczego po konkretnym zachowaniu. W znacznej części społeczeństwo nie dostrzega swoich błędów, które mogą pogłębić zaburzenie oraz nie wie w jaki sposób można pomagać ludziom z mutyzmem selektywnym. W przypadku nauczycieli zauważalna jest większa chęć pomagania uczniom z mutyzmem wybiórczym, pomimo braku znajomości takich form – co dodatkowo może utrudnić proces edukacji ludzi mutystycznych. Głównym sposobem zdobywania wiedzy o mutyzmie selektywnym jest szukanie informacji w Internecie.

Bibliografia:

1. Garcia A., Freeman J., Francis G., Miller L. M., *Selective Mutism*, [w:] Ollendick T. (red.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents: A clinician's guide to effective psychosocial and pharmacological interventions*, Wydawnictwo „Oxford University Press”, Londyn, 2004.
2. Goodman R., Scott S., *Child and Adolescent Psychiatry*, Wydawnictwo „Blackwell Science”, Malden, 1997.
3. Jonhson M., Wintgens A., *The Selective Mutism Resurce Manual*, Wydawnictwo: „Speechmark”, Wielka Brytania, 2011.
4. Johnson M., Wintgens A., *The Selective Mutism Resource Manual Second Edition*, Wydawnictwo „Speechmark Publishing Ltd”, Londyn, 2016.
5. Prużyński S., Wciórka J., *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Wydawnictwo „Versalius” Kraków, 2000.
6. Shipon-Blum E., *Selective mutism – stages of social communication comfort scales*, Jenkintown, 2006.
7. Szamburski K., *Diagnoza niepełności mówienia*, [w:] Czaplewska E., Milewski S. (red), *Diagnoza logopedyczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot, 2012.
8. The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM IV and DSM IV-TR) under Selective Mutism Diagnostic Features and Differential Diagnosis.

Czasopisma:

1. Andrzejewska M., *Jak pomóc dziecku lub uczniowi z mutyzmem selektywnym?*, „TRENDY Internetowe Czasopismo Edukacyjne”, 2013., nr 4.
2. Steinhausen H., Juzi C., *Elective mutism: an analysis of 100 cases*. „Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry”, 1996, nr 35.

Netografia:

1. Andrzejewska M., *Czym jest mutyzm wybiórczy?*
http://mutyzm.pl/Artykuły/Czym_jest_mutyzm_wybiórczy
(dostęp w dniu 12.09.2018).
2. Burzyńska M., *Mutyzm wybiórczy/selektywny*,
<http://pzp.edu.pl/wp-content/uploads/2015/10/mutyzm-artyku%C5%82.pdf> (dostęp w dniu 30.08.2018).
3. Bystrzanowska M., *Mutyzm wybiórczy w Polsce – wyniki badań*,
<http://www publikacje.edu.pl/pdf/11883.pdf> (dostęp w dniu 30.08.2018).
4. Confident Children, *Parent works hop: how to help your child with Selective Mutism*, <http://www.confidentchildren.co.uk/workshop> (dostęp w dniu 02.09.2018).
5. Centrum Terapii Behawioralnej, *Czego nie robić?*,
<https://www.autyzm.edu.pl/index.php/newsletter/terapia-behawioralna-mutyzmu> (dostęp w dniu 02.09.2018).
6. Centrum Terapii Behawioralnej, *Terapia mutyzmu*,
<https://www.autyzm.edu.pl/index.php/newsletter/terapia-behawioralna-mutyzmu> (dostęp w dniu 31.08.2018).
7. Centrum Terapii Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Czym jest mutyzm wybiórczy?*,
https://mutyzm.pl/Artyku%C5%82y/Czym_jest_mutyzm_wybi%C3%B3rczy (dostęp w dniu 05.09.2018).
8. Centrum Terapii Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Grupa terapeutyczna dla dzieci 5-8 lat – ostatnie wolne miejsca w CTM Świebodzice*,
https://mutyzm.pl/Terapia/Nab%C3%B3r_na_terapi%C4%99_grupow%C4%85_w_naszych_Oddzia%C5%82ach_w_Gda%C5%84sku_i_%C5%9Awiebodzicach_otwarty (dostęp w dniu 04.09.2018).
9. Centrum Terapii Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Jak mogą pomóc rodzice dziecku z mutyzmem? „Co rodzice samodzielnie mogą uczynić by pomóc swojemu dziecku?”*,
https://mutyzm.pl/Artyku%C5%82y/Jak_mog%C4%85_pom%C3%B3c_rodzice_dziecku_z_mutyzmem (dostęp w dniu 03.09.2018).
10. Centrum Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Jak mogą pomóc rodzice dziecku z mutyzmem? „Jak zachować równowagę – nie stawiać dziecku nierealistycznych wymagań, a przy tym nie wyręczać go i umożliwić angażowanie się w relacje społeczne?”*, https://mutyzm.pl/Artyku%C5%82y/Jak_mog%C4%85_pom%C3%B3c_rodzice_dziecku_z_mutyzmem (dostęp w dniu 03.09.2018).
11. Centrum Terapii Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Jak nauczyciele mogą pomóc dziecku z mutyzmem?*, https://mutyzm.pl/Artyku%C5%82y/Jak_nauczyciele_mog

- %C4%85_pom%C3%B3c_dziecku_z_mutyzmem (dostęp w dniu 05.09.2018).
12. Centrum Terapii Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Jak rodzic dbający o siebie może pomóc swojemu dziecku?*, https://mutyzm.pl/Artyku%C5%82y/Jak_rodzic_dbaj%C4%85c_o_siebie_mo%C5%BCe_pom%C3%B3c_swojemu_dziecku (dostęp w dniu 03.09.2018).
 13. Centrum Terapii Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Kto powinien prowadzić terapię mutyzmu?*, https://mutyzm.pl/Artyku%C5%82y/Kto_powinien_prowadzi%C4%87_terapi%C4%99_mutyizmu (dostęp w dniu 03.09.2018).
 14. Centrum Terapii Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Nasza oferta*, https://mutyzm.pl/Terapia/Nasza_oferta (dostęp w dniu 04.09.2018).
 15. Centrum Terapii Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Terapia dziecka z mutyzmem wybiórczym*, https://mutyzm.pl/Artyku%C5%82y/Terapia_dziecka_z_mutyizmem_wyb%C3%B3rczym (dostęp w dniu 12.09.2018).
 16. Centrum Wielojęzyczności, *Mutyzm wybiórczy młodzież i dorośli. Grupa na FB.*, <http://www.wielojezycznosc.pl/?p=1126> (dostęp w dniu 30.08.2018)
 17. Krzystanek M., *Lęk*, <http://www.psychiatria.pl/arttykul/lek/567> (dostęp w dniu 03.09.2018).
 18. Nauka w Polsce, *Mutyzm a autyzm – ważna prawidłowa diagnoza*, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,413649,mutyizm-a-autyzm--wazna-prawidlowa-diagnoza.html> (dostęp w dniu 12.09.2018).
 19. Polski Związek Logopedów, *Logopedzi jako specjaliści pomagający dzieciom z mutyzmem wybiórczym*, <http://www.logopeda.org.pl/publikacja.php?id=45> (dostęp w dniu 04.09.2018).
 20. Poradnia Terapii Mutyzmu „Mówię”, *Co rodzic czerpie z warsztatów psychoedukacyjnych w Poradni?*, <http://mutyzmportal.pl/arttykul/co-rodzic-czerpie-z-warsztatow-psychoedukacyjnych-w-poradni-.htm> (dostęp w dniu 03.09.2018).
 21. Centrum Terapii Mutyzmu, Nieśmiałości i Lęku, *Jak nauczyciele mogą pomóc dziecku z mutyzmem?*, https://mutyzm.pl/Artyku%C5%82y/Jak_nauczyciele_mog%C4%85_pom%C3%B3c_dziecku_z_mutyizmem (dostęp w dniu 05.09.2018).
 22. Poradnia Terapii Mutyzmu „Mówię”, *W jaki sposób dalsza i bliższa rodzina może pomóc dziecku z mutyzmem wybiórczym?*, <http://mutyzmportal.pl/arttykul/w-jaki-sposob-dalsza-i-blizsza-rodzina-moze-pomoc-dziecku-z-mutyizmem-wybiorczym-.htm> (dostęp w dniu 03.09.2018).

23. Poradnia Terapii Mutyzmu „Mówię”, *Zaburzenia komunikacji w aspekcie procesów przetwarzania informacji sensorycznej a mutyzm wybiórczy*, <http://mutyzmportal.pl/arttykul/zaburzenia-komunikacji-w-aspekcie-procesow-przetwarzania-informacji-sensorycznej-a-mutyzm-wybiorczy.htm> (dostęp w dniu 03.09.2018).
24. Portal „Blżej Dziecka”, *Mutyzm wybiórczy, czyli dlaczego dziecko nie mówi (część 1)*, <http://www.blzejdziecka.com/mutyzm-dziecko-nie-mowi-cz-1> (dostęp w dniu 30.08.2018).
25. Selective Mutism Foundation, *Features of selective mutism*, <https://www.selectivemutismfoundation.org/advocacy-group-features-of-selective-mutism> (dostęp w dniu 30.08.2018).
26. Stowarzyszenie Anxiety Disorders Association of British Columbia, *Selective Mutism*, <https://www.anxietybc.com/parenting/selective-mutism> (dostęp w dniu 02.09.2018).
27. Stowarzyszenie Polskie Towarzystwo Mutyzmu Wybiórczego, *Diagnoza dziecka z podejrzeniem mutyzmu wybiórczego*, <http://www.mutyzm.org.pl/diagnoza> (dostęp w dniu 12.09.2018).
28. Szafraniec G., *Przyczyny i skutki blokady kontaktu werbalnego u dzieci z mutyzmem selektywnym*, https://issuu.com/grazynaszafraniec/docs/przyczyny_i_skutki_blokady_kontakt_u (dostęp w dniu 03.09.2018).
29. Szczerbiński M., *Autyzm vs. mutyzm wybiórczy*, <http://www.mutyzm.org.pl/autyzm-vs-mutyzm-wybiorczy> (dostęp w dniu 12.09.2018).
30. The American Speech-Language-Hearing Association, *Selective mutism, What treatments are available for individuals with selective mutism?*, <http://www.asha.org/public/speech/disorders/SelectiveMutism> (dostęp w dniu 02.09.2018).

WYKORZYSTYWANIE TECHNOLOGII INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNYCH NA LEKCJACH PRZYRODY/BIOLOGII I MATEMATYKI W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Streszczenie

Artykuł podejmuje zagadnienie wykorzystania technologii komputerowej na lekcjach przyrody/biologii i matematyki w szkole podstawowej. Wykorzystuje materiał badawczy zebrany i poddany wnikliwej analizie do celów prac magisterskich podejmujących to zagadnienie. Na podstawie interpretacji zebranych danych ustalono zalety i wady korzystania z nowoczesnych technologii komputerowych oraz środków multimedialnych na lekcjach przyrody i matematyki. Przedstawiono opinię uczniów i nauczycieli na temat przydatności tychże technologii na zajęciach. Zwrócono uwagę na konieczność używania nowoczesnych metod i środków we współczesnej szkole. Nowoczesne środki podnoszą atrakcyjność zajęć, aktywizują i motywują uczniów oraz wpływają pozytywnie na wyniki nauczania.

Słowa kluczowe: komputer na lekcji, środki multimedialne, technologia informacyjno-komunikacyjna, metody aktywizujące

Use of Information and Communication Technologies during science/biology and math lessons in primary school

The article is about using computer technology during science/biology and math lessons in primary school. It uses research material collected and analyzed in case of master's dissertations. Based on interpretation of collected facts, the advantages and disadvantages of using modern computer technologies and multimedia capabilities during science/biology and math lessons are determined. Students and teachers' opinion about usefulness of those technologies during lessons was showed. The attention was paid on necessity of using modern methods and resources in present school. Modern methods make lessons more attractive, they activate and motivate students. What is more, they have positive impact on teaching effects.

Key words: computer during lesson, multimedia capabilities, information and communication technology, activating methods

*„Aby nauczyć się czegoś szybko i efektywnie,
trzeba to zobaczyć, usłyszeć i poczuć.”*

Tony Stockwell

1. Zarys problematyki

Nowe technologie nieustannie i szybko wkraczają w nasze życie. Dotyczy to coraz nowszych aspektów naszego życia. Szczególnie technologia informacyjno-komunikacyjna odgrywa znaczącą rolę w rozwoju tej dziedziny, pozyskiwania i wymiany informacji. Przed współczesnymi nauczycielami stoi ważne zadanie, polegające na integrowaniu nowej technologii z zadaniami i celami szkoły. Komputer stał się obecnie nieodzownym narzędziem w pracy każdego nauczyciela podążającego z duchem czasu i spełniającego oczekiwania współczesnego ucznia. Żyjemy obecnie w czasach społeczeństwa informacyjnego dla którego znajomość obsługi nowych technologii komunikacji, wyszukiwania oraz gromadzenia informacji jest podstawowym ogniwem rozwoju i samokształcenia.

Do najważniejszych zadań szkoły, zgodnie z założeniami nowej podstawy programowej należy: *„Szkoła ma stwarzać uczniom warunki do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi oraz stosowania tych umiejętności na zajęciach z różnych przedmiotów m.in. do pracy nad tekstem, wykonywania obliczeń, przetwarzania informacji i jej prezentacji w różnych postaciach”¹*. Dlatego nauczyciele powinni stwarzać odpowiednie warunki uczniom tak, aby każdy uczeń mógł posługiwać się technologią informatyczną w celu wyszukiwania, porządkowania i przetwarzania informacji. Kształcenie multimedialne jest efektywniejsze w porównaniu z kształceniem werbalnym ze względu na uruchomienie różnych kanałów percepcyjnych: wzrokowego, słuchowego i działaniowego². Według Wincentego Okonia zintegrowanie procesów percepcyjnych w mniejszym stopniu obciąża pamięć uczącego się, ułatwia weryfikację informacji i pozwala na szybsze osiągnięcie odpowiedniego poziomu motywacji, co w rezultacie zwiększa efektywność procesu kształcenia. Wielość bodźców powoduje uruchomienie różnych rodzajów aktywności: spostrzeniowej, manualnej, intelektualnej i emocjonalnej, co pozwala na realizację koncepcji wielostronnego nauczania-uczenia się³.

¹ Dziennik Ustaw, Warszawa, dnia 24 lutego 2017 r. Poz. 356 ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej ... s.13.

² W. Strykowski, *Edukacja – technologia kształcenia – media*, Warszawa 1993.

³ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. Żak, Warszawa 1997.

Okazuje się, że skuteczne stosowanie TIK nie tylko wpływa na poprawę procesu uczenia się, rozumienia treści dydaktycznych i na osiągnięcia szkolne, ale również motywuje uczniów do samodzielnej nauki, zachęca do wspólnego uczenia się, kształci umiejętności efektywnego porozumiewania się uczących się między sobą oraz pomaga rozwijać zdolność krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów⁴. Uczniowie na zajęciach z TIK są bardziej aktywni, twórczy, chętniej ze sobą współpracują, mają znaczący wpływ na swój proces uczenia się.

Nowe technologie ułatwiają również pracę nauczycielom. Dotyczy to zarówno pracy nad przygotowaniem lekcji, jak i wykorzystania TIK podczas zajęć i po nich, monitorowania i ewaluacji procesu nauczania, jego organizacji, zarządzania klasą i pracą uczniów, organizacji i przebiegu pracy zespołowej nauczycieli i wielu innych działań w szkole⁵. Pozwalają efektywniej różnicować metody nauczania zapewniając szerszą gamę strategii edukacyjnych ukierunkowanych na różne style uczenia się⁶.

Należy jednak uważać, aby TIK nie zaczęły zastępować ćwiczenia umiejętności, które ze względu na specyfikę przedmiotową wymagają metod tradycyjnych, np. ręcznego pisania, rysowania, malowania, liczenia, robienia wykresów itp. Technologie informacyjno-komunikacyjne są dodatkiem do dobrych metod nauczania a nie ich zamiennikiem⁷.

Lekcje biologii, jak żaden inny przedmiot nauczania wymagają szczególnego wykorzystania aktywizujących metod nauczania. Trudno wyobrazić sobie interesujące zajęcia bez przeprowadzania doświadczeń, obserwacji pod mikroskopem, prowadzenia hodowli czy uprawy, przygotowywania projektów i wielu innych działań, które nie pozwalają uczniom na nudne i beczynne siedzenie w ławkach. Aktywizujące metody pracy ułatwiają uczniom przyswajanie informacji, sprzyjają pogłębianiu wiedzy i zwiększają zainteresowanie przedmiotem. Pomagają w nauce i ułatwiają komunikację w grupie, rozwiązywaniu problemów i rozwojowi kompetencji przydatnych nie tylko

⁴ J. Schacter, C. Fagnano, *Does computer technology improve student learning and achievement? How, when, and under what conditions?*, [w:] „Journal of Educational Computing Research”, 1999, 20(4), 329–343.

⁵ M. Ostrowska, D. Sterna, *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015, s. 41.

⁶ H. Pitler, E. R. Hubbell, M. Kuhn, *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*, Warszawa 2015, s. 11.

⁷ M. Ostrowska, D. Sterna, *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015, s. 41.

w obszarze samej wiedzy biologicznej⁸. Warto stosować te metody regularnie, a stosowanie ich ułatwia technologia TIK. Istnieje wiele narzędzi, które mogą służyć bezpośrednio edukacji przyrodniczej lub wspierać ten proces. Pomagają wymieniać informacje, prezentować wyniki prac lub służyć do tworzenia interaktywnych testów. Stworzono szeroką gamę multimedialnych aplikacji przyrodniczych, które umożliwiają m.in. wykorzystywanie gotowych scenariuszy lekcji, multimedialne i interaktywne podręczniki będące dla nauczyciela i ucznia bogatym źródłem treści i pomysłów na lekcje, ćwiczenia praktyczne, nagrania, zdjęcia i filmy. Nowa technologia spełnia szczególną rolę, gdyż potrafi przenieść ucznia w dowolne miejsce na Ziemi, może on zobaczyć i usłyszeć to, co dla jego starszego kolegi było nieosiągalne.

Na lekcjach matematyki technologicie TIK także są mile widziane przez uczniów i nauczycieli. Mimo zupełnie innej specyfikacji przedmiotu pełnią one znaczącą rolę w nowoczesnym nauczaniu i samokształceniu. Ułatwiają pracę nauczycielowi oraz poprawiają atrakcyjność lekcji i pozwalają lepiej przygotować proces kształcenia na zajęciach. Narzędzia TIK pozwalają przygotowywać pomoce dydaktyczne, opracowywać test i ich diagnozy. Umiejętne stosowanie arkusza kalkulacyjnego pozwala zaoszczędzić wiele czasu oraz wysiłku w przygotowaniu materiałów dla uczniów i rodziców. W porównaniu z zajęciami przyrody matematyka ma nieco ograniczone zastosowanie TIK. Mimo to, można stosować prezentacje interaktywne, korzystać z e-podręczników, multimedialnych baz wiedzy lub kompozytora klasówek. Do często używanych programów i portali edukacyjnych używanych na zajęciach matematyki należą: Matlandia, GeoGebra, Matematyka czy LearningApps. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, iż nauczanie matematyki wymaga stosowania także tradycyjnych metod nauczania. Do umiejętności tych należą między innymi rachunki pisemne czy kolejność wykonywania działań. Wiele umiejętności wymaga ćwiczeń i tradycyjnego zapisywania na zwykłej kartce papieru.

2. Metodologia badawcza

Badania przeprowadzono w styczniu 2018 roku w wybranych szkołach podstawowych powiatu gostyńskiego i plockiego. Celem badania było poznanie opinii uczniów oraz nauczycieli przyrody i matematyki na temat stopnia wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnej na lekcjach oraz wpływu tej technologii na jakość kształcenia. Postawiono następujące problemy badawcze:

⁸ B. Jaworska, *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji biologicznej*, ORE, Warszawa 2017, s. 8.

1. Czy nauczyciele przyrody/matematyki w szkoły podstawowej posiadają kwalifikacje do korzystania technik informacyjno-komunikacyjnych w procesach dydaktycznych?
2. Jak często nauczyciele przyrody/matematyki na swoich lekcjach wykorzystują techniki informacyjne?
3. Z jakich środków i narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych korzystają nauczyciele przyrody/matematyki?
4. Z jakich form TIK najchętniej korzystają nauczyciele?
5. Czy nauczyciele dostrzegają zalety stosowania technik informacyjno-komunikacyjnych na swojej lekcji?
6. Jakie trudności napotykają nauczyciele w stosowaniu technik TIK na lekcjach?

Do przeprowadzenia badań wykorzystano metodą sondażu diagnostycznego i technikę ankiety, a narzędziem diagnostycznym uczyniono kwestionariusza ankiety. W badaniu wzięło udział 24 nauczycieli przyrody i 30 matematyki oraz 300 uczniów losowo wybranych z klas IV-VIII z poszczególnych szkół poddanych badaniu.

3. Analiza wyników badań wśród uczniów i nauczycieli w zakresie przedmiotów przyrodniczych (poniżej zmieniono kolejność zapisów)

Ponad 90% badanych nauczycieli twierdzi, że wykorzystanie na lekcji technologii informacyjno-komunikacyjnych mobilizuje uczniów do stawiania pytań i problemów badawczych. Wszyscy badani zgodnie twierdzą, iż nowe technologie motywują uczniów do samodzielnej pracy. Zastosowanie nowych technologii na lekcji zdaniem 67% badanych skraca także czas, w którym uczniowie poznają nowy materiał. Co trzeci badany jest odmiennego zdania na ten temat. Prawie 90% ankietowanych uważa, iż cyfrowe narzędzia mogą w wysokim stopniu przyczynić się do wzrostu kreatywności uczniów, a 13% pozostałych jest zdania, iż cyfrowe narzędzia tylko w średnim stopniu wpływają na kreatywność odbiorców.

Po wnikliwej analizie przeprowadzonych ankiet można wyciągnąć następujące wnioski. Nauczyciele przyrody posiadają wystarczające kwalifikacje do stosowania TIK na lekcjach. Potrzebną wiedzę czerpią głównie z portali edukacyjnych, stron WWW oraz warsztatów metodycznych. Stosują nowoczesne technologie na swoich zajęciach i robią to zazwyczaj kilka razy w miesiącu. Ponad połowa ankietowanych nauczycieli posiada swobodny dostęp do komputera w szkole i ocenia aktualną bazę sprzętową szkoły jako wystarczającą. Nauczyciele zgodnie twierdzą, iż obecna podstawa programowa stwarza możliwości do stosowania nowoczesnych technologii w nauczaniu. Wszyscy badani nauczyciele deklarują modyfikację własnych metod

nauczania na podstawie informacji pozyskiwanych z Internetu. Korzystają z różnorodnych środków technologii informacyjno-komunikacyjnej. Do najczęściej wymienianych środków należą: komputer, laptop, tablica interaktywna, telewizor i DVD. Stosują także mikroskop cyfrowy, wizualizer i wideo. Ankietowani nauczyciele deklarują używanie różnych programów przyrodniczych. Programy te używane są przez respondentów zarówno w czasie zajęć jak i podczas przygotowywania się do nich. Wśród programów przyrodniczych najczęściej używane są pakiety multimedialne oraz programy Przyroda Świata i Geografia Świata. Nie wykorzystują elementów nauczania na odległość. Ankietowani nauczyciele przyrody korzystają z różnych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych. Wykorzystują narzędzia zarówno w czasie zajęć jak i podczas ich planowania. Do narzędzi należą najczęściej: Internet, edytor tekstu, kreator prezentacji, e-podręczniki czy gry dydaktyczne. Większość badanych nauczycieli dostrzega zalety stosowania TIK w nauczaniu. Wśród najczęściej wskazywane są takie jak: podniesienie atrakcyjności zajęć, zwiększenie zainteresowania przedmiotem, wizualizacji i podwyższenie aktywizacji uczniów.

Badani respondenci zauważają także liczne trudności w stosowaniu technologii na swoich lekcjach. Wśród trudności tych wymieniają najczęściej przestarzały i zawodny sprzęt, nieprzystosowanie sal lekcyjnych czy małą ofertę darmowych programów edukacyjnych. Zwracają także uwagę na czasochłonność i brak Internetu.

Uczniowie podobnie jak ich nauczyciele zauważają pozytywny wpływ nowoczesnych technologii na swoją edukację. Zdecydowana większość uczniów deklaruje, iż nowa technologia motywuje ich do pracy na lekcji i zwiększa zainteresowanie przedmiotem. Wśród badanych uczniów 80% lubi naukę przez zabawę i chcieliby, aby nowe technologie były wykorzystywane na każdej lekcji. Przeciwnego zdania jest była pozostała część ankietowanych. Ankietowani uczniowie wykorzystują programy multimedialne z przyrody podczas lekcji, np. Przyroda Świata, Przyrodo Witaj oraz wiele innych, ale w mniejszym stopniu. Niestety zdecydowanie niechętnie robią to w domu. Ponad 50% ankietowanych przyznaje, że nie korzysta z programów do nauki przyrody/biologii w domu. Około 40% uczniów często używa komputera do nauki, a 15% nie używa go wcale. Uczniowie wysoko oceniają swoje umiejętności obsługi komputera. Najczęściej umiejętności te wykorzystują do wyszukiwania informacji oraz odrabiania prac domowych. Uczniowie nie są zadowoleni ze stanu bazy sprzętowej szkoły i chcieliby, aby nowe technologie były wykorzystywane na lekcjach dużo częściej niż obecnie.

4. Analiza wyników badań wśród uczniów i nauczycieli w zakresie matematyki.

Wśród badanych nauczycieli nie było przypadków braku korzystania z technologii TIK mimo, iż staż pracy u ponad połowy badanych przekraczał 20 lat. Najczęściej nauczyciele wykorzystują technologie TIK kilka razy w miesiącu (52%). Nauczyciele wykorzystują różne środki technologii informacyjno-komunikacyjnej. Wśród ankietowanych najczęściej deklarowane są: laptop (100%), komputer (84%) oraz rzutnik multimedialny (72%) i tablica interaktywna (56%). Co zrozumiałe nie wykorzystają DVD, telewizora czy kamery. Przygotowując się do zajęć ankietowani nauczyciele najczęściej korzystają z Internetu, arkusza kalkulacyjnego, edytora tekstów oraz programów edukacyjnych, gier dydaktycznych i e-podręczników. Z podobnych narzędzi w miarę możliwości korzystają w czasie prowadzonych lekcji. Tylko 20% nauczyciel korzysta z elementów nauczania na odległość.

Po wnikliwej analizie wyników badań można stwierdzić, iż nauczyciele matematyki deklarują posiadanie kwalifikacji do obsługi sprzętu i urządzeń technologii TIK. Wiedzę zdobywają głównie na szkoleniach i warsztatach oraz źródeł Internetowych. Nauczyciele modyfikują formy i metody pracy na lekcji i dostrzegają zalety stosowania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Korzystają z różnych programów i środków multimedialnych zarówno w domu jak i na lekcjach. Ankietowani nauczyciele w zdecydowanej większości dostrzegają zalety nowoczesnych technologii wykorzystywanych na lekcji. Zauważają wzrost samodzielności, kreatywności i aktywności uczniów.

Wśród trudności w stosowaniu TIK na zajęciach nauczyciele matematyki zwracają uwagę na nieprzystosowanie sal lekcyjnych i brak zaplecza sprzętowego, przestarzały sprzęt komputerowy, małą ofertę darmowych programów edukacyjnych oraz brak czasu na poznawanie nowych narzędzi.

Badani uczniowie są zgodni co do zalet nowych technologii. Wysoko oceniają swoje umiejętności obsługi komputera. W zdecydowanej większości lubią uczyć się przez zabawę. Nowa technologia motywuje ich do nauki i budzi większe zainteresowanie przedmiotem. Sprawia, że wiedza wymaga mniej wysiłku i jest trwała. Korzystają z tej technologii w procesie samokształcenia w domu, wykorzystując Internet jako źródło wiedzy i informacji. Chcą, aby nowoczesne technologie były wykorzystywane w szkole na wszystkich przedmiotach w większym stopniu niż dotychczas.

Ankietowani uczniowie podobnie, jak ich nauczyciele potrafią wyrazić swoje oczekiwania względem bazy sprzętowej szkoły, a także względem potrzeb dotyczących oprogramowania i dostosowania podstaw programowych.

5. Podsumowanie

We współczesnym świecie nowe technologie ułatwiają wiele czynności. Dziś nie wyobrażamy sobie życia bez komputera, Internetu czy telefonu komórkowego. Urządzenia te na stałe zagościły w naszym życiu i stały się codziennością. Jesteśmy na nie skazani. Tym bardziej nowe pokolenie uczniów dorasta z szybko rozwijającą się technologią, technologia jest dla nich naturalnym środowiskiem. Służy do wykonywania coraz nowszych zadań, nie tylko do kontaktu, przekazywania wiedzy czy zdobywania informacji. Jest potrzebna w zdobywaniu wiedzy, ułatwia jej osiągnięcie i usprawnia ten proces. Dziś nie jest już potrzebny typowy podręcznik, zeszyt do notatek czy wypożyczona książka. Wszystko da się zastąpić tabletem lub smartfonem z dostępem do Internetu. Współczesny uczeń zawsze ma go przy sobie i o nim nie zapomina tak jak o książce czy zeszycie. Współczesna szkoła podąża za zmieniającą się rzeczywistością, stara się być atrakcyjna i w atrakcyjny sposób przekazywać często nudną i mało interesującą wiedzę. Szkoła nie nadąża jednak za rozwojem technologii i oczekiwaniami ucznia. Nauczyciele przyrody stosują nowe technologie w procesie edukacji. Muszą ją stosować biorąc pod uwagę specyfikę przedmiotu. Nie mogą wszystkiego pokazać na tablicy czy mapie. Nowa technologia jest pod tym względem dużo szybsza i przede wszystkim często zachodzi w interakcję z uczniem. Niestety, placówki szkolne są niedostosowane do wymogów tych technologii. Nauczyciele borykają się z przestarzałym sprzętem, licznymi klasami i przeładowanym programem nauczania. Zmieniający się program nie sprzyja powstawaniu pomocy dydaktycznych do nauczania konkretnego przedmiotu. Dlatego tak trudno sprostać oczekiwaniu uczniów, którzy chcieliby wybrać czego chcą się uczyć i w jaki sposób.

Nowe technologie to niestety także wiele niebezpieczeństw związanych z zaburzeniami funkcji poznawczych czy ucieczką w świat wirtualny. Używanie w nadmiarze powodują zaburzenia i dysfunkcje neurologiczne oraz uzależnienia. Opieranie nauki wyłącznie na technologiach informatycznych powoduje zanik wielu podstawowych umiejętności takich jak odręczne pisanie i czytanie pisma odręcznego oraz brak kształcenia umiejętności artystycznych. Umiejętności matematyczne i ich rozwijanie także wymaga tradycyjnego podejścia do edukacji. Na sprawdzianach i testach sprawdzających wymagamy od ucznia prezentacji rozwiązania i umiejętności rachunków pisemnych. Wiąże się to często z mozolnym pisaniem słupków i zapisywaniem kolejnych etapów rozwiązania zadania. Umiejętności takich nie kształtuje się poprzez nowe technologie czy nawet uzupełnianie luk w zeszytach ćwiczeń. Dlatego jak zauważyć można z przeprowadzonych badań nauczyciele matematyki stronią często od używania metod TIK na lekcjach mimo, iż są to metody zalecane i propagowane przez ministerstwo. Specyfika przedmiotu

także nie sprzyja stosowaniu tychże technologii poza wizualizacją brył geometrycznych. Jednak model bryły stojącej na półce w czasie zajęć, który uczeń może dotknąć jest często lepszą alternatywą.

Dlatego podstawowym zadaniem współczesnej szkoły jest umiejętne łączenie nowoczesnych metod nauczania i tradycyjnej szkoły uzależniając dobór metod od wielu czynników i specyfikacji przedmiotu. Poprzez edukację medialną pedagodzy mają czuć nie tylko nad umiejętnościami obsługi nowych mediów, lecz także nad minimalizowaniem negatywnych skutków ich używania.

Bibliografia:

1. Schacter J., Fagnano C., *Does computer technology improve student learning and achievement? How, when, and under what conditions?*, [w:] „Journal of Educational Computing Research”, 1999, 20(4).
2. Pitler H., Hubbell E.R., Kuhn M., *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*, ORE, Warszawa 2015.
3. Strykowski W., *Edukacja – technologia kształcenia – media*, Warszawa 1993.
4. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. Żak, Warszawa 1997.
5. Ostrowska M., Sterna D., *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015.
6. Jaworska B., *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji biologicznej*, ORE, Warszawa 2017.

Akty prawne:

Dziennik Ustaw, Warszawa, dnia 24 lutego 2017 r. Poz. 356 **ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.**

SYMBOLIKA SUBKULTUR MŁODZIEŻOWYCH

Streszczenie

Świat symboli fascynował człowieka od dawna. Nie od dziś wiadomo, że było i jest to związane przede wszystkim z wszelkiego rodzaju wierzeniami, rytuałami i religią. W młodym człowieku wzbudza podziw także tajemniczość wszystkiego co jest z symbolami związane.

Celem artykułu jest przedstawienie w sposób rzetelny i rzeczowy symboli, z którymi identyfikują się członkowie wybranych grup subkulturowych, co uczyniono w części pierwszej. Dokonano również ich szczegółowej charakterystyki odnosząc się przy tym do historycznych korzeni. W tej części artykułu wyjaśniono także pojęcie symbolu, jak również dokonano podziału symboli w oparciu o dostępną literaturę przedmiotu.

Część druga artykułu przedstawia wyniki badań własnych autora. Jest to efekt końcowy prowadzonych poszukiwań, których celem było znalezienie odpowiedzi na postawione pytania w formie problemów badawczych. Na ich podstawie wyłoniono kilka badawczych hipotez. Prowadzone badania skupiały się wokół jednego konkretnego tematu: identyfikowania się członków wybranych grup subkulturowych z określonymi symbolami.

Słowa kluczowe: symbolika, subkultura młodzieżowa, przynależność, identyfikowanie się.

Symbolism of youth subcultures

The world of symbols has been fascinating men for a long time. It has been long known that it was and has been connected with all kinds of beliefs, rituals and religion. Young men express admiration for secretiveness of all things connected with symbols.

The aim of the article was to present symbols, which members of given subculture groups identify with, in an honest and factual way – that was outlined in the first part. A detailed characterisation based on historical roots was made. In this part of the article the notion of symbol was explained as well as the division of symbols on the basis of available literature was prepared.

The second part of the article outlines the results of author's self study. The aim of end effect of conducted research was to find answers to questions asked in form of research problems. Research hypotheses were formed on

their basis. Conducted study focused on one specific topic: identification of members of chosen subculture groups with given symbols.

Key words: symbolism, youth subculture, membership, identification.

1. Symbol w literaturze przedmiotu

Symbole istnieją od czasu, kiedy człowiek wynalazł sposób by przekazywać innym swoje uczucia, jak również myśli. W odległych czasach symbole były najczęściej sposobem na wyrażenie własnych emocji¹.

Zapotrzebowanie na świat symboli jest niczym innym, jak duchowym skarbem psychiki każdego człowieka, która jest zarówno zasadniczym, jak również podstawowym wyrazem jego religijnej natury². Warto również w tym miejscu nadmienić, że symbol zawsze sięga zarówno poza, jak i ponad doświadczenia, które są czysto zmysłowe. Co ważne łączy świat materialny ze światem duchowym. Świat duchowy może być światem dobra, z drugiej zaś strony również i światem zła³.

Członkowie grup o charakterze subkulturowym identyfikują się z wieloma symbolami, które tak naprawdę są nierozzerwalną częścią tego rodzaju grup. Dla wielu osób są one bardzo ważne i zajmują w ich życiu dość istotne miejsce.

Słowo *symbol* pochodzi z języka greckiego od słowa *symbolon*. W czasach dawnych oznaczało niewielki, przełamany na pół (podczas zawierania umowy) przedmiot wykonany najczęściej z gliny, drewna bądź też z kości lub metalu. Połówki ów przedmiotu były znakiem rozpoznawczym dla dwóch osób, które zawarły ze sobą jakąś umowę, ale również dla tych, które łączyła więź osobista, np. przyjaźń, pokrewieństwo, jakieś uczucie⁴.

Według G. Marschalla *symbol* to każdy czyn, jak również rzecz, które tak naprawdę wyobrażają w rzeczywistości coś innego⁵. W ujęciu szczegółowym to najmniejsza częśćka znaczenia, która występuje w polach semantycznych: rytuałach, marzeniach sennych, jak również mitach. Symbol w ujęciu psychoanalitycznych jest zarówno aktem, jak również przedmiotem, który wyobraża stłumione, nieświadome pragnienie.

¹ A. Zwoliński [ks.], *Satanizm*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2007, s. 151.

² M. Eliade, *Historia wierzeń i idei religijnych. Tom I: Od epoki kamiennej do misteriów eleuzyńskich*, [w:] *Satanizm*, A. J. Nowak (red.), Wydawnictwo Św. Antoniego, Wrocław 1995, s. 15.

³ A. J. Nowak, *Satanizm*, Wydawnictwo Św. Wojciecha, Wrocław 1995, s. 15.

⁴ <https://pl.wikipedia.org/wiki/Symbol#CITEREFLeach2010> [dostęp 20.07.2018.].

⁵ G. Marshall (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 371.

E. Leach *symbol* uznaje za semantyczny środek stylistyczny. Ma on jedno znaczenie dosłowne, a także różną liczbę znaczeń ukrytych⁶. Co ważne jest odpowiednikiem pojęcia spostrzeganego zmysłowo. Innymi słowy jest to zastąpienie danego pojęcia innym, które jest krótsze i bardziej wyraziste, a także najlepiej oddaje jego naturę. Może być również mniej abstrakcyjne. Można także stwierdzić, że jest to znak, który tak naprawdę odnosi się do innego systemu znaczeń, niżli do tego, do którego się w sposób bezpośredni odnosi.

Sięgając do historii rozwoju symboliki można wyróżnić symbole:

- *prymitywne, dosłowne, prelogiczne* – były używane przez ludzi pierwotnych i służyły przede wszystkim do przekazywania innym swoich stanów psychicznych, np. gniewu, głodu czy zaniepokojenia;
- *abstrakcyjne* – pojawiły się znacznie później i służyły logice, pozwalały posługiwać się pojęciami, których tak naprawdę umysł inaczej nie byłby w stanie ogarnąć, np. w algebrze).

W czasach współczesnych do ponownego odkrycia symbolu w dużej mierze przyczyniła się wspomniana wyżej psychoanaliza. Można stwierdzić, że dzięki temu obraz, słowa – klucze, jak i symbol stały się elementem wielu badań nad mechanizmami „umysłowości pierwotnej”, jak również archaicznym sposobem myślenia i rolą, którą bez wątpienia odgrywają w każdej tradycyjnej społeczności⁷.

Symbolu używano kiedyś w wielu znaczeniach. W dzisiejszych czasach również pojęcie to jest terminem wieloznacznym. W literaturze przedmiotu istnieje podział symboli na:

- *znaki konwencjonalne*, do których można zaliczyć: flagi, herby, litery czy też cyfry, znaki drogowe itp.;
- *przedmioty, pojęcia, jak również wyobrażenia i przeżycia*, które są związane jakimś konkretnym wewnętrznym stosunkiem z innym przedmiotem, pojęciem itp.⁸

Według W. Kopalińskiego „na obszarach tych samych lub pokrewnych tradycji kulturowych czy religijnych pewne rzeczy, wyrazy i znaki przywoływały w umysłach, uczuciach i wyobraźni naszych przodków inne rzeczy, wyrazy i znaki. W zjawisku tym istotne jest nie to, jakie są rzeczywiste związki między tymi rzeczami i pojęciami, ale to, w co wierzono i jak kojarzono”⁹.

Dość szczególne znaczenie mają symbole religijne. Są bowiem manifestacją świętości czyniącą świat podatnym na doświadczanie transcendencji.

⁶ E. Leach, *Kultura i komunikowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 54.

⁷ A. Zwoliński [ks.], *Satanizm*, op. cit., s. 151.

⁸ W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990, s. 7.

⁹ Ibidem.

Tego rodzaju symbole powstają poprzez spotkanie tzw. zjawiska świeckiego ze sferą sakralną. Dochodzi wtedy do nie dającej się ująć rozumem istotowej wspólnoty na fundamencie uczestnictwa noszącego charakter mistyczny. W tym przypadku symbole pokazują sakralną strukturę świata, która zamyka się przed poznaniem rozumowym. Z drugiej strony otwiera się przed człowiekiem wierzącym pokazując mu swoją właściwą istotę. Warto również zauważyć, że w symbolice religijnej obecny jest duży ładunek emocji¹⁰.

Wiele symboli, z którymi identyfikuje się młodzież należąca do grup subkulturowych ma wielowiekowy rodowód, jak np. swastyka, która dla Wikingów była symbolem słońca, a którą dla własnych potrzeb przywłaszczyli sobie niemieccy naziści.

Warto również zwrócić uwagę na fakt, że o popularności symbolu decydowała i co najważniejsze nadal decyduje jego komunikatywność. Bardzo łatwo jest go zapamiętać, natomiast z drugiej strony można bez problemu go powiązać z konkretną ideą. Symbol jest przekonujący, a dzieje się tak dlatego, że oddziałuje na trzy najważniejsze sfery naszej psychiki:

- poznawczą;
- emocjonalną;
- motywacyjną¹¹.

2. Charakterystyka symboli, z którymi identyfikują się członkowie wybranych subkultur młodzieżowych

Dla potrzeb artykułu wybrano te symbole, które zdaniem autora są najciekawsze i zarazem najbardziej popularne wśród członków wybranych subkultur młodzieżowych. Dlatego też szczegółowej analizie poddano symbole używane przez członków takich grup subkulturowych jak: punki, sataniści, metale, skini, szalikowcy oraz hipisi.

2.1. Punki

We wczesnym okresie istnienia subkultury punkowej, typowe zachowania jej członków mające charakter ideologiczny bardzo często wyrażały się poprzez zachowania prowokacyjne. Przykład może stanowić noszona przez punków swastyka, która nie była wyrazem sympatii do nazizmu, jak mogą niektórzy sądzić lecz z jednej strony swoistym znakiem dekadencji – braku przyszłości, natomiast ze strony drugiej była symbolem wroga, który miał prowokować otoczenie¹².

¹⁰ A. Zwoliński [ks.], *Satanizm*, op. cit., s. 152.

¹¹ Ibidem.

¹² M. Pęczak, *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 1992, s. 68.

Symbolem, który jest charakterystyczny dla środowiska punków jest *znak anarchii*. To nic innego, jak duża litera „A” wpisana w okrąg. Anarchia to rozkład, chaos i rozpad¹³. Czym zatem jest anarchizm? Według G. Marshalla *anarchizm* określa wszystkie poglądy filozoficzne i polityczne, które głoszą, że społeczeństwo może najlepiej funkcjonować bez rządu czy też jakiegokolwiek władzy¹⁴. Sugerują, że naturalny stan człowieka to życie bez jakiegokolwiek interwencji z ich strony. To życie wspólne, harmonijne, jak również wolne.

Jaka jest historia symbolu anarchii? „A” wpisane w okrąg będące symbolem ruchu anarchistycznego rozpowszechniła francuska grupa Jeunesse Libertaire w 1964 roku. Była to jej interpretacja proudhonowskiej „Anarchia jest porządkiem”, gdzie litera „A” oznaczała anarchię, natomiast okrąg *naturalny ład*¹⁵.

Ciekawostką jest również fakt, że znacznie wcześniej podobnego symbolu w 1868 roku użył Giuseppe Fanelli projektując symbol Rady Federalnej Hiszpanii Międzynarodowego Stowarzyszenia Robotników. Warto zaznaczyć, że symbol ten nie miał żadnego związku z jego znacznie późniejszym użyciem¹⁶.

2.2. Sataniści i metale

W przypadku subkultury satanistycznej symbole mają ogromne znaczenie. Są bowiem nierozdzielalną częścią całej ideologii. Są również częścią odprawianych w niektórych kręgach rytuałów. Najbardziej znanym symbolem, z którym identyfikują się członkowie satanistycznej braci jest *pentagram*. Członkowie subkultury metalowej również używają tego znaku. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że metale: „od początku swojego istnienia byli oskarżeni o (...) tendencje satanistyczne (...) i neopogańskie”¹⁷. I tak jest do tej pory.

Pentagram jest nazywany gwiazdą pitagorejską, gdyż jest niczym innym jak figurą geometryczną – wielokątem gwiaździstym foremnym – pięcioramienną gwiazdą umieszczoną w kole. W wielu kulturach jest uznawany za symbol magiczny¹⁸. Pentagram oznacza, a także reprezentuje cielesne instynkty człowieka¹⁹. Słowo *pentagram* wywodzi się z języka greckiego

¹³ Ibidem, s. 7.

¹⁴ G. Marshall (red.), *Słownik socjologii ...*, op. cit., s. 15.

¹⁵ https://pl.wikipedia.org/wiki/Symbolika_anarchistyczna [dostęp 12.08.2018.].

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ M. Filipiak, *Od subkultury do kultury alternatywnej. Wprowadzenie do subkultur młodzieżowych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003, 78.

¹⁸ <https://pl.wikipedia.org/wiki/Pentagram> [dostęp 13.10.2018.].

¹⁹ P. Szarszewski, *Satanizm w Polsce. Próba analizy zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 62.

i składa się z dwóch członów: pierwszy to *pente*, który oznacza cyfrę 5, natomiast drugi to *gamma* i oznacza literę. Dlatego też pentagram odnosi się do pięcioramiennej gwiazdy. Warto nadmienić, że Grecy pentagram zapisywali, jako 5A²⁰.

Najstarszy pentagram odnaleziono w starożytnym mieście Ur – centrum cywilizacji Mezopotamii. Według naukowców jego pochodzenie datuje się na rok 3500 p.n.e. Przypuszcza się, że był używany, jako pieczęć królewska. Ciekawostką jest fakt występowania tego symbolu w wielu religiach świata, m.in. pogańskich, u Izraelitów czy też u chrześcijan. Paganie uważali, że pentagram pochodzi od bogini Kore. Za święty owoc uznawano jabłko, gdyż po jego przepołowieniu można zauważyć prawie perfekcyjny pentagram, a w każdym jego ramieniu znajduje się nasiono. Z kolei Cyganie środek jabłka nazywają Gwiazdą Wiedzy²¹.

Pentagram bardzo często był uznawany za symbol prawdy. Pitagorejczycy odnaleźli w tym symbolu tzw. złote proporcje, dlatego był dla nich symbolem doskonałości. Warto zauważyć, że również dla chrześcijan symbol ten miał duże znaczenie, bowiem pentagram był przez nich uznawany za symbol prawdy, a także religijnego mistycyzmu. Bardzo często był nazywany Gwiazdą Betlejemską, jak również Gwiazdą Trzech Króli. Ciekawostkę może stanowić fakt traktowania pentagramu, jako symbolu pięciu ran Chrystusa. Cesarz Konstantyn używał tego symbolu zarówno jako amuletu, jak i pieczęci. Miał go chronić przed złymi duchami. Rycerz i bratanek króla Artura – Sir Gawain pentagram nosił na swojej tarczy. W tym przypadku oznaczał on pięć cnót rycerskich: odwagę, wielkoduszność, czystość rycerskość oraz pobożność²².

Niektóre źródła podają, że: „w charakterystyce pentagramu istotną funkcję pełni dynamika układu trzech i dwu elementów, oznaczających koniunkcję pierwiastków męskiego i żeńskiego wyrażającą androgyne* lub nieprzerwany ciąg harmonijnie manifestujących się przeciwieństw”²³.

Jak widać w ówczesnych czasach pentagram nie był kojarzony czy też utożsamiany z satanizmem. Wszystko zmieniło się za sprawą Inkwizycji. Kościół Katolicki doszedł do wniosku, że pentagram jest symbolicznym wyobrażeniem głowy diabła Bafometa (o tym symbolu więcej w dalszej części artykułu).

²⁰ <https://www.magia.gildia.pl/artykuly/symbole/pentagram> [dostęp 13.10.2018.].

²¹ Ibidem.

²² Ibidem.

* postać dwupłciowego bóstwa czy też protoplasty ludzkiego rodzaju, która występuje w wielu starożytnych mitologiach, źródło: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Androgyne> [dostęp 18.10.2018.].

²³ J. Ślósarska, *W świetle symboli*, Wydawnictwo Samira, Łódź 1994, s. 39.

W XIX w. były ksiądz Eliphas Levi (naprawdę nazywał się Alphonse Louis Constans) dokonał podziału pentagramu na dobry i zły²⁴. W zależności od tego czy jest zwrócony jednym czy też dwoma szpicami ku górze, reprezentuje różne siły. W pierwszym przypadku reprezentuje siły światła, natomiast w przypadku drugim jest emblematem zła i reprezentuje siły ciemności²⁵. Warto w tym miejscu nadmienić, że zły pentagram (nazywanego również pentagramem Bafometa) został wykorzystany przez czarnego papieża – Antona Szandora LaVeya, dla potrzeb rodzącego się w tamtym okresie kultu diabła oraz działającego Kościoła Szatana. Dlatego też wielu ludzi do dnia dzisiejszego uważa, że symbol ten niezależnie od tego czy reprezentuje siły światła czy też ciemności jest symbolem satanistycznym.

Pentagram pozbawiony koła oznacza rozpad wewnętrzny, jak również konflikt. Z drugiej strony symbolizuje także aktywność, która tak naprawdę może przyczynić się do zażegnania tego konfliktu. Pięć wierzchołków tego znaku ma bardzo bogatą symbolikę. Oznacza m.in. pięć zmysłów, pięć światów, do których zalicza się świat astralny, fizyczny, eteryczny, mentalny oraz duchowy, pięć żywiołów chińskich, gdzie duch góruje nad czterema żywiołami. W przypadku czarnego pentagramu nad duchem góruje materia. Warto zaznaczyć, że znak ten jest również symbolem wielu Bogów, a także neopogańskiej religii Wicca²⁶.

Innym symbolem charakterystycznym dla opisywanych w tym miejscu grup jest *odwrócony krzyż*. Symbol ten nazywany jest także krzyżem południowym. W niektórych kręgach symbol ten jest interpretowany jako „cień krzyża na Golgocie”²⁷. Pozbawia sakralnego wymiaru krzyża czczonego przez chrześcijan. Z jednej strony wyśmiewa, zaś z drugiej odrzuca krzyż i wiarę w Jezusa Chrystusa.

Historyczną ciekawostką jest śmierć św. Piotra apostoła, który został ukrzyżowany na swoje życzenie głową w dół. Legenda głosi, że nie był on godzien umrzeć w ten sam sposób co jego mistrz Jezus Chrystus, dlatego krzyż odwrócono²⁸.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że wisiorki w kształcie odwróconego krzyża w Polsce wprowadzili lucyferianie (grupa, która opiera się na ideologii LaVeya)²⁹.

Wielu członków zespołów black i death metalowych, a także członków subkultury metalowej nosi ten symbol na szyi. Jest również motywem, który

²⁴ <https://www.magia.gildia.pl/artykuly/symbole/pentagram> [dostęp 14.10.2018.].

²⁵ Z. S. Gładysz, *Magia, czary i czarownice*, Wydawnictwo GRAF – DRUK, Tarnów 1995, s. 37.

²⁶ <https://www.magia.gildia.pl/artykuly/symbole/pentagram> [dostęp 14.10.2018.].

²⁷ ks. A. Zwoliński, *Bezdroża zła*, Wydawnictwo Michalineum, Marki 2003, s. 81,

²⁸ https://pl.wikipedia.org/wiki/Piotr_Aposto%C5%82 [dostęp 27.07.2018.].

²⁹ *Satanizm i czciciele Szatana*, Wydawnictwo GRAF – DRUK, Tarnów 1993, s. 61-64.

bardzo często jest przez te osoby tatuowany na ciele. To wyraz „manifestacji” i „buntu” przeciwko nie tylko religii chrześcijańskiej, ale przede wszystkim przeciwko polityce Kościoła katolickiego, stylowi życia i zachowaniom księży oraz łamaniu przez nich prawa.

Kolejnym symbolem niezwykle ważnym dla satanistów, ale i dla członków subkultury metalowej jest *figura diabła Bafometa*. To jedna z największych zagadek dla osób, które zajmują się hermetyzmem*. Przedstawia ona brodatego kozła z kobiecą piersią i skrzyżowanymi kopytami, który zasiada na ziemskim globie. Jest symbolem panowania nad światem, na czole którego istnieje znak tzw. magii wyższej - pentagram. Między rogami ma umieszczoną pochodnię, która jest interpretowana jako światło równowagi powszechnej (+) z (-). Z kolei kodyceusz znajdujący się między nogami oznacza życie wieczne. Odrażający łeb kozła symbolizuje wstręt do grzechu, natomiast pięciokąt, który jest odwrócony szpicem do góry nie może reprezentować złych mocy, ponieważ jest najwyższym symbolem dobra i światła. Ręce, z których jedna jest męska, a druga żeńska wskazują na księżyc biały – Chesed i księżyc czarny – Geburah. Mogą one oznaczać harmonię miłosierdzia oraz sprawiedliwości³⁰.

Znaczenie tego symbolu jest wielopłaszczyznowe. Jeśli słowo „Baphomet” będziemy chcieli przeczytać od tyłu to przekształci się ono w TEM – OPH – AB co można przetłumaczyć, jako „templi omnium hominum pacis abas” czyli „ojciec świątyni, pokój wieczysty ludzi”³¹. Ciekawostką historyczną jest fakt oddawania czci figurze Baphometa przez rycerzy Zakonu Templariuszy. Ów zakon został zniszczony przez króla francuskiego Filipa Pięknego oraz papieża Klemensa V za obrzędy szatańskie w 1312 r. Rycerze, którzy przeżyli uciekli do Szkocji. Jak głosi legenda przywieźli ze sobą tajemniczy posąg, który mieli otrzymać masoni³².

Symbol Lewiatana jest kolejnym symbolem, z którym utożsamiają się członkowie zarówno satanistycznej, jak i metalowej subkultury. Kim lub czym jest Lewiatan? Jest to mitologiczny potwór morski. Symbol zła, które jest zwalczane przez bogów. Często jest także wyobrażeniem świata, jak również sił utrzymujących świat przy życiu, bądź też sił, które ten świat odżywiają. Jest także symbolem pór roku, jak i wegetacji. W tym przypadku powraca każdego roku, by być na nowo zabitym³³.

* *hermetyzm* to zespół wierzeń, idei, koncepcji filozoficznych, a także praktyk zawartych w literaturze hermetycznej, tzw. „Corpus Hermeticum” (nazwa pochodzi od imienia twórcy Hermesa Trismegistosa - źródło: R. Bugaj, *Hermetyzm*, [w:] L. Nawrot (red.), *Źródła hermetyzmu i alchemii*, „Nowa krytyka”, nr 10 (179-199), 1999, s. 181.

³⁰ Z. S. Gładysz, *Magia, czary ...*, op. cit., s. 55.

³¹ Ibidem.

³² Ibidem.

³³ W. Kopaliński, *Słownik ...*, op. cit., s. 196.

Interesująco przedstawia się obraz Lewiatana w mitologii żydowskiej. Według jednej z legend „Bóg w piątym dniu stworzenia uczynił, wraz z innymi rybami i ptakami, dwa Lewiatany, męskiego i żeńskiego, ale aby uniknąć zniszczenia Ziemi, samicę zabito od razu, a mięso jej zasolono, by nim nakarmić sprawiedliwych po przyjściu Mesjasza”³⁴.

Według apokryficznej 1. Księgi Henocha³⁵ Lewiatan przedstawiony jest jako żeński władca mórz. Łądem włada jego męski odpowiednik – Behemot. Kiedyś nadejdzie taki dzień, w którym oboje zewrą się do walki, która rozstrzygnie wszystko.

Według A. S. LaVeya, autora Biblii Satanistycznej Lewiatan jest jednym z czterech książąt piekła. Symbolizuje żywioł wody, który jest ściśle powiązany z życiem i stworzeniem, a także symbolizuje kierunek zachodni³⁶. Ciekawostką jest fakt, że słowo Lewiatan jest wpisane w pentagram Baphometa. Na jego rogach znajdują się litery hebrajskie. Zaczynając od najniższej położonej i posuwając się w kierunku przeciwnym do ruchu wskazówek zegara litery ułożą się w słowo *LVIThN* czyli *Lewiatan*³⁷.

Symbol Lewiatana jest bardzo często widoczny podczas koncertów zespołów heavy metalowych, jako część wystroju sceny. Jest również wkomponowany w nazwy tych zespołów (tzw. loga). Przykładem są loga takich zespołów jak Sacrificulus z Polski, Black Ceremonial Kult z Chile czy 13th Moon z USA.

Numer Bestii to symbol numeryczny 666, który pochodzi z Biblii chrześcijańskiej, a dokładniej z Apokalipsy św. Jana (rozdział 13): „Kto ma rozum, niech przeliczy liczbę Bestii, liczba to bowiem człowieka, a liczba jego sześćset sześćdziesiąt sześć”³⁸. W ów rozdziale Antychryst został oznaczony właśnie takim numerem. Siły Antychrysta walczą tutaj z zastępami Boga. Dlatego też w głównej mierze sataniści utożsamiają się z siłami zła i walczą z chrześcijanami m.in. poprzez palenie kościołów*. Warto zaznaczyć, że powtarzanie się cyfr w liczbie powodowało wzmaganie jej magicznej mocy w Biblii³⁹.

³⁴ *Ibidem*, s. 197.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ A. S. LaVey, *Biblia Szatana*, Wydawnictwo F/X, Wrocław 1999, s. 16.

³⁷ [https://pl.wikipedia.org/wiki/Lewiatan_\(potw%C3%B3r\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Lewiatan_(potw%C3%B3r)) [dostęp 27.07.2018.].

³⁸ *Pismo Święte. Stary i Nowy Testament*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 2004, s. 1792.

* palenie kościołów odnosi się w sposób bezpośredni do wydarzeń z początku lat 90 – tych XX wieku, które rozegrały się w Norwegii. Miały one duży wpływ na osoby związane z satanizmem i muzyką heavy metalową m.in. w Polsce, gdzie w tamtym okresie nasiliły się postawy antychrześcijańskie, których skutkiem były niszczone cmentarze i dewastowane kościoły (z informacji własnych autora).

³⁹ W. Kopaliński, *Słownik ...*, op. cit., s. 198.

Symbol Bestii również jest wykorzystywany przez członków subkultury metalowej. Widnieje na koszulkach, jest naszywany na kurtkach. Przez zespoły metalowe jest wykorzystywany, jako element dekoracji sceny w czasie występu. Bardzo często widnieje na okładkach płyt, przez co od razu można zauważyć z jakim rodzajem muzyki i z jakiego rodzaju przesłaniem potencjalny słuchacz ma do czynienia.

Ciekawostką jest również fakt, że symbol 666 bardzo często jest przedstawiany w postaci literowej *FFF*, bowiem „F” jest szóstą literą alfabetu łacińskiego⁴⁰. Jest wiele interpretacji tego symbolu. W teologiach większości wyznań chrześcijańskich numer ten jest zaprzeczeniem boskiej doskonałości, jak również wypaczeniem trójcy świętej⁴¹.

Wyżej wymienione i scharakteryzowane symbole są najczęściej używane zarówno przez członków subkultury satanistycznej, jak również subkultury metalowej. Innymi symbolami, które wymienia choćby ks. Jeffrey J. Steffon (odnoszą się bezpośrednio do samego satanizmu) są:

- *krzyż Konfucjusza* – podważający boskość Boga i ważność całego chrześcijaństwa. Jest symbolem starożytnym pochodzącym z Rzymu,
- *błyskawica w okręgu* tzw. *złamane „S”* – znak ten był noszony przez członków nazistowskich oddziałów śmierci,
- *skarabeusz* – to symbol Belzebuba, jednego z książąt Piekła; w starożytnym Egipcie był symbolem reinkarnacji,
- *Udjat*, tzw. *wszechwidzące oko* – symbol mający bezpośredni związek z Lucyferem; oko jest przymknięte i wypływa z niego łza. Można to interpretować w taki sposób, że Szatan płacze, gdyż nie wszyscy ludzie są pod jego wpływem⁴².

2.3. Skini

Źródła symboliki używanej przez subkulturę skinów można doszukiwać się w wielu wierzeniach i mitologiach, począwszy od wierzeń celtyckich, a skończywszy na historii starożytnej Grecji czy choćby mitologii germańskiej.

Najbardziej znanym i najczęściej używanym przez skinheadów jest symbol *celtyckiego krzyża*. Jest to czteroramienny krzyż umieszczony w okręgu, spoza którego wystają wszystkie jego cztery ramiona (ta forma krzyża jest wykorzystywana przez nacjonalistów i ruchy rasistowskie). Jest to forma krzyża, z którą utożsamiali się wyznawcy religii przedchrześcijańskich.

⁴⁰ https://pl.wikipedia.org/wiki/Liczba_Bestii [dostęp 27.07.2018.].

⁴¹ Ibidem.

⁴² J. J. Steffon [ks.], *Satanizm jako ucieczka w absurd*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1993, s. 68-69.

Symbolizuje celtyckie wianki zwane ruta. Ciekawostką jest fakt uznania tego krzyża przez Kościół Katolicki, jako religijnego symbolu chrześcijan⁴³.

Kolejnym symbolem, z którym identyfikują się m.in. polscy skinheadzi jest *falanga*. Termin ten pochodzi z j. greckiego od słowa *falanks* i z j. łacińskiego od słowa *phalanx*. Oznaczał szyk bojowy piechoty greckiej, którzy przedstawiał się następująco: linia bojowa zwarta i złożona z ośmiu rzędów była ustawiona w sposób równoległy do frontu. Oddziały lekkozbrojne były ustawione przed falangą, natomiast jazda konna zajmowała stanowiska na skrzydłach. Bitwa była rozpoczynana przez nacierających hoplitów* uformowanych w falangę i to właśnie oni decydowali taktycznie o wyniku prowadzonej bitwy. Głównym założeniem falangi było prowadzenie walki na całej linii. Warto nadmienić, że najlepsze siły znajdowały się na prawym skrzydle⁴⁴.

Innym symbolem ważnym dla skinheadów jest *krzyż słoneczny*. Ten rodzaj krzyża jest znany od tysięcy lat wyznawcom tych religii, które istniały zanim jeszcze narodziło się chrześcijaństwo. Znak ten jest niczym innym jak równoramiennym krzyżem wpisanym w okrąg. Warto nadmienić, że koło z dwiema przeciętymi osiami jest jednym z najstarszych symboli solarnych Indoeuropejczyków. Występował u Celtów, ale również u słowian. Symbol ten wyraża związek pomiędzy niebem, a ziemią. Symbol tzw. punktu środkowego to wyrównanie cech aktywnych i biernych, które występują w charakterze człowieka doskonałego. Ciekawostką historyczną jest fakt, że symbol ten był znany już wśród Azteków. Był także atrybutem Boga Odyna u pogan zamieszkujących tereny północno – zachodniej Europy. Od co najmniej 3500 lat krzyż słoneczny jest znany także zarówno a Ameryce przedkolumbijskiej, jak również w całym basenie Morza Śródziemnego. Ma również swoje miejsce w chrześcijaństwie, gdzie znany jest jako krzyż konsekuracyjny⁴⁵.

Kolejnym symbolem używanym przez członków subkultury skinów jest *Runa* Algiz*. W dawnych czasach była ona ryta na wszelkiego rodzaju broni. Miało to przynieść zwycięstwo w walce, a także ochronę dla tych, którzy

⁴³ https://pl.wikipedia.org/wiki/Krzy%C5%BC_celtycki [dostęp 29.07.2018.].

* *hoplici* to słowo pochodzące od greckiego słowa „hoplitaj” – w starożytnej Grecji ciężkozbrojna piechota. Hoplita był uzbrojony w metalowy hełm, pancerz, nagołenniki, wielką tarczę, włócznię oraz prosty obosieczny miecz. Całość ważyła ok. 35 kg - źródło: *Mała Encyklopedia Kultury Antycznej*, PWN, Warszawa 1990, s. 326.

⁴⁴ *Mała Encyklopedia ...*, op. cit., s. 251.

⁴⁵ https://pl.wikipedia.org/wiki/Krzy%C5%BC_s%C5%82oneczny [dostęp 18.10.2018.].

* runy według wierzeń nordyckich były darem, jaki otrzymali ludzie od Boga Odyna.

walczyli⁴⁶. Można przypuszczać, że właśnie dlatego skini zaczęli jej używać dla własnych potrzeb.

Słowo *algiz* pochodzi z języka staroangielskiego i w wolnym tłumaczeniu oznacza *samicę łosia*. To poetycka nazwa miecza. W tradycyjnej wykładni Algiz w swojej istocie jest niczym innym, jak zasadą przyciągania, jak również jedności pomiędzy świadomością indywidualną, a wyższym „ja”⁴⁷.

Inną runą, w którą identyfikują się członkowie opisywanej w tym miejscu subkultury jest *Odala* (inaczej *Othala* lub też *Othila* lub *Ural*). Jest ściśle związana z rodziną oraz z przodkami. To tzw. pierwiastek „ojczyzny”, który ma postać nad wyraz wyidealizowaną. Określa „wnętrze”, które jest w opozycji do „zewnątrza”. W znaczeniu psychologicznych chodzi tutaj o własne „ja” w swojej całej złożoności, o ile odróżniamy je od „nie ja”. Jeśli chodzi o aspekt społeczny to oznacza ona nic innego jak grupę, która jest oddzielona od tych, którzy nie należą do tej grupy. Aby taka grupa mogła we właściwy sposób funkcjonować powinien w niej panować odpowiedni porządek⁴⁸. Znając przywiązanie skini do porządku, dyscypliny i estetyki wiadomo dlaczego tego typu symbol jest dla nich niezwykle ważny.

Symboli, z którymi identyfikują się skinheadzi jest więcej. Wielu członków tej subkultury za najważniejszy symbol uznaje datę utworzenia całego ruchu – rok 1969. Innym niezwykle ważnym symbolem jest hełm trojański, jak również szachownica, która jest związana z muzyką ska. Dla innych skini ważne są nazwy kapel, a także godło Polski, jak również wieniec laurowy i piwo, które jest najważniejszym napojem tej subkultury⁴⁹.

Ciekawostką może być wypowiedź jednego z członków subkultury skini na temat symboli. Według niego jedynym i najważniejszym symbolem jest: „wpięty w klapę kieszeni dżinsowej bluzy mieczyk Chrobrego, wykonany z mosiądzu, z ostrzem owiniętym białą – czerwoną wstęgą i napisem OWP* (...). używanie wszelkich innych symboli przez polskich skinheadów (może poza ręką z mieczem – symbolem przedwojennego Obozu Narodowo – Radykalnego, który przyjął za swój NOP) jest śmieszne i niedorzeczne”⁵⁰.

⁴⁶ <https://dobreczary.wordpress.com/2013/03/07/runy-zastosowanie-magiczne/> [dostęp 02.10.2018.].

⁴⁷ <https://kartylosu.pl/topic/256-runa-algiz-znaczenie/> [dostęp 02.10.2018.].

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ M. J. Lutostański, *Symboliczne subkultury młodzieżowe na Mazowszu. Charakterystyka przynależności do punków, skinheadów i metali*, „Kultura i edukacja” 2011, nr 3 (82), s. 120.

* Obóz Wielkiej Polski (dop. autor).

⁵⁰ E. Wilk, *Krucjata tysogłowych*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1994, s. 77.

2.4. Szalikowcy

W przypadku szalikowców mamy do czynienia ze znakami, które w sposób bezpośredni odnoszą się do barw klubowych zespołów piłkarskich. Warto nadmienić, że wśród szalikowców są także osoby należące do subkultury skinów. Obok barw klubowych danego zespołu piłkarskiego używają również symboliki, która jest charakterystyczna właśnie dla skinów.

Barwy klubowe oraz herb są dla członków tej subkultury symbolami kultu i są traktowane z wielką czcią. Warto zwrócić uwagę również na fakt, że walczą o nie z kibicami drużyny przeciwnej⁵¹. Najczęściej zdobywane są podczas bójek przed, w trakcie lub po meczu. Za przykład może posłużyć herb Legii Warszawa. Kolorami, które są związane z tym klubem są czerwony i biały (nawiązują do barw polskiej flagi), zielony (odnosi się do wojskowych korzeni tego klubu) i czarny (odnosi się do Czarnych Lwów – jest to uznawany jako pierwszy w Polsce klub sportowy).

Nie każdy szalikowiec nosi symbole klubowe. Uzależnione jest to od tego do jakiego typu grupy szalikowców należy. *Piknik* to np. osoba, dla której najważniejszy jest mecz. Nie zwraca uwagi na to co dzieje się wokół niego. Mecz jest wydarzeniem samym w sobie i nic innego tak naprawdę się dla niego nie liczy. Nie interesuje go kibicowanie. Bardzo rzadko można go spotkać w koszulce z herbem klubu lub w jego barwach. Podobnie jest w przypadku „chuliganów”. Bardzo często ubierają się tak, by niczym nie wyróżniać się w tłumie i nie być skojarzonym z danym klubem piłkarskim.

Zupełnie inną grupą są tzw. *ultrasi*. Oprócz tego, że ubierają się modnie podczas meczu noszą także szaliki, czapki i koszulki obowiązkowo w barwach swojego klubu. Można nawet pokusić się o stwierdzenie, że reprezentują swój klub na trybunach i poza nimi⁵².

2.5. Hipisi

Hipisi to grupa subkulturowa, która współcześnie nie jest aktywna choć istnieją osoby, które się z nią w dalszym ciągu utożsamiają.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że wśród młodzieży, która identyfikuje się z ruchem hipisowskim są osoby, których wyobrażenie o ideologii całego ruchu jest dość mgliste. Te osoby są przede wszystkim zafascynowane zewnętrznymi atrybutami subkultury m.in. ubiorem, nosze-

⁵¹ C. Cekiera, *Subkultury młodzieżowe – Szalikowcy*, „Problemy Alkoholizmu”, nr 11, 1995, s. 7.

⁵² M. Soliński, *Piknicy, ultrasi i chuligani – wewnętrzne zróżnicowanie grupy subkulturowej kibiców piłkarskich w Polsce*, „Studia humanistyczne: rocznik Akademii Górniczo – Hutniczej im. St. Staszica”, nr 4, 2006, s. 91 -94.

niem długich włosów czy też symbolami, do których zalicza się przede wszystkim pacyfkę oraz dzwoneczki⁵³.

Najbardziej znanym symbolem opisywanej w tym miejscu grupy jest wspomniana już wyżej *pacyfka* nazywana również kurzą stopką⁵⁴. Jest to symbol pokoju i wolności, który przedstawia kulę ziemską z wolnym ptakiem, który jest wmalowany w jej wnętrzu⁵⁵. Znak ten jest także symbolem pacyfistów, którzy protestują przeciwko wojnie (kiedyś przeciwko wojnie w Wietnamie). Obecnie jest uniwersalnym znakiem używanym przez wiele ruchów antywojennych oraz organizacji pacyfistycznych na całym świecie⁵⁶.

Jaka jest historia tego symbolu? Stworzył go brytyjski projektant Gerald Holtom, który do jego opracowania wykorzystał tzw. alfabet semaforowy. Był on niegdyś używany przez marynarzy. Na kole umieścił litery „N” i „D” tego alfabetu. Ciekawostką jest fakt używania pacyfki przez niektóre środowiska związane z Kościołem katolickim, gdzie często jest nazywany „krzyżem Nerona”. Z drugiej strony symbol ten jest uznawany za satanistyczny⁵⁷.

Innym symbolem charakterystycznym dla subkultury hipisów są *dzwoneczki*. Dzwonek jest symbolem „budzenia sumień”. Warto zaznaczyć, że jest noszony zarówno dla ozdoby, fantazji, jak i w celu spowodowania ogólnego zainteresowania⁵⁸.

Bardzo często hipisi, którzy również są pacyfistami używają symbolu zwycięstwa - V – *victory*. Jest on najczęściej przedstawiany w formie rozstawionych dwóch palców: serdecznego i środkowego⁵⁹.

3. Identyfikowanie się członków wybranych subkultur młodzieżowych z określonymi symbolami w świetle badań własnych

Celem prowadzonych badań było poznanie zarówno samej symboliki używanej przez wybrane grupy subkulturowe, jak również znaczenia poszczególnych symboli. Wysiłki badawcze skupiły się na znalezieniu odpowiedzi na pytanie: „Z jakimi symbolami identyfikują się członkowie wybranych grup subkulturowych i dlaczego?” Aby móc odpowiedzieć na tak postawione pytanie sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Czy symbole są nierozzerwalną częścią życia subkulturowego?
2. Jakie znaczenie dla członków subkultur młodzieżowych mają symbole?

⁵³ P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 62-63.

⁵⁴ M. Pęczak, *Mały słownik ...*, op. cit., s. 60.

⁵⁵ J. W. Wójcik, *Od hipisów do satanistów*, Wydawnictwo Eureka, Kraków 1992, s. 65.

⁵⁶ M. Pęczak, *Mały słownik ...*, op. cit., s. 60.

⁵⁷ <https://pl.wikipedia.org/wiki/Pacyfa> [dostęp 11.08.2018.].

⁵⁸ J. W. Wójcik, *Od hipisów ...*, op. cit., s. 65.

⁵⁹ Ibidem.

3. Z jakimi symbolami najczęściej utożsamiają się członkowie wybranych subkultur?
4. Dlaczego symbole są tak ważne dla członków subkultur młodzieżowych?
5. Czy symbole używane przez członków subkultur są związane z wyznawaną przez nich ideologią?
6. Czy noszenie określonych symboli jest narzucane przez grupę subkulturową czy też jest indywidualną decyzją każdego jej członka?
7. Czy historyczne pochodzenie danego symbolu ma jakiegokolwiek znaczenie dla osób, które się z tymi symbolami identyfikują?

W prowadzonych badaniach postawiono następujące hipotezy badawcze:

1. Symbole są nierozdzielną częścią życia subkulturowego.
2. Symbole nie mają żadnego znaczenia dla członków subkultur młodzieżowych.
3. Pentagram jest symbolem, z którym najczęściej utożsamiają się członkowie wybranych subkultur.
4. Symbole odzwierciedlają poglądy i podejście do życia członków grup subkulturowych.
5. Symbole używane przez członków subkultur nie mają nic wspólnego z wyznawaną przez nich ideologią.
6. Grupa subkulturowa narzuca noszenie określonych symboli przez jej członków.
7. Historyczne pochodzenie danego symbolu nie ma żadnego znaczenia dla osób, które się z tymi symbolami identyfikują.

Metodą, z której skorzystano w prowadzonych badaniach była metoda sondażu diagnostycznego. Techniką najbardziej odpowiednią do przeprowadzenia badań była ankieta. Z kolei narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety. Dlaczego po raz kolejny w badaniach autora wykorzystano tego rodzaju narzędzie badawcze? Członkowie subkultur młodzieżowych niezbyt chętnie rozmawiają na tematy związane z ideologią, wiarą czy też własnymi poglądami (głównie należący do poruszanych w tym artykule grup). Dlatego też kwestionariusz ankiety, który jest anonimowy wielu respondentów przekonał do wzięcia udziału w badaniach. Innym powodem wyboru takiego, a nie innego narzędzia badawczego było zebranie interesujących badacza informacji od dużej grupy respondentów w możliwie krótkim czasie. Niskie koszty przeprowadzenia badań również przyczyniły się do wyboru kwestionariusza ankiety jako narzędzia badawczego.

Kwestionariusz ankiety zawierał pytania zamknięte i półotwarte, które dotyczyły interesującej autora problematyki. Równie ważne były pytania dotyczące wieku, płci, miejsca zamieszkania, wykształcenia, jak również rodzaju grupy subkulturowej, do której respondenci przynależeli.

Dobór respondentów był z góry zaplanowany. Autor od samego początku wiedział jakie grupy subkulturowe chce badać. Nie był to przypadek, a wybór podyktowany konkretnymi powodami. Symbole używane przez członków wybranych grup były na tyle interesujące, że ich charakterystyka musiała znaleźć się w niniejszym artykule. Poza tym autor nie znalazł w literaturze przedmiotu, jak i w Internecie żadnego artykułu i żadnej pracy poświęconej tego rodzaju tematyce co dodatkowo zmotywowało go do podjęcia wysiłków badawczych skupionych m.in. na poszukiwaniu odpowiednich informacji dotyczących źródeł pochodzenia określonych symboli, ich historii i znaczenia. W oparciu o uzyskane informacje autor przeprowadził badania wśród członków wybranych grup subkulturowych. Dotarcie do respondentów nie sprawiło autorowi problemu, gdyż większość respondentów już wcześniej uczestniczyło w jego badaniach. Osobami uczestniczącymi w badaniach byli członkowie subkultur młodzieżowych mieszkający na terenie nie tylko miasta Sieradza, ale całej Polski. Dotarcie do tych osób umożliwił portal społecznościowy Facebook. Kwestionariusz ankiety był wysyłany do każdego uczestnika badań indywidualnie drogą e-mail. W sumie w badaniach naukowych wzięły udział 64 osoby. Badania przeprowadzono w okresie 14.07.2018 – 12.09.2018.

3.1. Charakterystyka próby badawczej

W badaniach wzięły udział respondenci, którzy zostali przyporządkowani do 4 grup wiekowych. Do grupy wiekowej 0 - 19 lat przyporządkowano 11% badanych. Liczbę 24% stanowiły osoby przyporządkowane do grupy wiekowej 20 - 26 lat. Największą liczbę stanowili respondenci w wieku 27 – 39 lat – około 48%. Do grupy osób w wieku 40 i więcej lat przyporządkowano około 17% osób badanych.

Największą liczbę osób uczestniczących w badaniach stanowili mężczyźni – 69%. Kobiety stanowiły grupę około 31% osób uczestniczących w badaniach.

Respondenci, którzy uczestniczyli w badaniach to w większości mieszkańcy miast – około 72%. Pozostała część osób to mieszkańcy wsi – około 28% badanych.

Najbardziej liczną grupę stanowiły osoby posiadające wykształcenie średnie – 47%. Wykształcenie wyższe zdobyło 37,5% respondentów. Z kolei wykształcenie zawodowe posiadało 12,5% osób badanych, a wykształcenie policealne 3%. W badaniach nie uczestniczyły osoby z wykształceniem podstawowym i gimnazjalnym.

W badaniach uczestniczyli członkowie takich subkultur młodzieżowych, jak: sataniści – 25%, metale – około 22%, szalikowcy – 17%, skini – 14%, punki – około 13% i hipisi – 9% badanych.

3.2. Analiza uzyskanych wyników badań

Hipoteza nr 1 – „Symbole są nierozzerwalną częścią życia subkulturowego” – została potwierdzona. Świadczy o tym fakt, że większość respondentów – 66% uważa iż subkultura młodzieżowa nie mogłaby istnieć bez symboli, z którą jest utożsamiana. Inaczej odpowiedziało 34% badanych.

W dzisiejszych czasach nie zawsze jest łatwo rozpoznać osoby, które przynależą do konkretnej subkultury. Weźmy na przykład skinów. Nie każdy członek tej grupy ma ogoloną głowę. Ogoloną głowę może mieć również członek subkultury metalowej. Nie każdy skinhead chodzi w ciężkich butach i czerwonych szelkach. Symbole, które noszą członkowie subkultur w pewien sposób pomagają innym osobom zupełnie z tymi grupami niezwiązanymi z przyporządkowaniem ich do konkretnej grupy subkulturowej. Pentagram zazwyczaj kojarzony jest z czymś złym więc osoba, która go nosi to satanista. Z kolei falanga to symbol skinów, tak jak krzyż celtycki.

Hipoteza nr 2 – „Symbole nie mają żadnego znaczenia dla członków subkultur młodzieżowych” - nie została potwierdzona.

Dla znacznej większości badanych osób symbole mają duże znaczenie. Tak odpowiedziało 62% respondentów. Dla 20% osób uczestniczących w badaniach symbole nie mają żadnego znaczenia. Z kolei dla 17% badanych znaczenie to jest małe.

Bardzo często zdarza się tak, że osoby, które do tego typu grup przynależą nie wyróżniają się w tłumie niczym szczególnym. Są metalami czy też punkami bo podoba im się muzyka, której członkowie tych subkultur słuchają. Nigdzie nie jest napisane, że np. satanista musi chodzić ubrany na czarno, nosić na szyi odwrócony krzyż i mieć negatywny stosunek do innych ludzi.

Hipoteza nr 3 – „Pentagram jest symbolem, z którym najczęściej utożsamiają się członkowie wybranych subkultur” - została potwierdzona.

Istnieje wiele symboli, z którymi utożsamiają się członkowie grup subkulturowych. Symbolem z którym najczęściej utożsamiają się osoby uczestniczące w badaniach stał się pentagram. Ten symbol jest ważny dla 61% respondentów. Niewiele mniej, bo 58% badanych utożsamia się z odwróconym krzyżem. Falanga to symbol ważny dla 44% ankietowanych. Ze znakiem bestii – trzema szóstkami utożsamia się 33% badanych, natomiast z krzyżem celtyckim – około 30%. Pozostałe wyniki przedstawiają się następująco: symbol diabła Baphometa – z nim utożsamia się 26% respondentów, symbol Lewiatana – 25%, symbole klubowe – około 13%, pacyfka – 11% i znak anarchii – 9% badanych.

Przywiązanie do różnorodnych symboli zależy od tego jaką ideologię wyznaje dana grupa subkulturowa czy też jakie przekonania i poglądy mają jej członkowie. Dla jednych ważnym symbolem jest pentagram, dla innych

zaś celtycki krzyż. Jeszcze inni przywiązani są do barw klubowych swojego ulubionego zespołu piłkarskiego.

Hipoteza nr 4 – „Symbole odzwierciedlają poglądy i podejście do życia członków grup subkulturowych” – została potwierdzona.

Według znacznej większości – 64% badanych symbole odzwierciedlają poglądy i podejście do życia członków grup subkulturowych. Odmienne zdanie ma 19% osób uczestniczących w badaniach. Na ten temat nie ma zdania 17% ankietowanych.

Symbole są niejako nierozdzielną częścią związaną z poglądami i podejściem do życia wybranych grup subkulturowych. Tak naprawdę każda osoba, która nosi na szyi jakiś symbol zna jego historię, wie jakie ma znaczenie i w jaki sposób społeczeństwo odnosi się do ludzi, którzy z tym symbolem się utożsamiają.

Hipoteza nr 5 – „Symbole używane przez członków subkultur nie mają nic wspólnego z wyznawaną przez nich ideologią” – nie została potwierdzona.

Większość osób uczestniczących w badaniach uznało, że symbole są częścią ideologii i mają z nią dużo wspólnego. Tak uznało 61% badanych. Innego zdania było około 16% badanych. Co ciekawe aż 23% respondentów nie miało na ten temat własnego zdania.

Wśród wielu grup społecznych symbole są częścią wyznawanej ideologii. Tak jest np. w przypadku chrześcijan. Krzyż jest nierozdzielną częścią wiary. Jest symbolem cierpienia, oddania życia za innych ludzi, a także zmartwychwstania i życia wiecznego.

Hipoteza nr 6 – „Grupa subkulturowa narzuca noszenie określonych symboli przez jej członków” – nie została potwierdzona.

W przypadku większości członków wybranych grup subkulturowych był to tylko i wyłącznie ich indywidualny wybór – 84%. Z kolei grupa 16% respondentów uznała, że to subkultura narzuciła im noszenie określonych symboli, a tym samym identyfikowanie się z nimi.

Narzucanie przez grupę noszenia określonych symboli ma jakiś cel i może nim być zapewne możliwość zidentyfikowania grupy, do której dana osoba przynależy. Tak jest w przypadku szalikowców, którzy noszą symbole swojego klubu na szalikach. Może tak być również w grupach satanistów, gdzie symbole są kojarzone z czarną i okultyzmem. Wzbudzając przy tym strach i przerażenie u wielu innych osób. Warto jednak nadmienić, że noszenie symboli to tak naprawdę w większości przypadków tylko i wyłącznie osobista sprawa członków grup subkulturowych.

Hipoteza nr 7 – „Historyczne pochodzenie danego symbolu nie ma żadnego znaczenia dla osób, które się z tymi symbolami identyfikują” – została potwierdzona.

Zdaniem 75% badanych historyczne pochodzenie danego symbolu to najważniejszy powód, dla którego te symbole są tak ważne dla członków subkultur młodzieżowych, aby się z nimi identyfikować. Nie zgadza się z takim stwierdzeniem 14% respondentów, z kolei 11% nie ma na ten temat własnego zdania.

Uważa się, że fascynacja pochodzeniem symboli w wielu przypadkach może być związana z magią, a także tajemniczymi grupami, które kiedyś istniały. Poznawanie mrocznych, niewiarygodnych historii powoduje, że młodzi ludzie wybierają taką, a nie inną grupę, do której chcą przynależeć.

Wnioski:

1. W dzisiejszych czasach nie jest łatwo rozpoznać osoby, które przynależą do konkretnej subkultury.
2. Nie każdy członek grupy o charakterze subkulturowym przynależy do niej poprzez ubiór, wygląd czy symbole.
3. Respondenci są bardzo przywiązani do symboli różnego rodzaju.
4. Symbole są ściśle związane z poglądami, a także podejściem do życia członków wybranych grup subkulturowych.
5. Symbole to nie tylko część wyznawanej ideologii, ale także znak rozpoznawczy członków wybranych grup subkulturowych.
6. Noszenie określonych symboli to w większości przypadków tylko i wyłącznie osobista sprawa członków grup subkulturowych.
7. W dużej mierze historia różnych symboli przyciąga uwagę ludzi i powoduje, że chcą poznawać nieznane im do tej pory fakty.

Zakończenie

Podczas prowadzenia badań pojawiało się wiele nowych pytań. Nie na wszystkie autor znalazł odpowiedź i tym samym droga ku ich poznaniu cały czas pozostaje otwarta. Niezaprzeczalnym faktem jest jednak to, że symbole są i zapewne będą częścią życia społecznego. Niektóre z nich mają pradawny rodowód otoczony mgiełką tajemnicy. Ta tajemniczość może przyciągać młodych ludzi i zarazem zachęcać do jej odkrywania i poznawania. Symbole, jak pokazały przeprowadzone badania, mają dużo wspólnego z ideologią. Są jej nierozdzielalną częścią. Można by pokusić się nawet o stwierdzenie, że jedno bez drugiego nie mogłyby istnieć.

Wielu ludzi identyfikuje się z symbolami, np. noszony na szyi krzyżyk symbolizuje przynależność do Kościoła wyznania katolickiego. Z kolei pentagram kojarzony jest ze złem, a przecież historia mówi nam, że w wielu gotyckich kościołach pentagramy chroniły wiernych przed złymi mocami. To w co wierzymy zależy tylko i wyłącznie od nas samych. Tak samo jest z sym-

bolami. To, jaki symbol jest nam bliski związane jest z naszymi poglądami, podejściem do ludzi i świata oraz z naszą wiarą.

Bibliografia:

1. Eliade M., *Historia wierzeń i idei religijnych. Tom I: Od epoki kamiennej do misteriów eleuzyńskich*, [w:] *Satanizm*, Nowak A. J., Wydawnictwo Św. Antoniego, Wrocław 1995.
2. Filipiak M., *Od subkultury do kultury alternatywnej. Wprowadzenie do subkultur młodzieżowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2003.
3. Gładysz Z. S., *Magia, czary i czarownice*, Wydawnictwo GRAF – DRUK, Tarnów 1995.
4. Kopaliński W., *Słownik symboli*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.
5. LaVey A. S., *Biblia Szatana*, Wydawnictwo F/X, Wrocław 1999.
6. Leach E., *Kultura i komunikowanie*, PWN. Warszawa 2010.
7. *Mała Encyklopedia Kultury Antycznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
8. Marshall G. (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
9. Nowak A. J., *Satanizm*, Wydawnictwo Św. Wojciecha, Wrocław 1995.
10. Pęczak M., *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 1992.
11. Piotrowski P., *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
12. *Pismo Święte. Stary i Nowy Testament*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 2004.
13. *Satanizm i czciciele Szatana*, Wydawnictwo GRAF – DRUK, Tarnów 1993.
14. ks. Steffon J. J., *Satanizm jako ucieczka w absurd*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1993.
15. Szarszewski P., *Satanizm w Polsce. Próba analizy zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
16. Ślósarska J., *W świetle symboli*, Wydawnictwo Samira, Łódź 1994.
17. Wilk E., *Krucjata łysogłowych*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1994.
18. Wójcik J. W., *Od hipisów do satanistów*, Wydawnictwo Eureka, Kraków 1992.
19. ks. Zwoliński A., *Bezdroża zła*, Wydawnictwo Michalineum, Marki 2003.
20. ks. Zwoliński A., *Satanizm*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2007.

Czasopisma:

1. Bugaj R., *Hermetyzm*, [w:] *Źródła hermetyzmu i alchemii*, Nawrot L., „Nowa krytyka”, nr 10 (179-199), 1999.
2. Cekiera C., *Subkultury młodzieżowe – Szalikowcy*, „Problemy Alkoholizmu”, nr 11, 1995.
3. Lutostański M. J., *Symboliczne subkultury młodzieżowe na Mazowszu. Charakterystyka przynależności do punków, skinheadów i metali*, „Kultura i edukacja” 2011, nr 3 (82).
4. Soliński M., *Piknicy, ultrasi i chuligani – wewnętrzne zróżnicowanie grupy subkulturowej kibiców piłkarskich w Polsce*, „Studia humanistyczne: rocznik Akademii Górniczo – Hutniczej im. St. Staszica”, nr 4, 2006.

Netografia:

1. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Symbol#CITEREFLeach2010> [dostęp 20.07.2018.]
2. https://pl.wikipedia.org/wiki/Liczba_Bestii [dostęp 27.07.2018.].
3. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Lewiatan_\(potw%C3%B3r\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Lewiatan_(potw%C3%B3r)) [dostęp 27.07.2018.].
4. https://pl.wikipedia.org/wiki/Piotr_Aposto%C5%82 [dostęp 27.07.2018.].
5. https://pl.wikipedia.org/wiki/Krzy%C5%BC_celtycki [dostęp 29.07.2018.].
6. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Pacyfa> [dostęp 11.08.2018.].
7. https://pl.wikipedia.org/wiki/Symbolika_anarchistyczna [dostęp 12.08.2018.].
8. <https://dobreczary.wordpress.com/2013/03/07/runy-zastosowanie-magiczne/> [dostęp 02.10.2018.].
9. <https://kartylosu.pl/topic/256-runa-algiz-znaczenie/> [dostęp 02.10.2018.].
10. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Pentagram> [dostęp 13.10.2018.].
11. <https://www.magia.gildia.pl/artykuly/symbole/pentagram> [dostęp 13.10.2018.].
12. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Androgyne> [dostęp 18.10.2018.].
13. https://pl.wikipedia.org/wiki/Krzy%C5%BC_s%C5%82oneczny [dostęp 18.10.2018.].

EDUKACJA OTWARTA ZA GRANICĄ

Эти удивительные целые числа

Аннотация

Рассматривается эволюция познания целых чисел и их свойств от исследований в Древней Греции до современности, показывается роль современных информационных систем в получении больших чисел с заданными параметрами, получение новых чисел используется в качестве мотивации познания возможностей математики и быстросействующих вычислительных машин.

Ключевые слова: простые и составные числа, совершенные числа, числа Мерсенна, простые числа-близнецы, дружественные числа, числа Армстронга, совершенный числовой инвариант, конечные суммы целых степеней натурального ряда, отношение людей к числам, информационные коммуникации, работа с одаренными детьми.

These amazing integers

The evolution of knowledge of integers and their properties from research in ancient Greece to modernity is considered, the role of modern information systems in obtaining large numbers with given parameters is shown, the obtaining of new numbers is used as a motivation for learning the capabilities of mathematics and high-speed computers.

Key words: prime and composite numbers, perfect numbers, Mersenne numbers, prime numbers-twins, friendly numbers, Armstrong numbers, perfect numerical invariant, finite sums of integer powers of the natural series, people's attitudes to numbers, information communications, work with gifted children.

Первые слова и символы для обозначения чисел появились около 5000 лет назад в Шумере, на территории современного Ирана. Одним из первых математических открытий было, пожалуй, распределение чисел на четные и нечетные, которые ассоциировались с женскими и мужскими именами.

Аристотель свидетельствует, что пифагорейцы считали числа причиной и началом вещей, а отношение чисел - основой всех отношений в мире. Числа придают миру упорядоченность. Такое отношение к числу было принято Платоном, а позже и неоплатониками. Неоплатоники, особенно Ямвлих и Прокл, почитали числа столь

высоко, что даже не считали их сущими - устройство мира исходит от числа, хотя и непосредственно. «Числа сверхсущны, пребывают выше Ума и недоступны знанию»¹.

Никто точно не знает, когда впервые стали рассматривать **простые числа**. Первым реальным доказательством этого являются египетские записи на папирусах, сделанные более 3500 лет назад. Древние греки, скорее всего, были первыми, кто изучал простые числа как предмет научного интереса, и они считали, что простые числа важны для чистой абстрактной математики.

Числа помогают нам постичь смысл бытия, что и пытаемся сделать с того момента, как только научились считать. Пожалуй, наиболее удивительное свойство математики состоит в том, что она позволяет нам лучше понять тот мир, в котором мы живем.

Интересно понять отношение людей к числам, какие чувства у них они вызывают, как отдельные числа, так и их множества. У каждого числа есть свои свойства, а у множества чисел можно заметить и нечто свое удивительное.

Простые числа делятся только на единицу и самих себя и потому уже одиноки и подозрительны. Но среди простых чисел есть еще более причудливые экземпляры, это пары ближайших друг к другу чисел, находящихся почти рядом, но между ними всегда стоит четное число, которое не дает им возможности воссоединиться. Математики называют их простыми **числами-близнецами**. Это, например, числа 5 и 7, 11 и 13, 17 и 19. Это и ближайшие соседи года написания статьи 2017 и 2019 /проверьте!/.

Простые числа едины, неразложимы и можно надеяться, что предшествующий год, наступивший /половина его - 1009, тоже простое число/ и последующий - были и будут достаточно целостными, едиными и плодотворными для наших стран.

Целое число – одно из первых понятий математики до сих пор волнует любознательных людей удивительными фактами взаимодействия, похожести и непредсказуемости. Неудивительно ли свойство целого числа быть суммой всех его делителей? Такие числа были известны еще в Древней Греции и назывались **совершенными** целыми числами

Первые из них легко находятся $6 = 1 + 2 + 3$ и $28 = 1 + 2 + 4 + 14$.

¹ Дж. Дербишир, *Простая одержимость: Бернхард Риман и величайшая переменная проблема в математике*. М.: Астраль: CORPUS, 2010, с. 463.

Для нахождения следующих потребовалось немало времени и усердия. Были найдены одно трехзначное число

$$496 = 1 + 2 + 4 + 8 + 31 + 62 + 124 + 248$$

и одно четырехзначное

$$8128 = 1 + 2 + 4 + 8 + 16 + 32 + 64 + 127 + 254 + 508 + 1016 + 2032 + 4064.$$

Алгоритм построения четных совершенных чисел описан в IX книге Начал Евклида, где было доказано, что число $2^{p-1} (2^p - 1)$ является совершенным, если число $2^p - 1 = M_p$ является простым. Свое название они получили в честь французского монаха Марена Мерсенна (1588–1648) (так называемые **числа Мерсенна**)². Впоследствии Леонард Эйлер доказал, что все четные совершенные числа имеют вид, указанный Евклидом.

Общий способ нахождения больших чисел Мерсенна состоит в проверке всех чисел M_p для различных простых чисел p . В исследованиях чисел Мерсенна можно выделить раннюю стадию до 1750 года, когда Леонард Эйлер установил, что число M_{31} является простым. К этому времени было найдено восемь простых чисел Мерсенна $M_2, M_3, M_5, M_7, M_{13}, M_{17}, M_{19}$ и M_{31} . Эйлерово число M_{31} оставалось самым большим из известных простых чисел более ста лет. В 1876 году французский математик Лукас установил, что огромное число $M_{127} = 2^{127} - 1$ является простым числом. Все эти числа были вычислены вручную.

В настоящее время с использованием быстродействующих вычислительных машин рассмотрены числа с двумя миллионами знаков и найдено только 47 совершенных чисел, но не доказана их конечность.

Знакомство с достаточно редкими целыми числами можно проводить с одаренными детьми в игровой форме, перебирая все собственные делители чисел и суммируя их, оказываясь каждый раз достаточно рядом или достаточно далеко от искомого числа, и на собственном опыте убеждаясь в уникальности этого свойства числа быть суммой своих собственных делителей. Такие вычислительные игры позволяют лучше понять структуру арифметики и, быть может, получить новые, оригинальные соотношения.

Скорее всего, именно так и были получены **дружественные числа** – пары чисел, каждое из которых является суммой собственных делителей другого. Дружественные числа были открыты

² Айгнер, М., Циглер, Г. Лучшие доказательства со времен Евклида до наших дней. М.: Мир, 2006.

последователями Пифагора, которые знали только одну пару дружественных чисел 220 и 284.

Нетрудно убедиться, что число 220 имеет собственные делители 1, 2, 4, 5, 10, 11, 20, 22, 44, 55, 110, которые в сумме дают число 284.

С другой стороны, число 284 имеет пять целых делителей, отличных от самого числа: 1, 2, 4, 71, 142 и $1 + 2 + 4 + 71 + 142 = 220$.

Вот такая получается взаимная дружба, идеальная гармония.

Формулу для нахождения некоторых пар дружественных чисел предложил в 850 году арабский астроном и математик Сабит ибн Курра. Откуда следует две пары таких чисел (17 296, 18 416) и (9 363 584, 9 437 056). Так число 17 296 нацело делится на 1, 2, 4, 8, 16, 23, 46, 47, 92, 94, 184, 188, 368, 376, 752, 1081, 2162, 4324, 8648, которые в сумме дают 18416, а полученное число имеет своими делителями числа 1, 2, 4, 8, 16, 1151, 2302, 4604, 9208, которые, в свою очередь, в сумме дают первое число дружественной пары - 17 296.

В XVIII веке Эйлер нашел достаточный критерий построения дружественных чисел, а его списке было уже 90 пар, среди которых (2 620, 2 924), (5 020, 5 564), (6 232, 6 368).

Но одна пара дружественных чисел была пропущена и Эйлером и была найдена в Италии только в XIX веке. Эта пара (1 184, 1 210). Действительно, у числа 1184 сумма всех его делителей находится, как $1 + 2 + 4 + 8 + 16 + 32 + 37 + 74 + 148 + 296 + 592 = 1210$, а у второго числа 1210 его делителями являются следующие целые числа 1, 2, 5, 10, 11, 22, 55, 110, 121, 242, 605, сумма которых дает первое число дружественной пары - 1184.

В XX веке с помощью компьютеров были найдены миллионы пар дружественных чисел, но эффективного общего способа нахождения всех таких пар не найдено до сих пор.

Натуральное число, которое равно сумме своих цифр, возведенных в степень, равную количеству его цифр, называется **числом Армстронга**, или **самовлюбленным** числом (совершенный числовой инвариант). Например, числа 153, 370, 371, 407, 8 208 являются самовлюбленными числами, поскольку

$$1^3 + 5^3 + 3^3 = 153, \quad 3^3 + 7^3 + 0^3 = 370, \quad 3^3 + 7^3 + 1^3 = 371, \\ 4^3 + 0^3 + 7^3 = 407, \quad 8^4 + 2^4 + 0^4 + 8^4 = 4096 + 16 + 0 + 4096.$$

В десятичной системе существует всего 88 чисел Армстронга: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 153, 370, 371, 407, 1634, 8208, 9474, 54748, 92727, 93084, 548834, 1741725 и т.д. Самое большое самовлюбленное число содержит 39 цифр.

Рассмотрение самовлюбленных чисел можно проводить и в других системах счисления.

В троичной системе счисления это будут, например, следующие числа:

$$1_3, 2_3, 12_3, 22_3,$$

$$122_3 : (1^3 + 2^3 + 2^3)_3 = 001_3 + 022_3 + 022_3 = 001_3 + 121_3 = 122_3.$$

В четверичной системе счисления:

$$1_4, 2_4, 3_4,$$

$$130_4 : (1^3 + 3^3 + 0^3)_4 = 001_4 + 123_4 + 000_4 = 130_4;$$

$$131_4 : (1^3 + 3^3 + 1^3)_4 = 001_4 + 123_4 + 001_4 = 131_4;$$

$$203_4 : (2^3 + 0^3 + 3^3)_4 = 020_4 + 000_4 + 123_4 = 203_4;$$

$$223_4 : (2^3 + 2^3 + 3^3)_4 = 020_4 + 020_4 + 123_4 = 100_4 + 123_4 = 223_4;$$

$$313_4 : (3^3 + 1^3 + 3^3)_4 = 123_4 + 001_4 + 123_4 = 123_4 + 130_4 = 313_4;$$

$$332_4 : (3^3 + 3^3 + 2^3)_4 = 123_4 + 123_4 + 020_4 = 123_4 + 203_4 = 332_4;$$

$$1103_4 : (1^3 + 1^3 + 0^3 + 3^4)_4 = 0001_4 + 0001_4 + 0000_4 + 1101_4 = 1103_4.$$

Иногда термином «самовлюбленные числа» называют любой тип чисел, которые равны некоторому выражению их собственных цифр. Таковыми могут быть и рассмотренные выше совершенные и дружественные числа.

В этом случае возникает большой размах для творчества. Проиллюстрируем некоторые подходы для поиска своеобразных «самовлюбленных чисел»³.

Числа, равные сумме составляющих их цифр в этой же степени:

$$3435 = 3^3 + 4^4 + 3^3 + 5^5;$$

$$438579088 = 4^4 + 3^3 + 8^8 + 5^5 + 7^7 + 9^9 + 0^0 + 8^8 + 8^8.$$

Числа, равные сумме составляющих их цифр в степенях цифр, взятых в обратном порядке данного числа:

$$48625 = 4^5 + 8^2 + 6^6 + 2^8 + 5^4;$$

$$397612 = 3^2 + 9^1 + 7^6 + 6^7 + 1^9 + 2^3.$$

Числа, равные сумме степеней, составляющих цифр числа с одним основанием:

$$4624 = 4^4 + 4^6 + 4^2 + 4^4;$$

$$1033 = 8^1 + 8^0 + 8^3 + 8^3.$$

Числа, равные сумме составляющих их цифр в степенях натуральных чисел (по порядку):

$$89 = 8^1 + 9^2;$$

³ E.Jr. Deimel, and M.T. Tones, *Finding Pluperfect Digital Invariants: Techniqnes, Result and Observations*. T.Recr.Math. 14, 1981, с. 97-108.

$$43 = 4^2 + 3^3;$$

$$63 = 6^2 + 3^3;$$

$$135 = 1^1 + 3^2 + 5^3;$$

$$175 = 1^1 + 7^2 + 5^3;$$

$$518 = 5^1 + 1^2 + 8^3;$$

$$598 = 5^1 + 9^2 + 8^3;$$

$$1306 = 1^1 + 3^2 + 0^3 + 6^4;$$

$$2427 = 2^1 + 4^2 + 2^3 + 7^4;$$

$$2646798 = 2^1 + 6^2 + 4^3 + 6^4 + 7^5 + 9^6 + 8^7.$$

Числа, равные сумме одной степени, составляющих их цифр

$$153 = 1^3 + 5^3 + 3^3;$$

$$1634 = 1^4 + 6^4 + 3^4 + 4^4;$$

$$54798 = 5^5 + 4^5 + 7^5 + 9^5 + 8^5;$$

$$548834 = 5^6 + 4^6 + 8^6 + 8^6 + 3^6 + 4^6;$$

$$1741725 = 1^7 + 7^7 + 4^7 + 1^7 + 7^7 + 2^7 + 5^7;$$

$$24678050 = 2^8 + 4^8 + 6^8 + 7^8 + 8^8 + 0^8 + 5^8 + 0^8;$$

$$146511208 = 1^9 + 4^9 + 6^9 + 5^9 + 1^9 + 1^9 + 2^9 + 0^9 + 8^9.$$

Задачи нахождения конечных сумм степеней натуральных чисел занимали еще и античных греков. Пифагорейцам, безусловно, было известно⁴, что сумма n первых нечетных чисел даст n -ое квадратное число, а сумма n первых кубических чисел равна квадрату n -ого треугольного числа, то есть что

$$1 + 3 + 5 + \dots + (2n - 1) = n^2$$

и

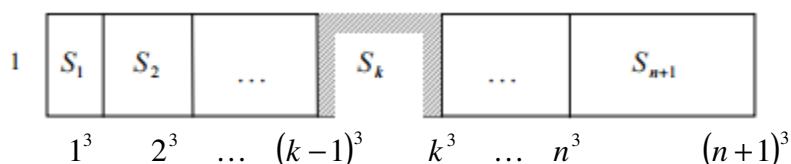
$$1^3 + 3^3 + 5^3 + \dots + n^3 = \left(\frac{n(n+1)}{2} \right)^2.$$

Приведем здесь авторский метод (см. [1]) суммирования целых чисел различных видов⁵.

Заполним прямоугольник, длина одной из сторон которого равна единице, а другой – $(n + 1)^3$, прямоугольниками следующим образом:

⁴ Г.Х. Харди, *Апология математика*. Ижевск: НИЦ, *Регулярная и хаотическая динамика*, 2000, с. 104.

⁵ В.В. Афанасьев, В.Н. Алексеев, С.А. Тихомиров, *Наглядная математика: монография*. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013, с. 189.



$$S_1 + S_2 + \dots + S_{n+1} = (n+1)^3 \cdot 1;$$

$$1 + (2^3 - 1^3) + (3^3 - 2^3) + \dots + [(n+1)^3 - n^3] = (n+1)^3.$$

$$\text{Поскольку } (n+1)^3 - n^3 = 3n^2 + 3n + 1,$$

то

$$1 + (3 \cdot 1^2 + 3 \cdot 1 + 1) + (3 \cdot 2^2 + 3 \cdot 2 + 1) + \dots + (3 \cdot n^2 + 3 \cdot n + 1) = (n+1)^3.$$

$$3 \cdot (1^2 + 2^2 + \dots + n^2) + 3 \cdot (1 + 2 + \dots + n) + (n+1) = (n+1)^3.$$

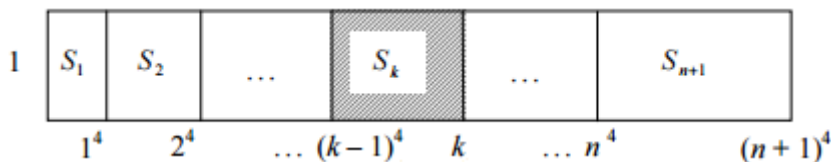
Используя сумму первых n натуральных чисел, получаем:

$$3 \cdot (1^2 + 2^2 + \dots + n^2) = (n+1)^3 - 3 \cdot \frac{n \cdot (n+1)}{2} = (n+1) \cdot \left(n^2 + \frac{1}{2}n \right),$$

то есть

$$1^2 + 2^2 + \dots + n^2 = \frac{n \cdot (n+1) \cdot (2n+1)}{6}.$$

Покажем эффективность предложенного наглядного способа суммирования при нахождении суммы кубов первых n чисел натурального ряда.



$$S_1 + S_2 + \dots + S_{n+1} = (n+1)^4 \cdot 1;$$

$$1 + (2^4 - 1^4) + (3^4 - 2^4) + \dots + [(n+1)^4 - n^4] = (n+1)^4.$$

$$\text{а) } (n+1)^4 - n^4 = 4n^3 + 6n^2 + 4n + 1;$$

$$1 + (4 \cdot 1^3 + 6 \cdot 1^2 + 4 \cdot 1 + 1) + (4 \cdot 2^3 + 6 \cdot 2^2 + 4 \cdot 2 + 1) + \dots + (4 \cdot n^3 + 6 \cdot n^2 + 4 \cdot n + 1) = (n+1)^4;$$

;

$$4 \cdot (1^3 + 2^3 + \dots + n^3) + 6 \cdot (1^2 + 2^2 + \dots + n^2) + 4 \cdot (1 + 2 + \dots + n) + (n+1) = (n+1)^4$$

;

$$4 \cdot (1^2 + 2^2 + \dots + n^2) = (n+1)^4 - 6 \cdot \frac{n \cdot (n+1) \cdot (2n+1)}{6} - 4 \cdot \frac{n \cdot (n+1)}{4} - (n+1) =$$

$$= (n+1) \cdot (n^3 + 3n^2 + 3n + 1 - 2n^2 - n - 2n - 1) = (n+1) \cdot n \cdot (n^2 + n) = n^2 \cdot (n+1)^2$$

.

$$1^3 + 2^3 + \dots + n^3 = \frac{n^2 \cdot (n+1)^2}{4} = \left[\frac{n \cdot (n+1)}{2} \right]^2 = (1 + 2 + \dots + n)^2.$$

Откуда следует, что сумма кубов первых n натуральных чисел равна квадрату их суммы.

б)

$$(n+1)^4 - n^4 = 4n^3 + 6n^2 + 4n + 1 = 4n \cdot (n+1) \cdot (n+2) - 6n^2 - 4n + 1;$$

$$4 \cdot (1 \cdot 2 \cdot 3 + 2 \cdot 3 \cdot 4 + \dots + n \cdot (n+1) \cdot (n+2)) =$$

$$= (n+1)^4 + 6 \cdot (1^2 + 2^2 + \dots + n^2) + 4 \cdot (1 + 2 + \dots + n) - (n+1) =$$

$$= (n+1)^4 + n \cdot (n+1) \cdot (2n+1) + 2n \cdot (n+1) - (n+1) =$$

$$= (n+1) \cdot (n^3 + 3n^2 + 3n + 1 + 2n^2 + n + 2n - 1) =$$

$$= (n+1) \cdot n \cdot (n^2 + 5n + 6) = n \cdot (n+1) \cdot (n+2) \cdot (n+3).$$

$$1 \cdot 2 \cdot 3 + 2 \cdot 3 \cdot 4 + \dots + n \cdot (n+1) \cdot (n+2) = \frac{n \cdot (n+1) \cdot (n+2) \cdot (n+3)}{4}.$$

$$в) (n+1)^4 - n^4 = 4n^3 + 6n^2 + 4n + 1 = 4n^2 \cdot (n+1) + 2n^2 + 4n + 1;$$

$$4 \cdot (2 \cdot 1^2 + 3 \cdot 2^2 + \dots + (n+1) \cdot n^2) =$$

$$= (n+1)^4 - 2 \cdot (1^2 + 2^2 + \dots + n^2) - 4 \cdot (1 + 2 + \dots + n) - (n+1) =$$

$$(n+1) \cdot \left[(n+1)^3 - \frac{n \cdot (2n+1)}{3} - 2n - 1 \right] = (n+1) \cdot \left(n^3 + 3n^2 + 3n + 1 - \frac{2}{3}n^2 - \frac{1}{3}n - 2n - 1 \right) =$$

$$(n+1) \cdot n \cdot \left(n^2 + \frac{7}{3}n + \frac{2}{3} \right) = \frac{n \cdot (n+1)}{3} \cdot (3n^2 + 7n + 2) = \frac{n \cdot (n+1)}{3} \cdot (n+2) \cdot (3n+1)$$

;

$$2 \cdot 1^2 + 3 \cdot 2^2 + \dots + (n+1) \cdot n^2 = \frac{n \cdot (n+1) \cdot (n+2) \cdot (3n+1)}{12}.$$

Многие предложенные в статье результаты известны давно, другие – получены недавно, и все они одинаково волнуют, надеемся, любознательного читателя, и побуждают к дальнейшему поиску ответов на вопросы, поставленных многовековой историей математики, мотивируют к установлению новых удивительных свойств чисел.

Библиография:

1. Афанасьев В.В., Алексеев, В.Н., Тихомиров С.А. *Наглядная математика: монография.* – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013.
2. Айгнер М., Циглер Г. *Лучшие доказательства со времен Евклида до наших дней.* М.: Мир, 2006.
3. Болл У., Консетер Г. *Математические эссе и развлечения.* М.: Мир, 1986.
4. Дербишир, Дж. *Простая одержимость: Бернхард Риман и величайшая переменная проблема в математике.* М.: Астраль: CORPUS.
5. Харди Г.Х., *Апология математика.* Ижевск: НИЦ, *Регулярная и хаотическая динамика*, 2000.
6. Deimel E.Jr. and Tones M.T., *Finding Pluperfect Digital Invariants: Techniqnes, Result and Observations.* T.Recr.Math. 14, 1981.

Михаил Рожков, Ирина Иванова

ПОДХОД К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ АЭРОКОСМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация

Статья посвящена вопросу педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном аэрокосмическом образовании, реализуемом в рамках методологии рефлексивно-ценностного подхода, разрабатываемого авторами в русле экзистенциальной педагогики. В контексте рефлексивно-ценностного подхода педагогическое сопровождение саморазвития подростков ставит перед собой в качестве первоочередной задачу формирования у ребенка ценностных смыслов, и, на основе этого – построение и реализацию проекта своей жизни. Предложено описание методики и практического опыта сопровождения обучающихся по созданию ими проектов личностного саморазвития и профессионального самоопределения в дополнительном аэрокосмическом образовании.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение саморазвития личности, дополнительное аэрокосмическое образование, рефлексивно-ценностный подход, экзистенциальная педагогика, проект саморазвития.

Approach to pedagogical support of self-development of adolescents in additional aerospace education

The article is devoted to the issue of pedagogical support for the self-development of adolescents in the supplementary aerospace education implemented within the framework of the methodology of the reflexive-value approach developed by the authors in the framework of existential pedagogy. In the context of the reflexive value approach, the pedagogical support of the self-development of adolescents sets as the primary task the formation of value values in the child, and, on the basis of this, the construction and realization of the project of his life. A description is offered of the methodology and practical experience of accompanying students to create projects of personal self-development and professional self-determination in additional aerospace education.

Key words: pedagogical support of self-development of personality, complementary aerospace education, reflexive-value approach, existential pedagogy, self-development project.

Способность растущего человека ставить перед собой цели, решать сложные жизненные задачи, преодолевать препятствия, изменять себя, если этого требуют жизненные обстоятельства, искать и находить средства для решения возникающих проблем активно формируется в условиях специально организованного сопровождения. Именно саморазвитие ребенка как ценность определяет содержание деятельности взрослого и его взаимодействие с детским сообществом. Взрослый включен в со-бытие (совместное с ребенком бытие) как живой носитель существующих культурных смыслов, с помощью которых он сам самоопределяется и помогает определиться ребенку.

Соглашаясь с утверждением А.Г. Асмолова, полагаем, что без организованного, системного обеспечения новая стратегия воспитания и гуманная тактика саморазвития личности не могут быть построены, что, в свою очередь актуализирует разработку *подходов к сопровождению саморазвития обучающихся*¹.

В ходе педагогического сопровождения саморазвития личности происходит *переход от стихийности* (под влиянием внешних условий социума на индивида) *к сознательной ориентации личности на саморазвитие* (на базе осознанного изменения субъектом целей, позволяющих предвидеть последствия поведения для себя и окружающей действительности на основе самостоятельного ответственного оценивания).

Важно заметить, что *специфика педагогического воздействия, определяющегося требованиями экзистенциального подхода*, состоят в следующем:

- любое педагогическое воздействие должно учитывать событийный ряд, который произошел с ребенком до факта этого воздействия;
- необходимо понимать, что само воздействие педагога и обучающегося является определенным событием и вызывает у ребенка положительные и отрицательные эмоции;
- любое действие педагога, если оно не будет событием для ребенка, не даст никаких результатов в рамках решения педагогической задачи².

¹ А.Г. Асмолов, *Культурно-историческая психология и конструирование миров* [Текст] / А.Г. Асмолов. — М.: МПСИ, 1996, с.768.

² М.И. Рожков, *Педагогическое сопровождение молодежного лидерства* [Текст] / М.И. Рожков // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2010. — Т.16. — №2. — С.147-150.

Любое событие может оказать на ребенка как позитивное, так и негативное воздействие. Это связано как с социальным опытом ребенка, так и уровнем его нравственной воспитанности.

Дополнительное образование построено на принципах, обеспечивающих развитие субъектности детей, а именно, предполагает:

1) добровольный, свободный выбор направления и вида деятельности, содержания своего образования, объема и темпа его освоения;

2) учет индивидуальных потребностей ребенка, подчиненность природе ребенка;

3) принятие и защиту индивидуальных интересов детей;

4) отсутствие жесткой регламентации образовательного процесса, универсальных, единых для всех стандартов содержания образования, что создает благоприятные условия для творчества, инновации, инициативы, успешности, самопроявления;

5) сотрудничество детей и взрослых в контексте детско-взрослой со-бытийной общности;

6) доминанта в образовательном процессе установки на индивидуальный опыт продуктивной деятельности и учения с учетом свободного выбора, интересов всех участников объединения, но с четким определением ответственности каждого вовлеченного в совместную деятельность, живую коммуникацию и межличностные взаимоотношения³.

Возможность осуществления ребенком выбора в дополнительном образовании можно рассматривать как основу для построения своего **проекта саморазвития**:

- направленного на формирование готовности к свершению осознанных выборов и несению за них личностной ответственности;
- основывающегося на осознании ценностных смыслов;
- предполагающего развитие мотивации к саморазвитию и формирование восприятия саморазвития как ценности;
- обеспечивающего формирование ответственности за принятое решение.

Проводя исследование в рамках научной школы М.И. Рожкова, под **саморазвитием** понимаем реализацию ребенком собственного

³ И.В. Иванова, *Педагогическое сопровождение саморазвития ребенка в контексте реализации экзистенциального подхода: раздел в монографии* [Текст] / И.В. Иванова, М.И. Рожков // Инновационные процессы: потенциал науки и задачи государства: монография / Под общ.ред. Г.Ю. Гуляева. — Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2016. —170с. —С.87-99.

проекта совершенствования ему необходимых качеств ⁴.

Наличие в дополнительном образовании педагогических ресурсов, создающих предпосылки для саморазвития детей, позволяет более рельефно увидеть возможности педагогического сопровождения саморазвития детей именно в данной образовательной среде.

Важно так организовать работу с детьми в организациях дополнительного образования, чтобы они проектировали развитие своих личностных качеств, искали способы реализации своего проекта саморазвития и чтобы эта деятельность проходила в условиях организации такой образовательной среды, в которой целенаправленно проводится работа по формированию позитивных ценностных ориентаций (личностных, социальных, глобальных).

Рассматривая проблему становления саморазвивающейся личности, важно уделить особое внимание образовательным организациям дополнительного образования, которые реализуют программы **аэрокосмической направленности** и обладают педагогическими ресурсами для формирования глобальных ценностей личности.

Образовательная среда дополнительного аэрокосмического образования позволяет формировать ответственность личности как важнейшую форму саморегуляции человека и одно из значимых качеств личности, способной дать отчет своим действиям и поступкам и предвидеть результаты своего выбора, в том числе в глобальном планетарном масштабе.

Речь идет о формировании глобальной ответственности, которая в первую очередь означает нравственную установку человека, основанную на глубоком понимании смысла и последствий своей деятельности на планете, и является способом поддержания мира и сохранения Земли как общего Дома для всех жителей планеты, где люди - одна семья, и каждый человек должен активно участвовать в мироустройстве ⁵.

Исследователем И.Ю. Порус подчеркивается роль дополнительного образования, в условиях которого детей и молодежь имеют возможность заниматься научно-практической и творческой деятельностью в области аэрокосмического образования, что позволяет осуществлять их личностное саморазвитие и раннюю профессиональную самоориентацию ⁶. И.Ю. Порус определены

⁴ М.И. Рожков, *Экзистенциальный подход к социально-педагогическому сопровождению детей* [Текст] / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. — 2013. — №4. — Т.2. — С.23-27.

⁵ *Новейший психологический словарь* [Текст] / под общ. ред. В.Б. Шапарь. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2005, с. 350.

⁶ И.Ю. Порус, *Аэрокосмическое образование как новое направление развивающего обучения*

возможности аэрокосмического образования как нового направления развивающего обучения, которое позволяет системно организовать научное творчество детей в условиях дополнительного образования, а также необходимые педагогические условия для профессионального самоопределения⁷.

О.И. Донина в результате проведенных исследований пришла к выводам, согласно которым включение в качестве самостоятельных новых учебных предметов, спецкурсов, факультативов, формирующих основу знаний школьников о Вселенной, приводит к положительной динамике психических функций, расширению кругозора, развитию умений и навыков технического творчества, ликвидации астрономической неграмотности, формированию интеллектуальных качеств, теоретического, а затем и космического мышления, представляющего собой связь научного взгляда на строение и эволюцию Вселенной и представления о человеке, осознающем свою ответственность за будущее разума, будущее планеты⁸.

Содержание исследований О.И. Дониной, В.В. Кольга, Д.А. Князевского, Е.П. Левитана, О.В. Панфёровой, Г.А. Полтавца, И.Ю. Порус и других ученых позволяют говорить о том, что аэрокосмическое образование детей расширяет представление аэрокосмического образования в его привычном понимании, и в основном это связано с возможностью его получения в условиях дополнительного образования. Здесь идет речь не только о реализации задач профессиональной ориентации детей и молодежи в сторону выбора профессий технического профиля, патриотического воспитания, обнаруживается образовательный потенциал аэрокосмического образования, связанный с созданием возможностей для самопознания, творческого и личностного саморазвития, развития ценностно-смысловой сферы, нравственных ориентиров, и, как следствие, создание условий для становления личной ответственности.

Теоретический анализ литературы показал, что современная педагогическая наука описывает феномен **дополнительного аэрокосмического образования**, заключающий в себе форму и развивающие возможности дополнительного образования детей,

(аспект профессионального самоопределения) [Текст]: автореферат... канд.пед.наук 13.00.01 / И.Ю. Порус. - Чебоксары, 1998, с. 2.

⁷ И.Ю. Порус, *Аэрокосмическое образование как новое направление развивающего обучения (аспект профессионального самоопределения)* [Текст]: автореферат... канд.пед.наук 13.00.01 / И.Ю. Порус. - Чебоксары, 1998, с. 16.

⁸ О.И. Донина, *Формирование мотивации учения школьников в процессе усвоения аэрокосмических знаний* [Текст]: автореферат... канд.пед.наук 13.00.01 / О.И. Донина. - М., 1997, с. 20.

а также целевую установку на самопознание и саморазвитие личности в ходе освоения образовательных программ аэрокосмической тематики.

В дополнительном аэрокосмическом образовании ребенок имеет возможность самореализации в разных видах деятельности, основанных на познании Космоса, что сопряжено с задачей формирования творческой личности, способной преобразовывать себя и окружающий мир, саморазвиваться и самосовершенствоваться.

В качестве методологического подхода, который может лечь в основу реализации педагогического сопровождения саморазвития детей, получающих дополнительное аэрокосмическое образование, предлагаем **рефлексивно-ценностный подход**.

Обоснование педагогического сопровождения саморазвития детей через построение ими **проектов собственной жизни** как проектов саморазвития в контексте рефлексивно-ценностного подхода восходит к сущности саморазвития как процесса, строящегося на основе **сформированных ценностей** (личностных, связанных с самовосприятием; социальных, связанных с восприятием себя как члена общества; глобальных, связанных с восприятием человеком себя как представителем планеты).

Разработка детьми собственных проектов саморазвития происходит в опоре на имеющиеся **ценностные смыслы**, формированию которых отведено важное место в контексте реализации педагогического сопровождения.

Постулаты возрастной психологии позволяют констатировать, что особое внимание в решении задач саморазвития личности должно быть отведено **работе с подростками**, поскольку подростковый возраст является сензитивным периодом для реализации формы динамики смысловой сферы, а также действием рефлексии как основного механизма саморазвития. В подростковом возрасте человек обладает способностью к свободе выбора, несению за него ответственности, что связано с овладением рефлексией и сформированными волевыми качествами. Важными задачами развития становится самоопределение (профессиональное, личностное, социальное), самопознание «Я-реальный» в соотношении с «Я-идеальный».

В контексте рефлексивно-ценностного подхода **целью** педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании является формирование ценностных смыслов, и на основе этого – построение ими проекта своей жизни как проекта саморазвития.

Задачами педагогического сопровождения являются:

- 1) формирование ценностей личности (личностных, связанных с

самовосприятием; социальных, связанных с восприятием себя как члена общества; глобальных, связанных с восприятием человеком себя как представителя планеты);

2) формирование потребности в саморазвитии;

3) формирование готовности к личности к свершению осмысленного самостоятельного выбора и несения за него ответственности (на основе рефлексии).

Принципами педагогического сопровождения саморазвития подростков в рамках рефлексивно-ценностного подхода выступают:

- принцип свободы саморазвития и независимости;
- принцип нравственного саморегулирования;
- принцип накопления опыта нравственных ценностных установок;
- принцип стимулирования развития ценностно-смысловой сферы;
- принцип социального закаливания;
- принцип актуализации потребности в смысле;
- принцип актуализации личностной ответственности.

Реализация педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании предусматривает применение следующих **методик и технологий формирования сензитивных компонентов экзистенциальной сферы личности** (жизненной позиции, ценностных ориентаций, способности к ответственному экзистенциальному выбору):

- технология разработки проектов собственной жизни;
- методика проблемных ситуаций;
- метод дилемм-ситуаций морального выбора;
- социальные пробы.

В контексте рефлексивно-ценностного подхода можно предложить **несколько последовательных шагов (этапов) создания проекта саморазвития**, составленных в опоре на теорию преодоления, предложенную Р.Х. Шакуровым [9], основной категорией которой является барьер, преодолеваемый человеком и определяющим его развитие:

1. **Выход из «зоны комфорта». Формулирование экзистенциальной проблемы.** На этом этапе в условиях переживания проблемной жизненной ситуации как события в актуальном настоящем в сознании подростка формируется отношение к себе как субъекту жизни. Выход из «зоны комфорта» предстает как барьер на пути к достижению актуальной для личности цели. Подросток ощущает недостаточность личностного ресурса при наличии мотивации к достижению поставленной цели (*«Хочу, но пока не имею возможности, поскольку не достаёт ресурсов (личностных,*

интеллектуальных, социальных и т.д.»). Подросток вербализирует экзистенциальную проблему, определяет степень личностной значимости ее решения. Важна переформулировка проблемной ситуации в прогностическую задачу (самостоятельно или с помощью педагога).

2. Этап вербализации и анализа содержания проблемной задачи. Подросток самостоятельно или находясь во взаимодействии с педагогом проводит анализ содержания задачи: данное, искомое, условия, требования; определяет цель деятельности; степень достаточности ресурсов для ее решения.

3. Самопознание и самопрогнозирование. Происходит рефлексивная оценка подростком «Я-реального» в соотнесении с «Я-идеальным», проводится анализ наличных ресурсов личности на предмет их необходимости и достаточности для достижения необходимого результата. Подросток проводит анализ индивидуальных характеристик своей личности, актуальных для достижения поставленной им цели, обнаруживает наличие комплекса актуальных характеристик и необходимость развития отдельных из них. Актуальны ответы на вопросы: *«Какими ресурсами «Я» располагаю? Достаточно ли их для решения ситуации? Что необходимо в себе изменить, развить, чему научиться...?»*

4. Этап готовности к переменам. На этом этапе важен ответ на вопрос *«Готов ли я к переменам, которые необходимы для достижения поставленной цели?»*. Для этого этапа характерно наличие предвидения подростком того, что предстоит работа по достижению поставленных целей, которые должны привести к ожидаемому результату («Я-идеальное»).

5. Анализ собственных мотивов самоизменения («Я-реальное»). Подросток самостоятельно или находясь в ситуации, созданной педагогом, проводит анализ собственных мотивов самоизменения, соотносит их со сложившимися смысложизненными ориентациями. Для этого этапа характерно наличие глубокой психологической работы подростка по достижению им осознанного отношения к предстоящему самоизменению.

6. Принятие личностной ответственности за свободный выбор («Я-реальное»). Подросток самостоятельно или находясь в ситуации, созданной педагогом, осуществляет прогнозирование последствий своего выбора в части личной и социальной полезности, нравственной оценки. Подросток оценивает предвидение последствий свершения выбора не только с позиции личностной важности, но и социальной полезности, нравственной оценки. Подросток отвечает на вопрос *«Не будет ли нести вред достижение поставленной цели (мне,*

обществу, государству, планете)»?

7. Составление собственно проекта саморазвития. Подросток самостоятельно или находясь во взаимодействии с педагогом (в зависимости от уровня готовности к построению собственного проекта саморазвития) строит проект собственного саморазвития в опоре на три ключевые точки: «Я-реальное» (точка А), «Я-идеальное» (точка Б), «Переход точки А в точку Б». Если изобразить этот шаг схематически, он будет выглядеть примерно так: Точка А → План действий → Точка Б. На этом этапе происходит генерирование гипотез, разработка альтернативных способов решения, прогнозирование вероятных исходов каждой из них, уточняются критерии осуществления выбора альтернатив (ценностных ориентаций личности). Обоснованный выбор варианта решения. Детально продуманный подростком каждый этап проекта демонстрирует его осознанность в реализации задач саморазвития и достижения планируемого результата.

8. Продвижение по выбранному пути. Ценностно-смысловое регулирование поведения. Подросток осуществляет апробирование в практике реального социального взаимодействия составленного проекта саморазвития для достижения поставленной цели. Проводится рефлексивный анализ каждого шага проекта, при необходимости в него вносятся коррективы (вплоть до отказа от замысла, в этом случае составляется новый проект саморазвития).

9. Рефлексия. Проводится рефлексивный анализ реализации проекта. Проводится сравнение ожидаемых и реальных результатов, определение степени достижения образа нового «Я-реального». Устанавливается соответствие полученных результатов собственным потребностям, социокультурным нормам и традициям. Проводится оценка выбранного способа достижения поставленной цели, происходит осознание субъективной новизны. В сознании подростка происходит закрепление способа выбора, приведшего к положительному результату, что окажет влияние на дальнейшие выборы и предопределяет опыт их накопления. Проводится дальнейшее построение жизненных планов подростка с учетом достигнутых результатов.

При описании содержания деятельности подростка по построению проекта саморазвития учтено то, что саморазвитие объективно проявляется посредством сознательного мыслительного акта выявления и утверждения человеком собственной жизненной позиции; здесь происходит последовательное включение психических процессов всех сфер индивидуальности.

Отвечая на вопрос, каковы же *методические и содержательные особенности деятельности педагога, оказывающего педагогическое*

сопровождение подростку, совершающему составление проекта собственного саморазвития, предлагаем следующий педагогический комплекс [каждый этап деятельности соотносится соответствующим этапом построения подростком проекта саморазвития]:

1. Этап проблематизации. Задача: мотивация подростков к саморазвитию, осознанию необходимости и ценности самоизменения. Педагоги актуализируют вместе с подростком те трудности, которые он испытывает при удовлетворении своих потребностей и мотивов деятельности и общения, пытается вместе с ним найти причины этих трудностей.

2. Этап изучения запроса. Задача: создание условий для осуществления подростками анализа содержания запроса. Педагог (с учетом уровня готовности подростка к саморазвитию) оказывает ему помощь в осознании и принятии личностной ответственности за самостоятельный выбор.

3. Этап разработки проекта. Задача: создание условий для самостоятельного составления подростками собственного проекта саморазвития. Педагог (с учетом уровня готовности подростка к саморазвитию) оказывает ему помощь в разработке проекта саморазвития.

4. Деятельностный этап. Задача: создание необходимых условий для реализации подростком в дополнительном образовании собственного проекта саморазвития. Педагог наблюдает за апробированием проекта саморазвития подростка, оказывает при необходимости помощь. На этом этапе взрослые и дети анализируют происходящее, прогнозируют возможность дальнейшего саморазвития.

5. Аналитический этап. Задача: создание необходимых условий для осуществления подростком рефлексии результатов реализации проекта саморазвития. Педагог при необходимости помогает подростку провести анализ полученных результатов реализации проекта, формулируются выводы и перспективы на будущее.

В качестве **условий**, при соблюдении которых педагогическое сопровождение саморазвития детей будет успешным, нами обозначены:

- 1) событийность образовательного процесса;
- 2) эмпатийное взаимодействие; наличие партнерских отношений между наставниками и сопровождаемым;
- 3) конвенциональность педагогического сопровождения саморазвития;
- 4) оптимистическая стратегия педагогического сопровождения;
- 5) формирование мотивационной перспективы;
- 6) социальное закаливание детей;

- 7) индивидуальность в работе с детьми;
- 8) готовность педагогов к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков;
- 9) направленность педагогического сопровождения саморазвития детей на осознание ценности саморазвития, творческой деятельности и активной жизненной позиции.

Показателями эффективности оказанного педагогического сопровождения определены:

- 1) позитивная динамика сформированности характеристик выбора у подростков;
- 2) позитивная динамика формирования сензитивных компонентов экзистенциальной сферы подростков (жизненной позиции, ценностных ориентаций, способности к ответственному экзистенциальному выбору);
- 3) направленность педагогов на формирование сензитивных компонентов экзистенциальной сферы подростков и характеристик выбора.

В качестве заключения.

1. Теоретическое осмысление опыта позволяет характеризовать образовательное пространство дополнительного аэрокосмического образования детей как специально организованную интегративную среду жизнедеятельности субъектов образовательного процесса, предоставляющую разнообразные варианты и выбор оптимальной траектории саморазвития личности учащихся сообразно их индивидуальным особенностям и потребностям, а также создающей благоприятные условия для формирования глобальной ответственности личности.

2. Дополнительное аэрокосмическое образование в современной образовательной системе в РФ представляет максимум условий и возможностей для саморазвития подрастающего поколения. Среда дополнительного аэрокосмического образования располагает педагогическими ресурсами для формирования ценностей личности, в том числе – глобальных, связанных с восприятием человеком себя как представителем планеты.

3. Разработка **проектов саморазвития** детьми, получающих дополнительное аэрокосмическое образование, видится нами возможной в контексте специально организованного педагогического сопровождения, методологически опирающегося на законы, принципы и механизмы **рефлексивно-ценностного подхода**. В данном случае речь идет о формировании у ребенка **ценностных смыслов**, на основе которых строится видение **проекта своей жизни**.

4. Составление подростком проекта построения собственной жизни – сложный и многоплановый процесс, к грамотной реализации которого должен быть готов и сам ребенок (готовность к рефлексии, прогнозированию, сформированный уровень нравственных установок, позволяющий осознать ответственность за совершаемый выбор), а также педагог, его сопровождающий.

Библиография:

1. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров [Текст] / А.Г. Асмолов. — М.: МПСИ, 1996.
2. Донина, О.И. Формирование мотивации учения школьников в процессе усвоения аэрокосмических знаний [Текст]: автореферат... канд.пед.наук 13.00.01 / О.И. Донина. - М, 1997.
3. Иванова, И.В. Педагогическое сопровождение саморазвития ребенка в контексте реализации экзистенциального подхода: раздел в монографии [Текст] / И.В. Иванова, М.И. Рожков // Инновационные процессы: потенциал науки и задачи государства: монография / Под общ.ред. Г.Ю. Гуляева. — Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2016.
4. Новейший психологический словарь [Текст] / под общ. ред. В.Б. Шапарь. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
5. Порус, И.Ю. Аэрокосмическое образование как новое направление развивающего обучения (аспект профессионального самоопределения) [Текст]: автореферат... канд.пед.наук 13.00.01 / И.Ю. Порус. - Чебоксары, 1998.
6. Рожков, М.И. Педагогическое сопровождение молодежного лидерства [Текст] / М.И. Рожков // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2010. — Т.16. — №2.
7. Рожков, М.И. Экзистенциальный подход к социально-педагогическому сопровождению детей [Текст] / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. — 2013. — №4. — Т.2.
8. Сапожникова, Т.Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников [Текст]: дис. ... д. пед. наук: 13.00.01 / Т.Н. Сапожникова.— Ярославль., 2010.
9. Шакуров, Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) [Текст] / Р.Х. Шакуров. — Казань, 2001.

**SPRAWOZDANIA
Z KONFERENCJI NAUKOWYCH**

**RELACJA Z II OGÓLNOPOLSKIEGO KONGRESU
NAUCZYCIELI BIOLOGII I PRZYRODY
„ATRAKCYJNE METODY NAUCZANIA BIOLOGII I PRZYRODY
NA MIARĘ XXI WIEKU”,
WARSZAWA 2018**

W dniu 9 listopada 2018 roku w Novotel Airport w Warszawie odbył się II Ogólnopolski Kongres nauczycieli biologii i przyrody, którego tematem przewodnim były *Atrakcyjne metody nauczania biologii i przyrody na miarę XXI wieku*. Organizatorem wydarzenia było czasopismo „Biologia w Szkole. Adresatami kongresu byli nauczyciele przyrody i biologii na wszystkich etapach kształcenia i różnych typów szkół. Patronat honorowy nad kongresem objął Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu. Partnerami wydarzenia był Warszawski Ogród Zoologiczny oraz Pracownia Dydaktyki Biologii Uniwersytetu Warszawskiego.

Obrady rozpoczął panel tematyczny zatytułowany *Uczeń XXI wieku – jak go zaciekawić i zmotywować do nauki?*, który poprowadził neurolog i wieloletni nauczyciel akademicki dr Wojciech Glac. Początek swojego wystąpienia przeznaczył na wyjaśnienie w jaki sposób funkcjonuje mózg ucznia pokolenia Z, ucznia na którego oddziałują silne, atrakcyjne bodźce koncentrujące uwagę na jak najszybszym osiągnięciu satysfakcji i przyjemności. W tym kontekście atrakcyjność szkolnej nauki staje się dla nich niewielka. W dalszej kolejności przybliżył zagadnienia związane z wewnętrzną i zewnętrzną motywacją uczniów do nauki w ujęciu neurobiologicznym i ewolucyjnym. Zaprezentował w jaki sposób można wykorzystać odkrycia z dziedziny neurobiologii, w tym neurodydaktyki na lekcjach biologii oraz jak wykorzystywać materię ożywioną i nieożywioną do przeprowadzenia ciekawych zajęć.

Trening inny niż wszystkie przeprowadziła Magdalena Kulesza. W jego trakcie posługiwała się elementami kinezylogii edukacyjnej, która wykorzystuje proste ćwiczenia fizyczne do zintegrowania pracy ciała i umysłu w celu poprawy efektywności uczenia się poprzez wzrost koncentracji, podniesienie motywacji i usprawnienie sprawności psychofizycznej.

Tomasz Sobiepan, nauczyciel fizyki, przekonywał pedagogów do wykorzystywania na zajęciach lekcyjnych bezprzewodowych technik komputerowych umożliwiających wykonywanie doświadczeń oraz zbieranie, prezentowanie i analizowanie danych eksperymentalnych. Zaprezentował dydaktyczne walory wykorzystania komputerowych metod przeprowadzania doświadczeń na lekcjach.

Drugi panel tematyczny zatytułowany *Inspirująca lekcja biologii z wykorzystaniem metod badawczych* poprowadziła mgr Joanna Lilpop – biotechnolog z Wydziału Biologii Uniwersytetu Warszawskiego oraz dr Marcin Chrzanowski – kierownik Pracowni Dydaktyki Biologii, Wydziału Biologii Uniwersytetu Warszawskiego. Prelegentki omówiły podstawy metodologii dotyczącej nauczania przez dociekanie (IBSE) i zaprezentowały interesujące doświadczenia biologiczne warte do przeprowadzenia podczas zajęć lekcyjnych, które pozostaną w umysłach uczniów na długo i zainspirują ich do dalszego zdobywania wiedzy. Prelegentki podjęły także problematykę związaną z olimpijczykiem w szkolnej ławie w zakresie projektowania dla nich prac badawczych i pracy z uczniem zdolnym.

Na zakończenie tej sesji wystąpił Kris Kojder, dyrektor ds. wizerunku i rzecznik prasowy Parku Rozrywki ENERGYLANDIA, który zaprezentował programy wykorzystujące edutainment. Pod pojęciem edutainment rozumie się takie działania, których celem jest przede wszystkim edukacja, zaś forma rozrywki jest wyłącznie sposobem uatrakcyjnienia lub ukrycia przekazu o charakterze edukacyjnym. Możliwości połączenia edukacji i rozrywki podczas wycieczek szkolnych niewątpliwie uatrakcyjnią proces nauczania i wpłyną na motywowanie ucznia do nauki.

W trakcie panelu specjalnego dr Andrzej Kruszewicz, dyrektor Miejskiego Ogrodu Zoologicznego w Warszawie opowiedział o inspirujących faktach dotyczących życia zwierząt, trudnych relacjach z człowiekiem i wzajemnych zależnościach, a także o tym, jak zainteresować uczniów lekcjami biologii i zachęcić ich do działań na rzecz ochrony przyrody. Następnie mgr Tomasz Ordza nauczyciel ze Szkoły Podstawowej im. Kazimierza Nowaka w Dąbrówce zaprezentował przykłady biologicznych projektów edukacyjnych realizowanych w placówce i formy współpracy międzynarodowej w tym zakresie w ramach eTwinningu.

W trakcie trzeciego panelu tematycznego uczestnicy kongresu poznali skuteczne patenty na wprowadzanie trudnych zagadnień z genetyki na zajęciach lekcyjnych. Poznali ćwiczenia i eksperymenty biologiczne z zakresu genetyki ułatwiające efektywne uczenie oraz w jaki sposób wytłumaczyć uczniom prawa rządzące genetyką na przykładzie modelowych doświadczeń biologicznych. Panel trzeci poprowadzili nauczyciele akademicki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: prof. dr hab. Ewa Chudzińska, dr hab. Alina Bączkiewicz i dr Aleksandra Wojnicka-Półtorak. Prowadzące zaprezentowały przykłady doświadczeń wykorzystujących modelowe organizmy (muszkę owocową, rzodkiewnik, drożdże) dla wytłumaczenia uczniom praw rządzących genetyką. Zaprezentowały możliwości wykorzystania modeli matematycznych dla zrozumienia podstaw genetyki populacji oraz wykorzystania w nauczaniu znanych filmów, gier i książek, np. wykorzystanie filmu o Harrym Potterze dla przedstawienia cech dziedziczenia pewnych zdolności.

W przerwach między poszczególnymi panelami można było zapoznać się z różnymi publikacjami z powyższego zakresu oferowanymi przez różne wydawnictwa, a także poznać różne pomoce dydaktyczne, które uatrakcyjnią proces nauczania w zakresie przedmiotów przyrodniczych.

Uważam udział w Kongresie Nauczycieli Biologii i Przyrody, podczas którego uznani eksperci podzieli się gotowymi pomysłami na uatrakcyjnianie lekcji odpowiednimi metodami, formami i środkami dydaktycznymi pozwalającymi zwiększyć zainteresowanie podopiecznych naukami przyrodniczymi, za niezwykle wydarzenie inspirujące mnie jako wieloletniego praktyka w powyższym zakresie do dalszej twórczej pracy z uczniami. Teoretyków i praktyków zachęcam do udziału w następnych edycjach.

Antoni Pardała, Roza A. Uteeva, Natalia A. Demchenkova

WYBRANE REZULTATY MIĘDZYNARODOWYCH KONFERENCJI NAUKOWYCH. MATEMATYKA. KSZTAŁCENIE. KULTURA

Autorzy prac dokonali globalnej i syntetycznej analizy osiągnięć, wartości poznawczych, ujawnionych wyników badań oraz innowacji dydaktycznych niektórych mówców z serii ośmiu międzynarodowych konferencji naukowych poświęconych tematyce matematycznej. Edukacja. Kultura, przeprowadzona w latach 2003 -2017 przez Katedrę Algebry i Geometrii Togliatti State University, Rosja. W drugiej części przeprowadzili dokładną analizę wyników i wybranych opublikowanych artykułów z ostatniej konferencji, w szczególności w odniesieniu do K. F. Gaussa i ciągłego wpływu jego pracy na rozwój matematyki i edukacji matematycznej. W podsumowaniu pracy podano katalog uzyskanych wyników naukowych i dydaktycznych, korzyści dla matematyki i edukacji matematycznej.

Selected results of international scientific conferences Mathematics.

Education. Culture

The authors of the work have made a global and synthetic analysis of the achievements, cognitive values, revealed research results and didactic innovations of some speakers of the series of eight international scientific conferences on Mathematics. Education. Culture, carried out in 2003 -2017 by the Cathedral of Algebra and Geometry Togliatti State University, Russia. And in the second part, they carried out a thorough analysis of the results and selected published papers from the last conference, in particular regarding K. F. Gauss and the continuous influence of his work on the development of mathematics and mathematical education. In the summary of the work, a catalog of the obtained scientific and didactic results, benefits for mathematics and mathematics education is given.

Wstęp

Z inicjatywy kierownika i pracowników Katedry Algebry i Geometrii Togliatti State University pierwsza międzynarodowa konferencja naukowa nt.: *Matematyka. Kształcenie. Kultura* została zorganizowana w Togliatti w październiku 2003 roku. Jej rezultaty naukowe, wzorowa organizacja i praca Komitetu Organizacyjnego wzbudziły powszechne uznanie i sza-

cunek przybyłych uczestników i gości tej konferencji. I przez aklamację uczestników przyjęto wniosek o organizowaniu co dwa lata kolejnych takich międzynarodowych konferencji naukowych w uniwersytecie w Togliatti. Dotychczas łącznie było ich osiem i wszystkie organizowane były przy wsparciu Ministry of Education and Science of Russian Federation i Rector's of Togliatti State University. Pokłosem każdej z tych międzynarodowych konferencji naukowych była praca zwarta (zbiór artykułów) pt.: *Математика и Математическое Образование* (Matematyka i Matematyczne Kształcenie) publikowana przez Wydawnictwo Togliatti State University¹.

Wspólny temat tych ośmiu zorganizowanych konferencji naukowych był inspirujący i był wyzwaniem badawczym dla ich uczestników ze środowisk akademickich, środowisk szkolnych nauczycieli matematyki i informatyki z Federacji Rosyjskiej i innych państw. Także wymuszał u nich potrzebę uszczegółowienia celów i zadań badawczych, trafny dobór literatury naukowej do analizy, do określenia stanu wiedzy i metod zbierania danych oraz metodologii badawczej do opracowania referatu konferencyjnego lub artykułu naukowego. Ponadto permanentnie łączył trzy ważne aspekty współczesnych kierunków badań naukowych i współczesnej edukacji: Matematyka. Kształcenie. Kultura. Matematyka (po grecku *Mathema* znaczy wiedza i nauka) jest nauką, powstałą i rozwijaną od czasów starożytności. A według Arystotelesa jest miarą wszystkiego. Później nazwana została królową nauk przez wybitnego matematyka niemieckiego Carla Friedricha Gaussa, który przez współczesnych mu określany był mianem Księcia matematyków². Od tego czasu matematyka tak była i jest postrzegana w środowiskach naukowych i edukacyjnych, natomiast aktualnie prawie powszechnie tak jest postrzegana w świecie. A terminy kształcenie i kultura integralnie związane są także z matematyką - jako nauką i jako przedmiot edukacji dzieci, uczniów, studentów - która wpływa na pogłębienie i poszerzenie ich pierwotnego lub encyklopedycznego rozumienia. Różne aspekty rozumienia i znaczenia terminów/kategorii pojęciowych kształcenie i kultura - w rozwoju umysłowym i wychowaniu człowieka, jego kultury matematycznej i przygotowaniu zawodowym, bądź rozwoju cywilizacji dla potrzeb przyszłości - permanentnie uzewnętrzniają się. Ponadto rozumienie tych termi-

¹ *Математика и Математическое Образование. Сборник трудов VIII Международной научной конференции ≤Математика. Образование. Культура≥ (к 240 – летию со дня рождения Карла Фридриха Гаусса). Тольятти, 26 - 29 апреля 2017 года. Издательство Тольяттинского государственного университета 2017, с. 1 - 468.*

² https://pl.wikipedia.org/wiki/Carl_Friedrich_Gauss - biogram K. F. Gaussa

nów wzbogacane jest między innymi w twórczości i publikacjach naukowych nie tylko matematyków, bądź w ich działalności edukacyjnej, popularyzatorskiej i innej, a także w różnorodnych formach aktywności, mobilności twórczej: nauczycieli, ludzi kultury i innych zawodów oraz emerytów lub ludzi „trzeciego wieku”. Tematyka i problematyka tych analizowanych konferencji była każdorazowo zróżnicowana, bo związana była między innymi z jubileuszem:

- kształcenia nauczycieli matematyki w Togliatti State University (TSU), działalności naukowo – dydaktyczno – organizacyjnej zasłużonych pracowników Katedry Algebry i Geometrii TSU;
- urodzin rosyjskich niektórych wybitnych profesorów dydaktyki matematyki;
- urodzin wybitnego matematyka niemieckiego Carla Friedricha Gaussa.

W dalszej kolejności podaje się syntetyczne omówienie niektórych z nich. Trzecia konferencja odbyła się w dniach 17-21 IV 2007 roku i była poświęcona pamięci i 85 – tej rocznicy urodzin profesora *Вячеслава Иосифовича Круничя*. Piąta konferencja odbyła się w dniach 26-28 IV 2011 roku i była poświęcona jubileuszowi 75 – lecia profesora *Вадима Макариевича Монахова*. On był m.in. współautorem pierwszego w Rosji szkolnego podręcznika do informatyki i techniki obliczeniowej (Основы информатики и вычислительной техники) oraz poradnika metodycznego dla nauczycieli tego przedmiotu. Szósta konferencja odbyła się w dniach 24-26 IV 2013 roku i była poświęcona jubileuszowi 25 – lecia kształcenia nauczycieli matematyki w TSU i działalności naukowo – dydaktyczno - organizacyjnej pracowników (Н. С. Симоновой, Р. А. Утеевой) Katedry Algebry i Geometrii TSU. Siódma konferencja odbyła się w dniach 27-29 IV 2015 roku pod hasłem: *Moja magisterska (doktorska) praca*, w domyśle z zakresu matematycznego kształcenia, teorii i metodyki nauczania matematyki i wychowania (krótko mówiąc: z zakresu dydaktyki matematyki i wychowania). W ramach tej konferencji naukowej przeprowadzono wówczas konkurs naukowo – badawczych prac magisterskich i doktorskich z dydaktyki matematyki i wychowania. A jego podstawowymi celami i zadaniami było:

- „podniesienie poziomu teoretycznego i praktycznego znaczenia magisterskich i doktorskich prac z zakresu teorii i metodyki nauczania matematyki oraz wychowania;
- poznanie i uogólnienie pedagogicznego doświadczenia promotorów prac magisterskich i doktorskich z zakresu teorii i metodyki nauczania matematyki oraz wychowania;

- popularyzowanie wiedzy i wyników badań z zakresu teorii i metodyki nauczania matematyki oraz wychowania;
- wymiana doświadczeń i wyników z prowadzonych badań naukowych z zakresu dydaktyki matematyki przez studentów i doktorantów matematyki z różnych uczelni i krajów;
- doskonalenie merytorycznych kwalifikacji promotorów naukowych i nauczycieli akademickich biorących udział w konkursie *Moja magisterska (doktorska) praca*;
- analiza i uogólnienie tematyki obronionych i zatwierdzonych prac magisterskich i doktorskich spełniających państwowe standardy (УГС Образование и педагогика) w zakresie matematycznego kształcenia, teorii i metodyki nauczania matematyki i wychowania”³.

Ostatnia konferencja odbyła się w dniach 26 - 29 IV 2017 roku w TSU w Togliatti i była poświęcona pamięci oraz 240 - tej rocznicy urodzin wybitnego matematyka niemieckiego Carla Friedricha Gaussa, który urodził się 30 IV 1777 roku w Brunshwiku i zmarł 23 II 1855 roku w Getyndze.

Nowe fakty do biogramu Carla Friedricha Gaussa i nieustający wpływ jego twórczości na rozwój matematyki i kształcenie matematyczne

Profesjonalnie i syntetycznie opracowany biogram Carla Friedricha Gaussa (dalej będziemy pisać K. F. Gaussa) można znaleźć w niektórych monografiach naukowych z zakresu historii matematyki, bądź w encyklopediach, słownikach biograficznych wybitnych matematyków, a także w Internecie na portalu Wikipedia, bądź na portalach informacyjnych i edukacyjnych w różnych językach obcych, np.: niemieckim, angielskim, rosyjskim, włoskim, polskim^{4,5}. W środowiskach naukowych, w czasach jego mobilności i aktywności naukowej, nazywany był princeps mathematicorum, czyli księciem matematyków. Do czasów współczesnych nieprzerwanie zaliczany jest do grupy najwybitniejszych matematyków ludzkości i narodów świata.

Warto wspomnieć, że K. F. Gauss urodził się w biednej rodzinie pomocnika murarskiego w Brunshwiku. Jego wybitne uzdolnienia matematyczne i inne dały znać o sobie już we wczesnym dzieciństwie. Jak sam ujawnił, już jako małe dziecko samodzielnie rachował i nauczył się czytania.

³ Математика и Математическое Образование. Сборник трудов VIII Международной научной конференции ≤Математика. Образование. Культура≥ (к 240 – летию со дня рождения Карла Фридриха Гаусса). Тольятти, 26 - 29 апреля 2017 года. Издательство Тольяттинского государственного университета 2017, с. 4.

⁴ https://pl.wikipedia.org/wiki/Carl_Friedrich_Gauss - biogram K. F. Gaussa

⁵ C. F. Gauss - biografie wielkich matematyków - Profesor.pl

A konieczność rozwijania jego wybitnych uzdolnień dostrzegł książę Brunswicku Karol Wilhelm, który zobowiązał się wspierać finansowo dalszą jego edukację. K. F. Gauss był studentem matematyki Uniwersytetu w Getyndze, który zakończył w 1798 roku. Doktoryzował się w 1799 roku w uniwersytecie w Helmstedt na podstawie dysertacji dotyczącej podstawowego twierdzenia algebry. Następnie w 1807 roku został profesorem Uniwersytetu w Getyndze aż do śmierci. Także był dyrektorem obserwatorium astronomicznego, przy którym założył obserwatorium geomagnetyczne do badań elementów magnetyzmu ziemskiego. Jego geniusz matematyczny, mobilność i twórczość naukową cechowało: bogactwo nowych i oryginalnych idei, opublikowanych prac z wynikami badań naukowych nie tylko w matematyce. Co więcej, oryginalne cechy jego osobowości znalazły odbicie w prowadzonej i dokumentowanej korespondencji oraz w dzienniku osobistym, który założył od 17 - ego roku życia, czyli od dnia w którym udowodnił słynne twierdzenie o wielokątach foremnych. Ponadto cechowała go pokora do swoich odkryć naukowych, bo niektóre z nich nie opublikował za życia, twierdząc że jeszcze na to czas nie nadszedł. Autentyczność tych faktów znana jest z jego korespondencji i dziennika, które zostały ujawnione i publikowane dopiero 43 lata po jego śmierci.

W dalszej części zwróćmy uwagę na pewne wątki z życiorysu K. F. Gaussa, które opisuje w jego biogramie Jerzy Nędzia: Gauss jako jeden z pierwszych poddał w wątpliwość wewnętrzną spójność euklidesowej geometrii. Gdy w latach 1830-ych Janosz Bolyai (Węgier) i Mikołaj Łobaczewski (Rosjanin) opublikowali niezależnie swoje prace o nieeuklidesowej geometrii, Gauss...sięgnął do szuflady i wyciągnął bardzo podobne wyniki, uzyskane 30 lat wcześniej. Trzeba tu zaznaczyć, że Gauss był z jednej strony niesłychanie twórczym umysłem, a z drugiej - rygorystycznym pedantem. Często uzyskane wyniki pozostawały na dnie szuflady, bo zainteresowanie uczonego przenosiło się już gdzie indziej, a publikowanie "niedopracowanych" teorii nie wchodziło w rachubę. Dewizy Gaussa brzmiały "Pauca, sed matura" ("Skromnie, ale dojrzałe") oraz "Ut nihil amplius desiderandum relictum sit" ("Aby nic więcej nie pozostawało do zrobienia").

Jerzy Nędzia zasadnie stwierdza, że prace Gaussa wywarły duży wpływ na rozwój wielu dyscyplin matematycznych. Jako pierwszy podał ścisły dowód zasadniczego tw. Algebry, opracował tzw. metodę eliminacji, służącą do rozwiązywania układów równań liniowych, podał geometryczną interpretację liczb zespolonych jako punktów płaszczyzny W analizie matematycznej prowadził badania dotyczące teorii całkowania, rachunku wariacyjnego, teorii interpolacji, całkowania numerycznego i transformacji całkowych.

W geometrii zajmował się teorią powierzchni, był jednym z twórców geometrii różniczkowej. W probabilistyce wprowadził pojęcie rozkładu normalnego, zwanego też rozkładem Gaussa, który odgrywa podstawową rolę w całym rachunku prawdopodobieństwa. W teorii liczb wprowadził pojęcie kongruencji i wykazał jego przydatność, udowodnił prawo wzajemności reszt kwadratowych, opracował teorię form kwadratowych, stając się prekursorem algebraicznej teorii liczb, oraz sformułował jako hipotezę tw. o liczbach pierwszych. Z niepublikowanych prac Gaussa wynika, że prowadził też badania poświęcone analizie zespolonej i geometrii nieeuklidesowej. Jego dzieła to: *Disquisitiones arithmeticae* (1801), *Theoria motus corporum coelestium...* (1809), *Disquisitiones generales circa superficies curvas* (1827), *Dioptrische Untersuchungen* (1841)⁶.

Skuteczną formą popularyzowania wiedzy biograficznej o życiu osobistym, pracy akademickiej i dokonaniach naukowych K. F. Gaussa - z matematyki, fizyki, astronomii, mechaniki, geodezji - były i są odczyty profesjonalistów w tym zakresie dla uczniów, młodzieży szkolnej i ich nauczycieli matematyki. A ich swoistym dopełnieniem były i są międzynarodowe konferencje naukowe poświęcone jego życiu i twórczości, pamięci o nim i aktualizowaniu jego wiedzy biograficznej, a także artykułowaniu permanentnego wpływu jego twórczości na współczesny rozwój matematyki i na kształcenie matematyczne młodzieży szkolnej i studentów, na współczesne kształcenie i doskonalenie kadr nauczycieli matematyki dla potrzeb szkół i uczelni wyższych. Takim przykładem była VIII międzynarodowa konferencja naukowa nt.: *Matematyka. Kształcenie. Kultura* (z okazji 240 – lecia urodzin Carla Friedricha Gaussa), która została zorganizowana w dniach 26 - 29 kwietnia 2017 roku w TSU w Togliatti⁷.

W ramach realizacji programu naukowego w/w konferencji zostały wygłoszone i poddane dyskusji jej uczestników i gości wykłady plenarne, referaty mające ścisły związek z K. F. Gaussem, a także referaty naukowe dotyczące:

- 1) światopoglądowych i kulturowych aspektów matematyki i kształcenia matematycznego;
- 2) problemów współczesnego kształcenia matematycznego w szkole wyższej;

⁶ Tamże.

⁷ *Математика и Математическое Образование. Сборник трудов VIII Международной научной конференции ≤Математика. Образование. Культура≥ (к 240 – летию со дня рождения Карла Фридриха Гаусса). Тольятти, 26 - 29 апреля 2017 года. Издательство Тольяттинского государственного университета 2017*

- 3) problemów współczesnego kształcenia matematycznego w szkole średniej;
- 4) współczesnej matematyki i przykładów jej zastosowań.

Integralną częścią programu naukowego tej konferencji były również autorskie prezentacje uzyskanych wyników w pracach dyplomowych (habilitacyjnych, doktorskich, magisterskich i licencjackich) z zakresu dydaktyki matematyki i wychowania oraz dyskusje nad nimi uczestników konferencji, które zostały zakwalifikowane do organizowanego konkursu prac dyplomowych⁸. Na tę konferencję naukową zostały przygotowane i wygłoszone cztery wykłady plenarne, których tematyka dotyczyła ściśle dokonań K. F. Gaussa i ich wpływu na rozwój matematyki dla potrzeb przyszłości, dla innowacyjnego rozwoju ludzkości i świata. A jeden z nich - profesora Wernera Lehfeldta z Getyngi - odsłaniał pewne nowe fakty dotyczące jego biogramu. Oto tematy tych wykładów :

- 1) Dziedzictwo naukowe K. F. Gaussa w rozwoju współczesnej matematyki, jego autorami byli profesorowie Масланов Мисир Джумаил оглы i Асланов Рамиз Муталим оглы, Baku, Azerbejdżan⁹.

- 2) K. F. Gauss i język rosyjski, jego autorem był Werner Lehfeldt, profesor, członek rzeczywisty i były vice prezydent Akademii Nauk w Getyndze¹⁰.

- 3) Nieeuklidesowska geometria Łobaczewskiego i K. F. Gauss, jego autorem był profesor Евгений Викторович Потоскуев z Katedry Algebry i Geometrii TSU w Togliatti¹¹.

- 4) Naukowe idee i odkrycia K. F. Gaussa i ich zastosowanie w kształceniu matematycznym, jego autorem była profesor Роза Азербайевна Утеева z Katedry Algebry i Geometrii TSU w Togliatti¹².

Zwróćmy teraz uwagę na niektóre wątki, aspekty i szczegóły dotyczące omawianej problematyki w tych wykładach. Масланов Мисир Джумаил оглы i Асланов Рамиз Муталим оглы, autorzy pierwszego wykładu plenarnego przypomnieli pewne fakty z biografii K. F. Gaussa, który zwykł mówić o sobie, że on jest we wszystkim matematyk (во всем математик jak piszą). I dodali, że w 1849 roku było czwarte – ostatnie i poprawione - wydanie jego pracy doktorskiej z okazji jubileuszu 50 – lecia pracy naukowej. Także syntetycznie scharakteryzowali wpływ i znaczenie jego wyników badań, twórczości w rozwoju matematyki, które okazały się być fundamentalne

⁸ Tamże, s. 461 - 467.

⁹ Tamże, s. 6 -15.

¹⁰ Tamże, s. 16-21.

¹¹ Tamże, s. 22-26.

¹² Tamże, s. 27-31.

i wniosły znaczący wkład do wszystkich podstawowych dyscyplin matematyki. Ponadto zwrócili uwagę na fakt, że kolegów miał niewielu, ale W. F. Bolay był jego kolegą na całe życie. Ta przyjaźń i autorytet K. F. Gaussa miała ogromne znaczenie w historii narodzin, akceptacji odkrycia i rozwoju geometrii nieeuklidesowej.

W. Lehfelddt, autor drugiego wykładu plenarnego, podkreślił, że K. F. Gauss już za życia był nazywany princeps mathematicorum. I dodał, że aktualnie zaliczany jest do grupy najwydajniejszych uczonych wszechczasów i narodów, a jego nazwisko stoi w jednym szeregu z Euklidesem, Isaakiem Newtonem i Eulerem. Także bardzo szczegółowo scharakteryzował motyw, związki i relacje K. F. Gaussa w wieku około 60 lat z rusycystyką i nauką języka rosyjskiego, jego autodydaktyczną metodę nauki i uczenia się tego języka. To znaczy K. F. Gauss był samoukiem, jak pisze W. Lehfelddt: обходился почти без учителя, czyli uczył się tego języka prawie bez nauczyciela¹³. Co więcej, zadziwiające osiągał sukcesy w tym uczeniu się, w czytaniu ze zrozumieniem rosyjskiej literatury artystycznej, naukowej i matematycznej. W. Lehfelddt był pierwszym uczonym w świecie, który w II połowie XX wieku zbadał i udokumentował ten fakt na podstawie listów K. F. Gaussa z 17 sierpnia 1839 roku i kolejnych do jego rosyjskiego kolegi, astronoma Генриха Кристиана Шумахера, z którym K. F. Gauss utrzymywał kontakty naukowe. Także w 1841 roku K. F. Gauss pisał do berlińskiego astronoma J. F. Encke, iż он страстно желал бы прочесть больше работ этого остроумного математика, czyli H. И. Лобачевского¹⁴. W. Lehfelddt, autor analizowanego wykładu, poinformował także uczestników konferencji o szczegółowych faktach potwierdzających bezsporne zainteresowanie K. F. Gaussa poznaniem pierwszych opublikowanych prac H. И. Лобачевского, dotyczących odkrytej przez niego Geometrii nieeuklidesowej i pierwotnie nazwanej Geometrią wyobrażeniową, w czasopiśmie Казанский вестник Kazańskiego Uniwersytetu. Niezwykle interesujące są kulisy otrzymania przez K. F. Gaussa kilku numerów tego czasopisma. Ale były problemy ze zdobyciem i przekazaniem dla K. F. Gaussa pierwszych części naukowego traktatu H. И. Лобачевского О началах геометрии. Wtedy sam H. И. Лобачевский затроsczył się o przygotowanie dla niego kopii rękopisu (około 20 stron) tych brakujących części, które aktualnie znajdują się w archiwum naukowego dziedzictwa Gaussa w Getyndze. Jak twierdzi W. Lehfelddt, chociaż K. F. Gauss wysoko cenił H. И. Лобачевского słowami: мастерски в чисто ге-

¹³ Tamże, s.19.

¹⁴ Tamże, s.18.

ометрическом духе (mistrzowski w czysto geometrycznym duchu), to miał trudności z przyjęciem tego rosyjskiego uczonego do Getyńskiego Królewskiego Naukowego Towarzystwa, co zostało sfinalizowane w 1842 roku¹⁵. Podsumowując wykład stwierdził: K. F. Gauss nigdy nie zajmował się drobiazgami i sformułował taką konkluzję: Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że taka i wszechstronnie twórcza osobowość jak K. F. Gauss – „princeps mathematicorum” – jasno uwidoczniła się i przy jego intensywnych, istotnych zajęciach językiem rosyjskim i literaturą rosyjską¹⁶.

E. B. Потоскуев, autor trzeciego wykładu plenarnego, jako geometra, profesjonalnie i syntetycznie opisał rolę K. F. Gaussa w historii rozwoju geometrii nieeuklidesowej, a także jego fundamentalnego wkładu w rozwój geometrii różniczkowej po opublikowaniu w 1827 roku pracy pt.: Общие исследования относительно кривых поверхностей. Między innymi stwierdził, że twórcą odkrycia geometrii wyobraźniowej (geometrii nieeuklidesowej) był wielki rosyjski uczony, profesor Kazańskiego Uniwersytetu, Николай Иванович Лобачевский (N. I. Łobaczewski). I w tym samym czasie także K. F. Gauss i węgierski matematyk W. F. Bolay niezależnie od siebie i od N. I. Łobaczewskiego doszli do odkrycia geometrii nieeuklidesowej, takiej jak N. I. Łobaczewski. Jednak okazało się, że W. F. Bolay to swoje odkrycie opublikował w 1832 roku, czyli 3 lata później po opublikowaniu artykułu pt. О началах геометрии N. I. Łobaczewskiego. Przy czym E. B. Потоскуев przypomina, że w 1818 roku K. F. Gauss doszedł do wniosku o istnieniu razem z geometrią euklidesową, drugiej geometrii, czyli geometrii nieeuklidesowej. Ten fakt został potwierdzony dopiero po jego śmierci oraz zwrócił uwagę matematyków całego świata, gdy jego korespondencja została opublikowana i poddana wnikliwej analizie w latach 60 – tych XIX wieku. E. B. Потоскуев niezwykle barwnie opisał wątek z korespondencji między rosyjskim akademikiem Фуссом i K. F. Gaussem dotyczącej atrakcyjnej finansowo oferty przyjazdu do Петербурга, z której ostatecznie Gauss nie skorzystał. I zakończył wykład stwierdzeniem oceniającym prestiż i znaczenie dokonań genialnego K. F. Gaussa:

Sprawiedliwie jest postawić jego nazwisko w jednym szeregu ze znakomitymi matematykami świata: Archimedesem, Newtonem, Eulerem¹⁷. P. A. Утеева (R. A. Uteeva), autorka czwartego wykładu plenarnego, profesjonalnie omówiła naukowe idee i odkrycia K. F. Gaussa, które mogą być

¹⁵ Tamże, s. 18-19.

¹⁶ Tamże, s. 20-21.

¹⁷ Tamże, s. 26.

dostępne ze zrozumieniem dla uczniów i studentów. Wieloletnie doświadczenie pracy z uczniami i studentami – przyszłymi nauczycielami matematyki - potwierdzają, że w rosyjskiej praktyce szkolnej i akademickiej jeszcze niewystarczająco przywiązuje się uwagę nauczaniu matematyki z perspektywy historii rozwoju cywilizacji i historii rozwoju nauki¹⁸. Szkolna matematyka, matematyka jako nauka i jej matematyczne idee, metody, odkrycia, przykłady zadań i problemów są najlepszymi wzorcami dla poznawania przez uczniów, studentów, doktorantów, nauczycieli i uczonych historii kultury i nauki. R. A. Uteeva zaproponowała zwrócić uwagę na przykłady odślanające aktualną praktykę nauczania matematyki uczniów i studentów w Federacji Rosyjskiej z perspektywy znajomości nazwisk najwybitniejszych matematyków. Otóż wielokrotnie przeprowadzone badania ankietowe wśród uczniów pokazały, że najczęściej znane są nazwiska takich matematyków: Pitagoras, Euklides, Łobaczewski (z kursu geometrii), Viete'a i Kartezjusz (z kursu algebry), Newton i Leibniz (z kursu analiza matematyczna). Natomiast nazwisko K. F. Gaussa większość badanych uczniów nie wymieniała. Przeprowadzone badania ankietowe wśród studentów matematyki specjalności nauczycielskiej (od trzeciego do piątego roku) pokazały znajomość od 15 do 30 nazwisk z kręgu najwybitniejszych matematyków świata. Ten stan wiedzy zmienia się, gdy ci studenci realizują takie przedmioty jak: Historia matematyki, Teoria i metodyka nauczania matematyki, przygotowują prace dyplomowe. Natomiast badani studenci nazwisko K. F. Gaussa kojarzyli najczęściej z metodą rozwiązywania układu równań liniowych oraz z geometrią nieeuklidesową. Kolejny wątek wykładu dotyczył wskazania na te naukowe idee i odkrycia młodego K. F. Gaussa, które powinny zwrócić uwagę uczniów i studentów, zafascynować ich do poznawania historii matematyki, do lektury uzupełniającej literatury. Szczegółowo zostało to omówione na przykładzie trzech tematów:

- 1) Liczby proste i złożone;
- 2) Konstrukcja wielokątów foremnych;
- 3) Liczby zespolone. W ich opracowaniu ujawnił się geniusz matematyczny K. F. Gaussa i uzyskane jego oryginalne wyniki badań¹⁹.

¹⁸ Tamże, s. 27.

¹⁹ Tamże, s. 28-31.

Podsumowanie

Reasumując powyższe należy podkreślić, że rezultaty tego cyklu w/w ośmiu międzynarodowych konferencji naukowych Matematyka. Kształcenie. Kultura, zorganizowanych przez Katedrę Algebry i Geometrii Togliatti State University, są bardzo znaczące i mają wiele konkretnych zalet. Oto niektóre ich walory:

1) Opublikowane materiały z tych wszystkich konferencji naukowych, czyli prace zwarte (zbiory artykułów) pt.: *Математика и Математическое Образование*, które mogą być wykorzystywane w kształceniu nauczycieli matematyki i młodej kadry naukowej dydaktyków matematyki i informatyki, bądź ich badaniach naukowych.

2) Wielostronne korzyści z nawiązywania wzajemnych kontaktów naukowych wykładowców, prelegentów i dyskutantów, którzy byli uczestnikami tych konferencji, a także wymiana publikacji i doświadczeń z przeprowadzonych badań naukowych w zakresie subdyscypliny dydaktyka matematyki i informatyki, kształcenia i doskonalenia jej kadr naukowych.

3) Te konferencje stwarzały możliwości do integracji kadr naukowych (zainteresowanych matematyków, dydaktyków matematyki i informatyki) Federacji Rosyjskiej i innych krajów ze środowiskiem doradców metodycznych oraz nauczycieli matematyki i informatyki. A jej rezultaty mogły być wykorzystane przy modernizacji i wspomaganiu kształcenia młodej kadry naukowej z dydaktyki matematyki i informatyki, bądź dla potrzeb przygotowania i doskonalenia kadr nauczycieli matematyki dla aktualnych potrzeb i przyszłości.

4) Niektóre wyniki badań i innowacyjne propozycje w/w konferencji były prezentowane i wykorzystywane także na naukowo – metodycznej sekcji Ministerstwa Oświaty i Nauki Rosyjskiej Federacji przy zatwierdzaniu licencjackich planów pedagogicznego kształcenia studentów o profilu kształcenia: Matematyka i informatyka, Matematyka i ekonomia²⁰.

5) Za te lata organizowania międzynarodowych konferencji naukowych: Matematyka. Kształcenie. Kultura ustalił się prawie stały krąg ich uczestników i gości nie tylko z Federacji Rosyjskiej, ale także z innych państw, którzy reprezentowali: Azerbejdżan, Białoruś, Francję, Kazachstan, Mołdawię, Niemcy, Polskę, Tadżykistan, Ukrainę.

²⁰ <http://nuclphys.sinp.msu.ru/math/> - Решения НМС /Сайт научно-методического совета по математике Министерства образования и науки

Bibliografia:

1. Математика и Математическое Образование. Сборник трудов VIII Международной научной конференции ≤Математика. Образование. Культура≥ (к 240 – летию со дня рождения Карла Фридриха Гаусса). Тольятти, 26 - 29 апреля 2017 года. Издательство Тольяттинского государственного университета 2017.

2. Gauss C. F - biografie wielkich matematyków - Profesor.pl

Strony internetowe:

1. https://pl.wikipedia.org/wiki/Carl_Friedrich_Gauss - biogram K. F. Gaussa

2. <http://nuclphys.sinp.msu.ru/math/> - Решения НМС /Сайт научно-методического совета по математике Министерства образования и науки

NOWOŚCI I RECENZJE

Krzysztof Dziurzyński

**RECENZJA KSIĄŻKI: KATARZYNA BOCHEŃSKA-
WŁOSTOWSKA, JAKUB JERZY CZARKOWSKI (RED.), *AUTORY-
TET W WYCHOWANIU*. WYDAWNICTWO NOWOCZESNE MA-
ZOWSZE, WARSZAWA 2017,
ss. 200, ISBN 978-83-939355-5-0**

Recenzowana książka mimo, że nie nosi takiej nazwy jest Księżą Pamiętkową poświęconą Profesorowi Andrzejowi Janowskiemu. Postać Profesora to postać wielkiego autorytetu moralnego i profesjonalnego. Wielki Pedagog, Wielki Nauczyciel i Wielki Wychowawca. To wszystko spowodowało, że tematem wiodącym tej właśnie Księżi Pamiętkowej jest autorytet oraz relacja wychowanek – wychowawca.

Termin „autorytet” ma wiele znaczeń. Można go rozumieć, jako prestiż i szacunek jakim się otacza daną osobę, którym obdarzają ją inni lub podobne autorytety. Przedmiotem szacunku może być sama podziwiana osoba lub mistrzostwo tego co robi, mówi, pisze. Można przez „autorytet” rozumieć zbiór cech, jakie prezentuje dana osoba, ideały, jakie głosi.

Od nas samych zależy, które z rozumień przyjmiemy przy opisie czy interpretacji tego zjawiska. Dzisiejsze czasy charakteryzują się płynnością autorytetów (nie chcę używać określenia „szybką erozją autorytetów”). Prawdziwe autorytety odchodzą z racji swojego wieku a młodsze bądź erodują bądź się dezawuuują. Stawiane są na piedestałach a potem ci sami, którzy je na nich postawili zrzucają je niepomni co wcześniej o nich mówili.

Recenzowana książka składa się z jedenastu niezależnych rozdziałów o różnej objętości i doniosłości. Całość otwiera rozdział poświęcony filozoficzno-pedagogicznym źródłom i założeniom autorytetów literackich w twórczości Bolesława Prusa, autorstwa Piotra Reputakowskiego reprezentującego Uczelnię Warszawską im. Marii Skłodowskiej-Curie. Sam Bolesław Prus uchodzi za autorytet literacki a przez wielu nazywany jest wychowawcą Narodu. Prus jest postrzegany jako teoretyk wychowania a nawet filozof pedagogiki mieszczący się w nurcie pedagogiki pozytywistycznej. Na jego oczach dokonano się przejście od praktyki wychowania (pedagogii) do naukowej refleksji (pedagogiki). Za autorytet uznawanych jest wielu bohaterów jego dzieł. W utworach Prusa występuje wiele ideałów społecznych i autorytetów moralnych. Są to autorytety jednostkowe i zbiorowe. To oni pokazywali jak żyć w trudnych rozbiorowych czasach, gdy utopie rewolucyjne spłonęły na stosach roznieconych przez zaborcę.

Kiedy czytamy rozprawę Piotra Reputakowskiego widzimy, że dyskusja o Prusie jest nadal żywa i aktualna o czym świadczy 49 pozycyjna bibliografia.

Kolejny rozdział dotyczy mistrzostwa pedagogicznego i jest retrospektywnym spojrzeniem historyka na wychowanie jako na proces historyczny. Jest to wykład o pojawianiu się autorytetów i ich przechodzeniu do historii, ale nie o umieraniu. W tym co zaprezentował Jacek Kulbaka z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie widać pewną chronologię i ład. A wykład swój zaczyna od Sofoklesa by skończyć na Pestalozzim. Czemu? Nie wiadomo. Może przy następnej publikacji Autor do prowadzi nas do Montessori, Kamińskiego, Grzegorzewskiej czy Korczaka. Jest to bez wątpienia bardzo bardzo ciekawy syntetyczny wykład historii myśli pedagogicznej.

Agnieszka Piejka to badaczka z Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie. Swoją rozdział w tej pięknej monografii poświęciła autorytetom dla kultury pokoju. Rozważania autorki otwiera fragment zatytułowany „Niebezpieczeństwa autorytaryzmu. Autorytety w służbie wojnom” Ale czy autorytarne autorytety służą tylko i wyłącznie wojnom. Chyba nie tylko a może nawet na pewno nie tylko. Jednak pierwsze zdanie sprowadza nas Czytelników na odpowiednie tory myślenia a brzmi ono: „Wolność zajmuje jedno z najważniejszych miejsce w hierarchii wartości kultury zachodniej”. Autorka gdy analizuje nazizm przywołuje Fromma, Adorno. Dla Autorki kultura pokoju to „kultura współżycia i dzielenie się z Innym, oparta na zasadach wolności, sprawiedliwości i demokracji., tolerancji i solidarności. Kultura pokoju odrzuca przemoc, dąży do zapobiegania konfliktom u ich źródeł oraz rozwiązywania problemów poprzez dialog i negocjacje.” Za twórców filozofii pacyfistycznej uznaje ona Russela, Grandiego i Schweitzera. W budowaniu pokoju potrzebne jej zdaniem są nie tylko wielkie autorytety, o których przypomina historii ale przede wszystkim autorytety obecne teraz, w każdej chwili i bezpośrednio namacalne w codziennych relacjach. Bardzo ważne miejsce w procesie budowania pokoju zajmują nauczyciele, którzy są niezastąpieni w opanowywaniu mechanizmów refleksji i uczenia się.

Kolejny, czwarty, rozdział dotyczy aksjologicznego podejścia do formowania autorytetu nauczyciela. Jego autorką jest Ałła Wasiluk z Uniwersytetu Zarządzania Oświatą Ukrainskiej Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych z Kijowa. Ałła Wasiluk prezentuje specyficzne, ukraińskie podejście do rozwoju oświaty na Ukrainie i procesu osadzania autorytetu w aksjonormatywnej obudowie.

Elżbieta Czywkin z Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie zastanawia się nad możliwością zaistnienia autorytetu w warunkach współczesnej nam Polski. Rozdział jest bardzo interesujący. Autorka delikatnie wprowadza nas w problematykę autorytetu jako zjawiska kulturowego i psychologicznego. Wprowadza kategorię zaufania, które stanowi podstawę istnienia autorytetu oraz anomii. Prezentuje za Pratkanisem i Aronsonem techniki pozyskiwania i utrzymywania władzy w sektach, które stanowią manipulację i uzurpację. Zwraca uwagę, że sekty dają członkom poczucie porządku, ładu, sprawiedliwości systemowej a co za tym idzie trwałe poczucie bezpieczeństwa. Sekty i podobne im organizacje czy ruchy im podobne, zdaniem Autorki, sięgają do kreowania fałszywych autorytetów. W końcowej części odnosi się do świata XXI wieku przywołując kategorię „neoplemion”, które wymykają się oficjalnym autorytetem. Neoplemiona odrzucają te autorytety a w zamian akceptują pseudoautorytety jak na przykład osobę Jana Mosdorfa, przywódcy przedwojennego ONR (nota bene człowieka wewnętrznie sprzecznego) czy byłego już księdza Międlara. Pożywką dla neoplemion jest nietolerancja, rasizm, antysemityzm, nacjonalizm, niechęć do Innego czy Obcego.

Kończąc Elżbieta Czywkin wskazuje na irracjonalność neoplemion i ich amoralność, która jest związana z pełną akceptacją przywódców ruchu, organizacji czy partii. To co dzisiaj obserwujemy w sferze społecznej i politycznej to eskalacja konfliktów pozamerytorycznych stanowiących paliwo legitymizujące władzę dominującej sekty.

Janusz Kłoniecki z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i Piotr Iwiński z Bursy Szkolnej nr 4 w Warszawie to autorzy rozdziału poświęconego autorytetowi wychowawcy w bursie i internacie. Zastanówmy się czym się różni internat od bursy. Otóż prowadzony przez szkołę zakład opiekuńczy dla młodzieży uczącej się poza miejscem zamieszkania.

Po zajęciach szkolnych młodzież mieszkająca w internacie znajduje się pod opieką *wychowawców*. W budynkach internatów zamieszkuje liczba młodzieży szkolnej odpowiednia do liczby pokoi. Młodzież zamieszkuje najczęściej w pokojach wieloosobowych. Nad młodzieżą sprawowana jest przez całodobową opiekę pedagogiczną. Chętni bardzo często mogą skorzystać z bezpłatnych korepetycji w różnych dziedzinach a stołówka internatu zapewnia pełne wyżywienie.

Odpowiednikiem internatu, który nie jest prowadzony przez szkołę jest bursa szkolna.

Kluczową osobą w sprawowaniu opieki nad młodymi mieszkańcami bursy/ internatu jest wychowawca, który spotyka się z różnymi sytuacjami

wychowawczymi. Artykuł porusza sytuację stawania się autorytetem, bycia wzorem nauczyciela-wychowawcy. Autorzy piszą o funkcjach bursy/ internatu, o ich substytucjonalnych funkcjach rodziny, o cechach idealnego nauczyciela-wychowawcy. Jest to artykuł w dużej mierze mieszczący się w nurcie pedagogiki postulatywnej. Przywołane wyniki badań pokazują, że sympatia uczniów do nauczycieli musi być wsparta autorytetem zbudowanym na rzetelnym podejściu do obowiązków zawodowych i autentyczności.

Kolejny artykuł za sprawą Ewy Kopeć z Uczelni Warszawskiej dotyczy autentycznego autorytetu moralnego i wychowawczego – księdza Piotra Poręby – księdza, filozofa i pedagoga, nauczyciela akademickiego. Ksiądz Piotr Poręba jako naukowiec interesował się szczególnie dwoma zagadnieniami: rodziną i jej wychowawczą funkcją oraz katechizacją dzieci i młodzieży. Rozumiał wychowanie jako proces wieloaspektowy, wskazywał na jego zorganizowanie i celowość. Jego zdanie w wychowaniu nie było miejsca na nieświadomość i bezcelowość. Cele wychowanie ściśle wiązał ze światopoglądem chrześcijańskim. Tak jak wychowanie tak i proces katechizacji traktował jako ciągły, planowy i konsekwentny, wszechstronny.

W jego koncepcji wychowania kluczową rolę odgrywali rodzice obecni przy dziecku i świadomi tego co robią. Dziecko jest ich wspólnym dobrem. Kolejnymi zasadami wychowawczymi księdza Poręby to stałość i konsekwencja, harmonijni i umiarkowani. Był wrogiem zbytniego rygoryzmu jak i liberalizmu w wychowaniu. Kolejnymi zasadami była indywidualizacja, wszechstronność rozwoju, stymulowanie aktywności, samowychowanie i silne powiązanie z pierwotnym środowiskiem, w którym panuje serdeczność, szczerść i zaufanie. Zasady wychowania zamyka zasada „życia w Bogu”.

Koncepcja wychowania P. Poręby to wysoce humanistyczna koncepcja, w której centrum leży osoba dziecka i jego rozwój. To bez wątpienia koncepcja osadzona w paradygmacie personalistycznym. Podobne wątki odnajdziemy u polskich przedstawicieli pedagogiki dziecka: Korczaka, Grzegorzewskiej czy Radlińskiej i Kamińskiego.

Z kolei Jerzy Jakub Czarkowski w kolejnym artykule skoncentrował się nad harcerskimi autorytetami, harcerskiej pedagogii i patriotyzmie. Już na początku zaznacza, że autorytet instruktora jest warunkiem koniecznym właściwego przebiegu procesu harcerskiego wychowania. Autorytet instruktora wynika z dwóch przesłanek. Pierwsza to charakter pełnionej służby. Druga to splot nieformalnych relacji, zaufania, kontraktów, uznaniu dla tego kim jest, co i jak robi.

Harcerstwo, zdaniem Autora, to pewnego rodzaju ideologia, doktryna zawierająca spójny i trwały zbiór praktyk wychowawczych i edukacyjnych. Harcerstwo to ruch, który wyrósł z tradycji niepodległościowej. Autor bardzo dokładnie analizuje przenikanie się wartości wychowania harcerskiego z jego zasadami i wzorami osobowymi. Poświęca uwagę typom bohaterów harcerskich. Jest nim żołnierz (wybitny wojskowy wsławiony na polu walki), obywatel (słynący z obywatelskiej propaństwowej postawy) i człowiek (postać wielowymiarowa, humanista). Wśród cech bohaterów harcerskich drużyn często występuje patriotyzm, odpowiedzialność, mądrość, obowiązek służby Ojczyźnie. W artykule Czarkowskiego znajdziemy wiele odwołań do fundamentalnych działań ojców i matek polskiego harcerstwa, którzy są nie tylko legendą ale przede wszystkim nosicielami wartości skoncentrowanym na działaniu pozytywnym.

Beata Łukawska z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie oraz Emil Macheta z Fundacji Nowoczesne Mazowsze to autorzy kolejnego artykułu. Nosi on tytuł *Konstrukcje i destrukcje autorytetu*. Najciekawsza część tego artykułu zawiera odwołania do badania nad autorytetami. Koncentrowało się ono wokół uznawanych autorytetach, motywach ich wyboru. Badani uczniowie (100 osób) w większości deklarowali posiadanie autorytetu oraz uznawanie wartości powszechnie uznawanych za tradycyjne. Co trzeci badany młody człowiek nie potrafił wskazać autorytetu w skali światowej a co czwarty w skali kraju. Niezaprzeczalnym autorytetem w skali kraju jak i całego świata był Jan Paweł II. W skali świata Barack Obama i papież Franciszek a w skali kraju Jerzy Owsiak, Robert Lewandowski i Janusz Korczak.

Na uwagę zasługuje fakt, że przesłanką uznania kogoś za autorytet była jego służba (poświęcenie) dla innych ludzi. A kluczowymi cechami decydującymi o autorytecie danej osoby była jej mądrość życiowa, wiedza, czyny i cechy przywódcze. Wyniki te jak podkreślają Autorzy dowodzą, że kwestia autorytetów w życiu społecznym jest wciąż aktualna i istotna. Konkludując swój artykuł napisali: autorytety są dla nas punktem odniesienia w wielu codziennych sytuacjach i w trakcie podejmowania określonych wyborów.

Mirosław Gejdosz z Uniwersytetu Katolickiego w Ruzomberoku opublikował notę biograficzną Otto Friedricha Bollnowa przedstawiciela pedagogiki egzystencjalnej. Był on rówieśnikiem przywołanego w niniejszej recenzji księdza Piotra Poręby. Filozof, antropolog i pedagog uformowany w czasach Republiki Weimarskiej. W swojej filozofii opierał się na poglądach Heideggera i jego rozumieniu ludzkiej egzystencji oraz Diltheyu gdy

chodzi o filozofię życia. Krótka notka ma na celu zainteresowanie jego osobą i poglądami.

Książkę zamyka artykuł Katarzyny Bocheńskiej-Włostowskiej z Otwartej Akademii Umiejętności oraz Fundacji A.R.T. poświęcony miejscu autorytetu w nauczaniu online. Autorkę charakteryzuje krytyczna postawa wobec nauczania i współczesnej szkoły, ale i współczesnych relacji międzyludzkich. Już na wstępie pisze „w czasach, kiedy górę biorą merkantylne cele, kiedy zdewaluowały się zasady, kiedy poświęcenie dla pracy i ideałów, poszanowanie cudzej godności stają się frazesem, i pustym słowem, a na pokłask może liczyć każdy kto wykazuje się cwaniactwem, tupetem, brakiem krytycyzmu i nonszalancją, powrót do tego, co leży u podłoża człowieczeństwa i zasad współżycia społecznego, nagle stało się czymś wyjątkowym.” I dalej „żyjemy w czasach, w których wykształcenie traktuje się jak zaliczenie jakiś szkoły a nie czas na wzrastanie i kreowanie dojrzałych postaw”. I stawia ważne pytanie „czy w tej epoce możemy mówić o autorytetach występujących tu i teraz i o ich wpływie na postawy naszych wychowanków?”

Autorka wypowiedziała zdania mocne i postawiła pryncypialne pytanie a wszystko w kontekście kształcenia na odległość. Bogate wywody Autorki pokazują, że właśnie w tego typu edukacji ujawni się mistrzostwo nauczyciela-mistrza. Wszelkie formy edukacji oparte na interaktywności i dwustronnej komunikacji pokazują znaczenie relacji uczeń-mistrz. W końcu komunikacja odbywa się bardzo często w relacji 1:1. Nie jest to proces prosty. Jest to coś wyjątkowego, unikatowego i niepowtarzalnego. Wyjątkowość wynika także z faktu bycia ze sobą „oko w oko”. Stwierdzenie to należy traktować dosłownie. Obraz widziany na ekranie wzmacnia przekaz. Uczestnicy komunikacji nie tylko słyszą przekazywane treści ale przede wszystkim widzą się nawzajem. Widzą swoje miny, gesty przez co ich komunikacja jest o wiele bogatsza. Wyczerpaniu ulega wzrok, mistrz i uczeń stają się bardziej uważni. Nie ma miejsca i czasu na zmianę „masek”. Stąd dążenie do naturalności i autentyzmu.

Trzeba się zgodzić z Autorką, że autorytet znajdzie swoje miejsce w relacji online. Talent, uznanie i autentyczna charyzma nie zostaną stłumione przez interaktywny przekaz medialny.

Recenzowana książka jest cenną publikacją z obszaru pedagogiki. Wartą przeczytania i przemyślenia. I postawienia sobie pytania o stan i kondycję autorytetów we współczesnej Polsce, rodzinie i szkole. A Pan Profesor Andrzej Janowski otrzymał piękny dowód pamięci od swoich uczniów i wychowanków.

**RECENZJA KSIĄŻKI: JUULA JESPER,
RODZIC JAKO PRZYWÓDCA STADA,
WYDAWNICTWO MiND 2017, ss.160**

Książka Jospers Juula pod tytułem „Rodzic jako przywódca stada” to wyjątkowa pozycja z literatury pedagogicznej godna polecenia wszystkim, którzy na co dzień wchodzą w różne relacje z dziećmi. Publikacja złożona jest z 12 rozdziałów tematycznych, które zawierają treści dotyczące zarówno wychowania jak i poszanowania jednostki ludzkiej niezależnie od wieku. Publikacja skłania do refleksji i zastanowienia się nad procesem wychowawczym. Ukazuje sytuacje, które są naturalne w procesie dorastania i wychowania a mianowicie chęć posiadania przywódcy, mentora, autorytetu, który będzie nas bacznie wspierał i będzie nasza ostoją. Pierwszy rozdział dotyczy tematyki dyrektywnych autorytetów i ukazuje nowe świeże spojrzenie na te kwestie. Dzieci potrzebują przywódcy, fakt ten jest niezaprzeczalny lecz nie jest to narzucone dyktaturą a raczej wolnością i przestrzenią osobistą. Rodzice są niezastąpieni w tych obszarach, zazwyczaj przekazują czytelny komunikat w jaki sposób postępować, działać, iść przez życie aby je z rozwagą i mądrze przeżyć. Należy wziąć pod uwagę również zasadzkę jaka czai się na rodziców zbyt pobłażliwych, uległych, tolerancyjnych do granic głupoty, otóż z roli przywódcy bardzo łatwo jest wejść w rolę podwładnego, podległego dzieciom. Przywództwo wtedy ulega zaburzeniu i zdrowa relacja zaczyna się psuć. Niewątpliwie dzieci posiadają wiele umiejętności, pewien zasób wiedzy, którym mogą się podzielić z dorosłymi, przekazać coś, nauczyć ich nowych czynności, jednego jednak im brakuje aby móc przyjąć dowodzenie, otóż jest to doświadczenie życiowe, umiejętności, doświadczenia oraz obycia w różnych sytuacjach i na to właśnie nacisk kładzie Juul w swej książce.

W drugim rozdziale kluczową rolę odgrywa proces powstawania i utrzymywania zaufania w relacjach rodzinnych. Autor przedstawia jak trudną sytuacją jest wchodzenie w rolę przywódcy, jak wiele należy poświęcić, jak wiele należy się nauczyć aby uzyskać taki przydomek. Niewątpliwie dzieci aby mogły dołączyć w dorosłym życiu do grona mądrych przywódców, już od najmłodszych lat muszą mieć wsparcie, autorytet dorosłych. To właśnie my dorośli jesteśmy zobowiązani do ukazania im właściwej drogi, do bycia guru godnym naśladowania. Jedynym i koniecznym krokiem jaki musi podjąć dorosły to wejść w rolę przywódcy, jednak nie jest to tak proste i oczywi-

ste jak by się wydawało. Bardzo istotny jest sposób w jaki to uczynimy. Nie należy popadać w skrajności, paranoiczne zachowania, tyranizowanie dzieci do niczego nie zaprowadzi, a da skutek odwrotny, jedyną i słuszną drogą jest budowanie mądrego przywództwa poprzez autorytet. Tu nie wątpliwie należy to robić w sposób finezyjny, delikatny zwracając uwagę na potrzeby dziecka jednocześnie nie tracąc swojego zdania. Najskuteczniejszym i jedynym słusznym modelem długotrwale budującym poprawne więzi przywódcze jest według autora relacja podmiot-podmiot, taki układ sprawia, że wszyscy czują się komfortowo w takiej relacji. Obie strony stają się wtedy konstruktywne, twórcze, towarzyszy im nastrój zadowolenia i spełnienia. Teraz jest właściwa chwila na zatrzymanie się i zastanowienie, jakie Ja jako rodzice chcę wartości przekazać i wpoić młodemu pokoleniu. Jedną z najważniejszych cech powinna być autentyczność, we wszystkim co robimy, branie odpowiedzialności za swoje czyny i postępowanie. Budowanie poczucia że jesteśmy wobec siebie bezgranicznie lojalni. Nie jesteśmy tego wszystkiego w stanie uwidocznić bez poczucia własnej wartości, dzięki niej bowiem czujemy się silni.

W trzecim, czwartym i piątym rozdziale ujęte zostały wątki związane z byciem „przywódcą stada”. Przedstawiono jakimi cechami trzeba się wyróżniać aby zostać takim przywódcą. Ukazana została kwestia inności, odmienności płci w kontekście przywództwa. Książka bardzo dobrze ukazuje fakt, iż wartością nadrzędną dla każdego człowieka niezależnie od wieku jest poczucie własnej godności, każdy członek rodziny ma prawo do własnej przestrzeni, troska o równowagę musi być niezwykle duża i całościowo podchodzić do potrzeb rodziny. Powinna nastąpić równowaga między potrzebami rodziny, a potrzebami każdego z osobna. Tyczy się to każdego obszaru życia niezależnie gdzie się znajdujemy. Istotą przytoczoną w owej książce jest autorytet, który nie powinien być synonimem strachu, przerażenia, obaw, lęku względem dorosłych lecz kluczową rolę winny odgrywać tu szacunek, zaufanie oraz piękna głęboka miłość.

Fakt zdobywania pozornego autorytetu poprzez różnego rodzaju kary i nagrody jest sytuacją nie do przyjęcia. Kary czasem stanowiły element wymuszonego posłuszeństwa- autorytetu. Autor namawia nas abyśmy spojrzeli sami na swoje postępowanie i podjęli refleksję na ten temat, jak my staramy się budować autorytet. Idealnym mentorem staje się człowiek, który buduje relację opartą na równej godności, gwarantując przy tym nienaruszalność intymnej sfery dziecka. Należy stworzyć jedyny i niepowtarzalny, indywidualny autorytet, oparty na zrozumieniu, wzajemnym szacunku oraz świadomości samego siebie. Poznanie samego siebie to klucz do poznania innych. Tyl-

ko wtedy, kiedy jesteśmy autentyczni możemy poznać się nawzajem dogłębnie. Dzieci porównywane są do małych wilczków, którymi bardzo dobrze kierują rodzice, tylko wówczas gdy przywódca będzie mądrze patrzył na całokształt potrzeb swoich i dzieci ma szansę odnieść sukces wychowawczy. Czasem występuje fakt, iż dzieci wychowują się w rodzinach w których nie ma określonej osoby, przywódcy, wtedy następuje upośledzenie wielu czynników rozwojowych, a dzieci nie posiadają odpowiedniego wzorca. Owszem dzieci potrafią ukazać swe pragnienia, marzenia lecz bez prawdziwego przywództwa nie są w stanie określić swych prawdziwych potrzeb. Ważne jest, aby odróżnić wychowanie od przywództwa. Role te owszem przeplatają się, gdyż bez przewodzenia nie da się wychować mądrej i samodzielnej jednostki. Pomocne tu mogą być silne więzi łączące rodzinę, wzajemny szacunek wobec odmienności, respektowanie wzajemnych potrzeb. Kiedy dwoje ludzi zakłada rodzinę, wchodzi w nią z bagażem różnych doświadczeń, ważne jest aby na samym początku zadać sobie pytanie, jakie wartości jako przyszły rodzic chce przekazać swemu potomstwu. Rodzina jako podstawowa komórka wychowawcza powinna być oparta na fundamentach czystej miłości, wzajemnym rozumieniu własnych potrzeb i godności osobistej. Porozumienie, nowe spojrzenie a nie przez pryzmat paradygmatów jest tu koniecznością. Na bycie doskonałym przywódcą nie ma jednej recepty, dlatego należy mieć nieograniczony światopogląd i szerokie spojrzenie na wzajemne relacje. Aby stać się prawdziwym i mądrym przywódcą należy posiadać pewne cechy osobowościowe, dzięki którym jest to możliwe. Cechami pożądanymi są odpowiedzialność, pro aktywność, empatia, elastyczność, troskliwość. Osoby posiadające te cechy mają szansę na poprawne stosunki, prowadzenie konstruktywnego dialogu dorosły – dziecko a tym samym na uzyskanie autorytetu a co za tym idzie przywództwa. Należy wykazywać się dużą elastycznością, być wrażliwym na zmiany, samodzielnie działać i reagować tylko w sytuacjach koniecznych. Pozwolić na zachowanie przestrzeni intymnej, zachowania empatyczne wobec drugiej osoby są kluczem do dialogu, zauważanie potrzeb drugiego człowieka to w książce autora jest jednym z podstawowych kryteriów poznawczych. Każdy dorosły powinien zauważać i z niezwykłą powagą podchodzić do myśli, potrzeb, pomysłów dziecka i to niezależnie czy są spójne z naszymi odczuciami. Idealnym przywódcą staje się osoba, która potrafi szanować innych i siebie, akceptuje, rozumie poglądy innych nie narzuca własnych ale jedynie stara się podpowiadać poprzez wzajemny dialog. Charakterystyczną cechą jest umiejętność akceptacji i otwarcie na różnorodność cech i postaw. Z książki można wywnioskować, iż przywódca według autora winien umieć zatroszczyć się o samego siebie, swoje przekonania, cele

i postawy nie negując i nie poddając ocenie a jednocześnie szanując potrzeby i poglądy wszystkich członków rodziny, wspólnoty. Ukazanie przywódcy nie jako człowieka nieomylnego, lecz potrafiącego w chwilach pomyłek wziąć odpowiedzialność za swoje słowa i czyny. Istotą jest, iż tylko kiedy będziemy prawdziwi w swych przekonaniach mamy szansę stać się dla swych dzieci przywódcami, tylko wtedy młode pokolenie obdarzy nas zaufaniem i pójdzie za nami. Ważne jest byśmy uczyli się od siebie nawzajem, budowanie głębokiej więzi następuje tylko gdy zawierzymy sobie, swym przekonaniom i poglądom, w ten sposób buduje się głęboki szacunek i to według mojej oceny jest istotny element tej książki. Na uwagę zasługuje fakt uwidocznienia odpowiedzialności osobistej, proces wychowawczy i wzajemne uczenie następuje przez całe nasze życie dlatego powinniśmy podchodzić do niego z pewnym dystansem. Na podkreślenie zasługuje jedno zdanie wypowiedziane przez Juula, że owszem rodzice wedle dzieci dysponują przewagą, choćby doświadczenia życiowego lecz jedno co stawia ich na jednej szali równoważnej jest ich godność osobista. Należy zauważyć, że dzieci będą mieć swoją małą autonomię i zawsze będą jej bronić i dobrze, potrzebują rodziców w postaci przywódców lecz nie potrzebują tyrana któremu należy się bezgranicznie podporządkować, pierwsze skrzypce powinno grać tu zaufanie. Przywództwo winno być rodzinno-centryczne a nie egoistyczne. Zaufanie powinno być elementem bezwarunkowym nie uzależnionym od posłuszeństwa dziecka. Dzieci czasem ukrywają prawdę dla dobra rodziny aby nie denerwować i rozczarować, wtedy widoczny jest fakt braku przywództwa właściwego. Wewnętrzne dziecko, które jest ukryte w każdym z nas może odgrywać szalenie ważną rolę w naszym życiu. Szósty rozdział autor poświęcił roli ojca jako przywódcy. Łączy się to nierozdzielnie z pewnymi cechami osobowości, które należy posiadać i w sobie szlifować oraz pogłębiać aby uzyskać te miano. Siódmy rozdział wskazuje różnice zachodzące między władzą ojcowską obsesyjną, a rozsądnym przewodzeniem. Ważną częścią publikacji jest wątek przeżyć traumatycznych rodzica z czasów dzieciństwa, ukazanie niemocy dorosłych czasem ma swój początek w ich relacjach z rodzicami. Jeśli ojciec już dorosłego dziecka np. często milczał, zapewne jego dorosły syn nie będzie potrafił nawiązać prawidłowej relacji, dialogu. Rozstanie rodziców, jakże traumatyczne dla dziecka, to właśnie ten fakt może w znacznym stopniu zaburzyć przywództwo w rodzinie. W takiej chwili jesteśmy w stanie pozwolić dziecku na więcej, nie wspierać go a jedynie rekompensować mu stratę jednego rodzica pozwalając na każdą zachciankę. Należy jednak dać dziecku przestrzeń na odreagowanie i przeżycie bólu, tęsknoty oraz łzy, dziecko musi przeżyć coś w rodzaju żałoby. Dziecko samo w sobie nie fawo-

ryzuje rodziców pod względem płci jako przywódców, jeśli oboje będą autentyczni to staną się jednością przywódczą. Książka ukazuje jak istotnym uczuciem jest poszanowanie i godność, ta granica narzucania własnego ego nigdy nie powinna być przekroczona. Niedopuszczalny jest fakt aby rodzic wchodził w rolę np. nauczyciela nie pozostawia wtedy przestrzeni dziecku do odreagowania zajęć szkolnych. Owszem uczmy dzieci ale wartości i szacunku, ciągłe nadmierne mobilizowanie może paradoksalnie zabić w dziecku naturalny potencjał. Rodzic powinien skupić się na tym co tu i teraz nie wybiegać zbyt z planami, nie narzucać, nie mówić, że jeśli nie będziesz szedł drogą wyznaczoną prze niego to nie dojdiesz donikąd. Dziecko nie może być narzędziem w rękach rodziców i pracować na ich wizerunek. Dziecko może odczuwać bezradność, która może prowadzić do buntu.

Pozostałe rozdziały od ósmego do jedenastego podejmują zagadnienia dotyczące przyszłości dziecka, w odniesieniu do jego pragnień i oczekiwań. Wskazują na potrzebę refleksji nad tym, czy to czego ja pragnę jest pragnieniem dla mego dziecka. Autor wskazuje także na konieczność kształtowania u młodego człowieka własnego Ja. Książka ukazuje treści, gdzie należy szukać pomocy. Jest to bardzo proste, należy spędzać z dziećmi jak najwięcej czasu, niekoniecznie przekazując dziecku treści edukacyjne czy wychowawcze. Czasami wystarczy posiedzieć obok i nic nie mówić, uszanować jego autonomię. Tylko wtedy nasze dzieci zobaczą w nas autentyczność, tylko wtedy możemy jasno formułować własne wartości i oczekiwania. Traktowanie drugiego człowieka z godnością tak jak samego siebie to jedno z mott ukazanych w książce. Poszanowanie marzeń, pragnień dzieci i uwzględnianie ich w decyzjach dorosłych to potrzeba nadrzędna prowadząca do zdrowej relacji. Należy żyć autentycznie i nie chować się za rolami, żyjąc z dziećmi nieustannie pracujemy nad sobą, nad poczuciem własnej godności i często zadawajmy sobie kluczowe pytanie: „Kim naprawdę jestem? ” nie tylko jako rodzic, ale jako człowiek przywódca.

Ostatni rozdział opiewa w sugestie jak odnosić się do młodzieży w okresie dojrzewania oraz w czasie dorosłości dziecka. Istotą książki jest ukazanie takich umiejętności w nas samych, które pozwolą nam na wychowanie zdrowego dziecka, i nie chodzi tu wcale o cielesność a o człowieka z poczuciem własnej godności, zdolnego do zachowania empatycznego i głęboko wierzącego w swe przekonanie, zarazem szanującego zdanie i poglądy innych. Istotą wychowanie nie jest bezgraniczne podporządkowanie lecz samodyscyplina i fakt ten jest podkreślony w publikacji.

Podsumowując należy rzec, iż tylko wtedy kiedy będziemy autentyczni, prawdziwi w swych przekonaniach, wartościach szanując przy tym poglądy

dziecka, tylko wówczas jesteśmy w stanie wykreować rolę przywódcy. Nie należy zbyt ulegać dzieciom, pobłażać im, ale dać przestrzeń i możliwość wyboru, akceptacja uczuć nie tylko tych wygodnych dla nas to klucz do sukcesu. Książka ta skłoniła mnie do refleksji czy to co ja uważam za słusze i potrzebne dla mojego dziecka jest wartością i pragnieniem dla niego samego? Dzieci owszem są naszą dumą, lecz nie są projektem, który możemy zmieniać według własnego widzi mi się. Autor uświadamia, że ważny jest podmiot Ja i podmiot dziecko i o tym nie należy zapominać. Książka jest doskonałym przewodnikiem mówiącym jak szanować godność, neutralność swego dziecka, należy być dyskretnym i kochać swe dziecko, nauczyć się mówić „Nie”, tylko wtedy dziecko zauważy w nas autentycznego przywódcę stada. Dla kogo jest owa publikacja?, otóż dla wszystkich kochających i ceniących młodych ludzi. Dla osób chcących je zrozumieć, nauczyć szacunku i tolerancji wobec odmienności a zarazem pragnących ukazać wolności słowa i wyborów. Jeśli waszym pragnieniem jest wychowanie asertywnego i równoważonego dziecka ta książka jest właśnie dla Ciebie. Istota rodzicielstwa ukazana jest w sposób prosty i zrozumiały. Dzieci często czują się osaczone przez rodziców, Juul zaleca zwiększenie zaufania, danie pewnej przestrzeni dzieciom, zarówno w sferze fizyczności jak i emocjonalnej. Empatia, zaufanie, autentyczność, wiara we własne siły i nieograniczona wolność osobista to klucz do zdrowej relacji a co za tym idzie przywództwa w rodzinie, społeczności. Recenzowana publikacja jest książką o isticie pedagogicznym zabarwieniu. Autor ukazuje jak istotną częścią ludzkiej egzystencji jest współdziałanie i poszanowanie godności każdego człowieka jako odrębnej jednostki zdolnej do kreatywnego i samodzielnego życia społecznego. Z całą pewnością mogę ją polecić każdej osobie będącej przyjacielem własnego dziecka oraz każdej osobie która chce w mądry i rozważny sposób wejść w życie młodego człowieka.

Recenzenci *Edukacji Otwartej*

Nr 2/2018

Recenzent	Afiljacja
Dr Marianna Cichocka	Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku
Ks. prof. dr hab. Andrzej Gretkowski	Uniwersytet Katolicki w Ružomberku (Słowacja) Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie
Dr Maria Kocór	Uniwersytet Rzeszowski
Dr Julia Mianecka	Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku
Dr Anna Szulc	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Ciechanowie
Dr Liliana Tomaszewska	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku
Dr Agnieszka Wielgus	Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku
Prof. dr hab. Daniela Żuk	Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku

Spis autorów

Nr 2/2018

Autor	Informacje o autorach
Prof. dr hab. Władimir Wasilewicz Afanasiew	Kierownik Zakładu Algebry i Geometrii w Państwowym Uniwersytecie Pedagogicznym w Jarosławiu (Rosja) Profesor SWPW w Płocku
Dr Maria Chmielewska	Dziekan Wydziału Pedagogicznego Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku Nauczyciel akademicki, nauczyciel biologii i wychowania do życia w rodzinie na różnych szczeblach edukacji,
Mgr Magdalena Cieślikowska	Socjolog, doktorantka na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
Prof. Natalia A. Demchenkowa	Profesor w Togliatti State University (Federacja Rosyjska)
Dr Krzysztof Dziurzyński	Nauczyciel akademicki w Instytucie Bliskiego i Dalekiego Wschodu na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie
Prof. nzw. Irina Iwanowa	Profesor nadzwyczajny na Wydziale Adaptacji Społecznej i Organizacji Pracy z Młodzieżą w Kaluga State Pedagogical im. K. E. Tsiolkovsky
Mgr Ewelina Jankowska	Absolwentka Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku
Dr Daniel Korzan	Nauczyciel akademicki, Prorektor ds. studenckich i ogólnych w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku

Mgr Edyta Ledzion-Gawrońska	Absolwentka Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku
Mgr Dorota Lewandowska	Absolwentka Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku
Mgr Magdalena Mordziak	Absolwentka Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, pedagog, informatyk
Prof. dr hab. Antoni Pardała	Profesor w Wyższej Szkole Handlowej w Radomiu
Prof. dr hab. Michaił Rożkow	Profesor w Instytucie Badań nad Dzieciństwem, Rodziną i Edukacją w Rosyjskiej Akademii Edukacji, Profesor SWPW w Płocku
Mgr Radosław Tarka	Absolwent Wyższej Szkoły im. Pawła Włodkowica w Płocku, nauczyciel matematyki w szkole podstawowej
Mgr Renata Tarka	Absolwentka Wyższej Szkoły im. Pawła Włodkowica w Płocku, nauczyciel matematyki i informatyki w szkole podstawowej
Prof. Roza Uteeva	Profesor w Togliatti State University (Federacja Rosyjska)
Dr Anna Woźniak	Nauczyciel akademicki w Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie, Wydawnictwo COR-EORUM
Lic. Agnieszka Zabielska	Studentka studiów drugiego stopnia w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku

mgr Marcin Złociak	Psychopedagog, starszy pracownik socjalny w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej w Sieradzu
Prof. zw. dr hab. Daniela Żuk	Nauczyciel akademicki w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku

Informacje dla autorów

Autorzy zamierzający opublikować swój tekst w „Edukacji Otwartej” powinni na adres redakcji dostarczyć tekst w wersji papierowej i elektronicznej w formacie doc lub docx. Tekst powinien spełniać wymagania wymienione poniżej, których respektowanie ułatwi proces redakcyjny.

- Tekst powinien liczyć maksymalnie 30 stron formatu A4 , czcionka (Times New Roman) tekstu głównego 12 punktów, interlinia 1.5 wiersza.
- Przypisy powinny być zamieszczone na dole strony, czcionka tekstu przypisu (Times New Roman) 10 punktów, interlinia 1 wiersz.
- Przypisy odwołujące się do książek pojedynczych autorów powinny zawierać: inicjał imienia i nazwisko autora/autorów, tytuł książki (kursywą), wydawnictwo, miejsce i rok wydania, stronę, np.
Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza „Graf Punkt”, Warszawa 2000, s. 30.
E. Putkiewicz, K. E. Sielawa-Kolbowska, A. Wilkomirska, M. Zahorska, *Nauczyciele wobec reform edukacji. Raport z badań*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 25.
- W przypadku powoływania się na tekst w opracowaniu zbiorowym powinien on zawierać: inicjał imienia i nazwisko autora wewnętrznego opracowania, tytuł wewnętrznego opracowania (kursywą), tytuł książki, w której został on umieszczony (kursywą), inicjał imienia i nazwisko redaktora, wydawnictwo, miejsce i rok wydania, stronę, np.
B. Szatur-Jaworska, W: *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie* T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 106.
- Przypisy odwołujące się do pracy zbiorowej, gdzie nie wyszczególniono autorów poszczególnych rozdziałów powinny być przygotowane w następujący sposób:
W. Lenart (red.), *Jak znaleźć się w kręgu edukacji ekologicznej?* Regionalne Centrum Edukacji Ekologicznej w Płocku, Płock 1998, s. 15.
- W przypadku czasopisma przypis powinien mieć następującą formę:
K. Denek, *Czego pilnie potrzebuje nasza edukacja?* „Nowa Szkoła”, nr 6, s. 20.
- W przypadku gazety codziennej przypis powinien mieć następującą formę:
R. Siewiorek, *Ciało 2.0: tak zabijemy starość*, „Gazeta Wyborcza”, 26-27 stycznia 2013, s. 24.
- W przypadku dokumentów, przypis powinien mieć formę:
Ustawa z dnia 7 września 1991, *O systemie oświaty*, Dziennik Ustaw z 1991, nr 95, poz. 425.

- Jeśli w kolejnym przypisie chcemy się odnieść do tej samej publikacji należy zastosować, np.:
Tamże, s 12.
- Artykuł powinien zawierać na końcu bibliografię ułożoną w porządku alfabetycznym, np.
Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005
Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”, Warszawa 1997.
Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Bibliografia w pierwszej kolejności powinna zawierać wykaz monografii i druków zwartych, następnie być uzupełniona o zestawienie czasopism i stron www.
- W przypadku recenzowanego artykułu / publikacji należy podać nazwisko i imię autora recenzowanej książki, tytuł publikacji / książki, wydawnictwo, miejsce i rok wydania oraz liczbę stron.
- Do artykułu należy dołączyć streszczenie w języku polskim i angielskim oraz kilka słów kluczowych w języku polskim i angielskim zamieszczone na początku artykułu.
- Do artykułu należy dołączyć krótką informację o autorze.

Procedura recenzowania

Zgodna z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.¹

1. Artykuły kierowane są do recenzji po wstępnej akceptacji zespołu redakcyjnego, który ocenia zgodność nadesłanych materiałów z profilem pisma, z wymaganiami redakcyjnymi oraz poprawnością warsztatu naukowego.
2. Każdy artykuł recenzowany jest przez dwóch recenzentów, w tym przynajmniej jeden z nich jest recenzentem zewnętrznym.
3. Recenzent i autor nie znają swoich tożsamości.
4. Nazwiska recenzentów poszczególnych artykułów nie są ujawniane.
5. W każdym numerze znajduje się wykaz recenzentów opiniujących artykuły w danym tomie.
6. Pełna lista recenzentów współpracujących z czasopismem jest zamieszczana na stronie internetowej czasopisma.
7. Recenzje wykonywane są na formularzu recenzyjnym, udostępnianym przez redakcję i musi kończyć się jednoznacznym wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.
8. Recenzenci przekazują wypełnione formularze recenzji do Redakcji (drogą elektroniczną, pocztą lub bezpośrednio do Redakcji).
9. Recenzja ma charakter opiniodawczy. Redaktor naczelny podejmuje ostateczną decyzję o wydrukowaniu artykułu.

¹MNiSW, *Dobre praktyki w procedurach recenzyjnych w nauce*, Warszawa 2011.

Formularz recenzji

artykułu zgłoszonego do publikacji w „Edukacji Otwartej”

Tytuł

artykułu:

Proszę ocenić artykuł w skali 0 – 3, gdzie „0” oznacza najgorsze, a „3” najlepsze spełnienie konkretnego kryterium przez oceniany tekst. W zależności od charakteru tekstu (teoretyczny, badawczy, biograficzny, itp.) można skorzystać z opcji „n.d.” (nie dotyczy).

L.p.	Kryterium	0	1	2	3	n.d.
1.	Naukowy charakter artykułu					
2.	Zgodność artykułu z profilem pisma					
3.	Zgodność tytuł artykułu z jego treścią					
4.	Wyraźna i logiczna struktura artykułu					
5.	Jasno określony cel/cele artykułu					
6.	Spełnienie określonych przez autora/autorów celów					
7.	Prawidłowo sporządzone przypisy					
8.	Prawidłowo sporządzona bibliografia					
9.	Prawidłowo sporządzone wykresy/tabele					
10.	Prawidłowo dobrany zakres literatury					
11.	Odpowiedni język artykułu					
12.	Odpowiednio przedstawione założenia metodologiczne					
13.	Zrozumiale przedstawione wyniki badań					
14.	Przedstawione wyczerpujące wnioski z analiz					
15.	Uwagi dodatkowe:					

Wniosek:

- € Proponuję przyjąć tekst do druku bez poprawek
- € Proponuję przyjąć tekst do druku po naniesieniu wskazanych wyżej niewielkich korekt
- € Proponuję dokonać w tekście niezbędnych, wskazanych wyżej większych korekt i przesłać go do ponownej recenzji
- € Proponuję odrzucić tekst, ponieważ nie kwalifikuje się do druku (uzasadnienie powyżej)

Imię i nazwisko recenzenta:

Tytuł/stopień naukowy:

Miejsce zatrudnienia:

Data otrzymania tekstu do recenzji: ____-____-____

Data odesłania recenzji: ____-____-____

.....

podpis

Zabezpieczenie oryginalności artykułów w „Edukacji Otwartej”

Redakcja „Edukacji Otwartej” stosuje zalecenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego dotyczące oryginalności artykułów zamieszczanych na jej łamach¹.

Nie będą akceptowane przejawy nierzetelności naukowej i naruszanie etyki polegające między innymi na:

- wymienianiu jako autora publikacji osoby, która nie uczestniczyła w jej powstaniu lub jej wkład był znikomy;
- podawaniu się jako autor pod tekstem opracowanym przez inną osobę;
- nieujawnianiu znaczenia roli osoby, która wniosła istotny wkład w powstanie publikacji;
- innych nie wymienionych przejawów nierzetelności naukowej.

W związku z tym zobowiązuje się autorów do:

- ujawniania wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji;
- poinformowania, że artykuł nie był wcześniej opublikowany i jest oryginalną publikacją naukową oraz nie został złożony do druku w innym wydawnictwie i nie narusza praw autorskich, interesów prawnych i materialnych innych osób.

Ponadto zobowiązuje się autorów do:

- ujawniania informacji o źródłach finansowania publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów;
- złożenia oświadczenia o oryginalności artykułu oraz przeniesienia praw autorskich i finansowych na Wydawcę – Szkołę Wyższą im. Pawła Włodkowica w Płocku.

¹ https://pbn.nauka.gov.pl/static/doc/wyjasnienie_dotyczace_ghostwriting.pdf
[dostęp: 20.12.2014 r.]