

Szkoła
wobec wyzwań
współczesności



Szkoła
wobec wyzwań
współczesności

Różnorodne perspektywy

Redakcja naukowa:
dr Przemysław Żebrok

© Copyright by Autorzy, 2023

© Copyright by Wydawnictwo «scriptum», 2023

Recenzent:

prof. dr hab. Joanna Łukasik (UP, Kraków)

Publikacja stanowi zbiór materiałów będących owocem ogólnopolskiej konferencji naukowo-metodycznej „Szkola wobec wyzwań współczesności” w Bielsku-Białej.

Komitet organizacyjny konferencji

Agnieszka Michalak, Natalia Lisak, Przemysław Żebrok

Publikacja sfinansowana przez
Placówkę Oświatową „Jonatan” w Bielsku-Białej.



Korekta
Sylwia Tondel

Przygotowanie do druku, dtp
Tomasz Sekunda

Wydanie I

ISBN 978-83-67586-47-4

Wydawnictwo «scriptum»

Tomasz Sekunda

tel. 604 532 898

e-mail: scriptum@wydawnictwoscriptum.pl

www.wydawnictwoscriptum.pl

Spis treści

Agnieszka Michalak	
Wprowadzenie.....	7
Przemysław Żebrok	
Wstęp.....	9

Część I **Edukacja – teoria i badania**

Grzegorz Wąchol	
Duchowe wychowanie do prawdy w kulturze kłamstwa.....	17
Władysław Mąsior	
Towarzystwo nauczycielom i dyrektorom szkoły w realizacji zadań na rzecz doskonalenia i rozwoju.....	33
Krzysztof Miraj	
Wartość edukacji regionalnej we współczesnej szkole.....	47
Przemysław Żebrok	
Edukacja domowa jako alternatywa dla tradycyjnych form kształcenia. Wybrane aspekty.....	65
Mateusz Greń-Cyganek	
Partycypacja i emancypacja dzieciństwa w szkole alternatywnej.....	91
Monika Kućma	
Dwujęzyczne nauczanie biologii w rozwoju kompetencji uczniów XXI wieku	101

Aneta Kołacz

Wartość języków programowania w terapii pedagogicznej młodzieży 121

Magdalena Plaskura

„Makaton” jako metoda komunikacji w grupie..... 135

Anna Ziółkowska

Szanse edukacyjne, zawodowe i społeczne młodzieży

z niepełnosprawnością ruchową w Anglii 147

Część II

Praktyka edukacyjna

Bożena Czerwińska

Cyberprzemoc w klasie szkolnej – *case study* 177

Katarzyna Czupryk

Rozwiązania edukacyjne w Liceum Sióstr Prezentelek im. Jana Pawła II

w Rzeszowie..... 191

Amelia Malisz

Wykorzystanie potencjału cyfrowego w pracy z uczniem na lekcji 203

O autorach..... 209



Szanowny Czytelniku!

Jest mi niezmiernie miło zaprosić do lektury publikacji *Szkoła wobec wyzwań współczesności. Różnorodne perspektywy*, będącej owocem ogólnopolskiej konferencji naukowo-metodycznej pod tym samym tytułem. Wydarzenie to odbyło się 3 marca 2023 roku w Niepublicznej Placówce Oświatowej „Jonatan” w Bielsku-Białej.

Idea zorganizowania tego przedsięwzięcia zrodziła się z przeświadczenia, że rolą szkoły – oprócz działalności dydaktycznej – jest także włączanie się w poszukiwanie dobrych rozwiązań teoretycznych. Nie ma bowiem nic bardziej praktycznego niż dobra teoria (Kurt Lewin). Dlatego nasza codzienna praca nie ogranicza się tylko do przekazywania wiedzy, ale nastawiona jest również na doskonalenie i rozwój w wielu obszarach. Poprzez otwarcie na środowisko zewnętrzne, dyskusje i wymianę myśli chcemy jeszcze bardziej się przyczynić do podnoszenia jakości pracy szkoły.

Sieć Niepublicznych Placówek Oświatowych „Jonatan” funkcjonuje od ponad dziesięciu lat. W ciągu tego czasu przeszliśmy długą drogę, zdobywając ogromny bagaż wiedzy i doświadczenia. Były zarówno sukcesy, jak i porażki, ale w efekcie udało się nam stworzyć dużą organizację zatrudniającą obecnie kilkuset pracowników. Mamy żłobki, przedszkola, szkoły podstawowe, zaś w tym roku uruchamiamy liceum ogólnokształcące. Możemy się poszczycić profesjonalną kadrą i coraz lepszymi wynikami nauczania, a dzięki temu dobrą opinią w środowisku oraz ugruntowaną, stabilną pozycją na rynku. Ten pozytywny

wizerunek tworzy również nowoczesny budynek, będący siedzibą wszystkich naszych placówek.

Od momentu powstania szkoły stale podnosimy jakość usług edukacyjnych. Ważnym aspektem tego rozwoju jest kształcenie dzieci uzdolnionych, którym poświęcamy szczególną uwagę, zapewniając szereg zajęć dodatkowych. Dzięki temu osiągają liczne sukcesy w międzyszkolnych konkursach i olimpiadach. Staramy się wspierać talenty uczniów także poprzez profilowanie klas i odpowiedni dobór zajęć. Możemy się ponadto pochwalić największym doświadczeniem w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Bielsku-Białej oraz jednym z największych w kraju. Nie ustajemy w poszukiwaniu dalszych dróg rozwoju oraz odpowiedzi na potrzeby dzieci niepełnosprawnych.

Pomimo wielu osiągnięć, jako organizacja ucząca się, pragniemy stale się rozwijać. Stąd też inicjatywa zorganizowania konferencji naukowo-metodycznej. Miała ona charakter interdyscyplinarny i zgromadziła wielu znamienitych gości. Do udziału zaprosiliśmy przedstawicieli różnych grup i środowisk – osoby bezpośrednio bądź pośrednio związane ze szkołą: naukowców, nauczycieli i rodziców, studentów, jak i osoby zainteresowane przyszłością polskiej oświaty. Obrady przebiegały w dwóch panelach. Oprócz wystąpień teoretycznych równoległe prowadzone były warsztaty metodyczne. Niniejsza monografia pokonferencyjna to właśnie zbiór zaprezentowanych wystąpień. Zebrane w książce teksty stanowią przegląd różnorodnych perspektyw postrzegania edukacji w kontekście zachodzących gwałtownych przeobrażeń cywilizacyjnych.

Konferencja spotkała się z bardzo pozytywnym odbiorem, dlatego też planujemy jej kolejne edycje. Już dzisiaj zapraszam do udziału i dzielenia się refleksjami na temat szeroko pojętej edukacji.

Życzę Państwu ciekawej lektury.

Agnieszka Michalak

Dyrektorka Placówek Oświatowych „Jonatan”
w Bielsku-Białej

Wstęp

Publikacja, którą oddajemy do rąk Czytelnika, jest zbiorem artykułów poświęconych szeroko pojętej edukacji. Powstała jako efekt konferencji naukowo-metodycznej zorganizowanej przez Placówkę Oświatową „Jonatan” w Bielsku-Białej. Impulsem do przygotowania tego wydarzenia było przeświadczenie, że warto otwierać się na otoczenie zewnętrzne szkoły i wsłuchiwać w głosy różnych grup i środowisk.

Jak wiemy, współczesna rzeczywistość charakteryzuje się ogromną dynamiką przemian, które dotyczą praktycznie wszystkich obszarów życia. Przeobrażenia te to przede wszystkim wzrastająca rola mediów (w tym społecznościowych), informatyzacja i komputeryzacja. Zachodzące transformacje w dużej mierze dotyczą też środowisko szkolne. Zjawisko to częstokroć określane jest mianem otoczenia „burzliwego” bądź „turbulentnego”. Jeśli rozpatrywać cechę „burzliwości” tegoż środowiska, to wykazuje się nią – obok obszaru technicznego – również element społeczny. Głównie chodzi o procesy demograficzne, do których należy zaliczyć spadek dzietności rodzin i pochodne, tj. obniżenie liczebności roczników szkolnych, zmniejszanie liczby szkół, zmiany wieku emerytalnego, w tym wieku nauczycieli, migracje ludności. W ostatnich kilku latach szkoły musiały zmierzyć się z pandemią, która przemodelowała dotychczasowy system nauczania. Z kolei wybuch wojny za wschodnią granicą spowodował gwałtowny napływ uczniów z Ukrainy do polskich szkół. Wśród zmian należy zauważyć prócz tego aspekty kulturowe, takie jak obniżenie lub wręcz upadek autorytetów (rodziców, wychowawców, instytucji), zmiana wzorców zachowań, większa swoboda obyczajowa, zmiana aspiracji, dążeń i postaw („mieć”, a nie

„być”). Istotną rolę odgrywają ponadto elementy polityczne i systemowe: zmiany organizacji systemu szkolnego, zmiany programowe.

Świadomość zachodzących przeobrażeń skłania do refleksji oraz stawiania pytań o kierunek i dynamikę tych przemian. Stąd też inicjatywa organizowania cyklicznych konferencji, które mają pomóc w poszukiwaniu odpowiedzi na rodzące się pytania. Ich celem ma być refleksja na temat funkcjonowania współczesnej oświaty w gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości, aktualnej kondycji polskiej edukacji, a także poszukiwanie wizji szkoły we współczesnym, skomplikowanym świecie. W zamyśle organizatorów konferencje mają być forum wymiany doświadczeń i opinii związanych z funkcjonowaniem placówek edukacyjnych, w tym szkół niepublicznych. Pragniemy dyskutować na temat miejsca i roli szkoły w społeczeństwie, zastanawiać się nad zagrożeniami oraz nadziejami związanymi z dokonującymi się transformacjami. Proponujemy wymianę doświadczeń, opinii na temat problemów oraz wyzwań, przed którymi stoi szkoła, a oprócz tego dyskusję o koncepcjach zmian w szeroko pojętej edukacji i związanych z tym nadziejach, szansach, oczekiwaniach. To również zaproszenie do prezentacji dobrych praktyk oraz prac badawczych nad środowiskiem szkolnym. Chcemy dać możliwość pokazania nowatorskich rozwiązań w dziedzinie efektywnego nauczania.

Niniejsza publikacja to głównie zbiór wystąpień zaprezentowanych podczas konferencji. Już sam jej tytuł: *Szkoła wobec wyzwań współczesności. Różnorodne perspektywy* wskazuje na bardzo szerokie spektrum poruszanych zagadnień.

Pierwszą część pt. *Edukacja – teoria i badania* rozpoczynają rozważania ks. Grzegorza Wąchola na temat wychowania duchowego jako czynnika umożliwiającego kształtowanie młodych ludzi do życia w prawdzie i przyjmowania istnienia prawdy obiektywnej. Zagadnienia te stają się bardzo ważne dla funkcjonowania we współczesnym świecie, który coraz częściej i w coraz szerszym zakresie promuje kulturę kłamstwa, co ma negatywne konsekwencje w życiu indywidualnym i społecznym. Tradycyjne wartości chrześcijańskie postulują istnienie obiektywnej prawdy, a wychowanie duchowe może stać się drogą do umiejętnego wyboru prawdy oraz promowania jej w środowisku życia. Artykuł łączy wiedzę z teologii, filozofii i psychologii.

Władysław Maśior – Dyrektor Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Bielsku-Białej opisuje zadania systemu doskonalenia zawo-

dowego nauczycieli oraz formy ich realizacji z perspektywy pracy nauczyciela i dyrektora szkoły/placówki. Na podstawie analizy aktów prawnych wskazuje korelacje zadań realizowanych przez podmioty systemu doskonalenia z jednej strony, a szkoły/placówki – z drugiej. Podjęte rozważania uzasadniają tezę o użyteczności instytucji doskonalących dla wspierania bieżących działań edukacyjnych i podnoszenia ich jakości.

W kolejnym artykule Krzysztof Miraj podejmuje próbę ukazania potrzeby edukacji regionalnej we współczesnej szkole i jej rolę w rozwoju uczniów. Przybliży praktyczne aspekty badanego kształcenia i wskazuje przykładowe rozwiązania dydaktyczne i wychowawcze w zakresie podjętej tematyki. Autor koncentruje swoje rozważania na edukacji regionalnej i wynikających z niej procesach pedagogicznych, służących wszechstronnemu rozwojowi uczniów. Przedstawia edukację regionalną w kontekście zadań szkoły oraz jej powiązania ze środowiskiem przyrodniczym i dziedzictwem kulturowym. Ukazuje również atrakcyjne formy edukacji regionalnej, które mogą realizować placówki oświatowe.

Wybrane aspekty edukacji domowej prezentuje w swoim opracowaniu Przemysław Żebrok. Rozważania koncentruje wokół zagadnień związanych z obecnym systemem oświatowym, stawiając jednocześnie pytanie, czy dotychczasowy system kształcenia przetrwa, czy zastąpią go inne, alternatywne formy, takie jak edukacja domowa, zdalne nauczanie, e-learning. Rozważania teoretyczne uzupełniają liczne dane statystyczne.

W artykule pt. *Partycypacja i emancypacja dzieciństwa w szkole alternatywnej* Mateusz Greń-Cyganek dzieli się refleksjami na temat podstawowych zasad edukacji alternatywnej. Pokazuje dostępne w Polsce formy i modele kształcenia w nurcie pozasystemowym, przedstawia genezę nowego wychowania oraz określa zależność tego nurtu z badaniami nad dzieciństwem. Co więcej, autor przedstawia wnioski związane z implementacją elementów edukacji alternatywnej i *childhood studies* do systemowego nurtu kształcenia.

Monika Kućma uzasadnia, jak dwujęzyczne nauczanie biologii rozwija u uczniów kompetencje XXI wieku. Autorka nie tylko wyjaśnia, czym jest nauczanie dwujęzyczne, ale podaje też przykłady sprawdzonych darmowych angielskojęzycznych stron, materiałów oraz narzędzi, z których mogą korzystać nauczyciele i uczniowie. W konkluzji przekonuje, że nowoczesna szkoła powinna stawiać na wykorzystywanie angielskojęzycznych materiałów z Internetu i uczyć dzieci oraz młodzież, jak z niego bezpiecznie czerpać wiedzę i inspirację.

W kolejnym opracowaniu podjęto rozważania na temat wykorzystania języków programowania jako narzędzia w terapii pedagogicznej młodzieży. Aneta Kołacz przekonuje o potrzebie podejmowania zaplanowanych oraz celowych działań profilaktycznych przez środowisko szkolne i włączanie w tok kształcenia informatycznego elementów terapii w postaci języka programowania. Wybrany język programowania ma pełnić funkcję wspomagającą, rozwijając myślenie kreatywne (prawą półkulę mózgu) oraz myślenie logiczne (lewą półkulę mózgu). Ma to wymierny rezultat w efektywności pracy mózgu, w rozwiązywaniu przez uczniów stawianych problemów.

Na temat innowacji pedagogicznej możemy dowiedzieć się z opracowania Magdaleny Plaskury pt. „*Makaton*” jako metoda komunikacji w grupie. Zdaniem autorki edukacja dziecka ze spektrum autyzmu niesie ze sobą wiele wyzwań. Praca jest tym bardziej trudna, gdy dotyczy dziecka niemówiącego. Edukacja dzieci ze spektrum autyzmu skupia się na dostosowaniu podstawy programowej, różnorodnych metodach pracy indywidualnej, a pomijane jest przygotowanie grupy na kontakt oraz wspólną integrację. Spektrum autyzmu to przede wszystkim zaburzenia komunikacji i nawiązywania interakcji. Deficyty rozwojowe nie wpływają na potrzeby dzieci. To zadaniem pedagogów jest, aby te potrzeby były wyrażane w sposób akceptowany społecznie. Problem pojawia się, gdy dziecko ze spektrum komunikuje się w „obcym” dla innych języku.

Ostatni w tej części tekst autorstwa Anny Ziółkowskiej ma na celu przybliżenie polskiemu czytelnikowi szans edukacyjnych, zawodowych i społecznych młodzieży z niepełnosprawnością ruchową w Anglii, mając na względzie tradycje oświatowe, współczesne kształcenie (w tym zawodowe) oraz opierając się na rozwiązaniach organizacyjnych i związanych z określonymi formami pracy z młodzieżą z niepełnosprawnością ruchową. Autorka wzięła pod uwagę istotne czynniki prowadzące do uspołecznienia i uzawodowienia badanej młodzieży.

W drugiej części pt. *Praktyka edukacyjna* Bożena Czerwińska przedstawia zagadnienia cyberprzemocy w stosunku do uczennicy z ASD. Autorka – nauczycielka z 35-letnim stażem – prezentuje autentyczną sytuację, która miała miejsce w jednej ze szkół. Przez zaprezentowanie konkretnego przypadku próbuje skłonić do głębszej refleksji, a jednocześnie odpowiedzieć na pytania o to, jakie działania należy podjąć w momencie cyberprzemocy w klasie w stosunku do ucznia ze spektrum oraz jak powinna wyglądać interwencja kryzysowa w kontekście procedur oświatowych czy też szkolnych.

Katarzyna Czupryk, studentka drugiego roku nauk o rodzinie dzieli się swoimi refleksjami nad doświadczeniem uczęszczania do Liceum Ogólnokształcącego Sióstr Prezentek im. Jana Pawła II w Rzeszowie. Opisuje nie tylko historię szkoły, lecz także prezentuje jej założenia wychowawcze oparte na wartościach ewangelicznych i patriotycznych, które są stałym punktem odniesienia dla uczniów. W opinii autorki realizacja misji szkoły umożliwia wszechstronny rozwój ucznia: duchowy, moralny, intelektualny, emocjonalny i fizyczny. W dalszej części przedstawia rozwiązania, które warto przenieść do innych placówek oświatowych.

W ostatnim szkicu Amelia Malisz analizuje zagadnienia transformacji edukacji w stronę cyfrowości. Przedstawia zarówno wady cyfryzacji, jak i zalety. Wśród negatywnych stron podaje możliwość plagiatu czy nieuczciwego stosowania sztucznej inteligencji. Jednocześnie zwraca uwagę na szereg zalet, przede wszystkim na nowe możliwości, które zapewnia interaktywność. Autorka szczególnie podkreśla rolę nauki adaptacyjnej jako podstawowej korzyści wynikającej z wykorzystania rozwiązań cyfrowych w szkołach.

Oddając do rąk Czytelników niniejszą pracę, mamy nadzieję, że zawarte w niej treści okażą się interesujące i będą przyczynkiem do poszukiwania coraz lepszych rozwiązań w sferze edukacji.

Przemysław Żebrok

Część I

Edukacja – teoria i badania

Grzegorz Wąchol

Duchowe wychowanie do prawdy w kulturze kłamstwa

Kultura kłamstwa

Jedną ze zmian społecznych, jakie obserwujemy w ostatnich dekadach, jest nasilenie się zjawiska powszechnego kłamstwa. Wydaje się, że dawno minęły czasy, kiedy obowiązywał jakiś kodeks honorowy, zwłaszcza w dziedzinie polityki, biznesu i stosunków społecznych. Angielski termin *fake news* oznaczający fałszywą informację stał się zwrotem powszechnie używanym w mediach i codziennej mowie. Przesycenie błędnymi wiadomościami jest tak częste, że niektórzy socjologowie czy filozofowie, zaczęli mówić o epoce „postprawdy”. Definiuje się ją jako rzeczywistość, w której fakty nie mają żadnego znaczenia, a w przekazie społecznym kreowana jest alternatywna i zarazem mocno subiektywna wizja świata czy danego problemu¹.

Obecność tzw. fake newsów w przestrzeni publicznej nie dotyczy jedynie prostych komunikatów wymienianych między poszczególnymi użytkownikami mediów. Może mieć o wiele poważniejsze konsekwencje, aż po zagrożenie bezpieczeństwa narodowego w sytuacjach kryzysów. Przykładem mogą być diametralnie różne informacje przekazywane podczas epidemii COVID-19 przez całe rzesze specjalistów, wynajętych na usługi mediów bądź zarządzających pań-

¹ Por. P. Pawelczyk, J. Jakubowski, *Postprawda i nowe media. Czy potrzebujemy postprawdy?*, „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne” 2017, nr 1, 197–212.

stwem. Skutki takiej sytuacji mają zasięg globalny, a brak przejrzystości i dobrej woli w poszukiwaniu prawdy powoduje, że na całym świecie zdania dotyczące źródeł koronawirusa, jego realnego zagrożenia i środków koniecznej ochrony są skrajnie odmienne². Jeszcze donioślejsze problemy z dezinformacją można zaobserwować w relacjach geopolitycznych, w których kłamstwo podawane celowo i manipulacja wiadomościami stały się jednym z głównych oręży w walce między państwami o różnych interesach. Świadectwem tego mogą być całe oddziały wojskowe powołane do służby na rzecz oddziaływania nieprawdą na terenie wroga poprzez kreowanie pożądanego przez siebie wizji świata w mediach i ustach przekupionych polityków³.

Taka sytuacja powoduje wzrost dystansu do prawdy jako obiektywnej i cenionej wartości w umysłach kolejnych pokoleń żyjących współcześnie. Nawet osoby wysoko sytuowane i wykonujące zawody publicznego zaufania nie stronią od fałszywego przekazu. Mimo tego, całymi latami pełnią ważne stanowiska, a wypowiedzaną nieprawdę często tłumaczą pozornie zgrabnymi zabiegami retorycznymi. Ta sytuacja jest obecna nie tylko w systemach przyjmujących kłamstwo jako zwyczajny element funkcjonowania, takich jak komunizm czy nazizm, ale dotyczy też powszechnie szanowanej demokracji. Z założenia miała ona służyć przejrzystości i możliwości dzielenia odpowiedzialności za państwo przez cały naród, jednak przemiany ostatnich dekad uczyniły z niej, w odbiorze wielu osób, synonim zorganizowanego kłamstwa⁴. U podstaw opisanych zjawisk stoi konsumpcjonizm, czyli chęć ciągłego podnoszenia jakości życia, bez umiaru w jakiegokolwiek dziedzinie. Takie oczekiwania generują przestrzeń do nadużyć w dziedzinie przekazywania informacji, celem osiągnięcia korzyści związanych z finansami i władzą⁵.

Innym ze zjawisk obrazujących powszechną obecność kłamstwa lub przynajmniej manipulacji faktami jest potężna gałąź przemysłu usługowego kreują-

² Por. K. Mrocza, *Fake newsy jako nowa kategoria zagrożenia systemu bezpieczeństwa ekonomicznego państwa w dobie kryzysu epidemicznego*, „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego” R. 14, 2022, nr 26, s. 86–127.

³ Por. J. Mazur, *Informacja i dezinformacja w przestrzeni publicznej. Wprowadzenie do problematyki*, „Przestrzeń Społeczna” 2021, nr 1, s. 69–95.

⁴ Por. M. Wojniak, *Kłamstwo w przestrzeni publicznej. Polityka, nauka, sztuka*, „Facta Simondis” R. 8, 2015, nr 1, s. 235–251.

⁵ Por. G. Wąchoł, *Wartości duchowe jako odpowiedź na zjawisko konsumpcjonizmu*, w: *Człowiek w relacji do... Rozważania o człowieku jako istocie relacyjnej*, red. G. Wąchoł, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2020, s. 87–101.

ca wizerunek według oczekiwań i potrzeb klienta. Firmy piarowskie (ang. *public relations* zapisywane w skrócie: PR) za potężne pieniądze dbają o utrzymywanie korzystnych relacji ze środowiskiem współpracy wewnątrz zespołu pracowników, jak i pomiędzy różnymi przedsiębiorstwami. W ich działanie niekiedy wpisany jest nie tylko realny rozwój pozytywnych cech, ale również działanie mające na celu upiększyć rzeczywistość i przygotować ludzi biznesu do korzystnego zaprezentowania siebie pomimo istotnych wad, a często wbrew obiektywnej prawdzie. Jeszcze bardziej przyziemnym przejawem rozpowszechnionego kłamstwa jest przemysł reklamowy wmawiający każdemu, że koniecznie potrzebuje danego produktu i że jest on o wiele lepszy niż setki innych proponowanych przez konkurencję⁶.

Sztuczne kreowanie wizerunku odbywa się nie tylko w przestrzeni biznesu, gdzie wykorzystuje się go do pozyskania kolejnych klientów, a co za tym idzie wielkich środków finansowych. Dotyczy ono też miliardów zwyczajnych ludzi na całym świecie, którzy wykorzystują w tym celu media społecznościowe. W nich można łatwo zareklamować siebie, poprawić swój wygląd, pokazać odwiedzone miejsca i nabyte luksusowe towary. Swobodny dostęp do tego rodzaju portali, ich powszechność i prostota obsługi sprawiają, że kolejne pokolenia ludzi (także tych, którzy poznali komputery i smartfony już w dojrzałym wieku) bardzo łatwo i niekiedy nieświadomie współtworzą ogólną propagandę promującą fałszywy obraz życia na wysokim poziomie. Badania wyraźnie pokazują, że portale społecznościowe są w dużej mierze odpowiedzialne za przekaz fałszywych treści, a ich użytkownicy postrzegają to za podstawowy problem związany z obecnością w tego rodzaju serwisach internetowych⁷. Wymownym przykładem tego, jak mocno media mogą być odpowiedzialne za negatywny obraz siebie i świata, jest sytuacja na Fidżi, gdzie po wprowadzeniu telewizji w latach 90 gwałtownie wzrosła liczba przypadków zaburzeń odżywiania wśród miejscowych kobiet. Dostęp do produktów zachodniej kultury z czasem zmienił wśród

⁶ Por. D. Tworzydło, *Public relations w polityce. Korzyści wynikające z procesu budowania relacji oraz błędy w interpretacji definicji*, „Polityka i Społeczeństwo” R. 11, 2013, nr 1, s. 26–39.

⁷ Por. K. Sigda, *Portale społecznościowe – wpływ na dzieci i młodzież*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji”, 2018, nr 1, s. 62–72; J. Musiał, *Rozwój serwisów społecznościowych i ich wpływ na teraźniejszego obywatela internetowego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2011, nr 565, „Studia Informatica” 2011, nr 28, s. 311–320.

tamtejszej ludności koncepcję idealnego obrazu własnego ciała, który wcześniej był obecny przez setki lat⁸.

Można się zastanawiać, dlaczego kłamstwo, chociaż powszechnie uważane za złe, a w największych religiach świata wpisywane w katalog najpoważniejszych grzechów, stało się tak powszechne i akceptowane. Jako ludzkość XXI wieku już od kilku pokoleń dorastamy i żyjemy w atmosferze przyzwolenia na kłamstwo i przyzwyczailiśmy się do niego mimo ogólnego przekonania o jego negatywnym oddziaływaniu. Badania wykazują, że stosunkowo łatwo powielamy przykłady innych, modelując w naszej psychice wewnętrzne reprezentacje cudzych postaw i przyjmując je jako swoje. Proces ten odbywa się tym szybciej i łatwiej, im wcześniej w swoim rozwoju człowiek jest poddany modelowaniu⁹. Oprócz tego człowiek wybiera celowo nieprawdę ze względu na korzyści, jakie może dzięki temu wyborowi osiągnąć. Są one dość oczywiste, a można do nich zaliczyć zysk ekonomiczny, poszerzenie wpływów i władzy (do dzisiaj nikt nie rozwiązał starego już dylematu podającego w wątpliwość, czy ludzie chcą się bogacić, aby rządzić innymi, czy raczej zarządzać, by stawać się bogatszymi), a w mniejszej perspektywie poprawienie sobie nastroju. Zaburzenia nastroju są dzisiaj najczęściej diagnozowanymi zaburzeniami o charakterze psychicznym, zatem nawet tak prosty zabieg jak podanie fałszywej informacji stawiającej człowieka w lepszym świetle może w pewnym zakresie stanowić czynnik ochronny¹⁰.

Można zauważyć, że takie podejście do nieprawdy i kłamstwa koreluje z odejściem od wartości metafizycznych. Skoro całe rzesze ludzi skupiają się jedynie na wartościach hedonistycznych, najczęściej materialnych lub zmysłowych, i przyjmują za wyznacznik ostatecznego sposobu poznawania świata paradygmat empiryczny, to nic nie stoi na przeszkodzie, aby dla dobra tych wartości popaść w zakłamanie. Coraz częściej przedstawiciele takiego stylu życia nie dostrzegają jego konsekwencji w wymiarze duchowym, a tym bardziej wiecznym.

Poszukując zadowolenia z życia drogą nieprawdy, ludzkość popada w jeszcze większą dezintegrację wewnętrzną, poczucie niepewności, pogłębia wyrzuty

⁸ Por. A. E. Becker, *Television, disordered eating, and young women in Fiji: negotiating body image and identity during rapid social change*, „Culture, Medicine, and Psychiatry” 2004, t. 28, nr 4, s. 533–559.

⁹ Por. A. M. Basak, *Wpływ rodziny na kształtowanie postaw prospołecznych dzieci*, „Pedagogika Rodziny” 2013, t. 3, nr 3, s. 147–161.

¹⁰ Por. M. Michalska-Leśniewicz, W. Gruszczyński, *Czynniki psychologiczne w depresji*, „Psychiatria” 2010, t. 7, nr 3, s. 95–103.

sumienia i jednocześnie niszczy autorytety, gdyż każdemu można z łatwością przypisać negatywne, nieprawdziwe cechy. Życie w świecie postprawdy stało się jedną z przyczyn pogarszania się kondycji moralnej współczesnej cywilizacji. Dalszą konsekwencją odejścia od prawdy jest zanik obiektywnych i oczywistych do tej pory wartości. Należy do nich choćby ochrona życia ludzkiego – obecnie dyskutuje się nad jego wartością, a myśliciele tacy jak Peter Singer czy Richard Dawkins przekonują, że nie w każdym przypadku ma ono równą wartość i należy je pielęgnować¹¹. Do innych przejawów zacierania prawd należą: degradowanie związku kobiety i mężczyzny jako jedynej i naturalnej formy małżeństwa, subiektywne rozumienie wykroczeń, a w kontekście religijnym grzechu, dowolność wyrażania opinii właściwie na każdy temat, czyli tzw. prawo do własnego zdania, a nawet dewaluacja szeroko rozumianej sztuki¹². W ten sposób realizuje się na naszych oczach gigantyczny paradoks, który polega na tym, że chcąc poznać dogłębnie świat za pomocą zmysłów i zamienić wiarę na wiedzę, człowiek odwrócił się od tajemnicy życia w niepewności, a obiektywną prawdę zamienił na wszechobecne kłamstwo.

Podstawy istnienia prawdy obiektywnej

U podstaw opisanych powyżej zjawisk charakterystycznych dla współczesnej kultury stoi między innymi relatywizm, czyli ogólna postawa przyjmująca równorzędność różnych, czasem nawet skrajnie odrębnych poglądów, wobec tego samego przedmiotu. Oczywiście istnieją sytuacje, w których różne poglądy nie stanowią większego problemu. Najczęściej dotyczy to niektórych wartościami estetycznych czy prywatnych, niewpływających w znacznym stopniu na innych. Jednak o wiele bardziej problematyczne stają się spotkania różnych zdań i opinii w sprawach kluczowych, dotyczących podstaw ludzkiego bytu, tego co naprawdę jest piękne i wartościowe, co przynosi dobro nie tylko dla jednostki podejmującej aktywność, ale również dla jej otoczenia. Często przywołuje się w takich dyskusjach słynne rzymskie przysłowie: *de gustibus non est disputandum* (pol. o gustach się nie dyskutuje), które ma być usprawiedliwieniem dla

¹¹ Por. U. Zarosa, *Status moralny zwierząt a dwa rodzaje potencjalności*, „Analiza i Egzystencja” 2013, nr 22, s. 85–96.

¹² Por. Z. Warpechowski, *Sens, znaczenie i wartość sztuki*, „Estetyka i Krytyka” 2011, nr 1 (20), s. 17–27.

odmienności wyboru i wyjścia poza różnego typu kanony, np. sztuki teatralnej, architektury czy literatury, ale także wielu innych. Ta starożytna sentencja nie powstała jednak wcale po to, aby stwarzać szansę dla jednoczesnego propagowania odmienności. Jej pierwotne znaczenie dotyczyło właśnie istnienia pewnych ram gustu, wzorców i kanonu, z którymi się nie dyskutuje. A więc brzydota, zło czy plugastwo pozostają takimi niezależnie od opinii wybierającego je. Dzisiaj ewidentnie jako cywilizacja nastawiona na zysk mamy problem z akceptacją takiej zasady, chcielibyśmy jako istoty rozumne i wolne bezwzględnie kreować swoje życie według własnych, subiektywnych poglądów¹³.

Kultura Zachodu rozwijała się na podstawie syntezy filozofii starożytnych Greków, prawa rzymskiego oraz chrześcijaństwa, które z czasem stało się religią o zasięgu globalnym. Już Protagoras, żyjący prawie pięć wieków przed Chrystusem powiadał, że „lepsze są jedne mniemania od drugich, ale prawdziwsze – wcale nie”¹⁴ oraz, że „co się każdemu wydaje, to też jest”¹⁵. Stronictwo sofistów, do którego należał cytowany myśliciel, jest uważane za jedno z pierwszych powszechnie propagujących relatywizm i subiektywizm poznawczy. Platon, odnosząc się do tych poglądów, podkreślił obiektywne istnienie niektórych różnych od siebie poglądów i pomysłów na życie, ale zaprzeczył, jakoby miały istnieć obok siebie różne prawdy¹⁶. Starożytni Grecy pielęgnujący sztukę teatru szybko zauważyli, że życie jest podobne do gry w spektaklu – można używać maski, będąc jednocześnie kimś innym. Taka postawa prowadzi do zaprogramowanego z góry kłamstwa i ma tak dalekosiężne skutki, że w ich mniemaniu człowiek przestaje być sobą – traci swoją tożsamość i nie wiadomo, kim się staje¹⁷. To właśnie grecki termin *prosopon* (pol. maska) stał się wyjściowym dla określenia, czym jest osoba, a w przekładzie Starego Testamentu na grekę, czyli tzw. Septuagincie, zostało za jego pomocą przetłumaczone pojęcie „twarz Boga”. Takie tłumaczenie wyraźnie odpowiadało teologii Starego Testamentu mówiącej o tym, że Bóg jest źródłem prawdy¹⁸.

¹³ Por. S. Scholz, *De gustibus non est disputandum*, „Czasopismo Techniczne Architektura” R. 104, 2007, z. 6-A, s. 149–151.

¹⁴ Platon, *Teajtet*, tł. W. Witwicki, Antyk, Kęty 2002, s. 129.

¹⁵ Tamże, s. 130.

¹⁶ Por. tamże, s. 122.

¹⁷ Por. A. Siemianowski, *Wokół definicji osoby. Problemy z definicją Boecjusza*, „Studia Teologii Dogmatycznej” 2018, t. 4, s. 68–84.

¹⁸ Por. E. Sienkiewicz, *Zagadnienie prawdy w filozofii*, „Poznańskie Studia Teologiczne” 2006, t. 20, s. 309–325.

Również w rzymskich zasadach prawa można odnaleźć wątki ukazujące nie tylko istnienie obiektywnej prawdy, ale wręcz stawiające ją jako podstawowy warunek rozwoju porządku społecznego. Przy założeniu przeciwnym – o niemożliwości odkrycia obiektywnej prawdy – wszystkie przewody sądowe i decyzje mające służyć dobru publicznemu stają się pozbawione sensu. Nie można przeprowadzić żadnego procesu sądowego, czy uchwalić najlepszej ustawy, jeśli dla każdego dobro jest subiektywną wartością, rozumianą wyłącznie w jego zamkniętym systemie etycznym. Natomiast przekonanie o zdolnościach ludzkiego umysłu do dociekania prawdy daje możliwość negocjowania, poszukiwania i rozstrzygania sporów na podstawie faktów, a nie wyłącznie osobistych przekonań¹⁹.

Prawda jest też jedną z najważniejszych wartości chrześcijańskich. Już najstarsze teksty Starego Testamentu podkreślają konieczność odkrycia prawdy o istnieniu jedyne Boga, który objawia się człowiekowi. Odkrywanie jej wiąże się z byciem człowiekiem mądrym, wybierającym to, co dla niego najlepsze i co daje prawdziwe spełnienie oraz rodzi nadzieję. Człowiek nabiera tej sprawności wraz z wiekiem i doświadczeniem egzystencjalnym, a jednocześnie zauważa, że inne wartości, zwłaszcza przyziemne, są fałszywe w kontekście możliwości realizacji siebie jako osoby ludzkiej²⁰. Hebrajski rzeczownik *emet* oznaczający prawdę pochodzi od innego terminu – *aman*, co dosłownie oznacza siłę, bycie mocnym, godnym zaufania i wypróbowanym. Te pozytywne cechy utożsamiano właśnie z przyłgnięciem do prawdy, a osoba, która od niej stroni, nie tylko zatracą własną tożsamość, ale jest również niestabilna i niegodna zaufania. Stary Testament podkreśla, że ostatecznie prawdziwe są tylko słowa Boga, gdyż ludzkie słowo bywa zawodne. Ono wyraża się także w przymierzu, a więc obietnicy realizowanej nie ze względu na wartość transakcji między Bogiem a ludźmi (np. transakcji moralnej), ale ze względu na samego Boga. On nie może zaprzecić się samego siebie, o czym przypomni Paweł Apostoł w Drugim Liście do Tymoteusza (2 Tm 2, 13). Wybór prawdy objawionej przez Boga pozwala także na stopniowe poznawanie tajemnicy związanej z Jego planami, ale też na odpowiedzi

¹⁹ Por. M. Grzeszczuk, *Zasada prawdy obiektywnej jako zasada stosowania prawa*, „Studia Iuridica Lublinensia” 2016, t. 25, nr 1, s. 269–290.

²⁰ Por. Ł. Florczyk, P. Brudek, S. Steuden, *Mądrość jako przymiot starości. Perspektywa biblijna*, „Forum Teologiczne” 2016, t. 17, s. 55–71.

na najbardziej podstawowe pytania ludzkości o sens i cel istnienia ziemskiego (por. Mdr 6, 22; Tb 12, 11).

Wreszcie w Nowym Testamencie sam Jezus nazywa siebie Prawdą, która staje się drogą i prowadzi do życia²¹. Utożsamiając siebie z Synem Bożym, potwierdza dane pochodzące ze Starego Testamentu o tym, że źródłem prawdy jest sam Bóg. Poznanie prawdy jest procesem i sposobem na wyzwolenie siebie. Wolności nie otrzymuje się przez jakieś punktowe wydarzenie, ale dociera się do niej poprzez prawdę. Trudno nie oprzeć się wrażeniu, że taka koncepcja stoi w sprzeczności z postulatami współczesnej kultury ubóstwiającej wolność jako podstawową cechę ludzi, ale jednocześnie promującą fałsz i kłamstwo nawet w oficjalnym przekazie społecznym²². Oprócz prawdy objawionej i zakorzenionej w Bogu pojawiają się też zwroty dotyczące szczerości i prawdomówności jako podstawowych postaw mających charakteryzować chrześcijan. Paweł Apostoł, pisząc o konieczności życia w prawdzie, posługuje się greckim terminem *aletheia*, odnoszącym się w pierwszej kolejności do aktywności człowieka w społeczeństwie²³.

W dalszej refleksji chrześcijańskiej nad prawdą ważnego rozróżnienia dokonał Augustyn z Hippony, który wyróżnił prawdę bytową i teoriopoznawczą. Pierwsza definiuje człowieka jako osobę rozumną, pełną godności i powołaną do życia na obraz Boga, a druga jest związana z poznawaniem świata i dokonywaniem refleksji o nim. Prawda bytowa jest wieczna i niezmienna, a teoriopoznawcza może ulegać zmianom wraz z rozwojem wiedzy. W podobnym duchu wypowiadał się Tomasz z Akwinu, który potwierdził istnienie obiektywnej prawdy zwłaszcza o człowieku jako bycie cielesno-duchowym oraz zauważył wielką złożoność bytów we wszechświecie, co generuje złożoność prawdy o nich. Jednak każda ich przypadłość jest możliwa do stopniowego poznania²⁴.

Późniejsze idee chrześcijańskie potwierdziły wnioski wyniesione z Pisma Świętego i dorobku największych myślicieli o Bogu jako źródle obiektywnej i wiecznej prawdy. Źródło prawdy nie leży zatem w człowieku, jak chciał Kar-

²¹ Por. X. Léon-Dufour, *Słownik teologii biblijnej*, tł. K. Romaniuk, Pallottinum, Poznań 1994, s. 763–764.

²² Por. A. Kubiś, „Poznanie prawdę, a prawda was wyzwoli”. *Związek między Janowymi koncepcjami prawdy i wolności w świetle J 8, 31–36*, w: *Prawda was wyzwoli*, red. A. Paciorek, A. Tronina, P. Łabuda, *Scripturae Lumen*, t. 4, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 2012, s. 59–85.

²³ Por. X. Léon-Dufour, *Słownik...*, dz. cyt., s. 765.

²⁴ Por. E. Sienkiewicz, *Zagadnienie...*, dz. cyt., s. 309–325.

też jesusz czy jego oświeceniowi następcy. Spośród nich chyba największym relatywistą był Kierkegaard, który stwierdził, że nawet jeśli istnieje obiektywna prawda, to nie warto się nią zajmować²⁵. Chrześcijaństwo potwierdza w swojej koncepcji istnienie prawdy obiektywnej, a do jej poznania potrzebny jest kontakt z Bogiem. Im ten kontakt jest silniejszy, tym bliżej prawdy znajduje się człowiek. We współczesnej teologii ważny wkład w dyskusję o prawdzie wniósł Benedykt XVI, analizując zmiany, jakie się dokonywały również na gruncie Kościoła w obszarze coraz bardziej subiektywnej analizy sumienia i relatywizowania odpowiedzialności moralnej za niektóre czyny. Podkreślił, że istnieją prawdy oczywiste, co do których nie można w żadnych warunkach dyskutować ani ich podważać. Należy do nich prawda o godności życia ludzkiego na każdym jego etapie – od poczęcia do naturalnej śmierci, prawda o tradycyjnym modelu rodziny oraz prawie rodziców do wychowywania swoich dzieci²⁶.

Formacja duchowa jako czynnik wychowujący do prawdy

Pojęcie duchowości w ostatnich latach zostało nieco zrehabilitowane w obrębie nauk społecznych i humanistycznych. Okres oświecenia wraz ze swoją spuścizną, w którą wpisuje się przede wszystkim empiryzm, spowodował odejście od myślenia o duchowości na kilka kolejnych wieków. Obecnie dyscypliny zajmujące się badaniem człowieka, zwłaszcza psychologia, coraz częściej dostrzegają wartość duchowości jako istotnego wymiaru ludzkiej egzystencji. Wiele koncepcji uwzględnia duchowy wymiar ludzkiego dobrostanu lub zdrowia, chociaż nadal istnieje pewien dystans w definiowaniu duchowości. Prawdopodobnie wynika to z chęci odcięcia się dyscyplin naukowych od konkretnego wyznania religijnego²⁷. Liczne badania pokazują, że wymiar duchowy pozytywnie wpływa na procesy terapeutyczne wielu zaburzeń, a uwzględnienie

²⁵ Por. K. Krawerenda-Wajda *Prawda jako subiektywność czy subiektywność prawdy? Problem poznania w filozofii Duńczyka*, „Logos i Ethos” 2017, t. 44, nr 1, s. 159–182.

²⁶ Por. Benedykt XVI, *W obronie chrześcijańskiego dziedzictwa Europy*. Przemówienie do uczestników kongresu zorganizowanego przez Europejską Partię Ludową (30.03.2006), https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/przemowienia/europlud_30032006.html [dostęp: 4.05.2023].

²⁷ Por. I. Heszen-Celińska, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020, s. 43–46.

religijności u pacjenta przez terapeutę zwiększa pozytywne efekty wzajemnej interakcji²⁸.

Wartości duchowe nierozłącznie wiążą się z moralnością ludzkich postaw, dlatego sama duchowość może służyć jako wymiar człowieka wzmacniający dążenie do prawdy i wychowujący do niej. Jak wykazano wcześniej, to między innymi chrześcijańska refleksja daje podstawy do dowodzenia istnienia prawdy obiektywnej, stąd tak ważna jest jej rola w wychowywaniu do życia w prawdzie i przypominania o jej obecności. Podstawową duchową przestrzenią oceniającą ludzkie zachowania w moralnych kategoriach dobra i zła jest sumienie. Pozostaje ono wewnętrznym głosem określanym przez *Katechizm Kościoła katolickiego* jako „ośrodek i sanktuarium człowieka, gdzie przebywa on sam z Bogiem”²⁹. Jan Paweł II podkreśla, że oprócz samej możliwości osądzania ludzkich czynów sumienie upodabnia człowieka do Boga. Dzięki związkowi ze Stwórcą, jaki dokonuje się za pośrednictwem sumienia, człowiekowi nadana zostaje godność³⁰. Dla każdego człowieka, nawet niezwiązanego bezpośrednio z wiarą, sumienie może być wewnętrznym sądem zdolnym do oceny postawy własnej i innych w celu uwypuklenia prawdy – wartości niezbędnej do integracji wewnętrznej oraz służącej dobrym relacjom społecznym.

Sumienie, chociaż jest łącznikiem z przestrzenią sacrum będącą źródłem prawdy, może dokonywać omylnych sądów. W środowiskach przepełnionych grzechem, gdzie dominuje fałsz, a wpływowe instytucje czy poszczególne osoby zabiegają o zatarcie prawdy, refleksja o niej może być trudna i niekiedy wręcz niedostępna nawet dla ludzi wychowanych w wierze chrześcijańskiej. Przypomniał o tym papież Franciszek w adhortacji *Amoris laetitia* w kontekście rozważania grzechów związanych z życiem w sytuacjach nieregularnych. Podkreślił jednocześnie, że sumienie – chociaż pozostaje głosem Boga przemawiającym przez człowieka – musi być nieustannie formowane, aby nie zostało zagłuszone przez emocjonalne porywy serca dalekie od prawdy. Młode pokolenie powinno być wychowywane do dobrych nawyków, aby w każdej sytuacji potrafiło doko-

²⁸ Por. L. R. Propst i in., *Comparative efficacy of religious and non-religious cognitive-behavior therapy for the treatment of clinical depression in religious individuals*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 1992, t. 60, nr 1, s. 94–103; I. J. Pietkiewicz i in., *Beyond dissociative disorders: A qualitative study of Polish catholic women reporting demonic possession*, „European Journal of Trauma & Dissociation” 2021, t. 5, nr 4, artykuł 100 204.

²⁹ Por. *Katechizm Kościoła katolickiego*, 1776.

³⁰ Por. Jan Paweł II, *Dominum et vivificantem*, 43.

nywać słusznych wyborów na podstawie sumienia jako instancji łączącej z Bogiem i upodabiającą nas do Niego³¹.

Formacja sumienia dokonuje się przede wszystkim przez dwa obszary pracy duchowej: osobistą refleksję oraz konfrontowanie jego głosu z czynnikami zewnętrznymi. Pierwszy element formacji sprowadza się do osobistego wysiłku duchowego. Mieści się w nim analiza własnych postaw, dzięki której można je oceniać, dokonując swoistego rachunku sumienia. W tym wypadku niekoniecznie musi być on etapem przygotowania do sakramentu pokuty i pojednania, ale zwyczajnym przemyśleniem tego, co udało się człowiekowi osiągnąć pozytywnego, a co było błędem. Niektóre nurty duchowości chrześcijańskiej, jak choćby ignacjański, zalecają tego typu rozeznanie w skróconej formie każdego dnia. Taka praktyka pozwala nie tylko na ocenę moralną własnego postępowania, ale także na odkrywanie osobistego powołania, sensu życia oraz odnalezienie więzi z Bogiem i innymi ludźmi³². Warunkiem dobrego przeżywania takiej formy refleksji nad samym sobą jest poszukiwanie ciszy w codziennym życiu i umiejętność jej przeżywania. W środowiskach mocno zindustrializowanych człowiek ponowoczesny nie jest przyzwyczajony do ciszy, a tym samym nie dostrzega ogromnej szansy refleksji nad samym sobą. Oprócz korzyści duchowych przebywanie w ciszy regeneruje również organizm od strony somatycznej, pozwalając na zwyczajny odpoczynek i odciążenie układu nerwowego oraz innych funkcji somatycznych organizmu³³.

Głębokie zaangażowanie w autorefleksję przeżywaną w milczeniu może prowadzić do kontemplacji, której podstawą jest postawa wyłączności i uważności. Pierwsza z nich polega na wyłączeniu własnej percepcji od analizowania docierających z otoczenia bodźców, a druga jest przeżywana jako głębokie skupienie na wybranym obiekcie. Dla osoby wierzącej może to być fragment Pisma Świętego, Najświętszy Sakrament czy wybrany obszar przestrzeni kojarzący się ze świętością, np. ikona, figura świętego, inny tekst religijny. W ten sposób można odkryć (lub zweryfikować) swoją relację z Bogiem. Kontemplacja została opisana i jest obecna we wszystkich wielkich systemach religijnych, a o jej sku-

³¹ Por. Franciszek *Amoris laetitia*, 39, 263–267.

³² Por. R. Szauer, *Indywidualizacja doświadczenia religijnego w duchowości ignacjańskiej wobec kondycji człowieka ponowoczesnego*, „Humaniora. Czasopismo Internetowe” 2013, nr 2 (2), s. 69–83.

³³ Por. M. Tatar, *Milczenie w życiu duchowym człowieka w hałasie ponowoczesności*, „Symposium” 2019, nr 1 (36), s. 61–81.

teczności świadczy codzienna praktyka wierzących, którzy dzięki niej pogłębiają swoją wiarę i otwierają się na dobro oraz współczesne badania z obszaru psychologii. Wskazują one na znaczną redukcję stresu, regulację emocji, a nawet korzystne mikrozmiany w układzie limbicznym odpowiadającym za przeżywane uczucia³⁴.

Drugim obszarem pracy formującej sumienie jest otwartość na obiektywizowanie głosu, który się w nim pojawia. Konfrontacja z opiniami innych ludzi oraz analiza ich postawy może stwarzać warunki do konstruktywnej krytyki postawy własnej. Ważne jest również zestawianie własnych poglądów i głosu sumienia z obiektywnie istniejącą prawdą. Dla wierzących osób podstawowym punktem odniesienia będzie nauczanie Kościoła prezentujące dane wynikające z Objawienia oraz dalszej refleksji teologiczno-filozoficznej nad nimi. Wówczas człowiek dąży do tego, by odkrywać, na ile sumienie przekazuje rzetelną prawdę, a na ile jest skrzywione w przez pragnienia i przekonania lub wpływ innych idei. Sumienie stanowi wówczas nie tylko jeden z konstytutywnych wymiarów osoby ludzkiej, ale jest też niejako zadaniem do wykonania w ramach osobistego rozwoju. W ten sposób można uniknąć postawy narcystycznej, która może się z czasem przerodzić w błędne przekonanie o absolutnej nieomyślności człowieka i jego sumienia, a więc de facto w ubóstwienie go³⁵.

Powyższe wskazania dotyczą przede wszystkim osób wierzących, ale mogą się też stać wzorem do naśladowania dla wszystkich, również tych, którzy są oddaleni od Boga lub przeżywają głęboki kryzys w relacji do Niego. Chrześcijańska formacja sumienia może stanowić wzór rozwoju moralnego dla każdej osoby. Obserwując zachodzące we współczesnym świecie zjawiska, wśród których coraz mocniej dominuje relatywizm i subiektywizm, zauważalna jest potrzeba refleksji nad możliwościami programowego formowania siebie jako istoty moralnej. Bez osobistej kontemplacji swojego wnętrza oraz bez odniesienia do obiektywnych prawd zawartych w systemach moralnych (jeśli nie religijnych to

³⁴ Por. S. Radoń, *Uważność jako neuro-psycho-biologiczna próba zdefiniowania fenomenu duchowości*, „Studia Religiologica” 2013, t. 46, nr 3, s. 187–191; D. Bazarko i in., *The impact of an innovative Mindfulness-Based Stress Reduction program on the health and well-being of nurses employed in a corporate setting*, „Journal of Workplace Behavioral Health” 2013, t. 28, nr 2, s. 107–133.

³⁵ Por. M. Wolicki, *Wychowanie sumienia jako najistotniejszy element wychowania moralnego*, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 393–405.

np. wywodzących się z prawa naturalnego) nie ma możliwości wychowania do życia w prawdzie³⁶. Oparcie się na trwałych i sprawdzonych wartościach może przygotować kolejne pokolenia do wybierania prawdy i unikania zachowań promujących chaos, kłamstwo i zamęt, tak często obecne w przestrzeni publicznej.

Bibliografia

- Basak A., *Wpływ rodziny na kształtowanie postaw prospołecznych dzieci*, „Pedagogika Rodziny” 2013, t. 3, nr 3, s. 147–161.
- Bazarko D. i in., *The impact of an innovative Mindfulness-Based Stress Reduction Program on the health and well-being of nurses employed in a corporate setting*, „Journal of Workplace Behavioral Health” 2013, t. 28, nr 2, s. 107–133.
- Becker A., *Television, disordered eating, and young women in Fiji: negotiating body image and identity during rapid social change*, „Culture, Medicine, and Psychiatry” 2004, t. 28, nr 4, s. 533–559.
- Benedykt XVI, *W obronie chrześcijańskiego dziedzictwa Europy*. Przemówienie do uczestników kongresu zorganizowanego przez Europejską Partię Ludową (30.03.2006), https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/przemowienia/europlud_30032006.html
- Florczyk Ł., Brudek P., Steuden S., *Mądrość jako przymiot starości. Perspektywa biblijna*, „Forum Teologiczne” 2016, t. 17, s. 55–71.
- Franciszek, *Posynodalna adhortacja apostołska Amoris laetitia o miłości w rodzinie*, Wydawnictwo M, Kraków 2016.
- Grzeszczuk M., *Zasada prawdy obiektywnej jako zasada stosowania prawa*, „Studia Iuridica Lublinensia” 2016, t., 25, nr 1, s. 269–290.
- Heszen-Celińska I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.
- Jan Paweł II, *Encyklika Dominum et vivificantem o Duchu Świętym w życiu Kościoła i świata*, Pallottinum, Poznań 1997.
- Katechizm Kościoła katolickiego*, Pallottinum, Poznań, 2012.
- Kluz M., *Chrześcijańska formacja moralna wzorcem etycznym dla współczesnego człowieka*, „Teologia i Człowiek” 2017, t. 37, nr 1, s. 53–76.
- Krawerenda-Wajda K., *Prawda jako subiektywność czy subiektywność prawdy? Problem poznania w filozofii Duńczyka*, „Logos i Ethos” 2017, t. 44, nr 1, s. 159–182.
- Kubiś A., „Poznanie prawdę, a prawda was wyzwoli”. *Związek między Janowymi koncepcjami prawdy i wolności w świetle J 8, 31–36*, w: *Prawda was wyzwoli*, red. A. Pa-

³⁶ Por. M. Kluz, *Chrześcijańska formacja moralna wzorcem etycznym dla współczesnego człowieka*, „Teologia i Człowiek” 2017, t. 37, nr 1, s. 53–76.

- ciorek, A. Tronina, P. Łabuda, *Scriptula Lumen*, t. 4, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 2012, s. 59–85.
- Léon-Dufour X., *Słownik teologii biblijnej*, tł. K. Romaniuk, Pallottinum, Poznań 1994.
- Mazur J., *Informacja i dezinformacja w przestrzeni publicznej. Wprowadzenie do problematyki*, „Przestrzeń Społeczna” 2021, nr 1, s. 69–95.
- Michalska-Leśniewicz M., Gruszczyński W., *Czynniki psychologiczne w depresji*, „Psychiatria” 2010, t. 7, nr 3, s. 95–103.
- Mroccka K., *Fake newsy jako nowa kategoria zagrożenia systemu bezpieczeństwa ekonomicznego państwa w dobie kryzysu epidemicznego*, „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego” R. 14, 2022, nr 26, s. 86–127.
- Musiał J., *Rozwój serwisów społecznościowych i ich wpływ na terażniejszego obywatela internetowego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2011, nr 565, „Studia Informatica” 2011, nr 28, s. 311–320.
- Pawelczyk P., Jakubowski J., *Postprawda i nowe media. Czy potrzebujemy postprawdy?*, „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne” 2017, nr 1, s. 212–197.
- Pietkiewicz I. J. i in., *Beyond dissociative disorders: A qualitative study of Polish catholic women reporting demonic possession*, „European Journal of Trauma & Dissociation” 2021, t. 5, nr 4, artykuł 100 204.
- Platon, *Teajtet*, tł. W. Witwicki, Antyk, Kęty 2002.
- Propst L. R. i in., *Comparative efficacy of religious and non-religious cognitive-behavior therapy for the treatment of clinical depression in religious individuals*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 1992, t. 60, nr 1, s. 94–103.
- Radoń S., *Uważność jako neuro-psycho-biologiczna próba zdefiniowania fenomenu duchowości*, „Studia Religiołoga” 2013, t. 46, nr 3, s. 187–191.
- Scholz S., *De gustibus non est disputandum*, „Czasopismo Techniczne. Architektura”, R. 104, 2007, z. 6-A, s. 149–151.
- Siemianowski A., *Wokół definicji osoby. Problemy z definicją Boecjusza*. „Studia Teologii Dogmatycznej” 2018, t. 4, s. 68–84.
- Sienkiewicz E., *Zagadnienie prawdy w filozofii*, „Poznańskie Studia Teologiczne” 2006, t. 20, s. 309–325.
- Sigda K., *Portale społecznościowe – wpływ na dzieci i młodzież*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 2018, nr 1, s. 62–72.
- Szauer R., *Indywidualizacja doświadczenia religijnego w duchowości ignacjańskiej wobec kondycji człowieka ponowoczesnego*, „Humaniora. Czasopismo internetowe” 2013, nr 2 (2), s. 69–83.
- Tatar M., *Milczenie w życiu duchowym człowieka w hałasie ponowoczesności*, „Symposium” 2019, nr 1 (36) s. 61–81.
- Tworzydło D., *Public relations w polityce. Korzyści wynikające z procesu budowania relacji oraz błędy w interpretacji definicji*, „Polityka i Społeczeństwo” R. 11, 2013, nr 1, s. 26–39.
- Warpechowski Z., *Sens, znaczenie i wartość sztuki*, „Estetyka i Krytyka” 2011, nr 1 (20), s. 17–27.

- Wąchol G., *Wartości duchowe jako odpowiedź na zjawisko konsumpcjonizmu*, w: *Człowiek w relacji do... Rozważania o człowieku jako istocie relacyjnej*, red. G. Wąchol, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2020, s. 87–101.
- Wojniak M., *Kłamstwo w przestrzeni publicznej. Polityka, nauka, sztuka*, „Facta Simoniadis” R. 8, 2015, nr 1, s. 235–251.
- Wolicki M., *Wychowanie sumienia jako najistotniejszy element wychowania moralnego*, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 393–405.
- Zarosa U., *Status moralny zwierząt a dwa rodzaje potencjalności*, „Analiza i Egzystencja” 2013, nr 22, s. 85–96.

Streszczenie: Artykuł łączy w sobie wiedzę z teologii, filozofii i psychologii. Ukazuje wychowanie duchowe jako czynnik umożliwiający kształtowanie młodych ludzi do życia w prawdzie i przyjmowania istnienia prawdy obiektywnej. Zagadnienia te stają się bardzo ważne dla funkcjonowania we współczesnym świecie, który coraz częściej i w coraz szerszym zakresie promuje kulturę kłamstwa, co ma negatywne konsekwencje w życiu indywidualnym i społecznym. Tradycyjne wartości chrześcijańskie zakładają istnienie obiektywnej prawdy, a wychowanie duchowe może stać się drogą do umiejętnego wyboru prawdy oraz promowania jej w środowisku życia.

Słowa kluczowe: prawda, kłamstwo, kultura, wychowanie duchowe, chrześcijaństwo

Spiritual education for truth in a culture of lies

The article combines knowledge from theology, philosophy and psychology. It shows spiritual education as a factor that enables shaping young people to live in truth and to accept the existence of objective truth. These issues are becoming very important for functioning in the modern world, which more and more often and to a wider extent promotes the culture of lies, which has negative consequences in individual and social life. Traditional Christian values postulate the existence of objective truth, and spiritual education can become a way to skillfully choose the truth and promote it in the living environment.

Keywords: truth, lie, culture, spiritual education, Christianity

Władysław Maśior

Towarzystwo nauczycielom i dyrektorom szkoły w realizacji zadań na rzecz doskonalenia i rozwoju

Wprowadzenie

W systemie doskonalenia zawodowego nauczycieli, podobnie jak w całej edukacji, zachodzą nieustanne zmiany. Podobnie sposób jego postrzegania przez samych nauczycieli także nie jest stały i w dużej mierze zależy od stopnia znajomości zadań stawianych przed tym systemem. Zmiany w systemie doskonalenia i jego zdystansowanie wobec reszty edukacji spowodowały, że nie dość powszechnie są uświadamiane jego możliwości i sposoby współdziałania ze szkołami/placówkami, a co za tym idzie – nie dość efektywnie są one wykorzystywane w codziennej praktyce nauczyciela i dyrektora. Obecne rozwiązania prawne i organizacyjne, choć niedoskonałe, otwierają jednak przed nauczycielem indywidualnie, a także przed szkołą/placówką jako instytucją, spore możliwości wykorzystania potencjału systemu doskonalenia w realizacji ich własnych zadań.

Mówiąc o działaniach doskonalących, używa się zwykle słów „wspieranie” lub „wspomaganie”, które mogą mieć wydźwięk pejoratywny. Z tego powodu w tytule artykułu używam słowa „towarzystwo”, które – w moim przekonaniu – lepiej oddaje rolę doskonalenia i wpisuje je w system edukacji, a nie stawia

obok niego. Takie spojrzenie wzmacnia też główne przesłanie niniejszego artykułu – pragnę wskazać na te miejsca, w których widać spójność zadań szkół/placówek i instytucji doskonalących.

Podstawy prawne i struktura systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli

Podstawą prawną działania systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli jest zapis w ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe¹, która w ustępach 1 i 4 artykułu 183 stanowi odpowiednio:

1. W celu doskonalenia zawodowego nauczycieli mogą być tworzone placówki doskonalenia nauczycieli, zwane dalej „placówkami doskonalenia”, [...]

4. Doskonalenie zawodowe nauczycieli prowadzą również nauczyciele, którym powierzono zadania doradców metodycznych.

Ponadto rozporządzenie² wykonawcze do powyższej ustawy, które jest zasadniczym aktem prawnym tego szeregu opisującym system doskonalenia, w paragrafie 23 ust. 1, rozszerza katalog instytucji mogących prowadzić wybrane formy doskonalenia:

Uczelnie oraz inne jednostki, których zadania statutowe obejmują doskonalenie zawodowe nauczycieli, mogą prowadzić doskonalenie w formach seminariów, konferencji, wykładów, warsztatów i szkoleń. W przypadku uczelni doskonalenie zawodowe nauczycieli może być prowadzone także w formie studiów podyplomowych.

Spośród „innych jednostek” należy wskazać szczególnie biblioteki pedagogiczne i poradnie psychologiczno-pedagogiczne, których zadania w zakresie wspierania szkół i placówek zostały określone dokładnie w odpowiednich rozporządzeniach³. Stanowią one zatem, wraz z placówkami doskonalenia, naj-

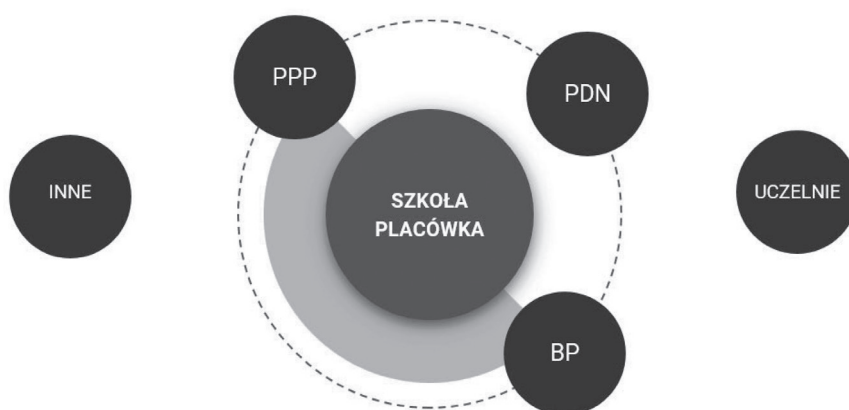
¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tekst jednolity Dz.U. z 2023 r. poz. 900).

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2019 r. poz. 1045 ze zm.).

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 199 ze zm.); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 369).

ważniejsze składniki systemu. Wdrażana od około dziesięciu lat koncepcja systemowego wspomaganie szkoły/placówki jest oparta na wyżej wymienionej triadzie⁴. Idea ta nie przetrwała w swojej pierwotnej formie – zamiar stworzenia sieci powiatowych zespołów placówek się nie powiódł jako rozwiązanie powszechnie obowiązujące. Jednak składowe systemy istnieją i działają, samodzielnie lub we współpracy, i mogą towarzyszyć szkołom/placówkom w realizacji ich zadań edukacyjnych w bardzo szerokim zakresie tematów i form działania (zob. rysunek 1).

Rys. 1. Podmioty wspomagające szkołę/placówkę



Źródło: opracowanie własne.

Warto w tym miejscu wspomnieć jeszcze o zapisach prawnych zobowiązujących nauczycieli do doskonalenia zawodowego. Ustawodawca mówi o tym w art. 6 ust. 3a ustawy Karta Nauczyciela⁵: „Nauczyciel obowiązany jest doskonalić się zawodowo, zgodnie z potrzebami szkoły”.

W art. 42 ust. 2 pkt 3 ustawy Karta Nauczyciela wskazuje natomiast, że:

W ramach czasu pracy [...] oraz ustalonego wynagrodzenia nauczyciel obowiązany jest realizować zajęcia i czynności związane z przygotowaniem się do zajęć, samokształceniem i doskonaleniem zawodowym.

⁴ Nowy system doskonalenia nauczycieli. *Wspomaganie pracy szkoły*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.

⁵ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (tekst jednolity Dz.U. z 2023 r. poz. 984).

Należy zwrócić uwagę, że obowiązkowe doskonalenie zawodowe nauczyciela, a także jego finansowanie, zostały mocno powiązane z potrzebami szkoły lub placówki, w której jest on zatrudniony, co podkreśla założenie systemowości takich działań. Nie oznacza to, że nauczyciel nie może sam decydować o kierunkach i sposobach doskonalenia zawodowego, ale optymalną – przynajmniej w teorii – praktyką jest skorelowanie tego doskonalenia z działaniami szkoły/placówki.

W dalszej części tekstu staram się pokazać, w jaki sposób system doskonalenia (a w szczególności placówki doskonalenia nauczycieli – PDN) może towarzyszyć nauczycielowi i dyrektorowi w ich pracy, stanowić element tej pracy, a nie coś obocznego, nie zawsze uważanego za potrzebne.

Charakterystyka działania placówki doskonalenia

Wcześniej jednak warto opisać zasady funkcjonowania PDN. Zacząć wypada od wymienienia i scharakteryzowania rodzajów stanowisk pracowników merytorycznych zatrudnionych w tych placówkach, są to:

- nauczyciele-konsultanci,
- nauczyciele-doradcy metodyczni,
- specjaliści niebędący nauczycielami.

Nauczyciel-konsultant jest zatrudniony przez dyrektora placówki na mocy jego autonomicznej decyzji (oczywiście na podstawie arkusza organizacyjnego zatwierdzonego przez organ prowadzący) i wykonuje wszystkie zadania przypisane PDN.

Nauczyciel-doradca metodyczny jest nauczycielem czynnym zawodowo, pracującym w szkole/placówce innej niż PDN, a w PDN jest zatrudniony dodatkowo, na podstawie decyzji kuratora oświaty, który powierza doradcy zadania, w szczególności określając przedmiot/specjalność, obszar działania, etap edukacji. Zadania nauczyciela-doradcy są zbieżne z zadaniami nauczyciela-konsultanta, z tym że zakłada się bezpośrednie wykorzystanie przez niego w kontakcie z nauczycielami swojego warsztatu pracy (np. lekcje otwarte) oraz działania blisko miejsca pracy nauczycieli (np. obserwacje lekcji).

Specjaliści niebędący nauczycielami są osobami niemającymi statusu nauczyciela, ale ze względu na swoje wykształcenie wspierającymi bezpośrednio

działania szkół/placówek (np. informatyk, psycholog, lektor języka obcego) i realizującymi w PDN jej zadania statutowe.

Zadania PDN opisane zostały w rozporządzeniu w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli i są one zróżnicowane ze względu na rodzaj placówki (ogólnokrajowe, resortowe, samorządowe, niepubliczne).

W tym artykule skupimy się na placówkach prowadzonych przez samorząd (województwo, powiat, gmina), które bezpośrednio wspierają szkoły/placówki.

Obowiązkowe zadania samorządowych PDN wymienia paragraf 18 rozporządzenia w sprawie placówek doskonalenia:

1. Do obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia prowadzonych przez samorząd województwa, powiat lub gminę należy organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie:

- 1) wynikającym z kierunków polityki oświatowej oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty;
- 2) wymagań stawianych wobec szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej, zgodnie z przepisami w sprawie nadzoru pedagogicznego;
- 3) realizacji podstaw programowych, w tym opracowywania programów nauczania;
- 4) diagnozowania potrzeb uczniów oraz dostosowywania procesu kształcenia i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiednio do zdiagnozowanych potrzeb;
- 5) przygotowania do analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego, wyników egzaminu ósmoklasisty, egzaminu maturalnego, egzaminu zawodowego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz korzystania z nich w celu doskonalenia pracy nauczycieli;
- 6) potrzeb zdiagnozowanych na podstawie analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego oraz wyników egzaminu ósmoklasisty, egzaminu maturalnego, egzaminu zawodowego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie.

Zacytowane zapisy pokazują dużą różnorodność tematyczną. Warto skonfrontować je z treścią innego dokumentu – rozporządzenia w sprawie wymagań wobec szkół i placówek⁶. Poniżej przytaczam fragment zawierający wymagania

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (tekst jednolity Dz.U. z 2017 r. poz. 2198).

wobec najpowszechniejszych typów szkół i placówek tj.: szkół podstawowych, ponadpodstawowych, szkół artystycznych, placówek kształcenia ustawicznego oraz centrów kształcenia zawodowego (wyłuszczone punkty wprost korespondują z zadaniami PDN):

1. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.
2. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej.
3. Uczniowie są aktywni.
4. Kształtowane są postawy i respektowane normy społeczne.
5. Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji.
6. Rodzice są partnerami szkoły lub placówki.
7. Szkoła lub placówka współpracuje ze środowiskiem lokalnym na rzecz wzajemnego rozwoju.
8. Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników egzaminu ósmoklasisty, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodzie, egzaminu zawodowego oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych.
9. Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi.

Punkt 9. odnosi się do zapisów paragrafu 18 ust. 2 rozporządzenia w sprawie PDN, który brzmi następująco:

Do obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia, o których mowa w ust. 1, należy także organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego:

- 1) dyrektorów szkół i placówek, którym po raz pierwszy powierzono to stanowisko;
- 2) dyrektorów szkół i placówek w zakresie zarządzania oświatą;
- 3) nauczycieli rozpoczynających pracę zawodową;
- 4) nauczycieli pełniących funkcję opiekuna stażu w zakresie:
 - a) opieki nad nauczycielami stażystami oraz
 - b) opracowywania przez nauczyciela pełniącego funkcję opiekuna stażu projektu oceny pracy nauczyciela stażysty za okres stażu.

W tym miejscu konieczny jest krótki komentarz. Niektóre zapisy rozporządzenia w sprawie PDN nie uwzględniają ostatnich zmian w innych aktach prawnych (np. mówią o ewaluacji, która już nie jest formą nadzoru, nie uwzględniają mentora), ale są to niezgodności o niewielkim praktycznym znaczeniu.

Istotnym zapisem we wspomnianym rozporządzeniu jest wykaz sposobów realizacji zadań PDN, czyli rodzajów form doskonalenia, jakie placówki te mogą organizować i prowadzić. Są to:

- wspomaganie szkół i placówek,
- sieci współpracy i samokształcenia,
- seminaria, konferencje, wykłady, warsztaty, szkolenia,
- konsultacje,
- przykłady dobrej praktyki.

Szerszego omówienia wymagają dwie pierwsze formy, zarówno dlatego, że są stosunkowo niedawno wprowadzone i mniej może znane, jak i z powodu dużego potencjału, jakim dysponują w nowoczesnym doskonaleniu zawodowym ze względu na fundamentalne znaczenie aktywności własnej uczestników.

Wspomaganie, nazywane czasem kompleksowym lub procesowym, polega na zaplanowaniu i przeprowadzeniu szeregu działań mających na celu poprawę jakości pracy w zakresie wynikającym bezpośrednio ze zdiagnozowanych potrzeb szkoły/placówki. Istotą tej formy jest długoterminowa (np. roczna) współpraca organizatora (koordynatora) wspomagania, którym jest nauczyciel-konsultant, z dyrektorem i radą pedagogiczną. Trzy wymienione podmioty wspólnie przeprowadzają diagnozę pracy szkoły/placówki (biorąc pod uwagę dostępne dokumenty oraz wyrażone w wywiadzie i dyskusji poglądy dyrektora i nauczycieli). Następnie uzgodniony zostaje plan działania, w którego tworzeniu i realizacji pomocą służy koordynator reprezentujący w tym momencie całą PDN. Taka forma pracy pozwala na dopasowanie działań doskonalących do aktualnych potrzeb danej szkoły/placówki, wyrażonych bezpośrednio przez radę pedagogiczną oraz zdefiniowanych w procesie profesjonalnej diagnozy. Plan form doskonalenia jest zaakceptowany przez wszystkich zainteresowanych, co sprawia, że nie są one narzucone. Potencjał merytoryczny PDN pozwala ponadto na dobór kwalifikowanej kadry (własnej lub ekspertów zewnętrznych współpracujących z PDN), a stała obecność konsultanta – koordynatora sprawia, że odpowiedzialność za prowadzone wspomaganie rozkłada się pomiędzy szkołę/placówkę i PDN.

Drugą formą doskonalenia, o której trzeba napisać więcej, jest sieć współpracy i samokształcenia. Została ona dokładnie zdefiniowana w rozporządzeniu o PDN:

[...] sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli oraz dyrektorów szkół i placówek, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą w celu doskonalenia swojej pracy, w szczególności poprzez wymianę doświadczeń.

Sieć można utworzyć na podstawie wybranego problemu (np. oceniania przedmiotowego), wspólnego projektu (stworzenie pakietu materiałów dydaktycznych), obszaru (nauczyciele danego przedmiotu z kilku szkół w gminie) itp. Istotę działania sieci stanowią: długoterminowa, np. roczna, praca stałego zespołu nauczycieli/dyrektorów, wyznaczona tematyka/cel i nastawienie na wzajemne uczenie się od siebie, zbieranie doświadczeń uczestników. Rola uczestnika często zamienia się w rolę prowadzącego, a zadaniem koordynatora sieci jest stworzenie miejsca i atmosfery dla ustalenia lub zaproponowania obszaru działania, stworzenia harmonogramu pracy i bieżąca organizacja. Fakt, że sieć działa pod egidą PDN, otwiera możliwości wzbogacenia jej działalności o udział ekspertów. Najważniejszymi zaletami tej formy są jednak budowanie więzi zawodowych, współpraca i wymiana doświadczeń.

Zadania dyrektora a zadania systemu doskonalenia

Wyodrębnionym zadaniem placówek doskonalenia jest organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego dla dyrektorów w zakresie zarządzania oświatą (w tym takim, którzy pełnią swoją funkcję po raz pierwszy).

Zadania powierzone placówkom doskonalenia nauczycieli są w wielu punktach zbieżne z zadaniami dyrektora szkoły/placówki w zakresie awansu zawodowego i oceny pracy nauczycieli, a w szczególności z zadaniami wynikającymi z prowadzonego przez niego nadzoru pedagogicznego.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego⁷ wskazuje w paragrafie 22 ust. 1 pkt 3, że dyrektor:

[...] wspomaga nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez:

- a) diagnozę pracy szkoły lub placówki,
- b) planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego,
- c) prowadzenie działań rozwojowych, w tym organizowanie szkoleń i porad.

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2017 r. poz. 1658 ze zm.).

Obowiązkiem dyrektora jest ponadto sporządzenie sprawozdania zawierającego wyniki i wnioski ze sprawowanego nadzoru. Działania powyższe stanowią jeden proces, którego poszczególne składowe następują po sobie i bezpośrednio wynikają z poprzedzającego etapu.

Placówki doskonalenia na pierwszym miejscu listy form realizacji swoich zadań mają zapis mówiący o:

organizowaniu i prowadzeniu wspomagania szkół i placówek, polegającego na zaplanowaniu i przeprowadzeniu działań mających na celu poprawę jakości pracy szkoły lub placówki w zakresie określonym w § 18 ust. 1 i 2 lub innym wskazanym przez szkołę lub placówkę, wynikającym z potrzeb szkoły lub placówki, obejmującego:

- a) pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły lub placówki,
- b) ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły lub placówki,
- c) zaplanowanie form wspomagania i ich realizację,
- d) wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomagania.

Zestawienie obu zapisów wykazuje ich daleko idącą zbieżność, co sugeruje możliwość wykorzystania tej formy doskonalenia w realizacji jednego z podstawowych obowiązków dyrektora szkoły (a zasadniczo całej rady pedagogicznej).

Niezależnie od działań długoterminowych placówki doskonalenia proponują jednorazowe formy doskonalenia (szkolenia rad pedagogicznych), których tematyka może dotyczyć różnych treści związanych z aktualnymi kierunkami polityki oświatowej państwa lub bieżącymi zagadnieniami ważnymi dla szkoły/placówki (zgodnymi z planem nadzoru).

Ważną cechą tych propozycji szkoleniowych jest elastyczność, zarówno w zakresie treści, jak i formy. Placówki dysponują oczywiście ustaloną na dany rok szkolny ofertą, ale jest ona z zasady otwarta i możliwe jest jej rozszerzenie.

Rys. 2. Wspieranie pracy dyrektora szkoły/placówki

01	Awans i ocena pracy	<ul style="list-style-type: none"> • Obserwacje lekcji, formy doskonalenia
02	Nadzór pedagogiczny - wspomaganie	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnoza pracy • Planowanie działań rozwojowych • Prowadzenie działań rozwojowych (w tym narad i szkoleń)
03	Doskonalenie własne	<ul style="list-style-type: none"> • Formy doskonalenia

Źródło: opracowanie własne.

Kariera zawodowa nauczyciela a zadania systemu doskonalenia

Placówki doskonalenia kierują swoją ofertę do wszystkich czynnych zawodowo nauczycieli, ale w specjalny sposób wśród ich zadań akcentowane jest wsparcie nauczycieli od początku zatrudnienia do uzyskania przez nich stopnia nauczyciela mianowanego.

Ustawa Karta Nauczyciela określa w artykule 9b ust. 1 warunki nadania nauczycielowi początkującemu stopnia nauczyciela mianowanego. Wśród nich dwa – pkt. 2 i 4 – odnoszą się bezpośrednio do działań PDN:

- 2) odbycie przygotowania do zawodu nauczyciela, a w przypadkach, o których mowa w art. 9fa ust. 11 i 13 oraz art. 9g ust. 7b – także dodatkowego przygotowania do zawodu nauczyciela, podczas których **nauczyciel doskonalili umiejętności praktyczne oraz pogłębia wiedzę teoretyczną niezbędną do wykonywania zawodu nauczyciela;**
- 4) uzyskanie pozytywnej opinii o przeprowadzonych zajęciach, o której mowa w art. 9fa ust. 8 [czyli zajęć, które obserwuje m.in. doradca metodyczny albo konsultant].

Z samej swej natury PDN daje możliwość doskonalenia warsztatu pracy nauczyciela poprzez udział w zbiorowych formach doskonalenia (konferencjach, warsztatach, seminariach) oraz konsultacje indywidualne w ośrodku albo w miejscu pracy nauczyciela. Szczególną rolę mają tu do odegrania doradcy me-

todyczni, których zadaniem – poza wymienionymi wcześniej – jest także organizowanie zajęć otwartych dla początkujących nauczycieli.

Na kolejnym etapie pracy nauczyciel starający się o nadanie stopnia nauczyciela dyplomowanego musi spełnić wymagania określone w rozporządzeniu w sprawie awansu⁸ m.in. (par. 7 ust. 1):

- 1) doskonalenie warsztatu pracy, w tym w zakresie stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej, oraz pogłębianie wiedzy i umiejętności w celu podnoszenia jakości pracy szkoły;
 - 2) umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, w tym przez prowadzenie:
 - a) zajęć otwartych, w szczególności dla nauczycieli odbywających przygotowanie do zawodu, lub
 - b) zajęć w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego lub innych zajęć dla nauczycieli;
- oraz (par. 7 ust. 4):
- a) wykonywanie zadań mentora [...],
 - c) opracowanie podręcznika lub **autorskiej pracy z zakresu oświaty lub rozwoju dziecka opublikowanej w czasopiśmie branżowym** lub w formie innej zwartej publikacji,
 - d) prowadzenie cyklicznych zajęć szkoleniowych dla nauczycieli [...].

Można je zrealizować z pomocą PDN, np. poprzez uczestnictwo w sieci współpracy i samokształcenia albo publikację w czasopiśmie wydawanych obligatoryjnie przez te placówki. Wsparcie dla opiekunów stażu (czyli aktualnie mentorów) także jest wpisane w zadania PDN.

Niezależnie od stopnia awansu w ocenie pracy nauczyciela może brać udział pracownik merytoryczny PDN. Wspomniana wyżej ustawa Karta Nauczyciela w art. 6a ust. 5 mówi m.in.: „4) na wniosek nauczyciela [dyrektor] zasięga, a z własnej inicjatywy może zasięgnąć **opinii właściwego doradcy metodycznego na temat pracy nauczyciela**, a w przypadku braku takiej możliwości – opinii innego nauczyciela dyplomowanego lub mianowanego”.

Systematyczny kontakt nauczyciela z doradcą metodycznym pozwala na poznanie przez niego warsztatu nauczyciela, co bez wątpienia może pomóc w przygotowaniu wiarygodnej, wartościowej opinii i wzbogacić wiedzę dyrek-

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2022 r. poz. 1914).

tora (niekoniecznie przecież specjaliści z tego samego przedmiotu) na temat pracy ocenianego nauczyciela.

Rys. 3. Wspomaganie nauczyciela



Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie i wnioski

Nowoczesną edukację charakteryzuje nieustanna ewolucja treści i form pracy nauczyciela. Dostosowanie do zmian zachodzących w samych uczniach (przy uwzględnieniu ich indywidualnych, zróżnicowanych potrzeb) oraz w środowisku, w którym żyją, wymaga permanentnego uczenia się samych pedagogów i urzeczywistnienia idei organizacji uczącej się w odniesieniu do każdej szkoły/placówki. W sprostaniu tym bardzo ambitnym wyzwaniom powinien i może pomóc nowoczesny system doskonalenia. Jego obecna struktura, daleka od doskonałości, pozwala jednak na podejmowanie zadań adekwatnych do potrzeb dzięki dużej elastyczności w zakresie tematyki i sposobu realizacji form doskonalenia oraz zbieżności swoich zadań z zadaniami szkół/placówek. Pracownicy PDN są otwarci na najnowsze osiągnięcia badawcze w dziedzinie pedagogiki i psychologii, mają też możliwość współpracy ze specjalistami praktykami

reprezentującymi różne obszary wiedzy i doświadczeń potrzebnych w edukacji. Niezmiernie istotny jest także fakt, że proponowane formy pracy opierają się w dużym stopniu na wymianie doświadczeń uczestników i mogą być realizowane bezpośrednio w miejscu pracy nauczyciela czy dyrektora.

Bibliografia

- Nowy system doskonalenia nauczycieli. Wspomaganie pracy szkoły*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2022 r. poz. 1914).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 199 ze zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (tekst jednolity Dz.U. z 2017 r. poz. 2198).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2017 r. poz. 1658 ze zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 369).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2019 r. poz. 1045 ze zm.).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tekst jednolity Dz.U. z 2023 r. poz. 900).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (tekst jednolity Dz.U. z 2023 r. poz. 984).

Streszczenie: W artykule opisane zostały zadania systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz formy ich realizacji z perspektywy pracy nauczyciela i dyrektora szkoły/placówki. Na podstawie analizy aktów prawnych wskazano korelacje zadań realizowanych z jednej strony przez podmioty systemu doskonalenia, a z drugiej – przez szkoły czy placówki. Podjęte rozważania uzasadniają tezę o użyteczności instytucji doskonalących dla wspierania bieżących działań edukacyjnych i podnoszenia ich jakości.

Słowa kluczowe: system doskonalenia nauczycieli, placówka doskonalenia nauczycieli, konsultant, doradca metodyczny

Accompanying teachers and school principals in carrying out tasks for improvement and development

The article describes the tasks of the teachers' professional development system and the forms of their implementation from the perspective of the work of the teacher and the headmaster of the school/institution. Based on the analysis of legal acts, the correlations of tasks performed by the entities of the improvement system on the one hand, and schools/institutions - on the other, were indicated. The considerations justify the thesis about the usefulness of improving institutions for supporting current educational activities and improving their quality.

Keywords: in-service teacher training system, in-service teacher training institution, consultant, methodological advisor

Krzysztof Miraj

Wartość edukacji regionalnej we współczesnej szkole

Wprowadzenie

Jednym z zadań szkoły jest wzmacnianie u uczniów poczucia tożsamości regionalnej i etnicznej. W placówkach oświatowych różnego szczebla jest ono realizowane głównie przez edukację regionalną, czyli – najogólniej mówiąc – zdobywanie wiedzy o własnym regionie. W tym procesie kształcącym ważną funkcję pełni dydaktyczna rola lokalnego dziedzictwa kulturowego stanowiącego niezbędny element tożsamości jednostkowej i społecznej¹. Edukacja regionalna jest zbiorem działań edukacyjnych mających na celu realizację idei zakorzenienia człowieka w kulturowym, przyrodniczym, materialnym, a także duchowym dziedzictwie swej małej ojczyzny, która jest jego miejscem zamieszkania i z którą się utożsamia². Nauczanie to powinno obejmować: przyrodę i topografię, architekturę, zabytki, obrzędy, folklor, życie kulturalne, literaturę, historię oraz informacje o współczesności³. Edukacja regionalna umożliwi

¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 529.

² A. Mlekołaj, *Edukacja regionalna szkołą pozytywnych emocji*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2017, t. 2, s. 91–111.

³ J. Kowalikowa, *Regionalizm w wymiarze społecznym, kulturowym i edukacyjnym*, w: *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, red. M. T. Michalewska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.

młodym ludziom poznawanie swojego dziedzictwa kulturowego, tradycji oraz wartości i treści regionalnych⁴. Jest także procesem nastawionym na niezależne myślenie istoty ludzkiej i jej samodzielne działanie⁵.

Kluczowym zadaniem edukacji regionalnej w szkole jest rozwój uczniów i rozbudzanie u nich zainteresowań różnymi zagadnieniami. Tym samym działania te wpisują się w misję placówek oświatowych. Edukacja regionalna kształtuje także tożsamość młodych ludzi, umacniając ich więź z rodziną, regionem i krajem. Służy też budowaniu współodpowiedzialności, otwartości i tolerancji oraz sprzyja rozbudzaniu różnorodnych talentów uczniów. W kształceniu tym mają oni również bezpośredni kontakt z szeroko rozumianą kulturą, która stanowi przecież ważną część życia społecznego. Nie można bowiem oderwać kultury od społeczeństwa. Poznawanie kultury i uczestnictwo w niej są zatem istotnymi elementami integracji ludzi. Świadoma konsolidacja z rodzimym środowiskiem i poczucie więzi ze swą małą ojczyzną wynikają z utwierdzenia się kulturowej tożsamości regionalnej u młodych ludzi, będącego następstwem edukacji regionalnej⁶. Takie podejście powinno przyświecać wszystkim placówkom oświatowym realizującym swe statutowe zadania dydaktyczne i wychowawcze.

W niniejszym opracowaniu autor podejmuje próbę ukazania potrzeby edukacji regionalnej we współczesnej szkole i jej roli w rozwoju uczniów. Zostaną przybliżone praktyczne aspekty badanego kształcenia i wskazane przykładowe rozwiązania dydaktyczne i wychowawcze w zakresie podjętej tematyki. Autor skoncentruje swe rozważania na edukacji regionalnej i wynikających z niej procesach pedagogicznych, służących wszechstronnemu rozwojowi uczniów. Oprócz nowej wiedzy i kształtowania umiejętności wiele uwagi zostanie poświęcone budowaniu tożsamości kulturowej i kształtowaniu indywidualnego systemu wartości u młodych ludzi. Autor nawiąże również do formowania i wzmacniania szeroko rozumianych kompetencji społecznych u uczniów. W niniejszym opracowaniu zostanie przedstawiona edukacja regionalna w kontekście zadań szkoły oraz jej powiązania ze środowiskiem przyrodniczym i dziedzictwem kul-

⁴ P. Petrykowski, *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003, s. 292.

⁵ R. Pater, J. Olszewska-Gniadek, *Edukacja kulturalna i kształtowanie kompetencji społecznych dzieci a myśl konserwatywna*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2022, nr 8, s. 155–170.

⁶ A. J. Omelaniuk, *Regionalizm współczesny – jego znaczenie i rola w procesie oddziaływania na młodzież u progu XXI wieku*, w: *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wydawnictwo DTSK Silesia, Wrocław 1999, s. 55–72.

tutowym. Ukazane zostaną również atrakcyjne formy edukacji regionalnej, które mogą realizować placówki oświatowe. Autor w swoich badaniach zwracał dużą uwagę na praktyczne korzyści wynikające z prowadzenia edukacji regionalnej w szkole, służące jednocześnie rozwojowi młodego pokolenia.

Cel i metody badań

Celem badań było poznanie roli edukacji regionalnej w kształceniu i wychowywaniu młodych osób oraz w rozwijaniu u nich chęci poznawania dziedzictwa kulturowego regionu i rozbudzaniu miłości do małej ojczyzny. Opracowanie zostało oparte na badaniach terenowych i literaturze przedmiotu. Dużą rolę w poznawaniu sposobów prowadzenia edukacji regionalnej odegrały obserwacje, które nie ograniczały się tylko do budynku szkoły, lecz także do zajęć terenowych i wycieczek klasowych oraz szkolnych. Pozwalały one dostrzec różnorodne aspekty prezentowania i odbierania wybranego regionu wraz z jego bogactwem przyrodniczym i kulturowym. Obserwacja form edukacji regionalnej pozwalała także wykorzystać wszystkie zmysły, co okazało się szczególnie cenne m.in. przy poznawaniu dziedzictwa kulinarnego. Liczyły się tu nie tylko wygląd i dotyk, ale także zapach i smak.

W poznawaniu form prowadzenia edukacji regionalnej ważną rolę odegrały również rozmowy i wywiady. Dzięki nim możliwe było poznanie szczegółowych założeń i celów oraz metod prowadzenia edukacji związanej z wybranym regionem. Wiele cennych informacji dostarczyły także luźne rozmowy odbyte podczas i zaraz po zakończonym wydarzeniu, na którym prezentowane były zagadnienia regionalne. Były to nie tylko lekcje, lecz także imprezy szkolne i wycieczki. By pełniej poznać opinie uczestników o danym wydarzeniu i formach edukacji regionalnej, rozmowy objęły zarówno kadrę pedagogiczną, jak i uczniów pobierających naukę o swej małej ojczyźnie. Dzięki temu możliwe było dwubiegunowe spojrzenie na różnorakie aspekty dydaktyczne związane z edukacją regionalną, co sprzyjało obiektywnemu diagnozowaniu procesu kształcenia i wychowania.

Podobną rolę badawczą odgrywała analiza przypadków (case study), która pozwalała się przyglądać różnym formom edukacji regionalnej i poznawać je w szczegółach. Umożliwiała ona jednocześnie pozyskiwanie informacji o zaan-

gażowaniu wszystkich osób w zdobywanie wiedzy o własnym regionie oraz dawała możliwość określania pozytywnych i negatywnych cech danego procesu dydaktycznego. Dzięki temu autor z jednej strony miał możliwość pogłębić wiedzę o prowadzeniu edukacji regionalnej i uchwycić jej różne formy, a z drugiej – obiektywnie spojrzeć na podjęte zagadnienie badawcze.

Duże znaczenie w zdobywaniu i poszerzaniu wiedzy o edukacji regionalnej miała również analiza źródeł tekstowych i fotograficznych. W pierwszym przypadku cennych informacji dostarczała literatura przedmiotu, która była pomocna zarówno w trakcie prowadzonych badań, jak i podczas redagowania tekstu artykułu. Wykorzystaną bibliografię można podzielić na dwie grupy – pierwsza dotyczyła zagadnień związanych z dydaktyką i wychowaniem młodych ludzi, druga zaś odnosiła się do regionu i jego bogactwa przyrodniczego oraz kulturowego, ze zwróceniem szczególnej uwagi na aspekty etnograficzne. Istotną funkcję spełniały ponadto opracowania o edukacji regionalnej, które ukazywały różne jej aspekty oraz pozwalały na podjęcie dyskusji z zakresu poruszanego zagadnienia badawczego.

Edukacja regionalna a zadania szkoły

Edukacja regionalna prowadzona w szkole pozwala uczniom na wielopłaszczyznowe poznawanie własnego regionu. Mogą oni zaznajomić się z wieloma różnorodnymi zagadnieniami dotyczącymi ich stałego miejsca pobytu. Poznawanie obiektów, zjawisk, procesów, symboliki i postaci związanych z regionem, w którym znajduje się szkoła, jest możliwe do zrealizowania na wielu lekcjach, wycieczkach po okolicy oraz innych zajęciach pozalekcyjnych. Edukacja regionalna może być zatem realizowana zarówno w placówce oświatowej, jak i poza nią, a dobór odpowiedniej formy zależy od nauczycieli podejmujących się tego pedagogicznego zadania. W pracowniach klasowych uczniowie mogą rozwijać zainteresowanie swą małą ojczyzną na wielu przedmiotach, choć nie musi jej być poświęcona cała jednostka lekcyjna. Nauczyciele realizują bowiem podstawę programową. Można jednak przy wielu tematach lekcji nawiązać do własnego regionu i odwołać się do niego w ramach poruszanych zagadnień. Takie odniesienie będzie osobliwą ciekawostką i sprawi, że uczniowie zobaczą praktyczny aspekt kształcenia, co zapewne wzmocni u nich potrzebę dalszego rozwo-

ju i pogłębiania wiedzy. Odwołując się do regionu, dydaktyk może również uatrakcyjnić zajęcia⁷. W takim, nawet niedługim, nawiązaniu z jednej strony pedagog wznieci zainteresowanie uczniów poznawaną tematyką, z drugiej zaś będzie realizował edukację regionalną. Nie bez znaczenie będzie to również dla uczniów, szczególnie tych interesujących się własnym regionem. Odwołania do regionalizmu mają więc zarówno funkcję poznawczą, jak i aplikacyjną.

Zaangażowanie uczniów w procesie kształcenia o własnym regionie sprzyja rozwijaniu wielu umiejętności, które mogą być wykorzystywane na różnych przedmiotach. Będą one także pomocne w dalszej edukacji i dorosłym życiu. W trakcie edukacji regionalnej rozbudzane są u uczniów umiejętności obserwacji, analizy i logicznego myślenia oraz prezentacji obiektów, zjawisk, procesów i postaci. Mogą o nich bowiem opowiadać uczniowie, a tym samym aktywnie włączać się w proces kształcenia. By rzeczowo i wnikliwie zabierać głos, muszą jednak mieć pewien zasób wiedzy zdobytej w pozaszkolnym środowisku życia. Należy do niego przykładowo dom rodziny, o który zawsze zahacza edukacja regionalna⁸. Zdobywanie nowych informacji umożliwia im własna obserwacja i analiza różnych aspektów regionalnej przestrzeni i jej zróżnicowania. Swoje spostrzeżenia mogą zatem przekazywać na lekcjach i omawiać je wspólnie z nauczycielem oraz kolegami z klasy. Mogą ponadto porównać różnorakie sfery życia w dawnych czasach do dnia dzisiejszego. Aktywna postawa uczniów pozwala im włączać się w tok lekcji, a także uczy współpracy w grupie.

Prowadzona w szkole edukacja regionalna może być również pomocna w procesie wychowawczym. Jest bowiem ważną częścią rzeczywistości społecznej ułatwiającą odkrywanie tożsamości kulturowej⁹. Uczniowie w ramach edukacji regionalnej mogą przedstawiać i omawiać sobie nawzajem różne sfery lokalnej kultury, w tym folkloru, zwyczajów, obyczajów, wierzeń, podań oraz zagadnień związanych ze środowiskiem przyrodniczym, historią regionu, a także wybitnymi postaciami żyjącymi i działającymi w danym miejscu. Oprócz poznawania tych zagadnień uczą się szeroko rozumianych postaw prospołecznych, prozdrowotnych i proekologicznych. Należą do nich na pewno szacunek dla własnego dziedzictwa kulturowego czy historii przodków, jak również tole-

⁷ A. Mlekołaj, *Edukacja regionalna...*, dz. cyt., s. 91–111.

⁸ Tamże.

⁹ I. Jarzyńska, *Edukacja regionalna dzieci w procesie kształcenia zintegrowanego*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Kwartalnik dla Nauczycieli”, 2010, nr 1–2, s. 79–91.

rancja i empatia. Odniesienia do lokalności wzmacniają także świadomość obywatelską, poczucie przynależności do regionu oraz postawę otwartości¹⁰. Edukacja regionalna jest bowiem silnie związana z edukacją międzykulturową¹¹.

Uczniowie, zdobywając kolejne informacje o własnym regionie, poznają ważne dla niego obiekty, zjawiska, procesy, symbole i postacie, ponadto docenią ich rolę w kształtowaniu własnej tożsamości oraz indywidualnego systemu wartości. Towarzyszyć temu powinna potrzeba zachowania tego dziedzictwa i przekazania go kolejnym osobom. Uczniowie podczas edukacji regionalnej mogą też dostrzec potrzebę ochrony obszarów cennych przyrodniczo, historycznie i kulturowo. Nauczyciel w trakcie takiego kształcenia powinien przeznaczyć pewien czas na dyskusję, by każdy mógł się wypowiedzieć na interesujący go temat. To wzbudzi zapewne w młodym pokoleniu chęć jeszcze większego zainteresowania się własnym regionem i jego przyszlými losami.

Edukacja regionalna w szkole powinna rozbudzać ciekawość uczniów wobec swojej małej ojczyzny. Ważną rolę w tym procesie odgrywają nauczyciele, których zadaniem jest zająć uczniów różnymi zagadnieniami z tego zakresu. Dobrym sposobem rozwijania zainteresowań mogą być wycieczki po regionie¹², dostarczające ich uczestnikom wielu przeżyć i doświadczeń¹³. Warto, by uczniowie w trakcie takich zajęć terenowych odwiedzali najciekawsze, najcenniejsze i najbardziej charakterystyczne miejsca w swojej małej ojczyźnie, by poznać jej piękno i wyjątkowość. Mogą to być nawet krótkie wyjścia poza mury szkoły w czasie jednej lub dwóch lekcji. Trzeba jednak wcześniej je zaplanować i mieć konkretne cele edukacyjne i wychowawcze¹⁴. Uczniowie podczas zajęć terenowych mogą obserwować region i aktywnie się włączać w jego poznawanie. Trasa wycieczki klasowej lub szkolnej powinna być zaplanowana tak, by intensyfikowała identyfikację uczniów z regionem¹⁵. Ma ona również służyć integracji

¹⁰ K. A. Gajda, *Edukacja regionalna i lokalna*, „Hejnał Oświatowy” 2019, nr 6–7 (184), s. 3–6.

¹¹ J. Sacharczuk, A. Szwarz, *Kultura regionu – inspiracje i kierunki rozwoju edukacji regionalnej we współczesnej szkole*, „Kultura i Edukacja” 2019, nr 3 (125), s. 248–267.

¹² A. Mlekođaj, *Edukacja regionalna...*, dz. cyt., s. 91–111.

¹³ I. Janowski, *Wycieczki szkolne*, Instytut Geografii Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego, Kielce 2002, s. 102.

¹⁴ K. Moskwa, K. Miraj, *Geoturystyka w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela geografii*, „Geotourism/Geoturystyka” 2018, nr 3–4 (54–55), s. 3–10.

¹⁵ M. Kugiejko, *Turystyka i krajoznawstwo w edukacji szkolnej – na przykładzie Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika w Puszczykowie*, w: *Współczesne problemy i kierunki badawcze w geografii*, t. 3, red. J. Liro, M. Liro i P. Krąż, Instytut Geografii i Gospodarki Przemysłowej UJ, Kraków 2015, s. 149–164.

uczniów oraz wzmocnić więzi emocjonalne, będąc tym samym ważnym czynnikiem wychowania¹⁶.

W parogodzinnych zajęciach terenowych wpływ na edukację regionalną ma poniekąd lokalizacja szkoły. W miastach, szczególnie z bogatą historią, łatwiej jest prowadzić zajęcia związane z dziejami regionu i rozwojem osadnictwa, niż na terenach wiejskich, gdzie na ogół bardziej dostępne są elementy środowiska naturalnego. Wiele jednak zależy tu od nauczyciela, który może podjąć do lekcji w terenie z zapałem i chęcią rozwijania u młodych ludzi zaciekawienia własnym regionem. Zawsze bowiem można omawiać zarówno elementy środowiska przyrodniczego i historii, jak również gospodarki wraz antropopresją oraz szeroko rozumianego dziedzictwa kulturowego. W przypadku całodziennych wycieczek po regionie lokalizacja szkoły na ogół pozostaje bez znaczenia, a znacznie ważniejsza staje się dostępność komunikacyjna wybranych obiektów.

Edukacja regionalna a środowisko przyrodnicze

Każda szkoła ulokowana została w konkretnym regionie. Te wyróżnia się na podstawie różnorodnych kryteriów, wśród których mogą być przesłanki geograficzne, historyczne, administracyjne, gospodarcze itd. Biorąc pod uwagę na przykład lokalizację dowolnej szkoły w Nowym Targu, etnograficznie zaliczymy ją do Podhala¹⁷, geograficznie do Kotliny Orawsko-Nowotarskiej i Gorców¹⁸, a gospodarczo do Kotliny Nowotarskiej¹⁹. W edukacji regionalnej powinno się wskazać uczniom położenie szkoły i miejscowości ich zamieszkania w regionach, w których one się znajdują, wydzielonych na podstawie różnych kryteriów. To z jednej strony pozwoli dzieciom lub młodzieży utwierdzić się w przekonaniu o swojej tożsamości lokalnej, a z drugiej ukaże im różne kryteria wydzielenia własnego regionu. Zagadnienie to trzeba jednak dostosować do wieku uczniów. Będzie ono trudne do zrozumienia dla dzieci w początkowych klasach szkoły

¹⁶ D. Nakoneczna, *Wychowanie – jako zadanie*, Towarzystwo Szkół Twórczych, Warszawa 1993, s. 223.

¹⁷ A. Dobija, *Środowisko geograficzne*, w: *Dzieje miasta Nowego Targu*, red. M. Adamczyk, Podhalańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Nowy Targ 1991, s. 11–16.

¹⁸ J. Balon i in., *Regiony fizycznogeograficzne*, w: *Karpaty Polskie. Przyroda, człowiek i jego działalność*, red. J. Warszńska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1995, s. 117–130.

¹⁹ C. Guzik, J. Leśnicki, *Rejony geograficzno-gospodarcze Podhala*, „Krakowskie Studia Małopolskie” 2006, t. 10, s. 192–208.

podstawowej, gdzie należałoby podać tylko nazwę regionu wydzielonego według jednego kryterium. Zupełnie inaczej może być w szkole średniej, gdzie uczniowie adolescenci sami mogą podjąć dyskusję o identyfikatorach wydzielenia regionu, w którym żyją i się kształcą.

Niezależnie od kryterium wydzielenia regionu zajmuje on określone terytorium. Może ono mieć różną powierzchnię, ale zawsze tworzą je podstawowe komponenty środowiska przyrodniczego – podłoże geologiczne, warunki klimatyczne, stosunki wodne, pokrywy glebowe oraz flora i fauna. W trakcie edukacji regionalnej uczniowie powinni poznać powyższe zagadnienia oraz dostrzec w nich lokalne zasoby przyrodnicze i ich znaczenie w ekosystemie i gospodarczej działalności człowieka. Warto, by w tym kontekście uczniowie poznali także przyrodnicze czynniki rozwoju regionu oraz bariery jego wzrostu. Szczególną uwagę w tych rozważaniach należy zwrócić na obszary chronione. Dzięki nim uczniowie łatwiej dostrzegą wyjątkowość przyrody własnego regionu, co powinno mieć również przełożenie na późniejsze proekologiczne ich działania.

Komponenty środowiska przyrodniczego w edukacji regionalnej można przybliżyć uczniom na lekcjach geografii, przyrody, biologii, a nawet chemii. Zagadnienia te mogą być przekazywane dzieciom i młodzieży przy realizacji danego tematu, a lokalne odniesienia pozwolą im dostrzec potrzebę poszerzania wiedzy z zakresu przerabianej problematyki. Uczniowie mogą ponadto sami rozwijać dane partie materiału, odwołując się do własnych obserwacji w swoim miejscu zamieszkania. Proces edukacji regionalnej w zakresie środowiska naturalnego może być zatem wzbogacony umiejętnościami obserwacji prowadzonymi przez uczniów, poszukiwaniami informacji w różnych źródłach i prezentowaniem ich wyników. Tym samym zajęcia aktywizują młodych ludzi i zachęcają ich do dalszego poszukiwania informacji o swojej małej ojczyźnie. W tym procesie uczniowie będą więc zdobywać wiedzę, rozwijać umiejętności, wzmacniać szeroko rozumiane kompetencje społeczne oraz poczucie własnej tożsamości, a także kształtować swój system wartości.

W poznawaniu środowiska przyrodniczego własnego regionu ważne jest również doszukiwanie się zróżnicowania przestrzennego jego elementów. Pierwsze kontakty z odmiennością tego typu mamy bowiem w swoim regio-

nie²⁰. Przykładem może tu być Podhale – w jego północnej części znajduje się na niemal równinnym dnie Kotlina Orawsko-Nowotarska, w środkowej są góry niskie i średnie Pogórza Spisko-Gubałowskiego, zaś na południu – wysokie Tatry o alpejskiej rzeźbie terenu. Nauczyciele, prowadząc edukację regionalną z zakresu środowiska przyrodniczego, powinni również ukazywać uczniom współzależności między elementami środowiska przyrodniczego. Szczególnie łatwo będzie je poznać, gdy przemiany środowiskowe zostaną pokazane na konkretnym przykładzie z okolic szkoły. Ważne jest tu, by młodzi ludzie dostrzegli i zrozumieli, że zmiany w jednym z komponentów środowiska mają wpływ na inne sfery natury. Takie spojrzenie na przyrodę pozwoli ponadto młodemu pokoleniu poznać funkcjonowanie lokalnych ekosystemów i będzie miało charakter edukacji proekologicznej.

Edukacja regionalna a dziedzictwo kulturowe

Wiele uwagi w edukacji regionalnej poświęca się lokalnemu dziedzictwu kulturowemu. Nie powinno to dziwić, bo jego elementy są na ogół łatwe do rozpoznania i rozróżnienia w stosunku do sąsiednich regionów. Pewna część lokalnej kultury jest już też poznana przez uczniów, np. miejscowa gwara, muzyka albo kulinaria. Uczniowie bowiem stykają się z różnymi wytworami materialnej i niematerialnej kultury lokalnej w swoim codziennym miejscu pobytu i w wielu przypadkach stają się one nawet elementami socjalizacji. Przykładem może tu być region Górnego Śląska ze swą gwarą i kuchnią, z którymi młode pokolenie zaznajamia się już w domu rodzinnym. Poznanie własnej kultury i dziedzictwa historycznego jest jednym z celów edukacji regionalnej²¹.

W edukacji regionalnej mnóstwo uwagi poświęca się zagadnieniom etnograficznym, wśród których szczególną pozycję zajmuje folklor. Łatwo dostrzega się w nim stroje ludowe, które są osobliwymi wyróżnikami danego regionu. Można je łatwo zobrazować i ukazać ich odrębność w stosunku do sąsiednich terenów, dzięki czemu mogą zostać wykorzystane w dydaktyce i edukacji regionalnej. Podobnie jest z innymi elementami dziedzictwa kulturowego, które są

²⁰ M. Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2007, s. 432.

²¹ I. Jarzyńska, *Edukacja regionalna dzieci...*, dz. cyt., s. 79–91.

charakterystyczne tylko do danego zakątka kraju. Każdy z regionów etnograficznych ma bowiem swoje reprezentatywne wyróżniki bazujące na miejscowym dziedzictwie kulturowym. Właśnie one są godne szczególnej uwagi w edukacji regionalnej prowadzonej w szkołach, bowiem łatwo je dostrzec i decydują o odrębności regionu. Dla uczniów są one zatem łatwiejsze do przyswojenia i uzmysłowienia w ramach własnej tożsamości.

Do grona materialnych wytworów kultury należą obiekty o znaczeniu historycznym. One także nadają osobliwy charakter danemu regionowi i są związane z jego dziejami. Stąd też powinny być uwzględnione w szkolnej edukacji regionalnej. Świeckie i sakralne obiekty zabytkowe oraz miejsca związane z ważnymi wydarzeniami historycznymi czy też ze znamienitymi postaciami pozwolą też ukazać młodzieży, że historia nie jest oderwana od przestrzeni, ale silnie połączona z danymi regionami. W tym kontekście młode pokolenie może poznawać i uświadamiać sobie znaczenie przeszłości własnego regionu w dziejach kraju. Niekiedy mogą to być naprawdę interesujące i zaskakujące uczniów fakty historyczne, o których nie słyszeli lub które znali tylko ogólnikowo. Edukacja regionalna powinna jednocześnie inicjować u uczniów procesy poznawcze zorientowane na ich region. Ciekawe i ważne historycznie obiekty mogą być dobrym impulsem do poznawania i coraz szerszego odkrywania swojej małej ojczyzny. W procesie tym ważne są umiejętności pedagogiczne i postawy edukatora, który zainteresuje tematem młodych ludzi. Trzeba tu również pamiętać, że w krajobrazie kulturowym danego regionu odzwierciedlone zostały wartości moralne jego mieszkańców²². Związki te powinni poznać również uczniowie.

Niematerialne dziedzictwo kulturowe odgrywa w edukacji regionalnej równie istotną rolę jak obiekty materialne. Najczęściej zwraca się uwagę na lokalną gwarę, muzykę, zwyczaje i obyczaje oraz ludowe podania i wierzenia. One bowiem są na ogół dość szeroko znane na danym obszarze i często są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Uczniowie znają je niekiedy, co ułatwia prowadzenie edukacji regionalnej w szkole. Lokalne zwyczaje i obyczaje mogą zatem być omawiane i ukazywane jako część dziedzictwa kulturowego regionu, która odróżnia go od sąsiednich obszarów. Uczniowie mają w tym procesie edukacyj-

²² B. Domański, *Moralny wymiar rzeczywistości we współczesnej geografii człowieka*, w: *Przyroda – człowiek – Bóg*, red. B. Izmailów, Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 241–251.

nym brać aktywny udział, co sprawia, że kształcenie jest dla nich bardziej atrakcyjne. Znacznie łatwiej też osiągnąć założone wcześniej cele dydaktyczne i wychowawcze.

Atrakcyjne formy edukacji regionalnej

Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele chcą, aby ich zajęcia były ciekawe i służyły rozwojowi młodego pokolenia. Dużo zależy tu od pedagogów, którzy przecież planują proces dydaktyczny i go prowadzą, mając postawione w nim konkretne cele poznawcze, wychowawcze i opiekuńcze. Ważne są tu zatem odpowiednio dobrane metody i formy dydaktyczne. Powinny one przede wszystkim ułatwiać nabywanie nowych wiadomości i rozwijanie różnorodnych umiejętności oraz kształtować indywidualny system wartości i szeroko rozumiane postawy prospołeczne. Istotnym aspektem kształcenia oraz wychowania dzieci i młodzieży jest także zaciekawienie ich poruszonym tematem, by w przyszłości same sięgnęły po kolejne materiały i poszerzały swoją wiedzę. Młode pokolenie musi jednak wcześniej zainteresować się jakimś aspektem przyrody, historii lub dziedzictwa kulturowego swojej małej ojczyzny. W tym zadaniu istotna jest właśnie rola placówki oświatowej.

W ramach szkolnego kształcenia edukacja regionalna może być prowadzona zarówno w budynku szkoły, jak i poza nim. W tym drugim przypadku są to głównie różnego rodzaju wycieczki, podczas których młode pokolenie może naocznie poznawać swój region i jego piękno. Wyjścia w teren powinny mieć jednak konkretne cele poznawcze, przy ustalaniu których trzeba uwzględnić m.in. podstawę programową, wiek uczestników i ich zainteresowanie przedmiotem oraz możliwości edukacyjne. Wycieczka po regionie może mieć różne formy i wykorzystywać różne środki transportu. Uczestnicy mogą na niej odbierać informacje w sposób bierny lub aktywnie włączyć się w edukację regionalną. Nie ma tu wątpliwości, że dla rozwoju ucznia znacznie korzystniejszy jest drugi sposób zdobywania wiedzy o własnym regionie. Podczas biernego poznawania wszystkie informacje o obiektach, postaciach, zjawiskach i procesach przekazuje przewodnik, zaś uczestnicy tylko słuchają o nich lub je oglądają. Przy takim poznawaniu rzeczywistości młody człowiek może jednak szybko się znudzić i zniechęcić, przez co jego percepcja i przyswajanie nowych wiadomo-

ści znacznie słabną. Dużo lepszym rozwiązaniem jest aktywne włączenie młodych ludzi w edukację regionalną.

Nauczyciele, planując wycieczkę po regionie i chcąc czynnie zaangażować swych uczniów w jego poznawanie, mogą wykorzystać metodę projektu²³. Każdy z uczniów może bowiem opracować i omówić jakiś obiekt na trasie. Jeszcze lepszym rozwiązaniem może być wcześniejsze zaplanowanie szlaku przez uczniów, którzy w kilkuosobowych zespołach zaplanują przebieg wycieczki. W ten sposób mają możliwość współpracować ze sobą, a racjonalne współzawodnictwo między grupami w tworzeniu trasy wycieczki pozwala im silniej się zaangażować w podjęty projekt. Już samo planowanie wyjścia lub wyjazdu poza mury szkoły ma znamiona edukacji regionalnej i służy rozwojowi młodego pokolenia. Zaciekawienie uczniów pewnymi kwestiami i ich zmotywowanie do działania oraz czynne uczestnictwo w zajęciach przynoszą najlepsze efekty dydaktyczno-wychowawcze²⁴.

Interesującym sposobem aktywnego zaangażowania młodych ludzi w poznawanie własnego regionu mogą być tzw. questy, które w ostatnim czasie stają się coraz bardziej popularne. Łączą one poznawanie wybranej przestrzeni z aktywnością fizyczną w terenie. Taka zabawa dobrze się sprawdza wśród uczniów, ale trzeba pamiętać, że quest musi być również dostosowany do wieku odbiorców. Powinien jednak zawsze uczyć spostrzegawczości, racjonalnego myślenia i służyć rozwojowi uczniów. Prowadząc edukację regionalną w szkole, można też zachęcać uczniów do stworzenia własnego questa, odnoszącego się do swojej miejscowości lub regionu. Takie odwrócenie zabawy edukacyjnej wymusza kreatywność i działania twórcze, które muszą być poprzedzone pozyskiwaniem i zdobywaniem konkretnych informacji o regionie. Będzie to zapewne ciekawa forma edukacji regionalnej młodego pokolenia.

Na terenie szkoły poznawanie i zdobywanie nowych wiadomości o własnym regionie może przybrać wiele różnorodnych form. Trzeba bowiem pamiętać, że to, czego uczniowie nauczą się w szkole, przeniosą do swego codziennego życia²⁵. Informacje o regionie są zapewne przekazywane przez nauczycieli pod-

²³ J. Sacharczuk, A. Szwarc, *Kultura regionu – inspiracje i kierunki rozwoju...*, dz. cyt., s. 248–267.

²⁴ J. Mordawski, *Studia rozwoju intelektualnego dzieci i młodzieży a możliwości percepcyjne uczniów z geografii (na marginesie artykułu F. Opalskiego)*, „Geografia w Szkole” R. 43, 1990, nr 1, s. 37–44.

²⁵ B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna dzieci i młodzieży i jej cele*, w: *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli szkół ponadgimna-*

czas lekcji, kiedy uczniowie siedzą w szkolnych ławkach. Tak odbywa się większość zajęć, stąd też dla młodego pokolenia nie jest to najatrakcyjniejsza forma przekazu. Znacznie bardziej pociągające są dla uczniów inne formy szkolnej edukacji regionalnej. Wśród nich mogą się znaleźć akademie i konkursy, szczególnie gdy są zabarwione humorem. Dużą rolę w pielęgnowaniu dziedzictwa kulturowego będzie odgrywał również zespół folklorystyczny działający przy placówce oświatowej lub pobliskim, zaprzyjaźnionym ośrodku kultury. Niektóre szkoły organizują też w ciągu roku szkolnego dzień regionalny, kiedy to wiele osób ubiera się w stroje regionalne i organizowana jest akademie z upamiętnieniem miejscowej historii, folkloru i dziedzictwa kulturowego. Gdy w takie przedsięwzięcie włączą się nauczyciele różnych przedmiotów, ich zapał znajdzie odzwierciedlenie w zaangażowaniu uczniów, którzy chętnie dołączą do grupy przygotowującej dzień regionalny w szkole. Wówczas stworzy się interdyscyplinarny zespół szkolny, w którym pojawią się różnorodne pomysły na ukazanie bogactwa przyrodniczego, historycznego i kulturowego małej ojczyzny.

Zachętą do współdziałania społeczności szkolnej w trakcie organizacji dnia regionalnego jest także wplecenie akcentów humorystycznych i zabawnych oraz konkursów. Wiele zależy tu od pomysłowości i zaangażowania nauczycieli i uczniów. Podczas dnia regionalnego w szkole mogą też prezentować swoje talenty różne grupy, np. kółka zainteresowań, klasy technikum, a nawet działające przy szkołach fundacje i stowarzyszenia. Przykładowo klasy technikum gastronomicznego mogą przyrządzić tradycyjne potrawy z danego regionu, klasy technikum turystycznego zaprezentować największe atrakcje turystyczne swojej małej ojczyzny, a technikum leśnego pokazać pobliski las jako cenny ekosystem oraz pozyskiwane z niego produkty. Trzeba tu również zaznaczyć, że gdy dzień regionalny w szkole okaże się sukcesem organizatorów, to w kolejnym roku chętnie w przedsięwzięcie to włączą się kolejne osoby. Tym samym wzrośnie zaangażowanie w edukację regionalną nie tylko nauczycieli, ale też uczniów, którzy będą w lokalnym środowisku szukać dalszych inspiracji do działania. Osiągnięcie tego stanowi sukces szkoły.

Podsumowanie i wnioski

Edukacja regionalna jest istotnym ogniwem kształcenia dzieci i młodzieży w szkołach. Ma ona na celu porządkowanie wybranych elementów wiedzy o regionie, w którym żyją uczniowie. Zajęcia prowadzone przez nauczycieli w placówce oświatowej pozwalają młodym ludziom na rozwijanie wiedzy, umiejętności i kształtowanie kompetencji społecznych i indywidualnego systemu wartości. Mają one zatem nie tylko cele poznawcze, ale przede wszystkim wychowawcze, służą pielęgnowaniu lokalnego dziedzictwa kulturowego oraz kształtowaniu tożsamości dzieci i młodzieży. Ważną rolę odgrywają w tym procesie twórcze uczenie i wielopłaszczyznowy rozwój ucznia. Sprzyjają temu atrakcyjne formy kształcenia aktywizujące i usamodzielniające młodych ludzi w poszukiwaniu, poznawaniu i przetwarzaniu różnorodnych informacji o własnym regionie, w którym na co dzień żyją. Rozwijają oni tym samym racjonalne myślenie, poszukują przyczyn i skutków różnych zjawisk, procesów i wydarzeń oraz wyciągają wnioski i przewidują rezultaty działań. Rozbudzenie ciekawości poznawczej będzie też motywować młodych ludzi do dalszej, samodzielnej nauki.

Młode osoby chętnie zdobywają wiedzę o swojej małej ojczyźnie będącej ich stałym miejscem zamieszkania. Są z nią związane również emocjonalnie. Uczniowie mają różne pasje i każdy z nich może podczas edukacji regionalnej zainteresować się innymi zagadnieniami. Stąd też kształcenie to powinno być realizowane na różnych przedmiotach, a nauczyciele, omawiając daną tematykę na lekcji, mogą nawiązywać do aspektów regionalnych. Dla uczniów będzie to także osobliwa koegzystencja i uzupełnienie przerabianego materiału o zagadnienia dotyczące regionu, w którym mieszkają. Takie połączenia dydaktyczne mogą służyć dalszej edukacji młodych ludzi, poszukiwaniu przez nich kolejnych informacji oraz rozwijaniu naukowych pasji.

Ważnym zadaniem edukacji regionalnej w szkole jest również wychowywanie młodych ludzi. W trakcie jej realizacji dzieci i młodzież nabywają oraz utrwalają różne postawy prospołeczne, prozdrowotne czy proekologiczne. Kształtują także i umacniają własną tożsamość oraz indywidualny system wartości. Uczą się też współpracy i zaangażowania w różne prace na rzecz własnego regionu. Istotnym czynnikiem sprzyjającym tym postawom jest atrakcyjna i aktywna forma kształcenia regionalnego, która pozwoli każdemu z uczestników

odnaleźć i rozwijać zainteresowania. Wszystko to ma służyć przede wszystkim uczniom, ale także szkole i lokalnej społeczności, w której oni żyją, i całemu społeczeństwu. Edukacja regionalna w placówkach oświatowych pełni zatem ważne funkcje wychowawcze, wpisując się tym samym w statutowe zadania każdej szkoły.

Bibliografia

- Balon J. i in., *Regiony fizycznogeograficzne*, w: *Karpaty Polskie. Przyroda, człowiek i jego działalność*, red. J. Warszńska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1995, s. 117–130.
- Dobija A., *Środowisko geograficzne*, w: *Dzieje miasta Nowego Targu*, red. M. Adamczyk, Podhalańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Nowy Targ 1991, s. 11–16.
- Domański B., *Moralny wymiar rzeczywistości we współczesnej geografii człowieka*, w: *Przyroda – człowiek – Bóg*, red. B. Izmałłow, Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 241–251.
- Gajda K. A., *Edukacja regionalna i lokalna*, „Hejnał Oświatowy” 2019, nr 6–7(184), s. 3–6.
- Guzik C., Leśnicki J., *Rejony geograficzno-gospodarcze Podhala*, „Krakowskie Studia Małopolskie” 2006, t. 10, s. 192–208.
- Janowski I., *Wycieczki szkolne*, Instytut Geografii Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego, Kielce 2002.
- Jarzyńska I., *Edukacja regionalna dzieci w procesie kształcenia zintegrowanego*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Kwartalnik dla Nauczycieli” 2010, nr 1–2, s. 79–91.
- Kowalikowa J., *Regionalizm w wymiarze społecznym, kulturowym i edukacyjnym*, w: *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, red. M. T. Michalewska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999, s. 73–80.
- Kugiejko M., *Turystyka i krajoznawstwo w edukacji szkolnej – na przykładzie Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika w Puszczykowie*, w: *Współczesne problemy i kierunki badawcze w geografii*, t. 3, red. J. Liro, M. Liro i P. Krąż, Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej UJ, Kraków 2015, s. 149–164.
- Mlekodaj A., *Edukacja regionalna szkołą pozytywnych emocji*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2017, t. 2, s. 91–111.

- Mordawski J., *Studia rozwoju intelektualnego dzieci i młodzieży a możliwości percepcyjne uczniów z geografii (na marginesie artykułu F. Opalskiego)*, „Geografia w Szkole” R. 43, 1990, nr 1, s. 37–44.
- Moskwa K., Miraj K., *Geoturystyka w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela geografii*, „Geotourism/Geoturystyka” 2018, nr 3–4 (54–55), s. 3–10.
- Nakoneczna D., *Wychowanie – jako zadanie*, Towarzystwo Szkół Twórczych, Warszawa 1993.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Omelanduk A. J., *Regionalizm współczesny – jego znaczenie i rola w procesie oddziaływania na młodzież u progu XXI wieku w: Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w regionie w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wydawnictwo DTSK Silesia, Wrocław 1999, s. 55–72.
- Pater R., Olszewska-Gniadek J., *Edukacja kulturalna i kształtowanie kompetencji społecznych dzieci a myśl konserwatywna*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2022, nr 8, s. 155–170.
- Petrykowski P., *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.
- Sacharczuk J., Szwarc A., *Kultura regionu – inspiracje i kierunki rozwoju edukacji regionalnej we współczesnej szkole*, „Kultura i Edukacja” 2019, nr 3 (125), s. 248–267.
- Sobecki M., *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2007.
- Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna dzieci i młodzieży i jej cele*, w: *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole, Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych*, red. B. Woynarowska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 11–13.

Streszczenie: W opracowaniu autor podejmuje próbę ukazania potrzeby edukacji regionalnej we współczesnej szkole i jej rolę w rozwoju uczniów. Pragnie przybliżyć praktyczne aspekty badanego kształcenia i wskazać przykładowe rozwiązania dydaktyczne i wychowawcze w zakresie podjętej tematyki. Autor koncentruje rozważania na edukacji regionalnej i wynikających z niej procesów pedagogicznych, służących wszechstronnemu rozwojowi uczniów. Przedstawia edukację regionalną w kontekście zadań szkoły oraz jej powiązania ze środowiskiem przyrodniczym i dziedzictwem kulturowym. Ukazuje również atrakcyjne formy edukacji regionalnej, które mogą realizować placówki oświatowe.

Słowa kluczowe: edukacja regionalna, środowisko przyrodnicze, dziedzictwo kulturowe, rozwój ucznia

The value of regional education in the modern school

In the study, the author attempts to show the need for regional education in contemporary schools and its role in the development of students. He would like to bring closer the practical aspects of the studied education and indicate exemplary didactic and educational solutions in the field of the undertaken subject matter. The author focuses his considerations on regional education and the pedagogical processes resulting from it, serving the comprehensive development of students. He presents regional education in the context of school tasks and its links with the natural environment and cultural heritage. He also shows attractive forms of regional education, which can be implemented by educational institutions.

Keywords: regional education, natural environment, cultural heritage, pupil development

Przemysław Żebrok

Edukacja domowa jako alternatywa dla tradycyjnych form kształcenia.

Wybrane aspekty

Wprowadzenie

Kształcenie to najbardziej elementarne i konieczne działanie, jakie podejmuje człowiek od zarania dziejów. Bez przekazywania doświadczenia, umiejętności i wiedzy nie byłoby rozwoju ludzkości, w której to historii zawsze występowała korelacja pomiędzy jakością edukacji a postępem cywilizacyjnym. Przez stulecia proces kształcenia i wychowania w naturalny sposób odbywał się przede wszystkim w rodzinie, poprzedzając rozwój instytucjonalnie zorganizowanej edukacji. Od kiedy misję tę zaczęła wspomagać, a często zastępować, szkoła, należy ona do tych instytucji, które odgrywają jedną z najważniejszych ról w każdym społeczeństwie. Wydaje się, że takie postrzeganie szkolnictwa powinno skłaniać do jego szczególnego traktowania, jednakże w powszechnej opinii nie cieszy się dobrą opinią i często poddawane jest ostrej krytyce.

O szkole mówi się dużo, ale najczęściej źle albo bardzo źle. Zarówno uczący, jak i ci, którzy są podmiotem tego procesu, czyli uczniowie oraz ich rodzice, narzekają na system oświatowy. Krytykowane są przede wszystkim sposób funkcjonowania, zła atmosfera oraz mizerne efekty, niewspółmierne do sporych nakładów, ponoszonych zarówno przez ogół społeczeństwa, jak i przez po-

szczególne jednostki. Krytyka ta nie jest zresztą zjawiskiem nowym, a polski system oświatowy w tych opiniach odosobniony. Jeśli wierzyć internetowym źródłom, Mark Twain przestrzegał młodych ludzi, by nigdy nie pozwolili swojej szkole stanąć na drodze do edukacji. W podobnym tonie wypowiadał się Jack London, który chwalił się, że nigdy nie dopuścił do tego, aby szkoła przeszkodziła mu w kształceniu się. Natomiast znany powieściopisarz, ale także pedagog Adolf Dygasiński o szkole mówił, że „psuje zwykle to, co zrobił dom, więc dom robi odwet i psuje to, co robi szkoła”¹.

W powszechnej krytyce rzadko odnaleźć można przeciwne opinie, które polski system edukacji chwala. Ale i takowe się pojawiają. Przykładem niech będzie artykuł w niemieckim „Die Welt”, w którym autor pisze o spektakularnym sukcesie edukacyjnym Polski. Świadczyć o tym mają wyniki międzynarodowych porównań umiejętności uczniów (badanie PISA), prowadzone przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. W badaniach z 2000 roku wyniki polskich uczniów były jeszcze poniżej średniej wśród krajów OECD, ale od tamtego czasu polscy uczniowie stale poprawiają się we wszystkich trzech dziedzinach (czytanie, liczenie, nauki przyrodnicze). Obecnie polski system edukacji jest jednym z najsukuteczniejszych w międzynarodowych badaniach porównawczych². Potwierdzeniem są też ostatnie wyniki Międzynarodowego Badania Postępów Biegłości w Czytaniu (PIRLS), w którym polscy i fińscy uczniowie osiągnęli najlepszy wynik spośród wszystkich krajów Unii Europejskiej³.

W świetle powyższych rozbieżności rodzi się pytanie o rzeczywistą kondycję polskiego systemu edukacji. Jak wiadomo, ciekawość jest potężną siłą napędową procesu badawczego, zaś dociekliwość ta wyraża się w sformułowaniu pytania bądź też zbioru mniej lub bardziej uporządkowanych pytań. W przypadku niniejszego szkicu podstawowy problem można zdefiniować następująco: Czy dotychczasowy system kształcenia przetrwa, czy też zastąpią go inne, alternatywne formy, takie jak edukacja domowa, zdalne nauczanie, e-learning?

¹ Instytut Dygasińskiego, <https://instytutdygasinskiego.pl> [dostęp: 3.04.2023].

² A. Widzyk, *Die Welt: Spektakularny sukces polskiej edukacji*, Deutsche Welle, <https://www.dw.com/pl/die-welt-spektakularny-sukces-polskiej-edukacji/a-65247281> [dostęp: 27.04.2023].

³ *Polscy i fińscy uczniowie najlepsi w UE. Oto wyniki*, wGospodarce.pl <https://wgospodarce.pl/informacje/127751-polscy-i-finscy-uczniowie-najlepsi-w-ue-oto-wyniki> [dostęp: 17.05.2023].

Wychodząc z założenia, że to rodzice, a nie instytucje państwowe mają prawo decydowania o edukacji swojego dziecka⁴, dochodzimy do dylematu, czy edukacja jest dobrem prywatnym, czy dobrem publicznym. Jak wskazują badania, edukacja domowa staje się w Polsce coraz bardziej popularna, to zaś rodzi kolejne pytania: Co decyduje o atrakcyjności edukacji domowej oraz jaka jest skala zjawiska? I wreszcie, ile w nauczaniu domowym jest pracy nauczyciela (rodzica), a na ile jest to samokształcenie?

Niniejszy szkic stanowi próbę odpowiedzi na zadane pytania. Jego celem jest namysł nad wyzwaniem, przed którym stoi edukacja, oraz jej przyszłością. Główne źródła, z których korzystano, stanowiły polska i zagraniczna literatura naukowa, portale internetowe oferujące edukację domową, obowiązujące akty prawne oraz dane Głównego Urzędu Statystycznego i Systemu Informacji Oświatowej. Dla uzupełnienia szkicu przeprowadzono wywiady nieustrukturyzowane z rodzicami uczniów kształcących się w edukacji domowej.

Rozterki terminologiczne

Na początku niniejszych rozważań należy rozwiać wątpliwości terminologiczne. Wydawałoby się, iż zakres pojęciowy nie jest zbyt obszerny i nie powinien stanowić większych problemów definicyjnych. Jednakże pewnego rodzaju rozterki pojawiły się na etapie sprecyzowania tematu, dlatego warto uściślić kilka podstawowych pojęć. Chodzi mianowicie o to, którego określenia powinno się użyć w tytule: Edukacja domowa jako alternatywa dla tradycyjnych form... „nauczania”, „uczenia się”, „kształcenia” czy może „samokształcenia”.

Poniżej dokonano syntetycznej analizy przytoczonych pojęć, głównie na podstawie zasobów **słownikowych**.

„Edukacja” (z łac. *educatio*, czyli wychowanie, kształcenie) powszechnie jest rozumiana jako ogół przedsięwzięć nakierowanych na kształtowanie osobowości, obejmujących kształcenie, wychowanie, a także system oświatowy. Celem tychże oddziaływań jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży, stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów

⁴ Reguluje to artykuł 70, punkt 3 Konstytucji RP: „Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne”.

wychowawczych⁵. Jeszcze inaczej rzecz ujmując – edukacja to ciągły proces przekazywania wiedzy, umiejętności, systemów wartości i norm społecznych, dziedzictwa kulturowego danej społeczności z udziałem specyficznych instytucji społecznych, jakimi są szkoły, przedszkola i inne placówki⁶. Oddziaływania te mają się przyczyniać do wszechstronnego rozwoju człowieka. W zasadzie w większości definicji podkreśla się rolę nauczyciela w procesie kształcenia, instytucji zajmujących się kształceniem oraz wysiłek samego ucznia.

„Nauczanie” najczęściej określa się jako proces dydaktyczny inspirowany, prowadzony i kontrolowany przez nauczyciela. Wincenty Okoń dodaje, że jest to „planowa systematyczna praca nauczyciela z uczniami, polegająca na wywoływaniu i utrwalaniu zmian w ich wiedzy postępowania i całej osobowości”⁷ Zakładając zatem, że w nauczaniu domowym to rodzic wciela się w rolę nauczyciela, można tytuł zapisać: „Edukacja domowa jako alternatywa dla tradycyjnych form nauczania”.

Często się spotyka twierdzenie, że w edukacji domowej dziecko uczy się samo. Dotyczy to zwłaszcza uczniów starszych, którzy samodzielnie zdobywają potrzebne w życiu wiadomości i umiejętności. „Uczenie się” można nazwać procesem zamierzonego nabywania przez uczący się podmiot określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, dokonujący się w toku bezpośredniego i pośredniego poznania rzeczywistości⁸. Na podstawie doświadczenia oraz ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte⁹. Definicje te pozwalają na użycie w tytule również słowa „uczenie się”.

Szerszym pojęciem jest „kształcenie”, opisywane jako proces obejmujący zarówno nauczanie, jak i uczenie się, a także inne zabiegi wychowawcze podejmowane przez nauczyciela. W wyniku kształcenia uczeń zdobywa wiadomości, umiejętności, kompetencje, osiąga zamierzone zachowania, pożyteczne postawy i zainteresowania. Proces ten zakłada uczestnictwo w nim osób nauczają-

⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 87.

⁶ *Polityka społeczna. Materiały do studiowania*, red. A. Rajkiewicz, J. Supińska, M. Książkowski, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1998, s. 149.

⁷ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 55.

⁸ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 17.

⁹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, dz. cyt., s. 433.

cych i uczących się, zaś realizowany samodzielnie przez osobę uczącą się nosi nazwę samokształcenia¹⁰. Wydaje się, że użycie w tytule artykułu wyrażenia „kształcenie” jest najodpowiedniejsze.

Formy kształcenia

W odróżnieniu od metody nauczania, która dotyczy sposobu pracy nauczycieli i uczniów, „forma” (łac. *forma* – kształt, postać) to termin oznaczający organizacyjną stronę kształcenia. Obejmuje zewnętrzne warunki nauczania, rodzaj zajęć oraz miejsce i czas pracy dydaktycznej. Proces ten jest rozciągnięty w czasie, zaś jego skuteczność można ocenić wyłącznie *ex ante*. Poniżej przedstawiono przegląd form kształcenia¹¹.

Ze względu na cel można wyróżnić dwie formy kształcenia:

- 1) kształcenie ogólne, które wprowadza człowieka w świat szeroko pojętej kultury, przygotowując go do poznawania i zmieniania siebie oraz otaczającego świata;
- 2) kształcenie zawodowe, służące nabywaniu kompetencji niezbędnych w pracy zawodowej (wiedza, umiejętności, kompetencje).

Ze względu na miejsce prowadzenia kształcenia najczęściej się wymienia:

- 1) kształcenie szkolne, prowadzone w powołanych do tego instytucjach oświatowych, w których ma miejsce działalność dydaktyczno-wychowawcza skierowana na realizację społecznie akceptowanych celów kształcenia. Może mieć charakter obowiązkowy lub ponadobowiązkowy, ogólnokształcący i zawodowy;
- 2) kształcenie pozaszkolne, w ramach którego można wyodrębnić:
 - a) kształcenie równoległe, polegające na działalności dydaktycznej i wychowawczej prowadzonej przez instytucje kulturalne, oświatowe, środki masowego przekazu, organizacje i stowarzyszenia prowadzące działalność na rzecz dzieci i młodzieży; kształcenie równoległe stwarza warunki rozwoju zainteresowań, zdolności, poszerzania

¹⁰ *Kształcenie* [hasło], Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/ksztalcenie;3928490.html> [dostęp: 4.04.2023].

¹¹ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, dz. cyt.; *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Wydawnictwo „Żak” Warszawa 2003.

wiedzy, doskonalenia sprawności oraz zagospodarowania czasu wolnego; często dzięki atrakcyjnym treściom i sposobom działania, elastyczności form i metod, żywiołowości, mają niejednokrotnie silniejszy wpływ na dzieci i młodzież niż szkoła;

- b) kształcenie dorosłych (kształcenie ustawiczne), czyli różne formy kształcenia dorosłych polegające na uzupełnieniu wykształcenia ogólnego oraz doksztalcaniu i doskonaleniu kwalifikacji zawodowych.

Można też dokonać podziału na:

- 1) kształcenie stacjonarne;
- 2) kształcenie korespondencyjne, np. m-learning (*mobile learning*), czyli uczenie się na odległość z wykorzystaniem przenośnego, bezprzewodowego sprzętu (laptopy, smartfony), wymagające bezprzewodowego dostępu do Internetu.

Formy kształcenia ze względu na treści kształcenia:

- 1) kształcenie jednostronne, w którym dominuje jeden rodzaj aktywności podmiotu uczącego się: aktywność intelektualna, emocjonalna lub praktyczna; każda z nich prowadzi do jednostronnego formowania osobowości ucznia: intelektu, przeżyć i zdolności artystycznych lub umiejętności praktycznych;
- 2) kształcenie wielostronne, w którym podmiot przejawia nie tylko aktywność poznawczą, emocjonalną i praktyczną, ale każda z nich występuje zarówno w formie produktywnej, jak i nieproduktywnej.

Formy kształcenia ze względu na stopień instytucjonalizacji:

- 1) kształcenie formalne, czyli proces nauczania – uczenia się przebiegający w ramach wysoko zorganizowanych instytucji, o względnie stałych parametrach dotyczących czasu trwania, miejsca przebiegu procesu, rodzaju jednostek organizacyjnych, stosunku dziecka do obowiązku szkolnego;
- 2) kształcenie nieformalne, odbywające się poza oficjalnym i powszechnym systemem szkolnym, przeznaczone dla tych, którzy z różnych względów nie mogą realizować obowiązku szkolnego w ramach obowiązującej struktury szkolnej:
 - a) kształcenie domowe,
 - b) instytucje edukacji alternatywnej;

- 3) kształcenie incydentalne – trwający przez całe życie niezorganizowany, niesystematyczny proces nabywania przez człowieka wiadomości, sprawności, przekonań i postaw na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów wychowawczych otoczenia: rodziny, rówieśników, sąsiadów, środowiska społecznego oraz środków masowego oddziaływania.

Kształcenie ze względu na formy organizacji:

- 1) kształcenie organizowane przez instytucje (szkoła, rodzina) lub pojedyncze osoby,
- 2) samokształcenie.

Formy kształcenia ze względu na poziomy:

- 1) kształcenie podstawowe,
- 2) kształcenie średnie,
- 3) kształcenie wyższe,
- 4) kształcenie podyplomowe.

Kształcenie ze względu na formę kierowania:

- 1) kształcenie kierowane bezpośrednio, gdy osobą prowadzącą jest nauczyciel czuwający nad realizacją założonych celów kształcenia;
- 2) kształcenie kierowane pośrednio – sterującą rolę pełni autor podręcznika, książki popularnonaukowej, skryptu, audycji radiowej, programu telewizyjnego, filmu oświatowego, Internetu i innych źródeł, z których uczeń korzysta w procesie samokształcenia.

Formy kształcenia ze względu na odbiorców:

- 1) specjalne – obejmujące dzieci i młodzież z brakami rozwojowymi,
- 2) dorosłych (ustawiczne) – zwane kształceniem przez całe życie,
- 3) równoległe – realizowane głównie przez środki masowego przekazu i różne organizacje.

Formy kształcenia ze względu na system prowadzenia nauczania:

- 1) kształcenie w systemie dziennym,
- 2) kształcenie w systemie wieczorowym,
- 3) kształcenie w systemie zaocznym,
- 4) kształcenie w systemie eksternistycznym,
- 5) e-learning.

Jedną z form kształcenia jest też tzw. zdalne nauczanie (d-learning lub *distance learning*), charakteryzujące się odseparowaniem ucznia od nauczyciela

oraz koleżanek i kolegów, zastępujące bezpośrednią komunikację interpersonalną technologią komunikacyjną. Jednym z warunków edukacji na odległość jest zapewnienie komunikacji w obie strony, tak aby możliwy był dialog między słuchaczem a nauczycielem, jednakże nie jest tu wymagana synchroniczność (jednoczesność miejsca i czasu). Pojęcie to często bywa utożsamiane z e-learningiem, który jednak jest tylko jedną z form uczenia się na odległość. Odmianą edukacji na odległość jest teleedukacja zakładająca bezpośredni kontakt w czasie rzeczywistym pomiędzy nauczycielem i uczniem za pomocą systemów audio- i wideokonferencji. Jedną z form d-learningu są programy edukacyjne i audycje realizowane za pośrednictwem środków masowego przekazu, w szczególności *edutainment* (edurozrywka), czyli połączenie edukacji i rozrywki.

Jeszcze inną formą edukacji jest „unschooling”, gdzie uczenie opiera się na celach ucznia, związanych z zainteresowaniami i potrzebami. Często można spotkać też takie określenia, jak: naturalne uczenie się, uczenie się kierowane przez dziecko, uczenie się przez odkrywanie czy radosne uczenie się.

Edukacja – dobro publiczne czy prywatne?

Edukacja należy do najważniejszych obszarów życia człowieka. Jest uważana za istotny czynnik postępu społeczno-gospodarczego i podstawowy mechanizm rozwoju społeczeństw. Jej znaczenie mocno podkreślali tacy wybitni Polacy, jak Stanisław Staszic czy Fryderyk Skarbek. Ten pierwszy przekonywał, że nabyte nauki są najważniejszym i najpewniejszym dobrem, zaś czołowy przedstawiciel polskiej myśli ekonomicznej w okresie Królestwa Polskiego pisał: „Bo te dwie zasady szczęścia narodu łącznie tylko istnieć i działać mogą; nie masz oświaty bez bogactwa ani prawdziwego bogactwa narodu bez oświaty. Ta wpływa na powiększenie i skuteczność sił produkcyjnych”¹².

W wymiarze indywidualnym edukacja umożliwia zdobywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji, a przez to lepsze zrozumienie otaczającego świata. Dzięki odpowiedniej jakości kształcenia ludzie mogą zdobywać kwalifikacje, które w przyszłości pozwolą im na znalezienie odpowiedniej pracy zawodowej. W konsekwencji dobre wykształcenie w połączeniu z wysokimi kwalifikacjami stanowią gwarancję prestiżu i zyskania społecznego uznania. Można stwierdzić

¹² F. Skarbek, *Ogólne zasady nauki gospodarstwa narodowego*, t. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1955, s. 65–66.

wręcz, że jakość edukacji buduje fundament na resztę życia, gwarantując zaspokajanie różnego rodzaju potrzeb.

Nie ulega wątpliwości, że jedną z podstawowych funkcji edukacji jest kreowanie kapitału ludzkiego społeczeństwa, który – jak wykazują liczne badania naukowe – w istotny sposób wpływa na poziom wzrostu i rozwoju ekonomicznego. Celowe są zatem ze strony państwa takie działania, które sprzyjają akumulowaniu kapitału ludzkiego społeczeństwa¹³. Kapitał ten, podobnie jak każdy zasób, musi być odtwarzany, aby nie uległ wyczerpaniu. Dlatego niezbędne jest inwestowanie w ten kapitał, czyli podejmowanie takich działań, które będą wpływać na przyszły pieniężny i fizyczny dochód przez powiększanie zasobów w ludziach¹⁴.

Przytoczone refleksje uzasadniają tezę, że edukację należy rozumieć jako dobro. Dobrami są bowiem przedmioty lub usługi mające zdolność zaspokojenia czyjejś potrzeby. To jednak skłania do postawienia pytania, czy edukacja jest dobrem prywatnym czy publicznym. Jest to o tyle istotne, że finansowanie oświaty pochodzi ze środków publicznych i należy do najbardziej obciążających budżet państwa. Zupełnie inną kwestią jest natomiast fakt, że oprócz sporych nakładów ponoszonych na edukację, wielkim wyzwaniem w zakresie dostarczania edukacyjnego dobra publicznego jest zapewnienie sprawiedliwego dostępu do tych dóbr¹⁵.

W literaturze można spotkać wiele propozycji podziału dóbr, przy czym ten najprostszy dzieli je na dwa rodzaje: dobra prywatne i dobra publiczne. Poniżej przedstawiono jeden z przykładów szerszego ujęcia.

Dobro publiczne jest powszechnie uważane za dobro konsumpcji zbiorowej, z której nie wolno wykluczyć nikogo. Opiera się na przekonaniu, że obywatel B powinien finansować edukację obywatela A, ponieważ w ten sposób B na

¹³ J. Polcyn, *Edukacja jako dobro publiczne – próba kwantyfikacji*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica, Piła 2017, s. 9.

¹⁴ G. S. Becker, *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, National Bureau of Economic Research, New York 1975, s. 9; por. T. Michalczyk, S. Musioł, *Kapitał ludzki i społeczny a rozwój społeczno-ekonomiczny w świetle nowej analizy instytucjonalnej*, w: *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, red. M. S. Szczepański, K. Bierwiaczonek, T. Nawrocki, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 61 i n.

¹⁵ J. Polcyn, *Edukacja jako dobro publiczne – próba kwantyfikacji*, dz. cyt., s. 7.

edukacji A korzysta¹⁶. Z ekonomicznego punktu widzenia dobro publiczne charakteryzuje się dwiema cechami:

- a) jest dobrem niekonkurującym (*non-rivalry*), co oznacza, że z chwilą jego powstania i dostępności na rynku może być konsumowane przez inną osobę bez ponoszenia przez nikogo dodatkowego kosztu;
- b) jest dobrem niewykluczającym (*non-excludable*), co oznacza, że potencjalni konsumenci tak wyprodukowanego dobra publicznego nie mogą być z jego konsumpcji wyłączeni (wykluczeni)¹⁷.

Edukację zalicza się do sektora usług publicznych, którego podstawową rolę jest służba społeczeństwu przez zapewnianie określonych dóbr. W ramach systemu szkolnego tworzone są usługi, które powszechnie postrzega się jako dobra, więc też jako nośniki wartości. Mogą to być wartości instrumentalne bądź autoteliczne. Instrumentalna wartość edukacji jest rozumiana jako służąca określönemu celowi, głównie przez swą wartość użytkową. Edukacja w tym znaczeniu ma zdolność do pomnażania dochodu. Z kolei edukacja jako wartość autoteliczna jest dobrem samym w sobie umieszczanym na szczycie hierarchii wartości¹⁸.

Jeśli przeanalizujemy zagadnienie edukacji w aspekcie definicji dóbr, to wydaje się, że edukacja jest dobrem prywatnym, bowiem zaspokaja indywidualne potrzeby człowieka, takie jak potrzeba samorealizacji. Coraz częściej jest finansowana także ze środków prywatnych, np. czesne w szkołach prywatnych, korepetycje czy też edukacja nieformalna. Można też mówić o edukacji jako o dobru prywatnym z tego względu, że pośrednio warunkuje poziom jakości życia.

Edukacja wykazuje również cechy dobra publicznego, bowiem w znacznej mierze jest finansowana z budżetu państwa. Jako usługa jest organizowana i rozdzielana przez różne podmioty finansowane ze środków publicznych. Poza tym, ze względu na wagę tego dobra dla społeczeństwa, stosowane są ustawowe środki przymusu korzystania z niego w postaci obowiązku szkolnego. Edukacja jest dobrem konsumpcyjnym, ale i inwestycyjnym. Jest dobrem merytorycznym lub inaczej społecznie pożądanym. W efekcie można stwierdzić, że edukacja jako dobro wykazuje po części cechy wszystkich tych kategorii dobra¹⁹.

¹⁶ J. M. Fijor, *Czy dobra publiczne są naprawdę publiczne?*, „Studia Ekonomiczne” 2011, nr 1 (68), s. 97.

¹⁷ Tamże, s. 88.

¹⁸ P. Żebrok, *Aksjologiczne aspekty zarządzania szkołą*, „Edukacja Humanistyczna” 2016, nr 1(24).

¹⁹ P. Żebrok, *Rodzina w systemie społeczno-kulturowym Śląska Cieszyńskiego. Studium teoretyczno-badawcze*, Wydawnictwo «scriptum», Kraków 2018, s. 207.

Rozwój edukacji alternatywnej (nieformalnej)

Gwałtowne zmiany we wszystkich obszarach życia uświadamiają znaczenie odpowiedniego przygotowania młodego człowieka do funkcjonowania w środowisku, które częstokroć jest określane mianem otoczenia „turbulentnego” bądź też „burzliwego”. To z kolei powoduje wzrost oczekiwań wobec instytucji oświatowych. W obliczu powszechnej krytyki tradycyjnego modelu kształcenia coraz szersze grono interesariuszy szkoły poszukuje nowych form i metod nauczania. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice zaczynają zwracać uwagę na nuryty edukacji alternatywnej. Wśród nich można wymienić: szkoły demokratyczne, szkoły na założeniach modelu Marii Montessori, szkoły waldorfskie, szkoły daltońskie, szkoły IB (z programem International Baccalaureate), szkoły leśne, edukację domową.

Szkoły alternatywne w znacznej mierze odbiegają od konwencjonalnych placówek edukacyjnych, oferując podejście i program znacznie różniące się od tzw. szkół systemowych. W tego typu placówkach odchodzi się od tradycyjnego modelu nauczania, co często jest efektem poszukiwań, eksperymentów i realizacją autorskiej wizji ich twórców. Wydaje się to atrakcyjne dla sporej grupy rodziców, którzy decydują się na edukację alternatywną swoich dzieci²⁰. Poszukiwania najlepszego modelu są prowadzone głównie przez rodziców zainteresowanych dla swoich dzieci przyjaznym środowiskiem, bogatym w stymulację rozwojową.

Edukacja alternatywna to pewnego rodzaju spór o wolność w sposobie kształcenia i wychowania młodego pokolenia. Stanowi sprzeciw wobec narzucanych wartości, jedynie słusznych rozwiązań, wobec szkolnej nudy i szkolnych lęków, roli nauczyciela oraz stosowanych metod nauczania. To także forma swojej opozycji wobec państwowego i sformalizowanego systemu nauczania.

Zdaniem wielu pedagogów krytyka tradycyjnego systemu szkolnego jest w pełni uzasadniona. W ocenie prof. Bogusława Śliwerskiego sfera edukacji przypomina obecnie chińską fabrykę, gdzie liczy się cena i ilość, a jakość to rzecz wtórna. Polski system edukacji służy tylko temu, aby spełnić oczekiwania unijnych ekspertów i dobrze wypaść w różnego rodzaju wskaźnikach. Nikt

²⁰ Szkoły alternatywne w Polsce, Our Kids, <https://www.ourkids.net/pl/szkoly-alternatywne-w-polsce.php#maincontent> [dostęp: 20.05.2023].

natomiast nie myśli o tym, jak polepszać efekty kształcenia²¹. Bardzo trafna wydaje się też diagnoza abpa Henryka Hosera, powołującego się na badania pedagogów. Jego zdaniem współczesna młodzież zatraciła pewną „zdolność pamięciową”. Korzysta z bieżących informacji, tymczasem brakuje jej tzw. dysku twardego. Wynika to z modelu edukacji, w którym nie uczą się dzieci i młodzieży zapamiętywania ważnych treści, tłumacząc, że pamięć jest w Google czy „w chmurze”. Uwidacznia się przez to niedostatek ugruntowanej wiedzy ogólnej oraz rozumienia kontekstów historyczno-kulturowych. W dłuższej perspektywie skutkuje to odcinaniem się od swoich korzeni, powodując utratę tożsamości, co jest wygodne dla tych, którzy chcą człowiekiem manipulować²².

Rodzice natomiast postrzegają szkoły systemowe jako ograniczające rozwój ich dzieci, nieprzygotowujące do życia we współczesnym społeczeństwie i świecie. Często są rozczarowani ciągłymi testami i ocenami, brakiem indywidualnego podejścia do dzieci, niedostateczną troską o ich stan i rozwój emocjonalny, sytuacją, w której nauczyciel przekazuje informacje, a uczniowie muszą przyswoić wiedzę i zdać egzaminy. Przymuszanie do nauki oraz sytuacja, w której dziecko uczy się dla ocen albo by uniknąć kary (złej oceny, uwagi, niezadowolenia dorosłych), powoduje presję i stres. Wśród mankamentów rodzice wymieniają też brak indywidualizacji nauczania, traktowanie wszystkich uczniów, jakby byli tacy sami, nauczanie przedmiotowe, oderwane od myślenia problemowego, nieukazujące połączeń między przedmiotami oraz perspektywy interdyscyplinarnej²³.

Pomimo świadomości mankamentów systemu nauczania należy jednak pamiętać, że wiedza uczniów jest wynikiem nie tylko pracy nauczyciela z uczniem. To także zdolności oraz umiejętności wyniesione z domu. To też ich samokształcenie. No i przede wszystkim uwarunkowania społeczno-ekonomiczne środowiska rodzinnego ucznia oraz wykształcenie i status społeczny rodziców²⁴.

²¹ Śliwerski B., *Zmierzamy ku edukacyjnej katastrofie. Sowietyzację zastąpiła amerykanizacja*, rozm. przepr. R. Drzewiecki, Dziennik Gazeta Prawna, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/701245,zmierzamy-ku-edukacyjnej-katastrofie-sowietyzacje-zastapila-amerykanizacja.html> [dostęp: 29.05.2023].

²² *Abp Hoser: ataki na Jana Pawła II są przejawem walki neomarksistów o „nowego człowieka”*, TVP Info, <https://www.tvp.info/51074246/hoser-o-janie-pawle-ii-ataki-sa-przejawem-walki-neomarksistow-o-nowego-czlowieka> [dostęp: 26.05.2023].

²³ *Szkoły alternatywne w Polsce*, dz. cyt.

²⁴ Śliwerski B., *Zmierzamy ku edukacyjnej katastrofie...*, dz. cyt.

W kontekście powyższych refleksji można zaryzykować twierdzenie, że kryzys pandemiczny ostatnich lat stał się pewnego rodzaju przełomem w myśleniu o edukacji. Zatrzymanie systemów oświatowych na całym świecie spowodowało pilną konieczność poszukiwania nowych rozwiązań. Efektem tego było przejście na tzw. zdalne nauczanie, co okazało się nie tylko możliwe, ale w znacznej mierze wygodne dla sporej grupy uczniów i nauczycieli. Pandemia uświadomiła wszystkim, że można uczyć się inaczej, w tym przede wszystkim w domu. Wydaje się, że sytuacja ta w znacznej mierze przyczyniła się do przekonania nie tylko o możliwości, ale również konieczności zmian w sferze oświatowej.

Co to jest edukacja domowa?

W ostatnich latach można zaobserwować trend wybierania innych form kształcenia niż tradycyjna szkoła. Jedną z nich jest edukacja domowa, czyli „odmiana 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 niepublicznych”²⁵.

Edukacja domowa²⁶ to nauczanie dzieci oraz młodzieży przez ich rodziców lub guwernerów, odbywające się w miejscu zamieszkania poza systemem szkolnym²⁷. Oznacza niesformalizowany biurokratycznie rodzaj opieki i indywidualnego wychowania dziecka w gronie rodzinnym²⁸. Mówi się też o nieformalnej formie kształcenia, często określanej jako „alternatywna forma realizacji obowiązku szkolnego”. Krótko mówiąc, jest to nauka w domu w warunkach zorganizowanych przez rodziców, którzy tym samym przejmują rolę nauczyciela i stają się odpowiedzialni za proces edukacji swoich dzieci.

Edukacja domowa uznawana jest za najstarszą formę kształcenia. Od pokoleń wiedza była przekazywana tradycyjnie i obyczajowo w grupie rodzinnej, stanowiąc dla dziecka podstawę opieki i wychowania²⁹. Rodzice, kierując się in-

²⁵ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, dz. cyt.

²⁶ Termin ten został użyty po raz pierwszy przez prof. Aleksandra Nalaskowskiego.

²⁷ Art. 37 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (t.j. Dz.U. z 2023 r. poz. 900).

²⁸ E. Aronson, *Człowiek – istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

²⁹ J. Kantorowski, *Wychowanie w duchu tradycji kawalerskich*, Kantor Wydawniczy, Kraków 2003.

stynkiem rodzicielskim, starali się przekazywać swojemu potomstwu wartości, wiedzę i umiejętności, które sami posiadali. Podstawową formę stanowił przekaz ustny, będąc swego rodzaju fenomenem transmisji w rodzinie³⁰. Były to opowieści o dawnych dziejach, udzielanie rad i wskazówek, uczenie modlitw, nauka pisania i czytania, włączanie do pracy w gospodarstwie domowym³¹. W procesie przekazywania wiedzy czynny udział brali nie tylko rodzice, ale też całe rodziny, zaś szczególną rolę odgrywali dziadkowie³².

Podstawę edukacji domowej stanowi przeświadczenie, że to rodzice, a nie państwo (instytucje, placówki oświatowe) wiedzą lepiej, co służy rozwojowi ich dzieci, zarówno w kwestiach kompetencji intelektualnych, kulturowych, jak i systemu wartości oraz moralności. Dzieci mogą się uczyć nie tylko pod opieką rodziców, ale także rodzeństwa, krewnych, prywatnych nauczycieli. Sama forma zależy od rodziny, dziecka albo grupy, w jakiej się uczy. Odpowiedzialność za proces nauczania dzieci biorą na siebie rodzice, wybierając metody nauczania najbardziej optymalne dla wieku, zainteresowań, możliwości i temperamentu ucznia. Ważne, by realizować podstawę programową określoną przez Ministerstwo Edukacji i Nauki.

Prawo oświatowe pozwala na uczenie się dzieci poza instytucjonalnym środowiskiem szkoły, najczęściej w domu rodzinnym, za zgodą dyrektora szkoły, do której zapisane jest dziecko³³. Ustawodawca wskazuje, że to rodzice decydują o formie kształcenia swoich dzieci, a tym samym dopuszcza nauczanie w warunkach zorganizowanych przez rodziców. To oni mogą podejmować decyzje dotyczące celów i jakości kształcenia, zgodnie ze światopoglądem, tradycjami rodzinnymi, przekonaniem³⁴. Nie zwalnia to z weryfikacji efektów opowania materiału określonego w podstawie programowej. Uczeń ma obowiązek zdania egzaminów klasyfikacyjnych po każdym roku nauki³⁵.

³⁰ Zob. P. Żebrok, *Przekaz ustny w rodzinie wiejskiej*, „Studia Edukacyjne” 2021, nr 62, s. 305–316.

³¹ *Historia nauczania domowego w Polsce*, <https://domowa.edu.pl/historia-nauczania-domowego-w-polsce> [dostęp: 31.05.2023].

³² Zob. P. Żebrok, *Autorytet dziadka w rodzinie*, w: *Pomiędzy szacunkiem a odpowiedzialnością. Rola autorytetu w rozwoju osobowym człowieka*, red. A. Chrapusta, I. Skoczeń, S. Wronka, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2021, s. 123–139.

³³ Art. 37 ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe.

³⁴ M. Zakrzewska, *Powołanie wychowawcze ojca w rodzinach prowadzących edukację domową*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2015.

³⁵ Art. 37 ust. 4 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe.

Skala zjawiska

W Systemie Informacji Oświatowej w roku szkolnym 2021/2022 w edukacji domowej na wszystkich etapach zarejestrowanych było 22 009 dzieci (tabela 1). Stanowi to około 0,5% populacji dzieci w wieku szkolnym. Większość z nich (16 262) to uczniowie szkoły podstawowej.

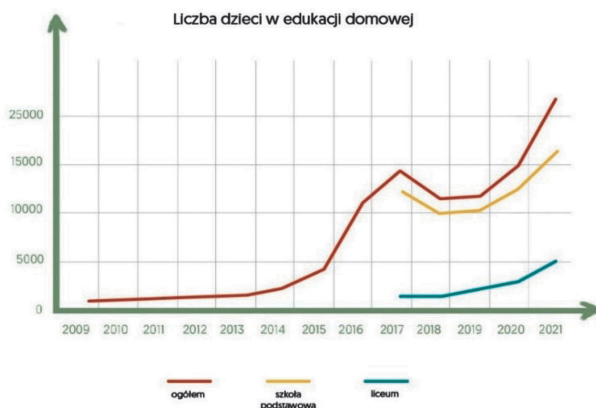
Tab. 1. Liczba uczniów w edukacji domowej na poszczególnych etapach

Etap edukacji	Liczba uczniów
roczne przygotowanie przedszkolne	1 298
szkoła podstawowa	16 262
liceum ogólnokształcące	4 320
technikum	91
pozostałe	38
razem	22 009

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SIO.

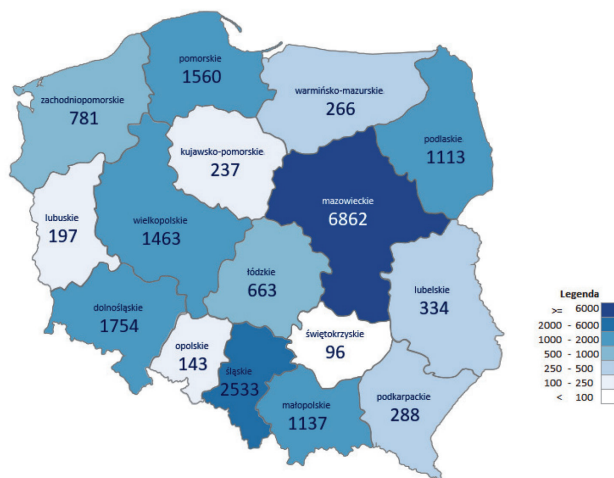
Z kolei na platformie edukacyjnej Szkoła w Chmurze można znaleźć dane, że w Polsce z tej formy nauki korzysta około 30 tysięcy uczniów (stan na wrzesień 2022). Jest to jedna z największych tego typu platform, gdzie uczy się obecnie ponad 11 tysięcy dzieci, czyli połowa wszystkich uczniów. Widocznie rosnący trend popularności edukacji domowej pokazuje rysunek 1.

Rys. 1. Liczba dzieci w edukacji domowej na przestrzeni ostatnich lat



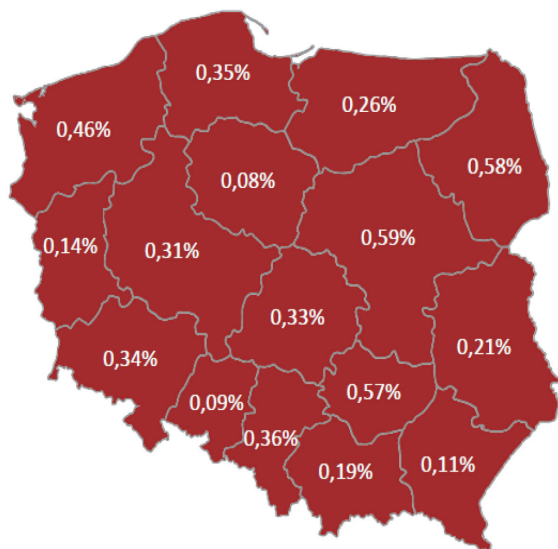
Źródło: <https://pomelody.com/blog/edukacja-domowa-w-polsce-pomelody>

Rys. 2. Liczba uczniów w edukacji domowej według województw w roku szkolnym 2021/2022



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SIO.

Rys. 3. Procentowy udział uczniów w edukacji domowej według województw w roku szkolnym 2021/2022



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SIO.

W poszczególnych województwach widać znaczne zróżnicowanie liczby uczniów korzystających z edukacji domowej (rysunek 2). Najwięcej zarejestrowanych jest w województwie mazowieckim (6862) oraz w województwie śląskim (2533). Stanowi to odpowiednio 0,59% oraz 0,36% wszystkich uczniów (rysunek 3). Najmniej jest w województwie świętokrzyskim, bo zaledwie 96, ale jest to 0,57% ogółu uczniów. Najniższy odsetek odnotowano w województwie kujawsko-pomorskim (0,08%) oraz opolskim (0,09%).

Na przykładzie województwa śląskiego dokonano zestawienia liczby uczniów kształcących się w edukacji domowej w poszczególnych rodzajach placówek (tabela 2).

Tab. 2. Zestawienie liczby placówek z liczbą uczniów kształcących się w edukacji domowej w województwie śląskim

Rodzaj placówki	Liczba placówek	Liczba uczniów
przedszkola publiczne	3	24
przedszkola niepubliczne	1	22
szkoły podstawowe publiczne	1	261
szkoły podstawowe specjalne	4	4
szkoły podstawowe niepubliczne	39	1998
licea ogólnokształcące publiczne	4	10
licea ogólnokształcące niepubliczne	10	213
branżowe szkoły publiczne specjalne	1	1
razem	63	2533

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SIO.

Jak wynika z danych zaprezentowanych w tabeli 2, edukację domową w zdecydowanej większości wybierają uczniowie niepublicznych szkół podstawowych. W 39 placówkach tego typu uczy się ich 1998. W ośmiu spośród nich kształcą się odpowiednio: 203, 187, 176, 148, 334, 266, 267, 220, czyli łącznie 1801 uczniów.

W żadnej z tych szkół nie ma ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. We wszystkich placówkach województwa śląskiego z edukacji domowej korzysta 105 uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego.

Dla porównania w województwie mazowieckim w publicznych szkołach podstawowych w edukacji domowej uczy się w sumie 237 uczniów (najwięcej w dwóch szkołach – po 38). W publicznych liceach ogólnokształcących jest zaledwie 25 uczniów (tylko trzy licea).

W niepublicznych szkołach podstawowych w edukacji domowej uczy się w sumie 4721 uczniów. Najwięcej – 632, 610, 507. W niepublicznych liceach jest 1771 uczniów, którzy uczą się w edukacji domowej. Najwięcej – 933, 398, 350.

Rozwój edukacji domowej można zaobserwować w wielu innych krajach na świecie, przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Australii, Kanadzie (tabela 3). Prowadzone w tych państwach badania wykazują, że dzieci uczone w domu przez rodziców osiągają lepsze wyniki w nauce niż ich rówieśnicy uczęszczający do szkół zbiorowych³⁶.

Tab. 3. Edukacja domowa w innych krajach świata

Francja	legalna jako alternatywa dla obowiązkowego systemu szkół publicznych	63 000
Kanada	legalna, regulowana	100 000
Anglia	legalna jako alternatywa dla obowiązkowego systemu szkół państwowych	200 000
USA	legalna, różni się w zależności od stanu	ok. 4 mln

Źródło: opracowanie własne na podstawie źródeł internetowych.

W niektórych krajach edukacja domowa jest niedozwolona. Są to np. Niemcy, Holandia, Grecja, Hiszpania.

³⁶ M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

Motywy wyboru edukacji domowej – przegląd badań oraz prezentacja wyników badań własnych

Na świecie badania nad edukacją domową są prowadzone na szeroką skalę, natomiast przegląd krajowej literatury prowadzi do wniosku, iż jest to obszar mało zbadany. Brakuje przede wszystkim badań, które dawałyby odpowiedź na pytanie o długoterminowy wpływ (lub jego brak) edukacji domowej na życie w wieku dorosłym. Uwidacznia się także niedostatek poważniejszych analiz na temat skutków izolacji w edukacji domowej, poziomu wiedzy czy przygotowania do studiów. W naukowych opracowaniach edukacja domowa najczęściej jest ujmowana w kategoriach formy kształcenia lub ruchu społecznego. W przeważającej mierze analizy koncentrują się wokół istoty edukacji domowej, zagadnień organizacyjnych, praktyki oraz umocowaniach prawnych tej formy kształcenia. Stosunkowo dużo jest opracowań, w których przedstawia się same plusy tej formy kształcenia. Z reguły nie są to jednak artykuły naukowe poparte rzetelnymi badaniami.

Analiza dostępnych opracowań, przegląd opinii zamieszczonych na stronach internetowych, a także badania własne autora³⁷ pozwalają na przedstawienie pewnych konkluzji, które w syntetyczny sposób zostają zaprezentowane poniżej.

Często rodzice dochodzą do wniosku, że system szkolnictwa masowego nie pozwala rozwinąć dziecku skrzydeł, przez co nie będzie odpowiednio wykształconym człowiekiem. Decyzje o rezygnacji z tradycyjnego nauczania poparte są przeświadczeniem, że we własnym zakresie są w stanie zapewnić dziecku edukację na poziomie wyższym niż ten, który oferuje system kształcenia masowego³⁸. Wśród argumentów pojawiają się też doświadczenia nauczycieli, którzy dokonują niekorzystnej oceny szkoły jako środowiska niesprzyjającego rozwojowi zdrowych, twórczych, wolnych, dojrzałych osobowości.

Najbardziej charakterystyczne przykłady uzasadnienia wyboru edukacji domowej to: „Dziecko zaczynało mieć problemy z czytaniem, pisanem, licze-

³⁷ Wywiady nieustrukturyzowane przeprowadzone z uczniami kształcącymi się w edukacji domowej oraz ich rodzicami w okresie styczeń–luty 2023 roku.

³⁸ W maju 2023 roku 1500 uczniów Szkoły w Chmurze przystąpiło do egzaminu ósmoklasisty. Ich średnie rezultaty z poszczególnych przedmiotów były gorsze niż średnia krajowa (język polski oraz matematyka aż o 10 punktów procentowych), natomiast nieco lepiej uczniowie w edukacji domowej poradzili sobie z językami obcymi.

niem i innymi umiejętnościami”, „Dziecko zaczęło przynosić ze szkoły najgorsze wzorce i zachowywać się w niedopuszczalny sposób”, „Dzieci, które do tej pory były żywe, ciekawe świata, stawały się przygaszone, znudzone, niczym niezainteresowane, a ich ciekawość świata i otwartość na wiedzę spadała do zera”, „Wrażliwe lub słabsze dzieci zaczynały być prześladowane przez kolegów, a szkoła nie była w stanie nic zrobić”, „Dzieci powtarzają, że nie chcą już chodzić do szkoły, bo nie uczą się w niej niczego nowego, a mimo to zmuszone są odsiadywać swoje przez kilka godzin dziennie”.

Wśród plusów edukacji domowej rodzice najczęściej wymieniają samodyscyplinę oraz pełną odpowiedzialność dziecka za swoją edukację. Przekonują, że nauka odbywa się bez ich udziału, zaś dziecko dostosowuje tempo pracy do własnych potrzeb i ma elastyczny czas nauki. Taki system, zdaniem wielu, ma pomagać w przygotowaniu do studiowania, wdrożeniu do samodzielnej pracy. Dziecko może dokonywać własnych wyborów, ma własne tempo, własne wybory, elastyczność czasu nauki.

W Polsce edukacja domowa chętniej jest podejmowana przez rodziców z wyższym wykształceniem i przygotowaniem pedagogicznym, o konserwatywnym światopoglądzie³⁹. Powody, dla których decydują się na tego typu formę kształcenia swoich dzieci, są bardzo różne. Najczęściej jest to troska o indywidualny rozwój dziecka i możliwość rozwijania jego własnych uzdolnień i zainteresowań. Wśród argumentów pojawiają się względy religijne oraz przekonanie, że program szkolny nie odzwierciedla przekonań i światopoglądu rodziców. To także przeświadczenie, że szkoła spycha na margines wartości uznawane w rodzinie za istotne.

Jak widać, motywy wyboru edukacji domowej są bardzo różne, natomiast jedna opinia zasługuje na szczególną uwagę. Na poparcie tezy o skuteczności edukacji domowej jeden z rodziców posłużył się przykładem cytowanego wcześniej Wincentego Okonia, który po ukończeniu szóstej klasy zrezygnował z nauki w szkole i rozpoczął samodzielną kształcenie.

³⁹ P. M. Zakrzewski, *Małżeństwo-rodzinne powołanie kobiety w kontekście edukacji domowej*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2015.

Podsumowanie i wnioski

Tempo zmian społeczno-kulturowych oraz technologicznych jest tak duże, że trudno przewidzieć, jakie umiejętności, wiedza i kompetencje będą potrzebne za kilka lat, a co dopiero za kilkanaście. Do tego dochodzą stale dokonujące się istotne zmiany socjalizacyjne. Wyraźnie słabnie oddziaływanie instytucjonalne szkoły, Kościoła, a rośnie siła wpływów mediów, zwłaszcza Internetu i telefonii komórkowej⁴⁰. Tymczasem nadal do kształcenia dzieci i młodzieży żyjącej w świecie komputerów, elektroniki i globalnej telefonii stosuje się metody oraz formy oddziaływania z poprzedniej epoki. To zdaniem wielu pedagogów jeden z powodów współczesnych problemów dydaktycznych i wychowawczych.

Zmiany są konieczne, choć trudne w realizacji, jako że sfera edukacji nie poddaje się tak łatwo przeobrażeniom. Z pewnością w najbliższym czasie dotychczasowe sposoby przekazywania wiedzy ulegną przekształceniu. Możliwe, że gros transmisji umiejętności społecznie pożytecznych odbywać się będzie przez środki cyfrowe, a później genetyczne, do osamotnionych jednostek, za pomocą urządzeń coraz ściślej zespolonych z mózgiem⁴¹. Nie trzeba wielkiej wyobraźni, by dostrzec, że w pewnym momencie nauczyciel przestanie być potrzebny. Już teraz nie jest on autorytetem w sensie źródła wiedzy, bowiem jest ona powszechnie dostępna. Informacje są na wyciągnięcie ręki (do momentu wyczerpania baterii w smartfonie).

W zasadzie wszyscy dostrzegają niebezpieczeństwo stale postępującego obniżania się poziomu nauczania, a powaga problemu jest opisywana w wielu naukowych opracowaniach. Niestety dotychczasowe wysiłki władz oświatowych mające na celu powstrzymanie tego trendu nie przynoszą zamierzonych rezultatów. Czy zatem dotychczasowy system kształcenia przetrwa, czy też zastąpią go inne, alternatywne formy, takie jak edukacja domowa?

Trzeba mieć świadomość, że edukacja coraz częściej jest traktowana w kategoriach inwestycji, zaś bolączki systemu oświatowego powodują poszukiwanie nowych form i sposobów nauczania. Jedną z alternatyw jest edukacja domowa. Rodzice, chcąc uniknąć skazywania swoich dzieci na system uznawany

⁴⁰ Zob. Z. Kwieciński, *Tropy, ślady, próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań–Olsztyn 2000, s. 400.

⁴¹ J. Attali, *Najważniejsza jest edukacja*, <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/jacques-attali-o-edukacji> [dostęp 3.04.2023].

przez nich za opresyjny, coraz częściej dokonują takiego właśnie wyboru. Jest on efektem pewnego rodzaju buntu przeciwko tradycyjnej szkole.

Analiza zagadnień związanych z edukacją domową pozostawia wiele pytań i wątpliwości. Nie ma pogłębionych badań w zakresie długoterminowych skutków edukacji domowej i związanej z tym izolacji społecznej. Często podkreśla się, że dziecko uczy się samo, co budzi uzasadniony niepokój. Bo przykładowo, czy siedmiolatek jest w stanie sam się wyedukować? Ponadto czy uczeń faktycznie przeznaczy czas na naukę, czy też na inne zajęcia? Dziecko mając praktycznie nieograniczony dostęp do Internetu i pozostając poza kontrolą rodziców, może wykorzystać czas np. na gry komputerowe czy pornografię. Ciągłe brak odpowiedzi, jakie w przyszłości będą skutki ograniczonych relacji międzyludzkich. Wszystkie te wątpliwości stawiają środowisko oświatowe przed wielkim wyzwaniem. Z całą pewnością istnieje też potrzeba prowadzenia dalszych, pogłębionych badań naukowych.

Na koniec jeszcze jedna refleksja. Otóż wszystko wskazuje na to, że edukacja domowa będzie przeżywać dalszy rozkwit, stając się alternatywą dla tradycyjnych form kształcenia, zaś cały dotychczasowy katalog pojęć dydaktycznych, takich jak: aktywizowanie, cele, konspekty, lekcja, metody, ocenianie, organizacja procesu dydaktycznego, praca domowa, proces kształcenia, rozkład materiału, treści kształcenia, wymagania programowe, zeszyt przedmiotowy..., okaże się zbędny.

Bibliografia

- Aronson E., *Człowiek – istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Attali J., *Najważniejsza jest edukacja*, <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/jacques-attali-o-edukacji>
- Becker G. S., *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, National Bureau of Economic Research, New York 1975.
- Budajczak M., *Edukacja domowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

- Fijor J. M., *Czy dobra publiczne są naprawdę publiczne?*, „Studia Ekonomiczne” 2011, nr 1 (68), s. 87–100.
- Kantorowski J., *Wychowanie w duchu tradycji kawaleryjskich*, Kantor Wydawniczy, Kraków 2003.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r., nr 78, poz. 483 z późn. zm.).
- Kształcenie* [hasło], Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/ksztalcenie;3928490.html>
- Kwieciński Z., *Tropy, ślady, próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań–Olsztyn 2000.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Michalczyk T., Musioł S., Kapitał ludzki i społeczny a rozwój społeczno-ekonomiczny w świetle nowej analizy instytucjonalnej, w: *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, red. M. S. Szczepański, K. Bierwiazzonek, T. Nawrocki, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 60–73.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2003.
- Polcyn J., *Edukacja jako dobro publiczne – próba kwantyfikacji*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica, Piła 2017.
- Rajkiewicz A., Supińska J., Księżopolski M. (red.), *Polityka społeczna. Materiały do studiowania*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1998.
- Skarbek F., *Ogólne zasady nauki gospodarstwa narodowego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1955.
- Tłuściak-Deliowska A., Krawiec M., *Edukacja domowa jako alternatywna forma realizacji obowiązku szkolnego. Stan polskich badań i perspektywy badawcze*, „Przeгляд Pedagogiczny” 2020, nr 1, s. 191–202.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (t.j. Dz.U. z 2023 r. poz. 900).
- Zakrzewska M., *Powołanie wychowawcze ojca w rodzinach prowadzących edukację domową*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2015.
- Zakrzewski P. M., *Małżeńsko-rodzinne powołanie kobiety w kontekście edukacji domowej*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2015.
- Żebrok P., *Aksjologiczne aspekty zarządzania szkołą*, „Edukacja Humanistyczna” 2016, nr 1(24), s. 21–31.
- Żebrok P., *Autorytet dziadka w rodzinie*, w: *Pomiędzy szacunkiem a odpowiedzialnością. Rola autorytetu w rozwoju osobowym człowieka*, red. A. Chrapusta, I. Skoczeń,

- S. Wronka, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2021, s. 123–139.
- Żebrok P., *Przekaz ustny w rodzinie wiejskiej*, „Studia Edukacyjne” 2021, nr 62, s. 305–316.
- Żebrok P., *Rodzina w systemie społeczno-kulturowym Śląska Cieszyńskiego. Studium teoretyczno-badawcze*, Wydawnictwo «scriptum», Kraków 2018.

Netografia

- Abp Hoser: ataki na Jana Pawła II są przejawem walki neomarksistów o „nowego człowieka”*, TVP Info, <https://www.tvp.info/51074246/hoser-o-janie-pawle-ii-ataki-sa-przejawem-walki-neomarksistow-o-nowego-czlowieka>
- Historia nauczania domowego w Polsce*, <https://domowa.edu.pl/historia-nauczania-domowego-w-polsce>
- Instytut Dygasińskiego*, <https://instytutdygasinskiego.pl>
- Polscy i fińscy uczniowie najlepsi w UE. Oto wyniki*, w *Gospodarce.pl*, <https://wgospodarce.pl/informacje/127751-polscy-i-finscy-uczniowie-najlepsi-w-ue-oto-wyniki>
- Szkoły alternatywne w Polsce*, Our Kids, <https://www.ourkids.net/pl/szkoły-alternatywne-w-polsce.php#maincontent>
- Śliwerski B., *Zmierzamy ku edukacyjnej katastrofie. Sowietyzację zastąpiła amerykanizacja*, rozm. przepr. R. Drzewiecki, *Dziennik Gazeta Prawna*, <https://serwisy.gazeta-prawna.pl/edukacja/artykuly/701245,zmierzamy-ku-edukacyjnej-katastrofie-sowietyzacje-zastapila-amerykanizacja.html>
- Widzyk A., *Die Welt: Spektakularny sukces polskiej edukacji*, Deutsche Welle, <https://www.dw.com/pl/die-welt-spektakularny-sukces-polskiej-edukacji/a-65247281>

Streszczenie: Edukacja należy do najważniejszych obszarów życia człowieka. Jest uważana za istotny czynnik postępu społeczno-gospodarczego i podstawowy mechanizm rozwoju społeczeństw. Bez transmisji wiedzy i umiejętności nie byłoby rozwoju ludzkości. Przez wieki proces kształcenia i wychowania w naturalny sposób odbywał się w rodzinie, poprzedzając rozwój instytucjonalnie zorganizowanej edukacji. Z czasem rodzinę zaczęły zastępować instytucje oświatowe. Jednak w ostatnich latach następuje powrót do idei nauczania domowego, a zjawisko to zdaje się nasilać. Artykuł podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie o przyczyny oraz skalę zjawiska.

Słowa kluczowe: edukacja, rodzina, edukacja domowa, alternatywne formy kształcenia

Home education as an alternative to traditional forms of education. Selected aspects

Education is among the most important areas of human life. It is considered an important factor in socio-economic progress and a fundamental mechanism for the development of societies. Without the transmission of knowledge and skills, there would be no human development. For centuries, the process of education and upbringing naturally took place in the family, preceding the development of institutionally organised education. Over time, the family began to be replaced by educational institutions. In recent years, however, there has been a return to the idea of home schooling, and this phenomenon seems to be intensifying. This article attempts to answer the question of the causes and scale of the phenomenon.

Keywords: education, family, home education, alternative forms of education

Mateusz Greń-Cyganek

Partycypacja¹ i emancypacja² dzieciństwa w szkole alternatywnej

Wprowadzenie

Najogólniej ujmując, przez edukację alternatywną rozumie się odmienny – od obowiązującego w szkolnictwie publicznym – sposób nauczania oraz uczenia się. Jak zaznacza Aleksander Nalaskowski, pojęcie edukacji alternatywnej jest niejednoznaczne, często używane w odmiennych konotacjach semantycznych³. Ze szkołą alternatywną mamy do czynienia wtedy, kiedy zespół nauczycielski w sposób inny niż systemowy prąd myślenia realizuje założenia podstawy programowej. Sama tradycja szkolnictwa alternatywnego wywodzi się z końca lat 60. i jest efektem wdrażania teorii wypracowanych przez środowiska negujące kulturę burżuazyjnych grup społecznych⁴. Założenia edukacji alterna-

¹ „To, że jakaś osoba, firma lub instytucja pełni funkcję polegającą na wykonywaniu określonych działań w przedsięwzięciu lub innej całości organizacyjnej, co łączy się ze współodpowiedzialnością za przebieg tej sprawy, odnoszeniem korzyści lub ponoszeniem strat z tym związanych”; *Partycypacja* [hasło], Wielki słownik języka polskiego, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/8169/partycypacja/5161839/czynnosc> [dostęp: 8.01.2023].

² „Uwolnienie się jednostki lub grupy od zależności społeczno-politycznych oraz uzyskanie takich samych praw, jakie przysługują innym jednostkom lub grupom” – *Emancypacja* [hasło], Wielki słownik języka polskiego, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/65713/emancypacja/5173822/kobiet> [dostęp: 8.01.2023].

³ A. Nalaskowski, *Edukacja alternatywna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 906.

⁴ Tamże, s. 908.

tywnej od lat kształtowały się na przykładach eksperymentów pedagogicznych takich pedagogów/pedagożek jak Maria Montessori, Rudolf Steiner czy Janusz Korczak⁵ i wywodzą się bezpośrednio z potrzeby buntu wobec przyjętym społecznie norm i zasad edukacyjnych.

Już Ellen Key chciała stworzyć „szkołę na miarę dziecka”, a więc włączyć dzieci i młodzież w tworzenie szkolnictwa – dążyć do ich współodpowiedzialności za wydarzenia szkolne i współudziału w kreowaniu edukacyjnej rzeczywistości. Zaproszenie ich do rozmów na temat modelu kształcenia czy zastosowanych metod staje się więc nie tylko rozważaniem na temat dydaktyki. Współcześnie dyskusje o szkole obejmują znacznie szerszy krąg rzeczywistości. Debata na temat konstruktów szkoły jest już interdyscyplinarnym dyskursem, w którym ważny (jeśli nie równoważny) głos mają nie tylko pedagogika, psychologia, socjologia czy historia, lecz także *childhood studies*. Jeżeli przyjmiemy, że szkolnictwo alternatywne z jednej strony ma przygotowywać do funkcjonowania w społeczności, a z drugiej pozwolić dzieciom i młodzieży tę społeczność kreować w sposób odmienny niż systemowy, to zadaniem nauczyciela/nauczycielki jest przy wykorzystaniu całej swojej wiedzy i potrzeby stworzenia odmiennej rzeczywistości, u podstaw której znajduje się odmowa udziału w państwowej edukacji⁶, włączenie dziecka w procesy, w których nie może uczestniczyć w głównym nurcie edukacyjnym, a których jest bezpośrednim beneficjentem. Do takich procesów można zaliczyć: wybór sposobu przeprowadzania zajęć, programu nauczania, sposobu kreowania społeczności szkolnej, dobrowolność uczestnictwa w zajęciach czy podział klasowo-lekcyjny. Nie można mówić o szkole alternatywnej, tworzyć szkoły alternatywnej bez udziału dzieci, bez wiedzy na temat ich dzieciństwa.

Formy edukacji alternatywnej

Kształcenie alternatywne jest modelem pracy, w którym dziecko ma wybór co do metod i sposobów zdobywania wiedzy. Działania podejmowane w szkolnictwie alternatywnym są skoncentrowane na potencjale ucznia i kładą nacisk na odkrywanie jego predyspozycji, z poszanowaniem jego prawa do sa-

⁵ J. Zwiernik, *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996, s. 11–15.

⁶ A. Nałaskowski, *Edukacja alternatywna*, dz. cyt., s. 906.

mostanowienia. Ten nurt kształcenia odpowiada współczesnym potrzebom społecznym i pozwala wypracować kompetencje kluczowe potrzebne do budowania przyszłości⁷. Raporty z zakresu futurologii edukacji powstałe na przestrzeni ostatnich pięciu lat wskazują, że najważniejszą kompetencją, którą powinna nabyć osoba kończąca szkołę, jest uczenie się przez całe życie⁸ i traktowanie edukacji jako „niezbywalny atrybut człowieczeństwa i konieczność losu istot wyposażonych we władze poznawcze i emocjonalne”⁹. W trakcie planowania zajęć w edukacji alternatywnej uwzględniane są zainteresowania każdego ucznia i jego gotowość społeczna, poznawcza i emocjonalna do podjęcia określonej roli w grupie¹⁰. Najtrafniejsza na potrzeby tego artykułu jest definicja pedagogiki Ludmiły Klessy, według której edukacja alternatywna „jest formą sprzeciwu względem narzucanych wartości, rozwiązań i roli nauczyciela w procesie grupowym”¹¹. W związku z powyższym założenia pedagogiki alternatywnej pozwalają na partycypację dzieci w życiu edukacyjnym i emancypację dzieciństwa. Szkoła alternatywna to system pracy oparty na otwartości względem indywidualności jednostki i rozwoju jej zainteresowań. Według badaczki szkolnictwo alternatywne składa się z podstawowych filarów – samodzielności, samokształcenia i rozwijania zainteresowań¹². Udział dziecka w kształceniu o charakterze alternatywnym może się odbywać na dwa zasadnicze sposoby:

1. Jako forma pracy ucznia w edukacji domowej – w tej konfiguracji rodzic decyduje się na przeniesienie swojego dziecka z formalnego systemu edukacji na edukację domową. W tym celu znajduje szkołę macierzystą, w której uczeń/uczennica będzie zdawał/zdawała jeden egzamin ustny oraz jeden egzamin pisemny z danego przedmiotu w trakcie całego roku szkolnego, potwierdzający i określający efekty samodzielnego kształcenia. W momencie, w którym

⁷ A. Trapp, M. Jaskulska, Z. Bonecka, *Pracownik przyszłości*, Gdańsk 2019, https://images.samsung.com/is/content/samsung/assets/pl/campaign/brand/pracownik-przyszlosci/pracownik_przyszlosci_2019infuturesamsung.pdf [dostęp: 1.11.2022].

⁸ *Future work skills*, infuture.institute, <https://infuture.institute/trendy/future-of-work/pracownik-przyszlosci-kompetencje-przyszlosci> [dostęp: 1.12.2022].

⁹ *Soma i psyche w edukacji dojrzałych wiekiem kobiet i mężczyzn*, red. E. Górnikowska-Zwolak, M. Wójcik, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice 2011, s. 6.

¹⁰ M. Chrost, J. Karbowniczek (red.), „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, t. 30, nr 4: „Edukacja alternatywna”, s. 8.

¹¹ L. Klessa, *Edukacja alternatywna*. „Edukacja i Dialog” 1996, nr 6, s. 13–15.

¹² W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalaające w teorii i praktyce edukacyjnej*, w: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 170–175.

rodzic decyduje się na edukację domową swojego dziecka, jest on całkowicie zobowiązany do tego, aby stworzyć mu optymalne warunki do pogłębiania wiedzy. W ramach edukacji domowej rodzic może zapisać swoje dziecko do nieformalnych grup wsparcia, na indywidualny tutoring czy do szkół korzystających z modelu edukacji domowej i świadomie rezygnujących z biurokracji czy nadzoru kuratorskiego, a co za tym idzie również z pozyskiwania subwencji oświatowej na rzecz większej wolności i swobody edukacyjnej, której koszt pokrywa całościowo rodzic¹³. W Polsce, według danych z Systemu Informacji Oświatowej, na początku stycznia w edukacji domowej było ponad 22 000 uczniów, czyli 0,5% populacji dzieci w wieku szkolnym¹⁴. Określenie aktualnych standardów edukacji domowej ze względów prawnych jest niemożliwe¹⁵.

2. Szkolnictwo alternatywne działające w ramach placówki niepublicznej – są to szkoły założone przez organizacje, osoby fizyczne lub spółki, których działania i założenia pedagogiczne częściowo pokrywają się z regulacjami prawnymi w polskim systemie oświaty i pozwalają na wprowadzanie innowacji i eksperymentów pedagogicznych z utrzymaniem statusu szkoły niepublicznej, a co za tym idzie z nadzorem kuratorskim i zachowaniem subwencji oświatowej¹⁶.

Partycypacja i emancypacja dzieciństwa w pedagogice alternatywnej

XX wiek, a dokładniej jego schyłek, to dla rozwoju współczesnych nurtów i rozwijanych myśli edukacyjnych niezwykle istotny moment, charakteryzowany często jako renesans alternatywnych podejść do rozwoju i nauczania. Zainte-

¹³ M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 25–28.

¹⁴ <https://sio.men.gov.pl/sio/login> [dostęp: 8.12.2021].

¹⁵ W trakcie tworzenia artykułu symultanicznie trwają prace sejmowe nad ustawą ograniczającą dotychczasową wolność szkołom alternatywnym przyjmującym dzieci do edukacji domowej – w planach jest przywrócenie rejonizacji, zakazanie organizacji egzaminów on-line, egzaminowanie w placówkach publicznych czy nadzór kuratorski nad decyzjami rodziców co do prowadzenia zajęć przez organizacje pozarządowe. W związku ze społecznym poruszeniem i intensywnymi pracami nad ustawą pomimo podwójnego weta prezydenckiego, nie określam standardów w obawie o ich aktualność.

¹⁶ *Wszystko, co potrzebujesz wiedzieć o edukacji alternatywnej, a nawet nie wiesz, jak o to zapytać*, Aleteia, <https://pl.aleteia.org/2017/11/13/wszystko-co-potrzebujesz-wiedziec-o-edukacji-alternatywnej-a-nawet-nie-wiesz-jak-o-to-zapytac> [dostęp: 8.12.2021].

resowanie innym (niż pruski) modelem dydaktycznym wiązało się zarówno z rozwojem psychologii, jak i medycyny, ale również było odpowiedzią na kryzys edukacyjno-wychowawczy spowodowany niską oceną jakości usług oświatowych. Na szczególną krytykę zasługują główne herbartowskie techniki nauczania – sztywność, nienadążanie za społecznymi przemianami, konserwatyzm¹⁷. W XX wieku zainicjowano ruch pedagogiczny nazywany nowym wychowaniem, którego celem była odnowa szkoły, metod kształcenia i wychowania¹⁸. W tym celu stosowano nowe, jak na owe czasy, narzędzia, do których można zaliczyć: obserwację i analizę zabawy dziecięcej, obserwację zachowań dziecka, umożliwienie podejmowania decyzji przez dziecko czy oddanie dyrektywności dziecku w podstawowych aspektach edukacji i wychowania, tworząc tym samym przestrzeń, w której dziecko nieświadomie partycypuje w określaniu nowych metod i modeli pedagogiki, opartych na włączeniu dzieciństwa w życie szkolne.

Wraz z końcem XX wieku można zauważyć redefinicję pojęć koncepcji pedagogicznych i, co najważniejsze, odchodzenie od jednostronnego rozumienia wartości pedagogicznych na rzecz przyjęcia mnogości koncepcji, którymi może kierować się pedagog/pedagożka¹⁹. Cała idea pedagogiki alternatywnej opiera się na wyborze sposobu dojścia do wiedzy i uznaniu dziecka jako podmiotu, a nie instrumentu w procesie dydaktyczno-wychowawczym, z poszanowaniem jego prawa do dzieciństwa. Dlatego też oddziaływania edukacyjne nie są już głównie działaniami instrumentalno-adaptacyjnymi, ale emancypacyjnymi i wyzwalającymi. Pedagodzy/pedagożki nurtu nowego wychowania chcieli zrozumieć indywidualne potrzeby jednostki, a nie, jak w herbartowskim systemie, przygotowywać ucznia do roli odtwórcy, zgodnie z zastanymi warunkami społecznymi²⁰.

¹⁷ K. Rubacha, *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2003, s. 60–61.

¹⁸ *Nowe wychowanie* [hasło], <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/nowe-wychowanie;3948687.html> [dostęp: 30.01.2022].

¹⁹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 27.

²⁰ W. Puślecki, *Upełnomocnianie uczniów w procesie kształcenia wczesnoszkolnego*, w: *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, red. W. Puślecki, Polska Akademia Nauk Komitet Nauk Pedagogicznych, Warszawa 2000, s. 61.

Kolejną innowacją w pedagogice alternatywnej jest współtworzenie procesu dydaktycznego wraz z uczniem. Z nadejściem współczesnej myśli pedagogicznej zmieniła się rola nauczyciela – z kontrolera i arbitra wiedzy w mentora, tutora, przewodnika i doradcę. Proces odejścia od bezwzględnej władzy uczącego jest bezpośrednio związany z przejściem społeczeństwa w epokę cyfrową, a co za tym idzie również z łatwiejszym dostępem do informacji, którą współczesny uczeń ma nie tyle zapamiętać, co zweryfikować²¹. Tym samym dziecko nie jest już odizolowanym przedmiotem, a traktowanym w myśl *childhood studies* bytem posiadającym przynależność do grupy społecznej, jej statusu, przekonań, kultury, religii, indywidualnych doświadczeń kreujących charakter dziecka, a co za tym idzie, bytem wymagającym indywidualnego podejścia i poszanowania wcześniejszych doświadczeń z dzieciństwa²², które wpływają na sposób funkcjonowania w społeczności szkolnej.

Jedną z koncepcji edukacyjnych łączących pedagogikę i *childhood studies* jest koncepcja kształcenia wyzwalającego Władysława Puśleckiego, w której autor tworzy paradygmat metodologii, opisującej proces edukacyjny w szkolnictwie²³. Badacz zaznacza, że nauczanie powinno być ściśle związane ze wspólnym procesem planowania pracy, w której udział bierze zarówno nauczyciel, jak i uczeń²⁴. Proces ten jest ważny, ponieważ „aby człowiek rozwijał się jako osoba, a rzetelna satysfakcja sankcjonowała jego działania, powinien spostrzegać: siebie, jako źródło swojego postępowania; cele własne jako przedmiot swoich tendencji; świat wokół jako szansę swoich możliwości”²⁵. Dlatego też, zgodnie z założeniami autora, każdy uczeń kształcący się w zdrowej szkole powinien mieć wolność do: inności, dialogu, zadawania pytań i uzyskiwania odpowiedzi, współdziałania, negocjacji, krytyki, wyboru, oceniania, inicjatywny i własnych poszukiwań. Zgodnie z przekonaniem autora, szkolnictwo powinno zostać uwolnione od manipulacji, przedmiotowego traktowania, relacji władzy, schematyzmu, jednostronności, indoktrynacji²⁶. Organizacja procesu edukacyjnego

²¹ Dylematy i wyzwania edukacji. Wybrane problemy, red. D. Morańska, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2021, s. 10.

²² E. Jarosz, *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*, „Pedagogika Społeczna” 2017, nr 2, s. 65.

²³ W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 15.

²⁴ Tamże, s. 17.

²⁵ W. Puślecki, *Upełnomocnianie uczniów w procesie kształcenia wczesnoszkolnego*, dz. cyt., s. 61.

²⁶ W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, dz. cyt., s. 12–14.

zgodnie z wyżej wymienionymi zasadami wpisuje w międzynarodowe standardy kształcenia, a mimo to, gdy występuje w którejś z placówek, jest traktowane jako novum i egzotyka w budowaniu relacji uczniowsko-nauczycielskich.

Podsumowanie i wnioski

Szkolnictwo już od pierwszego etapu edukacyjnego, tj. nauczania elementarnego, powinno się opierać na zasadach wpisanych w metodologię *childhood studies* – wolności i pełnomocności dzieci i młodzieży. Zadaniem szkoły jest wsparcie niedyrektywnego systemu, ma ona też prezentować metody wspomagające uczenie się i planowanie pracy. Aby to osiągnąć, należy poprowadzić pierwszy etap kształcenia w taki sposób, aby modyfikując cele, zasady i treści edukacyjne, można było rozpocząć proces dydaktyczny od wsłuchania się w potrzeby dzieci i wyzwania współczesnego dzieciństwa, przeanalizować je, a następnie móc połączyć dydaktykę z intencjonalną i samodzielną aktywnością uczniów, której elementami są samokontrola i samoocena podczas pracy grupowej, problemowej lub projektowej. W celu rozpoznania i zbadania potrzeb współczesnych dzieci należy wykorzystać techniki badawcze przyjazne dzieciom, od najprostszych, takich jak rysunki, gry, zabawy, opowiadanie historii, aż po bardziej złożone i skomplikowane – postrzeganie dzieci jako współbadaczy i współpracowników²⁷. W przeciwieństwie do edukacji alternatywnej, w której zajęcia edukacyjne są prowadzone w sposób aktywizujący uczniów/uczennice i zmuszający do przyjęcia postawy twórczej i samokrytycznej, masowy system edukacji skupia się na realizacji zaproponowanego przez nauczyciela/nauczycielkę scenariusza, w którym ze względu na standaryzację nie ma miejsca na dyrektywność najmłodszych. Dzięki podjęciu działań implementowanych z edukacji alternatywnej uczeń/uczennica staje się bardziej świadomą jednostką, potrafiącą określić swoją rolę w grupie i wykorzystać tę rolę do pracy twórczej. Uczeń/uczennica nieprzymuszony/nieprzymuszona a uświadomiony/uświadomiona i zaznajomiony/zaznajomiona z celami i zadaniami podejmowanymi w ramach edukacji, w której partycypuje, potrafi podtrzymać zainteresowanie przedmiotem na dłużej w porównaniu do ucznia/uczennicy pracującego/

²⁷ E. Jarosz, *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny...*, dz. cyt., s. 61.

pracującej w odtwórczo-naśladowczym systemie, motywowanego/motywowanej zewnętrznie²⁸.

Szkoły alternatywne z idei promują otwartą formę nauczania skoncentrowaną na dzieciństwie – czyli taką, w której uczeń/uczennica nie jest przedmiotem, a podmiotem w procesie nauczania i uczenia się²⁹. Założeniami edukacji alternatywnej zgodnymi z ideą emancypacji i partycypacji dzieciństwa są: organizacja kształcenia zintegrowanego, w którym uczestnikami są nie tylko dzieci, lecz także grono pedagogiczne i rodzice; nauka odpowiedzialności zarówno za siebie, jak i za innych; kształtowanie postawy twórczej, a nie odtwórczej dziecka oraz umiejętność projektowania sytuacji edukacyjnych³⁰. W tym celu twórcy pedagogiki alternatywnej nawołują do porzucenia dotychczasowych modeli kształcenia skoncentrowanych na rozwoju motywacji zewnętrznej na rzecz rozwoju motywacji wewnętrznej, czyli wzbudzenia zainteresowania nauką, zwiększenia sprawczości dzieci i młodzieży w sytuacjach edukacyjnych oraz wsłuchania się w potrzeby młodego pokolenia wynikające z przeżywania dzieciństwa.

Bibliografia

- Budajczak M., *Edukacja domowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Chrost M., Karbowniczek J. (red.), „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”. 2013, t. 30, nr 4: „Edukacja alternatywna”.
- Górnikowska-Zwolak E., Wójcik M. (red.), *Soma i psyche w edukacji dojrzałych wiekiem kobiet i mężczyzn*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice 2011.
- Jarosz E., *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*, „Pedagogika Społeczna” 2017, nr 2, s. 57–81.
- Klessa L., *Edukacja alternatywna*. „Edukacja i Dialog” 1996, nr 6.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

²⁸ W. Puślecki, *Kształcenie wyzwajające w teorii i praktyce edukacyjnej*, dz. cyt., s. 179–180.

²⁹ W. Puślecki, *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, dz. cyt., s. 36–51.

³⁰ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 11–18.

- Morańska D. (red.), *Dylematy i wyzwania edukacji. Wybrane problemy*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2021.
- Nalaskowski A., *Edukacja alternatywna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Puślecki W., *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Puślecki W., *Kształcenie wyzwalające w teorii i praktyce edukacyjnej*, w: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Puślecki W., *Upelnomocnianie uczniów w procesie kształcenia wczesnoszkolnego*, w: *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, red. W. Puślecki, Polska Akademia Nauk Komitet Nauk Pedagogicznych, Warszawa 2000.
- Rubacha K., *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2003.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Zwiernik J., *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996.

Netografia

- Emancypacja* [hasło], Wielki słownik języka polskiego, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/65713/emancypacja/5173822/kobiet>
- Future work skills*, infuture.institute, <https://infuture.institute/trendy/future-of-work/pracownik-przyszlosci-kompetencje-przyszlosci>
- Nowe wychowanie* [hasło], <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/nowe-wychowanie;3948687.html>
- Partycypacja* [hasło], Wielki słownik języka polskiego, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/8169/partycypacja/5161839/czynnosc>
- Trapp A., Jaskulska M., Bonecka Z., *Pracownik przyszłości*, Gdańsk 2019, https://images.samsung.com/is/content/samsung/assets/pl/campaign/brand/pracownik-przyszlosci/pracownik_przyszlosci_2019infuturesamsung.pdf
- Wszystko, co potrzebujesz wiedzieć o edukacji alternatywnej, a nawet nie wiesz, jak o to zapytać*, Aleteia, <https://pl.aleteia.org/2017/11/13/wszystko-co-potrzebujesz-wiedziec-o-edukacji-alternatywnej-a-nawet-nie-wiesz-jak-o-to-zapytac>
- <https://sio.men.gov.pl/sio/login>

Streszczenie: Artykuł ma charakter przeglądowny. Przeanalizowano w nim podstawowe zasady edukacji alternatywnej, dostępne w Polsce formy i modele kształcenia w nurcie pozasystemowym. W kolejnej części tekstu przedstawiono genezę nowego wychowania oraz określono zależność tego nurtu z badaniami nad dzieciństwem. Część główną zamyka porównanie szkoły alternatywnej do teorii kształcenia wyzwajającego Władysława Puśleckiego. Artykuł zamykają wnioski na temat implementacji elementów edukacji alternatywnej i *childhood studies* do systemowego nurtu kształcenia.

Słowa kluczowe: badania nad dzieciństwem, pedagogika alternatywna, dzieciństwo, pedagogika społeczna

Participation and emancipation of childhood in an alternative school

The article is an overview. It analyses the basic principles of alternative education, the forms and models of education available in Poland in the non-systemic current. The next part of the text presents the genesis of the new education, and identifies the relationship of this trend with childhood research. The main part closes with a comparison of the alternative school to Władysław Puślecki's theory of liberating education. The article closes with conclusions on the implementation of elements of alternative education and childhood studies into the systemic educational stream.

Keywords: childhood studies, alternative pedagogy, childhood, social pedagogy

Monika Kućma

Dwujęzyczne nauczanie biologii w rozwoju kompetencji uczniów XXI wieku

Wprowadzenie

Powszechna globalizacja oraz coraz większa wielokulturowość krajów europejskich mają swoje odzwierciedlenie także w szkołach. Pojawiają się uczniowie, których rodzice pochodzą z różnych państw, bo pracownicy zagranicznych firm przyjeżdżają na kilkuletnie kontrakty z całymi rodzinami. Do Polski przybywają imigranci wojenni, polityczni i ekonomiczni. Jest też spora grupa Polaków powracających z innych krajów (w tym wielu z Wielkiej Brytanii), którzy przywożą dzieci niemówiące lub słabo mówiące po polsku. Dzieci i młodzież stają przed wyzwaniem (a jednocześnie obowiązkiem) pójścia do szkoły w obcym dla nich kraju. Ponieważ obecnie nauczanie języka angielskiego jest uniwersalne i obowiązkowo wprowadzane od najmłodszych klas szkoły podstawowej w większości krajów na świecie, klasy z nauczaniem dwujęzycznym i klasy z nauczaniem w języku angielskim są bardzo potrzebne, a ich popularność wzrasta. Dla dzieci i młodzieży przebywających w Polsce przez krótki okres i niezamierzających w naszym kraju pozostać najdogodniejsze mogą być szkoły angielskojęzyczne. Natomiast uczniowie, którzy uczą się języka polskiego i mieszkają w Polsce przez lata albo na stałe, mogą stopniowo się oswajać z uży-

waniem naszego trudnego języka właśnie w klasach dwujęzycznych. Mając choćby podstawową znajomość języka angielskiego wyniesioną z wcześniejszych doświadczeń szkolnych, łatwiej i bardziej naturalnie rozumieją treści w języku angielskim, które są tłumaczone na język polski. W przypadku dzieci poznających dopiero język polski dwujęzyczność można by porównać do przechodzenia po moście na drugi brzeg strumienia. Dla takich uczniów nauka w typowej polskiej szkole jest jak przeskakiwanie na drugi brzeg strumienia – to ogromnie stresująca, nagła zmiana i duży wysiłek połączony z zagubieniem w nieznanym świecie zupełnie nowego języka.

Czym jest edukacja dwujęzyczna

Edukacja dwujęzyczna (bilingwalna) polega na tym, że niejęzykowy przedmiot szkolny (jak biologia, historia, chemia itd.) jest nauczany przy użyciu dwóch języków. Zazwyczaj jeden z nich jest językiem ojczystym ucznia – w Polsce jest to język polski. Drugi język to najczęściej angielski, ze względu na jego uniwersalność, dostępność materiałów, a przede wszystkim a to, że jest to główny język wykładowy na studiach międzynarodowych oraz na studiach w wielu krajach. Angielski jest powszechnie używany w publikacjach naukowych, na konferencjach, w międzynarodowym handlu, zarządzaniu firmami, podczas szkoleń i kursów, w internetowych zasobach edukacyjnych. Jednak dla młodzieży największą motywacją do uczenia się i posługiwania językiem angielskim jest jego używanie w szeroko rozumianej rozrywce – od gier, przez filmy animowane, do influencerów na blogach i forach czy rozrywkowych filmików i memów w mediach społecznościowych. Posługiwanie się językiem angielskim stało się nieodłączną częścią codziennego funkcjonowania współczesnego młodego Polaka.

Czym jest dwujęzyczność? Według definicji Marcela de Grève'a i Fransa van Passela: „Dwujęzyczną lub wielojęzyczną nazywa się osobę, której mowę rozumieją inni posługujący się tym językiem, a także tę, która rozumie mowę innych mówiących tymże językiem”¹. Zgodnie z definicją F. Thomasa: „dwujęzyczność to znajomość drugiego języka, która uruchamia ośrodki odpowiedzialne za zrozumienie i ekspresję, zwłaszcza ustną”². W nauczaniu dwujęzycz-

¹ W. Piegzik, *Nauczanie ku dwujęzyczności*, „Języki Obce w Szkole” 2002, nr 6, s. 23.

² B. Żakowska, *Nauczanie dwujęzyczne – krok ku edukacji międzykulturowej*, dz. cyt., s. 55.

nym „język obcy nie jest więc przedmiotem samym w sobie, lecz instrumentem porozumiewania się na lekcji i zdobywania wiedzy o danym przedmiocie”³.

Nauczanie w szkołach różnych przedmiotów z wykorzystaniem języka angielskiego drogą immersji (jako drugi język) rozpowszechniło się w krajach europejskich w latach 90. XX wieku, kiedy to język angielski stał się językiem globalnym używanym w komunikacji międzynarodowej⁴. W Polsce nauczanie dwujęzyczne pojawiło się już w roku 1991 z inicjatywy liceów ogólnokształcących wspieranych przez CODN, czyli Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli⁵. Powstały pierwsze klasy dwujęzyczne, a zasady ich funkcjonowania zostały ujęte w ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. z 1991 r. nr 95 poz. 425, t.j. Dz.U. z 2022 r. poz. 2230 z późn. zm.).

CLIL (Content and Language Integrated Learning) to najbardziej znane i najczęściej używane określenie nauczania dwujęzycznego, tłumaczone na język polski jako zintegrowane kształcenie językowo-przedmiotowe. Oznacza programy dwujęzyczne adresowane do uczniów, których pierwszym językiem jest język kraju, w którym mieszkają⁶. Termin CLIL wprowadził w roku 1994 David Marsh. Aktualna definicja jest zawarta w *Europejskich ramach kształcenia nauczycieli CLIL (European framework for CLIL teacher education)* wydanych w 2011 roku przez Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (European Centre for Modern Languages). Według tej publikacji CLIL to dwukierunkowe podejście do edukacji, w którym dodatkowy język jest używany do uczenia się i nauczania zarówno treści, jak i języka⁷.

Współcześnie dla nauczania dwujęzycznego powstał szereg modeli o różnych nazwach: CLIL, *bilingual education*, *content-based approach*, *dual-fo-*

³ E. Wieszczeżyńska, *Wczesnoszkolna edukacja językowa a nauczanie czytania*, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2007, s. 90; cyt. za: B. Żakowska, *Nauczanie dwujęzyczne – krok ku edukacji międzykulturowej*, dz. cyt., s. 55–56.

⁴ S. Breidbach, B. Viebrock, *CLIL in Germany: Results from recent research in a contested field of education*, „International CLIL Research Journal” 2012, t. 1, nr 4, s. 5–16.

⁵ J. Przybylska-Gmyrek, *Informacje o organizacji i funkcjonowaniu dwujęzycznych liceów ogólnokształcących w polskim systemie oświatowym*, „Języki Obce w Szkole” 1995, nr 3, s. 215–219.

⁶ B. Żakowska, *Nauczanie dwujęzyczne – krok ku edukacji międzykulturowej*, dz. cyt., s. 55–66.

⁷ M. J. Frigols Martín i in., *European framework for CLIL teacher education*, European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, Graz 2011, <http://clil-cd.ecml.at/Team/Teammember4/tabid/941/language/en-GB/Default.aspx> [dostęp: 27.06.2022].

*cused education, immersion education, language cross-curriculum, language enriched education, sheltered learning, vehicular learning*⁸.

Ale czy klasy dwujęzyczne są tylko dla obcokrajowców? Rosnące zainteresowanie nauczaniem dwujęzycznym pokazuje, że Polacy coraz bardziej doceniają dodatkowe możliwości rozwoju swoich dzieci, zapisując je do klas dwujęzycznych. Język obcy – głównie angielski – dla współczesnego ucznia przestał już być tylko przedmiotem samym w sobie – stał się instrumentem porozumiewania się (nie tylko na lekcjach), a co ważniejsze, samodzielnego zdobywania wiedzy z różnych przedmiotów, z różnorodnych dziedzin nauki, kultury i życia⁹. Młodzi ludzie, a także dzieci chętnie i bez zahamowań sięgają po oryginalne wersje gier, kreskówek, filmów, po angielskojęzyczne blogi i fora internetowe. Zmotywowani ciekawością, niejako samoistnie i bez wysiłku opanowują posługiwanie się tym językiem. Nową rolą szkoły jest pokazać uczniom, że w Internecie czeka na nich mnóstwo wspaniałych i wiarygodnych materiałów, z których mogą czerpać wiedzę z różnych dziedzin. Lekcje dwujęzyczne uświadamiają, że warto otworzyć się na strony angielskojęzyczne, bo są oknem na cały świat. Nowoczesna szkoła nie tylko powinna korzystać z tych bogatych zasobów. Powinna też uczyć dzieci i młodzież, jak z nich odpowiedzialnie i bezpiecznie korzystać. Powinna przygotowywać uczniów do samodzielnej pracy i samokształcenia, które jest wyzwaniem rynku pracy XXI wieku.

Cele edukacji dwujęzycznej według *Nowej podstawy programowej*

Szkoła XXI wieku, w obliczu łatwej dostępności wiedzy w postaci źródeł cyfrowych rozpowszechnianych za pośrednictwem Internetu, stoi przed nowym wyzwaniem. Jest nim nowa definicja wiedzy – niebędącej już synonimem informacji. W nowoczesnej szkole wiedza to wiadomości wyselekcjonowane, zintegrowane, przemyślane, ułożone w logiczną całość przyczynowo-skutkową. Zdoby-

⁸ M. Roda, *Edukacja bilingwalna w Polsce na tle innych krajów Unii Europejskiej (CLIL, języki mniejszości narodowych, szkoły matury międzynarodowej)*, w: *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*, red. H. Komorowska, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2007, s. 57–81.

⁹ A. Kaczmarek, *Przegląd badań dotyczących korzyści wynikających z kształcenia typu CLIL, „Języki Obce w Szkole” 2010, nr 6, s. 39–43.*

wanie wiedzy jest wykształcaniem u uczniów umiejętności samodzielnego wyszukiwania informacji, krytycznego myślenia i selekcji wartościowych danych, ich przetwarzania, hierarchizowania i uporządkowywania. Wszystkie te czynności służą już nie samemu zapamiętywaniu suchych faktów, ale logicznemu wyciąganiu wniosków, wyszukiwaniu tendencji, przewidywaniu skutków, podejmowaniu decyzji, czy wreszcie praktycznemu zastosowaniu posiadanej wiedzy w życiu.

Edukacja XXI wieku, co jest zawarte w *Nowej podstawie programowej*, jest oparta na dwóch filarach – celach kształcenia. Pierwszym celem są opisane powyżej zadania poznawcze, a drugim – kształtowanie umiejętności ucznia. Uczeń w szkole ma nabywać i kształtować umiejętności, które pozwolą mu wykorzystywać swój potencjał i swoje zainteresowania, aby mógł zrozumieć otaczający go świat i stać się samodzielnym, myślącym dorosłym człowiekiem. Zdobyta w szkole wiedza ma być dla niego bazą do kształtowania własnych poglądów i pomocą w podejmowaniu decyzji.

Jedną z kluczowych umiejętności, jakie uczeń powinien rozwijać podczas lekcji, jest krytyczne myślenie. Dzięki myśleniu krytycznemu młodzi ludzie uczą się i potrafią:

- wyłapywać najistotniejsze informacje,
- sprawdzać fakty i wiarygodność źródeł,
- określać istotę problemów, analizować i tworzyć hipotezy,
- formułować, oceniać i weryfikować argumenty,
- przetwarzać informacje,
- rozumieć logiczne zależności między faktami,
- tworzyć logiczne powiązania,
- przewidywać (na drodze dedukcji) konsekwencje znanych faktów,
- myśleć jasno i precyzyjnie,
- być dociekliwi w poszukiwaniu rozwiązań,
- myśleć niezależnie,
- dostrzegać nieścisłości i błędy w rozumowaniu,
- kwestionować oczywistości i własne założenia¹⁰.

Myślenie krytyczne jest bazą stosowanej powszechnie w biologii i pozostałych dziedzinach nauk ścisłych metody naukowej. Zakłada ona rozwiązywa-

¹⁰ D. Mościcka, A. Pukocz, I. Ziętara, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I stopnia. Biologia*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2019.

nie problemów przez formułowanie: celu, założeń, pojęć, podstaw empirycznych, a następnie wniosków, implikacji i konsekwencji, a w końcu zastrzeżeń płynących z innych punktów widzenia, ograniczeń i możliwych rozwiązań¹¹.

Na lekcjach biologii uczniowie poznają zasady metody naukowej, które mogą ćwiczyć w praktyce – wykonując eksperymenty biologiczne i sporządzając z nich sprawozdania.

Podczas lekcji dwujęzycznych, kiedy nauczyciel i uczniowie korzystają z bardzo szerokiej bazy materiałów dostępnych w Internecie, konieczność opanowania umiejętności krytycznego myślenia i oceny jakości materiałów jest dla wszystkich jeszcze bardziej oczywista.

Kształtowanie kompetencji 4K uczniów XXI wieku

Szkoła ma przygotować nowe pokolenia Polaków do dorosłego życia, do pracy, do odnalezienia się w rzeczywistości. W ich rzeczywistości – w świecie, który dopiero nadejdzie, a nie w realiach, w których ukształtowali się 40–50-letni dziś nauczyciele. Opanowanie jakich umiejętności i kompetencji będzie konieczne do osiągnięcia sukcesu zawodowego za kilka lub kilkanaście lat?¹². Dziś świat nie potrzebuje ludzi – chodzących encyklopedii. Powszechny dostęp do wiedzy wymaga kształtowania umiejętności krytycznego myślenia, ale również dzielenia się wiedzą, pomysłami – pracy w zespole. Młode pokolenie funkcjonuje w świecie szybko zmieniających się na ekranie obrazów i treści, szybkiego podejmowania decyzji i natychmiastowych reakcji. To umiejętności ćwiczzone w trakcie grania w gry komputerowe, a przydatne w cyfrowej rzeczywistości. Większość nauczycieli nie bierze pod uwagę, że taka będzie przyszła rzeczywistość. Praca naszych uczniów będzie wymagała kreatywności, podejmowania inicjatywy i zdolności adaptacji do zmieniających się warunków¹³. Jérémy Lamri w książce *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja* przedstawił swoją koncepcję 4K. Jego zdaniem,

¹¹ Tamże.

¹² J. Szynkowski, *Kompetencje XXI wieku. Koncepcja 4K*, <https://szynkowski.eu/kompetencje-xxi-wieku-koncepcja-4k> [dostęp: 25.04.2023].

¹³ A. Marchwian, *4K, czyli cztery najważniejsze kompetencje XXI wieku*, <https://www.nowaera.pl/oferta-edukacyjna/oferta-szkolna-i-przedszkolna/języki-obce/national-geographic-learning-polska/ngl-dla-rodzica/4k-czyli-cztery-najwazniejsze-kompetencje-xxi-wieku> [dostęp: 11.04.2023].

jeśli obecni uczniowie chcą pozostać konkurencyjni dla sztucznej inteligencji, powinni ćwiczyć w szkole kluczowe kompetencje XXI wieku modelu 4K, czyli: krytyczne myślenie, kreatywność, komunikację i kooperację.

Krytyczne myślenie (ang. *critical thinking*) jest umiejętnością właściwego wykorzystywania powszechnie dostępnej wiedzy. Do właściwych wniosków i konkluzji prowadzą według Lamriego cztery zdolności:

- obserwacja – dostrzeganie różnic i podobieństw w zgromadzonych danych i faktach,
- identyfikacja – odnajdywanie związków przyczynowo-skutkowych i wyciąganie wniosków na bazie obserwacji i wcześniej zdobytej wiedzy,
- trafność – ocena prawdziwości i użyteczności danych, określenie pozytywnych i negatywnych konsekwencji,
- umiejętność znalezienia rozwiązania problemu poprzez syntezę zebranych danych i dokonywanie właściwego wyboru¹⁴.

Korzystanie z wielu różnorodnych źródeł, materiałów i stron internetowych w języku angielskim jest doskonałym ćwiczeniem umiejętności krytycznego myślenia.

Kreatywność – to przekształcenie istniejących idei lub tworzenie nowych pomysłów i rozwiązań, do których potrzebne są według Lamriego następujące zdolności:

- oryginalność i pomysłowość w poszukiwaniu nowych rozwiązań problemów,
- innowacyjne i rozbieżne myślenie – wychodzenie poza utarte schematy, poszukiwanie nowych powiązań i pojęć,
- zdolność postrzegania porażki jako szansy na poprawę – ewaluacja swoich działań i obserwacja otaczającego świata; dostrzeganie nie tylko ograniczeń, ale przede wszystkim przyszłych potrzeb i możliwości realizacji pomysłów¹⁵.

Tu również poznawanie produkcji pochodzących z całego świata daje nieporównywalnie więcej możliwości rozwoju uczniom używającym języka angielskiego.

¹⁴ J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2021, s. 128.

¹⁵ Tamże, s. 130.

Komunikacja – to umiejętność niezwykle istotna w dobie globalizacji, ale także w kontekście stosowanej przez wiele firm pracy w systemie *home office*. Lamri¹⁶ wyodrębnia tu trzy działania:

- przekazywanie wiadomości – formułowanie treści w taki sposób, aby odbiorca na pewno dobrze i jednoznacznie zrozumiał informację oraz intencję autora,
- odbieranie wiadomości – równie istotne właściwe zrozumienie, bez zakłóceń i zniekształceń,
- przekazanie feedbacku (informacji zwrotnej) – dla uniknięcia nieporozumienia; czasami wymagające doprecyzowania, dopytania o detale lub upewnienia się, o co chodziło. Zarówno nadawca, jak i odbiorca powinni się upewnić, czy dobrze się zrozumieli.

Najlepszym sposobem na opanowanie języka jest jego używanie. Wyzwaniem dla nauczyciela dwujęzycznego jest stwarzanie podczas lekcji sytuacji, w których uczniowie mają możliwość porozumiewania się po angielsku między sobą. Praca w grupach uczniowskich bardziej sprzyja otwartości i przełamywaniu tremy w używaniu języka angielskiego, niż wypowiedzanie się na forum klasy. Zadawanie przez nauczyciela pytań po angielsku naturalnie zachęca uczniów do odpowiadania też w tym języku. Pomocne są też angielskojęzyczne instrukcje, w których uczniowie mogą znaleźć właściwe słownictwo potrzebne do omawiania danego tematu.

Kooperacja – jedna z najważniejszych umiejętności funkcjonowania w każdym zespole, najpierw w szkolnej klasie, a później w pracy. To nie tylko komunikacja międzyludzka, wzajemna empatia i zrozumienie. To również umiejętność wspólnego rozwiązywania problemów, negocjacji, podejmowania decyzji, a niekiedy także rozwiązywania konfliktów. Współpraca i funkcjonowanie w grupie leżą u podstaw ludzkiej natury, a potrzeba akceptacji i komunikacji z rówieśnikami jest jedną z najważniejszych potrzeb nastolatków. Gdzie, jeśli nie w szkole, dzieci powinny zdobywać i ćwiczyć umiejętności współpracy w zespole? Szkolny model przyszłej pracy jest wręcz idealny, ponieważ w klasie, podobnie jak w dorosłym życiu, w grupie prawdopodobnie znajdują się osoby nielubiane, konfliktowe, niechętne do współpracy. Dobrą kooperację zapewniają:

- świadomość wspólnych celów,
- prawidłowa wymiana poglądów na temat wspólnych celów,

¹⁶ Tamże, s. 132.

- wewnętrzna motywacja członków grupy,
- odnalezienie swojego miejsca w zespole – dzięki wrażliwości na siebie i innych, co umożliwia wykorzystanie potencjału i indywidualnych zdolności wszystkich członków grupy dla osiągnięcia wspólnego celu¹⁷.

Praca w grupach stanowi jedną z najbardziej twórczych form pracy na lekcji, a jednocześnie jest bardzo lubiana przez uczniów. Zadanie nauczyciela sprowadza się do przedstawienia jasnych celów i dopilnowania, żeby podsumować wnioski, do których doszli uczniowie. Dzięki tej formie prowadzenia zajęć młodzież czuje się doceniona, dowartościowana i ćwiczy tak ważne kompetencje społeczne. Na lekcjach dwujęzycznych przy okazji, bez stresu i przymusu, szlifuje język angielski.

Język angielski i Internet oknem na cały świat

Internet oferuje szereg dostępnych darmowych angielskojęzycznych stron, materiałów i narzędzi, z których mogą korzystać nauczyciele i uczniowie podczas lekcji. Nauczyciele mogą też polecać inne do samodzielnego poszukiwania przez uczniów odpowiedzi na ciekawe pytania. Oto niektóre z nich – sprawdzone w moim dziesięcioletnim doświadczeniu prowadzenia lekcji biologii w języku angielskim i dwujęzycznie. Mam nadzieję, że zachęcą nie tylko biologów, ale również nauczycieli innych przedmiotów do korzystania z angielskojęzycznych materiałów. Przykładowe polecane strony:

- Kursy z biologii (wszystkie tematy) Websites:
 - Khan Academy, <https://www.khanacademy.org/science/biology> (w języku angielskim)
 - <https://pl.khanacademy.org/science/biology> (w języku polskim)
 - BioNinja, <https://ib.bioninja.com.au>
 - Bioknowledgey, <https://www.bioknowledgey.info/about.html>
 - I-biology, <https://i-biology.net>.
- Animacje z lektorem (różne tematy):
 - Virtual Cell, <https://vcell.science>,
 - Nucleus Medical Media, <https://www.youtube.com/@nucleus-medicalmedia>,

¹⁷ Tamże, s. 135.

- Filmy z anatomii człowieka, <https://www.youtube.com/@The-AnatomyLab>.
- – Nauczyciele – lekcje online:
 - Paul Andersen (Bozeman), <https://www.bozemanscience.com>,
 - Stephen Taylor (I-Biology), <https://i-biology.net/about>,
 - Professor Dave Explains, <https://www.youtube.com/@Professor-DaveExplains/featured>,
 - Alex Lee, <https://www.youtube.com/user/misterleescience/videos>.
- – Filmy uzupełniające lekcje:
 - TED-Ed, <https://ed.ted.com/lessons?category=life-sciences>,
 - Harvard online (playlisty: Cell biology, Neuroscience, Science),
 - Harvard University free courses: science <https://pll.harvard.edu>.

Wszystkie linki do stron i ilustracji z danego tematu powinny być zawsze udostępnione uczniom. Najlepiej, żeby uczniowie mieli potrzebne linki w jednym miejscu, do którego mogą zaglądać. Można to robić przez używaną w szkole platformę (Classroom, Teams, Moodle).

Narzędzia (środki dydaktyczne) w nauczaniu dwujęzycznym biologii

Nauczanie dwujęzyczne korzysta z tych samych narzędzi, które są używane w każdej szkole. Różnica polega na wykorzystywaniu materiałów angielskojęzycznych. W zależności od potrzeb nauczyciel może samodzielnie przygotowywać karty pracy, sprawdziany i inne materiały dwujęzyczne.

Język specjalistyczny – nazewnictwo fachowe w biologii

W nauczaniu dwujęzycznym około 30–50% zajęć powinno się odbywać w języku obcym – w tym przypadku w języku angielskim. Na lekcjach biologii wprowadzane jest przede wszystkim słownictwo biologiczne, terminologia fachowa. Nowe nazwy w języku angielskim podaje się zawsze z ustnym lub pisemnym tłumaczeniem na język polski. Wszystkie trudne wyrazy uczniowie dostają na kartach pracy rozdawanych na początku lekcji lub są zapisywane przez nauczyciela na tablicy podczas lekcji.

Krótkie filmy, animacje, dłuższe filmy i programy telewizyjne z Internetu

Podczas lekcji oraz do samodzielnego utrwalania materiału w domu nauczyciel dwujęzyczny może (i powinien) wykorzystywać oryginalne źródła, takie jak krótkie filmy na kanale YouTube, animacje i dłuższe filmy. Najlepsze w dwujęzycznym nauczaniu są filmy w oryginalnej wersji językowej (po angielsku, czytane przez native speakera) z polskimi napisami.

Podczas lekcji w trudniejszych momentach nauczyciel zatrzymuje film i tłumaczy na język polski, zapisuje słowa na tablicy. Trudniejsze fragmenty są powtarzane. Uczniowie notują słowa z tłumaczeniem.

Możliwość włączania i wyłączania polskich napisów jest dodatkowym atutem. Wychodzi bowiem naprzeciw zarówno uczniom ze słabszą, jak i z lepszą znajomością języka angielskiego. W domu uczeń może oglądać materiał kilka razy, za pierwszym razem z napisami po polsku, a następnie bez napisów.

Tab. 1. Rola mediów w uczeniu się języka obcego

Media jako narzędzie promocji uczenia się języków obcych

W jaki sposób media mogą być skutecznym narzędziem promocji uczenia się języków obcych?

wzbudzenie zainteresowania językami	<p>zwracanie uwagi na języki obce</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ promocja języków obcych przez pokazanie kultur posługujących się tymi językami (filmy dokumentalne) ■ promowanie innych krajów, a w tym ich języka, poprzez pokazywanie życia codziennego ich obywateli i ich obyczajów przy pomocy programów rozrywkowych (sitkomy, teleturynie, reality show) ■ seria kampanii społecznych: <ul style="list-style-type: none"> - podkreślających wartości wynikające z uczenia się języków obcych - rozwiewających mity, które narosły wokół uczenia się języków - podkreślających znaczenie znajomości języków obcych dla gospodarki i pozycji pracownika na rynku pracy
motywowanie do nauki/kreatywnego nauczania języków	<p>media, jako źródło materiałów dydaktycznych</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ zachęcanie nauczycieli oraz osób uczących się języka do wykorzystywania autentycznych materiałów ■ promowanie pomocy dydaktycznych dostępnych w Internecie (platformy i portale edukacyjne, materiały do samodzielnej nauki) <p>wymiana doświadczeń pomiędzy nauczycielami, a także pomiędzy uczącymi się języka obcego</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ emisja w telewizji historii sukcesów w nauce języków obcych (success stories) ■ zachęcanie nauczycieli do wymiany poprzez Internet doświadczeń, a także samodzielnie stworzonych pomocy dydaktycznych
zapewnienie stałego kontaktu z językami innymi niż język pierwszy	<p>łączenie wartości rozrywkowych i edukacyjnych (edutainment, czyli edukacja przez rozrywkę)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ możliwość wyboru języka odbioru emisji radiowych ■ emisja filmów obcojęzycznych z napisami lub możliwość wyboru techniki emisji programów obcojęzycznych

Źródło: K. Kutylowska, *Polityka językowa w Europie. Raport analityczny*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 92, https://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-ee-1-6-raport-polityka_jezykowa.pdf [dostęp: 12.08.2022].

Wykorzystywanie angielskojęzycznych filmów i animacji na dany temat daje możliwość korzystania z niezwykle bogatej bazy dostępnych darmowych źródeł, w porównaniu z nielicznymi materiałami w języku polskim, co doskonale rozwija zainteresowania przyrodnicze uczniów. Przez wskazywanie konkretnych materiałów lub zachęcanie do samodzielnych poszukiwań w Internecie nauczyciel dwujęzyczny wspiera ucznia w podnoszeniu jego kompetencji językowych, motywuje do nauki i promuje uczenie się przez całe życie¹⁸.

Rysunki, schematy, proste animacje

Schematy budowy, ilustracje i diagramy w języku angielskim stanowią podstawowe narzędzie w codziennej pracy nauczyciela dwujęzycznego. Ich rozszerzeniem są dodatkowe opisy funkcji poszczególnych elementów. Nauczyciel może ponadto przygotowywać najważniejsze na lekcji schematy w formie dwujęzycznej. Uczniowie dostają kserowane schematy i tabele – gotowe lub w formie kart pracy uzupełnianych podczas lekcji.

Prezentacje multimedialne w języku angielskim i dwujęzyczne

Podczas lekcji dwujęzycznych nauczyciel pokazuje prezentację w języku angielskim, uzupełnioną o tłumaczenie trudniejszych wyrazów na język polski. Nauczyciel przedstawia temat w języku angielskim, a elementy trudniejsze i nowe tłumaczy na język polski, zapisuje na tablicy nowe słowa angielskie. Uczniowie notują nową terminologię w zeszytach przedmiotowych lub na kartach pracy wraz z tłumaczeniem.

Artykuły naukowe

Ze względu na ograniczony czas podczas lekcji mogą być przedstawione tylko cytaty lub krótkie fragmenty artykułów naukowych i publikacji z portali tematycznych. Nauczyciel podaje trudne i nowe słowa, upewnia się, że wszyscy uczniowie zrozumieli przedstawianą treść. Każdorazowe podanie uczniom pełnego linku do całej publikacji jest zachętą do samodzielnego poszerzania wiadomości i rozwijania zainteresowań przyrodniczych. Nauczyciel może sprawdzić, którzy uczniowie zapoznali się z zadaniem materiałem, przez zadanie

¹⁸ K. Kutylowska, *Polityka językowa w Europie. Raport analityczny*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 92, https://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-ee-1-6-raport-polityka_jezykowa.pdf [dostęp: 12.08.2022].

podczas następnego lekcji krótkich konkretnych pytań dotyczących poruszanych w nich zagadnień.

Ekspertymenty i obserwacje przyrodnicze, praca w grupach

Na lekcjach biologii podczas eksperymentów i obserwacji, a także pracy w grupach, można rozwijać kompetencje językowe w zakresie komunikacji interpersonalnej, kompetencje społeczne pracy w zespole, kompetencje językowe przez formułowanie hipotez i wniosków, a także umiejętności praktyczne. Nauczyciel przygotowuje instrukcje w języku angielskim. Wszystkie elementy wymagające używania języka można przeprowadzić w języku angielskim lub dwujęzycznie. Z eksperymentu każdy zespół przygotowuje sprawozdanie w języku angielskim (ang. *lab report*).

Sprawdzenie stopnia opanowania wiadomości i umiejętności

W nauczaniu dwujęzycznym można stosować różnorodne metody oceny pracy uczniów:

- karty pracy uzupełniane podczas lekcji (indywidualnie lub w parach),
- zadania domowe (krótkie filmy, animacje lub schematy w języku angielskim do obejrzenia w domu jako uzupełnienie lekcji, zadania interaktywne na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej lub na stronach angielskojęzycznych, dla zainteresowanych artykuły do przeczytania),
- Kahoot, Quizziz – quizy tworzone przez uczniów (w zespołach liczących od dwóch do czterech osób) w ramach powtórki rozdziału i rozwiązywane wspólnie w klasie na lekcjach powtórkowych,
- kartkówki ze słownictwa angielskiego z danego rozdziału lub większego tematu (rysunek lub schemat do podpisania w obu językach, dopasowanie nazw do ilustracji, uzupełnienie tekstu odpowiednimi słowami, odpowiedź na pytania),
- sprawdziany pisemne z rozdziału podręcznika – w języku polskim,
- prezentacje multimedialne przygotowane przez zespół uczniów (slajdy po angielsku prezentowane po polsku lub po angielsku – według indywidualnych możliwości ucznia),
- krótkie filmy przygotowane przez zespół uczniów w języku angielskim,
- sprawozdania z przeprowadzonego eksperymentu (*lab report* – w języku angielskim).

W ramach lekcji biologii dwujęzycznej realizowana jest polska podstawa programowa, a język angielski stanowi uzupełnienie i rozszerzenie materiału. Stwarza to możliwość dodatkowego ćwiczenia umiejętności posługiwania się tym językiem. Angielski jest narzędziem zdobywania i utrwalania wiedzy z biologii, a także stanowi zachętę i motywuje uczniów do pracy z ciekawymi materiałami.

Podsumowanie i wnioski

Celem nowoczesnej edukacji powinno być rozwijanie kompetencji 4K – krytycznego myślenia, kreatywności, komunikacji i kooperacji¹⁹. Na stronie Instytutu Krytycznego Myślenia Katarzyna i Maciej Winiarek prowadzący warsztaty dla nauczycieli piszą: „Uczeń rozwijający kompetencje 4K to uczeń świadomy, zaangażowany, zmotywowany, samodzielny, ciekawy świata, poszukujący zrozumienia, potrafiący współpracować, doskonale się komunikujący, twórczy, otwarty. To absolwent, który staje się bezkonkurencyjny na rynku pracy”²⁰.

Polska szkoła, aby stać się bardziej nowoczesną, a właściwie, żeby nadążać za postępem i zmianami na rynku pracy, powinna zmienić metody nauczania – na rozwijanie kompetencji 4K. Żeby te nowoczesne metody nauczania były możliwe i skuteczne – potrzebne są nowoczesne narzędzia. Pozwólmy uczniom używać Internetu, korzystać z anglojęzycznych źródeł i nowoczesnych metod zdobywania i utrwalania wiedzy, a odzyskają radość z nauki i dziecięcą ciekawość świata.

Rewolucja cyfrowa już dawno wkroczyła do świata nauki, biznesu, handlu, rozrywki. Dlaczego zatem szkoła, która ma przygotowywać nowe pokolenia i powinna patrzeć najdalej w przyszłość, jest tak skostniała? „W tym kraju są tysiące budynków, w których miliony ludzi nie mają telefonu, telewizji kablowej ani realnych perspektyw na usługi dostępne przy nadawaniu szerokopasmowym. Te budynki to SZKOŁY” – przekonuje Reed Hundt, przewodniczący Federalnej Komisji ds. Środków Łączności USA²¹. „Jeżeli w kształceniu nie wyko-

¹⁹ *Praktyczny przewodnik po myśleniu krytycznym w edukacji*, red. M. Winiarek, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2022, s. 253.

²⁰ Instytut Krytycznego Myślenia, <https://myslenieikrytyczne.edu.pl/o-nas> [dostęp: 5.04.2023].

²¹ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, tł. B. Józwiak, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2022, s. 84.

rzystamy w pełni możliwości, jakie daje natychmiastowa komunikacja elektroniczna, będzie to tak, jakby nasi przodkowie nie zastosowali alfabetu i zrezygnowali z drukowania książek lub z uporem pocierali dwa patyczki, żeby rozniecić ogień²².

Gordon Dryden i Jeannette Vos w książce *Rewolucja w uczeniu* wyraźnie wskazują, od czego należy rozpocząć zmiany w szkołach: „Szkoły tylko wówczas mogą z powodzeniem wprowadzać technologię informatyczną, jeśli znajdą nowe podejście do kwestii nauczania i uczenia się. Skoro każdy uczeń ma dostęp do potrzebnych mu informacji wówczas, kiedy ich potrzebuje, rola nauczyciela przestaje polegać głównie na ich dostarczaniu²³”.

To my – nauczyciele musimy nadażyć za młodzieżą, a nie hamować jej rozwój, zmuszając do pracy metodami z XIX wieku. W Finlandii rząd zaangażował 5000 uczniów, żeby nauczyli swoich nauczycieli informatyki i posługiwania się komputerem²⁴ – cóż za genialne posunięcie! Szkoła mówi wtedy: chcemy być dla was, mówić waszym językiem, służyć waszemu rozwojowi we współczesnym świecie. Chcemy was jak najlepiej przygotować do wkroczenia w dorosłe życie – w wasze życie – życie pokolenia XXI wieku.

„Dajcie dzieciom narzędzia, których potrzebują, a wówczas one same najlepiej wam wskażą, co trzeba zrobić, by nauka w szkole była skuteczna i przydatna w realnym życiu²⁵”. Dając uczniom możliwość korzystania w szkole z tabletek, komputerów czy chociaż telefonu z dostępem do Internetu, zdejmujemy im z rąk kajdany XIX-wiecznej szkoły. Używając tych swoich narzędzi „uczniowie uczą się samodzielnie. Jednocześnie mogą również uczyć swoich nauczycieli²⁶”.

Jak najlepiej zmotywować ich do nauki? „Nauka jest najbardziej efektywna wówczas, kiedy sprawia radość” – pisze Peter Kline w swojej książce *The everyday genius: Restoring children's natural joy of learning – and yours too*²⁷. Jeśli uczniowie na pytanie: „Co lubisz najbardziej robić w wolnym czasie?” odpowiadają: „Grać”, „Surfować po sieci”, „Przeglądać filmiki”, „Oglądać śmieszne

²² Tamże, s. 84.

²³ Tamże, s. 21.

²⁴ D. Tapscott, *Growing up digital: The rise of the Net Generation*, McGraw-Hill, New York 1998, za: G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, dz. cyt., s. 22.

²⁵ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, dz. cyt., s. 82.

²⁶ Tamże.

²⁷ P. Kline, *The everyday genius: Restoring children's natural joy of learning – and yours too*, Great River Books 1995, s. 288.

memy”, „Rozmawiać z przyjaciółmi”... Pozwólmy im używać takich właśnie narzędzi – narzędzi z ich świata. Poczują się swobodnie, komfortowo, bezpiecznie, u siebie. Skoro w Internecie znajdują rozrywkę i radość, jakże pożyteczne jest pokazywanie młodym ludziom, że tam też czeka na nich mnóstwo, nieprzebrane wręcz bogactwo pożytecznej i niezwykle ekscytującej wiedzy odkrywanej codziennie przez naukowców z całego świata i udostępnianej na tysiące sposobów przez najlepszych nauczycieli. Nasi uczniowie odzyskają wiarę w swoje siły i znajdą motywację do nauki i rozwoju osobistego.

Nieważne, czy to biologia, historia, geografia, czy inny przedmiot. Nauczanie dwujęzyczne z dostępem do zasobów Internetu i możliwość korzystania podczas lekcji z elektronicznych narzędzi stanowią, moim zdaniem, najlepszy sposób, żeby polska szkoła wkroczyła wreszcie w XXI wiek.

Bibliografia

- Breidbach S., Viebrock B. *CLIL in Germany: Results from Recent Research in a Contested Field of Education*, „International CLIL Research Journal” 2012, t. 1, nr 4, s. 5–16.
- Cierpich A., Sieradzka-Baziur B., *Specjalistyczna edukacja bilingwalna w szkolnictwie wyższym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2020.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, tł. B. Józwiak, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2022.
- Frigols Martín M. J. i in. *European framework for CLIL teacher education*, European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, Graz 2011, <https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/35/language/en-GB/Default.aspx>
- Kaczmarek A., *Przegląd badań dotyczących korzyści wynikających z kształcenia typu CLIL*, „Języki Obce w Szkole” 2010, nr 6, s. 39–43.
- Kline P., *The everyday genius: Restoring children's natural joy of learning – and yours too*, Great River Books 1995.
- Kutyłowska K., *Polityka językowa w Europie. Raport analityczny*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, https://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-ee-1-6-raport-polityka_jezykowa.pdf
- Lamri, J., *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2021.

- Marchwian A., *4K, czyli cztery najważniejsze kompetencje XXI wieku*, <https://www.no-waera.pl/oferta-edukacyjna/oferta-szkolna-i-przedszkolna/jezyki-obce/national-geographic-learning-polska/ngl-dla-rodzica/4k-czyli-cztery-najwazniejsze-kompetencje-xxi-wieku>
- Mościcka D., Pukocz A., Ziętara I., *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I stopnia. Biologia*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2019.
- Papaja K., *The role of a teacher in a CLIL classroom*, „Glottodidactica: An International Journal of Applied Linguistics” 2013, t. 40, nr 1, s. 147–154.
- Piegiż W., *Nauczanie ku dwujęzyczności*, „Języki Obce w Szkole” 2002, nr 6, s. 23–27.
- Przybylska-Gmyrek J., *Informacje o organizacji i funkcjonowaniu dwujęzycznych liceów ogólnokształcących w polskim systemie oświatowym*, „Języki Obce w Szkole” 1995, nr 3, s. 215–219.
- Roda M., *Edukacja bilingwalna w Polsce na tle innych krajów Unii Europejskiej (CLIL, języki mniejszości narodowych, szkoły matury międzynarodowej)*, w: *Nauczanie Języków obcych. Polska a Europa*, red. H. Komorowska, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2007, s. 57–81.
- Szynkowski J., *Kompetencje XXI wieku. Koncepcja 4K*, <https://szynkowski.eu/kompetencje-xxi-wieku-koncepcja-4k>
- Tapscott D., *Growing up digital: The rise of the Net Generation*, McGraw-Hill, New York 1998.
- Wieszczęczyńska E., *Wczesnoszkolna edukacja językowa a nauczanie czytania*, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2007.
- Winiarek M. (red.), *Praktyczny przewodnik po myśleniu krytycznym w edukacji*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2022.
- Żakowska B., *Nauczanie dwujęzyczne – krok ku edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Humanistyczna” 2014, nr 1 (30), s. 55–62.

Netografia

- European Centre for Modern Languages, <http://clil-cd.ecml.at/Team/Teammember4/tabid/941/language/en-GB/Default.aspx>
- Instytut Krytycznego Myślenia, <https://mysleniekrytyczne.edu.pl/o-nas>
- Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, <https://instytutkrytycznegomyslenia.pl>
- Rozwijamy kompetencje 4k*, Instytut Krytycznego Myślenia, <https://mysleniekrytyczne.edu.pl/rozwijamy-kompetencje-4k>

Streszczenie: Artykuł wyjaśnia, czym jest nauczanie dwujęzyczne (edukacja dwujęzyczna, bilingwalna), CLIL – zintegrowane kształcenie językowo-przedmiotowe, przytoczone zostały jego definicje i różne nazwy. Klasy dwujęzyczne w Polsce cieszą się rosnącą popularnością, gdyż są odpowiedzią na nową rolę języka angielskiego, który dla ucznia w XXI wieku jest naturalnym narzędziem porozumiewania się w Internecie. Dwujęzyczność przydaje się w kształtowaniu kompetencji 4K uczniów XXI wieku. W artykule podano przykłady sprawdzonych darmowych angielskojęzycznych stron, materiałów i narzędzi, z których mogą korzystać nauczyciele i uczniowie podczas lekcji biologii oraz w samodzielnej pracy. Przedstawione są też narzędzia – środki dydaktyczne stosowane w nauczaniu dwujęzycznym biologii.

Słowa kluczowe: edukacja dwujęzyczna, edukacja bilingwalna, CLIL, kompetencje 4K, biologia dwujęzycznie

Bilingual biology teaching in the development of 21st century student competencies.

The article in the introduction explains what bilingual teaching (education in two languages), and CLIL – integrated language and subject education are, quotes its definitions and various names (like bilingual education, content-based approach, dual-focused education, immersion education and others). Why are bilingual classes becoming more and more popular in Poland? They are the answer to a new role of English language, which for the 21st century student is a natural tool of communication in the Internet – in games, cartoons, and social media. The role of a modern school is to show how students can use information from the Internet by themselves. It is at school that they should learn how to assess credibility, safety and content value of websites. This is the foundation for self-education, so much needed today, which turns out to be a necessity on the dynamic labour market of the 21st century.

Bilingual education implements the goals of the “New Core Curriculum” of Polish schools. These are primarily two main goals of education - cognitive tasks (the ability to independently search, select and process information) and the ability to think critically. In biology lessons, students learn the principles of the scientific method, but above all, they can practice them - by doing experiments and writing reports.

Bilingualism is useful in shaping the 4C competences of 21st century students. Each of them can be better shaped with incomparably richer resources in English at your disposal. Critical thinking – the ability to search and assess the credibility of sources and to extract key, most important information. Creativity – with more diverse materials available, students increase their inventiveness, go beyond the usual framework of school formats. Communication – English abolishes borders and unites the world in the flow

of information. Communication skills are currently crucial for the functioning of companies, in the era of remote work and dispersed branches. Communication is not only the transfer and receipt of information, but also the exercise of soft skills – the social ones - the ability to cooperate in a team. This is the last competence – Cooperation.

The article gives examples of proven, free, English-language websites, materials and tools that teachers and students can use during biology lessons and in their independent work. Further, the tools - teaching aids used in bilingual teaching of biology are briefly presented. A modern school should focus on the use of English-language materials from the Internet and teach children and youth how to safely and prudently draw knowledge and inspiration from it. Doing this, it will shape the competences needed by the 21st century society and will become more student-friendly.

Keywords: bilingual education, CLIL, 4 C's of 21st Century Skills, biology teaching

Aneta Kołacz

Wartość języków programowania w terapii pedagogicznej młodzieży

Wprowadzenie

W prezentowanym artykule podjęto rozważania dotyczące znaczenia języków programowania w procesie terapii pedagogicznej młodzieży. Celem tekstu jest zwrócenie uwagi na dwa aspekty:

- 1) podejmowanie działań terapeutycznych w toku realizacji podstawy programowej na lekcjach informatyki w procesie edukacji wszystkich uczniów równoległe – tych z deficytami czy zaburzeniami, jak też uczniów bez obciążeń,
- 2) programowanie jako jeden ze sposobów podnoszenia kompetencji cyfrowych adekwatnie do rozwoju nowych technologii.

Podjęte zagadnienie wiąże się nierozdzielnie z podnoszeniem kompetencji cyfrowych, zachodzącym równoległe z rozwojem nowych technologii i nowych mediów, oraz z wykorzystaniem ich w procesie edukacyjno-terapeutycznym. W literaturze przedmiotu nowym mediom zazwyczaj przypisuje się takie funkcje, jak: informacyjna, poznawcza, edukacyjna, wychowawcza lub socjalizacyjna, opiniotwórcza, rozrywkowa, komunikacyjna, ekonomiczna czy narzędziowa. Obecnie tę ciągle ewoluującą typologię należy uzupełnić o funkcje:

wspomagającą, kompensacyjną oraz wspierającą¹. Kompetencje cyfrowe to nie tylko umiejętność obsługi nowych technologii i znajomość środowiska IT. Nie nabywa się ich raz, ponieważ mają charakter dynamiczny, tak jak nowe technologie, które podlegają przemianom, wymuszając ciągłe uczenie się i doskonalenie. Coraz bardziej widać także konieczność włączenia w zakres kompetencji cyfrowych kompetencji o charakterze społecznym, np. uwrażliwiania młodzieży na antyspołeczne zachowania w sieci – cyberbezpieczeństwo, netykieta. Kompetencje cyfrowe są wskazywane przez Radę Unii Europejskiej jako jedne z kluczowych kompetencji. Zwraca się uwagę na konieczność krytycznego i odpowiedzialnego korzystania z technologii cyfrowych, wykorzystywania ich do uczenia, pracy i życia w społeczeństwie, komunikowania, rozwiązywania problemów. Podkreśla się przy tym aktywność użytkownika, zachęcając do samodzielnego tworzenia treści cyfrowych, w tym nabycia umiejętności programowania².

Programowanie jako sposób podnoszenia kompetencji cyfrowych

Obecnie coraz bardziej oczywiste jest, że programowanie to jeden ze sposobów podnoszenia kompetencji cyfrowych. Zrozumienie tego, jak działa kod, ma kluczowe znaczenie dla podstawowej znajomości technologii cyfrowych, jak też wpływa korzystnie na rozwój poznawczy uczniów. Programowanie rozwija umiejętności w wielu obszarach: fizycznym, psychospołecznym, emocjonalnym (motywacja wewnętrzna), przekłada się na sprawność manualną, koordynację wzrokowo-ruchową (oko–ręka), pamięć wzrokową, umiejętności językowe – naukę języka angielskiego, na myślenie logiczne, ekspresję twórczą i kreatywność. Programowanie rozwija zdolność samokontroli i samodzielnego uczenia się, uwrażliwia na błędy, których korygowanie służy rozwiązaniu problemu. Uczeń dąży do celu, co wpływa na kształtowanie jego motywacji wewnętrznej. Programowanie jest procesem uczenia się samym w sobie, wynika z podstawy

¹ N. Walter, *Internetowe wsparcie społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.

² Zalecenia Rady Unii Europejskiej z 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. C 189/01 z 4.06.2018 r.).

programowej, sprzyja twórczemu myśleniu, wpisując się w nurt konstruktywizmu, gdzie uczący się jest budowniczym, twórcą struktur własnej wiedzy.

Ważnym aspektem jest fakt, że działania z wykorzystaniem programowania / kodowania wpływają na efektywność pracy mózgu, integrując pracę obu półkul mózgowych, co będzie się przekładać na działania terapeutyczne. Wpływ ten dotyczy również uczniów niewymagających wsparcia w procesie edukacji, bez zaburzeń czy deficytów. Rozwój pedagogiki specjalnej pozwala dzisiaj wykorzystywać coraz większą liczbę metod, narzędzi i środków wspomagających funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością, w tym środków i narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych, w tym programowanie.

W Polsce Jan Łaszczyk³ propaguje ideę tzw. kształcenia wspomaganego komputerowo, która ma szczególne znaczenie w przypadku edukacji i rewalidacji osób z niepełnosprawnościami. Według Józefa Bednarka⁴ do zasadniczych strategii takiego kształcenia należą: strategia mechanicznego kształtowania nawyków (ćwiczenia pamięciowe), korepetycyjna, symulacyjna oraz modelowania. Nowe technologie mogą bezsprzecznie wspierać proces nauczania / uczenia się, kompensując braki lub pokonując trudności wynikające z dysfunkcji uczniów. Coraz częściej są przydatne w działaniach diagnostyczno-terapeutycznych pedagogów.

Wspomagająca rola nowych mediów dotyczy szczególnych, specyficznych aspektów funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Może dotyczyć wsparcia w różnym zakresie: komunikacyjnego (zastosowania urządzeń umożliwiających porozumiewanie się uczniów), w zakresie percepcji materiałów dydaktycznych (forma materiału dostosowana do możliwości ucznia, powiększanie materiałów, udźwiękowienie, wykorzystanie filmów), w zakresie trudności z koncentracją na materiale, w zakresie ćwiczenia pamięci, rozwijania motoryki małej (również – przełamywania barier związanych z nieumiejętnością rozwiązania zadań w sposób tradycyjny, w tym – pisanie, zaznaczanie), w zakresie ćwiczeń logopedycznych, w zakresie rozwoju poznawczego, społecznego, estetycznego i moralnego, a także wsparcia dla rodziców (szkolenia, instruktaże, doradztwo rehabilitacyjne) i dla nauczycieli w zakresie posze-

³ J. Łaszczyk, *Rola komputera w edukacji specjalnej*, w: *Komputer w kształceniu specjalnym*, red. J. Łaszczyk, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

⁴ J. Bednarek, *Multimedia w kształceniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

rzania warsztatu pracy⁵. Michał Modzelewski⁶ dokonał klasyfikacji programów komputerowych przy uwzględnieniu celu dydaktycznego na aplikacje kształcące sprawności psychomotoryczne, pomagające w opanowaniu określonych umiejętności i wspomagające zdobywanie informacji. Do pierwszej grupy zalicza programy rozwijające sferę percepcyjną (analiza i synteza wzrokowa i słuchowa), ruchową oraz koordynację percepcyjno-motoryczną, ale też aplikacje kompensacyjne czy korekcyjne. Grupa druga to programy wspomagające naukę czytania, pisania oraz umiejętności matematyczne, natomiast trzecia – aplikacje umożliwiające lepszą prezentację oraz eksplorację treści merytorycznych. Potwierdzono naukowo, że umiejętność kodowania pomaga w nauce, zarówno czytania, jak i pisania. Badania wykonane na Uniwersytecie w Tufts przez prof. Marinę Umaschi Bers, specjalistę w zakresie rozwoju dzieci i technologii informacyjnych, dowiodły, że już osiem prostych lekcji nauki kodowania podniosło wyniki dzieci w testach z myślenia przyczynowo-skutkowego oraz czytania ze zrozumieniem. „Nauka kodowania stanowi wprowadzenie do późniejszego, znacznie łatwiejszego osiągnięcia sukcesu w postaci sprawnego czytania i pisania” – mówi Lucyna Milewska-Moneta, pedagog i promotor wykorzystywania nowych technologii w nauce.

Coraz więcej uczniów wymaga wspomagania w procesie edukacji i dostosowania procesu do ich potrzeb i możliwości. Można zauważyć, że w klasach pojawia się coraz więcej takich uczniów. Największą grupę stanowią ci, u których mamy do czynienia nie z zaburzeniami, a ze specyficznymi trudnościami, które są diagnozowane jako dysleksja rozwojowa. Są to specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u uczniów o prawidłowym rozwoju umysłowym, stanowiące wynik deficytów rozwojowych. U uczniów z dysleksją problem z percepcją wzrokową i słuchową nie wynika z wad narządów zmysłów, ale z tego, że mamy nieharmonijny rozwój poszczególnych funkcji ośrodkowego układu nerwowego, nieharmonijny rozwój narządów zmysłów. Zdecydowanie mniejszą grupę stanowią uczniowie, którzy wymagają pomocy z racji zaburzeń o podłożu neurologicznym (zaburzenia rozwoju i funkcji rozwojowe ośrodkowego układu

⁵ N. Walter, *Wspomagająca, kompensacyjna i wspierająca rola nowych mediów*, w: *Kultura – edukacja – technologia kształcenia. Konteksty nowomediálne*, red. W. Skrzydlewski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.

⁶ M. Modzelewski, *Klasyfikacja i kryteria oceny edukacyjnych programów*, w: *Komputer w kształceniu specjalnym*, red. J. Łaszczuk, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

nerwowego – OUN), przekładających się np. na ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej, autyzm, Zespół Aspergera (mieści się w spektrum autyzmu). Najmniej liczną grupę stanowią uczniowie z niespecyficznymi trudnościami, jak niepełnosprawność intelektualna, wady narządów zmysłów, niski poziom inteligencji. Widać ten stan sytuacji w klasach, w których są prowadzone zajęcia z informatyki. Większość uczniów z wpisaną w dzienniku elektronicznym informacją od pedagoga szkolnego dla nauczycieli uczących klasę stanowią właśnie osoby ze stwierdzoną dysleksją rozwojową, u niektórych pod postacią dysortografii lub/i dysgrafii.

Metodologia badań

W niniejszym artykule zaprezentowano wyniki badań prowadzone na grupie uczniów z drugiej i trzeciej klasy technikum szkoły publicznej. W badanych klasach występują podobne zależności, jeśli chodzi o liczbę uczniów wymagających wsparcia w procesie edukacji. Metodologiczne aspekty obejmują: cel główny – wykorzystanie programowania jako elementu terapii na lekcjach informatyki w szkole średniej, oraz cel szczegółowy – nauczyciel podejmuje na lekcjach informatyki działania edukacyjne w połączeniu z elementami terapii, którymi są działania związane z programowaniem równoległe wobec wszystkich uczniów w klasie, tych z deficytami czy zaburzeniami, jak też uczniów bez obciążeń. Przedmiotem badań jest programowanie jako element terapii w kształceniu na lekcjach informatyki w szkole średniej.

W prezentowanym artykule poszukiwano odpowiedzi na główny problem badawczy, którzy brzmią: czy wykorzystanie programowania jako elementu terapii na lekcjach informatyki wpłynie pozytywnie na wszystkich uczniów w klasie, tych z deficytami czy zaburzeniami, jak też uczniów bez obciążeń?

Odpowiedź na pytanie może się wydawać oczywista, aczkolwiek nie zawsze mechanizmy przyjmowane jako pozytywne mają takie działanie u osób wymagających dostosowania procesu edukacji do ich potrzeb i możliwości. Czasem te działania mogą mieć skutek odmienny od oczekiwanego z uwagi na większą wrażliwość tych uczniów i inny sposób reagowania na sytuacje, bodźce. W związku problemem zasadniczym wyróżniono problemy szczegółowe:

- Czy na lekcjach informatyki elementami terapii mogą być działania związane z programowaniem przez uczniów w zakresie nauki języka kodowania – poleceń?
- Czy na lekcjach informatyki elementami terapii mogą być działania związane z programowaniem przez uczniów w zakresie zrozumienia działania kodu na przykładach?
- Czy na lekcjach informatyki elementami terapii mogą być działania związane z programowaniem przez uczniów w zakresie odtwarzania poznanych prostych kodów?
- Czy na lekcjach informatyki elementami terapii mogą być działania związane z programowaniem przez uczniów w zakresie tworzenia własnego kodu / własnych algorytmów?

Przedstawione problemy będą dookreślały jednocześnie cel szczegółowy, gdzie nauczyciel podejmuje działania edukacyjne, w wyniku których uczeń przyswaja wiedzę, ucząc się języka programowania, rozumie działanie kodu, odtwarza proste instrukcje podane przez nauczyciela, samodzielnie tworzy kod programu. Tę operacjonalizację, odnoszącą się do taksonomii celów kształcenia dziedziny poznawczej Bolesława Niemierki, będą tu stanowić nie tylko działania edukacyjne, lecz przede wszystkim program terapii.

Populacja badawcza

Respondentami byli uczniowie dwóch klas technikum z Torunia – klasa 2 oraz klasa 3. Technikum, w którym prowadzono badania, to szkoła publiczna oferująca nauczanie w klasach zwykłych, nie ma klas integracyjnych. Badane klasy to klasa 2 licząca 30 osób, w tym 4 osoby z informacją w dzienniku o stwierdzonej dysleksji rozwojowej, oraz klasa 3 licząca 27 osób, w tym 9 uczniów z informacją w dzienniku o stwierdzonej dysleksji rozwojowej i 1 uczeń z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej. W każdej z badanych klas byli uczniowie wymagający wsparcia w procesie edukacji. Wśród 57 badanych 14 osób miało wpisaną do dziennika informację od pedagoga szkolnego na temat potrzeby wspomaganie lub dostosowania procesu edukacji do potrzeb i możliwości ucznia. Wpisy dotyczyły przede wszystkim specyficznych problemów w uczeniu się – dysleksji rozwojowej. U niektórych uczniów miała ona

postać dysortografii lub/i dysgrafii. Spośród wspomnianych 14 uczniów aż u 13 badanych była to dysleksja rozwojowa.

Procedura i przebieg badań

Obserwacja procesu kształcenia odbywała się na lekcjach informatyki raz w tygodniu. Obejmowała cztery jednostki lekcyjne, dotyczyła jednocześnie klasy drugiej i klasy trzeciej. Na lekcjach realizowano, zgodnie z podstawą programową, zajęcia z wybranego języka programowania, gdzie przyjęto język Python. Uczniowie mieli zaprogramować prostą grę. Zajęcia zaplanowano w następujący sposób. Na pierwszej lekcji uczniowie uzyskiwali podstawową wiedzę na temat algorytmów i metod ich przedstawiania za pomocą listy kroków oraz schematu blokowego. Na lekcji drugiej zaczynali tworzyć z pomocą nauczyciela kod programu, zapisując kolejno instrukcje odpowiadające liście kroków oraz schematowi blokowemu. Na lekcji trzeciej uczniowie testowali działający program. Na lekcji czwartej – ostatniej z obserwowanych – napisali sprawdzian, który obejmował cztery zadania, gdzie pierwsze zadanie to teoretyczne podstawy wiedzy („Wyjaśnij czym jest algorytm, podaj własną definicję”), drugie zadanie to lista kroków („Przedstaw za pomocą listy kroków algorytm sprawdzający”), trzecie zadanie to schemat blokowy („Zapisz powyższy algorytm w postaci schematu blokowego”), czwarte zadanie to napisanie kodu w języku Python („Zapisz ten sam algorytm w języku Python”). Uczniowie nie otrzymali jednej oceny ze sprawdzianu. Każdy uczeń otrzymał osobną ocenę za każde zadanie w skali 3-stopniowej: ocena niska (N), ocena wysoka (W), ocena średnia (Ś).

Przyjęcie takiego postępowania – osobna ocena za każde zadanie – wynikało z tego, że proces nauczania-uczenia się obserwowano w świetle wspomnianej już taksonomii celów kształcenia dziedziny poznawczej, czyli tzw. taksonomii ABC⁷. Obejmuje ona dwa poziomy celów: 1) wiadomości i 2) umiejętności. Na każdym z tych poziomów występują dwie kategorie. Na poziomie wiadomości są to: A – zapamiętanie wiadomości, B – zrozumienie wiadomości; zaś na poziomie umiejętności: C – stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych, D – stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych. Stąd na zajęciach obser-

⁷ *ABC testów osiągnięć szkolnych*, red. B. Niemierko, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975.

wowano postępy uczniów w zdobywaniu wiedzy i umiejętności w zakresach odpowiadających przedstawionym kategoriom taksonomii ABC

- A – w zakresie przyswojenia metod przedstawiania algorytmów,
- B – w zakresie zrozumienia działania algorytmu na prostych instrukcjach kodu,
- C – w zakresie odtwarzania poznanych prostych kodów, odtwarzania prostych algorytmów,
- D – w zakresie tworzenia własnego kodu / własnego algorytmu.

Odpowiednio do każdego poziomu w przedstawionych kategoriach taksonomii przypisane były zadania na sprawdzianie: zadanie 1 odpowiadało poziomowi przyswojenia wiadomości w kategorii A (zadanie 1 = kategoria A), zadanie 2 odpowiadało poziomowi zrozumienia wiadomości w kategorii B (zadanie 2 = kategoria B) itd.

Przyjętą metodą badawczą była metoda obserwacji, na lekcji wykorzystano arkusz obserwacji. W arkuszu uwzględniono siedem kategorii, na które składały się cztery aktywności ucznia odpowiadające zadaniom ocenianym na sprawdzianie i tym samym kategoriom w taksonomii ABC. Pozostałe trzy aktywności były formami zachowań uczniów przekładającymi się na ich motywację wewnętrzną w niniejszych badaniach jako tendencję do podejmowania i kontynuowania działania przez ucznia ze względu na treść. Są to następujące formy zachowań: 1) koncentracja i uwaga ucznia na zadaniu; 2) zaangażowanie, ciekawość wynikające z samego programowania; 3) poziom zadowolenia i satysfakcji ucznia z programowania. Obserwowane aktywności będące formami zachowań badanych oceniano również w skali 3-stopniowej: 1) niska ocena (N), 2) średnia ocena (Ś), 3) wysoka ocena (W), podobnie jak aktywności badanych odpowiadające ocenianym zadaniom na sprawdzianie. Oceny w odniesieniu do form zachowań będą odzwierciedlać „natężenie” danej aktywności w skali 3-stopniowej (N, Ś, W). Częstotliwość i rodzaj form zachowań osób uczących się miały istotne znaczenie miarodajne w przyjęciu stanowiska odnośnie do badanej motywacji wewnętrznej uczniów.

W badanych dwóch klasach – klasie 2 i klasie 3 – było 14 osób z wpisaną do dziennika informacją od pedagoga szkolnego na temat potrzeby wspomaganie lub dostosowania procesu edukacji do potrzeb i możliwości ucznia. Spośród wspomnianych 14 uczniów u 13 stwierdzono dysleksję rozwojową. Wszyscy uczniowie jednakowo podlegali procedurze obserwacji, dla wszystkich bada-

ných uczniów był przygotowany taki sam arkusz obserwacji – jeden arkusz dla klasy 2, jeden arkusz dla klasy 3.

Do arkusza wpisano oceny uzyskane przez klasę osobno z każdego z zadań.

Kolumna A zawierała ocenę, która pojawiła się u większości uczniów danej klasy za pierwsze zadanie,

Kolumna B – ocenę, która pojawiła się u większości uczniów danej klasy za drugie zadanie,

Kolumna C – ocenę, która pojawiła się u większości uczniów danej klasy za trzecie zadanie,

Kolumna D – ocenę, która pojawiła się u większości uczniów danej klasy za czwarte zadanie.

Wyniki w badanych klasach przedstawia tabela 1.

Pozostałe trzy kategorie arkusza to formy zachowań uczniów, które odzwierciedlały motywację wewnętrzną przyjmowaną jako tendencja do podejmowania i kontynuowania przez ucznia działania ze względu na treść. Były na bieżąco odnotowywane w arkuszu obserwacji na pierwszych trzech lekcjach przez trzy tygodnie. Do arkusza wpisano przy każdej formie zachowań (1–3) ocenę, którą odnotowywano najczęściej. W kolumnie 1 – ocenę, która pojawiła się najczęściej przy aktywności 1, w kolumnie 2 – ocenę, która pojawiła się najczęściej przy aktywności 2 i w kolumnie 3 – ocenę, która pojawiła się najczęściej przy aktywności 3. Wyniki w badanych klasach przedstawia tabela 2.

Prezentacja wyników badań

Wszystkie uzyskane wyniki przedstawiono łącznie dla obu klas w tabeli 3, która jest sumą wyników przedstawionych w tabeli 1 i tabeli 2.

Tab. 1. Wyniki z arkusza obserwacji przedstawiające cztery pierwsze kategorie odpowiadające zadaniom na sprawdzianie

Kategoria / zadanie	A – zad. 1	B – zad. 2	C – zad. 3	D – zad. 4
Ocena dla klasy 2	w	w	ś	ś
Ocena dla klasy 3	w	w	w	ś

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 2. Wyniki z arkusza obserwacji przedstawiające trzy ostatnie kategorie odpowiadające aktywnościom uczniów

Aktywność / forma zachowań	1	2	3
Ocena dla klasy 2	w	ś	ś
Ocena dla klasy 3	w	w	w

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 3. Wyniki łączne uzyskane z arkusza obserwacji

	Kategoria / zadanie	Aktywność
Ocena dla klasy 2	2 w / 2 ś	1 w / 2 ś
Ocena dla klasy 3	3 w / 1 ś	3 w / 0 ś

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że:

Uczniowie klasy 2 dobrze radzą sobie (ocena wysoka) z programowaniem na poziomie zapamiętania i zrozumienia wiadomości, słabsze wyniki (ocena średnia) osiągają na poziomie stosowania umiejętności w sytuacjach typowych i niestandardowych (nowych) – wyniki: 2 w / 2 ś. Uczniowie klasy 2 podczas programowania mają wysoki poziom koncentracji i skupienia uwagi, średni – zaangażowania i ciekawości wynikających z samego programowania, średni poziom zadowolenia i satysfakcji z programowania, wyniki: 1 w / 2 ś.

Uczniowie klasy 3 dobrze radzą sobie (wysoka ocena) z programowaniem na poziomie zapamiętania wiadomości, ich zrozumienia, jak również na poziomie stosowania umiejętności programowania w sytuacjach typowych. Słabsze wyniki (ocena średnia) osiągają na poziomie programowania algorytmów dla niestandardowych, nowych sytuacji, zdarzeń – wyniki: 3 w / 1 ś. Uczniowie klasy 3 podczas programowania utrzymują wysoki poziom koncentracji i uwagi, wysoki poziom zaangażowania i ciekawości wynikających z samego programowania, jak też wysoki poziom zadowolenia i satysfakcji z programowania – wyniki: 3 w / 0 ś.

Uzyskane wyniki dotyczą wszystkich uczniów i obejmują także tych z wpisaną do dziennika informacją od pedagoga szkolnego na temat potrzeby wspomagania lub dostosowania procesu edukacji do potrzeb i możliwości ucznia. Są to przede wszystkim osoby z dysleksją rozwojową, uczniowie, którzy umyślowo rozwijają się prawidłowo i jednocześnie wykazują tzw. specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu wynikające z deficytów rozwojowych, nieharmornijnego rozwoju narządów zmysłów, w tym funkcji ośrodkowego układu nerwowego. Uzyskane wyniki świadczą o tym, że uczniowie opanowują umiejętność programowania na tym wyższym poziomie, im dłuższa jest edukacja w tym zakresie. Wynika to z tzw. praktykowania. Uczniowie, którzy dłuższej przyswajają dane zagadnienie, są lepiej przygotowani. Uwidacznia to porównanie wyników uczniów klasy 3 z wynikami ich o rok młodszych kolegów z klasy 2. Sprawne opanowanie umiejętności kodowania powoduje, że uczniowie są przygotowani do konstruowania i realizacji własnych pomysłów, co wpływa pozytywnie na budowanie ich motywacji wewnętrznej.

Podsumowanie i wnioski

W artykule postawiono pytanie zasadnicze: czy wykorzystanie programowania jako elementu terapii na lekcjach informatyki wpłynie pozytywnie na wszystkich uczniów w klasie, tych z deficytami czy zaburzeniami jak też uczniów bez obciążeń? Możemy na nie odpowiedzieć twierdząco i tym samym przyjąć twierdzące odpowiedzi na szczegółowe pytania w tym zakresie. Nauczanie programowania / kodowania pozytywnie wpływa na rozwój poznawczy i emocjonalny uczniów. Kontynuowanie edukacji, począwszy od etapu przedszkola do szkoły średniej, znajduje swoje uzasadnienie w uzyskanych wynikach – osiągnięciach wszystkich uczniów kończących obowiązkową edukację w tym zakresie, w tym uczniów z dysleksją.

Terapia pedagogiczna to działalność dydaktyczna i wychowawcza. Jej nadrzędnym celem jest stworzenie możliwości wszechstronnego rozwoju umysłowego, psychicznego i społecznego przez stymulowanie i usprawnianie rozwoju funkcji psychomotorycznych, wyrównywanie braków, eliminowanie niepowodzeń oraz ich emocjonalnych czy społecznych konsekwencji. Na lekcjach informatyki elementami terapii są działania edukacyjne związane z programo-

waniem ujęte w operacjonalizacji celów kształcenia, a tym samym stanowiące program terapii. Rozumienie działania kodu będzie stymulować do pracy obie półkule mózgowe, a także rozwijać jednocześnie myślenie kreatywne oraz logiczne. Zajęcia z programowania pozwolą na integrację pracy półkul mózgowych, co zwiększy efektywność myślenia przyczynowo-skutkowego, leżącego u podstaw rozwiązywania problemów – rozpisywania algorytmów, przy których uczeń decyduje o wyborze strategii dochodzenia do celu. Stanowi to nieodzowny element wpływu na budowanie motywacji wewnętrznej ucznia.

Reasumując, działania z wykorzystaniem programowania / kodowania wspierają proces kształcenia przez stwarzanie możliwości wszechstronnego rozwoju umysłowego, psychicznego i społecznego. Dają uczniom poczucie sprawczości, wpływają na eliminowanie niepowodzeń i ich emocjonalnych konsekwencji. Programowanie pełni tu funkcję wspomagającą w odniesieniu do wszystkich uczniów, również tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Bibliografia

- Bednarek J., *Multimedia w kształceniu*. Warszawa 2008, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łaszczyk J., *Rola komputera w edukacji specjalnej*, w: *Komputer w kształceniu specjalnym*, red. J. Łaszczyk, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Modzelewski M., *Klasyfikacja i kryteria oceny edukacyjnych programów*, w: *Komputer w kształceniu specjalnym*, red. J. Łaszczyk, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Niemierko B. (red.), *ABC testów osiągnięć szkolnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975.
- Walter N., *Internetowe wsparcie społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Walter N., *Wspomagająca, kompensacyjna i wspierająca rola nowych mediów*, w: *Kultura – edukacja – technologia kształcenia. Konteksty nowomediálne*, red. W. Skrzydlewski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 151–162.
- Zalecenia Rady Unii Europejskiej z 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. C 189/01 z 4.06.2018 r.).

Streszczenie: Podjęte rozważania dotyczą potrzeby podejmowania zaplanowanych i celowych działań profilaktycznych przez środowisko szkolne poprzez włączenie w tok kształcenia informatycznego elementów terapii w postaci języka programowania. Wybrany język programistyczny ma pełnić rolę wspomagającą, rozwijając myślenie kreatywne (prawą półkulę mózgu) oraz myślenie logiczne (lewą półkulę mózgu). Ma to wymierny rezultat w efektywności pracy mózgu, w rozwiązywaniu przez uczniów stawianych problemów.

Słowa kluczowe: nowe technologie, edukacja, terapia, programowanie, informatyka

The value of programming languages in adolescent educational therapy

This discussion addresses the need for the school environment to take planned and targeted preventive action by incorporating elements of therapy in the form of a programming language into IT education. The chosen programming language is intended to play a supporting role by developing creative thinking (right brain hemisphere) and logical thinking (left brain hemisphere). This has a measurable result in the efficiency of the brain, in the students' solution of the problems posed.

Keywords: new technologies, education, therapy, programming, computer science

Magdalena Plaskura

„Makaton” jako metoda komunikacji w grupie

Wprowadzenie

Im kto jest lepszym człowiekiem, lepiej do pracy przygotowanym, im ma większą dla drugich życzliwość, głębszą o nich troskę i poczucie odpowiedzialności za swoją pracę, tym głębszy zostawi ślad w duszach dzieci.

Maria Grzegorzewska

Możliwość komunikacji jest jedną z najważniejszych umiejętności w życiu każdego człowieka. Już od narodzenia niemowlę komunikuje swoją obecność. Rodzice rozumieją płacze, krzyki niemowlęce i na ich podstawie uczą się rozpoznawać potrzeby. W trakcie życia dziecko obserwuje otoczenie, z uwagą przygląda się twarzy mamy i stara się naśladować pierwsze dźwięki. Po pewnym czasie nabywa nowych umiejętności – przekazuje za pomocą uśmiechu, że jest zadowolone, bądź za pomocą płaczu, że jest smutne. Potrzeba komunikacji wzrasta wraz z wiekiem. Trzyletnie dziecko ma średnio w słownictwie czynnym już około 1000–1500 słów¹, natomiast słownik czynny dziecka pięcioletniego to

¹ Gleason Berko J., Bernstein Ratner N. (red.), *Psycholingwistyka*, tł. J. Bobryk i in., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

około 2000 słów, a sześciolatniego – około 3000–4500 wyrazów², a jego mowa jest już rozumiała i prawidłowa. Uważa się, że wszystkie prawidłowo rozwijające się dzieci, niezależnie od uwarunkowań kulturowych, opanowują podstawy własnego języka do czwartego roku życia³.

Znaczenie komunikacji

Komunikacja w życiu codziennym odgrywa kluczową rolę. Jest głównym sposobem wymiany informacji między ludźmi. Warunkami prawidłowej komunikacji są: obserwacja, naśladownictwo, a następnie prawidłowe nadawanie i odbieranie komunikatu. Komunikaty służą do zdobywania informacji, uczenia się, wyrażania własnych emocji lub zaspokajania podstawowych potrzeb. A fundamentem komunikacji jest przekazywanie komunikatu niezależnie od formy – czy to będzie gest, symbol, czy też słowo. Najczęstszą formą komunikacji jest mowa.

Problem z odbiorem komunikatu pojawia się w momencie, gdy mowa dziecka jest niezrozumiała dla otoczenia bądź dziecko „nie mówi”, ale przekazuje proste komunikaty przez krzyk, agresję, płacz lub inne formy zrozumiałe tylko dla rodzica.

Nie wszystkie dzieci mają potrzebę komunikowania się za pomocą języka mówionego – mowy werbalnej. Część populacji z różnych przyczyn nie jest zdolna do komunikacji. Przyczyny zaburzające mowę werbalną mogą być różne, począwszy od uszkodzeń mózgu, poprzez wypadek, wylew, aż do zaburzeń układu nerwowego. Zaburzenia mowy nie zawsze są przejściowe. Każdy człowiek już od najmłodszych lat ma większą bądź mniejszą potrzebę interakcji ze środowiskiem. Dzieci ze spektrum autyzmu przejawiają trudności w uczeniu się i używaniu języka, bardziej niż dzieci rozwijające się normatywnie. Trudności te mogą wynikać z braku zainteresowania innymi ludźmi, co znacznie ogranicza naśladownictwo i odczytywanie informacji niewerbalnych⁴. Au-

² Ligęza M., *Podstawy rozwoju języka i mowy dzieci*, w: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999.

³ E. Bates, D. Thal, J. Janowsky, *Early language development and its neural correlates*, w: *Handbook of neuropsychology*, t. 6: *Child neuropsychology*, red. I. Rapin, S. Segalowitz, Elsevier, Amsterdam 1992.

⁴ P. Randall, J. Parker, *Autyzm. Jak pomóc rodzinie*, tł. S. Pikiel, Wydawnictwo Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2016.

tystycy bardziej się skupiają na przedmiotach niż na ludziach. U dzieci ze spektrum nie kształtują się fundamentalne funkcje komunikacyjne. Do takich funkcji zalicza się: kontakt wzrokowy, gest wskazywania palcem oraz wspólne pole uwagi. W wyniku tych zaburzeń znacznie ograniczony jest rozwój komunikacji i mowy. Zdarza się, że dzieci nie naśladują, nie nawiązują kontaktu, „uczają” rodziców swojego sposobu porozumiewania. Rodzic, patrząc na dziecko, stara się zrozumieć przekazywany komunikat i odgadnąć jego zawartość, np. wie bądź podejrzewa, że jest głodne, spragnione, senne. Rodzic uczy się „szczytywać” z dziecka komunikaty, a następnie wyprzedzać jego potrzeby, często zapominając o interakcji.

Zaburzenia rozwojowe

Spektrum autyzmu jest jedną z najczęstszych nieprawidłowości rozwojowych. Dane statystyczne różnią się w zależności od szerokości geograficznej i przyjętych w badaniach kryteriów. Badanie z 2014 roku przeprowadzone wśród dzieci z USA w wieku 8 lat wskazuje, że w spektrum jest 1 na 54 dzieci⁵. Z danych badań naukowych w krajach Europy i Azji wynika, że osoby te stanowią 1% populacji⁶.

W roku szkolnym 2018/2019 z kształcenia specjalnego w szkołach i przedszkolach korzystały ponad 54 tysiące dzieci z niepełnosprawnościami. Oznacza to, że spektrum zdiagnozowano u jednego ucznia na 115 (0,87%)⁷.

Autyzm jest określany jako „spektrum” zaburzeń, ponieważ istnieje szerokie zróżnicowanie w rodzaju i nasileniu objawów. Zaburzenie ze spektrum autyzmu to zaburzenie rozwojowe, które zakłóca umiejętność komunikacji, zachowania oraz relacji społecznych. Pierwsze objawy spektrum można zauważyć u dziecka 2–3 letniego.

⁵ Maenner M. J. i in., *Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years – Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2016*, „MMWR Surveillance Summaries”, t. 69, nr 4, s. 1–12, https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1.htm?s_cid=ss6904a1_w [dostęp: 3.03.2023].

⁶ *Summary of autism spectrum disorder (ASD) prevalence studies*, <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/documents/ASDPrevalenceDataTable2016-508.pdf> [dostęp: 3.03.2023].

⁷ *NIK o wsparciu osób z autyzmem i zespołem Aspergera w przygotowaniu do samodzielnego funkcjonowania*, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/wsparcie-osob-z-autyzmem-i-zespolem-aspergera.html> [dostęp: 3.03.2023].

Każda placówka edukacyjna ma za zadanie dostosować indywidualizację w nauczaniu. Każdy uczeń zaś powinien otrzymać pomoc w swojej szkole. Rodzice dzieci z niepełnosprawnościami wspierane są zarówno na gruncie oświatowym, pedagogicznym, jak i świadczeń materialnych. Zgodnie z regulacjami prawa oświatowego dziecko ze spektrum traktowane jest jako niepełnosprawne, a w związku z tym przysługuje mu wiele form pomocy oświatowej⁸. Regulacje w tym zakresie określają ustawy i rozporządzenia. Aby ubiegać się o pomoc w postaci kształcenia specjalnego, wczesnego wspomaganie rozwoju czy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dziecko musi przejść wszystkie etapy diagnozy: podstawą jest diagnoza kliniczna wykonana przez lekarza psychiatrę. Medyczne rozpoznanie i diagnoza przez specjalistów dają ogromne możliwości udzielania pomocy i wsparcia, dlatego tak ważna jest diagnoza nozologiczna.

Polski system edukacji stara się dostosować do potrzeb dzieci z niepełnosprawnościami, umożliwiając edukację w placówce wybranej przez rodzica. Oznacza to, że rodzic ostatecznie decyduje o podjęciu edukacji swojego dziecka. Przed posłaniem dziecka do szkoły powinien on wnikliwie przeanalizować możliwości psychofizyczne dziecka i podjąć decyzję umożliwiającą jego optymalny rozwój. Oznacza to, że to od rodzica zależy, czy jego dziecko będzie realizowało obowiązek szkolny w placówce specjalnej, integracyjnej, z oddziałami integracyjnymi, czy masowej. Edukacja dziecka w każdej placówce ma swoje plusy i minusy. Z tego też względu to właśnie rodzic – jako osoba najlepiej znająca swoje dziecko – decyduje o dalszej ścieżce kształcenia specjalnego. W szkołach masowych plusem są kontakty rówieśnicze, jednak minusem – liczebność klas (przekraczająca 25 osób) oraz brak dostępności specjalistów. Nauczyciele w szkołach podstawowych nie muszą mieć kwalifikacji do pracy z dziećmi z niepełnosprawnością. W szkole masowej podporą dla nauczyciela jest obecność nauczyciela współorganizującego kształcenie specjalne – tzw. nauczyciela wspomagającego. Nauczyciel współorganizujący kształcenie specjalne pracuje ze wszystkimi dziećmi z deficytami. Z kolei klasa integracyjna to mniejsza liczba uczniów niż w klasie ogólnodostępnej. W klasie integracyjnej znajdować się mogą dzieci z różnymi zaburzeniami, znaczenie od siebie odbiegającymi. In-

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2020 r. poz. 1309).

nym rozwiązaniem edukacyjnym dla dzieci z orzeczeniem są placówki specjalne, gdzie w klasie może przebywać od czworga do ośmiorga dzieci funkcjonujących na podobnym poziomie rozwoju. W klasie specjalnej jest nauczyciel oraz pomoc nauczyciela. Wadą oddziałów specjalnych jest to, że dzieci mają ograniczony kontakt z rówieśnikami. Placówki specjalne zapewniają najbardziej wykwalifikowaną kadrę w całości przeszkoloną w aspekcie pracy z dziećmi z niepełnosprawnościami.

W polskim systemie edukacji dla dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na spektrum autyzmu oraz ze względu na niepełnosprawność sprzężoną w przypadku realizowania obowiązku edukacyjnego w placówce ogólnodostępnej, bez oddziałów integracyjnych ustawowo jest zapewniony nauczyciel współorganizujący kształcenie specjalne. Głównym dokumentem umożliwiającym realizację kształcenia specjalnego jest orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego dotyczy dzieci z niepełnosprawnościami, uczęszczających do przedszkola, jak i uczniów szkół podstawowych czy ponadpodstawowych. To od rodzica zależy, czy przekaże orzeczenie placówce, do której będzie uczęszczało dziecko.

Dziecko z niepełnosprawnością po otrzymaniu diagnozy medycznej musi zostać zdiagnozowane przez zespół w poradni psychologiczno-pedagogicznej. To zespół na podstawie diagnozy lekarzy orzeka o potrzebie kształcenia specjalnego. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego można uzyskać ze względu na: niepełnosprawność związaną ze wzrokiem, słuchem, z ruchem, niepełnosprawnością intelektualną, ze spektrum autyzmu oraz z niepełnosprawnością sprzężoną. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego zawiera metryczkę dziecka, diagnozę, zalecenia oraz dodatkowe informacje. Dyrektor w miarę swoich możliwości powinien sprostać zaleceniom, a w innym przypadku – niezwłocznie poinformować rodzica.

Należy pamiętać, że droga do pełnej diagnozy jest bardzo długa. Nie każdy rodzic jest w stanie zaakceptować niepełnosprawność swojego dziecka i zacząć współpracować ze specjalistami.

Edukacja dziecka ze spektrum autyzmu

Edukacja dziecka ze spektrum autyzmu niesie ze sobą wiele wyzwań. Praca jest trudniejsza, gdy dotyczy dziecka niemówiącego. Edukacja wtedy skupia się na dostosowaniu podstawy programowej i różnorodnych metodach pracy indywidualnej. Zapomina się jednak o najważniejszym – o integracji z grupą. Spektrum autyzmu to przede wszystkim zaburzenia komunikacji i nawiązywania interakcji. Deficyty rozwojowe nie wpływają na potrzeby dzieci. Zadaniem pedagogów jest, aby te potrzeby były wyrażane w sposób akceptowany społecznie. Problem pojawia się, gdy dziecko ze spektrum komunikuje się w „obcym” dla innych języku.

Dzieci ze spektrum autyzmu, które mają problemy z integracją z dziećmi oraz nawiązywaniem kontaktów, podlegają procesowi edukacji z pominięciem integracji w grupie. Dobrym wyjściem dla dzieci ze spektrum jest przedszkole, gdzie nauczyciele dostosowują proces edukacyjny do możliwości psychofizycznych dzieci. W przedszkolu dzieci mają czas na edukację, gry i zabawy z nauczycielem oraz zabawy z dziećmi. Dlatego też można organizować procesy edukacyjne dostosowane do psychofizycznych możliwości dziecka. Mimo to zaangażowanie skupia się na edukacji, nauczyciele poszukują innowacyjnych metod i różnorodnych form pracy, zapominając o dostosowaniu integracji do potrzeb wszystkich dzieci. Spektrum autyzmu to przede wszystkim zaburzenia w komunikacji. Większość dzieci dotkniętych całościowym zaburzeniem rozwoju nie posługuje się mową czynną. Przez to nie są rozumiani przez otoczenie jako osoby niebędące ciekawymi rozmówcami dla innych. Spektrum autyzmu to przede wszystkim zaburzenia interakcji społecznych, co nie znaczy, że dzieci te nie mają potrzeby komunikowania się z otoczeniem. Należy pamiętać, że nadmierna opieka, wyręczanie i wyprzedzanie podstawowych czynności mogą zaburzyć rozwój mowy. Wynika to z tego, że dzieci nie czerpią radości z przekazywania komunikatu. Każde dziecko ma potrzebę komunikowania się i to właśnie od nas, dorosłych zależy, czy uda mu się ustalić metody przekazywania informacji, czy też nie.

W nabywaniu umiejętności komunikacji werbalnej i niewerbalnej fundament stanowią: kontakt wzrokowy, gest wskazywania palcem oraz wspólne pole uwagi. Kontakt wzrokowy z rozmówcą jest kluczowym elementem. Pomaga dostrzec mimikę i gesty drugiej osoby. Nawiązanie kontaktu wzrokowego wskazu-

je na chęć rozpoczęcia rozmowy. Następną umiejętnością odgrywającą ważną rolę w komunikacji jest gest wskazywania palcem. Pojawienie się tego gestu u dziecka to początek dialogu z drugim człowiekiem. Wskazywanie palcem wiąże się z pierwszymi niewerbalnymi pytaniami zadawanymi przez dziecko. Dziecko, wskazując na coś paluszką, oczekuje odpowiedzi, nazwania, omawiania. Dzięki temu zwiększa się zasób słownictwa. Dziecko porozumiewające się za pomocą gestu wskazywania jest gotowe do nauki języka. Ostatnią umiejętnością jest wspólne pole uwagi. Stanowi ono połączenie kontaktu wzrokowego i gestu wskazywania palcem. Dzieci niedysponujące powyższymi umiejętnościami mają znacznie ograniczone możliwości rozwoju komunikacji.

Komunikacja i mówienie to są dwa odrębne określenia. Można się komunikować, nie używając słów. Dlatego też rozróżniamy komunikację werbalną i niewerbalną. Komunikacja werbalna wiąże się ze słowem mówionym, zaś komunikacja niewerbalna z gestem, obrazem itd. Część dzieci ze spektrum ze względu na swoje zaburzenia nigdy nie będzie się posługiwała mową werbalną, co nie znaczy, że nie będzie miała potrzeby komunikacji. Każdego w stopniu większym bądź mniejszym można nauczyć komunikacji. Zależy to tylko od doboru metod i środków przekazu. Jeżeli dziecko mające potrzebę komunikowania się ze światem nie zostanie nauczone odpowiedniej formy języka, to zacznie przejawiać inne zachowania mające na celu zwrócenie na siebie uwagi. Jednym z takich rozwiązań jest agresja. Wprowadzenie dziecka w świat komunikacji ma odzwierciedlenie w zachowaniu. Komunikowanie się z otoczeniem daje możliwość zmniejszenia lęku, frustracji związanej z niemożnością wyrażenia swoich pragnień i potrzeb.

Każdy rodzic pragnie usłyszeć pierwsze słowa padające z ust dziecka. Jednak, gdy nie pojawia się mowa czynna, nikt nie zwraca uwagi na alternatywne komunikaty, takie jak płacz, krzyk, kontakt wzrokowy, pojedyncze dźwięki, sygnały głosowe, ruchy ciała. Osoba niemówiąca przez takie zachowania czy powielanie pewnych zachowań pragnie coś zakomunikować, zwrócić na siebie uwagę.

Alternatywne metody komunikacji

Alternatywne metody komunikacji pozwalają nawiązać kontakt ze środowiskiem osobom, które nie posługują się mową werbalną. Termin „komunika-

cja wspomagająca” określa sposób, w jaki ludzie przekazują informacje, kiedy nie mogą mówić na tyle wyraźnie, aby otoczenie zrozumiało ich komunikat. Z kolei komunikacja alternatywna jest metodą porozumiewania używaną zamiast mowy.

Rodzice dzieci niemówiących obawiają się wprowadzania alternatywnych metod komunikacji ze względu na przeświadczenie, że jeżeli dziecko zacznie „migać”, to nie zacznie mówić. Może się tak zdarzyć, ale tylko wtedy, gdy metody alternatywne są wprowadzane nieumiejętnie, tj. z całkowitą rezygnacją z rozwoju języka fonicznego tam, gdzie rozwój ten jest prawdopodobny i możliwy. Z tego względu obawy te są bezzasadne, bo dzieci już od najmłodszych lat uczą się komunikacji, a nie mowy. Przyswajają metody wymiany komunikatów, odbioru i nadawania, czyli fundamentalne podstawy mowy werbalnej. Dzięki wprowadzeniu alternatywnych metod komunikacji dzieciom niemówiącym stwarzamy możliwości bycia ciekawym rozmówcą. Dziecko może się wypowiedzieć, może poprosić o pomoc, może mieć choć namiastkę samodzielności. Dzięki wprowadzeniu systemów komunikacyjnych dzieci mogą porozumieć się ze światem zewnętrznym, zyskują poczucie sprawczości oraz motywację do dalszej pracy.

Tak jak jest wiele języków, tak jest również wiele systemów alternatywnych metod komunikacji, a zarazem nie ma jednego systemu komunikacyjnego, który miałby służyć osobie ze złożonymi zaburzeniami rozwojowymi. Ucząc dziecko komunikacji, bazujemy na indywidualnych predyspozycjach oraz predyspozycjach otoczenia. Stosowane metody należy dostosować do umiejętności przekazania komunikatu, budowania wypowiedzi, współgrania z rozmówcą oraz ogólnego nastawienia i motywacji osoby niemówiącej.

Różnorodność sposobów porozumiewania się symbolicznego z wykorzystaniem systemu Bliss, Piktogramów, PECS (Picture Exchange Communication System), a także manualnego: Coghamo, Bobomigi, Makaton i łączenie ich z mową działają stymulująco. Wspierają aktywność językową dziecka, wpływają na jej wzmocnienie i rozwój. Zdarza się, że dzieci nigdy nie zaprzestają „migania”, ale nie ma pewności co do tego, że gdyby nie uczyły się migania, to zaczęłyby mówić. Obecnie coraz więcej osób mówi głośno o potrzebie edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami, o ich integracji ze środowiskiem rówieśniczym.

Głównym problemem stosowania alternatywnych metod komunikacji jest środowisko – najbliższe otoczenie, które nie rozumie „machania rączkami”.

Zachowania takie demobilizują do dalszego poznawania nowych gestów czy symboli. Dlatego też do nauk alternatywnych metod komunikacji wraz z dzieckiem powinni się włączyć wszyscy, którzy mają kontakt z dzieckiem.

„Makaton” – innowacja pedagogiczna

Motywację do wprowadzenia innowacji stanowiły propagowanie alternatywnych metod komunikacji w środowisku przedszkolnym wśród dzieci normatywnych oraz umożliwienie komunikacji z dziećmi porozumiewającymi się tylko za pomocą gestów „Makaton”, jak również chęć uwrażliwienia na potrzeby słabszych. Założenia innowacji polegały na skierowaniu programu do wybranej grupy osób, w tym przypadku do dzieci, rodziców, nauczycieli oraz pracowników niepedagogicznych. Program był realizowany podczas zajęć edukacji włączającej, zabaw dowolnych, wewnątrz przedszkolnego doskonalenia nauczycieli oraz spotkań online.

Głównym celem innowacji było uwrażliwienie na potrzeby innych. Cele szczegółowe dotyczyły wdrażania do kulturalnej rozmowy, używania zwrotów grzecznościowych w codziennych sytuacjach, rozwijania kompetencji komunikacyjnych, rozumienia prostych komunikatów, wielokierunkowego oddziaływania na dzieci. W czasie realizacji programu dzieci poznały wybrane gesty z alternatywnych metod komunikacji „Makaton”, sposób przekazywania informacji oraz normy i zasady funkcjonowania w grupie z dzieckiem ze spektrum autyzmu. Uczestnicy biorący udział w zajęciach potrafili zaśpiewać piosenkę z użyciem gestów, komunikować się za pomocą gestów, wyrażać podstawowe pragnienia, wykorzystywać alternatywne metody komunikacji w celu zrozumienia potrzeb innych.

Metody realizacji programu oparte były na słowie, rozmowach, opowiadaniach, praktycznym działaniu. Stosowano formy pracy grupowe, indywidualne oraz zespołowe. Podczas pracy wykorzystywano środki dydaktyczne, takie jak: literatura, baśnie, kolorowanki, historyjki obrazkowe, zdjęcia, ilustracje, bajki na DVD, obrazki przedstawiające gesty „Makaton”.

Treści programu opierały się na rozwijaniu i integrowaniu rozwoju dziecka w zakresie sfery poznawczej, społecznej i motorycznej jako warunków pojawiania się zachowań komunikacyjnych, rozbudzaniu potrzeb komunikacyjnych, wyrażaniu potrzeb za pomocą systemu gestów, formułowania za pomocą

gestów odpowiedzi na pytania osoby mówiącej, wypowiedania się na dany temat z wykorzystaniem wybranego gestu „Makaton”.

Dla spełnienia wymagań innowacji zostały wdrożone działania szczegółowe: zorganizowano w sali „kącik alternatywnych metod komunikacji”, systematycznie utrwalano poznane gesty, wypowiedano się na forum grupy za pomocą gestów, uczono alfabetu palcowego, a następnie umożliwiono udział w konkursie plastycznym „Słyszę, rozumiem, odpowiadam”.

Radykalne zmiany towarzyszące nam w XXI wieku na każdym kroku sprawiają, że formy edukacji najmłodszych muszą stale zwiększać swój zakres. Dzieci chętnie biorą udział w nowych, jeszcze nieznanym czynnościach. Ciągła ciekawość świata oraz brak strachu przed popełnieniem błędów pozytywnie wpływają na rozwój umiejętności. System edukacji stwarzający nowe możliwości w procesie kształcenia dzieci z niepełnosprawnościami musi również przygotować środowisko na jak najlepszy odbiór osób ze spektrum autyzmu. Innowacja miała na celu propagowanie zastępczych metod komunikacji oraz naukę podstawowych gestów najbliższego środowiska (przedszkola), dzieci, nauczycieli oraz pracowników niepedagogicznych. Innowacja rozpoczęła się od przeszkolenia rady pedagogicznej oraz pracowników niepedagogicznych w zakresie znajomości podstawowych gestów, dopiero w następnej kolejności z gestami zapoznawane były dzieci. Gesty dotyczyły zainteresowań dziecka objętego alternatywnymi metodami komunikacji, zabawek, preferowanych zabaw, nazw osób z otoczenia. Dzieci bardzo chętnie uczestniczyły w zajęciach, z przeprowadzonej ewaluacji wynikało, że dzieliły się poznanymi gestami z rodzicami, chętnie opowiadały o dziecku „mówiącym rączkami”. Świadomość na temat spektrum autyzmu w grupie znacznie się zwiększyła oraz wpłynęła na lepszą integrację i wzrost empatii. Dzieci zaczęły zwracać uwagę na fakt, że jeżeli ktoś nie mówi, to nie znaczy, że nie ma nic do powiedzenia. Chętnie łączyły naukę z praktyką. W miarę trwania innowacji można było zauważyć, że dzieci zaczęły za pomocą gestów rozmawiać, nawiązywać kontakt oraz wspólnie spędzać czas. Zdarzyło się również kilkakrotnie, że dzieci prosiły o przytulenie. Mogły wyrażać swoje potrzeby osobie, która chętnie przytuli i nie powie innym o zaistniałej sytuacji. W miarę poznawania nowych gestów uczestnicy innowacji (dzieci) zaczęli tworzyć swoje gesty na potrzeby codziennych sytuacji. Dzieci same pytały o nowe gesty, podczas zabaw dowolnych porozumiewały się ze sobą oraz z dzieckiem

komunikującym się wyłącznie za pomocą gestów. Ewaluacją innowacji było wspólne zaśpiewanie hymnu za pomocą gestów „Makaton”.

Podsumowanie i wnioski

Osoby z niepełnosprawnościami w dzisiejszym systemie edukacji mogą liczyć na pomoc państwa. Mają specjalistyczne zajęcia na specjalistycznym sprzęcie, dodatkowe świadczenia socjalne, pieniądze na dostosowanie przestrzeni i pomieszczeń.

Większa świadomość, lepsze poznawanie psychiki dzieci wpływają na opracowywanie innowacyjnych metod pracy z nimi. Najważniejsze w przypadku dzieci z zaburzeniami jest umożliwienie im funkcjonowania w środowisku społecznym i zapewnienie sposobu komunikowania się z otoczeniem, dlatego tak istotna jest zmiana nastawienia społeczeństwa oraz pedagogizacja nie tylko najmłodszych. Tak jak poznajemy języki obce, a technologia otacza nas z każdym dniem coraz częściej, tak samo powinniśmy dać szansę słabszym na rozwój i przygotować społeczeństwo do tego, aby nie bało się nawiązywania kontaktów.

Bibliografia

- Bates E., Thal D., Janowsky J., *Early language development and its neural correlates*, w: *Handbook of neuropsychology*, t. 6: *Child neuropsychology*, red. I. Rapin, S. Segalowitz, Elsevier, Amsterdam 1992.
- Gleason Berko J., Ratner Bernstein N. (red.), *Psycholingwistyka*, tł. J. Bobryk i in., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Ligęza M., *Podstawy rozwoju języka i mowy dzieci*, w: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999.
- Randall P., Parker J., *Autyzm. Jak pomóc rodzinie*, tł. S. Pikiel, Wydawnictwo Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2016.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży

niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2020 r. poz. 1309).

Netografia

Maenner M. J. i in., *Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years – Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2016*, „MMWR Surveillance Summaries”, t. 69, nr 4, s. 1–12, https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1.htm?s_cid=ss6904a1_w

NIK o wsparciu osób z autyzmem i zespołem Aspergera w przygotowaniu do samodzielnego funkcjonowania, Najwyższa Izba Kontroli, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/wsparcie-osob-z-autyzmem-i-zespolem-aspergera.html>

Summary of autism spectrum disorder (ASD) prevalence studies, Centers for Disease Control and Prevention, <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/documents/ASD-PrevalenceDataTable2016-508.pdf>

Streszczenie: Edukacja dziecka ze spektrum autyzmu niesie ze sobą wiele wyzwań. Praca jest tym bardziej trudna, gdy dotyczy dziecka niemówiącego. Edukacja dzieci ze spektrum autyzmu skupia się na dostosowaniu podstawy programowej, różnorodnych metodach pracy indywidualnej, a pomijane jest przygotowanie grupy na kontakt oraz wspólną integrację. Spektrum autyzmu to przede wszystkim zaburzenia komunikacji i nawiązywania interakcji. Deficyty rozwojowe nie wpływają na potrzeby dzieci. To zadaniem pedagogów jest, aby te potrzeby były wyrażane w sposób akceptowany społecznie. Problem pojawia się, gdy dziecko ze spektrum komunikuje się w „obcym” dla innych języku.

Słowa kluczowe: spektrum autyzmu, komunikacja, edukacja

„Makaton” as a method of group communication

Educating a child on the autism spectrum presents many challenges. The work is even more difficult when it involves a non-speaking child. Education of children on the autism spectrum focuses on adaptation of the core curriculum, various methods of individual work, and neglects preparation of the group for contact and joint integration. Autism spectrum disorders are primarily communication and interaction disorders. Developmental deficits do not affect children's needs. It is the task of educators to ensure that these needs are expressed in a socially acceptable way. The problem arises when a child on the spectrum communicates in a language that is “foreign” to others.

Keywords: autism spectrum, communication, education

Anna Ziółkowska

Szanse edukacyjne, zawodowe i społeczne młodzieży z niepełnosprawnością ruchową w Anglii

Wprowadzenie

W ostatnich latach nastąpił wzrost autonomicznych dążeń osób z niepełnosprawnością (w tym ruchową) do godnego życia i pracy. Pragną one większej niezależności w myśleniu i działaniu, a także chcą wyrażać własny stosunek do świata i siebie samych. Uzależnienie od innych hamuje bowiem ich rozwój – jako jednostek. Ograniczone stanowienie o sobie ubezwłasnowolnia człowieka w znacznym stopniu. Staje się on wówczas niemal przedmiotem, a nie podmiotem zdarzeń. Rodzi to konsekwencje natury nie tylko psychologicznej, ale także społecznej i ekonomicznej. Jednostka z niepełnosprawnością bywa zwykle zepchnięta na margines życia społecznego i zawodowego. Jest postrzegana stereotypowo jako: bezwolna, niezaradna i posiadająca trudności w rozwiązywaniu codziennych problemów życiowych¹.

Obecnie władze wielu państw, w tym Anglii, podejmują różnorodne inicjatywy, mające na celu zwiększenie samodzielności osób z niepełnosprawnością, w tym z dysfunkcją narządów ruchu. Obserwujemy również działania,

¹ B. Tylewska-Nowak, *Autonomia osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w opinii wybranych grup społecznych*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2001, s. 9.

w ramach których dąży się do pełniejszej integracji społecznej i zawodowej tej grupy, jak również zapewnia im odpowiedni i godny status społeczny. W procesie tym uczestniczą instytucje państwowe i samorządowe, oświatowe, z zakresu opieki społecznej, organizacje pozarządowe². Młodym ludziom z niepełnosprawnością przysługuje takie samo prawo do nauki i pracy jak ich pełnosprawnym rówieśnikom.

Osoby z niepełnosprawnością ruchową w Anglii coraz częściej korzystają ze swoich praw. Edukacja, w tym zawodowa, umożliwia im zatrudnienie na otwartym rynku pracy, a w efekcie – daje możliwość większej niezależności finansowej i poszerzenia kręgu kontaktów społecznych. Do niedawna bowiem wielu młodych ludzi z niepełnosprawnością ruchową pozostawało na utrzymaniu rodziców, państwa czy organizacji charytatywnych. Obecnie sytuacja ta się zmienia, a badana zbiorowość dąży do pełniejszej adaptacji społecznej i zawodowej.

Coraz więcej osób z dysfunkcjami narządów ruchu znajduje zatrudnienie i stara się je utrzymać. Część z nich zawiera związki małżeńskie, zakłada rodziny, również z pełnosprawnymi partnerami. Działania takie są korzystne nie tylko dla nich samych, lecz także dla ich rodziny, rodziców i państwa. Publiczne nakłady finansowe mogą być bowiem w większym stopniu przeznaczane na dalsze projekty aktywizacji zawodowej badanych, a w mniejszym na wypłacanie im zasiłków³.

Integracja społeczna i zawodowa młodych osób z niepełnosprawnością ruchową w Anglii świadczy o znacznym stopniu skuteczności działań prowadzonych przez tamtejsze placówki oświatowe, instytucje państwowe i organizacje pozarządowe w zakresie adaptacji społeczno-zawodowej tejże zbiorowości. Dla młodzieży z niepełnosprawnością ruchową edukacja i praca nie są jednakże zajęciami łatwymi. Ci młodzi ludzie muszą bowiem niejednokrotnie pokonywać różnego typu bariery – zarówno natury psychicznej, jak i fizycznej⁴.

² www.eurydice.co.uk [dostęp: 4.12.2017].

³ H. Bogus, *Niepełnosprawny na rynku pracy – standardy międzynarodowe*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2004, nr 3, s. 68.

⁴ www.eurydice.co.uk [dostęp: 4.12.2017].

Rola szkół w usamodzielnianiu młodych ludzi z dysfunkcją narządów ruchu

W dobie społeczeństwa informatycznego kształcenie stanowi podstawę rozwoju osobistego również dla młodzieży z niepełnosprawnością ruchową. Stwarza ono szansę na pełniejszą integrację społeczną. Zwiększa się w związku z tym również funkcja szkoły w procesie przygotowania tej kategorii osób do usamodzielnienia.

Obecnie w Anglii coraz więcej wymaga się od osób z niepełnosprawnością, w tym ruchową. Chcąc zaistnieć, a także utrzymać zatrudnienie na tamtejszym konkurencyjnym rynku pracy, młodzi ludzie z dysfunkcją narządów ruchu muszą ustawicznie się kształcić i zdobywać nowe kwalifikacje zawodowe. Zgodnie z angielską polityką oświatową za zwiększenie mobilności zawodowej młodzieży z niepełnosprawnością, w tym ruchową, odpowiedzialne są głównie placówki szkolne. Zgodnie z założeniami tej edukacji posiadanie niepełnosprawności nie jest równoważne ze skazaniem młodych ludzi na bierne życie w społeczeństwie. Ich problemów nie upatruje się w samej niepełnosprawności, lecz w niedostatecznej pomocy do nich skierowanej, w tym w zakresie rehabilitacji społecznej i zawodowej. Zadaniem angielskich szkół (zarówno masowych, jak i specjalnych) jest nie tylko przekazanie wiedzy, ale także zachęcanie młodzieży z niepełnosprawnością ruchową do podejmowania indywidualnego wysiłku, samorozwoju oraz autokreacji. Placówki oświatowe szeroko działają w tym zakresie, szczególnie edukacyjnie, informacyjnie i doradczo. W celu aktywizowania młodzieży z niepełnosprawnością współdziałają i uzupełniają się m.in. z centrami informacji i doradztwa zawodowego. Przedstawiciele ww. instytucji są cyklicznie zapraszani na indywidualne oraz grupowe spotkania, konsultacje i prelekcje z badaną zbiorowością, co ma ułatwić jej wybór dalszego kierunku kształcenia i zawodu⁵.

W Anglii kładzie się duży nacisk na indywidualizację programów nauczania dla osób z niepełnosprawnością, w tym z dysfunkcją narządów ruchu. Realizowanych jest tam wiele nowatorskich i alternatywnych projektów rehabilitacyjno-edukacyjnych przeznaczonych właśnie dla nich. Ich opracowanie opierało się na założeniu, że odpowiednie rekompensowanie niepełnosprawno-

⁵ *Children with special educational needs and disabilities (SEND)*, Gov.uk, <https://www.gov.uk/children-with-special-educational-needs> [dostęp: 7.04.2023].

ści umożliwi badanej młodzieży dużo bardziej sprawne funkcjonowanie zarówno na gruncie społecznym, jak i zawodowym⁶.

Angielskie szkoły mają długie tradycje w kształceniu osób z niepełnosprawnością, w tym ruchową. Działalność placówek oświatowych przyczyniła się w znacznym stopniu do wyposażenia badanej zbiorowości zarówno w wiedzę teoretyczną, jak i umiejętności praktyczne (zdobywane w ramach praktyk zawodowych). Tym samym angielska szkoła wsparła proces usamodzielnienia wielu młodych ludzi z niepełnosprawnością ruchową.

W chwili obecnej kształcenie młodzieży z dysfunkcją narządów ruchu w dalszym ciągu jest dostosowywane do potrzeb rynku zatrudnienia – oferuje się jej szereg kierunków nauczania w zawodach popularnych i pożądanym. Angielskie szkoły, oprócz aktywizacji zawodowej, pełnią także funkcję wychowawczą, a przez to uspołeczniają swych niepełnosprawnych podopiecznych (m.in. podczas pobytu w bursach, internatach). Cechą wyróżniającą omawiane placówki oświatowe jest stymulowanie rozwoju uczniów, a potem także absolwentów, z niepełnosprawnością do aktywnej działalności społecznej i zawodowej.

Ważną cechą angielskiej edukacji młodzieży z niepełnosprawnością ruchową jest to, że wiele uwagi poświęca się socjologicznym oraz terapeutycznym aspektom nauczania. Dzięki temu jest możliwe podnoszenie samooceny uczniów z niepełnosprawnością oraz opieranie się na ich zasobach, mocnych stronach. Przekłada się to na budowanie ich tożsamości, a tym samym na lepsze funkcjonowanie w dorosłym życiu. Podczas zajęć uczniowie z dysfunkcją narządów ruchu nabywają umiejętności społecznych, m.in. w zakresie skutecznej komunikacji, asertywności, życia w rodzinie czy nawet osiągnięcia poczucia tożsamości wynikającej z faktu swojej odmienności⁷. Wpływa to na ukształtowanie świadomości, poczucia bezpieczeństwa i godności w obcowaniu ze zdrowymi rówieśnikami. Dużą wagę angielskie szkoły przywiązują także do współpracy z rodzinami i rodzicami swoich uczniów – młodzieży z niepełnosprawnością ruchową. Przyczynia się to do osiągnięcia przez badaną zbiorowość większej motywacji szkolnej, a przez to lepszych wyników w nauce.

Angielski system kształcenia młodzieży z niepełnosprawnością, w tym ruchową, wspiera alternatywne rozwiązania organizacyjne, aby stworzyć uczniom szansę na godne życie. Przykładowo placówki oświatowe łączą w sobie

⁶ www.rnid.gov.uk [dostęp: 17.01.2018].

⁷ www.rnid.gov.uk [dostęp: 19.01.2018].

funkcje szkół specjalnych i instytucji charytatywnych. Dzięki temu mają różne źródła finansowania (z dotacji państwa, od organizacji pozarządowych i osób prywatnych) i mogą zwolnić rodziców z opłat za czesne – przy jednoczesnym utrzymaniu wysokiego poziomu nauczania. Dodatkowo wspierają rodziny w dążeniu do zapewnienia ich niepełnosprawnym dzieciom dobrego startu w dorosłe życie. Najbliżsi uczniów mogą korzystać z konsultacji i porad wykwalifikowanej kadry pedagogicznej i doradców. Znamienne jest, że angielskie szkoły stosują także różne formy terapii swoich uczniów, są dobrze wyposażone w sprzęt dydaktyczny, stymulujący i rehabilitacyjny, adekwatny do potrzeb młodzieży z dysfunkcją narządów ruchu. Dzięki temu badana zbiorowość ma szansę na samodzielność, czynne uczestnictwo w życiu codziennym, a nawet działalność sportową. Wiele młodych osób z niepełnosprawnością ruchową zawdzięcza właśnie takim działaniom (funkcjonującym obok i/lub równorzędnie do edukacji) przygotowanie do dorosłego, aktywnego życia. Wpływa to następnie na dość dobrą adaptację w środowisku pracy.

W przypadku osób z niepełnosprawnością ruchową znaczną rolę w ich usamodzielnieniu pełnią średnie szkoły rozszerzone (*comprehensive schools*), szczególnie te z klasami i przedmiotami przyuczenia zawodowego, a także szkoły zawodowe (*vocational schools*) i kursy przygotowania zawodowego⁸. Przysposabiają one młodych ludzi z niepełnosprawnością ruchową do pracy i funkcjonowania w środowisku zawodowym. Uwzględniają przy tym ich potrzeby, zainteresowania, ale także możliwości i ograniczenia wynikające z niepełnosprawności. Uświadamiają też badanej zbiorowości potrzebę ustawicznego edukowania się w celu sprostanania wymaganiom, jakie niesie ze sobą postępek ekonomiczny i naukowo-techniczny⁹.

Dosyć popularne wśród młodych osób z niepełnosprawnością, w tym ruchową, są autonomiczne placówki znajdujące się przy uniwersytetach. Korzysta z nich młodzież po 19. roku życia. Mają one własne internaty, a nauka jest finansowana przez państwo. Młodzież z niepełnosprawnością ruchową jest w nich głównie wdrażana do adaptacji do życia w społeczeństwie (*social skills*). Zatrudniona wykwalifikowana kadra pedagogiczna rekompensuje swoimi działaniami dydaktyczno-wychowawczymi deficyty uczniów z niepełnosprawnością i do-

⁸ J. Field, M. Leicester, *Lifelong learning: Education across the lifespan*, Routledge, London 2000, s. 41.

⁹ Tamże, s. 42.

prowadza ich do bardziej sprawnego i autonomicznego funkcjonowania w dorosłym życiu.

Oprócz wiedzy teoretycznej i uczenia codziennych czynności duży nacisk kładzie się w tych placówkach na kursy praktycznej nauki zawodu, które stanowią podbudowę dla kursów zawodowych¹⁰. Wskazane powyżej placówki kształcenia niejednokrotnie zapewniają badanej młodzieży możliwość odbywania praktyk zawodowych. Ma to miejsce głównie w zakładach pracy (czyli w środowisku zawodowym naturalnym), co daje tym młodym ludziom możliwość zdobycia doświadczenia zawodowego oraz kontaktów społecznych. Z reguły są to nowoczesne, ale zarazem otwarte i przyjazne zakłady pracy.

Angielskie koledże i uniwersytety również przygotowują badaną młodzież do czynnego poszukiwania zatrudnienia, negocjowania, autoprezentacji oraz właściwego funkcjonowania w miejscu pracy. Świadczą ponadto studentom z niepełnosprawnością pomoc finansową, metodyczną, mieszkaniową, rehabilitacyjną i doradczą. Motywują i zachęcają do korzystania z dóbr kultury oraz organizują różnego rodzaju kursy uczące niezależności. Studenci z niepełnosprawnością, w tym ruchową, nabywają podczas kursów umiejętności przydatnych w codziennym życiu, do których należą w szczególności: zarządzanie własnym czasem oraz kapitałem finansowym, wyznaczanie celów krótko- i długoterminowych i ich realizacja, planowanie przyszłości, wykonywanie czynności z zakresu gospodarstwa domowego¹¹.

Wydawałoby się więc, że angielskie placówki edukacyjne kształcą uczniów z niepełnosprawnością ruchową wedle zasady, że każda jednostka jest równa w prawach i godności¹². Należy jednak pamiętać, że mimo szerzenia idei równości, nawet w tak tolerancyjnym kraju jak Anglia społeczeństwo ludzi równych jest utopią. Jak podkreśla Tomasz Gmerek, próby stworzenia takiego społeczeństwa nie powiodły się i zapewne jego wizja nigdy nie urzeczywistni się w praktyce. Według autora zawsze będzie istniał proces różnicowania się ludzi, który prowadzi do powstania swoistej drabiny społecznej. Liczba eksponowanych stanowisk społecznych oraz wysokich statusów jest przy tym zawsze ograniczona. Istnieje zatem nieuchronna konieczność wyboru tych jednostek, które staną się

¹⁰ www.westgatecollege.gov.uk [dostęp: 21.01.2018].

¹¹ www.cambridgeuniversity.gov.uk [dostęp: 21.01.2018].

¹² A. Szerłaż, *Ku wielokulturowości. Aksjologiczny sens wychowania w rodzinie na litewskim pograniczu kulturowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 104.

częścią elity (zgodnie z danymi kategoriami). Stąd w każdym systemie istnieją określone mechanizmy/sposoby selekcji. W tym kontekście istotną rolę odgrywa edukacja – jako jedna z najważniejszych „maszyn sortujących jednostki”¹³.

Zatrudnienie osób z niepełnosprawnością ruchową i problemy adaptacji zawodowej

Jednym z istotniejszych problemów osób z niepełnosprawnością ruchową jest ich aktywizacja zawodowa. Proces przejścia ze szkoły do zakładu pracy często ma charakter trudny i złożony. Towarzyszy mu rehabilitacja zawodowa skierowana na przynajmniej częściowe zaadaptowanie do środowiska pracy¹⁴. Aktywność zawodowa jest nie tylko sposobem na osiągnięcie samodzielności ekonomicznej, ale również czynnikiem budującym przekonanie o własnej wartości oraz przejawem samorealizacji¹⁵. Oddzielną grupę czynników stanowią tutaj obiektywne możliwości znalezienia przez młode osoby z ograniczoną sprawnością odpowiedniego zatrudnienia. Istotne stają się w szczególności: przystosowane stanowiska pracy, niezbędny dostęp do urządzeń i infrastruktury, ale przede wszystkim odpowiednie (wrażliwe, życzliwe) postawy pracodawców i współpracowników. Aktywizacja młodzieży z niepełnosprawnością ruchową wymaga więc działań interdyscyplinarnych na poziomie indywidualnym, grupowym i makrospołecznym¹⁶.

W Anglii młode osoby z dysfunkcją narządów ruchu są z reguły zatrudniane zgodnie z ich kwalifikacjami i możliwościami psychofizycznymi¹⁷. Mimo to wymagają wsparcia nie tylko w zakresie pośrednictwa pracy i poradnictwa

¹³ T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 84.

¹⁴ www.socialcompanies.co.uk [dostęp: 26.01.2018].

¹⁵ T. Majewski, *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, Centrum Badawczo-Rozwajowe Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 1995, s. 46.

¹⁶ *Problem niepełnosprawnych w poradnictwie zawodowym. Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego*, red. B. Szczepankowska, A. Ostrowska, Zespół Wydawniczy Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 1998, s. 28.

¹⁷ www.rnid.co.uk [dostęp: 12.01.2018].

zawodowego, ale również samego zatrudnienia. Ich problemy dotyczą w szczególności prawidłowej adaptacji w pracy¹⁸.

Młode osoby z niepełnosprawnością ruchową mogą wykonywać pracę zarobkową o zróżnicowanym charakterze. Ze względu na ich ograniczenia rynek pracy jest dla nich podzielony na: chroniony – zatrudnienie w specjalnych warunkach i z gwarantowanymi miejscami pracy, otwarty – zatrudnienie w zwykłych zakładach pracy (z reguły znajdują tam pracę osoby z mniejszymi urazami i uszkodzeniami organizmu), otwarty ze specjalnie przygotowanymi (na potrzeby osób z dysfunkcją narządów ruchu) stanowiskami pracy chronionej. Angielskie władze dążą do zatrudniania badanej zbiorowości na otwartym rynku pracy¹⁹.

Osoby z niepełnosprawnością ruchową zamieszkałe w Anglii korzystają także z zatrudnienia wspomaganego. Jego idea została upowszechniona głównie za sprawą Brytyjskiego Stowarzyszenia ds. Zatrudnienia Wspomagającego (BASE, British Association of Supported Employment). Zadaniem BASE jest zatrudnienie osoby z ograniczoną sprawnością, przydzielenie jej opiekuna (*employment assistant*) i dopiero wtedy przygotowanie do pracy m.in. przez liczne szkolenia. Opiekun monitoruje pracę osoby z niepełnosprawnością, w tym ruchową, i udziela jej wsparcia²⁰. Taka procedura stwarza szanse na jej lepsze przygotowanie do pracy, a tym samym na skuteczniejszą adaptację zawodową.

Jeszcze 15–20 lat temu większość osób z niepełnosprawnością, w tym ruchową, korzystała w Anglii z zasiłków, które otrzymywała od państwa, albo pozostawała na utrzymaniu rodziców. Obecnie znacząca ich liczba jest zatrudniana w różnych, przeważnie większych, zakładach pracy. Pracodawcy są systematycznie zachęcani do zatrudniania osób z niepełnosprawnością ruchową przede wszystkim przez dotacje, które otrzymują od rządu. Wskutek kampanii prowadzonej przez władze przedsiębiorcy stają się ponadto coraz częściej otwarci na zatrudnianie osób z dysfunkcją narządów ruchu, przekonując się o ich dobrej wydajności w pracy, fachowości i dużym zaangażowaniu w wykonywanie zleconych zadań, obowiązków²¹.

¹⁸ T. Majewski, *Specyficzne problemy związane z pracą zawodową osób niepełnosprawnych*, w: *Osoby niepełnosprawne w środowisku lokalnym. Wyrównanie szans*, red. B. Szczepankowska, J. Mikulski, Wydawnictwo Centrum Badań Rozwoju Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 1999, s. 25.

¹⁹ www.disabledemployment.co.uk [dostęp: 5.01.2018].

²⁰ www.rnid.co.uk [dostęp: 12.01.2018].

²¹ Tamże.

Zgromadzony materiał wskazuje, że absolwenci, którzy ukończyli krótsze cykle kształcenia, najczęściej zatrudniają się jako pracownicy biurowi, a także w gastronomii, kosmetyce czy fryzjerstwie²². Osoby z dyplomami uniwersyteckimi pracują częściej jako specjaliści i zajmują w związku z tym odpowiedzialne stanowiska, m.in. nauczycieli, pracowników socjalnych, informatyków czy doradców zawodowych. Wśród badanej zbiorowości stała się modna także branża turystyczna. Oznacza to zmiany w jej usytuowaniu zawodowym, zwłaszcza gdy pod uwagę weźmie się fakt, że w niedalekiej przeszłości osoby te wykonywały jedynie zawody usługowe (m.in. sprzątanie), które nie wymagały dużej kreatywności. Z profesjonalnych usług wykwalifikowanej niepełnosprawnej kadry korzystają również inne osoby z ograniczoną sprawnością, m.in. w ramach działalności instytucji charytatywnych czy organizacji pozarządowych. Należy w tym miejscu podkreślić, że wiele z osób z niepełnosprawnością ruchową pracuje w angielskich organizacjach pozarządowych. Niejednokrotnie osoby te wręcz współtworzyły instytucje charytatywne i w ten sposób rozpoczynały swą zawodową działalność²³.

Obecnie Anglia przyjmuje w polityce zatrudniania osób z niepełnosprawnością zasadę integracji zawodowej. Polega ona na dążeniu do zatrudniania osób z ograniczoną sprawnością w „zwykłych” zakładach pracy²⁴. Tworzy się w tym celu przepisy antydyskryminacyjne, a nierzadko wprowadza ustawy obowiązek zatrudnienia określonej liczby niepełnosprawnych²⁵. Zauważalna jest tu tendencja do zmiany postępowania wobec osób z niepełnosprawnością, w tym ruchową. Na uwagę zasługuje fakt prowadzenia rozlicznych działań, zmierzających do wyrównywania ich szans życiowych, w tym również edukacyjnych, zawodowych, adaptacyjnych.

Z analizy anglojęzycznej literatury wynika, że osoby z niepełnosprawnością ruchową są na ogół dobrze traktowane w większych, efektywnie prosperujących zakładach. Jest to związane z tym, że kładzie się tam większy nacisk na równouprawnienie oraz szeroko rozumianą rehabilitację zawodową (idą za tym także środki finansowe). Mniejsze zakłady są niestety gorzej przygotowane na przyjęcie osób z dysfunkcjami narządów ruchu. Nie posiadają także z reguły

²² www.nationalstatistics.co.uk [dostęp: 12.04.2023].

²³ www.rnid.co.uk [dostęp: 12.01.2018].

²⁴ www.eurostat.co.uk [dostęp: 3.03.2018].

²⁵ www.jobcentrepplus.gov.uk [dostęp: 12.01.2018].

odpowiednio wyposażonych stanowisk pracy. Dodatkowym atutem większych zakładów jest dążenie do integracji osób z niepełnosprawnością ruchową z pozostałą załogą. Organizowane są w tym celu m.in. pogadanki czy prelekcje na temat rodzajów niepełnosprawności czy potrzeb osób z niepełnosprawnością. Dzięki temu wzrasta świadomość „sprawnej” części załogi, która w rezultacie prowadzić ma do traktowania niepełnosprawnych koleżanek/kolegów z należytym szacunkiem²⁶.

W angielskich firmach, zatrudniających zwłaszcza większe liczby pracowników, istnieje również funkcja mentora. Obowiązki w tym zakresie pełnią najczęściej osoby zajmujące wyższe stanowiska i bardziej doświadczone, o dłuższym stażu zawodowym. Są one doradcami swoich niepełnosprawnych podwładnych w ich codziennych sprawach zawodowych²⁷.

Warto zauważyć, że w Anglii znaczna część osób z niepełnosprawnością ruchową zakłada własną działalność gospodarczą. Sprzyja temu możliwość skorzystania ze wsparcia w zakresie doradztwa biznesowego oraz szkoleń przygotowujących do założenia własnego biznesu (m.in. Business Plan Coaching – sporządzanie biznesplanu, Accessing Funding – pozyskiwanie funduszy czy Business Advice – doradztwo biznesowe)²⁸.

Korzystnym czynnikiem aktywizacji społeczno-zawodowej młodzieży z niepełnosprawnością ruchową w Anglii jest upowszechnienie dostępu do Internetu (są to istotne udogodnienia komunikacyjne, które umożliwiają porozumiewanie się i poszukiwanie pracy) oraz traktowanie jej na równi z pełnosprawnymi kandydatami do pracy (np. podczas prowadzenia rozmów o pracę, umieszczania ogłoszeń o pracy)²⁹. Osoby rekrutujące są także zobowiązane do używania słownictwa, które w żaden sposób nie dyskryminuje niepełnosprawnych³⁰.

Zgodnie z obowiązującymi zasadami i przepisami pracownik z niepełnosprawnością winien być traktowany na równi z innymi. W konsekwencji oznacza to również docenianie jego wysiłku w pracy i budowanie jego ścieżki kariery zawodowej. Uzyskanie awansu jest także możliwe przez ustawiczne podnoszenie kwalifikacji zawodowych (również w systemie szkoleń wewnętrznych). Godne,

²⁶ www.disabledemployment.co.uk [dostęp: 5.01.2018].

²⁷ www.eurydice.co.uk [dostęp: 12.01.2018].

²⁸ *Business grants for the disabled*, Disability Grants, www.disability-grants.org/business-grants-for-the-disabled.html [dostęp: 15.04.2023].

²⁹ www.jobcentre.co.uk [dostęp: 12.04.2023].

³⁰ www.batod.co.uk [dostęp: 5.01.2018].

umożliwiający rozwój zatrudnienie osób z niepełnosprawnością ruchową wiąże się ze stworzeniem im poczucia niezależności życiowej i własnej podmiotowości³¹. Ma to więc bezpośredni związek ze skuteczną ich adaptacją zawodową.

Adaptacja zawodowa jest związana z określeniem relacji zachodzących pomiędzy wymaganiami stawianymi przez dany zakład pracy a realnymi możliwościami pracownika. Obejmuje ona ogół podejmowanych przez człowieka działań, których zasadniczym celem jest przygotowanie się do wykonywania pracy. Jest to świadome nabywanie przez niego odpowiednich kompetencji i kwalifikacji. Ze strony przedsiębiorstwa adaptacja obejmuje działania zmniejszające rozbieżności powstałe między możliwościami jednostki a wymaganiami stanowiska pracy. Są to zamierzone inicjatywy przystosowawcze, związane z przydzielaniem konkretnych zadań oraz redukowaniem niekorzystanych warunków pracy, a także niwelowaniem poczucia niepewności, wynikającego ze znalezienia się w nowej sytuacji. Wynikiem procesu adaptacji zawodowej jest przystosowanie pełne, częściowe albo jego brak. Proces ten w przypadku osób z niepełnosprawnością ruchową napotyka szereg trudności. Adaptacja nowego pracownika odbywa się m.in. poprzez wprowadzenie do firmy, zapoznanie z organizacją, a także osobami w niej pracującymi. Na koniec następuje wdrożenie do realizacji zadań. Jej celem jest w miarę szybkie i bezproblemowe włączenie nowej osoby do organizacji, a przez to do życia społecznego. Wskutek tych działań pracownik osiąga pożądaną poziom wydajności. Nieprawidłowo przebiegający proces adaptacyjny może wpłynąć negatywnie na rozwój kariery młodego człowieka, obniżyć poziom motywacji do pracy, a także pogorszyć stan zdrowia. Jest więc czynnikiem wpływającym na stan psychospołeczny młodej osoby, a w konsekwencji może doprowadzić do zachwiania stabilności samego przedsiębiorstwa³². W tym aspekcie szczególnie ważne jest dbanie o prawidłową adaptację zawodową młodych osób z niepełnosprawnością – jako niedoświadczonych pracowników, którzy już na wstępie swojej drogi zawodowej przejawiają trudności adaptacyjne.

Młodzież z niepełnosprawnością ruchową ma duże trudności z określeniem swojej roli jako pracownika. Nierzadko z powodu „ułomności” ma zachwiany system wartości i sposób postrzegania norm zachowań, które obowiązują

³¹ A. Nowak, *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002, s. 24.

³² <http://apps.who.int/iris/bitstream> [dostęp: 5.01.2018].

zują w społeczeństwie – przez to powstają problemy m.in. w relacjach międzypracowniczych. Często rozpoczęcie pracy zawodowej jest dla osób z ograniczoną sprawnością momentem krytycznym. Globalizacja rynku pracy oraz związana z nią konkurencyjność sprawiają, że pracodawcy oczekują od pracowników predyspozycji w zakresie przystosowania do środowiska pracy, wysokiej wydajności oraz efektywności. Współczesny rynek zatrudnienia stawia pracownikom wysokie wymagania, nierzadko trudne do osiągnięcia – szczególnie dla młodzieży z ograniczoną sprawnością³³. Sytuacja jest o tyle problematyczna, że mimo wielu kampanii informacyjnych duża część pracodawców nie jest dostatecznie zorientowana w kwestii zapewnienia należytego wsparcia pracownikowi z dysfunkcją narządów ruchu. Chodzi tu zwłaszcza o wyposażenie w specjalistyczny sprzęt, nowoczesne programy i technologie.

Barierą w zatrudnianiu młodych osób z niepełnosprawnością ruchową są również ich trudności w swobodnym przemieszczaniu się i komunikacji. Zdarza się także, że pracodawcy nie są świadomi możliwości i umiejętności pracowników z niepełnosprawnością. Brak takowej wiedzy powoduje niechęć nie tylko ze strony kierownictwa firm/przedsiębiorstw, lecz także ze strony pełnosprawnej załogi³⁴. Stwarza to poważne ograniczenie już na etapie rekrutacji. Pracodawcy obawiają się zatrudnić pracownika z ograniczoną sprawnością, gdyż (mimo akcji uświadamiających) nie wykazują się znajomością rozwiązań legislacyjnych (Discrimination Disability Act, DDA) i antydyskryminacyjnych programów rządowych³⁵.

Problemem w adaptacji zawodowej badanej zbiorowości jest również brak lub niedostateczny poziom wykształcenia. W wielu przypadkach uniemożliwia to podjęcie pracy, a ewentualnie zapewnia jedynie stanowiska niskokwalifikowane³⁶. Wskutek tego osoby z niepełnosprawnością ruchową nie mają możliwości awansu zawodowego ani godnych, satysfakcjonujących wynagrodzeń³⁷.

Źródłem niepowodzeń we właściwej adaptacji zawodowej jest również niechęć części osób z ograniczoną sprawnością do podjęcia zatrudnienia.

³³ www.disabledemployment.co.uk [dostęp: 5.01.2018].

³⁴ <http://www.parliament.uk/documents/upload/WPwebmemos31to60.pdf> [dostęp: 17.01.2018].

³⁵ http://www.rnib.org.uk/xpedio/groups/public/documents/publicwebsite/public_scot-news080513.pdf [dostęp: 3.12.2017].

³⁶ A. Brzezińska, K. Sijko, *Psychospołeczne uwarunkowania aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych*, Projekt Badawczy EFS nr WUE/0041/IV/05, Warszawa 2005, s. 189.

³⁷ www.disabledemployment.co.uk, [dostęp: 5.01.2018].

W szczególności jest to związane z obawą, że mogą nie sprostać wymaganiom i związanym z pracą obowiązkom. Dotyczy to także aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym, co przekłada się na obniżone poczucie wartości i małą wiarę w swoje kompetencje zawodowe³⁸.

Analizując zebrany materiał w zakresie trudności adaptacji zawodowej badanych osób, można wskazać, że owe bariery wiążą się w szczególności z: małą dostępnością do różnych zawodów, ale z drugiej strony – z wysokimi wymaganiami, jeśli chodzi o kwalifikacje, niedostateczną wiedzą pracodawców oraz współpracowników na temat niepełnosprawności, brakiem możliwości awansu, niskim wynagrodzeniem, brakiem lub niedostatecznym przystosowaniem zakładu lub/i stanowiska pracy do potrzeb badanych osób, niskim poczuciem wartości osób z niepełnosprawnością ruchową, brakiem wiary w swoje możliwości i umiejętności³⁹.

Reasumując, duży stopień uznania przez społeczeństwo prawa osób z niepełnosprawnością ruchową do pracy zawodowej jest charakterystyczny dla Anglii, ukształtowanej w duchu tradycji pracy. Spójne działania różnych podmiotów umożliwiają wielu młodym osobom z ograniczoną sprawnością dość skuteczną adaptację zawodową. Sprzyja temu m.in. dostosowywanie kierunków nauczania zawodowego do potrzeb rynku pracy oraz dążenie do zagwarantowania niepełnosprawnym absolwentom zatrudnienia. Niemniej jednak istnieją w tym kraju także przeszkody w efektywnej adaptacji zawodowej młodzieży z niepełnosprawnością ruchową.

Dlatego też informacje o karierze zawodowej młodych osób z ograniczoną sprawnością, ich dostępie do różnych zawodów i wymaganych kwalifikacjach, a także uczestnictwie w życiu społecznym należałoby stale rozpowszechniać w brytyjskim społeczeństwie⁴⁰.

Adaptacja społeczna i jej wyznaczniki

Adaptacja społeczna młodzieży z niepełnosprawnością ruchową może być rozpatrywana ze względu na spełnienie określonych kryteriów. Z socjologicznego punktu widzenia należą do nich: aktywność zawodowa, posiadanie miejsca za-

³⁸ www.jobcentre.co.uk [dostęp: 12.04.2023].

³⁹ www.disabledemployment.co.uk [dostęp: 27.02.2018].

⁴⁰ www.jobcentre.co.uk [dostęp: 12.04.2023].

mieszkania, umiejętność nawiązywania stałych relacji partnerskich z drugim człowiekiem, prawidłowe wypełnianie ról i obowiązków rodzinnych, rozwój w zakresie wykształcenia i kwalifikacji zawodowych, brak zachowań patologicznych, a także przemyślany sposób organizacji czasu wolnego i wypoczynku⁴¹.

Z pewnością adaptacja nie może być traktowana jako konieczność dostosowania się jednostek z różnorodnymi dysfunkcjami, w tym fizycznymi, psychicznymi czy umysłowymi, do warunków życia osób pełnosprawnych. Jest to proces wspólnych, długofalowych oddziaływań, w trakcie którego obie strony „otwierają” się na siebie celem stworzenia przynależności i wspólnoty. Stopień integracji niepełnosprawnych i zdrowych członków społeczeństwa winien dotyczyć wszystkich dziedzin życia przy uwzględnieniu osobistych preferencji i uwarunkowań⁴².

Jak zaznaczyłam – adaptacja społeczna zależy od wielu czynników. Proces ten jest niewątpliwie trudniejszy dla młodych ludzi z ograniczoną sprawnością. Wielu z nich ma za sobą negatywne doświadczenia wynikające ze swojej niepełnosprawności. Powodzenie adaptacji społecznej (a w efekcie zawodowej) zależy więc w dużej mierze od odpowiedniego przygotowania badanych osób do tego procesu. Przy odpowiedniej pomocy ze strony otoczenia młodzież z niepełnosprawnością ruchową może podjąć szereg działań, których celem będzie usamodzielnienie i przyjęcie pożądanych ról społecznych. Znaczenie mają tu zarówno wewnętrzne zasoby badanych, jak i czynniki zewnętrzne, w szczególności najbliższe środowisko (rodzina, rówieśnicy, szkoła). W kontekście trudności, z jakimi łączone jest zagadnienie niepełnosprawności, funkcja otoczenia jest bezsporna. Młodzi niepełnosprawni ludzie nierzadko funkcjonują w świecie alienacji. Występujące dodatkowo zjawisko anomii w połączeniu z deprivacją i osamotnieniem jest przez wielu badaczy uważane za przyczynę niepowodzeń adaptacyjnych wśród badanych osób⁴³.

⁴¹ I. Niewiadomska, *Zasoby psychospołeczne czynnikiem warunkującym pozytywną adaptację człowieka*, w: *Skazani na wykluczenie?! Zasoby adaptacyjne osób zagrożonych marginalizacją społeczną*, red. M. Kalinowski, I. Niewiadomska, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 16.

⁴² O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 381–382.

⁴³ E. Czerwińska-Jakimiuk, *Perspektywy życiowe uczniów szkół średnich i ich szkolne determinanty*, w: *Pedagogika wobec zagrożeń marginalizacją jednostek, grup i regionów*, red. M. Chodkowska, A. Mach, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011, s. 148.

Analizując literaturę przedmiotu, można stwierdzić, że to nie indywidualne ograniczenia są głównym źródłem społecznej bierności młodzieży z niepełnosprawnością ruchową, lecz brak społecznej akceptacji i właściwych usług wyrównujących ich życiowe szanse. Dlatego niepełnosprawność winna być wyzwaniem dla całego społeczeństwa. Jest bowiem umiejscowiona w jego ramach⁴⁴. Anglia – jako kraj wysoko rozwiniętego społeczeństwa – już dawno wkroczyła w nową fazę rozwoju, gdyż ma tolerancyjny sposób podejścia do „inności”. Jedną z płaszczyzn kultywowania różnic jest właśnie akceptacja sposobu funkcjonowania i życia osób z niepełnosprawnością, nie zaś ich upodabnianie do ludzi zdrowych⁴⁵. Istotą tożsamości badanych staje się niejednokrotnie ich niepełnosprawność⁴⁶. Według niektórych badaczy osoby z ograniczoną sprawnością powinny być traktowane jako mniejszość kulturowa⁴⁷. Wymagają one takiego otoczenia, które będzie wspierało rozwój ich społecznej i indywidualnej tożsamości⁴⁸. Każdy człowiek potrzebuje bowiem poczucia przynależności do jakiejś grupy. Ukształtowana koncepcja danej grupy jest nieodzowna dla procesów samookreślenia się oraz budowy spójności, solidarności i emocjonalnej stabilności jej członków⁴⁹.

Młodzież z niepełnosprawnością ruchową niejednokrotnie czuje się odrzucona przez swoich pełnosprawnych rówieśników. Poszukuje więc akceptacji wśród osób jej podobnych – również z niepełnosprawnością. W Anglii wielu młodych niepełnosprawnych zrzesza się w różnego rodzaju klubach lub działa w obrębie organizacji pozarządowych. Pełnią one funkcje centrów życia kulturalnego i towarzyskiego (odbywają się w nich np. przedstawienia teatralne, wykłady). Działają także tematyczne koła zainteresowań, organizowane są wspólne wycieczki. Dla osób z niepełnosprawnością spotkania te stanowią

⁴⁴ A. Bujnowska, *Uwarunkowania postaw studentów pedagogiki wobec osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009, s. 21–22.

⁴⁵ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 164.

⁴⁶ J. Rzeźnicka-Krupa, *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 9.

⁴⁷ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych...*, dz. cyt., s. 145.

⁴⁸ A. Ostrowska, *Kompetencje społeczne osób niepełnosprawnych – bariery dorosłości*, w: *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*, red. K. D. Rzedzicka, A. Kobyłańska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 53.

⁴⁹ P. Grzybowski, *Edukacja europejska. Od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 25.

istotny element ich życia. Niejednokrotnie w ich trakcie zawierają one przyjaźnie lub/i poznają swoich partnerów⁵⁰.

Gotowość do wymiany doświadczeń między sobą a innymi znajdującymi się w trudnej sytuacji życiowej jest nieodzownym elementem przełamania barier emocjonalnych, a co za tym idzie, otwarcia się na społeczeństwo. Szczegółne znaczenie ma udzielanie wsparcia osobom borykającym się z podobnymi problemami, to znaczy tym, które w wyniku urazu lub choroby doznały uszkodzenia narządu ruchu. Wiele młodych osób z niepełnosprawnością ruchową, w pełni akceptujących siebie, realizujących pasje i zainteresowania, prowadzących ciekawe i udane życie, jest stymulatorem rozwoju osobistego dla swoich koleżanek/kolegów, którzy przeżyli podobną traumę.

Rozwój trzeciego sektora w Anglii daje badanej młodzieży szansę na taką wymianę doświadczeń, uczenie się wzajemne oraz zyskanie wiary w możliwość osiągnięcia sukcesu (wzmocnienie wytrwałości, umiejętności poszukiwania nowych rozwiązań).

Aktywnością, która może wpływać na pozytywną adaptację społeczną badanych, jest również sport. Stanowi on sposób na samorealizację i aktywne, konstruktywne spędzanie wolnego czasu. W Anglii osoby z dysfunkcją narządów ruchu uprawiają: koszykówkę na wózkach, rugby na wózkach, pływanie, tenis na wózkach, szermierkę na wózkach, strzelectwo, amputbol (rodzaj piłki nożnej), tenis stołowy, kajakerstwo. Biorą także udział w olimpiadach dla osób z uszkodzonym narządem ruchu. W ten sposób dowodzą, iż sport jest dostępny również dla nich i że oni też mogą osiągać sukcesy⁵¹.

Sport w życiu osób z niepełnosprawnością fizyczną odgrywa niezwykle istotną rolę. Poza aspektem zdrowotnym uprawianie sportu rodzi poczucie przynależności do grupy, mobilizuje do wyjścia z domu i otwarcia się na nowe możliwości. Rozwijanie zainteresowań i pasji daje osobom z niepełnosprawnością ruchową dużo radości i przyjemności, sprawia, że ich życie staje się barwniejsze i ciekawsze. Zapobiega to pogorszeniu samopoczucia, a także izolacji od otoczenia. Wiele organizacji pozarządowych w Anglii umożliwia badanej młodzieży realizowanie różnego rodzaju pasji. Oprócz sportu modne są m.in.: fotografia, moda i modeling, turystyka i podróże, prowadzenie bloga, rękodzieła artystyczne.

⁵⁰ <https://www.disabilityrightsuk.org/organisations-your-area> [dostęp: 12.02.2018].

⁵¹ www.rnid.co.uk [dostęp: 21.01.2018].

O skutecznej adaptacji społecznej osób z niepełnosprawnością ruchową w Anglii może także świadczyć ich praca w ruchu wolontariatu. Wiele z nich postrzega się jako skuteczne we wsparciu i niesieniu pomocy, w szczególności ludziom z podobnymi problemami. Niepełnosprawni biorą udział w krajowych i międzynarodowych akcjach informacyjnych (na terenie organizacji, szkół i uczelni), których celem jest wdrażanie nowych inicjatyw i rozwiązań w dziedzinie edukacji młodzieży z ograniczoną sprawnością⁵². Osoby z niepełnosprawnością ruchową na ogół chętnie angażują się również w działalność samorządów studenckich. Pełnią one funkcje „pomostu” łączącego studentów z dysfunkcją narządu ruchu z władzami uczelni. Istotnym celem ich działań jest zapewnienie odpowiednich warunków kształcenia i pobytu osobom z niepełnosprawnością. Wielu studentów występuje na konferencjach, uczestniczy w wyjazdach do innych uczelni na zasadzie „wymiany doświadczeń”. Wzbogaca to ich osobowość, kontakty społeczne⁵³, a w efekcie umiejętność adaptacji społeczno-zawodowej.

Adaptacja społeczno-zawodowa młodzieży z niepełnosprawnością ruchową w Anglii zależy od wielu czynników. Proces ten jest z pewnością trudniejszy dla tych osób, które mają za sobą niejednokrotne doświadczenia związane z izolacją, długotrwałym pobytem w szpitalu lub innej instytucji związanej z niepełnosprawnością. Adaptacja sprowadza się do odwrócenia procesu nieprawidłowej socjalizacji i wprowadzeniu jej na społecznie pożądane tory. Powodzenie adaptacji społecznej zależy w wielu przypadkach od odpowiedniego przygotowania badanych do tego procesu. W sytuacji wsparcia ze strony otoczenia badana zbiorowość może podjąć działania sprzyjające jej usamodzielnieniu i przyjęciu oczekiwanych ról społecznych. Istotne są tutaj zarówno wewnętrzne zasoby młodzieży z niepełnosprawnością ruchową, jak i środowiska, w którym ta młodzież przebywa.

Przebieg adaptacji społecznej zależy więc od osobowości poszczególnych osób oraz czynników zewnętrznych mogących doprowadzić do jej zaburzenia – a są to trudności związane z sytuacją rodzinną, szkolną, rówieśniczą.

Biorąc pod uwagę rozliczne bariery adaptacyjne badanej młodzieży, należy wskazać, że rola wsparcia i poradnictwa (instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego) w procesie przystosowania jest bezsporna. Pomoc zewnętrzna, na jaką

⁵² www.bristoluniversity.co.uk [dostęp: 27.01.2018].

⁵³ www.londonuniversity.co.uk [dostęp: 27.01.2018].

może liczyć młody człowiek z niepełnosprawnością, dotyczy wielu płaszczyzn, w szczególności informacyjnej, materialnej, psychicznej (emocjonalnej) i wartościującej. I tak zabezpieczenie materialne jest konieczne do czasu jego usamodzielnienia, znalezienia zatrudnienia i lokalu mieszkalnego. Wsparcie informacyjne pełni ważną funkcję ze względu na fakt niskich kompetencji społecznych młodzieży z niepełnosprawnością ruchową. Jest ono istotne także z uwagi na konieczność uzyskania przez nią zatrudnienia. W procesie usamodzielnienia badanych ważne jest także wsparcie wartościujące i emocjonalne – w aspekcie wzmacniania samooceny u młodzieży z ograniczoną sprawnością, kształtowania jej wytrwałości w realizacji celów, a przede wszystkim porzucenia poprzedniego – biernego stylu życia⁵⁴.

Podsumowanie i wnioski

Celem niniejszego artykułu było przybliżenie polskiemu czytelnikowi zagadnienia związanego z szansami edukacyjnymi, zawodowymi oraz społecznymi młodzieży z niepełnosprawnością ruchową w Anglii.

Anglia szczyci się długą, stabilną historią rozwoju usług społecznych, której początki upatrujemy w czasach elżbietańskich. Opiekuńczy charakter państwa jest popularny w społeczeństwie, powszechnie akceptowalny i w swej obecnej formie dość trwały, gdyż przetrzymał wiele prób od czasów drugiej wojny światowej. Przyniósł mieszkańcom Anglii wiele korzyści.

Państwo opiekuńcze oferuje zróżnicowany wachlarz strategii walki z ubóstwem i przemocą. Występuje także z interesującymi inicjatywami, które zmierzają do podniesienia poziomu ochrony zdrowia oraz opieki społecznej, jak również poprawy wyników edukacji młodych osób z niepełnosprawnością ruchową. Prowadzi działania, których celem jest zlecenie i świadczenie usług opiekuńczych o bardziej zindywidualizowanym charakterze, wspierane konsultacjami i możliwością wyboru⁵⁵.

⁵⁴ A. Szymanowska, *Czynniki utrudniające readaptację społeczną w świetle badań katamnesticznych*, w: *Prawne i socjokulturowe uwarunkowania profilaktyki społecznej i resocjalizacji*, red. F. Kozaczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009, s. 286.

⁵⁵ M. Titterton, S. Pelling-Deeves, P. Nolan, *Usługi i instytucje opieki społecznej w Wielkiej Brytanii. Ekspertyza*, CRZL, WRZOS, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Powiatowych i Miejskich Ośrodków Pomocy Społecznej „CENTRUM”, Stowarzyszenie Samorządowych Ośrodków Pomocy Społecznej FORUM, 2013, s. 81.

Jako badaczka dbająca o obiektywizm nie mogłam przyjąć bezkrytycznie tego, co Anglia oferuje młodym ludziom z dysfunkcją narządu ruchu. Dlatego też w ustaleniach końcowych formułuję krytyczne uwagi i spostrzeżenia w zakresie prowadzonej tam edukacji i wychowania badanej młodzieży.

Specyfika angielskiego systemu oświatowego wynika w szczególności ze swoistości procesów historycznych i kulturowych tego kraju oraz dokonań jego narodu. Wyspiarskie położenie zapewniało Anglii z jednej strony większe poczucie bezpieczeństwa niż na kontynencie europejskim, z drugiej zaś – wiązało się z pewną izolacją. Sprzyjała ona dosyć stabilnej egzystencji kolejnych pokoleń jej mieszkańców, a także ewolucyjnemu charakterowi przekształceń angielskiego społeczeństwa, państwa, ustroju, angielskiej gospodarki oraz angielskich instytucji. Jedną z cech owej specyfiki stanowił konserwatyzm. Nie był on jednak jednoznaczny z zacofaniem, ale raczej z pewnym dystansem wobec zbyt radykalnych rozwiązań. Upowszechniony oraz ugruntowany etos pracy, będący w szczególności zasługą protestantów, w istotnym stopniu przyczynił się do inicjowania rozwoju różnorodnych dziedzin życia – w tym oświaty, szkolnictwa wyższego – a także wpłynął na aktywizację prywatnej przedsiębiorczości. Duże zróżnicowanie etniczne, językowe i kulturowe, będące wynikiem imperialnej przeszłości, a także wewnętrzne podziały angielskiego społeczeństwa odegrały niebagatelną rolę w kształtowaniu zdecentralizowanego systemu edukacyjnego. Dziś kształcenie w Anglii odznacza się w szczególności dążeniem do wychowywania człowieka otwartego na odmienność, akceptującego różnice między ludźmi. Jednocześnie naucza się go pielęgnowania i poszanowania specyficznych cech tradycji i kultury.

Angielska oświata charakteryzuje się opartą na starych tradycjach, zdecentralizowaną administracją szkolną. Dzięki temu stworzono większe możliwości decyzyjne dla *local education authorities* (LEAs). Skutkiem tego jest lepsza znajomość przez te władze lokalnych i regionalnych realiów oświatowych. Większość angielskich instytucji (w tym organów administracji szkolnej, placówek oświatowych) ma znaczną swobodę w wytyczaniu kierunków działań i w konstruowaniu budżetu. Różne regiony kraju wypracowały własne metody radzenia sobie z trudnościami. Miało to wpływ na zwiększenie samodzielności poszczególnych placówek kształcenia oraz wzrost autonomii środowisk szkolnych. Angielskie rozwiązania organizacyjne cechuje m.in. dosyć dobra współpraca pomiędzy władzami ministerialnymi, samorządowymi a poszczególnymi

placówkami edukacyjnymi. Państwo i społeczeństwo stworzyły we współpracy elastyczny i rozwinięty system szkolnictwa. Podkreśla się w nim w szczególności potrzebę ustawicznego wykorzystywania nowych osiągnięć z różnych dyscyplin. Dzięki temu uczy się młodych ludzi skutecznego poszukiwania oraz wykorzystywania dostępnych źródeł wiedzy, samodzielnego jej zgłębiania, a także formułowania właściwych wniosków. Nauczane przedmioty są podawane w sposób holistyczny. Pozwala to na lepszy ogląd omawianych zjawisk, ich lepsze rozumienie. Uczniów prowadzi się w kierunku aktywnego uczestnictwa tak w życiu szkolnym, jak i poza nim. Dotyka to także ich rodziców, których zaangażowanie przejawia się w aktywnej i czynnej partycypacji w procesie edukacyjnym dzieci i jego planowaniu. Zakłada się bowiem, że zwiększenie udziału rodziców i ich wpływu na działalność szkół jest korzystne dla podniesienia jakości pracy placówek oświatowych (szczególnie w sferze wychowawczej). Wśród swoistych cech angielskiej oświaty należy wymienić:

- a) współlistnienie tradycji oraz preferowanych wartości z nowoczesnymi rozwiązaniami – wyraźna symbioza „starego” z „nowym”,
- b) dbałość o pielęgnowanie odmienności kulturowej i językowej,
- c) rozwinięty sektor placówek niepublicznych (szkoły wyznaniowe, niezależne),
- d) znaczenie renomowanych placówek (przeważnie prywatnych) w przygotowywaniu przyszłych elit,
- e) wielotorową, szeroką ofertę edukacyjną (w zakresie programów, wariantów, profili, kursów), szczególnie w ramach nieobowiązkowych szczebli kształcenia,
- f) rozwiniętą, ważną i rozpropagowaną ideę sportu szkolnego oraz akademickiego,
- g) kreowanie, promowanie placówek opartych na elastycznych zasadach organizacyjnych (szkoły te nie są zdominowane przez biurokrację),
- h) w miarę silny mechanizm konkurencyjności pomiędzy poszczególnymi placówkami oświatowymi,
- i) realizację różnorodnych inicjatyw kooperacji szkół i przedsiębiorstw,
- j) zaangażowanie i udział kadry z zakładów pracy w przygotowaniu zawodowym uczniów, w tym z niepełnosprawnością ruchową⁵⁶.

⁵⁶ www.rnid.co.uk [dostęp: 21.01.2018].

Szkolnictwo wyższe w Anglii odznacza się swoistą, dość szeroką autonomią uniwersytetów (zakorzenioną w długiej tradycji). Rozwinięte jest w nim ponadto życie studenckie, które tworzą koła naukowe, organizacje studenckie, kluby sportowe, samorządność, kultura studencka oraz studenckie obrzędy. Wyróżnia je także elastyczność programów kształcenia, np. interesującym rozwiązaniem są studia typu *sandwich*, które polegają na przeplataniu nauki z pracą.

Omawiając cechy angielskiej oświaty, nie można zapomnieć o selektywnym charakterze edukacji. Szkoły kładą duży nacisk na osiągnięcia i wyniki w nauce. Wybór szkoły bardzo często determinuje przyszłość ucznia od jego najmłodszych lat. Dla młodzieży z niepełnosprawnością ruchową wygórowane oczekiwania edukacyjne często są nie do spełnienia. Niejednokrotnie jest to powodem rezygnowania przez nią z kształcenia. Zjawisko to stanowi jedną z przyczyn, dla których adaptacja społeczno-zawodowa młodzieży z dysfunkcją narządów ruchu jest poważnie zagrożona. Młodzi ludzie, nie ukończywszy szkoły, nie mają możliwości zdobycia zawodu. W konsekwencji nie posiadają kwalifikacji, umiejętności ani szans na dobrze płatną pracę.

Badana młodzież decyduje o wyborze rodzajów i dróg kształcenia w kontekście uzyskania możliwie satysfakcjonującego zawodu – zgodnego z własnymi potrzebami, predyspozycjami, zainteresowaniami i oczekiwaniami. Angielskie szkoły z reguły właściwie przygotowują swoich podopiecznych do podjęcia tych decyzji. Prezentowane im przyszłe zawody oraz specjalności odpowiadają zwykle aktualnym wymaganiom rynku zatrudnienia (w tym lokalnego). Edukacja zawodowa uczniów z dysfunkcją narządów ruchu stanowi istotny składnik angielskiego systemu oświaty. W chwili obecnej jednym z jego najważniejszych zadań jest zorganizowanie kształcenia w znacznym stopniu zindywidualizowanego i tak pomyślanego, by badani zrozumieli potrzebę samorozwoju i aktywnego, pozytywnego podejścia do życia. Zgodnie z tym, w szkole zawodowej uczniowie ci powinni nie tylko przyswoić sobie wiedzę ogólną czy umiejętności praktyczne, lecz także przygotować się do właściwego zaistnienia na otwartym rynku zatrudnienia.

Praktyczna nauka zawodu stanowi dla badanej młodzieży istotny etap przygotowania do podjęcia przyszłej pracy. Nie pozostaje bez wpływu na szansę jej pozyskania. Najpierw powinna jednakże przystosować osobę z niepełnosprawnością ruchową do sprawnego wykonywania obowiązków zawodowych

na danym rynku zatrudnienia. Nauka ta ma zazwyczaj miejsce podczas zajęć praktycznych – w warsztatach przyszkolnych oraz zakładach pracy (w tym na stanowiskach chronionych). W czasie jej trwania młodzież z ograniczoną sprawnością zapoznaje się ze środowiskiem danego zakładu oraz warunkami pracy, jakie on oferuje. Praktyczna nauka zawodu umożliwia również nawiązanie kontaktów z potencjalnymi pracodawcami. Odbывая praktyki, badani mogą sprawdzić, czy zatrudnienie im odpowiada, które umiejętności muszą usprawnić. Wskutek współdziałania szkolnictwa z przemysłem oraz rozwiniętymi usługami młodzież z dysfunkcją narządów ruchu może nabywać lub też podwyższać praktyczne kwalifikacje, konieczne dla zaistnienia na lokalnym rynku zatrudnienia. Za pożądane należy uznać powiązanie praktyk w zakładach pracy z możliwością uzyskania w nich przyszłego zatrudnienia, dostosowanego do specyficznych potrzeb badanej młodzieży.

Angielskie instytucje publiczne, związane z opieką nad młodymi osobami z ograniczoną sprawnością, odgrywają ważną rolę w udzielaniu im ciągłego, powszechnie dostępnego i kompleksowego wsparcia. Realizowane jest ono na gruncie środowiska lokalnego oraz rodzinnego, jak i indywidualnie. Dzięki temu młodzież z niepełnosprawnością ruchową ma możliwość prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Angielska opieka społeczna charakteryzuje się elastycznością oraz różnorodnością ofert wsparcia i pomocy. Zgodnie z antydyskryminacyjnymi regulacjami w zakresie prawa jej działalność jest podstawowym instrumentem zapewnienia praw przysługujących niepełnosprawnym (w tym ruchowo), w szczególności przez przeciwdziałanie marginalizacji badanej zbiorowości, niwelowanie ograniczeń w dostępie do edukacji, zapobieganie jej przyszłemu społecznemu wykluczeniu. Działania podejmowane przez instytucje publiczne polegają także na wprowadzeniu udogodnień organizacyjnych w zakresie metod pracy oraz zapewnienia specjalistycznego wyposażenia. Mają na celu ponadto wspieranie młodzieży z niepełnosprawnością ruchową w tym, by nauczyła się pomagać sobie (m.in. chodzi tu o przygotowanie do zrozumienia własnej sytuacji życiowej, właściwe ukierunkowanie przyszłej ścieżki edukacyjnej, zawodowej, życiowej, wspomaganie indywidualnego rozwoju).

Opieka nad osobami z niepełnosprawnością ruchową funkcjonuje w Anglii na podstawie jasnych regulacji prawnych (m.in. Disability Discrimination Act, Codes of Practice). Jest ona przemyślana, a istniejące przepisy konsekwentnie się egzekwuje. Omawiana zbiorowość także zna dość dobrze swoje upraw-

nienia. W interdyscyplinarną opiekę nad młodzieżą z niepełnosprawnością ruchową zaangażowane są resorty oświaty, zdrowia oraz opieki społecznej. Są one dodatkowo wspierane przez organizacje pozarządowe. Razem realizują różnorodne zadania, tworząc stabilnie funkcjonującą strukturę. Każdy resort ma swoje określone cele i znaczenie, współdziałając z innymi. Wskutek tego dokonuje się sprawny przepływ informacji. Istotną rolę odgrywają tu także władze lokalne. Dysponują one budżetem z przeznaczeniem na finansowe wsparcie dzieci oraz młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W obszarze kompetencji wspomnianych resortów mieści się także prawo do podejmowania decyzji co do sposobu podziału funduszy i ich wydatkowania. W Anglii organizacja wsparcia i pomocy dla badanych bazuje na sprawnym i szerokim współdziałaniu. Konkretnie instytucje uzupełniają się w dążeniach do zapewnienia optymalnych warunków życia młodzieży z niepełnosprawnością, w tym ruchową. Cechą charakterystyczną angielskich instytucji kształcenia i opieki jest włączanie się w działania na rzecz niepełnosprawnych z lokalnego środowiska. Podkreślić należy, że dostępne świadczenia są dostosowane do potrzeb potrzebujących.

Z dotychczasowych ustaleń wynika, że usamodzielnienie młodzieży z niepełnosprawnością ruchową odbywa się przede wszystkim poprzez działania szkoły, władz samorządowych, instytucji rynku pracy oraz organizacji pozarządowych. Cechą charakterystyczną angielskiego systemu wsparcia są wspólne dla profesjonalistów z różnych dziedzin, użytkowników usług i ich opiekunów standardy postępowania. Są one nakierowane na promowanie jak najwcześniejszej aktywności badanej młodzieży w różnych rodzajach jej działań. Znaczącą rolę odgrywa tu środowisko rodzinne oraz osoby bliskie. W Anglii przywiązuje się dużą wagę do tego rodzaju wsparcia.

Jak wspomniałam, starania o odpowiednie przygotowanie badanej młodzieży do samodzielnego funkcjonowania mają miejsce przede wszystkim w szkole. Tam są najdłużej i w miarę wielostronnie prowadzone. Najpierw skupiają się na samodzielnym wykonywaniu przez młodzież z niepełnosprawnością ruchową podstawowych czynności życiowych, zwłaszcza samoobsługowych, czyli takich jak: poruszanie się, porozumiewanie się, robienie zakupów, przygotowywanie posiłków, prowadzenie gospodarstwa domowego, podróżowanie, a także interakcje społeczne. W celu przygotowania uczniów z niepełnosprawnością ruchową do życia prowadzi się dla nich lekcje poświęcone rozwojowi osobowościowemu, społecznemu, zdrowotnemu. Odbywają się ponadto

zajęcia w systemie pozalekcyjnym, jak: wizyty w centrach rekreacji, muzeach, parkach, bibliotekach. Rozwijają one zainteresowania, zmniejszają poczucie izolacji społecznej, wzbogacają wiedzę o otaczającym świecie, poszerzają kontakty interpersonalne. Wszystko to ułatwia badanej młodzieży przystosowanie się do życia społecznego i zawodowego.

Istotnym rodzajem przygotowania do usamodzielnienia jest doradztwo zawodowe w szkołach. Dzięki temu badani mają dostęp do aktualnych informacji, w szczególności o lokalnym rynku pracy, nadchodzących kursach i szkoleniach. Umożliwia się im tym samym wybór dalszej ścieżki zawodowej, a w konsekwencji życiowej. Istotna jest tu również dostępność informacji o działalności poradni i różnych centrów informacji zawodowej. Działalność ta wsparta jest także określeniem indywidualnej ścieżki kariery zawodowej, omawianiem przyszłych planów i dążeń, nabywaniem umiejętności nawiązywania kontaktów z pracodawcami. Nie bez znaczenia dla badanych jest także znajomość aktualnych aktów prawnych oraz przepisów wykonawczych w tym zakresie. Młodzieży z niepełnosprawnością ruchową stwarza się również możliwość uzupełnienia wykształcenia na dodatkowych kursach, m.in. przygotowujących do aktywnego poszukiwania zatrudnienia, przechodzenia przez etap kwalifikacyjny, zaadaptowania się w nowej firmie/przedsiębiorstwie i na nowym stanowisku pracy.

Założeniem angielskiego kształcenia, w tym przygotowania zawodowego, jest to, by młodzież z ograniczoną sprawnością przede wszystkim najpierw znalazła zatrudnienie na otwartym rynku pracy. Zatrudnienie chronione ma być wyłącznie etapem przejściowym do pełnej aktywizacji zawodowej.

Angielskie społeczeństwo jest w istotnym stopniu otwarte na potrzeby osób z niepełnosprawnością ruchową. Odnacza się ono dużą tolerancją i zrozumieniem dla sytuacji i wymagań tej kategorii młodzieży. Cechuje je także niebagatelne zaangażowanie w rozwiązywanie problemów, z którymi borykają się badani – zwłaszcza w ramach funkcjonowania społeczności lokalnych. Wynika to w szczególności z tradycji tego kraju oraz kształtowania u jego obywateli pozytywnych postaw (np. przez prowadzenie licznych akcji, prelekcji i konkursów, kampanii informacyjnych upowszechniających wiedzę na temat niepełnosprawności ruchowej).

Pomimo występujących wciąż trudności proces adaptacji społeczno-zawodowej młodzieży z niepełnosprawnością ruchową w Anglii można postrzegać jako zadowalający. Oczywiście badana młodzież napotyka na różne proble-

my i przeszkody, które utrudniają jej skuteczną adaptację społeczno-zawodową. Jednakże dotychczasowe doświadczenia dotyczące kształcenia (w tym zawodowego) i przystosowania badanych do życia prowadzą do refleksji, że należy docenić wiele z proponowanych przez Anglię rozwiązań w celu usamodzielnienia młodzieży z dysfunkcją narządów ruchu.

Bibliografia

- Bogus H., *Niepełnosprawny na rynku pracy – standardy międzynarodowe*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2004, nr 3, s. 62–72.
- Brzezińska A., Sijko K., *Psychospołeczne uwarunkowania aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych*, Projekt Badawczy EFS nr WUE/0041/IV/05, Warszawa 2005.
- Bujnowska A., *Uwarunkowania postaw studentów pedagogiki wobec osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
- Czerwińska-Jakimiuk E., *Perspektywy życiowe uczniów szkół średnich i ich szkolne determinanty*, w: *Pedagogika wobec zagrożeń marginalizacją jednostek, grup i regionów*, red. M. Chodkowska, A. Mach, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011.
- Field J., Leicester M., *Lifelong learning: Education across the lifespan*, Routledge, London 2000.
- Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Grzybowski P., *Edukacja europejska. Od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Majewski T., *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, Centrum Badawczo-Rozwojowe Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 1995.
- Majewski T., *Specyficzne problemy związane z pracą zawodową osób niepełnosprawnych*, w: *Osoby niepełnosprawne w środowisku lokalnym. Wyrównanie szans*, red. B. Szczepankowska, J. Mikulski, Wydawnictwo Centrum Badań Rozwoju Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 1999.
- Niewiadomska I., *Zasoby psychospołeczne czynnikiem warunkującym pozytywną adaptację człowieka*, w: *Skazani na wykluczenie?! Zasoby adaptacyjne osób zagrożonych marginalizacją społeczną*, red. M. Kalinowski, I. Niewiadomska, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 15–38.

- Nowak A., *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.
- Ostrowska A., *Kompetencje społeczne osób niepełnosprawnych – bariery dorosłości*, w: *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*, red. K. D. Rzedzicka, A. Kobyłańska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 51–60.
- Rzeźnicka-Krupa J., *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Speck O., *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Szczepankowska B., Ostrowska A. (red.), *Problem niepełnosprawnych w poradnictwie zawodowym. Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego*, Zespół Wydawniczy Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 1998.
- Szerłaż A., *Ku wielokulturowości. Aksjologiczny sens wychowania w rodzinie na litewskim pograniczu kulturowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Szymanowska A., *Czynniki utrudniające readaptację społeczną w świetle badań katamnesticznych*, w: *Prawne i socjokulturowe uwarunkowania profilaktyki społecznej i resocjalizacji*, red. F. Kozaczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009, s. 285–301.
- Titterton M., Pelling-Deeves S., Nolan P., *Usługi i instytucje opieki społecznej w Wielkiej Brytanii. Ekspertyza*, CRZL, WRZOS, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Powiatowych i Miejskich Ośrodków Pomocy Społecznej „CENTRUM”, Stowarzyszenie Samorządowych Ośrodków Pomocy Społecznej FORUM, 2013.
- Tylewska-Nowak B., *Autonomia osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w opinii wybranych grup społecznych*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2001.

Netografia

- Business grants for the disabled*, Disability Grants, www.disability-grants.org/business-grants-for-the-disabled.html
- Children with special educational needs and disabilities (SEND)*, Gov.uk, www.gov.uk/children-with-special-educational-needs
- <http://apps.who.int/iris/bitstream>
- www.batod.co.uk
- www.bristoluniversity.co.uk
- www.cambridgeuniversity.gov.uk
- www.disabilityrightsuk.org/organisations-your-area
- www.disabledemployment.co.uk
- www.eurostat.co.uk
- www.eurydice.co.uk
- www.jobcentreplus.gov.uk

www.londonuniversity.co.uk
www.nationalstatistics.co.uk
www.parliament.uk/documents/upload/WPwebmemos31to60.pdf
www.rnib.org.uk/xpedio/groups/public/documents/publicwebsite/public_scot-news080513.pdf
www.socialcompanies.co.uk
www.westgatecollege.gov.uk

Streszczenie: Celem artykułu jest przybliżenie polskiemu czytelnikowi szans edukacyjnych, zawodowych i społecznych młodzieży z niepełnosprawnością ruchową w Anglii. Podejmując rozważania w tym zakresie, miałam na względzie tradycje oświatowe i współczesne kształcenie (w tym zawodowe) oraz opierałam się na rozwiązaniach organizacyjnych i związanych z określonymi formami pracy z młodzieżą z niepełnosprawnością ruchową. Wzięłam więc pod uwagę istotne czynniki prowadzące do uspołecznienia i uzawodowienia badanej młodzieży.

Słowa kluczowe: edukacja, edukacja zagraniczna, niepełnosprawność, niepełnosprawność ruchowa, adaptacja społeczno-zawodowa, kształcenie

Educational, vocational and social opportunities for young people with physical disabilities in England

The aim of this article is to familiarise Polish readers with educational, professional and social opportunities for young people with physical disabilities in England with regard to educational traditions, modern education (including vocational training), and organizational solutions and methods of working with young people with mobility impairment. The article will present relevant factors which lead to the socialization of the study group and enable them to find a job.

Keywords: education, foreign education, disability, physical disability, social and professional adaptation

Część II

Praktyka edukacyjna

Bożena Czerwińska

Cyberprzemoc w klasie szkolnej – *case study*

Wprowadzenie

Tematyka ogólnopolskiej konferencji naukowo-metodycznej „Szkoła wobec wyzwań współczesności” idealnie się wpisuje w zainteresowania badawcze autorki, która za wielkie współczesne wyzwanie dla oświaty uważa istnienie cyberprzemocy na terenie placówki oświatowej. Wyzwanie tym większe, jeśli skierowane jest przeciwko autystycznemu uczniowi/uczennicy. Jako teoretyk i praktyk (matka dwójki dzieci z zespołem Aspergera) zajmuje się problematyką trajektorii losów dzieci, młodzieży – uczniów z ASD.

W maju 2013 roku Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (APA) przedstawiło nowe kryteria diagnostyczne autystycznych zaburzeń. Dawny zespół Aspergera, całościowe zaburzenia rozwojowe czy wysokofunkcjonujący autyzm zostały zastąpione jedną wspólną nazwą: ASD – *autism spectrum disorder* – spektrum zaburzeń autystycznych.

Mimo tego, że od wprowadzenia zmian diagnostycznych minęło już 10 lat, w wielu publikacjach naukowych wydanych w ostatnim czasie, książkach, forach internetowych czy mediach nadal funkcjonują określenia „zespół Aspergera” oraz „całościowe zaburzenia rozwojowe”. Wynika to z faktu, że polskie przepisy oświatowe nie nadążyły za międzynarodowymi wytycznymi. Na-

dal w oświacie i służbie zdrowia „zespół Aspergera” widnieje w rozporządzeniach Ministerstwa Edukacji Narodowej (Ministerstwa Edukacji i Nauki), jak też obecnie wydawanych orzeczeniach z poradni psychologiczno-pedagogicznych (PPP). Terminy te są w naszym kraju stosowane zamiennie, a z uwagi na to, że artykuł dotyczy sfery oświatowej, autorka również użyje pojęć: „zespół Aspergera”, „ASD” czy „spektrum autyzmu”.

Autorka, terapeuta pedagogiczny, rewalidator oraz interwent kryzysowy, zrekonstruuje sytuację cyberbullyingu w stosunku do uczennicy z zespołem Aspergera. Z uwagi na RODO zaprezentowane screeny będą wycięte w taki sposób, aby nie można było zidentyfikować: sprawczyń, ofiary (imię zostało zmienione) ani zidentyfikować szkoły, w której doszło do cyberprzemocy. Uczennice, które dopuściły się zhejtowania koleżanki, uczęszczały do szkoły, do której trzeba było zdać egzamin wstępny i mieć predyspozycje do zawodu – informacja istotna przy omawianiu skutków hejtu. Na potrzeby artykułu będzie to Technikum Lotów Kosmicznych. Jakość zamieszczonych zdjęć jest słaba, ponieważ są to kopie. Jednak zawartość była tak sugestywna, że autorka zdecydowała się je przedstawić, aby odbiorca mógł wczuć się w reakcje ofiary. Artykuł spróbuje odpowiedzieć na pytania:

- 1) Jakie należałoby podjąć kroki w momencie wystąpienia cyberprzemocy w klasie/szkole w stosunku do uczennicy ze spektrum autyzmu?
- 2) Jak powinna wyglądać interwencja kryzysowa w kontekście procedur szkolnych czy też oświatowych?

Celem artykułu jest skłonienie do refleksji nad przedstawionym przez badaczkę zdarzeniem. Kolejnym, bardzo istotnym, przesłaniem jest możliwość odbioru hejtu (i jego konsekwencji) z punktu widzenia autystycznej uczennicy. W podsumowaniu znajdują się wnioski dotyczące natychmiastowego wsparcia, szczególnie w sytuacjach cyberprzemocy w stosunku do uczniów autystycznych oraz wskazówki do opracowania Planu Interwencji Kryzysowej.

Omawiane tutaj aspekty hejtu w sieci mają odniesienie również do przemocy fizycznej lub psychicznej, która w szkole istnieje od zawsze. Prześladowanie w klasie „tu i teraz” jest przez ofiarę natychmiast odczuwane. Jeśli będzie mieć miejsce napaść fizyczna, to skończy się na obrażeniach ciała. Jeśli werbalna, np. ośmieszająca, to ofiara zareaguje płaczem, histerią czy ucieczką z klasy. Te dwa rodzaje przemocy (oczywiście jest ich więcej) są dla autystki do uchwycenia, są niejako „namacalne”. Cyberprzemoc w przeciwieństwie do tej fizycznej

jest „niewidzialna”. Trudniej osobie ze spektrum uchwycić jej niuanse. Dopóki nie zostanie ujawniona, może poczynić ogromne spustoszenia w życiu ofiary. Fakt, że sprawcy w Internecie często czują się bezkarni, przekłada się na kaliber ich działań.

Profesor Jerzy Bralczyk tak wypowiedział się na temat przemocy w sieci: „To słowo (hejt) krótkie, więc wygodne. Ale co ważniejsze, łatwiej hejtować niż nienawidzić. Trudno przecież przyznać się do nienawiści, która jest poważnym i negatywnym uczuciem. Obce, angielskie słowo ułatwia sprawę, nie ma w języku polskim tych samych konotacji. Hejter nie ma problemu z przyznaniem się do hejtowania. Bo jednak «uprawiać hejt» to nie to samo, co «uprawiać nienawiść». Choć powinniśmy takie zachowania podobnie piętnować”¹.

Autorka, mając dostęp do większości materiałów czy screenów, badała proces eskalacji hejtu, przeniesienie go z wirtualnego obszaru do „stacjonarnego” życia klasy. Analizując korespondencję rodzic – dyrekcja; rodzic – psycholog; rodzic – wychowawczyni, prześledziła pozory działań szkoły w stosunku do ofiary. Odbiór hejtu przez autystyczną uczennicę autorka rekonstruuje przez dogłębną syntezę zebranych materiałów oraz wywiadu z ofiarą i jej rodzicami. Samo zjawisko omawianego cyberbullyingu podzielono na wymienione niżej trzy etapy, aby ukazać jego trajektorię, pozorne działania szkoły i konsekwencje dla autystycznej uczennicy:

- 1) Zaistnienie cyberbullyingu i jego przebieg.
- 2) Procedury i działania w szkole.
- 3) Konsekwencje hejtu dla autystyki.

Cyberbullying i jego przebieg

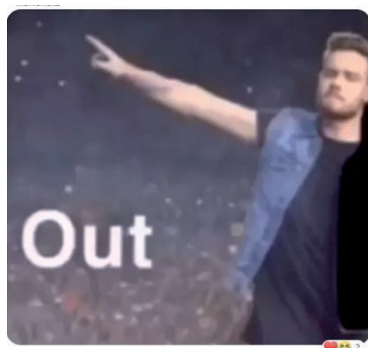
Często przed wirtualną przemocą dochodzi do bullyingu, który z czasem może przerodzić się w cyberbullying. Dla autystycznej dziewczyny (neurotypowej również) jest on wstrząsem. Uczennica ze spektrum ma dodatkowo mniejsze zaplecze społeczne, tj. często brakuje przyjaciół w klasie czy osób, które by się za nią wstawiły. Ofiara z uwagi na specyficzny sposób odbioru świata może bardziej ekspresyjnie reagować na przemoc, która ją spotkała. Sposób przekazu treści też

¹ A. Bobrowicz, *Prof. Bralczyk: Łatwiej hejtować niż nienawidzić. O zawrotnej karierze słowa „hejt”*, <http://metro.gazeta.pl/metro/7,50144,18801439,prof-bralczyk-latwiej-hejtowac-niz-nienawidzic-o-zawrotnej.html> [dostęp: 9.08.2023].

jest bardzo istotny – w omawianym przypadku były to wysyłane zdjęcia, pierwotnie wykluczające z klasy, potem ośmieszające, a wreszcie groźby karalne.

Jedną z form hejtu jest wykluczenie. Jeśli dotyczy ono uczennicy ze spektrum, jest bardzo dotkliwie. W wielu przypadkach autystycy są źle odbierani przez klasę. Jednak w momencie cyberataku namawiającego do wykluczenia ze społeczności, takie polecenie może mieć bardzo poważne skutki. Skoro uczennica z ASD już „czuje się” obca lub jest odtrącana, to po zhejtowaniu jej w ten sposób, przestanie istnieć dla klasy. Sam akt tego typu cyberataku jest chwilowy, ale jego przesłanie długotrwałe.

Ewa otrzymała na klasowego Facebooka od przewodniczącej (inicjatorki hejtu) zdjęcie przedstawiające młodego człowieka w zamaszystym geście „wynocha stąd” (zob. rysunek 1). Na zdjęciu widniał napis: „out”. Pojawił się również komentarz: „opuść grupę”. Zdjęcie dodatkowo zostało zalajkowane przez kilka dziewcząt. W wywiadzie Ewa opowiedziała o swojej reakcji, kiedy zobaczyła zdjęcie: „Byłam w szoku. Dlaczego mi to wysłano, nic nie zrobiłam? Cemu inne dziewczyny polajkowały zdjęcie? To bardziej zabolalo niż samo «out»”.



Rys. 1. „Out z klasy”

Wychowawczynie kazała zlikwidować grupę. Nastąpiła wtórna przemoc relacyjna. Pierwsza pochodziła bezpośrednio z przekazu otrzymanego zdjęcia. Drugą stanowiła likwidacja grupy, czyli „out ofiary z życia klasy”, a przecież taki był zamiar sprawczyni. Kolejnym krokiem klasy było założenie nowej grupy na Facebooku, ale bez Ewy.

Inny ze slajdów zawierał groźbę karalną. Przedstawiony na nim patyczkowy chłopczyk częstuje „oranżadką dla Ciebie” – torebką granulatu żrącego środ-

ka do udrażniania rur – tzw. kretem (zob. rysunek 2). Dziewczyna przez półtora roku (!), wychodząc z klasy do toalety czy na przerwę, zabierała ze sobą torebkę lub plecak. Obawiała się zostawić bagaż w klasie, aby ktoś nie dosypał jej kreta do kanapek lub nie dołał czegoś do napoju. Przez kilkanaście miesięcy rodzice i Ewa prosili, pisali pisma, potem składali skargi do kuratorium. Domagali się „zakończenia trwania przemocy” oraz przeprosin ze strony hejterek i zapewnienia, że nie spełnią swoich gróźb (jednej z kilku). Młodzież wróciła po lockdownie do szkół, a sprawa nie została załatwiona. Ewa musiała z powrotem wejść do klasy, w której przewodnicząca – prowodyrka hejtu – nadal sprawowała swą funkcje, a sprawczyni groźby karalnej „oranżadki z granulatu kreta” była obok.

W momencie powrotu do zajęć stacjonarnych ani wychowawczyni, ani psycholożka szkolna nie wsparły uczennicy swoją obecnością np. na pierwszej godzinie wychowawczej, omówieniem hejtu i jego skutków dla Ewy.



Ryc. 2. Oranżadka dla Ciebie

Zgłoszenie cyberprzemocy w szkole

W sumie ofiara otrzymała dziesięć zdjęć, później pojawiły się złośliwe komentarze i nagonka na Ewę, że jest konfidentem. Sprawczynie miały do niej pretensje, że: „przez nią mają teraz kłopoty”. Dyrekcja szkoły na otrzymane screeny z agresywnymi treściami i groźbami skierowanymi do autystycznej uczennicy zaleciła wysłanie wychowawczyni SMS-a do matki pokrzywdzonej dziewczyny. Jego treść brzmiała następująco [pisownia oryginalna]:

Dzień dobry. Po zapoznaniu się z Pani materiałem, przekazałam informacje do dyrekcji szkoły, Pan Dyrektor razem z Panią Psycholog zobowiązali mnie do poinformowania rodziców o niestosownym języku jakim posługiwały się uczennice na msgr. Z poważaniem.

Po otrzymaniu tego SMS-a matka skierowała oficjalne zawiadomienie o cyberprzemocy do dyrekcji szkoły – pismo zamieszczono poniżej.

Dyrekcja Liceum Lotów Kosmicznych
ul. Kosmonautów 5, Łąki

Zgłaszam hejt dokonany przez grupkę uczennic (5–6 osób) z klasy Ia na Ewie Nowak, uczennicy tejże klasy. Ia założyła sobie stronę na Messenger, klasową – nieoficjalną. W dobie ograniczonych kontaktów i faktu, że młodzież z pierwszej klasy nie zdążyła dobrze się poznać, było to dobrą inicjatywą. Niestety od pewnego czasu grupka (5–6 dziewczyn) zaczęła hejtować Ewę. Zgłosiłam sprawę wychowawczynie, która natychmiast zareagowała. 8 marca przeprowadziła lekcję o hejcie. Dwa dni później (!) dziewczęta zmiażdżyły Ewę. Co było przyczyną?

Na lekcji biologii nie działała prezentacja – po prostu Profesor X mówił „z pustym tłem”. Ewa zawiadomiła nauczyciela, że nie wyświetla się prezentacja. Kilka osób miało z tego ubaw (co wynika z treści hejtu): „zepsułaś nam Ewa zabawę”.

Siła rażenia przekazów, jakie wysłały ww. dziewczyny – szokuje. Nienawiść, agresja i przemoc rówieśnicza. Miałam nadzieję, że dziewczęta po pierwszym upomnieniu przez wychowawczynię przestaną. Niestety – nastąpiła eskalacja przemocy. Otrzymałam również informacje od samej wychowawczynie oraz córka od koleżanek, że dziewczęta na lekcji wychowawczej miały pretensje do Pani Wychowawczynie, że dzwoniła do rodziców. [...] Doszedł do tego fakt, iż po telefonach wychowawczynie do rodziców, uczennice te zaczęły jeszcze obwiniać Ewę „przez Ciebie mamy kłopoty”.

Ewa obecnie ma typowe objawy ofiar hejtu: stany depresyjne, problemy psychosomatyczne, myśli suicydalne. Jest roztrzęsiona, zapłakana, przede wszystkim boi się tych dziewcząt, nie chce odzywać się na lekcji – to w przeszłości również było komentowane złośliwie przez tę grupkę. Przerażający jest fakt, iż klasa również boi się tych dziewcząt.

Zapytuję: Jakie kroki podejmie szkoła w celu zapewnienia bezpieczeństwa przed przemocą rówieśniczą oraz ewentualną zemstą hejterek? Screeny dotyczące hejtu na nauczycieli oraz Ewę, znane już Dyrekcji, wysłałam rano 17 marca br. e-mailem do wychowawczynie. Proszę o rozpoczęcie procedur przewidzianych w takiej sytuacji.

Pismo to pozostało bez odpowiedzi ze strony dyrekcji!

Obserwując pogarszający się stan psychofizyczny córki, matka czekała bezskutecznie na wsparcie szkoły dla zhejtowanej Ewy. W tym czasie dziewczyna miała pomoc psychologa z PPP. Niezainicjowanie działań ze strony wychowawczynie, psycholożki czy dyrekcji i wyśmianie doniesienia o hejcie były powodem wystosowania kolejnego pisma z zapytaniem i prośbą o wsparcie psychologa.

Dyrekcja Technikum Lotów Kosmicznych
Łąki

W nawiązaniu do pisma z dnia 19 marca 2021 r. zwracam się z prośbą o przesłanie mi Planu Interwencji Kryzysowej. Stosownych wytycznych i wsparcia nie otrzymałyśmy do dnia dzisiejszego. [1 kwietnia 2021]

17 marca Pani psycholog zaproponowała Ewie spotkanie w trakcie zajęć praktycznych, które odbywają się tylko dwa razy w miesiącu i trwają 1,5 godziny – zamiast 8 godzin [pierwszy raz w lockdownie]. Córka odpisała, że nie chce spotkania w trakcie lekcji. Poprosiłam Panią psycholog o wizytę po lekcjach w środę o 14.30 – tylko na ½ godziny – nie dłużej. Później trzeba się spieszyć, aby dojechać do domu na lekcję biologii. Pani odmówiła – tłumacząc, że pracuje od 9.00 do 14.30. Nie zaproponowała uczennicy innego terminu. Mimo takiej możliwości Pani również nie skorzystała w celu wsparcia z dziennika czy Teamsa.

Na pismo skierowane do psychologa szkolnego matka Ewy również nie otrzymała odpowiedzi.



Rys. 3.

W podsumowaniu cyberprzemocy w placówce dyrekcja szkoły stwierdziła, że to „tylko szczeniackie żarty”. Nie zawiadomiła policji mimo gróźb karalnych i agresywnego przekazu skierowanych do autystycznej uczennicy. Warto wspomnieć, że ciężar cyberbullyingu był na tyle poważny, że Ewa została objęta opieką Funduszu Sprawiedliwości „Pomoc ofiarom przestępstw” – jako ofiara. Jej matka również uzyskała pomoc z tego funduszu jako świadek.

Konsekwencje i skutki hejtu

Bycie „niewidzialnym”, niezauważonym w grupie rówieśniczej jest największym obciążeniem psychicznym dla nastolatka. Skutkami takiej sytuacji, tym bardziej długotrwałej, są depresja, samookaleczanie się, a w skrajnych przypadkach samobójstwa. Wychowawca czy psycholog szkolny, nakazując skasowanie grupy na Facebooku, uważa, że problem zostaje rozwiązany. Nic bardziej mylnego. Z dziesięcioletnich badań autorki nad przemocą w stosunku do dzieci i młodzieży z zespołem Aspergera wynika, że jest to nieprawidłowe działanie. Dlaczego? Aby odpowiedzieć na to pytanie, należy zauważyć ambiwalentną postawę autystek. Po pierwsze uczennice ze spektrum rzadko się skarżą, długo trzymają w sobie „problemy klasowe”, obawiając się napiętnowania. Po drugie informując o przemocy, robią to nieudolnie. Przez to ich skargi często zostają zbagatelizowane. Na czym polega wspomniana nieudolność? Z definicji ASD wynika, że takie osoby mają problem z nazwaniem emocji, niełatwo im jest prawidłowo funkcjonować w interakcjach społecznych. Mają trudności w sprecyzowaniu zarzutów, np. o wyśmiewaniu czy nękanii. Problemem jest dla nich również wskazanie nieprawidłowości w relacjach ze strony koleżanek/kolegów. Ta nieudolność jest bardzo często wykorzystywana przez sprawców przemocy. Wyłapują oni niuanse i bazują na płaczu ofiary, zdenerwowaniu czy jej podniesionym głosie, kiedy stara się nieporadnie obronić przed zarzutami, często niesłusznymi.

Ewa po pięciu tygodniach od zaistnienia hejtu otrzymała od psycholog propozycję ewentualnego spotkania na Teams. Dziewczyna napisała, że chce rozmowy twarzą w twarz, bo ma dosyć kontaktów przez komputer (to była końcówka lockdownu – nauczania zdalnego). Psycholog nie wyraziła zgody, zaproponowała spotkanie, gdy zostanie zniesione nauczanie zdalne. Było to niezgod-

ne z rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 28 stycznia 2021 r. (Dz.U. z 2021 r. poz. 202), które nakazywało obecność psychologów, pedagogów, rewalidatorów w szkole.

Autorka pragnie zaznaczyć, że w tym okresie pracowała stacjonarnie w swojej macierzystej jednostce razem z pedagog czy psycholog szkolną – na mocy ww. rozporządzenia. Aby dostosować się do planów lekcji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jej godziny pracy były wówczas popołudniowe.

Hejt i jego skutki ciągnęły się przez półtora roku. Dla Ewy nic się nie zmieniło – sprawa nie została przepracowana ani rozwiązana. Nie przeprowadzono w klasie rozmowy na ten temat, mimo iż wychowawczyni zwróciła się z takim zapytaniem do psycholog szkolnej, która stwierdziła: „ja nie podejmę się tego tematu”.

Dla interwencji kryzysowych, a taką rolę często muszą spełniać pedagog czy psycholog szkolny – jest bezsporne, że dopóki sytuacji kryzysowej się nie przepracuje – dopóty ona trwa. A im dłużej trwa, tym pozostawia głębsze psychiczne rany. W omawianym case study ukazano pozory działań dyrektora, wychowawcy, psychologa, pedagoga – na zamknięcie, podsumowanie przemocy relacyjnej, wykluczenia i traumy, jakiej doświadczyła Ewa. Trauma tym większej, że uczennica mogła zaobserwować przez osiemnaście miesięcy, jak dorośli są bezskuteczni w podejmowanych próbach udzielenia jej należytej pomocy.

Ewa przestała istnieć dla klasy, mimo że przed lockdownem i cyberprzemocą kolegowała się z kilkoma dziewczętami. Dwie z nich nawet w trakcie pojawiania się opisanych komentarzy zwróciły się do Ewy, mówiąc: „Jestem z Tobą, ale się boję”. Wychowawczyni, pedagożka czy psycholożka nie chciały wracać do przemocy – „bo to było dawno”.

Dziewczyna czuła się coraz gorzej w klasie (mimo że była jedną z najlepszych uczennic). Widząc obojętność rówieśników, brak wsparcia i działań ze strony wychowawczyni oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej (ppp), zaczęła mówić o samobójstwie: „Mamo, weź mnie z tej szkoły, bo już dłużej nie wytrzymam – zabiję się”. Stało się to po wyśmianiu jej publicznie przez panią pedagog.

Dziewczyna nie należała do lękliwych – uprawiała wspinaczkę skałkową, jeździła wyczynowo na rolnikach. We wstępie artykułu wspomniano, że była to szkoła, do której trudno się dostać. Szkoła marzeń autystycznej dziewczyny,

która po tak długim okresie nieprzepracowania hejtu na terenie szkoły – z rozpaczą zrezygnowała (w trzeciej klasie) z nauki w Liceum Lotów Kosmicznych.

Zaobserwowano, nie tylko w prezentowanym przypadku, że niekompetentne, lekceważące podejście dyrekcji i kadry pedagogicznej do informacji o bullingu na terenie szkoły, naraziło ofiarę na dodatkową traumę. Konsekwencją były najpierw stany depresyjne, a później depresja. Warto zauważyć, że jeśli problem nie zostanie przepracowany w placówce, a szkoła nie zapewni ofierze poczucia bezpieczeństwa, może dojść do samookaleczeń. Niestety ostatnio coraz częściej z przekazów medialnych dowiadujemy się, że „niezauważona” przez dorosłych cyberprzemoc prowadzi do fali samobójstw wśród młodzieży.

Trzy tygodnie później dziewczyna miała przeprowadzone specjalistyczne badania QEEG – mapowanie mózgu. Rozpoznanie: wzorec EEG sugerujący obecność mikrozaburzenia czynności mózgowej w lokalizacji mającej swą korową projekcję w okolicach czołowych prawych (prawdopodobnie okolice rogu czołowego prawej komory bocznej lub jądra podstawne), być może o etiologii potraumatycznej (jest to standardowa lokalizacja uszkodzeń występujących po silnych przeżyciach emocjonalnych), z możliwymi wynikającymi stąd zaburzeniami ekspresji emocjonalnej, planowania ruchów lewej strony ciała, także deficytami ekspresji mowy. Opisana trajektoria cierpienia po hejcie i jego zlekceważeniu go skłania do refleksji.

Pojęcie „działania pozorne» okazać może się wielce przydatną kategorią dla analizy rozmaitych zjawisk ze sfery edukacji, ukrytych często pod ich powierzchnią. [...] przyjmujemy perspektywę krytyczną, a więc strategię dyskursywną, które polegają na odsłanianiu czy demaskowaniu pozorów. [...] gdzieś na krzywej pozorów znajduje się «punkt przegięcia» – jak by to określił matematyk – w którym pozory zauważalne, lecz łatwe do zbagatelizowania przechodzą w pozory, które równie trudno zbagatelizować, co i zdemaskować².

Plan Interwencji Kryzysowej

Instrumentalnym rozwiązaniem w razie zaistnienia przemocy – nie tylko w sieci, ale też fizycznej – jest stworzenie Planu Interwencji Kryzysowej (PIK).

² M. Dudzikowa, *Działania pozorne w edukacji jako palący problem. Wprowadzenie do książki, w: Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knaściecka-Falbińska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 14–15.

Można go również wykorzystać w momencie, kiedy uczeń sam zgłasza lub my zauważamy stany depresyjne, dowiadujemy się, że ma myśli suicydalne. Narzędzia tego używamy przede wszystkim przy współpracy z rodzicami, opiekunami ucznia. Jeśli się zdarzy, że nie chcą oni współdziałać, to należy odnotować ten fakt w tabelce. Plan ten spełnia dwie istotne funkcje:

- 1) Jest pomocny przy prowadzeniu ucznia w razie ww. problemów.
- 2) Jest „zabezpieczeniem” dla pracowników szkoły w momencie próby samobójczej ucznia. Ukazuje wyjście naprzeciw problemom wychowanka, podjęcie współpracy (bądź nie) z rodzicem, pełnoletnim uczniem. Jest też udokumentowaniem prowadzonych procedur.

Poniżej autorka prezentuje tabelę, którą można potraktować jako gotowy szablon lub wzorować się na niej, dokładając swoje opcje. Na potrzeby instruktażu kolumny oznaczono rzymskimi cyframi, które w trakcie tworzenia szablonu są zbędne.

Kolumna II – bardzo istotne jest wpisanie nie tylko daty, np. pierwszego spotkania z pełnoletnim uczniem bądź rodzicami, ale też czasu jego trwania zdarzenia – w naszym przypadku przemocy. Zauważyliśmy problem, ale też szukamy źródła konfliktu itp.

Kolumna III – dwa, trzy słowa oddające problem PIK.

Kolumna IV – wskazanie zadań odpowiedzialnej osoby w szkole (dyrekcji, wychowawcy, ppp), a w późniejszym okresie wymienienie działań. Zadania nakreślają nam bowiem działania. Ich termin realizacji planujemy w **kolumnie VII** i z tych działań się rozliczymy.

Kolumna V – wykazanie zadań dla rodziców, opiekunów pełnoletniego ucznia, ale też w późniejszym okresie ich działań. Zadania nakreślają nam działania. Ich termin realizacji planujemy w **kolumnie VII** i z tych działań się rozliczymy.

Kolumna VI – wymieniamy specjalistów – ze szkoły, z zewnątrz – np. prowadzący lekarz, psycholog z PPP.

Kolumna VIII – istotna kolumna, bo zawsze przydatna – na „nieprzewidziane” sytuacje.

Tab. 1. Plan Interwencji Kryzysowej

PLAN INTERWENCJI KRYZYSOWEJ - spotkania z dnia 3.03.2023							
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
LP	DATA/okres zdarzenia	SYTUACJA	SZKOŁA - zadania/działania	RODZICE - zadania/działania	SPECJALIŚCI	DATA realizacji	uwagi
1.	12.02-nadal	Hejt uczniowy EWY	Zawiadomienie Policji, Sąd Rodzinny	Zgłoszenie w szkole	---		
2.	3.03.2023	Spotkanie zespołu interwencyjnego	Zorganizowanie spotkania	uczestnictwo		na bieżąco co 2 tygodnie	zagrożenie suicydalne;
3.	----	Wsparcie	określenie interwału spotkań		psycholog szkolny	do odwołania	
4.		Spotkanie z rodzicami stron		uczestnictwo		10.03	
5.	3.03.2023			wizyta z dzieckiem u psychiatry		do końca marca	
6.		Przeprowadzenie rozmowy ze sprawcami	+		+		

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie i wnioski

Samobójstwa rzadko występują nagle. Zwykle są rezultatem dłuższego procesu, w trakcie którego stałego wpływu czynników ryzyka nie równoważy działanie czynników protekcyjnych. Przedłużające się oddziaływanie na młodego człowieka czynników ryzyka przyczynia się do odczuwania „silnych emocji – jak lęk, gniew, żal, wstyd i upokorzenie, poczucie winy i smutek, które po pewnym czasie doprowadzają do stanu permanentnego przeciążenia emocjonalnego i depresji. [...] Przy braku wsparcia i pomocy uczeń może uznać swoją sytuację za beznadziejną i zacząć poszukiwać drogi ucieczki od cierpienia”³.

Lektura książki *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności* zmusiła autorkę do działania, a mianowicie do wystąpienia podczas ogólnopolskiej konferencji pt. „Szkoła wobec wyzwań współczesności” i poruszenia ważnego problemu – cyberprzemocy na terenie szkoły w stosunku do uczennicy w spektrum. W ten sposób odpowiedziała na wyzwanie, jakim jest odpowied-

³ J. Szymańska, *Zapobieganie samobójstwom dzieci i młodzieży. Poradnik dla pracowników szkół i placówek oświatowych oraz rodziców*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016, s. 16.

nia i natychmiastowej reakcji placówki oświatowej. Wykazała niezdolność do milczenia wtedy, kiedy obok dzieje się coś ważnego i uzasadniane są decyzje związane z jakością naszego życia często⁴. Tym przymusem było wystąpienie i napisanie artykułu z nadzieją, że przyczyni się to do progresu w podejmowaniu skutecznych działań w momencie zaistnienia cyberprzemocy. Wysunięte postulaty dotyczą nie tylko uczniów ze spektrum autyzmu, ale także młodzieży neurotypowej. Przybliżenie trajektorii cierpień autystów w momencie skierowanej wobec nich przemocy, również tej fizycznej, uzmysłowi, jak ważna jest nie tylko natychmiastowa reakcja, ale dalsze działania, np. w postaci opracowania Planu Interwencji Kryzysowej.

Bibliografia

- Bobrowicz A., *Prof. Bralczyk: Łatwiej hejtować niż nienawidzić. O zawrotnej karierze słowa „hejt”*, <http://metro.gazeta.pl/metro/7,50144,18801439,prof-bralczyk-latwiej-hejtowac-niz-nienawidzic-o-zawrotnej.html>
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Bezpieczna szkoła. Zagrożenia i zalecane działania profilaktyczne w zakresie bezpieczeństwa fizycznego i cyfrowego uczniów*, Warszawa 2020.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Szymańska J., *Zapobieganie samobójstwom dzieci i młodzieży, Poradnik dla pracowników szkół i placówek oświatowych oraz rodziców*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016.

Netografia

- Jarmołowicz-Turczynowicz K. L., „Hejt może zabijać. Niemal połowa dzieci, które popełniają samobójstwa, to ofiary hejtu w różnej formie, w tym hejtu w sieci” – alarmuje ekspert, <https://zdrowie.kobieta.pl/arttykul/hejt-moze-zabijac-niemal-polowa-dzieci-ktore-popolniaja-samobojstwa-to-ofiary-hejtu-w-roznej-formie-w-tym-hejtu-w-sieci-alarmuje-ekspert-211011053732> [dostęp 10.08.2023].

⁴ M. Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 8.

Streszczenie: Artykuł prezentuje sytuację w formie case study. Celem artykułu jest skłonienie do refleksji nad przedstawionym przez autorkę zdarzeniem. Próbuje ona odpowiedzieć na pytania: Jakie należy podjąć działania w momencie cyberprzemocy w klasie w stosunku do ucznia ze spektrum? Jak powinna wyglądać interwencja kryzysowa w kontekście procedur oświatowych czy też szkolnych? W podsumowaniu znajdują się wnioski dotyczące natychmiastowego wsparcia, szczególnie w sytuacjach przemocy w stosunku do uczniów autystycznych, oraz opracowania Planu Interwencji Kryzysowej.

Słowa kluczowe: uczeń ze spektrum zaburzeń autystycznych (ASD), cyberprzemoc, hejt, interwencja kryzysowa w szkole

Cyberbullying in the school classroom – a case study

The author – a teacher with 35 years of experience – presents an authentic situation in the form of a case study. The aim of the article is to make you reflect on the incident presented by the author. She attempts to answer the questions: What action should be taken when cyberbullying occurs in the classroom towards a student on the spectrum? What should crisis intervention look like in the context of educational or school procedures? It concludes with proposals for immediate support, especially in situations of violence towards autistic students, and the development of a Crisis Intervention Plan.

Keywords: pupil with autism spectrum disorder (ASD), cyberbullying, heckling, crisis intervention at school

Katarzyna Czupryk

Rozwiązania edukacyjne w Liceum Sióstr Prezenteek im. Jana Pawła II w Rzeszowie

Wprowadzenie

Oprócz szkół państwowych w Polsce funkcjonują również szkoły niepaństwowe, prywatne, publiczne, niepubliczne. Szkoły państwowe podlegają prawu oświatowemu i to ono jest wyznacznikiem zasad, które w nich panują. Natomiast szkoły niepaństwowe, oprócz obowiązującego w nich prawa oświatowego, wybierają dodatkowo zasady odnoszące się do wartości, którymi szkoła kieruje się w wychowaniu. W niniejszym artykule zostanie scharakteryzowane Publiczne Liceum Ogólnokształcące im. Jana Pawła II Zgromadzenia Panien Ofiarowania Najświętszej Maryi Panny (Sióstr Prezenteek) w Rzeszowie, które wchodzi w skład Zespołu Szkół Ogólnokształcących im. Jana Pawła II Sióstr Prezenteek w Rzeszowie. Potoczna nazwa placówki brzmi: Liceum Sióstr Prezenteek w Rzeszowie.

Szkoły prowadzone przez zakony zawsze miały dobrą opinię w środowisku, w którym się znajdowały. Wynikało to z tego, że stawiały one na rozwój intelektualny uczniów, dbając przy tym o przekazywanie wartości chrześcijańskich. O ile dostęp do nauki jest dziś powszechny, to w XVI wieku uczyły się tylko dzieci z zamożnych rodzin. Osobą, która chciała to zmienić, była Zofia z Maciejowskich Czeska (1584–1650). Jako bezdzietna wdowa odkryła swoją życiową misję

w posłudze drugiemu człowiekowi, a dokładniej dziewczynkom sierotom i z biednych rodzin niemającym środków na opłacenia edukacji. Misji tej oddała całą siebie, gromadząc przy tym kobiety, które podzielały jej wizję życia duchowego oddanego Bogu, oddanego potrzebującemu młodemu człowiekowi.

Ideowy kształt szkoły katolickiej określają współcześnie dokumenty II Soboru Watykańskiego, zwłaszcza deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim, a także dokumenty Stolicy Apostolskiej, szczególnie Kongregacji ds. Wychowania Katolickiego, dodatkowo postanowienia Kodeksu prawa kanonicznego oraz społeczne nauczanie biskupów Rzymu. W Polsce na temat szkolnictwa katolickiego wypowiadają się dokumenty Konferencji Episkopatu Polski i II Synodu Plenarnego¹. Szkoły katolickie łączą w edukacji ogólnie obowiązującą wiedzę o świecie oraz wiedzę opartą na ewangelicznym nauczaniu. „Chrześcijańskie wychowanie szkolne m.in. przejawia się w formacji religijnej uczniów o różnym doświadczeniu wiary. Zasada wolności i indywidualizacji wyznacza takie formy ewangelizacji, które są właściwe do poziomu religijnego ucznia i jego poszukiwań światopoglądowych. W kształceniu szkoła katolicka przyjmuje zasadę integracji ewangelizacji i kultury, przekazywanej w nauczaniu. Jej podstawę stanowi chrześcijańska wizja świata, stworzonego przez Boga i poznawanego w ramach różnych nauk szczegółowych, zgodnie z ich autonomiczną metodologią. Proces edukacyjny cechuje harmonia rozumu i wiary, wrażliwość na bogactwo i piękno świata oraz dorobek kulturowy rodziny ludzkiej, a także dialog międzykulturowy”². Teoretyczną podstawę szkoły katolickiej stanowi chrześcijańska koncepcja człowieka, który jest traktowany podmiotowo, rozwija się integralnie we wszystkich sferach życia (fizycznej, duchowej, emocjonalnej, społecznej), co ma go doprowadzić do naturalnej i religijnej dojrzałości osobowej. Dodatkowo Jezus Chrystus w procesie wychowania jest stawiany jako autorytet w posłuszeństwie i wypełnianiu woli Ojca.

Liceum Sióstr Prezentek w Rzeszowie prowadzone jest przez Zgromadzenie Panien Ofiarowania Najświętszej Maryi Panny, zwane potocznie siostrami prezentkami (łac. *praesentatio* – ofiarowanie). Założycielką Zgromadzenia była wspomniana Zofia z Maciejowskich Czeska, która od 2013 roku jest błogosławioną Kościoła katolickiego. Zofia urodziła się w 1584 roku. Była córką Mateusza

¹ Por. A. Maj, *Szkoła katolicka w polskim systemie szkolnictwa*, „Paedagogia Christiana” 2007, t. 19, nr 1, s. 128.

² Tamże, s. 129.

Maciejowskiego i Katarzyny z domu Lubowieckiej. Miała ośmioro rodzeństwa i była trzecim w kolejności dzieckiem. W wieku szesnastu lat wyszła za mąż za Jana Czeskiego. Niestety, po sześciu latach małżeństwa Zofia owdowiała, nie doczekawszy się potomstwa. Mimo że była młoda, nie wyszła ponownie za mąż – poświęciła się osieroconym i pochodzącym z ubogich rodzin dziewczętom. W latach 1621–1627 z własnych środków utrzymywała i prowadziła dla nich Dom Panieński Ofiarowania Najświętszej Maryi Panny, często nazywanym Domem Sierocym. Dom mieścił się przy ul. Szpitalnej 18 w Krakowie i 31 maja 1627 roku został zatwierdzony przez biskupa krakowskiego Marcina Szyszkowskiego. Inicjatywa ta była pierwszą w Polsce formalnie zorganizowaną szkołą żeńską. Zofia, aby zagwarantować utrzymanie i prowadzenie dzieła, postanowiła założyć zgromadzenie zakonne. Ten cel został jednak osiągnięty dopiero w 1660 roku, już po jej śmierci. Wówczas krakowski biskup Andrzej Trzebicki zatwierdził konstytucje nowego zgromadzenia. W ten sposób szkoła i Zgromadzenie Sióstr Prezentek istnieją do dziś. Matka Zofia Czeska zmarła 1 kwietnia 1650 roku i została pochowana w swojej rodzinnej parafii – w Koście Mariackim w Krakowie³.

Początki szkoły

Liceum Ogólnokształcące im. Jana Pawła II Sióstr Prezentek w Rzeszowie powstało z inicjatywy ordynariusza diecezji rzeszowskiej, biskupa Kazimierza Górnego przy współudziale władz samorządowych miasta i Zgromadzenia Sióstr Prezentek. Szkoła rozpoczęła swoją działalność 1 września 1997 roku. Na początku siedzibę miała w budynku parafialnym rzeszowskiego kościoła farnego, natomiast po roku została przeniesiona do dawnej bursy księdza Feliksa Dymnickiego, znajdującej się przy ulicy ks. Jałowego 1. W 1999 roku siostry prezentki w tym samym budynku otworzyły też gimnazjum. W 2019 roku Zgromadzenie powołało Zespół Szkół Ogólnokształcących im. Jana Pawła II Sióstr Prezentek w Rzeszowie, w skład którego wchodzi: Publiczna Szkoła Podstawowa im. św. Jana Pawła II Sióstr Prezentek oraz Liceum Ogólnokształcące im. Jana Pawła II Sióstr Prezentek⁴.

³ Por. *Matka Założycielka*, <http://prezentek.edu.pl/index.php/o-szkole/matka-zalozycielka> [dostęp: 2.05.2023].

⁴ Por. *Historia szkoły*, <http://prezentek.edu.pl/index.php/o-szkole/historia-szkoly> [dostęp: 2.05.2023].

Misja i cele wychowawcze szkoły

Szkoła siostr prezentek realizuje misję szkoły katolickiej, tworząc środowisko wychowawcze umożliwiające wszechstronny rozwój ucznia (duchowy, moralny, intelektualny, emocjonalny i fizyczny). Wartości ewangeliczne i patriotyczne stanowią w nauczaniu stały punkt odniesienia. Celem jest osiągnięcie dojrzałej osobowości wychowanka i przygotowanie go do podjęcia zadań rodzinnych, społecznych i zawodowych⁵. Misję szkoły nakreślił krakowski metropolita, kardynał Karol Wojtyła, który podczas uroczystości jubileuszu 350-lecia szkoły krakowskiej w 1977 roku powiedział: „Szkoła jest wspólnotą wspólnot, wspólnotą dorosłych i młodzieży, nauczycieli i uczniów. Jest właściwie jeszcze szerszą wspólnotą, bo jest równocześnie wspólnotą wszystkich rodzin, które do tej szkoły skierowują swoje dzieci z zaufaniem, że szkoła tym dzieciom przekaże te treści, które chcieliby rodzice im przekazać. Jest szkoła wspólnotą jeszcze większą, wspólnotą związaną z całym narodem, który na szkołę parzy jak na instytucję – powiedziałbym – bardziej jako dom. Na dom, na poszerzony dom rodzinny, w którym treści ważne dla całego narodu, dla całego społeczeństwa, są stale gruntowane w coraz to nowych pokoleniach”⁶.

Biorąc pod uwagę współczesną sytuację edukacyjną, szkoła uwzględnia konieczność przygotowania młodzieży do umiejętnej oceny rzeczywistości i dokonywania odpowiednich wyborów, bazując na nauczaniu św. Jana Pawła II i wskazaniach bł. Matki Zofii Czeskiej: „Pragniemy, by szkoła była miejscem wzrastania w chrześcijańskiej wierze, w wierności nauce Kościoła, w wierności ideałom patriotycznym. Pragniemy również, by młodzi ludzie uczyli się rzetelnej pracy, odpowiedzialności, szacunku do drugiego człowieka i uczciwości. Szkoła jest oczywiście przede wszystkim miejscem znacznego wysiłku intelektualnego – realizowany program nauczania, wymagania, które stawiają nauczyciele – to wszystko wymaga od ucznia naprawdę rzetelnej pracy”⁷. Tak ukierunkowane cele szkoły dają przestrzeń zarówno nauczycielom, jak i rodzicom do

⁵ Por. *Cele wychowawcze*, <http://prezentek.edu.pl/index.php/o-szkole/cel-szkoly/cele-wychowawcze> [dostęp: 2.05.2023].

⁶ Słowa kardynała Karola Wojtyły wypowiedziane podczas uroczystości Jubileuszu szkoły Siostr Prezentek (Kraków, 26.11.1977), w: *Karol Wojtyła – Jan Paweł II w historii Zgromadzenia Siostr Prezentek*, red. P. Turwoń, Wydawnictwo OO. Franciszkanów „Bratni Zew”, Kraków 2005, s. 47–48.

⁷ *Misja szkoły*, <http://prezentek.edu.pl/index.php/o-szkole/cel-szkoly/misja-szkoly> [dostęp: 2.05.2023].

przygotowania młodego człowieka do życia w społeczeństwie. Dodatkowo są one mocno ukierunkowane na naukę podejmowania odpowiedzialności za swoje działania i decyzje.

W świetle powyższego praca pedagogiczna sióstr, wspólnie z gronem świeckich nauczycieli, opiera się na wartościach ewangelicznych i nauce społecznej Kościoła. Nawiązuje do wskazań bł. Matki Zofii i nauczania św. Jana Pawła II. Działaniom dydaktyczno-wychowawczym towarzyszy zatem przekonanie, że każdy uczeń to osoba – podmiot wychowania, o czym stanowi jego godność – to, Kim jest jako człowiek.

Środowisko wychowawcze

Do realizacji celów wychowawczych (duchowych) jest dostosowana szkolna infrastruktura, chociażby przez istnienie kaplicy szkolnej, gdzie codziennie rano odmawiana jest modlitwa na dobry początek dnia. To, że jest otwarta cały czas, daje możliwość modlitwy w każdej wolnej chwili. Na korytarzach szkoły znajdują się miejsca przeznaczone do tego, aby usiąść i porozmawiać, co sprzyja rozwojowi kompetencji interpersonalnych uczniów. Na rozwój intelektualny, ale i moralny mają wpływ przeżywane święta patriotyczne, religijne lub ogólnokulturowe. W szkolnym kalendarzu uwzględnione są wydarzenia z roku liturgicznego (roraty, drogi krzyżowe, rekolekcje), jak i święta ogólnie obowiązujące (11 listopada, 3 maja itp.). Przekazywane wartości sprzyjają integralnemu rozwojowi ucznia. Rolą nauczycieli w procesie wychowania jest towarzyszenie wychowankom w tych wszystkich wydarzeniach. Dodatkowo są oni świadkami wiary i oddziałują na uczniów nie tylko słowem, ale i swoją osobowością, przykładem osobistego życia.

Szkoła jako poszerzony dom rodzinny wspiera rodzinę w wychowaniu dziecka. Zadaniem rodziców jest akceptacja profilu szkoły i wzmocnienie realizacji jej zadań swoim autorytetem. Jest to konieczne, by budować spójność. Uczeń w tak kształtowanym środowisku wychowawczym może zaakceptować i przyjąć obowiązujące w szkole zasady. Dzięki temu podejmuje trud formowania własnej osobowości. W szkole, w której przebywa, nie jest wówczas sam:

towarzyszą mu jego rodzice i nauczyciele. Współpraca obu środowisk to ważna cecha szkoły sióstr prezentek⁸.

Rekrutacja i podział na klasy

Przed rozpoczęciem każdego z etapów kształcenia ma miejsce rozmowa kwalifikacyjna kandydata na ucznia i jego rodziców z przedstawicielem władz szkoły. Siostra Dyrektor na takiej rozmowie pyta kandydata o motywacje wyboru szkoły, ulubione przedmioty czy pasje. Kilka pytań kieruje do rodziców, tak by poznać (choć trochę) ich podejście do wychowania dziecka. Stosowana metoda rozpoznawcza daje możliwość „poznania człowieka”, a nie tylko (jak to jest najczęściej przy rekrutacjach szkolnych) jego wyników w nauce. Oczywiście ów „sposób” jest dodatkiem w całym procesie rekrutacji, ponieważ wymagane są również dobre stopnie na świadectwie i dobre wyniki z egzaminów kończących konkretny etap edukacji. Rozmowa rekrutacyjna „przełamuje pierwsze lody” i daje szansę na wstępne zapoznanie się rodziny z władzami szkoły.

Jeśli chodzi o podział na klasy roczników gimnazjalnych, to ewenementem wśród innych gimnazjów była klasa męska. Każda z klas w roczniku gimnazjalnym liczyła około 30 osób (w liceum na kierunku biologiczno-chemicznym liczba uczniów dochodziła nawet do 40). Opiekę nad nią sprawował wychowawca klasy i jego dwóch asystentów. Dodatkowo każda klasa miała swój samorząd, który składał się z przewodniczącego, zastępcy oraz skarbnika. Wszystkie klasy szkoły jeździły na wspólne dni skupienia i rekolekcje wielkopostne (odbywały się one co roku i zawsze w formie wyjazdowej).

Popularność szkoły

Szkoła, odwołując się do chrześcijańskich wartości, jest atrakcyjna dla mieszkańców Rzeszowa i okolic, ponieważ „klimat szkoły” nawiązuje do „klimatu domowego”, co sprawia, że dziecko jest wychowywane w tym samym nurcie wartości. Szkoła istotnie poszerza swoją przestrzeń o przestrzeń domu.

⁸ Por. *Tworzenie środowiska wychowawczego*, <http://prezentek.edu.pl/index.php/o-szkole/cel-szkoly/tworzenie-srodowiska-wychowawczego> [dostęp: 2.05.2023].

Szyld, który wisi w holu głównym budynku, wydatnie o tym przypomina: „Szkoła to poszerzony dom rodzinny”.

Kolejnym i z pewnością jednym z najbardziej przodujących argumentów za popularnością szkoły jest poziom nauczania. W rankingu szkół „Perspektywy” Liceum zajmuje wysoką lokatę na Podkarpaciu. Dodatkowym atutem szkoły jest klasa olimpijska – jest to jedna z klas w każdym roczniku (w liceum), w której uczniowie obowiązkowo mają trzy rozszerzenia, a nie dwa, jak to jest w pozostałych klasach. To właśnie głównie z tej klasy uczniowie biorą udział w olimpiadach matematycznych, fizycznych czy geograficznych. Ich praca nierzadko owocuje osiągnięciem stopnia laureata, wielu zdobywa srebrny indeks. Jest to owoc pracy ich samych, ale także nauczycieli – ekspertów w swoich dziedzinach.

Ważnym czynnikiem, który może świadczyć o popularności szkoły, jest bardzo dobrze wykształcona kierunkowo kadra pedagogiczna. Nauczyciele potrafią rzetelnie, z pasją i wysoką kompetencją przekazać wiedzę – bardzo dobrze przygotowują do egzaminów, jasno wyjaśniają skomplikowane zagadnienia. Dodatkowo są wspaniałymi, dobrymi i wartościowymi ludźmi, którzy znajdują czas dla swoich podopiecznych – są z nimi i towarzyszą im w ich szkolnym życiu.

Wysoki poziom nauczania

Wydaje się, że wysoki poziom nauczania jest owocem dążenia do celów, które są zapisane w statucie szkoły. Egzekwowanie ich i realizacja gwarantują szkole transparentność w odbiorze jej dydaktyki, co potencjalnym uczniom (a czasem nawet bardziej rodzicom) daje możliwość dotarcia do odpowiedzi na stawiane pytania i ukazuje rzetelny obraz szkolnej sytuacji wychowawczej. Dodatkowo do szkoły dostają się osoby z dobrymi wynikami nauczania, co już jest punktem wyjścia do podnoszenia dobrego już poziomu wiedzy na coraz wyższy.

Można dojść do wniosku, że dzięki wysokiemu poziomowi edukacji szkoła stwarza warunki, by uczeń dobry stał się uczniem lepszym. Jest to trudne zadanie, ale wysiłek obu stron – nauczycieli i wychowanków – to szansa na wynik wysoki, potencjalnie najlepszy. Sukcesy odnoszone przez uczniów szkoły są owocem ich ciężkiej pracy, ale także zaangażowania nauczycieli przygotowujących do konkursów i olimpiad. Motywacja pedagogów, pomoc w zrozumieniu

konkretnego materiału oraz zapal i determinacja wychowanków, wydają się stanowić przepis na naukowy sukces szkoły.

Rozwiązania, które warto przenieść do innych placówek

Jestem absolwentką Gimnazjum (2013–2016) oraz Liceum (2016–2019) Sióstr Prezentek im. Jana Pawła II w Rzeszowie. Aktualnie studiuję pedagogikę w Akademii Ignatianum w Krakowie (I rok studiów drugiego stopnia) oraz nauki o rodzinie na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie (II rok studiów pierwszego stopnia). Jako osoba studiująca społeczne kierunki wiedzę zdobywaną na zajęciach (w kontekście wychowania i szkoły) konfrontuję najczęściej ze swoim doświadczeniem szkoły. Z perspektywy czasu, po zakończeniu szkolnego etapu edukacji i na podstawie zdobytej na studiach wiedzy, uzmysławiam sobie, jak szkoła przez podejmowane działania wpływała na mój integralny rozwój. Gdy byłam uczniem, często nie dostrzegałam aspektu wychowawczego albo bagatelizowałam różne propozycje, ponieważ nie widziałam sensu ich realizacji. Jednak jako student pedagogiki widzę, że wszelkie działania: profilaktyczne, krzewiące w nas patriotyzm czy poczucie wspólnotowości lub te służące pielęgnowaniu łaski wiary, miały swoją celowość i mocno ukształtowały moją tożsamość. W poniższej refleksji chciałabym wyszczególnić kilka faktów o szkole, do której uczęszczałam i przedstawić rozwiązania, które moim zdaniem można zaaplikować w innych szkołach.

1. Mundurki szkolne

W szkole obowiązują mundurki codzienne, galowe i ewentualnie koszulki polo (na okres letni). Inny fason jest dla dziewczyn, a inny dla chłopaków. Na co dzień zostawiane są one w salach wychowawczych na wieszakach. Każdy ma obowiązek założyć mundurek przed lekcjami, a zdjęć go można dopiero po lekcjach. Kiedy się zapomni mundurka lub go zgubi, można wypożyczyć z portierni za dwa złote.

Refleksja autora: Uważam, że mundurki wprowadzają swego rodzaju „równość” i zmniejszają prawdopodobieństwo oceny innych ze względu na ubiór.

2. Spotkania dla całej społeczności szkolnej z zapraszanymi gośćmi

Szkoła zaprasza na prelekcje znanych i mniej znanych mówców – takich jak Mary Wagner – obrończyni życia w Stanach Zjednoczonych czy Wyrwani z Niewoli – chrześcijańscy raperzy, dzielących się świadectwem życia, ale i osoby spoza chrześcijańskiego świata, na przykład podróżników, którzy opowiadają o swoich wyprawach. Jest to oczywiście czas, kiedy nie ma zajęć, ale również okazja do czerpania inspiracji i nierzadko dobrej zabawy.

Refleksja autora: Z perspektywy czasu widzę, że była to też okazja do poznania doświadczeń drugiego człowieka i źródło pozytywnych natchnień. Świadectwa gości często utwierdzały nas w fundamentalnych wartościach wyznawanych w szkole, co korelowało z trudem wychowania, jaki podejmowali wychowawcy czy inni nauczyciele.

3. Szerzenie patriotyzmu

Patriotyzm, rozumiany jako postawa obywatelska, jest wpisany w statut szkoły, a jego krzewienie jest bardzo dobrze realizowane. Każde większe święto narodowe (11 listopada, 3 maja) jest poprzedzone uroczystymi obchodami szkolnymi z przedstawieniem nawiązującym do wydarzeń tego czasu. Dodatkowo zawsze na dzień wspomnienia Żołnierzy Wyklętych (1 marca) szkoła zamawia w kinie seans o tematyce historycznej i w taki sposób pielęgnuje pamięć o narodowych bohaterach. Również każdy rocznik w ciągu roku ma obowiązek pojawić się na miejskich obchodach (np. Święta Niepodległości, Bożego Ciała). Ma to na celu integrację uczniów ze społecznością lokalną i uczy przynależności do niej (poczucia wspólnotowości).

4. Zakaz używania telefonów komórkowych w szkole

W szkole obowiązuje zakaz używania telefonów od czasu rozpoczęcia zajęć danego dnia do ich zakończenia. Ma to służyć większej integracji między uczniami oraz ich byciu „tu i teraz”. Uczniowie raczej przestrzegają tej zasady, ponieważ wiedzą, że przyłapanie na używaniu telefonu przez nauczyciela skutkuje jego odebraniem i złożeniem w sekretariacie.

Refleksja autora: Od kiedy jeżdżę na kolonie jako wychowawca, bardzo doceniam to, że dzieci dostają telefon tylko na określony czas, a resztę czasu spędzają ze sobą. Rozbudza się wówczas ich kreatywność i skupiają się jedynie na tym, co dzieje się w danym momencie. Przywołuję ten przykład, bo myślę, że

tak samo działało to w szkole. My jako uczniowie wchodziliśmy w interakcje między sobą, mieliśmy przeróżne pomysły (które wynikały z naszej kreatywności) i łatwiej nam było się skupić w czasie trwania lekcji.

5. Spotkania opłatkowe

Co roku w ramach klasowej wigilii, w okresie bożonarodzeniowym jest organizowane spotkanie opłatkowe. Odbywa się ono podczas weekendu i każdy rocznik ma wyznaczony swój wieczór spotkania. Na takie wydarzenie zapraszani są nie tylko uczniowie, ale i całe ich rodziny. Jest to dobry czas dla rodziców na prowadzenie mniej formalnych rozmów niż te na wywiadówce. Spotkanie rozpoczyna msza święta w szkolnej kaplicy, a następnie wszyscy przechodzą na salę gimnastyczną, gdzie wystawiane są jasełka, a Siostry składają wszystkim życzenia. Kolejną część tego wieczoru to zgromadzenie się uczniów wraz z rodzinami w ich salach wychowawczych. Jest to czas dzielenia się opłatkiem, kolędowania i ucztowania oraz spędzenia ze sobą czasu w innej formie niż na lekcjach. Dla rodziców to dobry moment na poznanie „klimatu szkoły”, w której ich dzieci przebywają na co dzień.

6. Wspólnotowa ocena zachowania na koniec semestru

Na koniec semestru w czasie godziny wychowawczej każdy uczeń dostaje od wychowawcy tabelkę z listą uczniów w klasie. Jego zadaniem jest wystawić ocenę każdemu rówieśnikowi z klasy (praca ta jest indywidualna). Dodatkowo każdy musi sobie wystawić ocenę i uzasadnić, dlaczego na taką właśnie zasługuje.

Refleksja autora: Z perspektywy czasu widzę, że uczyło to nas krytycznego myślenia o swoim zachowaniu i dawało szansę na przedstawienie subiektywnych ocen wobec całej klasy. Pewności w wystawianiu ocen sobie i innym dodawała myśl, że wgląd do naszych zapisków miał tylko wychowawca.

7. Wycieczki klasowe

Wycieczki klasowe zawsze odbywały się w terminach pierwszych dni marcu. Wychowawcy byli zobowiązani zorganizować w tym czasie trzy- lub cztero-dniową wycieczkę, w której brali udział wszyscy uczniowie. Taka „wycieczkowa rutyna” dawała szansę rodzicom na ustalenie wcześniej swoich urlopów, bo mie-

li pewność, że termin wycieczki dziecka nie ulegnie zmianie. Również maturzyści wiedzieli, że nikt w czasie trwania egzaminu nie będzie im przeszkadzał.

Podsumowanie i wnioski

Jako absolwentka stwierdzam, że szkoła prowadzona przez Zgromadzenie Sióstr Prezentek jest miejscem wzrostu młodych ludzi nie tylko w sferze intelektualnej, lecz także – dzięki katolickim wartościom – w sferze duchowej. Podmiotowe traktowanie ucznia stwarza przestrzeń do dialogu i wsłuchiwanie się w potrzeby dziecka, co sprzyja możliwości integralnego rozwoju. Dodatkowo rozwiązania edukacyjne, które są stosowane, pomagają uczniowi budować swoją tożsamość i poczucie wspólnotowości z innymi. Celem jest osiągnięcie dojrzałej osobowości i przygotowanie go do podjęcia zadań rodzinnych, społecznych, zawodowych. Tak rozumiana i praktykowana formacja młodych ludzi przygotowuje ich do życia wartościami ewangelicznymi w codzienności, co daje im szansę stawania się coraz lepszymi ludźmi w dorosłym życiu.

Bibliografia

- Maj A., *Szkoła katolicka w polskim systemie szkolnictwa*, „Paedagogia Christiana” 2007, t. 19, nr 1, s. 125–136.
- Tuwoń P. (red.), *Karol Wojtyła – Jan Paweł II w historii Zgromadzenia Sióstr Prezentek*, Wydawnictwo OO. Franciszkanów „Bratni Zew”, Kraków 2005.
- <http://prezentek.edu.pl> – Strona internetowa Zespołu Szkół Ogólnokształcących im. Jana Pawła II Sióstr Prezentek w Rzeszowie,

Streszczenie: W niniejszym artykule przedstawiono refleksje studentki pedagogiki nad doświadczeniem uczęszczania do Liceum Ogólnokształcącego Sióstr Prezenteń im. Jana Pawła II w Rzeszowie. Opisano historię powstania szkoły, a następnie wyszczególniono jej założenia wychowawcze. W dalszej części zaprezentowano rozwiązania edukacyjne, które według autorki artykułu warto przenieść do innych placówek oświatowych.

Słowa kluczowe: misja szkoły, środowisko wychowawcze, edukacja, rozwiązania edukacyjne

Educational solutions at the John Paul II High School of the Presentation Sisters in Rzeszów

This article will present the reflection of a student of pedagogy on the experience of attending the John Paul II High School run by the Congregation of the Sisters of the Presentation of the Blessed Virgin Mary in Rzeszów. In the first part of the work, the history of the founding of the school will be described. Then its educational assumptions will be specified. Subsequently, educational solutions will be presented, which, in the opinion of the author of the article, are worth transferring to other educational institutions.

Keywords: mission of the school, educational environment, education, educational solutions

Amelia Malisz

Wykorzystanie potencjału cyfrowego w pracy z uczniem na lekcji

Wprowadzenie

Jako studentka drugiego roku dziennikarstwa i komunikacji społecznej mam różnorodne, szerokie doświadczenia związane z edukacją. Po pierwsze sama jeszcze czynnie uczestniczę w procesie uczenia, tym razem w środowisku akademickim. Po drugie szkołę średnią skończyłam zaledwie dwa lata temu, zatem swoje doświadczenia i wspomnienia związane z edukacją na tym szczeblu mam nadal aktualne i wyraźne. Po trzecie, i moim zdaniem najważniejsze, utrzymuję stały kontakt z uczniami z różnych stron Polski, ponieważ wspomagam ich w przygotowaniu do matury z języka polskiego. Uważam, że informacje, które od nich otrzymuję, mają duże znaczenie w kwestii rozważań nad edukacją, ponieważ to właśnie oni, uczniowie, jawią się jako najważniejsi aktorzy na scenie procesu kształcenia, a jednocześnie posiadają na jego temat własne zdanie poparte osobistym doświadczeniem. Przedstawiam owe informacje, ponieważ uważam je za istotne w odbiorze moich rozważań. Choć nie jestem utytułowanym badaczem zajmującym się edukacją, to spoglądam na proces kształcenia przede wszystkim pragmatycznie, tak też postanowiłam opisać transformację edukacji w stronę cyfrowości. Mam świadomość zarówno wad, jak i zalet tego procesu, a także patrzę na niego z dwóch perspektyw – osoby uczącej się i uczą-

cej innych. Przedstawię oba punkty widzenia – zarówno pozytywne, jak i negatywne strony – transformacji edukacji w stronę cyfrowości, choć mój stosunek do transformacji jest bardzo optymistyczny.

Zagrożenia związane z transformacją edukacji w stronę cyfrowości

Najpoważniejszym zagrożeniem procesu cyfryzacji edukacji wydaje się być wykluczenie dotyczące zwłaszcza uczniów znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej. Z oczywistych względów cyfrowość wymaga odpowiednich narzędzi, zarówno w szkole, jak i w domu każdego z uczniów. Rozpoczynając od odpowiedniego sprzętu, a kończąc na stabilnym i stosunkowo szybkim łączu internetowym. Uczniowie, którzy nie będą wyposażeni w odpowiednie narzędzia, są wykluczeni zarówno z kontaktów z innymi uczniami, które obecnie są nawiązywane głównie cyfrowo, lecz także z możliwości aktywnego, samodzielnego przyswajania wiedzy.

Drugim zagrożeniem jest możliwość wykorzystania przez uczniów rozwiązań cyfrowych w sposób nieuczciwy. Jeszcze do niedawna pedagogzy mierzyli się zaledwie z wykrywaniem plagiatu. Obecnie jednak otrzymaliśmy dostęp do znacznie bardziej rozwiniętych technologii opartych na sztucznej inteligencji, jakimi są chatboty, szczególnie najpopularniejszy z nich ChatGPT.

Po trzecie, ponieważ rozwiązania technologiczne nie zawładnęły jeszcze polskimi szkołami, wielu uczniów cyfrową przestrzeń postrzega raczej jako miejsce do odpoczynku niż do pracy. Istnieje zatem ryzyko, że będą mieli początkowo trudności w odmiennym postrzeganiu przestrzeni cyfrowej.

Jeśli zatem transformacja edukacji w stronę cyfrowości ma tak wiele wad, dlaczego należy ją wprowadzić? Pandemia COVID-19 jasno pokazała, że zmiany cyfrowe to nie element zależny od społeczeństwa, ale taki, który następuje samoistnie. Obecnie trudno wskazać sektor pozbawiony cyfrowych wpływów i rozwiązań, a sama edukacja również nie może być tutaj wyjątkiem. Transformacja edukacji w stronę cyfrowości jest konieczna, ponieważ podstawowym zadaniem, jakie ma spełniać proces edukacji, jest przystosowanie młodego obywatela do dorosłego życia w społeczeństwie i pracy zawodowej. Jak zatem ina-

czej przygotować profesjonalną kadre pracowników, która będzie biegle się posługiwać technologiami, jeśli sam system edukacji pozostanie analogowy?

Zalety transformacji edukacji w stronę cyfrowości

Niewątpliwie cyfryzacja w szkołach to przede wszystkim interaktywność. Dzięki materiałom stworzonym cyfrowo uczniowie mogą korzystać ze znacznie większej liczby możliwości niż w przypadku samej tylko analogowej książki. Dodatkowo materiały cyfrowe są znacznie bardziej kreatywne, angażujące uczniów. Może też powstawać dowolna ich ilość, dostosowana do potrzeb konkretnych odbiorców. Co więcej, świat analogowy przestał być dla młodych ludzi naturalnym środowiskiem. Jako pokolenie *technology native* lepiej się czują w cyfrowym świecie. Dodatkowo od początku edukacyjnej ścieżki przygotowują się do pracy zawodowej, która obecnie jest zdominowana właśnie przez technologie. Nie ma ponadto wątpliwości, że cyfrowość może zaoferować znacznie więcej niż dotychczas wykorzystywane analogowe rozwiązania (a więc nie tylko podręczniki, lecz także tradycyjne tablice szkolne). Materiały audio i wideo, niemożliwe do umieszczenia w analogowej książce, są dla uczniów znacznie ciekawsze i wspomagają zapamiętywanie. Szczególnie przydają się słuchowcom, dla których obecny system edukacji, skupiony głównie na czytaniu, jest mało przyjazny. Poza tym w przypadku problemów z koncentracją interaktywne treści mogą stanowić dobre rozwiązanie. Zastosowanie cyfrowości to również podarowanie większych możliwości nauczycielom. Tworzenie własnych materiałów cyfrowych, ułatwione kontrolowanie postępów uczniów, większe zaangażowanie dzieci w prowadzone zajęcia, wszystkie materiały dydaktyczne w jednym urządzeniu, usprawniony proces kontroli prac domowych. Dodatkowo każdy z nauczycieli ma indywidualny sposób nauczania, a cyfryzacja umożliwia dopasowanie materiałów do metod pracy, nie wymagając zastosowania odpowiednich metod do jednorodnych materiałów analogowych. Transformacja edukacji w stronę cyfrowości stanowi krok milowy w kierunku nowoczesności. Świat już został zdominowany przez cyfrowość, a społeczeństwa nie potrafią i nie chcą z niej zrezygnować. System edukacji też powinien podążać w tym kierunku, aby stale się rozwijać, zarówno dla dobra uczniów, jak i pracowników oświaty. Ten wyżej przedstawiony zbiór zalet może

być stale poszerzany o kolejne dobre strony w zależności od indywidualnych preferencji uczniów, nauczycieli, rodziców, wszystkich biorących udział w procesie edukacji. Jednakże za najważniejszą zaletę transformacji edukacji w stronę cyfrowości uważam nieprzedstawioną jeszcze naukę adaptacyjną.

***Adaptive learning* – podstawowa zaleta transformacji edukacji w stronę cyfrowości**

Głównym celem nauki adaptacyjnej jest dopasowanie treści do potrzeb i możliwości ucznia przy pomocy rozwiązań wykorzystywanych przez sztuczną inteligencję. Nauczyciele mający pod opieką grupę kilkunastu lub kilkudziesięciu uczniów nie mogą prowadzić zajęć, dostosowując się do indywidualnych możliwości każdego z nich. Zatem istnieje grupa uczniów, która nie rozumie danego materiału i potrzebuje poświęcić więcej czasu na jego wyjaśnianie i opracowywanie. W tej samej klasie jest ponadto grupa, która doskonale radzi sobie z zagadnieniem i nie wymaga rozwiązywania kolejnych zadań o podobnej tematyce. Nauczyciel musi zatem codziennie stawać przed wyborem, czy w takiej sytuacji tempo pracy dostosować do możliwości pierwszej grupy uczniów, czy może przejść do następnych tematów. Dzięki zastosowaniu nauczania adaptacyjnego ten problem zostaje wyeliminowany. *Adaptive learning* dopasowuje materiały do konkretnych potrzeb i możliwości każdego z uczniów. Jest to zatem sytuacja dokładnie odwrotna do tej, którą obserwujemy obecnie. W nauczaniu adaptacyjnym każdy realizuje ten sam program nauczania określony przez ministerstwo edukacji, ale robi to w indywidualnym tempie. Niektóre zagadnienia uczeń przyswaja szybciej, a innym poświęca więcej czasu. System, sterowany przez sztuczną inteligencję, sam określa porcje materiału, jakie mają zostać przyswojone, a gdy uczeń je opanuje, prezentuje mu następne zagadnienia. *Adaptive learning* to zatem przede wszystkim dostarczanie odpowiedniego materiału – skupianie się na tym, z czym uczeń ma trudności, a szybsze przechodzenie przez te zagadnienia, które nie są dla niego skomplikowane, wymagające. System ten zapewnia dodatkowo stałe zaciekawienie materiałem – uczeń nie jest znużony, bo wciąż otrzymuje nowe, angażujące treści i zadania. Następuje zatem personalizacja procesu uczenia – odwrócenie obecnego modelu,

w którym każdy powinien w tym samym tempie przyswajać i rozumieć wykładany materiał.

Choć nauczanie adaptacyjne opiera się zwłaszcza na sztucznej inteligencji, to może być wspierane także przez inne metody edukacji cyfrowej, jak np. grywalizację. Metody uczenia adaptacyjnego są już coraz śmielej wdrażane w niektórych szkołach w Stanach Zjednoczonych, zatem nie jest to zagadnienie oparte wyłącznie na niesprawdzonych jeszcze założeniach i teoretycznych rozprawach. Zastosowanie nauczania adaptacyjnego sprawia, że szkoły zaczynają przypominać nieco prywatne lekcje, które w Polsce są szczególnie popularne. Możemy zatem wnioskować z dużą dozą prawdopodobieństwa, że jeśli prywatne korepetycje, stanowiące zwykle rozwiązanie kosztowne, są przez rodziców i uczniów tak często i chętnie wybierane, samo nauczanie adaptacyjne również będzie stanowiło ważny element transformacji edukacji w stronę cyfrowości i stanie się nowym rozdziałem współczesnej szkoły, jednocześnie dostarczając jej nowych wyzwań.

Podsumowanie i wnioski

Transformacja edukacji w stronę cyfrowości jest procesem, który (choć ma zarówno liczne zalety, jak i wady) jest trudny, jeśli nie niemożliwy, do odwrócenia. Dosadnie udowodniła to pandemia COVID-19, która sprawiła, że szkoły, bez względu na swoje przygotowanie, musiały przenieść się do świata cyfrowego. Wówczas było to bardzo trudne dla wszystkich uczestników procesu kształcenia, jednak – gdy szkoły zostaną do tego odpowiednio przygotowane – cyfrowość może przynieść wiele skutecznych rozwiązań. Ciekawą metodą wykorzystywaną w nauczaniu okazał się obecny już w Stanach Zjednoczonych *adaptive learning*. To proces nauczania oparty na sztucznej inteligencji i stawiający potrzeby i umiejętności uczniów na pierwszym miejscu, który ma szansę zrewolucjonizować edukację. Jednocześnie *adaptive learning* określa pewien trend, możliwy kierunek rozwoju dla szkół.

Streszczenie: Transformacja edukacji w stronę cyfrowości stanowi przemianę, która ma miejsce w czasie rzeczywistym, a jednocześnie jest szeroko dyskutowana i poddawana debacie, czy w ogóle powinna zachodzić. Artykuł zawiera krótkie przedstawienie wad cyfryzacji w edukacji, takich jak możliwość plagiatu czy nieuczciwego stosowania sztucznej inteligencji. W ramach obrony transformacji edukacji w stronę cyfrowości zwrócono uwagę na jej szereg zalet, w głównej mierze na nowe możliwości, które zapewnia interaktywność. Szczególnie podkreślono rolę nauki adaptacyjnej jako podstawowej korzyści wynikającej z wykorzystania rozwiązań cyfrowych w szkołach.

Słowa kluczowe: edukacja, cyfryzacja, nauka adaptacyjna, sztuczna inteligencja

Using the digital potential in the classroom with students

The transformation of education towards digitalisation as a transformation that is taking place in real time, while being widely discussed and debated whether it should take place at all. A brief overview of the disadvantages of digitisation in education, such as the possibility of plagiarism or the unfair use of artificial intelligence. A defence of the transformation of education towards digitisation, highlighting the many advantages it has, above all the new possibilities that interactivity provides. Particular emphasis on the role of adaptive learning, as a fundamental benefit of using digital solutions in schools.

Keywords: education, digitalisation, adaptive learning, artificial intelligence

O autorach

Bożena Czerwińska, Zespół Szkół nr 3 im. rtm. Witolda Pileckiego w Zabrze, nauczyciel dyplomowany, certyfikowany diagnosta i terapeuta pedagogiczny, trener TUS, trener SAZ i trener w oświacie. Ukończyła Studium Psychologii Sądowej i Studium Mediacji. Jest coachem i interwentem kryzysowym. Absolwentka licznych kursów i szkoleń w zakresie tematyki spektrum autyzmu. Nauczycielka z 35-letnim stażem.

Katarzyna Czupryk, absolwentka Gimnazjum i Liceum Sióstr Prezentek im. Jana Pawła II w Rzeszowie (2013–2019). Aktualnie studentka pedagogiki ogólnej na Akademii Ignatianum w Krakowie i nauk o rodzinie na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie. Zaangażowana czynnie w duszpasterstwo akademickie „Na Miasteczku”. Pasjonatka śpiewu i pracy z młodzieżą.

Mateusz Greń-Cyganek, Fundacja Margines, pedagog specjalny, arteterapeuta. Otrzymał certyfikat na poziomie eksperckim superwizora kompetencji kluczowych w systemie edukacji. Od 2013 roku nieprzerwanie pracuje z dziećmi i rodziną, wspierając system we wspólnej pracy wychowawczej i edukacyjnej. Współwłaściciel Fundacji Margines działającej na rzecz wykluczenia edukacyjnego, wicedyrektor Niepublicznego Przedszkola SOLANTIS.

dr Aneta Kołacz, Zespół Szkół Technicznych w Toruniu, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (Katedra Dydaktyki i Mediów, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu). Ukończone studia magisterskie z biologii, licencjackie z informatyki, podyplomowe z terapii pedagogicznej, integracji sensorycznej, edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Ponad 8 lat pracy jako wykładowca akademicki, ważniejsze z pełnionych funkcji to dziekan wydziału,

kierownik projektów badawczych (statutowych), udział w projektach finansowanych ze środków NFOŚiGW. Obecnie nauczyciel informatyki i biologii w technikum w Toruniu. Prywatnie mama trójki dzieci, pasjonat przyrody, botanik.

dr Monika Kućma, nauczyciel biologii z doświadczeniem w nauczaniu na wszystkich poziomach edukacji. Prowadziła zajęcia na Uniwersytecie Śląskim, w Katedrze Biotechnologii Środowiskowej Politechniki Śląskiej, na Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym im. Jana Długosza w Częstochowie. Od 13 lat prowadzi wykłady i ćwiczenia z dydaktyki biologii i przyrody w Instytucie Studiów Podyplomowych w Tychach. Przez 6 lat uczyła biologii w Maturze Międzynarodowej IB w I Liceum Ogólnokształcącym w Gliwicach i III Liceum Ogólnokształcącym w Katowicach. Doświadczenia w kontakcie z młodszymi uczniami zdobywa, ucząc dwujęzycznie klasy 7 i 8 w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 4 im. Piastów Śląskich w Gliwicach. Obecnie pracuje głównie w V Liceum Ogólnokształcącym w Gliwicach, gdzie wprowadza autorski program nauczania dwujęzycznego biologii. Jednocześnie prowadzi prace terenowe i pisze opracowania ekofizjograficzne, jak np. *Waloryzacja przyrodnicza miasta Gliwice*.

Amelia Malisz, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, amelia.malisz@student.uj.edu.pl

Władysław Mąsior, Dyrektor Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Bielsku-Białej.

Agnieszka Michalak, nauczyciel dyplomowany z 20-letnim doświadczeniem, specjalizacja w zakresie edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego, oligofrenopedagog, absolwentka zarządzania w oświacie. Trener Szkoły Pamięci Wojaków. Założyciel i dyrektor Placówek Oświatowych Jonatan w Bielsku-Białej. Prezes Fundacji Jonatan – pomagamy dzieciom z wyzwaniami. Inicjator spektakli charytatywnych oraz koncertów na rzecz dzieci niepełnosprawnych, współorganizator akcji „Z niepełnosprawnością na sam szczyt”.

dr Krzysztof Miraj, Instytut Techniczny, Podhalańska Państwowa Uczelnia Zawodowa w Nowym Targu.

ORCID: 0000-0001-7310-4511, krzysztof.miraj@ppuz.edu.pl.

Magdalena Plaskura, nauczyciel współorganizujący kształcenie specjalne w Przedszkolu Samorządowym nr 26 w Piotrkowie Trybunalskim.

ks. dr Grzegorz Wąchoł, nauczyciel akademicki na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie. W działalności naukowej podejmuje tematy związane z opieką duchową i psychologiczną chorych, uzależnionych, niepełnosprawnych, jak również refleksję nad aktualnymi problemami duszpasterskimi Kościoła i duszpasterstwem indywidualnym. W ramach krakowskiej Fundacji Pomocy Osobom Niepełnosprawnym „Agape” co roku organizuje wyjazdy rekolekcyjno-terapeutyczne dla niepełnosprawnych intelektualnie. Kapelan Szpitala Klinicznego im. dr. Józefa Babińskiego w Krakowie.

ORCID: 0000-0002-6427-7231.

dr Anna Ziółkowska, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie, zastępca dyrektora Instytutu Humanistycznego.

dr Przemysław Żebrok, ekspert ds. edukacji w Placówce Oświatowej „Jonatan”, wieloletni nauczyciel oraz dyrektor placówek oświatowych, wykładowca. Autor kilkunastu publikacji naukowych o tematyce oświatowej.

ORCID: 0000-0003-3783-2217.

