

ISSN 2450-9760

T O M

36

ZN

Zeszyty Naukowe

Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy

5/2020

EDUKACJA · RODZINA · SPOŁECZEŃSTWO





Zeszyty Naukowe

Wyższej Szkoły Gospodarki

TOM

36

Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo

Edukacja wobec wyzwań XXI wieku

5/2020

Zbiór rozpraw pod redakcją
Alicji Kozubskiej i Przemysława Ziółkowskiego

Rada naukowa czasopisma:

prof. zw. dr hab. Włodzimierz Jastrzębski - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
prof. zw. dr hab. Ryszard Parzęcki - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Beata Bonna - Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec - Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr hab. Elżbieta Szubertowska - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Małgorzata H. Kowalczyk - Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr hab. Hanna Liberska - Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
dr hab. Andrzej Michalski - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Radosław Muszkieta - Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr hab. Małgorzata Bienkowska - Uniwersytet w Białymstoku
dr hab. Beata Ziółkowska - Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu
dr hab. Janusz Gierszewski - Akademia Pomorska w Słupsku
dr hab. Anna Frąckowiak - Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy
dr hab. Lidia Marszałek - Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku
dr hab. Helena Wrona-Polańska - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Małgorzata Jagodzińska - Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi
dr hab. Barbara Gogol-Drożniakiewicz - PWSH „Pomerania” w Chojnicach
dr hab. Adam Sudoł - Bydgoska Szkoła Wyższa
dr hab. Andrzej Mielczarek - Wyższa Szkoła Kultury Społecznej i Medialnej w Toruniu
prof. dr hab. Tamara B. Poyasok - Ukraina
prof. dr hab. Nina Tamarska - Rosja
dr hab. Natalia Sejko - Ukraina
dr hab. Gennadyi Moskałyk - Ukraina
dr hab. Artur Katolo - Włochy
dr hab. Indira Dżagania - Gruzja
doc. dr Yelena I. Bespartochnaya - Ukraina
dr Marzena Sobczak-Michałowska, prof. WSG - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr Marta Chyła - Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy
dr Alina Matlakiewicz - Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu
dr Ryszard Maciołek, prof. WSG - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr Magdalena Bergmann - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr Anna Dudzic-Koc - Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy
dr Mirosława Żmudzka - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr Marjanen Päivi - Laurea University, Finlandia
dr Marta Sikora - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
mgr inż. Robert Sawosz - Szkoła Podoficerska Państwowej Straży Pożarnej Bydgoszczy
mgr Piotr Szanter - Centrum Szkolenia Marynarki Wojennej w Słupsku

Redakcja:

dr Alicja Kozubska, prof. WSG - redaktor naczelny
doc. Przemysław Ziółkowski - z-ca redaktora naczelnego

Korekta: mgr Bartosz J. Ludkiewicz

Projekt okładki: mgr Marta Rosenthal-Sikora

Skład: Adriana Górską

Recenzenci tomu: prof. zw. dr hab. Czesław Banach, prof. dr hab. Adam Frączek

Redakcja tomu: Alicja Kozubska i Przemysław Ziółkowski

Internetowa wersja czasopisma: www.ers.byd.pl

Copyright © Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki

85-229 Bydgoszcz, ul. Garbary 2, tel. 52 567 00 47, 52 567 00 49

www.wsg.byd.pl, wydawnictwo@byd.pl

ISSN: 2450-9760 ISBN: 978-83-65507-58-7

SPIS TREŚCI

| | |
|--|-----|
| WSTĘP / INTRODUCTION | 7 |
| <u>EDUKACJA</u> / EDUCATION | |
| Alicja Kozubska | 15 |
| <i>KSZTAŁCENIE HYBRYDOWE W DOBIE KRYZYSU – ZAGROŻENIE CZY SZANSA ROZWOJOWA? HYBRID LEARNING IN THE TIME OF THE CRISIS – A THREAT OR A CHANCE FOR DEVELOPMENT?</i> | |
| Przemysław Ziółkowski | 29 |
| <i>POLSKI SYSTEM EDUKACJI W 2020 ROKU A EPIDEMIA KORONAWIRUSA THE POLISH EDUCATION SYSTEM IN 2020 AND THE CORONAVIRUS OUTLOOK</i> | |
| Mirosława Żmudzka | 53 |
| <i>WYBRANE ASPEKTY PROCESU NABYWANIA I ROZUMIENIA POJĘĆ PRZEZ DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM CHOSEN ASPECTS OF ACQUIRING AND UNDERSTANDING CONCEPTS BY KINDERGARTEN CHILDREN</i> | |
| Agnieszka Danielewicz | 73 |
| <i>METODY AKTYWIZUJĄCE W WYCHOWANIU PRZEDSZKOLNYM ACTIVATING METHODS IN PRESCHOOL EDUCATION</i> | |
| Ewa Kaniewska-Mackiewicz | 91 |
| <i>WPŁYW ZABURZEŃ INTEGRACJI SENSORYCZNEJ NA CODZIENNE FUNKCJONOWANIE ORAZ NAUKĘ W SZKOLE INFLUENCE OF DISORDERS OF SENSORY INTEGRATION FOR DAILY FUNCTIONING AND SCHOOL LEARNING</i> | |
| Magdalena Markowska | 119 |
| <i>SPRING. OBUDŹ SIĘ NA AUTYZM – EFEKTYWNY MODEL PRZEDSZKOLNO- TERAPEUTYCZNY DO PRACY Z DZIECKIEM AUTYSTYCZNYM SPRING AWAKE TO AUTISM – AN EFFECTIVE PRESCHOOL THERAPEUTIC FRAMEWORK FOR WORKING WITH AN AUSTISTIC CHILD</i> | |

Daria Rogowska 141
*EDUKACJA POPRZEZ WYKORZYSTANIE FILMU W KONTEKŚCIE
 POZNAWANIA TEMATYKI NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI – SZKIC PROBLEMATYKI
 EDUCATION THROUGH THE USE OF FILM IN THE CONTEXT OF EXPLORING
 DISABILITY – PROBLEM SKETCH*

Joanna Mikołajczyk, Tomasz Królikowski, Kazimierz Mikulski 151
*BADANIA W OBSZARZE DOSKONALENIA UMIEJĘTNOŚCI NAUCZYCIELI
 W ZAKRESIE ROBOTYKI I KOMPETENCJI CYFROWYCH W EDUKACJI
 RESEARCH IN THE AREA OF EDUCATING TEACHERS' SKILLS
 IN THE FIELD OF ROBOTICS AND DIGITAL COMPETENCES IN EDUCATION*

Чайка В. М., Писарчук О. Т., Ратушняк Н. О., Теслюк О. Я. 163
*ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
 УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ
 KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI SAMOORGANIZACJI DZIAŁALNOŚCI
 EDUKACYJNEJ UCZNIÓW POCZĄTKOWEJ SZKOŁY O SPECJALNYCH POTRZEBACH
 EDUKACYJNYCH*

Поясок Тамара Борисівна, Беспарточна Олена Іванівна,
 Москалик Геннадій Федорович 177
*ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ
 МОТИВАЦІЇ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА
 PEDAGOGICZNE WARUNKI ZAPEWNIANIA MOTYWACJI EDUKACYJNEJ
 I ZAWODOWEJ PRZYSZŁEGO NAUCZYCIELA*

Dmytro Szutow 193
*ВАЖЛИВІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЯК
 ФУНДАМЕНТУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
 ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ
 DONIOSŁOŚĆ ORGANIZACJI PEDAGOGICZNYCH WARUNKÓW
 JAKO FUNDAMENTU ROZWOJU FACHOWEJ KOMPETENCJI NAUCZYCIELI HISTORII
 PROFILOWEJ SZKOŁY*

SPOŁECZEŃSTWO / SOCIETY

Włodzimierz Jastrzębski 211
*BYDGOSCY MATURZYŚCI POLSKICH SZKÓŁ Z CZASÓW II
 RZECZYPOSPOLITEJ I ICH LOSY PODCZAS II WOJNY ŚWIATOWEJ
 BYDGOSZCZ POLISH SCHOOL STUDENTS FROM THE TIME OF THE SECOND
 REPUBLIC AND THEIR FATE DURING THE SECOND WORLD WAR*

Elżbieta Szubertowska 225
*ŚPIEWANIE – AKTYWNOŚĆ MUZYCZNA NIEDOCENIANA I ZANIEDBANA
 SINGING – UNDERESTIMATED AND NEGLECTED MUSICAL ACTIVITY*

| | |
|---|-----|
| Przemysław Ziółkowski | 245 |
| <i>STRAJK NAUCZYCIELI W 2019 R.</i> | |
| <i>TEACHERS, STRIKE IN 2019</i> | |
| Anna Savytska | 271 |
| <i>DETERMINATION OF THE BASIC ELEMENTS OF THE MODEL FOR FORMING THE FUTURE SOCIAL WORKERS' READINESS TO WORK WITH SOCIALLY EXCLUDED YOUTH</i> | |
| <i>PODSTAWOWE, WZORCOWE ELEMENTY FOMOWANIA PRZYSZŁYCH PRACOWNIKÓW SPOŁECZNYCH DO PRACY Z MŁODZIEŻĄ WYKLUCZONĄ SPOŁECZNIE</i> | |
| Aleksandra Niemczyk-Zajac | 281 |
| <i>ŚRODOWISKOWA PRACA SOCJALNA</i> | |
| <i>ENVIRONMENTAL SOCIAL WORK</i> | |
| Małgorzata Bialik | 299 |
| <i>ROLA I ZADANIA OPIEKUNKI ŚRODOWISKOWEJ WE WSPÓŁCZESNYCH USŁUGACH SPOŁECZNO-OPIEKUŃCZYCH</i> | |
| <i>THE ROLE AND TASKS OF ENVIRONMENTAL CARE IN CONTEMPORARY SOCIAL AND CARE SERVICES</i> | |
| Barbara Ostrowska | 319 |
| <i>FRANCZYZA KOMERCYJNA, FRANCZYZA SPOŁECZNA</i> | |
| <i>COMMERCIAL AND SOCIAL FRANCHISE</i> | |
| <u>RECENZJE I SPRAWOZDANIA</u> / REPORTS AND REVIEWS | |
| Ewelina Lewandowska-Prot | 333 |
| <i>SPRAWOZDANIE Z REALIZACJI PROJEKTÓW DOTYCZĄCYCH ROZWOJU USŁUG SPOŁECZNYCH W LATACH 2017–2020 POPRZEZ UTWORZENIE MIEJSC W PLACÓWKACH DZIENNEGO POBYTU DLA OSÓB STARSZYCH I NIESAMODZIELNYCH</i> | |
| <i>REPORT ON THE IMPLEMENTATION OF PROJECTS ON THE DEVELOPMENT OF SOCIAL SERVICES BETWEEN 2017 AND 2020 BY CREATING PLACES IN DAY CARE FACILITIES FOR THE ELDERLY AND DEPENDENT PERSONS</i> | |
| Kamila Müller | 339 |
| <i>SPRAWOZDANIE Z REALIZACJI PROJEKTU UNIwersytet Młodego Odkrywcy „POZNAJĘ, ROZUMIEM, UMIEM – NOWATORSKI PROGRAM ROZWOJU KOMPETENCJI KLUCZOWYCH U MŁODZIEŻY”</i> | |
| <i>REPORT ON THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT YOUNG EXPLORERS' UNIVERSITY „I KNOW-I UNDERSTAND-I KNOW - AN INNOVATIVE PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES IN YOUTH”</i> | |

| | |
|---|-----|
| Kinga Kujawa | 343 |
| <i>SPRAWOZDANIE Z REALIZACJI PROJEKTU „PRZEDSZKOLE BEZ BARIER”</i> <i>REPORT ABOUT THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT</i> <i>“KINDERGARTEN WITHOUT BARRIERS”</i> | |
| Karolina Lemieszewska | 347 |
| <i>SPRAWOZDANIE Z REALIZACJI PROJEKTU „AKADEMIA MALUCHA”</i> <i>REPORT ABOUT THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT “TODDLER ACADEMY”</i> | |
| Weronika Synakiewicz | 351 |
| <i>SPRAWOZDANIE Z REALIZACJI PROJEKTU MALUCH+ (EDYCJA 2019)</i> <i>DLA ŻŁOBKA SMYKUSIOWO W BYDGOSZCZY</i> <i>REPORT ON THE IMPLEMENTATION OF THE MALUCH+ PROJECT</i> <i>(2019 EDITION) FOR THE SMYKUSIOWO NURSERY IN BYDGOSZCZ</i> | |
| Przemysław Ziółkowski | 355 |
| Recenzja książki Hubert Kuliński, <i>Komunikowanie polityczne w kampanii referendum lokalnego,</i> wyd. Fundacja „Dzień dobry! Kolektyw kultury”, Siemianowice Śląskie, 1, 2018 | |
| Przemysław Ziółkowski | 359 |
| Recenzja książki Magdalena Kalisiak-Mędelska, Paweł Nowak, Piotr Król, <i>Komunikacja społeczna w samorządzie terytorialnym. Między Matrixem a Realem,</i> wyd. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, wydanie I, Łódź 2018 | |
| Alicja Kozubska | 361 |
| Recenzja książki Andrzeja Michała de Tchorzewskiego <i>Pedagogika ogólna. Wielopostaciowość. Rudymenta. Meandry. Dylematy</i> (Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019) | |
| NOTKI BIOGRAFICZNE / ABOUT THE AUTHORS | 363 |

Wstęp

Czas, w którym oddajemy do rąk Czytelników kolejny, V tom „Zeszytów Naukowych WSG” z serii „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo”, jest czasem specyficznym, czasem pandemii, która od marca 2020 roku ma znaczący wpływ na niemal wszystkie obszary życia wielu ludzi na całym świecie. Przed edukacją i nauką, rodziną i społeczeństwem stanęły więc nowe wyzwania, do tej pory i w tym wymiarze niespotykane. Trzeba było je najpierw podjąć, żeby im sprostać mentalnie, emocjonalnie, kompetencyjnie, infrastrukturalnie i organizacyjnie. Wszystkie te procesy przebiegały w atmosferze zagrożenia, dezorientacji i braku poczucia bezpieczeństwa. Z czasem, rozpoznając sytuację, wykorzystując i zwiększając swoje kompetencje umożliwiające skuteczne podejmowanie działań w sytuacji tak dużej zmiany, możliwe było jej oswojenie. Ze względu na dużą dynamikę i jednak nieprzewidywalność zachodzących zjawisk, adaptacja do zmiany nie była łatwa i nadal trwa. Pojedynczy ludzie, rodziny, społeczeństwa, instytucje są na różnych etapach dostosowania do tych globalnych procesów.

Pragniemy więc szczególnie podziękować wszystkim 29 Autorom, którzy mimo funkcjonowania w tej trudnej i nietypowej rzeczywistości odpowiedzieli na nasze zaproszenie do współpracy i podzielili się z nami wynikami swoich badań oraz refleksjami. Mamy nadzieję, że w jakimś sensie w tym zmiennym i naznaczonym pandemią świecie odnajdywanie tego co stałe (w tym wypadku współpraca z nami w ramach serii wydawniczej „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo”) może stanowić drobny element przywracania homeostazy. Traktując to stwierdzenie trochę z przymrużeniem oka, pragniemy wyrazić szczególną wdzięczność Autorom, którzy towarzyszą nam od wydania pierwszego tomu. Postrzegając zaś zmianę nie tylko jako zagrożenie, ale również szansę rozwojową, na pewno zdajemy sobie sprawę, że pandemia i jej wielowymiarowe skutki będą wymagały wielu badań, rzetelnych diagnoz i opracowywania na ich podstawie programów działania.

Tematyka nadesłanych przez Autorów artykułów pozwoliła nam wypełnić następujące działy niniejszego tomu: *Edukacja, Społeczeństwo, Recenzje i sprawozdania*. Tom zawiera 18 artykułów oraz 5 sprawozdań i 3 recenzje książek.

Dziękując jeszcze raz Autorom, zapraszamy wszystkich Czytelników do zapoznania się z wszystkimi opublikowanymi w tym tomie artykułami.

EDUKACJA

W części tej znajdujemy dwa teksty dotyczące problematyki edukacji w dobie pandemii. Pierwszy z nich podejmuje problematykę kształcenia hybrydowego, na poziomie wyższym.

Autorka Alicja Kozubska w artykule pt. *Kształcenie hybrydowe w dobie kryzysu – zagrożenie czy szansa rozwojowa?* wskazuje z jednej strony trudności, na jakie napotymano na uczelniach wyższych w organizacji kształcenia zdalnego w związku z pandemią i analizuje ich przyczyny, z drugiej zaś strony charakteryzuje pozytywne konsekwencje wynikające z wprowadzanych zmian. Do najistotniejszych skutków, które można uznać za korzystne, należą: przyspieszenie zdobywania kompetencji informatycznych i podniesienie ich poziomu u wszystkich podmiotów edukacyjnych; silna motywacja do osiągania i podwyższania tych kompetencji wynikająca z poczucia nieuchronności zmiany; doskonalenie infrastruktury umożliwiającej realizację zadań; podwyższenie poziomu akceptacji dla kształcenia hybrydowego i wykorzystywania narzędzi informatycznych w tym procesie; rozwinięcie systemu szkoleń o charakterze kaskadowym.

Przemysław Ziółkowski w swoim tekście pt. *Polski system edukacji w 2020 roku a epidemia koronawirusa* dzieli się swoimi refleksjami i ocenami oraz formułuje pierwsze wnioski dotyczące wpływu pandemii na system edukacji. Autor wskazuje podstawy prawne podejmowanych działań, jakie spadły na dyrektorów szkół, odnosi się również do sytuacji rodzin, które z konieczności aktywnie uczestniczyły w procesie zdalnego nauczania. Cenne są informacje dotyczące wprowadzonych w tym czasie zmian w zakresie form organizacyjnych nauczania, wsparcia nauczania zdalnego przez MEN, różnych typów działań podejmowanych przez szkoły, w tym wsparcia dla rodziców oraz znaczenia ewaluacji pracy zdalnej nauczyciela.

Kolejne dwa teksty w tym dziale dotyczą różnych zagadnień związanych z dziećmi w wieku przedszkolnym.

Mirosława Źmudzka analizuje *Wybrane aspekty procesu nabywania i rozumienia pojęć przez dzieci w wieku przedszkolnym*. Wykładnią tego opracowania jest teoria kognitywna, rozwijana i interpretowana w psychologii, językoznawstwie i pedagogice. W jej kontekście Autorka omawia istotę rozumienia, teorie rozwoju językowego dzieci, charakteryzuje mowę dzieci w wieku przedszkolnym, nabywanie pojęć oraz prezentuje wybrane wyniki badań w omawianym zakresie.

Agnieszka Danielewicz przedstawia *Metody aktywizujące w nauczaniu przedszkolnym*, wskazując na ich znaczenie, na rolę nauczyciela w aktywizacji dzieci na tym etapie rozwojowym. Odnosi się do wyników badań własnych przeprowadzonych wśród nauczycieli przedszkoli z województwa warmińsko-mazurskiego, które dotyczyły przydatności i stopnia wykorzystania metod aktywizujących

w procesie edukacyjnym, a także zalet i częstotliwości ich stosowania w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym.

Dwa kolejne artykuły Ewy Kaniewskiej-Mackiewicz raz Magdaleny Markowskiej dotyczące pracy z dziećmi z niepełnosprawnością są swoistym głosem praktyków. Z jednej strony wskazują znaczenie integracji sensorycznej dla terapii dziecka z niepełnosprawnością, zaś z drugiej prezentują autorski model pracy przedszkola dla dziecka autystycznego.

Problematykę osób z niepełnosprawnościami podjęli Autorzy w dwóch artykułach: Daria Rogowska w tekście pt. *Edukacja poprzez wykorzystanie filmu w kontekście poznania tematyki niepełnosprawności. Szkic problematyki* oraz В.М. Чайка, О.Т. Писарчук, Н.О. Ратушняк, О.Я. Теслюк w artykule *Kształtowanie umiejętności samoorganizacji działalności edukacyjnej uczniów początkowej szkoły o specjalnych potrzebach edukacyjnych*.

W pierwszym z nich Daria Rogowska przybliży edukacyjny wymiar filmu, ze szczególnym uwzględnieniem tych przykładów, które poruszają tematykę różnych typów niepełnosprawności. Wskazuje najczęściej spotykane wizerunki osób niepełnosprawnych w filmie. Interesujące jest zaprezentowanie raportu z badań dotyczących wdrażania Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych i dotyczących sposobu postrzegania swojej obecności w filmach i szerzej w mediach przez osoby niepełnosprawne ruchowo.

W kolejnym tekście Autorzy В.М. Чайка, О.Т. Писарчук, Н.О. Ратушняк, О.Я. Теслюк skupili się na opisie głównych cech działalności edukacyjnej na pierwszym etapie kształcenia w szkole oraz wyodrębnieniu składników samoorganizacji działalności edukacyjnej, takich jak: motywacyjny, treściowy, operacyjny, ewaluacyjno-refleksyjny. Dodatkowo określone zostały dydaktyczne i psychologiczne podstawy kształtowania umiejętności samoorganizacji działalności edukacyjnej uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych na tym etapie kształcenia. Ogólne rekomendacje dotyczące rozwoju sfery poznawczej z punktu widzenia kształtowania umiejętności samoorganizacji działań edukacyjnych uczniów szkoły początkowej o specjalnych potrzebach edukacyjnych stanowić mogą cenną wskazówkę dla nauczycieli.

Ostatnie trzy artykuły w tej części oscylują wokół problematyki związanej z osobą nauczyciela.

Joanna Mikołajczyk, Tomasz Królikowski, Kazimierz Mikulski przedstawili *Badania w obszarze doskonalenia umiejętności nauczycieli w zakresie robotyki i kompetencji cyfrowych w edukacji*. Autorzy na podstawie badań prowadzonych w latach 2018–2020 wskazali na to, co już zrealizowano w obszarze wspomagania nauczycieli w zakresie stosowania elementów robotyki i kompetencji cyfrowych w edukacji, ale także na kierunek działań podmiotów wspomagających pracę na-

uczycieli, ośrodków doskonalenia nauczycieli oraz producentów i dystrybutorów środków dydaktycznych do realizacji tego obszaru informatyki.

W tekście pt. *Pedagogiczne warunki zapewniania motywacji edukacyjnej i zawodowej przyszłego nauczyciela* Autorzy: Т.Б. Поясок, О.І. Беспарточна, Г.Ф. Москалик określili główne funkcje działalności edukacyjnej (planowanie, organizacja, samokontrola i samoocena) oraz wskazali na wzajemne zależności między motywacją edukacyjno-zawodową a aktywnością edukacyjną przyszłych nauczycieli. Dodatkowo wskazali na pedagogiczne uwarunkowania, w tym na zasady kształtowania motywacji wychowawczej i zawodowej przyszłego nauczyciela, takie jak: kontekstualność, podmiotowość, refleksyjne kierowanie i sposoby ich realizacji.

Dmytro Szutow w artykule zamykającym tę część publikacji określa organizacyjne i pedagogiczne uwarunkowania rozwoju kompetencji zawodowych nauczycieli historii w szkole profilowej, sugeruje sposoby wspierania ich w uzyskiwaniu tych kompetencji, a także określa potencjał samokształcenia w procesie rozwoju zawodowego.

SPOŁECZEŃSTWO

W części drugiej naszego tomu znajdują się cztery bardzo interesujące teksty o różnicowanej tematyce, podnoszące istotne problemy społeczne w wymiarze historycznym i współczesnym.

Włodzimierz Jastrzębski w artykule pt. *Bydgoscy maturzyści polskich szkół z czasów II Rzeczypospolitej i ich losy podczas II wojny światowej* przedstawia sylwetki młodych mężczyzn, bydgoskich maturzystów, którzy wykazali się siłą, odwagą i bohaterkością w prowadzonych przez siebie działaniach w czasie II wojny światowej. Realizowali oni swoją edukację za czasów II Rzeczypospolitej w szkołach takich jak: Państwowe Gimnazjum Klasyczne w Bydgoszczy, Państwowe Gimnazjum Humanistyczne im. E. Rydza-Śmigłego w Bydgoszczy, Miejskie Gimnazjum Matematyczno-Przyrodnicze im. M. Kopernika w Bydgoszczy, a także bydgoskie Seminarium Nauczycielskie Męskie. Autor przywołuje również wspomnienie nauczycielek, absolwentek Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego, które wykazały się znaczącą odwagą i zaangażowaniem w działalność ruchów oporu. Zdaniem Autora „Przedwojenna matura oznaczała przede wszystkim pomnożenie zasobów ludzkich polskiej inteligencji. Na maturzystach spoczywał więc w pierwszym rzędzie obowiązek obrony ojczyzny, a poza tym okupanci najbardziej się na nich ze względów ideowych wyżywali”.

Śpiewanie – aktywność muzyczna niedoceniana i zaniedbana to tytuł artykułu Elżbiety Szubertowskiej, w którym wskazuje jako podstawową formę kontaktu współczesnego człowieka z muzyką – jej słuchanie. Przyczyną takiego stanu rzeczy

jest przede wszystkim popularność i ogólna dostępność środków przekazujących muzykę w każdym czasie i miejscu. Autorka zwraca uwagę czytelnika na wyniki badań wskazujące na wartość śpiewu, ogólnodostępnej, a ostatnio niedocenionej i zaniedbanej aktywności, cennej dla zdrowia i życia społecznego ludzi w każdym wieku. Sugeruje wręcz, że artykuł mógłby nosić tytuł „Pochwała śpiewania”. Treści w artykule pochodzą z badań, doświadczeń i refleksji osób zainteresowanych tą właśnie formą aktywności muzycznej.

Przemysław Ziółkowski w artykule pt. *Strajk nauczycieli 2019*, wykorzystując przede wszystkim publikacje prasowe, akty normatywne, komentarze do ustaw, a także wyniki własnych badań, przedstawia przyczyny konfliktu, który doprowadził do akcji strajkowej, przebieg strajku, etapy negocjacji oraz podejmuje próbę oceny skutków strajku. Jak sam Autor podkreśla: „Zebrane i uporządkowane informacje mogą być szczególnie cenne dla osób, które nie są związane zawodowo z oświatą. Pozwolą każdemu zainteresowanemu poznać problem «od podszewki» i będą pomocne w obiektywnej ocenie żądań nauczycieli”.

Anna Savytska w swoim tekście pt. *Determination of the basic elements of the model for forming the future social worker's readiness to work with socially excluded youth*, kończącym część drugą naszego tomu, zajmuje się określeniem, na podstawie badań, głównych elementów modelu przygotowania zawodowego przyszłych pracowników socjalnych do pracy z młodzieżą wykluczoną społecznie. Wspomniane badania polegają przede wszystkim na opracowaniu i opisanu elementów modelu mającego na celu ukształtowanie świadomej postawy przyszłych pracowników socjalnych oraz podniesienie komponentu motywacyjnego.

Dwa kolejne teksty związane są ściśle z pracą socjalną. Aleksandra Niemczyk-Zajac pisze o wyzwaniach współczesnej terapii środowiskowej, zaś Małgorzata Bialik o roli i znaczeniu opiekunki środowiskowej. Obydwa teksty spójnie prezentują działania w obszarze usług społecznych.

Rozdział zamyka tekst Barbary Ostrowskiej dotyczący nowego rodzaju usług społecznych – franczyzy społecznej. Jak wskazuje autorka, idee franczyzy znana jest od wielu lat, jednak franczyza społeczna, to w Polsce swoista nowość, dedykowana przede wszystkim organizacjom z obszaru tzw. trzeciego sektora.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Część ta zawiera pięć sprawozdań, z czego cztery dotyczą realizowanych projektów. Są to teksty następujących Auterek: Eweliny Lewandowskiej-Prot – *Dzienne Domy Pobytu dla osób niesamodzielnych i niepełnosprawnych – miejsce niesamowitych spotkań z niesamowitymi ludźmi*, Kamili Müller – *Sprawozdanie z realizacji projektu Uniwersytet Młodego Odkrywcy „Poznaję, rozumiem, umiem – nowatorski program rozwoju kompetencji kluczowych u młodzieży”*, Kingi Kujawy

– *Sprawozdanie z realizacji projektu „Przedszkole bez barier”, Karoliny Lemieszewskiej – Sprawozdanie z realizacji projektu „Akademia Malucha” oraz Weroniki Synakiewicz – Sprawozdanie z realizacji projektu „Maluch+” (edycja 2019) dla żłobka Smykusiowo w Bydgoszczy.*

Kolejną część tego działu stanowią trzy recenzje. Przemysław Ziółkowski napisał recenzje dwóch książek: *Recenzja książki Huberta Kulińskiego pt. „Komunikowanie polityczne w kampanii referendum lokalnego”* oraz *Recenzja książki Magdaleny Kalisiak-Mędelskiej, Pawła Nowaka oraz Piotra Króla pt. „Komunikacja społeczna w samorządzie terytorialnym między Matrixem a Realem”*, z kolei Alicja Kozubska jest autorką *Recenzji książki Andrzeja Michała de Tchorzewskiego „Pedagogika ogólna. Wielopostaciowość. Rudymenta. Meandry. Dylematy”*.

Jeszcze raz dziękując wszystkim Autorom, pragniemy podkreślić, że każdy tom naszych *Zeszytów Naukowych WSG* z serii *Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo*, mimo określonych wspólnych założeń, ma swoją specyfikę. Czasami jest to dość duża spójność tematyczna, czasami wielowątkowość, niekiedy są to bardziej refleksje i analizy, a w innym przypadku wyniki badań własnych. Tym razem szczególną wartością dla nas, redaktorów, było właśnie to, że mimo trudnej sytuacji związanej z pandemią, mimo zakłócenia poczucia bezpieczeństwa, a także dużego zaangażowania w dostosowywanie się do nowej sytuacji odpowiedzieli Państwo kolejny już raz na nasze zaproszenie i podzielili się z Czytelnikami swoimi tekstami.

Alicja Kozubska, Przemysław Ziółkowski – redaktorzy

Edukacja

Education

Alicja Kozubska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

KSZTAŁCENIE HYBRYDOWE W DOBIE KRYZYSU – ZAGROŻENIE CZY SZANSA ROZWOJOWA?

HYBRID LEARNING IN THE TIME OF THE CRISIS – A THREAT OR A CHANCE FOR DEVELOPMENT?

Rzeczywistość kryzysu wydaje się być jedną z najbardziej podstawowych ludzkich rzeczywistości. Jakkolwiek, zazwyczaj bolesna, jest ona często błogosławiona ze względu na niezwyklej potencjał człowieczeństwa, jaki wyzwala zarówno w tych którzy przez kryzys przechodzą, jak i w tych, którzy starają się im w tej drodze pomóc towarzyszyć. Jest jakąś tajemnicą fakt, że właśnie kryzys jest drogą rozwoju. Że trzeba płacić cenę cierpienia, jeśli chce się osiągnąć coś, co naprawdę ma wartość¹.

Streszczenie: W dobie kryzysu związanego z epidemią przed systemem kształcenia na poziomie wyższym stało się wiele wyzwań. Konieczność zorganizowania procesu kształcenia i weryfikacji efektów w sposób odmienny od tradycyjnego w wielu przypadkach była postrzegana jako problem i zagrożenie. Dotychczasowe doświadczenia uczelni, głównie w zakresie realizacji zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, okazywały się bardzo przydatne w tej sytuacji. W artykule analizuję wpływ sytuacji kryzysu na proces kształcenia w uczelniach, głównie na przykładzie Wyższej Szkoły Gospodarki, sposoby radzenia sobie z tym kryzysem, przyczyny pojawiających się trudności. Przede wszystkim jednak próbuję wskazać, że potraktowanie tej sytuacji jako szansy rozwojowej umożliwia skuteczniejsze działanie i stwarza perspektywę na przyszłość.

Słowa kluczowe: kryzys, epidemia, zmiana, kształcenie, zagrożenie, szansa rozwojowa.

Abstract: The system of higher education faces many challenges in the time of the epidemic crisis. The necessity to organize the educational process and further verification of the effects in an

¹ W. Szlagura, *Rzeczywistość kryzysu – pojęcie, definicje, teoria, dynamika*, <http://www.interwencja-kryzysowa.pl/rzeczywistosc-kryzysu-pojecie-definicje-teorie-dynamika> (dostęp: 21.11.2020).

unconventional manner, was in many cases perceived as a problem and a threat. The university's previous experiences, mainly in the field of conducting classes with the use of distance learning methods, turned out to be very useful in this situation. In the article I analyze the impact of the crisis on the educational process at universities, primarily with the instance of the University of Economy. It encompasses the ways of dealing with this crisis and the causes of emerging difficulties. First of all, however, the article points out that treating this situation as an opportunity for a development, enables more effective actions and creates prospects for the future.

Keywords: crisis, epidemic, change, education, threat, development opportunity.

Wstęp

Kryzys stanowi sytuację, w której występuje odstępstwo od przyjętej normalności. „Grecka etymologia interesującego nas pojęcia nie wskazuje jednak na jego pejoratywny charakter. Czasownik *krinein* oznacza *rozdzielać, odsiewać, rozstrzygać, decydować, sądzić*, zaś pochodzący od niego rzeczownik *krisis* to *wyбір, rozstrzygnięcie*. Źródła słownikowe, np. *The Webster's Encyclopedic Dictionary of the English Language /1988/* przy haśle «kryzys» /crisis/ podają następującą treść: «punkt zwrotny w chorobie, decydujący moment szczególnie w tragedii, czas zagrożenia, punkt kulminacyjny». Słowo to – a wskazują na to inne jeszcze jego zastosowania – oznacza więc przesilenie, punkt zwrotny, wstrząs, przełom². Potocznie jednak pojęcie to jest dość często kojarzone z sytuacją odbiegającą znacznie od normy, o różnej skali i głębokości, wymagającą nowych sposobów radzenia sobie z nią, postrzeganą jako wyjątkowo trudna i zagrażająca. Niewątpliwie to, co się wydarzyło w 2019 i 2020 roku na świecie, na nieznaną chyba do tej pory skalę – epidemia COVID-19 – zasługuje na miano kryzysu.

Nie jest moim celem analiza przyczyn, skutków czy stanu bieżącego tego wydarzenia. Chciałabym jednak przyjrzeć się, przez pryzmat przeprowadzonych na uczelni badań i swoich doświadczeń, jak to wydarzenie wpłynęło na jeden tylko aspekt kształcenia, czyli jego uzdalnienie. Wyższa Szkoła Gospodarki od wielu lat zdobywa doświadczenia w zakresie kształcenia zdalnego, doskonaląc jego formy, szkoląc pracowników i studentów, zwiększając skuteczność osiągania efektów uczenia się oraz ich weryfikacji. Niemniej sytuacja lockdownu wprowadzonego w Polsce w marcu 2020 roku, poprzez konieczność realizacji zajęć przez pewien czas tylko w formie zdalnej, postawiła przed jednostkami uczelni, głównie Pracownią Dydaktyki Mieszanej, przed wykładowcami i studentami, a także kadrą zarządzającą, ogromne zadanie. Od początku, mimo odczuwanego zapewne zaburzenia poczucia bezpieczeństwa w skali makro i mikro, sytuacja ta było postrzegana nie tylko w kategorii zagrożenia, ale również w kategorii szans.

² Ibidem.

Kryzys a zmiana

Do prowadzonych przeze mnie rozważań przydatna wydaje się charakterystyka zjawiska kryzysu, którą przedstawiają B. Gilliland i R. James³, wskazując na jego następujące właściwości:

- „obecność zarówno zagrożenia jak i szansy,
- skomplikowana symptomatologia,
- obecność «ziaren» wzrostu i zmiany,
- brak panaceum i szybkich rozwiązań,
- konieczność wyboru, decyzji,
- uniwersalność i idiosynkrazja”⁴.

Nie ulega wątpliwości, że doświadczanie sytuacji epidemiologicznej i wynikającego z niej lockdownu było dużą zmianą w życiu wielu ludzi i instytucji, w tym uczelni.

Pojęcie zmiany w literaturze przedmiotu bywa definiowane w sposób różnorodny, na przykład uznaje się, że zmiana, to:

- każda istotna modyfikacja jakiejś części w ramach wyróżnionej całości⁵,
- zdarzenie, w wyniku którego stan końcowy jest odmienny od początkowego⁶,
- „Zmiana jest również funkcją systemu, odnoszącą się do walki z entropią i dążeniem do doskonalenia (...), czyli jest to zarazem celowe i świadome działanie ukierunkowane na przejście ze stanu obecnego do innego (odmiennego)”⁷.

Najczęściej ze zmianami w obszarze edukacji na tak dużą skalę mamy do czynienia w przypadku wprowadzanych reform, innowacji (np. w ostatnim czasie – wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji, ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 20 lipca 2018, zmiany w strukturze organizacji szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego).

Świadome wprowadzanie zmian wymaga:

- a) informacji i komunikacji,
- b) wsparcia i presji,

³ Za: B.E. Gilliland, R.K. James, *Crisis intervention strategies*, 1993.

⁴ Ibidem.

⁵ R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 2005, s. 392.

⁶ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław–Warszawa–Kra-ków–Gdańsk 1978, s. 298.

⁷ B. Koźuch, *Nauka o organizacji*, Warszawa 2011, s. 224.

- c) dłuższego czasu niż to się wydaje oraz zaplecza, np. materialnego,
- d) wytrwałości,
- e) dbałości o proces, a nie tylko o rezultaty,
- f) poczucia własności zmiany, rozumienia jej specyfiki i istoty.

W przypadku pandemii nie mieliśmy szansy na uprzednie zaplanowanie zmiany i rozłożenie jej w czasie. Wszystkie więc warunki, jakim ta zmiana podlegała, i nadal podlega, miały zintensyfikowany charakter, a typowe reakcje ludzi na zmianę, można rzec, przebiegały w ekspresowym tempie, podobnie jak jej etapy, na które składa się:

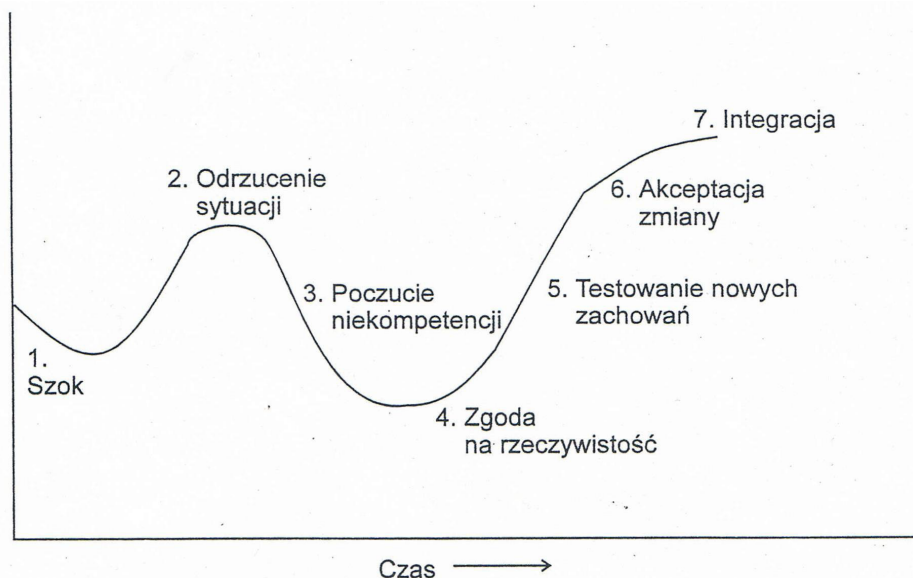
- planowanie – wymagające twórczego i systemowego podejścia;
- wdrażanie – proces wykonywania zadań z wykorzystaniem ludzi i materiałów;
- ewaluacja – ocenianie, czy i na ile zamierzenia zostały zrealizowane.

Pełen schemat najczęstszych reakcji ludzi na zmianę obejmuje następujące fazy:

- a) **szok** i niewiara w konieczność zmiany,
- b) **odrzućcie sytuacji**,
- c) **poczucie niekompetencji** – przy uświadomieniu sobie nieuchronności zmiany wywołuje frustrację, ludzie nie wiedzą, jak poradzić sobie w nowej sytuacji,
- d) **zgoda na rzeczywistość** – zaakceptowanie sytuacji i pozbycie się starych nawyków, co oznacza gotowość do przyjęcia zmiany,
- e) **testowanie zmiany** – uczenie się nowych zachowań, wprowadzanie ich oraz zmiana postaw,
- f) **akceptacja zmiany** – radzenie sobie w nowej sytuacji,
- g) **integracja** – uwewnętrznienie nowych zachowań, uznanie ich za swoje, stają się one sposobem bycia danej jednostki⁸.

W związku z gwałtownością i skalą zmiany, o której mowa, typowe reakcje pracowników uczelni i studentów w semestrze letnim roku akademickiego 2019/2020 co najwyżej sprowadzały się do reakcji zawartych w punktach a-e. Przeżywane emocje w sytuacji dużej zmiany przedstawia rys.1.

⁸ K. Knafel, E. Żłobek, *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli. Program Nowa Szkoła*, Warszawa 1999, s. 30.



Rys. 1. Emocjonalne reakcje ludzi na zmianę

Źródło: G. Holmes, *The Management of Change*, unit 1, Oxford Centre for Educational Management, 1994.

Podjęwane w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy działania, których celem było zorganizowanie efektywnego kształcenia na wszystkich kierunkach studiów i poziomach, miały charakter etapowy i stanowiły ogromne przedsięwzięcie wymagające kreatywności, planowania, zarządzania, zaangażowania i wykonania na poziomie umożliwiającym osiągnięcie efektów przez studentów. Pierwsze ustalenia mające zapewnić skuteczny przebieg procesu kształcenia były następujące:

1. Zajęcia przewidziane programem studiów jako b-learningowe realizowane były na platformie zdalnego nauczania ONTE bez zmian, w obszarach przedmiotów określonych tym programem.
2. Wszystkie wykłady, które były przewidziane w semestrze letnim roku akademickiego 2019/2020 w kontakcie bezpośrednim, realizowano z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.
3. W pierwszej kolejności przeprowadzane były zajęcia wymienione w punktach 1 i 2, bowiem uznano, że ich realizacja wynika z wieloletniego doświadczenia oraz przygotowania, a w związku z tym można ją podjąć w większości przypadków niemal natychmiast.
4. Przewidywano realizację pozostałych zajęć w kontakcie bezpośrednim, gdy tylko pojawi się taka szansa.

5. Umożliwiono każdemu prowadzącemu realizowanie wykładów za pomocą MS Teams, umieszczanie dodatkowych materiałów dla studentów (własne prezentacje, skrypty, skany części artykułów lub podręczników itp.) na obszarach stworzonych na platformie zdalnego nauczania WSG. Zakładano, że takie działanie da studentom stały dostęp do treści koniecznych dla osiągnięcia efektów uczenia się.
6. Oczekiwano od prowadzących zajęcia przygotowania form aktywizujących studentów, zadań do wykonania, pytań umożliwiających im samokontrolę itp. oraz utrzymywania z nimi systematycznego kontaktu, a także przygotowania narzędzi do weryfikacji efektów uczenia się.
7. Przygotowano instrukcje dla prowadzących zajęcia i studentów dotyczące niezbędnych działań umożliwiających efektywne kształcenie, z konieczności realizowane w tym czasie w innej formie.
8. Dopracowano koncepcyjnie i organizacyjnie przebieg egzaminów, w tym również egzaminów dyplomowych, realizowanych on-line.
9. Prowadzono szereg szkoleń grupowych i indywidualnych konsultacji dla wszystkich pracowników uczelni oraz studentów.
10. Przygotowano wsparcie w trakcie realizacji zajęć on-line, a także prowadzono nadzór nad ich sprawnym przebiegiem.
11. Na bieżąco analizowano wszystkie procesy: kształcenia, organizacji, obsługi pracowników i studentów, formułując wnioski i wprowadzając korekty.

Informacje płynące z wielu uczelni wskazywały, że: „Różne uczelnie, na różnych kierunkach były w odmienny sposób przygotowane do tego zadania [kształcenia na odległość – przyp. A.K.]. Z pewnością nie służyły temu konserwatywne postawy części środowiska naukowego podważające sens takiej formuły kształcenia. Nie dostrzegano, że młodzi ludzie w swojej aktywności życiowej, zawodowej, a także naukowej wykorzystują nowoczesne narzędzia informatyczne”⁹. Pojawiające się problemy organizacji procesu kształcenia w uczelniach wynikały raczej, jak już wspomniałam, nie z samej istoty zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, a raczej ze skali zjawiska i tempa jego wdrażania w takim zakresie. Trudności wiązały się z nastawieniem do zmiany, z problemami wyposażenia pracowników i studentów w sprzęt oraz ze skutecznością szkoleń i komunikacji.

Reakcje podmiotów edukacyjnych funkcjonujących na uczelniach, w tym na WSG, wpisywały się w schematy reagowania ludzi na tak dużą zmianę opisane

⁹ Kotowski A., *Koronawirus: o kształceniu na odległość na studiach*. W: <https://www.rp.pl/Sady-i-prokuratura/304019998-Koronawirus-o-kształceniu-na-odleglosc-na-studiach.html> (data pobrania: 21.11. 2020)

w literaturze przedmiotu. Najczęściej występowały następujące typowe dla zmiany reakcje:

- brak zrozumienia nieuchronności tej zmiany,
- gotowość do przeczekania kryzysu i podjęcia procesu kształcenia w zaplanowanej uprzednio formie,
- oczekiwanie na gotowe rozwiązania, zarówno na szczeblu właściwego ministerstwa, jak i uczelni,
- kontestowanie podejmowanych w uczelni działań, bez wskazywania innych konstruktywnych rozwiązań,
- przywoływanie opinii gloryfikujących kontakt bezpośredni w sali,
- lęk przed zmianą i poczucie braku wystarczających kompetencji,
- minimalizowanie konieczności podjęcia zbiorowego wysiłku,
- dostrzeżenie problemów, a niedostrzeżenie możliwości.

Uważam, że nasilenie i skala takich właśnie reakcji nie była w naszej uczelni aż tak duża, jak można by się spodziewać po nietypowości sytuacji epidemicznej, dotykającej przecież wszystkie obszary funkcjonowania ludzi w Polsce i na świecie. Wydaje się, że niektórym uczelniom, ze względu na brak doświadczeń w kształceniu zdalnym, trudniej było dostosować się do nowej sytuacji w taki sposób, aby efektywnie realizować proces kształcenia. Nagła potrzeba wprowadzenia istotnych zmian w tak dużej skali mogła zostać zaspokojona, i to z pewnym trudem i wysiłkiem, jedynie przez posiadające doświadczenie w tym zakresie uczelnie, dla których kształcenie zdalne stanowiło już wcześniej trwały element ich systemu.

Zmiana jako szansa rozwojowa

Warto podkreślić, że od początku w naszej uczelni zostało przyjęte stanowisko, zgodnie z którym wprowadzane zmiany traktowano jako szansę na rozwój w określonym zakresie, dostrzegano możliwości, jakie niesie za sobą konieczność zorganizowania kształcenia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość na tak dużą skalę. Najbardziej spektakularnymi zaobserwowanymi zmianami było:

- przyspieszenie zdobywania kompetencji informatycznych przez wszystkie podmioty edukacyjne,
- podnoszenie kompetencji w zakresie wykorzystania metod i technik kształcenia na odległość,
- silna motywacja do osiągnięcia i podwyższania tych kompetencji wynikająca z poczucia nieuchronności zmiany,
- doskonalenie infrastruktury umożliwiającej realizację zadań,

- doskonalenie organizacji pracy w systemie on-line,
- zwiększenie świadomości istniejących zasobów materialnych i tych tkwiących w ludziach,
- podwyższenie poziomu akceptacji dla kształcenia hybrydowego i wykorzystywania narzędzi informatycznych w tym procesie,
- dostrzeżenie w kształceniu zdalnym szansy na swój rozwój zawodowy zarówno przez pracowników, jak i studentów,
- kierowanie się w pracy zespołowej zasadą subsydiarności,
- rozwinięcie systemu szkoleń o charakterze kaskadowym,
- zwiększenie poziomu satysfakcji z nabytych nowych kompetencji.

Wszystkie te zjawiska, działania, procesy można więc nazwać przysłowiowym „skokiem edukacyjnym”. Udało się osiągnąć cele, na które w normalnych warunkach trzeba by było znacznie więcej czasu. „Zarówno na uczelniach wyższych, w przedsiębiorstwach i instytucjach państwowych epidemia pozytywnie wpłynęła na rozwój cyfryzacji. Aby jak najlepiej wykorzystać wirtualny potencjał, konieczne są jednak zmiany legislacyjne, które nadążą za szybko zmieniającym się światem”¹⁰.

Hybrydowy system kształcenia

Zmiany wywołane przez kryzys wynikający z epidemii umocniły wprowadzany konsekwentnie już od kilku lat w WSG w Bydgoszczy system hybrydowy, traktowany jako nadrzędny do istniejących systemów funkcjonowania uczelni.

Pojęcie hybrydy pojawia się na gruncie różnych dyscyplin naukowych i w związku z tym jest definiowane w sposób różnorodny. Według słownika języka polskiego hybryda to: „1. «coś, co składa się z różnych elementów, często do siebie niepasujących»; 2. «roślina lub zwierzę powstałe ze skrzyżowania dwóch odmian, ras lub gatunków»; 3. «wyraz złożony z elementów należących do dwóch różnych języków, np. *antypowieść*»”¹¹, a także połączenie ze sobą dwóch przeciwstawnych i wykluczających się, gdy funkcjonują w oddzielnej formie, myśli politycznych lub ideologii. Opierając się na tych i innych definicjach, przyjęto, że hybrydą w niniejszym artykule nazywać będziemy połączenie dwóch lub więcej elementów, przeciwstawnych albo różnych, tworzących układ współdziałający – nową jakość.

¹⁰ *Wirtualna uczelnia – jak epidemia zmieniła naukę?*, wywiad z Kanclerzem Collegium Verum, dr hab. inż. J. Domańskim, <https://www.kalasoftware.pl/wirtualna-uczelnia-jak-epidemia-zmieniła-nauke/> (dostęp: 21.11.2020).

¹¹ *Słownik języka polskiego*, W. Doroszewski (red.), <https://sjp.pwn.pl/slowniki/hybryda.html> (dostęp: 21.11.2020).

Jeśli zaś mówimy o hybrydowym systemie kształcenia realizowanym w naszej uczelni, to warto odwołać się również do spotykanych w literaturze przedmiotu definicji systemu kształcenia. Otóż system kształcenia to „dynamicznie działający zespół elementów, obejmujący nauczycieli, uczniów, treść kształcenia i społeczno-materialne środowisko oraz wzajemne związki między tymi elementami¹², realizujący społecznie akceptowane cele.

Na tej podstawie sformułowano pojęcie **hybrydowego systemu kształcenia w WSG**, przyjmując, że jest to obowiązująca w Uczelni całościowa struktura powstała z połączenia dwóch lub więcej elementów przeciwstawnych albo różnych, tworzących układ współdziałający – nową jakość, obejmującą procesy planowania, realizacji i ewaluacji zajęć umożliwiających osiągnięcie efektów kształcenia wraz z przypisanymi im punktami ECTS dla danego stopnia, profilu, obszaru i kierunków studiów.

Hybrydowy system kształcenia dotyczy:

- planowania i przebiegu procesu rekrutacji,
- organizacji roku akademickiego (zjazdy w siedzibie, zjazdy zdalne i mieszane),
- programów studiów,
- form zajęć i metod kształcenia,
- przebiegu procesu kształcenia,
- metod weryfikacji osiąganych przez studentów efektów,
- nadzoru nad przebiegiem procesu kształcenia,
- komunikacji wszystkich podmiotów edukacyjnych.

System hybrydowy uwzględnia cechy różnorodnych środowisk:

- akademickiego,
- pracodawców,
- studentów,
- innych odbiorców usług edukacyjnych, w tym osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Determinuje on szereg relacji na uczelni, między innymi:

- uczelnia – kadra dydaktyczna,
- uczelnia – pracodawcy,
- prowadzący zajęcia – student,
- student – student,
- pracownik – pracownik.

¹² W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998, s. 63.

Do atutów hybrydowego systemu kształcenia łączącego kształcenie stacjonarne ze zdalnym należą:

1. odporność na czynniki zewnętrzne, w tym na zmiany gwałtówne i nieprzewidywalne, jak na przykład epidemia;
2. polisensoryczność i rozwój wyobraźni;
3. uruchamianie różnych rodzajów aktywności:
 - intelektualnej,
 - emocjonalnej,
 - praktycznej;
4. ergonomizacja procesu studiowania, doceniana szczególnie przez studentów pracujących zawodowo, których jest coraz więcej, również na studiach stacjonarnych;
5. modyfikacja roli prowadzącego zajęcia, który staje się bardziej facylitatorem, a mniej przekazującym wiedzę;
6. zwiększenie samodzielności studiowania;
7. zwiększenie szansy na przygotowanie do kształcenia całościowego (LLL);
8. rozwijanie następujących kompetencji kluczowych, niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym świecie:
 - kompetencja planowania, organizowania i oceniania własnego uczenia się, sprzyjająca samokształceniu i realizacji idei LLL,
 - kompetencja komunikowania się z wykorzystaniem różnych środków przekazu,
 - kompetencja pracy w zespole, która występuje przecież nie tylko w sali, ale może być z równym skutkiem rozwijana dzięki współczesnym technikom informatycznym,
 - kompetencja rozwiązywania problemów w twórczy sposób,
 - kompetencja posługiwania się współczesnymi technologiami informatycznymi, wykorzystywania różnych platform edukacyjnych, narzędzi informatycznych, dzięki którym uzyskuje się umiejętność poszukiwania informacji, selekcjonowania ich; wszystko to stanowić będzie dobrą podstawę do realizacji idei uczenia się przez całe życie; kompetencje te powinny być rozwijane od najwcześniejszych etapów kształcenia, okazuje się jednak, że nawet u maturzystów nie osiągają one pożądanego poziomu;
9. zmniejszenie rangi form i metod podających, a podkreślenie tych poszukujących i praktycznych, co jest zgodne z taksonomią celów edukacyjnych Blooma, a jednocześnie ze studiami o profilu praktycznym.



Rys. 2. Taksonomia celów edukacyjnych Blooma

Źródło: <http://anyflip.com/xmda/hxam> (dostęp: 20.11.2020).

Przywołana taksonomia celów edukacyjnych Blooma dotyczy celów edukacji realizowanych na różnych poziomach kształcenia, w tym na uczelniach wyższych. Uświadamia ona, że zapamiętanie i zrozumienie stanowią jedynie podstawę, etap do stosowania nabytej wiedzy zarówno w sytuacjach typowych, powtarzalnych, opierających się na wzorach, schematach i algorytmach, jak również, a może przede wszystkim, w sytuacjach problemowych. Umiejętności analizowania, oceniania, tworzenia są najbardziej pożądane we dzisiejszym, dynamicznie zmieniającym się świecie. W takie właśnie umiejętności powinien być wyposażony współczesny absolwent. Dlatego też, moim zdaniem, obrona roli nauczyciela jako źródła wiedzy, szczególnie na poziomie studiów wyższych, skazana jest na porażkę. Towarzyszenie studentowi w procesie uczenia się, organizowanie tego procesu tak, aby umożliwić studiującym osiągnięcie efektów, dzielenie się doświadczeniem, ale również uczenie się od siebie nawzajem, wskazywanie obszarów wymagających zbadania – to zadania współczesnego nauczyciela. Oczywiście na gruncie dydaktyki ogólnej, pedagogiki humanistycznej już od wielu lat podkreśla się konieczność takich modyfikacji. Wprowadzenie ich jednak w praktykę dydaktyczną nadal nie ma charakteru powszechnego. I tak jak na gruncie pedagogiki społecznej pisze się o zjawisku dziedziczenia ubóstwa społecznego, tak na gruncie dydaktyki należałoby, być może, mówić o dziedziczeniu podającego toku kształcenia. Doświadczając w procesie edukacji głównie przekazywania wiedzy, co wymaga jej zapamiętania i zrozumienia, w znacznie mniejszym stopniu uczniowie i studenci doświadczają umiejętności jej stosowania. W każdym razie osiągnięcie przez uczniów najwyższych pozio-

mów taksonomii celów edukacji nadal nie jest wystarczającą odpowiedzią na wyzwania współczesnego świata. Samodzielność myślenia, dociekliwość i kreatywność nie stanowią powszechnych przymiotów maturzystów. Dlatego też nauczanie hybrydowe i zdalne, do którego zarówno szkoły, jak i uczelnie były w związku z epidemią zmuszone, zapewne przyczyniło się do:

- uświadomienia sobie rangi umiejętności praktycznych,
- znaczenia kompetencji informatycznych,
- podniesienia tych kompetencji u nauczycieli,
- konieczności uczenia, jak się uczyć, podnoszenia zakresu samokształcenia,
- zrozumienia szans, jakie niesie za sobą nauczanie online.

Wprawdzie proces ten wymaga dopracowania, doskonalenia, ale mam nadzieję, że ostatnie miesiące wpłyną znacząco i pozytywnie na kształt edukacji na różnych jej poziomach, otwierając ją na nowe możliwości.

Bloom wskazuje również na trzy sfery aktywności edukacyjnych, których harmonijne rozwijanie jest niezwykle pożądane. Człowiek bowiem charakteryzuje się aktywnością intelektualną, praktyczną i emocjonalną. Wszystkie one stanowią o jego możliwościach funkcjonowania w społeczeństwie, pełnienia różnych ról społecznych, doznawania poczucia dobrostanu. W procesie edukacji należy więc w sposób celowy i planowany rozwijać każdą z tych aktywności, na wszystkich poziomach kształcenia. „Don Clark przyrównuje trzy sfery taksonomii Blooma opracowane w szkolnictwie wyższym, do odpowiednika w branży szkoleń – modelu KSA (Knowledge, Skills, and Attitudes/Abilities) – kompetencji niezbędnych do wykonywania określonej pracy w podziale na wiedzę, postawy i zdolności oraz umiejętności¹³.

W teorii nauczania wymienione przez Blooma rodzaje aktywności znajdują odzwierciedlenie w strategiach nauczania, które odpowiadają różnym drogom uczenia się. Są to:

1. strategia A – asocjacyjna (uczenie się przez przyswajanie, co ze strony nauczyciela odpowiada podającemu tokowi zajęć);
2. strategia E – emocjonalna (drogą uczenia się jest przeżywanie);
3. strategia O – operacyjna (uczenie się przez działanie).

¹³ <https://www.jankowskit.pl/metodyka-nauczania-i-dydaktyka/taksonomia-blooma.html> (dostęp: 15.11.2020).



Rys. 3. Trzy sfery aktywności edukacyjnych w taksonomii Blooma

Źródło: <https://www.jankowskit.pl/metodyka-nauczania-i-dydaktyka/taksonomia-blooma.html> (dostęp: 15.11.2020).

Istnieje jeszcze jedna strategia, P – problemowa, w niej drogą uczenia się jest odkrywanie i rozwiązywanie problemów¹⁴. Jest ona uznawana za najskuteczniejszą, bowiem łączy wszystkie rodzaje aktywności człowieka, najbardziej angażuje uczącego się, co sprzyja rozwijaniu jego samodzielności, a także trwałości nabytej wiedzy i umiejętności. Uczenie się za pomocą tej strategii stwarza też największe możliwości stosowania nabytej wiedzy i umiejętności w nowych sytuacjach. Jeśli więc mówimy o kształceniu wielostronnym, to należy wykorzystywać wszystkie 4 strategie i drogi uczenia się, a system kształcenia hybrydowego stanowi moim zdaniem taką właśnie szansę, na nadanie tej wielostronności nowego, współczesnego kształtu.

BIBLIOGRAFIA

- Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*, red. E. Chmielecka, N. Kraśniewska, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2019.
- Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 2005.

¹⁴ W. Okoń, *Kształcenie wielostronne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Wydawnictwo Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993, s. 332–335.

- Knafel K., Żłobecki E., *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli. Program Nowa Szkoła*, Warszawa 1999.
- Kożuch B., *Nauka o organizacji*, Warszawa 2011.
- Okoń W., *Kształcenie wielostronne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wydawnictwo Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998.
- Psychologia akademicka*, red. J. Strelau, D. Doliński, T. 2, GWP, Gdańsk 2015.
- Pszczółowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978.
- Ziółkowski P., *Teoretyczne podstawy kształcenia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2015.

NETOGRAFIA

- Kotowski A., *Koronawirus: o kształceniu na odległość na studiach*, <https://www.rp.pl/Sady-i-prokuratura/304019998-Koronawirus-o-ksztalceniu-na-odleglosc-na-studiach.html> (dostęp: 21.11.2020)
- Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/hybryda.html> (dostęp: 21.11.2020).
- Szlagura W., *Rzeczywistość kryzysu -pojęcie, definicje, teoria, dynamika*, <http://www.intervencjakryzysowa.pl/rzeczywistosc-kryzysu-pojecie-definicje-teorie-dynamika> (dostęp: 21.11.2020).
- Wirtualna uczelnia – jak epidemia zmieniła naukę?*, wywiad z Kanclerzem Collegium Verum, dr hab. inż. J. Domańskim, <https://www.kalasoft.pl/wirtualna-uczelnia-jak-epidemia-zmieniła-nauke/> (dostęp: 21.11.2020).
- <https://www.jankowskit.pl/metodyka-nauczania-i-dydaktyka/taksonomia-blooma.html> (data pobrania: 15.11.2020).
- <http://anyflip.com/xxmda/hxam> (dostęp: 20.11.2020).

Przemysław Ziółkowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

POLSKI SYSTEM EDUKACJI W 2020 ROKU A EPIDEMIA KORONAWIRUSA

THE POLISH EDUCATION SYSTEM IN 2020 AND THE CORONAVIRUS OUTLOOK

Streszczenie: Drugi semestr roku szkolnego 2019/2020 z uwagi na ogólnoswiatową epidemię koronawirusa „wywrócił do góry nogami” polski system edukacji. Od połowy marca 2020 roku normalny tryb nauki na wszystkich poziomach edukacji zastąpiony został przez tryb nauki zdalnej. Szkoły i przedszkola w przeciągu zaledwie kilku tygodni były zmuszone do organizacji zajęć edukacyjnych w systemie zdalnym, z wykorzystaniem metod, a także technik kształcenia na odległość. Wymagało to ogromnej pracy, gdyż sytuacja była bezprecedensowa. Teraz, po upływie kilku miesięcy można obserwować pierwsze wyniki tego przedsięwzięcia oraz wyciągać pierwsze wnioski i temu właśnie poświęcony jest niniejszy, nieco refleksyjny tekst.

Słowa kluczowe: koronawirus, COVID-19, SARS-CoV-2, pandemia

Summary: The second semester of the 2019/2020 school year turned the Polish education system upside down due to the global coronavirus epidemic. From mid-March 2020, the normal learning mode at all levels of education has been replaced by the distance learning mode. Within just a few weeks, schools and kindergartens were forced to organize educational activities in a remote system, using methods and techniques of distance learning. It took a lot of work as the situation was unprecedented. Now, after a few months, you can observe the first results of this undertaking and draw the first conclusions, and this is what this, slightly reflective text is devoted to.

Keywords: coronavirus, COVID-19, SARS-CoV-2, pandemic

Wstęp

Na początku 2020 roku Polska znalazła się w obliczu nowego zagrożenia – pandemii koronawirusa SARS-CoV-2. Po raz pierwszy świat dowiedział się o nowym zagrożeniu w grudniu 2019 roku, gdy zaczęły napływać doniesienia z chińskiego miasta Wuhan. W krótkim czasie wirus przeniknął poza granice Chin i zaczął się rozprzestrzeniać po całym świecie. Do Polski dotarł w pierwszych dniach marca.

Wywołało to olbrzymie zmiany w funkcjonowaniu społeczeństwa, w tym w systemie edukacji. Sytuacja na świecie wzbudziła strach czy obawy przed rozsiewającym się bardzo szybko koronawirusem. Ogłoszenie w Polsce stanu pandemii bardzo szybko wpłynęło na wszystkie obszary naszego życia: pracę, naukę, stosunki międzyludzkie. Zostaliśmy zmuszeni do zamknięcia się w domu. Wszystkie obszary życia publicznego zostały wygaszone. Zdecydowano o zamknięciu szkół i przedszkoli. Fakt społecznej kwarantanny z jednej strony wymagał od nas zaadoptowania do funkcjonowania ze świadomością zagrożenia, konieczności reorganizowania naszego życia, rezygnacji z planów. Z drugiej strony dawał poczucie solidarności, jedności, mobilizacji i motywował do znalezienia w tym okresie interesujących zajęć dla każdego członka rodziny.

Czas izolacji przyniósł nam obowiązek nauczania zdalnego. Dzieci, rodzice oraz nauczyciele znaleźli się w całkowicie nowej sytuacji edukacyjnej. Edukacja to przecież nie tylko dydaktyka, ale także relacje między nauczycielem i uczniami, poczucie bezpieczeństwa i przynależności klasowej. Kontakt dzieci z rówieśnikami i nauczycielami został mocno ograniczony, co bardzo źle wpływało na samopoczucie zamkniętych w domu uczniów. Problemy techniczne, niewystarczająca ilość sprzętu w domu, nowe treści do przyswojenia, frustracja – to tylko niektóre kłopoty, z jakimi musieli radzić sobie rodzice.

Sytuacja rodzin w okresie izolacji i zdalnego nauczania

Doświadczenie zamknięcia i ograniczeń bardzo dotknęło ludzi we wszystkich krajach. Polacy musieli się zaadoptować do nowych warunków, przeorganizować całe życie. Zamknięcie szkół i kwarantanna społeczna spowodowały, że nagle całe rodziny zostały zmuszone do spędzania pełnej doby w domu, w swoim towarzystwie. Rodzice często musieli pogodzić pracę zdalną z obowiązkami domowymi i zdalnym nauczaniem swoich dzieci. To na nich spadła odpowiedzialność za edukację dzieci i zapewnienie im najlepszych warunków do przyswajania nowych treści. Długotrwała izolacja rodzi przede wszystkim frustrację wpływającą z braku kontroli nad sytuacją, w której znalazła się rodzina. Frustracja z kolei powoduje agresję, którą trzeba jakoś wyładować. Często swoje złe emocje „wyrzuca” się w kontaktach z najbliższymi. Ta niecodzienna sytuacja dezorganizuje i destabilizuje życie podstawowej komórki społecznej. Stosunki międzyosobowe panujące w rodzinie, role, jakie jednostka w niej pełni, niewątpliwie wpływają na rozwój indywidualny w dzieciństwie, okresie dorastania i dorosłości¹.

¹ M. Tyszkowa, *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, wyd. PWN, Warszawa 2007, s. 146.

Podczas izolacji dzieci i rodzice byli pozbawieni interakcji z innymi ludźmi lub też miały one mocno ograniczony kształt. Człowiek w każdym stadium psychologicznego rozwoju potrzebuje kontaktów interpersonalnych jako praktycznego treningu umiejętności społecznych i w celu zwiększania pewności siebie. W toku takiego treningu ludzie uczą się komunikacji niewerbalnej, a także samoprezentacji i samoodślaniania się².

W procesie zdalnego nauczania rodzice pełnią kluczową rolę. Ich zadania to m.in. wspieranie dzieci, pomaganie im w planowaniu i nauce, dbanie o ich bezpieczeństwo w sieci, a także kontakt i współpraca z nauczycielami. Oznacza to, że rodzice muszą w pełnym wymiarze pełnić role, w które wcielali się dotąd tylko częściowo lub których w ogóle nie przejmowali. Z dnia na dzień stali się nauczycielami, pedagogami, motywatorami i animatorami edukacji. Trzeba zwrócić uwagę na to, jaki wpływ mają rodzice na stosunek dzieci do nauki zdalnej. Pozytywne wypowiedzianie się rodziców na temat szkoły i zdalnej edukacji jest zdecydowanie bardziej zachęcające niż jej krytyka, obrażanie nauczycieli, obwinianie szkoły i systemu. Negatywne komunikaty natomiast wzbudzają w dzieciach lęk, agresję, złość, a nawet poczucie winy³.

W okresie pandemii dzieci i rodziców mogła dopaść monotonia życia codziennego. Cykl powtarzanych codziennie czynności, brak możliwości wyjścia z domu i spotkania się z innymi ludźmi na pewno miał wpływ na komfort psychiczny każdego człowieka. Ta nietypowa sytuacja niejednokrotnie wymagała nietypowych reakcji. Otwartość na nowe wrażenia, umiejętność spojrzenia na rzeczy oczywiste w niestereotypowy sposób to nasze możliwości twórcze, do których zaliczamy także twórcze myślenie, a więc zdolność do rozwiązywania problemów, do poszukiwania nie jednego, lecz wielu, często zaskakujących, odkrywczych rozwiązań⁴. Rozwijanie własnej twórczości, wyrażanie emocji i myśli poprzez twórczość artystyczną mogły być zbawiennym środkiem relaksu dla dzieci i rodziców w tym trudnym czasie izolacji i nauki na odległość.

Epidemia COVID-19

Nowopowstała choroba zakaźna COVID-19 wywołana przez koronawirusa SARS-CoV-2 rozpoczęła się w Chinach i rozprzestrzeniła na cały świat. Dnia 11 marca 2020 roku Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) uznała ją za pan-

² B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, wyd. PWN, Warszawa 2003, s. 123.

³ A. Kielczewska, *Zdalne nauczanie. Jak motywować uczniów, gdy rodzice demotywują*, epedagogika.pl, (dostęp: 20.07.2020).

⁴ M. Chomczyńska-Miliszkiwicz, D. Pankowska, *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*, Warszawa 1995, s. 178.

demię. Słowo „pandemia” wywodzi się z języka greckiego i oznacza epidemię o szczególnie dużych rozmiarach, obejmującą kraje, a nawet kontynenty⁵. Nie wiele państw było przygotowanych na tak szybkie rozprzestrzenianie się choroby i paraliż służb zdrowia, komunikacji i innych działów gospodarki w wielu krajach na całym świecie.

Objawy towarzyszące chorobie są bardzo podobne do objawów grypy. Do najbardziej popularnych należą: gorączka, suchy kaszel, ogólne zmęczenie. Rzadziej występują ból gardła, dreszcze, katar, ból mięśni i stawów⁶. Zalecenia dotyczące ochrony siebie i innych według Światowej Organizacji Zdrowia to między innymi:⁷

- częste mycie rąk wodą z mydłem lub środkiem do dezynfekcji rąk (odpowiednio długo, we właściwy sposób),
- utrzymywanie minimum 1 metra odstępów między ludźmi,
- unikanie zatłoczonych miejsc, w których szansa na zakażenie wzrasta,
- unikanie dotykania oczu, nosa i ust, aby zminimalizować ryzyko przeniknięcia wirusa do organizmu,
- w sytuacji posiadania objawów grypopodobnych należy pozostać w domu.

Pierwszy przypadek choroby COVID-19 w Polsce potwierdzono 4 marca 2020 roku⁸. W okresie od 14 do 20 marca obowiązywał w Polsce stan zagrożenia epidemicznego⁹. Wiązało się to z czasowym ograniczeniem działalności między innymi restauracji, basenów, klubów fitness i siłowni, kin, teatrów, muzeów, hoteli i obiektów noclegowych.

Rozwiązania prawne podczas pandemii COVID-19 dotyczące szkolnictwa

Zgodnie z Ustawą z dnia 5 grudnia 2008 r. o zapobieganiu oraz zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych u ludzi¹⁰ osoby przebywające na terytorium *Rzeczypospolitej muszą poddać się między innymi nadzorowi epidemiologicznemu i kwa-*

⁵ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/pandemia;3953787.html> (dostęp 28.04.2020).

⁶ <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/q-a-coronaviruses#:~:text=symptoms> (dostęp: 28.04.2020).

⁷ <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public> (dostęp: 28.04.2020).

⁸ <https://www.gov.pl/web/zdrowie/pierwszy-przypadek-koronawirusa-w-polsce> (dostęp: 28.04.2020).

⁹ Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 13 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu zagrożenia epidemicznego (Dz.U. 2020 poz. 433).

¹⁰ Ustawa z dnia 5 grudnia 2008 r. o zapobieganiu oraz zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych u ludzi (Dz.U. 2008 Nr 234, poz. 1570).

rantannie. Dodatkowo minister zdrowia i rada ministrów mają wiele możliwości reakcji na zagrożenie. Ogłaszając stan zagrożenia epidemicznego lub stan epidemii, minister właściwy do spraw zdrowia lub wojewoda mogą w celu zapobiegania rozprzestrzeniania się choroby wprowadzić pewne ograniczenia. Są to między innymi¹¹:

- czasowe ograniczenie określonego sposobu przemieszczania się,
- czasowe ograniczenie lub zakaz obrotu i używania określonych przedmiotów lub produktów spożywczych,
- czasowe ograniczenie funkcjonowania określonych instytucji lub zakładów pracy,
- zakaz organizowania widowisk i innych zgromadzeń ludności,
- obowiązek wykonania określonych zabiegów sanitarnych, jeżeli wykonanie ich wiąże się z funkcjonowaniem określonych obiektów produkcyjnych, usługowych, handlowych lub innych obiektów,
- nakaz udostępnienia nieruchomości, lokali, terenów i dostarczenia środków transportu do działań przeciwepidemicznych przewidzianych planami przeciwepidemicznymi,
- obowiązek przeprowadzenia szczepień ochronnych.

Dnia 2 marca 2020 roku została wprowadzona specustawa w sprawie koronawirusa w celu zapobiegania i zwalczania choroby oraz wszystkich sytuacji kryzysowych z nią związanych¹². Akt ten wprowadza zapis, zgodnie z którym pracodawca może zlecić pracownikowi pracę zdalną, czyli wykonywaną poza miejscem jej stałego wykonywania (przez określony czas – art. 3). Przewiduje również zmiany w prawie oświatowym. Artykuły 30b i 30c dają ministrowi do spraw oświaty i edukacji możliwość czasowego ograniczenia lub zawieszenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w uzasadnionych przypadkach. W związku z nadzwyczajnymi okolicznościami powodującymi zagrożenie życia lub zdrowia dzieci i młodzieży za pomocą wydanych rozporządzeń może on wyłączyć stosowanie niektórych przepisów zawartych w ustawie o systemie oświaty, ustawie o finansowaniu zadań oświatowych, szczególnie dotyczących postępowania rekrutacyjnego, przeprowadzania egzaminów, oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów, organizacji roku szkolnego.

Bardzo szybko zapadła decyzja o zawieszeniu zajęć szkolnych – już 11 marca 2020 roku zostało ogłoszone Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświa-

¹¹ Ustawa z dnia 5 grudnia 2008 r. o zapobieganiu oraz zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych u ludzi (Dz U. 2008 Nr 234, poz. 1570).

¹² Ustawa z dnia 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. 2020 poz. 374).

ty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19¹³. Zgodnie z tym aktem w okresie od 12 do 25 marca 2020 r. ograniczono funkcjonowanie publicznych i niepublicznych jednostek oświaty, m.in. przedszkoli i innych form wychowania przedszkolnego, szkół wszystkich typów, placówek oświatowo-wychowawczych, placówek kształcenia ustawicznego oraz centrów kształcenia zawodowego, placówek artystycznych, placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania, kolegiów pracowników służb społecznych. Wyjątkiem były m.in. placówki w podmiotach leczniczych oraz specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze.

Dnia 17 marca 2020 roku Minister Edukacji Narodowej wystąpił z informacją o konieczności przygotowania szkół oraz placówek systemu oświaty do organizacji zajęć edukacyjnych w systemie zdalnym, z wykorzystaniem metod, a także technik kształcenia na odległość. Informację tę kierował do dyrektorów placówek edukacyjnych, którym wyznaczono tym samym zadanie przygotowania w ciągu dwóch dni swoich pracowników i uczniów do pracy na odległość¹⁴.

Kolejną decyzją władz oświatowych było wydłużenie okresu nauczania zdalnego. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 ustaliło nowe ramy czasowe nauki zdalnej – do 20 kwietnia 2020 roku¹⁵.

Z kolei Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 roku w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19¹⁶ ustaliło określone kwestie związane z nauczaniem na odległość, między innymi obowiązki dyrektorów placówek i organu nadzoru pedagogicznego, wyjaśniło zasady prowadzenia zajęć z zakresu kształcenia zawodowego i realizacji praktyk zawodowych oraz uwzględniło również potrzeby uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zgodnie z zapisami tego aktu do obowiązków dyrektora należy m.in.

- przekazywanie uczniom, rodzicom i nauczycielom informacji o sposobie i trybie realizacji nauki na odległość,
- koordynowanie współpracy nauczycieli z uczniami lub rodzicami,

¹³ Dziennik Ustaw z 2020 r. poz. 410.

¹⁴ <https://www.gov.pl/web/edukacja/ksztalcenie-na-odleglosc-informacje-dla-dyrektorow> (dostęp: 3.04.2020).

¹⁵ Dziennik Ustaw z 2020 r. poz. 492.

¹⁶ Dziennik Ustaw z 2020 r. poz. 493.

- ustalenie we współpracy z nauczycielami zakresu treści nauczania, z uwzględnieniem takich czynników jak równomierne obciążenie uczniów czy możliwości psychofizyczne uczniów,
- ustalenie we współpracy z nauczycielami sposobów monitorowania postępów uczniów oraz sposobu weryfikacji wiedzy i umiejętności uczniów.

Ponadto Rozporządzenie określiło sposób realizacji nauki na odległość. Mianowicie zajęcia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość mogą być realizowane w szczególności z wykorzystaniem materiałów i funkcjonalności Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej www.epodreczniki.pl, materiałów dostępnych na stronach internetowych MEN i jednostek mu podległych, na przykład Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i okręgowych komisji egzaminacyjnych, materiałów emitowanych w pasmach edukacyjnych programów telewizji publicznej i Polskiego Radia lub innych materiałów. Zajęcia te mogą być realizowane poprzez podejmowanie przez ucznia aktywności określonych przez nauczyciela, potwierdzających zapoznanie się ze wskazanym materiałem i dających podstawę do oceny pracy ucznia, z wykorzystaniem środków komunikacji elektronicznej zapewniających wymianę informacji między nauczycielem, uczniem lub rodzicem. Ponadto w ramach tych zajęć nauczyciel powinien informować rodziców o dostępnych materiałach i możliwych formach ich realizacji przez ucznia w domu, zwłaszcza w przypadku dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym, edukacją wczesnoszkolną, wczesnym wspomaganie rozwoju, zajęciami rewalidacyjno-wychowawczymi oraz uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym bądź z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

Podjęto działania skierowane ku temu, aby ułatwić nauczycielom i uczniom naukę w tych nowych i trudnych warunkach. Dnia 16 marca 2020 r. został uruchomiony serwis gov.pl/zdalnelekcje. Kilka dni później Telewizja Polska rozpoczęła edycję programu *Lekcje z TVP*. Ponadto na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej ukazał się poradnik dla szkół *Kształcenie na odległość*, który miał ułatwić przejście na naukę zdalną. Poradnik zawierał wskazówki dla dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i rodziców. Odrębne fragmenty zostały poświęcone wychowaniu przedszkolnemu oraz edukacji wczesnoszkolnej, wczesnemu wspomaganie rozwoju w warunkach domowych, przygotowaniu do egzaminów, wspieraniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kształceniu zawodowemu czy kwestiom bezpiecznej pracy przy komputerze i w Internecie. Zawierał również informacje o e-narzędziach i e-materiałach, które mogą być wykorzystane w pracy zdalnej z uczniami¹⁷.

Problemy pojawiły się natychmiast po rozpoczęciu nauki zdalnej. Powodem było nadmierne obciążenie infrastruktury serwerowej. Nie działały wszystkie po-

¹⁷ <https://www.gov.pl/web/edukacja/ksztalcenie-na-odleglosc--poradnik-dla-szkol> (dostęp: 4.04.2020).

pularne dzienniki elektroniczne, m.in. LIBRUS Synergia, Vulcan, UONET+. Sytuacja była na tyle poważna, że Ministerstwo Edukacji Narodowej zorganizowało wideokonferencję z przedstawicielami operatorów oferujących usługę elektronicznych dzienników. Przedstawiciele firm zapowiedzieli intensywne prace nad przywróceniem pełnej funkcjonalności swoich systemów¹⁸. W związku z działaniami podjętymi przez operatorów platform sytuacja znacznie polepszyła się, uczniowie i rodzice nie mieli już raczej problemu z zalogowaniem się do dziennika elektronicznego.

Jednak oprócz trudności technicznych istnieje jeszcze szereg problemów, na które uwagę zwrócił Związek Nauczycielstwa Polskiego w apelu do rządu. W liście do Premiera Mateusza Morawieckiego podkreślono takie kwestie jak: brak rozwiązań systemowych w zakresie zdalnego kształcenia, bardzo zróżnicowany dostęp uczniów i ich rodzin oraz nauczycieli do sprzętu komputerowego i Internetu (badania Ministerstwa Cyfryzacji pokazały, że w Polsce aż 16% Polaków nie ma dostępu do Internetu), brak kwalifikacji nauczycieli w zakresie nauczania zdalnego. Zaapelowano o bezpłatny Internet dla uczniów oraz nauczycieli pracujących zdalnie¹⁹.

Sytuacja dotycząca braku sprzętu komputerowego daleka była od rozwiązania, aczkolwiek robi się wiele, żeby pomoc takim rodzinom. Wiele szkół wypożyczyło sprzęt komputerowy rodzinom swoich uczniów. Ruszył program rządowy, dzięki któremu szkoły mogły otrzymać sprzęt komputerowy – samorządy lokalne mogły składać wnioski o dofinansowanie w kwocie od 35 do 100 tys. zł na zakup laptopów²⁰.

Nowe Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 marca 2020 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 w pewnym stopniu pomogło przy próbach rozwiązywania tego problemu – mianowicie pozwoliło organom prowadzącym jednostki systemu oświaty użyć nieodpłatnie sprzęt niezbędny do realizacji przez ucznia lub nauczyciela zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość lub innego sposobu kształcenia. Wprowadziło również inne rozwiązania – między innymi pozwoliło radzie pedagogicznej podejmować decyzje zdalnie, umożliwiło zdalne przekazywanie i publikowanie wyników rekrutacji. Zmieniły się również zasady przeprowadzania olimpiad przedmiotowych, turniejów i konkursów²¹.

¹⁸ <https://www.gov.pl/web/edukacja/przedstawiciele-rynku-e-dziennikow> (dostęp: 3.04.2020).

¹⁹ <https://znp.edu.pl/apel-znp-do-rzadu-bezplatny-internet-dla-uczniow-i-nauczycieli/> (dostęp: 16.04.2020).

²⁰ <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/180-milionow-zlotych-na-laptopy-dla-uczniow-i-nauczycieli> (dostęp: 29.04.2020).

²¹ Dziennik Ustaw z 2020 r., poz. 530.

Formy organizacyjne nauczania a okres pandemii w Polsce w 2020 roku

Formy organizacyjne nauczania można podzielić wg kilku kryteriów. Ze względu na liczbę uczniów wyróżniamy nauczanie jednostkowe, grupowe oraz zbiorowe. Przyjmując jako wyróżnik miejsce pracy uczniów, możemy mówić o zajęciach szkolnych (nauka w klasie podczas lekcji) i pozaszkolnych (odrabianie pracy domowej, wycieczka itp.). Ostatnim kryterium jest czas pracy uczniów – umożliwia on podział zajęć na lekcyjne i pozalekcyjne (koła zainteresowań, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze itp.).

W czasie nauczania zdalnego najczęstszą formą organizacyjną było nauczanie jednostkowe. Nauczyciel przekazywał uczniowi nowe treści, zadania do zrealizowania w sposób pośredni. W sposób pośredni mógł tylko sprawdzić wiedzę ucznia. Mimo że w normalnych warunkach praca jednostkowa jest wysoko efektywna, to w tym przypadku raczej nie skutkowała znacznym poszerzeniem wiedzy. Niektóre dzieci były pozostawione same sobie, bez pomocy osoby dorosłej, co za tym idzie nie traktowały zdalnych lekcji poważnie, wkładały tylko minimum wysiłku w odesłanie pracy domowej. Odseparowani od siebie uczniowie nie mieli możliwości współdziałać ze sobą, dyskutować, pomagać sobie.

Ogłoszenie w Polsce pandemii zobligowało nauczycieli do sięgnięcia po narzędzia do pracy zdalnej. Zdalne nauczanie miało na celu przede wszystkim uniknięcie piętrzących się zaległości i zachowanie płynności pracy. Wielu nauczycieli musiało przełamać się i zdobyć nowe umiejętności, np. korzystania z aplikacji edukacyjnych, platform i narzędzi online. E-learning jest dynamicznie rozwijającą się branżą. Rynek dostarcza obecnie całe bogactwo usług zapewniających dostęp do zdalnych kursów językowych, wykładów, wideokonferencji, platform edukacyjnych dla każdej grupy wiekowej.

Wśród podstawowych narzędzi wykorzystywanych podczas nauki zdalnej wymienić można przede wszystkim poniżej opisane²²:

- dziennik elektroniczny oraz poczta elektroniczna – jest to bardzo wygodny sposób komunikacji, ponieważ każdy uczeń, nauczyciel i rodzic posiadają konto w dzienniku elektronicznym, co umożliwia nawiązanie kontaktu ze wszystkimi; podobnie z pocztą elektroniczną, którą można wykorzystać do przesyłania i sprawdzania zadań;
- komunikatory i media społecznościowe – to najbardziej popularne wśród młodzieży sposoby komunikacji, szeroko dostępne m.in. za pomocą smartfonów; umożliwiają nauczycielowi szybki kontakt z uczniami;

²² <https://www.gov.pl/web/zdalnelekcje/poradnik-dla-nauczycieli> (dostęp: 28.04.2020).

- chmura – daje możliwość gromadzenia materiałów, łatwego dostępu do nich dla wszystkich zainteresowanych; możliwa jest interakcja z uczniami, sprawdzanie ich postępów;
- wideokonferencja – jej przeprowadzanie zalecane jest raz w tygodniu; polega na przeprowadzeniu przez nauczyciela lekcji przy wykorzystaniu odpowiednich programów w czasie rzeczywistym umożliwiających przesyłanie obrazu i dźwięku; uczniowie oraz nauczyciel mogą prowadzić dyskusje, rozwiązywać zadania, tłumaczyć niezrozumiały materiał; pomocnymi narzędziami są między innymi Microsoft Teams, Cisco Webex, GoogleMeet;
- webinar – lekcja na żywo lub nagrana dla uczniów; narzędzie do pracy – np. Clickmeeting;
- podcast – nauczyciel ma możliwość nagrania swojej wypowiedzi, lekcji i udostępnienia uczniom; jest to alternatywne rozwiązanie dla wideokonferencji i webinarów, podczas których wykorzystywana jest kamera; w tym rozwiązaniu nagrywany jest wyłącznie dźwięk (programy do nagrywania – np. Audacity lub Free Audio Editor).

Wiele narzędzi do pracy zdalnej stworzonych zostało przede wszystkim dla nauczycieli. Zapewniają one m.in.:

- tworzenie grup zrzeszających całą klasę, w których możliwy jest przepływ informacji oraz dyskusje grupowe,
- przesyłanie do uczniów testów, ankiet, kart pracy utrwalających wiedzę i dających nauczycielowi informację zwrotną o wynikach,
- tworzenie łamigłówek, quizów, krzyżówek, zadań interaktywnych,
- prowadzenie lekcji online.

Nauka online wymaga od nauczycieli całkiem innej metodyki niż przy realizacji zajęć tradycyjnych w sali. Wypracowania swojego własnego modelu prowadzenia zajęć, planowania pracy i aktywności ucznia. Nauczyciel staje się tutorem, koordynatorem procesu uczenia się, a większość pracy spoczywa na barkach ucznia. Uczeń samodzielnie musi przyswoić wiedzę i wykonać powierzone mu zadania. Rola nauczyciela jest jednak tylko pozornie mniejsza. W rzeczywistości tutor musi umiejętnie zmotywować swoich uczniów do pogłębiania wiedzy, zainteresować ich, sprawić, by materiał był dla nich atrakcyjny. Uczniowie w procesie zdalnej edukacji powinni być włączeni w prowadzenie lekcji, czuć się współprowadzącymi, móc zadawać pytania, wyrażać swoje zdanie.

W związku z wprowadzeniem nauczania zdalnego Ministerstwo Edukacji Narodowej udostępniło na stronie internetowej kilka dni po zarządzeniu na-

uczania zdalnego poradniki dla dyrektorów, nauczycieli oraz rodziców. Wspomogło również nauczycieli i uczniów materiałami edukacyjnymi oraz narzędziami do nauki zdalnej.

Takie wsparcie stanowi między innymi Zintegrowana Platforma Edukacyjna. Dostęp do niej możliwy jest przez przeglądarkę internetową. Korzystanie ze strony nie wiąże się z opłatami. Na platformie znajdują się materiały przeznaczone dla wszystkich etapów kształcenia. Dodatkowo dostępne są programy nauczania i scenariusze zajęć, e-podręczniki, gra edukacyjna *Godność, wolność i niepodległość*. Istnieje również możliwość samodzielnego tworzenia materiałów dydaktycznych lub edycja już istniejących²³.

Specjalną ofertę dla uczniów przygotowała Telewizja Polska i Polskie Radio. Pasma edukacyjne dostosowano są do dzieci przedszkolnych oraz uczniów szkoły podstawowej z klas 1–8. Omawiano materiały zgodne z podstawami programowymi realizowanymi w szkołach. Dla młodzieży uczącej się w szkołach ponadpodstawowych również przygotowane zostały takie programy. Dodatkowo wprowadzony został cykl audycji telewizyjnych *Repetytorium maturzysty*²⁴.

Wspieranie rodziców podczas zdalnej edukacji

Pandemia i związane z nią ograniczenia, zamknięcie szkół i przedszkoli oraz spowolnienie gospodarki miały ogromny wpływ na życie ludzi w każdym obszarze. Dla niektórych był to czas zatrzymania się, odpoczynku i bycia z rodziną. Dla innych okres izolacji wiązał się głównie z wielkimi obawami o bezpieczeństwo, zdrowie, a także pracę i zapewnienie rodzinie utrzymania. Każdy na swój sposób przeżywał ten trudny czas. W zupełnie nowej sytuacji zostali postawieni rodzice, dzieci i nauczyciele. Nauka przeniosła się do Internetu, wszyscy zostali „rzuceni na głęboką wodę”. Rodzice z dnia na dzień stali się kreatorami edukacji swoich dzieci – dla wielu z nich pogodzenie tego obowiązku z innymi codziennymi czynnościami, a także pracą było ogromnym wysiłkiem, powodującym niezadowolenie z tego stanu rzeczy oraz rosnącą frustrację.

Wspieranie rodziców w nowej dla nich sytuacji powinno objawiać się przede wszystkim zainteresowaniem ze strony nauczyciela. Budowanie więzi z rodzicem trwa przez cały okres edukacji dziecka w szkole. Sytuacja izolacji była okazją do wzmocnienia tej więzi poprzez bezpośredni kontakt wychowawcy z rodzicem, np. przez telefon. Ważną cechą łączącą rodzica i nauczyciela powinna być

²³ Informator dla dyrektorów szkół i nauczycieli – w związku z czasowym ograniczeniem funkcjonowania jednostek systemu oświaty, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2020, s. 9.

²⁴ Ibidem, s. 20.

empatia²⁵. Rodzice i nauczyciele powinni nauczyć się dostrzegać i rozumieć trudności i problemy jednych i drugich. Otwartość nauczyciela i jego zainteresowanie wychowankami dałyby poczucie bezpieczeństwa i troski rodzicom. Ważna dla rodzica jest również informacja na temat dziecka – nauczyciel powinien zadbać o to, aby napisać do rodziców choć kilka słów o tym, co ich dzieci na zajęciach on-line zrobiły danego dnia dobrze, a nad czym warto popracować. Warto przypomnieć rodzicom o chwaleniu swoich dzieci, ponieważ dla młodych ludzi ta sytuacja zamknięcia jest szczególnie trudna. Wzajemne zrozumienie, szacunek i komunikacja są kluczem do wzmocnienia dobrych stosunków z rodzicami i na pewno pomogłyby przetrwać okres zamkniętych szkół w większym spokoju i komforcie psychicznym.

Warto nadmienić, że z pomocą przyszły również liczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, które oferowały rodzicom i uczniom wsparcie on-line. Dodatkowo wiele uczelni wyższych otworzyło nieodpłatnie dostęp do swoich zasobów dydaktycznych i platform edukacyjnych.

Analiza przebiegu lekcji w nauczaniu zdalnym

Niewątpliwie ważnym aspektem nauczania jest ewaluacja pracy nauczyciela. Każdy, kto projektuje nauczanie, chce być pewien, że zaprojektowana jednostka tematyczna okazała się wartościowa, tzn. osiągnięte zostały cele dydaktyczne. Planując ocenę nauczania, należy dążyć do znalezienia dowodów pozwalających odpowiedzieć przynajmniej na trzy następujące pytania:

- *W jakim zakresie osiągnięte zostały założone cele nauczania?*
- *Pod jakim względem i w jakim stopniu projekt przyniósł lepsze rezultaty w porównaniu z systemem nauczania, który ma zastąpić?*
- *Jakie przyniósł dodatkowe, być może nieoczekiwane efekty i w jakim stopniu okazały się one lepsze lub gorsze niż w przypadku systemu nauczania, który ma zastąpić?*²⁶.

Autorefleksja jest fundamentem autokrytycyzmu, czyli właściwej oceny samego siebie, uwzględniającej swoje własne zalety i wady. Ułatwia zrozumienie środowiska oraz określenie w nim swojego miejsca. Refleksyjność w kontekście „ja – inni” pozwala określić zarówno swoją hierarchię wartości, jak i moralne zasady postępowania.

²⁵ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, wyd. Media Rodzina, Warszawa 2005, s. 160.

²⁶ L.J. Briggs, R.M. Gagne, W.W. Wager, *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992, s. 305.

Nauczyciel dokonując refleksji nad różnymi obszarami swojej pracy, może posłużyć się techniką autoanalizy, czyli techniką odzwierciedlającą własne umiejętności i kompetencje profesjonalne każdego pedagoga praktyka i będącą zasadniczą podstawą dla samooceny jego pracy. Autoanaliza została uznana za szczególnego rodzaju zwierciadło wskazujące na pozytywne i negatywne elementy we własnej pracy zawodowej. Rozwijanie pozytywnych elementów oraz eliminowanie negatywnych elementów własnej aktywności zawodowej pozwala zwiększyć efektywność pracy danego człowieka oraz odnieść przez niego sukces zawodowy, a także życiowy. Pośrednio technika autoanalizy umożliwia rozpoznanie mocnych stron własnej osobowości (osobowość profesjonalisty) i zwiększa efektywność relacji interpersonalnych oraz efektywność współżycia z innymi osobami. Samoanaliza własnej aktywności zawodowej nauczyciela powinna obejmować analizę własnej osoby jako wychowawcy. Należałoby również uwzględnić analizę efektywności zarówno zastosowanych przez nauczyciela programów nauczania, jak i realizacji różnych przedsięwzięć podjętych na rzecz dzieci²⁷.

Nauczyciele mogliby uniknąć rozmaitych błędów czy negatywnych zjawisk podczas swoich zajęć oraz podnieść jakość swojej pracy, gdyby byli przyzwyczajeni do systematycznej samooceny swojej aktywności edukacyjnej oraz mieli zakodowany nawyk weryfikowania na bieżąco swoich działań edukacyjnych. Wydaje się, że pedagodzy praktycy powinni podjąć wysiłek rozwinięcia tego nawyku. Systematyczne (minimum raz w tygodniu) podejmowanie autoanalizy wybranych lekcji daje nauczycielowi gwarancję powstania nawyku autoanalizy własnej aktywności zawodowej. Każdy nauczyciel powinien być świadomy, że pozytywna ocena następujących sfer:

- efektywność realizacji zaplanowanego przebiegu lekcji,
- wielokierunkowa znajomość przez nauczyciela tematu lekcji,
- zastosowanie odpowiednich metod nauczania,
- poprawność i efektywność przekazu wiedzy

niekoniecznie musi oznaczać osiągnięcie wysokich wyników przez jego uczniów. Pragnienie odnoszenia sukcesów w życiu prywatnym i zawodowym często motywuje człowieka do efektywniejszej pracy, mając zarazem istotny wpływ na wzrost poziomu jego kreatywności²⁸.

²⁷ B. Muchacka, M. Kaleta-Witusiak, B. Walasek-Jarosz, *Autorefleksja i analiza pracy własnej*, Kielce 2013, s. 19–27.

²⁸ Ibidem, s. 65–76.

Działania podejmowane przez szkoły i inne podmioty w związku z wprowadzeniem nauczania zdalnego

Portal *Zdalne lekcje*

Podstawowym proponowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zasobem dla pracy zdalnej nauczycieli jest portal *Zdalne lekcje*²⁹. Można tu znaleźć poradniki dla dyrektorów szkół, nauczycieli oraz dla rodziców. Zamieszczone są również plany lekcji dla szkół podstawowych, średnich i branżowych. Po wejściu do określonego działu można znaleźć zestaw ćwiczeń na zadany temat.

Platforma edukacyjna *e-podręczniki*

Kolejnym zasobem przygotowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do wykorzystania w nauce zdalnej jest platforma edukacyjna *www.e-podreczniki.pl*. Dla ułatwienia pracy w serwisie zostały przygotowane filmy instruktażowe, jak również *Poradnik użytkownika*. Placówki korzystające z platformy mają możliwość wygenerowania w Systemie Informacji Oświatowej loginów i haseł dla nauczycieli i uczniów. Nauczyciel, po zalogowaniu, może udostępniać uczniom albo materiały już znajdujące się na platformie, albo własne, stworzone w edytorze na bazie istniejącego emateriału, do którego może dodać zasób zewnętrzny.

Z zasobów platformy mogą korzystać nauczyciele wszystkich przedmiotów na każdym poziomie nauczania. Można tu znaleźć linki do zasobów zewnętrznych z narzędziami do nauki zdalnej – zarówno z portali instytucji publicznych, jak i innych podmiotów, linki do elektronicznych wersji podręczników, które zostały udostępnione przez wydawnictwa zrzeszone w Polskiej Izbie Książki. Udostępniono również materiały do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Na platformie zamieszczono programy nauczania i scenariusze zajęć dla wszystkich poziomów nauczania – zaczynając od wychowania przedszkolnego, poprzez szkołę podstawową, po szkoły ponadpodstawowe, czyli licea, technika i szkoły branżowe I i II stopnia. W zakładce *e-podręczniki* znajdują się materiały przygotowane w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, dostosowane do nowej podstawy programowej. W zakładce *Katalog Zasobów Dodatkowych* można znaleźć dodatkowe e-materiały przeznaczone do nauki w szkołach oraz samodzielnej pracy ucznia, zgrupowane przedmiotowo.

Oprócz materiałów edukacyjnych serwis proponuje również wsparcie psychologiczne on-line. W odpowiedniej zakładce umieszczone są linki, które kierują

²⁹ <https://www.gov.pl/web/zdalnelekcje> (dostęp: 3.04.2020).

na strony internetowe następujących organizacji oferujących nieodpłatną pomoc w razie potrzeby:

- Fundacja „Drabina Rozwoju”³⁰, która w obliczu pandemii uruchomiła bezpłatną pomoc psychologiczną dla środowiska szkolnego (uczniów, nauczycieli i rodziców), polega na rozmowie wideo lub rozmowie telefonicznej. Fundacja uruchomiła profil grupy poradni *ZAWSZE JEST JAKIEŚ WYJŚCIE* na Facebooku³¹ z informacją o specjalistach w zakresie pomocy psychologicznej, psychoterapii i interwencji kryzysowej oraz sposobie kontaktowania się z nimi.
- Stowarzyszenie Epsilon Plus³², które w serwisie Facebook prowadzi aktywnie działającą grupę dla nauczycieli – absolwentów projektu wzmacniania kompetencji wychowawczych nauczycieli. Stowarzyszenie Epsilon Plus przeprowadziło m.in.: szkolenia webinaria dla dyrektorów i nauczycieli polskich szkół dotyczące nauki zdalnej. Ponadto Stowarzyszenie prowadzi konsultacje dla pedagogów, nauczycieli i rodziców oraz terapię on-line.
- Fundacja Instytut Edukacji Pozytywnej³³, która przygotowała bogaty zasób materiałów informacyjnoedukacyjnych do wykorzystania w działalności wychowawczoprofilaktycznej przez nauczycieli, rodziców, uczniów i wychowanków z każdego poziomu edukacyjnego. Dostępne również konsultacje on-line, pod adresem <http://myslepozytywnie.pl/konsultacje-online>.
- Fundacja Itaka, która zapewniła możliwość skorzystania z bezpłatnej, całodobowej, ogólnopolskiej infolinii LINIA DZIECIOM (800 080 222) oraz uzyskania porad w postaci czatu lub e-maila³⁴.

Na stronie udostępniono również grę edukacyjną *Godność, Wolność i Niepodległość*³⁵. Celem gry jest zapoznanie uczniów szkoły podstawowej i licealistów z różnymi aspektami historii Polski, której elementy prezentowane są w trakcie różnych misji, z jakimi muszą zmierzyć się uczestnicy gry.

³⁰ <http://www.drabina.org/> (dostęp: 12.04.2020).

³¹ <https://www.facebook.com/groups/2838963179486593/> (dostęp: 12.04.2020).

³² <https://epsilon.org.pl/#> (dostęp: 12.04.2020).

³³ <https://www.facebook.com/instytutep> (dostęp: 12.04.2020).

³⁴ <http://www.liniadzieciom.pl/> (dostęp: 12.04.2020).

³⁵ <https://niepodlegla.men.gov.pl/#/> (dostęp: 12.04.2020).

Wydawnictwa

Wydawnictwo MAC Edukacja na swojej stronie internetowej udostępniło cyfrowe wersje podręczników, w postaci plików PDF oraz plików multimedialnych³⁶. Są to jednak nie tylko same podręczniki, ale i zeszyty ćwiczeń oraz materiały metodyczne dla nauczycieli na poziomie wychowania przedszkolnego oraz szkoły podstawowej. Należy zaznaczyć, że wydawnictwa udostępniły niektóre materiały edukacyjne już wcześniej, na długo przez koniecznością organizacji nauki zdalnej.

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne również zamieszczają na swojej stronie materiały edukacyjne, zgrupowane w czterech blokach: wychowanie przedszkolne, szkoła podstawowa klasy 1–3, szkoła podstawowa klasy 4–8 oraz szkoła ponadpodstawowa³⁷. Wydawnictwo udostępnia materiały tylko nauczycielom zarejestrowanym w serwisie. Osoby, które mają Konto WSiP mają również dostęp do innych serwisów Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych: www.wsipnet.pl, www.profi-lingua.pl, www.klasowki.pl, www.zdasz.to, www.diagnozy.wsip.pl, www.ucze.pl.

Wydawnictwo Szkolne PWN na stronie www.akademia.pwn.pl udostępniło materiały edukacyjne w kategoriach *Przedszkole*, *Języki obce* oraz *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Są to karty pracy, testy, ćwiczenia, materiały audio i wideo oraz inne pomoce dydaktyczne³⁸.

Wydawnictwo „Operon” zamieściło na swojej stronie internetowej wskazówki, jak skonstruować lekcję zdalną. Opublikowało także przykładowe lekcje oraz dodatkowe materiały z różnych przedmiotów³⁹.

Bogatą ofertę narzędzi wspierających naukę języka obcego oferuje z kolei Wydawnictwo „Pearson”. Wiele z nich funkcjonuje już od lat. Są to:

- platformy on-line: portal uczniowski e-desk; aplikacja nauczycielska e-panel; platforma Extra Online Homework do kursu ENGLISH CLASS; platforma Pearson English Portal do kursów Focus 2nd Edition I High Note; Primary Academy dla nauczycieli oraz dzieci w wieku 6–12 lat,
- szkolenia i webinaria, m.in. szkolenie *Nauczanie on-line w 5 krokach*,
- wsparcie konsultantów i wsparcie techniczne,
- lista polecanych sposobów pracy z uczniami,
- linki do innych zasobów przydatnych do nauk zdalnej⁴⁰.

³⁶ <https://www.mac.pl/flipbooki> (dostęp: 2.04.2020).

³⁷ <https://www.wsip.pl/pomagamy-w-nauce-z-domu/> (dostęp: 2.04.2020).

³⁸ <https://akademia.pwn.pl/> (dostęp: 4.04.2020).

³⁹ <https://operon.pl/edukacjazdalna> (dostęp: 4.04.2020).

⁴⁰ <https://www.pearson.pl/jezyk-angielski/domowa-szkola/> (dostęp: 4.04.2020).

Materiały w trzech kategoriach: dla nauczycieli, dla rodziców i dla uczniów udostępnia na swojej stronie internetowej Wydawnictwo Oxford University Press. Chętni znajdują tam scenariusze lekcji, filmiki edukacyjne, wskazówki merytoryczne, materiały dodatkowe, webinary. Zamieszczone są również linki do innych przydatnych źródeł internetowych⁴¹.

Wydawnictwo Nowa Era uruchomiło serwis *Nauka zdalna z Nową Erą*⁴². Do dyspozycji nauczycieli są wersje elektroniczne podręczników Nowej Ery dla klas I–VIII, z których można korzystać na platformie elektronicznej *ebooki.nowaera.pl* do końca roku szkolnego 2019/2020, dodatkowe materiały multimedialne do nauki zdalnej dla edukacji wczesnoszkolnej. Dla uczniów natomiast – *Strefa Ucznia* na portalu *Terazmatura.pl* oraz portal *dlaucznia.pl* dla uczniów klas I szkół ponadpodstawowych. Ponadto na wymienionych stronach można znaleźć materiały ułatwiające pracę nauczyciela, m.in. fragmenty kart pracy i zeszytów ucznia w formacie PDF, generator testów i sprawdzianów, materiały prezentacyjne i filmy, wybrane arkusze egzaminacyjne do egzaminu ósmoklasisty, materiały do pracy zdalnej z uczniami, ze szczególnym uwzględnieniem specjalnych potrzeb edukacyjnych. Są tu także materiały dla rodziców i opiekunów – karty pracy, filmy, gry edukacyjne oraz materiały dla nauczycieli wychowania przedszkolnego. Został utworzony także portal edukacyjny *Balon Blum*.

Wydawnictwo Macmillan Education stworzyło serwis *Anglista on-line*, gdzie można znaleźć: informacje o materiałach dydaktycznych do wykorzystania w zdalnej pracy z uczniami; pliki z wybranymi rozdziałami z *Zeszytów ćwiczeń*; serię praktycznych wideoszkoleń *Jak UCZYĆ online?*; dane kontaktowe do wsparcia technicznego; linki prowadzące do grup na Facebooku, w których nauczyciele wymieniają się pomysłami i materiałami. Nauczyciele i uczniowie mogą również uzyskać otwarty dostęp do *Książek ucznia* i *Zeszytów ćwiczeń* w wersji do wyświetlania⁴³.

Wydawnictwo Cambridge University Press udostępnia swoje materiały edukacyjne na blogu *World of Better Learning*⁴⁴. Są tu dodatkowe materiały dla nauczycieli i uczniów na różnych poziomach opanowania języka angielskiego.

Wydawnictwo Klett zamieściło interaktywne materiały i zadania na *Mobilnej Platformie Edukacyjnej Dzwonek.pl*. Chętni znajdują tam materiały dla przedszkoli oraz szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

Obszerną ofertę dla nauczycieli, rodziców i uczniów przygotowało Gdańskie

⁴¹ <https://elt.oup.com/feature/global/learnathome/?cc=pl&selLanguage=pl> (dostęp: 4.04.2020).

⁴² <https://www.nowaera.pl/naukazdalna> (dostęp: 4.04.2020).

⁴³ <https://anglistaonline.macmillan.pl/> (dostęp: 4.04.2020).

⁴⁴ <https://www.cambridge.org/elt/blog/> (dostęp: 4.04.2020).

Wydawnictwo Oświatowe⁴⁵. Są to materiały dla różnych przedmiotów szkolnych – ćwiczenia, podręczniki multimedialne, gdy edukacyjne. Znajdują się tu również linki do klubów przedmiotowych, gdzie nauczyciele mogą znaleźć wiele materiałów dodatkowych.

Fundacja „Elementarz” udostępniła pod adresem www.elementarz.org interaktywne wersje podręczników oraz materiały dodatkowe z serii *My i nasz Elementarz*. Materiały udostępniane są na wolnych licencjach i mogą być użytkowane w sposób nieograniczony.

Propozycje mediów radiowych, telewizyjnych i internetowych

Jedną z propozycji telewizyjnych była *Szkola z TVP*, której emisja rozpoczęła w dniu 30 marca. Projekt ten stanowił efekt porozumienia TVP S.A. z Ministerstwem Edukacji Narodowej. Audycje udostępniono na 4 kanałach: TVP3, TVP Rozrywka, TVP Sport oraz TVP Historia w dwóch blokach programowych: porannym i powtórzeniowym. Początkowo programy były przeznaczone dla uczniów klas 1–8 szkoły podstawowej, natomiast od 6 kwietnia program został uzupełniony o treści edukacyjne dla uczniów szkół ponadpodstawowych. Ponadto od 23 marca 2020 roku działa *Domowe przedszkole TVP ABC*. To oferta dla najmłodszych dzieci i ich rodziców. Dodatkowo wszystkie wyemitowane na antenie lekcje są dostępne na vod.tvp.pl, w specjalnie przygotowanych serwisach, dedykowanych każdej klasie oraz na stronie www.szkolaztvp46.

Audycjom tym od samego początku towarzyszyły głosy krytyki. Trudno się temu dziwić, ponieważ osoby prowadzące nie miały żadnego przygotowania do wystąpień w telewizji, ale co gorsza zaprezentowały zdumiewająco niski poziom przygotowania merytorycznego. Internet zalała fala memów, na przykład o liczbach parzystych czy obwodzie koła. Na blogu znanego popularyzatora i historyka sztuki Przemysława Głowackiego można przeczytać wpis dotyczący licznych błędów i nieścisłości w jednej 25-minutowej lekcji plastyki dla klasy VII⁴⁷.

Bardzo szybko powstała fala krytyki pod adresem władz oświatowych oraz telewizji publicznej. Tak na przykład portal *Wirtualne media* zamieścił wywiad z dr. Przemysławem Sadurą, wykładowcą jednej z warszawskich uczelni, który stwierdził: „MEN w epoce PiS uważa, że można w kilka miesięcy skutecznie

⁴⁵ <https://gwo.pl/ucze-zdalnie-p4678> (dostęp: 4.04.2020).

⁴⁶ <https://www.tvp.pl/47318246/tvp-i-men-uruchamiaja-projekt-szkola-z-tvp-sprawdz-plan-lekcji> (dostęp: 14.04.2020).

⁴⁷ https://artdone.wordpress.com/2020/04/01/szkola-z-tvp-klasa-7-plastyka-lekcja-1/?fbclid=IwAR1_oFffuwQpQ9CzXyxcSWNrQuHJF4dm212v2b3SmfG4RLLyYH6px_0KCBw (dostęp: 14.04.2020).

(i bezkosztowo) zreformować cały system edukacyjny, a TVP – że w kilkanaście dni da się przygotować system zdalnego nauczania. Wypuszczenie takich nieprzygotowanych propozycji to przejaw arogancji władzy i braku szacunku do pracy nauczycieli, nadzoru pedagogicznego, warsztatu pracy w mediach, ale też brak odpowiedzialności (choćby za wiedzę uczniów i uczennic). Takie programy powinny opierać się na dobrym castingu, profesjonalnie przygotowanych scenariuszach, consultingu merytorycznym, dobrej scenografii itd.⁴⁸.

Konkurencyjna stacja TV podjęła wyzwanie i 22 kwietnia 2020 roku ruszył program „Korki.tv”. Program powstał we współpracy w inicjatywą społeczną W.I.E.M.

Kolejną propozycją mediów są *E-lekcje historii z Polskim Radiem* dostępne na portalu PolskieRadio24.pl. Bazują one na bogatych zbiorach nagrań powstałych w trakcie prawie stuletniej działalności Polskiego Radia. Wśród proponowanych materiałów, przeznaczonych dla uczniów liceów i techników znajdują się audycje, ikonografiki oraz materiały interaktywne, podzielone na siedem okresów historycznych: starożytność i średniowiecze; renesans; XVII wiek; oświecenie i epoka napoleońska; od kongresu wiedeńskiego do powstania styczniowego; od połowy XIX wieku do zakończenia I wojny światowej; dwudziestolecie międzywojenne. Całość jest dostępna pod adresem <https://www.polskieradio.pl/elekcje-historii/Tag183492>.

Materiały do nauki historii on-line można znaleźć również na stronie internetowej www.historia.org.pl. Są one pogrupowane chronologicznie i obejmują okres od starożytności po czasy obecne. Zamieszczono tutaj również materiały do powtórek dla maturzystów⁴⁹.

Ciekawą propozycją jest portal Lekcjewsieci.pl, będący społecznym projektem nauczycielskim, który ma za zadanie pomóc nauczycielom, uczniom i rodzicom w dotarciu do zweryfikowanych i poukładanych tematycznie treści edukacyjnych na wszystkich poziomach edukacji. Zaangażowani nauczyciele stworzyli stronę prostą nawigacyjnie, zawierającą treści zgodne z podstawą programową, podane w przystępny i ciekawy sposób⁵⁰.

Jedną z wartych uwagi propozycji internetowych jest Kujawsko-Pomorska e-Szkoła⁵¹, która prowadzi zajęcia dla klas IV–VIII szkoły podstawowej oraz dla

⁴⁸ <https://www.wirtualnemedia.pl/artukul/szkola-z-tvp-lekcje-nauczyciele-opinie-pospolite-ruszenie-nie-moze-dobrze-dzialac-hejt-wobec-nauczycieli-niesluszny> (dostęp: 18.04.20120).

⁴⁹ <https://historia.org.pl/2020/03/20/materiały-do-zdalnej-nauki-historii-historia-on-line-lekcje-dla-szkoly-podstawowej-i-liceum/> (dostęp: 23.04.2020).

⁵⁰ <https://lekcjewiseci.pl/> (dostęp: 17.04.2020).

⁵¹ https://www.youtube.com/channel/UCXkeiZ2i3F_LeVnvjj4a07Q (dostęp: 23.04.2020).

maturzystów. Lektje zamieszczane są w serwisie YouTube. Ich liczba wciąż rośnie. Projekt jest finansowany ze środków unijnych.

Kolejne możliwości stwarza platforma *www.dzwonek.pl*. Portal umożliwia zarządzanie szkołami, klasami oraz zlecanie zadań i przesyłanie własnych materiałów w formie prac domowych i testów, a także otrzymywanie przez nauczyciela szczegółowych raportów pozwalających ewaluować stan wiedzy i postępy uczniów. Twórcy platformy zapewniają bezpieczeństwo danych użytkowników zgodnie z wymogami RODO oraz brak jakichkolwiek zobowiązań związanych z korzystaniem z samej platformy oraz udostępnionych na niej treści. Na portalu jest również biblioteka bezpłatnych treści, powiększona na czas pandemii⁵². Właściciel serwisu zachęca także do odwiedzenia strony *www.eKreda.pl*, która pozwala bezpłatnie tworzyć własne zasoby edukacyjne oraz korzystać z ponad sześciuset multimedialnych lekcji stworzonych przez polskich nauczycieli⁵³.

Podobne możliwości daje platforma *Eduelo*, proponująca użytkownikom zestaw kilku tysięcy pytań dla każdej klasy opartych na podstawie programowej, ciekawy system motywacyjny z żetonami wymienianymi na nagrody, powtórkę materiałów przed sprawdzianem oraz możliwość tworzenia testów i bieżący podgląd wyników dziecka⁵⁴.

Dla nauczycieli, którzy pragną tworzyć własne lekcje, Internet proponuje szerokie wsparcie informatyczne. Jest wiele narzędzi, które to ułatwiają.

Platforma do nauczania on-line *Universality* to narzędzie pozwalające na przeprowadzenie lekcji on-line, z panelem umożliwiającym zarządzanie grupami uczniów, przedmiotami i lekcjami oraz z możliwością zlecenia zadań do wykonania swoim uczniom, przyznawaniem im punktów i monitorowania postępów. Platforma *Universality* powstała z myślą o nauce programowania (do dyspozycji nauczyciela informatyki jest ponad 2000 gotowych zadań z tematyki IT), jednak funkcjonalność jest wykorzystywana do nauczania dowolnego przedmiotu⁵⁵.

Microsoft Teams to centrum pracy zespołowej na platformie *Microsoft 365*, które integruje ludzi, treści i narzędzia, zwiększając zaangażowanie i efektywność. *Microsoft Teams* stanowi usługę internetową opartą na chmurze, zawierającą zestaw narzędzi i usług służących współpracy zespołowej. Usługa łączy funkcjonalność z innymi produktami Microsoftu, takimi jak *Microsoft Office* oraz *Skype*.

⁵² <https://www.learnetic.pl/dzialania-learnetic-w-obliczu-epidemii-koronawirusa/> (dostęp: 24.04.2020).

⁵³ <https://www.ekreda.pl/> (dostęp: 24.04.2020).

⁵⁴ <https://www.eduelo.pl/> (dostęp: 24.04.2020).

⁵⁵ https://universality.io/platforma_do_nauczania_online?locale=pl (dostęp: 20.04.2020).

Insta.Ling – bezpłatna platforma wspomagająca naukę języków w szkołach. Została opracowana z myślą o nauczycielach, uczniach i rodzicach (każda z tych grup znajdzie na stronie informacje dla siebie oraz możliwość założenia konta). Nauczyciel ma możliwość przydzielania zadań, a uczniowie razem z Insta.Ling przerabiają je w domu. Nauczyciel i rodzice dostają szczegółowe raporty o systematyczności pracy ucznia i jego postępach w nauce, a Insta.Ling dba, aby powtórki słówek były dostosowane indywidualnie do potrzeb ucznia. Dostęp do platformy jest całkowicie bezpłatny⁵⁶.

Edpuzzle – platforma wspomagająca naukę języka angielskiego. Umożliwia nauczycielom komunikowanie się z uczniami za pomocą prostej opcji tworzenia wirtualnych klas. Na podstawie filmów wideo dostępnych na serwisach YouTube lub TED.Ed, przy pomocy prostych narzędzi tworzy się lista zadań i pytań do samodzielnej pracy. Informacje o możliwości wykorzystania aplikacji są dostępne na blogu jej twórców⁵⁷.

Khan Academy – platforma edukacyjna stworzona przez organizację non-profit, dostępna również w wersji mobilnej. Materiały edukacyjne są tworzone i tłumaczone przez osoby z wysokimi kwalifikacjami, mające stopnie naukowe. Na treści składają się filmy, ćwiczenia i artykuły. Mają one za zadanie wspomagać naukę matematyki, przedmiotów przyrodniczych, programowania i wielu innych dziedzin. Dostępne na zawsze za darmo dla uczniów, studentów i nauczycieli. Dzięki narzędziom dostępnym na platformie *Khan Academy* nauczyciele mogą śledzić postępy uczniów, są świadomi luk w zrozumieniu materiału, mogą więc dopasować swój wysiłek do różnych potrzeb uczniów⁵⁸.

Class Dojo – darmowa aplikacja wspomagająca nauczycieli w kontaktach z uczniami i rodzicami w celu tworzenia społeczności klasy szkolnej. Nauczyciele mogą dodawać rodziców do klasy, udostępniając im zadania i zasoby, takie jak zdjęcia, filmy, ogłoszenia i wiadomości. Aplikacja ma wiele ciekawych narzędzi i rozwiązań. *Class Dojo* dostępne jest w języku polskim⁵⁹.

Praktycznie nieograniczonym źródłem informacji jest YouTube, dzięki któremu nauczyciele i uczniowie mogą poszerzyć zasób swojej wiedzy na niemal każdy temat. Tysiące pasjonatów publikują w serwisie krótkie i atrakcyjne filmy wideo. Do najciekawszych profili należą między innymi: Uniwersytet Dzieci⁶⁰ – kanał

⁵⁶ <https://instaling.pl/> (dostęp: 20.04.2020).

⁵⁷ <https://blog.edpuzzle.com/> (dostęp: 20.04.2020).

⁵⁸ <https://pl.khanacademy.org/> (dostęp: 20.04.2020).

⁵⁹ <https://www.classdojo.com/pl-pl/> (dostęp: 20.04.2020).

⁶⁰ <https://www.youtube.com/channel/UCqkcIxFQInAHjsE-Rv8WoFA> (dostęp: 24.04.2020).

Fundacji Uniwersytet Dzieci; Pi-Stacja Matematyka⁶¹, Pan Belfer⁶² – atrakcyjna nauka chemii; Pasja Informatyki⁶³; Arlena Witt⁶⁴ – nauka języka angielskiego na przykładach z popkultury.

Godna polecenia jest strona internetowa www.otwartezasoby.pl, która gromadzi informacje o otwartych zasobach edukacyjnych Internetu w wielu kategoriach⁶⁵, oraz Kujawsko-Pomorska Biblioteka Cyfrowa, w której znajduje się wiele publikacji w formie PDF do pobrania⁶⁶.

Zakończenie

W obliczu trudnej, nieznaney dotąd sytuacji szkoła, nauczyciele, uczniowie i rodzice musieli sprostać nowym wyzwaniom. Nigdy w tak krótkim czasie tylu nauczycieli jednocześnie nie podniosło tak bardzo swoich kompetencji w zakresie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Aspekty techniczne i organizacyjne okazały się dużą przeszkodą w realizacji zajęć. Nauczyciele rzadko korzystają z narzędzi urozmaicających lekcje. Wysyłanie notatek, zadawanie ćwiczeń nie zachęca uczniów do poświęcania czasu nauce. Konferencje i wideokonferencje dające namiastkę normalności, mogące poprawić jakość prowadzonych zajęć, są pomijane albo realizowane w bardzo ograniczonym zakresie, to też trudno było odnaleźć się w nowej rzeczywistości zarówno uczniom, jak i nauczycielom.

Niestety wiele pracy spadło na rodziców i to oni zostali obciążeni obowiązkiem dodatkowej pracy indywidualnej ze swoimi dziećmi. Problem pojawił się w rodzinach ubogich, w których nie ma dostępu do komputera i stałego łącza internetowego, oraz w rodzinach dużych, gdzie na kilkoro dzieci przypada jeden komputer (nieraz służyący jeszcze do pracy zawodowej rodziców). To spowodowało, że spora ilość uczniów nie miała możliwości regularnego uczestniczenia w zajęciach zdalnych, co z kolei przełoży się niewątpliwie na luki edukacyjne oraz problemy w kształceniu tychże uczniów po powrocie do szkoły.

Wbrew temu, co się mogło wydawać oczywiste, młodzież chce wrócić do szkoły i uczestniczyć w normalnych zajęciach. Ich przywiązanie do telefonów, kompu-

⁶¹ <https://www.youtube.com/PistacjaMatematyka> (dostęp: 24.04.2020).

⁶² <https://www.youtube.com/channel/UCfYPjDbhT01HYwvCIC29tVg> (dostęp: 24.04.2020).

⁶³ https://www.youtube.com/channel/UCzn6vAfspIcagLax1fck_jw (dostęp: 24.04.2020).

⁶⁴ <https://www.youtube.com/user/jezykalia> (dostęp: 24.04.2020).

⁶⁵ <https://otwartezasoby.pl/kategorie-do-stron/> (dostęp: 24.04.2020).

⁶⁶ <https://kpbc.umk.pl/dlibra> (dostęp: 24.04.2020).

terów nie sprawiło, że chcieliby przejść na nauczanie zdalne. Dowodzi to tego, że kontakty i relacje społeczne są dla młodych ludzi również bardzo istotnym obszarem bytności w szkole.

Większość młodzieży pracuje chętnie, jednak część z nich w ogóle nie bierze udziału w zajęciach. Efekty nauczania zdalnego poznamy dopiero za jakiś czas, jeżeli powrócimy do szkoły. Pytanie, kiedy to nastąpi, ciągle pozostaje bez odpowiedzi.

BIBLIOGRAFIA

- Briggs L.J., Gagne R.M., Wager W.W., *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., Pankowska D., *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*, Warszawa 1995.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, wyd. Media Rodzina, Warszawa 2005.
- Muchacka B., Kaleta-Witusiak M., Walasek-Jarosz B., *Autorefleksja i analiza pracy własnej*, Kielce 2013.
- Tyszkowa M., *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*, [w:] Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, wyd. PWN, Warszawa 2007.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, wyd. PWN, Warszawa 2003.

AKTY PRAWNE

- Ustawa z dnia 5 grudnia 2008 r. o zapobieganiu oraz zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych u ludzi (Dz.U. 2008 Nr 234, poz. 1570).
- Ustawa z dnia 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020 poz. 374).
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 13 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu zagrożenia epidemicznego (Dz.U. 2020 poz. 433).
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii (Dz.U. 2020 poz. 491).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID (Dz.U. 2020 poz. 410).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020 poz. 493).
- Informator dla dyrektorów szkół i nauczycieli – w związku z czasowym ograniczeniem funkcjonowania jednostek systemu oświaty, wyd. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2020 r.

Netografia:

Kiełczewska A., *Zdalne nauczanie. Jak motywować uczniów, gdy rodzice demotywują*, epe-
dagogika.pl.

www.akademia.pwn.pl

www.anglistaonline.macmillan.pl

www.artdone.wordpress.com

www.blog.edpuzzle.com

www.cambridge.org

www.classdojo.com

www.drabina.org

www.eduelo.pl

www.ekreda.pl

www.elt.oup.com

www.encyklopedia.pwn.pl

www.epsilon.org.pl

www.facebook.com

www.gov.pl

www.gwo.pl

www.historia.org.pl

www.instaling.pl

www.khanacademy.org

www.kobieta.onet.pl

www.kpbc.umk.pl

www.learnetic.pl

www.lekcjewsieci.pl

www.liniadzieciom.pl

www.mac.pl

www.niepodlegla.men.gov.pl

www.nowaera.pl

www.operon.pl

www.otwartezasoby.pl

www.pearson.pl

www.tvp.pl

www.universality.io

www.who.int

www.wirtualnemedi.pl

www.wsip.pl

www.youtube.com

www.znp.edu.pl

Mirosława Żmudzka

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

WYBRANE ASPEKTY PROCESU NABYWANIA I ROZUMIENIA POJĘĆ PRZEZ DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

CHOSEN ASPECTS OF ACQUIRING AND UNDERSTANDING CONCEPTS BY KINDERGARTEN CHILDREN

Streszczenie: W artykule przedstawiono zagadnienia związane z nabywaniem i rozumieniem pojęć przez dzieci w wieku przedszkolnym. Wykładnią opracowania jest teoria kognitywna, rozwijana i interpretowana w psychologii, językoznawstwie i pedagogice. Daje ona możliwość badania nie tylko cech obiektywnie przypisanych desygnatowi nazwy, ale przede wszystkim mentalnego wyobrażenia tego przedmiotu w świadomości dzieci oraz sposobu przyswajania treści słów przez dzieci, które dopiero uczą się posługiwać pojęciami. W jej kontekście omówiono istotę rozumienia, teorie rozwoju językowego dzieci, scharakteryzowano mowę dzieci w wieku przedszkolnym, nabywanie pojęć oraz zaprezentowano wybrane wyniki badań.

Słowa kluczowe: nabywanie i rozumienie pojęć przez dzieci, kognitywizm, teorie rozwoju językowego, mowa.

Abstract: The aspects of acquiring and introducing concepts to kindergarten children are introduced in the article. The interpretation of the composition is based on cognitive theory, which is developed and interpreted in psychology, linguistics and education. Not only does cognitive theory give the opportunity to study features objectively assigned to a designatum but mostly it enables mental visualisation of the object in a child's consciousness and the way of acquiring the meaning of words by children who are only at the beginning of the process of using concepts. In this context the essence of understanding, theories of language development in children, characteristics of speech produced by kindergarten children, acquiring of concepts by them together with chosen research results are discussed.

Keywords: acquiring and understanding concepts by kindergarten children, cognitivism, theories of language development, speech.

Wprowadzenie

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego przytacza w obszarze poznawczym rozwoju dziecka umiejętności stanowiące o jego gotowości do nauki szkolnej, które wcześniej nie występowały w wyżej wymienionym dokumencie¹. Są to takie umiejętności jak: nadawanie znaczeń czynnościom, nadawanie znaczeń swoim doświadczeniom, zagospodarowywanie przestrzeni przy nadawaniu znaczeń umieszczonym w niej przedmiotom. Cały proces edukacji dzieci w rzeczywistości opiera się na badaniu, eksploracji znaczeń przedmiotów, które dziecko otaczają, i czynności związanych z używaniem danych przedmiotów. Wraz z postępem rozwoju dziecka i jego logicznego myślenia dorośli zaskakiwani są znaczeniami nadawanymi przez dzieci w zabawie². Nadawanie znaczeń wiąże się z rozwojem mowy u dziecka. Twórcza aktywność w zakresie mowy dziecka jest kierowana przez nauczyciela przedszkola w celu optymalnego zrozumienia rzeczywistości: poznania, nazywania i pojmowania. Procesy te stanowią elementy niezbędne w czasie nabywania i rozumienia pojęć przez dzieci. Celem przedstawionego opracowania jest przedstawienie zagadnień związanych z przyswajaniem i rozumieniem systemu pojęć przez dzieci na danym etapie ontogenezy w kontekście językoznawczych badań kognitywnych, psychologii poznawczej i badań empirycznych. Starano się udowodnić tezę, że punktem wyjścia w procesie opanowywania znaczeń słów jest poprzedzający go rozwój systemu pojęciowego.

Istota rozumienia

Podstawą nabywania pojęć jest rozwój mowy. Mowa to układ symboli i znaków³. Zagadnienie funkcji mowy u dzieci w wieku przedszkolnym ma szeroki zakres. Możemy rozpatrywać ją w kontekście nauki mowy, błędów i wad wymowy, struktury wypowiedzi, zasobu słownictwa oraz potrzeb, którymi kieruje się dziecko, mówiąc nam o czymś. J. Piaget twierdzi, że mowa jest pomocna człowiekowi

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego do szkoły podstawowej w tym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej specjalnej i przysposabiającej do pracy oraz kształcenia dla szkoły policealnej. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego (Dz. U. 2017 r. poz. 2017, zał. 1).

² D. Dziamska, *Nadawanie znaczeń-zagadnienie nowe w podstawie programowej*, <https://www.wychowaniewprzedszkolu.com.pl> (dostęp: 9.09.2020).

³ T. Zalewski, *Opóźniony rozwój mowy*, PZWL, Warszawa 1992, s. 7.

do komunikowania swoich myśli innym⁴. Dziecko wyraża swoje myśli i spostrzeżenia wówczas, gdy rozumie, o czym mówi. Elementarnymi składnikami mowy są słowa. Za ich pomocą dokonuje się uogólnień, pozwalających na określenie pojęć rzeczywistych i abstrakcyjnych. Słowa zawsze posiadają znaczenie. W najbardziej ogólnym ujęciu znaczenie jest wiązką cech semantycznych, która tworzy określone struktury pojęciowe. Pojęcie z kolei to abstrakcyjny, myślowy odpowiednik przedmiotu, który w logice jest równoważny znaczenia nazwy generalnej, a w psychologii umysłową reprezentacją obiektów i zjawisk. Potrzeba rozumienia stanowi czynnik, który wymusza potrzebę integracji wiedzy, skłania do przekraczania podziałów pomiędzy dyscyplinami i subdyscyplinami naukowymi i zachęca do demistyfikacji dotychczasowych przekonań, przełamywania stereotypów, schematów i deformacji poznawczych⁵.

Ze współczesnych badań wynika, że dziecko w swoim rozwoju przechodzi od zbierania doświadczenia w bezpośrednich działaniach na obiektach, przez wytworzenie struktury pojęciowej uogólniającej to doświadczenie, do używania słów określających te obiekty. Dana forma językowa pojawi się w mowie dziecka wtedy, gdy uchwyci ono odpowiednie dla tej formy pojęcie. Badając dziecięce sposoby rozumienia pojęć, współcześni pedagodzy czerpią inspiracje poznawcze i badawcze z językoznawstwa kognitywnego. Ich zdaniem język jest „bezpośrednim odbiciem procesów poznawczych, które zachodzą w umyśle człowieka, i wobec tego stanowią inherentne elementy ludzkiego poznania”⁶. Słowo w kognitywizmie utożsamia się z konceptualizacją i ujmuje je jako strukturę pojęciową, opartą na wzorcach wiedzy i ludzkim doświadczeniu⁷. Opisując dziecięce rozumienie pojęć, kognitywiści posługują się następującymi pojęciami i kategoriami:

1. Pojęcie eksplikacji semantycznej i definicji kognitywnej: badacze koncentrują się na mentalnych wyobrażeniach przedmiotów w świadomości dzieci oraz sposobach nadawania znaczeń pojęciom przez dzieci. Podczas definiowania pojęć dziecko dokonuje wyboru cech istotnych pojęcia z własnego, subiektywnego punktu widzenia. Podmiotowa perspektywa determinuje wybór kategorii nadrzędnej podczas tworzenia definicji pojęcia. Celem definicji kognitywnej jest „zдание sprawy ze sposobu pojmowania przedmiotu przez mówiących danym językiem, tj. ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy

⁴ J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 31.

⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, *Integracja perspektywy poznawczej, pedagogicznej i historycznej w procesie wytwarzania wiedzy naukowej w edukacji*, [w:] S. Palka (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 33.

⁶ E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Polska Akademia Nauk, Kraków 1995, s. 20.

⁷ R. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995.

o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania⁸. Z definicji kognitywnej wynika, że możliwe jest ustalenie wewnętrznej struktury semantycznej oraz hierarchii cech znaczeniowych w obrębie definicji pojęcia tworzonej przez dzieci.

2. Pojęcie prototypu i stereotypu: rozumienie pojęcia w komunikacji to połączenie prototypu i stereotypu. Prototyp rozumiany jest jako zespół cech definicyjnych, stanowiących centrum semantyczne pojęcia. Są to cechy konieczne do wytłumaczenia sensu pojęcia, trwale mu przypisane przez mówiącego, niezależne od kontekstu, w jakim zostanie dane pojęcie użyte. W opisie dziecięcego rozumienia ważne jest, aby ustalić, jakie cechy uznane zostały przez dzieci za istotne oraz w jakim stopniu prototyp zbliżony jest do znaczenia pojęcia rozpowszechnionego w języku ogólnym. Badacze zauważyli także, że w świadomości mówiących utrwalone jest nie tylko wyobrażenie typowego egzemplarza, ale również jego wartościowanie. Stereotyp pojęcia przekazuje sposób interpretacji rzeczywistości przez dzieci.
3. Zagadnienie kategoryzacji: Dzieci postrzegając otaczający je świat, zauważają relacje między pojęciami, czyli ich podobieństwa i różnice. Pogrupowanie przedmiotów stanowi podstawę kategoryzacji. Kognitywiści zrezygnowali z opisu pojęć za pomocą klasycznych kategorii, które wymagały posiadania przez obiekty wszystkich cech definicyjnych. Zastosowali opis semantyczny w oparciu o kategorie naturalne. Dzięki temu istnieje możliwość ukazania nie tylko właściwości wewnętrznych pojęcia podawanych przez dzieci, ale przede wszystkim sposobu uporządkowania doświadczeń oraz subiektywnych spostrzeżeń percepcyjnych dzieci.
4. Zagadnienie dziecięcych zdolności poznawczych: kognitywiści analizując dziecięce sposoby rozumienia i pojmowania pojęć, doszli do wniosku, że dzieci w trakcie definiowania pojęć ujawniają większe możliwości poznawcze niż sądzono⁹. Okazało się, że posiadają zaskakująco rozbudowaną wiedzę o świecie, dotyczącą różnych dziedzin i kilku modalności już w bardzo wczesnej fazie rozwoju, znacznie wcześniej niż zakładały to teorie tradycyjne. Problemy dziecięcego rozumowania i postrzegania świata nie wynikają z braku zdolności do wykonywania operacji logicznych, ale wiążą się z ogólnym brakiem biegłości i innymi sposobami postrzegania danej sytuacji niż u osób dorosłych. W miarę zdobywania doświadczenia dzieci nabywają biegłości.

⁸ J. Bartmiński, *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji słowa*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Konotacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1988, s. 169–170.

⁹ M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.

Teorie rozwoju językowego u dzieci

Jedną z głównych teorii rozwoju językowego, dominującą w latach sześćdziesiątych, był behawioryzm. Jego główny przedstawiciel B.F. Skinner ujmował proces nabywania języka w kategorii uczenia się przez warunkowanie. Warunkiem opanowania języka jest stała obserwacja zdarzeń w otaczającym świecie zewnętrznym pobudzająca mówiącego do wydawania dźwięków. Nabywanie mowy przebiega tak samo, jak inne procesy uczenia się, według schematu: bodziec – reakcja – wzmocnienie, przyjmując założenie, że na zachowanie mają wpływ nie tylko wywołujące je bodźce, ale także jego konsekwencje¹⁰.

W późniejszych teoriach wyróżniamy model etnologiczny (biologiczny) N. Chomskiego, oparty na teorii psycholingwistycznej. Według wspomnianej teorii dziecko uczy się języka przez naśladowanie. Ważne znaczenie ma tu mechanizm aktywizacji mowy, który jest wrodzony. Istotna w tym modelu reprezentacja semantyczna prezentuje się tak samo u ludzi posługujących się różnymi językami. W oparciu o założenia tej teorii uczenie się języka jest niezależne od rozwoju poznawczego dziecka. Kompetencja językowa (gramatyczno-leksykalna) ma tu charakter formalny i nie odnosi się do znaczenia wypowiedzi. Najważniejszy jest twórczy charakter nabywania języka¹¹.

Z kolei teoria poznawczo-rozwojowa J. Piageta zakłada, że rozwój sensoryczno-motoryczny zintegrowany jest z osiągnięciami w opanowywaniu języka. Ważną rolę pełnią wczesne zdolności przedoperacyjne. Podobne są poglądy J. Brunera, który twierdził, że rozwój języka nie jest autonomiczny, a zależny od kontekstu poznawczego i społecznego¹².

E. Clark w swojej koncepcji czynników semantycznych opisuje proces budowania znaczenia przez dzieci. Proces ten odbywa się poprzez systematyczne poznawanie cech obiektu:

1. od znaczeń o jednej właściwości percepcyjnej do znaczeń zawierających więcej różnych cech,
2. od znaczeń prostych do znaczeń złożonych,
3. od znaczeń o cechach pozytywnych do znaczeń o cechach negatywnych,
4. od znaczeń o cechach ogólnych do znaczeń o cechach szczegółowych,

¹⁰ A. Brzezińska, *Styl komunikacji dorosłego z dzieckiem a aktywność twórcza dziecka w sferze języka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1986, nr 9, s. 502–513.

¹¹ L. Smółka, *Kompetencja komunikacyjna dzieci sześćo–siedmioletnich*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

¹² J. Piaget, op. cit., s. 27.

5. od znaczeń opartych na systemie poznawczym dziecka do znaczeń opartych na systemie semantycznym¹³.

Według K. Nelsona, twórcy koncepcji funkcjonalnego jądra, system poznawczy dziecka jest punktem wyjścia do ustalania znaczeń. Działanie podejmowane przez dziecko służy kierowaniu uwagi na cechy istotne przedmiotu, którym bawi się dziecko (cechy funkcjonalne). Pierwsze słowa dziecka wiążą się zawsze z działaniem¹⁴.

W ujęciu koncepcji kategorii semantycznych E. Rosch i M. Kiejar-Turskiej znaczenie w mowie budowane jest na podstawie elementu prototypowego. Opiera się na wyborze najlepszego przykładu z danej kategorii, aby wyjaśnić dziecku nowe pojęcie. Dzieci spostrzegają dany przedmiot i charakteryzują nazwą podstawową, a w nazwach nadrzędnych wymagane są informacje bardziej ogólne i właściwe dla całej grupy w danej kategorii nadrzędnej i dlatego jest to możliwe, gdy myślenie dziecka będzie miało charakter słowno-logiczny¹⁵.

Mowa dzieci w wieku przedszkolnym

Wiek przedszkolny to okres, w którym poszerzają się kontakty społeczne i w konsekwencji intensyfikuje się rozwój mowy i nabywanie doświadczeń. Na każdym etapie rozwoju mowy, a szczególnie właśnie w wieku przedszkolnym, ujawnia się wiedza o świecie i o języku ujęta w sposób praktyczny, wykorzystywana na miarę potrzeb i możliwości dziecka. Do 7. roku życia obserwuje się największy przyrost kompetencji komunikacyjnej. Poszczególne jej składowe nie rozwijają się równomiernie. Dzieci 3–4-letnie mogą dość swobodnie porozumiewać się z otoczeniem, natomiast 5–6-letnie potrzebują doskonalenia ich wypowiedzi, aby były jeszcze bardziej precyzyjne. Trzylatki ustawiają siebie w centrum świata i często posługują się pojęciami, które możemy zaliczyć do kategorii nadrzędnej bądź podrzędnej, oraz używają nazw własnych. Wypowiedzi 3-latka porządkują jego świat i próbują tworzyć pewne kategorie¹⁶. Granice te są bardzo nieprecyzyjne i trudne do zdefiniowania jako pojęcia¹⁷. Jest to związane z rozwojem myślenia i mowy, a także pamięci. Dzieci 4-letnie tworzą dłuższe wypowiedzi zarówno

¹³ L. Smółka, op. cit., s.17

¹⁴ H. Borowiec, *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014.

¹⁵ M. Kiejar-Turska, *Język dziecka. Słowo i tekst*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1989, s. 41.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ B. Boniecka, *Kształt dziecięcego słowa*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997, s. 93.

w reakcji słownej na pytania, prośby, jak i w mowie spontanicznej. Strona semantyczna jest bardziej urozmaicona i zaznacza się silna potrzeba tworzenia kategorii, zbiorów i uogólnień¹⁸. Pięciolatki opisują obrazki, starają się mówić pełnymi zdaniami. Większość z nich określa czas, miejsce, przyczynę i skutek. Używają pojęć, które należą do kategorii podstawowej. Wyraźnie uświadamiają sobie znaczenie pojęć oraz sprawnie posługują się pojęciami podrzędnymi i nadrzędnymi. W grupie dzieci 6-letnich słownictwo jest zróżnicowane pod względem formalnym. Licznie występują neologizmy i neosemantyzmy. W zakresie przyswajania i rozumienia pojęć u dzieci w wieku przedszkolnym zauważa się trudności takie jak:

1. niezdolność do opanowania pojęć zgodnie z normą wiekową (subkompetencja) od strony fonologicznej,
2. niezdolność do używania pojęć zgodnie z ich desygnatami,
3. niezdolność do stosowania pojęć w zdaniach zgodnie z regułami syntaktycznymi,
4. nadkompetencja językowa ujawnia się u dzieci uzdolnionych językowo, skupia się na ich kreatywności językowej¹⁹.

Dla dziecka w wieku przedszkolnym typowa jest kompetencja przejściowa, od której dziecko odchodzi, gdy osiąga dojrzałość szkolną w wieku 7 lat. Jej cechą charakterystyczną jest formułowanie zdań, które akceptuje środowisko, ale nie są one jeszcze poprawne gramatycznie. W okresie tym dziecko mówi to, co myśli. Dla niego myśl to mowa, a mowa to słowa (pojęcia). Dziecko przedszkolne w poznawaniu pojęć kieruje się do przedmiotów i osób, które je interesują. Myśli głównie „za pomocą oczu, uszu i rąk”.

Nabywanie pojęć w wieku przedszkolnym

Najważniejsze zadanie w procesie uczenia to kształcenie myślenia. W myśleniu istotną rolę odgrywają pojęcia. Są one składnikiem wszystkich wyżej zorganizowanych elementów wiedzy, można odszukać je w sądach, zasadach, przepisach postępowania. Umożliwiają one człowiekowi klasyfikowanie bytów i idei, stanowią podstawę logiczną naszego myślenia. Proces uczenia się pojęć zaczyna się od dzieciństwa i trwa przez całe życie. Uczenie się pojęć to nie tylko klasyfikowanie obiektów i formowanie kategorii, uczenie się nowych nazw lub słów pasujących do danych klas przedmiotów i idei. Jest to proces tworzenia wiedzy i organizo-

¹⁸ J. Porayski-Pomsta, *Umiejętności komunikacyjne u dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994, s. 49–50.

¹⁹ L. Smółka, op. cit., s. 15.

wania wiadomości w struktury poznawcze. Polega na „włączaniu rzeczy w klasę” i w efekcie na rozpoznawaniu obiektów należących do danej klasy. Wymaga to, aby dziecko potrafiło włączyć konkretny przykład do ogólnej klasy obiektów o wspólnych cechach.

Termin „pojęcie” ma w pedagogice tradycyjne i ustalone znaczenie. Wywodzi się z filozofii arystotelesowskiej i pokrywa ze znaczeniem tego terminu we współczesnej logice i lingwistyce. Zgodnie z tym rozumieniem „pojęcie” to zespół skończonej liczby cech przysługujący w jednakowym stopniu wszystkim desygnatom i tylko desygnatom tego pojęcia. W ujęciu psychologicznym i pedagogicznym jest abstrakcyjnym (myślowym) odbiciem ogólnych właściwości rzeczy i zjawisk²⁰. Jest też określane jako myśl, w której odzwierciedlone są cechy wspólne dla klasy przedmiotów lub zdarzeń²¹. W innym ujęciu pojęcie stanowi pośrednią i uogólnioną wiedzę o przedmiocie, opartą na znajomości jego mniej lub bardziej istotnych związków i stosunków obiektywnych²². Pojęcie to reprezentacją umysłową, która zawiera opis istotnych właściwości pewnej klasy (kategorii)²³. Na wymienioną klasę składają się różne elementy. Mogą to być przedmioty, czynności czy cechy. Klasa lub kategoria jest wynikiem pewnego podziału, o którym coś się orzeka. Orzekanie może mieć postać jednego lub kilku twierdzeń, co wiąże się z tym, że pojęcie można określać za pomocą innych określeń. Kategoria nie jest traktowana jako zbiór przedmiotów, ponieważ ludzie nakładają na nie tworzone przez siebie znaczenia²⁴. Analiza tych definicji pozwala stwierdzić, że istnieją dwa główne stanowiska w definiowaniu pojęć: pojęcie jako myśl i pojęcie jako wiedza o przedmiocie.

Wśród różnorodnych klasyfikacji pojęć szczególne znaczenie ma podział na pojęcia matrycowe (arystotelesowskie) i pojęcia naturalne. Pojęcia matrycowe (koniunkcyjne) dominują w nauce (matematyka, biologia, fizyka). Definiujemy je jako poznawczą reprezentację skończonej liczby wspólnych cech, które w jednakowym stopniu przysługują wszystkim desygnatom (egzemplarzom) danej klasy. Cechy istotne pojęć koniunkcyjnych są sumą i są takie same w przypadku każdego przedmiotu należącego do danej klasy. Pojęcia naturalne dominują w życiu potocznym człowieka i cechują się mniejszą określonością i mniejszą jednoznacznością. Definiuje się je jako reprezentację poznawczą odzwierciedlającą zespół

²⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2017.

²¹ J. Koziński, *Czynność myślenia*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1977.

²² S.L. Rubinsztein, *Podstawy psychologii ogólnej*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1962, s. 456.

²³ T. Maruszewski, *Pojęcia*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, t.1, GWP, Gdańsk 2008.

²⁴ *Ibidem*, s. 206.

wspólnych cech, które w różnym stopniu przysługują desygnatom danej klasy. Można zatem mówić o typowych i nietypowych egzemplarzach pojęcia, o egzemplarzach centralnych i peryferyjnych, wzorcowych i mało charakterystycznych. Pojęcia naturalne są zarówno konkretne, jak i abstrakcyjne, proste i złożone. Odgrywają one ważną rolę w życiu, ale także w naukach mniej rozwiniętych. Często pojęcia naturalne określane są jako dysjunkcyjne, np. rzeczownik może oznaczać osobę, rzecz, zwierzę, ale nie wszystko jednocześnie. Pojęcia czasu i przestrzeni określa się jako pojęcia stosunkowe (relacyjne). W trakcie uczenia się określonego pojęcia musimy rozpoznawać jego przykłady i nieprzykłady. Cechy istotne pojęcia koniunkcyjnego są takie same w każdym kontekście społecznym. Jednak już pojęcia dysjunkcyjne lub stosunkowe są różnie rozumiane w zależności od kontekstu społecznego²⁵.

Wszystkie pojęcia mają swoje nazwy i mniej lub bardziej udane definicje. Dzięki nazwom i definicjom rozumiemy się i komunikujemy z innymi. Pojęcia mają cechy, które je opisują i umożliwiają zdefiniowanie. Niektóre cechy nazywamy istotnymi (konstrytuwnymi) i posługujemy się nimi dla odróżnienia jednych pojęć od innych. Pojęcie podrzędne oprócz własnych cech istotnych zawiera cechy istotne pojęcia ogólnego. Pewne cechy występujące w niektórych, ale nie we wszystkich obiektach danej klasy, nazywane są cechami nieistotnymi (niedefinicyjnymi, konsekwentnymi). Wszystkie pojęcia mają cechy istotne i nieistotne, których rozpoznanie sprawia czasem dzieciom trudności.

Uczenie się pojęć wymaga wiedzy konceptualnej i proceduralnej. Wiedza konceptualna (deklaratywna) to zdolność do zdefiniowania pojęcia według pewnych kryteriów i rozpoznania stosunków, w jakich dane pojęcie pozostaje z innymi pojęciami. Wymaga to znajomości typowych przykładów obiektów należących do danej klasy wybranych na podstawie cech definicyjnych²⁶. Wiedza proceduralna w przypadku pojęcia określa zdolność dziecka do wykorzystywania pojęcia do dokonywania rozróżnień. Wymaga to posługiwania się cechami definicyjnymi w celu porównania danego pojęcia z innymi pojęciami podobnymi, ale odmiennymi, i przeciwstawiania ich sobie. Dziecko, które ma wiedzę proceduralną, umie zastosować definicję i odróżnić daną klasę przedmiotów od innych należących do danej klasy. Potrafi także dokonać generalizacji i rozróżnień przy zetknięciu się z nowymi przykładami przedmiotów należących do danej klasy. Z powyższych rozważań wynika, że dzięki poznaniu pojęciowemu dzieci mogą opanować szeroki zakres wiedzy o faktach i zależnościach między nimi oraz uświadomić sobie funkcjonalne i realizacyjne ich znaczenie. Poznanie takie stanowi punkt wyjścia do: tworzenia wewnętrznej logiki wiedzy w oparciu o prawidłowe zestawienie faktów, pojęć i reguł z innymi faktami, pojęciami i regułami; krytycznej oceny

²⁵ R. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.

²⁶ *Ibidem*.

określonego obszaru wiedzy; posługiwania się opanowaną wiedzą w dalszej działalności poznawczej i zmiennych warunkach działania.

Wiek przedszkolny jest czasem, kiedy dzieci pragną wszystko nazywać, nadawać imiona, etykiety. Interpretacja świata zależy od ich języka i odwrotnie – język dzieci, pojęcia i sposób mówienia zależy od spostrzegania i analizowania świata, który je otacza. Sam proces kształtowania pojęć jest bardzo złożony i uwarunkowany środowiskiem rodzinnym oraz przedszkolnym. M. Kielar-Turska wyodrębniła kilka subpotrzeb poznawczych charakterystycznych dla wieku przedszkolnego, a niezbędnych do przyswajania i rozumienia pojęć. Są to:

1. potrzeba eksploracji: dziecko zbliża się do obiektu, który jest dla niego celem bliższego poznania, poznaje właściwości, zadaje pytania,
2. potrzeba etykietowania: dziecko nadaje nazwę obiektowi i przez to uznaje, że go zna,
3. potrzeba świeżości: dziecko pragnie wiedzieć, czym różni się dany obiekt od innych,
4. potrzeba rzeczy znanych: dziecko chce powtarzać rzeczy już znane, aby utrwalić oczekiwany rezultat,
5. potrzeba pytania: dziecko zadaje pytania, aby zaspokoić swą ciekawość i zwrócić na siebie pytania,
6. potrzeba obrazu świata: dzieci wypowiadają się na określony temat wskazany przez słuchacza, w zakresie którego posiadają wiedzę²⁷.

Człowiek uczy się pojęć przez całe życie, jednak jak to robi zależy od wieku, rozwoju językowego i fazy rozwoju umysłowego. J. Bruner wyodrębnia trzy odrębne tryby uczenia się:

- uczenie się przez działanie (enaktywne),
- uczenie się przez kształtowanie wyobrażeń (obrazów mentalnych): ikonizacyjne, obrazowe,
- uczenie się przez sekwencje reprezentacji lub symboli abstrakcyjnych zwane symbolicznym²⁸.

Proces uczenia się pojęć rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie. Zdaniem psychologów pojęcia zaczynają się kształtować wraz z sortowaniem przedmiotów przez dziecko i wybieraniem danego przedmiotu spośród innych, już między dziewiątym a dwudziestym miesiącem życia (uczenie się przez działanie, enaktywne). Początkowe czynności sortowania stopniowo prowadzą do klasyfikowa-

²⁷ L. Smółka, op. cit., s. 70.

²⁸ J. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, PWN, Warszawa 1978.

nia i generalizowania, które z kolei są podstawą uczenia się pojęć. W wieku około 26 miesięcy dzieci odnajdują proste rodzajowo-gatunkowe związki i według nich klasyfikują pojęcia, np. „koty” i „psy” to „zwierzęta”. Dzieci 4,5-letnie przyswajają sobie uporządkowane hierarchicznie zależności. Badania dowodzą, że między 3. a 5. rokiem życia dzieci pojmują takie relacje przestrzenne jak: „z przodu”, „z tyłu”, „potem”, „jednocześnie”.

W miarę dojrzewania dzieci w coraz mniejszym stopniu uzależnione są od uczenia się enaktywnego, a w coraz większym korzystają z wyobrażeń i operacji symbolicznych. W zasadzie do 7. roku życia uczą się pojęć przede wszystkim przez działanie. Między 7. a 11. rokiem życia w dalszym ciągu opierają się na enaktywnym trybie uczenia się, ale jednocześnie zaczynają uczyć się pojęć dzięki kształtowaniu w umyśle obrazów. Starsze dzieci wciąż uczą się obrazowo, ale w coraz większym stopniu korzystają z uczenia się symbolicznego. Przechodzenie do abstrakcyjnych form poznania dokonuje się stopniowo i nie wszystkim uczniom przychodzi równie łatwo.

Proces nabywania pojęć zawsze związany jest z odbiorem informacji, operowaniem nimi, często też z wytwarzaniem nowych. Zatem u podstaw tego procesu leży aktywna rola dziecka, które musi dokonać złożonych operacji myślowych, aby doprowadzić do uogólnień. Chodzi więc o to, aby stworzyć odpowiednie warunki, które będą sprzyjały odbiorowi, opanowaniu i przetwarzaniu napływających informacji w pojęcie. W początkowym etapie kształtowania pojęcia występuje zazwyczaj nadmiar informacji, co powoduje, że dzieci mają trudności z określeniem istotności cech. W takiej sytuacji szczególnego znaczenia nabiera zjawisko selekcji, czyli określenie informacji istotnych z punktu widzenia celu oraz odrzucenie informacji zbędnych. Chodzi tu o swoisty filtr informacyjny, który decyduje o tym, jakie dane są przyjmowane, a jakie blokowane²⁹. Proces kształtowania pojęć wiąże się także z deficytem informacyjnym, czyli brakiem ważnych danych. Tworząc określone klasy, dziecko musi zdać sobie sprawę z tego, że nie ma możliwości zebrania wszystkich przedmiotów przynależnych do danej klasy. W związku z tym powinno podjąć czynności eksploracyjne czyli aktywnie poszukiwać tych cech, które są istotne, ważne z punktu widzenia kształtowanego pojęcia. Punktem wyjścia do eksploracji są tu swoście pojęte czynności ekstrapolacyjne polegające na uzupełnianiu brakujących danych dotyczących cech konstytutywnych określonej klasy przedmiotów³⁰.

Dzieci w wieku przedszkolnym nie rezygnują całkowicie ze specyficznych form rozumowania dziecięcego. W ich myśleniu pojawiają się jeszcze elementy „transdukcji” i „synpraktyczności”. „Transdukcja” to rozumowanie od szczegółu

²⁹ J. Koziellecki, *Rozwiązywanie problemów*, PZWS, Warszawa 1980.

³⁰ Ibidem.

do szczegółu występujące u dzieci, których myślenie nie jest jeszcze odwracalne. „Synpraktyczność” to wykonywanie operacji myślowych na materiale manipulacyjnym i konstrukcyjnym, które występuje u dzieci co najmniej do końca wieku przedszkolnego. Opanowanie mowy dostarcza dziecku gotowych schematów dotyczących określonych związków rzeczowych, przyczynowych i logicznych umożliwiających przechodzenie od rozumowań „synpraktycznych” do słowno-logicznych. Czynności myślowe nabierają pełnej autonomii, częściej odnoszą się do materiału werbalnego, stają się celowe i lepiej zorganizowane. U dzieci w młodszym wieku szkolnym czynności myślowe coraz częściej odpowiadają formom rozumowania indukcyjnego i dedukcyjnego, w odróżnieniu od pierwotnej „transdukcji”³¹. Tok indukcyjny daje duże możliwości nawiązywania do konkretnych doświadczeń, sytuacji poglądowych, które determinują ciągle jeszcze możliwości poznawcze młodszych dzieci.

Prace badawcze wielu autorów, w tym J. Brunera, pokazały, jak istotne jest właściwe przedstawienie w czasie zajęć przykładów i nieprzykładów. Najbardziej istotny jest wybór tych pierwszych. Wybierając wstępne przykłady, należy brać pod uwagę, na ile znane są one uczniom. Zanim uczniowie będą gotowi do analizowania przykładów nietypowych, należy dobrze ich zapoznać z typowymi. Trafne przykłady zapobiegają tworzeniu się błędnych pojęć, które mogą się pojawić wraz z podawaniem przykładów mniej znanych i mniej typowych. Okazuje się, że dzięki trafnym przykładom zmniejsza się liczba pomyłek w klasyfikowaniu.

D. Al-Khamisy wskazuje, że kształtowanie się wyobrażeń sprzyja uściśleniu i zróżnicowaniu pojęć, ale nie zawsze, zwłaszcza u dzieci w wieku przedszkolnym, da się wyraźnie określić granicę między wyobrażeniową a pojęciową reprezentacją przedmiotów³². W procesie przyswajania pojęć dziecko przechodzi od pojęć prostych do złożonych, czyli rozumie pojęcia nadrzędne; przechodzi od pojęć ogólnych do szczegółowych, czyli uczy się pojęć podrzędnych oraz nabywa umiejętność definiowania pojęć³³. W wieku przedszkolnym występuje kojarzenie nazw z odpowiadającymi im desygnatami (ten proces rozpoczyna się od wieku poniemowlęcego) oraz tworzenie przedpojęć, które kształtują się w oparciu o znajomość cech zewnętrznych. W. Okoń określa ten etap jako tworzenie pojęć elementarnych³⁴.

³¹ W. Gauza, T. Mróz, *Psychodydaktyczne aspekty kształtowania pojęć u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] M. Pączkowski (red.), *Z teorii i praktyki nauczania początkowego*, Bydgoszcz 1985, Wydawnictwo WSP.

³² D. Al-Khamisy, *Rozwijanie pojęć przyrody nieożywionej u dzieci sześciolletnich*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 15.

³³ Ibidem.

³⁴ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2016.

W wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym dzieci przede wszystkim kojarzą nazwy z przedmiotami i opanowują elementarne pojęcia. Rzadko docierają do tych składowych elementów treści pojęć, które są konstytutywne, a więc najistotniejsze dla danych rzeczy i zjawisk. Trudność wynika także z tego, że istotność nie jest czymś absolutnym, a treść i zakres pojęcia zmienia się w zależności od możliwości poznawczych uczniów.

L. Bandura podkreśla, że trudności w kształtowaniu pojęć są spowodowane niewłaściwym postępowaniem dydaktycznym nauczyciela. Sprowadza się ono do tego, że:

1. uogólnienie zostało dokonane tylko na podstawie jednego przykładu,
2. pominięto porównywanie przedmiotów i zjawisk dla uchwycenia występujących między nimi różnic i podobieństw (brak różnicowania i wyodrębnienia cech istotnych),
3. uczniowie przyswajali pojęcia nowe, zanim utrwalili pojęcia wcześniej kształtowane,
4. uczniowie przyswajali zbyt wiele pojęć jednocześnie³⁵.

Rozumienie pojęć przez dzieci w świetle prowadzonych badań

Niewiele jest badań naukowych dotyczących rozumienia pojęć przez dzieci w wieku przedszkolnym. Badania oparte na wykorzystaniu takiej samej procedury badawczej, aczkolwiek odrębnie i w innych środowiskach, przeprowadziły J. Lamęcka-Adamek i G. Mazurek. W badaniach prowadzonych w roku szkolnym 1998/1999 wykorzystały one test słownikowy specjalnie skonstruowany do badań. Zawierał on 20 pojęć (rzeczowników), a do każdego z nich były zadawane trzy pytania (definicja, przykład, zastosowanie). Pojęcia dotyczyły działów podstawy programowej: wychowania społeczno-moralnego, wychowania umysłowego, wychowania zdrowotnego oraz wychowania estetycznego. Rozumienie pojęć było badane w powiązaniu z diagnozą poziomu inteligencji dzieci za pomocą testu F. Goodenough „Narysuj człowieka”³⁶. Z analizy uzyskanego przez J. Lamęcką-Adamek materiału empirycznego wynikają następujące wnioski:

1. Poziom rozumienia badanych przez autorkę pojęć u dzieci kończących edukację przedszkolną jest wysoki. Rozumienie częściowe i brak rozumienia wynoszą razem 18,5% deficytu rozumienia dzieci sześciolletnich.

³⁵ L. Bandura, *Trudności w procesie uczenia się*, PZWS, Warszawa 1970.

³⁶ J. Lamęcka-Adamek, *Rozumienie pojęć przez dzieci sześciolletnie a ich poziom inteligencji*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2001, 3–4 (12–13), s. 122–132.

Dowodzi to, że edukacja przedszkolna daje możliwość poprawnego kształtowania i rozumienia pojęć objętych programem nauczania.

2. Pogłębiona analiza pojęć wybranych z programu wychowania przedszkolnego pozwoliła ustalić pojęcia, które są w pełni rozumiane przez dzieci („telefon”, „bajka”, „zabawa”, „szkoła”, „wycieczka”, „choroba”). Pojęcia, których badana grupa nie rozumiała, to: „barwa”, „adres”, „hodowla”, „przyroda”, „sztuce”, „nasiono”, „przeszkoda”, co świadczy o tym, że dzieci w procesie dydaktyczno-wychowawczym przyswajają wiele słów bez właściwego i jednoznacznego rozumienia ich treści.
3. Wysoki poziom inteligencji ma istotny wpływ na rozumienie pojęć³⁷.

Rozumienie pojęć z poszczególnych działów jest zróżnicowane. Najlepiej rozumiane pojęcia należą do działu wychowania zdrowotnego, a najslabiej do działu wychowania społeczno-moralnego i estetycznego. W oparciu o badania własne oraz wybrane wyniki badań innych osób autorka stwierdza, że kształtowanie pojęć u dzieci w wieku przedszkolnym jest zadaniem trudnym, ponieważ rozwijają się one stopniowo, wraz z nabywaniem doświadczeń w kontakcie bezpośrednim z rzeczywistością, a ich liczba i jakość są uwarunkowane przez poziom inteligencji jednostki oraz środowisko społeczne, w jakim ona żyje i działa. Z tego względu podstawowymi sposobami pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym powinny być metody czynne i samodzielne doświadczenia dziecka oraz inspirowane przez nauczyciela sytuacje dydaktyczne. Przy określaniu zasobu rozumianych przez dziecko pojęć konieczna jest znajomość celów nauczania, znajomość procesów dochodzenia do rozumienia, dobór odpowiednich metod badania oraz umiejętność posługiwania się nimi.

G. Mazurek w oparciu o analizę uzyskanych wyników badań sformułowała następujące wnioski:

1. Ogólny poziom pełnego i częściowego rozumienia pojęć przez dzieci 6-letnie jest bardzo wysoki.
2. Pojęcia najlepiej rozumiane przez dzieci są często używane w przedszkolu, jak i poza nim i dotyczą skojarzeń, z którymi dzieci często mają styczność („zabawa”, „bajka”, „gimnastyka”).
3. Badane dzieci prezentują różne poziomy inteligencji. Poziom pełnego rozumienia pojęć jest równoznaczny z wysokim poziomem inteligencji, poziom częściowego rozumienia pojęć ze średnim poziomem inteligencji, a poziom braku rozumienia pojęć z niskim poziomem inteligencji³⁸.

³⁷ Ibidem.

³⁸ G. Mazurek, *Rozumienie pojęć przez dzieci sześciolatnie a ich poziom inteligencji*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2001, 1–2 (10–11), s. 98–110.

H. Borowiec opracowała badania podejmujące problematykę wzajemnych relacji między myśleniem i mową oraz językoznawczych badań kognitywnych nad znaczeniem wyrazu. Przeprowadziła je w dwu różnych grupach sześciolatków, liczących po trzydzieścioro dzieci. Narzędziem badawczym była ankieta zawierająca 40 wyrazów reprezentujących dwie części mowy – rzeczowniki i czasowniki, odnoszących się do różnych sfer rzeczywistości pozajęzykowej: I. *Człowiek*, II. *Zwierzęta*, III. *Rośliny*, IV. *Zjawiska astronomiczne i atmosferyczne*, V. *Istoty nadprzyrodzone*, VI. *Postacie fantastyczne*. Badaczka, dokonując wyboru wyrazów, starała się uwzględnić kolejność etapów w nabywaniu słownictwa. Były to wyrazy reprezentatywne dla wybranych sfer pojęciowych, a jednocześnie dobrze dzieciom znane³⁹. W badaniu pierwszym starała się dla każdego wyrazu zbudować przybliżony model struktury kognitywnej. Odtworzenie scen prototypowych było warunkiem koniecznym do sformułowania pytań o znaczenie wyrazu. Pytanie pierwsze to pytanie definicyjne („Co to jest?”, „Co to znaczy?”). Pytania szczegółowe dotyczyły składników sceny prototypowej (uporządkowanie fasetowe). W badaniu drugim posłużyła się instrukcją: „powiedz wszystko, o czym myślisz, kiedy słyszysz słowo...” Zarówno w pierwszym, jak i w drugim badaniu odpowiedzi dzieci były rejestrowane na taśmie magnetofonowej. Przeprowadzone badania pozwoliły zweryfikować wiele, przyjmowanych niekiedy intuicyjnie bądź arbitralnie, ustaleń na temat rozwoju semantycznego języka sześciolatków:

1. Dowiodły, że ich rezultat zależy przede wszystkim od rodzaju stawianego dziecku zadania. Badanie pierwsze ujawniło, że dzieci dobrze rozumieją znaczenia zamieszczonych w ankiecie wyrazów i zazwyczaj przedstawiają pełne opisy tych znaczeń. W odpowiedziach na pytania o znaczenia leksykalne wyrazu „Co to jest?” oraz „Co to znaczy?” większość badanych nie miała kłopotów z podaniem definicji rzeczowników i uwzględnieniem w nich wskaźnika kategoryzującego, natomiast połowa sześciolatków miała trudności z definiowaniem czasowników. Użyta w badaniu II instrukcja pozbawiona pytań naprowadzających przyniosła odmienne rezultaty. Spontaniczne wypowiedzi dzieci pokazały, że nie postrzegają one świata jako układu kategorii uporządkowanych hierarchicznie.
2. Potwierdziły się przypuszczenia badaczki dotyczące różnic w układzie kategorii semantycznych – innych dla nazw osób, innych dla nazw zwierząt, roślin i różnego rodzaju artefaktów.
3. Ujawniły się widoczne różnice w definiowaniu rzeczowników i czasowników: w opisie znaczenia rzeczowników dzieci wskazywały przede wszystkim na funkcję i cechy fizyczne oznaczanych nimi przedmiotów i zjawisk

³⁹ H. Borowiec, *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014.

wyodrębnione w wyniku zmysłowej obserwacji świata, natomiast w opisie znaczenia czasowników uwzględniały głównie jego łączliwość.

4. Potwierdziły występowanie w języku dzieci modelu pojęcia złożonego z centrum i peryferii, któremu odpowiada struktura semantyczna złożona z cech typowych i oddalonych od centrum znaczenia, peryferyjnych. W opisie znaczeń wyrazów dzieci eksponowały głównie cechy uznawane za centralne dla znaczenia nazwy, typowe dla charakteryzowanych obiektów, co świadczy o dużym stopniu konwencjonalizacji znaczeń tych wyrazów w języku sześciolatków.
5. Wskazały na dużą wiedzę badanych o obiektach oznaczanych danymi wyrazami.
6. Pokazały wysoki poziom sprawności językowej dzieci.
7. Ujawniły stosowanie podstawowych operacji mentalnych przez badane dzieci, takich jak operacje uogólniania, ustalania związków między zjawiskami, przeprowadzania rozumowania, negocjowania.
8. Potwierdziły, że analizowany materiał leksykalny jest odzwierciedleniem możliwości umysłowych dziecka właściwych dla „konkretnoobrazowego” stadium rozwoju psychicznego⁴⁰.

Niewiele badań prowadzono na temat sposobu rozumienia przez dzieci swego miejsca we wszechświecie. Jedne z takich badań prowadziła D. Al-Khamisy w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Prosiła ona dzieci o wyjaśnienie takich pojęć astronomicznych jak „słońce”, „gwiazda”, „księżyc” i „noc”. Dzieci miały za zadanie wyjaśnić: dlaczego słońce wschodzi rano, a wieczorem zachodzi oraz dlaczego księżyc raz jest okrągły, a raz nie. Jej ustalenia potwierdzają cechy magicznego myślenia dzieci ujawnione przez J. Piageta. Ustaliła, że większość wypowiedzi sześciolatków (65,3%) ma odniesienie do animizmu, artyficyalizmu oraz myślenia magicznego. Autorka potwierdziła, że dzieci są bardzo zainteresowane zagadnieniami astronomicznymi i dysponują dużą wiedzą na temat kosmosu⁴¹. Badania rozumienia pojęć astronomicznych przez dzieci częściej podejmowali badacze zagraniczni. Przeglądu uzyskanych przez nich wyników badań dokonuje A. Jelinek, podkreślając, że badania te były osadzone w psychologicznej teorii modeli umysłowych, zgodnie z którą każdy człowiek równoległe do konstruowanej przez siebie wiedzy o świecie tworzy teorie wyjaśniające na temat zjawisk, które zachodzą w jego otoczeniu⁴². Już małe dzieci, na podstawie codziennych doświadczeń,

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ D. Al-Khamisy, op. cit.

⁴² A. Jelinek, *Dziecięca astronomia. Jak dzieci rozumieją swoje miejsce na Ziemi, kształt Ziemi i jej miejsce w przestrzeni kosmicznej*, „Bliżej Przedszkola”, 2015, nr 7–8 (166–167), s. 78–82.

tworzą pierwsze teorie wyjaśniające. Ewolucja tych naiwnych teorii dokonuje się w oparciu o gromadzone informacje. Badacze podkreślają, że duży wpływ mają tutaj nie tylko własne doświadczenia, ale także przekazy mediów (filmy, bajki), codzienne wyjaśnienia dorosłych oraz przekazy kulturowe. W zależności od jakości zgromadzonych informacji w dziecięcym umyśle powstaje mniej lub bardziej naukowy świat, a jego naiwne teorie przysłaniane są bardziej kompatybilnymi zestawami informacji, które z czasem mogą tworzyć teorie naukowe⁴³. Badania wykazały, że z biegiem lat przekonania dzieci stają się odporne na zmiany, a w związku z tym, jeśli nie dostarcza się dzieciom naukowych wyjaśnień, z którymi mogłyby konfrontować swoje naiwne teorie, wówczas upewniają się w wytworzonych przez siebie teoriach. Wczesne dostarczanie dzieciom naukowych informacji w sposób im dostępny zwiększa szansę na przyjęcie przez nie naukowego obrazu świata. Badania nad sposobami wyjaśnień różnych zjawisk pozwoliły badaczom ukazać, jak to się dzieje, że dzieci różnymi drogami dochodzą do naukowych teorii. Przedstawione przez A. Jelinka wyniki wielu badań potwierdzają, że dzieci w wieku przedszkolnym są zainteresowane zagadnieniami z zakresu astronomii i chcą zgłębiać tajemnice kosmosu. W oparciu o zdobyte informacje dzieci budują teorie wyjaśniające, które pozwalają im zrozumieć świat w dostępny dla siebie sposób. Analiza tych wyjaśnień prowadzi do wniosku, że w drodze naukowego spojrzenia na świat dzieci na całym świecie rozwiązują podobne problemy naukowe.

Zakończenie

Kognitywiści w nowatorski sposób przedstawiają procesy poznawania, rozumienia i opisywania rzeczywistości przez dzieci. Akcentują ich aktywną rolę w procesach poznawczych oraz rolę dotychczasowego doświadczenia, motywacji i kultury. Twierdzą, że istnieje możliwość badania nie tylko cech obiektywnych przypisanych rzeczywistości desygnatowi nazwy, ale przede wszystkim mentalnego wyobrażenia tego przedmiotu w świadomości dzieci oraz sposobu przyswajania słów przez najmłodszych. W podejściu kognitywistycznym istotne jest, aby akcentować osobiste znaczenie wiedzy, co wiąże się z rozpoznaniem subiektywnego rozumienia znaczenia pojęć w świadomości dzieci oraz sposobów interpretowania przez nie rzeczywistości. Naturalną konsekwencją jest więc rezygnacja z tzw. jednej prawidłowej odpowiedzi oraz dostarczanie dzieciom okazji do prowadzenia dialogów, ponieważ to one ułatwiają przenoszenie osobistych doświadczeń na kategorie wiedzy. O tym, że dzieci rozumieją pojęcia, mają wiedzę, świadczą wyniki przywołanych badań diagnostycznych. Zaskoczeniem okazało się to, że w porównaniu z definicją słownikową dziecięce definicje są o wiele bo-

⁴³ Ibidem.

gatsze. Oprócz informacji centralnych dzieci wymieniały także bogate w szczegóły informacje stereotypowe. Opis oraz rozpoznanie procesu rozumienia znaczenia pojęć z perspektywy dzieci przedszkolnych ma zasadnicze znaczenie dla poznania pedagogicznego. Zdolności kognitywne przyciągają uwagę również dlatego, że pomagają ocenić łatwość uczenia się dzieci. Na podstawie różnych sposobów definiowania pojęć przez dzieci nauczyciel ma możliwość ustalenia ich zdolności kognitywnych wyrażających się w języku. Świadczą one o jakości mowy i myślenia małego dziecka i na ich podstawie nauczyciel może stymulować rozwój jego mowy i myślenia. Prezentowane teorie i badania wykazały, że szybkość uczenia się pojęć zależy od liczby cech istotnych i nieistotnych, że dzieci uczą się na podstawie czytelnych przykładów. Magazynują te przykłady w formie prototypów. Uwrażliwienie na typowe przykłady sprawdza się w nauczaniu małych dzieci, ponieważ:

- ustalanie prototypów do opisu konceptualizacji wybranych pojęć usprawnia przetwarzanie informacji,
- pojęcia są łatwiej kategoryzowane, ułatwiają zapamiętywanie, skracają czas podejmowania decyzji dotyczących tego, czy określony obiekt należy do danej kategorii (semantycznych) oraz ułatwiają tworzenie nowych informacji,
- rozwój „prototypowego” podejścia do procesu nabywania pojęć i kategoryzacji pozwala wyjaśnić także proces komunikacji między dzieckiem a dorosłym, gdyż stałość prototypu dla poszczególnych znaczeń jest podstawą ich komunikacji.

Proces opanowywania znaczenia pojęć oraz ich stopień znajomości przez dzieci dostarcza z jednej strony cennych informacji dla praktyki wychowania przedszkolnego, a z drugiej jest inspiracją do projektowania dalszych badań naukowych.

BIBLIOGRAFIA

- Al-Khamisy D., *Rozwijanie pojęć przyrody nieożywionej u dzieci sześciolletnich*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Arends R., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.
- Bandura L., *Trudności w procesie uczenia się*, PZWS, Warszawa 1970.
- Bartmiński J., *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji słowa*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Konotacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1988.
- Boniecka B., *Kształt dziecięcego słowa*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997.
- Borowiec H., *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*, Wydawnictwo UMCS Lublin 2014.
- Bruner J., *Poza dostarczone informacje*, PWN, Warszawa 1978.

- Brzezińska A., *Styl komunikacji dorosłego z dzieckiem a aktywność twórcza dziecka w sferze języka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1986, nr 9, s. 502–513.
- Donaldson M., *Myslenie dzieci*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
- Gauza W., Mróz T., *Psychodydaktyczne aspekty kształtowania pojęć u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] M. Pączkowski (red.), *Z teorii i praktyki nauczania początkowego*, Wydawnictwo WSP Bydgoszcz 1985.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Integracja perspektywy poznawczej, pedagogicznej i historycznej w procesie wytwarzania wiedzy naukowej w edukacji*, [w:] S. Palka (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Jelinek A., *Dziecięca astronomia. Jak dzieci rozumieją swoje miejsce na Ziemi, kształt Ziemi i jej miejsce w przestrzeni kosmicznej*, „Bliżej Przedszkola”, 2015, nr 7–8, s. 78–82.
- Kielar-Turska M., *Język dziecka. Słowo i tekst*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1989.
- Kozielecki J., *Rozwiązywanie problemów*, PZWS, Warszawa 1980.
- Kozielecki J., *Czynność myślenia*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1977.
- Lamęcka-Adamek J., *Rozumienie pojęć przez dzieci sześciolatnie a ich poziom inteligencji*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2001, nr 3–4 (12–13), s. 122–132.
- Langacker R., *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995.
- Maruszewski T., *Pojęcia*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, t. 1, GWP, Gdańsk 2008.
- Mazurek G., *Rozumienie pojęć przez dzieci sześciolatnie a ich poziom inteligencji*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2001, 1–2 (10–11), s. 98–110.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo akademickie „Żak”, Warszawa 2016.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2017.
- Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Porayski-Pomsta J., *Umiejętności komunikacyjne u dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego do szkoły podstawowej w tym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej specjalnej i przysposabiającej do pracy oraz kształcenia dla szkoły policealnej. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego (Dz. U. 2017 r. poz. 2017, zał. 1).
- Rubinsztejn S.L., *Podstawy psychologii ogólnej*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1962.
- Smółka L., *Kompetencja komunikacyjna dzieci sześćo-siedmioletnich*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

Tabakowska E., *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Polska Akademia Nauk, Kraków 1995.

Zalewski T., *Opóźniony rozwój mowy*, PZWL, Warszawa 1992.

NETOGRAFIA

Dziamska D., *Nadawanie znaczeń-zagadnienie nowe w podstawie programowej*, <https://www.wychowaniew przedszkolu.com.pl> (dostęp: 9.09.2020).

Agnieszka Danielewicz

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

METODY AKTYWIZUJĄCE W WYCHOWANIU PRZEDSZKOLNYM

ACTIVATING METHODS IN PRESCHOOL EDUCATION

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie metod aktywizujących wykorzystywanych w nauczaniu przedszkolnym oraz wskazanie ich głównych zalet. Opracowanie artykułu poprzedziło studium literatury dotyczącej dydaktyki ogólnej i roli nauczyciela w rozwoju aktywności dziecka metod aktywizujących i ich wykorzystania na poziomie edukacji przedszkolnej. W artykule odniesiono się do przeprowadzonych wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego z województwa warmińsko-mazurskiego wyników badań własnych, których celem było poznanie opinii nauczycieli przedszkoli na temat przydatności i stopnia wykorzystania metod aktywizujących w procesie edukacyjnym, a także zalet i częstotliwości ich stosowania w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym.

Słowa kluczowe: metody aktywizujące, nauczanie przedszkolne, narzędzia aktywizujące.

Abstract: The aim of the article is to present the activating methods used in preschool education and to indicate their main advantages. The preparation of the article was preceded by a literature study on general didactics and the role of a teacher in the development of a child's activity of activating methods and their use at the pre-school level. The article refers to the results of own research conducted among teachers of pre-school education from the Warmian-Masurian Voivodeship, the aim of which was to find out the opinions of kindergarten teachers on the usefulness and degree of use of activating methods in the educational process, as well as the advantages and frequency of their use in working with children in preschool age.

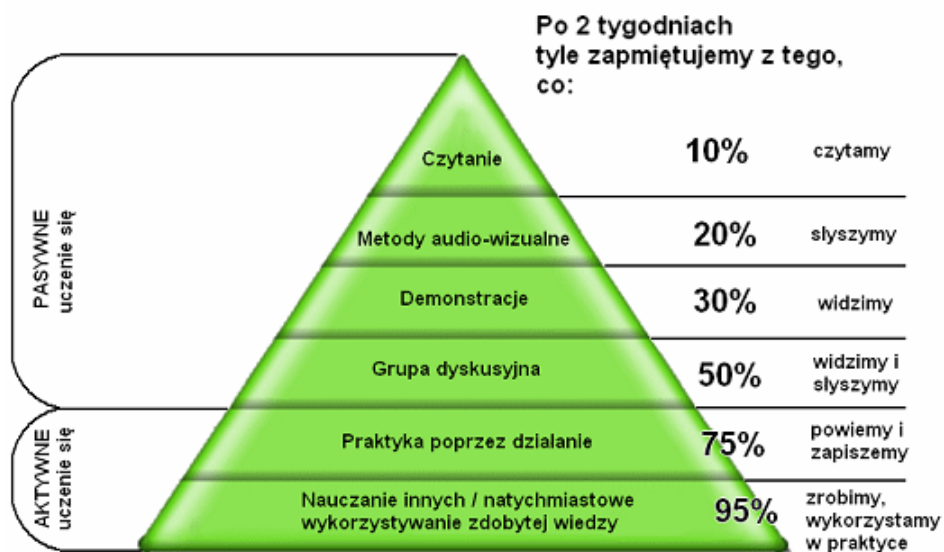
Keywords: activating methods, preschool education, activating tools.

Wprowadzenie

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość wymusza na edukacji potrzebę zmiany metod nauczania. Łączy się to z koniecznością przygotowania do współczesnego życia ludzi twórczych, zdolnych nie tylko do przystosowywania się do nowych warunków, ale także przeobrażania rzeczywistości. Konieczne jest łącze-

nie metod tradycyjnych z metodami aktywizującymi. W organizowaniu sytuacji edukacyjnych wspomagających rozwój dziecka nauczyciel nie może ograniczyć się do wyboru jednej metody. Nie może też sam tworzyć sytuacji bez udziału dziecka, bez wsłuchania się w jego propozycje. Najważniejszymi metodami w praktyce przedszkolnej są metody, które służą prowokowaniu do działania, rozbudzeniu zaciekawienia i zainteresowania dziecka, uruchomieniu spontanicznej i swobodnej aktywności własnej.

Zaprezentowany poniżej stożek Dele'a prezentuje statystyczną efektywność różnych form nauczania, z którego jasno wynika, że najbardziej skuteczne w procesie nauczania są wszelkie czynności, w których uczeń uczestniczy aktywnie. Najmniejszą skuteczność mają zajęcia, w których uczeń jest bierny, a jego rola ogranicza się wyłącznie do słuchania¹.



Rys. 1. Piramida zapamiętywania – stożek Dele'a

Źródło: <https://uczszkutekniej.wordpress.com/2010/12/20/piramida-uczenia-sie/> (dostęp z dnia 26.08.2019).

Zgodnie ze współczesnym stanem wiedzy psychologiczno-pedagogicznej materiał nauczania podany w gotowej formie w niewielkim stopniu aktywizuje uczniów i nie sprzyja podnoszeniu efektywności przyswajania wiedzy. W wielu opracowaniach naukowych podkreśla się ogromne znaczenie sposobu pracy

¹ P. Ziółkowski, *Teoretyczne podstawy kształcenia*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2015, s. 100.

z dzieckiem na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Etap ten uznawany jest za szczebel przygotowawczy do systematycznej nauki w dalszych klasach szkoły podstawowej. Na poziomie edukacji elementarnej mamy do czynienia z intensywnym kształtowaniem się osobowości i charakteru młodego człowieka. Ważnym zadaniem nauczyciela staje się właściwy dobór treści wychowawczych i odpowiedni sposób ich realizacji poprzez zastosowanie odpowiednich metod. Jak wskazuje analiza literatury przedmiotu, obok tradycyjnych metod kształcenia w procesie edukacyjnym w przedszkolu zasadne i konieczne jest wykorzystywanie metod aktywizujących.

Pojęcie, klasyfikacja i walory metod aktywizujących

Rozpoczynając rozważania na temat metod aktywizujących, warto odnieść się do słów chińskiego filozofa Konfucjusza, który powiedział: „Powiedz mi, a zapomnę, pokaż mi, a zapamiętam, pozwól mi zrobić, a zrozumiem”. Słowa te idealnie wpisują się w ideę metod aktywizujących, których zadaniem jest – najprościej ujmując – nauka poprzez angażowanie ucznia w wykonywanie zadań tak, aby namacalnie mógł zrozumieć dany proces.

Samo pojęcie „metoda” wywodzi się z języka greckiego i oznacza m.in. zespół czynności i środków zastosowanych w określony sposób do osiągnięcia określonego celu². W kontekście nauczania jest to więc sposób kierowania przez nauczyciela procesem uczenia się dla osiągnięcia podstawowych celów w zakresie wiadomości, umiejętności, postaw. Metoda kształcenia stanowi zespół systematycznych i świadomych działań podejmowanych przez nauczyciela i ucznia mających na celu kształtowanie osobowości ucznia. Sposób współpracy nauczyciela z uczniem prowadzący do osiągnięcia założonych celów kształcenia jest nazywany metodą nauczania. Jest to zespół powtarzalnych i systematycznych czynności oraz środków prowadzących do osiągnięcia zamierzonego celu³.

Tabela nr 1 przedstawia podział metod pracy z dzieckiem wg Anny Klim-Klimaszewskiej.

² <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/metoda;3940107.html> [dostęp: 11.04.2019].

³ F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011, s. 34.

Tabela 1. Podział metod pracy z dzieckiem w ramach nauczania zintegrowanego wg A. Klim-Klimaszewskiej

| Kategorie metod pracy z dzieckiem | Przykłady |
|---|---|
| metody czynne (oparte na działaniu) | <ul style="list-style-type: none"> • metoda samodzielnych doświadczeń • metoda kierowania własną działalnością dziecka • metody zadań stawianych dziecku • metody ćwiczeń |
| metody oglądowe (oparte na obserwacji) | <ul style="list-style-type: none"> • obserwacja • pokaz • przykład osobisty nauczyciela • udostępnienie sztuki |
| metody słowne (oparte na słowie) | <ul style="list-style-type: none"> • rozmowy • opowiadania • zagadki • objaśnienia • instrukcje • sposoby społecznego porozumienia • metody żywego słowa |

Źródło: J. Stańdo, M. Spławska-Murmyło, *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, ORE, Warszawa 2017, s. 8.

O wyborze metody nauczania decyduje wiele czynników, przede wszystkim przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczyciela, jego przekonanie o skuteczności danej metody, a także jego osobowość. Poza tym do czynników decydujących można zaliczyć:

- cel dydaktyczny, który nauczyciel zamierza zrealizować
- materiał nauczania i założenia programowe,
- wielkość klasy i wiek uczniów,
- dostępną przestrzeń,
- posiadaną przez uczniów wiedzę,
- czas⁴.

⁴ J. Stańdo, M. Spławska-Murmyło, *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, ORE, Warszawa 2017, s. 9

Metody aktywizujące to grupa metod bazujących na takich działaniach uczniów i nauczyciela, które umożliwiają aktywne uczenie się, czyli uczenie się przez działanie, przeżywanie, poznawanie i odkrywanie. Metody aktywizujące służą nie tylko do pogłębienia wiedzy ucznia, ale również rozwijają jego kompetencje społeczne, m.in.:

- uczą pracy w zespole,
- poprawiają komunikację z innymi,
- rozwijają poczucie wspólnoty,
- uczą liczenia się ze zdaniem innych.

Natomiast w zakresie kompetencji osobistych rozwijają:

- kreatywność,
- umiejętność rozwiązywania problemów,
- otwartość,
- umiejętność planowania,
- dążenie do celu,
- odpowiedzialność,
- samodzielność,
- umiejętność podejmowania decyzji.

Dzięki metodom aktywizującym proces nauczania staje się dynamiczny, co wiąże się z ograniczeniem bierności ucznia. Metody te będą skuteczne wyłącznie wtedy, kiedy cel edukacyjny będzie dla ucznia jasny i zrozumiały. Ważne, aby zagwarantować mu przestrzeń do popełniania błędów, czas na ich omówienie i skorygowanie. Jeśli uczeń jest świadomy, że ma wpływ na planowanie i podejmowanie decyzji, jego zaangażowanie wzrasta. Istotny element stanowi również docenienie ucznia, wysiłku, jaki włożył w wykonywaną pracę, a nie tylko docenianie efektów jego pracy.

Metody aktywizujące charakteryzują się dużą różnorodnością, są elastyczne, co często pozwala dostosować je do potrzeb uczniów w dowolnym wieku. Jedna metoda będzie bardziej czasochłonna i będzie wymagać od nauczyciela starannego przygotowania i opracowania strategii, inna natomiast będzie możliwa do zastosowania „od ręki”. W tabeli nr 2 przedstawiono jeden z podziałów metod aktywizujących i stosowanych w ich ramach technik autorstwa Anny Klimowicz.

Tabela 2. Podział metod aktywizujących wg A. Klimowicz

| Metoda | Cele | Techniki |
|--|--|---|
| Dyskusja | Kształcenie umiejętności wzajemnego słuchania, formułowania argumentów, stawiania tezy, prezentowania swojego stanowiska, wyciągania wniosków. | <ul style="list-style-type: none"> • debata „za” i „przeciw” • debata panelowa • debata oksfordzka • dyskusja punktowa • metaplan • poker kryterialny • sześć kapeluszy wg de Bono • akwarium |
| Wchodzenie w rolę | Uczenie się empatii – rozumienia motywów różnych zachowań, doskonalenie umiejętności komunikacyjnych i umiejętności prezentacji swojego stanowiska. | <ul style="list-style-type: none"> • gry i zabawy dydaktyczne • odgrywanie scenek • przeprowadzanie wywiadów, ankiet i sondaży • symulacja • techniki dramy |
| Analizowanie i rozwiązywanie problemów | Kształcenie umiejętności i wnikliwej analizy sytuacji problemowej, ustalenie priorytetów, poszukiwanie rozwiązań, wyszukiwanie i formułowanie argumentów. | <ul style="list-style-type: none"> • burza mózgów • drzewo decyzyjne • procedura „U” • ranking diamentowy • analiza SWOT • technika grupy nominalnej • zalety, wady i to, co interesujące |
| Uczenie się w małych zespołach | Uczenie się współpracy, odpowiedzialności, doskonalenie umiejętności komunikacyjnych . | <ul style="list-style-type: none"> • puzzle (układanka ekspercka) • sztafeta • kula śnieżna • plakat podsumowujący treść zajęć |
| Projekt | Integracja wiedzy szkolnej z pozaszkolną, praktyczne wykorzystanie wiedzy i umiejętności, twórcze myślenie, integracja treści różnych przedmiotów nauczania, umiejętność podejmowania samodzielnych decyzji, planowania, samodzielnej i grupowej pracy, selekcji informacji, | Łączy wiele metod i technik. |

| | | |
|------------------|---|---|
| | analizowania treści, zmniejszenie dystansu pomiędzy szkołą a środowiskiem lokalnym, kształtowanie odpowiedzialności i współodpowiedzialności, rozwijanie osobistych zainteresowań, kształcenie umiejętności samooceny oraz prezentacji wyników pracy. | |
| Stacje zadaniowe | W zależności od przygotowanych dla uczestników zadań: kształcenie umiejętności czytania ze zrozumieniem, wyszukiwania informacji, analizowania podanych informacji: kształcenie umiejętności planowania pracy – czasu, kolejności czynności. | Łączą różne techniki; powinny być tak przygotowane, by rozwijały różne umiejętności. |
| Portfolio | Kształtowanie umiejętności wyszukiwania i gromadzenia odpowiednich informacji oraz selekcji materiałów, kształtowanie systematyczności oraz umiejętności samooceny. | Portfolio tematyczne lub służące obserwacji rozwoju osób uczących się (praca indywidualna albo grupowa) |
| Wizualizacja | Kształtowanie umiejętności wydobywania kwintesencji z tekstu, wzbogacenie słownictwa, doskonalenie umiejętności zapamiętywania, kojarzenia, uczenie właściwego rozumienia i umiejętności interpretacji terminów i symboli. | <ul style="list-style-type: none"> • mapa myśli • mapy skojarzeń • rysowanie ilustracji i komiksów • sporządzanie plakatów • układanie rebusów • wystawa interaktywna |

Źródło: J. Stańdo, M. Spławska-Murmyło, *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, ORE, Warszawa 2017, s. 10–11.

Metody aktywizujące wpływają na podniesienie sprawności intelektualnych dzieci, wyzwalają u uczniów aktywność, pomysłowość i inwencję twórczą, uczą wzajemnej współpracy, komunikowania się, podejmowania nowych wyzwań i odpowiedzialności za wynik własnej pracy i pracy grupy. Metody te powinny stanowić podstawę w procesie kształcenia i wychowania dzięki tak dużej roli, którą odgrywają.

Wykorzystanie metod aktywizujących na poziomie edukacji przedszkolnej

We współczesnej edukacji przedszkolnej ucznia uznaje się za aktywnego uczestnika i współtwórcę procesu edukacyjnego. Wiele koncepcji pedagogicznych odnoszących się do dzieci w wieku przedszkolnym jako najważniejsze zadanie uznaje prowadzenie zajęć w sposób sprzyjający działaniu, inspirowaniu, podejmowaniu zadań i wyzwań. Według C. Langiera za najlepsze metody uznaje się te, które aktywizują wychowanków, motywują ich do pracy, pozytywnie wpływają na ich wiarę w siebie i swoje możliwości oraz umożliwiają praktyczne wykorzystanie zdobytej wiedzy⁵. Przygotowanie zajęć z wykorzystaniem metod aktywizujących dla dzieci w wieku przedszkolnym wiąże się z prawidłową organizacją przestrzeni edukacyjnej, umożliwiającą swobodne działanie oraz zachowanie właściwych relacji społecznych między poszczególnymi uczestnikami zajęć. E. Korczewska podkreśla, że nauczyciel, bazując na szczególnej indywidualności dzieci w wieku przedszkolnym, powinien być osobą otwartą na ich pomysły, odznaczać się dużą wrażliwością na ich oryginalne wypowiedzi i sposób myślenia, umieć ukierunkować na konsekwentne poszukiwanie rozwiązań⁶. Stosowanie metod aktywizujących przez nauczycieli w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym ma ogromny wpływ na rozwój młodych ludzi, na ich płynność myślenia, wzbudzenie u nich ciekawości i zdolności analizowania, a także eksperymentowania.

Wykorzystywanie metod aktywizujących niesie za sobą nie tylko pozytywny wpływ na rozwój dziecka, ale również sprzyja samodoskonaleniu nauczycieli w sferze rozwiązań metodycznych i pogłębiania wiedzy merytorycznej. Kompetentny nauczyciel – to ktoś, kto potrafi pracować bez wskazówek i nadzoru, kto nie traci głowy, gdy zawodzą rutynowe metody, bo potrafi metody nie tylko stosować, lecz także w razie potrzeby samemu je tworzyć⁷. Nauczyciel umie w większym stopniu zainteresować uczniów swoimi zajęciami, ponieważ są one różnorodne i interesujące. Odczuwa satysfakcję z pracy, gdyż uczniowie chętnie i aktywnie uczestniczą w prowadzonych przez niego zajęciach. Motywuje tym samym innych nauczycieli do uatrakcyjnienia swoich lekcji o ciekawe metody aktywizacji zajęć, dostrzega również ciekawe perspektywy zawodowe i możliwości rozwoju dla siebie. Dla uczniów natomiast korzyścią płynącą z wprowadzenia metod aktywizujących jest to, że wykazują oni zainteresowanie lekcją i przedmiotem, są bardziej

⁵ C. Langier, Rola nauczyciela w rozwoju aktywności dziecka w młodszym wieku szkolnym, [w:] *Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. U. Ordon, A. Pękała, Częstochowa 2008, s. 179

⁶ E. Korczewska, *Na dobry start. Metody aktywizujące w przedszkolu*, „Doradca Nauczyciela Przedszkola”, 2012, nr 12, s. 4

⁷ P. Ziółkowski, *Teoretyczne...*, s. 95.

aktywni, samodzielni, rozwijają własne strategie uczenia się, wyzwalają w sobie motywację i ciekawość uczenia się⁸.

Metody aktywizujące pokazują, że uczenie się może być ciekawą zabawą a dzięki nim uczniowie zmieniają się z biernych odbiorców w aktywnych uczestników.

Dziecko w wieku przedszkolnym wymaga uwagi i troski, ważne więc jest, aby dbać o jego rozwój i dobrze przygotować go do nauki w szkole. Wiek od 3 do 6 lat to bardzo ważny okres w rozwoju dziecka – czas konstruowania własnej osobowości, nawiązywania relacji społecznych i kontaktów z innymi ludźmi oraz kształtowania się sfery emocjonalnej. Dzieci w tym wieku łatwo poddają się działaniom wspomagającym ich rozwój, więc bardzo istotne jest aby stworzyć im możliwość wszechstronnego rozwoju⁹. Doskonale wpisuje się tu stwierdzenie Roberta Glotona i Claude'a Clero, że „dziecko w sposób naturalny jest twórcą” – i muszą zostać podjęte działania, które będą sprzyjały rozwojowi jego możliwości twórczych¹⁰. Współczesna edukacja przedszkolna oraz edukacja na kolejnych etapach kształcenia kładzie nacisk na nowy styl pracy z dzieckiem. Nauczyciel powinien traktować dziecko podmiotowo, jako partnera, pomagając mu w indywidualnym rozwoju. W tym celu działania edukacyjne nauczycieli powinny być skierowane na stosowanie różnorodnych metod w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Działania edukacyjne w przedszkolu powinny być skupione na dziecku, jego wychowaniu oraz prawidłowym i wszechstronnym rozwoju. Metody pracy stosowane w przedszkolu są nieco odmienne od metod szkolnych, jednak wiele z technik można z powodzeniem stosować w przedszkolu.

Aktywność twórcza dziecka w wieku przedszkolnym przejawia się w różnych formach jego działalności. Wystarczy tylko stworzyć sprzyjające warunki, aby pobudzić i rozwijać zdolności twórcze małych dzieci. Wiąże się to przede wszystkim z prawidłowym ocenieniem przez nauczyciela możliwości i potrzeb grupy, z którą pracuje.

Dziecko w wieku przedszkolnym będzie na zajęciach aktywne, jeśli zostanie zachowane kilka najważniejszych czynników:

- cel jest dla niego jasny i bliski,
- uwzględnia się jego potrzeby i zainteresowania,
- szanuje się jego prawo do błędu,
- ma poczucie bezpieczeństwa,
- otrzymuje wsparcie oraz informację zwrotną,

⁸ Ibidem, s. 107.

⁹ J. Stańdo, M. Spławska-Murmyło, op. cit., s. 12.

¹⁰ P. Ziółkowski, *Uniwersytet dla dzieci*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016, s. 47.

- bierze udział w planowaniu i podejmowaniu decyzji,
- buduje poczucie własnej wartości,
- odczuwa satysfakcję,
- ma możliwość zrealizowania własnych pomysłów,
- wychowawca na jego emocje odpowiednio reaguje,
- wychowawca dostrzega i docenia jego zaangażowanie, a nie tylko efekt pracy¹¹.

Od wielu lat w wychowaniu przedszkolnym szuka się nowatorskich rozwiązań metodycznych wspomagających rozwój dziecka. Prowadzi się zabawy, ćwiczenia pobudzające i stymulujące zmysły, aby wyzwolić własną aktywność dziecka. Dzięki niej nauczycielowi łatwiej zrozumieć środowisko wychowawcze dziecka, a dziecko ma poczucie bezpieczeństwa i możliwość odprężenia się. Aktywność własna dziecka ma także wpływ na ograniczenie częstotliwości występowania zachowania agresywnego. W przedszkolach wykorzystuje się metody aktywizujące wspomagające lub stymulujące rozwój dziecka. Do najczęściej stosowanych należą:

- zabawy w kręgu, czyli stymulacja integracyjna,
- metody rozwijające świadomość ciała (M. i Ch. Knillów, W. Sherborne),
- zabawy paluszkowe, wierszyki-masażyki,
- kinezylogia edukacyjna Paula Dennisona (gimnastyka mózgu),
- metoda dobrego startu (opracowana przez Martę Bogdanowicz – założeniem tej metody jest równoczesne rozwijanie funkcji językowych i sportowych)¹².

Nauczyciele wychowania przedszkolnego szukają nowatorskich metod rozwijających aktywność własną dziecka. Prowadzą zabawy, podczas których dzieci poznają rzeczywistość, wywalają zachowania prospołeczne, rozładowują napięcie emocjonalne i uczą się kreatywności. Dzięki temu z jednej strony zabawy ułatwiają prowadzenie zajęć o charakterze terapeutyczno-wychowawczym z dziećmi wolniej rozwijającymi się, z drugiej – przyczyniają się do rozwijania dziecięcych uzdolnień. W pracy z dziećmi przedszkolnymi stosuje się metody rozwijające ich aktywność. Należą do nich m.in.:

- pedagogika zabawy, która jest metodą zdobywania przez dzieci wiadomości i umiejętności, poznawania rzeczywistości, pozwala także współdziałać z innymi (np. zabawy tematyczne, zabawy konstruktywne, spontaniczne zabawy ruchowe),

¹¹ J. Stańdo, M. Szałwska-Murmyło, op. cit., s. 12.

¹² E. Zielińska, *Przegląd metod aktywizujących rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*, „Blżej Przedszkola”, 2013, nr 2.137, s. 17.

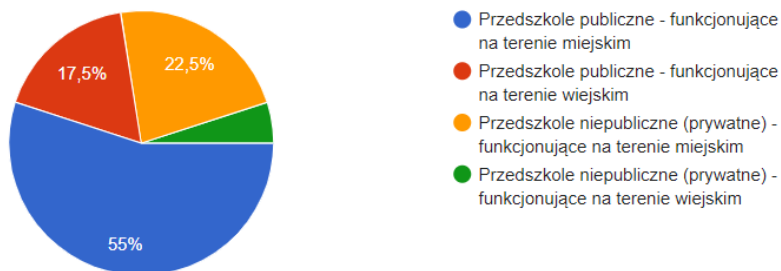
- muzykoterapia, która opiera się na różnych formach aktywności muzycznej (zabawy ze śpiewem, gra na instrumentach),
- metoda A. i M. Kniessów, (twórcza, rytmiczna gimnastyka, polegająca na poszukiwaniu nowych form ruchu),
- metoda Karla Orffa (łączenie muzyki ze słowem i ruchem),
- metoda Rudolfa Labana (będąca gimnastyką twórczą na bazie opowieści według własnej inwencji, fantazji i doświadczenia),
- zabawy grafomotoryczne (malowanie dziesięcioma palcami),
- drama (scenki dramowe, teatrzyki kukielkowe, chiński teatrzyk cieni, pantomima),
- zabawy rytmiczne (odtworzenie przy pomocy ruchu rytmu piosenki),
- techniki plastyczne¹³.

Dzieci uczestniczące w zajęciach z wykorzystaniem metod aktywizujących chętnie sięgają w wolnym czasie m.in. po łągiłówki, puzzle, gry zręcznościowe. Dostrzegają potrzebę przejawiania inicjatywy, angażowania się w realizację projektów oraz poszukiwania alternatywnych rozwiązań.

Metody aktywizujące przydatne w procesie edukacyjnym w przedszkolu – wyniki badań własnych

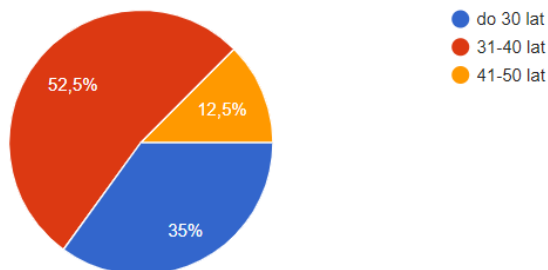
Głównym celem badania było poznanie opinii nauczycieli przedszkoli na temat przydatności i stopnia wykorzystania metod aktywizujących w procesie edukacyjnym, a także zalet i częstotliwości ich stosowania w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Badaniu zostali poddani nauczyciele wychowania przedszkolnego z województwa warmińsko-mazurskiego. Zastosowaną metodą była ankieta, natomiast narzędziem badawczym kwestionariusz ankietowy dostępny w formie elektronicznej. Łącznie badaniu poddano 200 osób, w tym 145 pracujących w przedszkolach publicznych i 55 w placówkach niepublicznych (Rys. 2). Ponad połowa badanych nauczycieli to osoby w wieku 31–40 lat (52,5%), kolejna grupa to osoby do 30. roku życia (35%) oraz w mniejszym stopniu nauczyciele w wieku 41–50 lat (Rys. 3).

¹³ Ibidem, s. 18.



Rys. 2. Miejsce pracy respondentów

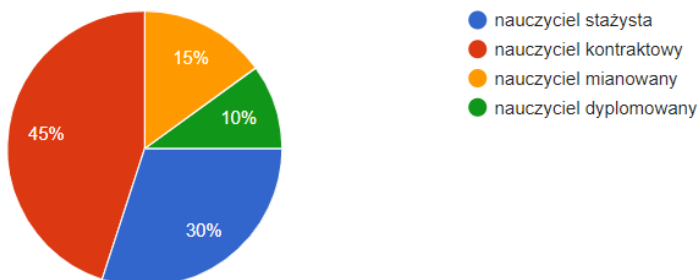
Źródło: opracowanie własne



Rys. 3. Wiek respondentów

Źródło: opracowanie własne

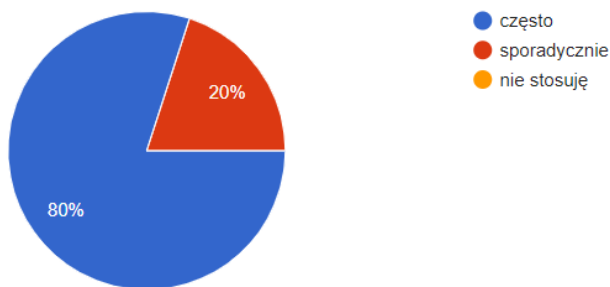
Badanie pokazało, że ponad połowa ankietowanych to nauczyciele kontraktowi (45%) oraz nauczyciele stażyści (30%), pozostałe 15% to nauczyciele mianowani, a 10% dyplomowani (Rys. 4).



Rys. 4. Stopień awansu zawodowego respondentów

Źródło: opracowanie własne

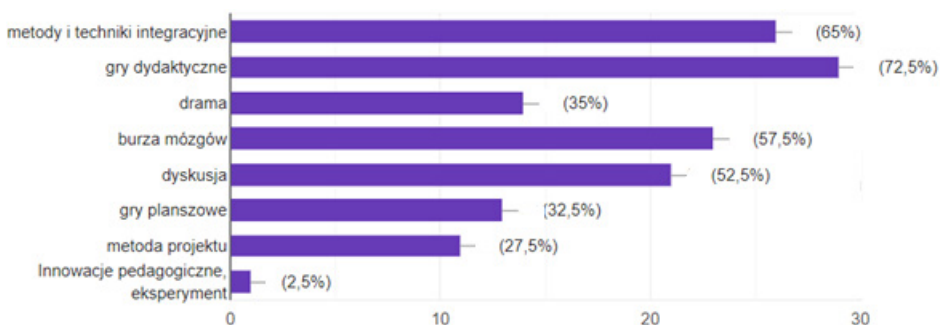
Większość nauczycieli wychowania przedszkolnego (80%) wskazała częste stosowanie metod aktywizujących w pracy z dziećmi, pozostałe 20% deklaruowało, że stosuje takie metody sporadycznie. Nikt nie udzielił odpowiedzi o niestosowaniu tego typu metod. Świadczy to o dostrzeganiu potencjału, jaki niosą za sobą metody aktywizujące w procesie wychowania dziecka (Rys. 5).



Rys. 5. Częstotliwość stosowania metod aktywizujących w pracy z dziećmi

Źródło: opracowanie własne

W pytaniu 5 zapytano ankietowanych, który rodzaj metod aktywizujących wykorzystują najczęściej (Rys. 6). Najczęściej wykorzystywanymi okazały się: gry dydaktyczne (72,5%), metody i techniki integracyjne (65%), burza mózgów (57,5%) oraz dyskusja (52,5%). W mniejszym stopniu była to drama (35%), gry planszowe (32,5%), metoda projektu (27,5%). Tylko jedna z ankietowanych osób wskazała innowacje pedagogiczne, eksperyment jako rodzaj stosowanej metody aktywizującej.



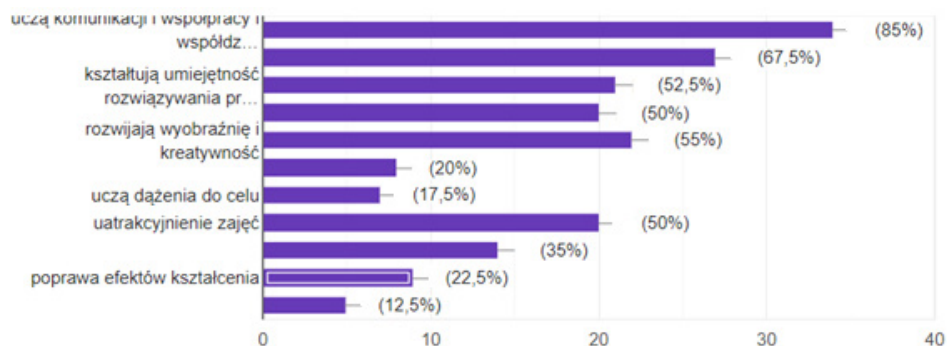
Rys. 6. Rodzaj metod aktywizujących wykorzystywany najczęściej

Źródło: opracowanie własne

W kolejnym pytaniu ankietowani zostali poproszeni o wskazanie najważniejszych korzyści wynikających ze stosowania metod aktywizujących w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym (Rys. 7). Nauczyciele jako najistotniejszą zaletę w przeważającej większości (85%) wskazali uczenie komunikacji, współpracy i współdziałania w grupie oraz aktywizowanie dzieci (67,5%). Jako zalety wskazywano również:

- rozwijanie wyobraźni i kreatywności (55%),
- kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów (54,5%),
- integracja grupy (50%),
- uatrakcyjnienie zajęć (50%).

W dalszej kolejności wskazywano rozwijanie poczucia pewności siebie, poprawę efektów kształcenia, kształtowanie umiejętności planowania, uczenie dążenia do celu i poprawę relacji między nauczycielem i uczniem.



Rys. 7. Zalety wynikające ze stosowania metod aktywizujących w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym

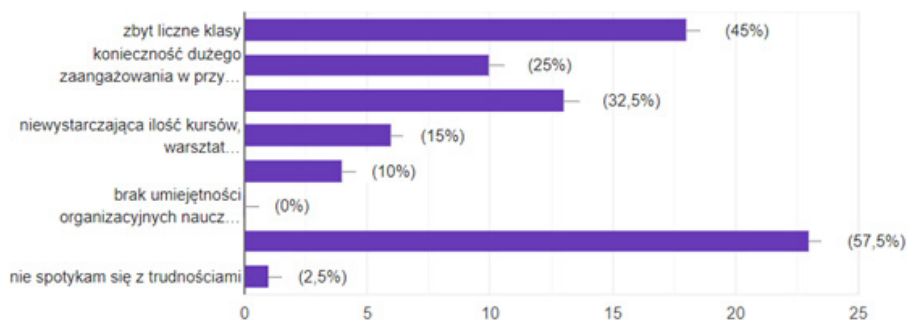
Źródło: opracowanie własne

Badani nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie metod aktywizujących najbardziej lubianych przez dzieci. Wśród najczęściej pojawiających się odpowiedzi można wymienić następujące:

- burza mózgów,
- gry dydaktyczne,
- gry planszowe,
- drama,
- dyskusja,
- metoda projektu,

- mapa myśli,
- eksperyment,
- zabawy integracyjne,
- gry i zabawy ruchowe.

W pytaniu 8 zapytano ankietowanych, z jakimi utrudnieniami spotykają się w związku ze stosowaniem metod aktywizujących (Rys. 8). Ponad połowa ankietowanych (57,5%) wskazała, że głównym problemem jest brak materiałów zapewnianych przez placówkę, które można by wykorzystać w pracy z dziećmi. Jako kolejną istotną przeszkodę wskazywano zbyt liczne klasy (45%) oraz trudności lokalowe, takie jak zbyt małe pomieszczenia (32,5%). Nauczyciele wskazywali również jako utrudnienie konieczność dużego zaangażowania, które należy włożyć w przygotowanie tego typu zajęć (25%), niewystarczająca ilość kursów i szkoleń przygotowujących do pracy z wykorzystaniem metod aktywizujących (15%) oraz wiążącą się z tym niewystarczająca wiedzę nauczycieli na temat wykorzystania tego typu metod w pracy w przedszkolu (10%). Żadna z ankietowanych osób nie wskazała jako bariery brak umiejętności organizacyjnych nauczyciela.



Rys. 8. Utrudnienia w stosowaniu metod aktywizujących

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie powyższych danych, można wyciągnąć trzy kluczowe wnioski z badań:

1. Większość nauczycieli w przedszkolu wykorzystuje tradycyjne metody aktywizujące, jedynie nikły odsetek stosuje innowacje pedagogiczne i eksperymenty. Żaden z respondentów nie wskazał wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych jako metody kształcenia i angażowania dzieci w proces dydaktyczny.

2. Nauczyciele rzadko stosują metody aktywizujące kształcące kompetencje z zakresu dydaktyki, np. matematyczne, językowe. Dominują one w obszarze budowania relacji, pracy w zespole, czyli obszarze kształtowania kompetencji społecznych.
3. Doskonalenie zawodowe nauczycieli przedszkoli winno być zogniskowane wokół zagadnień związanych z nowatorskimi metodami kształcenia i wychowania dzieci.

Zakończenie

Współczesny nauczyciel z osoby będącej głównie źródłem wiedzy staje się organizatorem i animatorem działań uczniowskich – osobą wspierającą i inspirowaną ucznia w jego działaniach. To nauczyciel dokonuje doboru materiału edukacyjnego oraz metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. Pierwsze lata w procesie edukacyjnym kształtują podstawy wiedzy oraz charakter człowieka, decydują o stosunku do dalszej nauki. Dziecko, któremu poświęca się czas i które jest traktowane podmiotowo oraz indywidualnie, staje się aktywne, twórcze, radosne, odważne w myśleniu i działaniu oraz zainteresowane otaczającym je światem. Stosunek nauczyciela do wykonywanej pracy w edukacji przedszkolnej odgrywa ogromne znaczenie w kształtowaniu tych postaw – to jego podejście i jego praca wpłyną na dalszy rozwój tego młodego człowieka.

Jak wykazują badania, stosowanie metod aktywizujących w procesie edukacyjnym w przedszkolu niesie wiele korzyści dla dzieci, ale także dla samego procesu edukacyjnego. Metody te w znacznym stopniu podnoszą efektywność kształcenia, uatrakcyjniają przebieg zajęć, poprawiają skuteczność przekazywania treści, ułatwiają zdobywanie wiadomości i kształtowanie umiejętności. Łączą proces edukacyjny z zabawą, co wzbudza motywację do działania i zwiększa jego atrakcyjność – ponieważ zabawa zawsze utożsamiana jest z czymś przyjemnym i atrakcyjnym. Stanowi również pierwszą, najbardziej naturalną aktywność dziecka, zaspokajającą jego potrzeby ruchowe, poznawcze, społeczne, emocjonalne oraz rozwijającą zainteresowania. Rozwój wyobraźni, spostrzegawczości, pamięci, myślenia, języka – to edukacyjne skutki zabawy¹⁴.

Podsumowując: metody aktywizujące pozwalają maksymalnie aktywizować dziecko, zapewniając jednocześnie skuteczność nauczania. Zasadne i wskazane jest ich stosowanie już na poziomie edukacji przedszkolnej, która jest tak istotna dla rozwoju dziecka.

¹⁴ P. Ziółkowski, *Poradnik dla organizatora, kierownika i wychowawcy placówki wypoczynku dzieci i młodzieży oraz kierownika wycieczki szkolnej*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2015, s. 35.

BIBLIOGRAFIA

- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011.
- Korczevska E., *Na dobry start. Metody aktywizujące w przedszkolu*, „Doradca Nauczyciela Przedszkola”, 2012, nr 12.
- Langier C., *Rola nauczyciela w rozwoju aktywności dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. U. Ordon, A. Pękała, Częstochowa 2008.
- Ordon U., *Wykorzystanie metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I–III*, [w:] *Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. U. Ordon, A. Pękała, Częstochowa 2008.
- Stańdo J., Spławaska-Murmyło M., *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, ORE, Warszawa 2017.
- Symela K., *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, ITE, Radom 2001.
- Zielińska E., *Przegląd metod aktywizujących rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*, „Bliżej Przedszkola” 2013, nr 2.137.
- Ziółkowski P., *Poradnik dla organizatora, kierownika i wychowawcy placówki wypoczynku dzieci i młodzieży oraz kierownika wycieczki szkolnej*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2015.
- Ziółkowski P., *Teoretyczne podstawy kształcenia*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2015.
- Ziółkowski P., *Uniwersytet dla dzieci*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016.

NETOGRAFIA

- <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/metoda;3940107.html> (dostęp: 11.04.2019).
- <https://uczieskuteeczniej.wordpress.com/2010/12/20/piramida-uczenia-sie/> (dostęp: 26.08.2019).

Ewa Kaniewska-Mackiewicz

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

WPŁYW ZABURZEŃ INTEGRACJI SENSORYCZNEJ NA CODZIENNE FUNKCJONOWANIE ORAZ NAUKĘ W SZKOLE

INFLUENCE OF DISORDERS OF SENSORY INTEGRATION FOR DAILY FUNCTIONING AND SCHOOL LEARNING

*Dla dzieci, które są inne;
dzieci, które nie zawsze dostają „szóstki”,
dzieci, które mają uszy
dwa razy większe niż ich rówieśnicy
lub nosy siąkające całymi dniami.
To jest dla dzieci, które są inne;
dzieci, które po prostu nie dotrzymują kroku,
dzieci, które ze wszystkimi się drocą,
które mają pokaleczone kolana,
których buty są ciągle mokre.
To jest dla dzieci, które są inne;
dzieci ze skłonnością do psot,
bo kiedy są już dorosłe,
jak pokazała historia,
te właśnie różnice czynią je Niepowtarzalnymi.*

Digby Wolfe¹

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest problematyce zaburzeń integracji sensorycznych u dzieci i ich wpływowi na codzienne funkcjonowanie oraz trudności szkolne. Treści zawarte w artykule tłumaczą, na czym polegają zaburzenia procesów integracji sensorycznych i co na nie wpływa. Opisują również rodzaje zaburzeń sensorycznych oraz charakterystyczne ich objawy. Podstawowym celem

¹ S. Pauli, A. Kisch, *Co się dzieje z moim dzieckiem Zaburzenia rozwoju ruchowego i postrzegania*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2004, s. 26.

pracy jest przybliżenie problematyki procesów sensorycznych oraz zwrócenie uwagi na wczesną, trafną ich diagnostykę celem zapobiegania późniejszym trudnościom dnia codziennego oraz problemom szkolnym.

Słowa kluczowe: integracja sensoryczna, edukacja, rówieśnicy, nauczyciele, rodzina.

Summary: The article is devoted to the problems of sensory integration disorders in children and their impact on everyday functioning and school difficulties. The content of the article explains what is the nature of the sensory integration processes disorders and what affects them. It also describes the types of sensory disorders and their characteristic symptoms. The main aim of the paper is to present the issues of sensory processes and to draw attention to their early, accurate diagnosis in order to prevent later everyday difficulties and school problems.

Keywords: Sensory integration, education, peers, teachers, family.

Wprowadzenie

– założenia teorii integracji sensorycznej

Termin „integracja sensoryczna” po raz pierwszy został użyty przez sir Ch. Sherringtona w 1902 roku w Anglii, w książce *The Integrative Action of the Nervous System*. Nowe, szersze znaczenie temu terminowi nadała w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku w Stanach Zjednoczonych dr A. Jean Ayres – amerykańska psycholog, pedagog specjalny oraz terapeutka zajęciowa². Przez kolejne dwadzieścia lat jej pracę rozwijano i doskonalono. Metoda ta jest dziś powszechnie znana i stosowana w krajach Europy Zachodniej, Kanadzie, Nowej Zelandii, Australii, a także w Japonii. W Polsce pierwszy kurs SI (*Sensory Integration*) odbył się w 1993 roku. Poprowadziła go w Warszawie uczennica J. Ayers – Violet F. Maas.

Metoda integracji sensorycznej jest jedną z najnowszych kompleksowych metod terapeutycznych w Polsce. Stosuje się ją w odniesieniu do dzieci z opóźnieniami w rozwoju psychoruchowym, trudnościami w nauce szkolnej i uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego³. Nie istnieje pułap wiekowy ograniczający stosowanie metody integracji sensorycznej, bowiem ludzki mózg rozwija się rytmem niejednostajnym. Jednak ze względu na plastyczność mózgu najlepsze efekty osiąga się we wcześniejszych okresach rozwojowych.

Ayres wykazała praktyczne znaczenie trzech podstawowych, najwcześniej dojrzewających systemów zmysłowych w procesie prawidłowego rozwoju dziecka. Należą do nich: układ dotykowy, czucie głębokie – tak zwana propriocepcja (czucie własnego ciała) oraz układ przedsionkowy (zwany zmysłem równowagi).

² V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 16.

³ B. Odowska-Szlachcic, *Terapia integracji sensorycznej*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2016, s. 7.

Kształtowanie się procesów percepcji wzrokowej i słuchowej oraz ich koordynacji zależy od właściwej stymulacji przez powyższe wymienione bodźce dotykowe oraz przedsiomkowo-proprioceptywne⁴.

Integracja sensoryczna jest organizacją informacji odbieranych przez nasze ciało do celowego wykorzystania. Większość z nas nie jest świadoma i nie analizuje tego, w jaki sposób funkcjonują nasze systemy zmysłowe, jak koordynują, przetwarzają i w końcu integrują docierające do naszego ciała informacje. Układ przedsiomkowy i proprioceptywny pracują niemalże automatycznie, pomagając nam utrzymać równowagę, ułatwiając wspinanie się, chodzenie i wykonywanie wielu czynności dnia codziennego⁵.

Działania podstawowych zmysłów człowieka są ściśle ze sobą powiązane. W trakcie rozwoju w obrębie mózgu tworzą się pomiędzy nimi połączenia. To wzajemne na siebie oddziaływanie różnych zmysłów jest złożone i potrzebne, aby prawidłowo interpretować rzeczywistość i odpowiednio na nią reagować. Proces celowej organizacji zmysłów nazywamy właśnie integracją sensoryczną. Według Jean Ayres integracja sensoryczna to możliwość rejestrowania informacji ze świata zewnętrznego przez narządy zmysłów, ich przetwarzanie w ośrodkowym układzie nerwowym i wykorzystanie do celowego działania⁶.

Integracja sensoryczna jest funkcją, czynnością ośrodkowego układu nerwowego, procesem neurologicznym organizującym wrażenia płynące z ciała i środowiska w taki sposób, by mogły być użyte do celowego działania. To zdolność dziecka do odczuwania, rozumienia i organizowania informacji dostarczanych przez zmysły z otoczenia oraz własnego organizmu. Pozwala ona segregować, porządkować i składać razem pojedyncze bodźce w pełne funkcje mózgu. Gdy te funkcje są zrównoważone, motoryka ciała łatwo dostosowuje się do otoczenia, umysł bez trudu przyswaja informacje, a właściwe, adekwatne do bodźca zachowanie pojawia się w sposób naturalny. Integracja sensoryczna wpływa także na rozwój dziecka, zdolność nauki oraz samoocenę. Nie należy lekceważyć związku integracji sensorycznej z rozwojem emocjonalnym i społecznym. Postrzeganie zmysłowe stanowi podstawę tworzenia wizerunku rzeczywistości. Kiedy bodźce przepływają w zorganizowany i zintegrowany sposób, mózg może je dobrze wykorzystać do tworzenia wyobrażeń dotyczących nas samych i otaczającego świata, opracowania naszych zachowań czy przyswajania wiedzy⁷. Integracja sensoryczna to proces neurologiczny, organizujący wrażenia

⁴ Ibidem, s. 7.

⁵ V.F. Maas V.F., *Uczenie się przez...*, op. cit., s. 25.

⁶ Idem, *Integracja sensoryczna a neuronauka – od narodzin do starości*, Fundacja Innowacja i Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, Warszawa 2007, s. 32.

⁷ Godwin Emmons P., McKendry Anderson L., *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej*, K.E. Liber, Warszawa 2007, s. 15.

płynące z ciała i środowiska w taki sposób, by mogły być użyte do celowego działania. Nasze zmysły przekazują nam informacje dotyczące fizycznego stanu naszego organizmu i otoczenia. W każdej chwili docierają do nas niezliczone ilości informacji. Mózg lokalizuje, segreguje i porządkuje otrzymywane bodźce. Kiedy bodźce przepływają w dobrze zorganizowany i zintegrowany sposób, mózg może je wykorzystywać do tworzenia wyobrażeń, opracowywania zachowań i przyswajania wiedzy. W przypadku, kiedy przepływ bodźców odbywa się w niezorganizowany sposób, zakłóca to wykonywanie codziennych czynności, naukę, jest niejednokrotnie przyczynkiem wielu zaburzeń wtórnych w sferze emocjonalno-społecznej⁸.

Zbigniew Przyrowski metodę integracji sensorycznej określa mianem „organizacji wejściowych danych zmysłowych dokonywanych przez mózg w celu produkowania odpowiedzi adaptacyjnych na wymagania otoczenia”⁹.

„Sensoryczna integracja to proces, w którym mózg informacje ze zmysłów:

- przyjmuje,
- przesiewa – eliminuje,
- rozpoznaje,
- interpretuje,
- integruje z już posiadanymi, aby następnie odpowiedzieć właściwą reakcją ruchową”¹⁰.

J. Ayres wyróżniła cztery stadia rozwoju integrowania zmysłowego. U prawidłowo rozwijającego się dziecka ostatnie z tych stadiów osiągnane jest około 9. roku życia i umożliwia dziecku swobodne opanowanie podstawowych technik szkolnych, rozwijanie umiejętności abstrahowania i uogólniania oraz wpływa na uczenie się zachowań dostosowanych do oczekiwań otoczenia, a więc w sposób społecznie akceptowany.

1. Pierwsze stadium rozwoju odczuwania i integrowania wrażeń zmysłowych dotyczy płodu, na długo przed tym, zanim będzie on na tyle dojrzały, aby przyjść na świat. Już od pierwszych tygodni płód w łonie matki poddany jest oddziaływaniu bodźców pochodzących z wód płodowych. Są to bodźce grawitacyjne, czyli informacje dla układu przedsionkowego w uchu wewnętrznym, i dotykowe dla skóry płodu, związane z falowaniem płynu owodniowego pod wpływem łagodnych lub gwałtownych ruchów ciała matki. Połykanie wód

⁸ Ibidem, s. 16.

⁹ Cyt. za: Z. Przyrowski, *Dysfunkcje integracji sensorycznej i deficyty fragmentaryczne w zespole mózgowego porażenia dziecięcego*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne ruchowo*, WSiP, Warszawa 1998, s. 41.

¹⁰ Cyt. za: A. Kałużna, *Zasady diagnostyki i terapii zaburzeń rozwoju integracji sensorycznej u dzieci*, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Wrocław 2004, s. 145.

plodowych przynosi pierwsze wrażenia smakowe. Plód doświadcza również bodźców słuchowych, płynących z wnętrza ciała matki oraz z zewnątrz, a także wzrokowych związanych z oddziaływaniem odbieranej przez powłoki brzuszne matki jasności światła lub mroku. Dopiero w oparciu o te pierwsze wrażenia może ukształtować się prawidłowa percepcja wzrokowa lub słuchowa, zaś od dobrego funkcjonowania i współdziałania zmysłu proprioceptywnego, dotykowego i przedsiorkowego będzie zależało opanowanie przez dziecko umiejętności wymagających koordynacji obu stron ciała w działaniu. Są to np. wszelkie aktywności sportowe, drobne i precyzyjne sprawności manualne, takie jak pisanie, a także umiejętności czytania i liczenia. Wszystko to odbywa się etapami¹¹.

2. Drugie stadium integrowania wrażeń zmysłowych przypada na wiek wczesnodziecięcy. Poziom drugi jest to czas rozwoju umiejętności sensoryczno-motorycznych. W tym okresie rozwija się integracja obustronna, dzięki której dziecko może płynnie i w skoordynowany sposób symetrycznie wykorzystywać obie strony ciała. Integracja obustronna jest procesem neurologicznym. Stanowi podstawy do rozwijania koordynacji obustronnej, która stanowi umiejętność behawioralną. Dzięki koordynacji dziecko zaczyna przekładać przedmioty z ręki do ręki. Integracja obustronna przyczynia się do rozwijania lateralizacji, a co za tym idzie do preferowania jednej ręki i przekraczania linii środka ciała. Na tym etapie dziecko zaczyna przyjmować i utrzymywać różne pozycje ciała, rozwijają się jego reakcje posturalne. Poprawia się także stabilizacja wzroku. Umiejętności lokomocyjne, wraz z rozwojem funkcji wzrokowych, przyczyniają się do usprawniania kontroli motorycznej. Wzrok współgra z ruchem i na odwrót. Pojawiają się pierwsze symptomy koordynacji wzrokowo-ruchowej. Pełzanie i raczkowanie bazujące na ruchach naprzemiennych stymuluje koordynację obustronną. Rozwijające się pierwotne systemy zmysłowe stają się fundamentem rozwoju planowania motorycznego (praksji). Dziecko zaczyna robić rzeczy, których dotąd nie wykonywało, i jest w stanie wielokrotnie je powtarzać. Poprzez nieograniczone rozwijanie umiejętności sensoryczno-motorycznych reguluje się poziom aktywności dziecka. Układ nerwowy coraz lepiej organizuje docierające do niego wrażenia sensoryczne. Dziecko ma poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego¹².
3. Trzecie stadium rozwoju integracji sensorycznej przebiega w okresie przedszkolnym. Jest to czas rozwoju umiejętności percepcyjno-motorycznych. Dziecko nawiązuje coraz lepsze relacje ze światem zewnętrznym. Układ nerwowy lepiej integruje wrażenia płynące ze zmysłu słuchu, co pozwala na rozu-

¹¹ <http://integracjasensoryczna.info/11814/poziomy-integracji-sensorycznej-wg-ayres-droga-do-osiegnienia-gotowosci-szkolnej> (dostęp: 22.12.2020).

¹² Ibidem.

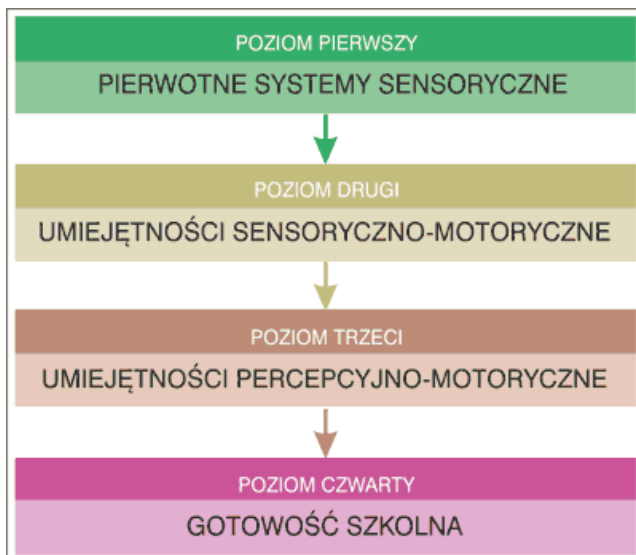
mienie mowy i komunikację werbalną. Doskonalenie zmysłu wzroku pozwala na ocenianie stosunków przestrzennych dziecka w stosunku do otoczenia i poszczególnych przedmiotów względem siebie. Rozwijająca się koordynacja wzrokowo-motoryczna pozwala na kreślenie prostych obrazków, budowanie z klocków, łapanie piłki, nawlekanie koralików czy dopasowywanie elementów do tła. W wieku przedszkolnym dziecko doskonali zdobyte umiejętności, by móc je w pełni wykorzystać na poziomie czwartym, którym jest gotowość szkolna.

4. Czwarte stadium rozwoju integracji sensorycznej kształtuje się w pierwszych latach szkoły podstawowej. Na tym etapie dziecko w pełni korzysta z umiejętności wykonywania złożonych czynności motorycznych czy regulacji uwagi. Rozwija się jego wyobraźnia, poczucie własnej wartości i samokontrola. Jest gotowe do wykonywania coraz bardziej skomplikowanych czynności, m.in. dzięki specjalizacji stron ciała. Potrafi kontrolować reakcje organizmu na niespodziewane bodźce sensoryczne i różnicować je. Doskonalenie integracji bodźców dotykowych i przedsiódkowo-proprioceptywnych umożliwia bieganie, skakanie czy jazdę na rowerze. Pozwala także na wykonywanie precyzyjnych ruchów w obrębie małej motoryki, takich jak zapinanie guzików czy zasuwanie suwaka oraz precyzyjne posługiwanie się narzędziami pisarskimi. W zabawie i w celu regulacji zachowania korzysta z wyobraźni. Rozwija kompetencje społeczne, m.in. radzenie sobie z niepowodzeniami, pracę i zabawę w ramach ustalonych reguł¹³.

Prawidłowy rozwój procesów sensorycznych jest możliwy dzięki przetwarzaniu niezliczonej ilości wrażeń sensorycznych. Dzięki stawianiu przed dzieckiem kolejnych wyzwań umożliwiamy mu wypracowanie reakcji adaptacyjnych. Sukcesy w zakresie przystosowywania się do zmieniających się sytuacji budują poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie, które są niezbędne do osiągnięcia gotowości szkolnej.

Podstawy gotowości szkolnej wypływają zatem z najwcześniejszych doświadczeń dziecka. Jeżeli w tym czasie wystąpią czynniki blokujące ten naturalny rozwój, osiągnięcie kolejnych etapów będzie utrudnione lub zaburzone. W pracy z dzieckiem, które nie osiągnęło pełnej gotowości szkolnej, należy więc cofnąć się do etapu, na którym zauważamy problem. Rozwój dziecka następuje bowiem harmonijnie i „przeskakiwanie” trudności spowoduje jedynie ich narastanie w późniejszym czasie.

¹³ Ibidem.



Ryc.1. Poziomy integracji sensorycznej

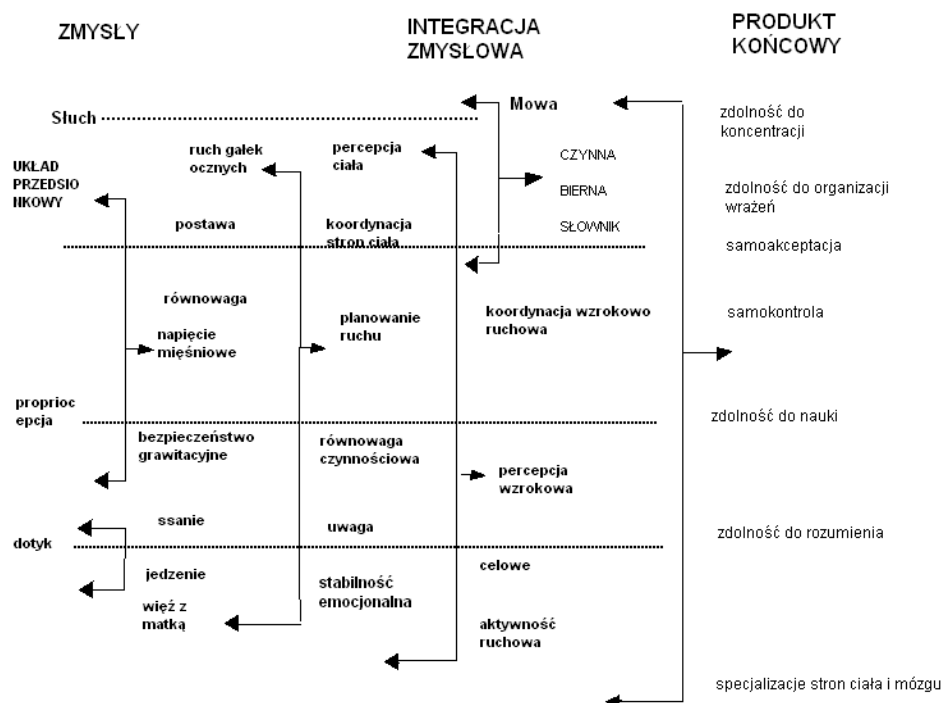
Źródło: <http://www.czytelniamedyczna.pl/5002,zaburzenia-przetwarzania-sensorycznego-u-dzieci-diagnostyka-i-postepowanie.html> (dostęp: 22.12.2020).

Osiągnięcie umiejętności z pierwszego stadium warunkuje rozwijanie sprawności z poziomu następnego. Każdy deficyt w zakresie pierwszych trzech stadiów może wpłynąć na zaburzenia w rozwoju kolejnych umiejętności, co oczywiście ostatecznie odbija się na osiągnięciach w szkole i w dalszym życiu zawodowym i osobistym.

Jak już wspomniano najważniejszymi systemami sensorycznymi są system przedsionkowy, proprioceptywny i dotykowy. Zaczynają one pracować bardzo wcześnie, jeszcze w okresie prenatalnym. Ich prawidłowe funkcjonowanie wpływa na pracę pozostałych zmysłów, przyczynia się do rozwoju napięcia mięśniowego, koordynacji ruchowej, reakcji równoważnych, ruchów oczu, świadomości ciała. Pomimo iż powyższe układy nie są tak dostrzegane jak zmysł wzroku, słuchu, węchu, smaku, to mają one duże znaczenie w naszym codziennym funkcjonowaniu. Zmysł dotyku, zmysł przedsionkowy oraz proprioceptywny zaczynają funkcjonować w bardzo wczesnym etapie życia, nawet podczas życia płodowego. To one dostarczają bodźców do stymulacji zmysłów „wyższego rzędu”¹⁴.

¹⁴ V.F. Maas, *Uczenie się przez...*, op. cit., s. 21.

MODEL KANAŁU SENSORYCZNEGO



Ryc. 2. Model kanału sensorycznego

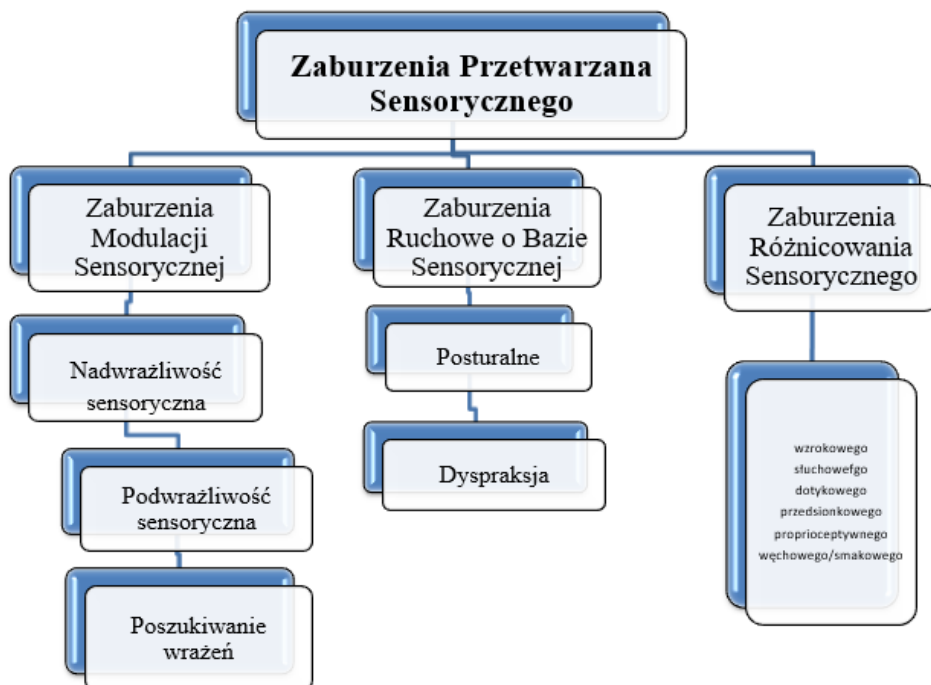
Źródło: V.F. Maas, *Uczenie się przez...*, op. cit., s. 26.

Dzieci są ciekawe świata badają otoczenie, próbują coraz to nowszych aktywności, z którymi dają sobie radę. Każde opanowane działanie pozwala odczuć sukces, co w rezultacie wyzwala pewność siebie i toruje dalszą drogę naprzód. „W każdym dziecku jest apetyt na pokarm sensoryczny. Wewnętrzny popęd, czy też automotywacja zachęca je do aktywnego uczestniczenia w doświadczeniach, które sprzyjają przetwarzaniu sensorycznemu”¹⁵.

Rodzaje zaburzeń o podłożu sensorycznym

Zaburzenia przetwarzania sensorycznego u dzieci mogą objawiać się na różne sposoby. Podtypy zaburzeń integracji występują w różnych kombinacjach i z różnymi objawami.

¹⁵ Cyt. za: C.S. Kranowitz, *Nie-zgrane dziecko Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – diagnoza i postępowanie*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012, s. 77.



Ryc. 3. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego

Źródło: <https://integracjasensoryczna.info/11789/typologia-zaburzen-integracji-sensorycznej> (dostęp: 22.12.2020).

Cechy charakterystyczne dysfunkcji dotykowej

Dziecko nadwrażliwe dotykowo, nadreaktywne:

- na delikatny dotyk reaguje lękiem, agresją, może cofać się przed dotykiem,
- irytuje się, gdy inne osoby są blisko niego,
- nadmiernie wyczulone jest na łaskotanie,
- denerwuje się komarami, deszczem czy wiatrem,
- zbyt silnie reaguje na ból fizyczny, małe zadrapanie,
- ucieka przed dotykiem przez fryzjera, dentystę, lekarza itd.,
- może być uparte, usztywnione, nawet aroganckie – jako reakcja na dotyk,
- odrzuca poklepywania, pieszczoty,
- sprzeciwia się obcinaniu paznokci, włosów,
- nie lubi niespodzianek.

Dziecko nadreaktywne, unikające bodźców sensorycznych, mające trudności z dotykaniem czynnym:

- odczuwa niechęć do mycia zębów,
- jest wybiórcze w jedzeniu (określona konsystencja, pokarm z grudkami bądź kleisty),
- nie lubi kąpieli bądź woda ma być bardzo gorąca lub bardzo zimna,
- jest nadmiernie pedantyczny (zmywa brud z rąk),
- chodzi na palcach, aby zminimalizować kontakt z podłożem,
- złości się z powodu butów, skarpetek,
- nie toleruje obcisłych ubrań,
- unika brudzącej zabawy, np. piaskiem, farbami,
- woli długie rękawy i spodnie,
- unika chodzenia boso po trawie lub piasku,
- nie radzi sobie z nawiązywaniem relacji z innymi ludźmi.

Dziecko podreaktywne, ignorujące bodźce sensoryczne:

- nie zauważa dotyku lub zauważa, ale bardzo silny,
- nie przeszkadza mu, że jest brudny,
- nie zwraca uwagi na piasek we włosach czy potarganą fryzurę,
- nie przeszkadza mu zimno, gorąco i zmiany temperatury,
- reaguje na ból w niewielkim stopniu, bywa, że nie zauważy złamanego palca czy obojczyka,
- nie przeszkadza mu żwir czy gorący piasek, kiedy chodzi na boso,
- nie zwraca uwagi na rzeczy, które upuści,
- wymaga silnej stymulacji dotykowej,
- nie rozumie bólu innych, może sprawiać wrażenie braku wyrzutów sumienia wyrządzonej krzywdy.

Dziecko szukające bodźców sensorycznych dotykowych zarówno biernych, jak i czynnych:

- prosi, aby je drapać lub łaskotać,
- czerpie radość z ruchu i wibracji,
- lubi pocierać niektóre faktury o nogi i ręce,
- trze lub gryzie swoją skórę,
- nieustannie kręci loki palcami,
- wkłada za dużo pokarmu do ust,

- woli bardzo gorące lub zimne, kwaśne lub pikantne jedzenie,
- bada przedmioty za pomocą ust,
- nachalnie przysuwa się do innych, dotykając ich.

Dziecko ze słabo rozwiniętą dyskryminacją dotykową:

- ma niską świadomość swojego ciała,
- nie potrafi określić bez patrzenia, która część ciała była dotknięta,
- podczas ubierania ma problemy z skoordynowaniem części kończyn,
- bez patrzenia nie potrafi zidentyfikować przedmiot za pomocą dotyku, musi użyć do tego wzroku,
- nie odróżnia podobnych przedmiotów, na przykład pisaka od kredki,
- jego wygląd jest niechlujny: odwrotnie włożone buty, rozwiązane sznurowadła, wyciągnięta koszula,
- nie dostrzega różnic pomiędzy przedmiotami: kształt, rozmiar, temperatura,
- boi się ciemności,
- ma ubogą wyobraźnię,
- ma ograniczony zasób słownictwa.

Dziecko cierpiące na dyspraksję:

- ma problemy z koordynacją wzrokowo-ruchową,
- ma trudności z czynnościami złożonymi, takimi jak cięcie, wklejanie, kolorowanie, malowanie itp.,
- cechuje go niska sprawność ruchowa (bieganie, skakanie),
- ma trudności z pisanem, rysowaniem, wypełnianiem arkuszy pracy,
- ma małą kontrolę nad ruchami mięśni jamy ustnej (ssanie, połykanie, żucie i mówienie),
- je niechlujne,
- ma słabo rozwinięte zdolności radzenia sobie z czynnościami samodzielnie.

Cechy charakterystyczne dysfunkcji przedsionkowej

Dziecko nadreaktywne przejawiające nietolerancję ruchu:

- nie lubi bawić się na placu zabaw – huśtać się, kręcić,
- jest ostrożne, porusza się powoli, preferuje aktywność siedzącą,
- sprawia wrażenie niezdary,
- nie lubi wind, ruchomych schodów,

- wydaje się nieposłuszne i niechętnie do współpracy,
- oczekuje fizycznego wsparcia osoby zaufanej.

Dziecko z niepewnością grawitacyjną:

- obawia się upadku, nawet kiedy zagrożenie takie nie występuje,
- ma lęk wysokości,
- nie lubi chodzić po krawężnikach i zeskakiwać ze stopni,
- boi wchodzić się po schodach, trzyma się kurczowo poręczy,
- odczuwa lęk, kiedy ktoś nim porusza, np.: kiedy siedzi na krześle,
- w samoobronie próbuje manipulować otoczeniem i ludźmi,
- ma niski poziom propriocepcji i dyskryminacji wzrokowej.

Dziecko podreaktywne na odczucia przedsionkowe, ignorujące bodźce sensoryczne:

- nie zauważa i nie sprzeciwia się, że ktoś nim porusza,
- kiedy wprawi się je w ruch, może huśtać się bez ograniczeń,
- nie zauważa, że spada, nie reaguje, nie wyciąga rąk, aby uchronić się przed upadkiem.

Dziecko szukające bodźców sensorycznych:

- ma potrzebę ciągłego ruchu, nie potrafi usiedzieć w spokoju,
- energicznie kręci głową, kołysze się w przód i tył, podskakuje,
- szuka intensywnych doznań ruchowych (fotel bujany, krzesło obrotowe),
- poszukuje dreszczyku emocji, szybkich i przerażających atrakcji,
- nie ma zawrotów głowy nawet przy szybkim kręceniu,
- odczuwa radość, bujając się bardzo wysoko i długo,
- lubi bardziej od innych dzieci skakać na trampolinie.

Dziecko wiotkie sensorycznie z czuciowym zaburzeniem posturalnym (ruchy głowy, napięcie mięśniowe, utrzymanie równowagi, koordynacja obustronna):

- traci równowagę podczas podskakiwania, wyciągania się na palcach lub zamykając oczy,
- porusza się w dziwny i nieskoordynowany sposób,
- ma wiotkie ciało, kiedy je unosimy,
- traci równowagę podczas jazdy na rowerze, wchodzenia po schodach,
- ciągle podpira głowę, woli leżeć niż siedzieć,
- może mieć problem z naciśnięciem klamki z użyciem siły,
- szybko się męczy,

- ma niską świadomość własnego ciała,
- ma słabą sprawność ruchową,
- ma trudności z naprzemiennym używaniem obu rąk,
- unika przekraczania linii środka ciała,
- ma trudności w ćwiczeniach wymagających struktury i organizacji.

Cechy charakterystyczne dysfunkcji proprioceptycznej

Dziecko nadreaktywne na bodźce proprioceptyczne:

- irytuje się, gdy musi naciągać lub rozluźniać mięśnie,
- woli bezruch,
- unika przenoszenia ciężaru ciała (skakanie, bieganie, czołganie, turlanie),
- jest wybredny w jedzeniu.

Dziecko podwrażliwe:

- ma rozluźnione napięcie mięśniowe,
- ściska kolana podczas stania (rekompensata niskiego napięcia),
- niszczy zabawki.

Dziecko szukające bodźców sensorycznych:

- lubi ciasno owijać się kocem,
- lubi mocno związane sznurowadła,
- kiedy idzie, tupie i uderza nogami lub też stuka kijem w płot,
- ciągle coś żuje, np. mankiet od koszuli, kołnierzyk,
- sprawia wrażenie agresywnego,
- sam się stymuluje: uderza głową, obgryza paznokcie lub ssie palec,
- umyślnie wpada na przedmioty z otoczenia, wchodzi ludziom w drogę,
- skacze z wysokości, nurkuje,
- pociera rękami o stół.

Dziecko z sensorycznie uwarunkowanym zaburzeniem posturalnym:

- ma złą postawę ciała,
- podczas pracy przy biurku podpira głowę na rękach,
- siedzi na krawędzi krzesła i trzyma nogę na podłodze, aby być stabilnym,
- kiedy stoi na jednej nodze, traci równowagę¹⁶.

¹⁶ J. Koomer, C. Kranowitz, S. Szklut, L. Martin-Balzer, E. Haber, I.D. Sava, *Integracja sensoryczna odpowiedzi na pytania zadawane przez nauczycieli*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2014, s. 39–53.

Przykłady objawów zaburzeń procesów sensorycznych u uczniów w szkole

„Jeśli mózg nie przetwarza odpowiednio informacji sensorycznych, zwykle nie kieruje też sprawnie zachowaniami”¹⁷. Skutkiem nieprawidłowego funkcjonowania mózgu może być problem nie tylko z zachowaniem, ale również z nauką, radzeniem sobie z codziennymi obowiązkami i stresem oraz współdziałaniem z otaczającym światem. Dzieci z zaburzeniem integracji sensorycznej rozwijają się nieharmonijnie.

Na powstawanie zaburzeń procesów integracji sensorycznej wpływają m.in. czynniki prenatalne: lekarstwa, substancje chemiczne absorbowane przez płód, palenie papierosów, picie alkoholu, komplikacje ciążowe czy mnoga ciąża, a także przedwczesny poród czy też nadmierna lub zbyt uboga stymulacja sensoryczna dziecka już po urodzeniu. „Pozbawione szans na eksplorację sensoryczną i wchodzenie w nowe relacje dziecko nie ukształtuje odpowiednich percepcji potrzebnych do rozwoju umiejętności”¹⁸.

Przykładami objawów dysfunkcji integracji sensorycznej są:

- nadaktywność lub rozkojarzenie (hiperkineza) – jest często przyczyną skarg rodziców i pierwszym objawem dysfunkcji; dziecko nie jest w stanie usiedzieć w jednym miejscu, praktycznie cały czas jest w ruchu, biega zamiast chodzić; nie potrafi się skupić, jego mózg nie jest w stanie zorganizować informacji sensorycznych oraz aktywności ruchowej;
- problematyczne zachowanie wynikające z nieprawidłowego funkcjonowania mózgu – dziecko z dysfunkcją procesów integracji sensorycznej gorzej radzi sobie z nowymi sytuacjami;
- opóźnienie w rozwoju mowy i języka;
- tonus mięśniowy i problemy z koordynacją – bodźce pochodzące z układu proprioceptywnego i przedsionkowego zapewniają tonus mięśniowy, ten natomiast jest odpowiedzialny za utrzymanie ciała w pionie i jego sprężystość; dziecko z dysfunkcją integracji sensorycznej bardzo szybko się męczy; słabe napięcie mięśniowe będzie charakteryzowało się tym, że dziecko musi podierać głowę i ciało, ponieważ występuje u niego duża męczliwość. Kiedy układy dotykowy, proprioceptywny i przedsionkowy niewłaściwie funkcjonują, dziecko ma problemy z koordynacją ruchową, często się potyka i traci równowagę. Częściej niż inne dzieci wypuszcza ołówki z ręki, nie potrafi konstruować budowli z klocków, posługiwać się zabawkami i układać puzzli.

¹⁷ Cyt. za: A.J. Ayres, *Dziecko a integracja sensoryczna*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2015, s. 61.

¹⁸ Ibidem, s. 64.

„Problem z integracją sensoryczną może bezpośrednio zakłócać proces uczenia się zachodzący w mózgu lub może skutkować złym zachowaniem, które utrudnia wykonywanie obowiązków szkolnych”¹⁹. Głównym problemem może okazać się nauka czytania i pisanie, gdzie dziecko musi zapamiętać, w którą stronę napisać „brzuski” w literkach. Kolejną trudnością może być nieprawidłowe przetwarzanie słuchowe, co skutkuje nierozumieniem poleceń, pytań nauczyciela, pomimo uwagi kierowanej na nauczyciela. Dziecko może mieć problem z koordynacją wzrokowo-ruchową, nie nadążać z przepisywaniem z tablicy. Nastolatki ze słabą integracją sensoryczną mają problem z organizacją, utrzymaniem porządku w pokoju, gdyż nie mogą skupić się na zadaniu, koncentracją czy zaplanowaniem działania.

Dzieci z tego rodzaju zaburzeniami mogą unikać niektórych aktywności, jak tańca czy sportu, trudność sprawia im nawet wybijanie najprostszyc dźwięków. Słaba integracja sensoryczna u młodego człowieka może spowodować niską samoocenę, co wpływa na pojawianie się zaburzeń wtórnych emocjonalno-społecznych (niska samoocena generuje dalej wycofywanie się dziecka z grupy rówieśniczej i jednocześnie poszukiwanie takiej grupy, która zaakceptuje go takim, jakim jest, także z jego niedoskonałościami wynikającymi z zaburzeń integracji sensorycznej – tu ujawnia się dodatkowo ryzyko uwikłania się w grupy aspołeczne). Mogą pojawić się problemy nie tylko ze skupieniem, ale również ze zrozumieniem liter i ciągów liczb.

Wskazane powyżej przykłady trudności nie zawsze są prawidłowo diagnozowane. Bywa, że dziecku z takimi trudnościami w szkole przypisuje się zwyczajną niechęć do nauki, ignorowanie nauczycieli czy też wskazuje się na błędy wychowawcze rodziców. Zdarza się również, że nauczyciele sygnalizują złośliwość dziecka, zachowania agresywne, popadanie w konflikty z rówieśnikami lub przeciwnie: płaczliwość, unikanie kolegów, niechęć do jakichkolwiek aktywności fizycznych. Te objawy ze sfery emocjonalnej i społecznej po dokładnej analizie okazują się być często wtórnymi zaburzeniami do powodujących je deficytów integracji sensorycznej. Dzieci porównując się z rówieśnikami, doznają frustracji – u jednych spowoduje ona wycofanie się i rezygnację z podejmowania prób, u innych poprzez zachowania agresywne lub „błaznowanie” będą rozładowywać napięcie emocjonalne i maskować swoje rzeczywiste trudności. Dlatego tak ważna jest prawidłowa diagnoza dziecka oraz podjęcie terapii, a także właściwych, efektywnych działań wspierających ucznia na terenie szkoły, a przez rodziców w domu. Dziecko podczas dobrze dobranych ćwiczeń z zakresu integracji sensorycznej, czując, że odnosi sukcesy w zwiększającej się liczbie coraz bardziej skomplikowanych zadań, podnosi swoją samoocenę i chętnie uczestniczy w zajęciach. Swoje doświadcze-

¹⁹ Cyt. za: U. Kiesling, *Integracja sensoryczna w dialogu, Naucz się rozumieć swoje dziecko i pomóż mu odzyskaniu równowagi*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2017, s. 19.

nia zaczyna przenosić również na inne sytuacje, poza salą terapeutyczną, co zauważają rodzice i nauczyciele. Zmienia się obraz dziecka i jego funkcjonowanie w środowisku.

W klasie mózg dziecka z zaburzeniami procesów integracji sensorycznej poddawany jest nadmiernej stymulacji, na którą reaguje nadreaktywnością, czyli kompulsywną reakcją na bodźce, których dziecko nie potrafi (a nie: nie chce!) ani wyłączyć, ani zorganizować. Łatwo się rozprasza z powodu światła, hałasów, chaosu. Zamęt w mózgu uniemożliwia dziecku koncentrację, dlatego nie jest ono w stanie zrozumieć tego, co tłumaczy nauczyciel, wysiedzieć w ławce. Przypadkowe popchnięcie może wywołać reakcję złości i agresji, będącą automatyczną reakcją na bodźce, z którymi dziecko nie potrafi sobie poradzić. Ponieważ problemy te występują na poziomie procesów mózgowych, w podświadomości i poza kontrolą dziecka, często nie potrafi ono rozmawiać o swoich kłopotach, wyjaśnić ich przyczyn, gdyż samo nie rozumie, co się z nim dzieje²⁰.

U dzieci z obniżonym poziomem percepcji dotykowej występują problemy z rozpoznawaniem przedmiotów dotykiem bez udziału wzroku (np. czy rzecz włożona do ręki jest guzikiem czy monetą), dokładnym określeniem miejsca, gdzie zostały dotknięte (np. nie wiedzą, czy dotknięto je w palec wskazujący czy w serdeczny, w którą dłoń czy ramię), rozpoznaniem bodźca dotykowego w relacjach przestrzennych. Wiele badań dowiodło, że deficyt w zdolności różnicowania czuciowego wiąże się z trudnościami w nauce czytania²¹.

Receptory układu przedsionkowego uważa się za najbardziej wrażliwe ze wszystkich zmysłów. Oceną wzrostu i rozwoju układu przedsionkowego są reakcje mięśni oczu i szyi podczas ruchów noworodka, jak również w późniejszych okresach życia. Wiele dzieci z trudnościami w uczeniu się, które mają trudności z przetwarzaniem bodźców przedsionkowych, przejawia zaburzenia w wolnych ruchach oczu i płynnym, szybkim ogniskowaniu wzroku. Ma to wpływ na koordynację wzrokowo-ruchową w czasie pisania czy rysowania. Nieregularne ruchy oczu mogą powodować gubienie linii i słów oraz ich powtarzne odczytywanie, co będzie wpływało na płynność czytania i dokładne rozumienie tekstu²².

Skala zaburzeń zależy od tego, które ze zmysłów bądź układów pracują w sposób nieprawidłowy oraz w jakim stopniu, np. w przypadku nieprawidłowego działania układu dotykowego dziecko może unikać fizycznej bliskości i dotyku lub dotykać tylko wybranych rodzajów powierzchni, nosić specyficzne rodzaje ubrań. Układ dotykowy ma bardzo duży wpływ na życie społeczne, wybór stroju i powodzenie w szkole. Nieskuteczne funkcjonowanie układu przedsionkowego

²⁰ Ibidem, s. 26.

²¹ V.F. Maas, *Uczenie się przez...*, op. cit., s. 59.

²² Ibidem, s. 53.

może z kolei powodować problemy z równowagą, koordynacją i planowaniem ruchów. Dziecko zazwyczaj jest niezdarne, ma kłopoty ze swobodnym poruszaniem, nie lubi zajęć WF-u, ponieważ zdaje sobie sprawę, że wyraźnie odstaje od rówieśników. Powoduje to u niego ciągłą frustrację. Może lubić tylko jeden rodzaj bodźców dotyczących zmysłu równowagi, np. bujanie się na huśtawce, ale obawiać się innych, np. jazdy na rowerze lub zabawy na zjeżdźalni. Zaburzenie układu proprioceptywnego może przysporzyć problemów zarówno w domu, jak i w szkole. W związku z tym, że układ ten odpowiada za przekazywanie do mózgu sygnałów z mięśni i stawów, umożliwia on m.in. poprawne siedzenie, prawidłowe trzymanie długopisu, obejmowanie kogoś z odpowiednią siłą, używanie sztućców, itp. Układ ten również wspiera naukę chodzenia, otwierania i zamykania drzwi, umiejętność korzystania z przyrządów na placu zabaw oraz czynność żucia²³.

Rola przetrwałych odruchów w edukacji

Odruchy pierwotne to automatyczne, stereotypowe reakcje, które pojawiają się w życiu płodowym; zawiadywane są przez pień mózgu. Są one konieczne, aby dziecko mogło przeżyć pierwsze tygodnie życia (np. odruch MORO to instynktowna reakcja na zagrożenie; ma na celu alarmować i przywoływać pomoc). Działanie odruchowe ma za zadanie przygotowanie dziecka do dalszego rozwoju i stopniowo powinno uruchamiać drogi nerwowe. Zachowanie odpowiedniej kolejności w pojawianiu się odruchów jest bardzo ważne, gdyż każdy odruch wpływa na rozwój danej funkcji (rozwijają się one jeden po drugim). Pojawienie się odruchów w odpowiednim czasie i z odpowiednią siłą zwiastuje prawidłowy rozwój funkcji motorycznych (ruchowych), percepcyjnych (np. wzrokowych) i emocjonalnych. Jeżeli natomiast jakiś odruch pojawia się z opóźnieniem i z mniejszą siłą, to może prowadzić to do powstania zakłóceń rozwojowych. Jeśli odruchy pierwotne zostają aktywne powyżej 12 miesięcy życia (nie będą stopniowo wygaszane przez uaktywnianie wyższych struktur mózgowych), są traktowane jako diagnostyczne oznaki niedojrzałości w zakresie funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego. Utrzymująca się dominacja niższych ośrodków będzie wywierać wpływ na całościowe funkcjonowanie dziecka, w tym na jego zdolności uczenia się i na zachowanie. Podstawą rozwoju jest ruch: mowa zależy od motoryki (koordynacja ruchów krtani, języka i mięśni ust); czytanie to umiejętności wzrokowo-ruchowe (ruchy gałek ocznych); pisanie to wypadkowa koordynacji ręki – oka. W przypadku gdy dziecko nie rozwinię automatycznej kontroli nad równowagą i zdolnościami ruchowymi, może to negatywnie wpływać na proces nabywania wiedzy (pomimo często prawidłowego poziomu inteligencji). Niedoj-

²³ Godwin Emmons P., McKendry Anderson L., *Dzieci z zaburzeniami...*, op. cit., s. 41.

rzałości funkcjonalnej układu nerwowego towarzyszy często niedojrzałość emocjonalna (obniżona kontrola emocjonalna, trudności w relacjach rówieśniczych, małe umiejętności odczytywania sygnałów niewerbalnych)²⁴.

„Jeżeli Twoje dziecko ma problemy w szkole, przedszkolu:

- nie potrafi się skoncentrować,
- jest podatne na bodźce rozpraszające,
- ma problem z nauką czytania, pisania,
- wolno przepisuje z tablicy, gubiąc przy tym linijki tekstu,
- pismo dziecka jest nieczytelne, nieprawidłowo trzyma długopis,
- ma nieprawidłową pozycję siedzącą, często podpira głowę przy biurku,
- ma problem z równowagą i koordynacją,
- ma chorobę lokomocyjną,
- ma trudności z łapaniem piłki,
- nie potrafi zapamiętać prostych instrukcji,
- ma obniżoną sprawność fizyczną,
- ma problem z odczytywaniem godzin z zegara,
- ma opóźniony rozwój mowy i zaburzenia artykulacji,
- najprawdopodobniej może mieć przetrwałe, niezintegrowane odruchy pierwotne²⁵.

Przy występowaniu większej liczby przetrwałych odruchów, istnieje konieczność zastosowania ukierunkowanego programu terapeutycznego (metoda terapeutyczna, opierająca się na naturalnych wzorcach ruchowych), a w przypadku występowania tylko jednego lub dwóch przetrwałych odruchów, które nie są nasilone, można zastosować ćwiczenia ruchowe ogólnorozwojowe, wspomagane muzyką i ćwiczeniami sensorycznymi.

„Przykładowy wpływ poszczególnych odruchów przetrwałych na funkcjonowanie dziecka:

- TOB (toniczny odruch błędnikowy) – choroba lokomocyjna Zaburzenia percepcji wzrokowej – wpływ na czytanie i pisanie trudności w ocenie kierunku i przestrzeni niechęć do aktywności fizycznej zaburzenia równowagi podwyższone lub obniżone napięcie mięśniowe tendencja do chodzenia na palcach nieprawidłowa postawa ciała;

²⁴ http://ppp4.pl/wp-content/uploads/2020/03/Nauka_szkolna_a_przetrwa%C5%82e_odruchy.pdf (dostęp: 22.12.2020).

²⁵ Cyt. za: Peczyńska I., http://ppp4.pl/wp-content/uploads/2020/03/Nauka_szkolna_a_przetrwa%C5%82e_odruchy.pdf (dostęp: 22.12.2020).

- STOS (symetryczny toniczny odruch szyjny) – obniżona koordynacja ręka – oko obniżona koncentracja uwagi pochylona sylwetka (tzw. małpi chód) trudności z usiedzeniem w jednym miejscu niechlujne jedzenie garbienie się podczas siedzenia w ławce potykanie się popełnianie błędów podczas przepisywania z tablicy;
- ATOS (asymetryczny toniczny odruch szyjny) – błędy ortograficzne nieustalona lateralizacja Trudności z wyrażaniem myśli pisemnie trudności z pisanem – brzydkie i wolne pismo nieprawidłowy chwyt długopisu trudności z przekraczaniem linii środkowej ciała trudności z czytaniem ruchy jednostronne zamiast naprzemiennych;
- MORO trudności z koncentracją uwagi – nieumiejętność ignorowania bodźca nadreaktywność lęk niedojrzałość społeczna i emocjonalna słaba kontrola impulsów labilność emocjonalna nadwrażliwość²⁶.

Zaburzenia sensoryczne w przebiegu innych zaburzeń/niepełnosprawności uczniów

Zaburzenia procesów integracji sensorycznych mogą występować jako samodziśny problem dziecka, ale także mogą współwystępować w innych rodzajach zaburzeń, niepełnosprawnościach, takich jak np.:

- mózgowe porażenie dziecięce (MPD),
- zaburzenia ze spektrum autyzmu,
- niepełnosprawność intelektualna.

Zbigniew Przyrowski dzieli rodzaje zaburzeń integracji sensorycznej u dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym ze względu na przyczyny ich powstawania na pierwotne i wtórne. Do pierwszej grupy zalicza te, gdzie występuje nieprawidłowe funkcjonowanie struktur anatomicznych (mózdzku, zwojów podstawy mózgu i dróg piramidowych), które przyczyniają się do tworzenia nieprawidłowych odpowiedzi ruchowych. Drugą grupę dysfunkcji w zakresie integracji sensorycznej u dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym stanowią te, których przyczyną jest mała liczba doświadczeń motorycznych lub nieprawidłowy rozwój ruchowy:

- nieprawidłowe napięcie mięśniowe – wpływa na zaburzenia równowagi między zginaczami i prostownikami, a to z kolei powoduje powstawanie nieprawidłowego sprzężenia zwrotnego z proprioceptorów;
- nieprawidłowa kontrola antygravitacyjna – rezultatem jest brak swobody w eksploracji otoczenia; ogranicza to dopływ odpowiedniej liczby wrażeń sensorycznych i zaburza kształtowanie percepcji przestrzeni;

²⁶ Ibidem [zapis oryginalny]

- nieprawidłowy wzorzec czucia ciężaru przedmiotów i własnego – ma wpływ na dane wejściowe z proprioceptorów i receptorów czucia; powoduje to kształtowanie się nieprawidłowego schematu ciała;
- nieprawidłowa rotacja lub asymetryczność rotacji – wpływa na zakłócanie sensorycznych danych wejściowych i powoduje nieprawidłowy rozwój obustronnej integracji motorycznej oraz zdolności do przekraczania linii środkowej ciała²⁷.

Wyżej wymienione kategorie przyczyn powstawania zaburzeń integracji sensorycznej:

- powodują szereg dysfunkcji:
- dysfunkcję w zakresie integracji czuciowo-ruchowej, przyczyniającą się do powstania zaburzeń planowania motorycznego, rozwoju schematu ciała oraz obronności dotykowej, dysfunkcję integracji przedsiódkowo-ruchowej, powodującą niebezpieczeństwo grawitacyjne, nieadekwatną kontrolę zginaczy, słabe napięcie mięśniowe i słabą kontrolę postawy, słabą koordynację prawej i lewej ręki, niestabilną lateralizację, trudności szkolne,
- zakłócenia integracji wzrokowo-ruchowej,
- zaburzenia integracji wzrokowo-słuchowej²⁸.

Deficyty fragmentaryczne w zespole mózgowego porażenia dziecięcego

- Zaburzenia percepcji wzrokowej
Według R. Michałowicza zakłócenia funkcji wzrokowych występują u 50% dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym²⁹. Objawami tych nieprawidłowości są: trudności w wyodrębnianiu części w złożonej całości, różnic między przedmiotami, rysunkami, układami przestrzennymi podobnymi (nieidentycznymi); trudności w dostrzeganiu podobieństw w rysunkach pozornie całkowicie różnych; trudności z wyróżnieniem figury z tła; trudności w zapamiętywaniu obrazu graficznego różnych struktur, mylenie liter podobnych kształtem i wielkością, zaburzenie kierunkowego aspektu liter, gubienie liter, sylab, wyrazów podczas pisania i czytania; częste gubienie linii, w której dziecko czyta, gubienie liter i sylab podczas

²⁷ I. Polańska, *Metoda integracji sensorycznej w pracy z dzieckiem z mózgowym porażeniem dziecięcym*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy”, 2010, Nr 10 (3), s. 131–132.

²⁸ Ibidem.

²⁹ R. Michałowicz, *Mózgowe porażenie dziecięce*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1986, s. 12.

przepisywania; kłopoty ze zrozumieniem i wnioskowaniem na materiale obrazkowym; słaba pamięć wzrokowa i trudności w budowaniu układów przestrzennych; słaba percepcja głębi³⁰.

- Zaburzenia percepcji słuchowej

Zaburzenia słuchu występują u 25% dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym³¹, szczególnie często w postaci atetotycznej. Zaburzenia percepcji słuchowej objawiają się w postaci: trudności w scalaniu dźwięków mowy w złożone struktury, w rozumieniu mowy; trudności w różnicowaniu dźwięków przyrody, mechanicznych, dźwięków takich, jak -om, -ą, -d, -t; trudności z zapamiętywaniem słów, wierszy, piosenek, melodii, rytmu; trudności w rozumieniu dłuższych poleceń i wyjaśnień, w rozumieniu czytanego tekstu, koncentrowaniu się na dłuższym opowiadaniu; trudności w pisaniu ze słuchu; trudności z ekspresją słowną; wydłużonego czasu reakcji na polecenie słowne; trudności w koncentracji uwagi w klasie, gdy jednocześnie działa zbyt wiele bodźców (np. dźwięków)³².

- Zaburzenia w orientacji przestrzennej

Mówiąc o przestrzeni, będziemy rozróżniali przestrzeń realną (obszar wokół nas, tu się poruszamy i wchodzimy w interakcje z przedmiotami) i przestrzeń poznawczą (wewnętrzna reprezentacja przestrzeni realnej w mózgu, myślenie przestrzenne i pamięć przestrzeni). U dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym obserwuje się zarówno zakłócenia w orientacji w przestrzeni realnej, jak i w przestrzeni poznawczej, stąd często występują trudności z nazywaniem części ciała, jak i ich lokalizacji; problemy z sięganiem po przedmiot i chwytaniem go; trudności w ocenie odległości, ocenie położenia, w poruszaniu się między przedmiotami, w unikaniu, potrącaniu, uderzaniu, jak i zaburzenia w przestrzeni poznawczej; dezorientacja topograficzna; zakłócenia orientacji: w zakresie czynności konstrukcyjnych i grafomotorycznych; słaba orientacja w zakresie rozpoznawania relacji i zależności w przestrzeni ciała i odzieży. Wymienione wyżej zaburzenia mają wpływ na zachowanie dziecka w szkole, również w rozumieniu poleceń odnoszących się do orientacji w przestrzeni³³.

- Zaburzenia w schemacie ciała

Z. Przyrowski uważa, że pojęcie schematu ciała odnosi się do koncepcji własnej konstrukcji anatomicznej ciała i zrozumienia, w jaki sposób różne części organizmu wprowadzają się w ruch. Jeśli jednostka nie posiada

³⁰ I. Polańska, *Metoda integracji sensorycznej...*, op. cit., s. 132–133.

³¹ R. Michałowicz, *Mózgowe porażenie...*, op. cit., s. 12.

³² I. Polańska, *Metoda integracji sensorycznej...*, op. cit., s. 133–134.

³³ Ibidem, s. 134.

świadomości konfiguracji ciała oraz świadomości potencjalnego ruchu, wówczas nie jest zdolna do formułowania planu ruchu, wykonywania precyzyjnych, celowych zadań i osiągnięcia celu. Nieprawidłowy schemat ciała jest przyczyną trudności w rozwoju procesu czytania, pisania, rozróżnianiu stron prawa – lewa³⁴.

- Zaburzenia lateralizacji

Lateralizacją nazywamy proces dojrzewania systemu nerwowego zmierzający w kierunku lokalizacji i specjalizacji funkcji korowych. Rezultatem tego procesu jest dominacja jednej półkuli nad drugą w określonych funkcjach. U dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym na skutek m.in. wolniejszego dojrzewania ośrodka układu nerwowego i uszkodzeń mózgu proces lateralizacji jest często opóźniony i zakłócony. Zaburzenia lateralizacji przejawiają się deficytami w zakresie obustronnej koordynacji motorycznej, przekraczaniu środkowej linii ciała oraz nieustaloną czy skrzyżowaną lateralizacją³⁵.

Spektrum autyzmu

Carl H. Delacato twierdzi, że u podłoża zaburzeń dzieci ze spektrum autyzmu leżą uszkodzenia ośrodków mózgu odpowiedzialnych za integrację sensoryczną. Podzielił on te dzieci na trzy grupy: dzieci nadwrażliwe, niedowrażliwe oraz odbierające tzw. biały szum. Dzieci nadwrażliwe charakteryzuje bardzo niski próg wrażliwości w wybranych sferach czucia, co prowadzi do przekazywania zbyt dużej ilości danych sensorycznych powodujących chaos i ból. Jeśli chodzi o dzieci niedowrażliwe, czyli poszukujące bodźców, nie dociera do nich wystarczająca ilość informacji z powodu powolności układu nerwowego, jedynie bardzo silne bodźce dochodzą do nich. Dzieci, które doświadczają białego szumu, mają problem z prawidłowym odbiorem bodźców, ponieważ wewnętrzne sygnały nakładają się na bodźce płynące z zewnątrz. Części mózgu odpowiadające za prawidłowy odbiór i integrację bodźców sensorycznych działają nieprawidłowo i same wytwarzają zakłócenia. Nadwrażliwość, niedowrażliwość i biały szum mogą występować w każdym z obszarów doznań sensorycznych, tj. dotyku, wzroku, węchu, smaku oraz słuchu. Autostymulację u dzieci z autyzmem jako pierwszy dostrzegł Carl H. Delacato, który określa ją jako próbę uzdrowienia się i naprawy uszkodzonych kanałów sensorycznych³⁶.

³⁴ Ibidem, s. 135.

³⁵ Ibidem, s. 135–136.

³⁶ E. Korczak, *Zaburzenia integracji sensorycznej u dzieci z autyzmem*, <https://sp4lukow.net/pliki/plik/autyzm-1557862850.pdf> (dostęp: 23.12.2020).

Zbigniew Przyrowski w swojej książce *Integracja sensoryczna* dzieli dzieci ze spektrum autyzmu na dwie grupy:

1. Dzieci hiperaktywne – są to dzieci charakteryzujące się wysokim progiem pobudzenia, mogą być impulsywne, ruchliwe, niekiedy agresywne w stosunku do siebie oraz otoczenia. Zachowania takie jak skupianie uwagi na nieistotnych elementach, bardzo wąski i specyficzny repertuar zabawy jest interpretowany u tych dzieci, jako chęć odcięcia się od otoczenia, które przesycone jest nadmiarem niezrozumiałych i trudnych w odbiorze bodźców. Jest to spowodowane niskim progiem pobudzenia nerwowego. Neutralne dla większości osób bodźce mogą być odczytywane przez dzieci z autyzmem jako wywołujące niepokój czy nawet ból. Układ nerwowy tych dzieci nie potrafi selekcjonować i odcinać się od bodźców nieistotnych. Dziecko z przeładowanym układem nerwowym reaguje krzykiem, płaczem czy nawet agresją.

Zaburzenia modulacji najczęściej występujące u dzieci z tej grupy to:

- podreaktywność przedsionkowa,
- podreaktywność proprioceptywna,
- nadreaktywność słuchowa,
- nadreaktywność dotykowa.

Dzieci te mają zatem dużą potrzebę ruchu – w celu dostarczenia sobie bodźców czucia głębokiego i bodźców przedsionkowych, ale ponieważ proces hamowania tego typu bodźców jest zbyt mocny, dostarczenie przez dziecko wyżej wymienionych bodźców nie jest wystarczające do modulacji innych wrażeń (wzrokowych, dotykowych, słuchowych).

2. Dzieci hipoaktywne – są bierne w eksplorowaniu otoczenia, apatyczne, wycofane. Nie rejestrują wielu bodźców z otoczenia, gdzie inne dziecko by zauważyło i zareagowało adekwatnie do siły i rodzaju bodźca. U tych dzieci również występują zachowania stereotypowe, mają one jednak na celu pobudzenie układu nerwowego poprzez dostarczanie sobie określonego typu bodźca (kołysanie, kręcenie głową, gryzienie rzeczy niejadalnych, np. rękawów). W tej grupie dzieci nie obserwujemy raczej reakcji impulsywnych lub agresywnych. Kiedy dostarczymy dziecku hipoaktywnemu bodźce właściwe do jego potrzeb, najczęściej skutkuje to lepszą organizacją zachowania, lepszą uwagą.

Uczenie się poznawcze i społeczne jest niezmiernie trudne dla dziecka ze spektrum autyzmu, dziecka, którego świat jest wypełniony gwałtownymi dźwiękami, oślepiającymi obrazami, odrażającymi zapachami i wymyka się fizycznej kontroli. Jego mózg nie jest w stanie selekcjonować ogromnej liczby napływających bodźców. W rezultacie dziecko ze spektrum autyzmu czuje się przeciążone, zdezorientowane i niespokojne.

Nieprawidłowe przetwarzanie odbieranych bodźców powoduje, że:

- dziecko ma trudności z szybkim tworzeniem wzrokowej reprezentacji obiektu;
- nieprawidłowo rozwija się schemat ciała;
- występują trudności z wyobrażeniem sobie możliwości użycia przedmiotu;
- pojawia się niechęć do angażowania się w celowe aktywności;
- dziecko odmawia wykonania nowych aktywności;
- ograniczona jest ciekawość poznawcza i naturalnej eksploracji otoczenia³⁷.

„Korytarze i halle dużych szkół to miejsca nieustannego tumultu, odbijającego się echem hałasu, fluorescencyjnych świateł (źródła szczególnego stresu wzrokowego i słuchowego dla osób ze spektrum autyzmu), dzwonek, wpadających na siebie osób, zapachów, środków czystości i tym podobnych. Każdy, kto jest nadwrażliwy sensorycznie i ma typowe dla spektrum autystycznego problemy z przetwarzaniem, większość dnia spędza niebezpiecznie blisko granicy przeładowania sensorycznego”³⁸.

Podsumowanie

Dzieci z zaburzeniami sensorycznymi często bywają niezrozumiane przez otoczenie ludzi dorosłych, którzy interpretują ich zachowania w sposób negatywny, nadając im znamiona niegrzeczności, nieposłuszeństwa lub nieprawidłowych oddziaływań wychowawczych. Błędnie interpretowane lub lekceważone przez otoczenie zachowań dzieci wynikających z zaburzeń procesów integracji sensorycznych sprawia, że dzieci te poszukują innych sposobów zaspokajania własnych potrzeb sensorycznych pod postacią np. samodzielnego uspokajania się po okresie zdenerwowania i nadmiernego pobudzenia. Może to być głaskanie, kołysanie, wkładanie różnych przedmiotów do ust, mruczenie lub wydawanie innych dźwięków, autostymulacja wzrokowa, opieranie się o różne obiekty, popychanie, pocieranie ręki o jakieś przedmioty, dywan, wpatrywanie się w przestrzeń. Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej, które same się uspokajają, chcą przekazać, że w ten sposób próbują uregulować swoje układy sensoryczne, próbują się uspokoić, choć oczywiście dzieje się to poza ich świadomością, jest raczej intuicyjne. Jeśli takie zachowania zostaną przerwane, najczęściej będą zastąpione inną, podobną czynnością. Jeśli nie pozwolimy na to dziecku, to będzie ono miało trudności z zachowaniem spokoju i dyscypliny³⁹.

³⁷ Ibidem.

³⁸ Sainsbury, (w:) T. Attwood, *Zespół Aspergera*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2017, s. 301.

³⁹ P. Godwin Emmons, L. McKendry Anderson, *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej*, Wyd. LIBER, Warszawa 2007, s. 138.

Chcąc zapobiec niepożądanym zachowaniom dzieci, musimy zrozumieć co je wywołuje, czyli dokonać rzetelnej, trafnej diagnozy, efektem której będzie właściwie dobrana terapia, pamiętając jednocześnie o tym, że zmiana zachowania to proces, do którego potrzebny jest czas. Terapia sensoryczna trwa zazwyczaj od 1 do 2 lat, choć zawsze jest to bardzo indywidualna kwestia, związana z wielkością i złożonością zaburzeń danego dziecka. Należy także pamiętać o dostosowaniach procesu edukacyjnego w szkole, o zwróceniu uwagi na bodźce płynące z otoczenia, wpływające negatywnie na dziecko, takie jak np. wystrój sali, nadmierny hałas, zbyt kolorowe ozdoby na ścianach, jaskrawe światło, zapachy, suszarki do rąk w łazienkach, nieoczekiwany dotyk. Niepożądane zachowania ma wszak zawsze jakąś przyczynę.

Niezależnie od tego, gdzie dziecko będzie spędzać czas, należy bacznie przyjrzeć się jego otoczeniu. Chociaż dostosowanie każdego aspektu środowiska do potrzeb dziecka jest nierealne, w większości przypadków niezwykle cenne są nawet niewielkie zmiany. Warto zadać sobie kilka pytań, które mogą pomóc ocenić otoczenie dziecka. Oto niektóre z nich:

- Poziom stymulacji: Czy do dziecka nie dociera zbyt dużo lub zbyt mało bodźców?
- Rozkład dnia: Czy plan zajęć dziecka jest wystarczająco konsekwentny i przewidywalny? A może wręcz zbyt przewidywalny?
- Liczba ćwiczeń sensorycznych: Czy przeprowadzasz wystarczającą liczbę takich ćwiczeń? Czy są one wystarczająco zróżnicowane? Czy przypadkiem nie proponujesz dziecku tak szerokiej oferty, że czuje się ono zagubione i nie może poradzić sobie z nadmiarem bodźców?
- Rodzaje kolorów: Czy kolory są jaskrawe? A może spokojne? Czy pasują do stopnia pobudzenia dziecka? Dziecko, które jest mało pobudzone może reagować zwiększoną uwagą na jaskrawe kolory, a nadmiernie pobudzone może się wyciszyć pod wpływem spokojnych barw.
- Rodzaj oświetlenia: Czy jest to światło fluorescencyjne? Czy żarówki mają niską moc? Czy jest to światło naturalne? A może przygaszone? Jaskrawe światło słoneczne? Należy dobrać oświetlenie najbardziej pasujące do jego układów sensorycznych.
- Rodzaj muzyki: Jeśli w otoczeniu jest obecna muzyka, to czy jest ona głośna? A może cicha? Czy to heavy metal, rock, muzyka klasyczna, pop? Jak dziecko na nią reaguje? Dzieci o dużym stopniu pobudzenia mogą uspokajać się pod wpływem spokojnej muzyki, a mało aktywne reagować zwiększoną uwagą na głośniejsze i szybsze utwory.
- Wykorzystywanie różnych materiałów i powierzchni: Jakie rodzaje materiałów i powierzchni są obecne w otoczeniu dziecka? (dywany, meble). Jak dziecko na nie reaguje?

- Hałas: Czy istnieje miejsce, gdzie dziecko może odpocząć w ciszy? Jaki jest poziom hałasu w otoczeniu dziecka? Czy można go zmienić? Czy potrzebne jest zastosowanie ochraniaczy na uszy lub zatyczek?
- Rodzaje zapachów: Jakie zapachy wyczuwasz w otoczeniu dziecka? Ile ich jest?
- Liczba zmian wykonywanych czynności: Czy od dziecka wymaga się przechodzenia z jednej czynności do drugiej? Jeśli tak, to jak często? Jak dziecko się do tego przygotowuje? Czy stosowane metody są skuteczne? Co można zmienić, aby ułatwić dziecku zmiany wykonywanych czynności?
- Dostępność sprzętu adaptacyjnego: Jeśli dziecko korzysta z jakiegokolwiek sprzętu adaptacyjnego, to czy jest on dostępny w jego otoczeniu? Czy można z niego korzystać zawsze, czy tylko w określonym czasie? Jaki jeszcze sprzęt można by zastosować, aby pomóc dziecku w rozwoju?
- Świadomość: Czy osoby w otoczeniu dziecka są świadome jego specjalnych potrzeb? Jeśli nie, to dowiedz się czemu tak się dzieje. Czy ludzie ci zdają sobie sprawę ze zmian w środowisku edukacyjnym, jakich dziecko może potrzebować? Czy konieczne jest zapoznanie opiekunów z fachową literaturą lub dostarczenie im niezbędnych materiałów?⁴⁰.

Dziecko z reguły wysyła opiekunom i nauczycielom znaki ostrzegawcze, jeśli ktoś lub coś stawia przed nim zbyt wysokie wymagania. Staje się po prostu nadaktywne lub rozkojarzone i może być nieprzyjemne w obyciu, agresywne, zamknięte w sobie i płaczliwe. Może zacząć się gorzej zachowywać, być uparte. Czujni opiekunowie i nauczyciele często wylapują znaki ostrzegawcze i podejmują właściwe działania, zanim sytuacja wymknie się spod kontroli⁴¹.

Odpowiednio zorganizowane i celowe współdziałanie szkoły i rodziny przynosi wymierne korzyści. Może sprzyjać lepszemu poznaniu i rozumieniu uczniów przez nauczycieli i rodziców, uzgodnieniu właściwego podejścia wychowawczego, udzieleniu sobie wzajemnej pomocy oraz stwarzaniu właściwej atmosfery wychowawczej w szkole i w domu. Wymiana informacji pozwoli na ustalenie jednolitych, uzupełniających się celów terapeutycznych.

Każde dziecko ma prawo do nauki i niezależnie od indywidualnych cech, potrzeb, zdolności i zainteresowań, należy zapewnić mu szansę osiągnięcia odpowiedniego poziomu kształcenia. Wszystkie starania nauczycieli, rodziców oraz terapeutów powinny być skoordynowane i zmierzać do najpomyślniejszego rozwoju dziecka, tak by mogło ono w pełni rozwinąć swoje zdolności i zainteresowania.

⁴⁰ Ibidem, s. 145–146.

⁴¹ A.J. Ayres, *Dziecko...*, op. cit., s. 175.

BIBLIOGRAFIA

- Attwood T., *Zespół Aspergera*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2017.
- Ayres A.J., *Dziecko a integracja sensoryczna*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2018.
- Godwin Emmons P., McKendry Anderson L., *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej*, Wyd. LIBER, Warszawa 2007.
- Kałużna A., *Zasady diagnostyki i terapii zaburzeń rozwoju integracji sensorycznej u dzieci*, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Wrocław 2004.
- Kiesling U., *Integracja sensoryczna w dialogu. Naucz się rozumieć swoje dziecko i pomóż mu w odzyskaniu równowagi*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2017.
- Koomer J., Kranowitz C., Szklut S., Balzer-Martin L., Haber E., Sava D.I. *Integracja sensoryczna. Odpowiedzi na pytania zadawane przez nauczycieli*, Harmonia, Gdańsk 2016.
- Kranowitz C.S., *Nie-zgrane dziecko Zaburzenia przetwarzania sensorycznego- diagnoza i postępowanie*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012.
- Maas V.F., *Uczenie się przez zmysły*, WSiP, Warszawa 1998.
- Mass V.F., *Integracja sensoryczna a neuronauka – od narodzin do starości*, Fundacja Innowacja i Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, Warszawa 2007.
- Michałowicz R., *Mózgowe porażenie dziecięce*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1986.
- Odowska-Szlachcic B., *Metoda integracji sensorycznej we wspomaganiu mowy u dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2016.
- Odowska-Szlachcic B., *Terapia Integracji Sensorycznej*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2016.
- Pauli S., Kisch A., *Co się dzieje z moim dzieckiem Zaburzenia rozwoju ruchowego i postrzegania*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2004.
- Polańska I., *Metoda integracji sensorycznej w pracy z dzieckiem z mózgowym porażeniem dziecięcym*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy”, 2010, Nr 10 (3).
- Przyrowski Z., *Dziecko niepełnosprawne ruchowo*, WSiP, Warszawa 1998.

NETOGRAFIA:

- <http://integracjasensoryczna.info/11814/poziomy-integracji-sensorycznej-wg-ayres-droga-do-osiagniecia-gotowosci-szkolnej>
- <http://www.czytelniamedyczna.pl/5002,zaburzenia-przetwarzania-sensorycznego-u-dzieci-diagnostyka-i-postepowanie.html>
- <https://integracjasensoryczna.info/11789/typologia-zaburzen-integracji-sensorycznej>
- http://ppp4.pl/wp-content/uploads/2020/03/Nauka_szkolna_a_przetwra%C5%82e_od-ruchy.pdf
- <https://sp4lukow.net/pliki/plik/autyzm-1557862850.pdf>

Magdalena Markowska

Niepubliczne Przedszkole Akademia Kota Leonarda

Fundacja Kuku Kotku

SPRING. OBUDŹ SIĘ NA AUTYZM – EFEKTYWNY MODEL PRZEDSZKOLNO-TERAPEUTYCZNY DO PRACY Z DZIECKIEM AUTYSTYCZNYM

SPRING AWAKE TO AUTISM – AN EFFECTIVE PRESCHOOL THERAPEUTIC FRAMEWORK FOR WORKING WITH AN AUSTISTIC CHILD

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie założeń modelu przedszkolno-terapeutycznego SPRING i jego wpływu na poprawę funkcjonowania społecznego dzieci ze spektrum autyzmu. Problematyka badawcza koncentruje się na określeniu postępu dzieci ze spektrum autyzmu w strefie funkcjonowania społecznego. Przedstawia również wpływ terapii według modelu SPRING i nabywania przez dzieci umiejętności komunikacyjnych i społecznych.

Słowa kluczowe: terapia, autyzm, terapia autyzmu, funkcjonowanie społeczne, kompetencje społeczne, psychologia, wczesne wspomaganie rozwoju, metoda SPRING, model przedszkolno-terapeutyczny.

Abstract: The aim of the below article is to outline the assumptions of therapeutic preschool SPRING model and its influence on social functioning improvement among children with autism spectrum disorder. The research question focuses on determining the progress of children with autism disorder in social functioning sphere. It also presents the influence of the therapy according to SPRING model and the acquisition of communication and social skills by children.

Key words: therapy, autism, autism therapy, social functioning, social skills, psychology, early childhood development support, SPRING method, therapeutic preschool model.

Wprowadzenie – przegląd badań nad inkluzją w edukacji

Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych w artykule 24 przedstawia postulat, że należy zapewnić dzieciom i młodzieży dostęp do edukacji w ramach działania ogólnodostępnych szkół rejonowych, co jest szansą na ich pełną inte-

grację w środowisku¹. Ponadto dostęp do edukacji ma zapewniać wysoką jakość kształcenia. Konwencja o prawach dziecka z 1989 roku wskazuje w art. 23: „[...] dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne powinno mieć zapewnioną pełnię normalnego życia w warunkach honorujących jego godność, umożliwiającą osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo dziecka w życiu społeczeństwa [...], aby niepełnosprawne dziecko posiadało skuteczny dostęp do oświaty, nauki, opieki zdrowotnej, opieki rehabilitacyjnej, przygotowania zawodowego oraz możliwości rekreacyjnych realizowanych w sposób prowadzący do osiągnięcia przez dziecko jak najwyższego stopnia zintegrowania ze społeczeństwem oraz osobistego rozwoju, a w tym jego rozwoju kulturalnego i duchowego”².

Badania nad edukacją włączającą można w Polsce podzielić na trzy okresy: przed wprowadzeniem prawno-formalnych podstaw kształcenia integracyjnego, okres po przyjęciu w 2010 roku rozporządzeń dotyczących opisu całościowych zmian w organizacji kształcenia integracyjnego i udzielania uczniom wsparcia psychologiczno-pedagogicznego oraz okres, który wystąpił pomiędzy nimi, nazwany transformacją. Okres przed wprowadzeniem zasad organizacji kształcenia integracyjnego to tzw. czas edukacji segregacyjnej. To, że uczeń z niepełnosprawnością pojawił się w szkole masowej, wiązało się raczej z ujawnieniem się dysfunkcji już w trakcie pobierania nauki w szkole.

Autorytetem w rozważaniach nad kształceniem integracyjnym od lat 70. do połowy lat 90. był Aleksander Hulek³ który podkreślał, że „zwykła szkoła powinna sprzyjać edukacji wszystkich dzieci z ich indywidualnymi właściwościami”⁴. Według autora podstawą realizacji integracji w szkole jest m.in. elastyczność treści i metod nauczania, traktowanie dziecka z niepełnosprawnością jak ucznia, uwzględnianie jego indywidualnych potrzeb oraz wspieranie inkluzji przez lokalne środowisko.

Analiza badań nad edukacją włączającą prowadzonych po 2010 roku ukazuje, że wiedza nauczycieli w zakresie niepełnosprawności intelektualnej i ADHD jest zbyt słaba, aby czuli się oni kompetentni. Jak zaznacza autorka tych badań, Danna Al-Khamisy⁵, o innych niepełnosprawnościach nauczyciele posiadali jeszcze

¹ Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych (Dz. U. 25.10.2012, poz. 1169).

² Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. 1991 Nr 120, poz. 526).

³ A. Hulek, *Pedagogika rewalidacyjna*, wyd. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.

⁴ Idem, *Podstawy, stan obecny i przyszłość edukacji osób niepełnosprawnych*, [w:] red. A. Hulek, *Edukacja osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Upowszechniania Nauki Oświata, Warszawa 1993.

⁵ D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacyjnego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.

mniejszą wiedzę. W badaniu tym wykazano również, że według opinii nauczycieli najlepszym miejscem kształcenia uczniów niepełnosprawnych są szkoły integracyjne i specjalne.

Całościowe badania dotyczące jakości i dostępności edukacji uczniów z niepełnosprawnością zostały przeprowadzone w roku 2011, w ramach projektu *Wszystko jasne*. Przeglądu tych badań w swojej publikacji dokonała Beata Cytowska⁶. Najważniejsze wnioski z przedstawionej analizy, odnoszące się do tematyki poruszanej w moim artykule, dotyczą konstruowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET) – 6% dyrektorów szkół ogólnodostępnych zadeklarowało, że w ich szkołach nie są one tworzone. Ponadto dyrektorzy wskazują, że nie korzystają z pomocy specjalistów zewnętrznych, mimo że brakuje w szkołach psychologów, pedagogów, logopedów. Nauczyciele w badaniach wskazali również na mało elastyczny program nauczania w szkołach ogólnodostępnych czy bariery architektoniczne. Warto zwrócić uwagę na wyniki dotyczące ogólnej postawy przedstawicieli oświaty wobec nauczania integracyjnego: deklarują oni, że nie ma możliwości realnego wsparcia uczniów z niepełnosprawnością w placówkach ogólnodostępnych.

Obowiązujące przepisy umożliwiają dostęp do szkół ogólnodostępnych również uczniom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Coraz częściej dzieci takie uczą się w szkołach masowych, gdzie nauczyciele nie posiadają odpowiedniego przygotowania (głównie z zakresu pedagogiki specjalnej). W latach 2013–2014 oraz 2014–2015 polityka oświatowa realizowała główne założenie, jakim było włączanie uczniów z niepełnosprawnościami do placówek ogólnodostępnych⁷. Reforma przepisów prawa ułatwiła jednostkom niepełnosprawnym dostęp do edukacji w placówkach ogólnodostępnych, w praktyce popularną formą stało się nauczanie integracyjne – które jest tylko częściową realizacją celów edukacyjnych, społecznych dla ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Idea normalizacji edukacyjnego życiorysu grupy osób z niepełnosprawnością nie jest realizowana w całości⁸.

W literaturze dominują trzy nurty związane z integracją. Pierwszy – odnosi się do zapewnienia osobom z niepełnosprawnością prawa do edukacji lub pracy wraz z osobami pełnosprawnymi. Drugi – odnosi się do włączania uczniów niepełnosprawnych do nauki w szkołach ogólnodostępnych, w placówkach kształce-

⁶ B. Cytowska, *Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, 2016, Tom 22 (1/2016).

⁷ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej*, http://www.kuratorium.lodz.pl/data/topicsFiles/kierunki_polityki_oswiatowej.pdf.

⁸ P. Kubicki, A. Dudzińska, M. Olcoń-Kubicka, *Wszystko jasne – dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych. Raport z działań w 2011*, Stowarzyszenie „NieGrzeczne Dzieci”, Warszawa 2012.

nia masowego, wraz z uczniami pełnosprawnymi. Tak pojmowana integracja ma również zapewniać uczniom niepełnosprawnym środki pomocnicze dostosowane do możliwości konkretnego ucznia niepełnosprawnego. Trzecie podejście, najszersze, dotyczy przygotowania osób niepełnosprawnych do życia w społeczeństwie ludzi pełnosprawnych, a także wykształcenia umiejętności pozwalających na współistnienie ludzi pełnosprawnych z niepełnosprawnymi⁹. Istota integracji zawiera się w dwóch wspólnotach: ideowej oraz wspólnych interesów i warunków życia, jakie wynikają z podobieństwa sytuacji życiowej¹⁰.

Problemem w szkolnictwie wraz ze wzrostem popularności placówek integracyjnych i włączających stało się rozważanie sytuacji nauczycieli, którzy nie posiadają specjalistycznej wiedzy i umiejętności do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Szkoła integracyjna i włączająca jest środowiskiem, które sprzyja powstawaniu sytuacji trudnych dla nauczycieli w pracy dydaktycznej i wychowawczej wobec uczniów z niepełnosprawnościami. Podstawową aktywnością nauczyciela jest nauczanie oraz wychowywanie. W klasach integracyjnych dochodzą do tego inne działania, które winien wykonać on w związku z obecnością uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciel jest narażony na różne sytuacje, które generowane są w klasie – w grupie, która stanowi układ elementów wzajemnie na siebie oddziałujących w czasie i określonej przestrzeni.

Zarówno zróżnicowany poziom możliwości psychofizycznych, jak i potrzeb uczniów będących członkami jednej klasy dodatkowo komplikuje sytuacje trudne. Każdy nauczyciel prezentuje inny profil osobowościowy, co determinuje sposób reagowania na sytuacje trudne i stresujące. Natomiast subiektywna ocena zdarzenia wpływa na możliwości wewnętrzne, które warunkują zdolność do podjęcia określonych zachowań przez nauczyciela¹¹. Stefan Baley uważał, że najistotniejszą cechą osobowości nauczyciela jest zdatność wychowawcza, będąca zbiorem wszystkich cech umożliwiających wychowanie. Należą do nich m.in. takie cechy jak: znajomość psychiki ucznia i jej rozumienie, respektowanie indywidualności, takt pedagogiczny, przychylność dla wychowanków, potrzeba obcowania z ludźmi, cierpliwość, powinowactwo duchowe z dziećmi, swoista zdolność artystyczna. Wychowawcę, który posiadałby wszystkie pożądane cechy w stopniu ponadprzeciętnym, Stefan Baley proponuje nazwać wychowawcą integralnym¹².

⁹ K. Barłóg, *Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2001.

¹⁰ A. Maciarz, *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.

¹¹ T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.

¹² W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „*Neodidagmata*”, 2005, 27/28, s. 16.

Poziom zróżnicowania możliwości psychofizycznych uczniów, jak i ich potrzeb oraz aspiracji powoduje, że nauczyciel, pracując w klasie, jest narażony na sytuacje trudne. Pojawiają się one wtedy, gdy zostanie naruszona równowaga pomiędzy wymaganiami zewnętrznymi a wewnętrznymi możliwościami ucznia¹³. Różnorodne potrzeby przejawianych przez uczniów potrzeb występujących w klasach integracyjnych są problemem dla niektórych nauczycieli. Nierzadko z powodu profilu osobowościowego nauczyciela czy jego kompetencji zawodowych sporym wyzwaniem jest to, by zaspokoić potrzeby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym tych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Trudności w nauczaniu dziecka z autyzmem oraz jego potrzeby edukacyjne

Uczeń ze spektrum autyzmu przejawia trudności w obrębie funkcjonowania społecznego i komunikacji oraz specyficzne zachowania w postaci szczególnych wzorów rozwoju zabawy i zachowań stereotypowych¹⁴. Towarzyszą temu również zaburzenia przetwarzania sensorycznego – co może przyjmować postać nadwrażliwości lub niewrażliwości sensorycznej¹⁵. Model SPRING zakłada najpierw pracę terapeutyczną 1:1, aby dać dziecku poczucie bezpieczeństwa. Dopiero stopniowo dziecko wprowadzane jest do grupy, aby zminimalizować nadwrażliwość słuchową oraz dotykową. W placówkach ogólnodostępnych problem stanowi brak minimalizacji – stąd pojawiają się zachowania trudne. Zostają one nieodpowiednio wzmocnione, przez co dodatkowo eskalują. Uczniowie ze spektrum autyzmu postrzegani są przez nauczycieli jako grupa „trudna” w odniesieniu do kształcenia integracyjnego¹⁶. Dodatkowo podkreślane jest przez nich, że praca z uczniami z autyzmem jest czasochłonna i frustrująca. W toku nauczania pojawia się szereg problemów, którym dosyć często nauczyciele bez odpowiedniego przygotowania nie potrafią sprostać. Zaburzenia komunikacji werbalnej oraz niewerbalnej stanowią jedną z barier w pracy dydaktyczno-wychowawczej¹⁷.

¹³ S. Kowalik, *Psychologiczne podstawy niepełnosprawności i rehabilitacji*, [w:] *Psychologia*, t. 3, *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

¹⁴ E. Pisula, *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

¹⁵ C. Delacato, *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*, Fundacja Synapsis, Warszawa 1995.

¹⁶ Ch. Syriopoulou-Delli et al., *Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders*, "Journal of Autism and Developmental Disorders", 2011, 1.

¹⁷ J. Lopes, I. Monteiro, V. Sii, *Teacher's perceptions about teaching problem students in regular classrooms*, "Education and Treatment of Children", 27(4).

Umiejętność rozpoznawania emocji, zachowań, sygnałów niewerbalnych kierowanych przez uczniów do nauczycieli jest kluczowa w odniesieniu do dostosowywania tempa, sposobu oraz formy w przekazywaniu materiału dydaktycznego. Często od tego zależy poziom zrozumienia treści edukacyjnych przez ucznia. Uczeń z autyzmem może mieć problemy w rozumieniu wyrażen idiomatycznych, jak również przenośni – co może powodować ograniczone możliwości indywidualizacji w toku nauczania¹⁸.

Kolejnym obszarem trudności wynikających w pracy z dzieckiem z autyzmem są zaburzenia w sferze rozwoju emocjonalnego i społecznego. Z badań Jennifer Cassidy wynika, iż nauczyciel, który nie posiada doświadczenia w pracy z dziećmi z autyzmem, wykazuje duży sceptycyzm, a co więcej jego motywacja do włączania w zespół klasowy uczniów z tym zaburzeniem jest niska. Deficyty umiejętności społecznych, nadpobudliwość, impulsywność, wybuchy złości i zachowania opozycyjne, które mogą wystąpić w toku nauczania u dziecka z autyzmem, powodują w nauczycielach niechęć i są przez nich postrzegane jako źródło zachowań trudnych, które mogą wystąpić w klasie¹⁹.

Nauczyciele podczas pracy dydaktycznej, wychowawczej obawiają się tego, jak uczeń z autyzmem będzie wpływać na innych członków klasy. Należy nadmienić, że uczeń autystyczny ma trudności w rozumieniu czyichś stanów emocjonalnych i często nie bierze pod uwagę perspektywy innych osób. Nieumiejętność dzielenia się emocjami może powodować i eskalować zachowania trudne – a co za tym idzie: dezorganizować lekcję, przeszkadzać w nauce innym dzieciom w klasie.

Jednym z problemów w pracy dydaktyczno-wychowawczej uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu są ich specyficzne trudności w uczeniu się spowodowane stylem poznawczym, funkcjonowaniem zmysłów i zachowaniami stereotypowymi. Proces dydaktyczny jest utrudniony przez ograniczenie możliwości generalizacji umiejętności. Wymaga bowiem kilkukrotnego powracania do tego, co już raz zostało przerobione. Jeśli w klasie brak jest nauczyciela wspomagającego, nauczyciel jest w trudnej sytuacji, ponieważ nie zawsze ma czas skupić się na jednej osobie w celu ponownego powracania do zagadnień, które sprawiają problem. Deficyty w zakresie zdolności koncentracji uwagi są kolejnym problemem u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, co utrudnia proces ich uczenia się. Cechą osób z autyzmem jest silne przywiązanie do wykonywania niektórych czynności w określony dla nich sposób. Natomiast środowisko szkolne bywa nieprzewidywalne i zmienne, co niekorzystnie wpływa na zachowanie uczniów z autyzmem, ponieważ mają oni problem w zaakceptowaniu zmian zachodzą-

¹⁸ M. Emam, P. Farrell, *Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools*, "European Journal of Special Needs Education", 2009, 4(24).

¹⁹ Ibidem.

cych w przestrzeni im znanej. Jakiegokolwiek zmiany w środowisku szkoły mogą stać się dla ucznia sytuacją stresową, co może wywołać i eskalować zachowania agresywne – skierowane na siebie (autoagresja) lub na inne osoby znajdujące się w otoczeniu. Ponadto uczniowie wyżej funkcjonujący na poziomie poznawczym wykazują brak elastyczności myślenia. Przekłada się to na obsesyjne zainteresowanie wybranym tematem, a równocześnie wiąże się niechęcią do podejmowania innych aktywności niezwiązanych z jego wąskim obszarem. Jest to duże wyzwanie dla nauczyciela, aby zmotywować ucznia do udziału w innych aktywnościach w klasie²⁰. Styl funkcjonowania uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu może zaburzać właściwą komunikację i stać się potencjalnym źródłem trudności, odczuwanych przez nauczyciela.

Źródłem sytuacji problemowych są również kompetencje i przygotowanie zawodowe nauczycieli. J. Cassady przeprowadziła analizę gotowości nauczycieli szkół ogólnodostępnych do włączenia uczniów z autyzmem. Badania wykazały, że nauczyciele mają niską pewność siebie w odniesieniu do nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Co więcej, wykazują się niskimi kompetencjami w zakresie modyfikacji programu nauczania i tym samym dostosowywania sposobu pracy. Analiza badań wykazała również, że nauczyciele szkół masowych nie posiadają wykształcenia kierunkowego do wspierania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jest to czynnikiem ryzyka pojawienia się sytuacji trudnych²¹. Nauczyciele klas integracyjnych jako problem wskazywali sytuację metodyczną, która w takiej klasie jest złożona i wieloaspektowa, jak również wyzwanie nauczania uczniów na różnych poziomach w sferze intelektualnej i percepcyjnej. Powoduje to, że praca nauczyciela wymaga większego nakładu pracy w zakresie modyfikacji metod do zastosowania podczas lekcji²².

Istotnym elementem w pracy dydaktycznej i wychowawczej jest środowisko pracy nauczyciela, placówki do której uczęszczają uczniowie z autyzmem. Organizacja szkoły integracyjnej i włączającej może być potencjalnym źródłem trudności – w szczególności utrudniony może być dostęp do specjalistów. Oligofrenopedagodzy posiadają specjalistyczne kompetencje do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Mogą oni pomóc w dostosowaniu form oraz metod do nauczania osób z autyzmem. Nauczyciele potrzebują pomocy od specjalistów w zakresie tworzenia IPET (indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych) oraz w nazwaniu specyficznych potrzeb dzieci. Taka pomoc

²⁰ S. Helps, I. Newsom-Davis, M. Callias, *Autism. The teacher's view*, "National Autistic Society", 1991, 3(3).

²¹ J. Cassady, *Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder*, "Electronic Journal for Inclusive Education", 2011, 7, 2.

²² Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

ułatwiłaby też współpracę z rodzicami²³. Problemem są w tym przypadku głównie kwestie finansowe – brak środków na zatrudnienie odpowiednio wykwalifikowanej kadry pedagogicznej, posiadającej kompetencje do pracy z uczniami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu²⁴.

Nauczyciele oprócz pracy z samym uczniem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w szkole masowej wskazali również inne obszary, które potencjalnie mogą powodować trudności, np. współpracę z rodzicami ucznia. Przeprowadzone przez Lisę Glashan, Gilberta MacKeya i Ann Grieve badania i ich analiza wykazały, że rodzice mają nierealistyczne oczekiwania co do roli nauczyciela realizującego terapię ich dziecka – w większości nie znają ograniczeń związanych z inkluzją edukacyjną. Edukacja włączająca oraz integracyjna różnią się bowiem od edukacji w szkole specjalnej. Rodzice oczekują specjalistycznej pomocy w niespecjalistycznym środowisku, a w praktyce jest to trudne do osiągnięcia. Problem stanowi również komunikacja i współpraca z rodzicami²⁵.

Trudności, z jakimi spotyka się dziecko i nauczyciel w systemie nauczania ogólnodostępnego czy, co zaskakujące, również integracyjnego, uwypuklają nam konkretne potrzeby edukacyjne dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu:

- stałość i przewidywalność – pomoc w orientacji w przestrzeni, np. poprzez oznaczenie pomieszczeń czy określenie czasu trwania danej aktywności;
- komfort sensoryczny – odpowiednie miejsce w klasie, np. z daleka od okna, blisko nauczyciela czy wydzielona przestrzeń, w której dziecko mogłoby się zrelaksować i wyciszyć, jeśli zaistniałaby taka potrzeba;
- wizualny kanał przekazu informacji – używanie zdjęć, piktogramów, diagramów, tabel, które mogą ilustrować i porządkować informacje; wspieranie poleceń ustnych przedstawieniem ich w sposób wizualny/wzrokowy;
- kontrolowany sposób mówienia – zwracanie uwagi, czy polecenie kierowane do całej grupy zostało odebrane przez dziecko z autyzmem; jeśli to potrzebne, skierowanie go również indywidualnie do niego; zadawanie pytań zamkniętych z podanymi możliwościami do wyboru;
- wspieranie w samodzielnej pracy, np. poprzez dzielenie zadań na mniejsze etapy
- wzmacnianie motywacji w procesie uczenia się i poczucia własnej wartości.

²³ Ibidem.

²⁴ I. Rodriguez, D. Saldana, J. Moreno, *Support, inclusion and special education. Teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders*, "Autism Research and Treatment", 2012. 1.

²⁵ Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Model przedszkolno-terapeutyczny SPRING i jego praktyczne konotacje

- **Założenia ogólne**

Analiza sytuacji problemowych związanych z edukacją uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej wykazała wiele trudności, m.in. związanych z samym środowiskiem szkolnym, kompetencjami i przygotowaniem nauczycieli, jak również współpracą specjalistów z rodzicami. Praca w klasie, w której uczy się dziecko z autyzmem, jest dla nauczyciela klasy integracyjnej i edukacji włączającej źródłem wielu trudności, co przekłada się na efektywność realizacji procesu edukacyjnego i adekwatność udzielonej pomocy względem potrzeb ucznia. Analiza omówionych problemów oraz zebrane doświadczenie we współpracy z placówkami oświatowymi przyczyniły się do powstania **modelu przedszkolno-terapeutycznego SPRING** – którego głównym celem jest przygotowanie przedszkolaka z autyzmem do dalszej edukacji w środowisku szkoły integracyjnej i masowej. Trening i terapia jest intensywna, ponieważ ma przygotować dziecko do podjęcia nauki w niesprzyjającej jego rozwojowi rzeczywistości szkoły masowej. Dziecko poprzez trening rozwija się w sferze społecznej i emocjonalnej – co przekłada się na poziom jego samodzielności, a tym samym na ograniczenie potencjalnych sytuacji stresowych i zachowań trudnych wśród nauczycieli. Model ten został wdrożony w pracę przedszkola Akademia Kota Leonarda w Brodnicy.

Akademia Kota Leonarda to przedszkole o wysokim standardzie, w którym dzieci mają możliwość wszechstronnego, swobodnego rozwoju pod opieką kompetentnej kadry pedagogicznej. W placówce stosuje się nowoczesne, twórcze i aktywne metody, wpływające na psychofizyczny rozwój dzieci w wieku przedszkolnym. Rozbudzają one wyobraźnię, ciekawość i otwartość dzieci poprzez kreatywne zajęcia edukacyjne, które są prowadzone z poszanowaniem i uwzględnieniem ich samodzielności. Rozwijana jest empatia i kompetencje społeczne, zadbano także o prawidłowy rozwój fizyczny maluchów. Odmienne niż w tradycyjnych placówkach Akademia tworzy inspirującą przestrzeń, w której każde dziecko może odkrywać świat oraz wybierać kierunki swej aktywności i rozwoju poprzez różnorodne doświadczenia i przeżycia. Akademia Kota Leonarda, położona w scenerii przestronnego ogrodu z własnym placem zabaw, to również doskonałe miejsce dla dzieci autystycznych, które dzięki intensywnej pracy, opartej na terapii poznawczo-behawioralnej, zyskują dostęp do edukacji i zabaw włączających.

Misją przedszkola Akademii Kota Leonarda jest:

- zapewnienie dzieciom opieki oraz bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego;
- kształtowanie umiejętności niesienia bezinteresownej pomocy;
- wspieranie działań wychowawczych i edukacyjnych rodziców;

- tworzenie warunków do nabywania przez dzieci umiejętności, zgodnie z ich możliwościami rozwojowymi;
- kierowanie się zasadami wynikającymi z Konwencji o prawach dziecka oraz powszechnie przyjętych norm społecznych i moralnych;
- analizowanie i ocenianie efektów pracy oraz wykorzystywanie ich w celu ciągłego doskonalenia się.

Przedszkole Akademii Kota Leonarda umożliwia podopiecznym wszechstronny rozwój osobowości oraz sprzyja ich samorealizacji. Dzieci, które zostały przyjęte do przedszkola i objęte autorską metodą edukacyjno-terapeutyczną według modelu przedszkolno-terapeutycznego SPRING nabywają kompetencje społeczne, umożliwiające im naukę w szkole masowej i/lub integracyjnej. Faktem jest, iż dziecko rozwijające się typowo spontanicznie nabywa umiejętności społeczne, natomiast dzieci z autyzmem przejawiają trudności w funkcjonowaniu społecznym – w kontaktach z dorosłymi, jak i rówieśnikami. Proces uczenia się jest dla dziecka z autyzmem trudny, istotne zatem, aby dziecko autystyczne, które nie posiada odpowiednich kompetencji społecznych i poznawczych, nie przebywało w licznej grupie społecznej, ponieważ nie będzie to sprzyjało jego rozwojowi psychospołecznemu oraz psychofizycznemu. W modelu przedszkolno-terapeutycznym SPRING kluczowa jest terapia 1:1, w której dziecko nabywa kompetencje społeczne do funkcjonowania w grupie. Dopiero kiedy zostanie uruchomiony rozwojowy mechanizm naśladownictwa, dziecko stopniowo wprowadzane jest do grupy przedszkolnej. Zawsze należy uwzględnić predyspozycje i aktualne możliwości dziecka. Mimo iż model opiera się na terapii behawioralno-poznawczej, która według raportu NAC (National Autism Center) stanowi terapię o udowodnionej naukowo skuteczności w przypadku oddziaływań na dzieci z autyzmem, to ważną rolę w procesie terapeutycznym przedszkolaków odkrywają terapie pomocnicze, jak integracja sensoryczna, praca w oparciu o model DIR/Floortime Grenspeena²⁶ oraz Metoda Weroniki Sherborne²⁷.

Celem modelu przedszkolno-terapeutycznego SPRING jest m.in:

- usamodzielnienie dziecka, zgodnie z jego indywidualnymi możliwościami;
- trening umiejętności społecznych;
- pomoc dziecku w unikaniu zachowań trudnych, np. agresywnych wobec siebie i innych;
- inicjowanie kontaktów z rówieśnikami;
- kształtowanie umiejętności do organizowania sobie czasu wolnego;

²⁶ S. Greenspan, S. Wieder, *Dotrzeć do dziecka z autyzmem. Jak pomóc dzieciom nawiązać relacje, komunikować się i myśleć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

²⁷ M. Bogdanowicz, *Skale Obserwacji Zachowania Dzieci i Rodziców uczestniczących w zajęciach Ruchu Rozwijającego*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2003.

- odkrywanie zainteresowań, mocnych cech charakteru oraz zdolności;
- korygowanie i kompensowanie zaburzonych funkcji dziecka;
- usprawnianie zdolności motorycznych i manualnych.

Przedszkole Akademii Kota Leonarda pracuje w systemie indywidualnych zajęć z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz w pracy grupowej. Dzieci objęte autorskim programem biorą udział we wszystkich inicjatywach, wycieczkach, imprezach i uroczystościach przedszkolnych. Program przewiduje, iż w przyszłości – dzięki intensywnej terapii – dzieci z autyzmem będą w stanie uczestniczyć w standardowych zajęciach dużej grupy.

Warto nadmienić, że autorski program według modelu przedszkolno-terapeutycznego SPRING zakłada również systematyczne monitorowanie efektów pracy edukacyjnej i terapeutycznej. Przyjęto do stosowania metody ewaluacyjne m.in.:

- obserwacja dzieci – podczas zajęć grupowych oraz indywidualnych,
- diagnoza rozwoju,
- współpraca i kontakt z rodzicami,
- analiza prac dzieci,
- współpraca ze specjalistami, którzy pracują z dziećmi.

Celem podejmowanych oddziaływań jest kształtowanie u dziecka jak największej liczby zachowań umożliwiających mu bycie niezależnym i efektywnie funkcjonującym w środowisku. Program opiera się na założeniach współczesnej terapii behawioralnej z wykorzystaniem stosowanej analizy zachowania (ABA – ang. *applied behavior analysis*) i zasad uczenia się i technik modyfikacji zachowania. Cele edukacji dzielone są na części składowe, których dziecko uczy się stopniowo. Nauka kolejnych umiejętności odbywa się przez powtarzanie prób uczenia się: bodziec – reakcja – wzmocnienie.

Założenia ogólne programu:

- 5 godzin zajęć dziennie w ramach realizacji podstawy programowej,
- dedykowany koordynator terapii,
- interdyscyplinarny zespół specjalistów (psycholog, neurologopeda, fizjoterapeuta, pedagog specjalny, logopeda),
- zajęcia indywidualne (1:1) i grupowe,
- strukturalizacja czasu i przestrzeni,
- instruktaże i konsultacje dla rodziców,
- trening umiejętności społecznych (TUS),
- wczesne wspomaganie rozwoju dziecka,
- ewaluacja postępów dziecka,
- monitorowanie rozwoju dziecka m.in. metodą wideo.

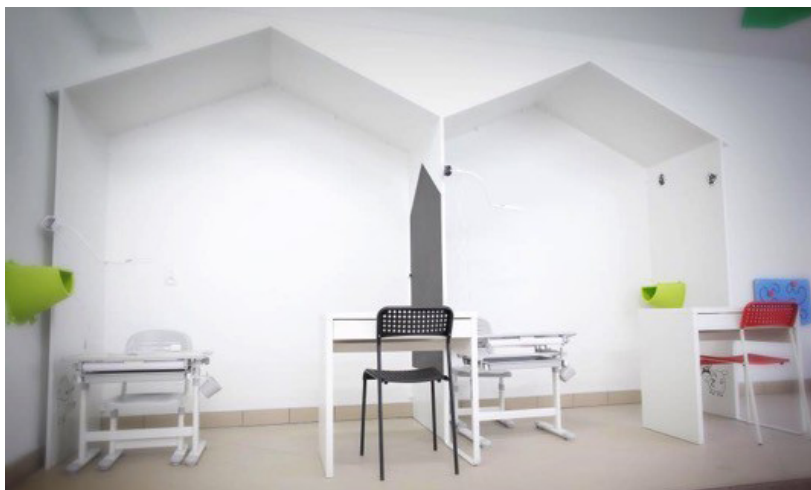
- **Założenia organizacyjno-przestrzenne**

W Niepublicznym Przedszkolu „Akademia Kota Leonarda” znajdują się dwie duże sale, w których odbywają się zajęcia edukacyjno-terapeutyczne. W jednej są autorskie domki, które zapewniają poczucie bezpieczeństwa, stanowią też strukturalizację przestrzeni dla dzieci. W domkach prowadzona jest terapia 1:1. Niemniej dziecko przyjmowane do przedszkola staje się uczestnikiem całej grupy przedszkolnej – bierze udział w czynnościach jak: mycie zębów, spożywanie posiłków, wychodzenie na spacer. Funkcją domków jest zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa, ale przede wszystkim komfortu sensorycznego podczas nauki i terapii. W tej indywidualnej przestrzeni dziecko posiada piktogramy, zdjęcia i przedmioty charakterystyczne właśnie dla niego i jego rodziny, a także pomoce terapeutyczne dostosowane do jego poziomu rozwojowego. W modelu SPRING również terapeuta ma swoją wyznaczoną przestrzeń (Fot. 1 i 2) – pomagają to w utrzymaniu uwagi dziecka. Terapeuta kontroluje przy tym bodźce dopływające z zewnątrz. Celowo przestrzeń, w której przebywa dziecko i nauczyciel-terapeuta jest minimalistyczna. Ściany są białe, zabawki w kolorach stonowanych, a ich dostępność i widoczność dla dzieci ograniczona. Ma to na celu wyeliminowanie bodźców rozpraszających dziecko w trakcie nauki. Na 45 metrach sali znajdują się 4 domki (indywidualne stanowiska edukacyjne dla dzieci). W domku dziecko umieszcza swoje prace, ma indywidualizowany plan dnia. Dodatkowo jest to miejsce, do którego może powrócić w momencie trudnych emocji, co pozwala na wyciszenie się w bezpiecznym dla niego otoczeniu.



Fot. 1. Sala do terapii indywidualnej 1:1

Źródło: archiwum własne.



Fot. 2. Sala do terapii 1:1
Źródło: archiwum własne.

Dodatkowo na terenie przedszkola wydzielono miejsce do odpoczynku i wy-
ciszenia, ale również do spędzenia indywidualnie czasu z książką. To biblioteczka
przedszkolaka.



Fot. 3. Kącik wypoczynkowy / biblioteczka przedszkolaka
Źródło: archiwum własne

Atutem przedszkola jest przestronny ogród, który celowo nie został zaopatrzone w typowy plac zabaw. Zielona przestrzeń ma zmotywować dzieci do kreatywnych zabaw, jest otoczeniem sprzyjającym wspólnym zabawom, rodzinnym piknikom (co roku odbywa się w ogrodzie Family Day, będący świetną okazją do integracji nie tylko dzieci, ale i rodziców).



Fot. 4. Zajęcia plastyczne w ogrodzie

Źródło:



Fot. 5. Zajęcia plastyczne w ogrodzie

Źródło: archiwum własne



Fot. 6. Wypoczynek w ogrodzie

Źródło: archiwum własne

- **Założenia edukacyjno-terapeutyczne**

Dziecko przyjmowane jest do placówki na podstawie wywiadu z rodzicem oraz analizy dokumentów. W szczególności analizowane są zalecenia z opinii oraz orzeczeń wydanych przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną (PPP). Stanowi to główne i decydujące kryterium, gdyż placówka przestrzega wymogu dostosowywania sposobów i form pracy z dzieckiem do zaleceń poradni, a tym samym zapewnienia odpowiednich osób do prowadzenia zajęć specjalistycznych. Indywidualne spojrzenie na każdego przedszkolaka, rozpoznanie jego trudności i problemów, którym nie jest w stanie podołać, pomaga w skonstruowaniu najwyższej jakości programu nauczania, wychowania i terapii – stosowne do jego potrzeb i możliwości. Najczęściej przyjmowane są dzieci 2,5-letnie, ponieważ im dziecko młodsze, tym większe i skuteczniejsze jest oddziaływanie terapeutyczne. Przez pierwsze 30 dni pobytu malucha w placówce prowadzi się jego obserwację. Dziecko ma możliwość swobodnej zabawy, poruszania się. Po tym czasie wspólnie ze specjalistami przygotowywana jest wstępna diagnoza, porównywana do zaleceń, które należy zrealizować na podstawie wydanego orzeczenia/opinii z PPP. Wielospecjalistyczna ocena funkcjonowania dziecka pozwala w pełni ocenić indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne; trafnym można ją określić jako „sumę wiedzy wszystkich osób pracujących z konkretnym uczniem na temat poziomu jego funkcjonowania w różnych sferach

w tym konkretnym czasie”²⁸. Podczas wielospecjalistycznej oceny każdy z członków zespołu, w tym również rodzic, ma prawo do wyrażania swoich opinii, ponieważ każdy z nich posiada inne obserwacje, spostrzeżenia, informacje o deficytach i zdolnościach dziecka. Im więcej informacji zwrotnej o dziecku, tym lepsze dostosowanie odpowiedniej terapii oraz metod dydaktyczno-wychowawczych. Pozwala to najpełniej ocenić potrzeby i możliwości przedszkolaka.

Postępy dzieci zachodzą w różnym tempie ze względu na fakt istnienia różnic indywidualnych, jednak pomimo tego interwencja składa się z opisanych niżej etapów, następujących w przewidywalnej kolejności.

Etap 1.

Relacja 1:1, czyli ustanowienie relacji dziecko – nauczyciel

Praca z dzieckiem z autyzmem rozpoczyna się od diagnozy funkcjonalnej i określenia jego profilu sensorycznego: reakcji na dotyk, dźwięk, ból. Wiedza ta jest kluczowa do budowania indywidualnego programu zajęć dla dziecka i odpowiedniej interwencji w przypadku wystąpienia zachowań trudnych. W pierwszym etapie praca odbywa się zawsze w relacji 1:1, w specjalnie przygotowanych warunkach (strukturalizacja przestrzeni). Założenie tego elementu terapii stanowi fakt, iż rozpoczęcie terapii od razu w grupie, czyli tak jak rozumiana jest integracja w polskich placówkach, może doprowadzić do szeregu zachowań niepożądanych u malucha z autyzmem. Dziecko nie potrafi odnaleźć się w grupie przedszkolnej, ponieważ od razu narażone jest na dużo stresujących bodźców. Staje się agresywny wobec innych. Także nauczyciele najczęściej przejawiają sceptycyzm i niechęć do dalszego włączania ucznia z autyzmem do grupy. W konsekwencji rodzicom proponowane jest nauczanie indywidualne w warunkach domowych, przez co dziecko odrywa się od społeczeństwa.

²⁸ <https://www.edurada.pl/artykuly/wielospecjalistyczna-ocena-poziomu-funkcjonowania-ucznia-co-nowego/> (dostęp: 18.07.2019).



Fot. 7. Zajęcia 1:1

Źródło: archiwum własne



Fot. 8. Zajęcia sensoplastyczne

Źródło: archiwum własne

Model SPRING postuluje, aby najpierw prowadzić edukację i terapię 1:1, a następnie stopniowo wprowadzać dziecko do grupy. Zasadą nadrzędną jest to, że dziecko posiadające jakąkolwiek nadwrażliwość, np. słuchową, nie uczestniczy w zajęciach muzycznych (wtedy ma możliwość wyjścia z grupy i przebywania w swoim domku pod opieką specjalisty).

Dziecko poddawane jest obserwacji i diagnozie głównie pod kątem umiejętności takich jak:

- kontakt wzrokowy,
- wskazywanie palcem,
- zachowanie wśród rówieśników,
- przejawianie zachowań trudnych,
- trening żywienia i samoobsługi.

W przypadku dzieci nisko funkcjonujących obserwacji dokonuje na podłodze zgodnie z założeniem metody Floortime. Diagnoza polega głównie na wykreśleniu jego profilu sensorycznego, a następnie przejściu do uczenia umiejętności podstawowych, a w konsekwencji, na końcowym już etapie, do nauki czynności akademickich²⁹.

Etap 2.

Uczenie umiejętności podstawowych

W drugim etapie programu kształtowane są podstawowe umiejętności: kontakt wzrokowy, naśladownictwo, rozumienie poleceń, przyzwyczajanie do kontaktu społecznego. Kluczowe zadanie terapeuty na tym etapie to określenie mocnych stron dziecka i jego trudności oraz ustalenie rodzaju wzmocnień i nagród, a następnie wybór zachowania, za które można je nagrodzić (uczenie zasad ABA). Dopiero po tych czynnościach można wybrać zachowanie, nad którym będziemy pracować, lub umiejętność, której będziemy uczyć. Warto zaznaczyć, że wszystkie te działania odbywają się w bliskim kontakcie z dziećmi neurotypowymi, które przebywają w pobliskiej sali. Dzieci z autyzmem obcują z nimi pośrednio przy takich czynnościach jak: ubieranie się, mycie rąk, zabawy w ogrodzie. Pomiar i ocena efektów oddziaływań odbywa się przy bezpośredniej obserwacji dziecka w placówce, z wykorzystaniem informacji od rodziców i analizy nagrań wideo zarówno z placówki, jak i środowiska domowego. To pozwala określić, czy dziecko jest gotowe do przejścia na trzeci etap programu, który stanowią początki komunikacji, a następnie czwarty, jakim jest generalizacja nabytych umiejętności w kontakcie z rówieśnikami.

Przy integracji dziecka autystycznego z rówieśnikami ważne jest wprowadzenie strukturalizacji czasu. Dziecko potrzebuje stałości i przewidywalności, a jeden ze sposobów zapewnienia tej potrzeby stanowi wprowadzenie planów aktywności. Plany określają czas trwania danej czynności, liczbę zadań do wykonania, zapewniają poczucie bezpieczeństwa i zapobiegają wystąpieniu zachowań trudnych.

²⁹ S. Greenspan, S. Wieder, op. cit.

W przedszkolu wiodącą metodą terapii jest terapia behawioralna, która zakłada, że dziecko uczy się przez konsekwencje swoich działań oraz naśladowanie innych – modelowanie. Oznacza to, że aktywność malucha zostaje nagrodzona, a terapia skupia się na nagradzaniu zachowań prawidłowych – które są akceptowalne społecznie, oraz wygaszaniu zachowań nieprawidłowych – które nie są akceptowane społecznie. Wygaszanie następuje nie przez karanie, ale przez brak nagrody³⁰. Na skuteczność terapii wpływa edukacja rodziców oraz ich współpraca ze specjalistami przedszkola. Brak współpracy ze strony rodziców powoduje mniejszą efektywność oddziaływań terapeutycznych.

Etap 3.

Początki komunikacji

Na tym etapie rozpoczyna się intensywna praca z logopedą. Dzieci nadal uczą się imitacji i dopasowywania, ale zaczynają też pracować nad ekspresją językową. Jest to kluczowy moment diagnostyczny, ponieważ opanowanie mowy stanowi ważny prognostyk końcowego etapu terapii. Dzieci, które mają trudność z przyswojeniem werbalnej imitacji, rozpoczynają naukę używania alternatywnych form komunikacji. Na tym etapie rozpoczyna się również nauka nazywania kolorów i kształtów. To czas nauki zabawy symbolicznej. Na tym etapie dziecko już częściej przebywa w grupie przedszkolnej.

Etap 4.

Generalizacja nabytych umiejętności w kontakcie z rówieśnikami

W trakcie całego procesu działania terapeuci obok umiejętności podstawowych, językowych i przedszkolnych uczą dziecko kompetencji społecznych – uczenia się przez obserwację, dzięki czemu dzieci zdobywają umiejętności od służących im za modele rówieśników. Na tym etapie odbywa się intensywny trening umiejętności społecznych. Dużą uwagę przykładana się również do tego, aby dzieci jak najwięcej zadań wykonywały przy niewielkiej kontroli bezpośredniej.

Etap 5.

Ewaluacja

Na każdym etapie terapii kluczowa jest rola rodziców. Są oni integralną częścią zespołu interwencyjnego. Przed zapisaniem swojego dziecka do przedszkola odbywają oni rozmowę z dyrekcją i zapoznają się ze specyfiką modelu SPRING. W tym czasie analizowane są relacje rodziców z funkcjonowania dziecka w domu i – jeśli to możliwe – nagrania zachowań dziecka. Spotkanie oprócz celu informa-

³⁰ Por. <https://www.pomocautyzm.org/metody-terapii-autyzmu> (dostęp: 18.07.2019).

cyjnego ma również za zadanie zmniejszenie lęku i stresu rodziców. Mała liczba dzieci w grupie umożliwia stały kontakt z rodzicem – nauczyciele są dostępni dla rodziców i przekazują informacje codziennie. Natomiast dwa, trzy razy w roku odbywają się spotkania z całym zespołem. Specjaliści pracujący w przedszkolu prowadzą również działalność edukacyjną i profilaktyczną dedykowaną nauczycielom i rodzicom, angażując się w działania Fundacji KUKU KOTKU, która jest organem prowadzącym przedszkole. To nauczyciel jest odpowiedzialny za tworzenie i prowadzenie procesu edukacyjno-wychowawczego, by zapewnić dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi optymalne warunki rozwoju i uczenia się³¹. To od niego zależy jakość, efektywność nauczania oraz pełna integracja edukacyjna i społeczna uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a wsparcie i zaangażowanie rodziców jest w tej kwestii nieocenione.

Podsumowanie

Model przedszkolno-terapeutyczny SPRING powstał z uwagi na potrzeby dzieci z autyzmem, ich rodzin oraz jako propozycja inkluzji w edukacji. Jest praktyczną odpowiedzią na trudności wykazane w obszernych analizach badań przedstawionych w tym artykule. Z uwagi na bariery występujące po stronie szkoły ogólnodostępnej w przypadku nauczania dzieci z niepełnosprawnością model ma na celu przygotować, poprzez intensywną terapię i edukację, dziecko z autyzmem do funkcjonowania w rzeczywistości szkoły masowej, ograniczając przy tym wystąpienie potencjalnych zachowań trudnych dla nauczyciela. Najistotniejszą kwestią w tym modelu jest budowanie silnych więzi emocjonalnych, które w dalszej kolejności umożliwiają i ułatwiają realizację zadań edukacyjnych, prowadzonych z dzieckiem niepełnosprawnym.

BIBLIOGRAFIA

- Al-Khamisy D., *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacyjnego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.
- Bałachowicz J., Szkolak A., *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2012.
- Barłóg K., *Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2001.
- Bogdanowicz M., *Skale Obserwacji Zachowania Dzieci i Rodziców uczestniczących w zajęciach Ruchu Rozwijającego*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2003.

³¹ J. Bałachowicz, A. Szkolak, *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2012.

- Cassady J., *Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder*, "Electronic Journal for Inclusive Education", 2011, nr 7, 2.
- Cytowska B., *Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, 2016, Tom 22 (1/2016).
- Delacato C., *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*, Fundacja Synapsis, Warszawa 1995.
- Emam M., Farrell P., *Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools*, "European Journal of Special Needs Education", 2009, 4(24).
- Gajdzica Z., *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Greenspan S., Wieder S., *Dotrzeć do dziecka z autyzmem. Jak pomóc dzieciom nawiązać relacje, komunikować się i myśleć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Helps S., Newsom-Davis I., Callias M., *Autism. The teacher's view*, "National Autistic Society", 1991., 3(3).
- Hulek A., *Pedagogika rewalidacyjna*, wyd. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Hulek A., *Podstawy, stan obecny i przyszłość edukacji osób niepełnosprawnych*, [w:] Hulek A. red. *Edukacja osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Upowszechniania Nauki – Oświata, Warszawa 1993.
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku (Dz. U. 1991 Nr 120, poz. 526).
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz. U. 2012 poz. 1169).
- Kowalik S., *Psychologiczne podstawy niepełnosprawności i rehabilitacji*, [w:] *Psychologia*, t. 3, *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Kubicki P., Dudzińska A., Olcoń-Kubicka M., *Wszystko jasne – dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych. Raport z działań w 2011*, Stowarzyszenie „NieGrzeczne Dzieci”, Warszawa 2012.
- Lopes J., Monteiro I., Sii V., *Teacher's perceptions about teaching problem students in regular classrooms*, "Education and Treatment of Children", 27(4).
- Maciarz A., *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Pisula E., *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Rodriguez I., Saldana D., Moreno J., *Support, inclusion and special education. Teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders*, "Autism Research and Treatment", 2012, 1.
- Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata”, 2005, 27/28.
- Syriopoulou-Delli Ch. et al., *Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders*, "Journal of Autism and Developmental Disorders", 2011, 1.

Tomaszewski T., *Człowiek i otoczenie*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.

NETOGRAFIA:

Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej*,
http://www.kuratorium.lodz.pl/data/topicsFiles/kierunki_polityki_oswiatowej.pdf.

<https://www.edurada.pl/artykuly/wielospecjalistyczna-ocena-poziomu-funkcjonowania-ucznia-co-nowego/>

<https://www.pomocautyzm.org/metody-terapii-autyzmu>

Daria Rogowska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

EDUKACJA POPRZEZ WYKORZYSTANIE FILMU W KONTEKŚCIE POZNAWANIA TEMATYKI NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI – SZKIC PROBLEMATYKI

EDUCATION THROUGH THE USE OF FILM IN THE CONTEXT OF EXPLORING DISABILITY – PROBLEM SKETCH

Streszczenie: Niniejszy artykuł przybliży tematykę edukacji poprzez wykorzystanie filmu w kontekście poznawania tematyki niepełnosprawności. Tekst stanowi szkic problematyki. Poruszanie zagadnienia niepełnosprawności w filmach wydaje się być istotne ze względu na specyfikę trudnego tematu dysfunkcji chorobowych i jego osvajanie w kontekście edukacyjnym, a także ze względu na ogromny zasięg filmów. W artykule poświęcono uwagę zagadnieniu niepełnosprawności, przybliżono również edukacyjny wymiar filmu. Podano przykłady filmów, w których poruszona została tematyka niepełnosprawności w odniesieniu do jej typów. Wskazano najczęściej spotykane wizerunki osób niepełnosprawnych w filmie. Zaprezentowano raport z badań odnoszących się do wdrażania Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, analizujący, jak badane osoby niepełnosprawne ruchowo postrzegają swoją obecność w mediach i filmach.

Słowa kluczowe: edukacja, niepełnosprawność, film.

Abstract: This article introduces the subject of education through the use of film in the context of learning about the subject of disability. The test is a sketch of the problem. Addressing the issue of disability in films seems to be important due to the specificity of difficult disease dysfunctions and its familiarization in the educational context, as well as due to the huge range of films. The article focuses on the issue of disability. The educational dimension of the film was also introduced. The examples of films in which the subject of disability were discussed in relation to its types were presented. The report on the research on the implementation of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and on the environment of people with physical disabilities was presented in relation to how the examined people with disabilities perceive their presence in the media and films. The most common images of disabled people in the film were indicated.

Keywords: education, disability, film.

Wprowadzenie

Szacuje się, że w Polsce żyje obecnie ponad 3 mln osób z niepełnosprawnościami. Uczestniczą one w życiu społecznym kulturalnym oraz zawodowym. Sam problem niepełnosprawności jest złożony i mimo wielu publikacji poruszających tę tematykę wciąż pozostaje trudny. Dlatego warto zastanowić się nad edukacyjnymi walorami filmu, które mogą okazać się pomocne w edukacji dzieci, młodzieży i osób dorosłych w kontekście osvajania zagadnień niepełnosprawności, zrozumienia jej specyfiki i innych trudnych kwestii z nią związanych. Należy podkreślić, jaką ważną rolę w rozumieniu istoty niepełnosprawności stanowi jej obecność w ogóle w mediach, kinie czy Internecie, bowiem poruszanie tematyki dysfunkcji zdrowotnych w środkach masowego przekazu może pozytywnie wpływać na zachowania osób pełnosprawnych względem ludzi borykających się z niepełnosprawnościami.

Celem artykułu jest właśnie zaprezentowanie zagadnienia wykorzystywania filmu w edukacji dotyczącej tematyki niepełnosprawności. Tekst stanowi szkic problematyki. Wykorzystana zostanie metoda *desk research*, w ramach której przeanalizowano wybrane dostępne dane zastane, tj. opracowania literaturowe, źródła internetowe, takie jak strony internetowe, dostępne artykuły poruszające zakres przedstawionych zagadnień, a także *Raport środowiskowy – Środowisko osób z niepełnosprawnością ruchową. Wdrażanie Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych – wspólna sprawa*, w odniesieniu do prezentowanej tematyki.

Niepełnosprawność i jej terminologia

Pojęcie „niepełnosprawność” w literaturze przedmiotu definiowane jest różnorako, nie ma jednej uniwersalnej definicji. Danuta Gorajewska zwraca uwagę, iż osoba niepełnosprawna to jednostka, która boryka się z niesprawnością aparatu narządu ruchu bądź niepełną sprawnością jednego ze zmysłów, np. z uszkodzonym wzrokiem czy słuchem. Osobą niepełnosprawną może być również jednostka posiadająca niepełnosprawność o charakterze intelektualnym. Autorka przyjmuje, iż podejmując rozważania na temat niepełnosprawności i jej złożonej istoty, trzeba pamiętać, iż należy wziąć także pod uwagę inne czynniki z nią związane. Takie jak: okres wystąpienia niepełnosprawności u danej jednostki, trwałość bądź okresowość stanu, jakim jest niepełnosprawność. Według D. Gorajewskiej nie należy także pomijać stopnia niepełnosprawności, jak i tego, czy występuje ona samodzielnie oraz w jakich warunkach funkcjonuje dana osoba¹.

¹ D. Gorajewska, *Fakty i mity o osobach z niepełnosprawnością*, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2006, s. 17–18.

Inna definicja natomiast przyjmuje, iż o osobie niepełnosprawnej może być mowa w przypadku, gdy jedna z trzech sprawności zostaje uszkodzona, powodując niepełnosprawność fizyczną, umysłową albo intelektualną. Niepełnosprawność występuje w przypadku, gdy naruszenie sprawności organizmu utrudnia danej osobie – przez dłuższy lub krótszy okres – edukację, aktywizację zawodową i wypełnianie ról, które są zgodne z odgórnie przyjętymi i uznawanymi normami w danym społeczeństwie. Autorka zwraca uwagę, iż należy przyjąć, że osoby niepełnosprawne mają pełne prawo do aktywnego i samodzielnego funkcjonowania, a także nie mogą być izolowane oraz dyskryminowane².

Edukacyjny wymiar filmu

Pierwsze zainteresowanie pedagogów filmem miało miejsce w latach 20. XX stulecia. W literaturze podkreśla się, iż już wtedy dostrzeżono ogromną siłę oddziaływania projekcji filmowych oraz możliwości, jakimi się charakteryzują w odniesieniu do procesów dydaktycznych oraz przestrzeni edukacyjnych³. W latach 60. XX wieku pojawiały się, jak słusznie zauważa A. Ogonowska, filmy, w których prezentowano szeroko pojętą tematykę zdrowia. Zdaniem autorki jednak ich wykorzystywanie do celów edukacyjnych na gruncie szkolnym czy uniwersyteckim nie było tak szerokie. Filmy dedykowane były wówczas raczej widzom, których stan zdrowia uległ z jakiś przyczyn znacznemu pogorszeniu⁴.

Edukacja filmowa może opierać się na autorskich pomysłach. Może też obejmować zajęcia edukacyjne o charakterze uzupełniającym dane treści lub konkretną tematykę, a także przybierać formę różnorodnych działań pozaszkolnych, których inicjatorami są nie tylko nauczyciele, ale też różnorodne organizacje pozarządowe czy instytucje. To poprzez edukację filmową dane osoby zyskują wiedzę o istocie i specyfice filmu w ogóle, ale także o tym, jak powstaje dany film; mogą również dokonywać jego analizy oraz interpretacji w kontekście wartości wychowawczych⁵.

W opracowaniach literaturowych podkreśla się, iż edukacja poprzez wykorzystanie filmu jest celowa, bowiem za jej fundamentalne zadania należy uznać:

² E. Krawczyk-Pasławska, *Niepełnosprawność – bariery i szanse*, Kraków 2003, s. 10–11.

³ E. Konieczna, *Szkoła i film: szkic o edukacji filmowej*, [w:] „Cieszyński Almanach Pedagogiczny”, 2018, t. 5, s. 161.

⁴ A. Ogonowska, *Edukacja filmowa: geneza i rozwój badań nad zastosowaniami filmu w praktykach edukacyjnych*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura”, 2017, nr 2, t. 9, s. 3.

⁵ E. Ciszewska, K. Klejsa, *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017, s. 13

wyrabianie umiejętności w zakresie analitycznego odbioru oraz wartościowania danych filmów w kontekście estetycznym, ideowym, etycznym; edukację w zakresie odczytywania umiejętnego komunikatu filmowego, ale także kształtowanie miejsca i funkcji filmu w innych formach dydaktycznych, takich jak książki, czy w środkach masowego przekazu. Za podstawowy cel edukacyjny filmu uważa się też kształtowanie różnego typu postaw. Głównym zadaniem edukacji filmowej powinno być zatem oddziaływanie na odbiorcę za pośrednictwem filmowych działań edukacyjnych, które mają w efekcie prowadzić do wychowania i edukacji za pomocą filmu. Poprzez edukacyjny wymiar filmu ma także dochodzić do zapoznawania się z różnorodną problematyką prezentowaną za pomocą ekranizacji, ale także interpretacji danej tematyki oraz analizy tekstu filmu poprzez aktywny komentarz oraz czytanie tekstu filmowego, wówczas następuje odwołanie do tradycji oraz posiadanych już wiadomości na dany temat⁶. W tym miejscu wydaje się słuszne zacytowanie innej badaczki, E. Zamojskiej, która zaznacza, iż: „do ram badań i praktyki edukacyjnej można z powodzeniem włączyć film i, szerzej, wszelkie materiały filmowe nie tylko w charakterze środka dydaktycznego, lecz jako przedmiot badawczy oraz jako praktyczne narzędzie osiągnięcia najważniejszych celów edukacyjnych”⁷.

Justyna Wojniak zwraca uwagę, iż prezentowane w ekranizacji filmowej historie bohaterów prowadzą do odczuwania przez widza całego wachlarza emocji. Popularność filmu i jego fikcyjność budzi w odbiorcy refleksję na temat tego, co prezentuje dane dzieło filmowe. W przypadku gdy wartości, jakie przedstawia konkretne dzieło filmowe, zostaną włączone do procesu edukacji danej osoby, wówczas w odbiorcy mogą zrodzić się odczucia o pozytywnym bądź negatywnym zabarwieniu emocjonalnym, takie jak np. współczucie, radość, smutek czy empatia, a w dalszej perspektywie mogą być zaczątkiem dyskusji o danym problemie⁸.

Od dawna film traktuje się jako coś, co kształtuje współczesny świat oraz dane jednostki, bowiem oddziałuje on nie tylko na świadomość społeczną, ale i na człowieka. Może również znacznie wpłynąć na sposób rozumienia przez niego otaczającego go świata⁹. Janusz Plisiecki pisze: „wszechstronność filmu jest zastanawiająca, gdyż jako autonomiczna dziedzina sztuki ma własne, sobie właściwe środki wyrazu i sposoby interpretacji. Jest także środkiem przekazu dla innych

⁶ Ibidem, s. 63.

⁷ E. Zamojska, *Edukacja i film – punkty styczne. Refleksja o filmie w edukacji i w badaniach edukacyjnych*, „Kultura – społeczeństwo – edukacja”, 2016, nr 1 (9), s. 54.

⁸ J. Wojniak, *Edutainment i Edukacja filmowa jako narzędzia kształtowania tożsamości oraz postaw dzieci i młodzieży*, „Państwo i Społeczeństwo”, 2015, nr 1 (XV), s. 171.

⁹ B. Faron, *Edukacyjne problemy filmu w szkole*, [w:] *Film dydaktyczny w procesie kształcenia i wychowania*, Warszawa 1989, s. 15.

dziedzin sztuki. Jest również elementem rozrywki masowej i wreszcie – dokumentem o pewnej naukowej wartości¹⁰.

Niepełnosprawność w filmie – wybrane zagadnienia

Do początku XIX wieku ciekawość, którą budziła inność, miała swoje odzwierciedlenie w tworzeniu tzw. „pokazów osobliwości”. Niepełnosprawność pełniła w nich funkcje rozrywkowe. Osoby niepełnosprawne i jednostki z deformacjami prezentowano np. w cyrkach czy podczas różnorodnych imprez kulturalnych. Do lat 50. XX stulecia niepełnosprawni postrzegani byli jako jednostki zupełnie odmienne i znacznie różniące się od osób pełnosprawnych. Wyznaczano społeczne granice pomiędzy obiema tymi grupami. W pierwszej połowie XX wieku osoby niepełnosprawne zaczęto traktować jako takie, które funkcjonują w społeczeństwie, a przyczyniło się do tego wprowadzenie koncepcji normalizacji, ale również zaczęto zwracać uwagę na waloryzację roli społecznej¹¹.

Przemysław Grzybowski przyjmuje, że za sztafpeową produkcję filmową, która opowiada o problemie niepełnosprawności w historii kultury masowej, można uznać ekranizację *Dziwolągi*. Owa inscenizacja filmowa prezentuje historię pięknej kobiety, która postanawia wyjść za mąż za człowieka chorującego na achondroplazję, czyli karłowatość. Dziewczyna planuje jednak oszukać swojego wybranka i otruć go tuż po ślubie, aby odziedziczyć po nim spadek. W tejże ekranizacji centralną rolę odgrywają ludzie na co dzień borykający się z deformacjami. Problematyka niepełnosprawności zostaje ukazana z perspektywy codziennego funkcjonowania i problemów, jakie napotyka w nim osoby niepełnosprawne. Ekranizacja przedstawia również, jak wygląda życie osób z niepełnosprawnością, które pracują w specyficznym miejscu, jakim jest cyrk. P. Grzybowski zauważa, że mimo iż film nie został pozbawiony elementów dramatycznych i humorystycznych, to postawy bohaterów filmowych skłaniają widza do refleksji, a także budzą uznanie w jego oczach oraz pozwalają mu na pozytywny odbiór osób na co dzień borykających się z niewątpliwie trudnym i złożonym problemem, jakim jest niepełnosprawność¹². Niepełnosprawność to

¹⁰ J. Plisiecki, *Język filmu i jego mowa*, „Roczniki Kulturoznawcze”, 2010, T. 1, s. 163.

¹¹ P. Pohl, *Trudna walka ze stereotypizacją – o współzależnościach między przedstawianiem osób z niepełnosprawnością w serialach a ich postrzeganiem społecznym*, [w:] D. Bruszeńska-Przytuła, M. Cichmińska, P. Przytuła, *Seriale w kontekście kulturowym sfery życia – z życia sfer*, Olsztyn 2016, s. 73–74.

¹² P. Grzybowski, *Beka z nienormalistów, czyli satyryczny obraz niepełnosprawnych w kulturze masowej*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 2014, nr 6, s. 26.

wciąż trudny problem, mimo iż na przestrzeni lat wiele zmieniło się w prezentacji tematyki niepełnosprawności w kinie i telewizji. Trzeba także podkreślić, iż moc, jaką posiada telewizja, jest ogromna – dzięki jej możliwościom w zakresie dotarcia do liczного grona widzów tematyka dysfunkcji zdrowotnych może zostać oswojona, co w konsekwencji może przełożyć się na przeciwdziałanie izolacji społecznej ludzi z niepełnosprawnościami. Z pewnością byłoby to korzystne nie tylko dla osób niepełnosprawnych, ale i pełnosprawnych, które poprzez obecność osób z niepełnosprawnościami w filmach oswajają się z tym tematem i z różnorodnymi problemami, jakie generuje ów stan.

Klaudia Więckowska zauważa, iż dzisiaj nie tylko w filmach czy serialach, ale i w różnych mediach zagadnienie niepełnosprawności stało się dużo bardziej powszechne niż kiedyś. Pojawiają się obecnie różnorodne kampanie o charakterze społecznym, które za fundamentalne zadanie stawiają sobie przybliżenie osobom pełnosprawnym specyficznego zagadnienia, jakim jest niepełnosprawność i niejednokrotnie specyficzne funkcjonowanie jednostki borykającej się z tym problemem. Początków tej praktyki można dopatrywać się w pojawieniu się tzw. poprawności politycznej, która swój początek miała w Stanach Zjednoczonych, a następnie pojawiła się w Europie. Autorka zauważa, iż wynikiem tego stanu jest coraz powszechniejsza obecność filmów o osobach niepełnosprawnych czy programów pokazujących ich codzienne funkcjonowanie. Co ciekawe, przyjmuje się, iż „tendencja ta wydaje się jak najbardziej słuszna, jednak, jak wykazują badania, najczęściej zagadnienia dotyczące osób niepełnosprawnych przedstawiane są w sposób dalece od rzeczywistości odbiegający”¹³.

Wybór filmów dotyczących problemu niepełnosprawności jest duży. W niektórych ekranizacjach kwestia niepełnosprawności odgrywa centralną rolę, a w innych zostaje ukazana obok innych wątków. Tematykę filmów poruszających zagadnienie niepełnosprawności można podzielić ze względu na typ niepełnosprawności, jaki został zaprezentowany w danej ekranizacji. Przykładowe tytuły filmowe poruszającej zagadnienie niepełnosprawności w odniesieniu do jej rodzaju przedstawiono poniżej:

- niepełnosprawność ruchowa: *Nietykalni*, *Sztuka latania*, *Człowiek słoń*, *W stronę morza*, *Motyl i skafander*, *Potężny i szlachetny*, *Przełamując fale*, *Maska*, *Zwyczajna historia*, *Mój biegun*, *W stronę morza*, *Moja lewa stopa*, *Z krwi i kości*, *Teoria wszystkiego*;
- niepełnosprawność wzroku: *Imagine*, *Zakłęte serca*, *Jak zostać królem*, *Zapach kobiety*, *Masażysta Ichi*¹⁴;

¹³ K. Więckowska, *Obraz niepełnosprawności w filmach rysunkowych dla dzieci*, „Pedagogika specjalna”, 2010, nr 2, s. 138.

¹⁴ Spis pozytywnych filmów o niepełnosprawności, online <http://www.spoza.org.pl/spis-pozytywnych-filmow-o-niepelnosprawnosci.html> [dostęp: 20.01.2019]

- niepełnosprawność słuchu: *Cudotwórczyni, Frankie*;
- niepełnosprawność intelektualna: *Radio, Czarny balonik, Ósmy dzień, Ja też*¹⁵.

We współczesnych filmach często spotykane jest ukazywanie różnorodnych wizerunków osób borykających się z niepełnosprawnością:

- pierwsza grupa to osoby, które przedstawione są jako „zło”, to jednostki, które są ciężarem dla innych, są dziwne, wywołują śmiech, nie są zdolne do pełnej egzystencji społecznej;
- kolejną grupę stanowią jednostki, które ukazywane są w filmach jako osoby mające niezwykle talenty i umiejętności charakterystyczne dla „nadludzi”;
- kolejną grupą są osoby z deficytem ujmowane tak samo jak ludzie pełnosprawni, postrzegane jako osoby normalne, choć posiadające wadę, która jest skutkiem procesów chorobowych¹⁶.

Monika Struck-Peregończyk stwierdza, iż w ekranizacjach filmowych widoczna jest też tendencja do prezentacji jednostek z niepełnosprawnościami jako osoby odważne, dzielnie walczące z przeciwnościami losu – ukazywanie ich z tej perspektywy ma za zadanie wzruszyć widza. Obecnie także często pokazuje się ludzi z niepełnosprawnością jako jednostki, których funkcjonowanie społeczne wiąże się z wieloma specyficznymi problemami, będącymi konsekwencją ich dysfunkcji zdrowotnych. Należy zauważyć jednak, iż dzisiejsze media starają się zapewnić swojemu odbiorcy możliwość odstresowania, a ukazywanie trudnych problemów nie jest tak bardzo atrakcyjne¹⁷. Co ważne, same osoby niepełnosprawne pozytywnie postrzegają prezentacje tematyki niepełnosprawności w ekranizacjach filmowych.

Klaudia Pająk pisze o realizacji w Holandii opery mydlanej pt. *Downstie*, która opowiadała o pięciu osobach chorujących na zespół Downa. Produkcja podejmowała cały wachlarz różnorodnych trudnych tematów związanych z niepełnosprawnościami, ale też tematykę aktywności zawodowej w różnorodnych obszarach zawodowych. Prezentowany tam świat był identyczny jak świat jednostek pełnosprawnych. W opinii grających w operze osób niepełnosprawnych ekranizacja była spełnieniem ich marzeń i doskonale prezentowała ich potrzeby¹⁸.

¹⁵ Pedagogika specjalna. Portal dla nauczycieli, online, <https://pedagogika-specjalna.edu.pl/wiadomosci/filmy-ktore-pedagog-specjalnizobaczyc-powinien/> [dostęp:20.01.2020].

¹⁶ A. Mironiuk-Netreba *Edukacyjny potencjał sztuki filmowej, czyli czego o niepełnosprawności ruchowej możemy się nauczyć w kinie*, [w:] *Dyskursy Młodych Andragogów*, Zielona Góra 2014, s. 205.

¹⁷ M. Struck-Peregończyk, *Wizerunek osób niepełnosprawnych w środkach masowego przekazu – zarys zjawiska* „Komunikacja Społeczna”, 2013, nr 4(8), s. 24.

¹⁸ K. Pająk, *Opinie studentów na temat sposobu kreowania przez media wizerunku osób z niepełnosprawnością intelektualną*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, 2014, nr 19, s. 154.

Osoby niepełnosprawne w telewizji – raport z badań

W 2017 roku opublikowano Raport z badań dotyczących wdrażania Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych i dotyczący środowisk osób niepełnosprawnych ruchowo w odniesieniu do licznych obszarów tematycznych. Na potrzeby raportu wykorzystane zostały treści z sześciu debat o charakterze tzw. doradczo-programowym, które przeprowadzono w określonych miastach. Wykorzystano badania jakościowe, tj. wywiady z osobami niepełnosprawnymi będącymi mieszkańcami następujących miast: Lublina, Warszawy, Wrocławia, Krakowa, Poznań, Olsztyna. W rozmowach uczestniczyli również opiekunowie osób z niepełnosprawnościami oraz przedstawiciele instytucji, które zajmują się problemami osób niepełnosprawnych¹⁹.

Badani respondenci wskazywali na potrzebę zwiększenia roli mediów w propagowaniu postaw pozytywnych względem osób niepełnosprawnych. W raporcie badani respondenci niepełnosprawni deklarowali, iż obecność tematyki niepełnosprawności w telewizji jest niezbędna nie tylko w zakresie kampanii społecznych. Media mają przecież znaczny wpływ na edukowanie w obszarze tej problematyki, w związku z czym jej obecność w mediach nie może ograniczać się jedynie do zorganizowanych akcji przybierających charakter społeczny, gdyż przyczynia się to stereotypowego postrzegania osób z niepełnosprawnościami. Jednostki badane zwracały również uwagę, iż media często ukazują je jako niesamodzielne i potrzebujące pomocy, a także pokrzywdzone, z drugiej natomiast strony jako wywiązujące się z danych ról. Przeprowadzone badania dowiodły, iż osoby z niepełnosprawnością wskazują potrzebę, aby telewizja pokazywała je jako osoby różnorodne²⁰.

Raport dowodzi, iż rola mediów masowych w zakresie poruszania tematyki niepełnosprawności jest znaczna, ponieważ to dzięki ich ogromnym zasięgom społecznym znacznie ułatwione staje się dotarcie do dużych grup społecznych, co w konsekwencji może przełożyć się na zmianę świadomości i negatywnych postaw społecznych względem osób z niepełnosprawnościami. W raporcie wskazano, że osoby z dysfunkcjami są często prezentowane w filmach i innych produkcjach jako robiące coś niezwykłego. Są przedstawiani jako bohaterowie. Tymczasem jednostki niepełnosprawne biorące udział w badaniu deklarują, iż brakuje pokazywania ich w codziennych sytuacjach życiowych. Dzisiejsze masowe media

¹⁹ S. Olędzki, *Raport środowiskowy – Środowisko osób z niepełnosprawnością ruchową. Wdrażanie Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych – wspólna sprawa*, Warszawa 2017, s. 5–6, raport dostępny on-line: https://www.dzp.pl/files/shares/Publikacje/ABM_APS_Raport%20srodowiskowy_07_osoby%20z%20niepelnosprawnosci%C4%85%20ruchowa_10022017.pdf [dostęp: 20.01.2019].

²⁰ Ibidem, s. 156.

oraz filmy kreują ludzi jako pięknych, bogatych i spełnionych – badani zauważają dominację pokazywania osób niepełnosprawnych jako jednostek gorszych na tle osób pełnosprawnych²¹.

Podsumowanie

Konkludując, należy stwierdzić, iż wykorzystanie filmu w edukacji dzieci, młodzieży, a także dorosłych może okazać się bardzo przydatnym narzędziem w kontekście poznawania zagadnienia niepełnosprawności. Na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz wybranych badań można stwierdzić, iż edukacja z wykorzystaniem różnego rodzaju filmów może być także zaczątkiem do rozmowy na tematy dotyczące niepełnosprawności, co w efekcie może przyczynić się do oswojenia i efektywnej edukacji w zakresie pozyskiwania wiedzy z tej trudnej problematyki. Wykorzystanie filmu w procesach edukacyjnych może stanowić także wsparcie w próbie obrazowania problemów zdrowotnych, a także potrzeb wynikających z występowania niepełnosprawności.

Na podstawie analizy literatury przedmiotu można wywnioskować, iż wykorzystanie filmu w procesach edukacyjnych jest zasadne, ponieważ pomaga w uwalnianiu emocji, jakie problem niepełnosprawności rodzi w samych osobach niepełnosprawnych, ale i pełnosprawnych. Edukacja dotycząca niepełnosprawności z wykorzystaniem filmu pozwala zobaczyć problem dysfunkcji zdrowotnych jako coś, co może dotknąć każdego człowieka funkcjonującego w społeczeństwie. Film pozwala na poznanie punktów widzenia samych osób niepełnosprawnych na określone tematy, jak i jednostek funkcjonujących na co dzień z osobą, która boryka się z tym specyficznym problemem. Można również wysunąć wnioski, iż to edukacja z wykorzystaniem filmu pomaga oraz sprzyja wymianie doświadczeń, uczuć, emocji, jakie generuje problem niepełnosprawności, co w efekcie może mieć odzwierciedlenie w pozytywnych postawach względem ludzi niepełnosprawnych i wpływać na integrację społeczną.

BIBLIOGRAFIA

- Ciszewska E., Klejsa K., *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.
- Faron B., *Edukacyjne problemy filmu w szkole*, [w:] *Film dydaktyczny w procesie kształcenia i wychowania*, Wyd. WSiP, Warszawa 1989.
- Gorajewska D., *Fakty i mity o osobach z niepełnosprawnością*, Wyd. Stowarzyszenie Przysiężonych Integracji, Warszawa 2006.
- Grzybowski P., *Beka z nienormalistów, czyli satyryczny obraz niepełnosprawnych w kulturze masowej*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 2014, nr 6.

²¹ Ibidem.

- Konieczna E., *Szkoła i film: szkic o edukacji filmowej*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny”, 2018, t. 5.
- Krawczyk-Pasławska E., *Niepełnosprawność – bariery i szanse*, Wyd. Fundacja Bariery, Kraków 2003.
- Mironiuk-Netreba A., *Edukacyjny potencjał sztuki filmowej, czyli czego o niepełnosprawności ruchowej możemy się nauczyć w kinie*, [w:] *Dyskursy Młodych Andragogów*, Wyd. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2014.
- Ogonowska A., *Edukacja filmowa: geneza i rozwój badań nad zastosowaniami filmu w praktykach edukacyjnych*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura”, 2017, nr 2, t. 9.
- Pająk K., *Opinie studentów na temat sposobu kreowania przez media wizerunku osób z niepełnosprawnością intelektualną*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, 2014, nr 19.
- Plisiecki J., *Język filmu i jego mowa*, „Roczniki Kulturoznawcze”, 2010, t. 1.
- Pohl P., *Trudna walka ze stereotypizacją – o współzależnościach między przedstawianiem osób z niepełnosprawnością w serialach a ich postrzeganiem społecznym*, [w:] D. Bruszevska-Przytuła, M. Cichmińska, P. Przytuła, *Seriale w kontekście kulturowym sfery życia – z życia sfer*, Wyd. Uniwersytet Warmińsko Mazurski w Olsztynie, Olsztyn 2016.
- Struck-Peregończyk M., *Wizerunek osób niepełnosprawnych w środkach masowego przekazu – zarys zjawiska* „Komunikacja Społeczna” 2013, nr 4(8).
- Więckowska K., *Obraz niepełnosprawności w filmach rysunkowych dla dzieci*, „Pedagogika specjalna”, 2010, nr 2.
- Wojniak J., *Edutainment i Edukacja filmowa jako narzędzia kształtowania tożsamości oraz postaw dzieci i młodzieży*, „Państwo i Społeczeństwo”, 2015, nr 1 (XV).
- Zamojska E., *Edukacja i film – punkty styczne. Refleksja o filmie w edukacji i w badaniach edukacyjnych*, „Kultura – społeczeństwo – edukacja”, 2016, nr 1 (9).

NETOGRAFIA

- Olędzki S., *Raport środowiskowy – Środowisko osób z niepełnosprawnością ruchową. Wdrażanie Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych – wspólna sprawa*, Warszawa 2017, raport dostępny on-line: https://www.dzp.pl/files/shares/Publikacje/ABM_APS_Raport%20srodowiskowy_07_osoby%20z%20niepelnosprawnosci%C4%85%20ruchowa_10022017.pdf [dostęp:20.01.2020].
- Spis pozytywnych filmów o niepełnosprawności*, online <http://www.spoza.org.pl/spis-pozytywnych-filmow-o-niepelnosprawnosci.html> [dostęp: 20.01.2020].
- Pedagogika specjalna. Portal dla nauczycieli*, <https://pedagogika-specjalna.edu.pl/wiadomosci/filmy-ktore-pedagog-specjalnyzobaczyc-powinien/> [dostęp:20.01.2020].

Joanna Mikołajczyk

Tomasz Królikowski

Politechnika Koszalińska

Kazimierz Mikulski

Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy

BADANIA W OBSZARZE DOSKONALENIA UMIEJĘTNOŚCI NAUCZYCIELI W ZAKRESIE ROBOTYKI I KOMPETENCJI CYFROWYCH W EDUKACJI

RESEARCH IN THE AREA OF EDUCATING TEACHERS' SKILLS IN THE FIELD OF ROBOTICS AND DIGITAL COMPETENCES IN EDUCATION

Streszczenie: Badania związane z proksemiką realizowane w latach 2018–2020 na zajęciach, na których stosowano technologię informacyjno-komunikacyjną (TIK, ang. ICT), oraz nauczanie elementów robotyki w trakcie realizacji programowania i kompetencji cyfrowych, także w kontekście proksemiki, umożliwiają dokonanie analizy zagadnień występujących w badaniu i ujętych w opracowaniach. W efekcie przeprowadzonej analizy danych uzyskanych z badań można stwierdzić, iż nauczyciele przede wszystkim uczestniczyli w formach doskonalenia związanych z elementami robotyki i kompetencji cyfrowych w edukacji, wskazali na znaczący udział w warsztatach oraz w konferencjach, a także na wewnątrzszkolne doskonalenie i kursy.

Słowa kluczowe: nauczyciel, robotyka, kompetencje cyfrowe, proksemika, warsztaty.

Abstract: Research related to proxemics, carried out at the turn of 2018–2020, during classes during which information and communication technology (ICT) was used and teaching elements of robotics during the implementation of programming and digital competences, also in the context of proxemics, allow for the analysis of issues, occurring during the study and included in the studies. As a result of the analysis of data obtained from the research, it can be concluded that teachers primarily participated in the forms of improvement related to the elements of robotics and digital competences in education, indicated significant participation in workshops and conferences, as well as in-school improvement and courses.

Keywords: teacher, robotics, digital competences, proxemics, workshops.

1. Wprowadzenie

Jak zauważają autorzy portalu pilotażowego programowania¹, trudno wyobrazić sobie, aby uczniowie, tym bardziej ci najmłodsi, uczyli się programowania w formalnym języku programowania z wykorzystaniem zaawansowanej algorytmiki. Dodają oni, iż: „niższe etapy edukacji powinny być przede wszystkim miejscem przygotowania uczniów do realizacji pełnego procesu rozwiązywania problemów przez gry, zabawy (niekoniecznie z wykorzystaniem narzędzi elektronicznych), komputerowe symulacje i wizualne programowanie”², czyli elementy robotyki w edukacji. Wstępna propozycja zmian podstawy programowej stała się bazą dla pilotażowego programu³, wdrażanego od 1 września 2016 roku⁴, mającego na celu podniesienie efektów kształcenia z informatyki.

Jakie są zalecenia Unii Europejskiej w zakresie kompetencji cyfrowych?

Unia Europejska próbuje wspierać rozwój wszystkich swoich obywateli między innymi poprzez zdefiniowanie najważniejszych i najbardziej podstawowych umiejętności kluczowych. Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, przyjmuje iż, wspieranie rozwoju kompetencji jest jednym z celów ujętych w wizji tworzenia europejskiego obszaru edukacji, który pozwoliłby na „wykorzystanie w pełni potencjału edukacji i kultury jako sił napędowych zatrudnienia, sprawiedliwości społecznej i aktywności obywatelskiej, a także jako sposobu na doświadczenie europejskiej tożsamości w całej jej różnorodności”⁵. Napisano także, że każdy człowiek powinien je rozwijać w trakcie swojego działania i funkcjonowania, żeby osiągnąć sukces w życiu zawodowym i prywatnym. Ogólnie celem jest wyrównanie szans i możliwości każdego z obywateli Unii Europejskiej. Stwierdza się także, że: „Technologie cyfrowe wywierają wpływ na kształcenie, szkolenie i uczenie się, umożliwiając rozwój elastyczniejszych środowisk edukacyjnych, dostosowanych do potrzeb wysocze mobilnego społeczeństwa”⁶.

¹ <https://programowanie.men.gov.pl/metodyka-realizacji-nowej-podstawy-programowej-z-informatyki/> [dostęp: 17.04.2017].

² Ibidem.

³ Pilotaż, serwis MEN, dostępny online: <https://programowanie.men.gov.pl/> (dostęp: 14.02.2017).

⁴ <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/informatyka.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf> (dostęp: 9.01.2019).

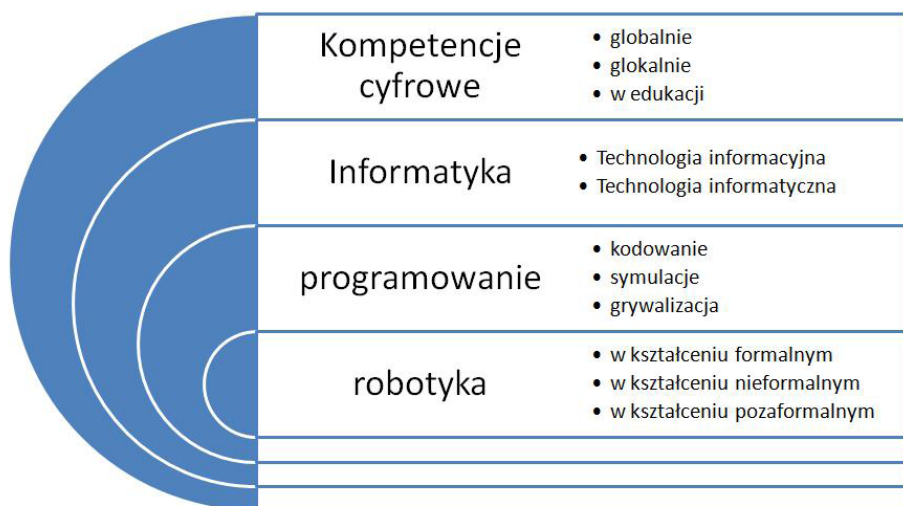
⁵ Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01) (Dz. U. UE C 189/1, 4.6.2018, *Rezolucje, zalecenia i opinie*).

⁶ Komisja Europejska, *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych*, COM(2012) 669 final.

Jak można opisać technologie cyfrowe?

W literaturze przedmiotu zapisano: „Technologia cyfrowa to technologia wykorzystująca technikę cyfrową i systemy informatyczne. Jest to działalność natury technicznej, ekonomicznej i organizacyjnej mająca na celu wprowadzanie urządzeń cyfrowych i systemów cyfrowych w rozmaite dziedziny gospodarki”⁷. Dość również należy następujące stwierdzenia: „Technika cyfrowa – dziedzina naukowo-techniczna zajmująca się badaniem układów cyfrowych, np. poprzez ich modelowanie matematyczne i schematy zastępcze. Technika cyfrowa jest ściśle powiązana z elektroniką cyfrową, a rozwój obu tych dziedzin umożliwiło opracowanie i wdrożenie do użytku m.in. mikroprocesora, stanowiącego podstawę dla współczesnego komputera osobistego”⁸. Z kolei elektronika cyfrowa to „dziedzina elektroniki zajmująca się układami cyfrowymi, sygnałami cyfrowymi i cyfrowym przetwarzaniem sygnałów. Elektroniczny układ cyfrowy charakteryzuje możliwość stabilnego (w miarę trwałego) przyjmowania jednego z dwóch, przyjętych konstrukcyjnie, poziomów napięcia elektrycznego odpowiadających stanom logicznym: <1> lub <0> (czyli prawda lub fałsz)”⁹.

W niniejszym artykule przyjęto „edukacyjne ujęcie” miejsca robotyki oraz kompetencji cyfrowych. Przedstawiono je na poniższej grafice.



Rysunek 1. Ujęcie jednej ze struktur kształcenia informatycznego w edukacji

Źródło: opracowanie własne.

⁷ https://pl.wikipedia.org/wiki/Technologia_cyfrowa.

⁸ Ibidem.

⁹ https://pl.wikipedia.org/wiki/Elektronika_cyfrowa.

W tak zaproponowanym, sekwencyjnym, wręcz zgodnym z podstawą programową, usystematyzowanym ustawieniu stawiamy pytanie:

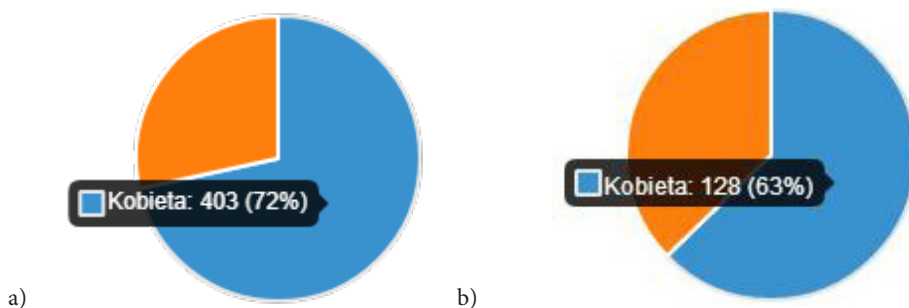
- Czy nauczyciele w polskich szkołach uczestniczyli w szkoleniach z obszaru robotyki i kompetencji cyfrowych w edukacji?
- W jakich doskonaleniach swojego warsztatu pracy konkretnie brali udział?
- Czy nauczyciele zamierzają w najbliższym czasie dokształcać się i w jakich formach widzieliby propozycje przedstawiane przez organizatorów form doskonalenia zawodowego?

W celu uzyskania odpowiedzi na powyższe pytania przeprowadzono, z zastosowaniem platformy edukacyjnej Urzędu Marszałkowskiego województwa kujawsko-pomorskiego edupolis.pl, badania dotyczące obszaru podnoszenia umiejętności zawodowych nauczycieli z zakresu robotyki i kompetencji cyfrowych w edukacji w kontekście proksemiki. W dalszej części artykułu przedstawione zostały najważniejsze wyniki uzyskane podczas tych badań.

2. Charakterystyka grup respondentów w pierwszym i drugim badaniu

Płeć nauczycieli biorących udział w badaniach

W ankiecie, w jednym z pierwszych punktów poproszono respondentów o wskazanie swojej płci. Uzyskany wynik był następujący: dominującymi uczestnikami ankiety pierwszej były kobiety (około 72%), mężczyźni to (około 28% osób). W ankiecie drugiej także dominowały kobiety (około 63%), około 37% to mężczyźni. To jeszcze jedno potwierdzenie, że istnieje duży stopień feminizacji zawodu nauczycielskiego.



Rysunek 2. Graficzne przedstawienie wyników ankiety, w uczestnictwie której dominowały kobiety, zarówno w pierwszym (a), jak i drugim (b) badaniu

Źródło: opracowanie własne.

Wiek metryczny nauczycieli biorących udział w badaniach

Następne pytanie dotyczyło wieku respondentów – uczestników realizacji robotyki w edukacji oraz kompetencji cyfrowych w edukacji. Uzyskane odpowiedzi jako wyniki badań umieszczono w poniższej tabeli 1.

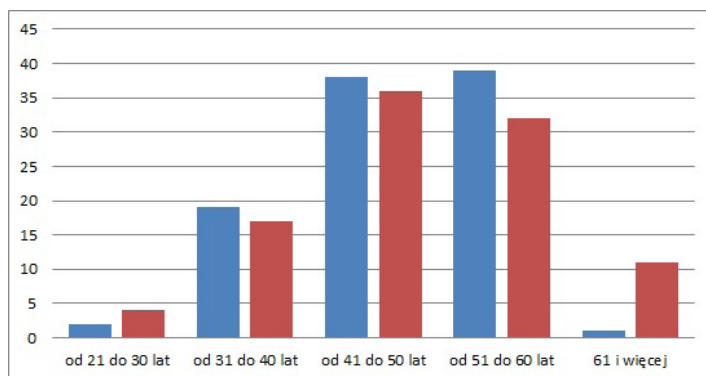
Tabela 1. Liczba nauczycieli ankietowanych w określonym przedziale wiekowym w pierwszym i drugim badaniu

| Wiek respondenta | Liczba wskazań | [%] | Liczba wskazań | [%] |
|------------------|------------------|-----|----------------|-----|
| | Badanie pierwsze | | Badanie drugie | |
| od 21 do 30 lat | 13 | 2 | 8 | 4 |
| od 31 do 40 lat | 108 | 19 | 36 | 17 |
| od 41 do 50 lat | 216 | 38 | 75 | 36 |
| od 51 do 60 lat | 218 | 39 | 66 | 32 |
| 61 i więcej | 8 | 1 | 22 | 11 |

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki pozwalają dostrzec, że wśród ankietowanych nauczycieli dominujące są osoby w wieku z przedziału 41–60 lat, zarówno w pierwszym, jak i drugim badaniu, co stanowi odpowiednio około 77% oraz 68% respondentów. Kolejny przedział wiekowy to 31–40 lat – odpowiednio 19% oraz 17% ankietowanych. Osoby do 30. roku życia i powyżej 60. roku życia to respondenci stanowiący zdecydowanie mniejszy procent wszystkich udzielających odpowiedzi. Zauważalne w drugim badaniu jest 11% respondentów w przedziale wiekowym 61 i więcej.

Poniżej przedstawiamy graficzną prezentację zebranych danych, które wskazują na podobny stopień uzyskania informacji (niebieskie słupki – pierwsze badanie, czerwone – drugie badanie). Jednocześnie, jak wskazano powyżej, w drugim badaniu 11% respondentów mieściło się w przedziale wiekowym 61 i więcej.



Rysunek 3. Przedziały wiekowe respondentów realizujących nauczanie robotyki i kompetencji cyfrowych w szkołach

Źródło: opracowanie własne.

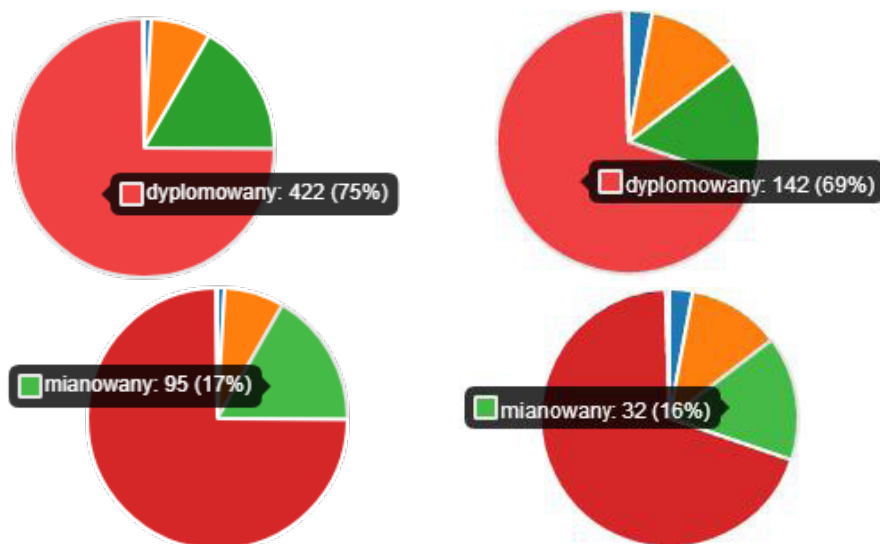
Statut zawodowy nauczycieli biorących udział w badaniach

Oczywiście nie zabrakło w badaniach pytania o status zawodowy – stopień awansu zawodowego nauczycieli uczestniczących w ankietowaniu. Uzyskane wyniki wskazują na dominację nauczycieli dyplomowanych, którzy w pierwszym badaniu stanowią około 75%, a w drugim około 69%. Świadczyć to może o tym, że nauczyciele ci są dobrze przygotowani do realizacji kształcenia w szkołach i chętni do pracy w zakresie przeprowadzanych badań. Nauczyciele mianowani w tym zakresie tematycznym stanowili w pierwszym badaniu około 17% wszystkich respondentów, a w drugim badaniu około 16%. Natomiast nauczyciele kontraktowi i stażysty to około 8% w pierwszym badaniu i około 15% w drugim badaniu wszystkich uczestników ankiety. W obu badaniach uczestniczyli także, niestety tylko śladowo (po jednej osobie w każdej edycji), nauczyciele – profesorowie oświaty, co zostało wskazane w zebranych danych.

Tabela 2. Liczba nauczycieli legitymująca się określonym stopniem awansu zawodowego uczestnicząca w pierwszym i drugim badaniu

| Status zawodowy | Liczba wskazań | [%] | Liczba wskazań | [%] |
|------------------|------------------|-----|----------------|-----|
| | Badanie pierwsze | | Badanie drugie | |
| Stażysta | 5 | 1 | 6 | 3 |
| Kontraktowy | 42 | 7 | 24 | 12 |
| Mianowany | 95 | 17 | 32 | 16 |
| Dyplomowany | 422 | 75 | 142 | 69 |
| Profesor oświaty | 1 | 0 | 1 | 0 |

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 4. Stopień awansu zawodowego nauczycieli dyplomowanych i mianowanych wypełniających ankietę w pierwszym badaniu (kolumna lewa) i drugim badaniu (kolumna prawa)

Źródło: opracowanie własne.

Prezentowane powyżej dane pozwalają dostrzec znaczne różnice ilościowe dla nauczycieli dyplomowanych i dla nauczycieli mianowanych. Można domniemywać, że na pewno ma to przełożenie na jakość kształcenia w zakresie nauczania robotyki oraz kompetencji cyfrowych realizowane w edukacji. Ilość nauczycieli dyplomowanych i mianowanych koresponduje z informacją o wieku (metrycznym) nauczycieli, którzy pracują w szkołach. Dominujący przedział wiekowy 41–60 lat wskazuje na odpowiednie pozyskanie wysokiego statutu zawodowego nauczycieli.

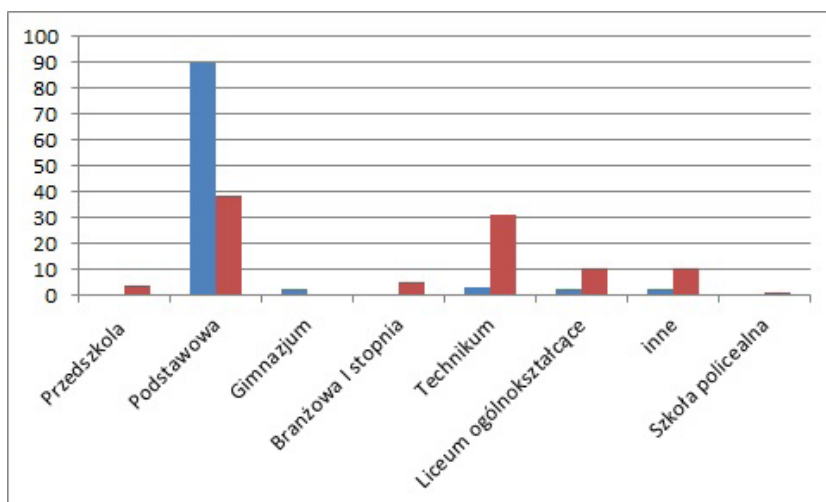
Typ szkoły, w której pracują respondenci

Obszarem, który najczęściej interesuje prawie wszystkich, jest *Typ szkoły*. Uzyskane w pierwszym badaniu dane wskazują na dominowanie w tym zestawieniu szkół podstawowych, których nauczyciele w ilości około 89,7% odpowiedzieli na zadane pytania. Kolejnym typem szkół były technika, licea ogólnokształcące i gimnazja. Natomiast w drugim badaniu po szkole podstawowej – ponad 38% – pojawiali się nauczyciele pracujący w technikach – ponad 31%. W tym badaniu uczestniczyli także, w nieznacznym stopniu, nauczyciele liceów ogólnokształcących, przedszkoli i szkół policealnych.

Tabela 3. Liczba nauczycieli – uczestników badania pracujących w podanych typach placówek oświatowych w pierwszym i drugim badaniu

| Typ szkoły | Liczba wskazań | [%] | Liczba wskazań | [%] |
|-------------------------|------------------|-------|----------------|-------|
| | Badanie pierwsze | | Badanie drugie | |
| Przedszkola | ----- | ----- | 7 | 3,43 |
| Podstawowa | 505 | 89,7 | 78 | 38,24 |
| Gimnazjum | 13 | 2,3 | ----- | 0,00 |
| Branżowa I stopnia | 1 | 0,2 | 11 | 5,39 |
| Technikum | 16 | 2,8 | 64 | 31,37 |
| Liceum ogólnokształcące | 14 | 2,5 | 21 | 10,29 |
| inne | 14 | 2,5 | 21 | 10,29 |
| Szkoła policealna | ----- | ----- | 2 | 0,98 |

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 5. Ilość procentowa nauczycieli z poszczególnych szkół biorących udział w badaniach
Słupki niebieskie – pierwsze badanie

Źródło: opracowanie własne.

3. Uczestnictwo nauczycieli w formach doskonalenia – przed badaniem

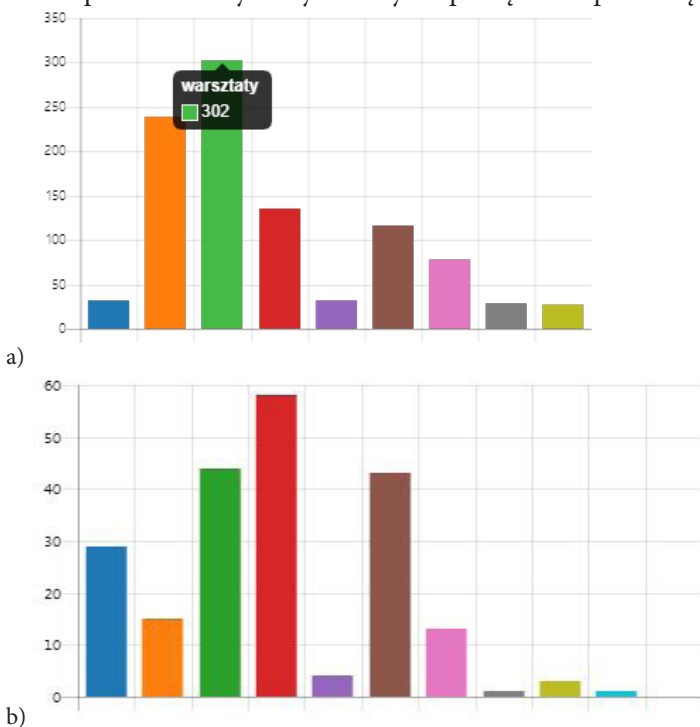
Podczas przeprowadzania badań zadano pytanie o następującej treści: „Czy Pani/Pan uczestniczyła/uczestniczył w formach doskonalących związanych z zajęciami z robotyki?” oraz „Czy Pani/Pan uczestniczyła/uczestniczył w formach doskonalących związanych z zajęciami kompetencjami cyfrowymi?”. Uzyskane odpowiedzi zebrano w poniższej tabeli.

Tabela 4. Wskazania nauczycieli uczestniczących w formach doskonalenia związanych z robotyką i kompetencjami cyfrowymi w edukacji w poszczególnych badaniach

| Forma doskonalenia zrealizowana przez nauczycieli | Liczba wskazań | [%] | Liczba wskazań | [%] |
|---|------------------|------|----------------|-------|
| | Badanie pierwsze | | Badanie drugie | |
| Studia podyplomowe | 32 | 5,7 | 29 | 13,74 |
| Konferencje | 238 | 42,3 | 15 | 7,11 |
| Warsztaty | 302 | 53,6 | 44 | 20,85 |
| Wewnątrzszkolne doskonalenia | 136 | 24,2 | 58 | 27,49 |
| Seminaria | 32 | 5,7 | 4 | 1,90 |
| Kursy | 116 | 20,6 | 43 | 20,38 |
| Projekty zewnętrzne unijne | 78 | 13,9 | 13 | 6,16 |
| Projekty regionalne (wojewódzkie) | 28 | 5,0 | 1 | 0,47 |
| Programy rządowe | 27 | 4,8 | 3 | 1,42 |
| Nie uczestniczyłem/-łam | --- | --- | 1 | 0,47 |

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie uzyskanych danych sporządzono poniższą prezentację graficzną.



Rysunek 6. Skala porównania doskonalenia związana z: a) robotyką w edukacji, b) kompetencjami cyfrowymi w edukacji

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane dane z badania dotyczącego uczestnictwa nauczycieli w formach doskonalenia związanych z elementami robotyki w edukacji (badanie pierwsze) wskazują na znaczący udział w warsztatach – ponad 53,6% – oraz w konferencjach – około 42,3% wskazań respondentów. Następnymi, mniejszymi wskazaniami są wewnątrzszkolne doskonalenie (24,2%) oraz kursy (20,6%). Najmniejszymi formami doskonalenia okazały się programy rządowe (4,8%) oraz projekty regionalne (wojewódzkie), które wskazało 5,0% ankietowanych nauczycieli. Natomiast w drugim badaniu także dotyczącym dotychczasowego uczestnictwa w doskonaleniu z zakresu kompetencji cyfrowych w edukacji dominowało wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli 27,49%, a następnie warsztaty i kursy, odpowiednio 20,85% i 20,38%.

Pozyskane informacje wskazują na istnienie dostępności różnorodnych form doskonalenia nauczycieli. Uczestnictwo samych nauczycieli świadczy o dotychczasowej chęci doskonalenia w tych zakresach realizacji podstawy programowej w edukacji.

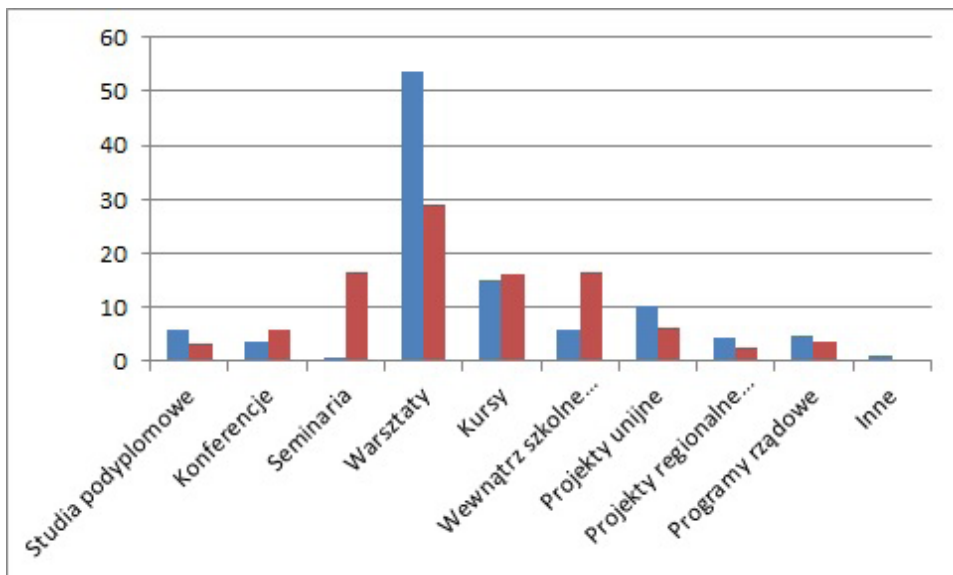
4. Oczekiwania nauczycieli co do formy doskonalenia umiejętności realizacji robotyki i kompetencji cyfrowych w edukacji

W kolejnym pytaniu zwrócono się do ankietowanych nauczycieli z pytaniem: „Jakie są ich oczekiwania co do formy doskonalenia w związku z realizacją elementów robotyki w trakcie zajęć edukacyjno-wychowawczych oraz kompetencji cyfrowych w edukacji?”. Uzyskane dane liczbowe z przeprowadzonego ankietowania umieszczono w poniższej tabeli.

Tabela 5. Liczba nauczycieli oczekujących na wsparcie poprzez różne formy doskonalenia związane z zajęciami robotyki oraz kompetencji cyfrowych w edukacji

| Wskazana oczekiwana forma doskonalenia | Liczba wskazań | [%] | Liczba wskazań | [%] |
|--|------------------|------|----------------|-------|
| | Badanie pierwsze | | Badanie drugie | |
| Studia podyplomowe | 32 | 5,7 | 8 | 3,20 |
| Konferencje | 20 | 3,6 | 15 | 6,00 |
| Seminaria | 4 | 0,7 | 41 | 16,40 |
| Warsztaty | 301 | 53,5 | 73 | 29,20 |
| Kursy | 84 | 14,9 | 40 | 16,00 |
| Wewnątrzszkolne doskonalenia nauczycieli | 34 | 6,0 | 41 | 16,40 |
| Projekty unijne | 58 | 10,3 | 16 | 6,40 |
| Projekty regionalne (wojewódzkie) | 24 | 4,3 | 6 | 2,40 |
| Programy rządowe | 27 | 4,76 | 9 | 3,60 |
| Inne | 6 | 1,1 | 1 | 0,40 |

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 7. Skala oczekiwań nauczycieli na wsparcie poprzez różne formy doskonalenia
kolor niebieski – formy doskonalenia związane z zajęciami z robotyki w edukacji
kolor czerwony – formy doskonalenia związane z kompetencjami cyfrowymi w edukacji

Źródło: opracowanie własne.

Dotychczasowe uczestnictwo w szerokim spektrum form doskonalenia spowodowało, że już oczekiwania są jednoznacznie określone. Nauczyciele są przekonani (ponad 53% odpowiedzi), że warsztaty są tą formą, w której chcieliby uczestniczyć, doskonaląc tym samym swoje umiejętności, nie tylko konstrukcyjne, ale i pedagogiczne. Kolejnymi formami doskonalenia, wskazanymi w oczekiwaniach nauczycieli, są kursy oraz projekty unijne. Te ostatnie z dużym prawdopodobieństwem, że uczący elementów robotyki w edukacji uzyskają środki na sfinansowanie pozyskania współczesnych, niezbędnych środków dydaktycznych. Konferencje jako potencjalną formę doskonalenia wskazało około 3,6% respondentów, natomiast seminaria pojawiły się tylko w 0,7% odpowiedzi.

Wskazać należy, że drugie badanie przeprowadzono już w okresie pandemii, w którym nie realizowano warsztatów na większą skalę, a nauczyciele inaczej podchodzili do zagadnienia doskonalenia własnego i budowy warsztatu pracy. W tym badaniu wskazano na potrzebę organizowania warsztatów (ponad 29% wskazań respondentów), a zainteresowania nauczycieli skierowane były także na wewnątrzszkolne doskonalenia (wskazało je ponad 16%) oraz seminaria (także ponad 16%). Tego samego rzędu zainteresowania budzą kursy (16%), które w drugim badaniu nieznacznie wzrosły (ponad 1 pkt procentowy) w stosunku do wyników w pierwszym badaniu.

Uwagi końcowe

Zaprezentowane powyżej dane to tylko kilka liczb, ukazanych także graficznie, które wskazują na to, co już zrealizowano w obszarze wspomagania nauczycieli w zakresie stosowania elementów robotyki i kompetencji cyfrowych w edukacji, ale także wyznaczają kierunek działań wynikających z zapotrzebowania środowiska nauczycielskiego, tak mocno związanego z wskazanymi zakresami kształcenia w szkole. To ważne zadanie dla podmiotów wspomagających pracę nauczycieli, ośrodków doskonalenia nauczycieli oraz producentów i dystrybutorów środków dydaktycznych do realizacji tego obszaru informatyki.

BIBLIOGRAFIA

Komisja Europejska, *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych*, COM(2012) 669 final.

Królikowski T., Mikulski K., *Kompetencje cyfrowe w edukacji w kontekście proksemiki* [w przygotowaniu].

Królikowski T., Mikulski K., *Robotyka w edukacji w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.

Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01) (Dz. U. UE C 189/1, 4.6.2018, *Rezolucje, zalecenia i opinie*).

NETOGRAFIA

<https://programowanie.men.gov.pl/metodyka-realizacji-nowej-podstawy-programowej-z-informatyki>

Pilotaż, serwis MEN, dostępny online: <https://programowanie.men.gov.pl>

<https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/informatyka.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf>

https://pl.wikipedia.org/wiki/Technologia_cyfrowa

https://pl.wikipedia.org/wiki/Technika_cyfrowa

https://pl.wikipedia.org/wiki/Elektronika_cyfrowa

**Чайка В. М.
Писарчук О. Т.
Ратушняк Н. О.
Теслюк О. Я.**

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

**KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI SAMOORGANIZACJI
DZIAŁALNOŚCI EDUKACYJNEJ UCZNIÓW POCZĄTKOWEJ SZKOŁY
O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH**

**FORMATION OF SKILLS OF SELF-ORGANIZATION
OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS
WITH SPECIAL NEEDS**

Резюме: На основі аналізу психолого-педагогічної літератури охарактеризовано зміст основних понять дослідження «самоорганізація навчальної діяльності», «інклюзивна освіта» та «діти з особливими освітніми потребами». Описано основні особливості навчальної діяльності учнів початкової школи. Виокремлено компоненти самоорганізації навчальної діяльності (мотиваційний, змістовий, операційний або діяльнісний, оцінно-рефлексивний). Визначено дидактико- психологічні засади формування навичок самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи з особливими освітніми потребами. Сформульовано загальні рекомендації щодо розвитку когнітивної сфери з позицій формування навичок самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: початкова школа, інклюзія, діти з особливими освітніми потребами, самоорганізація навчальної діяльності, компоненти самоорганізації навчальної діяльності.

Streszczenie: Na podstawie analizy literatury psychologicznej i pedagogicznej scharakteryzowano treść podstawowych pojęć badania: „samoorganizacja działań edukacyjnych”, „edukacja włączająca” i „dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych”. Opisano główne cechy działalności edukacyjnej

uczniów szkoły początkowej. Wyodrębniono składniki samoorganizacji działalności edukacyjnej (motywacyjny, treściowy, operacyjny lub działania, ewaluacyjno-refleksyjny). Określono dydaktyczne i psychologiczne podstawy kształtowania umiejętności samoorganizacji działalności edukacyjnej uczniów szkoły początkowej o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Sformułowano ogólne rekomendacje dotyczące rozwoju sfery poznawczej z punktu widzenia kształtowania umiejętności samoorganizacji działań edukacyjnych uczniów szkoły początkowej o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Słowa kluczowe: początkowa szkoła, inkluzja, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, samoorganizacja działalności edukacyjnej, składniki samoorganizacji działalności edukacyjnej.

Abstract: Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the content of the basic concepts of the study: “self-organization of educational activities”, “inclusive education” and “children with special educational needs” is characterized. The main features of educational activity of primary school students are described. The components of self-organization of educational activity (motivational, semantic, operational or activity, evaluation-reflexive) are singled out. Didactic and psychological bases of formation of skills of co-organization of educational activity of pupils of elementary school with special educational needs are defined. General recommendations for the development of the cognitive sphere from the standpoint of the formation of skills of self-organization of educational activities of primary school students with special educational needs are formulated.

Keywords: primary school, inclusion, children with special educational needs, self-organization of educational activity, components of self-organization of educational activity.

Вступ

На початку нового шкільного життя в початковій школі, існуючі в особистому досвіді учнів засоби самоорганізації навчальної діяльності є недостатніми для ефективного навчання, контролю власних емоцій, пристосування до змін та успішного подолання невдач в навчанні або спілкуванні з однокласниками та вчителями.

Шкільне середовище – це модель суспільства, в якій дитина має право на помилки, пошук шляхів до успіху, вчитися співіснувати з іншими членами такого середовища, отримуючи безцінні навички, наявність яких суттєво впливатиме на її майбутнє [22].

Розуміючи самоорганізацію навчальної діяльності як «спосіб забезпечення кожному учневі права й можливості на формування власних навчальних цілей і завдань, своєї навчальної траєкторії, надання усвідомленості власним навчальним діям через вибір типу дій, привнесення особистісного смислу, запиту щодо свого навчання, власного бачення своїх навчальних і освітніх перспектив» [Ковальова Т.М] можна зазначити, що значну роль у навчально-виховному процесі початкової школи відіграватимуть процеси саморозвитку й самоорганізації учнів [23].

На даному етапі розвитку педагогічної науки в Україні активно ідеалізують процеси гуманізації відносин держави та суспільства до учнів з особливими освітніми потребами, розширюють аспекти їх інтеграції у різні сфери соціальної життєдіяльності країни. Це заохочує вчених і фахівців-практиків створювати нові форми соціально-педагогічної, психологічної допомоги цій категорії населення в освітній реалізації. Саме тому особливої актуальності набуває інклюзивна освіта.

Перед початковою школою постає завдання надати всім без винятку дітям якісну освіту, незважаючи на стан здоров'я. Оскільки діти з особливими освітніми потребами рівні в правах з дітьми, які не мають порушень онтогенезу, то особливої актуальності набуває проблема реалізації цих прав в освітньому середовищі. На сучасному етапі однією з провідних тенденцій в розвитку освітньої системи є реалізація інклюзивної моделі освіти для дітей з особливими потребами. Термін «діти з особливими освітніми потребами» – широке поняття, яке охоплює всіх учнів, чії освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми, в тому числі й дітей з важкими порушеннями мовлення. Ці діти потребують додаткової психолого-педагогічної підтримки в процесі навчання [12].

В інклюзії питання самоорганізації навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами вважається досить актуальним та недостатньо дослідженим. Так, у наукових доробках Л. Виготського, В. Засенка, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, С. Миронової, А. Обухівської, І. Родименко, Л. Савчук, Т. Сак та ін. представлені різні підходи вивчення цієї проблеми. Перед педагогами постає завдання адаптувати навчальний процес так, щоб усі діти мали змогу набути комплекс компетенцій та компетентностей, визначених програмою Нової української школи.

Усталені підходи до формування вмінь самоорганізації навчальної діяльності доцільно втілювати і в практику навчання дітей з особливими освітніми потребами, проектуючи їх на особливості організації змісту, методів, форм навчання загальноосвітньої школи [17].

Виникає питання зміни підходів до навчання через формування в учнів початкової школи з особливими потребами необхідної самоорганізаційної здатності, тобто формування у них вмінь самоорганізації навчальної діяльності.

Мета статті – охарактеризувати структуру вмінь самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами, ефективні методи і форми і формування.

Самоорганізація навчальної діяльності як освітня проблема

Проблему самоорганізації навчальної діяльності учнів активно досліджують як зарубіжні, так і вітчизняні науковці. Самоорганізація як педагогічне явище описано такими видатними педагогами як А. Макаренком [10], В. Сухомлинським [18], С. Шацьким [21]. Велику роль у становленні теорії самоорганізації та науки синергетики відграють праці Г. Хакена, Г. Николіс, І. Пригожина, І. Стенгерс, В. Вернадського, А. Руденка, С. Курдюмова, М. Мойсеєва, Є. Князевої тощо. Синергетика вивчає самоорганізацію складних відкритих систем і має власні принципи, які можуть бути трансформовані на такі відкриті нестабільні та складні системи як освіта загалом, навчальний процес чи окремо особистість кожного учня. Ідеї самоорганізації у педагогіці застосовують для осмислення педагогічних явищ, проектування і побудови моделей педагогічних систем, а також застосування в контексті організації управління, виховання і предметного навчання, розвитку методичної підготовки майбутніх учителів. Етапи формування самоорганізації навчальної діяльності за умови провідної ролі мотивації учнів розроблені Р. Коган, С. Котовою, А. Осиним, Я. Устиновою та ін.

Наразі наукові пошуки щодо самоорганізації навчальної діяльності здійснюють такі вчені як В. Аршинов, В. Виненко, Л. Зоріна, Н. Кіященко, В. Ігнатова, Г. Малинецький, А. Малков, Є. Солодова, В. Харитонова та ін.

В Державному стандарті початкової освіти зазначається, що метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Також визначено «навчання впродовж життя», що передбачає оволодіння вміннями і навичками, необхідними для подальшого навчання, організацію власного навчального середовища, отримання нової інформації для застосування її в оцінюванні навчальних потреб, визначенні власних навчальних цілей та способів їх досягнення, навчання працювати самостійно і в групі як одну із ключових компетентностей. Звідси можна зробити висновок, що в діяльності педагога важливим є формування в учнів уміння «навчальної самостійності», що є основою навички самоорганізації навчальної діяльності [4].

Насамперед охарактеризуємо особливості навчальної діяльності учнів початкової школи. В дослідженнях різних педагогів цей вид діяльності трактується по-різному. Д. Ельконін зазначає, що навчальна діяльність – це діяльність, спрямована на здобуття знань про оточуючий світ, на оволодіння новими вміннями й навичками, а також на зміну себе як суб'єкта діяльності

[22, с. 45]. В. Давидов вважає, що навчальна діяльність – це провідний вид діяльності молодшого школяра, змістом якої є теоретичні знання: єдність змістового абстрагування, узагальнення і теоретичних понять [2]. О. Савченко визначає навчальну діяльність як комплекс потреб і мотивів, мети й умов їх досягнення, дій і операцій з конкретним предметним змістом [16].

Цілісна структура навчальної діяльності молодших школярів формується протягом всього навчання в початковій школі. В ході систематично розв'язання навчальних завдань учень шукає й знаходить загальний спосіб розв'язання. На думку В. Давидова, навчання має бути усвідомленим як активний пізнавальний процес, спрямований на вирішення учнями відповідних навчальних завдань. [22, с. 11].

Навчальна діяльність має яскраво виражену суспільну значущість і ставить дитину в нову позицію щодо дорослих і однолітків, змінює її самооцінку, перебудовує взаємини в сім'ї. Діти молодшого шкільного віку спершу надають перевагу навчанню як суспільно корисній діяльності взагалі, потім їх приваблюють окремі види навчальної роботи (читання, письмо, малювання), пізніше вони починають самостійно перетворювати конкретно практичні завдання на навчально-теоретичні, цікавлячись внутрішнім змістом навчальної діяльності.

Будь-який процес навчальної діяльності та пізнання, як одного з її елементів, неможливий без таких основних психологічних процесів і дій, як сприйняття, розуміння, осмислення, узагальнення, закріплення і застосування. Будь-яка діяльність характеризується її діяльнісним етапом, тобто активністю.

Як одну з форм активності К. Платонов виокремлює пізнавальну активність – вид психічної активності, що з'являється у тварин у формі орієнтувального рефлексу, а в людини, крім того, у формах мимовільної уваги, зацікавленості, творчості. Водночас у науковій літературі відсутній єдиний підхід до визначення поняття «пізнавальна активність», хоча в багатьох дослідженнях учені називають деякі загальні істотні риси цього поняття [5].

Визначаючи пізнавальну активність як особливий психологічний феномен, науковці досліджують її в різних аспектах. З психологічної позиції пізнавальна активність – це міра розумового зусилля, спрямована на задоволення пізнавальних інтересів індивіда. Як педагогічне явище, пізнавальна активність є двостороннім взаємопов'язаним процесом: з одного боку, це форма самоорганізації і самореалізації учня, з іншого – результат цілеспрямованих зусиль педагога з організації пізнавальної діяльності учня.

Пізнавальна активність є основою практично будь-якої діяльності, в тому числі, й навчальної. Пізнавальна активність сприяє інтелектуально-

му розвитку дитини, що передбачає не тільки потребу у вирішенні завдань пізнавального характеру, але й необхідність практичного застосування отриманих знань. [8].

Пізнавальна активність як вища властивість особистості характеризується спрямованістю і стійкістю пізнавальних інтересів, прагненням до самостійного і ефективного засвоєння інформації, оволодіння прийомами і способами пізнавальної діяльності, критичністю і самокритичністю мислення, вольовими зусиллями для досягнення навчально-пізнавальної мети [5].

Важливим результатом пізнавальної діяльності і пізнавальної активності є самоорганізація навчальної діяльності. За визначенням О. Бондаревської і С. Кульневич, «самоорганізація – це процес переведення свідомості особистості з режиму відтворення у режим концентрації власної діяльності» [1]. Існує також характеристика самоорганізації як діяльності й здатності особистості, пов'язаної з умінням організувати себе, що виявляється в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації, плануванні власної діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів власних дій, почутті обов'язку [13]. Самоорганізацією називають також дії, пов'язані зі здатністю особистості організувати себе в процесі здійснення діяльності [6].

Завдання вчителя – побачити і розвинути найкращі якості кожного учня. У Новій українській школі роль учителя в перших двох циклах (1-4 класи) вже не передбачає банальну трансляцію змісту освіти. Тепер вчитель стає ментором, що вміє правильно організувати процес пізнання, скерувати діяльність учня так, щоб він не боявся висувати гіпотези, ставити питання, проявляти інтерес та допитливість. Важливим завданням також є навчити дитину ставити правильні запитання, вибирати найбільш раціональні інструменти для здійснення своєї навчальної діяльності, досліджень чи пошуку інформації, а також допомогти їй навчитися систематизувати одержану інформацію, виділяти головне від другорядного, випадкове від закономірного, істинне від помилкового.

Нагальною потребою сучасної школи є створення умов, за яких кожен учень мав би змогу навчатися самостійно здобувати необхідну інформацію, використовуючи її для власного розвитку, самореалізації, для розв'язання існуючих проблем.

Згідно з логікою традиційної освіти спочатку необхідно сформулювати знання, а потім організувати дії щодо їх застосування. Але така логіка надання освітніх послуг, як свідчить практика, не допомагає випускнику школи стати конкурентоспроможним на сучасному ринку праці.

Як відомо у навчальній діяльності можна виділити щонайменше два рівні: навчальна діяльність за участю вчителя та самостійна діяльність учнів. Але слід відмітити, що у педагогічній літературі останніх років все частіше використовують такі взаємопов'язані поняття як «самостійна робота», «самоосвітня діяльність», «самоорганізація навчальної діяльності», які мають спільні (їх характеризують або як специфічні види діяльності, або як засоби досягнення конкретних цілей) та відмінні категорійні ознаки.

Як зазначає В. Чайка, ефективність самостійної діяльності залежить від стану суб'єктів цього процесу, рівня їх мотивації, педагогічної майстерності вчителя, рівня використання інформаційних технологій тощо. Лише за цієї умови можливий перехід навчання в новий стан, який характеризується як діяльність самонавчання учня. Правильно організована індивідуальна робота формує в учнів свідомі самостійні навчальні дії, вони відчувають себе вільними від зовнішніх обставин, вибирають для себе зручний темп роботи і спосіб виконання завдання, активно використовують для досягнення цілей всі засоби, розуміючи, що тільки від власних дій залежить результат [20, с.46].

На основі узагальнень А. Громцевої, П. Підкасистого, Н. Серікова, А. Усової самостійною роботою називають будь-яку діяльність особистості, яку вона здійснює для досягнення поставлених перед нею цілей без участі керівника. Під самоосвітою ж розуміють специфічний вид діяльності, в ході якої завдяки самостійному визначенню цілей особистість задовольняє свої пізнавальні потреби або удосконалює свої здібності, особисті та професійні якості [9].

Самоорганізація часто трактується як діяльність й здатність особистості, пов'язана з умінням організувати себе. Вона виявляються в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації, плануванні власної діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку [13].

На нашу думку, **самоорганізацію навчальної діяльності** (далі – СОНД) можна характеризувати як дії особистості, спрямовані на організацію засвоєння навчального матеріалу, формування умінь, навичок та компетентностей, що здійснюється шляхом самопізнання, самоконтролю та самооцінювання. У такому формулюванні учень є суб'єктом, оскільки всі його дії усвідомлені та вмотивовані значущістю пізнавального процесу для нього. В системах, які самоорганізуються, основним фактором розвитку є внутрішній. Самоорганізація як обов'язкова умова розвитку особистості не може бути нав'язана ззовні. Однак вона може бути зніційована зовнішніми впливами вчителя.

Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами

Інклюзивна освіта – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом організації навчання дітей у закладах освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей у навчально-пізнавальної діяльності.

Вперше термін «інклюзивна освіта» був використаний у Саламанській декларації, прийнятій на Всесвітній конференції у 1994 році за підтримки ЮНЕСКО, згідно з якою інклюзивна освіта функціонує як система конкретних принципів – базових вимог, виконання яких забезпечує її ефективність, а саме:

- кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності й освітні потреби;
- усі діти мають навчатися разом у будь-яких випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на окремі труднощі чи відмінності, що існують між ними;
- заклади освіти мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види і темпи навчання;
- заклади освіти повинні забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани, стратегії викладання, вживаючи організаційних заходів;
- діти мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм в освітньому процесі;
- інклюзивна освіта – найефективніший засіб, що гарантує солідарність, співучасть, взаємодопомогу, розуміння між дітьми [14, с.12].

Однак інклюзивна освіта не ставить за мету зробити всіх однаковими. Інклюзивна освіта в широкому розумінні передбачає створення рівних можливостей для всіх дітей з особливими освітніми потребами (далі - ООП) і забезпечення їх успіху в освітньому процесі та подальшому житті.

Однією із функцій інклюзивної освіти є освітня функція, що полягає у «засвоєння дітьми з ООП системи знань, умінь і навичок, необхідних для розвитку потенціалу та подальшої успішної інтеграції у суспільство» [14, с.13]. Одними із таких вмінь є вміння самоорганізації навчальної діяльності.

Компоненти самоорганізації навчальної діяльності

Навчальна діяльність має свою структуру, включає цілі, мотиви, предметний зміст, знання, навчальні дії, операції, способи, результат, всі ці компоненти взаємопов'язані та взаємообумовлені. З огляду на компоненти навчальної діяльності можна виділити і компоненти самоорганізації навчальної діяльності:

- мотиваційний, що передбачає наявність цілей та мотивів здійснення самоосвітньої діяльності та бажання здійснювати її самостійну організацію;
- змістовий компонент, що включає в себе предметний зміст, який охоплює комплекс знань, умінь, навичок і компетентностей;
- операційний або діяльнісний, до якого належать навчальні дії, способи діяльності та операції, що здійснюватиме учень в процесі самоорганізації навчальної діяльності;
- оцінно-рефлексивний компонент, що охоплює самоконтроль і самооцінку, а також рефлексивний аналіз власної діяльності.

Формування мотивації до навчання реалізується використанням різних методів і прийомів, що активізують діяльність учня, підвищують інтерес до навчання. Особливої уваги заслуговує підбір дидактичних матеріалів, які враховують навчальні можливості дитини з особливими освітніми потребами, наприклад, використання адаптованих навчальних текстів, надрукованих великим шрифтом; використання індивідуалізованих варіантів завдань – зменшений обсяг, спрощення частини завдань, альтернативні завдання і т.п. [17], що, в свою чергу полегшуватиме учневі з ООП самостійну роботу над навчальними завданнями.

Одним із способів підвищення мотивації навчання, є надання можливості дітям з особливими освітніми потребами вибирати форму домашнього завдання, виконувати домашнє завдання, перебуваючи у школі.

На сучасному етапі вчителі використовують гнучку систему заохочень і покарань. Такими заохоченнями залежно від індивідуальних і вікових особливостей школяра можуть бути: допомога вчителю під час перевірки зошитів; дозвіл писати на шкільній дошці під час уроку та перерви, виконувати письмове завдання на комп'ютері.

Одним із важливих завдань, спрямованих на підвищення мотивації до самоорганізації навчальної діяльності школяра з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі, є зниження рівня негативних емоційних

проявів, пов'язаних із навчанням та рівнем шкільної тривожності. До прийомів, що знижують емоційну напругу, тривожність, належать підвищення позитивного настрою учнів, нестандартні засоби активізації уваги під час виконання завдань, створення ситуації успіху.

Для створення позитивного ставлення до виконання завдання його можна запропонувати в ігровій формі, однак слід уникати яскраво вираженої змагальності. Деяким дітям, за потреби, вчитель може дозволити користуватися картками з алгоритмами, схемами, складеними ними під час уроку. Така візуальна підтримка, зазначає Т.Сак, сприяє зменшенню напруги, тривожності і допомагає краще запам'ятовувати навчальний матеріал [17].

Дітям з порушення писемного мовлення для зменшення напруги і тривожності під час виконання самостійних навчальних дій у деяких випадках дозволити недотримуватися правил правопису, пунктуації та оформлення сторінки; допускати відповіді, які складаються з ключових слів, а не повних речень. Якщо у школяра має місце виражена недостатність загальної та дрібної моторики треба визначити та узгодити з ним реальні вимоги до охайності виконуваної роботи; надавати більше часу для виконання завдання; допускати відповіді, що складаються з ключових слів, а не з повних речень; дозволяти учневі не писати відповіді, а друкувати їх або відповідати усно[17].

Розвиток змістового компонента СОНД учня з ООП передбачає оволодіння ними комплексом психолого-педагогічних, дидактико-технологічних і методичних знань, умінь і компетентностей. Цей компонент характеризується як сукупність знань і вмінь, необхідних учневі для самостійного розв'язання навчальних завдань.

Розвиток пізнавальної сфери учнів, пов'язані із реалізацією корекційно-розвивальних завдань, мають бути зафіксовані учителем в індивідуальній навчальній програмі школяра з особливими освітніми потребами.

Напрями корекційно-розвивального впливу вчитель реалізує у навчально-дидактичних матеріалах, які використовує на уроці - це роздаткові картки, ілюстративні матеріали, прилаштовані до особливостей навчально-пізнавальної діяльності учня, завдання з підручника та навчального посібника (зошити на друкованій основі) для учнів з особливими освітніми потребами тієї чи іншої нозології тощо спеціальної школи[17].

Також, важливим є навчити дітей частково та повністю планувати свою діяльність, розподіляти навантаження, змінювати способи діяльності. Наприклад, замість опрацювання статті в підручнику здобути знання про навчальну тему із цікавих відеороликів. Можна запропонувати учневі ство-

рити свій власний алгоритм виконання завдань окремого виду, який він пізніше буде використовувати у власній діяльності.

Формування пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення), мовлення, емоційно-вольової сфери, а також особливих пізнавальних операцій особистості передбачає *операційно-діяльнісний компонент*. Під час організації навчальної діяльності дітей з ООП важливе значення має створення умов, які б дали змогу здобувати знання з опорою на збережені функції організму дитини. Це може бути забезпечено за допомогою: організація перерви за перших ознак втоми; застосування електронних носіїв навчальної інформації; використання перфокарт; використання спеціальних закладок з прорізами для фіксування слова, словосполучення чи речення тощо.

На основі опрацювання психолого-педагогічної літератури [3;7;11;14; 15;19] ми сформулювали загальні рекомендації щодо розвитку когнітивної сфери з позицій формування навичок СОНД. Серед них важливими є такі:

- для розвитку *сприймання* необхідно ділити складний матеріал на частини, збільшувати час для усвідомлення завдання, використовувати наочність;
- для розвитку *уваги* доцільно порівнювати сприйняте зі зразком;
- поділ матеріалу на частини, повторення матеріалу, закріплення вивченого матеріалу з опорою на наочність, емоційну пам'ять з поступовим переходом до словесно-логічного запам'ятовування сприятиме розвитку *пам'яті*;
- для формування *мислення* важливим є застосування знань на практиці, поділ складних тем на частини, використання плану, інструкції, схеми тощо; виділення різних аспектів предметів та явищ, міркування вголос про способи і послідовність виконання завдань [14, с.185].

З початку навчання учитель має формувати в учнів контрольну-оцінну діяльність. Основою такого виду діяльності є самоконтроль – система спеціальних дій, якими учень перевіряє результати власної діяльності.

Учні з особливими освітніми потребами, так як і звичайні школярі, потребують багаторазового повторення успішних дій, адже таким чином у них формується потреба в більш узагальнених емоційних оцінках (успіх «виконаного», а не лише його окремих дій). Поступово завершується етап успішного виконання запропонованих учителем дій та їх перехід на рівень самостійного регулювання, закріпленого успіхом. В учня виникає прагнення самостійної діяльності – виконувати дослідницькі завдання, розв'язу-

вати задачі та приклади, писати без помилок. Таким чином відбувається поступовий перехід до саморегуляції власної діяльності і самоконтролю: самостійного аналізу навчального матеріалу, процесу довільного виконання навчальних завдань і самоаналізу допущених помилок. У процесі формування самоконтролю великої уваги потребує етап переходу до самоконтролю, коли необхідно формувати в учнів почуття впевненості у власних силах [17].

Важливим аспектом СОНД учнів початкової школи є процес рефлексії. Рефлексія спрямована на спостереження своїх дій та дій однокласників; осмислення своїх суджень, дій, вчинків з огляду на їх відповідність меті діяльності. Водночас здатність до персональної рефлексії у дітей молодшого шкільного віку є достатньо обмеженою, але можливості для її розвитку актуалізуються під час роботи в групі. Умовою розвитку рефлексії в цьому віці є включення дитини у взаємодію з наступним (ретроспективним) відтворенням фактичних актів дій і комунікацій у контексті особистісного і спільного значення. Спонукають до рефлексії запитання: «Що нового дізнався на уроці?», «Що привернуло твою увагу?», «Що нового у спілкуванні?», «Що тебе найбільше схвилювало (що нового в емоціях)?». Також учні можуть використовувати особисті щоденники рефлексії. Ведення такого щоденника дає їм чудову нагоду фіксувати «реальні факти» про те, чого вони навчилися, а також аналізувати власний процес навчання, обмірковувати моменти, коли вони ефективно засвоювали знання, а коли ні, та планувати свої подальші кроки в покращенні успішності [14, с.201].

Висновки

Отже, демократичні зміни в сучасній освіті та активне впровадження основних положень Нової української школи обумовили корінні зміни в організації освітнього процесу в початковій школі, в тому числі і у ставленні держави та суспільства до дітей з особливими освітніми потребами. Заклади початкової освіти визначають пріоритетом особистість та її розвиток відповідно до індивідуальних можливостей та з урахуванням її потреб, створюються умови для повноцінного інтелектуального, фізичного, морального і творчого розвитку учня з ООП.

Невід'ємну частину навчання дітей з ООП вбачаємо у формуванні вмінь самоорганізації навчальної діяльності, а саме дії особистості, спрямовані на організацію засвоєння навчального матеріалу, формування умінь, навичок і компетентностей, що здійснюється шляхом самопізнання, самоконтролю та самооцінювання.

Формування вмінь СОНД охоплює компоненти навчальної діяльності, а саме: мотиваційний, змістовий, операційний або діяльнісний та оцінно-рефлексивний. У процесі вибору індивідуальної освітньої траєкторії кожного виховання з ООП та її практичного впровадження з опорою на СОНД доцільно враховувати сформованість кожного із зазначених компонентів, їх взаємозв'язок та взаємопроникність окремих їх сегментів.

Список використаних джерел

1. Бондаревская Е. В., *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания* : учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК, учителей. М.; Ростов н/Д.: ТЦ «Учитель», 1999. 563 с.
2. Давыдов В. В., *Концепция учебной деятельности школьников*. Вопросы психологии. 1981. № 6. С. 13-26.
3. Данілавічюте Е. А., *Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі* : навч.- метод. посіб., Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012.
4. *Державний стандарт початкової освіти*, [online], 2019-08-16, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
5. Дубровіна І. В., *Пізнавальна активність як стан готовності учнів до пізнавальної діяльності*, [online], 2012, <https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/169>
6. Кашникова Е. Ю., *Характеристика самообразовательной деятельности в рамках генетического, структурно- функционального и динамического подходов*, [online], 2003, https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/5328/1/poisk_2003_3_1_12.pdf
7. Колупаева А. А., *Інклюзивна освіта від основ до практики* : моногр., Київ : Атопол, 2016.
8. Кравчук Л. В., *Розвиток пізнавальної активності молодших школярів*. Сучасна школа України, 2012. №2. С.10-15
9. Лавриненко О. В. *Самоосвітня діяльність – провідний вид навчальної діяльності сучасної вечірньої школи*, «Педагогічний процес: теорія і практика», 2013, Вип. 2, С. 119-129, http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_2_16.
10. Макаренко А. С., *Человек должен быть счастливым* : Избранные статьи о воспитании, М. : Издательский дом «Карпуз», 2009, 288 с.
11. *Основи інклюзивної освіти* : навч.-метод. посіб. / За заг. ред. Колупаєвої А. А., Київ : АСК, 2012.
12. Піменова К. О., *Інклюзія як форма навчання і виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення*, «Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. / МОН України, НПУ ім. М. П. Драгоманова ; Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський», 2014, Вип. 4, С. 278–288.
13. Попова Н. П., *Технологическая модель формирования у педагога рефлексивной самоорганизации в управлении коммуникацией*, «Становление и развитие региональных систем педагогического образования: Тезисы научно-практической конференции», Новгород: МО и ПО РФ, НовГУ им. Ярослава Мудрого, РЦРО, 1996, С. 23 –28.

14. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. – Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. – 300 с.
15. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. у 9 кн. / За заг. ред. Колупаєвої А. А., Київ, 2010.
16. Савченко О. Я., Початкова ланка в системі безперервної освіти, «Початкова школа», 1989, № 4, С. 5-9.
17. Сак Т. В., Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі, «Особлива дитина: навчання і виховання», № 4, 2014.
18. Сухомлинський В. О., Виховання і самовиховання, «Хрестоматія по педагогіці», М., 1976, С. 168-170.
19. Федоренко О. Ф., Інклюзивне навчання: оцінювання досягнень учнів з особливими освітніми потребами, «Особлива дитина: навчання і виховання», 2018, № 2.
20. Чайка В. М. Самостійна та індивідуальна робота і самоосвітня діяльність студентів в умовах кредитно-трансферної системи організації навчання у вищій педагогічній школі, «Професійна освіта», Наукові записки, Серія «Педагогіка», № 1, 2008, с. 44-50.
21. Шацкий С. Т., *Избранные педагогические сочинения в 2-х томах*, Т. 1, Москва: Педагогика, 1980.
22. Эльконин Д. Б., *Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды*, Издание 2-е, стереотипное, М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
23. Як розвивати навички самоорганізації в учнів, [online], 2020-10-07, <https://nus.org.ua/view/yak-rozvyvaty-navychky-samoorganizatsiyi-v-uchniv/>.
24. Ястребова В. Я., Бабко Т. М., *Самоорганізація навчальної діяльності учнів як передумова успішності їх професійного самовизначення*, Личность в едином образовательном пространстве: сборн. научн. статей III Международного образовательного форума (г. Запорожье, 26-29 апреля 2012 года), Запорожье: ТОВ «Финвей», 2012, С.378-380.

Поясок Тамара Борисівна
Беспарточна Олена Іванівна
Москалик Геннадій Федорович

Кременчуцького національного університету
імені Михайла Остроградського

Педагогічні умови забезпечення Навчально-професійної мотивації майбутнього педагога

**PEDAGOGICZNE WARUNKI ZAPEWNIANIA MOTYWACJI
EDUKACYJNEJ I ZAWODOWEJ PRZYSZŁEGO NAUCZYCIELA**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROVIDING THE EDUCATIONAL
AND PROFESSIONAL MOTIVATION OF THE FUTURE TEACHER**

Анотація: Доведено важливість навчально-професійної мотивації у професійній підготовці майбутнього педагога; визначено специфічні чинники навчально-професійної мотивації та її сутність; виокремлено основні групи мотивів у навчально-професійній мотивації: пізнавальні, соціальні та професійні, та надана їх характеристика. З'ясовано основні напрями посилення мотивації студентів; охарактеризовано особливості внутрішньої і зовнішньої мотивації студентів. Виокремлено основні функції навчальної діяльності (планування, організація, самоконтроль і самооцінка) та встановлено взаємозв'язки навчально-професійної мотивації і навчальної діяльності майбутніх педагогів. Визначено принципи формування навчально-професійної мотивації майбутнього педагога: контекстності, суб'єкт-суб'єктності, рефлексивного управління та способи їх реалізації. Виявлено педагогічні умови формування навчально-професійної мотивації майбутніх педагогів у логіці компетентнісного підходу та способи їх імплементації.

Ключові слова: навчально-професійна мотивація; майбутні педагоги; групи мотивів; навчальна діяльність; педагогічні умови.

Streszczenie: Udowodniono znaczenie motywacji edukacyjnej i zawodowej w kształceniu zawodowym przyszłych nauczycieli; określono konkretne czynniki motywacji edukacyjnej i zawodowej oraz jej istoty. Wyróżnione zostały główne grupy motywów w motywacji edukacyjnej i zawodowej: poznawcza, społeczna i zawodowa oraz podano ich charakterystykę. Wyjaśniono główne kierunki wzmacniania motywacji uczniów; scharakteryzowano cechy motywacji wewnętrznej i zewnętrznej

studentów. Podkreślono główne funkcje działalności edukacyjnej (planowanie, organizacja, samo-kontrola i samoocena) oraz ustalono wzajemne zależności między motywacją edukacyjno-zawo-dową a aktywnością edukacyjną przyszłych nauczycieli. Określone zostały zasady kształtowania motywacji wychowawczej i zawodowej przyszłego nauczyciela: kontekstualność, podmiotowość, re-fleksyjne kierowanie i sposoby ich realizacji. Ujawniono pedagogiczne uwarunkowania kształtowa-nia motywacji edukacyjno-zawodowej przyszłych nauczycieli w logice podejścia kompetencyjnego oraz sposoby ich realizacji.

Słowa kluczowe: motywacja edukacyjna i zawodowa; przyszli nauczyciele; grupy motywów; działa-nia edukacyjne; uwarunkowania pedagogiczne.

Abstract: The importance of educational and professional motivation in the training of future teachers as well as its specific factors and essence were proved and determined in the paper. The main groups of motives in educational and professional motivation (cognitive, social and profes-sional one) and their characteristics were distinguished. The paper clarifies the main directions of increasing students' motivation. In this context the features of internal and external motivation of students were characterized. The main functions of educational activity (planning, organization, self-control and self-assessment) were highlighted and the interrelations of educational-professional motivation and educational activity of future teachers were established. The principles of formation of educational and professional motivation of the future teacher (such as contextuality, subject-sub-jectivity and reflexive management) as well as the ways of their realization were determined. The pedagogical conditions of formation of educational and professional motivation of future teachers in the logic of the competence approach and ways of its implementation were also revealed.

Keywords: educational and professional motivation; future teachers; groups of motives; educational activity; pedagogical conditions.

Динамічність сучасного життя, глобалізація, непередбачуваність соці-ально-політичних змін, науково-технічний прогрес зумовлюють функці-онування вищої освіти, зокрема педагогічної, в Україні. Тому підготовка висококваліфікованих конкурентоздатних фахівців, спроможних адекват-но відповідати на виклики часу, брати активну участь у перетворенні як суспільства, так і власного життя, є головним завданням сучасної вищої освіти.

Ключовим завданням вищої педагогічної освіти є формування у студен-тів такого ставлення до професії, за якого професійна праця розглядається не лише як засіб вирішення матеріальних проблем, але і як життєва цін-ність, як засіб соціальної самореалізації.

На кожному етапі становлення особистості фахівця присутня мотивація – компонент, який є внутрішньою спонукою людини до діяльності, стиму-лом і основою її професійної спрямованості. Тому шлях до ефективної про-фесійної діяльності людини лежить через розуміння його мотивації. Одно-го вміння виконувати професійні обов'язки не досить для досягнення цілей педагогічної діяльності. Тільки поєднання сильної мотивації до неї і про-фесійної майстерності забезпечують досягнення результату. Недостатньо

сформована навчальна мотивація, яка виявляється у небажанні вчитися, відвідувати заклад вищої освіти, у відсутності інтересу до занять, наявність негативних емоцій у процесі навчання, почуття страху, тривожність, нерозуміння змісту навчання призводять до того, що студент не може досягти успіхів у навчанні, що в подальшому може екстраполюватись на інші види діяльності, пов'язані з процесом набуття нових знань.

Згідно дослідження А. Реан, позитивна мотивація студентів до навчання сприяє забезпеченню успішного оволодіння знаннями й уміннями, може виступати у ролі компенсуючого чинника у випадку недостатньо високих здібностей. Відсутність же навчального мотиву у студента чи його низька вираженість навіть при високому рівні розвитку здібностей не може привести до значних успіхів у навчанні [8].

Вивчення мотиваційної сфери майбутніх педагогів є важливим для формування позитивної навчально-професійної мотивації. Адже шлях до ефективної професійної діяльності людини лежить через розуміння її мотивів. У цьому аспекті важливо знати, як виникають або викликаються ті або інші мотиви, як і якими способами мотиви можуть бути приведені в дію, як здійснюється мотивування людей.

Дослідженням проблем мотивації у вітчизняній літературі займалися такі науковці, як Є. Ільїн, В. Отрут, В. Асеєв, А. Леонтьєв, П. Якобсон та інші; серед зарубіжних авторів дослідженням цієї проблеми займалися Дж. Аткинсон, С. Грофф, МакКлеланд, А. Маслоу, Х. Хекхаузен та ін. Ряд науковців акцентували увагу на проблемі підготовки та мотивації майбутніх фахівців (О. Романовський, Н. Підбуцька, Ж. Богдан, Т. Солодовник та ін.).

Оскільки система мотивації особистості впливає на якість її динамічної характеристики, визначає загальну спрямованість, прагнення людини, її життєвий шлях і професійну діяльність, в аспекті професійної підготовки майбутніх педагогів актуальним є формування у них позитивної навчально-професійної мотивації.

У вітчизняній психології ще з минулого століття мотив трактувався як спонукальна (рушійна) сила, причина. Цієї точки зору і сьогодні дотримується багато авторів. Однак не будь-яке спонукання стає мотивом поведінки людини. Спонукання, виконуючи сенергетичну роль, не розкриває змістовної сторони мотиву. Тому, все більше психологів схилиються до того, що мотив – це внутрішнє усвідомлене спонукання, що відображає готовність людини до активності (дії, вчинку), яка може бути спрямована в руслі початкового стимулу або ж бути обґрунтуванням відмови що-небудь робити [1; 4; 7; 13 та ін.].

Мотивація в загальному розумінні - це сукупність рушійних сил, що спонукають людину до виконання певних дій; залежно від поведінки людини - це процес свідомого вибору того або іншого типу дій, обумовлених комплексним впливом зовнішніх і внутрішніх чинників (відповідно стимулів і мотивів).

В аспекті мотивації навчальної діяльності, мотив має тісний взаємозв'язок з метою і потребою, а отже у структурі особистості майбутнього педагога утворюють мотиваційну сферу. А. Бугрименко зазначає, що це поняття охоплює всі види спонукань, як усвідомлені (потреби, інтереси, цілі, стимули, мотиви, нахили), так і неусвідомлені (прагнення, установки, бажання, інстинкти). Мотивація таким чином пронизує всі основні структурні утворення особистості: спрямованість, характер, емоції, здібності, діяльність, психічні процеси [2].

Мотиви навчання (за О. Б. Гончаровою) – це спрямованість студента на окремі сторони навчальної діяльності, пов'язані з його внутрішнім ставленням до неї [4]. Тому і навчальну мотивацію доцільно виокремити в окремий вид мотивації, яка включена у діяльність учіння студента. Для неї характерні, як зазначають Є. Ільїн [8], О. Кочарян [11], специфічні чинники, а саме: освітня система, заклад освіти, де відбувається навчальна діяльність; особливості організації освітнього процесу; особливості суб'єктів навчальної діяльності (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія з соціальним оточенням); суб'єктивними особливостями педагога і, насамперед, системою його ставлення до студента; специфікою навчальної дисципліни.

Під навчально-професійною мотивацією розуміється сукупність чинників і процесів, які спонукають і спрямовують особистість на вивчення майбутньої професійної діяльності. Навчально-професійна мотивація виступає як рушійний чинник розвитку професіоналізму особистості, оскільки лише на підґрунті її високого рівня формування можливий ефективний розвиток професійної освіченості і культури особистості.

Є.Ільїн зазначає, що вихідними мотиваційними засобами, які ведуть до становлення професійного мотиву, є дві змінні: мотив досягнення і ідентифікація. Структура мотивів студента, яка формується у період навчання, стає стрижнем особистості майбутнього фахівця, переходячи у «фонд розвитку особистості», формуючи професійну мотивацію, спрямованість [8].

Як зазначає О.Кочарян, професійна мотивація студентів ще не відповідає професійній мотивації фахівців, залучених у професійну діяльність [11]. Тому ми згодні з В. Дуб та І. Галян, які стверджують, що «мотивація навчально-професійної діяльності – це співвідношення цілей, які студент прагне досягти, і внутрішньої активності його особистості. У навчанні мо-

тивація виражається у прийнятті студентом цілей і завдань навчання як особистісно значущих та необхідних» [6, с. 417].

Професійно-особистісне становлення майбутнього педагога – це багатокomпонентний процес становлення професійно-важливих якостей особистості майбутнього фахівця, активне перетворення його внутрішнього світу, яке призводить до творчої самореалізації в педагогічній професії. На професійне становлення і самовизначення майбутніх фахівців, згідно твердження Н.Канаєвої, вирішальний вплив має процес і результат навчально-професійної мотивації [9].

Виявляючи мотиви, які спрямовують навчально-професійну діяльність майбутнього педагога, слід зважати на пізнавальні мотиви, які визначають прагнення до досконалого володіння знаннями, уміннями й навичками професійної діяльності; на соціальні мотиви, які виявляються в самоствердженні, у виявленні свого соціального статусу у навчанні; на професійних мотивах, які виявляються у прагненні до оволодіння обраною професією [6, с. 418].

Навчання ніколи не буває справою чистого інтелекту, воно завжди включає емоційні та вольові процеси, які, породжуючись навчанням, впливають на його освітній і виховний результати. Вирішальна роль у формуванні позитивного ставлення до навчання належить навчальному процесові, його змісту, методам, усій організації як індивідуальної, так і колективної навчальної діяльності студентів. Тому компонентами мотивації навчально-професійної діяльності є потреба у навчанні, мета і цілі навчання, а також емоції, ставлення та інтерес. Виходячи з цього, можна виокремити у навчально-професійній мотивації пізнавальні, соціальні та професійні мотиви.

Одним з важливих компонентів навчальної мотивації є пізнавальні мотиви, тобто орієнтація на зміст навчальної діяльності, внутрішню зацікавленість самими навчальним процесом і його результатом, прагнення розвинути професійно-важливі здібності. Ця мотивація визначається глибиною зацікавленості знаннями: інтерес до нових цікавих фактів, явищ, або до суттєвих властивостей явищ, до закономірностей у навчальному матеріалі, до теоретичних принципів, ключових ідей, способів раціональної організації своєї навчальної праці тощо.

Навчально-пізнавальні мотиви полягають в орієнтації студентів на оволодіння новими знаннями. Це може бути інтерес до цікавих фактів, явищ, інтерес чи до їх властивостей, об'єктів, інтерес до перших дедуктивних висновків, до закономірностей, теоретичних принципів фундаментальних ідей тощо. Ця група мотивів спрямована на орієнтацію студентів на засвоєння способів здобування знань, на інтерес до них.

Надзвичайно важливим для студента є мотив розуміння. Успіх розуміння залежить від спонукальних мотивів. Основними спонуканими є потреби людей, їхні інтереси, допитливість, жадоба до знань. У розумовій діяльності студентів дуже важливу роль відіграють такі її мотиви, як потреба зрозуміти, допитливість, інтерес до науки, любов до знання, до книжки, усвідомлення необхідності ґрунтовно засвоїти знання з різних предметів, почуття відповідальності за їх засвоєння тощо.

Соціальні мотиви полягають у бажанні отримати знання, щоб бути корисним суспільству, у бажанні виконати свій обов'язок перед батьками, друзями, у розумінні необхідності вчитися, щоб здобути професію і вижити в умовах ринкової економіки тощо. Сюди ж відносяться і мотиви, які полягають у бажанні зайняти певне місце у стосунках з іншими людьми, одержати їхнє схвалення, заслужити у них авторитет.

Вагому роль відіграють професійні мотиви, є системним утворенням, змістом якого є потреба у набутті професії як соціальної необхідності, яка залучає особистісно значуще бажання стати фахівцем, позитивне ставлення до професії, готовність виконувати професійні функції і здійснювати соціальну регуляцію діяльності.

Під професійною мотивацією стосовно навчальної діяльності майбутніх педагогів розуміється сукупність чинників і процесів, які спонукають і спрямовують індивіда до вивчення майбутньої професійної діяльності. Уже на початку свого навчання студент мотивований на те, щоб стати хорошим фахівцем у майбутньому. Але щоб реалізувати цю мотивацію, необхідно докласти багато зусиль, внутрішніх усвідомлених особистісних ресурсів. Ефективний розвиток професійної освіченості особистості можливий лише при високому рівні формування професійної мотивації, яка є внутрішньою детермінантою розвитку фаховості. У цьому аспекті під мотивами професійної діяльності розуміється усвідомлення важливих потреб особистості (отримання вищої освіти, професійного формування особистості). Ці потреби задовольняються у процесі вирішення навчальних задач і рухають до вивчення майбутньої професійної діяльності [14]. Продуктивність навчання багато в чому залежить від розумних уявлень студента про те, що за професію він обрав і значущість її для суспільства.

Як правило, до діяльності людину спонукає не один, а багато мотивів, які знаходяться у різних взаємозв'язках. В основі того чи іншого вчинку може бути боротьба мотивів; вони можуть підсилювати чи послаблювати один одного; серед них можна виділити основний, який підпорядковує собі інші.

Зважаючи на вищезазначене, з метою посилення мотивації студентів до навчання, необхідно працювати у таких напрямках:

- актуалізувати якомога більше мотивів;
- збільшити спонукальну силу кожного з цих мотивів;
- актуалізувати ситуативні мотиваційні чинники.

Мотиви виконують три основні функції: спонукаюча, спрямовуюча, регулююча. Вони пов'язані зі спрямованістю особистості, тобто, по суті, з сукупністю її найважливіших життєвих цілей. Але мотиви лише створюють можливість успішності навчальної діяльності, оскільки те, якою мірою вони будуть реалізовані, залежить від процесів цілепокладання – постановки кінцевих і проміжних цілей навчальної діяльності.

В. Лобунець стверджує, що співвідношення мотивів і цілей діяльності полягає у тому, що мотиви виступають як причина постановки тих чи інших цілей. Щоб поставити перед собою ціль, необхідний відповідний мотив: самоствердження, самореалізації, матеріального стимулу, зацікавленості у змісті діяльності тощо [12].

Оскільки постановка мети стимулює докладання відповідних зусиль для її досягнення, то чим конкретніша ціль, тим більший її спонукальний вплив. Тому конкретизація цілі, розробка проміжних етапів і засобів їх досягнення є важливим мотиваційним чинником. При цьому необхідно зважати, що ціль, яка ставиться особистістю самостійно, посилює мотивацію, створює позитивний настрій і утримується довше, особистість схильна працювати над її досягненням більш наполегливо. Ціль, яка задається ззовні, викликає меншу активність, має меншу спонукальну силу.

Важливою є фіксація проміжних результатів, адже якщо особистість бачить навіть невеликі просування до цілі і результати своєї діяльності, то це посилює мотивацію до діяльності, збільшує активність у навчанні.

На думку О. Дем'янчук, джерело діяльності людини і її мотивація формуються у процесі вдосконалення студентами дій, усвідомлених суперечностей, що виникли між пізнавальною потребою і можливістю її задоволення своїми силами. Структурою такого мотиву є: спрямованість індивіда, емоції, вид мотиву, характер діяльності. Сукупність і цілеспрямований розвиток цих складових визначає рівень інтересу та зацікавленість особистості обраною професією [5].

У структуру навчально-професійної мотивації також входять внутрішні і зовнішні мотиви суб'єктів навчання. Мотив, сформований під дією збудників, безпосередньо не пов'язаних з навчальною діяльністю, є зовнішнім. Він являє собою конструкт для опису причин прояву діяльності у тих ситуаціях, коли чинники, які її утворюють і регулюють, знаходяться поза суб'єктом діяльності і поза процесом діяльності. Зовнішня мотивація пов'язана з

детермінацією поведінки існуючими і регулюючими чинниками, які знаходяться поза «Я» особистості [15]. Така детермінація поведінки, як зазначає В. Чорнобровкін, базується на заохоченнях, нагородах, покараннях й інших видах зовнішньої стимуляції.

Зовнішня мотивація описує і представляє чинники, які ініціюють і регулюють поведінку, але знаходяться поза «Я» особистості чи поза поведінкою.

Мотив є зовнішнім, якщо головною причиною діяльності навчання стає отримання чогось за межами самого процесу навчання. Зовнішні мотиви складають мотивацію заданого і стихійного навчання, засновану на діях, які студенту задали виконати, а результатом є виконавські дії.

До зовнішніх мотивів відносяться навчально-пізнавальні мотиви, отримання стипендії, диплома, підкорення вимогам викладача чи батьків, отримання похвали, визнання однокурсників. Покарання, заохочення, нагорода, як зовнішні стимули, можуть впливати на поведінку і діяльність майбутнього вчителя неусвідомлено, поєднуючись і підсилюючись глибинними внутрішніми чинниками. Зовнішні стимули можуть чинити прямий вплив на особистість. Він усвідомлюється, за умови вираження у формі прохання, наказу, вказівки, вимоги. У такому випадку особистість змушена діяти під впливом зовнішнього тиску, проходячи через стадію боротьби мотивів, що в кінцевому результаті призводить до прийняття свідомого рішення.

Багато дослідників як недолік відмічають, що при зовнішній мотивації поведінка стає нестійкою, вона зникає разом із підкріпленням. Зовнішньо мотивовані люди обирають найпростіші чи стандартні задачі для швидкого отримання винагороди, що призводить до зниження якості і швидкості виконання ними творчих задач.

Внутрішня мотивація є детермінантою поведінки, ініціюючі і регулюючі чинники якої знаходяться всередині особистісного «Я». Вона будується на виділенні в детермінації поведінки внутрішніх чинників чи внутрішньо особистісного «Я». Відповідно, мотивація поведінки виходить з середини, від самої людини.

Заохоченням такої активності є сама активність, яка стає самоціллю, а не засобом досягнення будь-якої іншої мети. Зовнішні умови, що дають людині свободу вибору, дозволяють їй відчувати себе самодетермінованою та підвищують рівень внутрішньої мотивації. У цьому випадку активність людини, її діяльність задовольняють потребу в компетентності й майстерності, яка є важливою внутрішньо мотиваційною детермінантою. Ефективність діяльності прямо залежить від внутрішньої мотивації й є зворотною стосовно зовнішньої мотивації. Відповідно до цього, ті зовнішні стимули, які сприймаються індивідом як контролюючі, гальмують діяльність і зни-

жують її результативність. Інформаційні стимули, які сприймаються як такі, що постачають людині відомості про ефективність діяльності, тобто рівень її компетентності й майстерності, зберігають суб'єктивне почуття свободи вибору й тому позитивно впливають на результативність дій [16, с. 98-99].

Позитивною особливістю внутрішньої мотивації діяльності є активність без заохочень, оскільки людина у цьому випадку мотивується з середини. Люди залучаються до цієї діяльності заради неї самої, а не для досягнення будь-яких зовнішніх нагород.

При внутрішній мотивації бажання працювати стійке і тривале, люди обирають для себе важкі цілі, краще виконують творчі задачі, які вимагають нестандартного підходу. Діяльність внутрішньо мотивованих людей характеризується високою активністю і креативністю. У цьому випадку покращуються перцептивні, мнемічні і розумові процеси, підвищується ступінь самоповаги.

Істотними чинниками, що сприяють формуванню внутрішньої мотивації навчальної діяльності, є: позитивний емоційний настрій; вивчення мотиваційної сфери студентів, її кореляція; створення ситуації успіху; наявність свободи вибору; сформованість загальнонавчальних умінь і навичок; диференціація, індивідуалізація, опора на типологічні особливостей студентів; використання різноманітних прийомів і методів інноваційних технологій, методу проєктів; організація ігрової діяльності та колективної діяльності на занятті; формування мотивації на кожному етапі заняття.

Таким чином, у формуванні навчально-професійної мотивації вагому роль відіграє як зовнішня мотивація, яка виникає під впливом і тиском зовнішніх імпульсів - вимог, наказів, примусів, і при цьому викликає зовнішній дискомфорт (людина зобов'язана виконувати чийсь волю), так і внутрішня мотивація, яка виникає під впливом внутрішнього дискомфорту (людина діє, щоб отримати внутрішнє задоволення, отримати позитивний психічний стан).

Слід зазначити, що для студента наявність переважаючого рівня зовнішніх мотивів є перешкодою на шляху становлення його як майбутнього педагога – компетентного фахівця своєї професії. Нерозвиненість значущості внутрішніх мотивів може виявитись головною причиною важкої адаптації до системи навчання у закладі вищої освіти, поганої успішності і, як наслідок, утруднить подальше професійне становлення особистості.

У процесі дослідження психологічної структури ціннісно-смиислового ставлення майбутнього вчителя до педагогічної професії, Є. Кисельова ви-

явила, що її успішність прямо залежить від рівня взаємодії та взаємовпливу всіх компонентів структурної ієрархії сенсу життя, їх гармонійних або дисгармонійних взаємозв'язків [10].

Функція навчально-професійної мотивації полягає у спонуканні студентів до ефективної, сумлінної навчальної діяльності для досягнення цілей навчання і тісно пов'язана з рядом функцій навчальної діяльності: планування, організації, самоконтролю, самооцінки.

Функція планування полягає у визначенні цілей навчання (довго-, середньо- і короткострокових) і розробці заходів щодо їх досягнення. Процес вироблення й постановки цілей як важливий елемент планування сприяє тому, щоб дії студентів були осмисленими й мотивованими. Для цього важливо ставити перед ними завдання: напружені, але реальні, досяжні, конкретні й справедливі. Залучення студентів до процесу вироблення цілей спонукає їх до більш сумлінного навчання.

Функція організації спрямована на формування стрункої системи спільної діяльності стелкхолдерів. Мотивованість студентів на прояв самостійності, ініціативи сприяє реалізації їх потреби у повазі і самовираженні.

Функція прийняття рішень полягає у виборі альтернативи, одного варіанта дій з декількох для виконання поставлених завдань і досягнення певних навчальних цілей. Участь студентів у прийнятті рішень задовольняє їх потребу в належності, причетності до організації навчальної діяльності, зменшує можливість конфліктів, з'єднує колектив і підвищує продуктивність роботи в цілому.

Функції самоконтролю і самооцінки полягають у зіставленні реально досягнутих результатів із запланованими, спостереженні за результатами навчальної діяльності, порівнянні їх із заданою програмою функціонування, виявленні відхилень і виконанні корегувальних дій. Зв'язок функцій мотивації навчальної діяльності й контролю простежується на всіх етапах освітнього процесу.

Наслідком виникнення мотиваційних проблем стає зниження активності студента, втрата мети, сенсу життя. Тому необхідно реалізувати цілеспрямовану розвивальну роботу з мотивації студентів на отримання обраної професії. З цією метою доцільна розробка і реалізація програм, які орієнтують студентів на професію, формують потребу в освітній комунікації, враховують психолого-педагогічні особливості студентів у процесі роботи з ними з розвитку навчально-професійної мотивації. Для ефективного розвитку професійної культури особистості майбутніх фахівців необхідно, щоб уже на етапі професійної підготовки у закладі вищої педагогічної освіти у студента була сформована особистість фахівця, переконаність у власній

професійній придатності, володіння творчим педагогічним потенціалом, здатність знайти підхід до різних категорій студентів. Все це є необхідним для успішної діяльності студента як майбутнього фахівця.

Проблема готовності особистості до професійної самореалізації, як зазначає С.Николаєва, має свої особливості залежно від етапу і способу реалізації, але кожний раз на передній план виступає необхідність високої цілеспрямованої активності особистості для реалізації самої себе у певній сфері життєдіяльності [12].

Провідними принципами формування навчально-професійної мотивації майбутнього педагога є принцип контекстності, забезпечення суб'єкт-суб'єктної позиції всіх учасників освітнього процесу, принцип рефлексивного управління навчально-професійною діяльністю студентів.

Реалізація принципу контекстності полягає у створенні умов для формування професійної мотивації у студентів вищих педагогічних закладів освіти у контексті їх майбутньої професійної діяльності, тобто умов їх навчальної діяльності, максимально наближених до професійної. Принцип забезпечення суб'єкт-суб'єктної позиції усіх учасників освітнього процесу передбачає створення умов для самооцінки, самоствердження, самореалізації студента як педагога, у прояві суб'єктності студента, який здійснює самостійне, цілеспрямоване перетворення вихідних здібностей і особистісних якостей у соціально і професійно значущі якості.

Реалізація принципу рефлексивного управління навчально-професійною діяльністю студента передбачає включення у зміст занять суб'єктивного досвіду студентів, розширення їх суб'єктивних функцій у педагогічному процесі, навчання студентів самостійному виявленню труднощів і реконструюванню їх причин через розвиток інтелектуальної і особистісної рефлексії, розвиток умінь управління своєю навчальною діяльністю.

Згідно вищезазначених принципів, педагогічними умовами формування навчально-професійної мотивацій майбутніх педагогів у логіці компетентнісного підходу будуть наступні:

- зміна навчального процесу з метою наближення навчальної діяльності до предметних і соціальних умов майбутньої професійної діяльності;
- організація активної проби сил студентів у професійній діяльності і професійній галузі на підґрунті накопичення досвіду вирішення виробничих проблем ще на етапі підготовки;
- перебудова системи відносин в освітньому процесі за моделлю «суб'єкт-суб'єкт», «студент-студент», «вчитель-професіонал-студент»;

- введення у якості значущого технологічного елемента спеціально організованої рефлексії у навчально-пізнавальну діяльність і управління нею;
- системна корекція діяльності педагогів закладу вищої педагогічної освіти з проєктування навчальних занять, встановлення взаємодії між педагогами при організації аудиторної, позааудиторної діяльності студентів, а також професійної діяльності під час педагогічних практик.

Основними напрямками формування мотивації навчання майбутніх педагогів є розвиток цілепокладання, навичок самоорганізації, планування власних дій, вчинків, пізнавальної активності й ініціативи; формування позитивного ставлення до навчання; залучення у якості методів навчання практико-орієнтованих активних технологій, які сприяють комунікативній мотивації, розвитку творчих здібностей студентів; модернізація системи психологічного супроводу при опануванні професії на різних курсах навчання.

Одним із засобів розвитку мотивації майбутніх педагогів до професійного зростання може бути технологія «зверху – вниз», яка передбачає, що стихійні чи спеціально організовані педагогом умови навчальної діяльності і взаємодії між учасниками навчального процесу вибірково актуалізують окремі ситуативні спонукання, які при систематичній активізації поступово закріплюються і переходять у стійкі особистісні мотиви навчання і професійного зростання. У процесі професійної підготовки майбутніх педагогів це буде сприяти прийняттю власної соціальної позиції студента, усвідомленню важливості навчання для власної особистісної і майбутньої професійної діяльності.

Але, як зазначають І.Буракова та Л.Княженко, функція спонукання активності особистості у навчально-професійній діяльності не є єдиною при формуванні позитивної мотивації. Формування мотивів професійної діяльності активується за рахунок усіх компонентів підготовки фахівця, який реалізує цілісне уявлення про майбутню професію. Саме такий підхід до формування мотивів професійної діяльності дозволяє знизити термін адаптації випускників ЗВО до реальних умов на виробництві [3].

Навчально-професійна мотивація виступає як рушійний чинник розвитку професіоналізму і особистості. Сутність формування у майбутнього педагога мотивів навчально-професійної діяльності полягає у створенні для нього аналога професійної діяльності. Це дає можливість впливати на мотиваційну сторону майбутнього фахівця, доповнити її структуру іншими компонентами, які розкривають внутрішню картину навчально-професійної діяльності: формуванням мотивів професійної діяльності; підкріплен-

ням позитивного ставлення до професії і удосконалення себе як суб'єкта праці в межах обраного фаху.

Формування мотивів навчально-професійної діяльності є процесом інтеріоризації норм, цілей, цінностей професійної діяльності, критерієм якого є прийняття професії особистістю, що процесуально реалізується як поетапне формування мотивів навчально-професійної діяльності.

Показниками сформованості позитивної навчально-професійної мотивації майбутнього педагога є переважання оптимальних мотиваційних комплексів над неоптимальними; перевага внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації над зовнішньою негативною; перевага мотивації успіху над мотивацією уникнення невдач; переважання у структурі чинників, які виражають ставлення до професії як творчої, що вимагає самовдосконалення. Розмаїття на заняттях цікавих творчих і розвивальних вправ, завдань, рольових ігор, дискусійних методів навчання не лише підсилює навчально-професійну мотивацію студентів до саморозвитку, але й має реальний результат у вигляді прирощення відповідних здібностей до здійснення даного процесу.

Для розвитку навчально-професійної мотивації майбутніх педагогів, підвищення ефективності формування їх професійних знань і умінь, необхідних їм у подальшій професійній діяльності, доцільно застосовувати у навчальному процесі закладу вищої педагогічної освіти наступне:

Постійне підведення студентів на заняттях до самоаналізу і усвідомлення власних професійних мотивів.

Самоаналіз і самовдосконалення особистості й індивідуального стилю роботи самого викладача ЗВО, від якого багато в чому залежить рівень інтересу студента до предмету, темп і результативність процесу навчання, успішність цілеспрямованого формування професійно значущого змісту мотивів навчально-пізнавальної діяльності.

Використовувати високу навчально-професійну мотивацію у якості компенсує чого чинника у випадку недостатньо високих здібностей студента.

Організовувати самостійну роботу майбутнього педагога таким чином, щоб процес і результати її виконання сприяли розвитку майбутнього фахівця як суб'єкта опанування і застосування професійної компетентності.

Забезпечувати спільно-розподілену діяльність студентів, яка полягає у такому типі взаємовідносин і взаємодії між студентами, при якому індивідуалізація навчання як умова виявлення і врахування особистісних обдарованостей і здібностей кожного поєднується з реалізацією групових форм навчання, що забезпечує зміну структури діяльності за рахунок створен-

ня спільності цілей, способів досягнення результатів за допомогою різних форм співробітництва.

Організувати індивідуально-групову діяльність студентів, яка ґрунтується на взаємопов'язаних способах врахування загального і особистісного в основних параметрах професійної мотивації майбутніх педагогів шляхом створення умовно виділених чи реально існуючих груп при плануванні, організації, корегуванні професійно-освітньої взаємодії і оцінки її результатів.

Спонукаючи майбутніх педагогів до науково-дослідної діяльності, яка сприяє формуванню їх готовності до творчої реалізації отриманих у навчальному закладі знань, умінь, навичок, допомагає засвоїти методологію наукового пошуку, набути дослідницький досвід, у процесі якого відбувається усвідомлення необхідності неперервної професійної самоосвіти і самовдосконалення.

Оформлення «Щоденника особистісного і професійного самовивчення» у процесі тренінгових форм роботи; визначення основних шляхів власного подальшого професійно-особистісного розвитку; поповнення педагогічної скарбнички тренінговими матеріалами з професійно-особистісного розвитку, а також з розвитку особистісних якостей студентів.

Використовувати у навчальному процесі: складання інструкцій, пам'яток, схем на теми, пов'язані зі здійсненням професійної діяльності педагога; підбір системи релаксаційних ігор-вправ для створення налаштування на майбутнє спілкування; продумування тем майбутніх дискусій з суб'єктами освітнього процесу, присвячених проблемам навчання і виховання; створення скарбнички відео- чи аудіоуривків, необхідних для аналізу проблемних ситуацій, вирішення проблем, пов'язаних з навчанням.

Висновки

Проведений теоретичний аналіз проблематики дозволяє стверджувати, що мотиваційні процеси, які зумовлюють поведінку і вчинки студентів, мають вирішальний вплив на формування навчальної і навчально-професійної діяльності. Мотивація навчально-професійної діяльності майбутніх педагогів є сукупністю пізнавальних, соціальних та професійних мотивів. Вона є основною причиною зацікавленого ставлення студентів до навчання як підґрунтя майбутньої фахової діяльності. Активність студента у навчальному процесі залежить від усвідомлення потреби у знаннях, необхідних у майбутній професійній діяльності, а також усвідомлення майбутньої

професії як основного джерела задоволення як матеріальних, так і моральних потреб. Формування і підтримка позитивної навчально-професійної мотивації майбутнього педагога у процесі його професійної підготовки є значущим елементом його професійно-особистісного становлення. Розвиток позитивної навчально-професійної мотивації є необхідною умовою успішного формування педагогічної майстерності майбутнього фахівця.

Формуванню позитивної навчально-професійної мотивації майбутніх педагогів сприяє використання на заняттях розмаїття цікавих творчих і розвивальних вправ, рольових ігор та інших форм, які не лише посилюють їх навчально-професійну мотивацію, але й дають можливість будувати спільну діяльність у процесі досягнення цілей і задач у період навчальної і професійно-практичної діяльності студентів. Ця робота має значний потенціал для розвитку навчально-професійної мотивації майбутніх педагогів, яка не лише сприяє ефективному навчанню у професійній діяльності, але й створює можливість соціально адаптуватися у житті.

Основними умовами формування вищезазначеної мотивації слугує вивчення практико-орієнтованих дисциплін, застосування технологій навчання, які передбачають практичну роботу студентів, здійснення тренінгових впливів. Важливо створити педагогічні умови, які сприяють переходу зовнішньої мотивації у внутрішню з урахуванням індивідуальних особливостей мотивації студентів на кожному курсі при проведенні занять, навчально-виховної роботи. Актуальним є впровадження інноваційних та інтерактивних технологій навчання. Комплексна реалізація даних умов сприятиме успішній адаптації до умов навчання і реалізації майбутньої професії.

Перспективними напрямками дослідження є технологія формування навчально-професійної мотивації майбутнього педагога, починаючи з доувзівської підготовки потенційних абітурієнтів.

Література

1. Балл Г. Психологія праці та професійної підготовки особистості: навч. посібник / Академія педагогічних наук України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти / Г. Балл, П.С. Перепелиця, В.В. Рибалко. - Хмельницький : Універ, 2001. - 330с.
2. Бугрименко А.Г. Внутрішня і зовнішня навчальна мотивація у студентів педагогічного ВНЗ / А.Г.Бугрименко // Психологічна наука і освіта. – 2006. - № 4. – С.28- 32.
3. Буракова И.С., Княженко Л.П. Мотивационная составляющая профессиональной компетентности / И.С.Буракова, Л.П.Княженко // Профессиональная ориентация. – 2017. - № 1. – С. 38-43.

4. Гончарова Е.Б. Формирование *мотивации* учебной деятельности подростков / Е.Б. Гончарова // Вопросы психологии. - 2000. - № 6. - С. 132-135.
5. Дем'янчук О.Н. Педагогічні основи формування художньо-естетичних інтересів школярів / О.Н. Дем'янчук. - К.: ІЗМН, 1997. - 63 с.
6. Дуб В.Г., Галян І.М. Навчально-професійна мотивація майбутніх педагогів як складова їх професійного становлення / В.Г.Дуб, І.М.Галян // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: зб. наук. пр. - Львів ЛьвДУВС, 2012. - Вип. 2. - С. 415-423.
7. Д. Егоршин А. П. Мотивация трудовой деятельности / А. П. Егоршин.- Н.Новгород: НИМБ, 2003. - 320 с.
8. Ильин Е.П. Сущность и структура мотива / Е.П.Ильин // Психологи чешский журнал. - 2012. - Т. 16. - № 2. - С. 24-40.
9. Канаева Н. А. Мотивация учебно-профессиональной деятельности и её влияние на становление будущих специалистов / Н.А.Канаева// Молодой учёный. - 2010. - № 4. - С. 271-273.
10. Киселёва Е.В. Проблема ценностно-смыслового отношения учителя к педагогической профессии // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. В 2 ч. / под ред. А.А.Бодалёва, Г.В.Вайзер, Н.А.Карповой, В.Э.Чудаковского. - Ч. 1. - М.: Смысл, 2004. - С. 225-230.
11. Кочарян О.С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навч. посіб. / О.С.Кочарян, Є.В.Фролова, В.М.Павленко. - Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. А.С.Жуковського «Харк. авіац. ін-т», 2011. - 40 с.
12. Лобунец В.Н. Развитие мотивации будущего учителя к профессиональному росту в процессе непрерывного образования / В.Н.Лобунец // Всероссийский журнал научных публикаций: Педагогические науки. - 2013. - №2 (17). - С. 53-56.
13. Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб.: Питер, 2005. - 478 с.
14. Рудик П.А. Мотивы поведения деятельности / П.А.Рудик. - М.: Наука, 2010. - 132 с.
15. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопр. психол. - 1996. - № 3. - С. 116-132.
16. Чорнобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень : монографія / В.М.Чорнобровкін - Луганськ, Вид-во ДЗ «ЛНУ імені мені Тараса Шевченка», 2010. - 448 с.

Dmytro Szutow

ВАЖЛИВІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЯК ФУНДАМЕНТУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

**THE IMPORTANCE OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL
CONDITIONS AS A FUNDAMENT OF DEVELOPMENT OF PROFESIONAL
COMPETENCE OF TEACHERS OF HISTORY OF PROFILE SCHOOL**

**DONIOSŁOŚĆ ORGANIZACJI PEDAGOGICZNYCH WARUNKÓW
JAKO FUNDAMENTU ROZWOJU FACHOWEJ KOMPETENCJI
NAUCZYCIELI HISTORII PROFILOWEJ SZKOŁY**

Анотація: В статті визначені організаційно-педагогічні умови, котрі у своїй сукупній дії сприятимуть професійному зростанню вчителя в післядипломний період, запропоновані шляхи їх імплементації. Автор аналізує розробки вітчизняних а зарубіжних учених, розкриває необхідний понятійний апарат, розглядає організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи, пропонує шляхи їх продуктивного сприяння; визначає потенціал засобів самоосвіти в процесі професійного розвитку.

Ключові поняття: умова, педагогічна умова, організація, організаційна умова, організаційно-педагогічна умова, мотивація, готовність вчителя до саморозвитку, портфоліо, метод проєктів, програмоване навчання.

Abstract: The article defines the organizational and pedagogical conditions that in their combined action will contribute to the professional growth of teachers in the postgraduate period, suggests ways to implement them. The author analyzes the developments of domestic and foreign scientists, reveals the necessary conceptual apparatus, considers the organizational and pedagogical conditions for the development of professional competence of history teachers of the profile school, suggests ways of their productive assistance; determines the potential of self-education in the process of professional development.

Keywords: condition, pedagogical condition, organization, organizational condition, organizational and pedagogical condition, motivation, readiness of the teacher for self-development, portfolio, project method, programmed learning.

Streszczenie: Artykuł określa uwarunkowania organizacyjno-pedagogiczne, które w połączonym działaniu przyczynią się do rozwoju zawodowego nauczycieli w okresie studiów podyplomowych, a także sugeruje sposoby ich realizacji. Autor analizuje rozwój krajowych i zagranicznych naukowców, ujawnia niezbędny aparat pojęciowy, rozważa organizacyjne i pedagogiczne uwarunkowania rozwoju kompetencji zawodowych nauczycieli historii szkoły profilowej, sugeruje sposoby ich produktywniej pomocy; określa potencjał samokształcenia w procesie rozwoju zawodowego.

Słowa kluczowe: kondycja, kondycja pedagogiczna, organizacja, kondycja organizacyjna, kondycja organizacyjno-pedagogiczna, motywacja, gotowość nauczyciela do samorozwoju, portfolio, metoda projektowa, zaprogramowane uczenie.

Постановка проблеми в загальному вигляді визначається прямою необхідністю побудови образу вчителя-професіонала – справжнього майстра своєї справи. Професійна компетентність вчителя є інтегрованою властивістю, яка визначається можливістю планово та системно вирішувати професійні проблеми; як якісний результат вона є рівнем освіченості в системі підготовки в післядипломній освіті [22]. Розвиток професійної компетентності вчителя є органічним процесом його професійного зростання. Професійна компетентність вчителя історії посідає чільне місце в системі координат освітньої політики будь-якої держави: починаючи від загальнонаціонального рівня та закінчуючи акцентуванням на необхідності в опануванні історичного знання кожним конкретним учнем як громадянином.

З цього приводу ще більша відповідальність лежить на вчителів історії профільної школи – закладу освіти, де навчальними програмами передбачено пріоритетність поглибленого вивчення предмету/предметів, що обґрунтовано чіткістю аргументації соціального замовлення.

З огляду на це, постає завдання у сприянні розвитку професійної компетентності вчителя історії профільної школи (далі РПК ВІПШ). Але, разом з тим, постає проблема в виокремленні тих ключових сполук компетентнісного розвитку, обставина існування/участі яких, на наш погляд, здійснить найбільш продуктивний вплив на виокремлений процес/результат водночас – РПК ВІПШ.

Підґрунтям компетентнісного зростання ВІПШ повинні бути відповідні організаційно-педагогічні умови які будуть розвивати професійну компетентність, допомагати більш творчому оперуванню методами дослідження соціальних та індивідуально значущих питань [16, с. 4], особливо під час викладання історії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив про доволі широке висвітлення теми організаційно-педагогічних умов формування професійної компетентності студентів – майбутніх вчителів (Т. Вдовичин, Б. Вовк, О. Войцехівський, Л. Гаврутенко, І. Гирка, М. Курач, О. Мезенцева, О. Пота-

пчук, А. Рябуха, С. Старцева та ін.), організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителя (Л. Блажко, В. Гусак, О. Комар, О. Майна, І. Ніколаеску, О. Онаць, В. Сидоренко, Л. Шевчук, Л. Шовкун та ін.). Але, незважаючи на це, питанню організаційно-педагогічних умов РПК ВІПШ, на нашу думку, майже не приділено уваги.

Мета статті. Враховуючи вищесказане, вважаємо доцільним визначити наступні завдання: розкрити необхідний нам понятійний апарат («умова», «педагогічна умова», «організація», «організаційна умова»); розкрити організаційно-педагогічні умови РПК ВІПШ, запропонувати шляхи їх продуктивного сприяння; визначити потенціал засобів самоосвіти в процесі професійного розвитку ВІПШ.

Виклад основного матеріалу дослідження

В розумінні науковців умовою є сукупність положень, які формують основу чого-небудь і за допомогою яких можна здійснити, створити що-небудь або сприяти чомусь [47, с. 12]. Вона є тією обставиною або ж вимогою, від присутності чи відсутності якої залежить спланований педагогічний результат [18, с. 46]. Умова містить свою психологічну природу, яка розкривається як сукупність внутрішніх та зовнішніх передумов, що впливають на динаміку розвитку особистості. За умову визначаємо: 1) обставину, від якої що-небудь залежить; 2) правила, котрі є визначеними у певній діяльності [46, с. 166]. З педагогічної точки зору, під умовою можемо розуміти сукупність різного роду чинників, як внутрішніх, так і зовнішніх, що впливають на фізичний, психічний та моральний стан людини, її поведінку та обставини особистісного розвитку [11, с. 11]. В нашому дослідженні умовою є обставина конструктивного впливу на загальний результат дій, що вчиняються та на їх ефективність.

В сучасній науково-педагогічній проблематиці одним з найважливіших аспектів є виявлення, обґрунтування та перевірка педагогічних умов, які забезпечують успішність здійснюваної діяльності. Питання добору педагогічних умов є доволі важливим, оскільки від нього залежить реалізація мети педагогічного процесу [10, с. 40]. У структурі наукового знання та педагогічних досліджень поняття «педагогічна умова» є доволі розповсюдженим та виділяється своєю багатоаспектністю, торкаючись всіх складових процесу виховання та навчання. Педагогічна умова містить в собі комплексність цілей, принципів, методів та форм системи педагогічної діяльності [46, с. 166], [18, с. 44], [11, с. 11]. Серед основних ознак, які притаманні педагогічним умовам науковця Т. Шмоніна [50] виокремлює: їх створення є цілеспрямованим, а реалізація здійснюється в освітньому середовищі; повинні вирішувати педагогічні завдання. Від вияву, обґрунтування та пе-

ревірки педагогічних умов залежить рівень успішності освітньої діяльності. В нашому дослідженні під педагогічними умовами розуміємо необхідні обставини, важелі, застосувавши які можливо поліпшити освітній процес, модернізувати його якісніше через реалізацію певних інновацій зокрема.

Для розкриття поняття «організаційно-педагогічні умови» вважаємо необхідним розкрити поняття «організація» (від франц. «organisation») – «внутрішня підпорядкованість, узгодженість, сукупність процесів або дій, що ведуть до вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого» [42, с. 111].

В науково-педагогічній літературі в питанні визначення поняття «організаційно-педагогічні умови» є різні підходи: 1) сукупність обставин, що на рівні управління допомагають забезпечити очікуваний результат; «стосуються управління педагогами та їх професійною діяльністю» [10, с. 42]; 2) сукупність змісту та структури предметної освіти, навчально-методичного забезпечення та інноваційного освітнього середовища, що допомагають вирішенню поставленої дидактичної мети [1, с. 318]; 3) сукупність процесів та відносин, котра надає можливість всім суб'єктам освітнього процесу здійснювати ефективний контроль над процесом формування суб'єктивної позиції тих, хто навчається при оптимізації навчальної діяльності [48, с. 17].

Отже, спираючись на думку дослідників, під організаційно-педагогічними умовами розвитку професійної компетентності ВІПШ розуміємо сукупність факторів сприяння процесу професійного зростання, успішність реалізації яких допоможе досягненню поставлених дидактичних цілей. Серед основних ознак, що притаманні організаційно-педагогічним умовам науковцями визначаються наступні: містять сукупність чинників, котрі забезпечують процес розвитку професійної компетентності суб'єкта/суб'єктів; спрямовані на організацію педагогічного процесу [10, с. 41]; визначають факт управління педагогічною системою [36, с. 140]. Реалізація організаційно-педагогічних умов сприятиме ефективному розвитку професійної компетентності вчителя [51, с. 228].

Беручи до уваги визначену дефініцію «організаційно-педагогічні умови», спираючись на ознаки, яким вони повинні відповідати та враховуючи фактор ефективного впливу засобів самоосвіти, до організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності ВІПШ за допомогою засобів самоосвіти нами віднесено:

- організація професійно-творчого середовища в освітньому закладі (методоб'єднання, переймання досвіду колег, стимулювання, педагогічна творчість, матеріальне забезпечення і т. ін.);
- активне використання новітніх педагогічних технологій;

- готовність вчителя до безперервного саморозвитку;
- використання новітніх педагогічних технологій в процесі самоосвіти.

Розкриємо сутність кожної з виділених нами організаційно-педагогічних умов та можливості їх імплементації.

Стимулювати професійну діяльність ВІПШ за своєю суттю повинні всі існуючі в закладі матеріальні та морально-психологічні цінності, що становлять інтерес вчителя. Адміністрація профільного навчального закладу повинна докладати зусилля щодо організації профільного навчання в плані формування складу педагогічних кадрів, в функціональні завдання яких входить подальше забезпечення профільної та допрофільної загальноосвітньої підготовки учнів. Однією з ключових функцій керівництва профільної школи є управлінська діяльність, направлена на стимулювання та активізацію творчої педагогічної діяльності вчительського складу. Педагогічним стимулюванням є складова діяльності керівника навчального закладу, процес цілеспрямованого впливу адміністрації на особистість вчителя завдяки сукупності матеріальних та моральних чинників, які активізують його діяльність. Дослідниця Л. Литвинюк у своєму дослідженні вказує на те, що 97,2 % вчителів надають фактору педагогічного стимулювання важливу роль в процесі власного фахового зростання, при цьому, 97,1 % директорів шкіл повністю погоджуються з цим [19, с. 12].

Однією з найпотенційніших, в плані якості динаміки самоосвіти ВІПШ, вважаємо його власну науково-дослідницьку діяльність. Науковою діяльністю є «інтелектуальна творча діяльність, спрямована на отримання і виконання нових знань» [42, с. 102]. Під науково-дослідницькою діяльністю вчителя профільної школи розуміємо його творчу професійну діяльність з обраної теми, спрямовану на вивчення педагогічних явищ, процесів та аналізу впливу на них в процесі роботи, з бажанням рости науково в умовах середовища профільної школи.

Власне, науково-дослідницька діяльність вчителя є суттєвим стимулом для розвитку предметної складової професійної компетентності. ВІПШ нами розуміється не лише як ретранслятор програмних ідей та їх виконавець, а й як носій нових прогресивних концептуальних положень.

Науково-дослідницька діяльність вчителя є підґрунтям розвитку його методологічної культури, а використання дослідницького підходу відповідатиме новій компетентнісній парадигмі освіти: набуття фахових знань та їх методологічне використання [16, с. 3].

Під професійно-творчою діяльністю ВІПШ ми розуміємо якісний процес/результат його професійної діяльності (напр., конкурс «Вчитель-року»). Як зазначає С. Сисоєва, ці завдання повинна втілювати в життя пе-

дагогіка творчості [37, с. 82]. Вважаємо, що педагогічну творчість можна ототожнити зі ступенями професійного зростання ВПШ.

Викладання в профільній школі, на відміну від загальноосвітньої, вимагає від вчителя високого рівня оперування оновленими змістом та формою професійної діяльності, видозміненою логікою викладання предмета, володінням новітніми технологіями, методами роботи [29, с. 128]. ВПШ повинен бажати розвивати власні фахові знання та вміння [12, с. 202]. Це важливий фактор визначеної нами організаційно-педагогічної умови як «готовності вчителя до безперервного саморозвитку».

Вчительська професія є однією з таких, які вимагають постійного розвитку компетентності. Рівень вимог до вчительських умінь, який визначає профільна школа є додатковим стимулом. Щоб навчати історії, потрібно постійно бути в курсі подій, навчатись самому. Вчитель історії повинен бути постаттю енциклопедичних знань, маючим яскраву громадянську позицію та високий рівень моралі [28].

Вважаємо, самоосвітній розвиток для вчителя історії в післядипломний період повинен бути перманентним проявом особистісної та професійної індивідуальності: дія, процес та результат його творчої, дослідницької та інноваційної діяльності. Основними факторами, що мають позитивний вплив на активізацію самоосвітньої діяльності є наступні: мотивація до навчання, врахування потреб суб'єкта самоосвіти, його особистісний та професійний досвід; особистісний потенціал [25, с. 88] та готовність до саморозвитку.

Вивчення мотивів та мотивації навчальної діяльності є дуже важливою проблемою в дидактиці та педагогічній психології. Л. Шовкун [51, с. 225], в плані розвитку професійної компетентності вчителя виділяє наступні види мотивації (рис. 2.1): 1) внутрішню (пряма залежність від процесу діяльності та від його результату як внутрішній показник мотивації): мотив спрямованості на педагогічну діяльність (всі позитивні результати діяльності залежать від стійкого емоційного інтересу до неї з боку вчителя); мотив самоактуалізації (оптимістичне бажання до особистісного самовдосконалення); перспектива професійного зростання (кар'єрне зростання чи його перспектива стимулює до подальшого розвитку); мотив досягнення (спонукальним фактором є визнання в професії); 2) зовнішню (морально-матеріальне заохочення, рівень задоволення яким впливає на бажання активно прагнути до розвитку; без зв'язку з внутрішньою мотивацією проявляється відсутність особистісного зацікавлення і, відповідно, відсутність саморозвитку); позитивну (головний спонукальний фактор – бажання, позитивний потяг); негативну (головний спонукальний фактор – страх, бажання уникнути чогось неприємного, небажаного).

Як вважає Н. Дудко, важливого значення для професійного та особистісного розвитку вчителя набуває ініціатива, «як нова авторська дія суб'єкта професійної діяльності, як спосіб здійснення саморозвитку» [29, с. 80]. Ініціативністю є морально-психологічна риса особистості, яка виражається у здатності вчиняти відповідальні та активні дії [6, с. 145]. Соціально-педагогічна ініціатива є початком впровадження нових педагогічних ідей, технологій, що в кінцевому значенні повинні розвивати рівень професійності вчителя.

В умовах постійного розвитку суспільства існує постійний запит на інновації в освіті. Ігнорування освітніх інновацій в процесі власної діяльності вчителем історії призведе до відставання його учнів [11].

В питанні готовності вчителя історії до інноваційної діяльності визначимо важливість однієї з її ключових складових – інноваційній компетентності – системі професійних та особистісних якостей вчителя, що дають змогу ефективно впроваджувати нові педагогічні технології в роботі з учнями [22, с. 14], вмінні прийняти щось нове та «оперувати інноваційно».

Інноваційною компетентністю ВІПШ вважаємо його систему мотивів, знань, навичок та якостей особистості, що забезпечує ефективність використання педагогічних інновацій при викладанні історії в умовах профільного навчання та навчання в умовах профільної школи. Під готовністю вчителя до інноваційної діяльності розуміємо інтегральне утворення особистості, в якому відображається специфічне поєднання рівня професійної компетентності з бажанням засвоювати професійні нововведення [49, с. 121], поєднання мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного та оцінно-рефлексивного компонентів [3, с. 4].

За дослідженнями Е. Роджерса [26, с. 157] 16% вчителів є новаторами. В контексті цього, діяльність ВІПШ повинна бути спрямована так, щоб кожен його учень володів умінням працювати самостійно. ВІПШ повинен мати інноваційне спрямування діяльності [26, с. 157].

ВІПШ повинен вміти виконувати доволі значний комплекс дій, серед яких виділимо: проектування навчального процесу, дослідницької діяльності учнів у ньому; застосовувати різну за видом та формою діяльність учнів; впроваджувати новітні форми, методи та засоби педагогічної діагностики; при викладанні історії зважати на індивідуальні особливості учнів, їх потреб та нахилів; вміти розробляти індивідуальну траєкторію навчання (врахування принципів, алгоритму та плану індивідуальної траєкторії); розвивати аналітичне мислення, формувати вміння конструювати причинно-наслідкові зв'язки між історичними явищами та подіями; розвивати ціннісні орієнтири учнів; при викладанні історії використовувати передові

технологічні засоби навчання та ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології) [7], [33], [43, с. 242].

Підтверджуючи складність та високі вимоги до ВІПШ зазначимо, що 78% респондентів-вчителів визнають свою непідготовленість до викладання у профільній школі [45, с. 171]; 35% (з 276 вчителів) визначили, що не кожен вчитель-предметник зможе працювати в профільній школі (лише 72% опитаних підтвердили своє ознайомлення з Концепцією профільної освіти [7]).

Робота ВІПШ в умовах допрофільного навчання (особливо в 8 – 9 класах) [14] повинна визначатись ефективністю методів навчання, які ним застосовуються з огляду на їх мету, функції, завдання та принципи, на яких ґрунтується профільне навчання [34]. Весь цей спектр повинен відповідати завданню щодо підготовки учнів до обрання профілю (предмети допрофільної підготовки, як зазначає Л. Гуцан, повинні складати не менше як 15% аудиторного навантаження учнів [31, с. 14]).

Не менш важливою організаційно-педагогічною умовою розвитку професійної компетентності ВІПШ є умова використання новітніх педагогічних технологій. Це є тим фактором, який визначатиме якість, науковість та оптимальність процесу навчання [41, с. 8], матиме свої переваги перед класичною освітою, оскільки допомагатиме координувати зусилля в тих сферах, які класична освіта одразу не охопить: процес працевлаштування, кар'єрне зростання, планування майбутнього тощо.

Технологія навчання або педагогічна технологія – це сукупність засобів та методів відтворення теоретично-обґрунтованих процесів навчання та виховання, котрі дозволяють вдало реалізувати визначені освітні цілі та завдання [15, с. 93]; метод створення, застосування та визначення процесу навчання з урахуванням технічних та людських ресурсів за для оптимізації освіти [6, с.331].

В контексті селекції педагогічних технологій за для професійного розвитку ВІПШ необхідно дотримуватись принципів, котрі визначаються як ознаки технологічності процесу навчання: концептуальність, системність, керованість, відтворюваність [27] та ефективність [38, с. 130]. Структурними елементами педагогічних технологій повинні завжди бути: суспільний педагогічний досвід; загальні принципи педагогіки, психології та соціології; орієнтир на нове.

Визначаючи за імператив вчительської діяльності принцип «навчаючи-вчуся», виділимо педагогічні технології, які розвиватимуть компетентність ВІПШ: технологія портфоліо; інформаційно-комунікаційні технології; технологія проектної діяльності; технологія програмованого навчання.

В умовах конкурентного змагання між навчальними закладами та відображаючи принципи діяльності профільної школи, вчитель історії при використанні технології портфоліо може наочно продемонструвати наскільки значна його професійна компетентність. Портфоліо є технологією за допомогою якої формується та розвивається професійна кар'єра вчителя [2, с. 81].

На сьогодні, портфоліо є не просто результатом найважливіших досягнень вчителя як професіонала, а й елемент розвитку професії вчителя взагалі [17, с. 128]. Водночас, складання портфоліо є тим елементом інтерактиву, який сприяє підвищенню рівня досягнень учнів з предмету, оскільки разом з розвитком знань з теми, вмінь їх систематизувати та презентувати, робота учня (колективу учнів) набуває характеру науковості та творчості. В цьому сенсі, ця технологія містить наступні цілі для її впровадження: вивчення прогресу розвитку дитини з предмету; забезпечування можливості для самооцінювання учня, як фактору його розвитку в навчанні; допомога вчителю в особистісно-орієнтованому навчанні; сприяння більш ефективній корекції навчальної програми з предмету [23].

Головною метою впровадження технології портфоліо в професійному доробку вчителя історії буде стимулювання потреби в особистісному та професійному саморозвитку [17, с. 128]. Технологія портфоліо розвиватиме вміння моніторингу власної професійної компетентності, її оцінку [20, с. 250].

Одним з дієвих допоміжних елементів новітніх педагогічних технологій вважаємо інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ).

Використання та інтеграція інформаційно-комунікаційних, інноваційних педагогічних технологій навчання є тим шляхом, який допоможе процесу компетентнісного зростання вчителя. ІКТ – «це процеси, системи методів збору, накопичення, збереження, пошуку, обробки та надання інформації» [44, с. 50], які постійно змінюються та оновлюються, завдяки чому суспільство знаходить все нові і нові напрямки їх використання. І. Пічугіна свідчить, що сучасні ІКТ в своїй багатоманітності вирізняються між собою за методологічним призначенням, програмним забезпеченням, функціональними можливостями та тематичними напрямками застосування [30, с. 173].

ІКТ, базуючись на першочерговому розумінні суб'єктом навчання основних теоретичних положень (законів інформатики, інформаційного моделювання, принципів функціонування комп'ютерної техніки та комп'ютерного програмного забезпечення) в своїй структурі, вимагають також розуміння методів ІКТ: моделювання, системного аналізу, системного проектування, методів передачі, збору, збереження та захисту інформації [4, с. 10].

Застосування ІКТ ВІПШ допомагатиме йому краще реалізовувати ідеї індивідуалізації та диференціації навчання, сприятиме розвитку самоосвітньої діяльності учнів [32, с. 110], буде умовою, яка відобразить стратегію розвитку профільної школи. ІКТ є частиною процесу «віртуалізації освіти» [9, с. 130], де вчитель історії профільної школи зможе розвивати власну професійну компетентність, використовуючи деякі її напрями: дистанційне навчання, електронні книги та ресурси, комп'ютерні навчальні програми тощо, що активно впливатиме на його психологічний та культурний світ [9, с. 131].

Через ІКТ ВІПШ проявлятиме власну медіаторність, що позитивно впливатиме на його професійну компетентність: використання різних видів засобів масової комунікації (фото- та відеоредактор, аудіо- та відеозапис, Інтернет, блог тощо); використання різних медіатехнологій та способів створення навчального контенту (монтаж, комп'ютерна верстка, комп'ютерний дизайн, колаж, графіка); ведення міжкорпоративної співпраці в освітньому медіапросторі та ЗМІ (реклама, радіо, телебачення, YouTube, журналістика, соціальні програми тощо); використання різних соціальних мереж та предметна дискусія через них (Facebook, Twitter, Telegram, Instagram тощо).

Спираючись на думку М. Кадемії, яка запропонувала зміст підготовки вчителя в сфері ІКТ [13, с. 290], визначимо той базис, яким повинен вміти оперувати ВІПШ в плані розвитку власної професійної компетентності: 1) розуміння важливості застосування ІКТ при викладанні історії в профільній школі, знання комп'ютера та оперування ним; розуміння позитиву і негативу процесу інформатизації освіти; 2) знання базового програмного забезпечення, розуміння архітектури комп'ютера, застосування цих вмінь в педагогічній та науково-дослідницькій діяльності ВІПШ; 3) вміння використовувати при викладацькій діяльності мультимедійні технології, мультимедійні пристрої; 4) оперування технологіями запису, копіювання, відтворення та збереження даних; 5) вміння якісно оперувати автоматизованим робочим місцем ВІПШ (якщо навчальний заклад зможе його надати); 6) знання та оперування методами оцінки якості освітніх інформаційно-комунікаційних технологій, що допомагатимуть при викладанні історії в профільній школі.

Вважаємо, що серед популярних нині навчальних технологій при викладанні історії особливе місце займає технологія проектної діяльності. Слово «проект» (від лат. «projectus» - «кинутий вперед») є планом, задумом у влаштуванні чи заснуванні будь-чого [39], прототипом, прообразом якої-небудь діяльності [40, с. 12].

Проектна діяльність визначатиме певну зміну ролі ВІПШ в навчальному процесі, оскільки не передбачатиметься лише звичайна передача інфор-

мації, а налаштовуватиметься організація пізнавальної діяльності учнів, її консультативний супровід [40, с. 14].

Одним з задумів для технології методу проектів є визначення того, що його кінцевий результат, висновок, мета вже може застосовуватись як в теоретичній, так і в практичній площині, бути «готовим до впровадження» [35, с. 2]. В. Глуханюк [5] вважає за необхідне ведення вчителем власних записів та формування у підсумку загальної теки, де відображатимуться всі етапи спільної з учнями проектної діяльності (організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний та етап захисту проекту), визначатиметься її загальна рефлексія. Спираючись на думку В. Нечипоренко [24, с. 259] та Т. Груби [8], які визначають необхідність адаптації навчально-виховного процесу уроку до умов проектної діяльності, окреслимо етапи-критерії технології проектної діяльності ВІПШ: 1) створення умов для актуалізації навчальної проблеми та формулювання необхідності залучення для її вирішення інтегрованих знань; пошук шляхів її вирішення; 2) самостійність учнів у процесі вирішення проблеми; 3) необхідність у структуруванні змістової частини проекту; 4) значущість передбачуваних результатів; 5) дослідницький характер діяльності.

Використання методу проектів ставить якісно нові вимоги перед ВІПШ, хоча б у тому, що ВНЗ в Україні поки що не дає суттєвої підготовки в цьому напрямку і педагог в більшості сам повинен оволодівати цими знаннями.

Висновки

Таким чином, організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності ВІПШ є сукупністю факторів сприяння процесу професійного зростання, успішність реалізації яких допоможе досягненню поставлених дидактичних цілей. Вважаємо, що надані нами пропозиції щодо імплементації визначених організаційно-педагогічних умов, сприятимуть досягненню загально визначеної мети – розвитку професійної компетентності ВІПШ як носія та ретранслятора загальноцивілізаційного знання.

Література

1. Брызгунова Е. Н. Самообразование как основа успешности человека / Е. Н. Брызгунова. // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – 2012. – №2. – С. 310–312.
2. Василенко Н. В. Технологія портфоліо як засіб розвитку професійної соціокомунікативної компетентності педагога / Н. В. Василенко. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2011. – №28. – С. 80–88.

3. Вітюк В. В. /Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» / В. В. Вітюк. // Педагогічний пошук. – 2017. – №2. – С. 3–6.
4. Г.Г.Швачич, В.В.Толстой, Л.М.Петречук, Ю.С.Іващенко, О.А.Гуляева, Соболенко О.В. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: Навчальний посібник. – Дніпро: НМетАУ, 2017. –230 с.
5. Глуханюк В. М. Метод проектів як основа професійної підготовки вчителя трудового навчання [Електронний ресурс] / В. М. Глуханюк. – 2019. – Режим доступу до ресурсу: <http://93.183.203.244/bitstream/handle/123456789/4272/5%20Глуханюк.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 375 с.
7. Готовність учителя до роботи в профільній школі [Електронний ресурс] // НМЦ профільного навчання – Режим доступу до ресурсу: <https://sites.google.com/site/smcprofil/materials/readiness>.
8. Груба Т. Л. Використання методу проектів на уроках української мови в профільній школі [Електронний ресурс] / Т. Л. Груба. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/2.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/2.PDF).
9. Деніжна С. О. Психолого-педагогічні аспекти комп'ютерного моделювання віртуального образу світу / С. О. Деніжна. // Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього : збірник матеріалів І Міжнародної науково-практичної конференції. (м. Київ, 30-31 березня 2017 р.). – 2017. – С. 130–135.
10. Єжова О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу / О. О. Єжова. // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. – 2014. – №3. – С. 39–43.
11. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Електронний ресурс] / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf.
12. Ігнатенко Н. Методика застосування технології проблемного навчання при вивченні історії у вищому навчальному закладі / Н. Ігнатенко. // Україна-Європа-Світ. Міжнародний збірник наукових праць. – 2015. – №16. – С. 201–205.
13. Кадемія М. Ю. Формування професійної компетентності майбутніх учителів засобами ІКТ / М. Ю. Кадемія. // Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього : збірник матеріалів І Міжнародної науково-практичної конференції. (м. Київ, 30-31 березня 2017 р.). – 2017. – С. 288–291.
14. Концепція профільного навчання у старшій школі // інформ. зб. МОН України. – К., 2003. - №24.
15. Коняева Е. А. Краткий словарь педагогических понятий: учебное издание / Е. А. Коняева, Л. Н. Павлова. – Челябинск: Изд-во Челяб. госуд. педаг. унив-та, 2012. – 131 с.
16. Курок О. І. Роль та місце науково-дослідницької діяльності студентів в побудові загальної структури компетенції майбутніх вихователів фізичного виховання дошкільників [Електронний ресурс] / О. І. Курок // Глухівський державний

- педагогічний університет. – 2007. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08kaituf.pdf>.
17. Кучерявець В. Г. Технологія портфоліо у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя / В. Г. Кучерявець. // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – 2012. – №2. – С. 128–130.
 18. Литвин А. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» / А. Литвин, О. Мацейко. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – №4. – С. 43–63.
 19. Литвинюк Л. В. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Литвинюк Л. В. – Кіровоград, 2007. – 25 с.
 20. Локшин В.С. Формування компетентнісної моделі майбутніх педагогів професійного навчання засобами психолого-педагогічного портфоліо / В. С. Локшин. // Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього : збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції. (м. Київ, 30-31 березня 2017 р.). – 2017. – С. 249–257.
 21. Мариновская О. Я. Развитие профессиональной компетентности педагога в постдипломном образовании [Електронний ресурс] / О. Я. Мариновская. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/2/marinovskaja_oksana.pdf.
 22. Михайлишин Р. Професійна готовність педагога до інноваційної діяльності: якісний аспект / Р. Михайлишин. // Вісник Львівського університету. – 2016. – №31. – С. 11–18.
 23. Міністерство освіти і науки України. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
 24. Нечипоренко В. В. Використання методу проєктів для навчання та виховання сучасної компетентної особистості / В. В. Нечипоренко. // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – №28. – С. 256–260.
 25. Новицкая Л. И. Андрагогические основы профессионального развития личности / Н. И. Новицкая. // *Lingua mobilis*. – 2014. – №2. – С. 87–91.
 26. Огієнко О. І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя / О. І. Огієнко. // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – №7. – С. 154–162.
 27. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс] / В. Л. Ортинський // Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки – Режим доступу до ресурсу: https://pidruchniki.com/16520205/pedagogika/oznaki_tehnologichnosti_osvitnogo_protseesu#114.
 28. Пазюк С. А. Вплив педагогічних інновацій на результативність діяльності педагога [Електронний ресурс] / С. А. Пазюк. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <https://core.ac.uk/download/pdf/33691138.pdf>.

29. Педагогічні науки. Освітні інновації. Збірник наукових праць – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. – 359 с.
30. Пічугіна І. С. Сучасний стан застосування інформаційно-комунікаційних технологій для самоосвіти та саморозвитку особистості дорослих / І. С. Пічугіна. // Інформаційні технології в освіті. – 2015. – №24. – С. 172–191.
31. Психолого-педагогічний супровід профілізації освіти: теорія і практика Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Полтава, 10-11 грудня 2008 р.) – Полтава, 2008. – 69 с. – (ПОІППО).
32. Романюк І. М. Упровадження інноваційних технологій у процесі викладання історії і права в середніх загальноосвітніх школах / І. М. Романюк, Д. А. Костюк. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2013. – №34. – С. 109–112.
33. Рубахіна Н. Досвід, проблеми та перспективи профільного навчання [Електронний ресурс] / Н. Рубахіна // Науково-дослідна діяльність. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: https://doslidniks.at.ua/blog/rubakhina_n_s_dosvid_problemi_ta_perspektivi_profilnogo_navchannja/2014-01-05-13.
34. Рудаківська О. Й. Сутність профільного навчання в старшій школі [Електронний ресурс] / О. Й. Рудаківська – Режим доступу до ресурсу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/almanax/43.pdf>.
35. Самойленко Н. Б. Підготовка вчителів гуманітарних дисциплін до застосування методу проєктів у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Самойленко Н. Б. – Київ, 2008. – 22 с.
36. Сивцева А. С. Определение содержания понятия «педагогические условия» методом контент-анализа / А. С. Сивцева. // Вісник Житомирського державного університету. – 2014. – №4. – С. 139–143.
37. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник / С. О. Сисоєва. – Київ: Міленіум, 2006. – 344 с.
38. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак / С. О. Сисоєва. // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2006. – №2. – С. 127–131.
39. Словник іншомовних слів / Уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К.: Наукова думка, 2000. – 680 с.
40. Студеникин М. Т. Современные технологии преподавания истории в школе: пособие для учителей и студентов вузов / М. Т. Студеникин. – Москва: ВЛАДОС, 2007. – 79 с. – (Библиотека учителя истории).
41. Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [упоряд.: Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін. ; наук. консультант Антонова О. Є. ; наук. ред. Березівська Л. Д.]. – Київ, 2015. – 377 с.
42. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є. Р. Чернишової; Держ. вищ. навч.

- заклад «Ун-т менедж. освіти». — К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. — 230 с.
43. Ткачук Н. М. Структура професійної готовності вчителя профільної школи: теоретичний аспект / Н. М. Ткачук. // Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво. – 2015. – №19. – С. 241–245.
 44. Тютюкова И. А. Педагогический тезаурус / И. А. Тютюкова. – Москва: АНО ВО «Институт непрерывного образования», 2016. – 160 с.
 45. Філончук З. В. Підготовка вчителів географії до професійної діяльності в умовах профільної школи / З. В. Філончук. // Педагогічний альманах. – 2013. – №20. – С. 168–175.
 46. Фоминых Н. Ю. Комплекс оптимальных педагогических условий иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники / Н. Ю. Фоминых. // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – №6. – С. 164–171.
 47. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання / Є. М. Хриков. // Шлях освіти. – 2011. – №2. – С. 11–15.
 48. Шалимова Н. А. Организационно-педагогические условия тьюторского сопровождения профессионального самоопределения учащихся старшей школы / Н. А. Шалимова. // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2011. – №17. – С. 16–19.
 49. Шевчишена О. В. Проблема психологічної готовності педагога до інноваційної освітньої діяльності / О. В. Шевчишена. // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2018. – №1. – С. 119–123.
 50. Шмоніна Т. А. Сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови» [Електронний ресурс] / Т. А. Шмоніна, І. Г. Глухов – Режим доступу до ресурсу: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_59/13.pdf.
 51. Шовкун Л. М. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності у викладачів-аграрників / Л. М. Шовкун. // КНЛУ. – 2010. – №42. – С. 224–229.

Społeczeństwo

Society

Włodzimierz Jastrzębski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

BYDGOSCY MATURZYŚCI POLSKICH SZKÓŁ Z CZASÓW II RZECZYPOSPOLITEJ I ICH LOSY PODCZAS II WOJNY ŚWIATOWEJ

**BYDGOSZCZ POLISH SCHOOL STUDENTS
FROM THE TIME OF THE SECOND REPUBLIC
AND THEIR FATE DURING THE SECOND WORLD WAR**

Słowa kluczowe: bydgoszczanie, maturzyści, szkolnictwo, II wojna światowa, morderstwa.

Streszczenie: Artykuł przedstawia sylwetki młodych mężczyzn, bydgoskich maturzystów, którzy wykazali się siłą i odwagą w prowadzonych przez siebie działaniach podczas II wojny światowej. Realizowali oni swoją edukację za czasów II Rzeczypospolitej w szkołach takich jak: Państwowe Gimnazjum Klasyczne w Bydgoszczy, Państwowe Gimnazjum Humanistyczne im. E. Rydza-Śmigłego w Bydgoszczy, Miejskie Gimnazjum Matematyczno-Przyrodnicze im. M. Kopernika w Bydgoszczy, a także bydgoskie Seminarium Nauczycielskie Męskie. Ich bohaterstwo zasługuje na szczególne uznanie i wyróżnienie.

Abstract: The article presents the profiles of young men, high school graduates from Bydgoszcz, who showed strength and courage in their actions during World War II. They carried out their education during the Second Polish Republic in schools such as: the State Classical Gymnasium in Bydgoszcz, the E. Rydz-Śmigły in Bydgoszcz, the Municipal Mathematics and Natural Sciences Gymnasium for them. M. Kopernika in Bydgoszcz, as well as the Bydgoszcz Male Teachers' Seminar. Their heroism deserves special recognition and distinction.

Keywords: Bydgoszcz residents, high school graduates, education, World War II, murders.

W artykule przedstawione zostały dane statystyczne dotyczące liczby osób, które, wierne ojczyźnie, złożyły w ofercie własne życie. Autor podaje również statystyki odnoszące się do liczby osób, które ukończyły szkołę.

Obrońcy polskich granic, a także ofiary eksterminacyjnej działalności hitlerowskiej, których dokładna sylwetka została z imienia i nazwiska przedstawiona w artykule, organizowali z narażeniem własnego życia m.in. nielegalne, po-

tajemne działania po to, aby chronić polski naród. Brali udział w różnorodnych grupach, konspiracjach, ruchach (np. antyhitlerowskie podziemie) czy ogniwach. Utrzymywali również istotne kontakty. Działając bardzo często na pierwszej linii, stawali się organizatorami i dowódcami istotnych działań prowadzonych w okresie II wojny światowej.

W artykule pojawia się nadto wspomnienie nauczycielek, absolwentek Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego, które wykazały się znaczącą odwagą i zaangażowaniem w działalność ruchów oporu. Autor wspomina też absolwentów bydgoskich szkół średnich czasów międzywojennych, którzy wojnę przeżyli, a byli żołnierzami września 1939 roku, ofiarami prześladowań hitlerowskich bądź uczestnikami podziemia – a tym samym walczyli o wolność na różnych frontach w Europie, na Bliskim Wschodzie oraz w Afryce.

Jak wynika z obliczeń dokonanych przez Pana mgra inż. Edwarda Małachowskiego, egzamin dojrzałości w polskich szkołach średnich międzywojennej Bydgoszczy zdało 2602 maturzystów, w tym 675 kobiet. Rozróżnienie to jest o tyle konieczne, że na wojnie z reguły giną mężczyźni. Statystyka wśród tych ostatnich przedstawiała się następująco: Państwowe Gimnazjum Humanistyczne – 596 absolwentów. Państwowe Gimnazjum Klasyczne – 486, Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie – 237, Miejskie Gimnazjum Matematyczno-Przyrodnicze im. M. Kopernika – 154. Charakter koedukacyjny posiadało wówczas Liceum Handlowe, które w latach 1925–1939 wydało ogółem 686 świadectw dojrzałości, w tym 458 odebrali mężczyźni. W typowo żeńskich szkołach, czyli Żeńskim Katolickim Gimnazjum Humanistycznym, Prywatnym Gimnazjum i Liceum Żeńskim im. M. Curie Skłodowskiej oraz Żeńskim Seminarium Nauczycielskim maturę zdały w sumie 432 osoby. Inne placówki szkolne (Państwowe Liceum Rolnicze i Gimnazjum Humanistyczne) wypuściły już tylko śladowe ilości absolwentów¹.

Przedwojenna matura oznaczała przede wszystkim pomnożenie zasobów ludzkich polskiej inteligencji. Na maturzystach spoczywał więc w pierwszym rzędzie obowiązek obrony ojczyzny, a poza tym okupanci najbardziej się na nich ze względów ideowych wyżywali. Stosunkowo łatwo jest ustalić straty osobowe poniesione przez absolwentów bydgoskiego „Klasyka”. Stało się tak dzięki wielkiemu przedsięwzięciu podjętemu w latach 1983–1985 z inicjatywy mgra Ferdynanda Ziętka. Wraz z grupą przyjaciół doprowadził on do zwołania Zjazdu Wychowanków Państwowego Gimnazjum Klasycznego w Bydgoszczy, podczas którego nastąpiło odsłonięcie tablicy pamiątkowej ku czci owych ofiar II wojny światowej.

¹ E. Małachowski, *Bydgoscy maturzyści z polskich szkół (1921–1939)*, [w:] W. Jastrzębski, F. Sikora, P. Ziółkowski, *Szkice z dziejów bydgoskiej oświaty i wychowania w niepodległej II RP*, Bydgoszcz 2018, s. 75–88.

Przy okazji zebrano obfitą dokumentację, która znajduje się w Archiwum Państwowym w Bydgoszczy i jest potocznie określana jako Zespół Akt pod nazwą „Komitet Zjazdu «Klasyka»” lub po prostu mianem „Kolekcja mgr F. Ziętka”. Oprócz szczegółowych danych osobowych w imiennych teczkach znajdują się liczne oryginalne dokumenty rodzinne z lat międzywojennych oraz wojny i okupacji, zdjęcia oraz relacje naocznych świadków wielu sensacyjnych wydarzeń. Kolekcja zawiera ponadto materiały dotyczące gwałtownej śmierci nauczycieli „Klasyka” oraz inne oryginalne dokumenty (np. odnoszące się do maturzystów innych bydgoskich szkół, a nawet osób, które po wojnie straciły życie w różnych innych okolicznościach)².

Poległych, pomordowanych i zaginionych w czasie II wojny światowej maturzystów z bydgoskiego „Klasyka” w liczbie 87, co stanowiło około 20% całości, ze względu na przyczynę śmierci można podzielić z grubsza na cztery grupy:

1. obrońcy ojczyzny we wrześniu 1939 r.,
2. Polacy eksterminowani ze względów ideowych przez okupantów,
3. członkowie polskiego ruchu oporu,
4. wojskowi z polskich sił zbrojnych na zachodzie i wschodzie Europy.

Jest to oczywiście podział umowny, gdyż nie ma w praktyce klarownego sposobu oddzielenia od siebie uczestników tych grup. Wśród obrońców polskich granic znalazło się 34 abiturientów z bydgoskiego „Klasyka”. Wszystkich ich cechowało męstwo i oddanie za sprawę, ale na miano bohatera zasłużył – według mnie – kpr. podch. rezerwy Felicjan Gról (1919–1939) z 66 pułku piechoty w Chełmnie, maturzysta z 1938 roku. We wrześniu 1939 r. znalazł się on wraz z kolegami na pozycjach obronnych nad rzeką Osą w rejonie Grudziądza. Na temat okoliczności jego śmierci napisał mjr Ignacy Bukowski, oficer sztabu gen. Mikołaja Bołtucia, dowódcy Grupy Operacyjnej „Wschód”: „Na jednym ze wzgórz, na lewym skrzydle obrony znajdowały się stanowiska działek przeciwpancernych. Gdy weszły na nie niemieckie czołgi, działa swym ogniem wiele z nich uszkodziły. Na jedno z działek posuwało się kilka czołgów z różnych kierunków. Jego obsługa pod dowództwem podch. F. Gróla strzelała do ostatniej chwili, dopóki działko nie zostało zmiotone wraz z ludźmi. Podch. F. Gról, śmiertelnie ranny pod pruską wsią Peterhof (Piotrowice), zmarł w dniu 2 września 1939 r. w szpitalu polowym w miejscowości Orle, po polskiej stronie granicy”³. Ojciec podchorążego, Feliks, z zawodu rolnik, zamieszkały w Nowej Wsi Wielkiej (pow. Bydgoszcz) został przez hitlerowski Selbstschutz zamordo-

² Archiwum Państwowe w Bydgoszczy (dalej cyt.: AP-B), zespół akt Komitetu Organizacyjnego Zjazdu „Klasyka” w Bydgoszczy (dalej: Zjazd „Klasyka”), sygn. 1–105.

³ Ibidem, sygn. 17.

wany w miesiąc później, w dniu 1 października 1939 r.⁴ Inny z maturzystów, ppor. rez. Marian Kleydziński (1914–1939), maturzysta z 1933 r., absolwent prawa na Uniwersytecie Poznańskim, ostatnio zatrudniony w Komunalnej Kasie Oszczędnościowej, walczył w szeregach Batalionu Obrony Narodowej „Bydgoszcz”; po dostaniu się pod Sochaczewem do niemieckiej niewoli został wraz z 49 kolegami-żołnierzami rozstrzelany w odwecie za wydarzenia bydgoskie z 3 i 4 września 1939 r.⁵

Większość żołnierzy-obrońców ojczyzny padła w walce⁶, ale byli i tacy, których zamordowano w obozach jenieckich – niemieckich⁷ i sowieckich⁸.

Ofiarą eksterminacyjnej działalności hitlerowskiego okupanta w latach 1939–1945 padło co najmniej 25 absolwentów bydgoskiego „Klasyka”. Trzynastu spośród nich zginęło podczas „krwawej pomorskiej jesieni”⁹, a dalszych dwunastu poniosło śmierć w niemieckich obozach koncentracyjnych i sowieckich łagrach¹⁰. Jednym z przykładów niemieckiego bestialstwa może być sprawa rodziny Urbanowskich z podbydgoskiego Mochla¹¹. Ojciec Józef, z zawodu rolnik, i najstarszy syn Henryk, maturzysta „Klasyka” z 1937 r., jednocześnie student medycyny na Uniwersytecie Poznańskim, dopomogli polskiej policji w aresztowaniu w pierwszych dniach wojny dwójga cywilnych Niemców, z których jedna osoba w nieustalonych okolicznościach poniosła śmierć. W odwecie po wkroczeniu wojsk niemieckich do Bydgoszczy obaj Polacy zostali rozstrzelani bez sądu. Trzeci z Urbanowskich, młodszy syn Jan (uczeń „Klasyka”), także oskarżony

⁴ W. Jastrzębski, *Terror i zbrodnia. Eksterminacja ludności polskiej i żydowskiej w rejencji bydgoskiej w latach 1939–1945*, Warszawa 1975, s. 99.

⁵ AP-B, Zjazd „Klasyka” sygn. 28; por. także W. Jastrzębski, *Terror i zbrodnia...*, op. cit., s. 43–44.

⁶ AP-B, Zjazd „Klasyka”. Byli to: Jan Badura, Józef Chojnacki, Czesław Czekanowski, w/w F. Gról, Bogdan Kinowski, Alfons Klewenhagen, w/w M. Kleydziński, Zygmunt Kozłowski, Feliks Liczmański, Kazimierz Madaliński, Marian Mathies, Marian Michalski, Tadeusz Michalski, Stanisław Neyman, Jerzy Ossowski, Aleksander Raciniewski, Kazimierz Redlarski, Aleksander Stranz, Alfons Szews, Leonard Sztolf, Jerzy Targoński i Henryk Trzebiński.

⁷ Ibidem: Józef Bross, Stanisław Wesołowski, Karol Wojtczak, Zygmunt Wolak i Janusz Zawitaj.

⁸ Ibidem, Witold Goździewicz, Czesław Manikowski, Stanisław Podwiński, Edmund Seroka i Jerzy Terlecki.

⁹ Ibidem: Janusz Barciszewski, ks. Edwin Graczyk, Jarosław Czarliński, ks. Franciszek Kędziński, Feliks Kończal, ks. Jan Mańkowski, ks. Leon Mnichowski, Jan Panek, Roman Rolbiewski, Aleksander Rolbiewski, ks. Roma Rosenthal, Henryk Urbanowski i Mściwój Zakaszewski.

¹⁰ Ibidem: ks. Franciszek Dachtera, Czesław Halagiera, ks. Franciszek Jędrzejewski, Zygmunt Junk, ks. Jan Klein, Mieczysław Łukasiewicz, ks. Franciszek Nawrot, Jan Piłkowski – zg. w sowieckim łagrze, Leon Pozorski – jak wyżej, ks. Franciszek Wesołowski, ks. Stanisław Wyrwicki i Tadeusz Tomaszewski.

¹¹ AP-B, Zjazd „Klasyka” sygn. 72, 73 i 102 oraz W. Jastrzębski, *Terror i zbrodnia...*, op. cit., s. 98.

w w/w sprawie, musiał się przez cały czas trwania okupacji ukrywać i pod jej koniec zginął z bronią w ręku, walcząc na terenie północnego Mazowsza w oddziale partyzanckim.

Niemcy na terenie ziem polskich wcielonych do Rzeszy ze szczególnym okrucieństwem z powodów ideowych traktowali polskie duchowieństwo rzymskokatolickie. Drastycznym tego przykładem może być sprawa ks. por. rez. Franciszka Dachtery, maturzysty z 1928 r. W Bydgoszczy pracował on jako katecheta w dwóch szkołach średnich oraz równocześnie był kapelanem 62 pułku piechoty. Będąc polskim żołnierzem, w dniu 17 września 1939 r. dostał się po bitwie nad Bzurą do niemieckiej niewoli. Przebywał kolejno w kilku niemieckich oflagach, a po wykryciu przez władze hitlerowskie faktu, iż jest osobą duchowną, w 1942 r. został skierowany do obozu koncentracyjnego w Dachau i poddany pseudomedycznym eksperymentom, w wyniku czego zmarł w dniu 22 sierpnia 1944 roku¹².

W latach 1939–1945 w szeregach polskiej konspiracji zginęło co najmniej 22 abiturientów bydgoskiego „Klasyka”. W Bydgoszczy ruch oporu skierowany przeciwko niemieckiemu okupantowi rozpoczął się już w pierwszych dniach września 1939 r., kiedy to została podjęta próba przeprowadzenia cywilnej obrony miasta przed wkraczającymi oddziałami Wehrmachtu. Jej inicjatorem, za przyzwoleniem władz wojskowych, była Pomorska Chorągiew Związku Hallerczyków, natomiast wykonawcami harcerze, młodzież szkół średnich zorganizowana w Przysposobieniu Wojskowym, kombatancki, ochotnicy itp.¹³ W trakcie tłumienia obrony miasta zginęło z bronią w ręku co najmniej czterech maturzystów „Klasyka”. W obawie przed dalszymi represjami grożącymi z tytułu udziału w walkach wśród Polaków zawiązały się pierwsze ogniwa ruchu oporu, którego uczestnicy z różnym powodzeniem usiłowali przedostać się przez „zieloną granicę” do Generalnego Gubernatorstwa (GG), a stamtąd, poprzez Węgry, na zachód Europy, do tworzącego się wojska gen. Władysława Sikorskiego. Co najmniej trzech uciekinierów z „Klasyka” zostało zatrzymanych na granicy polsko-słowackiej i zamordowanych (Albin Cyprys, Stefan Łukasiewicz, Tadeusz Unisław Wesołowski)¹⁴, piętnastu natomiast zginęło w szeregach centralnej polskiej konspiracji. Identyczny los spotkał por. służby stałej Maksymiliana Jarzemskiego (1911–1942), maturzysty z 1931 r. Ukończył on po maturze Szkołę Podchorążych Piechoty w Zambrowie, a następnie wstąpił do służby zawodowej w wojsku polskim. Był porucznikiem w 64 pp w Grudziądzu, z którym przeszedł szlak bojowy – kolejno w walkach nad Osą k. Grudziądza, a następnie nad Bzurą. Nie poszedł do niewoli niemieckiej i na przełomie października i listopada 1939 r.

¹² Ibidem, sygn. 15. Por. także: *Bydgoski Słownik Biograficzny*, praca zbiorowa pod red. J. Kutty, t. III, Bydgoszcz 1996, s. 52–53.

¹³ W. Jastrzębski, *Mniejszość niemiecka we wrześniu 1939 roku*, Toruń 2010, s. 111–167.

¹⁴ AP-B, Zjazd „Klasyka” sygn. 12, 77, 86.

zjawił się u rodziny w Bydgoszczy. Po nawiązaniu kontaktu z kolegami z rocznika maturalnego we czwórkę uradzili, iż powinni stawić się do służby wojskowej w Polskich Siłach Zbrojnych na Zachodzie. Zdobyli fałszywe dokumenty (ktoś je zapewne wówczas w Bydgoszczy wyrabiał) umożliwiające przekroczenie granicy administracyjnej i celnej dzielącej ziemie wcielone do Rzeszy od GG. W dniu 20 kwietnia 1940 r. (data specjalnie dobrana – urodziny Hitlera – co ze względu na jej uroczysty charakter miało rzekomo uspić czujność strażników granicznych) M. Jarzemski udał się jako pierwszy spośród zaprzysiężonych koleją z Bydgoszczy do Warszawy. Na granicy w Żychlinie podczas kontroli przeprowadzonej przez urzędnika hitlerowskiego jego niedoskonałe papiery okazały się być podejrzane, spór załagodziła łapówka w postaci paczek kawy i herbaty wręczonych pogranicznikowi. W ten sposób M. Jarzemski dojechał do Warszawy i zameldował się oficjalnie w mieszkaniu swego kuzyna mgra Antoniego Nowakowskiego przy ul. Żelaznej. W ślad za nim w podobny sposób do stolicy dotarł jego kolega z matury Leonard Klawitter (zginął potem w partyzantce). Obaj musieli być wcześniej zaprzysiężonymi żołnierzami podziemia, bowiem bardzo szybko znaleźli się w stolicy w szeregach ZWZ-AK. M. Jarzemski jako b. żołnierz zawodowy bardzo szybko znalazł sobie w konspiracji zajęcie, mianowicie został instruktorem broni na kursach podziemnej podchorążówki. W 1941 roku opuścił mieszkanie kuzyna i przeniósł się wraz z narzeczoną do samodzielnego lokalu przy ul. Brukowej 10 na warszawskiej Pradze, gdzie zamieszkali na trzecim piętrze. Prawdopodobnie na skutek donosu w dniu 6 września 1942 roku zjawiło się tutaj gestapo. Narzeczona w tym czasie bawiła w Radomiu i dopiero później została aresztowana i pozbawiona życia. Otoczony przez wroga „Maks” długo i skutecznie ostrzeliwał gestapowców, a gdy pozostała mu już tylko jedna kula, odebrał sobie życie strzałem w głowę. Oblegający mieszkanie gestapowcy musieli ponieść podczas tego starcia wielkie straty, skoro z bezsilnej wściekłości zrzucili zwłoki bojownika z trzeciego piętra na podwórko i nadal się nad nimi pastwili. Jak zeznał po wojnie wzmiankowany wyżej kuzyn A. Nowakowski, w kilka dni po tym wydarzeniu zjawił się w jego mieszkaniu tajemniczy mężczyzna i zawiadomił o śmierci „Maksa” oraz o przewidywanym potajemnym pogrzebie, zażądał też wydania ukrywanych tu dokumentów, m.in. imiennych spisów członków kursów dla podchorążych. Pogrzeb kpt. (awans pośmiertny) M. Jarzemskiego, używającego także konspiracyjnego nazwiska „Jerzy Jurski”, odbył się na warszawskim Bródnie. Podczas pochówku grupa młodych ludzi odśpiewała polski hymn¹⁵.

Wśród konspiratorów z „Klasyka” nie brakowało członków innych aniżeli ZWZ-AK konspiracji, jak np. Związku Odwetu z Poznania kpt. Franciszka Witaszka (lek. med. Franciszek Pokora)¹⁶ czy ruchu oporu narodowców noszącego

¹⁵ Ibidem, sygn. 21.

¹⁶ Ibidem, sygn. 68.

nazwę Związku Jaszczurczego (Włodzimierz Stepczyński)¹⁷. Za swoje czyny zapłacili życiem. W świetle materiałów z kolekcji F. Ziętka należy także przesunąć wstecz datę początków konspiracji niepodległościowej w Bydgoszczy. Wiąże się z tym zamarkowana tam sprawa braci Edmunda i Bogdana Balwińskich. Obaj od połowy 1940 roku należeli do ZWZ-AK. W dniu 19 marca 1941 roku na skutek donosu konfidenta nastąpiła dekonspiracja. Aresztowany wcześniej z miejsca pracy Edmund został przewieziony do mieszkania rodziców przy bydgoskim Wełnianym Rynku, poddany brutalnemu traktowaniu zmierzającemu do wydobycia od niego tajnych kontaktów z organizacją ZWZ w Warszawie. Gestapowcy poszukiwali także konspiracyjnych materiałów. Pomimo pokrojenia na kawałki leżanki i przeszukania biblioteki liczącej około tysiąca tomów niczego podejrzanego w mieszkaniu nie znaleziono. Gestapowcy aresztowali wówczas też młodszego brata Edmunda – Bogdana (obaj byli w przeszłości uczniami „Klasyka”). Balwińscy zostali przewiezieni do aresztu gestapo przy ul. Wały Jagiellońskie 4. Funkcjonariusze hitlerowscy zezwalali matce i siostrze aresztowanych na przynoszenie do miejsca odosobnienia czystej bielizny. Sami delikwenci byli widziani jak pracowali przymusowo przy rozbiorce pobliskiej synagogi. Rodzina dowiedziała się od wypuszczonego na wolność współwięźnia, iż Edmund Balwiński w dniu 10 sierpnia 1941 roku podjął próbę ucieczki z aresztu. W jej trakcie został namierzony przez psa policyjnego, złapany i na miejscu zakatowany na śmierć. W kilka dni później 22 sierpnia 1941 roku zamordowano także jego brata Bogdana. Ciała ofiar hitlerowcy pochowali potajemnie na tzw. cmentarzu żydowskim przy ul. Kcyńskiej. Podczas ekshumacji przeprowadzonej po wojnie rodzina rozpoznała zwłoki – Edmund miał ciało mocno pokiereszowane i został rozpoznany po noszonej na co dzień flanelowej koszuli, Bogdan B. miał na szyi kawałek powroza, co znamionowało, iż został przez gestapo powieszony. Śledztwem obydwu braci kierował znany z brutalności gestapowiec Paul Witt¹⁸. Na zasadzie skojarzenia czasowego można przypuszczać, iż obaj bracia należeli do założonej w drugiej połowie 1940 r. w Bydgoszczy przez zwolnionego z oflagu oficera polskiego por. rez. Władysława Barcikowskiego organizacji występującej pod kryptonimem SSS (Społeczne Stowarzyszenie Samoobrony), czyli ZWZ¹⁹. Jak zeznała po wojnie narzeczona Edmunda – Marta Biegoń, z zawodu stenotypistka i maszynistka, na co dzień w czasie okupacji działaczka konspiracyjnych Szarych Szeregów – pisała ona na polecenie swego narzeczonego raporty i inne materiały, które wysyłano do Warszawy. Balwińscy – jak przypuszczała rodzina – padli ofiarami zdrady, jakiej dopuściła się ich znajoma Halina Lewandowska prowadząca oficjalnie w Bydgoszczy w czasie okupacji „Studio Plastyki i Tańca”.

¹⁷ Ibidem, sygn. 64.

¹⁸ Ibidem, sygn. 3 i 4.

¹⁹ T. Jaszowski (współpraca autorska W. Jastrzębski), *Gestapo w walce z ruchem oporu nad Wisłą i Brdą*, Bydgoszcz 1985.

Potem przeniosła się ona do Warszawy i tam z wyroku sądu podziemnego została zgładzona jako konfidentka gestapo²⁰.

Pośród żołnierzy Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie było siedmiu uczniów lub maturzystów z „Klasyka”, którzy złożyli w ofierze swoje życie na ołtarzu ojczyzny. Na obczyźnie znaleźli się dzięki ucieczce z Bydgoszczy do GG, a następnie przez Węgry, Jugosławię, Włochy, Francję przedostali się do Wielkiej Brytanii. Byli to: Florian Adrian (1913–1944) – cichociemny, zginął w ruchu oporu po zrzuconiu do kraju, Ludwik Ciaputa (1908–1942) – zginął w północnej Afryce w bitwie pod Tobrukiem, lotnicy polscy w Anglii – Kazimierz Heilman-Rawicz, Jan Hejnowski, Włodzimierz Pflieger i Marian Pieczewski oraz marynarz z ORP „Wilia”, Zygmunt Nowak. Wszyscy oni ponieśli śmierć, uczestnicząc bezpośrednio w działaniach wojennych²¹.

Bilans strat wojennych pośród maturzystów Miejskiego Gimnazjum Matematyczno-Przyrodniczego im. M. Kopernika w Bydgoszczy został dokonany podczas przeprowadzonego w 1959 roku zjazdu absolwentów i opiewał na 52 osoby²². Ponieważ przez cały okres międzywojnia szkoła wypuściła tylko 154 absolwentów, odsetek ofiar wśród nich był wysoki i wynosił ponad 33 procent. Imienna lista zabitych w czasie wojny absolwentów jest znana, gorzej natomiast przedstawia się sprawa ustalenia przyczyn i okoliczności śmierci. Dlatego też przy niektórych nazwiskach znajduje się notka następującej treści: „zginął w niewyjaśnionych okolicznościach”.

We wrześniu 1939 roku w mundurach wojska polskiego śmierć ponieśli: ppor. rez. 61 pułku piechoty Jan Murach (maturzysta z 1928 r.); kpr. podch. 59 pułku piechoty Jerzy Ozimiński (maturzysta z 1938 roku)²³. W cywilnej obronie Bydgoszczy we wrześniu 1939 roku zginęli uczniowie i maturzyści: Maksymilian Gackowski, Władysław Klawitter, Henryk Kurkowski, Marian Mirecki, Karol Maryński (1920–1939), zdający maturę w 1939 roku, Jan Nitka i Józef Rygielski²⁴. W toku bezpośredniej akcji eksterminacyjnej śmierć ponieśli: Florian Bobowski, ur. w 1912 r. – matura w 1932 r.; Leonard Jutrzenka Trzebiatowski (1919–1939) – matura w 1939 r.; bracia Adam i Tadeusz Kwiatkowsy wraz z ojcem Antonim Kwiatkowskim, dyrektorem Rzeźni Miejskiej w Bydgoszczy; Bernard Mordawski (1909–1939) – matura w 1928 r. W różnego rodzaju obozach niemieckich za-

²⁰ AP-B, Zjazd „Klasyka” sygn. 4.

²¹ Ibidem, sygn. 1, 10, 19, 20, 50, 56, 88,

²² Jednodniówka wydana z okazji Zjazdu Wychowanków b. Miejskiego Gimnazjum Matematyczno-Przyrodniczego im. M. Kopernika w Bydgoszczy, Bydgoszcz 13 IX 1959 r.

²³ *Księga pochowanych żołnierzy polskich w II wojnie światowej*, t. I i II – Wrzesień 1939 r., Pruszków 1994

²⁴ W. Jastrzębski, *Terror i zbrodnia...*, op. cit.

męczeni zostali: Eugeniusz Broniec, Waław Ciudziński, Aleksander Michalczyk, Czesław Miodowski, Kazimierz Papiński, Jan Pełczyński, Wiktor Strzałkowski²⁵. Reprezentantami rodzimego ruchu oporu byli zakatowani przez gestapo lub Urząd Bezpieczeństwa: Leszek Biały (1919–1945) – matura w 1937 r.; Włodzimierz Stor i Józef Świągón. Walcząc w szeregach rozmaitych organizacji podziemnych rozsianych po cały kraju, zginęli: Rafał Bniński (1918–1943) – matura w 1938 r.; Franciszek Jaskowski (1905–1940) – matura w 1924 r., rozstrzelany w czerwcu 1940 r. w Palmirach; polegli w powstaniu warszawskim: Stefan Zielewicz (1911–1944), Edward Żörn (1917–1944) i jego brat Tadeusz Żörn (1925–1944). W szeregach Polskich Sił zbrojnych na Zachodzie zginęli: Wiesław Benoit (1919–1945) – pilot w Wielkiej Brytanii; Andrzej Dziembowski (1922–1941) walcząc w Tobruku (Libia); Jerzy Jan Głowacki (1919–1943) – pilot w Egipcie, Henryk Klajber (1914–1944) – walczący w 2 Korpusie Polski we Włoszech; Kazimierz Przyłuski (1916–1944) – pilot we Francji. O niektórych spośród nich da się więcej napisać, ponieważ znamy ich życiorysy oraz okoliczności śmierci²⁶.

Karol Maryński, syn jedynak w mieszanym niemiecko-polskim małżeństwie. Matką jego była pochodząca z Münster Maria Katarzyna z d. Goury, ojcem natomiast zmarły w 1938 r. znany lekarz i społecznik Marian Maryński (1883–1938). W przeddzień wybuchu wojny matka udała się do rodziny w Niemczech po to, aby załatwić pilne sprawy spadkowe. Syn Karol pozostał więc w Bydgoszczy sam. Jako harcerz VI drużyny harcerskiej wziął udział w cywilnej obronie miasta. Już w dniu 5 września wraz z innymi cywilami został zagarnięty przez wkraczających żołnierzy niemieckich i osadzony w prowizorycznym miejscu internowania Polaków w koszarach przy ul. Artyleryjskiej. Tutaj wylegitymował się posiadaniem przez siebie paszportem niemieckim i został przez nadzorujących miejsce odosobnienia gestapowców wypuszczony na wolność. Nie złożył jednak broni i został w dniu 9 września 1939 r. ponownie ujęty – podczas strzelaniny, jaka wybuchła na jednej z bydgoskich ulic. Natychmiast włączono go do grona polskich zakładników i rozstrzelano jeszcze tego samego dnia w egzekucji pokazowej na Starym Rynku. Jak się można domyślać, to zapewne on znajduje się na rozpowszechnionej fotografii gestapowskiego reportera z miejsca kaźni – postać pierwszoplanowa to młodzieniec rozpaczający w trakcie rozstrzeliwań. Po powrocie do Bydgoszczy matka poprzez znajomych policjantów niemieckich wysokiej rangi usiłowała wyjaśnić całą tę sprawę, jednakże nie odniosło to żadnego skutku²⁷.

²⁵ J. Jankowski, *Harcerstwo Pomorza Gdańskiego i Kujaw 1939–1945*, Warszawa 1987.

²⁶ *Księga pochowanych...*, op. cit., t. III–VII, *Pruszków 1994–1998*; W. Jastrzębski, *Terror i zbrodnia...*, op. cit.; J. Jankowski, *Harcerstwo...* op. cit.

²⁷ *Historia Bydgoszczy*, t. II, cz. druga, 1939–1945, Bydgoszcz 2005.

Leszek Biały w okresie okupacji należał do czołowych działaczy antyhitlerowskiego podziemia. W ZWZ-AK doszedł do stanowiska szefa łączności Inspektoratu Bydgoskiego, a potem całego Okręgu Pomorskiego AK. Zorganizował łączność dowództwa Okręgu z oddziałami partyzanckimi w Borach Tucholskich. W drugiej połowie 1944 roku służyła do tego przekazana przez jeden z oddziałów desantowych polsko-radzieckich radiostacja krótkofalowa. Właśnie o ten sprzęt po wyzwoleniu upomniał się urząd bezpieczeństwa Polski lubelskiej. L. Białego aresztowano i poddano intensywnemu śledztwu w pomieszczeniu bezpieki przy ul. Markwarta 4 w Bydgoszczy. Ponieważ nie złożył on stosownego donosu, został zamordowany i pochowany potajemnie wraz z jednym z konspiratorów na podwórku tamtejszego domu. Sprawę ujawniono dopiero po przełomie październikowym 1956 roku. Dwukrotne śledztwo w tej sprawie doprowadziło do wykrycia prawdy, ale nie spowodowało ukarania winnych tej zbrodni²⁸.

Rafał Bniński, maturzysta z 1935 roku, był prawowitym dziedzicem liczącego ponad 6 tysięcy hektarów ziemi majątku w Samostrzelu k. Nakła. Zanim wybuchła wojna, nie zdołał tej schedy jednak przejąć, więc w jego imieniu majątnością zarządzał jego ojciec Konstanty (zginął zamordowany przez Niemców w 1943 r.). R. Bniński jako kapral podchorąży wziął udział w kampanii wrześniowej 1939 roku, po której dostał się do sowieckiej niewoli. Poprzez Watykan wysoko ustosunkowana w hierarchii europejskiej arystokracji rodzina doprowadziła do uwolnienia jeszcze przed mordem katyńskim swego przedstawiciela. Wyzuty z majątku Rafał B. powrócił do Warszawy i tam zaangażował się w działalność konspiracyjną w ZWZ-AK. W wyniku donosu do gestapo został aresztowany i w dniu 13 października 1943 roku zgładzony. Z małżeństwa zawartego w dniu 8 grudnia 1942 roku z Izabelą Czartoryską w dniu 15 listopada 1943 roku urodził się syn pogrobowiec Karol Bniński.

Edward Zürn był najwyżej usytuowanym w hierarchii podziemia bydgoskim maturzystą. Działalność w harcerstwie rozpoczął, będąc jeszcze w szkole powszechnej, kiedy wstąpił do VI Bydgoskiej Drużyny Harcerskiej im. T. Kościuszki. Tutaj wspinał się szybko po szczeblach kariery i doszedł do stopnia harcmistrza II RP. Podczas podjętych w 1937 roku w Szkole Nauk Politycznych w Warszawie studiów wyższych działał w Akademickim Kręgu Starszoharcerskim. Po wybuchu II wojny światowej należał do współorganizatorów Szarych Szeregów, a w latach 1942–1944 był w ścisłym kierownictwie organizacji. Jako wizytator Kwatery Głównej wyjeżdżał często potajemnie w teren po to, aby zakładać nowe ogniwa lub odbudowywać kontakty. Był kilkakrotnie na ziemiach polskich wcielonych do Rzeszy Niemieckiej, w tym także w Bydgoszczy. W czerwcu 1944 r. mianowano go szefem Głównej Kwatery Szarych Szeregów. Po wybuchu powstania warszawskiego jako przeszkolony wojskowy przeszedł do służby w pierwszej linii. Był m.in. organizatorem i dowódcą 2 kompanii harcerskiej w Zgrupowaniu „Bartkiewicza”

²⁸ K. Osiński, *Leszek Biały „Jakub” 1919–1945*, Warszawa 1917.

(mjr Włodzimierz Zawadzki). Poległ w dniu 23 sierpnia 1944 roku trafiony na ulicy Mazowieckiej odłamkiem granatu²⁹.

Zainicjowana wobec Polaków przez hitlerowców jesienią 1939 roku na Pomorzu Gdańskim akcja eksterminacyjna skierowana była w pierwszym rzędzie przeciwko duchowieństwu rzymskokatolickiemu oraz nauczycielstwu. Z tej przyczyny jej ofiarami padło wielu maturzystów bydgoskiego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego, w tym m.in.: Bernard Dornowski (1913–1939), Bolesław Jeziółowicz (1900–1939), Florian Jurski (1906–1939), Florian Kaja (1895–1939), Leon Kaja (1893–1939), Marian Mrugowski (1913–1939), Florian Pankowiak (1902–1939), Henryk Polcyn (1901–1939), Michał Porzych (1900–1939), Czesław Przybylski (1906–1939), Michał Tobolewski (1905–1939), Jan Utecht (1892–1939), Walenty Winiecki (1886–1939). Inni, nieliczni zginęli w kampanii wrześniowej 1939 r. (np. Stanisław Lewkow, ur. w 1907 r. i Edward Hoppe, ur. w 1906 roku, zamordowany w Katyniu), polskim ruchu oporu (np. Zbigniew Eichstaedt – 1914–1941) oraz z walkach na zachodzie Europy. Z licznych publikacji wynika, że zginęło ogółem 45 abiturientów tutejszej wszechnicy, co stanowiło 19 procent ogółu³⁰. O każdym z nich coś więcej wiemy, ale z braku miejsca nie jesteśmy w stanie tutaj tego przytoczyć.

Na szczególne względy zasługuje postać ppor. rez. Alfonsa Jana Jarockiego (1910–1948), maturzysty z 1931 roku. Jesienią 1939 roku w obawie o swoje życie przeszedł do działalności niejawnej i zaangażował się w tworzenie struktur ruchu oporu na Pomorzu Gd. Był organizatorem ZWZ-AK na szczeblu inspektoratów: brodnickiego, chojnickiego i tczewskiego, a potem komendantem Podokręgu Północnego. Po wojnie nie ujawnił się i wstąpił do struktur uznanej przez władze państwowe za nielegalną organizacji Wolność i Niezawisłość (WiN). W 1946 roku został aresztowany przez polskie władze bezpieczeństwa. Zginął w więzieniu we Wronkach 19 września 1948 roku³¹.

Najtrudniej jest odtworzyć listę poległych i zamordowanych maturzystów największej przedwojennej szkoły średniej – Państwowego Gimnazjum Humanistycznego im. E. Rydza-Śmigłego w Bydgoszczy. Wszechnica ta nie wznowiła po II wojnie światowej swojej działalności, archiwalia jej pozostają w stanie szczątkowym, a jedyny powojenny zjazd jej absolwentów 30 czerwca 1958 roku nie pokusił się o sporządzenie listy ofiar wojny. Sprawa ta do dzisiaj czeka na swe go badacza. Póki co udało się umieścić w spisie maturzystów zabitych w czasie II wojny światowej nazwiska tylko 10 osób z ogólnego grona 596.

²⁹ W. Jastrzębski, *Cichociemny z Bydgoszczy i inne opowieści historyczne*, Toruń 2009, s. 102–110.

³⁰ Por. przypis 26.

³¹ *Słownik Biograficzny Konspiracji Pomorskiej 1939–1947, część 1* pod red. H. Maciejewskiej-Marcinkowskiej i E. Zawadzkiej, Toruń 1994, s. 95–96.

Z aktualnych danych osobowych wynika, że w kampanii wrześniowej 1939 roku zginęło dwóch absolwentów bydgoskiej „Humy”: Zygmunt Dymarkowski (1910–1939), maturzysta z 1929 r., absolwent prawa na Uniwersytecie Poznańskim, oraz por. rez. Brunon Pszczółkowski (1907–1939), zdający maturę w 1928 r. O okolicznościach śmierci tej drugiej osoby bezpośredni świadek por. rez. Lucjan Matuszak z 62 pułku piechoty zeznał: „Mogło to być 16 lub 17 września 1939 r. w Puszczy Kampinoskiej pod Kazuniem k. Modlina. Zauważyłem patrol niemiecki. Por. B. Pszczółkowski zebrał ludzi i starał się ująć Niemców, czy też ich odpuścić. Wobec tego patrol ten cofnął się i zajął stanowiska bojowe. W momencie, gdy por. B. Pszczółkowski przechodził przez drogę został trafiony pociskami z niemieckiego karabinu maszynowego. Znajdowałem się w odległości ok. 80 metrów od tego miejsca. Porucznik padł. Żołnierze, którzy byli razem z nim twierdzili potem, że został on śmiertelnie ranny w głowę. Zwłok jego nie pochowaliśmy, gdyż jednostka spiesznym marszem oddaliła się od tego miejsca”. Dwaj bracia, absolwenci Gimnazjum – Henryk (1911–1940) i Stefan (1913–1945) Kuminkowie podzielili także losy innych. Ten pierwszy jako żołnierz 61 pułku piechoty, por. rez., dostał się do sowieckiej niewoli i zginął zastrzelony przez NKWD w Katyniu, drugi natomiast po powstaniu warszawskim został skierowany przez Niemców do obozu koncentracyjnego w Sachsenhausen i zmarł w Meklemburgii w czasie ewakuacji więźniów. Obaj byli po studiach prawno-ekonomicznych na Uniwersytecie Poznańskim i do września 1939 r. pracowali w Bydgoszczy – Henryk jako dziennikarz w Podstudio Polskiego Radia, a Stefan był aplikantem sądowym.

Z „Humy” pochodził także jeden z trzech bydgoskich cichociemnych, por. sł. st. Jerzy Bichniewicz (1914–1942). Po kampanii wrześniowej 1939 roku dostał się on na Zachód Europy i służył w Polskich Siłach Zbrojnych, najpierw we Francji, a potem w Wielkiej Brytanii. Tu zgłosił się na przeszkolenie w charakterze dywersanta-spadochroniarza i po jego zakończeniu wraz z dwoma kolegami udał się samolotem transportowym do Polski. W nocy z 29 na 30 października 1942 roku ich „Halifax” rozbił się nad Norwegią pomiędzy miejscowościami Hellerem a Refsland. Wszyscy uczestnicy tej kraksy zginęli.

Spośród kobiet (maturzystek bydgoskich) najwięcej zginęło nauczycielek-absolwentek Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego. Były to m.in.: Janina Faliszewska (1907–1939) – matura w 1925 roku, Gertruda Walczak (1910–1939) – matura w 1930 r. Wiele pań było zaangażowanych w ruch oporu. Jedną z nich, Janinę Augustyńską z d. Zielewicz (1920–1944), absolwentkę Żeńskiego Katolickiego Gimnazjum Humanistycznego w Bydgoszczy, zginęła jako żołnierz podczas powstania warszawskiego, 13 sierpnia 1944 roku³².

Oczywiście na miano zasłużonych zapracowało także wielu absolwentów bydgoskich szkół średnich czasów międzywojennych, którzy wojnę przeżyli. Byli żoł-

³² Por. przypisy: 26 i 31.

nierzami września 1939 roku, ofiarami prześladowań hitlerowskich, uczestnikami podziemia oraz walczyli o wolność na różnych frontach w Europie, na Bliskim Wschodzie oraz w Afryce. Dysponujemy szeregiem ich życiorysów. Z najbardziej wyróżniających się wymienić można m.in. następujące osoby: Zuzanna Biała (1911–1987), Józef Eichstaedt (1917–1984), Aleksander Schulz (1917–1990), Bronisław Sonnenfeld (1917–1996), Zygmunt Szatkowski (1914–1997)³³.

BIBLIOGRAFIA:

1. Archiwum Państwowe w Bydgoszczy, zespół akt Komitetu Organizacyjnego Zjazdu „Klasyka” w Bydgoszczy, sygn. 1–105.
2. *Bydgoski Słownik Biograficzny*, pod red. J. Kutty, t. III, Bydgoszcz 1996,
3. *Historia Bydgoszczy*, t. II, cz. druga 1939–1945, Bydgoszcz 2005.
4. Jankowski J., *Harcerstwo Pomorza Gdańskiego i Kujaw 1939–1945*, Warszawa 1987.
5. Jastrzębski W., Sikora F., Ziółkowski P., *Szkice z dziejów bydgoskiej oświaty i wychowania w niepodległej II RP*, Bydgoszcz 2018.
6. Jastrzębski W., *Terror i zbrodnia. Eksterminacja ludności polskiej i żydowskiej w rejencji bydgoskiej w latach 1939–1945*, Warszawa 1975.
7. Jastrzębski W., *Mniejszość niemiecka we wrześniu 1939 roku*, Toruń 2010.
8. Jastrzębski W., *Cichociemny z Bydgoszczy i inne opowieści historyczne*, Toruń 2009.
9. Jaszowski T., Jastrzębski W., *Gestapo w walce z ruchem oporu nad Wisłą i Brdą*, Bydgoszcz 1985.
10. Jednodniówka wydana z okazji Zjazdu Wychowanków b. Miejskiego Gimnazjum Matematyczno-Przyrodniczego im. M. Kopernika w Bydgoszczy, Bydgoszcz 13 IX 1959 r.
11. *Księga pochowanych żołnierzy polskich w II wojnie światowej t. I i II – Wrzesień 1939 r.*, Pruszków 1994.
12. Małachowski E., *Bydgoscy maturzyńcy z polskich szkół (1921–1939)*, [w:] W. Jastrzębski, F. Sikora, P. Ziółkowski, *Szkice z dziejów bydgoskiej oświaty i wychowania w niepodległej II RP*, Bydgoszcz 2018.
13. Osiński K., *Leszek Biały „Jakub” 1919–1945*, Warszawa 1917.
14. *Słownik Biograficzny Konspiracji Pomorskiej 1939–1947*, część 1, red. H. Maciejewska-Marcinkowska i E. Zawadzka, Toruń 1994.

³³ *Słownik Biograficzny...*, op. cit., t. I–VI, Toruń 1994–2004.

Elżbieta Szubertowska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ŚPIEWANIE – AKTYWNOŚĆ MUZYCZNA NIEDOCENIANA I ZANIEDBANA

SINGING

– UNDERESTIMATED AND NEGLECTED MUSICAL ACTIVITY

Streszczenie: Popularność i ogólna dostępność środków przekazujących muzykę w każdym czasie i miejscu spowodowała, zwłaszcza w ostatnim stuleciu, że dla wielu osób podstawową formą kontaktu z muzyką jest jej słuchanie. Media emitujące w nadmiarze gotową, łatwą w odbiorze muzykę nie zachęcają do śpiewania zwłaszcza w zespołach. Odpowiedzią na ten stan rzeczy są natomiast wyniki badań, które wskazują na wartość śpiewu jako ogólnodostępnej, a ostatnio niedocenioną i zaniedbaną aktywność, niezwykle cenną dla zdrowia i życia społecznego ludzi w każdym wieku. Zawarte w artykule treści na ten temat pochodzą z badań, doświadczeń i refleksji osób zainteresowanych tą formą aktywności muzycznej.

Słowa kluczowe: wartość śpiewu dla zdrowia i kontaktów społecznych, śpiew od poczęcia do starości, śpiew w rodzinie i zespołach.

Abstract: The popularity and wide accessibility of the media delivering music at any time and place has led to the fact, especially during the last century, that for many people, the basic form of contact with music is listening to it. The media playing an excess of ready and not challenging music, do not encourage people to sing, especially in bands. A response to this state of affairs are the results of the tests which indicate the value of singing as a widely accessible, and recently underestimated and neglected activity, which is extremely precious for the social life and health of people of all ages. The subject matter within this topic contained in the following article comes from the research, experiences and thoughts of those interested in this form of musical activity.

Keywords: the value of singing for health and social contacts, singing from conception until old age, singing in families and bands.

Wprowadzenie

Pośród licznych możliwości kontaktu człowieka z muzyką – takich jak słuchanie, tworzenie, granie, śpiewanie – ta ostatnia forma zasługuje na szczególną uwagę. Głos jest instrumentem danym nam wszystkim, w związku z tym śpiew na

ogół nie stanowi poważniejszych trudności wykonawczych dla ogromnej większości ludzi. Nie dziwi zatem fakt, że właśnie ta forma aktywności muzycznej może być w najbardziej naturalny sposób podstawą muzycznej aktywności człowieka w ciągu całego jego życia. Warto zatem postawić sobie pytania: czy znamy zdrowotne, wychowawcze, społeczne walory śpiewu? Jakie formy tej aktywności zostały odsunięte na dalszy plan w zwyczajach rodzinnych, w edukacji – i dlaczego? Czy zdajemy sobie sprawę, ile tracimy w życiu społecznym przez zaniedbania w tej dziedzinie? Odpowiedzi na powyższe pytania zawarte w tym artykule pochodzą z badań, doświadczeń i refleksji.

Śpiew jako wartość społeczna i ogólnokulturowa

Wybitny pedagog i kompozytor węgierski Zoltan Kodály powiedział, że „muzyka tak samo potrzebna jest do życia jak powietrze”¹. Można by dodać, że obecnie ponadto, podobnie jak powietrze, **jest dostępna** we wszystkich możliwych postaciach, miejscach i czasie. Wypełnia wszystkie przestrzenie naszego życia. Towarzyszy człowiekowi wtedy, kiedy jest mu potrzebna – gdy jej słucha, ale również gdy chciałby się od niej uwolnić, zaznając odpoczynku w ciszy. Mamy z nią niekiedy kontakt świadomy, częściej jednak pozostaje on nieuświadomiony – kiedy stanowi ona tło naszych działań fizycznych czy umysłowych. Tak szerokie możliwości dzisiejszego kontaktu z muzyką mamy dzięki niesamowitym wynalazkom, w jakie „wyposażyła” nas technika ostatnich wieków. Jednakże z drugiej strony rozwój techniczny w tym zakresie często niepokoi pedagogów i naukowców różnych specjalności. Wszystkie urządzenia przekazujące muzykę na coraz bardziej doskonałym poziomie spowodowały bowiem, że nasza **aktywność muzyczna** nie tylko **koncentruje** się wokół słuchania muzyki, ale także do tego typu kontaktów się **ogranicza**. Długotrwałe słuchanie muzyki powoduje, że przestajemy odczuwać potrzebę wykonywania muzyki. I chociaż słuchanie, mniej lub bardziej aktywne, towarzyszy wszelkim kontaktom z muzyką, to często powoduje zmęczenie organizmu, w wyniku czego stajemy się zamknięci na głosy z zewnątrz, włączamy jak gdyby mechanizmy obronne powodujące, że słuchając – nie słyszymy.

Parafrazując słowa wybitnego osiemnastowiecznego pedagoga, zatrokanego o rozwój kultury muzycznej, ks. Wacława Sierakowskiego, stwierdzić można, że: „aby z muzyki pożytki odnosić”, czyli aby mogła ona kształtować, dawać przyjemność, uczyć, wychowywać, trzeba jej **w pełni doświadczać**, „bo inaczej skry-

¹ Z. Kodály, *Węgierskość w muzyce*, [W:] Z. Kodály, *O edukacji muzycznej. Pisma wybrane*, (red.) M. Jankowska, Warszawa 2002, s. 57.

tych serca namiętności nie ruszy”². Przez pełne doświadczanie muzyki rozumieć tu należy przede wszystkim jej **wykonywanie**, które w tym przypadku pełni rolę nadrzędną względem słuchania.

Podstawą wszelkich kontaktów człowieka z otaczającym światem są nasze zmysły, a wśród nich szczególną rolę pełnią słuch i mowa. Decydują one w największym stopniu o utrzymywaniu więzi z drugim człowiekiem. Te dwie funkcje życiowe: możliwość słyszenia, czyli odbierania treści przekazywanych przez innych, i możliwość nadawania ich stanowią podstawę porozumiewania się z otoczeniem, a także są warunkiem funkcjonowania człowieka w społeczeństwie, decydują o jego komunikatywności i możliwości nawiązywania kontaktów. Stanowią one nieocenioną wartość, potrzebną człowiekowi od najwcześniejszego dzieciństwa do końca jego życia. Osoby dotknięte niepełnosprawnością w tym zakresie mają trudności z funkcjonowaniem w wielu dziedzinach życia. Ludzie niesłyszący są smutni, wykluczeni ze społeczności, zagubieni. Podobnym nie szczęściem dla człowieka jest niemożność posługiwania się mową, porozumiewania się z otoczeniem, dzielenia się przeżyciami, nawiązywania kontaktów towarzyskich.

Wspomniane wyżej funkcje naszego organizmu mają również duży związek z muzyką, dlatego jest ona nam tak bardzo bliska i potrzebna w życiu. Mowa i śpiew to dwa rodzaje tej samej czynności fizjologicznej, której podstawą są drgania strun (wiązań) głosowych. Mowa jest płaszczyzną porozumiewania się w życiu codziennym, a szczególną odmianą mowy jest śpiew, stanowiący jak gdyby jej przedłużenie. Może on być podstawą kontaktów z muzyką w życiu prywatnym, towarzyskim, w szeroko ujmowanej edukacji muzycznej. Jego właściwości pozwalają człowiekowi na odnalezienie się we współczesnym świecie, na budowanie poprawnych relacji osobowych, doświadczanie pełni tej sztuki, poprzez jej przeżywanie.

Wspomniana powyżej komunikacyjna funkcja muzyki, a zwłaszcza śpiewu, związana jest z nabywaniem przez człowieka umiejętności porozumiewania się, ale także z nauką zachowań o charakterze emocjonalnym i społecznym, tak koniecznych i ważnych w naszym życiu³. Można się zastanawiać, czy zanikające kontakty osobiste na wielu płaszczyznach nie są skutkiem współczesnego zaniku umiejętności porozumiewania się, a przede wszystkim niechęci czy nieumiejętności słuchania drugiej osoby. Skutecznym środkiem zaradczym jest właśnie śpiewanie. Tekst pieśni, wyrażany w postaci dobrze nam znanego języka znacze-

² J. Prosnak, *Polihymnia ucząca. Wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni dzisiejszych*, Warszawa 1976, s. 69.

³ M. Kokowska, *Spoleczny i emocjonalny aspekt komunikacji muzycznej w muzykoterapii*, [W:] *Muzyka w dialogu z edukacją. Wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej*, red. E. Kochanowska, R. Majzner, Kraków 2015, s. 163.

niowego, może stanowić podstawę interakcji osobowych. Przekaz określonych treści w nowożytnych dziejach tego gatunku dokonuje się najczęściej za pomocą języka poetyckiego, mniej lub bardziej doskonałego pod względem artystycznym, a temperaturę tego przekazu potęguje muzyka, która spełnia podobne funkcje co tekst, posługując się odmiennym językiem. Ta muzyczna warstwa pieśni, pozornie pozbawiona konkretnego znaczenia, odwołuje się przede wszystkim do strony emocjonalnej wykonawcy czy słuchacza, umożliwiając mu doznawanie pełni artystycznych przeżyć.

Znaczenie śpiewania dla zdrowia człowieka

Śpiewanie jako czynność fizjologiczna od szeregu lat jest tematem naukowych badań, podejmowanych zwłaszcza w dziedzinie medycyny. Profesor Graham Welch z Uniwersytetu Londyńskiego od ponad 30 lat zajmuje się badaniem wpływu śpiewania na organizm ludzki, a wyniki jego obserwacji są fascynujące. Okazuje się, że śpiewanie ma szeroki, wręcz zbawienny wpływ na fizyczne i psychiczne zdrowie człowieka. Podczas prowadzonych badań stwierdzono u śpiewaków zwiększenie pojemności płuc oraz siły mięśni wdechowych i wydechowych. W związku z tym lekarze zalecają śpiew jako metodę wspomagającą leczenie m.in.: rozedmy, zwłóknienia płuc, astmy, a także przewlekłej obturacyjnej choroby płuc.

Największe dobroczynne znaczenie dla niektórych funkcji organizmu ma śpiewanie chóralne. Badania wykazały, że wspólne śpiewanie wykazuje silne działanie redukujące stres. U osób śpiewających zespołowo wykazano spadek kortyzolu (hormonu stresu) przy jednoczesnym zwiększonym wydzielaniu dopaminy (hormonu przyjemności). Jeszcze bardziej fascynujące okazały się wyniki badań układu krążenia u śpiewaków uczestniczących w chóralnym śpiewaniu. Po podłączeniu do nich urządzeń monitorujących ciśnienie oraz pracę serca okazało się, że podczas wspólnego śpiewania praca serca normalizuje się, zmniejsza się liczba uderzeń serca na minutę, a ciśnienie krwi ulega obniżeniu. Zdumiewającym odkryciem zaobserwowanym podczas prowadzonych badań jest fakt, że serca wspólnie śpiewających osób zaczynają bić jednakowym rytmem – zwalniają pracę w tym samym czasie, a także w tym samym momencie przyspieszają swoje uderzenia. Co więcej, naukowcy są zdania, że śpiewanie jest łagodną odmianą aerobiku, poprawiającą m.in. kondycję serca⁴.

⁴ <https://www.google.com/search?q=Profesor+Graham+Welch+z+Uniwersytetu+Londy%C5%84skiego&oq=Profesor+Graham+Welch+z+Uniwersytetu+Londy%C5%84skiego&aqs=chrome..69i57.2801j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. (dostęp: 12.12.2019 r.).

Inne badania, przeprowadzone na Uniwersytecie Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie, wykazały, że w ślinie śpiewaków występuje zwiększone stężenie immunoglobulin odpornościowych, co jest dowodem na to, że śpiewanie pobudza również układ odpornościowy.

Coraz więcej badań wskazuje również, że śpiewanie, zwłaszcza chóralne, prowadzi do poprawy stanu zdrowia psychicznego, fizycznego i emocjonalnego. Wspólne śpiewanie ma dobroczynny wpływ na psychikę człowieka – nie tylko w postaci zmniejszenia objawów stresu. Okazało się też ono znakomitym naturalnym antidotum na depresję, samotność i stany skłaniające często do sięgania po narkotyki.

Wspólne śpiewy sprzyjają poprawie ogólnego samopoczucia oraz zwiększeniu stopnia samooceny uczestniczących w tej formie aktywności. Podczas śpiewania zwiększa się wydzielanie endorfin, które są naturalnymi substancjami przeciwbólowymi wytwarzanymi w mózgu, ale również powodującymi uczucie dobrego nastroju. Wytwarzająca się w organizmach śpiewaków oksytocyna zwiększa u uczestników wspólnych śpiewów poczucie wiary i wzajemnej więzi. Aktywność ta ma szczególne znaczenie dla śpiewających osób w podeszłym wieku, u których powoduje hamowanie procesów starzenia się mózgu, w związku z czym zaburzenia poznawcze u nich są rzadziej spotykane. Ponadto wspólne śpiewy powodują wzrost samooceny osób uczestniczących w tej formie aktywności.

Z relacji z prowadzonych badań wynika także, że nie tylko sama czynność śpiewania wpływa na psychikę śpiewających, ale także rodzaj wykonywanych przez nich utworów. Monotonne pieśni powodują zmiany w aktywności mózgu prowadzące do stanów fizjologicznych podobnych do transu. Niekiedy pod ich wpływem dochodzi do „odmiennych stanów świadomości” (np. ekstazy) czy do „zjawiska samoleczenia organizmu”⁵.

W Polsce badaniami osób śpiewających zajmuje się m.in. foniatra i audiolog dr hab. n. med. Ewelina Sielska-Badurek, adiunkt w Klinice Otolaryngologii Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego. Jako lekarz i absolwentka wydziału wokalnno-aktorskiego gdańskiej Akademii Muzycznej specjalizuje się w kompleksowym diagnozowaniu i leczeniu chorób głosu u wokalistów i osób zawodowo posługujących się głosem. W oparciu o szerokie kontakty i doświadczenia zagraniczne stworzyła autorski program czynnościowej terapii zaburzeń w śpiewie z zastosowaniem techniki Lax Vox, technik manualnych, metody akcentów czy metody żucia Froeschelsa⁶.

Zdaniem dr hab. n. med. Sielskiej-Badurek śpiewanie ponadto poprawia u dzieci iloraz inteligencji, koncentrację i nastrój, otwiera człowieka na przekazy-

⁵ Ibidem.

⁶ <https://www.czmdm.pl/kadra/dr-hab-n-med-ewelina-sielska-badurek/> (dostęp: 18.10.2020 r.)

wanie emocji. Badaczka porównuje śpiewanie do aktywności sportowej, która powoduje uaktywnienie całego organizmu, ponieważ wymaga głębszego oddechu, angażując jednocześnie dużą grupę mięśni.

Prof. Ewelina Sielska-Badurek jest pierwszą w świecie osobą szukającą narzędzi do oceny jakości głosu ludzkiego w śpiewie. W 2019 roku przystąpiła do udziału w polskiej edycji międzynarodowego konkursu FameLabu⁷. Jej prezentacja na temat: *Czy śpiewać każdy może?* w ocenie jury uznana została jako „atrakcyjne wystąpienie oparte na własnym doświadczeniu”. Jurorzy w uzasadnieniu przyznanej nagrody podkreślili też „spójne i multidyscyplinarne podejście do tematu i uczynienie z głosu nieoczywistego rekwizytu”. Rekomendując śpiew, jako „czynność mogącą pomagać człowiekowi na każdym etapie jego życia”, została laureatką 8. edycji tego prestiżowego konkursu⁸.

Muzyka we wczesnym dzieciństwie

Ażeby mówić o wartościach płynących z muzykowania w naszych czasach i w pełni korzystać z jego dobrodziejstw, trzeba zadać sobie pytanie: kiedy i gdzie właściwie powinno się ono zaczynać, na czym powinno się skupiać, jakie treści powinny stanowić jego podstawę? Prostą, a jednocześnie zadziwiającą odpowiedź na to pytanie daje nam wspomniany już Zoltan Kodály, twierdząc, że śpiewu trzeba zacząć uczyć dziecko na 9 miesięcy przed urodzeniem, gdy jest ono jeszcze w łonie matki⁹. Współcześnie coraz częściej podejmuje się badania dotyczące tego okresu życia dziecka, który uznawany jest za decydujący o całym jego muzycznym, ale także w dużej mierze intelektualnym i społecznym rozwoju¹⁰.

Można przypuszczać, że istnieje mało prawdopodobna świadomość ogółu społeczeństwa, że poczęte dziecko już w **łonie matki** może (i powinno) mieć **kontakt z muzyką**¹¹. Terapeutyczny wpływ muzyki na psychiczną i somatyczną sferę organizmu zarówno matki jak i dziecka, potwierdzają liczne badania, z dzie-

⁷ Polską edycję konkursu FameLab współorganizuje Centrum Nauki Kopernik w Warszawie. Pomysł jest prosty: udostępnić naukowcom scenę, aby przez trzy minuty mogli mówić interesująco o wybranym zagadnieniu naukowym.

⁸ <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C77469%2Claureatka-famelabu-dr-hab-sielska-badurek-spiewanie-moze-pomoc-kazdemu.html>, (dostęp 09.11.2020).

⁹ B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997, s. 180.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ S. Kędziora, *Znaczenie muzyki w okresie prenatalnym*, [W:] Wartości w muzyce, tom 4, *Muzyka w środowisku społecznym*, (red.) J. Uchyla-Zroski, WUŚ Katowice 2012, s. 288.

dziny medycyny i muzykoterapii. Dotyczą one wpływu muzyki na zmiany w napięciu mięśni, oddychaniu, układzie krążenia, układzie wewnątrzwydzielniczym, trawiennym i w wielu innych czynnościach wegetatywnych człowieka. Według najnowszych badań dziecko słyszy już muzykę w łonie matki, dlatego działanie muzyki w tym okresie należy rozpatrywać zarówno w odniesieniu do matki jak i dziecka, jako że okres ciąży jest okresem biologicznej jedności (symbiozy) tych dwóch organizmów (istot). Muzyka słuchana przez matkę w okresie prenatalnym dociera do dziecka pośrednio, poprzez jej stan psychofizyczny¹². Słuchanie muzyki redukuje u niej napięcia psychiczne, obniżając jednocześnie napięcia mięśniowe. Dokonuje się to zarówno podczas słuchania przez matkę muzyki, jak i podczas śpiewania czy grania. Śpiewanie zalecane jest w czasie ciąży, a także podczas porodu. Kobiety śpiewające w czasie ciąży lepiej ją przechodzą, są spokojniejsze, pogodniejsze, bardziej opanowane, zrelaksowane i radosne. Dobroczynne działanie śpiewania polega na rozluźnieniu u nich mięśni nie tylko ust, ale także mięśni brzucha i miednicy, co zdecydowanie pomaga w rodzeniu. Przez częste śpiewanie aktywizuje się u kobiet mięsień przeponowy. Powoduje to zwiększenie amplitudy ruchomości przepony i zwiększenie pojemności płuc, co ułatwia oddech i wentylację, powodując dotlenienie rodzącej i jej dziecka. Według innego źródła¹³ śpiewanie podczas porodu przyspiesza przebieg akcji. Opisane powyżej badania wskazują na możliwości budowania z udziałem muzyki relacji matki z dzieckiem już przed jego urodzeniem¹⁴.

W badaniach coraz częściej podkreśla się też fakt, że najwcześniejszy okres życia dziecka w dużym stopniu decyduje o całym jego muzycznym rozwoju. Uważa się też, że brak bodźców pobudzających rozwój młodego organizmu na każdym etapie ontogenezy może prowadzić do nieprawidłowego rozwoju całego organizmu i sprzyjać powstawaniu zaburzeń, także w procesach poznawczych i społecznych¹⁵.

W wyniku prowadzonych badań¹⁶ zauważono również, że noworodki rozpoznają głos bliskich im osób, wyraźnie preferując głos matki. Doświadczenie tego typu bodźców słuchowych w tym okresie pozwala twierdzić, że rozwój słuchu,

¹² Ibidem, s. 290.

¹³ A. Stodolak, J. Pietras, *Niefarmakologiczne metody analgezji okołoporodowej*, „Polska Medycyna Rodzinna” 2004, nr 1, s. 291.

¹⁴ Ibidem, s. 295.

¹⁵ A. W. Mitas, A. Lipowicz, M. Bienkowska, K. Wierzbicki, A. M. Wijata, *Metody analizy wpływu muzyki na rozwój dziecka w okresie prenatalnym*, [W:] *Muzyka w dialogu z edukacją. Wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej*, red. E. Kochanowska, R. Majzner, Kraków 2015, s. 136.

¹⁶ M. Kokowska, *Spoleczny i emocjonalny aspekt komunikacji muzycznej w muzykoterapii*, [w:] *Muzyka w dialogu z edukacją. Wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej*, red. E. Kochanowska, R. Majzner, Kraków 2015, s. 136.

pamięci, rozróżniania dźwięków oraz procesy poznawcze rozpoczynają się już w macicy. Badania wykazały też, że podczas śpiewu matki następowała u dzieci zmiana tętna oraz zmiana położenia ciała w kierunku, skąd dochodził jej głos. Te obserwacje są dowodem na to, jak ważne dla rozwoju dziecka jest doświadczanie bodźców słuchowych w okresie płodowym i w pierwszych tygodniach jego życia. Pamięć słuchowa u noworodków jest również odpowiedzialna za pojawienie się silnych więzi pomiędzy matką a dzieckiem, co warunkuje stworzenie prawidłowego środowiska dla dalszego jego rozwoju¹⁷.

Panuje też powszechne przekonanie, poparte dodatkowo wynikami badań, że jeżeli osoby z najbliższego otoczenia dziecka lubią muzykę i śpiew, jeśli wcześniej wchodzi z dzieckiem w muzyczny dialog, a śpiew staje się elementem więzi, „istnieją duże szanse na rozwinięcie kompetencji wokalnych na wysokim poziomie” oraz na to, że śpiew stanie się dla dziecka w przyszłości znaczącą wartością¹⁸.

Barbara Kamińska, powołując się na wyniki badań White'a z 1979 roku, zwraca uwagę na analogię, jaka istnieje między nauką i rozwojem mowy a rozwojem umiejętności śpiewania. Podobnie jak w opanowaniu języka mówionego prawie żadnego znaczenia nie mają słyszane przez dziecko rozmowy pochodzące z radia czy telewizji ani rozmowy dorosłych prowadzone między sobą, tak muzyka, często stanowiąca tło codziennego życia, nie jest podstawą do opanowania i rozumienia przez dziecko języka muzyki. Największe znaczenie dla umiejętności śpiewania mają doświadczenia z wczesnego dzieciństwa polegające na: **słuchaniu** wzorów **poprawnego** śpiewania w rodzinie, śpiewaniu **dziecka** i śpiewaniu **z dzieckiem**¹⁹.

Beata Bonna, opierając się na teorii uczenia się muzyki według E.E. Gordona, wskazuje na znaczenie wczesnych doświadczeń muzycznych dziecka i potrzebę włączenia się rodziców w ten proces poprzez podejmowanie przez nich różnych form aktywności. Jakkolwiek skutki wpływu środowiska rodzinnego na rozwój muzyczny dziecka można obserwować do dziewiątego roku życia, to jest on **tym większy, im wcześniej** poddane jest tym działaniem dziecko. Zaniedbania w zakresie rozwijania zdolności muzycznych i umiejętności jeszcze przed rozpoczęciem instytucjonalnej edukacji muzycznej grozi ich zanikiem lub upośledzeniem²⁰.

Na liczne uwarunkowania skutecznego rozwijania umiejętności muzycznych dziecka w zakresie śpiewu wskazują wyniki badań prowadzonych w 2009 roku przez Aleksandrę Kinal w grupie 55 uczniów klas pierwszych ze szkół podstawo-

¹⁷ Ibidem, s. 136-137.

¹⁸ B. Kamińska *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży...*s. 180.

¹⁹ Ibidem, s. 180-181.

²⁰ B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 2016, s. 100-104.

wych w Rojewicach, Rojewie, Bydgoszczy oraz ich rodzin²¹. Badania miały na celu określenie roli środowiska rodzinnego w kształtowaniu kompetencji wokalnych dzieci, ze wskazaniem optymalizujących ten proces oddziaływań podejmowanych w rodzinie.

Przed podjęciem próby określenia oddziaływań środowiska rodzinnego wspomagających rozwój kompetencji wokalnych dzieci wstępnej ocenie poddano poprawność **śpiewu** dzieci wywodzących się z tych rodzin. Okazało się, że tylko śpiew 20% z nich jest intonacyjnie poprawny i utrzymany w jednej tonacji z możliwością pojawienia się nielicznych, przypadkowych błędów. Natomiast śpiew pozostałych uczniów jest obarczony wieloma błędami i licznymi nieprawidłowościami, powodującymi istotne zniekształcenie melodii piosenki: od monodeklamacji począwszy, poprzez zmiany w rysunku linii melodycznej uniemożliwiające jej identyfikację²².

Ta ocena śpiewu badanych dzieci była skonfrontowana z wieloma czynnikami charakteryzującymi środowiska rodzinne, które zostały hipotetycznie przyjęte jako mające związek z kompetencjami wokalnymi ich dzieci. Obok takich czynników, jak wykształcenie rodziców, ich przygotowanie i zainteresowania muzyczne, obecność instrumentów w domu czy postawa rodziców wobec muzyki, szczególne znaczenie przypisano **aktywności muzycznej** środowiska dziecka przed podjęciem nauki i w rozpoczynającej się edukacji wczesnoszkolnej²³.

Badania pozwoliły zauważyć, że najistotniejszą kwestią, z punktu widzenia rozwoju muzycznego dziecka jest **jakość wczesnych oddziaływań** środowiska rodzinnego w tym zakresie. Podejmowane we wczesnym dzieciństwie świadome oraz systematyczne działania rodziny w dostarczaniu dziecku różnorodnych bodźców muzycznych: śpiewanie dla niego i z nim, otaczanie wartościową muzyką, przynoszą efekty w postaci wzrostu zdolności muzycznych, wytwarzają gotowość do szybszego i sprawniejszego nabywania kompetencji, przyczyniają się do lepszego rozumienia muzyki²⁴.

Warto jednak zaznaczyć, że warunkiem rozwoju kompetencji wokalnych dzieci jest słuchanie poprawnego intonacyjnie śpiewu rodziców. Niepoprawny śpiew niesie ze sobą poważne konsekwencje w postaci przyswojenia przez dziecko błędnej intonacji, która w późniejszym okresie staje się niezwykle trudna do skorygowania. Z opisanych badań wynika, że ponad połowie diagnozowanych

²¹ B. Bonna, The research on the role of a family in shaping competence of children in primary school – discussion topic for the 21st century, (W:) M. Gwoździcka-Piotrowska (red.), Academic areas of scientific knowledge, Poznań 2012, s. 38-47.

²² Ibidem, s.41-42.

²³ Ibidem, s.43.

²⁴ Ibidem, s. 44-45.

dzieci o wysokich kompetencjach wokalnych śpiewali w niemowlęctwie rodzice (54,55%), a w okresie ponimowlęcym częsty śpiew rodziców słyszało 45,45% uczniów poprawnie intonujących i 42,86% uczniów śpiewających niepoprawnie. Poddanym obecnie badaniom poprawnie intonującym siedmiolatkom śpiewa 54,55% rodziców, a niepoprawnie śpiewającym – 46,86% rodziców. W repertuarze śpiewanym dzieciom badani wymieniali piosenki znane z własnego dzieciństwa.

W kontekście kształtowania kompetencji wokalnych niezwykle istotne staje się podejmowanie wspólnego śpiewu z dzieckiem. W badanym obszarze nieco korzystniejszy rozkład wyników odnotowano wśród rodzin uczniów z wysokimi kompetencjami wokalnymi (36,36%), niższy (21,21%) wśród śpiewających niepoprawnie.

W rodzinach, w których panuje atmosfera życzliwa muzyce, nie szczędzi się również słów pochwały i zachęty do podejmowania śpiewu czy innych praktyk muzycznych przez dzieci. Właśnie te poczynania uznane zostały w badaniach jako znaczące, co znalazło odzwierciedlenie w zasygnalizowanych tu wynikach. Aż w 81,82% rodzin dzieci śpiewające poprawnie były za tę aktywność chwalone, natomiast w grupie uczniów z niskimi umiejętnościami śpiewu pochwały uzyskiwały dzieci w 51,72% rodzinach. Dalsza analiza wyników ujawniła, również, że 63,64% dzieci śpiewających poprawnie jest zachęcanych do częstego śpiewu przez swoich rodziców, a tylko 36,36% o niskich umiejętnościach w tej dziedzinie zachęca się do podejmowania opisywanej aktywności²⁵.

W świetle tych kilku przedstawionych wyników celowe staje się podejmowanie zintensyfikowanych działań uświadamiających rodzicom ich znaczenie w procesie wspomagania rozwoju umiejętności śpiewu, bowiem jako pierwsi nauczyciele dziecka, mogą w tym względzie odegrać decydującą rolę. Jednak współcześni rodzice, a nawet dziadkowie, którzy pozbawieni byli w swoim czasie właściwej nauki tego przedmiotu nie czują się ani kompetentni, ani odpowiedzialni za tę sferę wychowania. Liczą prawdopodobnie na to, że wszystkie niedopatrzenia i zaniedbania z czasów wczesnego dzieciństwa może teraz naprawić instytucjonalna, systematyczna nauka muzyki w przedszkolu i szkole. Otóż aktualna sytuacja w tej dziedzinie budzi od lat niepokój, chociaż jej dobre tradycje sięgają bardzo odległych czasów.

Śpiewanie jako wyraz tradycji rodzinnych i narodowych

Od początku istnienia państwa polskiego śpiewanie było podstawą lekcji muzyki, w związku z tym tego rodzaju praktyki przenoszone były na grunt rodzinny. Szczególną rolę przypisywano im w czasach niewoli czy zagrożonej wolności, jed-

²⁵ Ibidem, s. 46.

nak miały one miejsce również w prozaicznych momentach życia bardzo wielu ludzi. Wspólne śpiewanie podczas rodzinnych uroczystości czy nawet w czasie wykonywania domowych czynności umacniało więzi rodzinne i towarzyskie, tworzyło klimat zgodnego współżycia, było podstawą społecznego wychowania i współdziałania. Stałą praktyką było gromadzenie się w celu wykonywania gospodarskich czynności, w czasie których śpiewano pieśni religijne, ludowe, patriotyczne, historyczne. Pielęgnowane w rodzinach tradycje przenoszone były zazwyczaj przez młodych ludzi w różne środowiska ich późniejszego, dorosłego życia.

Szczególną moc jednoczącą zarówno rodziny, jak i cały naród miały pieśni patriotyczne, których śpiewanie ukierunkowane było na utrwalanie duchowych tradycji i uzbrojenie narodu w siłę do walki, przyczyniało się także do zachowania polskości²⁶. Pieśni te zyskały dużą popularność, wiele z nich znano na pamięć. Śpiewanie ich podczas uroczystości i świąt rodzinnych było nie tylko ważnym elementem tych spotkań, ale także najbardziej aktywną lekcją historii i wychowania patriotycznego. Szczególne znaczenie dla kształtowania poczucia wspólnoty narodowej miał unikalny zbiór pieśni do tekstów Juliana Ursyna Niemcewicza pt. *Śpiewy historyczne*. Cykl ten, z muzyką różnych kompozytorów, ukazując dzieje narodu polskiego, wzbogacał wiedzę historyczną śpiewających i budził uczucia patriotyczne. W przedmowie do tego dzieła jego autor stwierdził, że nic nie przywiązuje do kraju bardziej niż znajomość jego dziejów. „W tych dumach historycznych pojawił się i zaistniał swoisty patos, jako wyraz dumy narodowej, heroizmu przewycięzającego klęskę”²⁷.

Wspomniane powyżej piękne strony dawnych zwyczajów, a także nieliczne współczesne inicjatywy gromadzenia się w celu wspólnego śpiewania są budujące, jednak trudno tu mówić o ich masowości. Należy z ubolewaniem stwierdzić, że mimo ogromnego i ciekawego polskiego repertuaru pieśniowego, a także bogatych historycznie tradycji w tej dziedzinie „współcześnie niemal zupełnie zanikł zwyczaj wspólnego muzykowania w domu i przekazywania w ten sposób tradycji muzycznej z pokolenia na pokolenie”²⁸.

Problematyka rodzinnego muzykowania w różnej formie jest obecna w zainteresowaniach naukowych autorki niniejszego artykułu, w tym w prowadzonych pracach magisterskich, już od lat 70. Ważnym podsumowaniem tej problematy-

²⁶ J. Prosnak, *Polihymnia ucząca. Wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni dzisiejszych*, Warszawa 1976, s. 107.

²⁷ M. Tomaszewski, *Polska pieśń artystyczna zaangażowana w życie i dzieje narodu*, [w:] *Muzyka sztuką przezwycięzania czasu*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina, Warszawa 2003, s. 83.

²⁸ B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, sp. z o.o. 2014, s. 146.

ki i akcentem podkreślającym znaczenie muzycznej aktywności rodziny w badaniach prowadzonych przez autorkę w środowisku bydgoskim w 2000 roku są m.in. wyniki zastosowanej statystycznej metody „analizy korespondencji”. Wykazały one, że „najsilniejszymi źródłami aktywności i zainteresowań młodzieży są żywe kontakty z muzyką w środowisku rodzinnym”²⁹. Wskaźnikiem tych żywych kontaktów w przytoczonych badaniach był m.in. śpiew rodzinny przy różnych okazjach, ale także śpiewanie kołysanek czy uczenie piosenek, włączanie jak najwcześniej najmłodszych członków rodzin do udziału w tej aktywności. Jednakże z analizy danych z wcześniejszych badań wynika nieubłagana narzucająca się tendencja spadkowa tych cennych praktyk w środowiskach rodzinnych³⁰.

Ponadto już od wielu lat prawie całkowicie został zaniechany zwyczaj nucenia dzieciom kołysanek do snu³¹. Śpiew matki czy innej bliskiej dziecku osoby został zastąpiony melodiami odtwarzanymi z nagrań lub wykorzystywanymi w tym celu elektronicznymi grającymi zabawkami.

Trudno uwierzyć, że z tych rodzinnych praktyk śpiewaczych zniknęły również kolędy, których ogromnym zasobem dysponuje nasza kultura. Oczywiście nie zniknęły one zupełnie – można je usłyszeć w przestrzeni publicznej w Polsce już na długo przed Bożym Narodzeniem. Rozbrzmiewają z głośników ulicznych, transmitowane są w telewizji, słyszymy je w marketach. Są to jednak często dalekie od wspaniałych oryginałów wykonania znanych piosenkarzy – uduchowione, zniekształcone, upodobniane do krzykliwej muzyki współczesnej, odarte z ich naturalnego piękna, dające słuchającym zaledwie namiastkę kontaktu z tą dziedziną niezwykle wartościowej części naszej kultury. Słysz się niejednokrotnie, że takie nagrania kolęd zastępują wspólne ich śpiewanie przez domowników.

Na niepowtarzalną wartość polskich kolęd wskazywał m.in. znawca i badacz polskiego piśmiennictwa prof. Julian Krzyżanowski. W studium poświęconym pochodzącej z II połowy XVIII w. kolędzie *Bóg się rodzi* (której autorem tekstu jest Franciszek Karpiński) pisał, że „zrosła się [ona] nierozdzielnie ze wspomnieniami każdego, kto ją słyszał w dzieciństwie jako wstrząsającą swą potęgą opowieść zakończoną prośbą do Nowonarodzonego o błogosławieństwo dla odrodzić się kiedyś mającej ojczyzny”. Badacz podkreśla, że kolęda ta, podobnie jak wiele innych, zawierała w swej treści elementy patriotyczne, dlatego odgrywała szczególną rolę w okresie zaborów, niewoli narodowej, w niespokojnych czasach wojen. Pieśni te, odnoszące się do polskich tradycji i ruchów wyzwolńczych, wносиły w serca śpiewających element nadziei na odzyskanie wolności, przetrwanie, zachowanie języka.

²⁹ E. Szubertowska, *Edukacja a kultura muzyczna młodzieży*, WAB Bydgoszcz 2003, s. 154-155.

³⁰ E. Szubertowska, *Śpiew jako forma aktywności wokalne dawniej i dziś*, [W:] *Muzyka wokalna, dzieło, wykonawstwo, konteksty*, (red.) B. Tarasiewicz, RHYTMOS, Poznań 2008, s. 257.

³¹ E. Szubertowska, *Edukacja a kultura...*, s. 142-143.

Piękno i oryginalność polskich kołęd słauił również nasz wielki poeta Adam Mickiewicz. W Paryżu, na jednym z wykładów o literaturach słowiańskich mówił, że: „uczucia w nich wypowiedziane, uczucia macierzyńskie, gorliwej czci Najświętszej Panny dla Boskiego Dzieciątka są tak delikatne i święte, że tłumaczenie prozą mogłoby je spospolitować. Trudno by znaleźć w jakiegokolwiek innej poezji wyrażenia tak czyste, o takiej słodyczy i takiej delikatności... Nie wiem, czy jaki inny kraj może się pochwalić zbiorem podobnym do tego, jaki posiada Polska. Mówię tu o zbiorze kantyczek, które stanowią pierwszy zawiązek poezji narodowej”³².

Walory zespołowego śpiewania

Wraz z zanikającym zwyczajem rodzinnego śpiewania odchodzi w niepamięć niezwykle cenne z wielu względów zainteresowanie udziałem w chórach. O ich dobroczynnym działaniu na ludzkie stany psychiczne i zdrowie wspomniano już wcześniej. Z uwagi na duchowe i wspólnotowe korzyści tej formy działalności w krajach zachodnich prowadzone są liczne kampanie promujące śpiew, zwłaszcza śpiew chórally. Z badań wynika, że tamtejsi ludzie chcą śpiewać, dlatego popularność wspólnego śpiewania wzrasta. W Stanach Zjednoczonych istnieje ponad 270 tysięcy chórów kościelnych łącznie z zespołami śpiewającymi w stylu gospel, a uczestniczy w nich ponad 33 miliony osób³³. Inaczej wygląda ta aktywność w Polsce.

Niezwykle zainteresowanie masowym śpiewaniem w chórach miało miejsce w Polsce w latach 20. i 30. XX wieku³⁴. Zapoczątkowało je Święto Pieśni, zorganizowane po raz pierwszy w Warszawie w czerwcu 1924 roku przez Julię Baranowską-Borową – ówczesną instruktorkę nauki śpiewu i muzyki przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, które szybko rozprzestrzeniło się na obszarze całego kraju i przetrwało wiele lat. Ich inicjatorka w uzasadnieniu utworzenia tej imprezy zwracała uwagę na widoczny, niepokojący napływ modnej wówczas muzyki rozrywkowej obcego pochodzenia, z czym wiązano coraz mniejsze zainteresowanie młodych ludzi muzyką polską. Ówczesny, pierwszy po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, ministerialny program muzyki dla szkół ogólnokształcących, przyjmując profil nastawiony na **wszecstronny rozwój muzykalności** wychowanków poprzez nauczanie śpiewu, wskazywał również na

³² <http://www.niedziela.pl/arttykul/128535/nd/Najpiekniejsze-sa-polskie-koledy> (dostęp 9.05.2018)

³³ <https://www.google.com/search?q=Profesor+Graham+Welch+z+Uniwersytetu+Londy%C5%84skiego&oq=Profesor+Graham+Welch+z+Uniwersytetu+Londy%C5%84skiego&aqs=chrome..69i57.2801j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> dostęp: 21.10. 2020.

³⁴ V. Przerembska, *Idealy wychowania w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008, s. 229.

konieczność uwzględniania w nim repertuaru polskiego. Właśnie Święto Pieśni pomyślane zostało jako jedna z nowych dróg prowadzących do osiągnięcia wyznaczonych przez ten program celów.

Ta wielka przygoda z muzyką zaczęła się od uczestnictwa połączonych chórów szkolnych istniejących w dużych miastach, a także współuczestniczących w tym wydarzeniu we wspólnym koncercie zespołów z mniejszych miejscowości i wiosek. Podstawę repertuaru stanowiły tradycyjne polskie pieśni religijne, narodowe, patriotyczno-historyczne, a także wybrane pieśni wybitnych kompozytorów polskich: Stanisława Moniuszki, Zygmunta Noskowskiego czy Feliksa Nowowiejskiego. Głównym celem tych występów, według inicjatorki tego przedsięwzięcia i organizatorów, było zjednoczenie młodzieży w śpiewie i wywołanie „godziwego, pożądanego nastroju i łączności, wszkolenie młodej Polski w zgodny i estetyczny śpiew w wielkim chórze”³⁵. Imprezy te miały ogromny, masowy zasięg. W niektórych regionach kraju w setkach chórów śpiewało kilkanaście tysięcy młodzieży. Z czasem formułę tej organizacji poszerzono o uczestników chórów szkół średnich, zakładów kształcenia nauczycieli, dorosłych z różnych grup społecznych czy o zespoły ludowe. W ocenie tego olbrzymiego przedsięwzięcia podkreślano przede wszystkim wagę szeregu istotnych **wartości wychowawczych**, w tym m.in. zaprezentowanie pracy szkoły w szerszym środowisku. W postawie młodzieży zauważalne było jej „emocjonalne zespolenie w bezinteresownym wysiłku i wyrobienie pędu do czynu zbiorowego”. Powołanie tej imprezy muzycznej o niezwykle dużym zasięgu i wadze zainauguowały szkoły i porwały całe społeczeństwo. Takie zainteresowanie młodzieży i społeczeństwa polskiego chóralnym śpiewem utrzymywało się jeszcze przez szereg lat³⁶.

Po drugiej wojnie światowej zainteresowanie chórami szkolnymi odrodziło się w Polsce na nowo, w mniejszym jednak stopniu, w latach 50. – 60. W każdej szkole podstawowej działał wówczas chór, który był obowiązkowy dla uczniów wybranych przez nauczyciela. Stanowił ważną wizytówkę szkoły, nie tylko z powodu możliwości wykorzystywania jego występów na uroczystościach szkolnych czy państwowych. Zobowiązany był także do uczestnictwa w corocznych przeglądach dorobku tych zespołów, na których był oceniany przez komisję.

Autorka niniejszego artykułu prowadziła wówczas w Szkole Podstawowej nr 13 przy ul. Słonecznej w Bydgoszczy, jako początkująca nauczycielka muzyki, stuosobowy chór i dwudziestoosobową orkiestrę, zdobywając nagrody na uroczystych przeglądach przy licznych udziałach publiczności. Auditorium stanowiły nie tylko rodziny setek występujących tam dzieci. Prezentacje te odbywały się w majowe lub czerwcowe niedziele w muszli koncertowej usytuowanej w parku w centrum miasta, w związku z czym przyciągały również tłumy spacerowiczów.

³⁵ Ibidem, s. 229-230.

³⁶ Ibidem, s. 237.

Było to zjawisko masowe, swego rodzaju święto, mogące być porównywalne ze wspomnianymi Świętami Pieśni z okresu międzywojennego. Po latach, gdy autorka niniejszych słów podejmowała jako dyrygent pracę z chórami amatorskimi zaobserwowała, że ich członkowie uczestniczyli w tamtych przeglądach i dzięki temu zasmakowali w tej formie aktywności.

W niezwykle trafny sposób scharakteryzował działalność różnorodnych zespołów muzycznych Zoltan Kodály, mówiąc, że: „wielu ludzi łączy się dla urzeczywistnienia czegoś, czego człowiek w pojedynkę, nawet najbardziej utalentowany, nie może zrealizować. Gdzie praca wszystkich jest jednakowo ważna, a błąd jednego może wszystko zepsuć”³⁷.

Wartość zespołowego muzykowania bardzo sugestywnie zobrazował także Karol Szymanowski w niewielkiej, ale ważnej i ponadczasowej broszurce charakteryzującej niektóre aspekty uczestnictwa w naszej narodowej kulturze. Słusznie zauważył, że każde dzieło muzyczne jest „złożonym kompleksem wielu poszczególnych elementów, których odpowiednie zestrojenie dopiero, uwarunkowane podleganiem jakiejś indywidualnej, organizującej woli (w danym wypadku kapelmistrza-dyrygenta), umożliwia wyjawienie owej zasadniczej jedności. Każdy z owych elementów [...] opiera się na indywidualnej odpowiedzialności każdego poszczególnego uczestnika”³⁸. Podkreślając ważny dla wykonawców fakt zaprezentowania publiczności wyników swojej pracy, pisał o tym niezwykłym i radosnym dla nich momencie w następujących słowach: „Wreszcie przychodzi świąteczna chwila publicznego wykonania dzieła kiedy ów [...] tajemniczy pierwiastek »obrzędowości« łączy ostatecznie we wspólnym przeżyciu wykonawców i słuchaczy. Ostatecznie już osiągnięty kształt Piękna, zakłętego w dziele, wspiera się mocno zarówno na **indywidualnej** odpowiedzialności każdego z uczestników, jak i na ich **zbiorowej** woli łączności i zharmonizowania wspólnych wysiłków, dążących ku jednemu celowi”³⁹.

Śpiew w edukacji powszechnej

Obecnie niezwykle ograniczone w Polsce zaangażowanie społeczeństwa w działalność chóralną jest konsekwencją braku zainteresowania śpiewem w rodzinie, ale także, w jeszcze większej mierze, wyraźnym wskaźnikiem niedoceny tej formy aktywności w obowiązującej nauce przedmiotu. Należy przypuszczać, że

³⁷ Z. Kodály, *Węgierskość w muzyce*, W: Z. Kodály, *O edukacji muzycznej. Pisma wybrane*, M. Janowska (red.) Warszawa: Wyd. Akademia Muzyczna im. F. Chopina i Węgierski Instytut Kultury, 2002, s. 48-64.

³⁸ K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej*, PWN, Warszawa 1984, s. 38.

³⁹ Ibidem, s. 46-47.

jedną z przyczyn takiego stanu stanowi ograniczona wiedza, a nawet często brak świadomości władz oświatowych na temat wartości wychowawczych tej formy aktywności zarówno dla muzycznego rozwoju śpiewających, dla ich zdyscyplinowania i społecznego wychowania, ale także dla budowania kultury muzycznej społeczeństwa. Konsekwencją tego jest **zaniedbanie** tworzenia chórów w szkołach i pielęgnowania tej niezwykle wartościowej formy aktywności muzycznej. Niestety skromny wymiar godzin lekcji muzyki w powszechnej edukacji nie pozostawia wiele miejsca na śpiewanie, które powinno prowadzić do **rozwoju umiejętności wokalnych i zainteresowania** tym działem muzyki. Nie możemy spodziewać się zwiększenia liczby godzin przedmiotu, ale możemy wydłużyć czas muzycznych oddziaływań na uczniów poprzez ich udział w szkolnych chórach.

Stanisław Wiechowicz, gorliwy propagator ruchu amatorskiego, słusznie uznał, że o kulturze muzycznej narodu nie świadczą tylko wybitne jednostki czy ilość zawodowych instytucji muzycznych, ale przede wszystkim **ilość i poziom amatorskich zespołów muzycznych**⁴⁰. Jeśli jednak nie będzie chórów w szkołach, nie dojdzie do ponownego ożywienia tej, z naszej kultury znikną również wymierające już w tej chwili chóry amatorskie dorosłych.

Celem niniejszego tekstu nie jest analiza aktualnych problemów polskiej edukacji muzycznej w szkolnictwie powszechnym⁴¹, ale podkreślenie przekonania autorki: gdyby osoby decydujące o edukacji muzycznej w Polsce miały świadomość, jakie znaczenie dla **zdrowia, wykształcenia i wychowania** ma muzyka, zwłaszcza jej podstawowa forma – śpiewanie, postawiłoby ten przedmiot i zajęcia chóralne w rządzie najważniejszych, obok języka ojczystego i historii. Posłużyć się można w tym miejscu przykładem (mocno odosobnionym, jednak czytelnym), który okazał się cennym posunięciem inicjatorów opisanych poniżej działań. Pokazuje on, jakie wyniki można osiągnąć poprzez intensywne nauczanie muzyki w zwykłej szkole poprzez rozśpiewanie uczniów.

W roku szkolnym 1984/85 w Szkole Podstawowej 320 w Warszawie za zgodą ówczesnego Ministerstwa Oświaty i Wychowania i pod patronatem Akademii Muzycznej im. F. Chopina utworzono eksperymentalnie tzw. „klasy śpiewające”, oparte na zasadach pedagogiki kodályowskiej, w myśl której naukę muzyki należy traktować tak jak naukę języka ojczystego. Znaczy to, że trzeba zaczynać ją jak najwcześniej, przez odwoływanie się przede wszystkim do idiomu i repertuaru pieśni ludowej, wykorzystując śpiew, zwłaszcza chóralny, jako najbardziej „integrujący społecznie instrument”⁴².

⁴⁰ I. Marciniak, *Rozważania nad wybranymi aspektami pracy z zespołem chóralnym*, [W:] *Muzyka wokalna, dzieło, wykonawstwo, konteksty*, (red.) B. Tarasiewicz, RHYTMOS, Poznań 2008, s.135.

⁴¹ W. Jankowski, *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty. Wybór prac diagnostycznych, informacyjnych i porównawczych*, A. M. im. F. Chopina, Warszawa 2006.

⁴² *Ibidem*, s. 103.

W klasach objętych wspomnianym eksperymentem lekcje muzyki odbywały się od 3, do 5 godzin tygodniowo, według założeń pedagogiki Kodály'a. Eksperyment prowadzono w trzech równoległych klasach przez cały cykl nauczania, czyli przez 10 lat – do roku 1994/95. Wyniki tej intensywnej nauki muzyki były zaskakujące. Okazało się, że wszystkie dzieci w tej przeciętnej szkole są **zdolne czysto i pięknie śpiewać**, od najniższych klas mogą nauczyć się **czytania nut głosem**, mogą polubić muzykę ludową, a także zasmakować, **niezależnie od ich aktualnych zainteresowań, w muzyce poważnej**. Mimo obciążenia dodatkowymi lekcjami śpiewu dzieci te okazały się też **najlepsze** w tej szkole z **innych przedmiotów**, a także **wyróżniały się dobrym zachowaniem i kulturą**⁴³.

Analizując sytuację szkolnej edukacji muzycznej ludzi będących dziś w dość zaawansowanym wieku, można zauważyć, że przechodziła ona różne koleje, które ukształtowały ich zwyczaje i upodobania muzyczne, jednak ślady tej aktywności dają o sobie znać nawet po wielu latach. Odwołam się w tym miejscu do wyników badań przeprowadzonych w 2013 roku przez Beatę Bonnę wśród 80 seniorów (w przedziale wieku 70–85 lat), którzy w latach 50. – 60. XX wieku podlegali obowiązkowej edukacji muzycznej w szkołach powszechnych. Z ich wypowiedzi wynika, że podstawową formą ich aktywności na tych lekcjach stanowił śpiew. Chociaż nie wszyscy badani w pełni akceptowali wówczas tę jednostronność w szkolnej aktywności muzycznej, to jej efekty widoczne są w wynikach badań. Spośród przebadanych osób 88,75% **lubiło śpiewać** w wieku szkolnym **i śpiewa do dziś**, a 72,5% badanych wspomina tradycję **wspólnego śpiewania w rodzinie**, nie tylko podczas świąt czy zgromadzeń rodzinnych (70%), ale także przy wielu innych okazjach, np. przy pracach domowych (58,75%), spotkaniach z przyjaciółmi (50%) czy w czasie wolnym – dla przyjemności (45%)⁴⁴. Można przypuszczać, że właśnie z tego okresu, kiedy w szkołach znacznie więcej śpiewano, wywodzą się chórzyści obecnych chórów tworzonych przy uniwersytetach III wieku.

Podsumowanie

Tekst tego artykułu mógłby być zatytułowany *Pochwała śpiewania*. Zapewne mogliby podpisać się pod nim lekarze, którzy wskazują na wielkie zdrowotne walory tej formy aktywności w każdym wieku. Zyskałby on aprobatę również psychologów i socjologów, ze względu na niezaprzeczalną wartość społeczną tych kontaktów. Najpewniej o ich wychowawczych walorach wypowiadaliby się także dyrygenci, którzy prowadząc je, doświadczają na co dzień pozytywnych skutków

⁴³ Ibidem, s. 104.

⁴⁴ B. Bonna, *Muzyka i edukacja muzyczna w opiniach ludzi trzeciego wieku*, [W:] *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego*, red. A. Michalski, Gdańsk 2014, s. 215.

tych działań. Na pewno o radości uczestnictwa w zespołach miałyby dużo do powiedzenia osoby, które w kontakcie ze sztuką wypełniają sensownie swój wolny czas, przedłużają tymi działaniami swoją aktywność społeczną i towarzyską, czują się wyróżnione z powodu możliwości wykonywania muzyki na równi z zawodowymi artystami, a tym samym czują się ambasadorami kultury muzycznej.

A co w kwestii pochwały śpiewania dzieje się w mediach? Emituje się w nadmiarze gotową, łatwą w odbiorze muzykę, co nie zachęca do aktywności ekspresyjnej w omawianym zakresie, a zwłaszcza do podejmowania jej w zespołach. Cenną inicjatywą ostatnich czasów jest organizowanie wspólnych śpiewów w telewizji w związku z narodowymi uroczystościami, jednak to zdecydowanie za mało. Wydawać by się mogło, że do śpiewania zachęca wiele programów muzycznych ze śpiewem w głównej roli, które mogą prowadzić do złudnego przekonania, że kompetencje wokalne naszego społeczeństwa znajdują się na bardzo wysokim czy chociażby zadowalającym poziomie. Programy te, np. *Szansa na sukces* i jemu podobne, już samą nazwą wskazują na możliwość i chęć sięgania po sukces estradowy jednostek. Wiemy chociażby z treści umieszczonych na początku artykułu, że „śpiewać każdy może”, bo jest wyposażony w ten niezwykły instrument, jakim jest głos, jednak wspomniane programy nie zachęcają do śpiewania ogółu społeczeństwa. Wręcz przeciwnie – powodują kompleksy u tych, którzy zdają sobie sprawę z niemożności osiągnięcia takich sukcesów, dlatego nie próbują śpiewać i wolą jedynie słuchać. Natomiast nie śpiewając, przyczyniają się do zaniku tych dyspozycji, których rozwijanie możliwe jest właśnie poprzez tego rodzaju aktywność. Te szeroko reklamowane programy obliczone są na wielki oddźwięk publiczności. Wydaje się, że próbują wmówić, zwłaszcza bardzo młodym ludziom, że szczytem osiągnięć w życiu jest kariera piosenkarska. To zła reklama i złudne propozycje. Jest wiele utalentowanych ludzi, którzy mogą robić karierę zawodową, naukową czy artystyczną w różnych dziedzinach, a śpiew dla **przyjemności i zdrowia** towarzyszyć im może, i powinien, w wielu sytuacjach, umilać życie w codziennych zmaganiach. Obecnie, w dobie wszechpanujących komórek, zanikają najcenniejsze spotkania osobiste, a właśnie działalność w chóralnym śpiewie daje możliwość i okazję do utrzymywania takich przyjaznych kontaktów. Wydaje się, że w działaniach mediów powinny znaleźć się takie treści, które ukazywałyby znaczenie śpiewu matki dla poczętego i nowonarodzonego dziecka, zachęcałyby do śpiewania w rodzinie, uświadamiałyby znaczenie tych form aktywności w wychowaniu, pokazywałyby nieliczne, ale bardzo dobre chóry dziecięce czy amatorskie zespoły dorosłych, a także udzielających się w tej dziedzinie seniorów. Ogólnie pojęta kulturotwórcza rola programów tego typu przyczyniłaby się do uznania przez społeczeństwo omawianej działalności za mającą sens dla życia i zdrowia, a także dla budowania więzi społecznych, likwidowania licznych podziałów.

Wydaje się, że zarówno niedocenywanie śpiewu, jak i różne zaniedbania w kontekście edukacji muzycznej mają źródło w braku świadomości, jaką wielką wartość

posiada tak prosta i wszystkim dostępna forma aktywności dla zdrowia fizycznego i psychicznego, ile wnosi radości i optymizmu. Mówi się wiele o znaczeniu sportu dla zdrowia, i słusznie, natomiast nie zachęca się do śpiewania, które może być podstawą aktywności ludzi w różnym wieku, ze względu na jego dobroczynny wpływ na wiele funkcji życiowych człowieka. Opanowanie podstaw posługiwania się oddechem, zdobycie podstawowych umiejętności w tym zakresie sprawia, że śpiew staje się przyjemnością do końca życia.

Niedocenianie śpiewu może być również **przyczyną zaniedbań** w podejmowaniu tej aktywności w rodzinie, która, jak podkreślano w artykule, odgrywa niezastąpioną rolę w początkach edukacji dziecka, ale także w budowaniu więzi rodzinnych. Zaniedbania te są trudne do odrobienia w dorosłym życiu, jeśli nie były zapoczątkowane we właściwym czasie i kontynuowane. Powodują one najczęściej brak odwagi w podejmowaniu takiej aktywności przez dorosłe osoby wtedy, kiedy zwolnione np. z obowiązków zawodowych mogłyby w tej dziedzinie realizować swoje pasje.

Śpiew, szczególnie śpiew chóralny, stanowi wielką wartość zarówno dla indywidualnego człowieka, jak i dla kultury muzycznej narodu. Żeby jednak tę rolę spełniał, musi opierać się na dwóch potężnych filarach: muzykującym środowisku rodzinnym i skutecznej edukacji. Niestety we współczesnej rzeczywistości obydwie filary są zbyt słabe, by wesprzeć tę osłabioną dziedzicę życia.

Wróćmy więc do śpiewania: dzieciom, z dziećmi, na spotkaniach rodzinnych i towarzyskich, w chórach, bo naród, który przestaje śpiewać, zaprzepaszcza wielkie wartości tkwiące w jego własnej kulturze i zmierza do wewnętrznego zubożenia.

BIBLIOGRAFIA

- Bonna B., *The research on the role of a family in shaping competence of children in primary school – discussion topic for the 21st century*, [w:] M. Gwoździcka-Piotrowska (red.), *Academic areas of scientific knowledge*, Poznań 2012.
- Bonna B., *Muzyka i edukacja muzyczna w opiniach ludzi trzeciego wieku*, [w:] *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego*, (red.) A. Michalski, Gdańsk 2014.
- Bonna B., *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 2016.
- Jabłońska B., *Socjologia muzyki*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR sp. z o.o., Warszawa 2014.
- Jankowski W., *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty. Wybór prac diagnostycznych, informacyjnych i porównawczych*, A.M. im. F. Chopina, Warszawa 2006.
- Kamińska B., *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997.
- Kędziora S., *Znaczenie muzyki w okresie prenatalnym*, [w:] *Wartości w muzyce*, tom 4, *Muzyka w środowisku społecznym*, (red.) J. Uchyla-Zroski, WUŚ Katowice 2012.

- Kodály Z., *Węgierskość w muzyce*, [w:] Z. Kodály, *O edukacji muzycznej. Pisma wybrane*, (red.) M. Jankowska, Warszawa 2002.
- Kokowska M., *Społeczny i emocjonalny aspekt komunikacji muzycznej w muzykoterapii*, [w:] *Muzyka w dialogu z edukacją. Wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej*, red. E. Kochanowska, R. Majzner, Kraków 2015.
- Marciniak I., *Rozważania nad wybranymi aspektami pracy z zespołem chóralnym*, [w:] *Muzyka wokalna, dzieło, wykonawstwo, konteksty*, (red.) B. Tarasiewicz, RHYTMOS, Poznań 2008.
- Mitas A. W., Lipowicz A., Bieńkowska M., Wierzbicki K., Wijata A. M., *Metody analizy wpływu muzyki na rozwój dziecka w okrasie prenatalnym*, [w:] *Muzyka w dialogu z edukacją. Wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej*, red. E. Kochanowska, R. Majzner, Kraków 2015.
- Prosnak J., *Polihymnia ucząca. Wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni dzisiejszych*, Warszawa 1976.
- Przerembska V., *Ideale wychowania w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
- Stodolak A., Pietras J., *Niefarmakologiczne metody analgezji okołoporodowej*, „Polska Medycyna Rodzinna” 2004, nr 1.
- Szubertowska E., *Edukacja a kultura muzyczna młodzieży*, WAB, Bydgoszcz 2003.
- Szymanowski K., *Wychowawcza rola kultury muzycznej*, PWN, Warszawa 1984.
- Tomaszewski M., *Polska pieśń artystyczna zaangażowana w życie i dzieje narodu*, [w:] *Muzyka sztuką przewycięzania czasu*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina, Warszawa 2003.

NETOGRAFIA

- <https://www.google.com/search?q=Profesor+Graham+Welch+z+Uniwersytetu+Londy%C5%84skiego&oq=Profesor+Graham+Welch+z+Uniwersytetu+Londy%C5%84skiego&aqs=chrome..69i57.2801j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> (dostęp: 12.12.19).
- <https://www.czmdm.pl/kadra/dr-hab-n-med-ewelina-sielska-badurek/> (dostęp: 18.10.20).
- <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%C77469%2Claureatka-famelabu-dr-hab-sielska-badurek-spiewanie-moze-pomoc-kazdemu.html> (dostęp: 09.11.2020).
- <http://www.niedziela.pl/artikul/128535/nd/Najpiekniejsze-sa-polskie-koledy> (dostęp: 9.05.2018).
- <https://www.google.com/search?q=Profesor+Graham+Welch+z+Uniwersytetu+Londy%C5%84skiego&oq=Profesor+Graham+Welch+z+Uniwersytetu+Londy%C5%84skiego&aqs=chrome..69i57.2801j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> (dostęp: 21.10.2020).

Przemysław Ziółkowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

STRAJK NAUCZYCIELI W 2019 R.

TEACHERS, STRIKE IN 2019

Streszczenie: Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie sytuacji w polskiej oświacie po zmianach wprowadzonych 1 września 2017 roku, ze szczególnym uwzględnieniem statusu nauczyciela jako pracownika. Nowe regulacje stały się istotą konfliktu między pracownikami oświaty i rządem, doprowadzając do ogólnopolskiego strajku kadr oświaty, który miał miejsce w kwietniu i maju 2019 roku. W artykule omówiono zmiany i problemy, z którymi zmuszeni byli zmierzyć się dyrektorzy placówek oświatowych oraz nauczyciele w kontekście nowych regulacji w systemie edukacji, zasad zatrudniania i wynagradzania nauczycieli oraz działających organizacji związkowych reprezentujących interesy pracownicze nauczycieli. W artykule przedstawiono przyczyny konfliktu, który doprowadził do akcji strajkowej, omówiono jej przebieg, przedstawiono etapy negocjacji oraz podjęto próbę oceny skutków strajku.

Zebrane i uporządkowane informacje mogą być szczególnie cenne dla osób, które nie są związane zawodowo z oświatą. Pozwolą każdemu zainteresowanemu poznać problem „od podszewki” i będą pomocne w obiektywnej ocenie żądań nauczycieli.

W pracy wykorzystano przede wszystkim publikacje prasowe dotyczące strajku nauczycieli, akty normatywne, komentarze do ustaw, posilkowano się także własnymi badaniami.

Słowa kluczowe: strajk, protest, nauczyciele.

Summary: The purpose of this text is to present the situation in Polish education after the changes introduced on September 1, 2017, with particular emphasis on the status of the teacher as an employee. The new regulations became the essence of the conflict between education workers and the government, leading to a nationwide strike of education staff, which took place in April and May 2019. The article discusses the changes and problems that the directors of educational institutions and teachers had to face in the context of new regulations in the education system, principles of employing and remunerating teachers and operating trade unions representing teachers' employee interests. The article presents the causes of the conflict that led to the strike action, discusses its course, presents the stages of the negotiations and attempts to assess the consequences of the strike.

The collected and structured information can be especially valuable for people who are not professionally related to education. They will allow anyone interested to get to know the inside out problem and will be helpful in objectively assessing teachers' requests.

The study mainly used press publications on the teachers' strike, normative acts, commentaries on acts, and also made use of own research.

Keywords: strike, protest, teachers.

Wstęp

Strajk nauczycieli i pracowników oświaty, który miał miejsce w kwietniu i maju 2019 r., okazał się „najpopularniejszym” medialnie wydarzeniem roku. Odznaczył się znacznie większym zainteresowaniem niż wybory do parlamentu europejskiego i krajowego, stał się tematem ogólnopolskiej debaty, która trwała jeszcze wiele miesięcy po jego zakończeniu. Być może spowodowane było to faktem, iż bezpośrednio czy pośrednio dotknął on większość Polaków (pracowników oświaty i ich rodzin, uczniów, rodziców, dziadków czy pracodawców). Prawie każdy Polak potrafił zająć stanowisko, nie zawsze wypowiedzi były poparte rzetelną informacją, częściej powtarzano stereotypowe opinie, nierzadko zabarwione emocjami.

Nie ma potrzeby nikogo przekonywać, jak ważnym procesem społecznym jest edukacja, a co za tym idzie – jaka jest odpowiedzialność osób bezpośrednio zaangażowanych i realizujących zadania w tym zakresie. Odpowiedzialność ta spoczywa nie tylko na pedagogach, ale również na rządzących, którzy tworzą bazę i warunki umożliwiające skuteczne działania.

Geneza strajku

Jednym z podstawowych założeń programu wyborczego Prawa i Sprawiedliwości z 2015 roku była reforma systemu oświaty. Oficjalny dokument pt. *Program Prawa i Sprawiedliwości 2014* zawierał zapowiedź wygaszenia gimnazjów oraz wydłużenia liceum z trzech do czterech lat. Zgodnie z sondażami przeprowadzonymi w 2015 roku aż 70% obywateli chciało likwidacji gimnazjum i powrotu do 8-letniej szkoły podstawowej, a zatem odwrócenia skutków zmian w systemie oświaty dokonanych w 1999 roku. Zmiany wprowadzone reformą z 1999 roku były ostro krytykowane zarówno przez polityków, jak i środowiska oświatowe, a przede wszystkim przez Sławomira Broniarza, który pełnił funkcje prezesa Związku Nauczycielstwa Polskiego (krytykował on w 1999 roku wprowadzenie gimnazjów, a siedemnaście lat później z dużą dezaprobatą wypowiadał się także na temat ich likwidacji).

W grudniu 2015 roku, czyli w miesiąc po wygranych przez Prawo i Sprawiedliwość wyborach rozpoczęły się prace legislacyjne w dziedzinie oświaty. Rząd pod kierownictwem premier Beaty Szydło od początku zapowiadał, że to tylko początek zmian, ponieważ zmierzano do zasadniczej zmiany ustroju polskiej szkoły i zapowiedziano uchwalenie zupełnie nowej ustawy Prawo oświatowe. Pierwsze zmiany¹ w *Ustawie z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty* (Dz. U. z 2015 r.,

¹ Ustawa z dnia 29 grudnia 2015 roku o zmianie ustawy oraz niektórych ustaw (Dz. U. z 2016 r., poz. 35).

poz. 2156 ze zm.) Sejm przegłosował w dniu 29 grudnia 2015 roku. Zmieniły one znacząco sytuację sześcio- i siedmiolatków oraz ich rodziców, w której znaleźli się oni po reformie poprzedniego rządu koalicji Platformy Obywatelskiej i Polskiego Stronnictwa Ludowego wprowadzającej obowiązek nauki dla sześciolatków. Po grudniowej nowelizacji obowiązek szkolny objął dzieci 7-letnie (od roku szkolnego 2016/2017), zaś 6-latki mają prawo do edukacji szkolnej. Oznacza to, że sześciolatki mogą iść do pierwszej klasy we wrześniu 2017 roku, o ile odbyły edukację przedszkolną lub posiadają stosowną opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zmiany objęły także wychowanie przedszkolne: dzieci 6-letnie mają obowiązek wychowania przedszkolnego, zaś młodsze muszą mieć zapewnione miejsce realizacji wychowania przedszkolnego. Ustawa umocniła pozycję kuratorów oświaty, których powołuje i odwołuje minister edukacji w drodze konkursu ogłoszonego przez wojewodę. Możliwość kontroli nad kształtowaniem sieci szkół i przedszkoli przywrócona została kuratorom, którzy opiniowali jej ustalanie. Likwidacja lub przekształcenie (np. „prywatyzacja”) placówki oświatowej prowadzonej przez samorząd wymagała uzyskania pozytywnej opinii kuratora oświaty. Przepis ten realizuje postulowane uniemożliwienie prywatyzacji szkół publicznych.

Zaproponowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zmiany² w Ustawie z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2014 r., poz. 191 ze zm.) zostały przyjęte przez parlament w marcu 2016 roku. Najważniejszą zmianą nowelizacji obowiązującą od 1 września 2016 roku było usunięcie obowiązkowych tzw. „godzin karcianych”, czyli dwóch godzin zajęć pozalekcyjnych w tygodniu prowadzonych „nieodpłatnie”³ przez nauczycieli. Zmiana regulowała także na poziomie ustawowym zasadnicze kwestie dotyczące postępowania dyscyplinarnego nauczycieli oraz wprowadzenie centralnego rejestru orzeczeń dyscyplinarnych.

Zasadnicze zmiany ustroju oświatowego nastąpiły pod koniec 2017 roku, z chwilą uchwalenia ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r., poz. 59) oraz ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r., poz. 260). Zgodnie z podjętymi przez Sejm regulacjami wdrażanie reformy rozpoczęło się w roku szkolnym 2017/2018. Szkoły podstawowe z sześciolatkami przekształciły się w ośmioletnie, absolwenci klas VI podjęli naukę w klasie VII, a gimnazja nie przeprowadziły już naboru nowych uczniów. Gimnazja oraz zasadnicze szkoły zawodowe przewidziane zostały do likwidacji po ich ukończeniu przez ostatni rocznik. Z dniem

² Ustawa z dnia 18 marca 2016 roku o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych ustaw (Dz. U. z 2016 r., poz. 668).

³ Tzw. „godziny karciane” nauczyciele realizowali w ramach obowiązującego ich 40-godzinnego tygodnia pracy, ale poza podstawowym pensum dydaktycznym (obowiązkowymi zajęciami „przy tablicy”).

1 września 2019 roku utworzono 3-letnią szkołę branżową I stopnia, 2-letnią szkołę branżową II stopnia, 4-letnie liceum ogólnokształcące oraz 5-letnie technikum.

Zmiany w edukacji stały się obiektem krytyki nie tylko polityków opozycyjnych, lecz także środowisk nauczycielskich. Wskazywano, że materiał wprowadzony wcześniej przez 3 lata gimnazjum nauczany był przez 2 ostatnie lata szkoły podstawowej, co było nie lada wyzwaniem dla uczniów i nauczycieli. Brakowało podręczników z powodu zmian w podstawach programowych dokonywanych w przyspieszonym tempie. Z powodu reformy w 2019 roku placówki oświatowe, uczniowie i rodzice zmierzli się z podwójnym naborem dwóch roczników do szkół średnich, a następnie z nauczaniem w równoległych klasach na bazie różnych podstaw programowych. Znaczna liczba chętnych w stosunku do dostępnych miejsc wiązała się z zwiększeniem wymagań, w najlepszych liceach większość miejsc zajęli laureaci olimpiad. Dyrektorzy szkół średnich borykali się z brakiem sal lekcyjnych, a uczniowie i nauczyciele z zajęciami odbywającymi się do późnych godzin popołudniowych lub na dwie zmiany oraz przepełnionymi klasami. Nauczyciele pracujący w dotychczasowych gimnazjach zagrożeni byli utratą pracy albo zmianą miejsca pracy. Trudno z argumentami krytyki się nie zgodzić, bowiem wprowadzanie tak kluczowej i tak istotnej reformy bez rzetelnych konsultacji i analiz grup fachowców i specjalistów i w tak krótkim czasie nie mogło być dobrze przygotowane i starannie przeanalizowane. Stąd co chwila pojawiały się inne problemy realizacyjne. Dodatkowo: akty wykonawcze do przywołanych powyżej ustaw, czyli rozporządzenia, pojawiały się z dużym opóźnieniem.

W tych okolicznościach pojawiło się duże niezadowolenie nauczycieli, którzy po 20 latach zostali ponownie postawieni przed koniecznością dostosowania się do nowych regulacji i wraz z uczniami i ich rodzicami ponosili skutki decyzji politycznych. Zauważyć należy, że problem nie było podważanie samej istoty wprowadzenia reformy i potrzeby zmian. Zaznaczyć jednak trzeba, że reformy wprowadza się ewolucyjnie, a nie rewolucyjnie. System edukacji, jaki mieliśmy od 1999 roku, a zbudowany na ustawie z 1991 roku, bez wątplenia wymagał dostosowania do XXI wieku i diametralnie innej rzeczywistości społecznej. Pamiętać jednak należy, że w reformie edukacji jednymi z najistotniejszych kwestii są: kto będzie uczył dzieci?, jak będzie uczył?, czego będzie uczył? oraz gdzie (w jakich warunkach) będzie uczył? Żadna z tych czterech kwestii tą reformą objęta nie została. Po zmianie bowiem uczą ci sami nauczyciele, tymi samymi metodami, tych samych treści (czasami tylko inaczej nazwanych), w tych samych przestarzałych budynkach i salach. Zmieniono nazwy szkół, szyldy, pieczętki, pojawiły się preteksty do przesunięć kadrowych i drobnych zmian w podstawach programowych lekcji historii, gdzie głównie chodziło o wprowadzenie pewnej narracji. Najistotniejsze kwestie niestety pozostały niezmienione.

To wszystko stało się, jak już wskazano, przyczyną podjęcia przez organizacje związkowe nauczycieli i pracowników oświaty decyzji o przystąpieniu do akcji strajkowej.

Pojęcie strajku w prawie polskim

Strajk polega na zbiorowym powstrzymaniu się pracowników od wykonywania pracy w celu rozwiązania sporu dotyczącego praw i interesów w postaci warunków pracy, płac lub świadczeń socjalnych oraz praw i wolności związkowych pracowników lub innych grup, którym przysługuje prawo zrzeszania się w związkach zawodowych. W polskim prawie przepisy regulujące strajki zawarte zostały w dwóch aktach prawnych: Ustawie z dnia 23 maja 1991 roku o związkach zawodowych (Dz. U. z 2019 r. poz. 263) oraz Ustawie z dnia 23 maja 1991 roku o rozwiązywaniu sporów zbiorowych (Dz. U. z 2020 r., poz. 123).

Strajkiem zgodnym z literą prawa nazwiemy działanie pracowników zmierzające do rozwiązania sporu zbiorowego z pracodawcą lub pracodawcami dotyczącego m.in. warunków pracy, płac lub świadczeń socjalnych oraz praw i wolności związkowych pracowników lub innych grup, którym przysługuje prawo zrzeszania się w związkach zawodowych. Związek zawodowy może utworzyć minimalnie 10 osób, które są do tego uprawnione.

Zgodnie z art. 17 ustawy o rozwiązywaniu sporów zbiorowych⁴ strajk polega na zbiorowym powstrzymaniu się pracowników od wykonywania pracy w celu rozwiązania sporu dotyczącego praw i interesów wskazanych w art. 1 ustawy. Ogłasza się go wtedy, kiedy większość z co najmniej 50% pracowników zakładu pracy poprze w drodze głosowania wnioski o jego rozpoczęciu. Może zostać rozpoczęty najwcześniej pięć dni po jego ogłoszeniu. Organizowany może być tylko zbiorowo. Warto zaznaczyć, że strajk to ostateczny krok, jaki mogą podjąć pracownicy w sporze z pracodawcą. Zorganizować go można dopiero wtedy, kiedy zawiodą inne sposoby dojścia do porozumienia (zgłoszenie żądań, rokowania, mediacje) lub kiedy pracodawca w niezgodny z prawem sposób nie dopuścił do polubownego rozstrzygnięcia spornej kwestii. W czasie strajku zorganizowanego zgodnie z przepisami ustawy, pracownik zachowuje prawo do świadczeń z tytułu ubezpieczenia społecznego oraz uprawnień ze stosunku pracy, z wyjątkiem prawa do wynagrodzenia.

Nie jest dopuszczalne organizowanie strajku w Agencji Bezpieczeństwa Wewnętrznego, Agencji Wywiadu oraz Centralnym Biurze Antykorupcyjnym, w jednostkach Policji i sił zbrojnych RP, służby więziennej, służby granicznej, służby celnej oraz jednostkach organizacyjnych ochrony przeciwpożarowej. Prawo do

⁴ Ustawa z dnia 23 maja 1991 roku o rozwiązywaniu sporów zbiorowych (Dz. U. z 2020 r., poz. 123).

strajku nie przysługuje również pracownikom zatrudnionym w organach władzy państwowej, administracji rządowej i samorządowej, sądach oraz prokuraturze. Pracownicy, którym nie przysługuje prawo do strajku, mogą po wyczerpaniu procedur pojednawczych stosować inne formy akcji protestacyjnej, niezagrożące życiu lub zdrowiu ludzkiemu, bez przerywania pracy, z zastrzeżeniem przestrzegania obowiązującego porządku prawnego. Jednocześnie w obronie praw i interesów tej grupy pracowników związek zawodowy działający w innym zakładzie pracy może zorganizować strajk solidarnościowy na czas nie dłuższy niż połowa dnia roboczego. W wyniku akcji strajkowych zakazane jest także zaprzestanie pracy na stanowiskach, urządzeniach i instalacjach, na których zaniechanie pracy zagraża życiu i zdrowiu ludzkiemu lub bezpieczeństwu państwa.

Udział pracownika w strajku ma zawsze charakter dobrowolny. Może on zaprzestać uczestnictwa w akcji strajkowej nawet w sytuacji, gdy głosował za jej rozpoczęciem. Strony mają prawo zakończyć spór na każdym z etapów i podpisać stosowne porozumienie.

Nauczyciel jako pracownik publicznych placówek oświatowych

Przepisom Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2019 r., poz. 2215), w myśl jej art. 1, podlegają nauczyciele, wychowawcy i inni pracownicy pedagogiczni zatrudnieni w: publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz zakładach kształcenia i placówkach doskonalenia nauczycieli, zakładach poprawczych, schroniskach dla nieletnich oraz rodzinnych ośrodkach diagnostyczno-konsultacyjnych, publicznych kolegiach pracowników służb społecznych. Zatrudnienie nauczycieli w tych placówkach zawsze następuje na podstawie przepisów Karty Nauczyciela. Wyjątkiem jest zatrudnienie osób nieposiadających przygotowania pedagogicznego. Takie osoby – o ile w ocenie dyrektora mają kwalifikacje do zajmowania danego stanowiska – zatrudnia się na podstawie Kodeksu pracy⁵. Zatrudnienie nauczycieli na podstawie Kodeksu pracy następuje jedynie w szkołach i przedszkolach niepublicznych, nieposiadających uprawnień szkół publicznych, gdyż organy prowadzące te szkoły nie są zobowiązane do stosowania przepisów Karty Nauczyciela. Najważniejszym przepisem regulującym kwestię nawiązania stosunku pracy z nauczycielem jest art. 10 Karty Nauczyciela. Zgodnie z tą regulacją stosunek pracy z nauczycielem nawiązuje się w szkole lub przedszkolu, a w przypadku powołania zespołu szkół jako odrębnej jednostki organizacyjnej – w zespole szkół, na podstawie umowy o pracę lub mianowania. Karta Nauczyciela rozróżnia więc stosunek pracy na podstawie mianowania i na

⁵ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku – Kodeks pracy (Dz. U. z 2019 r., poz. 1040).

podstawie umowy o pracę (ten drugi przypadek nie jest tożsamy z zatrudnieniem na podstawie Kodeksu pracy). Z dniem 24 maja 2007 roku nauczyciel uzyskał status funkcjonariusza publicznego i wynikającą z tego tytułu ochronę ukształtowaną na zasadach określonych przepisami Kodeksu karnego.

Z osobą rozpoczynającą pracę w szkole lub przedszkolu stosunek pracy zawsze nawiązywany jest na podstawie umowy o pracę na czas określony – na jeden rok szkolny – w celu odbycia stażu wymaganego do uzyskania awansu na stopień nauczyciela kontraktowego. Warunkiem nawiązania stosunku pracy z osobą, która chce pracować na stanowisku nauczyciela, jest posiadanie odpowiednich dla danego stanowiska kwalifikacji. Jeśli osoba taka nie posiada kwalifikacji, nie stosuje się do niej przepisów Karty Nauczyciela. Osoba rozpoczynająca pracę w szkole nazywana jest nauczycielem stażystą i musi mieć odpowiednie kwalifikacje i przygotowanie pedagogiczne. W szczególnych przypadkach, uzasadnionych potrzebami szkoły, dopuszcza się nawiązanie stosunku pracy z osobą legitymującą się wymaganym poziomem wykształcenia, lecz nieposiadającą przygotowania pedagogicznego, o ile osoba ta zobowiąże się do uzyskania przygotowania pedagogicznego w trakcie odbywania stażu. W przypadku gdy nauczyciel w ciągu pierwszego roku pracy w szkole nie uzyska przygotowania pedagogicznego z przyczyn od niego niezależnych, można z nim zawrzeć umowę o pracę na kolejny jeden rok szkolny. Staż wymagany do ubiegania się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego przedłuża się do czasu uzyskania przygotowania pedagogicznego.

Z nauczycielem, który uzyska stopień nauczyciela kontraktowego, stosunek pracy nawiązuje się na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony. Po uzyskaniu kolejnego stopnia awansu zawodowego – nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego – stosunek pracy przekształca się (lub nawiązuje – jeśli nauczyciel zmienia szkołę) w stosunek pracy na podstawie mianowania.

Nauczyciel rozpoczynający swoją pierwszą pracę automatycznie uzyskuje stopień stażysty. Aby uzyskać kolejne stopnie, należy odbyć staż określony w przepisach oraz zdać egzamin. Stosownie do treści Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 3 stycznia 2005 roku w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy (Dz. U. z 2014 r. poz. 416, ze zm.) wysokość zarobków uwarunkowana jest osiągniętym stopniem awansu zawodowego. Im wyższy stopień awansu nauczyciela, tym wyższa płaca podstawowa. W styczniu 2019 roku wynagrodzenie zasadnicze dla nauczycieli, którzy mają najwyższy wymagany poziom wykształcenia, czyli tytuł zawodowy magistra z przygotowaniem pedagogicznym (ta grupa stanowi prawie 96 % wszystkich nauczycieli), wynosiło: dla nauczyciela stażysty – 2538 zł, nauczyciela kontraktowego – 2611 zł, nauczyciela mianowanego – 2965 zł, nauczyciela dyplomowanego – 3483 zł. W skład

wynagrodzenia nauczycieli, oprócz pensji zasadniczej, wchodzi również różne dodatki: za wysługę lat (do 20% pensji zasadniczej), dodatek funkcyjny (wychowawstwo, opiekun stażu, dyrektor i wicedyrektor), dodatek motywacyjny (przyznawany przez dyrektora, najczęściej uznaniowo), dodatek wiejski (przyznawany za pracę w placówkach położonych na terenie wsi lub w mieście liczącym do 5 tys. mieszkańców), dodatek za warunki pracy (warunki trudne lub uciążliwe określone w rozporządzeniu ministra), dodatek za wyróżniającą się pracę (przyznawany nauczycielom dyplomowanym od 1 września 2020 roku), wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe (proporcjonalnie do pensum), dodatkowe wynagrodzenie za pracę w porze nocnej, odprawy emerytalno-rentowej oraz odprawy z tytułu rozwiązania stosunku pracy. Nauczyciele mogą liczyć również na tzw. trzynastkę (1/12 wynagrodzenia rocznego, płatna na początku roku), nagrody jubileuszowe, coroczne nagrody dyrektora (przyznawane z okazji Dnia Edukacji Narodowej) czy zasiłek na zagospodarowanie. Nauczyciel nabywa prawo do wynagrodzenia od dnia nawiązania stosunku pracy.

Tab. 1. Wysokość minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego w złotych wg stanu na 1 stycznia 2020 r⁶.

| Poziom wykształcenia | | Stopnie awansu zawodowego nauczyciela | | | |
|----------------------|---|---------------------------------------|-------------|-----------|-------------|
| | | stażysta | kontraktowy | mianowany | dyplomowany |
| 1 | tytuł zawodowy z przygotowaniem pedagogicznym | 2782 zł | 2862 zł | 3250 zł | 3817 zł |
| 2 | tytuł zawodowy magistra bez przygotowania pedagogicznego, tytuł zawodowy licencjata (inżyniera) z przygotowaniem pedagogicznym | 2466 zł | 2509 zł | 2832 zł | 3324 zł |
| 3 | tytuł zawodowy licencjata (inżyniera) bez przygotowania pedagogicznego, dyplom ukończenia kolegium nauczycielskiego języków obcych, pozostałe wykształcenie | 2450 zł | 2466 zł | 2486 zł | 2905 zł |

Podstawę do ustalenia minimalnej stawki wynagrodzenia zasadniczego nauczyciela stanowi najwyższy posiadany przez nauczyciela poziom wykształcenia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Ministerstwa Edukacji Narodowej

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 sierpnia 2019 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy (Dz. U. 22.08.2019, poz. 1587).

Wymiar czasu pracy nauczyciela równy jest przepisom wynikającym z Kodeksu pracy⁷, a więc 40 godzin w tygodniu. Często powtarzane 18 godzin (u niektórych pedagogów 20, 22 lub 25 godzin) to pensum, czyli ilość, godzin które w ramach etatu nauczyciel przeznacza na zajęcia dydaktyczne. Zgodnie z art. 42. Karty Nauczyciela⁸ pensum jest to tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami. Do pensum nie zalicza się innych obowiązków nauczyciela, m.in.: czasu związanego z przygotowaniem do zajęć, sprawdzaniem prac uczniów, wypełnianiem dokumentacji, udziałem w radach pedagogicznych, szkoleniach, zajęciach dodatkowych dla uczniów czy wycieczkach. Po podliczeniu wszystkiego w wielu przypadkach wyjdzie więcej niż kodeksowe 40 godzin pracy na tydzień. Karta Nauczyciela wyróżnia aż 12 grup pedagogów z różnym wymiarem pensum. Oznacza to, że w zależności od typu placówki nauczyciele pracują dydaktycznie dłużej lub krócej niż powszechnie wspomniane 18 godzin w tygodniu. Dla przykładu nauczyciele przedszkoli mają 25 godzin zajęć (22 w zerówkach), wychowawcy świetlic – 26, a bibliotekarze – 30 godzin.

Nie wszyscy nauczyciele mają taki sam wymiar urlopu wypoczynkowego. Placówki szkolne dzielą się na feryjne (szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły średnie) oraz nieferyjne (przedszkola, domy kultury, ośrodki wychowawcze). W pierwszym typie szkół uczniowie mają wolne przez całe wakacje, ferie zimowe i w okresie świąt. Nauczyciele w czasie ferii zimowych wykorzystują urlop odpowiadający 2 tygodniom, natomiast w ferie letnie urlop trwa od następnego dnia po zakończeniu zajęć szkolnych do dnia zakończenia roku szkolnego, tj. do 31 sierpnia. Na początku i końcu wakacji biorą udział w radach pedagogicznych, przygotowują i uzupełniają dokumentację, uczestniczą w szkoleniach i zapoznają się z nowymi przepisami. Z uwagi na plan roku szkolnego nauczyciele w placówkach feryjnych nie mają praktycznie możliwości wzięcia urlopu wypoczynkowego w trakcie trwania roku. Nauczyciel ma prawo do rocznego urlopu zdrowotnego po 7 latach pracy w szkole lub przedszkolu bezpośrednio przed rozpoczęciem urlopu dla poratowania zdrowia, w wymiarze co najmniej połowy obowiązkowego wymiaru zajęć. Pedagog nie musi więc przez całe 7 lat pracować w pełnym wymiarze zajęć – wystarczy co najmniej połowa pensum, o ile w dniu rozpoczęcia urlopu będzie zatrudniony już w pełnym wymiarze zajęć. Ponadto uprawnienie przysługuje nauczycielowi, który podjął zatrudnienie w szkole nie później niż w ciągu trzech miesięcy po ustaniu poprzedniego stosunku pracy w tej samej lub innej szkole.

Urlop dla poratowania zdrowia jest teraz udzielany wyłącznie w celu leczenia choroby zagrażającej wystąpieniem choroby zawodowej lub choroby, w której powstaniu czynniki pracy lub sposób wykonywania pracy mogą odgrywać istot-

⁷ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku – Kodeks pracy (Dz. U. z 2019 r., poz. 1040).

⁸ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2019 r., poz. 2215).

ną rolę. Może zostać także przyznany na leczenie uzdrowiskowe lub rehabilitację uzdrowiskową. W ciągu całej kariery zawodowej nauczyciel może przebywać na urlopie dla poratowania zdrowia trzykrotnie.

Z danych Ministerstwa Edukacji Narodowej wynika, że w roku szkolnym 2018/2019 w Polsce zatrudnionych było łącznie we wszystkich typach szkół, bibliotek, ośrodków i domów kultury – 702 293 nauczycieli (85% na pełnych etatach), 587 936 osób pracuje w placówkach samorządowych. W podziale na typy placówek: 20% nauczycieli jest zatrudnionych w przedszkolach, 44 % w szkołach podstawowych, 13 % w gimnazjach i 23% w szkołach średnich i zawodowych.

Organizacje związkowe zreszające nauczycieli

Związek zawodowy jest dobrowolną i samorządną organizacją ludzi pracy, powołaną do reprezentowania i obrony ich praw, interesów zawodowych i społecznych⁹. Jest niezależny w swej działalności statutowej od pracodawców, administracji państwowej i samorządu terytorialnego oraz innych organizacji. Powstaje na mocy uchwały podjętej co najmniej przez 10 osób uprawnionych do jego utworzenia. Prawo do utworzenia i wstępowania do związku mają pracownicy bez względu na podstawę nawiązania stosunku pracy, członkowie rolniczych spółdzielni produkcyjnych oraz osoby wykonujące pracę na podstawie umowy agencyjnej, jeżeli nie są pracodawcami. Związek zawodowy posiada osobowość prawną po wpisie do Krajowego Rejestru Sądowego. Jest powołany do reprezentowania pracowników oraz obrony ich interesów. Reprezentuje pracowników przed pracodawcą, chroni interesy indywidualne i zbiorowe swoich członków. Może reprezentować interesy osoby niebędącej jego członkiem, jeżeli pracownik zwróci się o to, a organizacja związkowa podejmie się obrony jego praw. W zakładzie pracy pełni funkcję konsultacyjną, m.in. wyraża stanowisko w zakresie możliwości wypowiedzenia umowy o pracę (na czas nieokreślony) czy rozwiązania umowy o pracę bez wypowiedzenia z winy pracownika. Jest stroną porozumień zawieranych z pracodawcą, np. w sprawie wprowadzenia regulaminu pracy czy wydłużonego okresu rozliczeniowego. Do zakresu jego działania należy także współdziałanie przy tworzeniu aktów prawa wewnątrzzakładowego, prowadzenie rokowań w ramach sporu zbiorowego oraz sprawowanie kontroli przestrzegania przez pracodawcę przepisów bhp.

Największym jednolitym, dobrowolnym, niezależnym i samorządnym związkiem zawodowym pracowników oświaty i wychowania, szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce jest Związek Nauczycielstwa Polskiego. Liczy około 250 tysięcy członków. Historia ZNP sięga początków XX wieku. Należy do Ogólnopol-

⁹ Art. 1 Ustawy z dnia 23 maja 1991 roku o związkach zawodowych (Dz. U. z 2019 r., poz. 263).

skiego Porozumienia Związków Zawodowych. ZNP tworzą następujące ogniwa organizacyjne: okręgi – na szczeblu wojewódzkim, oddziały – w ramach powiatów lub gmin, ogniska – w poszczególnych placówkach lub grupie placówek. Najwyższą władzą ZNP jest Krajowy Zjazd Delegatów, natomiast najwyższym organem wykonawczym Zarząd Główny, na którego czele stoi prezes (od 1998 roku Sławomir Broniarz). Władzami poszczególnych ogniw ZNP są: okręgowa konferencja delegatów, zarząd okręgu, oddziałowa konferencja delegatów (zebranie członków oddziału), zarząd oddziału, zebranie ogniska, zarząd ogniska. W ramach zarządów od szczebla oddziałów działają sekcje związkowe: sekcja pracowników administracji i obsługi oraz sekcja emerytów i rencistów. Młodzi nauczyciele, do 35. roku życia, skupiają się w Klubach Młodego Nauczyciela. Powołano także Klub Antymobbingowy, staraniem związkowców z Okręgu Śląskiego. W celu usprawnienia pracy oraz by dostosować działalność do specyfiki różnych poziomów nauczania, powołano sekcje zawodowe: wychowania przedszkolnego, szkolnictwa ogólnokształcącego, opieki nad dzieckiem, poradnictwa i pomocy psychologiczno-pedagogicznej, szkolnictwa specjalnego, szkolnictwa zawodowego i ustawicznego, szkolnictwa rolniczego, bibliotekarska, kształcenia i doskonalenia nauczycieli¹⁰.

Drugim pod względem liczby członków związkiem zawodowym zrzeszającym nauczycieli jest NSZZ „Solidarność” Krajowa Sekcja Pracowników Oświaty i Wychowania, licząca około 80 tysięcy członków. Niezależny Samorządny Związek Zawodowy „Solidarność” stanowi obecnie największą w Polsce organizację pracowników. Powołany został do życia w 1980 roku. Zorganizowany jest na zasadzie terytorialno-branżowej – jego struktury terytorialne to: organizacje zakładowe, międzyzakładowe i regiony, a struktury branżowe to: krajowe i regionalne sekretariaty branżowe oraz krajowe, międzyregionalne i regionalne sekcje branżowe. Krajową Sekcją Pracowników Oświaty i Wychowania zawiaduje przewodniczący. Stanowisko to piastuje obecnie Ryszard Proksa. Celem działania Krajowej Sekcji – w myśl § 3 jej Regulaminu – jest ochrona praw, godności oraz interesów pracowniczych członków związku zatrudnionych w szkołach i placówkach oświatowych, opiekuńczych i resocjalizacyjnych prowadzonych przez samorządy, właściwe ministerstwa i inne instytucje działające w edukacji. Krajowa Sekcja działa na rzecz rozwoju edukacji polskiej oraz pogłębienia w świadomości społecznej jej znaczenia dla rozwoju i wychowania pokoleń Polaków¹¹.

Wśród aktywnie działających organizacji związkowych nauczycieli wymienić należy również Wolny Związek Zawodowy „Solidarność-Oświata”, należący do Forum Związków Zawodowych. Związek istnieje od 2004 roku i prowadzi działalność na rzecz pracowników oświaty. Jego celem jest obrona godności, praw

¹⁰ https://pl.wikipedia.org/wiki/Zwiazek_Nauczycielstwa_Polskiego (dostęp: 15.03.2020).

¹¹ <https://www.solidarnosc.org.pl> (dostęp: 15.03.2020).

i interesów pracowniczych członków związku i ich rodzin. Stanowisko przewodniczącego piastuje od 2005 roku Sławomir Wittkowicz, członek komitetu założycielskiego.

Istota i przebieg protestu oświaty w 2019 r.

Postulaty strajkowe

Głównym powodem niezadowolenia pracowników systemu oświaty (zarówno pracowników pedagogicznych jak i pracowników administracji i obsługi) był poziom wynagrodzeń zasadniczych nauczycieli. Realizując ustawę o rozwiązywaniu sporów zbiorowych¹², Sławomir Broniarz zobowiązał wszystkie ognia związkowe, w ramach sporu zbiorowego, do wystąpienia w terminie do 8 lutego 2019 roku do pracodawców z żądaniem podwyższenia wynagrodzeń zasadniczych nauczycieli i wychowawców, innych pracowników pedagogicznych i pracowników niebędących nauczycielami o 1000 zł z wyrównaniem od 1 stycznia 2019 roku. Wobec niespełnienia żądania przeprowadzono referendum w placówkach oświatowych i sformułowano postulaty strajkowe, które oprócz poruszanej już kwestii wynagrodzeń dotyczyły zwiększenia nakładów na oświatę z budżetu państwa, sprzeciwiając się przenoszeniu ciężaru finansowania zadań w tym zakresie przez samorządy. Nauczyciele żądali wycofania się Minister Edukacji Narodowej Anny Zalewskiej ze zmian dotyczących oceny pracy nauczycieli i wydłużonej ścieżki awansu. Od stycznia 2018 roku ścieżka awansu zawodowego została powiązana z oceną pracy nauczycieli, od której zależało tempo zdobywania kolejnych szczebli awansu zawodowego i uzyskania wyższego wynagrodzenia. Ocena pracy nauczyciela miała być przeprowadzana obowiązkowo po zakończeniu stażu na każdy kolejny stopień awansu zawodowego. Dokonywać jej miało być można nie wcześniej niż po roku od podjęcia pracy w szkole. Dyrektor, oceniając pracę nauczyciela, winien zasięgnąć opinii rady rodziców, ale nie jest ona wiążąca; został także zobowiązany do utworzenia w szkole regulaminu dokonywania oceny pracy nauczyciela. Sprzeciw budziła również zmiana ścieżki awansu zawodowego nauczycieli, która weszła w życie od 1 września 2018 roku. Zmiana polegała na wydłużeniu okresu pracy w szkole wymaganego do rozpoczęcia stażu na poszczególne stopnie, tym samym wydłużeniu uległa ścieżka awansu zawodowego z 10 do 15 lat. Domagano się także dymisji Minister Edukacji Narodowej Anny Zalewskiej, obarczając ją odpowiedzialnością za zaistniałą sytuację w oświacie oraz fiasko mediacji.

¹² Ustawa z dnia 23 maja 1991 roku o rozwiązywaniu sporów zbiorowych (Dz. U. z 2020 r., poz. 123).

Stanowisko rządu

Minister Edukacji Narodowej Anna Zalewska w liście do dyrektorów szkół i nauczycieli skierowanym w dniu 14 grudnia 2018 roku zapewniała, że podejmowane są starania na rzecz podwyższenia płac, powołując się na podwyżkę płac o 5,35% zrealizowaną w 2018 roku oraz zapowiadając % podwyżki od stycznia 2019 roku i kolejne 5% od stycznia 2020 roku. Dwa tygodnie później opublikowany został projekt rozporządzenia w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli od 1 stycznia 2019 roku. Związek Nauczycielstwa Polskiego negatywnie zaopiniował przedstawiony przez rząd projekt rozporządzenia, który nie spełniał oczekiwań związkowców. W styczniu 2019 roku odbył się szereg spotkań przedstawicieli rządu z oświatowymi związkami zawodowymi, na których padła propozycja dotycząca jednorazowego dodatku na start dla nauczycieli stażystów, rozszerzenia na wszystkich nauczycieli możliwości uzyskania dodatku dla wyróżniających się pedagogów i rozwiązania problemu tzw. „godzin karcianych”, czyli dodatkowych godzin pracy.

Wobec nieugiętego stanowiska oraz podejmowanych działań zmierzających do podjęcia strajku przez protestujących Minister Edukacji Narodowej Anna Zalewska zapewniała o gotowości do kontynuacji rozmów, w trakcie których proponowała przyspieszenie podwyżki zaplanowanej na styczeń 2020 roku. Wprowadzenie nowych wynagrodzeń nastąpiłoby od nowego roku szkolnego, tj. od 1 września 2019 roku. Ustępstwa rządu nie zadowolily strony przeciwnej, która konsekwentnie stała przy pierwotnym żądaniu podwyższenia wynagrodzeń o 1000 zł z wyrównaniem od 1 stycznia 2019 roku. W tych okolicznościach w dniu 8 lutego 2019 roku Minister Edukacji Narodowej podpisała rozporządzenie podwyższające o 5% stawki wynagrodzenia zasadniczego dla nauczycieli. W piśmie skierowanym do pracowników oświaty potwierdziła decyzję o realizacji kolejnej podwyżki o 5% we wrześniu 2019 roku i o wypłacie dodatkowych świadczeń dla nauczycieli. Na posiedzeniu sejmowej komisji edukacji w dniu 22 lutego 2019 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej przedłożyło informację dotyczącą rozporządzenia w sprawie podwyżek.

W przededniu strajku w trakcie rozmów prowadzonych w Centrum Partnerstwa Społecznego „Dialog” w Warszawie strona rządowa proponowała skrócenie awansu zawodowego i stażu, ustalenie minimalnej kwoty dodatku za wychowawstwo w wysokości 300 zł, zmiany w systemie oceniania nauczycieli, redukcje obciążeń biurokratycznych nauczycieli i dyrektorów placówek oświatowych. Druga część propozycji obejmowała nowy kontrakt społeczny mający na celu unowocześnienie systemu podwyżek wynagrodzeń w dwóch wariantach pensum: 22- i 24-godzinnym. W wariantcie 22-godzinnym przewidywano stopniowe podwyżki w kolejnych latach, które do 2023 roku doprowadzą wynagrodzenia do maksymalnego poziomu 7704 zł. Natomiast w wa-

riancie 24-godzinnym wynagrodzenia rosłyby w poszczególnych latach: w 2020 roku – 6335 zł, w 2021 roku – 7434 zł, w 2022 roku – 7800 zł, zaś w 2023 roku – 8100 zł. W mojej opinii szkoda, że strony związkowe nie podjęły próby analizy takiej propozycji przedłożonej nauczycielom z kilku powodów. Po pierwsze nie wiązałyby się to z koniecznością zwolnień nauczycieli z powodu podwyższenia pensum, gdyż to rosłoby sukcesywnie przez kilka lat, powodując niezatrudnianie nowych nauczycieli w miejsce tych odchodzących na emeryturę. Po drugie zwiększenie godzin wraz z kolejnymi stopniami awansu zawodowego (a zwiększenie pensum „szłoby” wprost z kolejnymi szczeblami awansu) wydaje się sensowne, gdyż doświadczony nauczyciel potrzebuje mniej czasu na przygotowanie się do zajęć, gdyż więcej czerpie z własnego doświadczenia zawodowego. Po trzecie polski nauczyciel pracuje przy tablicy zdecydowanie mniej godzin niż nauczyciele np. w Niemczech, Czechach, Słowacji czy Turcji. Tam pensum wynosi ok. 24–26 godzin. Zatem zwiększenie pensum dydaktycznego kosztem zwiększenia wynagrodzenia należałoby wówczas poważnie rozważyć. Szkoda także, że nie podjęto próby ustalenia pensum nauczycieli przedmiotów pod kątem ich specjalizacji, a więc nauczanych przedmiotów. Chyba każdy rozumie, że nauczyciel języka polskiego, języka angielskiego czy matematyki potrzebuje zdecydowanie więcej czasu na przygotowanie się do zajęć niż np. nauczyciel wychowania fizycznego. I nie chodzi tu tylko o kwestię sprawdzania prac, ale także o odpowiedzialności za przygotowanie uczniów do egzaminów zewnętrznych. Naturalnie nikt nie chce podziału nauczycieli na „ważniejszych” i „mniej ważnych”, ale takie rozdzielanie wynagrodzenia bądź wymiaru czasu pracy przy tablicy przy zachowaniu tego samego wynagrodzenia podstawowego wydaje się jak najbardziej zasadne.

Po odrzuceniu propozycji rządowych przez Związek Nauczycielstwa Polskiego poinformowano o gotowości strajkowej, a przedstawiciele władz państwowych 7 kwietnia 2019 roku zawarli porozumienie z sekcją oświatową NSZZ Solidarność.

Przebieg protestu

Akcja strajkowa została zorganizowana przez Związek Nauczycielstwa Polskiego, Wolny Związek Zawodowy „Solidarność-Oświata”, a na czele protestu stanął prezes ZNP Sławomir Broniarz. W grudniu 2019 roku rozpoczęły się pierwsze protesty polegające na wykorzystywaniu przez nauczycieli zwolnień lekarskich, skutkujące problemami kadrowymi w placówkach oświatowych. Już taka forma wydawała się w wymiarze aksjologicznym nietrafiona. Ktoś bowiem wystawiał teoretycznie zdrowym osobom zwolnienia lekarskie, a ktoś z nich korzystał. W tym samym czasie Związek Nauczycielstwa Polskiego ogłosił rozpoczęcie Ogólnopolskiej Akcji Protestacyjnej Pracowników Oświaty, której głównym po-

stulatem było żądanie wzrostu wynagrodzeń o 1000 zł. W ankietach przeprowadzonych przez ZNP, poprzedzających ogłoszenie protestu, większość nauczycieli opowiedziała się za strajkiem. Przedstawiciele ZNP oraz Forum Związków Zawodowych zdecydowali o wspólnym działaniu w tym zakresie. W trakcie konsultacji dotyczących projektu rozporządzenia płacowego ZNP negatywnie ocenił propozycje w nim zawarte, a podczas spotkań z władzami państwowymi konsekwentnie odrzucano kolejne warianty rozwiązań. Krajowa Sekcja Oświaty i Wychowania NSZZ Solidarność opublikowała 10 stycznia 2019 roku komunikat o wyrażeniu zgody przez minister edukacji narodowej na negocjacje o 15-procentowych podwyżkach od stycznia 2019 roku, pozytywnie opiniując tę propozycję, ale Minister Anna Zalewska w piśmie do ZNP zdystansowała się od tego komunikatu. Oświatowa Solidarność uczestniczyła w rozmowach ZNP i FZZ z rządem, często pełniąc jedynie rolę obserwatora. Wskutek podpisania rozporządzenia ZNP wysłał 8 lutego 2020 roku list do premiera z informacją o braku efektów dotychczasowych rozmów z Ministerstwem Edukacji Narodowej, prosząc o spotkanie. W wydanym 8 lutego 2019 roku komunikacie ZNP poinformował, że zakończył się pierwszy etap wchodzenia w spór zbiorowy, czyli zakończeniu składania żądań płacowych, a 25 lutego 2019 roku przedłożył premierowi pisemną informację o perspektywie ogólnopolskiego strajku z prośbą o spotkanie.

Związek Nauczycielstwa Polskiego podjął uchwałę z dnia 4 marca 2019 roku o przeprowadzeniu referendów strajkowych w placówkach oświatowych do 25 marca 2019 roku. W pytaniu referendalnym nauczyciele zdecydowali o poparciu żądaniu podwyżki o 1000 zł od 1 stycznia 2019 roku i o organizacji strajku od 8 kwietnia 2019 roku w 78% szkół i placówek oświatowych na terenie kraju.

Prowadzono nadal rozmowy, podczas których nie doszło jednak do porozumienia stron. Wicepremier Beata Szydło, reprezentująca stronę rządową, zapowiedziała gotowość do przychylenia się do „oczekiwań strony związkowej, dotyczących między innymi usztywnienia pewnych dodatków, czy włączenia ich w podstawę wynagrodzeń”. Następnego dnia, podczas kolejnej rundy negocjacji, ZNP zdecydował o obniżeniu swojego żądania. Zamiast 1000 zł od 1 stycznia 2019 roku, związkowcy zażądali podwyżki w wymiarze 30%. Beata Szydło zaproponowała „inne ukształtowanie wzrostu wynagrodzeń w oświacie – na zasadzie zmiany w rozdysonowaniu dodatków”. W ten sposób wynagrodzenia miałyby wzrosnąć o ponad 9% we wrześniu 2019 roku. Zaapelowała również o ograniczenie strajku na czas egzaminów szóstoklasisty oraz egzaminów maturalnych. Kolejnym dniem rozmów był 3 kwietnia 2019 roku był – ZNP dokonało dalszych ustępstw, polegających na rozłożeniu podwyżki na 15% od 1 stycznia 2019 roku (ze splatą – wyrównaniem za 4 miesiące) i 15% od 1 września 2019 roku. Na trzy dni przed planowanym rozpoczęciem strajku, tj. 5 kwietnia 2019 roku, rząd wysunął jednak inną ofertę – Wicepremier Beata Szydło przedstawiła propozycję zwiększenia pensum, czyli czasu pracy nauczycieli, w połączeniu ze wzrostem

średniego wynagrodzenia do 2023 roku. Strona rządowa zaapelowała po raz kolejny o ograniczenie strajku na czas egzaminów.

W niedzielę 7 kwietnia 2019 roku – na dzień przed planowanym rozpoczęciem strajku – odbyły się „rozmowy ostatniej szansy”. Po blisko trzech godzinach pertraktacji Wicepremier Beata Szydło ogłosiła, że na rządowe propozycje zgodziła się jedynie oświatowa Solidarność. Związek Nauczycielstwa Polskiego i Forum Związków Zawodowych odrzuciły ofertę i poinformowały o rozpoczęciu strajku.

Strajk, który początek nastąpił się 8 kwietnia 2019 roku, podjęli pracownicy około 2/3 publicznych placówek oświatowych, a następnego dnia przyłączyły się do akcji protestacyjnej kolejne placówki. W ogólnym rozrachunku nie podjęto pracy w 75% placówek, ale należy zaznaczyć, że występowały istotne różnice między województwami. Województwo kujawsko-pomorskie znalazło się w czołówce, z wynikiem 87,72% strajkujących nauczycieli. Protest miał miejsce w okresie egzaminów państwowych: gimnazjalnych, zaplanowanych na 10–12 kwietnia 2019 roku, oraz ósmoklasistów, przewidywanych na 15–17 kwietnia 2019 roku, a także zbliżających się egzaminów maturalnych. Egzaminy w szkołach podstawowych i gimnazjach odbyły się za sprawą podjętych przez rząd specjalnych regulacji prawnych umożliwiających zaangażowanie do ich przeprowadzenia innych niż nauczyciele osób posiadających przygotowanie pedagogiczne (pracowników uczelni wyższych, szkół kościelnych czy resortowych). Ogromny wysiłek dyrektorów szkół i organów prowadzących pozwolił uniknąć sytuacji, w której uczniowie nie mogli przystąpić do egzaminów. Egzaminu gimnazjalnego nie przeprowadziły jedynie 3 szkoły w skali całego kraju. Egzamin ósmoklasisty został przeprowadzony we wszystkich szkołach podstawowych.

Po dziesięciu dniach strajku, według danych Ministerstwa Edukacji Narodowej, „normalnie” funkcjonowało 67% publicznych przedszkoli oraz ponad 60% szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Po pierwszym „starciu” większość nauczycieli pozostała nadal na „polu bitwy”, ale ze strajku wycofało się około 2 tysiące placówek uczestniczących w proteście. W tym samym momencie duża część nauczycieli, obawiając się konsekwencji udziału w strajku, udała się na zwolnienia lekarskie (co było podobnie dyskusyjne jak wspomniane wcześniej „załatwianie sobie” zwolnień). W atmosferze zażęganego kryzysu egzaminacyjnego 18 kwietnia 2019 roku doszło do rozmów przedstawicieli rządu ze stroną związkową, lecz ponownie żadnych konkretnych rezultatów one nie przyniosły.

Kolejnym możliwym do wykorzystania przez strajkujących środkiem nacisku była konieczność klasyfikacji uczniów klas maturalnych. Rząd przystąpił do opracowywania rozwiązań prawnych w celu przyznania dyrektorom szkół ponadgimnazjalnych uprawnień w tym zakresie w razie „bezczyrności” rad pedagogicznych. W efekcie tych działań podjęta została ustawa z dnia 25 kwietnia 2019 roku o zmianie dotychczas obowiązujących przepisów, podpisana w następnym dniu

przez prezydenta Andrzeja Dudę. Ogólnopolski Międzyszkolny Komitet Strajkowy w apelu z 23 kwietnia 2019 roku zwrócił się do strajkujących nauczycieli o zwoływanie zebrań rad pedagogicznych w celu klasyfikacji uczniów klas maturalnych.

Związek Nauczycielstwa Polskiego 25 kwietnia 2019 roku podjął decyzję o zawieszeniu strajku od 27 kwietnia do września 2019 roku, informując o tym rząd i społeczeństwo. Odrzucono możliwość podpisania porozumienia w formie proponowanej wcześniej przez rząd, a uczniowie i nauczyciele wrócili do swoich zajęć.

Stosunek społeczeństwa do strajku nauczycieli

Akcja protestacyjna uzyskała poparcie nie tylko licznych instytucji w kraju, w tym rad uczelni wyższych, lecz także związków zawodowych krajów europejskich. Osoby publiczne, w tym artyści, pozytywnie wypowiadali się o strajkujących nauczycielach, udzielając im poparcia. Sytuacja w polskiej oświacie, a właściwie brak przestrzegania standardów jakości edukacji w Polsce, było tematem spotkania Konferencji Międzynarodowych Organizacji Pozarządowych Rady Europy w Strasburgu, które odbyło się 12 kwietnia 2019 roku.

Krytycznie do protestu odnieśli się za to przedstawiciele duchowieństwa katolickiego, m.in. o. Leon Knabit, Ordynariusz Diecezji Świdnickiej bp Ignacy Dec, Metropolita Gdański abp Sławoj Leszek Głódź. Także Związek Przedsiębiorców i Pracodawców nieprzychylnie odniósł się do akcji protestacyjnej pedagogów.

Opinia społeczna w kwestii poparcia protestu nauczycieli była podzielona. Badania przeprowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej w dniach 4–11 kwietnia 2019 roku wskazały, że „44% Polaków było zwolennikami strajku, nieznacznie przeważając nad jego przeciwnikami (36%). Co szósty badany odniósł się do protestu obojętnie (17%), a tylko nieliczni nie mieli wyrobionej opinii na ten temat (3%). Poparcie dla protestów nauczycieli relatywnie najczęściej wyrażały osoby najmłodsze (52%) oraz mające od 34 do 44 lat (51%), mieszkańcy największych miast (62%), badani z wyższym wykształceniem (60%) i osiągający najwyższe dochody (60%), a ponadto niepraktykujący religijnie (58%) oraz deklarujący lewicowe poglądy polityczne (68%). W potencjalnych elektoratach głównych ugrupowań politycznych protest nauczycieli najczęściej spotykał się ze zrozumieniem, w tym zwłaszcza wśród zwolenników Platformy Obywatelskiej (78% popierających) i Wiosny Roberta Biedronia (67%). Przeciwni byli mu głównie potencjalni wyborcy partii rządzącej (60% przeciwników), jednak również wśród nich co piąty (21%) popiera protestujących pracowników oświaty. Okazuje się także, że rodzice dzieci uczęszczających do szkół i przedszkoli są nieco

bardziej wyrozumiali dla protestów nauczycieli niż ogół Polaków. Poparcie dla strajkujących nauczycieli deklaruje połowa z nich (50%), a sprzeciw wyraża jedna trzecia (34%). Polacy zapytani o oczekiwania finansowe nauczycieli kierowane pod adresem rządu, najczęściej oceniają je jako zbyt duże (47% wskazań). Dwie piąte badanych (40%) uważa, że kwoty, których domagają się nauczyciele, są odpowiednie, a tylko nieliczni sugerują, że postulaty strajkujących pracowników oświaty są niewystarczające (3%). Co dziesiąty respondent nie ma wyrobionej opinii w tej kwestii (10%). Wyrażane przekonania zależą głównie od statusu materialnego respondentów. Im niższe są ich dochody per capita oraz im gorzej oceniana jest przez nich własna sytuacja materialna, tym częściej podzielają opinię, że oczekiwania nauczycieli są wygórowane. Przekonania rodziców dzieci w wieku szkolnym i przedszkolnym w zasadzie nie różnią się w tej kwestii od opinii ogółu badanych¹³.

Należy w tym miejscu dodać, że od samego początku protestowi nauczycieli towarzyszyło bardzo duże poparcie społeczne. Mimo że akcja strajkowa miała polegać na nierealizacji podstawy programowej, a więc de facto zajęć dydaktycznych, a w wielu placówkach nie zapewniono nawet możliwości opieki nad dziećmi z przedszkoli czy klas I–III, to rodzice i ich pracodawcy ze zrozumieniem odnosili się do zaistniałej sytuacji. Rodzice samodzielnie organizowali opiekę nad dziećmi w domu czy też, za zgodą pracodawcy, przychodzili do pracy z dzieckiem. Jak wskazano powyżej, kwestię poparcia społecznego dla protestu diametralnie zmienił fakt przedłużenia strajku na moment egzaminów szóstoklasistów, a następnie egzaminów maturalnych. Społeczeństwo zaczęło wówczas krytykować nauczycieli za posłużenie się uczniami jako swoistą „tarczą” czy kartą przetargową i narażenie uczniów na niepotrzebny stres związany z ryzykiem braku możliwości przystąpienia do egzaminów, brakiem możliwości klasyfikacji itp. Nałożyły się na to przekazy medialne telewizji publicznej, które pokazywały szkoły w okresie około świąt wielkanocnych, gdzie strajkowało 2–3 nauczycieli z kilkudziesięcioosobowego grona pedagogicznego, a sami strajkujący informowali, że protest ma charakter rotacyjny. Jak zwracali uwagę specjaliści od prawa pracy, nauczyciela obowiązuje 40-godzinny tydzień pracy, a więc na czas protestu powinien on przebywać w szkole 8 godzin dziennie, a nie wg rozkładu zajęć (czyli np. 3 godz.), gdyż zajęć dydaktycznych wówczas nie realizował.

Zgodnie z ogłoszonymi 17 kwietnia 2019 roku wynikami badań opinii publicznej przeprowadzonych przez firmę Kantar 47% ankietowanych uznało, że nie popiera strajku, a 43% udzieliło poparcia. Prawie 30% pytanych odpowiedziało, że nauczyciele powinni zarabiać od 3001 do 4000 zł „na rękę”, zaś 29% uważa, że pensja nauczycielska powinna mieścić się w przedziale od 2001 do 3000 złotych netto. Za tym, aby nauczyciele zarabiali od 4001 zł do 5000 zł, odpowiedziało się

¹³ Centrum Badania Opinii Społecznej, Komunikat z badań Nr 54/2019 (ISSN 2353-5822).

jedynie 12% pytanym. Należy dodać, że tylko 1% pytanym uznało, że nauczyciele powinni zarabiać miesięcznie więcej niż 7001 zł na rękę. Pensję wynoszącą od 1001 do 2000 zł wskazało natomiast 4% badanych osób. 21% badanych nie wie zaś, ile powinna wynosić nauczycielska płaca¹⁴.

Skutki protestu

Zawieszenie protestu przez ZNP bez podpisania porozumienia oznaczało brak realizacji postulatów strajkowych, a zatem sytuacja finansowa nauczycieli nie uległa zmianie. Paradoksalnie, walczący o podwyżki doznali znacznego uszczerbku w portfelach, ponieważ stracili prawo do wynagrodzenia za 18 dni strajku, a w konsekwencji obniżone zostało również dodatkowe wynagrodzenie – tzw. „trzynastka”. Uzyskane świadczenia z funduszu strajkowego nie były w stanie zrekomensować poniesionych strat.

Fakt, że strajk wydarzył się w takiej skali, dowodzi o dużej konsolidacji i determinacji tego środowiska oraz wysokim poziomie dezaprobaty do wdrażanej reformy oświatowej. Działacze związkowi nie zdołali umiejętnie wykorzystać tego potencjału. Uległa postawa oświatowej „Solidarności” wobec rządu długo jeszcze będzie kojarzona ze zdradą i stanowi poważną rysę na wizerunku związku, skutkującą brakiem zaufania do niego. Po zawieszeniu strajku toczyły się rozmowy z rządem, ale z każdym ze związków osobno, co świadczy o postępującym rozbiściu pierwotnej jedności. Nie sposób pominąć faktu, że strajk podzielił środowisko nauczycieli między innymi z powodu szykanowania osób, które nie przystąpiły do strajku, uległy także pogorszeniu relacje pracowników z dyrekcją szkół. W rezultacie zapowiadana kontynuacja strajku we wrześniu nie uzyskała poparcia w sondażach przeprowadzonych od 1 do 15 września w placówkach oświatowych. Prezes Sławomir Broniarz poinformował, że bezterminowa akcja protestacyjna polegać będzie na wykonywaniu tylko tych czynności, które wynikają z przepisów oświatowych (tzw. „strajk włoski”).

Zupełnie bez zasługi strajkujących ziścił się postulat zmiany na stanowisku ministra edukacji. Minister Anna Zalewska skutecznie wykorzystwała protest w kampanii wyborczej do Parlamentu Europejskiego, uzyskując mandat europosła IX kadencji w okręgu dolnośląsko-opolskim, kandydując z listy Prawa i Sprawiedliwości. Z dniem 4 czerwca 2019 roku zakończyła pełnienie funkcji ministra edukacji narodowej, a na stanowisku tym zastąpił ją powołany Dariusz Piontkowski.

Podjęta przez pedagogów batalia zakończyła się porażką, podobnie zresztą jak poprzednie protesty, które miały miejsce w 1993, 1999, 2007 oraz 2008 roku. Na-

¹⁴ [https://natemat.pl./Czy Polacy popierają strajk nauczycieli?](https://natemat.pl./Czy%20Polacy%20popieraj%C4%85%20strajk%20nauczycieli?) (dostęp: 16.04.2020).

suwa się pytanie, czy wynik przedsięwzięcia od początku był przesądzony, czy też istniały szanse na pomyślne jego zakończenie. Nie sposób udzielić jednoznacznej odpowiedzi, ale możliwe jest wskazanie słabych ogniw i popełnionych błędów.

Nauczyciele to liczna grupa zawodowa, która posiada ogromny potencjał umożliwiający wywieranie nacisku na swojego pracodawcę, którym jest państwo. W przypadku nieporozumień spór pomiędzy tymi stronami zawsze będzie miał charakter polityczny. Tego rodzaju kryzysy chętnie wykorzystują opozycyjne siły polityczne, które widzą w tym możliwość osiągnięcia własnych korzyści politycznych. Zainteresowanie partii opozycyjnych w doprowadzeniu do kryzysu było oczywiste, ale już w pomyślne rozwiązanie tego problemu – nie do końca. Chodziło raczej o zadanie ciosu rządzącym, pokazanie „żółtej kartki” i zwrócenie uwagi. Nauczyciele dali się wciągnąć w grę polityczną, zostali zmanipulowani i wykorzystani przez opozycję jako narzędzie do walki z władzą. Tym samym związkowcy zaangażowani w przygotowanie i przeprowadzenie strajku w rzeczywistości nie reprezentowali branży oświatowej, ale byli uwikłani w zależności polityczne.

W dobie powszechnego dostępu do Internetu nie ma ograniczeń w możliwościach komunikowania się. Przygotowując strajk, pracownicy oświatowi nie zadbali o rzetelne, wyczerpujące poinformowanie polskiego społeczeństwa o sytuacji w oświacie po zmianach systemowych, o związanych z tym zagrożeniach dotyczących również uczniów i rodziców. Na pierwszy plan zostały wysunięte postulaty ekonomiczne, bowiem jest to wymóg konieczny wynikający z przepisów dotyczących sporów zbiorowych. Roszczeniowa postawa pedagogów została skrętnie wykorzystana przez stronę rządową. W publicznych mediach uporczywie przedstawiono wyłącznie merkantylne motywacje podjętych działań, których „zakładnikami” byli uczniowie. W przekazach wybiórczo pojawiały się obrazy związane z finansową stroną żądań, kompromitujące nauczycieli „obojętnych” na sytuację ich podopiecznych. Zwolenników protestowi nie przysparzały wypowiedzi nauczycieli kreujących się na osoby o szczególnych w porównaniu z innymi kwalifikacjach, wszechstronnie wyedukowane, a zatem posiadające upoważnienie do uzyskania wyższych zarobków. Wizerunek nauczyciela doznał poważnego uszczerbku, a jego praca została pozbawiana przypisywanego dotychczas etosu i szacunku.

Wybierając termin i formę strajku, protestujący spodziewali się – przez jego dotkliwość – szybko osiągnąć założony cel. Niestety wbrew oczekiwaniom zamiast wywarcia skutecznej presji wybór ten okazał się przysłowiowym „strzałem w stopę”. Okazało się, że istnieje możliwość nie tylko zażegnania kryzysu, lecz także zastąpienia nauczycieli podczas egzaminów. Wynika z tego, że decyzja o prowadzeniu strajku w trakcie egzaminów nie została poprzedzona wszechstronną analizą, była wynikiem zbyt emocjonalnego podejścia do tematu albo ulegania politycznym wpływom.

Zdecydowanie zabrakło racjonalnej, rzeczowej debaty o polskiej szkole, szkoldliwości reformy, konieczności zmian w sposobie jej finansowania. Wytoczenie najcięższego oręża w postaci przerwania pracy, bez uprzedniego wykorzystania łagodniejszych środków, było krokiem niewłaściwym. Skierowanie publicznych petycji do rządu bądź uliczne manifestacje, strajki ostrzegawcze pozwoliłyby nagłośnić problem, uwypuklając jego istotę. Kolejnym niewykorzystanym sposobem możliwym do zastosowania byłoby przygotowanie i przedłożenie obywatelskiego projektu ustaw oświatowych. Być może skuteczność tego typu działań jest wątpliwa, ale obnażyłoby lekceważący stosunek państwa do kwestii edukacji narodowej. Społeczna świadomość konieczności wprowadzenia zmian, obnażenie niedoskonałości to pierwszy krok na drodze do pomyślnej ich realizacji.

Nie wykorzystano poparcia społecznego do działań na rzecz zmian w polskiej szkole. Jak już napisano, sondaże wskazywały na zaskakująco dużą społeczną akceptację protestu, szczególnie w pierwszej jego fazie. Brak konsekwencji i zarzucenie „zawieszonoego” strajku to zmarnowana szansa dla pracowników oświatowych, uczniów i dla przyszłości polskiej szkoły. Kolejny argument dla władzy, że strajkującym zależało jedynie na płacach. Bezsprzecznie nasuwa się wniosek, że nie przygotowano się do strajku i nie podjęto wszystkich możliwych działań. Po konfrontacji ze zdecydowanie silniejszym przeciwnikiem ze spuszczoną głową powrócono do codziennych zajęć. Wszystko wskazuje na to, że złożono broń i podgodzono się z przegraną, a przecież mogła być to tylko „pierwsza przegrana bitwa w toczącej się wojnie”. Bez wątpienia także odpowiedzialność za takie skutki ponosi zarząd Związku Nauczycielstwa Polskiego w osobie jego prezesa – Sławomira Broniarza. Tym bardziej dziwi fakt, że 21 listopada 2019 roku został on ponownie wybrany na to stanowisko przez 42 zjazd krajowy delegatów ZNP.

Ocena i wnioski

Przeprowadzona akcja strajkowa była największym od 1993 roku protestem pracowników publicznych przedszkoli i szkół, których pracodawcą jest państwo. Strajk nauczycieli zaskoczył wszystkich, nie dlatego że się wydarzył, ale nikt nie spodziewał się takiej skali i takiej konsolidacji środowiska. Nie będzie przesadą twierdzenie, że spór zakończył się wynikiem niekorzystnym dla wszystkich jego uczestników, jednak z delikatnym wskazaniem „wygranego” po stronie rządowej.

Wydarzenia kwietnia i maja 2019 roku w polskim systemie oświaty stanowią porażkę przede wszystkim dla nauczycieli, których autorytet został poważnie nadszarpnięty. Kwestie ekonomiczne są bardzo ważne, ale w tym szczególnym zawodzie nie mogą odgrywać roli pierwszoplanowej. Szczególnie niefortunne były wypowiedzi przedstawicieli tej profesji dotyczące posiadanych wyjątkowych wysokich kwalifikacji, wykształcenia, szkoleń, które uprawniają do osiągnięcia wyż-

szych zarobków w porównaniu do osób zatrudnionych np. w handlu. Niestety, wiele osób wykształconych i ciężko pracujących miało prawo poczuć się dotkniętymi z powodu tych wypowiedzi – czasy, kiedy to głównie nauczyciele byli wykształconą grupą społeczną, już bowiem dawno minęły. Należy wprost nazwać to pychą i zarozumiałstwem, brakiem szacunku dla znacznej części społeczeństwa. Nie tego oczekuje się od ludzi, którzy wychowują dzieci i młodzież, mają wpływ na kształtowanie postaw młodych ludzi. Błąd stanowi decydowanie się na wykonywanie określonego zawodu jedynie z pobudek finansowych. Prawdą jest, że dobre zarobki motywują większość pracowników do lepszej pracy, ale oczekiwanie dobrej zapłaty „z urzędu”, bez związku z jakością wykonywanej pracy nie ma uzasadnienia. Należy również zauważyć, że każda osoba decydująca się na zawód nauczyciela robiła to przecież dobrowolnie, wiedząc, jakie są realia tego zawodu (zarówno te finansowe, jak i te organizacyjne).

Ogromny żal i rozczarowanie towarzyszyło uczniom ostatnich klas szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadpodstawowych w trudnym dla nich momencie przed egzaminami i podczas nich. Opuszczenie swoich wychowanków w tak ważnej chwili powodowało nie tylko frustrację, lecz także budziło wątpliwości natury etycznej. Wskazać należy oczywiste straty uczniów klas maturalnych, którzy nie zrealizowali w całości materiału i z tego powodu gorzej przygotowani przystąpili do egzaminu maturalnego, który przecież decyduje o tym, czy dostaną się na wymarzone studia wyższe. Zgodzić się należy, że wszyscy maturzyści byli w jednakowej sytuacji, ale wiarygodność pedagogów jako osób działających zawsze dla dobra ucznia uległa zniszczeniu. Uczniowie czuli się ofiarami tego konfliktu, ponosząc rzeczywiste jego konsekwencje bez żadnej winy.

Poszkodowani byli również rodzice, którzy „stawali na głowie”, aby zapewnić opiekę swoim najmłodszym pociechom. Strajk spowodował szereg komplikacji, przyczynił się do strat materialnych związanych z koniecznością przedsięwzięcia nadzwyczajnych środków, aby właściwie zaopiekować się dziećmi uczęszczającymi zazwyczaj do żłobków i przedszkoli. Trudno jest zmierzyć wpływ negatywnych emocji, stresu i obaw towarzyszącym rodzicom uczniów ostatnich klas szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadpodstawowych.

Przegrali także związkowcy, bo nie wywalczyli w zasadzie niczego ponad to, co zadeklarował wcześniej rząd i co obiecywał w porozumieniu z nauczycielską „Solidarnością”. Strona rządowa nie została zmuszona do jakichkolwiek poważnych ustępstw, mimo hasel i zapewnień Sławomira Broniarza typu: „stoimy tutaj silniejsi”, „pokazaliśmy siłę”, „zmusiliśmy rząd do negocjacji”, które były jaskrawymi przykładami mijania się szefa ZNP z prawdą. Niemal wszystko, co mówił Sławomir Broniarz przed kamerami, było raczej spisem pobożnych życzeń, a nie odzwierciedleniem rzeczywistości. Związkowcy skompromitowali się nie tylko w oczach nauczycieli, ale całego społeczeństwa, bowiem ponoszą odpowiedzial-

ność za zmarnowanie poświęcenia zdeterminowanych członków. Odbudowanie zaufania będzie trudne, czasochłonne i chyba niemożliwe bez zmian personalnych.

Poniosła porażkę budowana przez trzydzieści lat w naszym państwie demokracja, ponieważ tryumfujący rząd, wprowadzając kolejne regulacje „dla dobra uczniów” przeforsował prawo omijające decydujący głos rad pedagogicznych w klasyfikacji maturzystów. Udzielając specjalnych prerogatyw dyrektorom i samorządowcom, zniszczona została autonomia szkół i nauczycieli. Wbrew pozorom przegrał również rząd, ponieważ udowodnił, że nie jest w stanie w sposób konstruktywny rozwiązywać konflikty społeczne.

Strajk zamiast zmienić świadomość społeczną, utrwalił nieśmiertelne stereotypy, powtarzane również przez przedstawicieli rządu, dotyczące protestującej grupy zawodowej jako niespecjalnie „się przepracowującej” czy „mającej trochę więcej wolnego czasu”. Rzeczywiste problemy polskiego systemu oświaty zostały umiejętnie zakamuflowane i nie ujrzały światła dziennego. Kwestia wynagrodzeń nauczycieli to problem znacznie poważniejszy niż to, o czym była mowa podczas protestu. Wydaje się, że żadnej ze stron nie zależało, aby właściwie się z nim zmierzyć. Dotychczasowe zasady finansowania pracowników oświaty odbiegają od rzeczywistości, ponieważ wynikają z Karty Nauczyciela – zmodyfikowanego reliktu poprzedniego systemu. Dopóki nie zastąpi się tego dokumentu prawem na miarę teraźniejszości, nic się nie zmieni. Wśród postulowanych zmian wart zainteresowania jest proponowany „bon edukacyjny”, który posiadałoby rodzice z jedynym przeznaczeniem na edukację swych dzieci według własnego uznania. Samorząd byłby jedynie wynajętym i opłacanym bezpośrednio przez rodziców operatorem procesu edukacji. Budżety szkół powinny być kształtowane przez lokalne samorządy, w zależności od oczekiwań i możliwości rodziców. Samorząd gminny i powiatowy winien przyjmować kryteria ocen nie tylko uczniów, ale i nauczycieli, jak i motywować ich systemowo do lepszej i bardziej kreatywnej pracy. Pozwoliłoby to oddać szkołę podmiotom najbardziej zainteresowanym, którym zależy na jakości wykształcenia mieszkańców, oraz rodzicom, którzy obecnie nie mają żadnego wpływu.

Wiele kontrowersji budzi czas pracy nauczyciela – pensum nauczycielskie wynosi tylko 18 godzin, dodatkowo ma on dwa miesiące wakacji, dwutygodniowe ferie zimowe i przerwy świąteczne. Godziny dydaktyczne nie oznaczają jednak całego czasu pracy nauczycieli, którzy są zobowiązani do przygotowania się do zajęć, samokształcenia i doskonalenia zawodowego, wykonywania zajęć i czynności wynikających z zadań statutowych szkół. Czy jednak pracownicy innych profesji nie są zobowiązani do samokształcenia? Czas pracy nauczycieli nie jest zróżnicowany w zależności od prowadzonego przedmiotu czy stażu pracy, a zatem zarobki powinny uwzględniać te różnice. Wydaje się, że gdyby wszelkie czynności poza godzinami dydaktycznymi nie były wykonywane poza szkołą, ale właśnie tam,

wiarygodność czasu pracy pedagogów byłaby niepodważalna. To jednak jest nie-realne, gdyż nauczycielom należałoby stworzyć warunki do takiej pracy.

Nie potwierdza się zatem teza, że nauczyciele mało pracują. Jeżeli społeczeństwu zależy na tym, aby edukację dzieci i młodzież powierzyć osobom o wysokich kompetencjach, zmotywowanym do pracy, to ich wynagrodzenia powinny być zachęcające i konkurencyjne.

Mając na uwadze przedstawione w niniejszych rozważaniach rozwiązania systemowe dotyczące pracy i płacy pedagogów, nasuwa się wniosek, że ta grupa zawodowa ma prawo do niezadowolenia i bez wątpienia zasługuje na godne wynagrodzenie. Natomiast zastosowana forma i termin protestów okazały się niezbyt trafione nie tylko ze względu na skuteczność, lecz także konsekwencje poniesione przez uczniów, którzy nie mieli żadnego wpływu na tę sytuację.

Podsumowanie

Zatrudnienie w sferze budżetowej w powszechnym przekonaniu wiąże się nie tylko z prestiżem, ale wieloma przywilejami, na które nie zawsze mogą liczyć pracujący w sektorze prywatnym. Głównym atutem zakładów pracy o charakterze publicznym, który przyciąga poszukujących pracy, jest stabilność zatrudnienia oraz gwarancja przestrzegania praw pracownika. Kwestia wynagrodzeń w tym sektorze była zazwyczaj lekceważona, a ich wysokość nieporównywalna do innych krajów europejskich. Wydatkowanie środków publicznych związane jest ze szczególnymi zasadami, a przede wszystkim ustalanie wysokich poborów funkcjonariuszom publicznym nie przysparza zwolenników rządzącym niezależnie od opcji politycznej sprawującej władzę. Tym samym nauczyciele znajdują się w grupie pracowników o niskim ryzyku straty pracy, określonych przepisami prawa zarobkach, ale ich wysokość pozostawia wiele do życzenia, zwłaszcza dla początkujących (stażystów). Zarobki polskich nauczycieli są niskie nie tylko w porównaniu z pensjami nauczycieli z innych krajów, lecz także niższe niż średnie wynagrodzenie osób z wyższym wykształceniem w Polsce. Prawem każdego pracownika jest otrzymywanie godziwego wynagrodzenia w powiązaniu z jakością świadczonej pracy. Nie ulega wątpliwości, że nauczyciele powinni dobrze zarabiać, ponieważ ich praca jest bardzo ważna, a także bardzo trudna. Dobry nauczyciel potrafi uczyć, inspirować, motywować, wspierać i rozwiązywać konflikty. Kiepski nauczyciel nie tylko nie przekazuje stosownej wiedzy, lecz także może wiele popsuć. Podejście i umiejętności nauczyciela mają istotne konsekwencje dla ucznia oraz całego społeczeństwa.

Celem niniejszej pracy było zebranie i uporządkowanie wiedzy dotyczącej strajku nauczycielskiego, przedstawienie obowiązujących zasad, według których

wynagradzani są nauczyciele, przybliżenie warunków, w jakich muszą pracować, obowiązków i praw, wskazanie przyczyn, przebiegu i skutków konfliktu. Z uwagi na przeglądowy charakter pracy poruszone problemy zostały przedstawione w sposób ogólny. Wiele zagadnień zostało jedynie zasygnalizowanych, bez większego zagłębiania się, a mniej znaczące pominięte zupełnie. Zabiegi te miały na celu uzyskanie dość klarownego obrazu, który pozwoli osobom zainteresowanym uzyskać rzetelną informację, a tym samym zająć stanowisko w ogólnonarodowej dyskusji.

BIBLIOGRAFIA

Akty prawne:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 sierpnia 2019 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy (Dz. U. 22.08.2019, poz. 1587).

Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy (Dz. U. z 2019 r., poz. 1040).

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2018 r., poz. 967).

Ustawa z dnia 23 maja 1991 r. o rozwiązywaniu sporów zbiorowych (Dz. U. z 2020 r., poz. 123).

Ustawa z dnia 23 maja 1991 r. o związkach zawodowych (Dz. U. z 2019 r., poz. 263).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2019 r., poz. 1481 ze zm.).

Ustawa z dnia 29 grudnia 2015 r. o zmianie ustawy oraz niektórych ustaw (Dz. U. z 2016 r., poz. 35).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r., poz. 60).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2019 r. poz. 1148 ze zm.).

Ustawa z dnia 18 marca 2016 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych ustaw (Dz. U. z 2016 r., poz. 668).

NETOGRAFIA:

[https://natemat.pl/Czy Polacy popierają strajk nauczycieli](https://natemat.pl/Czy_Polacy_popieraja_strajk_nauczycieli)

<https://www.solidarnosc.org.pl>

[https://pl.wikipedia.org/wiki/ Związek Nauczycielstwa Polskiego](https://pl.wikipedia.org/wiki/Zwi%C4%99zek_Nauczycielstwa_Polskiego)

[https://www.tygodnik powszechny.pl/krajobraz po strajku](https://www.tygodnik_powszechny.pl/krajobraz_po_strajku)

[https://forsal.pl/jak uczniowie postrzegają strajk](https://forsal.pl/jak_uczniowie_postrzegaja_strajk)

[https://pl.wikipedia.org/Wiki/Strajk nauczycieli w Polsce w 2019 roku](https://pl.wikipedia.org/Wiki/Strajk_nauczycieli_w_Polsce_w_2019_roku)

Anna Savytska

Zhytomyr Economic and Humanitarian Institute
of Higher Educational Institution,
Open International University of Human Development, Ukraine

DETERMINATION OF THE BASIC ELEMENTS OF THE MODEL FOR FORMING THE FUTURE SOCIAL WORKERS' READINESS TO WORK WITH SOCIALLY EXCLUDED YOUTH

PODSTAWOWE, WZORCOWE ELEMENTY FOMOWANIA PRZYSZŁYCH PRACOWNIKÓW SPOŁECZNYCH DO PRACY Z MŁODZIEŻĄ WYKLUCZONĄ SPOŁECZNIE

Streszczenie: Przedmiotem badań jest określenie głównych elementów modelu kształtowania przygotowania zawodowego przyszłych pracowników socjalnych do pracy z młodzieżą wykluczoną społecznie. Modelowanie jest traktowane jako proces krok po kroku, którego głównymi elementami są: cel, metodologia, organizacyjno-semantyczne i efektywne. Badanie polega na opracowaniu i opisanie elementów modelu mającego na celu ukształtowanie świadomej postawy przyszłych pracowników socjalnych, podniesienie komponentu motywacyjnego, a także wzbogacenie teoretycznego i praktycznego doświadczenia wybranej specjalności.

Słowa kluczowe: model szkolenia, gotowość przyszłych pracowników socjalnych, młodzież wykluczona społecznie, komponenty modelu.

Abstract: The subject of the research is to determine the main elements of the model for forming the professional training of future social workers to work with socially excluded youth. Modeling is considered as a step-by-step process, the main components of which are: goal-oriented, methodological, organizational-substantive and resultative. The study consists of the development and description of elements of the model, which is aimed at development of a conscious attitude of future social workers, increasing the motivational component, and also provides for the enrichment of the theoretical and practical experience of the chosen specialty.

Keywords: training model, future social workers' readiness, socially excluded youth, model components.

Introduction

Modern Ukraine is undergoing societal, economic and political changes. This stipulates a rapid growth of socially unprotected segments of the population, requiring a significant number of highly qualified specialists. The social stability of society requires from future social workers not only a high level of knowledge and practical experience, but also an awareness of the importance of professional activity, motivation and interest for self-development.

Problems of future social workers' readiness are constantly in the sphere of scientists' attention. However, the analysis of theoretical and practical researches indicates the absence of integral scientific works on the problem of preparing future social workers to work with socially excluded youth.

The purpose of the article is:

1. to develop a model for forming the future social workers' readiness to work with socially excluded youth;
2. to characterize the main elements of the model for forming future social workers' readiness to work with socially excluded youth.

Substantiation of the model of future social workers' readiness to work with socially excluded youth

The multi-faceted nature of the social workers' activities puts forward a number of requirements for their professional readiness, knowledge, formation of the work content. Therefore, the main goal of modern education becomes training of specialists who, firstly, have integrated knowledge in the sphere of social work, which allow them to study and solve comprehensive problems of people and society; secondly, who command the research logic, methods of forecasting in formation of social processes and are apt to develop their own activity models; thirdly, who know how to choose and apply adequate technologies in the process of providing social assistance. Readiness to work is a necessary component of the professionalism of modern specialists.

Let us note that the concept of "a model" comes from French «modele» and from Latin «modulus», meaning a measure, a sample, a norm, due to which there is a rather multi-faceted interpretation of it [Ozhegov: 1998]. Defining this concept, some scientists focus on its structural characteristic, considering the subordination and functional significance of elements, others emphasize the integrity and system organization of its components.

According to S. Perova, the model is applied in cases when, for some reason, it is difficult or impossible to study the original in natural conditions, when it is necessary to facilitate the process of a particular object researching. It is necessary for optimal simplification of structural and logical relationships of the object, elimination of random and unessential elements. In the study, the model performs the functions of a schematic representation of the phenomenon, is the result of an abstract generalization of practical experience, the correlation of theoretical ideas about the object and empirical knowledge about it [Perova: 2010]. K. Gnezdilova and S. Kasyarum note that at the researching of pedagogical processes the creating a model is the best method that gives certain information about the processes occurring in the so-called «living systems» [Gnezdilova, Kasyarum: 2011].

Analyzing the scientific literature [Kremen: 2008] and [Martynenko, Khoruzha: 2002], we can allot the requirements that need to be taken into account in order to develop a model of future social workers' readiness to work with socially excluded youth:

1. The model shall be based on conceptual principles ensuring effective functioning;
2. The model shall reproduce all the features of the system;
3. The model reflects the process integrity and the interrelationship of the basic functions of the system;
4. The model shall be manageable and correspond to the real properties of the structural elements of the modeled system;
5. The model shall be effective and reproducible, subject to its systemic implementation and experimental verification.

When developing the model for training future social workers to work with socially excluded youth, it is necessary to take into account approaches of general scientific and methodological nature, since in their entirety they set the specifics of the systemic organization of the didactic process, including its components (goal, objective, principles, content, forms, methods, means, implementation conditions), as well as worldview categories of subjects of pedagogical interaction.

Designing of the model for professional training of social workers to the work with socially excluded youth is based on the theory of system approach and system analysis and provides for the determination of internal components taking into account the didactic principles of its functioning, the revealing the relationships between the model and the external environment; identification of the main content-related components of the model. The modeling process

is carried out in stages: setting the goal and the objectives; actually, the development of a model for training social workers to work with socially excluded youth; experimental approbation of the model; development of practical recommendations for improving of the process under study in higher educational institutions.

The relationship of the elements of the model for forming the future social workers' readiness to work with socially excluded youth

We have defined the following elements of the model of training social workers to work with socially excluded youth: goal-oriented, methodological, organizational-substantive and resultative.

In developing the goal-oriented element, we proceeded from the fact that the strategy of modern vocational education should be aimed at forming of a positive attitude and interest of future social workers to work with socially excluded youth; of an integral system of knowledge, skills and abilities in working with socially excluded youth; of promoting the development of professionally significant personal qualities in work with socially excluded youth. This determines a certain specificity of the studied process, which provides for a pronounced humanistic character.

The methodological element of the model is subordinate to the general purpose of professional training of future specialists in higher educational institutions, which includes systemic, competence, technological, subject-dialogical and activity approaches. At this, we consider the future social workers' readiness to work with socially excluded youth as the tunedness of future specialists to perform their professional activities in the process of communicative interaction of structural components to meet the needs of a socially unprotected category of the population. This is carried out with the help of principles of systematicity and consistency, creative approach, individual approach, accessibility, scientificity, humanism, voluntariness.

The organizational-substantive element of the model is the most inclusive one, including the components of the structure of readiness – motivational-emotional (demonstration in future social workers of a positive interest and motivation for professional activity, the ability to form a constructive dialogue, taking into account the needs and emotional state of a client), cognitive (knowledge of future social workers on social exclusion, the category of socially excluded youth, the reasons for the emergence of social exclusion), activity-related (a complex of future social workers' knowledge and skills to advise, rehabilitate, provide social assistance to socially excluded youth), reflexive-evaluative (a high level of tunedness to quality professional activity with a desire to self-education and self-improvement).

Let us consider the stages of formation of future social workers' readiness of to work with socially excluded youth:

- I. Preparatory stage provides for designing of the program of research, the task of which determines the development of criteria, indicators and levels of future social workers' readiness to work with socially excluded youth; the determination of the experimental base of research; formation of control and experimental groups; pickup of appropriate research methods and techniques.
- II. Summative stage - diagnostics of readiness levels in accordance with the task set on the determination of the state of future social workers' readiness to work with socially excluded youth.
- III. Formative stage - the implementation of the model, so the task is to design and implement an author's model of forming the future social workers' readiness to work with socially excluded youth.
- IV. Effective stage - the analysis of the effective model is performed in accordance with the task to re-check the state of readiness of higher education applicants from control and experimental groups, to compare the results of the research with the data of the summative stage.

The above-mentioned stages are studied using methods: theoretical (analysis, synthesis, design, study of documents, planning), empirical (survey, questionnaire, experiment, observation, and modeling), mathematical (quantitative analysis, comparison, generalization, statistics).

The effective element provides for the substantiation of criteria of formation of future social workers' readiness to work with socially excluded youth:

- I. Personality-motivational criterion reflects a positive interest of future social workers in the professional activities and the totality of motives in professional attitude towards the work with socially excluded youth; demonstrates the specifics of readiness and positive motivation of students - future social workers to professional activities in the form of the work with socially excluded youth.
- II. Cognitive criterion reflects knowledge about the nature and specifics of the specialty "Social Work", the profession of a social worker, the phenomenon of social exclusion, categories of persons belonging to socially excluded youth, forms, methods and technologies in working with socially excluded youth; demonstrates the causes and analyzes the upgrowth of socially excluded youth.
- III. Activity-practical criterion reflects the ability of future social workers to apply the acquired knowledge and skills in working with socially excluded

youth; demonstrates the level of development of skills to carry out professional activities in work with socially excluded youth.

- IV. Orientation-evaluative criterion reflects the ability of future social workers to self-determination and the desire for professional self-realization; demonstrates the level of commitment for high-quality professional activities with socially excluded youth.

Let us characterize the level of future social workers' readiness to work with socially excluded young people according to the components of the structure of readiness formation.

I. Low (nominal) level:

1. Motivational-emotional block - the future social worker is not motivated to work with socially excluded youth:
 - does not show interest in working with socially excluded youth;
 - does not strive for self-improvement of one's own knowledge, skills and abilities to work with socially excluded youth;
 - the lack of professional self-determination of students - future social workers to work with socially excluded youth;
 - does not wish to participate in various activities to master the use of the latest methods and technologies for working with socially excluded youth;
 - does not strive for self-education and self-development in the context of social support.
- 1.2. Cognitive block - a higher education applicant has a poor understanding of the specifics of professional activity;
 - knows the basic concepts and categories of the specialty "Social Work" at the tactical level;
 - almost does not apply the acquired knowledge in work with socially excluded youth;
 - poorly learns educational material related to work with socially excluded youth;
 - knows ethical norms and values in work with socially excluded youth at a low-level.
- 1.3. Activity block - the ability to acquire, disseminate and develop the acquired skills in work with socially excluded youth is carried out at the initial level;
 - the ability to systematize, summarize, analyze, classify educational material in work with socially excluded youth is carried out at the primary level;
 - the ability to solve situational problems in work with socially excluded youth is carried out at the initial level;

- does not hold discussions and debates in class;
- does not strive for orderliness, concentration, responsibility, independence in work with socially excluded youth;
- the ability of future social workers to advise, correct, rehabilitate socially excluded youth is of a reproductive nature;
- does not strive for creative activity in work with socially excluded youth.

1.4. Reflexive-evaluative block - the ability to adequately assess one's own capabilities in work with socially excluded youth is not formed;

- the awareness of the specifics of professional activities with socially excluded youth is small;
- one's own mistakes and the desire for self-improvement in work with socially excluded youth is without much self-awareness;
- the awareness of responsibility for the results achieved and their consequences in work with socially excluded youth is at the level of duty;
- does not show a desire for professional suitability in work with socially excluded youth;
- an insufficient awareness of future social workers of the importance and significance of professional activities with socially excluded youth.

II. Average (satisfactory) level:

2.1. Motivational-emotional block - the future social worker is incompletely motivated to work with socially excluded youth;

- shows little interest in working with socially excluded youth, although he understands his practical significance in the social sphere;
- does not fully strive for self-improvement of one's own knowledge, skills and abilities to work with socially excluded youth;
- a significant degree of professional self-determination of students - future social workers to work with socially excluded youth;
- does not always want to participate in various activities to learn the latest methods and technologies of working with socially excluded youth;
- partially strives for self-education and self-development in the context of social support.

2.2. Cognitive block - a higher education applicant does not always understand the specifics of professional activity;

- partially knows the basic concepts and categories of the specialty "Social Work";
- systematically updates knowledge in working with socially excluded youth;
- learns educational material related to work with socially excluded youth at the middle level;

- replenishes knowledge of ethical norms and values in work with socially excluded youth.

2.3. Activity block - the ability to acquire, disseminate and develop the acquired skills in work with socially excluded youth is carried out at a satisfactory level;

- the ability to systematize, generalize, analyze, classify educational material in work with socially excluded youth is sufficiently formed;
- the ability to solve situational tasks in work with socially excluded youth is not fully formed;
- partially conducts discussions and debates in class;
- does not always strive for organization, concentration, responsibility, independence in work with socially excluded youth;
- the ability of future social workers to advise, correct, rehabilitate the socially excluded youth is of productive nature;
- the desire for creative activity in work with socially excluded youth is sufficiently formed.

2.4. Reflexive-evaluative block - insufficient awareness of one's own possibilities in work with socially excluded youth;

- a partial awareness of the specifics of professional activities with socially excluded youth is partial;
- analyzes one's own mistakes and draws appropriate conclusions for self-improvement in work with socially excluded youth;
- the awareness of responsibility for the results achieved and their consequences in work with socially excluded youth is at a significant level;
- shows the ability to strive for professional suitability in work with socially excluded youth;
- tries to understand the importance and significance of professional activities with socially excluded youth.

III. High (optimal) level:

3.1. Motivational-emotional block - the future social worker is motivated to work with socially excluded youth;

- clearly formed interest in working with socially excluded youth;
- strives for self-improvement of one's own knowledge, skills and abilities to work with socially excluded youth;
- conscious understanding of professional self-determination of students - future social workers to work with socially excluded youth;
- actively participates in various activities to master the latest methods and technologies to work with socially excluded youth;

- always strives for self-education and self-development in the context of social support.
- 3.2. Cognitive block - a higher education applicant clearly understands the specifics of professional activities;
- knows the basic concepts and categories of the specialty “Social Work”;
 - constantly updates knowledge in work with socially excluded youth;
 - qualitatively learns educational material related to work with socially excluded youth at the fundamental level;
 - demonstrates knowledge of ethical norms and values in work with socially excluded youth.
- 3.3. Activity block - the ability to acquire, disseminate and develop the acquired skills in work with socially excluded youth is carried out at a high level;
- demonstrates the ability to systematize, summarize, analyze, classify educational material in work with socially excluded youth;
 - is able to solve situational tasks in work with socially excluded youth;
 - constantly conducts discussions and debates in class;
 - strives for orderliness, concentration, responsibility, independence in work with socially excluded youth;
 - the ability of future social workers to advise, correct, rehabilitate socially excluded youth is of a creative nature;
 - strives for creative activity in work with socially excluded youth.
- 3.4. Reflective-evaluative block - a high degree of awareness of one's own capabilities in work with socially excluded youth;
- the awareness of the specifics of professional activities with socially excluded youth;
 - realizes and analyzes one's own mistakes, draws appropriate conclusions for self-improvement in work with socially excluded youth;
 - assesses the responsibility for the achieved results and their consequences in work with socially excluded youth at a significant level;
 - persistently strives for professional suitability in work with socially excluded youth;
 - a sustainable manifestation of awareness of the importance and significance of professional activities with socially excluded youth.

The implementation of the model of future social workers' readiness to work with socially excluded youth as a result determines a high level of readiness.

Thus, the description of modeling the process of forming the future social workers' readiness to work with socially excluded youth is aimed at developing

a conscious attitude of higher education applicants to increasing positive interest in the chosen specialty, mastering the basics of the profession, enriching practical experience and striving for professional self-realization.

Conclusion

Modeling proves to be an effective method in the context of studying the system of forming the future social workers' readiness to work with socially excluded youth. The model of future social workers' readiness to work with socially excluded youth consists of the following elements: goal-oriented, methodological, organizational -substantive and resultative.

The goal-oriented element of the model involves defining goals and objectives for forming of the social workers' readiness to work with socially excluded youth. The methodological element ensures the compliance of the model with used approaches and principles. Organizational -substantive element provides for ordering and ensuring the interrelationship of purpose, content and formation of stages of future social workers' readiness to work with socially excluded youth. The resultative element provides for determining the criteria and levels of social workers' readiness to work with socially excluded youth through various forms, methods and means of readiness monitoring.

The result of the modeling method is the development of an effective, theoretically reasoned and realistic for the practical implementation model for forming the readiness of future social workers to work with socially excluded youth.

BIBLIOGRAPHY

- Gnezdilova K.M. Models and modeling in the professional activity of a higher educational institution teacher. Textbook, 2011, p. 124.
- Kremen V.G. Encyclopedia of Education. Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2008, p. 1040.
- Martynenko S.M., Khoruzha L.L. General pedagogy. Textbook, 2002, p. 176.
- Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian language. 18-th ed., stereotype, 1986, p. 797.
- Perova S.V., Social and humanitarian subjects in the development of key competencies of future Philology teachers. Bulletin of the Lugansk Taras Shevchenko National University, 2010, № 16, p. 15-19.

Aleksandra Niemczyk-Zajac

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ŚRODOWISKOWA PRACA SOCJALNA

ENVIRONMENTAL SOCIAL WORK

Streszczenie: Artykuł porusza tematykę teoretycznej środowiskowej pracy socjalnej, przedstawiając definicję, metody i ich wskazania, a także warunki sprzyjające stosowaniu środowiskowej pracy socjalnej. Celem niniejszej pracy jest ukazanie metody środowiskowej pracy socjalnej, która odnosi się także do pracy opiekuńczej i wspomagającej osoby potrzebujące wsparcia w środowisku w formie usług opiekuńczych.

Słowa kluczowe: środowiskowa praca socjalna, metody pracy środowiskowej, usługi opiekuńcze.

Abstract: The article discusses a detailed theoretical analysis of environmental social work, presenting the definition, methods and indications for the use of this method, as well as the conditions favorable to the use of environmental social work. The aim of this work is to present the environmental method of social work which relates to both social work and social work. But also for caring and supporting work for people who need support in the environment in the form of caring services.

Keywords: environmental social work, environmental work methods, care services.

Wprowadzenie

W polskiej tradycji metoda organizowania środowiska funkcjonowania człowieka jest ściśle związana z pedagogiką społeczną i opiekuńczą oraz aktywizacją społeczności przez szeroko pojętą działalność wychowawczą. Współcześnie szerokie podejście do metody środowiskowej wyróżnia osiem modeli pracy socjalnej prowadzonej tą metodą. Wśród nich najważniejszą stanowi opieka środowiskowa (*community care*), która polega na budowaniu i podtrzymywaniu sieci społecznych i wolontariatu, działań samopomocowych oraz realizowaniu usług opiekuńczych. Instytucje pomocy społecznej oraz organizacje pozarządowe stosują opiekę środowiskową w pracy z ludźmi starymi, niepełnosprawnymi, dziećmi poniżej 5 lat. Środowiskowa praca socjalna szczególnie wskazana jest w przypadku pracy z osobami lub kategorią osób posiadających wspólne problemy, bez względu

na miejsce zamieszkania, na przykład: praca na rzecz seniorów, osób niepełnosprawnych, dzieci, samotnych matek, bezdomnych i innych grup potrzebujących wsparcia. Podstawową formą środowiskowej pracy socjalnej jest realizacja usług opiekuńczych w miejscu zamieszkania danej osoby wymagającej pomocy.

Definicja pracy socjalnej

Termin „praca socjalna” funkcjonuje oficjalnie od roku 1917, kiedy to pojawił się w nazwie amerykańskiego stowarzyszenia National Conference of Social Work. Swoje początki praca socjalna zawdzięcza religii chrześcijańskiej, która upowszechniła ideę pomocy potrzebującym. Następnie na skutek zmian społecznych i ekonomicznych rosło zainteresowanie nią państw, co doprowadziło do powstania instytucji i stowarzyszeń charytatywnych, aż w końcu pomoc społeczna, a wraz z nią praca socjalna, stały się funkcją państwa. Początkowo praca socjalna nie miała charakteru zawodowego, jednak z czasem ewolucja form tej działalności doprowadziła do ukształtowania się zawodu pracownika socjalnego jako profesjonalisty w dziedzinie niesienia pomocy potrzebującym¹.

Międzynarodowa definicja pracy socjalnej przyjęta została przez Zgromadzenie Ogólne Międzynarodowej Federacji Pracowników Socjalnych w Montrealu w lipcu 2000 roku. Zgodnie z jej założeniami praca socjalna jest to zawodowa działalność, która promuje społeczne zmiany, rozwiązywanie problemów we wzajemnych ludzkich relacjach oraz wzmocnienie i wyzwolenie ludzi w celu osiągnięcia przez nich dobrostanu. Realizowana jest na rzecz pojedynczych osób, rodzin, grup oraz społeczności lokalnych. W nowej jej definicji fundamentalne znaczenie mają zasady praw człowieka i sprawiedliwości społecznej – praca socjalna występuje przeciwko barierom, nierównościom i niesprawiedliwości istniejących w społeczeństwach. Aby świadczyć holistyczną pomoc, wykorzystuje różnorodność doświadczeń, technik i praktyk, a do jej działań należą m.in.: poradnictwo, praca grupowa, praca społeczno-pedagogiczna, pomoc rodzinie i jej terapia, pomoc w uzyskiwaniu usług i dostępu do zasobów w społecznościach lokalnych, administrowanie placówkami pomocy społecznej.

W Polsce definicja pracy socjalnej została określona w ustawie o pomocy społecznej z 12 marca 2004 roku jako „działalność zawodowa, mająca na celu pomoc osobom i rodzinom we wzmocnieniu lub odzyskaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzenie warunków temu sprzyjających temu celowi”². Generalnie przyjąć można,

¹ K. Wódz, *Praca socjalna w środowisku zamieszkania*, Katowice 1998, s. 15.

² Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. Nr 64, poz. 593, z późn. zm.), art. 6.

że praca socjalna jest profesjonalnym działaniem społecznym ukierunkowanym na pomoc jednostkom, grupom lub zbiorowościom realizowanym w określonej przestrzeni społecznej i czasie, niezależnie od tego, jaki przybiera charakter. Koncentruje się zwłaszcza na:

- skutecznym interweniowaniu na rzecz jednostek i grup najsłabszych, dyskryminowanych lub zmarginalizowanych z powodu niedostosowania, niepełnosprawności, ubóstwa, choroby etc.;
- sprzyjaniu efektywnemu, humanitarnemu i efektywnemu działaniu służb zapewniających jednostkom, grupom lub zbiorowościom środki, świadczenie i możliwości pomocy;
- wzmacnianiu w ludziach zdolności do rozwiązywania problemów, radzenia sobie w trudnych sytuacjach i rozwoju osobowego;
- doskonaleniu zdolności ludzi do prawidłowych stosunków i interakcji z innymi;
- tworzeniu nowych lub ulepszaniu istniejących systemów wsparcia, zapewniających pomoc i trafniej zaspokajających oczekiwania podopiecznych i klientów³.

W literaturze z zakresu pracy socjalnej występuje wiele różnych definicji pojęcia „praca socjalna”. Niezależnie od zróżnicowań interpretacyjnych można zauważyć cechy wspólne tego pojęcia:

- istotę pracy socjalnej upatruje się w sposobach poszukiwania przez jednostkę zaspokojenia swych potrzeb środowiskowych oraz w reakcjach środowiska na te potrzeby;
- w pojęciu tym podkreśla się rolę pracownika socjalnego, który wkracza w relacje pomiędzy jednostką i środowiskiem poprzez:
 - ♦ redukcję lub rozwiązywanie problemów, które narosły w dysfunkcjonalnych interakcjach jednostka – środowisko;
 - ♦ prewencja zagrożeniom wynikającym z dysfunkcjonalnych relacji jednostka – środowisko;
 - ♦ aktywizowanie i wspieranie ludzkiego potencjału, tak by możliwe było satysfakcjonujące życie jednostki w jej środowisku;
- polepszenie warunków życia lub pomoc w rozwiązywaniu problemów jednostki (grupy) w jej relacji ze środowiskiem może być realizowane poprzez:
 - ♦ poprawianie zdolności do rozwiązywania problemów i korzystania z własnych zasobów rozwojowych;

³ R.A. Skidmore, M.G. Thackeray, *Wprowadzenie do pracy socjalnej*, Warszawa 1996, s. 22.

- ♦ wykorzystanie naturalnego systemu wsparcia w najbliższym otoczeniu – pomoc ludziom w rozwijaniu i poprawie jakości ich kontaktów z rodziną, przyjaciółmi, sąsiadami, kolegami z pracy;
- ♦ promowanie humanitarnego i efektywnego działania w systemach dostarczających ludziom środków i usług;
- ♦ włączanie ludzi w systemy, które dostarczają im środków, usług i szans rozwojowych⁴.

Ustawa o pomocy społecznej określiła zadania pracownika socjalnego, które wskazują na realizację następujących celów pracy socjalnej:

- ratowniczy – zapewnienie podstawowych warunków do życia tym, którzy są ich pozbawieni;
- kompensacyjny – zaspokajanie potrzeb indywidualnych, których jednostki nie mogą zaspokoić we własnym zakresie;
- ochronny – minimalizowanie negatywnego wpływu czynników, które nie mogą ulec zmianie;
- promocyjny – wspomaganie w rozwiązywaniu problemów i trudności w celu pomocy jednostkom i grupom w osiągnięciu bardziej satysfakcjonującego poziomu życia⁵.

Pracownik socjalny jest to więc „profesjonalista szczególnie odpowiedzialny za pracę z ludźmi, którzy są w pewien sposób słabsi, wyłączenie lub upośledzeni społecznie, i którego zadaniem jest wspieranie ich zdolności, tak aby potrafili zaspokajać własne potrzeby i umieli wykorzystywać swój potencjał⁶.

W pracy socjalnej wyróżnia się trzy podstawowe metody, wyodrębnione w zależności od rodzaju klienta:

- metoda prowadzenia indywidualnego przypadku – polega na wspieraniu człowieka znajdującego się w trudnej sytuacji i wiąże się z prowadzeniem przez pracownika socjalnego działań dwutorowych: bezpośrednich, czyli ukierunkowanych na klienta, oraz pośrednich, polegających na oddziaływaniu na klienta za pośrednictwem otoczenia, w którym funkcjonuje;
- metoda pracy grupowej – polega na spożytkowaniu grupy i stosunków wewnątrzgrupowych w celu rozwoju jednostki oraz dopomagania grupie w jej rozwoju;
- metoda środowiskowa (organizowania społeczności lokalnej) – polega na uruchomieniu stałej lub cyklicznej akcji, której podmiotem działania jest

⁴ Ch.D. Garvin, B.A. Seabury, *Działania interpersonalne w pracy socjalnej*, Warszawa 199, s. 30–31.

⁵ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r., o pomocy społecznej (Dz. U. Nr 64, poz. 593, z późn. zm.), art.

⁶ Ch. Beckett, *Podstawy teorii dla praktyków pracy socjalnej*, Warszawa 2010, s. 15.

określona grupa odbiorców. Metoda ta oznacza całościowe rozumienie środowiska lokalnego, pełną rejestrację jego problemów, kompleksowy system działań⁷.

Definicja środowiskowej pracy socjalnej

W odróżnieniu od innych metod pracy socjalnej (z jednostkami, małymi grupami, rodzinami) organizowanie społeczności skupia się na mobilizowaniu grup i zbiorowości terytorialnych do samodzielnego rozpoznawania swoich potrzeb i aktywnego udziału w poszukiwaniu sposobów ich zaspokojenia⁸.

Metodę środowiskową opisał Aleksander Kamiński, definiując ją jako: „ulepszanie sytuacji zjednoczonymi siłami organizacji publicznych i społecznych, mobilizujących wszelkie siły społeczne do działań w oparciu o wspólny plan, wypracowany przy pomocy odpowiednich badań kompleksowych”⁹. Zdaniem tego autora można wyróżnić wąskie i szerokie rozumienie metody środowiskowej. Wąskie ujęcie oznacza, że działania środowiskowe mają charakter interwencyjny, ratowniczy i są prowadzone przez jedną grupę lub instytucję wobec jednego wybranego obiektu czy problemu.

Wąskie rozumienie metody środowiskowej opisuje także Tadeusz Pilch wskazując, że metoda ta ma zwykle zastosowanie w odniesieniu do jednej grupy klientów (ludzi starych, chorych, osób niepełnosprawnych itp., np. olimpiada sportowa dla niepełnosprawnych) lub do jednej kategorii problemów (ubóstwa, bezrobocia itp., np. zabawa choinkowa i przygotowanie paczek świątecznych dla dzieci z ubogich rodzin)¹⁰.

Zasadniczym celem organizowania środowiska jest w każdym przypadku wspomaganie jego rozwoju, aktywizowanie, inspirowanie do pozytywnych zmian, przekształcanie wadliwych struktur i elementów, zachowań, postaw w tym środowisku. Podjęte działania odnoszą się nie tylko do ludzi, ale przede wszystkim do warunków, w jakich oni żyją. Ważnym zadaniem w procesie organizowania środowiska jest tworzenie wspólnoty w aspekcie integracji danego środowiska, budowania więzi emocjonalnych, sąsiedzkich, eliminowanie anonimowości, stwarzanie płaszczyzny kontaktów społecznych, wymiany i przepływu informacji o tym,

⁷ A. Banaszak-Dankowska, *Praca socjalna w środowisku lokalnym*, Warszawa 2005, s. 8.

⁸ *Organizowanie społeczności. Modele i strategie działania*, red. K. Wódz, B. Kowalczyk, Warszawa 2014, s. 15.

⁹ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa 1972, s. 124.

¹⁰ T. Pilch, *Metoda organizowania środowiska*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995, s. 266.

co dzieje się w danym środowisku. Wtórny cel organizowania społeczności jest kompensacja oraz stwarzanie możliwości samorealizacji i samorozwoju jednostek i grup wchodzących w skład danej społeczności¹¹.

Istota tej metody tkwi w rozwijaniu w ludziach poczucia przynależności do określonej zbiorowości i wzmacnianiu procesów identyfikacyjnych, które w perspektywie mogłyby sprzyjać motywacji prospołecznej i zachowaniom kooperacyjnym. Pracownik socjalny, który rozwiązuje problemy przy udziale społeczności – mieszkańców wsi, miasteczka czy osiedla powinien stosować takie metody, które będą akceptowalne przez większość zainteresowanych. Ulepszanie środowiska lokalnego powinno się wyrażać nie tylko w przeobrażeniach świadomości społecznej (nastawień, postaw, poglądów), ale przede wszystkim w konkretnych działaniach: w powoływaniu nowych, pozytywnych dla zbiorowości urzędzeń socjalno-kulturalnych, podejmowaniu inicjatyw samopomocowych, inicjowaniu działalności samorządowych itd. Zadaniem pracownika socjalnego w wypadku wyżej opisanej metody jest: koordynowanie poczynań różnych osób czy instytucji, zapewnienie przepływu informacji między osobami a instytucjami, stymulowanie i animowanie dobrowolnych uczestników działań aktywizujących, inspirowanie i wspieranie oddolnych inicjatyw¹².

Podstawowe metody pracy środowiskowej

W polskiej tradycji metoda organizowania środowiska jest ściśle związana z pedagogiką społeczną i opiekuńczą oraz aktywizacją społeczności przez szeroko pojętą działalność wychowawczą. W aktywizacji sił społecznych środowiska niepoślednią rolę przypisuje się właśnie pedagogowi społecznemu i pracownikowi socjalnemu, który ma nie tylko wyszukiwać siły ukryte w danym środowisku, ale i pobudzać siły mniej aktywne¹³.

W warunkach dużego zróżnicowania społeczno-kulturowego zbiorowości i rozproszenia codziennej aktywności mieszkańców perspektywy wykorzystania metody organizowania społeczności lokalnej ograniczone są do sytuacji, w której znajdzie się ważny dla wszystkich członków zbiorowości powód, zdolny przełamać partykularne interesy. Aby tak się stało, niezbędne jest tworzenie kanałów przepływu informacji, wymiany poglądów, myśli, opinii i ocen między mieszkańcami. Dlatego też organizowanie społeczności lokalnej powinno ułatwiać tę

¹¹ E. Kantowicz, *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*, Olsztyn 2001, s. 121–122.

¹² A. Rutkowska, *Projekt socjalny w pomocy społecznej*, Bydgoszcz 2011, s. 39.

¹³ A. Olubiński, *Rola pracownika socjalnego w aktywizacji sił społecznych środowiska*, [w:] *Praca socjalna – w poszukiwaniu metod i narzędzi*, red. M. Orłowska, L. Malinowski, Warszawa 2000, s. 70.

wzajemną wymianę, ciągłe interakcje między mieszkańcami, przedstawicielami instytucji, organizacji społecznych, grup interesów, struktur samorządowych¹⁴.

Jedną z metod pracy środowiskowej jest eksperyment społeczny typu *action research*, czyli badanie przez działanie. Metoda ta stanowi specyficzne połączenie badania naukowego z działaniem praktycznym o charakterze aktywizującym, w którym badacze i badani występują wobec siebie jako równoprawni partnerzy; wspólnie budują plan badań i kontrolują ich przebieg; wymieniają na bieżąco doświadczenia i przemyślenia; analizują i wzajemnie oceniają własne wizje pożądanych zmian i propozycje rozwiązań¹⁵.

Inną metodą organizowania środowiska jest realizacja projektu (socjalnego lub pedagogicznego). Ogólne pojęcie projektu definiuje Anna Rutkowska jako „koncepcję, służącą organizowaniu działań lub działanie prowadzące do osiągnięcia zaplanowanego celu, zgodnie z wcześniej opracowanym planem i procedurą, przy użyciu dostępnych zasobów (czasu, zespołu, budżetu). Rezultatem projektu jest przewidywana zmiana”¹⁶. Celem projektu socjalnego jest natomiast rozwiązanie problemu społecznego lub poprawa funkcjonowania (zmiana warunków funkcjonowania) osób, grup, społeczności. Nie jest istotne, czy przedmiotem projektu będzie prowadzenie szkoleń, organizowanie czasu wolnego, modernizacja budynku, budowa czy remont placu zabaw – najważniejsze jest, że w wyniku jego realizacji poprawi się sytuacja osób, do których jest skierowany. Projekt socjalny to dynamiczny proces przebiegający w ogniwach (konceptualizacji – tworzenie wizji zmiany w oparciu o znajomość problemów osób, grup i społeczności, operacjonalizacji – uszczegółowienie celów do postaci zadań możliwych do zrealizowania w określonych warunkach, ewaluacji – ocena zrealizowania celów projektu i zmian, jakie nastąpiły w populacji, do której działanie zostało zwrócone. Jedną z ważniejszych cech dobrego projektu jest spójność pomiędzy realiami społecznymi (wynikającymi z odpowiedniego odnalezienia się w warunkach, jakie stwarza określony system społeczny i struktura relacji, oraz z adekwatnego zdiagnozowania problemu) a oczekiwaniami podmiotów projektu (adresatów i realizatorów działań). Spójność dotyczy także równowagi pomiędzy możliwościami a deklaracjami w zakresie celów działań¹⁷.

Kolejną metodą organizowania środowiska są akcje socjalne lub nawet formy mobilizacji społeczności lokalnych wokół organizacji imprez (olimpiad, konkursów, przeglądów, wieców), które są ważne z punktu widzenia rozwiązywania pewnych problemów aktywizacyjnych. Zazwyczaj akcje socjalne podejmowane

¹⁴ K. Wódz, op. cit., s. 155.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ A. Rutkowska, op. cit., s. 11.

¹⁷ Ibidem, s. 13.

są wówczas, gdy istnieje upośledzony odłam populacji, który powinien się zorganizować lub sprzymierzyć z innym, aby wywrzeć odpowiedni wpływ na szerszej pojętą społeczność w celu uzyskania zwiększonych zasobów i lepszego traktowania – zgodnie z zasadą sprawiedliwości społecznej¹⁸. Akcje socjalne polegają na organizowaniu się na rzecz pomocy lokalnym grupom i wywieraniu wpływu na struktury polityczne i biurokratyczne w środowisku. Mogą być realizowane w formie wieców, zbiórek, koncertów czy nawet demonstracji. W Polsce akcją socjalną na szeroką skalę jest np. Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy.

Metoda środowiskowa w wydaniu amerykańskim wywodzi się z tradycji demokratycznej partycypacji obywateli w rozwiązywaniu problemów społeczności. W USA u schyłku lat sześćdziesiątych Jack Rothman opisał trzy praktyczne modele *community work*:

- Model „A” – rozwoju lokalnego (*locality development*) – celem działania jest przywrócenie społeczności jako całości zdolności do samodzielnego rozwiązywania swoich problemów. Podstawową strategią działania jest aktywizacja jak największej liczby obywateli, grup, instytucji i skupienie ich wokół wspólnych celów i zadań. Służy ona zatem pobudzaniu zbiorowości do działań samorządowych i samopomocowych.
- Model „B” – planowania społecznego (*social planning*) – działania skoncentrowane na rozwiązywaniu konkretnych problemów społecznych, np. walki z ubóstwem, przestępczością, bezdomnością, analfabetyzmem itp. Podstawową strategią działania jest planowanie społeczne, realizowane głównie przez profesjonalne służby społeczne we współpracy z agendami rządowymi i samorządem lokalnym.
- Model „C” – akcji społecznej (*social action*) – celem działania jest zmiana zasad dystrybucji władzy lub zasobów na korzyść najbardziej upośledzonych grup społecznych. Podstawowa strategia działania polega na działaniach oddolnych grup upośledzonych pod jakimś względem, mobilizowaniu opinii publicznej i organizowaniu akcji nacisku na władze lokalne (lub centralne) w celu wymuszenia odpowiednich reform¹⁹.

Współcześnie szerokie podejście do metody środowiskowej prezentuje Keit Popple, według którego wyróżnić można osiem modeli pracy socjalnej prowadzonej metodą środowiskową.

- opieka środowiskowa (*community care*) – budowa bądź podtrzymywanie sieci społecznych i wolontariatu, działań samopomocowych; pracownik socjalny jest organizatorem i wolontariuszem, instytucja pomocy spo-

¹⁸ R.A. Skidmore, M.G. Thackeray, op. cit., s. 96.

¹⁹ *Organizowanie społeczności. Modele i strategie działania*, op. cit., s. 101.

- łącznej stosuje opiekę środowiskową w pracy z ludźmi starymi, niepełnosprawnymi, dziećmi poniżej 5 lat;
- organizacja społeczności lokalnej (*community organization*) – doskonalenie koordynacji między różnymi instytucjami pomocy społecznej, np. utworzenie rady ds. wolontariatu;
 - rozwój lokalny (*community development*) – pomoc grupom w nabywaniu umiejętności społecznych dla poprawy jakości życia oraz aktywna partycypacja, np. tworzenie grup lokatorskich;
 - planowanie społeczne (*social/community planning*) – analiza warunków społecznych, określenie celów i priorytetów, realizacja i ewaluacja usług i programów;
 - edukacja środowiskowa (*community education*) – pomoc społeczna tworzy szkoły środowiskowe, zajęcia wyrównawcze, edukację dla wybranych grup, np. dla robotników, dorosłych kobiet itp.;
 - działanie środowiskowe (*community action*) – klasowa, skoncentrowana na konflikcie, bezpośrednia akcja na poziomie lokalnym; pracownik socjalny jest aktywistą, organizację stanowi np. akcja lokatorów czy ruch na rzecz praw socjalnych;
 - feministyczna praca środowiskowa – poprawa obsługi socjalnej, pomocy społecznej dla kobiet, zwalczanie nierówności; pracownik jest aktywistą, ułatwiającym podopiecznym nabywanie umiejętności, np. tworzone są centra terapii kobiet czy grupy zdrowotne kobiet;
 - antyrasistowska praca środowiskowa – celem jest pomoc grupom ofiar dyskryminacji rasowej²⁰.

Wskazania stosowania środowiskowej pracy socjalnej

Kryzys pracy socjalnej ma związek z wieloma różnymi czynnikami. Należy tu szczególnie wskazać na trudny charakter pracy: niejasność, a często brak standardów tej pracy; rozbieżność pomiędzy wymaganiami przełożonych a oczekiwaniami usługobiorców; wysokie koszty emocjonalne wspierania klientów; ograniczoną metodykę działania, tradycyjnie rozumianą jako metodę pracy z klientem, rodziną i grupą. Ta sytuacja jest pochodną szerszego zjawiska – braku elastyczności i efektywności polityki społecznej, w tym systemu pomocy społecznej.

²⁰ J. Krzyszkowski, *Analiza dotychczasowych doświadczeń (desk research) w obszarze pracy socjalnej i polityki społecznej*, Łódź 2013, s. 7.

W odpowiedzi na powyższe problemy wprowadzono nowe rozwiązania systemowe, które – poprzez zmianę celów oddziaływań pracowników pomocy – mają doprowadzić do pokonywania barier u klientów pomocy społecznej. Poprzez zmianę metod pracy działania te mają wpływać na skuteczność rozwiązywania problemów społecznych grup zagrożonych wykluczeniem społecznym i ryzykiem takiego wykluczenia. Dlatego też praca środowiskowa szczególnie wskazana jest w trzech przypadkach:

- praca ze społecznością lokalną zagrożoną wykluczeniem społecznym, na przykład z mieszkańcami terenów popegeerowskich, społecznościami blokowymi;
- praca ze społecznością problemową w tak zwanych miejscach problemowych, na przykład: w blokach socjalnych; w miejscach zamieszkania osób, które łączy jakiś wspólny problem (komuny narkomanów, uzależnionych itp.);
- praca z osobami lub kategorią osób posiadających wspólne problemy bez względu na miejsce zamieszkania, na przykład praca na rzecz seniorów, osób niepełnosprawnych, dzieci, samotnych matek, bezdomnych i innych²¹.

Podjmując działania inicjujące i animacyjne w środowisku, pracownik socjalny, pedagog lub też grupa współpracujących z nimi osób musi właściwie ocenić możliwości zintegrowania zbiorowości wokół określonego problemu lub działania. Możliwości te zależą od obiektywnej wagi danego zjawiska, natężenia patologii społecznej, braków w infrastrukturze społecznej, ale także od kulturowych cech zbiorowości i stopnia przywiązania poszczególnych grup mieszkańców do danego miejsca zamieszkania²².

Efektywna praca na rzecz społeczności lokalnej musi się odbywać w ramach tej społeczności, która zgłasza swoje zastrzeżenia i szuka sposobów oraz środków na realizację własnych pomysłów. Z kolei pracownicy socjalni, korzystając z zasobów instytucji, „wyczarowują” rozwiązania wspomagające miejscowe działania. Wskazaniem do stosowania pracy środowiskowej jest więc zarówno pomoc określonej grupie osób skupionej wokół problemu, jak i wspomaganie pomysłów lokalnej społeczności, gdyż największy zasób i potencjał stanowi bowiem zawsze czynnik ludzki po obydwu stronach – w instytucji i w społeczności lokalnej. Żadne pieniądze tego nie zastąpią.

Środowiskowa praca socjalna może odbywać się w sytuacjach tzw. normalnych, czyli w celu polepszenia realiów życia, ale może mieć charakter kryzysowy – gdy jakiejś grupie, rodzinie, wspólnotie dzieje się krzywda, kiedy ta grupa jest pozbawiona pełnego udziału w życiu społeczności – bo jest biedniejsza, słabsza,

²¹ M. Łuszczynska, *Program Aktywności Lokalnej – od pomysłu do działania*, Toruń 2012, s. 4–6.

²² A. Olubiński, op. cit., s. 70.

bo się boi, wstydzi lub nie wie, jak rozwiązać swoje problemy. Takie sytuacje najczęściej uruchamiają współczucie oraz pomysły i motywację, zarówno w kwestii zmiany podejścia do problemu, jak i wsparcia wykluczonych osób, nielubianych grup, kłopotliwych członków wspólnoty²³.

Warunki sprzyjające rozwojowi stosowania środowiskowej pracy socjalnej

Poglądy Heleny Radlińskiej na istotę pracy socjalnej jako „wydobywanie sił z jednostki i wydobywanie sił z gromad ludzkich” czynią z niej prekursorkę metody środowiskowej pracy socjalnej. Po drugiej wojnie światowej praca ze społecznością lokalną nie znalazła w Polsce uznania porównywalnego do tego, jakim cieszyła się w krajach zachodnich. Nowy etap rozwoju metody środowiskowej nastąpił po 1989 roku, dzięki zmianom ustrojowym i decentralizacji władzy, urzęczywistnionej w ustawach o samorządzie gminnym (z 1990 roku), a następnie powiatowym i wojewódzkim. Dowodem na to jest włączenie się wielu ośrodków pomocy społecznej w program budowy Centów Aktywności Lokalnej, zainicjowany w 1997 roku przez Stowarzyszenie BORIS, a od 2000 r. realizowany przez Stowarzyszenie CAL. Promowany z pewną przesadą jako oryginalna metoda animacji środowiska lokalnego model CAL spotkał się z życzliwym przyjęciem zwłaszcza w tych ośrodkach (i środowiskach), w których brakowało wykwalifikowanej kadry pracowników socjalnych. Dla innych – a tych była i ciągle jest spora grupa – metoda CAL była czymś nowym²⁴.

Zainteresowanie pracą w środowisku znacznie wzrosło po 2008 roku dzięki projektom systemowym realizowanym przez ośrodki pomocy społecznej i powiatowe centra pomocy rodzinie w ramach Priorytetu VII Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013, w którym jednym ze stosowanych narzędzi mógł być Program Aktywności Lokalnej (PAL). Narzędzie to posiada dwa oblicza. Pierwsze – ideowe, w którym stanowi formalną realizację metody organizowania społeczności lokalnej. Z drugiej strony jest oblicze „projektowe”, związane z wpisaniem PAL w projekty systemowe, co prowadzi do konieczności spełnienia wielu wymogów formalnych, ogromu działań i konieczności opanowania wielu złożonych procedur i przepisów²⁵. Jednak w większości przypadków PAL nie wychodzi poza organizowanie różnego rodzaju wydarzeń takich jak festyny czy pikniki, czasem tylko inicjowane są przedsięwzięcia włączające ludzi w działania na rzecz swojego otoczenia, te ostatnie jednak o charakterze incydentalnym (np.

²³ M. Łuszczynska, op. cit., s. 6.

²⁴ *Organizowanie społeczności. Modele i strategie działania*, op. cit., s. 30–31.

²⁵ M. Łuszczynska, op. cit., s. 4–8.

poprzez akcję sadzenia drzew czy sprzątanía), bez prowadzenia kompleksowych i planowych działań²⁶.

Ostatnim akcentem w rozwoju metody organizowania społeczności lokalnej jest opracowanie ramowego modelu środowiskowej pracy socjalnej / organizowania społeczności lokalnej, wypracowanego w ramach projektu systemowego 1.18 (POKL) *Tworzenie i rozwijanie standardów usług pomocy i integracji społecznej*.

Podjęmowane w ramach organizowania społeczności lokalnej (OSL) działania mają na celu wyrównywanie szans przez wspieranie w rozwoju tych osób, rodzin, środowisk i grup, które znajdują się w najtrudniejszym położeniu, oraz przywrócenie najsłabszym ogniwom wspólnot lokalnych poczucia podmiotowości, kontrolowania własnego życia i sprawstwa (*empowerment*). W tym celu konieczne jest prowadzenie planowej, kompleksowej i długofalowej pracy środowiskowej, ukierunkowanej na samopomoc i samoorganizację marginalizowanych społeczności. Podstawę takiej pracy stanowi włączanie w proces zmiany społecznej mieszkańców oraz lokalnych organizacji i instytucji, w tym przedstawicieli samorządu terytorialnego. Stąd też tworzenie sieci współpracy i budowanie lokalnych partnerstw uznano za jedno z podstawowych narzędzi OSL. Celem działań realizowanych w ramach organizowania społeczności lokalnej jest zmiana układu sił na danym terenie przez wzmacnianie znaczenia społeczności, w szczególności zmarginalizowanych, zagrożonych społecznym wykluczeniem. Za cel ostateczny, do którego zmierza organizowanie społeczności lokalnej, należy uznać powstanie wspólnoty, co oznacza przełamanie izolacji oraz osamotnienia, zbudowanie lub odtworzenie więzi społecznych i sieci znajomości pomiędzy mieszkańcami²⁷.

W modelu organizowania społeczności lokalnej zadania pracownika socjalnego zostały zoperacjonalizowane w funkcję organizatora społeczności lokalnej. Funkcja ta jest związana z trzema środowiskowymi rolami zawodowymi: animatora lokalnego, organizatora sieci i lokalnego polityka społecznego.

Animator sam nie podejmuje działań, a jedynie stymuluje grupę do działania. Jest to zatem rola aktywna, ale nie dyrektywna. Animator pomaga ludziom poprzez edukowanie, inspirowanie, motywowanie, a także wspiera rozwiązywanie problemów i zaspokajanie potrzeb jednostkowych i społecznych, opierając się na współpracy, poszanowaniu poglądów i wzajemnym zaufaniu. Wśród jego zadań można wymienić wyszukiwanie wśród członków społeczności naturalnych liderów, inicjowanie zawiązywania grup sąsiedzkich i obywatelskich, tworzenie lokalnych koalicji wokół problemów do rozwiązania.

²⁶ *Program Aktywności Lokalnej – Nowa jakość w Pomocy Społecznej?*, red. J. Kowalczyk, Kraków 2012, s. 47.

²⁷ *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995, s. 266–267.

Organizator sieci lokalnych to typowa funkcja o charakterze mediacyjnym, pośredniczącym, będąca odpowiedzią na rosnące znaczenie poziomych więzi społecznych i relacji o charakterze sieciowym w zakresie samoorganizacji i komunikacji, które uzupełniają, a nawet zastępują tradycyjne formy organizacji życia publicznego oparte na więziach pionowych. Na rolę organizatora sieci lokalnych składa się ułatwianie zawiązywania relacji społecznych między członkami społeczności lokalnej, organizowanie sieci kontaktów i ułatwianie podejmowania działań wspólnotowych wokół wspólnych spraw i interesów społeczności.

Lokalny polityk społeczny natomiast prowadzi działania mające na celu organizowanie i prowadzenie spotkań z funkcjonującymi we wspólnocie grupami obywatelskimi i grupami interesu i współdziałanie z lokalnymi decydentami, politykami i liderami²⁸.

Przeprowadzone w 2010 roku badanie na próbie reprezentatywnej pracowników socjalnych dostarczyło wielu potwierdzeń na to, że pracownicy socjalni są zainteresowani działaniami aktywizującymi ukierunkowanymi na usamodzielnianie klientów oraz samoorganizację i rozwój społeczności lokalnych, a dostępne instrumenty tak zorientowanego działania (z różną częstością) już wykorzystują w codziennej pracy zawodowej²⁹.

Wdrażanie spójnej koncepcji na rzecz rozwoju organizowania społeczności lokalnej w ramach pomocy społecznej wymaga wprowadzenia zmian w przepisach ustawowych obowiązujących w tej sferze polityki społecznej. W szczególności muszą one dotyczyć ustawy o pomocy społecznej, która określa ramy funkcjonowania pomocy społecznej w Polsce:

- zmiany w ustawie powinny dotyczyć wskazania społeczności o charakterze terytorialnym oraz kategoryjnym jako podmiotów, na które, obok osób i rodzin, winny być ukierunkowane działania pomocy społecznej; OSL powinno ponadto zostać wpisane w ustawie jako zadanie własne gminy o charakterze obowiązkowym;
- przepisy ustawowe winny wskazać na zasadność tworzenia nowych struktur organizacyjnych w ośrodkach pomocy społecznej, do zadań których należałoby OSL;
- konieczne jest wskazanie nowej funkcji pracownika socjalnego jako organizatora społeczności lokalnej, łączącego w praktyce trzy podstawowe role: animatora, organizatora sieci społecznych i lokalnego polityka społecznego;
- wskazane jest dookreślenie zadań organizatora społeczności lokalnej w obszarze diagnozy, aktywizacji, integracji oraz edukacji;

²⁸ *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce, Między służbą społeczną a urzędem*, red. M. Rym-sza, Warszawa 2012, s. 208–210.

²⁹ *Ibidem*, s.222.

- w ustawie powinny zostać określone narzędzia i instrumenty aktywnej integracji, które mogłyby być wykorzystane w ramach OSL.

Równoległe ze zmianami prawnymi powinny także być podejmowane inne działania mające na celu jej możliwie szeroką implementację. Wskazane jest opracowanie przez ministra pracy i polityki społecznej programu resortowego wspierającego OSL. Program taki, uwzględniając założenia ogólne programów operacyjnych, mógłby obejmować wdrażanie standardów i dobrych praktyk wypracowanych równoległe we wszystkich zadaniach projektu systemowego *Tworzenie i rozwijanie standardów usług pomocy i integracji społecznej*³⁰.

Usługi opiekuńcze jako pomoc w zaspokajaniu podstawowych potrzeb życiowych – rozmiary pomocy oraz jej zakres

Usługi opiekuńcze wynikają z przepisów ustawy o pomocy społecznej jako świadczenia niepieniężne. Ten rodzaj wsparcia przysługuje osobie samotnej, która z powodu wieku, choroby lub innych przyczyn wymaga pomocy innych osób, a jest jej pozbawiona. Usługi mogą być przyznane również osobie, która wymaga pomocy innych osób, a rodzina, w tym także wspólnie niezamieszkujący małżonk, wstępni, zstępni, nie mogą takiej pomocy zapewnić. Usługi opiekuńcze obejmują pomoc w zaspokajaniu codziennych potrzeb życiowych, opiekę higieniczną, zaleconą przez lekarza, pielęgnację oraz, w miarę możliwości, zapewnienie kontaktów z otoczeniem³¹.

Obowiązek świadczenia usług opiekuńczych jest zadaniem własnym gminy o charakterze obowiązkowym. Mogą one być świadczone przez osoby, które nie mają specjalistycznego przygotowania zawodowego, ale ich przygotowanie jest wystarczające do pomocy i wspierania osoby uprawnionej w bieżących sprawach i czynnościach dnia codziennego.

Zakres świadczonych usług, okres ich trwania oraz miejsce ich świadczenia określa w decyzji administracyjnej właściwy ze względu na miejsce zamieszkania lub pobytu świadczeniobiorcy ośrodek pomocy społecznej. Organem rozstrzygającym o tytule przyznania świadczenia jest kierownik ośrodka pomocy społecznej. Podstawę do wydania decyzji administracyjnej w tej sprawie stanowi rodzinny wywiad środowiskowy przeprowadzony przez pracownika socjalnego.

³⁰ *Ramowy Model Środowiskowej Pracy Socjalnej/Organizowania Społeczności Lokalnej. Dokument powstał w ramach projektu „Tworzenie i rozwijanie standardów usług pomocy i integracji społecznej”, 2011, s. 73–76.*

³¹ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. Nr 64, poz. 593, z późn. zm.), art. 50.

Każdorazowo ustala on: sytuację materialną, rodzinną, zdrowotną mającą wpływ na zakres świadczonych usług, na możliwość partycypacji podopiecznego w kosztach jednej roboczogodziny oraz na udział rodziny w sprawowaniu opieki. Natomiast rada gminy, w drodze uchwały, określa szczegółowe warunki przyznawania i odpłatności za usługi, szczegółowe warunki częściowego lub całkowitego zwolnienia od opłat oraz tryb ich pobierania. Oznacza to, że faktyczna odpłatność za 1 roboczogodzinę świadczonych usług nie jest ujednoczona i w gminach kształtuje się na różnych poziomach³².

Zakres usług opiekuńczych w miejscu zamieszkania dla mieszkańców Bydgoszczy obejmuje:

- toaletę podopiecznego (mycie, czesanie, pomoc przy kąpieli, dbałość o higienę paznokci kończyn dolnych i górnych),
- pomoc przy ubieraniu się, zmiana bielizny osobistej i pościelowej,
- pościelenie łóżka,
- pomoc przy załatwianiu potrzeb fizjologicznych (odprowadzanie do toalety / zakładanie i zmiana pieluchomajtek),
- zapobieganie powstawaniu odleżyn,
- wykonywanie czynności pielęgnacyjnych zleconych przez lekarza przez przeszkolone i posiadające stosowne zaświadczenia opiekunki (układanie chorego w łóżku, pomoc przy zmianie pozycji ciała, pielęgnacja miejsc zmienionych chorobowo – smarowanie, wykonywanie i zmiana drobnych opatrunków, zakładanie kompresów i okładów, opróżnianie worka cewnikowego, podawanie leków, mierzenie temperatury ciała, tętna, ciśnienia, oklepywanie, wykonywanie inhalacji),
- zgłaszanie wizyt lekarskich i badań laboratoryjnych, realizacja recept,
- przygotowywanie posiłków (w tym jednego gorącego) lub produktów na pozostałą część dnia, z uwzględnieniem zalecanej diety / pomoc przy przygotowywaniu posiłków / dostarczanie gotowych posiłków,
- pomoc w spożywaniu posiłków przez podopiecznego, dbałość o higienę żywności oraz czystość naczyń stołowych i kuchennych,
- załatwianie w razie potrzeb spraw urzędowych podopiecznego, uiszczanie opłat, rzetelne i terminowe rozliczenie się z wydatkowanych środków,
- podtrzymywanie indywidualnych zainteresowań podopiecznego, organizowanie czasu wolnego i spacerów (w tym towarzyszenie w trakcie spacerów lub w drodze do urzędów, instytucji i placówek usługowych, stosownie do potrzeb podopiecznego),
- doprowadzanie do ośrodków wsparcia i odprowadzanie,

³² *Wybrane formy opieki i pomocy dla seniorów*, red. E. Kościńska, Bydgoszcz 2013, s. 72–73.

- przynoszenie opału, palenie w piecu,
- utrzymywanie w czystości pomieszczeń podopiecznego (z wyłączeniem ciężkich prac porządkowych), odkurzanie wg potrzeb,
- utrzymywanie w bieżącej czystości sprzętu codziennego użytku, w tym urządzeń sanitarnych,
- pranie bielizny osobistej i pościelowej lub zanoszenie do i odbiór bielizny z pralni,
- zakup artykułów spożywczych i innych niezbędnych w gospodarstwie domowym (np. odzież, obuwie, środki czystości),
- inne usługi opiekuńcze wynikające z rozeznaczonych potrzeb³³.

Świadczenie usług opiekuńczych realizowane będzie osobom, którym usługi te przyznano stosowną decyzją administracyjną, w wymiarze określonym w tej decyzji przez 7 dni w tygodniu w miejscu zamieszkania podopiecznego. Instytucje, które będą świadczyły usługi, zapewniają nieprzerwany i właściwy przebieg realizowanego zadania oraz wykwalifikowaną kadrę pracowniczą, pobierając odpłatności od podopiecznych³⁴.

Podsumowanie

Zasadniczym celem środowiskowej pracy socjalnej jest w każdym przypadku wspomaganie, aktywizowanie, inspirowanie do pozytywnych zmian, przekształcanie wadliwych struktur i elementów, zachowań, postaw w środowisku. Może odbywać się ona w sytuacjach tzw. normalnych, czyli w celu polepszenia realiów życia, ale może też mieć charakter kryzysowy – gdy jakiejś grupie, rodzinie, wspólnocie dzieje się krzywda, kiedy ta grupa nie ma możliwości pełnego udziału w życiu społeczności – bo jest biedniejsza, słabsza, boi się, wstydzi lub nie wie, jak rozwiązać swoje problemy. Często taką właśnie grupą są osoby starsze, dla których najbardziej adekwatną formę pomocy stanowią usługi opiekuńcze świadczone w miejscu zamieszkania. Umożliwiają one właściwe funkcjonowanie w dotychczasowym środowisku, pomimo ograniczeń w samodzielnym zaspokajaniu podstawowych i niezbędnych potrzeb oraz barier w integracji ze środowiskiem. Poprzez odpowiednie wsparcie w formie usług opiekuńczych powyższe bariery oraz ograniczenia powinny być niwelowane oraz powinny przyczynić się do za-

³³ Świadczenie usług opiekuńczych w miejscu zamieszkania dla mieszkańców Bydgoszczy, Załącznik nr 2 do Zarządzenia Nr 53/13 Dyrektora Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Bydgoszczy z dnia 4 listopada 2013 r., s. 2.

³⁴ Ibidem, s. 2–3.

chowania dotychczasowego poziomu życia osób starszych lub nawet do podniesienia tego poziomu.

BIBLIOGRAFIA

- Banaszak-Dankowska A., *Praca socjalna w środowisku lokalnym*, Warszawa 2005.
- Beckett Ch., *Podstawy teorii dla praktyków pracy socjalnej*, Warszawa 2010.
- Garvin Ch.D., Seabury B.A., *Działania interpersonalne w pracy socjalnej*, Warszawa 1999.
- Golinowska S., *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych. Ocena działań instytucji*, Warszawa 2004.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa 1972.
- Kantowicz E., *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*, Olsztyn 2001.
- Krzyszowski J., *Analiza dotychczasowych doświadczeń (desk research) w obszarze pracy socjalnej i polityki społecznej*, Łódź 2013.
- Łuszczynska M., *Program Aktywności Lokalnej – od pomysłu do działania*, Toruń 2012.
- Olubiński A., *Rola pracownika socjalnego w aktywizacji sił społecznych środowiska*, [w:] *Praca socjalna – w poszukiwaniu metod i narzędzi*, red. M. Orłowska, L. Malinowski, Warszawa 2000.
- Organizowanie społeczności. Modele i strategie działania*, red. K. Wódz, B. Kowalczyk, Warszawa 2014.
- Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995.
- Pilch T., *Metoda organizowania środowiska*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995.
- Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce, Między służbą społeczną a urzędem*, red. M. Rymśa, Warszawa 2012.
- Program Aktywności Lokalnej – Nowa jakość w Pomocy Społecznej?*, red. J. Kowalczyk, Kraków 2012.
- Ramowy Model Środowiskowej Pracy Socjalnej/Organizowania Społeczności Lokalnej. Dokument powstał w ramach projektu „Tworzenie i rozwijanie standardów usług pomocy i integracji społecznej”*, 2011.
- Rutkowska A., *Projekt socjalny w pomocy społecznej*, Bydgoszcz 2011.
- Skidmore R.A., Thackeray M.G., *Wprowadzenie do pracy socjalnej*, Warszawa 1996.
- Świadczenie usług opiekuńczych w miejscu zamieszkania dla mieszkańców Bydgoszczy, Załącznik nr 2 do Zarządzenia Nr 53/13 Dyrektora Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Bydgoszczy z dnia 4 listopada 2013 r.
- Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku (Dz. U. Nr 64, poz. 593, z późn. zm.).
- Wódz K., *Praca socjalna w środowisku zamieszkania*, Katowice 1998.
- Wybrane formy opieki i pomocy dla seniorów*, red. E. Kościńska, Bydgoszcz 2013.

Małgorzata Bialik

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ROLA I ZADANIA OPIEKUNKI ŚRODOWISKOWEJ WE WSPÓŁCZESNYCH USŁUGACH SPOŁECZNO-OPIEKUŃCZYCH

**THE ROLE AND TASKS OF ENVIRONMENTAL CARE
IN CONTEMPORARY SOCIAL AND CARE SERVICES**

*Starajmy się tak postępować i tak żyć,
by nikomu w naszej Ojczyźnie nie brakło
dachu nad głową i chleba na stole,
by nikt nie czuł się samotny,
pozostawiony bez opieki.*

Jan Paweł II

Streszczenie: Niniejszy artykuł poświęcony jest zagadnieniu usług opiekuńczych dla osób starszych realizowanych w formie opiekunki środowiskowej. W artykule przedstawiono związane z realizacją tych usług problemy, na jakie podczas ich świadczenia napotyka opiekunka. Wskazano istotę i znaczenie usług opiekuńczych, doprecyzowano, czym te usługi są, jaki jest ich cel oraz komu i w jaki sposób są przyznawane. Przybliżono również zakres obowiązków opiekunki środowiskowej i wyjaśniono jej rolę.

Słowa kluczowe: opiekunka środowiskowa, specjalistyczne usługi opiekuńcze, usługi społeczno-opiekuńcze.

Abstract: This article is devoted to the issue of care services for the elderly, implemented in the form of a community carer. The article presents problems related to the implementation of these services that the babysitter encounters during their provision. The essence and significance of care services are indicated, and more precisely, what these services are, what their purpose is and to whom and how they are granted. The responsibilities of a visitor was also introduced and her role explained.

Keywords: environmental guardian, specialized care services, social and care services.

Wstęp

Każdy z nas w życiu prywatnym czy zawodowym spotyka się z wieloma ludźmi i każdy z nas jest inny, wyjątkowy i indywidualny. Oprócz cech wyglądu zewnętrznego ludzie różnią się od siebie przede wszystkim charakterem, osobowością i doświadczeniami życiowymi, które kształtują wartości i poglądy. Różnice pomiędzy ludźmi wynikające właśnie z charakteru i osobowości mogą powodować niekomfortowe dla nas sytuacje, które z kolei mogą prowadzić do konfliktów czy nieporozumień. Występować one mogą i z pewnością występują w każdej grupie społecznej. Funkcjonowanie w społeczeństwie ma jednak swoje zasady – przede wszystkim trzeba się wzajemnie szanować i tolerować. Na szacunek zasługuje każdy, w tym oczywiście osoby starsze, co warto jest zaznaczyć, gdyż o procesie starzenia się społeczeństwa od jakiegoś czasu nie przestaje się mówić. Takim osobom z pomocą pełną poszanowania przychodzi właśnie opiekunka środowiskowa.

Praca w charakterze opiekunki środowiskowej przede wszystkim polega na pomocy w funkcjonowaniu podopiecznym i wsparciu, a przy tym szanowaniu, tolerowaniu podopiecznego, akceptowaniu i tworzeniu atmosfery oraz takich sytuacji, w których ów podopieczny nie czuje się bezradny, wyobcowany i samotny. Rola opiekunki środowiskowej jest niezwykle ważna głównie z uwagi na to, że nie każdy człowiek jest w stanie zaakceptować przy sobie z dnia na dzień obcą osobę. Waga tej roli jest duża także z uwagi na ocenę świadczonych usług, czyli ocenę funkcjonowania ośrodków pomocy społecznej jako instytucji.

Istota i znaczenie usług opiekuńczych

Coraz więcej osób korzysta z pomocy społecznej w formie usług opiekuńczych, których głównym celem jest pomoc w codziennym funkcjonowaniu osobom potrzebującym i zaspakajaniu ich podstawowych potrzeb. Dość liczną grupę korzystających z tej formy pomocy stanowią – obok niepełnosprawnych i chorych – również osoby starsze, a także samotne. Osobą samotną jest osoba, która prowadzi jednoosobowe gospodarstwo domowe, nie posiada najbliższej rodziny i nie pozostaje w związku małżeńskim. Przykry fakt stanowi, że pomocy w postaci usług opiekuńczych udziela się również osobom, które nie są same, ale ich rodzina nie może im pomóc. Niestety te jednostki, będące świadczeniobiorcami usług, postrzegane są przez innych często jako nikomu „niepotrzebne”. Zastanawia przy tym, co jest gorsze: bycie osobą samotną, zdaną na siebie czy też osobą, która z pozoru ma, do kogo się zwrócić o pomoc, ale jest odrzucana, a odpowiedzialność za jej opiekę w „sprytny” sposób zepchnięta zostaje na pomoc instytucjonalną. Nie-sprawowanie opieki nad osobą starszą często jest usprawiedliwiane zajmowaniem się sprawami swojego współmałżonka czy dzieci i innymi obowiązkami, czyli

najprościej mówiąc: brakiem czasu. Rodzina powinna być najważniejsza (i dla większości osób jest), powinna nam pomagać i wspierać nas, a my ją. Jednak bardzo często bywa tak, że rodzina odwraca się od swoich starszych przedstawicieli, a zupełnie obca osoba bezinteresownie potrafi więcej „dać od siebie”. Usługi opiekuńcze mają bardzo ważną rolę do spełnienia, chociażby z uwagi na zjawisko starzejącego się społeczeństwa. W usługach opiekuńczych nie chodzi tylko o pomoc w codziennym funkcjonowaniu, zaspokajaniu podstawowych potrzeb i o opiekę pielęgnacyjną, ale też o wsparcie, zrozumienie i szacunek. Z moich obserwacji wynika, że opiekunka środowiskowa to często jedyna osoba, która wspiera osobę starszą, rozumie ją i niejednokrotnie stanowi najważniejszą dla niej postać.

Pojęcie usług opiekuńczych

Osoby i rodziny, u których występują trudności związane z zaspokajaniem podstawowych potrzeb, spowodowane złą sytuacją finansową i materialną, brakiem odpowiednich warunków mieszkaniowych, konfliktami i przemocą w rodzinie, uzależnieniami, utrudnieniami w opiece nad członkiem rodziny i problemami opiekuńczo-wychowawczymi z dziećmi, mogą liczyć na wsparcie społeczne i pomoc instytucjonalną. Słowo „wsparcie” kojarzy nam się głównie z dawaniem podpory w trudnych sytuacjach. Wspierać kogoś można na różne sposoby, np. poprzez rozmowę i zapewnianie o gotowości do niesienia pomocy, jak również w sposób materialny, tj. najczęściej pieniężny i żywnościowy. Trudne życiowe sytuacje dotyczą każdego; często są niespodziewane, ale bywają i takie, które stanowią konsekwencję naszych poczynań, jednak dopiero te, których człowiek nie jest w stanie sam pokonać – czyli własnymi siłami i środkami – wymagają pomocy z zewnątrz.

Pomoc społeczna to jedna z instytucji polityki społecznej państwa, której głównym celem jest pomoc w przezwyciężeniu trudnych sytuacji życiowych osobom samotnym i rodzinom, które same nie są w stanie sytuacji tych pokonać, oczywiście przy jednoczesnym wykorzystaniu własnych zasobów, możliwości i uprawnień¹. Ośrodek pomocy społecznej może przyznać pomoc w formie świadczeń pieniężnych i niepieniężnych. Do tych pierwszych, czyli świadczeń pieniężnych, zaliczamy następujące zasiłki:

Zasiłki okresowe – przyznawane są, najogólniej mówiąc, na zaspokojenie bieżących potrzeb życiowych. Mogą być przyznawane na okres kilku miesięcy, w zależności od potrzeb osób potrzebujących, czyli z uwagi np. na niepełnosprawność czy bezrobocie, oraz od środków finansowych, jakimi w danym roku ośrodek pomocy społecznej dysponuje.

¹ Art. 2 ust. 1 Ustawy z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U z 2015 r. poz. 163 z późn. zm.).

Zasiłki stałe dla osób samotnych bądź pozostających w rodzinie, u których występuje niezdolność do pracy, jak i dla osób starszych. Zasiłki te przyznawane są przeważnie na taki okres, na jaki ustalono stopień niepełnosprawności. Osoba z orzeczonym lekkim stopniem niepełnosprawności nie kwalifikuje się do udzielenia takiej pomocy.

Zasiłki celowe – przyznawane w celu zaspokojenia niezbędnej potrzeby bytowej, takiej jak np. zakup leków bądź pomoc w uregulowaniu należności związanych z utrzymaniem mieszkania. Są to świadczenia jednorazowe, mające charakter pomocy doraźnej. Wysokość tego świadczenia, rodzaj i forma zależą w głównej mierze od środków finansowych, jakimi dysponuje ośrodek pomocy społecznej.

Zasiłki specjalne celowe przyznawane osobom lub rodzinom, u których dochód przekracza kryterium określone w art. 8 ust. 3 Ustawy z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej i u których występują szczególnie okoliczności związane np. z kosztownym leczeniem czy zakupem opału².

Według rocznych sprawozdań Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Inowrocławiu MPiPS-03 ogólna liczba osób korzystających ze świadczeń pomocy społecznej w roku 2012 wynosiła 3805³, natomiast w roku 2015 liczba ta zmniejszyła się o 234 osoby i wynosiła 3571⁴.

Usługi opiekuńcze to jedna z form pomocy świadczeń niepieniężnych obok pracy socjalnej i poradnictwa specjalistycznego. Pojęcie usług według słownika języka polskiego oznacza działalność gospodarczą, która służy zaspokajaniu potrzeb ludzi. Usługi definiowane są również jako pomoc okazana komuś⁵. Opieka natomiast to bezinteresowne i ciągle zaspokajanie potrzeb podopiecznych, czyli takich, których zaspokojenie wykracza poza możliwości podopiecznego, w nawiązanym stosunku opiekuńczym⁶. W myśl art. 50 ust. 3 Ustawy z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej: „usługi opiekuńcze obejmują pomoc w zaspokajaniu codziennych potrzeb życiowych, opiekę higieniczną, zaleconą przez lekarza pielęgnację oraz w miarę możliwości, zapewnienie kontaktów z otoczeniem”⁷. Usługi opiekuńcze to działania, które mieszczą się w definicji

² Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. Z 2015, poz. 163 z późn. zm.)

³ Roczne Sprawozdanie Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Inowrocławiu MPiPS-03R za rok 2012 z udzielonych świadczeń z pomocy społecznej – pieniężnych, w naturze i usługach.

⁴ Roczne Sprawozdanie Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Inowrocławiu MPiPS-03R za rok 2015 z udzielonych świadczeń z pomocy społecznej – pieniężnych, w naturze i usługach.

⁵ *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/us%C5%82ugi.html> (dostęp: 1.03.2016).

⁶ Z. Dąbrowski, *Wybrane elementy pedagogiki opiekuńczej*, [w:] Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, *Pedagogika opiekuńcza. Historia, Teoria, Terminologia*, Olsztyn 2000, s. 114.

⁷ Art. 50 ust. 3 Ustawy z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. z 2015 r. poz. 163 z późn. zm.)

opieki⁸. Miejsce realizacji usług opiekuńczych to przede wszystkim miejsce zamieszkania osoby potrzebującej, również mieszkania chronione.

Zgodnie z art. 50 ust. 1 i ust. 2 usługi przyznawane są osobie samotnej, która wymaga pomocy innych osób z uwagi na chorobę, wiek lub inne przyczyny, a jest jej pozbawiona, oraz osobie, której wsparcia i pomocy zapewnić nie mogą: wspólnie niezamieszkujący małżonek, wstępni, tj. rodzice, i zstępni, czyli dzieci⁹. Oczywiście wydaje się, że opieka nad osobą potrzebującą powinna być sprawowana w pierwszej kolejności przez małżonka i najbliższą rodzinę, zgodnie z zasadą subsydiarności, inaczej zwaną pomocniczością. Zasada ta zakłada, że zaspokajanie potrzeb osoby potrzebującej powinno być sprawowane przez najmniejszą wspólnotę, która jest jej najbliższa, czyli rodzinę. Bardzo często zdarza się, że najbliżsi nie mogą lub nie chcą pomagać osobom potrzebującym, co jest skutkiem ubożenia społeczeństwa bądź osłabienia więzi rodzinnych. Natomiast pomocy w formie usług opiekuńczych nie można odmówić osobie potrzebującej, która ma rodzinę, tylko dlatego, najprościej mówiąc, że ją ma. Konieczne jest wtedy zbadanie sytuacji, również tego, czy członkowie rodziny mają możliwości wsparcia i sprawowania opieki¹⁰. Odpowiednie przygotowanie opiekunek środowiskowych oraz świadczone w prawidłowy sposób usługi opiekuńcze i specjalistyczne usługi opiekuńcze z całą pewnością mają bezpośredni wpływ na sprawne działanie systemu pomocy społecznej, a także ograniczenie liczby podejmowanych decyzji o skierowaniu podopiecznych do domu pomocy społecznej. Zdaniem Iwony Sierpowskiej „skierowanie do domu pomocy jest swoistą ostatecznością” z uwagi na gradację świadczeń niepieniężnych wynikającą z regulacji prawnej¹¹.

Według sprawozdania z działalności Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Inowrocławiu w roku 2012 pomocą w formie usług opiekuńczych objęto 353 osoby, a w roku 2015 liczba osób korzystających z tej pomocy zwiększyła się do 375¹². Wzrost zapotrzebowania może być spowodowany m.in.: coraz większą liczbą osób w wieku podeszłym w stosunku do ogólnej liczby mieszkańców, czyli zjawiskiem starzenia się społeczeństwa; stylem życia młodych ludzi czy ich migracją w poszukiwaniu pracy – za którą często obwinia się sytuację ekonomiczno-polityczną w naszym kraju. Konsekwencją tego jest brak możliwości wsparcia i sprawowania opieki nad członkiem rodziny, np. rodzicem, który takiej opieki wymaga.

⁸ Z. Dąbrowski, *Wybrane elementy...*, op. cit., s. 114.

⁹ Art. 50 ust. 1 i ust. 2 ustawy z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. z 2015 r. poz. 163 z późn. zm.).

¹⁰ I. Sierpowska, *Pomoc społeczna. Komentarz*, wyd. 3, Warszawa 2014, s. 250–254.

¹¹ I. Sierpowska, *Prawo pomocy...*, op. cit., s. 144.

¹² Sprawozdanie z działalności Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Inowrocławiu za rok 2012 i rok 2015.

Oprócz pomocy w formie usług opiekuńczych dostępna jest też pomoc w formie specjalistycznych usług opiekuńczych, adresowana do osób, których potrzeby wynikają ze schorzenia lub niepełnosprawności¹³. Usługi te polegają na:

- rozwijaniu i uczeniu umiejętności, które są potrzebne do samodzielnego funkcjonowania (interwencji i pomocy w życiu w rodzinie, pomocy w załatwianiu spraw urzędowych, wspierania i pomocy w sprawach dotyczących zatrudnienia oraz pomocy w gospodarowaniu budżetem podopiecznego);
- pielęgnacji (np. pomoc w wykupowaniu i zamawianiu leków, a także w szczególnie uzasadnionych przypadkach, także zmiana opatrunków);
- usprawnianiu zaburzonych funkcji organizmu i rehabilitacji fizycznej (np. współpraca ze specjalistami w zakresie wspierania edukacyjno-terapeutycznego czy psychologiczno-pedagogicznego w celu aktywizacji świadczeniobiorcy tych usług);
- pomocy mieszkaniowej (najczęściej pomoc w uzyskaniu mieszkania i regulacji opłat związanych z jego utrzymaniem);
- zapewnieniu dostępu dla dzieci i młodzieży z zaburzeniami psychicznymi do zajęć rewalidacyjno-wychowawczych i rehabilitacyjnych¹⁴.

Osoby świadczące specjalistyczne usługi opiekuńcze to, zgodnie z przywołanym wyżej rozporządzeniem, jednostki, które powinny mieć specjalistyczne przygotowanie zawodowe (np. pedagog, psycholog, pracownik socjalny, pielęgniarka), a także odpowiedni staż pracy i doświadczenie¹⁵.

Czas i cel realizacji usług opiekuńczych

Czas realizacji usług opiekuńczych przede wszystkim zależy od sytuacji zdrowotnej podopiecznego i możliwości uzyskania pomocy ze strony rodziny i bliskich. Od tych samych czynników uzależniony jest dobór usług, które dzielimy na usługi opiekuńcze i specjalistyczne usługi opiekuńcze. Niestety w dzisiejszych czasach ludzie żyją w dużym pośpiechu. Zapominają o najważniejszych wartościach w życiu i nie mają czasu dla siebie i rodziny. Jedną z konsekwencji szybkiego tempa życia jest starzenie się społeczeństwa. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego w Bydgoszczy w roku 2005 liczba osób w wieku poprodukcyjnym w województwie kujawsko-pomorskim, czyli mężczyzn powyżej 65. roku życia i kobiet powyżej 60. roku życia, wynosiła 297 210, natomiast

¹³ Art. 50 ust. 4 Ustawy z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. z 2015 r. poz. 163).

¹⁴ Art. 2 Rozporządzenia Ministra Polityki Społecznej z dnia 22 września 2005 roku w sprawie specjalistycznych usług opiekuńczych (Dz. U. Nr 189, poz. 1598).

¹⁵ Ibidem.

w 2013 roku – 371 462¹⁶. Brak możliwości uzyskania wsparcia i opieki ze strony rodziny, a dalej potrzeba realizowania usług opiekuńczych to także jedna z konsekwencji szybkiego tempa życia. Opiekunki środowiskowe zatrudnione w ośrodkach pomocy społecznej pracują od poniedziałku do piątku, przeważnie w godzinach od 7 do 15. Liczba godzin usług opiekuńczych może wynosić nawet 6 czy 8 godzin dziennie.

W zależności od indywidualnych potrzeb świadczeniobiorcy, czyli przede wszystkim stanu jego zdrowia i warunków mieszkaniowych, cele szczegółowe realizacji usług mogą się różnić, lecz celem głównym jest to, aby podopieczny jak najdłużej i jak najlepiej funkcjonował w swoim środowisku, w swoim miejscu zamieszkania. Cele, które powinny przyświecać w trakcie realizacji usług dla osoby starszej, to m.in.:

- utrzymanie stabilnego stanu zdrowia i w miarę możliwości jego poprawa;
- zaspokojenie potrzeby poczucia „użyteczności”, bezpieczeństwa i akceptacji ze strony środowiska podopiecznego;
- aktywizacja społeczna;
- podtrzymanie samodzielności podopiecznego;
- utrzymanie dobrego samopoczucia;
- podtrzymanie, a w miarę możliwości poprawa kontaktów z rodziną podopiecznego;
- podtrzymanie oraz w miarę możliwości poprawa kondycji fizycznej, jak i umysłowej;
- pomoc w akceptacji samego siebie¹⁷.

Procedura czynności dotycząca przyznawania usług opiekuńczych

Tryb udzielania usług opiekuńczych przebiega tak samo jak w przypadku przyznawania świadczeń pieniężnych. Jedyną różnicą jest to, że za usługi opiekuńcze czy specjalistyczne usługi opiekuńcze w przypadku przekroczenia kryterium dochodowego, które jest określone w ustawie o pomocy społecznej, należy płacić. Osoby potrzebujące wsparcia finansowego nie powinny przekroczyć wspomnianego kryterium dochodowego, które od 1 października 2015 roku wynosi dla

¹⁶ Dane za: Główny Urząd Statystyczny w Bydgoszczy, Ludność w województwie kujawsko-pomorskim, http://bydgoszcz.stat.gov.pl/gfx/bydgoszcz/userfiles/_public/roczniki/rocznik2014/14w_05.pdf, 2014 (dostęp: 1.03.2020).

¹⁷ *Standard usług opiekuńczych dla osób starszych świadczonych w miejscu zamieszkania*, wersja robocza z dnia 1.06.2011 r., http://wrzos.org.pl/projekt1.18/download/3.%20STANDARD_OS_3p.pdf (dostęp 1.03.2020 r.).

osoby samotnie gospodarującej 634 zł, a dla osoby w rodzinie 514 zł¹⁸. Nie jest to jednak jedyny warunek, po spełnieniu którego z pomocy pieniężnej można skorzystać. Musi bowiem ponadto występować co najmniej jeden powód do przyznania pomocy określony w ustawie o pomocy społecznej – powody te, zgodnie z art. 7 Ustawy z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej, to: ubóstwo, sieroctwo, bezdomność, bezrobocie, niepełnosprawność, długotrwała lub ciężka choroba, przemoc w rodzinie, potrzeba ochrony macierzyństwa czy wielodzietność, bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzeniu gospodarstwa domowego, szczególnie w rodzinach wielodzietnych lub niepełnych, trudności w przystosowaniu się do życia po zwolnieniu z zakładu karnego, alkoholizm i narkomania, zdarzenie losowe oraz sytuacja kryzysowa¹⁹. W przypadku osób, które są świadczeniobiorcami usług opiekuńczych, jest to przeważnie: ubóstwo, niepełnosprawność, długotrwała lub ciężka choroba i bezradność. Osoba potrzebująca pomocy i wsparcia w formie usług opiekuńczych bądź specjalistycznych usług opiekuńczych, która przekracza ustalone kryterium, ponosi opłaty związane z ich realizacją. Zasady udzielania pomocy w formie usług opiekuńczych i odpłatności w przypadku Miasta Inowrocławia określa Rada Miasta (Tabela nr 1). Osoby lub rodziny, które kryterium dochodowego nie przekraczają, za usługi nie płacą. Co również istotne, świadczeniobiorca może zostać częściowo lub całkowicie zwolniony z ponoszenia opłat za wykonywanie usług w szczególnie trudnej dla niego sytuacji, która oczywiście jest uzasadniona.

Dla przykładu: po przeprowadzeniu wywiadu środowiskowego i ustaleniu sytuacji wnioskodawcy, który jest osobą samotnie gospodarującą, przyznano pomoc w ilości 4 godzin dziennie, czyli 20 godzin tygodniowo. Idąc tym tropem, jest to około 80 godzin miesięcznie w zależności od liczby dni pracujących w danym miesiącu. Dochód tej osoby z miesiąca poprzedzającego złożenie wniosku wynosi 980 zł netto, a więc przekracza określone kryterium dla osoby samotnie gospodarującej (634 zł). Dochód w kwocie 980 zł mieści się w przedziale 150% – 170% (951 zł – 1077,80 zł), więc odpłatność za usługi wynosi 1,5%, tj. 0,36 zł za wykonanie 1 godziny usług. W związku z tym, przy faktycznym zrealizowaniu 80 godzin usług w miesiącu jest to koszt 28,80 zł, kwota ta wydaje się być mała, jednak dla osoby samotnej, która nie posiada żadnego wsparcia finansowego od rodziny, zmuszona opłacić należności związane z utrzymaniem mieszkania i pokryć koszty związane z leczeniem, kwota ta stanowi dość wysoki wydatek.

W przypadku gdy podopieczny prowadzi wspólne gospodarstwo z innymi członkami rodziny, zmianie ulegają tylko procent odpłatności – w zależności, z ilu osób składa się rodzina.

¹⁸ Art. 8 Ustawy z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. z 2015 r. poz. 163 z późn. zm).

¹⁹ Art. 7 Ustawy z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. z 2015 r. poz. 163 z późn. zm).

Tabela 1. Odpłatności za usługi opiekuńcze dla osób samotnie gospodarujących

| Przedstawiony w % w odniesieniu do kryterium dochodowego (określonego w Ustawie z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej) dochód osoby samotnie gospodarującej | Przedstawiony w zł w odniesieniu do kryterium dochodowego (określonego w Ustawie z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej) dochód osoby samotnie gospodarującej | % odpłatności za usługi opiekuńcze liczony od ustalonej stawki za godzinę usług – od 2016 r. koszt 1 godziny usługi w Inowrocławiu wynosi 24,30 zł | Odpłatność za godzinę usług opiekuńczych w zł |
|---|--|--|---|
| Do 100% | 634 zł | 0% | Bezpłatnie |
| 100% – 150% | 634 zł – 951 zł | 1% | 0,24 zł |
| 150% – 170% | 951 zł – 1077,80 zł | 1,5% | 0,36 zł |
| 170% – 190% | 1077,80 zł – 1204,60 zł | 4,0% | 0,97 zł |
| 190% – 210% | 1204,60 zł – 1331,40 zł | 7,0% | 1,70 zł |
| 210% – 230% | 1331,40 zł – 1458,20 zł | 9,0% | 2,19 zł |
| 230% – 250% | 1458,20 zł – 1585,00 zł | 11,0% | 2,67 zł |
| 250% – 270% | 1585,00 zł – 1711,80 zł | 15,0% | 3,65 zł |
| 270% – 290% | 1711,80 zł – 1836,60 zł | 20,0% | 4,86 zł |
| 290% – 310% | 1836,60 zł – 1965,40 zł | 24,0% | 5,83 zł |
| 310% – 330% | 1965,40 zł – 2092,20 zł | 28,0% | 6,80 zł |
| 330% – 350% | 2092,20 zł – 2219,00 zł | 32,0% | 7,78 zł |
| 350% – 380% | 2219,00 zł – 2409,20 zł | 36,0% | 8,75 zł |
| 380% – 450% | 2409,20 zł – 2853,00 zł | 40,0% | 9,72 zł |
| 450% – 550% | 2853,00 zł – 3487,00 zł | 60,0% | 14,58 zł |
| powyżej 550% | 3487,00 zł – powyżej | 100,0% | 24,30 zł |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Uchwały Rady Miasta Inowrocławia z dnia 31 marca 2011 roku nr VII/67/2011²⁰.

Aby skorzystać z pomocy społecznej nie tylko w formie usług opiekuńczych, ale również z pomocy finansowej, w pierwszej kolejności należy złożyć wniosek o przyznanie pomocy. Można to uczynić osobiście w ośrodku pomocy społecznej bądź telefonicznie. Kolejnym krokiem jest umówienie się z pracownikiem socjalnym na wywiad środowiskowy w miejscu zamieszkania osoby potrzebującej, który ma na celu ustalenie sytuacji finansowej, mieszkaniowej, materialnej i rodzinnej wnioskodawcy. Niezbędnym dokumentem, który należy okazać pra-

²⁰ Uchwała Rady Miasta Inowrocławia z dnia 31 marca 2011 roku nr VII/67/2011 w sprawie określenia szczegółowych warunków przyznawania i odpłatności za usługi opiekuńcze i specjalistyczne usługi opiekuńcze, z wyłączeniem specjalistycznych usług opiekuńczych dla osób z zaburzeniami psychicznymi oraz szczegółowych warunków częściowego lub całkowitego zwolnienia od opłat, jak również trybu ich pobierania, <http://www.prawomiejskowe.pl/institution/16926/legalact/147793/16926/htmlpreview> (dostęp 2.03.2020 r.).

cownikowi socjalnemu jest zaświadczenie od lekarza o stanie zdrowia, uzasadniającym konieczność przyznania pomocy w formie usług, lub orzeczenie o stopniu niepełnosprawności. Podczas przeprowadzania wywiadu środowiskowego pracownik socjalny gromadzi również inne dokumenty niezbędne do realizacji pomocy, takie jak: oświadczenie o stanie majątkowym i uzyskanych dochodach za miesiąc poprzedzający złożenie wniosku. Pracownik socjalny ustala plan pomocy, tj. ustala zakres usług i zakres odpłatności w oparciu o przedstawione dokumenty. Ważnym zadaniem pracownika socjalnego jest również ustalenie danych osobowych osób zobowiązanych do alimentacji (podanych przez wnioskodawcę), czyli małżonka, dzieci i rodziców, o których mowa w art. 103 Ustawy z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej, bądź wysokość świadczonej pomocy na rzecz osoby potrzebującej, ponieważ gdy pomoc taka, np. w kwocie 150 zł miesięcznie, faktycznie ma miejsce – będzie doliczana do dochodu. Dopiero kolejny krok to wydanie decyzji administracyjnej o przyznaniu bądź odmowie pomocy – do 30 dni od daty wpłynięcia wniosku (zgodnie z Kodeksem postępowania administracyjnego). Jednak w przypadku usług opiekuńczych decyzja ta zazwyczaj zostaje wydana już po kilku dniach. W decyzji tej również okres, na jaki przyznano usługi opiekuńcze, zaczyna się jak najwcześniej jest to możliwe. Ma się tutaj na względzie oczywiście dobro podopiecznego, ale dzień, od którego przyznano usługi również wynika z możliwości Ośrodka, ponieważ potrzebna jest pewnego rodzaju reorganizacja dotycząca pracy opiekunki, która będzie opiekować się nowym podopiecznym. Bardzo często zdarza się, że opiekunka odwiedza po raz pierwszy swojego podopiecznego dzień czy dwa dni po przeprowadzonym wywiadzie środowiskowym.

Rola opiekunki środowiskowej

Opiekunka środowiskowa to osoba, która niesie pomoc osobom starszym, chorym, niepełnosprawnym i bezradnym w codziennym funkcjonowaniu. Według Zdzisława Dąbrowskiego pojęcie opiekuna oznacza „osobę lub instytucję, która z tytułu przyjętej odpowiedzialności za podopiecznego zaspokaja w sposób ciągły i bezinteresowny jego potrzeby ponadpodmiotowe w nawiązanym stosunku opiekuńczym”²¹. Osoby pracujące na stanowisku opiekunki środowiskowej powinny wykonywać swoją pracę z pełnym zaangażowaniem i szacunkiem dla osoby potrzebującej, bez względu na jej aktualną sytuację życiową w tym finansową i rodzinną, styl życia czy przekonania religijne²². Bardzo wielu ludzi wykonuje pracę, której tak naprawdę nie lubi – niekoniecznie spowodowane jest to niesatysfakcjonującym wynagrodzeniem, złą, niesprzyjającą atmosferą, jaka panuje w pracy,

²¹ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Olsztyn 2006, s. 203.

²² B. DuBois, K. Miley, *Praca socjalna. Zawód, który dodaje sił*, przeł. Czekaj K., Katowice 1999, s. 61.

ale przede wszystkim charakterem pracy, który nie odpowiada zainteresowaniom i osobowości pracownika. Uważam, że „praca z człowiekiem” jest najciekawszą i najlepszą pracą, jaka może być, ale też potrafi być niezwykle wymagająca, długotrwała i chwilami ciężka. Jednak satysfakcja z chociażby małego osiągniętego sukcesu w pracy z ludźmi stanowi najlepszą nagrodę. Wykonując taki rodzaj pracy, jak właśnie opiekuńki środowiskowe, można spotkać się z wieloma różnymi podopiecznymi, np. niepełnosprawnymi fizycznie i psychicznie, podopiecznymi starszymi i młodszymi, podopiecznymi, którzy nadużywają alkoholu i leków. Do takiego rodzaju pracy przede wszystkim trzeba czuć powołanie, jak do każdej, w której ma się kontakt z drugim człowiekiem.

Zawód czy praca opiekunki środowiskowej, pracownika socjalnego, pedagoga, lekarza, psychologa, nauczyciela, czyli osób, które w swojej pracy nastawione są na pomoc, wsparcie i opiekę drugiego człowieka, to praca, która nie powinna być pracą „z polecenia”, „po znajomości” czy „przez przypadek”. Podczas wykonywania pracy, w której najważniejsze jest poświęcenie dla drugiego człowieka, a czego nie zawsze rekompensuje wynagrodzenie, może dojść do tzw. wypalenia zawodowego, czyli do spadku poziomu wykonywania pracy, poczucia bezradności i bierności²³. Czynniki, które przyczyniają się do wypalenia zawodowego, można podzielić na:

- czynniki indywidualne – brak motywacji do pracy, ograniczona energia fizyczna i zdolność do samorozwoju, złe nawyki pracy i stres;
- czynniki wewnątrzorganizacyjne – brak świadomości i niedostrzeganie potrzeby profilaktyki wypalenia zawodowego wśród pracowników, podleganie niewłaściwemu stylowi kierowania;
- czynniki środowiskowe – czyli takie, które nie zależą od czynników indywidualnych i wewnątrzorganizacyjnych, np. przemiany społeczno-polityczne²⁴.

W pracy opiekunek środowiskowych ważne jest ich zaangażowanie, poczucie i wiara, że to, co robią, naprawdę ma sens, a wtedy z całą pewnością przełoży się to na efektywność realizacji usług, która będzie lepsza. W opiece nad podopiecznymi rola opiekunek nie powinna ograniczać się tylko do zaspokajania potrzeb podstawowych, takich jak zapewnienie żywności, odzieży i utrzymanie higieny osobistej, ale także potrzeb społecznych, rozwojowych czy kulturowych.

Aby pracować na stanowisku opiekunki środowiskowej, niezbędne jest wykształcenie co najmniej średnie oraz posiadanie dyplomu ukończenia szkoły na kierunku takim jak np.: pielęgniarstwo, opiekuńcza praca domowa czy środowiskowa oraz

²³ A. Senejko, *Problem wypalenia zawodowego pracowników socjalnych. Diagnoza i profilaktyka*, [w:] J. Kędzior, A. Ładażyński (red.), *Współczesne wyzwania pracy socjalnej*, Toruń 2009, s. 199–207.

²⁴ Ibidem.

opiekun medyczny, bądź wykształcenie średnie z ukończonym kursem potwierdzającym posiadanie kwalifikacji, które są niezbędne do wykonywania tego zawodu. Oczywiście podczas zdobywania kwalifikacji przyszłe opiekunki poznają najważniejsze i podstawowe rzeczy z zakresu psychologii, socjologii, opieki i pielęgnacji nad potrzebującym oraz organizacji środowiska. W związku ze starzejącym się społeczeństwem nie tylko w Polsce o pracę opiekunki środowiskowej nie jest trudno. Wiele kobiet wyjeżdża również za granicę i tam opiekuje się osobami starszymi i chorymi. Zdobycie wyższego wykształcenia przez opiekunkę nie powoduje, że będzie ona prawidłowo wykonywała swoje obowiązki i bardzo dobrze współpracowała z podopiecznymi. Dzieje się tak w każdej pracy. Z różnych przyczyn i sytuacji w życiu nie każdy ma możliwość kształcenia się, a osoby, które mają odpowiednie wykształcenie na dane stanowisko, nie zawsze są najbardziej efektywnymi pracownikami. W pracy z człowiekiem, np. w przypadku usług opiekuńczych, powinno liczyć się doświadczenie, osobowość, a przede wszystkim podejście do drugiego człowieka – a nie to, czy ktoś ma wykształcenie średnie czy wyższe.

Osoba pracująca na stanowisku opiekunki środowiskowej powinna zdać sobie sprawę, że praca ta wymaga takich cech osobowości jak: wrażliwość na ludzkie potrzeby i problemy, chęć udzielenia pomocy, cierpliwość, zaradność, uczciwość, otwartość, spostrzegawczość oraz umiejętność słuchania i zrozumienia. Osoby starsze i samotne pragną mieć kontakt z osobami, które słuchają ich i są w pełni wyrozumiałe. Zazwyczaj takim osobom niewiele potrzeba, by czuć się osobą potrzebną i choć trochę szczęśliwą. W im większym stopniu opiekunka posiada daną cechę, tym większe jest prawdopodobieństwo, że zachowania ją charakteryzujące będą częstsze²⁵. Oczywiście dar przekonywania do zmiany postaw to także cecha osobowości, jaką opiekunka powinna posiadać. Każdy człowiek ma swoje zasady, przyzwyczajenia i doświadczenia, które kształtują jego osobowość i niekoniecznie mają pozytywny wpływ na życie człowieka. W szczególności osoby starsze mają to do siebie, że posiadają takie nawyki i przyzwyczajenia, a to z kolei może być powodem pojawiania się ze strony starszych podopiecznych problemów związanych z realizacją usług.

Umiejętność nawiązania dobrego kontaktu ze świadczeniobiorcą to połowa sukcesu i bardzo ważny element wpływający na dalszą współpracę, a co za tym idzie – efektywność pracy oraz dobre samopoczucie osoby potrzebującej. Obcowanie z drugim człowiekiem to niezwykle istotna umiejętność w pracy z osobami potrzebującymi. Każdy człowiek jest inny, więc przy nawiązywaniu kontaktu opiekunka powinna zdać sobie sprawę, że pomiędzy nią a podopiecznym istnieją różnice i podobieństwa w zachowaniu, sposobie myślenia, przyzwyczajeniach. Ważne, aby nie narzucać świadczeniobiorcom swoich racji i poglądów, a jedynie

²⁵ R.R. McCrae, P.T. Costa, *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*, przeł. B. Majczyna, Kraków 2005, s. 40.

w razie potrzeby, obiektywnie patrząc na ich sytuację, po prostu radzić, wspierać i podpowiadać. Różnice wynikające z charakteru osobowości opiekunki i osoby starszej mogą być przyczyną pojawiania się trudnych sytuacji w pracy, jednak należy pamiętać, że od każdego człowieka można się wiele nauczyć i wykorzystać to w dalszej pracy. Doświadczenie to rzecz niezbędna, pozwalająca spojrzeć na wszystko inaczej i osiągnąć o wiele więcej niż nam się wydaje.

Znajomość siebie, wiedza na temat stylu życia, prawidłowych zachowań w pracy z ludźmi i sposobach zaspokajania potrzeb ma ważne znaczenie dla efektywnego funkcjonowania zawodowego²⁶. Oprócz cech osobowościowych istotny jest też wygląd zewnętrzny opiekunki, który powinien być czysty i schludny. Odzież, jaką ma na sobie, nie tylko zapewnia ciepło, ale też przekazuje informację na temat osobowości²⁷.

Opiekunki środowiskowe podlegają kontroli związanej z wykonywaniem należycie swojej pracy. Oprócz kart pracy, które podpisują podopieczni przy każdej wizycie opiekunki, pracownicy mogą też podlegać niezapowiedzianej kontroli ze strony przełożonego – nawet kilka razy w miesiącu. Logiczne wydaje się, że na częstszą kontrolę mogą być narażone osoby, której dopiero zaczynają swoją pracę na tym stanowisku, a także osoby, które wykonują taki zawód już kilka lub kilkanaście lat, ale do przełożonych docierają sygnały, że nie wykonują swoich obowiązków tak, jak powinny. Osoba, która przeprowadza kontrole, to pewnego rodzaju koordynator, który może być zatrudniany na różnych stanowiskach, np. pielęgniarki środowiskowej.

Mając na uwadze główny cel przyznania usług, czyli pomoc potrzebującemu, tak aby jak najlepiej i najdłużej funkcjonował w swoim środowisku, istotne znaczenie należy przyznać też temu, by pracownik nie wyręczał świadczeniobiorców w wykonywaniu codziennych czynności, które oni sami mogą zrealizować, a jedynie wspomagał, motywował i wspierał samodzielność podopiecznych. Usługi opiekuńcze to pomoc, a nie wyręczanie. Mowa tutaj przede wszystkim o podopiecznych, którzy są samotni i tylko wydaje im się, że nie mogą sobie poradzić z codziennymi czynnościami czy obowiązkami, a tak naprawdę ich „niemożność” wynika z monotonii życia.

Opiekunka środowiskowa w swojej pracy może spotkać się z osobą chorą i umierającą, która nie ma żadnego wsparcia ze strony bliskich i rodziny. Wtedy to opiekunka staje się „członkiem rodziny” podopiecznego, jedyną osobą, z którą podopieczny ma kontakt i której potrzebuje, bo nikogo innego nie ma. Realizując usługi dla takiego podopiecznego, opiekunka powinna się postarać, aby koniec jego życia był jak najlepszy, przede wszystkim pod względem psychicznym. Cho-

²⁶ B. DuBois, K. Miley, op. cit., s. 65.

²⁷ M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, przeł. W. Domachowski, Warszawa 1999, s. 58.

dzi tutaj o to, aby podopieczny zachował swoją godność, którą możemy definiować jako świadomość siebie i szacunek do samego siebie. Działania te wiążą się z jak najlepszym podporządkowaniem rzeczywistości dla chorego²⁸.

Zakres obowiązków opiekunki środowiskowej

Obowiązki opiekunki środowiskowej mieszczą się w dość obszernym zakresie. Czynności, jakie wykonuje ona w swojej pracy, głównie uzależnione są od potrzeb indywidualnych podopiecznego i od jego sytuacji rodzinnej, jak również tego, czy świadczeniobiorca jest osobą samotną, nieposiadającą rodziny w pobliżu swojego miejsca zamieszkania bądź osobą, która zamieszkuje z rodziną. Należy pamiętać, że opiekunka środowiskowa ma wypełniać zadania bieżące wynikające z potrzeb podopiecznego, a nie z zaległości, które rodzina chciałaby, aby ona wykonała. Bardzo często opiekunka środowiskowa jest błędnie postrzegana jako pomoc domowa.

Obowiązkiem opiekunki środowiskowej – oprócz sumiennego, sprawnego i bezstronnego wykonywania pracy, przestrzegania regulaminów zakładu pracy, przestrzegania przepisów i zasad bhp oraz przestrzegania zasad dotyczących zachowania tajemnicy zawodowej związanych z nieujawnianiem danych osobowych podopiecznych i ich sytuacji życiowej – jest oczywiście pomoc podopiecznym w codziennym funkcjonowaniu i zaspokajaniu potrzeb poprzez wykonywanie czynności pielęgnacyjnych, gospodarczych i opiekuńczych²⁹. Czynności pielęgnacyjne, jak nazwa wskazuje, związane są z pielęgnacją osoby potrzebującej, czyli z: utrzymaniem dotychczasowego stanu zdrowia i sprawności oraz w miarę możliwości poprawy; zmniejszeniem dolegliwości, dbaniem o higienę osobistą. Zakres czynności pielęgnacyjnych, jakie wykonuje opiekunka środowiskowa w przypadku osób samotnie gospodarujących czy zamieszkujących wraz z rodziną, zazwyczaj jest taki sam. Do czynności tych można zaliczyć:

- poślanie łóżka;
- pielęgnowanie oraz dbanie o zdrowie, higienę osobistą (mycie, kąpanie, czesanie i ubieranie podopiecznego, mierzenie temperatury);
- zapobieganie powstawaniu odleżyn oraz oparzeń, a także wykonywanie podstawowych i najprostszych ćwiczeń rehabilitacyjnych, które są uzgodnione z lekarzem;
- oklepywanie;

²⁸ J. Deręgowska, *Śmierć i przemijanie człowieka w dobie współczesnych przemian cywilizacyjnych*, K. Białobrzeska, S. Kawula (red.), *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej. Wokół zagadnień teoretycznych*, Toruń 2006, s. 217–219.

²⁹ Za: Zakres obowiązków opiekunki środowiskowej zatrudnionej w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej w Inowrocławiu.

- pomoc w dozowaniu leków;
- pomoc przy załatwianiu fizjologicznych potrzeb;
- pomoc w zmianie pozycji u osób leżących.

Usługi opiekuńcze przyznawane są osobom potrzebującym, którzy wymagają opieki, a nie całej rodzinie podopiecznego, dlatego czynności gospodarcze świadczone podopiecznym zazwyczaj różnią się w przypadku osób samotnych i osób zamieszkujących z rodziną. W przypadku osoby, która zamieszkuje z rodziną, wiadome jest, że opiekunka środowiskowa wykonuje mniej czynności, ponieważ dba wyłącznie o podopiecznego i jego otoczenie, a niektóre z zadań codziennych może wykonać rodzina, np. opłacanie rachunków. Poniżej przedstawiam tabelę dotyczącą czynności gospodarczych wykonywanych przez opiekunki środowiskowe z podziałem na podopiecznych samotnych i zamieszkujących z rodziną.

Tabela 2. Czynności gospodarcze

| Osoby samotne | Osoby zamieszkujące z rodziną |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • zakup artykułów spożywczych; • zabezpieczenie posiłków, w tym co najmniej raz dziennie posiłku gorącego; • karmienie chorego, o ile stan zdrowia wymaga tej czynności; • utrzymanie w czystości naczyń stołowych i kuchennych, sprzętu sanitarnego oraz innego sprzętu gospodarstwa domowego służącego podopiecznemu; • pranie bielizny podopiecznego, a także lekkiej odzieży; • doradzanie w zakresie planowania i organizacji gospodarstwa domowego; • palenie w piecu, przynoszenie węgla i wody; • dbanie o czystość bielizny pościelowej oraz odnoszenie jej i przynoszenie z punktów pralniczych; • pośredniczenie w sprawach leczniczo-rehabilitacyjnych; • załatwianie na życzenie chorego spraw takich jak opłacenie rachunków. | <ul style="list-style-type: none"> • przygotowanie posiłku wyłącznie dla chorego; • utrzymanie w czystości sprzętu gospodarczego, który jest używany w trakcie usług; • utrzymywanie w porządku pokoju, w którym przebywa na stałe chory, o ile inny członek rodziny w nim nie przebywa; • realizowanie recept w przypadku, gdy lek jest zlecony do natychmiastowego podania choremu; • w nagłych przypadkach zamawianie wizyt lekarskich. |

Źródło: opracowanie własne na podstawie zakresu obowiązków opiekunki środowiskowej zatrudnionej w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej w Inowrocławiu³⁰.

³⁰ Ibidem.

Czynności opiekuńcze związane są z obserwowaniem stanu zdrowia podopiecznego i informowaniem na bieżąco przełożonych o pogorszeniu lub poprawieniu jego stanu zdrowia. Do tych czynności zaliczyć możemy także: kontaktowanie się z różnego rodzaju instytucjami w celu rozwiązywania problemów podopiecznego; zapewnienie kontaktów z otoczeniem; mobilizowanie podopiecznego do aktywnego spędzania czasu wolnego poprzez organizowanie wyjść z mieszkania; rozwijanie jego zainteresowań, a także zaspokajanie potrzeb takich jak: duchowe, religijne czy kulturalne.

Zakończenie

Współpraca z osobami starszymi i niepełnosprawnymi czy brak kontaktu z ich rodzinami może powodować, że w pracy opiekunek środowiskowych pojawiają się problemy związane z realizacją zadań. Niektórzy podopieczni lub ich rodzina poprzez swoje zachowanie nakłaniają, a nawet zmuszają opiekunki środowiskowe do wykonywania czynności, które nie są ujęte w ich zakresie obowiązków. Może to wynikać z nieprawidłowego porozumiewania się między opiekunką a podopiecznym, złego sposobu myślenia i błędnego interpretowania roli i funkcji, jaką ma do spełnienia opiekunka środowiskowa. Traktowanie jej jako pewnego rodzaju „pomocy domowej” na pewno nie wpływa w pozytywny sposób na współpracę, zadowolenie z pracy i efektywność.

Oczywiście znajomość zakresu obowiązków opiekunki przez podopiecznych nie jest wymagana. Usługi opiekuńcze przyznawane są osobom potrzebującym na podstawie ich indywidualnych potrzeb, a zadania, jakie ma wykonywać opiekunka określone są przez pracownika socjalnego na podstawie jej zakresu obowiązków. Dopiero w sytuacji, gdy podopieczny i jego rodzina chce, aby opiekunka wykonała czynności inne, niż zostały ustalone, a które wykraczają poza zakres obowiązków opiekunki (np. mycie okien, klatek schodowych) – podopieczny jest informowany o tym, że czynności te nie mieszczą się w jej zakresie obowiązków.

Praca opiekunek środowiskowych jest pracą bardzo wymagającą i odpowiedzialną. Opiekunka środowiskowa musi być osobą, która posiada chociażby podstawową wiedzę na temat różnych zachowań ludzi wynikających z chorób i zaburzeń, pielęgnacji osoby chorej i organizacji jej środowiska, którą oczywiście wykorzystuje w swojej pracy. Jest też w dużym stopniu odpowiedzialna za swojego podopiecznego. Opiekunka środowiskowa powinna być przygotowana na to, że może spotkać się z wieloma podopiecznymi, czasami nawet z takimi, z którymi trudno się współpracuje. Najczęściej jednak są to osoby starsze i chore, niedoceniane w społeczeństwie, a kontakt z nimi wygląda bardzo różnie.

Czynności, które najczęściej są wykonywane przez opiekunki środowiskowe, to czynności gospodarcze, polegające na pomocy w załatwianiu spraw urzędowych, opłaceniu rachunków, zakupach artykułów żywnościowych i przygotowaniu posiłków, a także utrzymaniu w czystości otoczenia podopiecznego.

Opiekunka środowiskowa to osoba, której głównym zadaniem jest pomoc w funkcjonowaniu, a nie wyręczenie podopiecznego czy jego rodziny. Z pewnością jest wiele osób starszych, chorych, które mogłyby korzystać z tej formy pomocy, a z różnych przyczyn nie korzystają, bo np. po prostu nie chcą lub boją się, że opiekunka może wyrządzić im jakąś krzywdę. Dla wielu osób jednak, pomimo problemów wynikających z realizacji tych usług, opiekunka środowiskowa jest jedyną osobą, na której mogą polegać i dzięki której ich życie i funkcjonowanie wygląda w pewien sposób, a nie gorzej.

Usługi opiekuńcze dla osób starszych są dobrą formą pomocy, jednak wszystko zależy od opiekunki środowiskowej i jej zaangażowania oraz rodziny podopiecznego. Można było by zmienić sposób kontaktowania się z rodziną podopiecznego, która nie zawsze wykazuje chęć współpracy czy informuje osoby świadczące usługi opiekuńcze o tym, że rodzica nie ma w domu, bo w chwili obecnej np. przebywa w szpitalu. Wprowadzenie pewnego rodzaju sprawozdań, sporządzanych raz w miesiącu przez opiekunki środowiskowe w celu uniknięcia nieporozumień, a jednocześnie w celu „zmuszenia” rodziny podopiecznego do interesowania się jego losem, byłoby dobrym sposobem. W sprawozdaniach mogłyby zostać zawarte informacje dotyczące samopoczucia, stanu zdrowia czy potrzeb podopiecznego, natomiast samo sprawozdanie mieliby podpisywać członkowie najbliższej rodziny podopiecznego, np. dzieci (w sytuacji gdy odległość na to nie pozwala, dokumenty mogłyby być wysyłane pocztą). Innym rozwiązaniem przyczyniającym się do polepszenia współpracy opiekunki z podopiecznym i jego rodziną może być pewnego rodzaju profilaktyka, czyli wprowadzenie tego, aby podopieczny i jego rodzina zapoznali się z zakresem obowiązków opiekunki i potwierdzili to własnoręcznym podpisem. Z pewnością zmniejszyłoby to ilość występujących nieporozumień, a sama opiekunka nie bałaby się odmówić wykonania jakiejś czynności i wynikających z tego konsekwencji, np. pogorszenia się kontaktów z podopiecznym i jego rodziną.

Ilość świadczeniobiorców usług opiekuńczych jest dość duża. Biorąc pod uwagę wyniki moich badań, spędzanie z podopiecznymi czasu na rozmowie o stanie zdrowia i o potrzebach jest prawdopodobnie rzadko możliwe, w przypadku gdy opiekunka środowiskowa ma 3 czy 4 podopiecznych, do których codziennie wchodzi przy 8-godzinny systemie pracy. Zwiększenie zatrudnienia w tej roli, również z uwagi na starzejące się społeczeństwo, na pewno sprawiłoby, że opiekunka bardziej skupiłaby się na swoich podopiecznych, co z kolei mogłoby wpływać na efektywność pracy opiekunek środowiskowych i lepsze samopoczucie podopiecznych.

Pomoc i opieka w codziennym funkcjonowaniu osobie starszej w miejscu jej zamieszkania jest jedną z czynności, która przyczynia się do tego, aby seniorzy jak najdłużej i najlepiej funkcjonowali. W związku z tym opiekunka środowiskowa wraz z przełożonymi powinna starać się, by problemów wpływających na współpracę z podopiecznym było jak najmniej – oczywiste jednak, że będą się one się czasami pojawiać. W mojej pracy chciałam też podkreślić rolę opiekunki środowiskowej, która mimo że dla podopiecznego jest osobą obcą, często jednocześnie jest jedyną bliską postacią, na którą może liczyć.

Jest wiele osób, które potrzebują wsparcia i pomocy, nie tylko w formie usług opiekuńczych. Mam nadzieję, że szczególnie moi rówieśnicy i osoby młodsze, pomimo szybkiego tempa życia, często znajdą chwilę dla tych, którzy tego potrzebują, oraz że będą pamiętać, że dobro wraca. Sami kiedyś mogą być osobami potrzebującymi.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksander T., *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Radom – Kraków 2009.
- Anczewska M., *Wsparcie psychospołeczne wobec osób marginalizowanych, żyjących w społeczności lokalnej*, [w:] Łuszczynska M., Lappen R. (red.), *Praca socjalna z osobami marginalizowanymi w społeczności lokalnej – doświadczenia polskie i norweskie*, Warszawa 2010.
- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, przeł. W. Domachowski, Warszawa 1999.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, przeł. A. Wojciechowski, wyd. I, Poznań 2004.
- Braun-Galkowska M., *Nowe role społeczne ludzi starszych*, [w:] Steuden S., Marczuk M., (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Lublin 2006.
- Czerniawska O., *Edukacja osób trzeciego wieku*, [w:] Wujek T. (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Warszawa 1996.
- Czerniawska O., *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii. Szkice i rozprawy*, Łódź 2000.
- Dąbrowski Z., *Wybrane elementy pedagogiki opiekuńczej*, [w:] Dąbrowski Z., Kulpiński F., *Pedagogika opiekuńcza. Historia, Teoria, Terminologia*, Olsztyn 2000.
- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Olsztyn 2006.
- Deregowska J., *Śmierć i przemijanie człowieka w dobie współczesnych przemian cywilizacyjnych*, [w:] Biało-brzeska K., Kawula S. (red.), *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej. Wokół zagadnień teoretycznych*, Toruń 2006.
- DuBois B., Miley K., *Praca socjalna. Zawód, który dodaje siłę*, przeł. K. Czekał, Katowice 1999.
- Frąckiewicz L. (red.), *Polityka społeczna. Zarys wykładu wybranych problemów*, Katowice 2002.
- Janiszewska-Rain J., *Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał ludzi w wieku podeszłym?*, [w:] Brzezińska A. (red.), *Psychologiczne portery człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005.

- Kędzior J., *Wybrane aspekty starzenia się i starości w perspektywie gerontologii i geragogiki*, [w:] Kędzior J., Ładażyński A., *Współczesne wyzwania pracy socjalnej*, Toruń 2009.
- Kowalik S., *Pedagogiczne problemy funkcjonowania i opieki osób w starszym wieku*, [w:] Dykcik W., *Pedagogika specjalna*, wyd. II, Poznań 2001.
- McCrae R.R., Costa P.T., *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*, przeł. Majczyna B., Kraków 2005;
- Mielczarek A., *Wykluczenie społeczne ludzi starych – źródła, przejawy, konsekwencje*, [w:] Zych A. (red.), *Starość darem, zadaniem i wyzwaniem. Wybór materiałów konferencyjnych*, Sosnowiec – Dąbrowa Górnicza 2014.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1922.
- Orzechowska G., *Seniorzy wobec marginalności i marginalizacji społecznej*, [w:] Białobrzeska K., Kawula S. (red.), *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej. Wokół zagadnień teoretycznych*, Toruń 2006.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, wyd. 2, Warszawa 2001.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, wyd. 2, Warszawa 2001.
- Senejko A., *Problem wypalenia zawodowego pracowników socjalnych. Diagnoza i profilaktyka*, [w:] Kędzior J., Ładażyński A. (red.), *Współczesne wyzwania pracy socjalnej*, Toruń 2009.
- Sierpowska I., *Prawo pomocy społecznej*, wyd. 4, Warszawa 2011.
- Sierpowska I., *Pomoc społeczna. Komentarz*, wyd. 3, Warszawa 2014.
- Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1984.
- Szabelska G., Tarasenko G., (red.) *Rodzina współczesna. Portret interdyscyplinarny*, Bydgoszcz 2014.
- Szarota Z., *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Kraków 2004.
- Sztumski Z., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, wyd. 6, Katowice 2006.
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M., *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006.
- Straś-Romanowska M., *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2009.
- Węgrzyn K., *Jaka będzie polska starość?*, [w:] Steuden S., Marczuk M. (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Lublin 2006.
- Wieczorowska-Tobis K. (red.), *Fizjoterapia w geriatrici*, Warszawa 2011.
- Woźniak Z., *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu*, Warszawa 2008.

Inne źródła:

- Centrum Badania Opinii Społecznej, *Czy zmienia się stosunek Polaków do starości?*, komunikat z badań, luty 2007, oprac. B. Wciórka, <http://www.cbos.pl>.
- Główny Urząd Statystyczny w Bydgoszczy, *Ludność w województwie kujawsko-pomorskim*, <http://bydgoszcz.stat.gov.pl>.

Karta pracy opiekunki środowiskowej zatrudnionej w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej w Inowrocławiu.

Roczne Sprawozdanie Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Inowrocławiu MPiPS-03R za rok 2012 z udzielonych świadczeń z pomocy społecznej – pieniężnych, w naturze i usługach.

Roczne Sprawozdanie Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Inowrocławiu MPiPS-03R za rok 2015 z udzielonych świadczeń z pomocy społecznej – pieniężnych, w naturze i usługach.

Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 22 września 2005 roku w sprawie specjalistycznych usług opiekuńczych (Dz. U. Nr 189, poz. 1598).

Słownik języka polskiego, red. W. Doroszewski, <http://sjp.pwn.pl>.

Sprawozdanie z działalności Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Inowrocławiu za rok 2012 i rok 2015.

Standard usług opiekuńczych dla osób starszych świadczonych w miejscu zamieszkania, wersja robocza z dnia 1.06.2011 r., <http://wrzos.org.pl>.

Uchwała Rady Miasta Inowrocławia z dnia 31 marca 2011 roku nr VII/67/2011 w sprawie określenia szczegółowych warunków przyznawania i odpłatności za usługi opiekuńcze i specjalistyczne usługi opiekuńcze, z wyłączeniem specjalistycznych usług opiekuńczych dla osób z zaburzeniami psychicznymi oraz szczegółowych warunków częściowego lub całkowitego zwolnienia od opłat, jak również trybu ich pobierania.

Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. z 2015 r., poz. 163 z późn. zm.).

Zakres obowiązków opiekunki środowiskowej zatrudnionej w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej w Inowrocławiu (dokument wewnętrzny MOPS w Inowrocławiu).

Barbara Ostrowska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

FRANCYZA KOMERCYJNA, FRANCYZA SPOŁECZNA

COMMERCIAL AND SOCIAL FRANCHISE

Streszczenie: Dzięki możliwościom, jakie oferuje przedsiębiorcom dzisiejszy rynek, z roku na rok rośnie liczba firm prowadzonych w oparciu o licencje znanych marek. Tylko w Polsce istnieje obecnie ponad tysiąc systemów francyzyzowych. Ten charakterystyczny rodzaj działalności gospodarczej, który najczęściej prowadzi małe, nierzadko rodzinne firmy, stanowi jedną z głównych dróg rozwoju drobnej przedsiębiorczości.

Artykuł przybliża zagadnienie francyzy jako koncepcji współpracy i rozwiązania sieciowego między podmiotami. Współpraca przynosi partnerom wiele korzyści oraz pozwala na długookresowy rozwój, któremu towarzyszą wzajemność, długoterminowość i współzależność. Cechy te nabierają istotnego znaczenia, kiedy mówimy o szczególnym rodzaju francyzy – francyzy społecznej. Ten rodzaj działalności nierozzerwalnie związany jest z pojęciem ekonomii społecznej i przedsiębiorstwa społecznego, które często powstaje w odpowiedzi na lokalne potrzeby środowiska. Wzrost społeczny nie wyklucza generowania zysków, ale co istotne, zyski nie są jedynym i podstawowym celem. Ze względu na uwarunkowania rynkowe artykuł podpowiada także możliwości finansowania, wskazując nie tylko źródła samego inwestowania, ale również sposobność jego zabezpieczenia.

Słowa kluczowe: francyza, francyza społeczna, pomysł na biznes.

Abstract: Due to possibilities provided by market for entrepreneurs, total amount of companies which are managed in basis of using licenses of well-known brands increases year by year. Only in Poland, number of companies functioning in franchise system is estimated on over one thousand. This particular way of economic activity usually ran by small family-businesses is one of the main ways of developing micro-businesses.

This article brings closer to franchise idea as conception for cooperation and network solution between subjects. That cooperation provides wide variety of profits like longterm prosperity, reciprocity and interdependence. Those attributes take on a special meaning when we think about special kind of franchise – social franchise. This type of business is related to social economy and social enterprise, they are usually response to local society needs. The social value does not exclude making a profits but what is more important – it is not one and only goal. Due to conditions predefined by market, this article also prompts financing possibilities – not only pointing out sources of investing but opportunities to ensure it as well.

Keywords: franchise, social franchise, way to business.

Dla przedsiębiorcy rozwój jego biznesu, sukces rynkowy, powodzenie i pomysłowość w działalności gospodarczej są kluczowymi wartościami w budowaniu dorobku życiowego, w odniesieniu zwycięstwa. Ten sam rynek w swoich kulisach niesie także zagrożenie niepowodzeniem, gdzie samodzielna i niezależna działalność gospodarcza tracić może na znaczeniu ze względu na rosnącą konkurencję i ryzyko wyeliminowania z rynku. Przepisem czy pewnym rozwiązaniem może stać się franczyza jako forma współpracy gospodarczej między partnerami, między francyzodawcą i francyzobiorcą.

Na temat franczyzy wiele dzisiaj wiemy, a paradoksalnie czas pandemii jeszcze przybliżył nam tę wiedzę. Spora część naszego życia przeniosła się do sieci, gdzie kwitnie e-handel. Kupujemy ubrania, zabawki, artykuły spożywcze, przemysłowe, wyposażenia wnętrz, kupujemy także biżuterię, kosmetyki, leki, zamawiamy jedzenie. Płacimy także poprzez sieć. Wszystko to z wykorzystaniem systemów francyzowych, czego nie zawsze mamy świadomość. Powszechnie znane są takie sieci jak: H&M, 5.10.15, Carrefour, Auchan, Da Grasso, Santander. Tak naprawdę na każdym kroku i wielu dziedzinach życia możemy spotkać się z francyzą, przy czym zaznaczyć należy, że bardziej niż w handlu franczyza umocowana jest w sektorze usługowym. Od usług gastronomicznych, poprzez urodę, fitness, usługi turystyczne, edukacyjne, systemy bankowe, usługi biznesowe, m.in. marketingowe, reklamowe, przez doradztwo prawne, do opieki zdrowotnej i okołozdrowotnej. Francyzowe modele biznesowe obecne są zatem prawie w każdej dziedzinie życia, a my korzystamy z nich mniej lub bardziej świadomie.

Rys historyczny. Idea

Z metodami, które przypominają franchising, można było się spotkać już w starożytności, jednak wyróżnić należy trzy główne etapy rozwoju franchisingu. Pierwszy w okresie feudalizmu – w tym czasie pojawiły się pierwsze oznaki współpracy gospodarczej, których charakter przypominał system franchisingu. Drugi okres – od II poł. XIX w. do I poł. XX w. – gdy powiązania francyzowe zaczęły się stopniowo kształtować, natomiast od drugiej połowy XX w. rozpoczął się dynamiczny, prawdziwy rozwój systemów franchisingowych.

W literaturze spotykamy także dane, iż po raz pierwszy franczyza została zastosowana w XII w., gdy francuskie władze kościelne i świeckie użyły tzw. *charters de franchise*, czyli prawa do korzystania z terenów leśnych. W zamian władze oczekiwały świadczenia usług lub określonej opłaty. Prawo to dotyczyło również kupców i rzemieślników, którzy musieli uiścić opłatę, aby posiadać przywilej organizowania targów i rynków.

Franczyza, którą spotykamy w dzisiejszych czasach, narodziła się w XIX w. na terytorium Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. Pojęciem *franchise*

określano koncesję, którą udzielano kolonizatorom na zagospodarowanie kraju, w zamian za późniejszą możliwość korzystania z rzeczy stanowiących własność państwa¹.

Intensywny rozwój franczyzy nastąpił na przełomie XIX w. i XX w. Wtedy to firmy takie jak Singer, Coca-Cola czy General Motors zaczęły odczuwać potrzebę rozbudowy kanałów dystrybucji, a nie posiadały one środków na ten cel. Ten problem rozwiązano oferowaniem indywidualnym przedsiębiorcom porozumień o charakterze francyzyzowym, którzy otrzymywali prawo do wyłączności sprzedaży na określonym terytorium w zamian za finansowanie rozbudowy sieci.

Po II wojnie światowej w Stanach Zjednoczonych nastąpił właściwie boom francyzyzowy, który był oparty na franczyzie drugiej generacji – *business format franchising*. W tym okresie znacznie wzrosła liczba powiązań francyzyzowych (i ten rosnący trend trwa do dziś). Poza prawami do dystrybucji produktów francyzyzobiorcy zaczęli mieć możliwość korzystania z koncepcji zarządzania przedsiębiorstwem, którą stosowali ich francyzyzodawcy. Dotyczyło to korzystania ze znaku firmowego, standaryzacji wyglądu placówki, poziomu obsługi, a także metod prowadzenia rozliczeń finansowych. W tamtym okresie prężnie rozwijały się sieci francyzyzowe w dziedzinie elektroniki, handlu detalicznego i restauracji szybkiej obsługi. Najbardziej dynamicznie rozrastały się sieci: Dairy Queen, Kentucky Fried Chicken, McDonald's, Red Carpet Realty, a także brytyjska sieć Wimpy.

Franchising stał się sposobem skutecznej ekspansji przedsiębiorstwa. W latach 70. XX w. nastąpił okres spadku rozwoju tej formy współpracy, czego powodem była recesja w gospodarce. Jednak w kolejnych dziesięcioleciach franchising znów się rozwijał. Co istotne, do kolejnego etapu dynamicznego rozwoju franczyzy przyczyniła się zmiana stylu życia społeczeństwa, wzrost konsumpcjonizmu, a także proces globalizacji².

Podjęcie sieciowe prezentuje także Milena Ratajczak-Mrozek, która mówi, że franczyza rozumiana jako nowa koncepcja współpracy między podmiotami gospodarczymi powstała pod koniec lat 70. XX w. w następstwie zmian technologicznych zachodzących na rynku przedsiębiorstw oraz zwiększonej konkurencji międzynarodowej. W literaturze można znaleźć wiele cech wyróżniających relacje sieciowe. Do tych, które pojawiają się najczęściej, należą wzajemność, długoterminowość i współzależność³.

¹ <https://mfiles.pl/pl/index.php/Franchising> (dostęp: 12.12.2020).

² G. Kolarski, *Franchising. Przewodnik dla początkujących*, Centrum Informacji Menadżera, Warszawa 1992, s. 9–12.

³ M. Ratajczak-Mrozek, *Główne cechy relacji sieciowych przedsiębiorstw (podejście sieciowe, network approach)*, „Organizacja i Kierowanie. Organization and Management”, 2009, s. 75–83.

Obecnie franczyza pojmowana jest jako rodzaj współpracy między niezależnymi przedsiębiorcami – dawcą systemu, zwanym francyzodawcą, oraz biorcą systemu, zwanym francyzobiorcą. Francyzodawca udostępnia swoje know-how oraz markę, a w zamian pobiera opłatę od francyzobiorcy, który może korzystać ze sprawdzonego pomysłu na biznes. Oprócz opłat francyzobiorca wnosi do systemu swoją przedsiębiorczość, inicjatywę i znajomość lokalnych uwarunkowań oraz wykazuje dążenie do uzyskania sukcesu. Coraz więcej przedsiębiorców zgadza się z tym, że współpraca francyzowa przynosi partnerom wiele korzyści oraz pozwala na długookresowy rozwój.

Franczyza jest rodzajem więzi gospodarczej i relacji sieciowych. Pozwala ona na wzmocnienie pozycji konkurencyjnej pojedynczego przedsiębiorstwa poprzez działanie w sieci oraz daje możliwość rozwoju przedsiębiorcom mającym ograniczone możliwości finansowe i małe doświadczenie na rynku. Franczyza uważana jest za jedną z najbardziej efektywnych form współpracy przedsiębiorstw, gdyż tworzy powiązania partnerskie o przejrzystej organizacji i działalności skierowanej na osiągnięcie sukcesu na rynku. Polega na łączeniu się przedsiębiorstw w sieć i korzystaniu ze znanej marki. Takie działanie ułatwia rozwój i pomaga wygrywać wyścig z konkurencją. Franczyza jest uniwersalną formą współpracy, gdyż może znaleźć zastosowanie we wszystkich dziedzinach produkcji, dystrybucji i usług⁴. Można więc powiedzieć, że „franczyza to sposób na własny biznes pod znanym logo”.

Podmioty franczyzy

Rodzaj więzi i relacji tworzących się w procesie współpracy „ubiera się” w formę umowy, czyli formalnego porozumienia stron, precyzującej prawa i obowiązki leżących po stronie francyzodawcy i francyzobiorcy, czyli głównych bohaterów umowy francyzowej. Kwestie umowy w prawie polskim regulują zapisy prawa cywilnego, odnoszące się zarówno do kwestii wspólnych dla wszystkich umów, dotyczących m.in. ważności, wykonania, jak i do kwestii regulujących konkretne uzgodnienia. Umowa francyzowa jest tym rodzajem umowy, który zawiera się zgodnie z zasadą swobody umów, gdzie „strony zawierające umowę mogą ułożyć stosunek prawny według swego uznania, byleby jego treść lub cel nie sprzeciwiały się właściwości (naturze) stosunku, ustawie ani zasadom współżycia społecznego”⁵. Oznacza to, że co do zasady strony mają swobodę w zawieraniu i kształtowaniu treści zapisów umowy, nie mogą jednak przekraczać granic wyznaczonych uregulowaniami prawnymi.

⁴ M. Ziółkowska, *Franczyza. Nowoczesny model biznesu*, CeDeWu, Warszawa 2010, s. 7–10.

⁵ Źródło: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Umowa> (dostęp: 12.12.2020).

Stroną umowy franczyzowej, która sama przetestowała koncept biznesowy, wykazała jego rentowność, jest właścicielem znaku towarowego i marki, a ponadto przekazuje wiedzę, jak właściwie prowadzić działalność (know-how), jest franczyzodawca. Franczyzobiorca zaś prowadzi działalność pod szyldem franczyzodawcy jako niezależny przedsiębiorca, uzyskuje prawa i przyjmuje obowiązki składające się na francyzę. Franczyzobiorca finansuje zasadniczą część inwestycji związanej z otwarciem punktu i zakupem towaru, jest właścicielem mienia znajdującego się w punkcie. Płaci za licencję franczyzową oraz miesięczną opłatę franczyzową za korzystanie z know-how. Zwykle franczyzobiorca ma pewien wpływ na rodzaj i różnorodność asortymentu w punkcie, czerpiąc jednocześnie z pomysłu i doświadczenia franczyzodawcy. W związku z tym niewątpliwie ponosi mniejsze ryzyko niepowodzenia, korzysta z siły marki i działań reklamowych systemu. Niewątpliwym atutem jest także możliwość partycypowania w realizowaniu korzystnych umów na dostawy produktów dla całej sieci. Z drugiej jednak strony musi liczyć się z kontrolą ze strony franczyzodawcy i koniecznością korzystania z oferty określonych, wskazanych kontrahentów. Poza tym ewentualne niepowodzenie koncepcji franczyzodawcy może doprowadzić do bankructwa franczyzobiorcy. Jednak jednym z najistotniejszych obowiązków jest wnoszenie opłat franczyzowych, dzięki którym cały system może sprawnie funkcjonować.

Kwestia opłat jest bardzo indywidualna i uzależniona od ustaleń między franczyzodawcą a franczyzobiorcą. Pewien standard stanowi jednak uiszczanie przez franczyzobiorcę na rzecz franczyzodawcy opłat miesięcznych lub kwartalnych, stałych lub uwarunkowanych procentem od obrotu, sprzedaży, zysku. Jest to rodzaj opłaty bieżącej przeznaczanej na pokrycie licencji na korzystanie z prawa do znaku towarowego i wsparcia udzielanego przez franczyzodawcę.

Istotną kwestią jest także tworzenie wspólnego funduszu franczyzowego, który pełni funkcję źródła wsparcia dla budowy i utrzymania całego systemu franczyzowego. Środki z takiego funduszu przeznaczane są także na promocję i prowadzenie kampanii marketingowych, PR marki franczyzowej, ale także na produkcję materiałów reklamowych dla każdego franczyzobiorcy.

Franczyzodawca, myśląc o korzyściach rynkowych i wzroście efektywności, wynikających chociażby z rozbudowy sieci dystrybucji, promocji swojej marki w rynku, musi również pamiętać o kosztach, które generuje stworzenie i przekazanie pakietu franczyzowego. W ramach takiego pakietu franczyzobiorca otrzymuje najczęściej szkolenia, spotkania, seminaria, doradztwo specjalistyczne, opracowane materiały i pomoc przy wdrażaniu systemu. Często bezpłatnie, ale również często zgodnie z wyceną tzw. wstępnej opłaty franczyzowej. Zależy ona m.in. od rodzaju wprowadzanej franczyzy, od terenu i zasięgu działania, konkurencji. Do najdroższych francyz należą głównie te z branży gastronomicznej,

odzieżowej i stacje paliw, tańsza jest na przykład branża edukacyjna. Dla zilustrowania – kilka przykładów opłat:

- 45 000 \$ – francyzodawca McDonald's,
- 40 000 zł – francyzodawca Raiffeisen Bank Polska,
- 19 500 zł – francyzodawca QUIOSQUE,
- 15 000 zł – francyzodawca 5.10.15,
- 12 000 zł – francyzodawca Da Grasso,
- 10 000 zł – francyzodawca Telepizza,
- 2000 zł – francyzodawca Stokrotka,
- 3000 zł – francyzodawca 2plus2 Szkoła Matematyki,

Opłaty wstępnej nie pobierają takie marki francyzowe jak: apteki Dbam o zdrowie, Carrefour Express, CUK Ubezpieczenia, Gruby Benek, Odido, Żabka Polska⁶.

System francyzowy nie jest pozbawiony wad także dla francyzodawcy. Ryzykuje on bowiem nie tylko możliwością wypływu czy upowszechnieniem know-how, ale często natrafić może na brak rzetelności lub fałszowanie sprawozdań przez francyzobiorców, co skutkować może komplikacjami z uzyskaniem należnych opłat francyzowych. Problemem może okazać się także wyegzekwowanie odpowiedniej jakości, wypracowanej i ustabilizowanej przez francyzodawcę, a „psucie marki” oraz ewentualna zła organizacja systemu może doprowadzić do rozpadu sieci.

Wszelkie wzajemne oddziaływania formalnych relacji biznesowych i więzi społecznych mają bezpośrednie przełożenie na jakość organizacyjną całego systemu francyzowego.

Skąd pieniądze na francyzę?

Obecnie na rynku polskim istnieje ponad tysiąc systemów francyzowych. Dane takie przedstawione są w Raporcie o francyzie w Polsce 2018, przygotowanym przez ekspertów z firmy doradczej PROFIT system⁷. Według tego dokumentu przeważają systemy francyzowe rodzimego pochodzenia (ok. 80%), utworzone przez polskie firmy różnej wielkości i o różnym zasięgu, w większości o zasięgu lokalnym lub regionalnym.

⁶ Źródło: <http://www.biznes-firma.pl/ile-wynosi-oplata-wstepna-we-francyzie/27593> (dostęp: 27.02.2020).

⁷ Raport o francyzie w Polsce 2018, PROFIT system Sp. z o.o., Warszawa 2018.

Systemy franczyzowe coraz częściej łączą się z miarą skuteczności i sprawności biznesowej. Umożliwiają rozwój, przewagę konkurencyjną⁸, czyli efektywność ekonomiczną, z którą nierozłącznie wiąże się kapitał. Jeżeli przedsiębiorca nie posiada własnych oszczędności lub innych środków na finansowanie przedsięwzięcia franczyzowego, może skorzystać z zewnętrznych źródeł finansowania. Najprostszym przykładem zdaje się być instytucja darowizny na cele statutowe pozyskane od sponsorów, organizacji i osób prywatnych oraz kredyt bankowy. Jest to oczywiście dobre rozwiązanie, ale warto pamiętać, że są również inne możliwości. Nie chodzi wcale o przekształcania firmy w spółkę publiczną poprzez emisję akcji czy pozyskiwanie kapitału dłużnego przez emisję obligacji, ponieważ te opcje dotyczą raczej dużych graczy rynkowych. Sektor mikro-, małych i średnich przedsiębiorców (MŚP), dominujący w polskiej gospodarce, zainteresowany może być ofertą Towarzystwa Inwestycji Społeczno-Ekonomicznego (TISE), które aktywnie udziela pożyczek nie tylko dla przedsiębiorców, ale również dla organizacji pozarządowych i przedsiębiorstw społecznych. Fundusze na te cele pochodzą z realizacji umów z Unią Europejską, ze środków własnych i z Banku Gospodarstwa Krajowego, a przeznaczone są na rozwój działalności gospodarczej.

Również do sektora MŚP swoją ofertę kierują fundusze pożyczkowe. Nie są to instytucje bankowe, jednak stanowią istotne narzędzie wsparcia przedsiębiorczości poprzez udzielanie pożyczek obrotowych i inwestycyjnych dla firm, oferując konkurencyjne w stosunku do banków oprocentowanie. Fundusze pożyczkowe swoje kapitały początkowe czerpały głównie z regionalnych programów operacyjnych (RPO) – a więc ponownie środki europejskie. Instytucją zarządzającą tymi funduszami i kontrolującą je są urzędy marszałkowskie. W kompetencjach tych jednostek wojewódzkich w Polsce znajduje się także alokacja kapitałów w przestrzeni rynkowej w postaci wielu projektów, dotacji i innych instrumentów wsparcia, które są znaczącym elementem wspomagającym rozwój przedsiębiorczości w ogóle. W kontekście takich możliwości oferowanych przez urzędy marszałkowskie, wspomnieć należy o funduszach poręczeń kredytowych. Funkcjonuje ich kilkadziesiąt na terenie całego kraju, również na szczeblu (głównie) samorządów gminnych. Fundusze poręczeniowe działają z powodzeniem, a przedmiotem ich działalności jest poręczanie kredytów i pożyczek udzielanych przez współpracujące banki i fundusze pożyczkowe. Wsparcie przedsiębiorców polega na poręczaniu spłaty zobowiązań. To wiarygodny i bezpieczny instrument zastępujący inne formy zabezpieczenia kredytów takich jak hipoteka, zastaw rejestrowy czy blokada środków. Działa również w sytuacji, gdy przedsiębiorca nie posiada wystarczającego zabezpieczenia spłaty swojego zobowiązania.

⁸ E. Skrzypek, *Efektywność ekonomiczna jako ważny czynnik sukcesu organizacji*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 2012, nr 262, s. 314.

Innymi formami wsparcia finansowego dla przedsiębiorców, w tym podmiotów franczyzowych, są na przykład dofinansowania do zatrudnienia osób bezrobotnych, dofinansowania do wynagrodzeń, refundacja szkoleń. Te cele z kolei realizują wojewódzkie i powiatowe urzędy pracy. W strukturze administracyjno-instytucjonalnej można liczyć także na starostwa powiatowe, które mogą refundować składki należne Zakładowi Ubezpieczeń Społecznych. W dystrybucji takich środków pośredniczą powiatowe urzędy pracy. Ponadto przedsiębiorcy mogą otrzymać refundację wynagrodzeń osób z niepełnosprawnościami – tu z pomocą przychodzi Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych.

Co istotne: praktycznie wszystkie wyżej wymienione rozwiązania finansowania mniej lub bardziej oparte są o środki europejskie. Tu koniecznie trzeba zaznaczyć, iż obecnie mamy do czynienia z kończącą się perspektywą lat 2014–2020, która zgodnie z zasadami unijnymi wydatkowana będzie do 2023 r. (najprawdopodobniej z możliwością przesunięcia o rok); powoli zmierza ona ku podsumowaniom.

Franczyza społeczna – szczególny rodzaj franczyzy

W Polsce franczyza społeczna nie jest jeszcze powszechną praktyką, chociaż może ona być dobrą odpowiedzią na potrzebę rozwijania sektora ekonomii społecznej, przy jednoczesnym zmniejszeniu ryzyka związanego z uruchamianiem i prowadzeniem biznesu zaangażowanego społecznie.

Niektórzy amerykańscy autorzy uważają, że można określić franczyzę jednym słowem, które najlepiej oddaje jej istotę. Tym słowem jest *relationship*. Chodzi tu więc o wzajemne powiązanie podmiotów we współpracy. Łączeniem podmiotów we współpracy zajmują się instytucje wspierające działania podmiotów ekonomii społecznej, takie jak np. Regionalne Ośrodki Polityki Społecznej czy Ośrodki Wsparcia Ekonomii Społecznej. O sieciowaniu mówi się na wielu konferencjach i spotkaniach poświęconych ekonomii społecznej. Wydaje się więc, że franczyza, jako nowoczesny model rozwoju biznesu, może być dobrym rozwiązaniem dla podmiotów ekonomii społecznej, które chcą prowadzić i rozwijać działalność gospodarczą w każdej dziedzinie produkcji, dystrybucji i usług.

Dotychczas franczyza społeczna nie została jednoznacznie zdefiniowana. Można jednak powiedzieć, że polega ona na zastosowaniu komercyjnych metod i koncepcji franczyzy, służących osiągnięciu społecznie korzystnych celów. W praktyce stronami jej są podmioty ekonomii społecznej, gdyż to właśnie one zajmują się rozwiązywaniem problemów społecznych, a obszary prowadzonej przez nie działalności gospodarczej często dotyczą usług społecznych.

Podmioty ekonomii społecznej są tworzone dla realizacji celów społecznych, dla rozwiązywania konkretnego problemu społecznego, ale co także istotne, szczególnie w obecnych warunkach wolnorynkowych, nastawione na zysk. Działają one zatem – jak wszystkie podmioty rynkowe – komercyjnie, dla osiągnięcia wymiernych korzyści! Funkcjonują w określonych warunkach formalnoprawnych, co często naznacza cechą społecznego, a właściwie komercyjnego niedocenyenia. Podmiot ekonomii społecznej definiowany jest jako:

- przedsiębiorstwo społeczne, w tym spółdzielnia socjalna⁹,
- podmiot reintegracyjny, realizujący usługi reintegracji społecznej i zawodowej osób zagrożonych ubóstwem lub wykluczeniem społecznym (centrum integracji społecznej, klub integracji społecznej, zakład aktywności zawodowej i warsztat terapii zawodowej)¹⁰,
- organizacja pozarządowa¹¹,
- spółdzielnia, której celem jest zatrudnienie (spółdzielnie pracy, inwalidów i niewidomych)¹².

We franczyzie społecznej zatem franczyzodawca również winien czerpać korzyści finansowe z udzielenia franczyzobiorcy licencji, w sposób przyjęty dla mechanizmu franczyzy komercyjnej. Trudno bowiem wyobrazić sobie w praktyce trwałość i rozwój systemu franczyzowego bez wpływu środków, które są niezbędne do tego, aby franczyzodawca wspierał w sposób ciągły franczyzobiorcę i dbał o rozwój każdego uczestnika oraz całego systemu.

Różnica, którą można wskazać pomiędzy franczyzą komercyjną a społeczną, polega na sposobie wykorzystania ewentualnych zysków z opłat uiszczanych przez franczyzobiorców. Franczyza społeczna nie wyklucza generowania zysków, tak dla franczyzodawcy, jak franczyzobiorcy. Zyski nie są podstawowym i jedynym celem podejmowanych przez strony działań i w założeniu mają służyć realizacji szeroko pojętych celów społecznych. Zgodnie z założeniem franczyzy społecznej franczyzodawca i franczyzobiorca winni przeznaczać zyski również na realizację konkretnego celu społecznego.

⁹ O spółdzielni socjalnej – w Ustawie z dnia 27 kwietnia 2006 r. o spółdzielniach socjalnych (Dz. U. z 2006 r., Nr 94, poz. 651, z późn. zm.).

¹⁰ Mowa o nich w Ustawie z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz. U. z 2016 r., poz. 2046 z późn. zm.).

¹¹ Organizacja pozarządowa lub podmiot, o którym mowa w art. 3 ust. 3 pkt 1 Ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz. U. z 2016 r., poz. 1817, z późn. zm.), lub spółka non profit, o której mowa w art. 3 ust. 3 pkt 4 tej ustawy, o ile udział sektora publicznego w tej spółce wynosi nie więcej niż 50%.

¹² Spółdzielnia taka działa na podstawie Ustawy z dnia 16 września 1982 r. – Prawo spółdzielcze (Dz. U. z 2016 r., poz. 21, z późn. zm.). Zob.: <https://www.ekonomiaspoleczna.gov.pl/> (dostęp: 10.02.2020).

Warto zaznaczyć, że przedsiębiorstwo społeczne często powstaje w odpowiedzi na lokalne potrzeby środowiska, z którego pochodzi przedsiębiorca. To sprawia, że franczyzę społeczną może być znacznie trudniej rozwijać niż zwykłą franczyzę. Może być tak, że poszczególne podmioty będące członkami systemu franczyzowego realizują różne cele społeczne, odpowiednio do sytuacji na lokalnym rynku. Franczyza społeczna może być znaczącym wsparciem dla podmiotów w ekonomizacji swoich działań na rynku, w tym w szczególności wzmocnieniu efektu zatrudnieniowego.

W celu propagowania modelu franczyzy społecznej została powołana Europejska Sieć Franczyzy Społecznej (European Social Franchising Network), utworzona przez franczyzodawców i franczyzobiorców społecznych uczestniczących w programie Equal¹³. W Europie od kilkunastu lat obserwowany jest rozwój modelowych przykładów przedsiębiorczości społecznej, które tworzą systemy franczyzowe. W różnych polskich publikacjach najczęściej prezentowane są przykłady francyz społecznych funkcjonujących w czterech krajach europejskich: we Włoszech (sieć hoteli Le Mat), w Szwecji (domy przejściowe Villa Vägen ut!), Wielkiej Brytanii (usługi opieki Care and Share Associates – projekt prowadzony przez Sunderland Home Care Associates Limited) czy w Niemczech (sieć supermarketów CAP)¹⁴.

Od 2000 roku działa Polska Organizacja Franczyzodawców (POF), zrzeszająca działających w Polsce franczyzodawców, którzy zobowiązali się przestrzegać Europejski Kodeks Etyki Franczyzy. Kodeks ten określa m.in.: co umowa franczyzowa powinna zawierać, jakie winny funkcjonować zasady korzystania ze znaków, jakie obowiązki i prawa należą do obu stron umowy franczyzowej oraz jakie winny być warunki płatności franczyzobiorcy, przedłużenia i rozwiązanie umowy.

Od 2010 roku POF należy do Europejskiej Federacji Franczyzy, której zadaniem jest m.in. promowanie franczyzy społecznej i konkretnych modeli biznesowych prowadzonych przez członków sieci, rozwój najlepszych praktyk w zakresie franczyzy społecznej i tworzenie sprzyjających warunków dla rozwoju modelu franczyzy społecznej.

O tym, że franczyza może stać się sprawdzonym i korzystnym pomysłem na biznes, mówi się coraz częściej na wielu biznesowych konferencjach i sympozjach. Może stanowić ona źródło zrównoważonego rozwoju i poprawy kondycji gospodarki, coraz bardziej globalnego rynku.

¹³ <http://ekonomiaspoleczna.lubelskie.pl/10-aktualnosci/43-franczyza-spoeczna-w-polsce-i-europie> (dostęp: 14.12.2020).

¹⁴ P. Kamycki i in., *Poradnik. Franczyza społeczna. Usługa opiekuńcza uzupełniona usługą gastronomiczną*, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2020, s. 19–21.

BIBLIOGRAFIA

- Europejskie Fundusze Strukturalne i Inwestycyjne na lata 2014–2020: Teksty urzędowe i komentarze*, Urząd publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2016.
- Kamycki P. i in., *Poradnik. Franczyza społeczna. Usługa opiekuńcza uzupełniona usługą gastronomiczną*, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2020.
- Kolarski G., *Franchising. Przewodnik dla początkujących*, Centrum Informacji Menadżera, Warszawa 1992.
- Owsiak S., *Podstawy nauki finansów*, PWE, Warszawa 2002.
- Raport o franczyzie w Polsce*, PROFIT system Sp. z o.o., Warszawa 2018.
- Ratajczak-Mrozek M., *Główne cechy relacji sieciowych przedsiębiorstw (podejście sieciowe, network approach)*, „Organizacja i Kierowanie. Organization and Management”, 2009.
- Skrzypek E., *Efektywność ekonomiczna jako ważny czynnik sukcesu organizacji*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 2012, nr 262.
- Ziółkowska M., *Franczyza. Nowoczesny model biznesu*, CeDeWu, Warszawa 2014.

Netografia

- <https://franczyza.org.pl/>
- <https://www.ekonomiaspoleczna.gov.pl/Nowa,zakladka,na,stronie,glownej,MPiPS,pn.,Program,wspolpracy,z,NGO.,3840.html>
- <https://franczyzawpolsce.pl/abc/22-prawo/prawo/277-geneza-i-rozwoj-franczyzy>
- <https://6krokov.pl/ile-kosztuje-uruchomienie-franczyzy/>
- https://mfiles.pl/pl/index.php/Franchising/Encyklopedia_Zarzadzania/
- <https://franchising.pl/>
- <https://www.bibbyfinancialservices.pl/o-nas/wiedza-i-aktualnosci/poradnik-przedsiębiorcy/2020/12-zrodel-finansowania-biznesu>
- <http://ekonomiaspoleczna.lubelskie.pl/10-aktualnosci/43-franczyza-spoeczna-w-polsce-i-europie>
- <https://www.wiadomoscihandlowe.pl/arttykul/franczyza-kwitnie-w-2017-r-przybylo-w-polsce-4-3-tys-franczyzobiorcow>

Recenzje i sprawozdania

Reports and reviews

Ewelina Lewandowska-Prot

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

SPRAWOZDANIE Z REALIZACJI PROJEKTÓW DOTYCZĄCYCH ROZWOJU USŁUG SPOŁECZNYCH W LATACH 2017–2020 POPRZEZ UTWORZENIE MIEJSC W PLACÓWKACH DZIENNEGO POBYTU DLA OSÓB STARSZYCH I NIESAMODZIELNYCH

REPORT ON THE IMPLEMENTATION OF PROJECTS ON THE DEVELOPMENT OF SOCIAL SERVICES BETWEEN 2017 AND 2020 BY CREATING PLACES IN DAY CARE FACILITIES FOR THE ELDERLY AND DEPENDENT PERSONS

Streszczenie: Tekst jest sprawozdaniem z realizacji projektów oferujących wsparcie dla osób starszych, niepełnosprawnych oraz wykluczonych społecznie poprzez tworzenie miejsc w placówkach wsparcia dziennego. Opisuje działalność placówek dziennego pobytu i ich rolę w terapii osób starszych i niesamodzielnych.

Słowa kluczowe: usługi społeczne, osoby niesamodzielne, niepełnosprawne, osoby wykluczone społecznie, terapia, dom.

Abstract: The text is a report on the implementation of projects that offer support for the elderly, disabled and socially excluded people by creating places in the fingers of daily support. It describes the activities of day care centers their role in the therapy of elderly and dependent people.

Keywords: social services, dependent people, disabled people, socially excluded people, therapy, home.

Według prognoz demograficznych GUS¹ w 2050 r. osoby starsze w województwie kujawsko-pomorskim będą stanowiły 32,8% populacji. Przy tym struktura płci w poszczególnych grupach wiekowych będzie wyglądała następująco:

¹ www.gus.pl

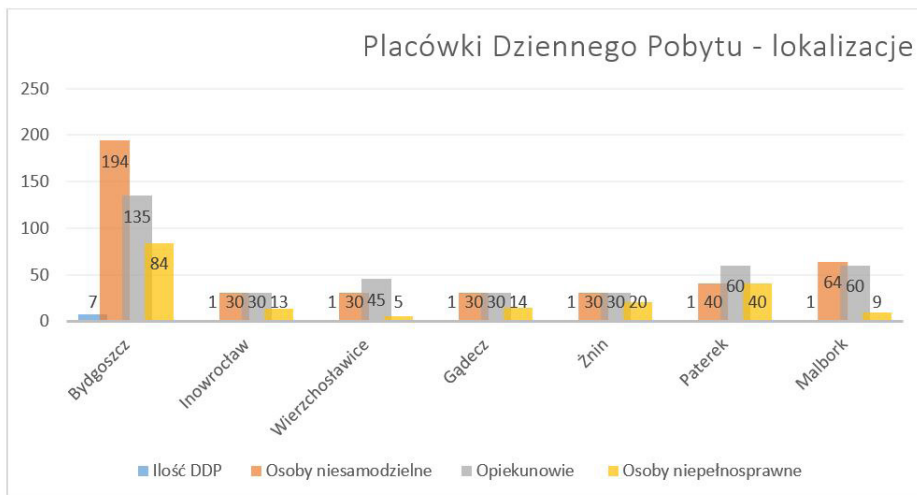
w wieku 65–69 lat: 55,9% kobiet (K) i 44,1% mężczyzn (M); w wieku 70–74 lat: 59% K i 41% M; w wieku 75–79 lat: 62,7% K i 37,3% M; w wieku 80–84 lat: 66,8% K i 33,2% M; w wieku 85 lat i więcej: 74,3% K i 25,7% M. Zgodnie z danymi Banku Danych Lokalnych za 2016 r. dla Miasta Bydgoszczy liczba osób w wieku 70+ wyniosła 44 224 (w tym 27 994 kobiety i 16 230 mężczyzn; kobiety stanowią 63,3% tej grupy wiekowej). Na strukturę wieku oraz płci nakładają się kolejne czynniki pogarszające sytuację życiową starszych osób: zagrożenie wykluczeniem społecznym oraz niepełnosprawność. Wśród najczęstszych powodów korzystania z pomocy społecznej są: bezrobocie, niepełnosprawność, bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych, uzależnienia. Problemy zazwyczaj nie występują pojedynczo, kumulują się, przez co konkretna sytuacja rodziny lub osoby wymaga jednoczesnego wsparcia i zaangażowania kilku różnych specjalistów. Wzrastająca w szybkim tempie liczba seniorów jest poważnym wyzwaniem dla organów państwa tworzących i realizujących polityki społeczne w tym obszarze. Odpowiedzą na te problemy miały być właśnie domy dziennego pobytu dla osób niesamodzielnych. W naszym kraju początkowo traktowane jako ostateczność, z czasem zyskały na swej wartości i ważnej roli w życiu wielu rodzin.

Blisko trzy lata temu, 20 października 2017 r., uruchomiliśmy nasz pierwszy Dom Dziennego Pobytu w ramach projektu „Dzienny dom pobytu – dobre rozwiązanie”, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Kujawsko-Pomorskiego na lata 2014–2020. Towarzyszyła nam idea stworzenia drugiego domu, miejsca, w którym osoby będą czuły się bezpiecznie i zostaną otoczone opieką na najwyższym poziomie, dziś z całą pewnością mogę stwierdzić – udało się. Placówka została stworzona dla 30 osób; zostały one otoczone specjalistyczną opieką – podopieczni oprócz wyżywienia, indywidualnej rehabilitacji mieli możliwość uczestnictwa w zajęciach arteterapii, socjoterapii, biblioterapii, informatyki, mogą również skorzystać z bezpłatnych konsultacji prawniczych oraz psychologicznych.

Widząc ogromne zainteresowanie tą formą wsparcia, Władze Wyższej Szkoły Gospodarki podjęły decyzję o stworzeniu Sieci Domów Dziennego Pobytu, w ramach której samodzielnie lub w partnerstwie powstają kolejne placówki. Sieć rozrasta się w błyskawicznym tempie, obecnie w naszej strukturze znajduje się 15 Dziennych Domów Pobytu. Placówki mieszczą się m.in. w Bydgoszczy (9), Inowrocławiu (1), Wierchosławicach(1), Gądeczu (1), Żninie (1), Paterku (1), a nawet w Malborku (1) (woj. pomorskie).

Pod opieką Dziennych Domów Pobytu znajduje się osób 590 (490 uczestników oraz 390 opiekunów), w przeważającej liczbie są to kobiety (około 70%), w większości osoby starsze, po 65. roku życia, ale wśród podopiecznych znajdują się również osoby niepełnosprawne (185 osób z orzeczoną niepełnosprawnością, w tym 6 z niepełnosprawnością sprzężoną oraz 8 z chorobą otępienną).

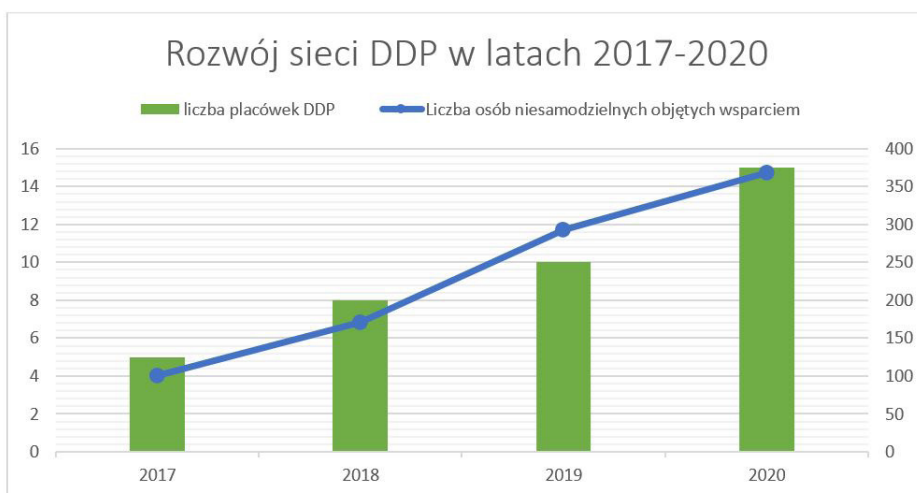
Rys. 1. Dzielne Domy Pobytu Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy



Źródło: opracowanie własne

W latach 2017–2020 Wyższa Szkoła Gospodarki utworzyła 15 placówek dofinansowanych w ramach regionalnego programu operacyjnego województwa kujawsko pomorskiego na lata 2014–2020. Łączna wartość zrealizowanych projektów to 22 186 791,86 zł, natomiast otrzymane dofinansowanie to 18 933 821,57 zł.

Rys. 2. Rozwój sieci dziennych domów pobytu WSG w latach 2017-2020



źródło: opracowanie własne

Domy Dziennego Pobytu Wyższej Szkoły Gospodarki to bezpieczne, komfortowo wyposażone placówki, w których znajdują się sale dziennego pobytu, sale terapii zajęciowej, sala ćwiczeń wyposażona w specjalistyczny sprzęt do ćwiczeń, pokój relaksu, a także pomieszczenie do spotkań indywidualnych i konsultacji. W każdym z naszych domów znajduje się prysznic oraz łazienka dostosowana do potrzeb osób niepełnosprawnych oraz poruszających się na wózkach inwalidzkich.

W naszych placówkach na pierwszym miejscu stawiamy dobro i potrzeby osób niesamodzielnych. Z racji tego, że nasi podopieczni to w większości osoby wykluczone społecznie, samotne, często borykające się z problemami dla nich nie do pokonania, we wszystkich DDP zatrudniony jest psycholog, który na podstawie obserwacji prowadzi indywidualną terapię z każdą osobą znajdującą się pod naszą opieką. Szczególną uwagę kładziemy na szacunek dla osób niepełnosprawnych oraz ich indywidualne potrzeby.

W placówkach Dziennego Domu Pobytu zatrudniamy wyspecjalizowaną kadrę, która prócz wysokich kwalifikacji posiada bogate doświadczenie w pracy z osobami starszymi oraz niepełnosprawnymi – są to: terapeuci zajęciowi, opiekunowie osób niesamodzielnych, asystenci osób niesamodzielnych, psychologzy, pielęgniarki, lekarze o specjalizacji onkologicznej oraz rodzinnej.

Jaką rolę pełnią Domy Dziennego Pobytu WSG w terapii osób starszych i niesamodzielnych? Słowo „dom” używane w nazwach naszych placówek nie jest przypadkowe. Nie działamy wprawdzie całodobowo, ale czas spędzany u nas od rana do godzin popołudniowych niewiele różni się od tego, co moglibyśmy robić w domu. Z tą tylko różnicą, że nie borykamy się z samotnością w czterech ścianach i wszystko, co robimy, jest wielokrotnie bogatsze – więcej narzędzi, więcej możliwości twórczych, więcej uśmiechu.

Jak każdy dobry dom – nasze placówki są gościnne. Ta otwartość owocuje wykładami naukowców i występami artystów, często przybywają do nas też ludzie rozmaitych pasji – podróżnicy, kolekcjonerzy, historycy. Część naszych podopiecznych realizuje swoje potrzeby poznawcze i edukacyjne, korzystając z udziału w wykładach i zajęciach prowadzonych na terenie uczelni w ramach Uniwersytetu Trzeciego Wieku WSG. Najbardziej oczekiwanymi gośćmi są zawsze najmłodsi, młodzież z okolicznych szkół i dzieci z Przedszkola Akademickiego, z którymi spotykamy się przy różnych okazjach. Pamiętając o tym, że człowiek rozwija się przez całe życie, w naszych placówkach dbamy również o edukację, ale zawsze jest ona połączona z rozrywką. Czy to pracując z osobami dotkniętymi chorobami otępiennymi, czy prowadząc zajęcia z seniorami bardzo sprawnymi intelektualnie, zwracamy uwagę, by forma zajęć była atrakcyjna, daleka od nudnych metod podawczych. Nasi podopieczni pracują przy komputerach, uczą się manewrowania dronami, zgłębiają rzeczywistość wirtualną z użyciem najnowszych

technologii. Do zajęć wykorzystujemy bogate zaplecze naukowo-dydaktyczne uczelni – m.in. Muzeum Fotografii, Instytut Mechatroniki, Instytut Kultury Fizycznej i Sportu. Podczas zajęć często odkrywamy uśpione lub zaniechane talenty podopiecznych – plastyczne, manualne, rękodzielnicze. Nasze prace plastyczne, wykonywane z wykorzystaniem papieru, farb, masy plastycznej i różnych niebałnych narzędzi, często przedmiotów użytkowych goszczą później na wystawach lub kiermaszach poza placówką. Rysujemy, malujemy, wycinamy, ale też budujemy makiety modelarskie albo szyjemy (rękawice, torebki, lalki). Życie codzienne naszych placówek przypomina normalne relacje rodzinne. Niczego nie udajemy, nie imitujemy. Nie zastępujemy podopiecznym domu, lecz pozwalamy, by sami tworzyli domowe i rodzinne relacje w Domach Dziennego Pobytu, które oddajemy im do dyspozycji.

Kamila Müller

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

SPRAWOZDANIE Z REALIZACJI PROJEKTU UNIwersYTET MŁODEGO ODKRYWCY „POZNAJĘ, ROZUMIEM, UMIEM – NOWATORSKI PROGRAM ROZWOJU KOMPETENCJI KLUCZOWYCH U MŁODZIEŻY”

REPORT ON THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT YOUNG EXPLORERS' UNIVERSITY „I KNOW-I UNDERSTAND-I KNOW - AN INNOVATIVE PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES IN YOUTH”

Streszczenie: Uniwersytet Młodego Odkrywcy „Poznaję, Rozumiem, Umiem – nowatorski program rozwoju kompetencji kluczowych młodzieży” był projektem realizowanym w roku akademickim 2018/2019 dla uczniów w wieku 10–16 lat. Prowadzony był przez Wyższą Szkołę Gospodarki w partnerstwie z Centrum Nowoczesności Młyn Wiedzy w Toruniu w ramach programu operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, Oś. Priorytetowa: III Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju Działanie: 3.1 Kompetencje w szkolnictwie wyższym.

Słowa kluczowe: edukacja, rozwój, młodzież, kompetencje.

Summary: The University of Young Explorers “I know, I understand, I know - an innovative program for the development of key competences of young people” was a project implemented in the 2018/2019 academic year for students aged 10-16. It was run by the University of Economy in partnership with Centrum Nowoczesności Młyn Wiedzy in Toruń as part of the operational program Knowledge Education Development, Oś. Priority: III Higher education for the economy and development Measure: 3.1 Competences in higher education.

Keywords: education, development, youth, competences.

Wyższa Szkoła Gospodarki otrzymała dofinansowanie na realizację zajęć ukierunkowanych na rozwój kompetencji indywidualnych oraz społecznych dla 88 uczniów, a także 40 rodziców (w tym również dla osób: niepełnosprawnych,

wykluczonych społecznie, należących do mniejszości etnicznej czy znajdujących się w niekorzystnej sytuacji finansowej). Na etapie rekrutacji do projektu zakwalifikowali się uczniowie z Barcina, Lubiewa oraz Bysławia wraz ze swoimi rodzicami (lub opiekunami prawnymi).

Ścieżki edukacyjne prowadzone przez Wyższą Szkołę Gospodarki dotyczyły obszarów kreatywności, pracy zespołowej, przedsiębiorczości oraz umiejętności informacyjno-komunikacyjnych (ICT).

Ścieżki edukacyjne prowadzone przez Centrum Nowoczesności Młyn Wiedzy w Toruniu dotyczyły obszarów innowacyjności oraz umiejętności matematyczno-przyrodniczych. Wśród zaprezentowanych uczniom wykładów wyróżnić można te zatytułowane: *Bez robotów ani rusz!*, *Druk 3D technologią przyszłości*, *W służbie ekologii*, *Czy możliwe jest życie na Ziemi bez roślin?*, *Czy możemy ufać swojemu mózgowi?*, *Dlaczego woda jest mokra?*, *Rola polimerów w życiu człowieka*, a także *Czy naukowcy mogą walczyć z przestępczością?*. Wśród tematów warsztatów/ćwiczeń uczestnikom zostały przedstawione następujące tematy: *Główka pracuje*, *Elektro-kartki*, *Fotosynteza bez tajemnic*, *Druk 3D*, *Archiwum kryminalistyczne*, *Czy mydło wszystko umyje?*, *Po nitce do kłębka* oraz *Pracownia eksponatów*. Uczniowie podczas każdego wyjazdu do partnera projektu, jakim był Młyn Wiedzy w Toruniu, brali również udział w organizowanych zajęciach specjalnych – wystawach oraz zwiedzaniu Centrum Nowoczesności wraz z przewodnikiem.

Zajęcia edukacyjne organizowane dla rodziców (lub opiekunów prawnych) miały na celu zwiększenie kompetencji wychowawczych i społecznych, jak również nabycie nowej wiedzy w tożsamym zakresie. Tematyka prelekcji, która została zaprezentowana rodzicom, przedstawia się następująco:

- *Kary i nagrody w procesie wychowania oraz postawy rodzicielskie*,
- *Rozwijanie kompetencji społecznych dziecka*,
- *Jak mądrze motywować dziecko do działania?*,
- *O czym i jak rozmawiać z dzieckiem wchodzącym w okres młodzieńczy?*,
- *Współpraca rodziców ze szkołą dziecka*,
- *Skuteczna komunikacja z dzieckiem*,
- *Wymagający rodzic rozwój czy dramat udanego dziecka?*,
- *Jak przygotować się do dojrzewania dziecka*.

W ramach projektu rozwinięte u dzieci zostały również umiejętności stymulacji intelektu, społecznego i twórczego myślenia, a także rozwijania pasji i zainteresowań zarówno wśród grupy odbiorców, jakimi byli uczniowie, jak i wśród rodziców. Poprzez prowadzone działania propagowana była kultura innowacyjności, natomiast środowisko akademickie wspólnie z uczelnią utożsamione zostało w świadomości uczestników z miejscem naukowego oglądu rzeczywistości. Dzię-

ki zbudowaniu odpowiednich i silnych fundamentów do organizowania pozaszkolnych zajęć edukacyjnych nastąpiła integracja lokalna społeczności. Młodzież po organizowanych zajęciach dyskutowała na poruszane tematy podczas przerwy, natomiast rodzice wzajemnie między sobą wymieniali się własnymi doświadczeniami dotyczącymi wychowania dziecka, a także problemów i trudności wychowawczych, które pojawiły się wcześniej.

Z każdego przedstawionego przez Wyższą Szkołę Gospodarki obszaru tematycznego przeznaczonego dla uczniów zostały zorganizowane konkursy z atrakcyjnymi nagrodami. Uczestnicy projektu bardzo optymistycznie i aktywnie w nich uczestniczyli, z zachowaniem zasady zdrowej rywalizacji. W przypadku obszaru kreatywności celem konkursu było wykonanie gry dydaktycznej dowolną, poznaną podczas zajęć projektowych techniką opartą właśnie na kreatywności. Konkurs z przedsiębiorczości z kolei polegał na przygotowaniu projektu na wybrany przez uczestnika temat z zaproponowanych: *Jestem przedsiębiorczy, czyli moje komiksowe spojrzenie na przedsiębiorczość*, *Każdy jest kowalem swojego losu, czyli mam pomysł, jak nie dać się bezrobociu w przyszłości* lub *Reklama bez tajemnic, czyli jak sprzedać swój produkt na rynku*. Przy wykonaniu pracy konkursowej uczestnicy zobowiązani byli wykorzystać metodę pracy poznaną podczas zajęć warsztatowych. Przeprowadzenie konkursu z obszaru ICT odbyło się w formie testu wiedzy przeprowadzonego on-line. Test zawierał 20 pytań jednokrotnego wyboru. Obowiązywał limit czasu w wymiarze 20 minut i wykonywany był pod nadzorem prowadzącego. W obszarze pracy zespołowej uczestnicy konkursu (przy wykorzystaniu metod współpracy poznanych podczas zajęć projektowych) proszeni byli o przygotowanie pracy plastycznej w oparciu o współpracę zespołową. Technika wykonania pracy nie została uczestnikom narzucona. Celem konkursu było rozwijanie umiejętności, talentów oraz zainteresowań; uruchamianie procesów pozytywnego myślenia, a także kształtowanie wśród uczniów umiejętności dostrzegania własnych zalet (które mogą rozwijać się w czasie pracy zespołowej).

Podsumowaniem projektu stała się publikacja *Rozwijanie kompetencji kluczowych u uczniów szkół podstawowych*, wydana pod redakcją Przemysława Ziółkowskiego, w której zawarto wszystkie scenariusze z zrealizowanych zajęć dla uczniów w Barcinie, Lubiewie, a także w Toruniu.

Zakończenie całego projektu stanowiła konferencja, w której udział wzięli wszyscy uczniowie (wraz z opiekunami-nauczycielami). Dyrektor Centrum Usług Społecznych doc. Przemysław Ziółkowski podziękował wszystkim za aktywny udział i zaangażowanie wykazane podczas zajęć wykładowych i warsztatowych. Uczniowie dowiedzieli się, jakie cele i założenia udało się osiągnąć podczas prowadzonych wykładów, warsztatów, a także podczas wyjazdów do partnera projektu – Centrum Nowoczesności Młyn Wiedzy w Toruniu. Syntetyczne opracowanie

wniosków było możliwe do zweryfikowania dzięki zastosowaniu pretestów (na początku projektu) i posttestów (na zakończenie projektu) oraz ich gruntownemu przeanalizowaniu. Podczas ostatniego spotkania uczestnicy projektu mieli okazję wysłuchać prelekcji na temat *Mieszana rzeczywistość – bardziej wirtualna czy realna*. Zwieńczeniem konferencji podsumowującej było uroczyste wręczenie nagród konkursowych i dyplomów dla laureatów konkursów, wyróżnień dla osób najbardziej aktywnych, a także zaświadczeń potwierdzających udział w projekcie.

Młodzież wyraziła chęć udziału w kolejnych tego typu projektach dotyczących rozwoju posiadanych umiejętności lub nabycia nowych kompetencji społecznych, które w znaczny sposób wpłyną na jakość życia i edukacji młodego pokolenia, a także staną się pomocne w przyszłej pracy zawodowej.

Kinga Kujawa

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

SPRAWOZDANIE Z REALIZACJI PROJEKTU „PRZEDSZKOLE BEZ BARIER”

REPORT ABOUT THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT “KINDERGARTEN WITHOUT BARRIERS”

Streszczenie: Tekst jest sprawozdaniem z realizacji projektu „Przedszkole bez barier”.

Opisuje działania podjęte w ramach projektu, jego główne założenia oraz efekty osiągnięte po jego zakończeniu.

Słowa kluczowe: projekt „Przedszkole bez barier”, niepełnosprawność, integracja, terapia.

Abstract: The text is a report on the implementation of the project “Kindergarten without barriers”. It describes the operation of the list with in the project, it’s main assumptions and the effects achieved after it’s operation.

Keywords: project “Kindergarten without barriers”, disability, integration, therapy.

W okresie 03.09.2018–31.08.2019 r. zrealizowany został projekt „Przedszkole bez barier”, który finansowany był ze środków Unii Europejskiej w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Kujawsko-Pomorskiego na lata 2014–2020. Całkowity koszt projektu wynosił 1 067 260,98 zł, natomiast kwota dofinansowania z Unii Europejskiej to 907 171,83 zł. Był to drugi projekt dotyczący edukacji przedszkolnej realizowany przez Wyższą Szkołę Gospodarki w Bydgoszczy. Główny jego cel stanowiło utworzenie trzech grup integracyjnych, w których zostały zapewnione miejsca dla 15 dzieci z niepełnosprawnościami, oraz podniesienie kwalifikacji w zakresie pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Po analizie rynku autorzy projektu uznali, że w Bydgoszczy jest coraz większe zapotrzebowanie na miejsca w grupach integracyjnych. Wśród zdrowych dzieci diagnozowane są niepełnosprawności, które znacznie utrudniają funkcjonowanie w dużej grupie rówieśników. Grupy integracyjne są mniej liczne, co wiąże się

z większą dostępnością pomocy ze strony nauczyciela oraz możliwością częstszej pracy indywidualnej; każde dziecko ma okazję odkryć swoje potrzeby.

Wstępnym etapem realizacji projektu było przygotowanie nowych pomieszczeń, w których miały odbywać się zajęcia dydaktyczne oraz terapeutyczne. Urządzone zostały 3 sale, w których łącznie może przebywać 45 dzieci, łazienka dostosowana do potrzeb dzieci z niepełnosprawnościami, sala integracji sensorycznej oraz gabinet psychologa i logopedy. Każde pomieszczenie doposażono w odpowiednie pomoce dydaktyczne, zabawki oraz materiały wspomagające pracę z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zatrudnionych zostało 6 nauczycieli wychowania przedszkolnego z kwalifikacjami do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, specjaliści (terapeuta SI, psycholog, logopeda, fizjoterapeuta), koordynator ds. kształcenia integracyjnego oraz personel pomocniczy, którzy przez cały okres trwania projektu czuwali nad prawidłowym przebiegiem edukacji oraz terapii dzieci.

Podczas realizacji projektu w przedszkolu odbywały się różnorakie zajęcia. Poza zajęciami dydaktycznymi prowadzone były zajęcia dodatkowe: umuzykalniające – wg teorii Gordona, z języka angielskiego oraz zajęcia poszerzające kompetencje emocjonalno-społeczne. Dzięki nim dzieci kształtowały swoje umiejętności muzyczne, osłuchiwały się oraz poszerzały wiedzę lingwistyczną i zaznajamiały się z różnymi stanami emocjonalnymi towarzyszącymi ludziom w różnych sytuacjach życiowych. Ponadto każde dziecko posiadające opinię o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju lub orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego uzyskało dodatkową pomoc w postaci zajęć terapeutycznych dostosowanych do potrzeb ujętych w dokumentach z publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Wszystkim dzieciom posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego zespół terapeutów stworzył programy pracy indywidualnej (tzw. IPET), na podstawie których odbywały się zajęcia terapeutyczne. Terapie w zakresie fizjoterapii oraz terapii zmysłów odbywały się we współpracy z Akademickim Centrum Medycznym przy Wyższej Szkole Gospodarki. Dzięki współpracy Przedszkola oraz Centrum Medycznego podopieczni uzyskali kompleksowe wsparcie, co za procentowało postępami dzieci w sferze rozwoju fizycznego oraz umysłowego.

W trakcie roku szkolnego 2018/2019 Przedszkole bardzo chętnie dzieliło się swoimi doświadczeniami, poprzez uczestnictwo w badaniach naukowych dotyczących zdobywania umiejętności kluczowych na różnych etapach edukacji przez dzieci z niepełnosprawnościami. Dzięki tym badaniom pracownicy przedszkola oraz rodzice mogli bardziej szczegółowo podsumować swoją pracę oraz osiągnięcia podopiecznych.

Niejednokrotnie w czasie trwania projektu nauczyciele dzielili się swoją wiedzą ze studentami studiów licencjackich, magisterskich oraz podyplomowych

wielu bydgoskich uczelni. Każdy praktykant miał możliwość dokładnego zapoznania się ze specyfiką pracy w grupach integracyjnych, zarówno podczas pracy z całą grupą, jak i przy pracy indywidualnej.

W ciągu całego roku szkolnego 2018/2019 z usług przedszkola w ramach projektu „Przedszkole bez barier” skorzystało 57 dzieci, natomiast w dodatkowych zajęciach terapeutycznych uczestniczyło 18 dzieci. Dzięki realizacji projektu „Przedszkole bez barier” liczba miejsc dla dzieci z niepełnosprawnościami w Bydgoszczy poszerzyła się o kolejne, tak bardzo potrzebne w obecnych czasach. Za uważalny wzrost liczby dzieci z niepełnosprawnościami oraz coraz większa świadomość rodziców skutkują rosnącym zainteresowaniem grupami integracyjnymi, co tylko upewniło Wyższą Szkołę Gospodarki w słuszności otwierania nowych placówek tego typu.

Karolina Lemieszewska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

SPRAWOZDANIE Z REALIZACJI PROJEKTU „AKADEMIA MALUCHA”

REPORT ABOUT THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT “TODDLER ACADEMY”

Streszczenie: Tekst jest sprawozdaniem z realizacji projektu „Akademia Malucha”. Opisuje działania podjęte w ramach projektu, jego główne założenia oraz efekty osiągnięte po jego zakończeniu.

Słowa kluczowe: Akademia Malucha, żłobek, opieka nad dzieckiem do lat 3

Abstract: The text is a report on the implementation of the project “Toddler Academy”. It describes the operation of the list with in the project, it’s main assumptions and the effects achieved after it’s operation.

Keywords: Akademia Malucha, nursery, childcare for children up to 3 years of age

Instytucjonalna opieka żłobkowa jest obszarem, który podlegał istotnym zmianom na przestrzeni lat. Od czasów transformacji ustrojowej sukcesywnie zmniejszała się liczba publicznych żłobków. Największą redukcją dotknięty został segment żłobków przyzakładowych, co miało związek nie tylko z upadkiem dużych zakładów pracy w dobie transformacji, ale także ze stopniowym ograniczaniem socjalnej funkcji przedsiębiorstw. Przełomem w zakresie opieki żłobkowej była dopiero przyjęta w 2011 roku tzw. ustawa żłobkowa, a ściślej: ustawa o opiece nad dzieckiem do lat 3. Przewidywała ona przede wszystkim zliberalizowanie dotychczasowych przepisów dotyczących zakładania i prowadzenia placówek dla dzieci do lat 3 i miała przyczynić się do rozwoju sektora opieki nad małym dzieckiem. Poza żłobkami przewidziano w niej także nowe formy opieki, takie jak: kluby dziecięce, opiekunowie dzienni, a także zachęty do legalnego zatrudnienia niani. Kolejnym krokiem mającym stymulować rozwój opieki żłobkowej na poziomie lokalnym był ministerialny programu „Maluch”, który również uruchomiono w 2011 r. Program ten kontynuowano w kolejnych latach. Gminy, a tak-

że podmioty prywatne i uczelnie mające odpowiedni wkład własny mogą starać się o dofinansowanie kosztów powstania placówek dla najmłodszych dzieci oraz utrzymania wcześniej utworzonych miejsc. W 2017 r. wystartowała kolejna edycja programu pod nazwą „Maluch plus”. Impulsem dla rozwoju instytucjonalnej opieki nad dziećmi do lat 3 stała się ponadto nowa perspektywa finansowa Unii Europejskiej na lata 2014–2020, w ramach której znaczne środki finansowe zarezerwowano na godzenie pracy zawodowej z obowiązkami opiekuńczymi m.in. właśnie poprzez tworzenie nowych miejsc opieki dla dzieci do lat 3. Działania wspierające powrót na rynek pracy osób sprawujących opiekę nad dziećmi do lat 3, finansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowane są w ramach regionalnych programów operacyjnych.

Środki z RPO do tej pory pozwoliły na utworzenie 3121 miejsc opieki na terenie całego województwa kujawsko-pomorskiego. Kwota, jaka została przeznaczona w województwie kujawsko-pomorskim na rzecz organizacji opieki nad najmłodszymi, to 123 miliony złotych. Najwięcej takich miejsc powstało bądź powstanie w Bydgoszczy (699 nowych miejsc), Toruniu (509 nowych miejsc) i Włocławku (115 nowych miejsc). Dzięki tym inwestycjom liczba miejsc opieki na terenach tych gmin zwiększyła się o 282. Łączna kwota, którą rozdysponował Urząd Marszałkowski Województwa Kujawsko-Pomorskiego na realizację tych celów to 9,2 mln złotych. Pozostałe gminy, w których zostaną zorganizowane nowe miejsca opieki, to:

- Grudziądz – 105 nowych miejsc,
- Inowrocław – 86 nowych miejsc,
- Mogilno – 68 nowych miejsc,
- Zławieś Wielka (powiat toruński) – 65 nowych miejsc,
- Brodnica – 60 nowych miejsc,
- Aleksandrów Kujawski – 47 nowych miejsc,
- Sępólno Krajeńskie – 40 nowych miejsc,
- Tuchola – 32 nowe miejsca,
- Chodecz (powiat włocławski) – 32 nowe miejsca,
- Lubień Kujawski (powiat włocławski) – 30 nowych miejsc,
- Więcbork (powiat sępoleński) – 30 nowych miejsc,
- Chełmża (powiat toruński) – 21 nowych miejsc,
- Białe Błota (powiat bydgoski) – 20 nowych miejsc,
- Łubianka (powiat toruński) – 16 nowych miejsc,
- Bobrowo (powiat brodnicki) – 16 nowych miejsc,
- Kęsowo (powiat tucholski) – 15 nowych miejsc,
- Obrowo (powiat toruński) – 15 nowych miejsc,

- Ciechocinek (powiat aleksandrowski) – 10 nowych miejsc,
- Bobrowniki (powiat lipnowski) – 10 nowych miejsc,
- Golub-Dobrzyń – 10 nowych miejsc.

W terminie od 01.08.2019 do 31.05.2021 w Bydgoszczy realizowany jest Projekt „Akademia Malucha”, dofinansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego w Ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Kujawsko-Pomorskiego na lata 2014–2020 – priorytet VIII. Wyższa Szkoła Gospodarki w ramach przedmiotowego projektu utworzyła w nowo powstałym żłobku przy ul. Obrońców Bydgoszczy 1 w Bydgoszczy 40 nowych miejsc. Projekt zakłada objęcie opieką świadczoną przez opiekunów dzieci do ukończenia 3. roku życia posiadających przynajmniej 1 rodzica w wieku aktywności zawodowej powracającego na rynek pracy po urlopie macierzyńskim/rodzicielskim lub wyłącznego z rynku pracy w związku ze sprawowaniem opieki nad dzieckiem do lat 3. Głównym celem projektu jest powrót na rynek pracy 40 osób pełniących funkcje opiekuńcze nad dziećmi do lat 3, zamieszkujących/pracujących/uczących się w p. bydgoskim, m. Bydgoszczy – poprzez utworzenie 40 nowych miejsc opieki i sfinansowanie bieżącej opieki dla 40 dzieci w żłobku w Bydgoszczy i utrzymanie wysokiej jakości świadczonych usług. Rodzic i dziecko korzystają z pełnego pakietu zajęć, usług. W pracy z małym dzieckiem jego wszechstronny rozwój wspierany jest poprzez wdrażanie aktywizujących metod, takich jak: zajęcia muzyczne prowadzone metodą Gordona, Batti Strauss, elementy integracji sensorycznej, pedagogikę zabawy, kynoterapię i język angielski, kinezylogię edukacyjną, malowanie 10 palcami Ruth Show. W placówce zatrudniona jest wykwalifikowana kadra, która umiejętnie wprowadza metody pracy, dostosowując je do możliwości i wieku dzieci. Dzięki współpracy między poszczególnymi jednostkami Wyższej Szkoły Gospodarki dzieci i rodziny mogą korzystać ze wsparcia w poradni psychologiczno-pedagogicznej czy logopedycznej oraz z pomocy Akademickiego Centrum Medycznego. W żłobku promowany jest zdrowy i bezpieczny styl życia w harmonii z przyrodą i środowiskiem społeczno-kulturowym.

Bardzo istotną sferą, nie tylko na terenie powiatu bydgoskiego, miasta Bydgoszczy, ale i całego województwa kujawsko-pomorskiego, wymagającą wsparcia, są usługi opieki nad dziećmi do lat 3 w formie żłobkowej. Niewystarczająca liczba miejsc opieki żłobkowej z jednej strony przekłada się na mniejszą aktywność zawodową kobiet (pełnią one rolę opiekuńczą zdecydowanie częściej niż mężczyźni), a z drugiej strony niekorzystnie wpływa na cały proces wychowawczo-edukacyjny, bowiem dzięki opiece żłobkowej dzieci już od najmłodszych lat uczą się komunikowania z innymi, współżycia w grupie, czują się swobodnie w społeczeństwie. Najczęstszym obecnie obrazem jest wychowywanie małego dziecka w domu bezpośrednio przez rodzica bądź z pomocą rodziny/najbliższych. Rodzice często nie mogą podjąć zatrudnienia, przebywają na urlopie macierzyńskim/

rodzicielskim/wychowawczym, osłabiając swoją pozycję zawodową i oddalając się tym samym od rynku pracy. Projekt jest odpowiedzią na zidentyfikowane na etapie planowania problemy związane z ograniczoną aktywnością zawodową rodziców (najczęściej kobiet pełniących funkcję opiekunów po urodzeniu dziecka) oraz dostępnością miejsc opieki nad dziećmi do lat 3 na obszarze powiatu bydgoskiego, miasta Bydgoszczy.

Weronika Synakiewicz

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

SPRAWOZDANIE Z REALIZACJI PROJEKTU MALUCH+ (EDYCJA 2019) DLA ŻŁOBKA SMYKUSIOWO W BYDGOSZCZY

REPORT ON THE IMPLEMENTATION OF THE MALUCH+ PROJECT (2019 EDITION) FOR THE SMYKUSIOWO NURSERY IN BYDGOSZCZ

Streszczenie: Tekst jest sprawozdaniem z realizacji projektu Maluch+ (edycja 2019) dla Żłobka Smykusiowo w Bydgoszczy. Opisuje działania podjęte w ramach projektu, jego najważniejsze założenia oraz efekty osiągnięte po jego zakończeniu.

Słowa kluczowe: żłobek, Maluch, opieka nad dziećmi do lat 3

Abstract: The text is a report on the implementation of the project Maluch+ (2019 edition) for the Smykusiowo Nursery in Bydgoszcz. It describes the activities undertaken within the project, its most important assumptions and the effects achieved after its completion.

Keywords: nursery, Toddler+, care for children up to 3 years old

Prywatny Żłobek Smykusiowo to placówka, która powstała dzięki dofinansowaniu MRPiPS w ramach modułu 3 programu Maluch+ w edycji z roku 2019. Celem programu jest zwiększenie dostępności terytorialnej i finansowej miejsc opieki w żłobkach, klubach dziecięcych i u dziennych opiekunów dla wszystkich dzieci, w tym dzieci niepełnosprawnych oraz wymagających szczególnej opieki. Program przyczynia się – w sposób pośredni – do realizacji Strategii na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu „EUROPA 2020”. Strategia ta wskazuje, że jednym z priorytetów jest rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu, zaś celem jest zwiększenie stopy zatrudnienia. Stąd też należy prowadzić działania sprzyjające zatrudnieniu kobiet, a w tym względzie duże znaczenie ma m.in. zapewnienie dostępu do opieki nad dziećmi.

Program Maluch+ podzielony był na pięć modułów. Na dofinansowanie z modułów 1a i 1b na utworzenie w 2019 roku nowych miejsc w żłobkach i klubach

dziecięcych oraz u dziennego opiekuna oraz zapewnienie ich funkcjonowania mogły ubiegać się wszystkie jednostki samorządu terytorialnego (gminy, powiaty i województwa). Forma dofinansowania to zarówno wsparcie w utworzeniu nowych miejsc, jak i ich utrzymaniu. Aby otrzymać dofinansowanie, na terenie danej jednostki samorządu nie mogły istnieć inne żłobki lub kluby dziecięce samodzielnie utworzone przez tę jednostkę. W module 1b z kolei dofinansowanie przysługiwało zadaniom realizowanym na terenie gmin, gdzie na dzień składania wniosku funkcjonowały już żłobki lub kluby dziecięce, zaś wnioskowana wysokość dofinansowania nie przekracza 6 mln zł. W module 2 na wsparcie mogły liczyć jednostki samorządu terytorialnego, które przeznaczyły środki uzyskane z poprzednich edycji programu Maluch+ na utworzenie miejsc opieki w placówkach. Uzyskane środki można było przeznaczyć na ich funkcjonowanie. Moduł 3 pozwalał wnioskować o wsparcie osobom fizycznym, jak i osobom prawnym i jednostkom organizacyjnym nieposiadającym osobowości prawnej. Dofinansowanie można było przeznaczyć na utworzenie w 2019 roku nowych miejsc opieki w żłobkach, klubach dziecięcych i u dziennych opiekunów. Moduł 4 to z kolei wsparcie, o które mogły się ubiegać również osoby fizyczne, osoby prawne i jednostki organizacyjne nieposiadające osobowości prawnej. Dofinansowanie polegało na wsparciu funkcjonowania miejsc opieki, w tym miejsc dla dzieci niepełnosprawnych lub wymagających szczególnej opieki.

W związku z brakiem wolnych miejsc w żłobkach miejskich miasta Bydgoszczy oraz w żłobkach prywatnych konieczne było zapewnienie dodatkowych miejsc opieki nad dziećmi do lat 3 w pozostałych dostępnych formach. Obecna tendencja demograficzna zakładała stały wzrost zapotrzebowania na tego rodzaju opiekę w Bydgoszczy na kolejne lata. Stąd zamierzenie stworzenia żłobka z miejscami dla 20 dzieci w kamienicy mieszczącej się w centrum miasta. Budynek usytuowany jest w zachodniej części dzielnicy Skrzetusko, przy ul. Wyczółkowskiego 2, na działce o powierzchni ponad 700 m². Znajduje się blisko najważniejszych miejskich instytucji, co daje duże możliwości zapewnienia opieki dzieciom, których rodzice pracują w centrum miasta. Lokalizacja ta, stanowi to doskonale miejsce zarówno dla rodziców/opiekunów pracujących, jak i bezrobotnych z terenów Bydgoszczy. Z tego powodu placówka od roku cieszy się dużym powodzeniem.

Moduł 3 – z którego skorzystał Żłobek Smykusiowo – skierowany był, jak już wspomniano, dla podmiotów innych niż jednostki samorządu terytorialnego i polegał na utworzeniu nowych miejsc opieki nad dziećmi do lat 3. W edycji Maluch+ 2019 kwota na nowo tworzone miejsce wynosiła 10 000,00 zł. Łączna kwota projektu wynosiła 255 000,00 zł, z czego 200 000 zł dotacji, a 55 000,00 zł wkładu własnego, który musiał być na poziomie minimum 20%. Przedmiotem inwestycji była adaptacja pomieszczeń znajdujących się na parterze budynku i dostosowanie ich do potrzeb dzieci do lat 3, w tym do wymogów budowlanych, sanitarno-higienicznych, bezpieczeństwa przeciwpożarowego, oraz zakup i montaż wyposażenia

(mebli, wyposażenia wypoczynkowego i zabawek). W ramach tych założeń zostały wykonane prace ogólnobudowlane i remontowe, takie jak: stworzenie nowego pomieszczenia poprzez nową organizację przestrzeni, szpachlowanie ścian i sufitów, zerwanie posadzki i położenie nowej, bezpiecznej według przyjętych norm, malowanie ścian i sufitów, wymiana stolarki okiennej i drzwiowej na energooszczędną, remont instalacji elektrycznej/oświetleniowej, remont instalacji centralnego ogrzewania i wymiana na ekologiczną, z jednostką grzewczą i wymiennikami ciepła za kwotę 170 500,00 zł. Dzięki tym pracom powstała duża sala wielofunkcyjna na ponad 55 m², łazienka dla dzieci, kuchnia i zmywalnia, szatnia i wózkownia. Wyposażenie placówki na 20 dzieci zostało w całości pokryte z dotacji i wynosiło 80 000,00 zł. W ramach tej pozycji zostały zakupione: meble, dywany, rolety, leżaczki, pościel, zabawki, książki, kąciki tematyczne, parawany, instrumenty, sprzęt sportowy, materiały plastyczne, ozdoby ścienne i okienne, monitoring, lampa bakteriobójcza, została wyposażona kuchnia, wydawka, szatnia oraz łazienka dla dzieci.

Dzięki dofinansowaniu na mapie Bydgoszczy powstał Żłobek Smykusiowo – kameralny (dwudziestoosobowy), urządzony w stylu skandynawskim, z własnym placem zabaw, parkingiem, monitoringiem, przyjazny alergikom i z nowoczesnym systemem wentylacji. Praca Żłobka ukierunkowana jest na dziecko, jego potrzeby oraz wszechstronny rozwój. Szczególną uwagę kładzie się na szacunek dla dziecka i jego indywidualność. Żłobek Smykusiowo łączy spokojną, domową atmosferę z edukacją i wszechstronnym rozwojem podopiecznych. Stawia na naukę samodzielności, kreatywności i ciekawości świata. Potrzeby i emocje dzieci traktowane są z szacunkiem i Żłobek dba o to, aby każdy Maluch miał poczucie ciepła i bliskości. Rodzice zawsze mogą liczyć na informacje oraz spostrzeżenia odnośnie do minionego dnia i postępów poczynionych przez Maluchy. W Żłobku Smykusiowo dzieci odkrywają świat wokół siebie i przygotowują się do przedszkolnej przygody.

Przemysław Ziółkowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Recenzja książki

Hubert Kuliński, *Komunikowanie polityczne w kampanii referendum lokalnego*, wyd. Fundacja „Dzień dobry! Kolektyw kultury”, Siemianowice Śląskie, 1, 2018

ISBN-987-83-952157-5-9 (e-book)

Hubert Kuliński w swojej publikacji poddaje analizie zdefiniowanie referendum na podstawie zjawiska demokracji bezpośredniej. Autor umiejętnie sięga do okresu starogreckiego i starogermańskiego, gdzie wskazuje początek demokracji bezpośredniej. Publikacja ma charakter nowatorski. Tematyka w niej poruszona bierze swe źródła w wydarzeniach odległych, jak i współczesnych. Monografia cechuje się przejrzystym i logicznym układem – składa się ze wstępu, trzech rozdziałów i zakończenia. Autor wybrał jako przedmiot swej pracy temat o poważnym znaczeniu teoretycznym i praktycznym. W rozdziale pierwszym przedstawia trzy najważniejsze referenda, jakie odbyły się w Polsce po roku 1990, po formalnym ustanowieniu III Rzeczypospolitej Polskiej. Kuliński szczegółowo opisał działania kampanijne, jakie były podejmowane do przeprowadzenia referendum akcesyjnego – przystąpienia Polski do Unii Europejskiej. Autor omówił kampanie, w której zaangażowane były nie tylko wszystkie siły polityczne, ale i rada ministrów, prezydent. W kampanie włączył się nawet sam ówczesny papież Jan Paweł II, który poparł przystąpienie do Unii Europejskiej. Autor przedstawił jedną z bardziej brutalnych kampanii referendalnych, w której eurosceptycy wykorzystali różne organizacje do głoszenia np. haseł antysemickich, nacjonalistycznych. W rozdziale pierwszym autor doskonale przedstawił instytucje referendum lokalnego i jego charakter. Przytoczył też, że podstawy prawne referendum określa Konstytucja RP, nadając członkom wspólnoty samorządowej prawo do decydowania, na

drodze referendum. Przedstawił liczne podobieństwa między kampanią wyborczą a referendalną w zasadach prowadzenia kampanii, instytucjach związanych z orzecznictwem, ale też strategii komunikacyjnej.

W rozdziale drugim autor przedstawił procesy, jakie zachodzą podczas kampanii referendalnej. Zjawisko to opisane jest jako komunikowanie polityczne (aspekty i relacje zachodzące między jej uczestnikami). Kuliński przytacza opinie, np.: B. Dobek-Ostrowska, która uważa, że komunikowanie polityczne to forma narzędzia, złożona z wielu różnych procesów i form, jak: propaganda, public relations i reklama, ale też kampania polityczna i wyborcza. Autorka uważa również, że reklama i public relations są definiowane jako techniki marketingowe, które mają wspierać efektywność procesu komunikowania. Kuliński wskazał, że aspekty komunikacyjne kampanii wyborczej i kampanii referendalnej nie różnią się od siebie. W obu można zastosować te same komponenty komunikacyjne i uzyskać podobny efekt.

Rozdział trzeci w mojej opinii jest najbardziej interesujący z uwagi na fakt ukazania referendum jako narzędzia w procesie rywalizacji politycznej. Referendum często traktowane jest jako narzędzie służące do dezintegracji konkurencyjnego obozu politycznego. Kuliński na przykładzie kampanii politycznej prowadzonej przed referendum w sprawie odwołania Hanny Gronkiewicz-Waltz ze stanowiska prezydenta miasta stołecznego Warszawy przed upływem kadencji przedstawił zastosowanie mechanizmów komunikowania politycznego w kontekście walki politycznej. Opisał spór między dwoma partiami – Platformą Obywatelską (PO) i Prawem i Sprawiedliwością (PIS), a twarzami sporu byli Hanna Gronkiewicz-Waltz (prezydent miasta stołecznego Warszawy z PO) i Piotr Guział (burmistrz warszawskiej dzielnicy Ursynów związany z PIS). Autor podał przykłady na wykorzystanie narzędzi komunikowania politycznego w kampanii referendalnej. Jednym z nich jest marketing referendalny – metoda służąca temu, aby jak najniższym kosztem przekonać obywateli do wybrania rozwiązania preferowanego przez danego aktora politycznego. Marketing referendalny wykorzystywany jest na płaszczyźnie tworzenia strategii działania zwolenników i przeciwników kwestii rozstrzyganej w tym referendum lokalnym, np.: promowanie rezygnacji z pójścia na wybory (noszenie przypinek z napisem: „Popieram Hanke, nie idę na referendum”). Podczas kampanii zostały wykorzystane również reklama polityczna i propaganda polityczna.

Publikację kończą konstruktywne wnioski. Autor udowodnił, że w przypadku lokalnych kampanii referendalnych funkcjonuje komunikowanie polityczne. Dzięki wielu podobieństwom między prowadzeniem kampanii referendalnej a wyborczej można przełożyć aspekty wyborcze komunikowania politycznego i wyróżnić referendalne odpowiedniki politycznych komponentów komunikowania – marketing referendalny.

Praca przygotowana przez Huberta Kulińskiego jest starannie przemyślana i dobrze skonstruowana, a przede wszystkim poparta licznymi przykładami. Lektura poszczególnych działów pracy przekonuje, że odniesiono się do najważniejszych problemów. Książka zasługuje na uznanie i zadowoli czytelnika zainteresowanego problematyką referendum i komunikowania politycznego, jak również może – czy powinna – stać się obowiązkową lekturą dla studentów politologii czy socjologii.

Przemysław Ziółkowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Recenzja książki

**Magdalena Kalisiak-Mędelska, Paweł Nowak,
Piotr Król, *Komunikacja społeczna w samorządzie
terytorialnym. Między Matrixem a Realem*,
wyd. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego,
wydanie I, Łódź 2018**

ISBN: 978-83-8088-891-3

Każdego dnia porozumiewamy się z różnymi ludźmi – z rodziną, znajomymi w pracy, przyjaciółmi, z osobami napotkanymi w sklepach czy w instytucjach państwowych. Jesteśmy przy tym przekonani, że to, co chcemy przekazać naszemu rozmówcy, jest przez niego rozumiane. Jednak gdy okazuje się, iż nie, wówczas dochodzi do nieporozumień, a nawet konfliktów.

Komunikacja ma istotne znaczenie także w organach samorządów terytorialnych, które często przekazują społeczności lokalnej informacje i podtrzymują partnerskie relacje z mieszkańcami. Obecnie coraz bardziej popularniejsza jest forma komunikacji obywateli z jednostkami administracji publicznej za pomocą Internetu.

Jedną z książek o tej tematyce stanowi właśnie recenzowana publikacja autorstwa Magdaleny Kalisiak-Mędelskiej, Pawła A. Nowaka oraz Piotra Króla pt. *Komunikacja społeczna w samorządzie terytorialnym. Między Matrixem a Realem*. Publikacja adresowana jest przede wszystkim do władz jednostek samorządu terytorialnego (członków rad samorządów wszystkich szczebli, ale również ich władz wykonawczych), pracowników administracji samorządowej, studentów kierunków związanych z funkcjonowaniem administracji publicznej.

Należy zastanowić się, czy jest potrzebna kolejna książka o tematyce komunikacji społecznej? Czy jej napisanie pomoże nam lepiej porozumieć się między sobą? Wydawać się może przecież, że wszystko w tym temacie zostało już napisane.

W przedmiotowej publikacji autorzy omawiają interakcje jednostek samorządu terytorialnego z otaczającym je środowiskiem, ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji społecznej jako elementu współpracy z mieszkańcami, technologii informacyjno-komunikacyjnych w realizacji zadań samorządu terytorialnego oraz roli tychże w budowie społeczeństwa informacyjnego. W książce ukazano, w jaki sposób owe technologie informacyjno-komunikacyjne wpływają na metody i możliwości komunikacji społecznej. Oswajanie cyfrowej rzeczywistości XXI wieku okazuje się niełatwe. Oczekiwania obywateli i przedsiębiorców w zakresie szybkości i łatwości dostępu do istotnych informacji wciąż stanowią problem mentalny i organizacyjny dla administracji publicznej.

Na strukturę recenzowanej książki składa się wstęp autorów oraz trzy rozdziały, każdy innego autora. Rozdział pierwszy – *Komunikacja społeczna w samorządzie terytorialnym* – jest poświęcony integracjom jednostek samorządu terytorialnego z otaczającym je środowiskiem. Rozdział drugi – *Wirtualny samorząd* – dotyczy wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w realizacji zadań samorządu terytorialnego oraz jego budowy w społeczeństwie informatycznym. Rozdział trzeci – *Sprawozdanie z Matrixa* – odwołuje się do wyników badania zrealizowanego przez autorów publikacji, mającego na celu identyfikację wykorzystywania technologii.

Już we wstępie autorzy podkreślają, że nadal istnieją formy tradycyjne przekazu informacji, takie jak: prasa, radio i telewizja, ale bardzo szybki rozwój globalny nie zostawia złudzeń, że to Internet, który obecnie jest już dostępny prawie na całym świecie, stanowi doskonały przekaźnik informacji. Świat wirtualny stał się, zwłaszcza dla młodego pokolenia, naturalną przestrzenią w czasie rzeczywistym, środowiskiem o nieograniczonym dostępie do globalnej informacji, pozwalającym na kreowanie swojej obecności nie tylko w wirtualnym, lecz także w realnym świecie.

Mimo że wszystkie rozdziały tworzą spójną całość, poszczególne części łączą się tematycznie, zazębiając się i uzupełniając, to w mojej ocenie książka ta nie wnosi absolutnie nic nowego. Choć autorzy starali się przygotować praktyczny poradnik, to nie sposób nie odnieść wrażenia, że publikacja stanowi zbiór oczywistości.

Książka *Komunikacja społeczna w samorządzie terytorialnym. Między Matrixem a Realem* nie sprawi, że praca w administracji dzięki globalizacji będzie łatwiejsza i przyjemniejsza i autorzy chyba sami o tym wiedzą, bo w podsumowaniu książki podają szereg norm, jakie muszą spełniać samorządy administracji publicznej, aby sprawnie funkcjonować i móc pomagać petentom. Niestety nadal mało spraw można załatwić za pomocą programów wspomagających administrację. W wielu przypadkach obowiązuje wciąż jeszcze zasada, że trzeba do urzędu przyjść i rozwiązać daną kwestię osobiście – i w mojej ocenie omawiana publikacja sytuacji tej nie zmienia.

Alicja Kozubska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Recenzja książki Andrzeja Michała de Tchorzewskiego *Pedagogika ogólna. Wielopostaciowość. Rudymenta. Meandry. Dylematy* (Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019)

ISBN: 978-83-7614-452-8

Profesor Andrzej M. de Tchorzewski podjął się trudnego zadania rozstrzygnięcia tego, co do tej pory, również zdaniem jednego z recenzentów książki Profesora – dr hab. Mariana Śnieżyńskiego, nie było wystarczająco rozstrzygnięte, czyli: czym jest pedagogika ogólna? Zdaniem Autora książki pełni ona rolę meta-nauki w stosunku do nowych subdyscyplin, koncepcji pedagogicznych, strategii badawczych. W tym wymiarze – udanej próby innowacyjnego uporządkowania tego, co, jak się wydaje, było już opisywane – publikacja ma charakter nowatorski.

Książka charakteryzuje się logiczną konstrukcją, choć jej treść jest przeznaczona bardziej dla dojrzałych adeptów pedagogiki, bowiem stanowi raczej inspirację do pogłębiania swojej wiedzy pedagogicznej i stawiania pytań otwierających nowe przestrzenie badawcze niż wprowadzenie w świat pedagogiki na poziomie propedeutycznym. Praca składa się z wprowadzenia, czterech rozdziałów, podsumowania i zakończenia, bibliografii, spisu tabel i schematów.

Autor już we wstępie wskazuje, że pojęcie pedagogiki ogólnej nie jest jednoznacznie definiowane i rozumiane. Także jej przedmiot, funkcje i zadania badawcze, to, co odróżnia ją od innych subdyscyplin pedagogicznych, bywa różnorodnie określane. Wiele jest przyczyn takiego stanu rzeczy, ale należy również zdawać sobie sprawę, że prowadzi to do określonych konsekwencji.

W rozdziale pierwszym, pt. *Wielopostaciowość doświadczenia i wiedzy człowieka o wychowaniu*, Autor przedstawia znaczenie wiedzy i doświadczenia dla rozwoju refleksji o wychowaniu i powstawaniu pedagogiki jako nauki. Analiza poglądów innych autorów, przedstawiona zarówno w formie opisu, jak i tabelarycznych

ujęć, umożliwia czytelnikowi świadome kroczenie po historycznej drodze rozwoju pedagogiki. Przedstawiony w tym rozdziale model związku pedagogiki z filozofią wskazuje na ich ściśle powiązania, o których niestety czasami się zapomina.

Rozdział drugi, pt. *Rudymenta pedagogiki ogólnej*, zawiera omówienie relacji między pedagogiką filozoficzną, historiozofią pedagogiki a pedagogiką ogólną z jej zadaniami i funkcjami. Zdaniem Autora przedstawiony schemat owej relacji jest istotny w opisie i porządkowaniu myśli oraz wiedzy pedagogicznej. Zagadnienia przedstawione w tym rozdziale, dzięki wnikliwości i skrupulatności Autora, umożliwiają nieco inne, głębsze spojrzenie na genezę i rozwój pedagogiki ogólnej. Wskazywanie zróżnicowanych typologii i poglądów badaczy częściej otwiera niż zamyka i rozstrzyga dla czytelnika podejmowane kwestie.

W rozdziale trzecim, pt. *Meandry pedagogiki ogólnej*, przedstawiony został inter- i multidyscyplinarny charakter pedagogiki ogólnej, a także jej metanaukowe znaczenie. Autor rozważa również relację pedagogiki ogólnej do obszarów wiedzy, które nazywa postpedagogikami i subpedagogikami. Pedagogika ogólna, jak czytamy, „jako subdyscyplina generatywna ma przyczyniać się do projektowania, ustalania reguł, według których wszystkie subdyscypliny nauk pedagogicznych, a zwłaszcza postpedagogiki i subpedagogiki będą poprawnie określały przestrzeń swoich badań, posługiwały się ściśle ogólnym językiem naukowym, poprawnie gromadziły materiał badawczy i poddawały go obiektywnym analizom, aby unikać dochodzenia do nieuzasadnionych naukowo uogólnień i wniosków. (...) Tym samym pedagogika ogólna nabiera charakteru metanauki. Znaczy to, że bada i ewaluuje wytwory nauk pedagogicznych, którymi są ich teoretyczne ustalenia i empiryczne rezultaty”¹.

Ostatni rozdział, pt. *Pedagogika ogólna wobec dylematów metodologicznych*, dotyczy istoty, rodzajów i typów badań naukowych oraz związku pomiędzy metodologią pedagogiki a metodologią badań pedagogicznych.

Po przeczytaniu tej książki zastanawiałam się, które zdanie najlepiej określałoby jej istotę w moim, jako czytelnika, odbiorze. Wydaje się, że jest ono następujące: „Droga wyodrębniania się pedagogiki ogólnej z samej pedagogiki jest skomplikowana bardziej, aniżeli mogłoby się wydawać wszystkim, którzy stykają się z tym obszarem wiedzy. (...) proces samostanowienia jej nie tylko nie jest zakończony, ale trwa i nadal boryka się tak z zewnętrznymi, jak i wewnętrznymi problemami dotyczącymi jej tożsamości”². Dzięki Autorowi książki ponownie sobie to uzmysłowiałam.

¹ A. M. de Tchorzewski, *Pedagogika ogólna. Wielopostaciowość. Rudymenta. Meandry. Dylematy*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019, s. 106.

² Ibidem, s. 187.

Informacja o autorach

Olena Bespartochna

Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Psychology, Pedagogy and Philosophy, Associate Professor, Kremenchuk Mikhailo Ostrohradskyi National University, Kremenchuk, Poltava region, Ukraine.

Bialik Małgorzata

magister ekonomii i kilku kierunków studiów podyplomowych. Właściciel firmy „Pracownia Edukacyjno-Szkoleniowa” w ramach której realizuje szereg zajęć specjalistycznych w placówkach opieki dziennej nad osobami niepełnosprawnymi i niesamodzielnymi oraz specjalistycznych usług opiekuńczych (SUO).

Agnieszka Danielewicz

docent, zatrudniona w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Absolwentka studium doktorskiego MBA z zakresu zarządzania oraz studiów podyplomowych m.in. z zakresu przygotowania pedagogicznego edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Zainteresowania naukowe to: zarządzanie zasobami ludzkimi, zarządzanie placówką oświatową, wykorzystanie metod aktywizujących w nauczaniu. Dziekan Kolegium Nauk Stosowanych w Ełku, nauczyciel akademicki. Autorka i współautorka kilku artykułów naukowych.

Włodzimierz Jastrzębski

prof. zw. dr hab., historyk, zatrudniony w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. W ciągu swojej kariery naukowej aktywnie uczestniczył w licznych organizacjach i towarzystwach naukowych – polskich oraz międzynarodowych, pełnił funkcję kierownika w zespołach badawczych oraz przewodniczącego Rady Muzealnej w Muzeum Wojsk Lądowych w Bydgoszczy; był stałym recenzentem w wielu wydawnictwach naukowych. Organizator licznych konferencji o zasięgu międzynarodowym, krajowym oraz regionalnym. Autor oraz współautor kilkudziesięciu monografii oraz kilkuset artykułów i opracowań naukowych. Wśród jego zainteresowań wymienić można historię najnowszą Polski, historię powszechną, historię wojskowości, a także historię regionalną Pomorza i Kujaw, natomiast wśród pasji – szachy.

Ewa Kaniewska-Mackiewicz

pedagog, oligofrenopedagog, nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, dyrektor Niepublicznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej WSG oraz Żłobka Akademickiego WSG. Przez ostatnie lata pracy zawodowej współpracowała z osobami uzależnionymi, chorymi psychicznie, z osobami z różnego rodzaju niepełnosprawnością (zarówno z dorosłymi, jak i dziećmi) oraz z ich rodzinami. Autorka kilkunastu artykułów naukowych.

Alicja Kozubska

doktor nauk humanistycznych, profesor Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, pedagog, prorektor ds. kształcenia WSG w Bydgoszczy. Autorka ponad 65 artykułów i rozdziałów w publikacjach zwartych, monografii *Opieka i wychowanie w rodzinie dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, współautorka 3 książek: *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu* (2014) i *Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica* (2014), *Wspieranie rozwoju dziecka zdolnego w rodzinie* (2019), współredaktorka 5 publikacji zwartych, w tym 2 czasopism: „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo” i „Ukraińska Polonistyka”. Współtwórczyni jednego z pierwszych w Polsce „uniwersytetów rodzinnych”, recenzentka „Rocznika Andragogicznego”, twórca i współtwórca wielu programów studiów podyplomowych, ekspert i konsultant w projektach badawczych. Problematyka badawcza koncentruje się wokół: uwarunkowań pracy nauczyciela-wychowawcy; jakości kształcenia; współpracy podmiotów edukacyjnych i zakłóceń funkcjonowania rodziny. Od lat prowadzi szkolenia i warsztaty dotyczące m.in. pracy z uczniem sprawiającym trudności wychowawcze, doskonalenia współpracy rodziny i szkoły, emisji głosu dla nauczycieli. Kształcenie innych spostrzega wielowymiarowo: jako szansę na własny ustawiczny rozwój, szansę wpływania na innych, pomagania im w wydobywaniu swoich potencjałów oraz spotkanie z drugim człowiekiem, które dla każdej ze stron może okazać się ważne.

Tomasz Królikowski

profesor nadzw. dr hab. inż. Prorektor ds. Studentów Politechniki Koszalińskiej, przygotowanie jako współautor ponad 80-ciu kursów e-learningowych na potrzeby studiów podyplomowych oraz studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Wykonywanie ekspertyz sądowych z zakresu informatyki. Zarządzanie i kierowanie Centrum Technologii Informatycznych w Parku Naukowo-Technologicznym Politechniki Koszalińskiej. Prowadzenie zajęć z metodyki kształcenia zdalnego dla pracowników oświaty z województw: zachodniopomorskie, kujawsko-pomorskie, lubuskie, wielkopolskie. W kręgu jego zainteresowań znajdują się zagadnienia dotyczące współczesnej pedeutologii. Autorstwo lub współautorstwo ponad 140 publikacji krajowych i zagranicznych.

Kinga Kujawa

ukończyła studia licencjackie na kierunku Pedagogika o specjalności Pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie muzyczne według zasad E.E. Gordona. Studia magisterskie z animacji społeczno-kulturowej realizowała jednocześnie z studiami podyplomowymi z Edukacji przedszkolnej i opieki nad małym dzieckiem. Posiada również kwalifikacje w zakresie Integracji Sensorycznej. Od 4 lat pełni obowiązki wicedyrektora w Przedszkolu Akademickim „Uniwersytet Dziecięcy” WSG.

Karolina Lemieszewska

magister pedagogiki. W latach 2007 - 2011 pracowała z małymi dziećmi jako opiekun - pedagog w Zespole Żłobków Miejskich w Bydgoszczy. W latach 2011-2013 pracowała jako wykładowca Studium Kształcenia Kadr prowadząc zajęcia z zakresu wychowania, rozwoju dziecka do 3 roku życia oraz zasad funkcjonowania i zarządzania placówką, dzięki czemu w 2013 roku została zastępcą kierownika Żłobka Miejskiego w Bydgoszczy. Od 2020 roku zatrudniona na stanowisku wicedyrektora Sieci Placówek Opieki nad Dziećmi do lat 3 Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.

Ewelina Lewandowska-Prot

absolwentka studiów magisterskich na kierunku Administracja, studentka Studiów Podyplomowych na kierunku Organizacja Pomocy Społecznej. Od 2017 roku lat zatrudniona w Wyższej Szkole Gospodarki na stanowisku Koordynatora Sieci Domów Dziennego Pobytu dla osób niesamodzielnych i niepełnosprawnych. Odpowiedzialna za tworzenie oraz funkcjonowanie placówek min. w Bydgoszczy, Gądeczu, Żninie, Paterku, Inowrocławiu, Wierzchosławicach oraz Malborku. Współautorka wniosków o dofinansowanie ze środków Unii Europejskiej oraz ze środków krajowych. Od 2019 kierownik prywatnej placówki dla osób niesamodzielnych i niepełnosprawnych w Bydgoszczy. Autorka kilkunastu artykułów poświęconym osobom starszym oraz niesamodzielnym.

Magdalena Markowska

psycholog, terapeuta behawioralny, neuroterapeuta, wykładowca i szkoleniowiec. Prezes Fundacji Kuku Kotku, która jest organem prowadzącym przedszkole Akademia Kota Leonarda. Jako wykładowca współpracuje z Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i Wyższą Szkołą Gospodarki Bydgoszczy. Prowadzi autorskie szkolenia z zakresu edukacji włączającej dziecka z autyzmem i zachowań trudnych.

Joanna Mikołajczyk

magister filologii polskiej i czynny nauczyciel języka polskiego. Jej głównym zainteresowaniem jest metodyka nauczania z uwzględnieniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, a także uwspółcześnienie warsztatu pracy nauczyciela w celu zainteresowania przedmiotem i uzyskania lepszych efektów kształcenia. Jest autorką i współautorką kilku artykułów.

Kazimierz Mikulski

doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki. Pracownik nadzoru pedagogicznego w Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy. Wojewódzki koordynator wprowadzania pilotażowego nauczania programowania w ramach innowacji edukacyjnej. Autor 9 pozycji książkowych z zakresu stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej i wynikających z tego faktu relacji nauczyciel – uczeń. Uczestnik kilkudziesięciu konferencji międzynarodowych i krajowych, z wygłoszonymi referatami także z zakresu cyfrowej edukacji. Napisał ponad 60 artykułów.

Hennadii Moskalyk

profesor w Krzemieńczuckim Uniwersytecie Narodowym im. Mychajła Ostrogradskiego (Ukraina) oraz Uniwersytetu im. Alfreda Nobla w Dniepropietrowsku. Dyrektor Departamentu Edukacji Urzędu Miasta Krzemieńczuk na Ukrainie. W latach 2005–2015 dyrektor szkoły na Ukrainie. Autor pięciu monografii naukowych oraz ponad stu dwudziestu artykułów naukowych z zakresu filozofii edukacji.

Kamila Müller

socjolożka zatrudniona w Centrum Usług Społecznych Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Absolwentka studiów socjologicznych w WSG. Do jej głównych zainteresowań naukowych należą te związane z drugim człowiekiem i jego funkcjonowaniem w świecie, a więc między innymi psychologia oraz relacje społeczne.

Aleksandra Niemczyk-Zajac

absolwentka historii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, specjalność integracja europejska oraz pracy socjalnej na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, pedagog, terapeuta behawioralny, oligofrenopedagog, nauczyciel historii i WOS-u. Posiada wieloletnie doświadczenie w pracy z osobami niepełnosprawnymi, seniorami, osobami uzależnionymi, rodzinami z dysfunkcjami. Były urzędnik, terapeuta osób z zaburzeniami psychicznymi, ko-

ordynator projektu. Obecnie manager usług społecznych w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, kierownik Domu Dziennego Pobytu w Malborku oraz kurator społeczny w Sądzie Rejonowym w Bydgoszczy.

Barbara Ostrowska

socjolog, specjalista z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi, praktyk biznesu. Dwadzieścia pięć lat doświadczenia zawodowego, m.in. na rynku prasowym, reklamowym, kierownik sprzedaży i analiz w spółce prawa handlowego, prokurent i pełnomocnik zarządu w funduszu poręczeń kredytowych, obecnie związana z Wyższą Szkołą Gospodarki w Bydgoszczy. Zainteresowania to sprawy społeczne, edukacja osób starszych, włączenie i integracja społeczna również środowisk defaworyzowanych oraz coaching (ukończone studia podyplomowe). Prowadzi warsztaty kompetencji społecznych w Instytucie Nauk Społecznych WSG. Współautorka pozycji „Poradnik. Franczyza społeczna. Usługa opiekuńcza uzupełniona usługą gastronomiczną”.

Tamara Poyasok

Profesor w Krzemieńczuckim Uniwersytecie Narodowym im. Mychajła Ostrogradskiego (Ukraina).

Rogowska Daria

słuchaczka studium doktorskiego Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Absolwentka zarządzania informacją oraz pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Absolwentka kierunku menedżersko – prawnego Wyższej Szkoły Bankowej w Toruniu. Ukończyła także studia licencjackie z filologii polskiej na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz z psychologii biznesu w Wyższej Szkole Bankowej w Toruniu.

Anna Savytska

post-graduate student of the Department of Pedagogy, Ukraine, Zhytomyr Ivan Franko State University. Deputy Director for Teaching and Educational Work, Ukraine, Zhytomyr Economic and Humanitarian Institute of Higher Educational Institution Open International University of Human Development Ukraine.

Weronika Synakiewicz

nauczyciel akademicki w Katedrze Pedagogiki Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Na co dzień pracuje z małymi dziećmi prowadząc niepubliczny żłobek „Smykusiowo” w Bydgoszczy. Od 2018 roku zatrudniona na stanowisku dyrek-

tora sieci placówek opieki nad dzieckiem do lat 3 WSG, działających na terenie woj. kujawsko-pomorskiego. Ukończyła studia podyplomowe z Przygotowanie Pedagogicznego oraz Zarządzania Oświatą. Cały czas podnosi swoje kwalifikacje i kompetencje uczestnicząc w licznych kursach i szkoleniach, związanych z opieką nad małymi dziećmi.

Szubertowska Elżbieta

doktor habilitowany, pedagog, wieloletni wykładowca w uczelniach kształcących nauczycieli. Autorka 7 książek i kilkudziesięciu artykułów naukowych, rozdziałów w książkach; recenzji książek, artykułów i prac doktorskich, członek kilku rad naukowych i wydawniczych. Promotor około 300 prac dyplomowych i magisterskich. Od 1976 roku członek Komisji Sztuki Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego.

Dmytro Szutow

absolwent Krzemieńczuckiego Uniwersytetu Narodowego im. Mychajła Ostrogradskiego, nauczyciel historii w Gimnazjum Krzemieńczuckiego nr 27, autor 6 artykułów naukowych z zakresu pedagogiki, uczestnik wielu międzynarodowych i krajowych konferencji. Zainteresowania naukowe: rozwój zawodowy nauczyciela historii.

Przemysław Ziółkowski

pedagog i historyk zatrudniony na stanowisku docenta w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy gdzie pełni funkcję Dziekana ds. społecznych oraz Dyrektora Centrum Usług Społecznych – jednostki prowadzącej sieć żłobków, przedszkoli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, uniwersytetów dziecięcych, uniwersytetów trzeciego wieku oraz placówki doskonalenia nauczycieli. Ukończył studium doktorskie MBA w dyscyplinie nauk o zarządzaniu. Od kilkunastu lat zarządza i uczestniczy jako doradca i ekspert w wielu projektach finansowanych ze środków Unii Europejskiej. Jest autorem 14 monografii naukowych, współautorem i redaktorem 16 pozycji książkowych oraz autorem kilkudziesięciu artykułów naukowych publikowanych w wysokopunktowanych czasopismach naukowych. W 2018 roku odznaczony Medalem Komisji Edukacji Narodowej za szczególne osiągnięcia dla rozwoju edukacji w Polsce.

Mirostawa Żmudzka

doktor, zatrudniona w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Pedagog. Jej zainteresowania naukowe wiążą się z obszarem pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pedeutologii i pedagogiki opiekuńczej. Koncentrują się one głównie

na diagnozie i wspomaganiu rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz kompetencjach nauczycieli w tym zakresie. Absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszcy kierunku „ pedagogika” w zakresie pracy kulturalno- oświatowej. Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskała w 1995 roku. Pracownik Katedry Dydaktyki Ogólnej, Studium Pedagogicznego I Studium Praktyk Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy. Od 2017 roku pracuje w Instytucie Nauk Społecznych i pełni funkcję dyrektora Przedszkola Akademickiego „Uniwersytet Dziecięcy” przy WSG. Autorka kilkudziesięciu artykułów naukowych.

Чайка В. М.

доктор педагогічних наук, декан факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Писарчук О. Т.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Ратушняк Н. О.

аспірант кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Теслюк О. Я.

аспірант кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

