

EDUKACJA  
ZORIENTOWANA  
**na ucznia**  
**i studenta**



EDUKACJA W DIALOGU I PERSPEKTYWIE

Redakcja naukowa  
Anna Karpińska  
Walentyna Wróblewska  
Piotr Remża

---

EDUKACJA  
ZORIENTOWANA  
**na ucznia  
i studenta**

---



Białystok 2021

### **Recenzenci**

dr hab. Krzysztof Krakowski, prof. ASzWoj  
dr hab. Janina Świrko, prof. PK

### **Opracowanie graficzne**

Janina Knap

### **Redakcja i korekta**

Elżbieta Kozłowska-Świątkowska

### **Redakcja i korekta tekstów w języku angielskim**

Marcin Pędich

### **Skład i redakcja techniczna**

Wiesław Wróbel

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku  
Białystok 2021

**ISBN 978-83-7431-659-0**

**DOI: 10.15290/eznuis.2021**

Wydanie publikacji zostało dofinansowane ze środków  
Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku  
ul. Świerkowa 20B, 15-328 Białystok  
tel. (85) 745 71 20, (85) 745 71 02, (85) 745 70 59  
e-mail: [wydawnictwo@uwb.edu.pl](mailto:wydawnictwo@uwb.edu.pl)  
www: <http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa  
[volumina.pl](http://volumina.pl) Daniel Krzanowski

# Spis treści

Wprowadzenie .....	13
--------------------	----

## Część 1.

### **Aktywny student w edukacji akademickiej**

#### **Krystyna Chałas**

Poszukiwanie prawdy jako wspólna przestrzeń pracy nauczyciela akademickiego i studenta pedagogiki .....	23
--	----

#### **Anna Krajewska**

Stan współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia oraz jego uwarunkowania .....	45
---	----

#### **Walentyna Wróblewska**

Proces studiowania realizowany w ramach Programu Erasmus Plus – studium indywidualnych przypadków .....	61
--	----

#### **Stanisław Nowel**

Studiowanie, kształcenie, oczekiwania – z badań studentów pierwszego roku .....	73
--	----

**Janusz Ślusarski**

Wartości preferowane przez młodzież studiującą  
i uczącą się a jej poczucie jakości życia ..... 87

**Ewa Skrzetuska**

Opinie studentów pedagogiki na temat swoich  
szkolnych nauczycieli ..... 113

**Anna Pawiak**

Znaczenie Internetu dla zarządzania reputacją naukowca ..... 129

**Zbigniew Leśniewski**

Kierunki rozwoju Sił Zbrojnych i ich implikacje szkoleniowe .... 145

**Andrzej Marciniuk**

Metodyka szkolenia lotniczego w lotnictwie wojskowym  
II Rzeczypospolitej (wybrane zagadnienia) ..... 167

## Część 2.

**Uczeń i student o specjalnych potrzebach edukacyjnych****Anna Krasnodębska**

Wybrane problemy edukacyjne dzieci imigrantów. Znaczenie  
przestrzeni i miejsca w ich procesie adaptacji ..... 189

**Maria Sobieszczyk, Katarzyna Wojciechowska**

Zdolny czy zaburzony, typowy czy nietypowy, czyli jak  
pracować z dzieckiem w wieku przedszkolnym ..... 203

**Marta Walewska**

Twórczość uczniów I etapu edukacyjnego  
w opinii nauczycieli ..... 215

**Katarzyna Kutek-Sładek**

Wyrównywanie szans edukacyjnych studentów  
z niepełnosprawnościami – 10 lat doświadczeń w Uniwersytecie  
Papieskim Jana Pawła II w Krakowie ..... 237

**Dorota Otapowicz**

Bariery w edukacji osób z autyzmem ..... 255

**Olena Vovk**Fostering foreign language grammatical competence: ways  
of representing linguistic knowledge ..... 271

Noty o Autorach ..... 290





# Contents

Introduction .....	13
--------------------	----

## Part 1.

### **An active student in academic education**

#### **Krystyna Chałas**

Searching for truth as a common framework of an academic teacher and a pedagogy student .....	23
---	----

#### **Anna Krajewska**

The conditions of didactic cooperation between teachers and students in the education process and its circumstances.....	45
--	----

#### **Walentyna Wróblewska**

The study process as part of the Erasmus Plus Program – individual case study .....	61
---	----

#### **Stanisław Nowel**

Studying, education, expectations – first-year student survey .....	73
---	----

**Janusz Ślusarski**

Preferred values of young people studying and learning  
and their perceived quality of life ..... 87

**Ewa Skrzetuska**

Opinions of pedagogy students about their school teachers ..... 113

**Anna Pawiak**

Importance of the Internet for researcher  
reputation management ..... 129

**Zbigniew Leśniewski**

The directions of development of the Polish Armed Forces  
and their training implications ..... 145

**Andrzej Marciniuk**

Methodology of air training in military aviation in the  
II Republic of Poland (selected issues) ..... 167

## Part 2.

**Learner/Pupil and student with special educational needs****Anna Krasnodębska**

Educational problems of immigrant children. The meaning  
of space and location in their adaptation process ..... 189

**Maria Sobieszczyk, Katarzyna Wojciechowska**

Talented or disordered, ordinary or unusual, i.e. how to work  
with a preschool child ..... 203

**Marta Walewska**

Creativity of first stage students in the opinion of teachers ..... 215

**Katarzyna Kutek-Sładek**

Equal educational opportunities for students with disabilities –  
10 years of experience in the Pontifical University  
of John Paul II in Krakow ..... 237

**Dorota Otapowicz**

Barriers in the education of people with autism ..... 255

**Olena Vovk**

Fostering foreign language grammatical competence:  
ways of representing linguistic knowledge ..... 271

Notes about authors ..... 290



## Wprowadzenie

Monografia sytuuje się w nurcie dokonujących się zmian w edukacji. Główną ideą przemian jest odchodzenie od dyrektywnego nauczania i podążanie w kierunku kreowania środowiska aktywnego uczenia się uczniów i studentów. Uczeń i student stają w centrum procesu edukacyjnego. Edukacja jest zorientowana na inspirowanie uczniów/studentów do aktywności zmierzającej do osiągnięcia efektów uczenia się.

Publikacja obejmuje dwie części. W pierwszej artykule dotyczą aktywnego studenta w różnych przestrzeniach edukacyjnych. Druga część monografii zawiera artykuły traktujące o uczniu i studencie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Studenta na drodze poszukiwania prawdy przedstawia Krystyna Chałas w artykule *Poszukiwanie prawdy jako wspólna przestrzeń pracy nauczyciela akademickiego i studenta pedagogiki*. Autorka we wprowadzeniu podejmuje kwestie definicyjne i prezentuje teorie prawdy oraz jej źródła i aspekty. Następnie opisuje wartość i miejsce prawdy w kształceniu akademickim, zwracając szczególną uwagę na kategorię prawdy jako konstytutywną wartość edukacji na poziomie wyższym. Analizuje obszary prawdy oraz cztery drogi dochodzenia do niej. Odwołuje się do jeszcze jednej cechy konstytutywnej uniwersytetu w ujęciu Humboltowskim, jaką jest łączenie kształcenia i procesu badawczego, co pozwala na rozwijanie samodzielności poznawczej studentów – przyszłych nauczycieli. Przedstawia sytuację w edukacji

akademickiej, w których może występować integracja kształcenia i badań. Autorka wskazuje na podstawową zasadę w procesie kształcenia nauczycieli, jaką jest wspólnotowość w poszukiwaniu, odkrywaniu i głoszeniu prawdy. Omawia też rozwiązania metodyczne do wykorzystywania w dochodzeniu i głoszeniu prawdy, ze szczególnym wyeksponowaniem metody dialogu, jednej z dróg wiodących do jej rozpoznania.

Ważnym czynnikiem rozwoju studenta jest współdziałanie w uczeniu się, o czym pisze Anna Krajewska – *Stan współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia oraz jego uwarunkowania*. Autorka przedstawia zarys teoretyczny podstaw współdziałania dydaktycznego i metodologię badań. Prezentuje wyniki badań, które dotyczą stanu współdziałania dydaktycznego w ocenie nauczycieli i studentów w procesie kształcenia, jego uwarunkowań. Na podstawie analizy wyników badań formułuje wnioski dla praktyki edukacyjnej.

W nurcie dokonujących się zmian w szkolnictwie wyższym proces studiowania staje się głównym przedmiotem badań i pozostaje elementem stałym, natomiast czas, miejsce, formy jego realizacji stają się zmienne. Walentyna Wróblewska w artykule *Proces studiowania realizowany w ramach Programu Erasmus Plus – studium indywidualnych przypadków* przedstawia proces realizowany przez studentów w ramach najpopularniejszego programu wymiany studentów, który został włączony do programu „Uczenie się przez całe życie”. Autorka prezentuje relacje z badań jakościowych, w których eksponuje motywy podjęcia decyzji o realizacji procesu studiowania w takiej formie oraz działania podejmowane przez studentów. Analiza przebiegu procesu studiowania badanych pozwoliła sformułować kilka wskazań praktycznych zmierzających do doskonalenia studiowania w ramach tego programu.

Opinie studentów na temat studiowania, kształcenia akademickiego oraz oczekiwań wobec oferty edukacyjnej uczelni i oczekiwań związanych z wyobrażeniami dotyczącymi nowych form zajęć, aktywności studenckiej, relacji nauczyciel – student prezentuje w swoim artykule Stanisław Nowel *Studiowanie, kształcenie, oczekiwania – z badań studentów pierwszego roku*. Badania pokazują, że studenci posiadają techniczne umiejętności studiowania. Brakuje im natomiast sprawności twórczego podejścia do rozwiązywania problemów. Z przeprowadzonych badań wynika, że słuchacze akceptują oferowane przez uczelnię

formy i metody kształcenia. Badania pokazują też, że uczelnia spełnia oczekiwania studentów dotyczące ich aspiracji związanych z kierunkiem studiów. Niepokojącym spostrzeżeniem, wynikającym z badań, jest brak potrzeby uczenia się w głąb<sup>1</sup>, czyli wzbogacania osobowości o cechy niezbędne w przyszłym zawodzie.

Preferowane wartości przez młodzież studiującą i uczącą się oraz jej poczucie jakości życia przedstawia Janusz Ślusarski w artykule *Wartości preferowane przez młodzież studiującą i uczącą się a jej poczucie jakości życia*. Autor opisał podjęte zagadnienia w świetle literatury. Za pomocą sprawdzonych narzędzi zebrał interesujący materiał, który poddał analizie i na jej podstawie sformułował wnioski, które mogą stanowić bogate źródło do organizowania i realizacji edukacji akademickiej i szkolnej.

Kształtowanie wzorca roli nauczyciela opierając się na własnych doświadczeniach studentów pedagogiki prezentuje Ewa Skrzetuska w artykule *Opinie studentów pedagogiki na temat swoich szkolnych nauczycieli*. Autorka przedstawia opinie badanych dotyczące obrazu nauczyciela, a wyniki interpretuje odwołując się do koncepcji kompetencji nauczycieli według R. Kwaśnicy. Wnioski z badań uświadamiają studentom potrzebę samodzielnie podejmowanych działań na rzecz rozwoju osobistego własnych kompetencji społecznych.

O kształtowaniu wizerunku naukowca w sieci pisze Anna Pawiak w artykule *Znaczenie Internetu dla zarządzania reputacją naukowca*. Autorka zwraca uwagę na kwestie wiarygodności i pozorów w nauce. Omawia czynniki kreujące wizerunek naukowca. Podkreśla konieczność respektowania zasady etyki w tworzeniu wizerunku naukowca w sieci.

Procesowi szkolenia Sił Zbrojnych RP Zbigniew Leśniewski poświęca artykuł *Kierunki rozwoju Sił Zbrojnych i ich implikacje szkoleniowe*. Autor wykorzystując analizę treści dokumentów oraz metodę biograficzną i autobiograficzną, pokazuje wpływ dokumentu zwanego kierunkami rozwoju Sił Zbrojnych RP, wydanego przez Szefa Sztabu Generalnego Wojska Polskiego generała Rajmunda Tomasza Andrzejczaka na trening Polskich Sił Zbrojnych. Na początku wspomina o konstytucyjnych zadaniach Wojska Polskiego. Następnie charakteryzuje

---

<sup>1</sup> Wynika z koncepcji kształcenia Roberta J. Kidda, według której Autor wymienia i opisuje: kształcenie w poziomie, kształcenie w pionie i kształcenie w głąb.

zarządzanie szkoleniami i funkcje w tym obszarze. Główną uwagę Autor koncentruje na długoterminowym planowaniu tego szkolenia, które w dużej mierze jest wyznaczane przez program rozwoju Sił Zbrojnych RP na lata 2017-2026. Ustalenia, wynikające z programu mają wpływ na elementy procesu szkoleniowego Sił Zbrojnych RP, w szczególności na cele, treści, zaopatrzenie i jego organizację.

Problematykę kształcenia lotników podejmuje Andrzej Marciniuk w artykule *Metodyka szkolenia lotniczego w lotnictwie wojskowym II Rzeczypospolitej. Wybrane zagadnienia*. Zwraca szczególną uwagę na wykorzystanie przedwojennego dorobku dydaktycznego w przygotowaniu zawodowym i bojowym personelu latającego.

W drugiej części monografii artykuły dotyczą ucznia/studenta o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Problemy edukacyjne uczniów imigrantów podejmuje Anna Krasnodębska w artykule *Wybrane problemy edukacyjne dzieci imigrantów. Znaczenie przestrzeni i miejsca w ich procesie adaptacji*. Pokazuje dzieci imigrantów, które przeżywają nowe i trudne sytuacje, wymagające wsparcia emocjonalnego. Autorka prezentuje te problemy na przykładzie dwóch grup imigranckich: dzieci polskie w Norwegii oraz dzieci ukraińskie w Polsce. Wypowiedzi badanych dotyczyły stawiania się uczniem imigrantem z perspektywy sytuacji i doświadczenia oraz ich relacji z rówieśnikami, zaangażowania i pozycji w grupie rówieśniczej. Do analizy materiału wykorzystano teorię aktora-sieci (ANT) Bruno Latoura. W analizie zwrócono uwagę na partnerów roli: nauczyciela, rówieśników, a także przestrzeń (ta w kraju pochodzenia i budowana, naznaczona emocjonalnie w kraju imigracji).

Zagadnienie dziecka zdolnego przedstawiają Maria Sobieszczyk i Katarzyna Wojciechowska w tekście *Zdolny czy zaburzony, typowy czy nietypowy, czyli jak pracować z dzieckiem w wieku przedszkolnym*. Wyjaśniają istotę pojęć: zdolności, uzdolnienia, talentu. Prezentują przejawy zdolności u małych dzieci, rodzaje talentów oraz cechy dziecka zdolnego i obszary zdolności. Znajomość tych kwestii pozwala na wczesne rozpoznawanie zdolności dziecka i podjęcie odpowiednich działań w kierunku ich rozwijania. Szczególna rola w tym obszarze przypada nauczycielom, aby nie gubić diamentów, a je rozwijać. Autorki wskazują, że dziecko zdolne to dziecko trudne, męczące, a też często z nadpobudliwością emocjonalną, ruchową czy psychoruchową. Dzieci zdolne



często mają trudności w kontaktach społecznych. Autorki proponują wiele rozwiązań praktycznych zorientowanych na wielostronne rozwijanie uczniów nietypowych.

Kreatywność uczniów, jej kształtowanie, to główne zadanie współczesnej szkoły. Marta Walewska w artykule *Twórczość uczniów I etapu edukacyjnego w opinii nauczycieli* prezentuje w świetle literatury cztery podstawowe dziedziny aktywności twórczej dzieci. Podkreśla, że twórczość dzieci/uczniów poprzez rozwijanie procesów poznawczych i emocjonalnych wpływa na kształtowanie ich wielostronnej osobowości. Twórczość jest też naturalnym narzędziem terapeutycznym, przez działanie twórcze uczeń wyraża własne myśli, przede wszystkim stany emocjonalne. Autorka przedstawia wyniki badań jakościowych, wypowiedzi nauczycieli, które dotyczą postrzegania przez nich twórczości uczniów na I etapie edukacji. Badania pokazują, że twórcze orientacje życiowe nauczycieli sprzyjają tworzeniu właściwego klimatu w klasie do podejmowania aktywności twórczej przez uczniów.

Problem studentów z ograniczoną sprawnością porusza Katarzyna Kutek-Sładek w opracowaniu *Wyrównywanie szans edukacyjnych studentów z niepełnosprawnością – 10 lat doświadczeń w Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie*. Autorka pokazuje różne poziomy trudności studentów niepełnosprawnych oraz systemy wsparcia funkcjonujące w uczelni. Przed uczelniami staje najważniejsze zadanie, aby stworzyć warunki do studiowania i prowadzenia badań osobom z ograniczonymi sprawnościami. Dokonujące się zmiany, podejmowane przedsięwzięcia, rozwiązania prawne prowadzą do wzrostu liczby studentów. Zauważa się problem związany z wejściem absolwentów na rynek pracy, obserwuje się niską efektywność zatrudnienia. Poważnym problemem są bariery mentalne w społeczności akademickiej. Autorka przedstawia doświadczenia Uniwersytetu Papieskiego w Krakowie w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych studentów z ograniczonymi sprawnościami. Interesującą i bardzo pożądaną inicjatywą jest Porozumienie o współpracy biur ds. osób niepełnosprawnych. Zwraca uwagę na rodzące się zjawisko bierności osoby niepełnosprawnej, uzależnienie od pomocy. Wskazuje pozytywne i pejoratywne konsekwencje działań na rzecz studentów o ograniczonej sprawności. Stąd powstaje konieczność właściwego, indywidualnego dopasowania działań na rzecz studentów niepełnosprawnych, aby nie dopuścić do

kształtowania się postawy bierności, a nawet roszczeniowej, aby dążyć do inicjowania samodzielności i kreatywności u studentów.

Edukacja osób dorosłych z autyzmem stwarza szanse na indywidualny rozwój oraz włączanie się do życia społecznego i zawodowego. Dorota Otapowicz w artykule *Bariery w edukacji osób z autyzmem* prezentuje wyniki badań, wypowiedzi podczas wywiadu osób dorosłych, które ukończyły szkołę ponadgimnazjalną i podejmowały edukację w szkole policealnej bądź szkole wyższej. Badania pozwoliły rozpoznać sytuację edukacyjną tych osób, zidentyfikować doświadczenia, bariery na drodze edukacyjnej oraz potrzeby wsparcia społecznego i edukacyjnego.

Książkę zamyka artykuł Oleny Vovk *Fostering foreign language grammatical competence: ways of representing linguistic knowledge*. Niniejsze opracowanie przedstawia ramy opanowania gramatyki języka obcego w ramach programu uniwersyteckiego. Wspieranie kompetencji gramatycznych uczniów jest identyfikowane jako aktualny cel nabywania tej umiejętności. Założono, że aby osiągnąć wyznaczony cel, proces nauczania i uczenia się musi uwzględniać wiele czynników, które mogą ułatwić poprawę gramatyki uczniów. Przypuszcza się, że jej rozwój może być skuteczny pod warunkiem, że nauczyciel weźmie pod uwagę profile poznawcze uczniów i uwzględni afektywne determinanty przyswajania gramatyki. W artykule szczególnie nacisk położono na wiele sposobów prezentacji wiedzy językowej. W szczególności kluczową ideą jest to, że racjonalne łączenie różnych rodzajów wkładów językowych może okazać się sprzyjające zrozumieniu, konceptualizacji i internalizacji przedmiotu.

Autorzy tekstów, w obu częściach monografii, w swoich rozważaniach teoretycznych i analizie badań, wyrażają troskę o jakość edukacji na różnych jej etapach. Zwracają uwagę na potrzebę skierowania zainteresowania na ucznia/studenta i jego proces uczenia się, kreowania aktywnie stymulującego środowiska, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualnych potrzeb, preferowanych wartości, oczekiwań i pojawiających się problemów/trudności. Prezentują wiele cennych rozwiązań praktycznych do wykorzystania w rzeczywistości edukacyjnej.

Mamy nadzieję, że książka ze względu na bogactwo i doniosłość prezentowanych zagadnień spotka się z zainteresowaniem Czytelników, a także sprowokuje do poszukiwania i podejmowania rozwiązań

dydaktycznych plasujących się w nurcie kreowania edukacji zorientowanej na ucznia i studenta, które w konsekwencji przyczynią się do poprawy jakości kształcenia.

*Redaktorzy*



**Część 1.**

**Aktywny student  
w edukacji akademickiej**



Krystyna Chałas  
ORCID: 0000-0002-8303-5211

# **Poszukiwanie prawdy jako wspólna przestrzeń pracy nauczyciela akademickiego i studenta pedagogiki**

## **Wprowadzenie**

Celem opracowania jest ukazanie dróg poszukiwania prawdy w pracy akademickiej, a tym samym przedstawienie obszarów urzeczywistniania tej ważnej, priorytetowej wartości w pracy akademickiej. Chodzi głównie o ukazanie integracji zadań dwóch podmiotów: nauczyciela akademickiego i studenta pedagogiki na płaszczyźnie urzeczywistniania prawdy: jej poszukiwania, odkrywania, głoszenia.

## **Prawda – zarys zagadnienia**

Rozpatrując zagadnienie prawdy w kształceniu nauczycieli zasadne staje się nawiązanie do teorii prawdy. Wśród nich wyróżnia się m.in.:

- teorię korespondencyjną – zgodność myśli, poznania intelektu z bytem, rzeczywistością, stanem rzeczy (Arystoteles, Tomasz z Akwinu);
- koherencyjną – opierającą się na wewnętrznej spójności teorii i twierdzeń (C. Hempel);
- pragmatyczną – odwołującą się do użyteczności i praktycznej sprawdzalności sądów, przekonań czy teorii (W. James, J. Dewey);

- semantyczną – bazującą na związku znaków danego języka z oznaczoną przez znaki rzeczywistością (A. Torski)<sup>1</sup>.

**Wyróżnia się klasyczne i nieklasyczne teorie prawdy.** Teorie klasyczne uwzględniają teorię korespondencyjną, nieklasyczne podważają możliwości doświadczenia intelektu z rzeczywistością. W teoriach klasycznych prawdzie przypisuje się fundamentalne znaczenie i różni się jej wielorakie aspekty.

W teoriach nieklasycznych występuje marginalizowanie prawdy, sprowadzanie jej do zabiegów językowych<sup>2</sup>. Tomasz Duma zwraca uwagę, że „całościowe ujęcie prawdy wymaga uwzględnienia jej aspektu metafizycznego, poznawczego, logicznego, co umożliwi w zasadzie, jedynie korespondencyjna teoria prawdy”<sup>3</sup>. W *Słowniku współczesnego języka polskiego* pojęcie prawdy definiowane jest jako: „idea, zasada, teza, uważana powszechnie za niepodważalną, wynikającą z ludzkiego doświadczenia albo dowiedziona naukowo”<sup>4</sup>.

Powyższa definicja wskazuje na dwa źródła prawdy:

- badania naukowe;
- doświadczenie życiowe człowieka.

W pracy nauczyciela akademickiego/nauczyciela na każdym etapie kształcenia obydwie źródła mają istotne znaczenie i obydwie kategorie prawdy powinny być ze sobą integrowane.

Prawda stanowi element strukturalny triady uniwersalnych wartości. Stanowi istotną cechę człowieka – tylko człowiek jest zdolny do poszukiwania prawdy, jej odkrywania i głoszenia. Pełni wiele funkcji, w tym stanowi kryterium wartości, poznawania rzeczy, faktów, zjawisk, procesów, kryterium postępowania, czynnik warunkujący rozumienie człowieka – jego funkcjonowania i działania. Jak podkreśla Duma „dotyczy uniwersalnych właściwości bytu oraz kwalifikacji wyrażających wartości poznania, wypowiedzi i norm postępowania, warunkuje rozumienie bytu ludzkiego i jego działania”<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> T. Duma, *Prawda*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.) *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polwen Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016, s. 868.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 868.

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> *Prawda*, [w:] *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 2, wyd. 2, Reader's Digest Przegład, Warszawa 2001, s. 142.

<sup>5</sup> T. Duma, *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 868.



Analizując powyższe aspekty prawdy należy podkreślić, że:

- prawda o znaczeniu metafizycznym jest transcendentną właściwością bytu i wyraża przyporządkowanie bytu do intelektu;
- prawda ontologiczna – będąca właściwością wytwarzanej przez intelekt idei – myśli, odznaczającej się wewnętrzną zgodnością.

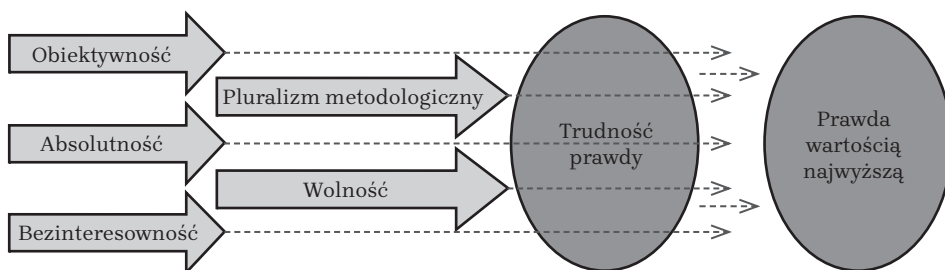
Prawda logiczna – będąca właściwością wypowiedzi określająca jej stosunek do faktu<sup>6</sup>.

Według Dumy „dopiero powiązanie znaczeń daje pełny obraz prawdy o filozofii, gdzie prawdy poznawcza i logiczna zależne są od prawdy bytu będącej dla nich jedynym kryterium, które znajduje swoje ostateczne uzasadnienie w prawdzie Absolutu”<sup>7</sup>.

Władysław Stróżewski podkreśla, że prawda jest sprawą trudną. Na jej trudność rzutuje **obiektywność, absolutność, bezinteresowność**, których wymaga jej dociekanie<sup>8</sup>.

Ta triada warunkuje traktowanie prawdy jako wartości najwyższej. Autor zaznacza, że „Trudność prawdy to przede wszystkim trud jej zdobywania”<sup>9</sup>. Wyraża się ona w wielości dróg dochodzenia do prawdy, a co się z tym wiąże metod badawczych, bycia wolnym w podejmowaniu decyzji. Z prawdą jest więc związany **pluralizm metodologiczny i wolność**.

### Rysunek 1. Prawda



Źródło: opracowanie własne.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 868-869.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 860.

<sup>8</sup> Zob. W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992, s. 8.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 13.

## Według W. Stróżewskiego

postulat metodologicznego pluralizmu musi być traktowany jako naczelną ideą regulatywną każdej instytucji poświęconej zdobywaniu naukowej prawdy. Istnieje konieczność wstępowania na różne drogi wypróbowywania różnorodnych metod badawczych. Wymaga to z kolei bezwzględnej wolności ich stosowania, wolności podejmowania jednych i odrzucania innych, wolność w osiągnięciu sukcesu, ale i wolność w narażaniu się na błąd i porażkę<sup>10</sup>.

Marian Nowak stoi na stanowisku, że:

Prawdy i jej poszukiwania nie możemy wiązać tylko z tradycyjną koncepcją i strategią nauczania i wychowania, lecz w ogóle z sytuacją egzystencjalną człowieka. Człowiek w realistycznym ujęciu jest istotą, która poszukuje prawdy, także tej o swoim własnym celu życia i sensie istnienia. Tej prawdy potrzebują też społeczeństwa<sup>11</sup>.

Jak zauważa M. Nowak, prawda jest wartością osobową (angażuje całego człowieka) i poznawczą, nadającą sens poznaniu zarówno przednaukowemu, jak i naukowemu. Stosuje się tutaj **wyjaśnienie, wnioskowanie, eksperymentowanie, przy respektowaniu obiektywizmu naukowego, możliwego w obiektywnym stosunku do przedmiotu nauki, gdzie podmiot nie wnosiłby niczego istotnego do charakterystyki wiedzy naukowej, chociaż pojawiają się zdania łączące tego rodzaju stanowiska**<sup>12</sup>.

Autor analizując nieklasyczne koncepcje prawdy zaznacza, że ich wielorakość i zróżnicowanie pozwala coraz bardziej odkryć także „podmiotową i subiektywną stronę ludzkiego poznania i tworzonej przez człowieka wiedzy”<sup>13</sup>.

Podkreśla przy tym ważność tego stanowiska

nie tylko na gruncie wychowania i nauczania, ale w ogóle w życiu współczesnym, gdzie coraz wydatniej narzuca się jeszcze innym wniosek, a mianowicie, że systemy współczesne, często koncentrując się na samej koncepcji, czy na zarysie podstaw badań własnych, chcąc być wierne swoim ideałom, tym samym oddalają się od konkretnego pedagogicznego działania<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> M. Nowak, *Koncepcja prawdy a formy myślenia naukowego i badań naukowych*, [w:] A. Murawska, I. Kość (red.), *Edukacja akademicka wobec prawdy*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2010, s. 27.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 22-23.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 26-27.

Stąd wiedzie droga do wyizolowania się z rzeczywistości i pozostawanie w sferze możliwości<sup>15</sup>.

Marian Nowak stoi na stanowisku potrzeby „powrotu do pewnych kryteriów, norm i zasad – powrotu do klasycznej koncepcji wychowania i prawdy czy nauki, ale z uwzględnieniem także nowych propozycji i nowych stanowisk w kwestii prawdy. W ten też sposób problematyzowane jest klasyczne rozumienie prawdy uważanej za główny cel nauki. Racjonalność nauki jawi się jako dopełniona przez racjonalność aksjologiczną i przez własne doświadczenie życiowe, czy poznawcze”<sup>16</sup>.

Droga dochodzenia do prawdy, jest trudnym procesem, składającym się z kilku etapów i wymagającym dużego wysiłku, predyspozycji osobowościowych, uwarunkowań zewnętrznych.

### **Wartość i miejsce prawdy w kształceniu akademickim**

Prawda towarzyszy człowiekowi od zarania ludzkości. Dotyczy ona wszystkich ludzi w całokształcie ich życia. Wpisana jest w naturę człowieka w jego postawy antropologiczne, w życie osobiste i społeczne. Można ją odnieść do każdej sfery jego funkcjonowania: biologicznej, psychicznej/poznawczej, społecznej, kulturowej i światopoglądowej. Wpisuje się w etos akademicki, jako podstawowa wartość. Posiada kluczowe miejsca w misji i powstaniu uniwersytetu, pełniąc funkcję „gwiazdy zarannej” dla tych, którzy podejmują wędrówkę pracy akademickiej. Wartość prawdy „wpisuje się” i integruje pozostałe funkcje uniwersytetu: dydaktyczną, wychowawczą, kulturotwórczą. „Wszystkie inne funkcje uniwersytetu – podkreśla W. Stróżewski – dydaktyczna, wychowawcza, kulturotwórcza itd. są albo konsekwencją owego zadania podstawowego albo się z nim wiążą. To dwojake zadanie uniwersytetu nie tylko zaprzecza jego jedności, ale je wręcz konstytuuje, jako najbardziej fundamentalną cechę tej instytucji”<sup>17</sup>. **W odkrywaniu prawdy ważną kwestią jest poznanie wiedzy prawdziwej, bez zafałszowań wiedzy integralnej, holistycznej, pozwalającej na pełniejsze poznanie i rozumienie siebie oraz otaczającej rzeczywistości w jej różnorodnych wymiarach: przyrodniczym, społeczno-kulturowym,**

<sup>15</sup> Ibidem, s. 27.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> W. Stróżewski, *W kręgu wartości...*, s. 8.

**ekonomiczno-gospodarczym, religijnym. Poszukiwanie, odkrywanie prawdy, jej głoszenie i służba prawdzie stanowią podstawę dostojeństwa uniwersytetu, którym jest przyjęcie prawdy, jako wartości autotelicznej i uczynienie z niej podstawy badań naukowych, kształcenia akademickiego i pełnienia przez uniwersytet służby społecznej oraz kulturotwórczej.** W tej triadzie prawda stanowi czynnik generujący i dynamizujący aktywność podmiotów: nauczycieli akademickich i studentów.

Naczelnym celem pracy nauczyciela akademickiego jest urzeczywistnianie wartości poznawczych, wśród których prawda zajmuje najważniejsze miejsce w ich hierarchii. Jak podkreśla U. Ostrowska „Wartość prawdy sytuuje się u podstaw wszelkich aktów poznawczych nieznaających granic ludzkiej myśli (...). Dążenie człowieka do prawdy łączy się z odkrywaniem istoty jego życia, z nadawaniem sensu człowieczej egzystencji, w tym projektowania samego siebie”<sup>18</sup>.

Na miejsce funkcje prawdy w kształceniu uniwersyteckim trzeba patrzeć przez pryzmat triady: **człowiek – prawda – uniwersytet**, którą łączą wzajemne związki i zależności. Na ten związek trzech wyżej wskazanych elementów zwraca uwagę Jan Paweł II.

Instytucje, które – pisze papież – noszą nazwę uniwersytetu (...) głoszą swym istnieniem tą podstawową prawdę o człowieku. O ludzkim poznaniu. Cała rzeczywistość jest zadana człowiekowi pod kątem prawdy. Uniwersytet mówi jednocześnie o szczególnym „zadłużeniu” człowieka wobec całej zróżnicowanej rzeczywistości. Jest to zadłużenie przez prawdę. Człowiek winien jest światu prawdę. Poprzez poznanie prawdy o świecie, rzeczywistości, o Stwórcy i o stworzeniu, człowiek spłaca ten dług a równocześnie urzeczywistnia samego siebie. Usprawiedliwia swoją „rozumność” w całym wszechświecie<sup>19</sup>.

W procesie urzeczywistniania wartości prawdy, każdy doświadcza samego siebie i wartościuje siebie, podejmuje decyzje autokreacyjne i autoformacyjne w perspektywie umocnienia swego człowieczeństwa. Prawda wpisuje się w etos akademicki jako podstawowa wartość.

<sup>18</sup> U. Ostrowska, *Uczelnia wyższa, jako przestrzeń wartości na drodze do prawdy*, [w:] A. Murawska, H. Kość (red.), *Edukacja akademicka wobec prawdy*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2010, s. 36.

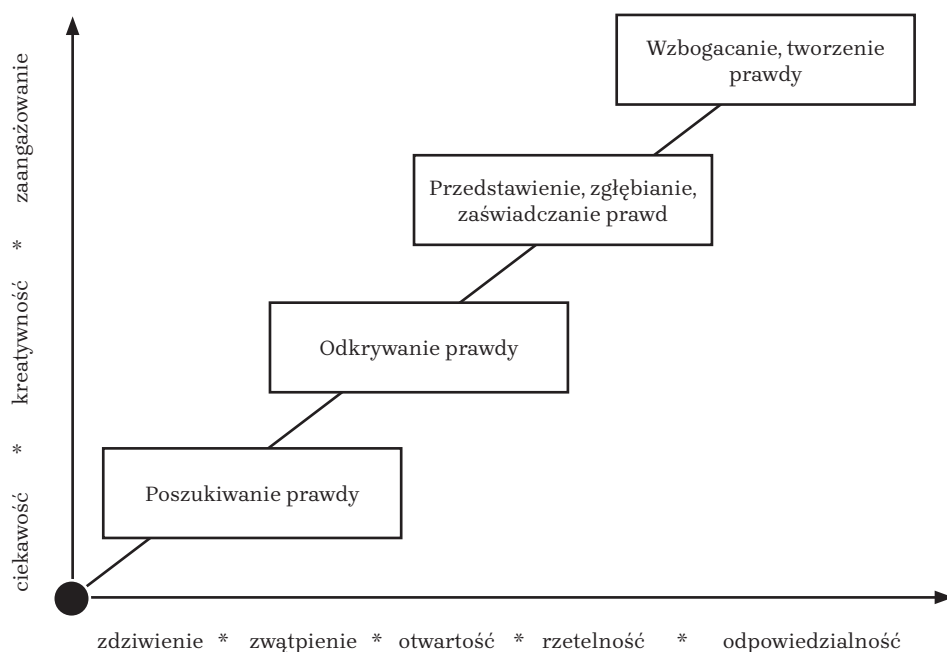
<sup>19</sup> Jan Paweł II, *Homilia w czasie liturgii słowa skierowanej do środowiska Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 1987*, [w:] Jan Paweł II, *Pielgrzymki do Ojczyzny – Przemówienia i homilie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005, s. 404.

W kształceniu przyszłych nauczycieli zasadne staje się przyjęcie tezy M. Nowaka, że

prawda nie jest jedynie jakimś prostym logicznym porządkiem pomiędzy pojęciami, ani jakimś jedynie poprawnym użyciem reguł, technik lub narzędzi poznania, lecz o wiele bardziej dotyczy ona ludzkiego sposobu przybliżania się do rzeczywistości, ustosunkowywania się wobec niej i ujmowania jej. Chodzi więc o poznanie jej przez zmysły, rozum, intuicję, uczciwość, działanie, dynamikę, siłę woli<sup>20</sup>.

Autor słusznie zauważa, że prawda jest bardzo poważnym i trudnym problemem, o którym ostatecznie decyduje zawsze człowiek<sup>21</sup>.

**Rysunek 2. Hierarchiczna struktura etapów prawdy**



Źródło: opracowanie na podstawie U. Ostrowska, *Uczelnia wyższa...*, s. 47.

Im większe zaangażowanie nauczyciela/studenta w poznawanie prawdy, docieranie do rzeczywistości pedagogicznej, tym większe poznawanie siebie, swojego potencjału i szansa odpowiedzi na pytanie

<sup>20</sup> M. Nowak, *Koncepcja prawdy a formy myślenia naukowego i badań naukowych...*, s. 17.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 18.

o własne kompetencje, sens pracy pedagogicznej, ale też sens własnego istnienia.

Ważne w tym względzie staje się włączenie przedmiotu i efektów poznania w strukturę nauczycielskiego życia.

Urszula Ostrowska wyróżnia cztery etapy drogi wiodącej do prawdy w przestrzeni edukacji akademickiej. Ujmuje je schematycznie. Na obu współrzędnych autorka umieściła cechy, postawy, wartości, kompetencje, wśród których na współrzędnej wertykalnej ciekawość, kreatywność, zaangażowanie, a na współrzędnej horyzontalnej: zdziwienie, zwątpienie, otwartość, rzetelność, odpowiedzialność.

Jako punkt wyjścia czyni U. Ostrowska etap/poziom 0 określany etapem/poziomem predykatywnym. Według autorki

zawiera on wszakże załączki prawdy w postaci przesądów („przedrozumienia”) i w sprzyjających okolicznościach może wychodzić naprzeciw wspinaniu się na etap/poziom wstępny, określany jako:

- 1) „poszukiwanie prawdy” – (...) jest to sytuowanie się właśnie na wstępnym etapie/poziomie drogi do prawdy, warunkującym *sine qua non* dochodzenie do kolejnego etapu:
- 2) „odkrywania prawdy” – na tym etapie nieodzowna jest postawa otwartości (zaznaczona na współrzędnej horyzontalnej), warunkująca wyjście (z „kryjówek” niewiedzy) „ponad”.../„poza”, za sprawą uznawania przekonań za trafne (tzn. zgodne z pewnymi stanami rzeczy) i/lub odrzucenie przekonań nietrafnych oraz poszukiwanie ogólnych cech tych przekonań, co *summa summarum* umożliwi zdążanie ku kolejnemu etapowi:
- 3) „przedstawiania, zgłębiania, zaświadczenia prawdy” – prezentowanie przesłanek do uzupełnienia i/lub korygowania dotychczasowych zasobów wiedzy oraz zastępowania obowiązujących bardziej doskonałymi teoriami i wreszcie:
- 4) najważniejszy z etapów/poziomów wymaga zwłaszcza kreatywności, talentu – aktywności twórczej, określony został jako „wzbogacenie, tworzenie prawdy” – koncentrujący się wokół uznawania nowych odkryć i teorii naukowych<sup>22</sup>.

## Obszary prawdy

Nie ma kształcenia akademickiego/kształcenia szkolnego pełniącego funkcję naukową, dydaktyczną, wychowawczą, formacyjną, kulturową bez odpowiedzi na pytanie, kim jest człowiek? Prawda o człowieku jest punktem wyjścia w tym względzie. Warunkuje treści oraz strategie, metody, zasady postępowania pedagogicznego. Przyjęcie antropologicznej podstawy rzutuje na aksjosferę kształcenia.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 48.

Chodzi tu o prawdę pełną o człowieku, która pozwala go ująć holistycznie bez redukcji jego sfer życia i funkcjonowania. Na uwagę w tym względzie zasługuje przyjęcie koncepcji personalistycznej: człowiek jest osobą bytem cielesno-duchowym. Posiada **przymioty: godność, rozumność-mądrość, wolność, odpowiedzialność, zdolność do miłości, zdolność do transcendencji**. Prawda o sobie łączy się o każdym innym człowieku, co implikuje postawy i zachowania wobec innej osoby i przyjmowanie jej perspektywy w postrzeganiu przez nią sytuacji. Przyjęcie w kształceniu akademickim przyszłych nauczycieli tej koncepcji człowieka pozwala na holistyczne integralne ujęcie osoby nauczyciela akademickiego i jego funkcji, osoby studenta i jego zadań „teraz” i w przyszłej pracy nauczycielskiej; specyfiki dydaktycznej procesu kształcenia.

W strukturze prawdy uniwersyteckiej swe centralne miejsce zajmuje prawda kultury/prawda kulturowa. Implikuje ona określone zadania dla kadry akademickiej i studentów. Strukturę tych zadań tworzą:

- przechowywanie kultury;
- porządkowanie kultury;
- wydobywanie z kultury wartości i ich urzeczywistnianie;
- przekazywanie wartości, utrwalanie, pielęgnowanie, ochrona przed zapomnieniem.

Jak słusznie podkreśla I. Kość „Uniwersytet powinien kulturę nie tylko przechowywać, ale jako jeden z jej depozytariuszy porządkować ją i wydobywać z niej ukryte wartości, nade wszystko jednak, powinien ją przekazywać, utrwalać, chronić od zapomnienia, stać na straży jej przestrzegania, bronić i celebrować”<sup>23</sup>.

Ważnym czynnikiem urzeczywistniania prawdy w kształceniu akademickim jest **własna kultura uniwersytetu**. Tworzona przez ustalone normy etyczne, preferowane i urzeczywistniane wartości, tradycje, otwartość na teraźniejszą rzeczywistość, perspektywę przyszłości oraz kultura osobista nauczycieli i studentów, rozwiązania organizacyjne. Przez kulturę uniwersytecką tworzony jest stosunek do drugiego człowieka, środowiska społeczno-kulturowego, przyrody, Państwa, Ojczyzny, Boga.

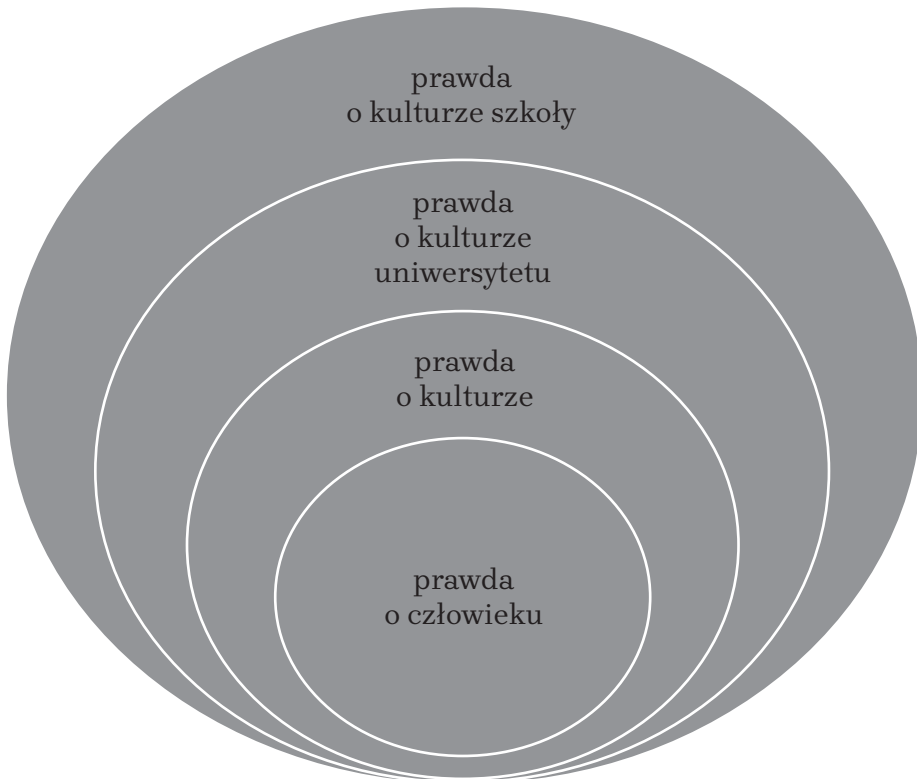
---

<sup>23</sup> I. Kość, *Uniwersytet, jako adwokat prawdy*, [w:] A. Murawska, I. Kość (red.), *Edukacja akademicka...*, s. 85.

**Kultura uniwersytetu stanowi istotną płaszczyznę, na której następuje integracja normatywna, kulturowa, komunikacyjna i funkcjonalna nauczycieli i studentów w poszukiwaniu prawdy i służby prawdzie.** I zwrótnie to poszukiwanie prawdy na bazie integracji tych dwóch podmiotów buduje kulturę uniwersytetu.

**Czwartym obszarem prawdy wspólnie poszukiwanej, odkrywanej jest kultura szkoły** – zarówno tej aktualnie funkcjonującej, w której student zdobywa doświadczenie, pedagogicznej, jak również tej przyszłej, w której podejmuje prace i którą będzie tworzył/kreował.

**Rysunek 3. Obszary prawdy**



Źródło: opracowanie własne.

Projekt przyszłości/projekt szkoły pożądaney, jej kultura stanowi ogniskową prawd cząstkowych, strukturalnych, do których należy zaliczyć: prawdę o uczniu, nauczycielu szkoły jako organizacji, prawdę



tkwiącą w poszczególnych przedmiotach nauczania, prawdę o trudnościach, barierach i szansach rozwojowych podmiotów i szkoły jako organizacji. Można też wyróżnić bardziej szczegółowe obszary wspólnego odkrywania prawdy.

- Prawda o człowieku/studentcie, uczniu, rodzicach/rodzinie.
- Prawda o szkole w ujęciu historycznym i współczesnym.
- Prawda o misji i zawodzie nauczyciela.

Powstaje pytanie o dydaktyczne **dochodzenie do prawdy: o strategię, zasady, metody tak, by dać dobry wzór studentom, jako przyszłym nauczycielom**. Należy przy tym podkreślić, że odkrywanie prawdy **odbywa się przez uprawianie nauki**. Odbywa się na drodze naukowego **sposobu dochodzenia do wiedzy prawdziwej, rzetelnej poszerzania jej zakresu, budowania nowych struktur, kontekstów, wymiarów**.

Wśród dróg dochodzenia do prawdy wyróżnia się cztery podstawowe:

- za pomocą naturalnego rozumu;
- za pomocą postrzegania zmysłowego;
- za pomocą doświadczenia;
- za pomocą wiary<sup>24</sup>.

Na szczególną uwagę w tym **względnie zasługuje integracja nauczania/procesu dydaktycznego z badawczym**. Należy podkreślić, że edukacja w szkole wyższej/akademii/uniwersytecie **jest ściśle związana z nauką, która jest źródłem wiedzy – pomnaża ją i wzbogaca. Między dydaktyką akademicką i nauką występuje związek wzajemnych uwarunkowań**<sup>25</sup>.

Jak zauważa U. Ostrowska:

dydaktyka akademicka, wprowadzając studentów w naukowy sposób **poznawania rzeczywistości, tę wiedzę z założenia inspirująco transportuje, polaryzuje i utrwała, co zgodne jest z wciąż żywą w wyższych uczelniach Humboldtowską ideologią**, która głosi, że badania naukowe i dydaktyka wspierają się wzajemnie i warunkują<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> Zob. Jan Paweł II, *Encyklika Fides et Ratio*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1998.

<sup>25</sup> Zob. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 142.

<sup>26</sup> U. Ostrowska, *Dylematy z zakresu kształcenia w szkole wyższej w aspekcie kształcenia*, [w:] K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej moda czy konieczność*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Podlaskiej, Siedlce 2000, s. 85.

Strategia ta poprzez inicjujące wzajemnie związki i zależności dydaktyki i badań naukowych stanowi płaszczyznę rozwijania samodzielności poznawczej studentów – przyszłych nauczycieli. Jednym z istotnych warunków poznawczej samodzielności studentów jest zbudowanie w **sobie pozytywnej postawy poznawczej**, przejawiającej się w samodzielnym przetwarzaniu wiedzy dydaktycznej i krytycznej ich analizie oraz samodzielności badawczej<sup>27</sup> jako drogi odkrywania prawdy. Ta integracja **procesu dydaktycznego z badawczym może obejmować cztery sytuacje:**

- nauczanie przez badanie – prowadzenie przez studentów działalności badawczej w ramach nauczanych przedmiotów;
- mikrobadań faktów i zjawisk pedagogicznych przez studentów w ramach nauczanych przedmiotów kształcenia akademickiego, a przez to wzbogacania wiedzy, teoretycznej potwierdzanie jej przez wyniki mikrobadań;
- udział studentów w badaniach nauczyciela akademickiego/studentów;
- badania indywidualne w ramach seminarium licencjackiego/magisterskiego<sup>28</sup>.

Priorytetową zasadą w procesie **kształcenia przyszłych nauczycieli, jest zasada wspólnotowości w poszukiwaniu, odkrywaniu, głoszeniu prawdy. Budowanie wspólnoty nauczycieli akademickich – studentów, jako zadanie.** Cele tej wspólnoty i sposoby jej realizacji muszą wzmacniać możliwości osiągnięcia **celu, którym jest prawda.** Z drugiej zaś strony **wspólnota ta powinna być dla przyszłych nauczycieli mikroszkolą budowania przyszłej wspólnoty nauczyciel – uczeń – rodzice.**

Jak zauważają D. Pawluk i D. Skowrońska

dążenie, odkrywanie prawdy winno odbywać się **zawsze we wspólnocie.** Wspólnocie nie tylko samych ludzi nauki, współpracujących ze sobą w ramach różnych dyscyplin akademickich czy też interdyscyplinarnie dla dobra ludzkości, ale również wspólnocie nauczycieli akademickich-badaczy ze studentami. Misja – badania naukowe prowadzące ku prawdzie – to nie tylko samo odkrywanie prawdy poprzez nie, ale również wdrażanie młodych adeptów nauki w istotę i język nauki,

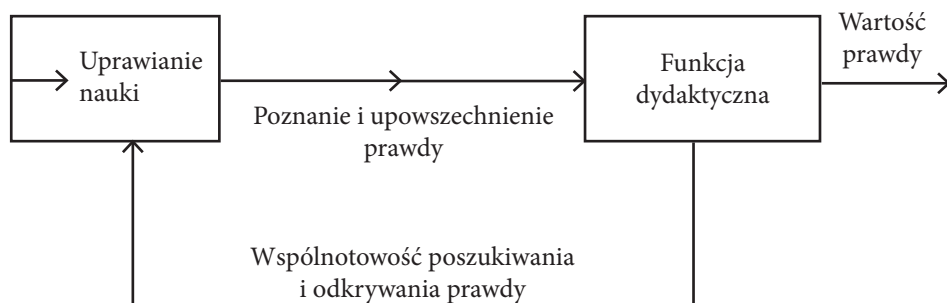
<sup>27</sup> Zob. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje...*, s. 142.

<sup>28</sup> Zob. K. Chałas, *Dydaktyka akademicka w uniwersytecie katolickim*, t. 1: *Dydaktyka zaangażowana z doświadczeń Katedry Dydaktyki i Edukacji Szkolnej KUL*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2019, s. 136.

myślenie merytoryczne i metodologiczne, niezbędne dla wspólnych i samodzielnych badań, pozwalające uniwersytetowi zachować ciągłość swego istnienia poprzez dopływ badaczy<sup>29</sup>.

Prawda stanowi ogniwo łączące prowadzenie badań/uprawianie nauki z funkcją dydaktyczną. Ten związek ukazuje poniższy schemat.

### Schemat 1. Związek nauki z działaniami dydaktycznymi



Źródło: opracowanie własne.

W ten sposób budowana jest wspólnota: nauczyciel akademicki – student, budowana w drodze do prawdy.

Witold Starnawski formułuje zasady określające rolę prawdy we wspólnocie:

- „Każde działanie podejmowane ze względu na prawdę i obiektywnie prawdziwe służy budowaniu wspólnoty.
- Wszelkie działania, które odbierają prawdzie jej wartość transcendentną bądź też rozmyślnie odrzucają czy deformują prawdę – podważają i niszczą wspólnotę<sup>30</sup>.

Poszukiwanie prawdy i dochodzenie do prawdy dokonuje się w relacjach interpersonalnych, **wyrażonych przez dar z siebie, wierność sobie i drugiemu człowiekowi oraz zaufanie.**

<sup>29</sup> D. Pawluk, D. Skowrońska, *Prawda – misja i wyzwanie dla współczesnego uniwersytetu*, [w:] *Edukacja akademicka wobec prawdy...*, s. 102.

<sup>30</sup> W. Starnawski, *Prawda podstawą wspólnoty*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2005, s. 193.

Powstaje pytanie o dydaktyczne dochodzenie do prawdy, o metodyczne metody poznawania, głoszenia prawdy. Są one uwarunkowane obszarami wiedzy, dziedzinami i dyscyplinami naukowymi.

Prawda wyłania się „w procesie poznawania, doświadczania, opisywania rzeczywistości, w toku przetwarzania informacji w wiedzę”<sup>31</sup>.

Urszula Ostrowska podkreśla, że:

Istotną rolę w edukacji akademickiej na drodze dociekania prawdy/dochodzenia do prawdziwości głoszonej wiedzy niewątpliwie pełni **organizowanie dysput naukowych, dialogu, dyskusji, dyskursu – poddawanie krytyce i argumentacji przetwarzanych wyników badań**. Czyli inaczej rzecz ujmując – chodzi tu o niekończące się poszukiwanie prawdy w jej nieskończoności, za sprawą pytań i odpowiedzi zawierających sądy i argumenty.”<sup>32</sup>

### **Odkrywanie prawdy odbywa się przez uprawianie nauki.**

Odbywa się ona na drodze naukowego sposobu dochodzenia do wiedzy prawdziwej, rzetelnej, poszerzenie jej zakresu, budowania nowych struktur, kontekstów, wymiarów. Na szczególną uwagę w tym względzie zasługuje integracja nauczania/procesu dydaktycznego z badawczym<sup>33</sup>.

Droga do prawdy wiedzie przez dysputy naukowe, dyskusje, swobodną krytykę dorobku myśli naukowej, efektów twórczości, drogi dochodzenia do nich i wykorzystywanych metod w świetle poszanowania prawa naturalnego, poszanowania godności osobowej.

Jedną z ważnych dróg dochodzenia do prawdy w kształceniu akademickim studentów pedagogiki, przyszłych nauczycieli (i nie tylko) jest **metoda dialogu**.

Jak zauważa Jerzy Milewski metoda ta „pozwala obu stronom dialogu dochodzić ze zrozumieniem do prawdy obiektywnej”<sup>34</sup>.

Metoda dialogu znajduje swe usytuowanie w pedagogice dialogu. Jej twórcą jest Janusz Tarnowski. Autor wyróżnia trzy formy dialogu: metodę, proces i postawę. Według niego:

<sup>31</sup> Ibidem, s. 39.

<sup>32</sup> Ibidem.

<sup>33</sup> Zob. D. Pawluk, D. Skowrońska, *Prawda – misja i wyzwanie dla współczesnego uniwersytetu* [w:] *Edukacja akademicka wobec prawdy...*, s. 99; zob. także: K. Chałas, *Dydaktyka akademicka w uniwersytecie katolickim*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2019.

<sup>34</sup> J. Milewski, *Prawda w metodzie dialogu stosowanej przez nauczyciela akademickiego*, [w:] *Edukacja akademicka wobec prawdy...*, s. 144.

Metoda dialogu jest to sposób komunikacji, w której podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżania się i współdziałania (wzajemnego w miarę możliwości). Proces dialogu zachodzi natomiast wtedy, gdy chociażby jeden z elementów zawartych w metodzie został urzeczywistniony. (...) Proces dialogowy może zacząć się od któregośkolwiek z elementów: poznawczego, emocjonalnego, lub prakseologicznego i stopniowo zmierzać (lub nie) do ogarnięcia stref pozostałych. Natomiast postawa dialogu to gotowość do otwierania się na rozumienie, zbliżanie się i współdziałanie (w miarę możliwości) w stosunku do otoczenia<sup>35</sup>.

Badacz wyodrębnia trzy rodzaje dialogu: rzeczowy, personalny, egzystencjalny.

Przedmiotem dialogu rzeczowego jest poznanie rzeczywistości, celem natomiast poznanie wartości Prawdy.

Dialog personalny występuje wówczas gdy w relacji interpersonalnej z drugim człowiekiem odkrywamy swoje wnętrze, w którym tkwią tajemnice, przeświadczenia, uczucia, pragnienia „serca”. U podstaw dialogu egzystencjalnego jest bezinteresowny dar siebie drugiej osobie przez urzeczywistnianie wartości miłości<sup>36</sup>.

Podstawowymi warunkami dialogu rzeczowego jest dialog personalny i egzystencjalny. Te dwie kategorie dialogu stanowią nośnik poszanowania godności, podmiotowości, wolności, zaufania, odpowiedzialności, przyjaźni, wzajemnej służby, wzajemnego zrozumienia, przyjęcia daru osoby, zachwyty nad Prawdą. Powyżej wskazane elementy stanowią potencjał aksjologiczny dla dialogu rzeczowego.

Jerzy Milewski zwraca uwagę, że

dialog rzeczowy jest związany z wzajemnym zrozumieniem, zbliżaniem się i współdziałaniem nauczyciela akademickiego i studenta, w którym celem nadrzędnym jest poznanie prawdy obiektywnej o danej rzeczywistości społecznej i osobowej człowieka (...) w dialogu chodzi o doprowadzenie do współdziałania, w dochodzeniu do prawdy określonej rzeczywistości i przyjęcia wspólnego stanowiska w celu dalszego poznania czy realizowania tej prawdy<sup>37</sup>.

W dialogu następuje wymiana myśli, wzajemne stawianie pytań, wymiana informacji i sposobu ich rozumienia, zajęcie stanowiska, podjęcie decyzji, argumentacji<sup>38</sup>.

<sup>35</sup> Za: ibidem, s. 45.

<sup>36</sup> Por. J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993, s. 116-117.

<sup>37</sup> J. Milewski, *Prawda w metodzie...*, s. 146.

<sup>38</sup> Zob. ibidem, s. 147.

Zdaniem J. Milewskiego, doskonalenie metody dialogu stanowi sposób „odkrywania prawdy, jak i sposób kształtowania umiejętności myślenia w kategoriach prawdy, która gdy zostanie ujawniona «broni się sama»”<sup>39</sup>.

Dialog w kontekście prawdy obiektywnej wyznacza nowe perspektywy rozwoju studenta w kierunku wartości prawdy.

Tę perspektywę tworzą:

- poszanowanie prawdy;
- rozumienie jej funkcji w życiu człowieka i wspólnot, w których żyje i funkcjonuje;
- akceptacja prawdy jako wartości;
- urzeczywistnianie prawdy;
- wartościowanie siebie jako człowieka prawdomównego, żyjącego prawdą, służącego prawdzie;
- animacja innych do życia prawdą.

W kontekście dróg dochodzenia do prawdy i holistycznego jej ujęcia oraz uwzględnienia podstaw antropologicznych, w kształceniu przyszłych nauczycieli ważną kwestią jest dobór treści z wielu dyscyplin naukowych: filozofii, teologii, psychologii, socjologii, etyki, organizacji i zarządzania, ekonomii, historii, aksjologii.

Podstawowym zadaniem jest integracja tych treści w większą integralną całość oraz badań, które są charakterystyczne dla poszczególnych dziedzin. W ten sposób stwarzana jest szansa holistycznego ujęcia faktów, zjawisk, procesów pedagogicznych o charakterze teoretycznym i praktycznym; krytycznego namysłu nad nimi.

Droga do prawdy wiedzie poprzez poznawanie faktów, rzeczy, zjawisk, procesów, integrowanie, strukturyzowanie i włączanie we własny zasób wiedzy<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> Ibidem, s. 144.

<sup>40</sup> A. Rogalska-Morasińska, *Poszukiwanie prawdy o człowieku poprzez edukację międzykulturową. Ku profesjonalizacji zawodu nauczyciela*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2010, nr 32, s. 48-49.

## Uzdalnianie do przyjęcia prawdy jako zadanie nauczyciela akademickiego i studenta/przyszłego nauczyciela

W kontekście tytułu podrozdziału pozostaje podstawowe pytanie: w jaki sposób nauczyciel akademicki powinien/może uzdalniać studentów do przyjęcia prawdy tak, by w przyszłości, jako nauczyciele uzdalniali swoich uczniów.

Poszukując odpowiedzi można zakreślić pewne kręgi zadań. Pierwszy, obejmuje **rozwijanie zdolności poznawczych**. Wiąże się z **rozwijaniem ciekawości badawczej oraz kultury intelektualnej**.

Drugi krąg zadań obejmuje rozwijanie postawy **twórczej i uczuciowego zaangażowania na rzecz wartości prawdy, rozmiłowania w prawdzie**.

Trzeci **obszar zadań obejmuje aspekt dydaktyczny, który można zawrzeć we wskazaniu; nie podawać lecz odkrywać wspólnie prawdę**.

Czwartym obszarem zadań jest **dawanie świadectwa prawdzie**.

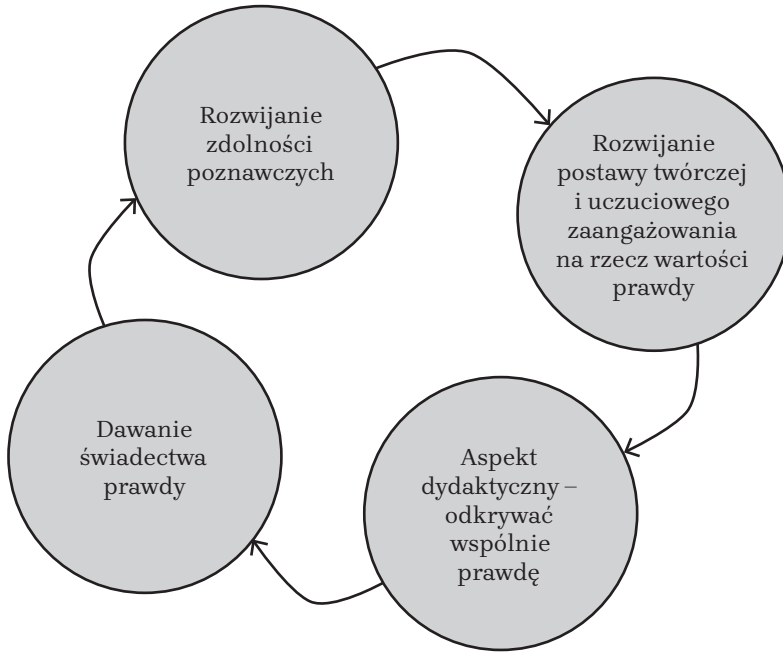
Ważnym zadaniem nauczyciela akademickiego jest doprowadzenie studentów do odkrycia własnej zdolności poznania prawdy oraz rozbudzenia głębokiej potrzeby preradzającej się w tęsknotę za najgłębszym i ostatecznym sensem istnienia<sup>41</sup>. Wiąże się to z rozwijaniem ich pamięci, wyobraźni, myślenia i inspirowania do zdobywania wiedzy oraz rozwijania mądrości. Na szczególną uwagę zasługuje integrowanie **wiedzy i mądrości**. „Chodzi o to, by poszukiwać wiedzy, odkrywać prawdę, nie tracąc nigdy z oczu horyzontu mądrościowego, **w którym obok zdobyczy naukowych i technicznych dołączają się także wartości filozoficzne i etyczne**, będące charakterystycznym i nieodzownym wyrazem tożsamości osoby ludzkiej”<sup>42</sup>.

Służba prawdzie jest priorytetowym zadaniem nauczycieli akademickich. Wyraża się w permanentnym poszukiwaniu prawdy, odkrywaniu, głoszeniu prawdy w życiu, w prawdzie i animowaniu innych do podjęcia tego procesu.

<sup>41</sup> Zob. Jan Paweł II, *Fides et Ratio...*, nr 102, s. 153.

<sup>42</sup> Ibidem, nr 106, s. 158.

**Rysunek 4. Kręgi zadań nauczyciela w procesie uzdalniania studenta do przyjęcia prawdy**



Źródło: opracowanie własne.

Pierwszym krokiem nauczyciela akademickiego kształcącego przyszłych nauczycieli jest pragnienie prawdy: prawdy o sobie, prawdy o studentach, prawdy o rozwoju kultury szkoły, jej przemianach i uwarunkowaniach, prawdy o skuteczności oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych. To pragnienie prawdy musi stanowić nieodłączny element pracy akademickiej. Stanowi ono pierwszy nieodzowny warunek służby prawdzie.

Służbę prawdzie, jako podstawowy cel i zadanie uniwersyteckiej wspólnoty uczonych i uczniów, profesorów i studentów, przedstawiciele różnych pokoleń, podkreślał Jan Paweł II. Wypełnianie tego zadania traktował jako podstawę kształtowania człowieka. W tym procesie służby prawdzie szczególną funkcję przypisywał miłości<sup>43</sup>.

<sup>43</sup> Jan Paweł II, *Przemówienie do przedstawicieli nauki*, [w:] Jan Paweł II, *Pielgrzymki...*, s. 394.



Służąc prawdzie z miłości do prawdy i do tych, którym ją przekazujemy, budujemy wspólnotę ludzi wolnych w prawdzie, tworzymy wspólnotę ludzi zjednoczonych miłością do prawdy i miłością wzajemną w prawdzie, wspólnotę ludzi, dla których miłość prawdy stanowi zasadę jednoczącej ich więzi<sup>44</sup>.

Prawdę poznajemy poprzez uprawianie nauki. Rzetelne prowadzenie badań naukowych pozwala rozpoznawać błędy, półprawdy, fałsze.

Jednym z istotnych warunków służby prawdzie jest profesjonalizm. Jak podkreśla A.J. Sowiński:

Relacja: prawda – profesjonalizm w przestrzeni edukacyjnej uczelni posiada w pierwszym rzędzie znaczenie praktyczne, ponieważ pełna jest wewnętrznych napięć, sprzeczności, dynamicznych uwarunkowań oraz nieprzewidywalnych realiów, które trzeba permanentnie pokonywać, modyfikować i przewycięzać<sup>45</sup>.

W kształceniu studentów – przyszłych nauczycieli muszą zadziałać czytelne normy, zasady, reguły, właściwa hierarchia wartości, które będą odniesieniem dla kształtowania zachowań tu, teraz społeczności akademickiej i w przyszłej pracy pedagogicznej studentów. Ilona Kość zwraca uwagę, że „Budowanie wzorców, formułowanie rekomendacji, wskazywanie dobrych praktyk – wszystko to ma na celu upowszechnianie etosu akademickiego jako punktu odniesienia dla wszelkich działań w środowisku akademickim”<sup>46</sup>.

Służba prawdzie przez nauczyciela akademickiego musi dwustronnie uwzględniać przymioty osoby ludzkiej: godność, rozumność-mądrość, wolność, odpowiedzialność, zdolność do miłości i transcendencji.

### Abstract

The following considerations apply to the university setting. The aim of the presented study is to discuss the ways of searching for truth in academic work, and thus to show the areas of achieving this important, priority value in academic work. It is mainly concerned with the integration of the tasks of: an academic teacher and a pedagogy student on the plane of finding the truth: the search for it, discovery, and proclamation.

<sup>44</sup> Ibidem, s. 395.

<sup>45</sup> A.J. Sowiński, *Wstęp*, [w:] *Edukacja akademicka...*, s. 8.

<sup>46</sup> I. Kość, *Uniwersytet jako...*, s. 96.

### Bibliografia

- Chałas K., *Dydaktyka akademicka w uniwersytecie katolickim*, t. 1: *Dydaktyka zaangażowana z doświadczeń Katedry Dydaktyki i Edukacji Szkolnej KUL*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2019.
- Duma T., *Prawda*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.) *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polwen Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016.
- Jan Paweł II, *Encyklika Fides et Ratio*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1998.
- Jan Paweł II, *Homilia w czasie liturgii słowa skierowanego do środowiska Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 1987*, [w:] Jan Paweł II, *Pielgrzymki do Ojczyzny – Przemówienia i homilie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.
- Jan Paweł II, *Przemówienie do przedstawicieli nauki*, [w:] Jan Paweł II, *Pielgrzymki do Ojczyzny – Przemówienia i homilie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.
- Kość I., *Uniwersytet, jako adwokat prawdy*, [w:] A. Murawska, I. Kość (red.), *Edukacja akademicka wobec prawdy*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2010.
- Milewski J., *Prawda w metodzie dialogu stosowanej przez nauczyciela akademickiego*, [w:] A. Murawska, I. Kość (red.), *Edukacja akademicka wobec prawdy*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2010.
- Nowak M., *Koncepcja prawdy a formy myślenia naukowego i badań naukowych*, [w:] A. Murawska, I. Kość (red.), *Edukacja akademicka wobec prawdy*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2010.
- Ostrowska U., *Dylematy z zakresu kształcenia w szkole wyższej w aspekcie kształcenia*, [w:] K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej moda czy konieczność*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Podlaskiej, Siedlce 2000.
- Ostrowska U., *Uczelnia wyższa, jako przestrzeń wartości na drodze do prawdy*, [w:] A. Murawska, H. Kość (red.), *Edukacja akademicka wobec prawdy*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2010.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Pawluk D., Skowrońska D., *Prawda – misja i wyzwanie dla współczesnego uniwersytetu*, [w:] A. Murawska, I. Kość (red.), *Edukacja akademicka wobec prawdy*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2010.

- Prawda*, [w:] *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 2, wyd. 2, Reader's Digest Przegląd, Warszawa 2001.
- Rogalska-Morasińska A., *Poszukiwanie prawdy o człowieku poprzez edukację międzykulturową. Ku profesjonalizacji zawodu nauczyciela*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2010, nr 32.
- Starnawski W., *Prawda podstawą wspólnoty*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2005.
- Stróżewski W., *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993.



Anna Krajewska  
ORCID: 0000-0001-9347-6160

## **Stan współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia oraz jego uwarunkowania**

Współdziałanie między ludźmi dostarcza bardzo dobrych efektów niezależnie od tego, czy występuje bezpośrednio w szkole, twarzą w twarz, czy pośrednio – w środowisku wirtualnym. Jest bardzo cenne w teorii i praktyce kształcenia, ale również w innych obszarach – w rozwiązywaniu problemów społecznych, ekonomicznych i innych. Współdziałanie w uczeniu się jest bardzo ważnym czynnikiem rozwoju ludzkiego, posiada ugruntowane podstawy teoretyczne, które umożliwiają opis, zrozumienie i prognozowanie występujących tu procesów i problemów, co jest szczególnie ważne dla podejmowanych badań i praktyki edukacyjnej. Badania w tym zakresie podejmowane są w Europie i na świecie od wielu lat i publikowane w literaturze z zakresu psychologii społecznej, poznawczej, rozwojowej, badań społeczno-kulturowych i socjologicznych<sup>1</sup>. W literaturze polskiej również zaznaczyła się obecność tej problematyki<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Np. D.W. Johnson, R.T. Johnson, *New Developments in Social Interdependence Theory*, „Genetic, Social, and General Psychology Monographs” 2005, t. 131(4), s. 285-358; R.E. Slavin, *Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know*, „Contemporary Educational Psychology” 1996, t. 21(1), s. 43-69.

<sup>2</sup> A. Krajewska, *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów a jakość kształcenia na przykładzie studiów pedagogicznych*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2016; H. Czarniawski, *Współdziałanie potrzebą czasu*, Wydawnictwo Norbertinum, Lublin 2002; B. Karolczak-Biernacka, *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, WSiP, Warszawa 1987.

Przedmiotem analiz w tym opracowaniu jest współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów w procesie kształcenia. Niżej przedstawiam zarys teoretycznych podstaw współdziałania dydaktycznego, metodologii badań oraz wyniki działań empirycznych w tym zakresie. Celem analiz jest ustalenie stanu współdziałania dydaktycznego w ocenie nauczycieli i studentów w procesie kształcenia, jego uwarunkowań oraz sformułowanie wniosków dla praktyki.

### Podstawy teoretyczne badań – zarys

Podjęcie badań w zakresie współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia wymaga odwołania się do teorii współzależności społecznej, prakseologicznych koncepcji działania i współdziałania, konstruktywistycznych teorii kształcenia skoncentrowanego na studencie, a także i innych. Wskazane teorie były już przedmiotem szczegółowych analiz<sup>3</sup>, dlatego niżej przedstawiam ich skróconą charakterystykę.

W teorii współzależności społecznej przyjmuje się, że stan współzależności społecznej jest określony przez wzajemne oddziaływania na siebie jednostek, co powoduje określone wyniki<sup>4</sup>. Pozytywna współzależność (współdziałanie) przyczynia się do ułatwienia interakcji i występuje wówczas, kiedy jednostki zachęcają się i ułatwiają sobie wzajemnie podejmowane wysiłki ku osiągnięciu wspólnych celów, a negatywna współzależność (konkurencja/rywalizacja) zwykle skutkuje wzajemnym sprzeciwem, a ich działania hamują podejmowanie wysiłków i osiągnięcie celów przez każdą z nich. Teoria ta akcentuje znaczenie grupowej i indywidualnej odpowiedzialności jednostek, a także ich aktywności w sytuacjach współzależności pozytywnej, we współdziałaniu.

<sup>3</sup> A. Krajewska, *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich...*; A. Krajewska, *Metody współdziałania dydaktycznego nauczycieli akademickich i studentów ocenie jego uczestników*, [w:] A. Karpińska, W. Wróblewska, K. Kowalczyk (red.), *W kierunku edukacji akademickiej zorientowanej na studenta*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.

<sup>4</sup> D.W. Johnson, R.T. Johnson, *New Developments in Social Interdependence Theory...*, s. 288-290.

W koncepcjach prakseologicznych przyjmuje się, że współdziałanie jest kooperacją pozytywną, działaniem wielopodmiotowym ukierunkowanym na realizację celów wspólnych lub zgodnych<sup>5</sup>. Współdziałanie wielu podmiotów ze względu na określone ich czynności i cele zachodzi wówczas, jeżeli każdy z tych podmiotów pomaga innemu lub jest wspomagany przez inny z tego grona, przy czym, jeśli wyróżni się w danej grupie współdziałających grupę cząstkową, to zawsze ktoś z jej członków pomaga komuś z członków pozostających poza nią lub jest przez kogoś z nich wspomagany. Jeden podmiot pomaga drugiemu, jeżeli stara się umożliwić lub przynajmniej ułatwić mu osiągnięcie celu, a działania osób współdziałających ze sobą są wzajemnie uwarunkowane. Jednocześnie przyjmuje się, że oceny praktyczne i mieszane współdziałania wartościują jego cechy charakteryzujące sposób i wynik współdziałania, a także współdziałające osoby<sup>6</sup>.

W koncepcjach kształcenia skoncentrowanego na studencie zmienia się rola nauczyciela w procesie kształcenia, jego działania są ukierunkowane na ułatwianie uczenia się studentom, doradzanie, udzielanie im pomocy i wielostronne wspieranie poprzez podmiotowe traktowanie studentów. Zmianie ulega także rola studentów, stają się odpowiedzialni za proces kształcenia na równi z nauczycielem. Student staje się odpowiedzialny przed samym sobą i przed nauczycielem za efekty swojej pracy, za podejmowane działania lub ich zaniechanie. Oczekuje się od niego aktywności, samodzielności i zaangażowania we wspólne działania podejmowane z nauczycielem<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, Wrocław 1975; T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Ossolineum, Wrocław 1978; J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, PWN, Warszawa 1978.

<sup>6</sup> T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie...*, s. 365-377.

<sup>7</sup> Np., E. Nordal i in., *Overview On Student – Centered Learning In Higher Education In Europe: Research Study*, Pascl Project, co-funded by the Lifelong Learning Programme of the European Commission, Brussels, 2015, s. 5-7; A. McCabe, U. Una O'Connor, *Student-centred learning: the role and responsibility of the lecturer*, „Teaching in Higher Education” 2014, t. 19(4); A. Blackie, J.M. Case, J. Jawitz, *Student-centredness: the link between transforming students and transforming ourselves*, „Teaching in Higher Education” 2010, t. 15(6).

## Podstawy metodologiczne badań – zarys

Metodologia badań była już szczegółowo prezentowana<sup>8</sup>, dlatego niżej przedstawiam jej zarys. Przyjęłam, że współdziałanie dydaktyczne, to system wielopodmiotowych działań złożonych w procesie kształcenia, składający się ze świadomych działań nauczycieli akademickich i studentów ukierunkowanych na wspólne lub zgodne cele – wywoływanie zmian w osobowości kształcących się (uczących się) stosownie do przyjętych wartości i celów, w których swoimi czynnościami wzajemnie sobie pomagają, umożliwiają lub ułatwiają przebieg współzależnych faz preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny. Jednocześnie każda z faz systemu współdziałania dydaktycznego zawiera wzajemnie powiązane i uwarunkowane elementy – cele, podmioty, przedmiot, treści, metody, środki, formy organizacyjne, warunki (wewnętrzne i zewnętrzne) oraz rezultaty. Dlatego współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów to wzajemne udzielanie sobie pomocy, umożliwianie lub ułatwianie świadomie podejmowanych czynności w jego współzależnych fazach i we wzajemnie powiązanych ich elementach.

System współdziałania w fazie preparacji procesu kształcenia warunkuje system współdziałania w jego realizacji, a te oddziałują na system współdziałania w fazie kontroli i oceny, co wpływa na kolejną preparację, realizację itd. System współdziałania charakteryzuje się cyklicznością, powtarzaniem się w przedziale czasu działań i czynności nauczycieli i studentów, a uzyskiwane efekty ze współzależnych faz warunkują jakość kształcenia.

Przyjęłam, że stan współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w badaniach określają oceny praktyczne i mieszane wartościujące jakość uzyskiwanych efektów w zakresie:

- **celów współdziałania** – poziomu ich skuteczności i użyteczności;
- **współdziałania podmiotów (osób)** – poziomu ich odpowiedzialności (nauczycieli i studentów), poziomu aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów);

---

<sup>8</sup> A. Krajewska, *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich...*; A. Krajewska, *Metody współdziałania dydaktycznego nauczycieli akademickich i studentów...*



- **przedmiot, treści, metody, środki, formy organizacyjne i warunki współdziałania** – poziomu ich skuteczności, korzystności, ekonomiczności i racjonalności;
- rezultaty współdziałania – poziomu ich skuteczności i użyteczności;

### **w fazach preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny procesu kształcenia.**

Celem analiz jest ustalenie stanu współdziałania dydaktycznego w ocenie nauczycieli i studentów, jakości uzyskiwanych efektów. Do oceny jakości efektów współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia opracowałam trzy skale oszacowań (Współdziałanie Dydaktyczne Nauczycieli i Studentów – WDNiS w Fazie Preparacji, WDNiS w Fazie Realizacji, WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny) identyczne dla nauczycieli i studentów, po 25 pozycji każda. Każda ze skal zawierała twierdzenia dotyczące oceny wymienionych wyżej elementów współdziałania. Po badaniach próbnych i korekcie narzędzi badawczych, wykonałam standaryzację trzech opracowanych skal. Oszacowałam moc dyskryminacyjną poszczególnych pozycji skali w trzech fazach procesu kształcenia dla nauczycieli i studentów oddzielnie<sup>9</sup>. Ponadto wyniki oceny współdziałania dydaktycznego dla każdej z faz procesu kształcenia, oddzielnie dla nauczycieli i studentów zostały znormalizowane poprzez przekształcenie na skale stenowe. W badaniach zasadniczych, przeprowadzonych w latach 2011-2012 uczestniczyło 1166 studentów kierunku pedagogika i 55 nauczycieli z Uniwersytetu Szczecińskiego i Uniwersytetu w Białymstoku.

### **Analiza wyników badań**

Stan współdziałania dydaktycznego warunkuje jego poziom we wzajemnie powiązanych fazach preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny (i ich elementach). Do oceny stanu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia wykorzystałam trzy skale – S. WDNiS w Fazie Preparacji, S. WDNiS w Fazie Realizacji oraz S. WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny. Wynik każdej ze skal zawiera się w przedziale od 25 do 125 punktów. Wysoka suma wyników oznacza wysoki poziom współdziałania nauczycieli i studentów w fazie.

<sup>9</sup> J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 2002, s. 508.

Ogólna ocena współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w kolejnych fazach procesu kształcenia uwzględnia sumarycznie ocenę poszczególnych, wskazanych wyżej elementów współdziałania. W tabeli 1. przedstawiam charakterystyki liczbowe rozkładu wyników surowych uzyskanych przy pomocy wykorzystanych skal przez badanych studentów i nauczycieli.

**Tabela 1. Charakterystyki liczbowe rozkładu wyników surowych S. WDNiS w Fазie Preparacji, S. WDNiS w Fазie Realizacji oraz S. WDNiS w Fазie Kontroli i Oceny badanych studentów (N = 1166) i nauczycieli (N = 55)**

Skala	Badani	Charakterystyki liczbowe rozkładu wyników surowych						
		$\bar{x}$	D	$M_e$	$X_{\min}$	$X_{\max}$	$s_x$	$A_s$
S. WDNiS w Fазie Preparacji	Studenci	78,9	85,0	79,0	33	122	14,0	-0,43
	Nauczyciele	84,1	89,0	85,0	58	111	12,8	-0,38
S. WDNiS w Fазie Realizacji	Studenci	85,3	85,5	85,0	39	124	14,3	-0,01
	Nauczyciele	95,6	100,0	99,0	62	120	13,4	-0,32
S. WDNiS w Fазie Kontroli i Oceny	Studenci	82,4	88,5	83,0	37	123	14,4	-0,42
	Nauczyciele	92,2	101,5	94,0	60	112	13,6	-0,68

Oznaczenia:  $\bar{x}$  – średnia arytmetyczna, D – dominanta,  $M_e$  – mediana,  $X_{\min}$  – wynik minimalny,  $X_{\max}$  – wynik maksymalny,  $s_x$  – odchylenie standardowe,  $A_s$  – współczynnik asymetrii.

Źródło: badania własne.

Z analizy rezultatów badań S. WDNiS w Fазie Preparacji wynika, że średni wynik studentów ( $\bar{x} = 78,9$ ) był niższy niż nauczycieli ( $\bar{x} = 84,1$ ), a występujące różnice okazały się istotne statystycznie ( $Z_{\text{emp.}} = 2,93$ ,  $p < 0,01$ ). Jednocześnie wyniki studentów są nieco bardziej zróżnicowane ( $s_x = 14,0$ ) niż wśród nauczycieli ( $s_x = 12,8$ ), od względnie bardzo niskich do bardzo wysokich i występują w obszarze zmienności od 33 do 122 punktów, podczas gdy u nauczycieli od 58 do 111 punktów, co wskazuje na brak w tej grupie skrajnie niskich, ale także i wysokich ocen współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji procesu kształcenia. Najczęściej występujący wynik jest wyższy u nauczycieli (D = 89) niż wśród studentów (D = 85). W obu badanych grupach dominanty

sytuują się w górnej części szeregu, w pobliżu wartości środkowych, a rozkłady wyników surowych są zbliżone do normalnego, o lekkiej asymetrii lewostronnej, co świadczy o tym, że zarówno wśród studentów, jak i nauczycieli nieco więcej badanych oceniło współdziałanie dydaktyczne w fazie preparacyjnej wyżej niż wskazują na to wartości średnich arytmetycznych.

Interesujący rozkład wyników surowych uzyskałam w badaniu S. WDNiS w Fazie Realizacji. Średnie arytmetyczne ocen poziomu współdziałania dydaktycznego w obu badanych grupach są tu wyższe niż w fazie preparacji, przy czym tę fazę nauczyciele ocenili zdecydowanie wyżej ( $\bar{x} = 95,6$ ) niż studenci ( $\bar{x} = 85,3$ ), a występujące różnice są także istotne statystycznie ( $Z_{emp.} = 5,55$ ,  $p < 0,01$ ). Występuje tu nieco większe (niż w fazie preparacji) zróżnicowanie ocen dokonanych przez studentów ( $s_x = 14,3$ ), jak i przez nauczycieli ( $s_x = 13,4$ ), jednak przy obszarze zmienności lekko przesuniętym w górną część szeregu (w kierunku ocen wyższych) – od 39 do 124 punktów wśród studentów i od 62 do 120 punktów w grupie nauczycieli. W ocenie współdziałania dydaktycznego w fazie realizacji, dokonanej przez studentów dominuje wynik 85,8 i jest znacznie niższy niż wśród nauczycieli – 100,0. Podobnie, jak w fazie preparacji obie dominanty znajdują się w górnej części szeregu, w pobliżu wartości środkowych. Rozkład wyników pozyskanych od studentów jest bardzo zbliżony do normalnego ( $A_s = -0,01$ ), a w grupie nauczycieli wykazuje lekką asymetrię lewostronną ( $A_s = -0,32$ ), podobnie jak w fazie preparacji, co oznacza, że nieco więcej nauczycieli oceniło współdziałanie dydaktyczne w fazie realizacji procesu kształcenia wyżej niż wskazuje na to średnia arytmetyczna ( $\bar{x} = 95,6$ ).

Charakterystyki liczbowe rozkładu wyników surowych uzyskanych przy pomocy S. WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny wskazują, że średnie arytmetyczne, zarówno w grupie studentów, jak i nauczycieli są niższe niż w fazie realizacji, ale jednocześnie wyższe niż w fazie preparacji procesu kształcenia. Średnia arytmetyczna ocen w tej fazie, w grupie studentów wynosi 82,4 i tak, jak we wcześniejszych fazach, jest niższa od średniej uzyskanej przez nauczycieli ( $\bar{x} = 92,2$ ), a występujące różnice są istotne statystycznie ( $Z_{emp.} = 5,20$ ,  $p < 0,01$ ). W obu badanych grupach rozproszenie wyników od średniej arytmetycznej, a więc zróżnicowanie ocen poziomu współdziałania dydaktycznego jest względnie największe w fazie kontroli i oceny (w porównaniu do wcześniejszych) i wynosi w grupie studentów 14,4,

a w grupie nauczycieli 13,6. Wyniki ocen studentów występują tu w podobnym obszarze zmienności, jak we wcześniejszych fazach – od 37 do 123, a wśród nauczycieli od 60 do 112, podobnie, jak w fazie preparacji. Jednocześnie analiza wyników surowych w tej fazie wykazuje, że w obu badanych grupach występują najwyższe wartości dominant (w porównaniu do ocen wcześniejszych faz). Wśród studentów dominuje wynik 88,5 i jest niższy od wyniku nauczycieli – 101,5. Podobnie, jak w fazie preparacji i realizacji, obie dominanty znajdują się w górnej części szeregu, w pewnym oddaleniu od wartości środkowych, w kierunku wyników wysokich. Rozkłady wyników surowych w obu badanych próbach są zbliżone do normalnego, o lekkiej asymetrii lewostronnej ( $A_s = -0,42$ ) w grupie studentów i znaczącej ( $A_s = -0,68$ ) wśród nauczycieli, co oznacza, że w obu badanych próbach, a szczególnie w grupie nauczycieli, więcej badanych oceniło współdziałanie dydaktyczne w fazie kontroli i oceny wyżej niż wskazują na to wartości średnich arytmetycznych.

Z analizy charakterystyk liczbowych rozkładu wyników surowych współdziałania dydaktycznego w kolejnych fazach procesu kształcenia wynikają następujące wnioski:

- średnie ocen współdziałania dydaktycznego w grupie studentów są niższe niż wśród nauczycieli we wszystkich fazach procesu kształcenia, a występujące różnice między średnimi są istotne statystycznie;
- najwyższe średnie arytmetyczne ocen współdziałania dydaktycznego wystąpiły wśród badanych w fazie realizacji, a najniższe w preparacji;
- względnie największe zróżnicowanie ocen współdziałania dydaktycznego, ich rozproszenie od średniej arytmetycznej w obu badanych próbach charakteryzuje fazę realizacji procesu kształcenia, względnie najmniejsze preparację;
- rozkłady wyników surowych ocen współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia są zbliżone do normalnego, przy czym względnie największa asymetria lewostronna występuje w wynikach oceny fazy preparacji oraz kontroli i oceny (więcej ocen wyższych od średniej arytmetycznej), a najmniejsza w fazie realizacji.

Wyniki oceny współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów uzyskane przez badanych w fazach procesu kształcenia zostały

znormalizowane poprzez przekształcenie wyników surowych na skalę stenową. Oddzielnie przekształcałam wyniki surowe, uzyskane przez studentów i nauczycieli w badaniach poszczególnymi skalami. W rezultacie wyniki nauczycieli i studentów dotyczące poszczególnych faz procesu kształcenia przy pomocy opracowanych skal zinterpretowałam na trzech poziomach – niskim, przeciętnym i wysokim. Uzyskane rozkłady wyników są zbliżone do normalnego, o lekkim spłaszczeniu. Występują niewielkie różnice między ocenami studentów i nauczycieli. Ogólny stan współdziałania dydaktycznego w kolejnych fazach procesu kształcenia w ocenie około 40% studentów i nauczycieli jest przeciętny, ale jednocześnie po około 30% badanych z obu grup wyraża skrajne oceny – wysoką lub niską. Względnie najniżej – nisko lub przeciętnie – badani ocenili poziom współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji, a nieco wyżej w pozostałych.

Interesujące wyniki badań uzyskałam poszukując uwarunkowań oceny współdziałania dydaktycznego wyrażonych przez nauczycieli i studentów (tabela 2). Jako zmienne warunkujące oceny poziomu współdziałania dydaktycznego przyjąłam cechy studentów – poziom i tryb studiów, środowisko uczelni, płeć oraz cechy nauczycieli – tytuł zawodowy/stopień naukowy, staż pracy, środowisko uczelni i płeć<sup>10</sup>.

Przeprowadzone analizy wykazały, że ocena stanu współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia wyrażona przez studentów jest zależna w stopniu istotnym statystycznie od trybu studiów oraz środowiska uczelni, a związki z pozostałymi zmiennymi okazały się nieistotne. Analiza rozkładu ocen w fazie preparacji procesu kształcenia wykazała, że badani, niezależnie od trybu studiów, w podobnym odsetku ocenili poziom tych relacji. Natomiast zróżnicowanie ocen charakteryzuje fazę realizacji – prawie 40% wysokich ocen współdziałania dydaktycznego w grupie studentów studiów stacjonarnych, a znacznie mniej – 25% wśród badanych ze studiów niestacjonarnych, ale także odpowiednio – 25% i 30% ocen niskich. Okazuje się, że studenci studiów stacjonarnych znacznie wyżej oceniają poziom współdziałania w fazie realizacji procesu kształcenia (związek między zmiennymi jest bardzo istotny statystycznie:  $p < 0,001$ ,  $C_{kor} = 0,153$ ,  $N = 1166$ ). Podobny związek, chociaż słabiej zaznaczony wystąpił między analizowanymi

<sup>10</sup> Oceny wyrażone przez badanych okazały się niezależne od ich płci, dlatego tej zmiennej nie uwzględniłam w tabeli 2.

**Tabela 2. Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia\***

Cechy badanych		Poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia		
		Preparacja	Realizacja	Kontrola i ocena
		-WDNiSWDNiS +WDNiS	-WDNiSWDNiS +WDNiS	-WDNiSWDNiS +WDNiS
		$p < C_{kor}$	$p < C_{kor}$	$p < C_{kor}$
S	Poziom studiów (I <sup>0</sup> , II <sup>0</sup> )	–	–	–
	Tryb studiów (stacjonarne, niestacjonarne)	–	0,0010,153	0,050,093
	Uczelnia (US, UwB)	0,010,118	0,0010,174	0,050,092
N	Tytuł zawodowy/ stopień naukowy (mgr, dr, dr hab.)	0,010,543	0,050,469	0,050,488
	Staż pracy (do 10 lat, 11-20 lat, powyżej 20 lat)	0,010,570	–	0,020,509
	Uczelnia (US, UwB)	–	–	–

\* Zastosowano test niezależności  $\chi^2$ ,  $C_{kor}$ .

Źródło: badania własne.

zmiennymi w fazie kontroli i oceny procesu kształcenia ( $p < 0,05$ ,  $C_{kor} = 0,093$ ,  $N = 1166$ ). Wyjaśniając ustalone związki warto zauważyć, że studenci studiów stacjonarnych realizują cały program kształcenia najczęściej przy bezpośrednim udziale nauczycieli, posiadają z nimi regularny i częsty kontakt, co zapewnia lepsze możliwości wzajemnego komunikowania się. Natomiast podstawą studiów niestacjonarnych

jest praca samokształceniowa studenta. Studenci realizują zwykle programy kształcenia o mniejszej liczbie godzin<sup>11</sup> i z tego względu kontakty z nauczycielami są względnie rzadsze, mniej systematyczne. Ponadto zakres treści realizowanych podczas wykładów i ćwiczeń często jest obszerniejszy niż na studiach stacjonarnych, co wywołuje presję czasu i nie sprzyja indywidualnym kontaktom i zaspokajaniu wzajemnych potrzeb.

Zmienną warunkującą ocenę współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia jest także środowisko uczelni, w której studiuje badani (tabela 2). Studenci uczelni białostockiej względnie wyżej niż badani z US ocenili poziom wzajemnych relacji z nauczycielami – wzajemnej pomocy i ułatwiania we wszystkich fazach procesu kształcenia. Częściej niż co trzeci badany z tej uczelni wysoko ocenia poziom współdziałania nauczycieli i studentów w fazie preparacji, podczas gdy takich ocen dokonało około 26% badanych ze Szczecina, ale także wśród badanych nisko oceniających co trzeci jest studentem US, a co czwarty studiuje w UwB. Ustalony tu związek jest istotny statystycznie ( $p < 0,01$ ,  $C_{kor} = 0,118$ ,  $N = 1166$ ). Podobnie w fazie realizacji – ponad 35% badanych z Białegostoku wysoko ocenia poziom wzajemnych relacji z nauczycielami, podczas gdy taką ocenę wyraża rzadziej niż co piąty student ze Szczecina, a występujący związek jest bardzo istotny statystycznie ( $p < 0,001$ ,  $C_{kor} = 0,174$ ,  $N = 1166$ ). Bardzo podobne są także ustalenia w fazie kontroli i oceny procesu dydaktycznego ( $p < 0,05$ ,  $C_{kor} = 0,092$ ,  $N = 1166$ ). W tym kontekście warto zauważyć, że zmienna środowisko uczelni szczególnie akcentuje szeroko rozumiane uwarunkowania zewnętrzne procesu dydaktycznego. Chociaż w obu uczelniach realizowany był proces kształcenia na kierunku pedagogika na podstawie tych samych standardów kształcenia, to jednak obie uczelnie funkcjonują w odmiennych środowiskach społecznych, kulturowych, w regionach o różnym poziomie i warunkach rozwoju ekonomicznego, które to pośrednio oddziałują na funkcjonowanie nauczycieli i studentów w procesie kształcenia, ich cele, potrzeby i oczekiwania.

W badaniach analizowałam także cechy nauczycieli akademickich jako uwarunkowania ich oceny poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia (tabela 2). Oceny nauczycieli

---

<sup>11</sup> Nie mniej niż 60% godzin dla studiów stacjonarnych.

są zależne w stopniu istotnym statystycznie od tytułu zawodowego/stopnia naukowego i stażu pracy, a związki z pozostałymi zmiennymi (płeć, środowisko uczelni) okazały się nieistotne. W preparacji procesu dydaktycznego 80% magistrów oceniło przeciętnie poziom wzajemnej pomocy nauczycieli i studentów, przy braku ocen niskich, podczas gdy około 40% doktorów habilitowanych poziom tych relacji oceniło jako przeciętny lub niski. Podobnie w fazie realizacji, a także w fazie kontroli i oceny. Okazuje się, że im niższą pozycję zajmują nauczyciele w hierarchii akademickiej, tym częściej wyżej oceniają poziom współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia, a ustalone związki są istotne statystycznie – w fazie preparacji ( $p < 0,01$ ,  $C_{kor} = 0,543$ ,  $N = 55$ ), realizacji ( $p < 0,05$ ,  $C_{kor} = 0,469$ ,  $N = 55$ ) oraz w kontroli i ocenie ( $p < 0,05$ ,  $C_{kor} = 0,488$ ,  $N = 55$ ). Prawdopodobnie jest to spowodowane tym, że magistrowie w swoim pensum dydaktycznym realizują głównie ćwiczenia i zajęcia warsztatowe, doktorzy także ćwiczenia (czasem wykłady), a więc zajęcia w mniejszych grupach, które stwarzają lepsze warunki do nawiązywania bliższych relacji interpersonalnych. Natomiast doktorzy habilitowani prowadzą głównie wykłady w licznych grupach, co utrudnia kontakty ze studentami, także seminaria, które sprzyjają bliższym relacjom, gdy studenci systematycznie pracują, a o to w praktyce coraz trudniej.

Kolejną zmienną warunkującą oceny poziomu współdziałania dydaktycznego wyrażone przez nauczycieli jest staż pracy. W fazie preparacji nauczyciele o stażu pracy do 10 lat najwyżej ocenili poziom analizowanych relacji – ponad 80% przeciętnie, a pozostali wysoko. Badani o najdłuższym stażu (powyżej 20 lat) wyrazili najwięcej wysokich ocen poziomu współdziałania dydaktycznego – ponad 40%, ale także ponad 30% – niskich. A zatem im krótszy staż pracy tym wyżej nauczyciele oceniają poziom wzajemnej pomocy nauczycieli i studentów w fazie preparacji, a ustalony związek między zmiennymi jest istotny statystycznie ( $p < 0,01$ ,  $C_{kor} = 0,570$ ,  $N = 55$ ). Podobnie w fazie kontroli i oceny – nauczyciele o krótszym stażu pracy wysoko oceniają poziom współdziałania dydaktycznego, wraz z upływem lat pracy zmniejsza się odsetek ocen wysokich, a ustalony związek jest istotny statystycznie ( $p < 0,02$ ,  $C_{kor} = 0,509$ ,  $N = 55$ ).

Stwierdzenie występowania związków między badanymi zmiennymi implikuje podjęcie próby ich wyjaśnienia. Ze swobodnych wywiadów i doświadczeń wynika, że młodych nauczycieli rozpoczynających



pracę ze studentami często cechuje bardzo dobre przygotowanie merytoryczne, wielki entuzjazm, silna motywacja do podjęcia nowych obowiązków, życzliwa, pełna empatii i zrozumienia postawa wobec studentów, skutkująca bardzo bliskimi, czasem koleżeńskimi relacjami. Potwierdzają to badania Mariana Śnieżyńskiego, w których tylko 15,9% studentów kierunków pedagogicznych wskazało na dystans i chłód emocjonalny pomiędzy nimi i nauczycielami prowadzącymi ćwiczenia, ale takie odczucie wobec wykładowców wyraziło ponad 53% badanych<sup>12</sup>. Jednocześnie nauczyciele o krótkim stażu pracy nie zawsze posiadają wiedzę z zakresu dydaktyki szkoły wyższej, pożądane umiejętności pedagogiczne, a poszukując optymalnego modelu swoich zajęć często przenoszą wzory zachowań w procesie kształcenia od swoich nauczycieli, akceptują i wzbogacają wybrane, inne zaś negują. Podobne spostrzeżenia są rezultatem badań Teresy Bauman: „(...) młody pracownik rozpoczynający zajęcia ze studentami czuje się bezradny, sięga więc (...) do własnych wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych, obserwuje także starszych kolegów, czasami szuka pomocy w literaturze (...), bardzo rzadko uczestniczy w kursach, seminariach”<sup>13</sup>.

Analiza uwarunkowań ocen współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia w kontekście cech studentów i nauczycieli upoważnia do sformułowania wniosków:

- oceny poziomu współdziałania dydaktycznego wyrażone przez studentów warunkuje środowisko uczelni (studenci z UwB oceniają wyżej) i tryb studiów (studenci studiów stacjonarnych oceniają wyżej (poza fazą preparacji);
- oceny poziomu współdziałania dydaktycznego wyrażone przez nauczycieli warunkuje ich tytuł zawodowy/stopień naukowy (im niższą pozycję zajmują nauczyciele w hierarchii akademickiej, tym częściej oceniają wyżej) i stażu pracy (im krótszy staż, tym wyższe oceny (poza fazą realizacji);
- oceny studentów nie są zależne od poziomu studiów i płci, a oceny nauczycieli od środowiska uczelni i ich płci.

<sup>12</sup> M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008, s. 177.

<sup>13</sup> T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, s. 36.

Badania wykazały, że poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w ich ocenie jest najczęściej przeciętny, a w opinii co trzeciego badanego – wysoki lub niski, a więc nie może satysfakcjonować. Oznacza to, że w praktyce kształcenia nierzadko występują również takie działania jego uczestników, które nie służą wzajemnemu udzielaniu pomocy, ułatwianiu i umożliwianiu podejmowanej aktywności, ale jednocześnie oddziałują na jakość kształcenia. Występujący stan współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów nie jest znaczącym czynnikiem warunkującym jakość kształcenia, co wskazuje na potrzebę zmian. Podobne wnioski są rezultatem badań studentów i nauczycieli uniwersytetów w Australii, „dyskusje o jakości kształcenia koncentrują się na programach kształcenia, mniej uwagi poświęca się znaczeniu interakcji nauczyciel-student (...) studenci i nauczyciele powinni postrzegać siebie jako sojuszników, zapewnia to korzyści obu stronom”<sup>14</sup>.

Ze względu na powiązanie faz w systemie współdziałania dydaktycznego (i ich elementów) jego poziom w fazach wzajemnie się warunkuje, w preparacji oddziałuje na realizację, a z nich na kontrolę i ocenę, z której ponownie na preparację. Bardzo dobrze przygotowane współdziałanie (działanie) warunkuje bardzo wysokie efekty w jego realizacji, a te z kolei wyznaczają porównywalne w kontroli i ocenie, jak również w potencjalnej, kolejnej preparacji. Jednocześnie słaba preparacja powoduje skromną jakość efektów w realizacji, a te podobne w kontroli i ocenie oraz ewentualnych kolejnych. Dlatego dominujący – przeciętny poziom współdziałania nauczycieli i studentów w preparacji procesu kształcenia powoduje adekwatną jakość wyników i skutkuje podobnie dla jej realizacji, a jednocześnie rezultaty z tych faz implikują efekty kontroli i oceny i uzyskiwaną jakość kształcenia. Podniesienie stanu współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia wymaga wzrostu jego poziomu we współzależnych fazach i w ich wzajemnie powiązanych elementach. Należy podkreślić, że jakość kształcenia warunkują także czynniki zewnętrzne, niezależne od nauczycieli i studentów.

---

<sup>14</sup> S. Richardson, A. Radloff, *Allies in learning: critical insights into the importance of staff-student interactions in university education*, „Teaching in Higher Education”, 2014, t. 19(6), s. 603.

Spośród czynników warunkujących ocenę poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia i jakości kształcenia, szczególnie istotne okazały się w grupie studentów – tryb studiów (studenci studiów stacjonarnych oceniają wyżej, poza preparacją) oraz środowisko uczelni (wyżej oceniają badani z UwB), a wśród nauczycieli ich tytuł zawodowy/stopień naukowy i staż pracy – im niższa pozycja w hierarchii akademickiej, a także im krótszy staż pracy (poza fazą realizacji), tym częściej oceniają wyżej.

### Abstract

The aim of the research is to discuss the importance of condition of didactic cooperation in the evaluation of teachers and students in the educational process. In my research, I used three scales designed to study the level of cooperation between teachers and students in each phase of the educational process. In the evaluation of teachers and students, the level of didactic cooperation in subsequent stages of the educational process is often average or low. Analysis has shown that student evaluation is determined by the mode of study and the university environment, while teacher evaluation – by professional title and experience in the profession.

### Bibliografia

- Bauman T., *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011.
- Blackie A., Case J.M., Jawitz J., *Student-centredness: the link between transforming students and transforming ourselves*, „Teaching in Higher Education” 2010, t. 15(6).
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 2002.
- Czarniawski H., *Współdziałanie potrzebą czasu*, Wydawnictwo Norbertinum, Lublin 2002.
- Johnson D.W., Johnson R.T., *New Developments in Social Interdependence Theory*, „Genetic, Social, and General Psychology Monographs” 2005, t. 131(4), s. 285-358.
- Karolczak-Biernacka B., *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, WSiP, Warszawa 1987.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, Wrocław 1975.
- Krajewska A., *Metody współdziałania dydaktycznego nauczycieli akademickich i studentów w ocenie jego uczestników*, [w:] A. Karpińska,

- W. Wróblewska, K. Kowalczyk (red.), *W kierunku edukacji akademickiej zorientowanej na studenta*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Krajewska A., *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów a jakość kształcenia na przykładzie studiów pedagogicznych*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2016.
- McCabe A., Una O'Connor U., *Student-centred learning: the role and responsibility of the lecturer*, „Teaching in Higher Education” 2014, t. 19(4).
- Nordal E. et al., *Overview On Student – Centered Learning In Higher Education In Europe: Research Study*, Pascl Project, co-funded by the Lifelong Learning Programme of the European Commission, Brussels 2015.
- Pszczółowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Ossolineum, Wrocław 1978.
- Richardson S., Radloff A., *Allies in learning: critical insights into the importance of staff-student interactions in university education*, „Teaching in Higher Education” 2014, t. 19(6).
- Slavin R.E., *Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know*, „Contemporary Educational Psychology” 1996, t. 21(1), s. 43-69.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.
- Zieleniewski J., *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, PWN, Warszawa 1978.

Walentyna Wróblewska

ORCID: 0000-0001-8775-0514

## **Proces studiowania realizowany w ramach Programu Erasmus Plus – studium indywidualnych przypadków**

### **Wprowadzenie**

W szkolnictwie wyższym dokonują się zmiany, które podążają w kierunku kreowania edukacji akademickiej zorientowanej na studenta i jego proces uczenia się. Program edukacji akademickiej oparty na efektach uczenia się w pierwszej kolejności zaspokaja interesy studentów, a nie interesy kadry akademickiej i uczelni. Podstawowym i najważniejszym efektem kształcenia akademickiego jest umiejętność uczenia się. Wszystkie elementy systemu edukacji akademickiej powinny być nastawione na wspomaganie uczenia się studenta. Proces studiowania jest głównym przedmiotem badań dydaktyki akademickiej.

W warunkach globalizującego się świata proces studiowania pozostaje elementem stałym, natomiast czas, miejsce, formy jego realizacji stają się zmienne. Studiowanie nie jest już prostym procesem, w trakcie którego można zdobyć wystarczającą wiedzę i odpowiednie kwalifikacje zawodowe. Szybki postęp i dezaktualizacja wiedzy zmieniają dotychczasowe zadania edukacji akademickiej, zmieniają też proces studiowania. Zamiast przekazywania konkretnej wiedzy, zmierza się w edukacji akademickiej do kształtowania w młodym człowieku umiejętności ustawicznego uczenia się i gromadzenia doświadczeń.

W tym opracowaniu pragnę przedstawić proces studiowania realizowany przez studentów w ramach Programu Erasmus Plus,

najpopularniejszego programu wymiany studentów, który obecnie został włączony do programu „Uczenie się przez całe życie”<sup>1</sup>. Mobilność transgraniczna staje się niezwykle wartościową, pozwalającą na zdobywanie doświadczeń niezbędnych w dzisiejszej rzeczywistości, a także przełamywanie barier, umożliwiających otwarcie na świat, inne kultury i ludzi o odmiennych poglądach. Staje się ona szansą na swobodny przepływ myśli i idei oraz kształtowanie tolerancji dla różnorodności przejawów aktywności intelektualnej<sup>2</sup>. Jest również nieodłącznym komponentem budowania europejskiej tożsamości.

### Założenia teoretyczne i metodologiczne badań

Proces studiowania jest złożony i różnie rozumiany. W świetle literatury przedmiotu można określić, że jest to uczenie się w szkole wyższej na danym kierunku, który wiąże się z określoną dyscypliną naukową. Student w tym procesie poznaje język dyscypliny naukowej, przedmiot badań oraz jej warsztat metodologiczny. Program kształcenia na określonym kierunku oparty jest na efektach uczenia się ujętych w trzy zakresy: wiedzy, umiejętności i kompetencji. Proces studiowania obejmuje różnorodne działania studentów, które mają doprowadzić do osiągnięcia przypisanych efektów. Opiera się przede wszystkim na wielostronnej aktywności i samodzielności studentów. Współcześnie nie ma jednego modelu procesu studiowania. Można go analizować w świetle różnych paradygmatów dydaktycznych, które zostały wyróżnione przez A. Sajdak<sup>3</sup>, przyjmując za główne kryterium sposób rozumienia człowieka/w tym przypadku studenta. Przy interpretacji uzyskanych wyników badań odwołuję się do ujęć procesu studiowania w świetle paradygmatów: behawiorystycznego, konstruktywistycznego, humanistycznego i krytyczno-emancypacyjnego.

Celem badań było rozpoznanie przebiegu procesu studiowania w ramach realizacji Programu Erasmus Plus oraz sformułowanie wskazań

<sup>1</sup> M. Krajewski, *Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2004, s. 35.

<sup>2</sup> H. Dybiec, *Mobilność transgraniczna*, BIP, nr 139, marzec 2005, [http://www.biuletyn.agh.edu.pl/archiwum\\_bip/\\_2005/\\_139/19\\_139.html](http://www.biuletyn.agh.edu.pl/archiwum_bip/_2005/_139/19_139.html).

<sup>3</sup> A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

praktycznych skierowanych na doskonalenie studiowania. W badaniach poszukiwano odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

- 1) Jakie motywy zadecydowały o podjęciu decyzji realizacji procesu studiowania w ramach Programu Erasmus Plus?
- 2) Jak przebiega realizacja procesu studiowania w ramach Programu Erasmus Plus?

W badaniach wykorzystano humanistyczną orientację metodologiczną, a w jej ramach metodę indywidualnych przypadków, technikę wywiadu pogłębionego. Wywiady pogłębione przeprowadzono z 13 studentami uczelni białostockich. Badani studiują w trybie studiów stacjonarnych i reprezentują dwie uczelnie białostockie: Uniwersytet w Białymstoku i Politechnikę Białostocką. Studenci Uniwersytetu w Białymstoku studiują na Wydziałach: Ekonomia i Finanse – 3, Nauk o Edukacji – 3, Filologiczny – 3, Historii i Stosunków Międzynarodowych – 1. Natomiast studenci Politechniki Białostockiej studiują na Wydziałach: Budownictwo – 1, Elektryczny – 1 i Inżynierii Zarządzania – 1.

Humanistyczny model badań dydaktycznych, którego istotą jest zrozumienie i interpretacja pozwala skupić się na punktach widzenia uczestników procesu studiowania, ich codziennych praktykach i wiedzy dotyczącej przedmiotu badań. Proces studiowania jest sytuowany w kategoriach problemu teoretyczno-praktycznego, gdyż jego duża waga utylitarna skłania do ustawiczności badań przynoszących w zamyśle odkrywanie prawidłowości rozwijających wiedzę teoretyczną i wzbogacających dziedzinę poznania i działania dydaktycznego.

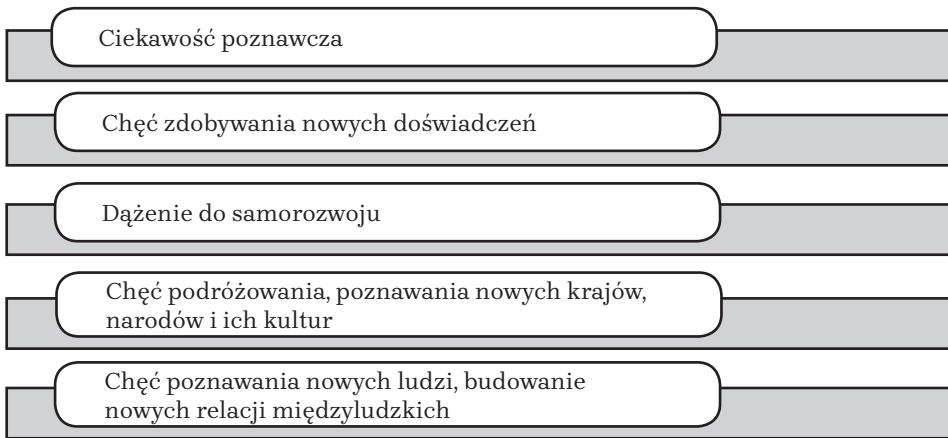
Analiza zebranego materiału empirycznego, redukcja danych pozwoliła wyeksponować główne kategorie pojęciowe: motywy podjęcia decyzji o realizacji procesu studiowania w ramach Programu Erasmus Plus, działania podejmowane przez studentów w procesie studiowania.

### **Motywy podjęcia decyzji do realizacji procesu studiowania w ramach Programu Erasmus Plus**

W wypowiedziach badanych mocno były eksponowane motywy, które zadecydowały o realizacji procesu studiowania w ramach Programu Erasmus Plus.

Analiza materiału badawczego pozwoliła wyeksponować kilka głównych motywów podjęcia decyzji o realizacji Programu Erasmus Plus (rysunek 1).

### Rysunek 1. Motywy podjęcia decyzji o realizacji programu Erasmus Plus



Źródło: wypowiedzi badanych studentów.

Badani w wypowiedziach wskazywali na ciekawość poznawania świata oraz chęć wprowadzenia zmiany w swoim życiu. Motyw poznawczy to czynnik bardzo ważny w podejmowaniu procesu uczenia się/studiowania. Badani nie precyzowali dziedziny rzeczywistości, którą chcieliby poznać. Wykazali postawę otwartości na poznawanie świata i zmienianie swojego życia.

- „(...) wydaje mi się, że czynnikiem decydującym o moim wyjeździe była ciekawość świata i moja wrodzona otwartość na poznawanie innych ludzi” – studentka filologii.
- „O podjęciu takiej decyzji zadecydowała chęć zmiany i poznania czegoś nowego” – studentka filologii.
- „Chciałam wyjechać i zobaczyć coś nowego, coś co nie byłoby mi dane, gdyby nie studia” – studentka Wydziału Nauk o Edukacji.
- „Po części nakłoniła mnie do tego nuda na Politechnice, ale i chęć do zobaczenia i poznania czegoś nowego” – studentka budownictwa.

Innym motywem podjęcia decyzji o realizacji programu Erasmus było zdobywanie nowych doświadczeń podczas studiów. Uczenie się przez zdobywanie doświadczenia<sup>4</sup> modyfikuje nasze wcześniejsze do-

<sup>4</sup> Autorem koncepcji uczenia się przez doświadczenie jest David Kolb, który odwołuje się w niej m.in. do teorii Johna Deweya, Kurta Lewina czy Jeana Piageta.



świadczenia. Z drugiej strony, nowe doświadczenia mają wpływ na kolejne, z którymi człowiek będzie miał do czynienia w przyszłości.

- „W sumie sam doszedłem do tego, że studia są po to, aby poznać i doznawać” – student Wydziału Elektrycznego.
- „Zawsze byłam ciekawa nowych rzeczy, to ciekawość ludzkiej natury popchnęła mnie na studia Pedagogiczne. Naprawdę tak wiele zobaczyłam, a wszystko przez moją ciekawość. Mówi się, że ciekawość to pierwszy stopień do piekła, w moim przypadku był to raj (...)” – studentka Wydziału Nauk o Edukacji.

Badani w swoich wypowiedziach wskazywali jako powód wyjazdu na studia w ramach Programu Erasmus Plus chęć podróżowania, poznawania nowych krajów, narodów i ich kultur. Wyraźnie jest to motyw osobisty, nie związany z kierunkiem studiów, ale charakterystyczny dla naszych czasów. Obecność naszego kraju w strukturach Unii Europejskiej stwarza większe możliwości przekraczania granic, a tym samym poznawania świata.

- „Od dziecka chciałam podróżować i dopiero proces studiowania dał mi tą możliwość. Marzenia to piękna rzecz, kiedy możesz je realizować” – studentka ekonomii.
- „od zawsze moim marzeniem było poznawać obce kultury” – Studentka filologii.
- „Czemu chciałam wyjechać na Erasmusa? Bo żyję w otwartej Europie, a podróżowanie to moja pasja. Byłam w wielu krajach nie korzystając z żadnego programu. Więc przyszedł czas i na Erasmusa. Wprawdzie jako socjolożka nie miałam dużego wyboru miejsc studiowania, ale jednak coś tam było. Wybrałam Litwę (...). Takie fajne miejsce na badania socjologiczne, nawet z samego punktu widzenia historycznego (...)” – studentka socjologii.
- „Pomyślałam, że skoro idę na studia to grzechem będzie nie skorzystać z wyjazdu na inną uczelnię. Bo skoro państwo daje nam taką szansę, to warto z niej skorzystać” – studentka Inżynierii Zarządzania.

Badani decydowali się na studia w ramach Programu Erasmus Plus ze względu na chęć własnego rozwoju, dążenie do samorealizacji. Wskazywane motywy podjęcia decyzji uczestniczenia w Programie Erasmus Plus sytuują się w grupie motywów osobowościowych, wewnętrznych. Takie motywy mają szczególne znaczenie w podejmowaniu działań, zaangażowaniu w ich realizację i osiąganiu efektów.

Przez proces studiowania realizowany w ramach Programu Erasmus Plus studenci widzieli możliwość poznawania nowych ludzi, nawiązywania nowych kontaktów. Te czynniki plasują się w grupie motywów społecznych. Łączą się z dążeniem studentów do kształtowania kompetencji społecznych, które stanowią ważną grupę efektów uczenia się akademickiego.

Analiza wypowiedzi badanych zdobytych podczas wywiadu pokazuje, że studenci podjęli decyzję o realizacji procesu studiowania w ramach Programu Erasmus Plus przede wszystkim z powodów osobistych i społecznych. W wypowiedziach studentów nie pojawiały się motywy związane z kierunkiem studiów, czy też motywy zawodowe.

### **Przebieg procesu studiowania w ramach realizacji Programu Erasmus Plus**

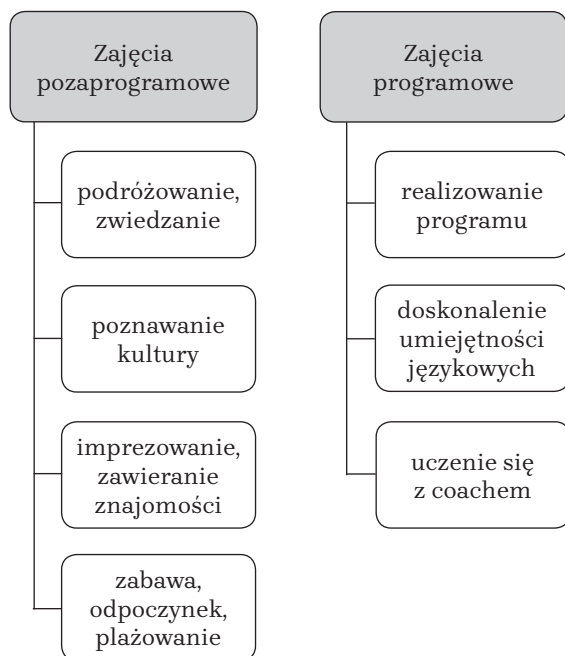
Badani opowiadając o swoim wyjeździe używali słów: euforia, fascynacja, błogostan, zachwyty. Słowa te dotyczyły głównie momentów pozaakademickich, które dominowały w wypowiedziach badanych.

- „Poza uczelnią, na którą chodziłem dwa razy w tygodniu, podróżowałem ze znajomymi wokół Niemiec. Najistotniejsze dla mojej osoby jednak stało się życie poza uczelnią. Sporo czasu spędziłem na zwiedzaniu. Trzeba było coś robić pomiędzy imprezami a studiowaniem (...)” – student ekonomii.

Badani wśród zajęć pozaprogramowych wymieniali poznawanie nowych kultur, imprezowanie czy zawieranie nowych przyjaźni. Te składniki Programu Erasmus Plus można odnaleźć w każdej wypowiedzi.

- „Na początku, kiedy miałam pierwsze spotkanie na uczelni pomyślałam, że będą to długie godziny spędzone w książkach i nieprzespane noce przed egzaminami. I faktycznie zaliczyłam dużo nieprzespanych nocy, ale ze względu na imprezy i łażenie po klubach. Bo Erasmus to spotkanie innych ludzi z odrębnych kultur, nabieranie umiejętności szerszego myślenia i przede wszystkim zawieranie nowych przyjaźni (...). Po Włoszech jeździ się rowerem, co wspaniale wpłynęło na moją figurę” – studentka filologii.
- „Okres Erasmosa był dla mnie najlepszym przeżyciem, jakiego mogłam doświadczyć. Nie dość, że poznałam inny system edu-

## Rysunek 2. Realizowanie Programu Erasmus Plus w świetle wypowiedzi badanych



Źródło: wypowiedzi badanych studentów.

kacji, odmienny sposób uczenia oraz zupełnie inne podejście do wielu różnych rzeczy to jeszcze mogłam zwiedzać i imprezować. Same uczenie na Erasmusie nie jest ważne, ponieważ tak naprawdę te przedmioty wcale nie są jakieś wyjątkowe i potrzebne (...). Poznawanie innych ludzi jest ważne. Budowanie nowych znajomości, interakcji i przyjaźni jest ważne” – studentka Wydziału Nauk o Edukacji.

Zajęcia dydaktyczne były realizowane zgodnie z programem, ale w wypowiedziach badanych plasowały się zawsze na dalszym planie.

- „Program Erasmus to naprawdę fajna rzecz. Cieszę się, że ktoś to wymyślił. Mój przebieg studiów, jeżeli chodzi o naukę nie wyglądał imponująco. Miałem kilka godzin w tygodniu zajęć, a reszta to był czas dla mnie. Czasami zdarzało mi się nie iść na poranne zajęcia i nikt nie robił z tego afery, nie to co u nas na Politechnice. Najwięcej zwiedzałem. W którymś tygodniu pierwszego semestru wynajęliśmy ze znajomymi samochód

i pojechaliśmy zwiedzać Hiszpanię. Naprawdę polecam każdemu. (...) z zaliczeniami nie miałem problemu, wykładowcy mieli bardzo lajtowe podejście do studentów i nie robili żadnych problemów. Jedyne na co poświęciłem więcej czasu to był mój projekt z budownictwa. Do biblioteki nie zaglądałem. Przyznaję się szczerze” – student budownictwa.

- „(...) zwiedzałam, zwiedzałam, zwiedzałam i imprezowałam. Poznawałam, mało się uczyłam na zajęcia. I znowu zwiedzałam. Tak to leciało” – studentka Inżynierii Zarządzania.

Nie każdy z respondentów upatruje w realizacji programu Erasmus tylko rozrywkę. Są osoby, które doszukują się zupełnie innych aspektów wymiany. Takim przykładem jest studentka, która na wymianie była na Litwie:

- „Wszyscy myślą, że Erasmus to ciągle imprezy, rozrywka i obijanie się. Dla mnie to coś dużo, dużo bardziej głębszego! Jeżeli chodzi o akademicki punkt widzenia, to faktycznie bardzo dużo się nauczyłam, ale ten okres ma jeszcze jeden ważny aspekt, o którym studenci nie mówią. Cały proces studiowania zmienia ludzi. Uczyłam się wielu rzeczy od nowa ze względu na kulturę. Zapisalam się na korepetycje z języka litewskiego. (...) Zwiedziłam bardzo dużo, ale starałam się wyciągnąć jak najwięcej z zajęć, które miałam w planie” – studentka socjologii.
- „(...) Grunt, żeby mieć zaliczone przedmioty(...), w moim wypadku wystarczyło, że chodziłam na zajęcia i pozaliczałam wszystko na piątki. Kiedy wróciłam do Polski miałam średnią prawie 5.0, a znajomi od razu powiedzieli, że bym składała papiery o stypendium” – studentka Inżynierii Zarządzania.
- „Program, który mi przedstawiono na pierwszym wykładzie został w pełni zrealizowany. Wiem, że Erasmus zakłada kilka celów, chociażby takich jak podwyższenie poziomu znajomości języków. Uważam, że jak najbardziej moja uczelnia się z tego wywiązuje. Miałam dodatkowe zajęcia, gdzie mogłam doszlifować mój język angielski i nawet poznać podstawy fińskiego” – studentka Wydziału Nauk o Edukacji.

Studenci korzystali z danych im okazji do podniesienia poziomu umiejętności językowych. Bardzo cennym doświadczeniem studentki, która przebywała na Łotwie, było spotkanie z coachem.

- „Erasmus, jako program stawia sobie wiele różnych celów edukacyjnych, ale i społecznych. Jak najbardziej podstawą jest nauka języka i podnoszenie kompetencji studentów. Uczelnia, na której byłam pomagała Erasmusom na różne sposoby, np. były zajęcia, które miały na celu nauczenie erasmusów języka łotewskiego i angielskiego. Ja skorzystałam z obydwu opcji. Ciekawe były również zajęcia z coachem, który pracował ze studentami na mojej uczelni” – studentka filologii.

Badani mieli też różne doświadczenia dotyczące poznawania celów, które powinny być osiągnięte w trakcie realizacji programu Erasmus Plus. Jedni dowiadywali się sami o Programie Erasmus Plus, inni zostali uświadomieni przez koordynatorów o celach tego programu. Jednak większość respondentów uważała, że zapoznanie się ze strategią Erasmusa leży w gestii prywatnej każdego, kto planuje wyjazd do obcej uczelni.

Z wypowiedzi badanych wynika, że aktywność studentów koncentrowała się przede wszystkim wokół działań pozaprogramowych. Tego rodzaju aktywność wynikała z motywów, które wymieniali w swoich wypowiedziach, z powodu których podjęli decyzję o realizowaniu procesu studiowania w ramach programu.

O działaniach programowych badani wypowiadali się sporadycznie, przy okazji, traktując je jako drugoplanowe. W tym obszarze studenci realizowali działania zgodnie z przygotowanym planem. W tym zakresie nie podejmowali działań z własnej inicjatywy, a mogliby tak czynić chociażby z tego względu, że często mieli wsparcie ze strony coacha. W moim odczuciu nie wykorzystali w pełni możliwości, które pojawiały się na wyjeździe. Studenci podczas realizacji programu uczyli się, zdobywali punkty i zaliczali semestr. Większą inicjatywę przejmowali w czasie wolnym, kiedy organizowali rozrywkę i odpoczynek. W wypowiedziach akcentowali, że swój wyjazd na Erasmus spędzili przede wszystkim na odpoczynku, zwiedzaniu i imprezowaniu.

Badani w wypowiedziach eksponowali przede wszystkim zwiedzanie nowych krajów, imprezowanie i zawieranie znajomości. Aspekt akademicki był pokazany na dalszym planie i z reguły pojawiał się dopiero w momencie zaliczenia przedmiotów lub w czasie rozmowy z rodzicami.

## Podsumowanie

Analiza zebranych wypowiedzi studentów podczas wywiadu pogłębionego pozwala zauważyć, że badani podejmują decyzję o realizacji procesu studiowania w ramach Programu Erasmus Plus przede wszystkim ze względów osobistych i społecznych. Chcą poznawać świat, nie określając obszarów zainteresowań poznawczych, chcą zmieniać swoje życie, doskonalić siebie. Ważnym motywem podjęcia studiowania w takiej formie było podróżowanie, zwiedzanie wybranego kraju, poznawanie jego kultury. Innym motywem studiowania było poznawanie nowych ludzi, nawiązywanie z nimi kontaktów. Analiza motywów podjęcia studiów w ramach programu pokazuje, że studenci skupiają się na zdobywaniu doświadczenia życiowego, na własnym rozwoju oraz poznawaniu świata. Na dalszym planie plasuje się podejmowanie działań edukacyjnych stricte związanych z programem studiów. Badani nie wskazywali na wiedzę, czy umiejętności dotyczące kierunku studiów.

Analiza działań podejmowanych w procesie studiowania przez badanych pokazuje, że respondenci skupiają się na działaniach pozaprogramowych: podróżowaniu, zwiedzaniu, poznawaniu nowych ludzi, ich kultury, imprezowaniu. Można te działania łączyć z paradygmatem humanistycznym. Działania były podejmowane samodzielnie, z własnej inicjatywy, podczas których badani mogli rozwijać swoje zdolności, możliwości, mogli też korzystać ze wsparcia mentorów. Działania programowe były podejmowane przez badanych w sytuacjach koniecznych, zgodnie z planem, programem. One wiążą się z paradygmatem behawiorystycznym, według którego studenci uczestniczą w planowanych zajęciach, przygotowują się do nich i zaliczają zajęcia zgodnie z ustalonymi kryteriami. Można wnioskować, że badani w zakresie działań programowych byli mało samodzielni, zaangażowani. Zajęcia programowe traktowali jako sprawę drugoplanową.

Badani studenci przypisywali liczne walory realizowanemu programowi, do których zaliczali dobrą zabawę, dobre towarzystwo, zwiedzanie, imprezowanie. Nie wymieniali walorów dotyczących działań edukacyjnych.

Reasumując, badania pokazują, że w ramach Programu Erasmus Plus mało jest studiowania określonej dyscypliny naukowej. Studenci

nie są świadomi osiągnięcia efektów uczenia się w ramach programu studiów, trudno ocenić, czy są one osiągnięte.

Z badań wynika konieczność zwrócenia większej uwagi w procesie studiowania w ramach Programu Erasmus Plus na działania, które będą prowadziły do zdobywania wiedzy, umiejętności czy kompetencji z zakresu studiowanej dyscypliny.

Z pewnością ogromną wartością jest osiągnięcie dorosłości, samodzielności, zaradności życiowej poprzez realizację programu, ale nie mniej ważne jest osiągnięcie efektów uczenia się z zakresu studiowanej dyscypliny naukowej.

Wydaje mi się, że warto byłoby podnieść wymagania stawiane przy rekrutacji do uczestnictwa w Programie Plus, aby korzystali z tego programu studenci najlepsi. Przyjęcie studentów do realizacji Programu Erasmus Plus powinno stanowić nagrodę. Konieczne staje się przygotowanie studentów do świadomego i aktywnego studiowania dyscypliny w ramach programu. Warto zastanowić się nad weryfikacją efektów uczenia się osiągniętych w ramach realizowanego programu.

### **Abstract**

The article presents a report on qualitative research related to the study process under the Erasmus Plus Program. The motives for making the decision to study in this way and the actions taken by students were highlighted.

The analysis of the process of studying of the respondents allowed us to formulate several practical guidelines aimed at improving the process.

### **Bibliografia**

Krajewski M., *Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2004.

Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

### **Netografia**

Dybiec H., *Mobilność transgraniczna*, BIP, nr 139, marzec 2005, [http://www.biuletyn.agh.edu.pl/archiwum\\_bip/\\_2005/\\_139/19\\_139.html](http://www.biuletyn.agh.edu.pl/archiwum_bip/_2005/_139/19_139.html).





Stanisław Nowel

ORCID: 0000-0002-2407-3066

## **Studiowanie, kształcenie, oczekiwania – z badań studentów pierwszego roku**

### **Wprowadzenie**

Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe powstały w ośrodkach niemających tradycji akademickich, w miastach średniej wielkości, które w poprzednim podziale administracyjnym kraju pełniły funkcje miast wojewódzkich. Tego typu szkoła powstała w Suwałkach i w krótkim okresie stała się istotnym czynnikiem kulturotwórczym w lokalnym środowisku. Aktualnie kształcenie w wymienionej szkole realizowane jest na dwunastu kierunkach, w tym na trzech kierunkach o charakterze technicznym: budownictwo, transport, zarządzanie i inżynieria produkcji. Obszar, z którego rekrutują się studenci uczelni, to północna część województwa podlaskiego i wschodnia część województwa warmińsko-mazurskiego. Na każdym kierunku studiuje też pewna liczba studentów pochodzenia polskiego z Litwy, Białorusi lub Ukrainy. Kandydaci na studentów z reguły nie należą do elity absolwentów szkół średnich. Bywają wśród nich osoby, które musiały przystąpić do poprawki egzaminu maturalnego. Często są to kandydaci, którzy wcześniej ubiegali się o przyjęcie na studia w politechnikach lub uniwersytetach i nie przeszli pomyślnie procesu rekrutacji<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Por. M. Olejarz, *Bariery w uczeniu się „młodych dorosłych” (w świetle badań jakościowych studentów animacji kultury Uniwersytetu Zielonogórskiego)*, [w:] T. Aleksander

Jeśli przyjmiemy założenie, iż jednym z głównych celów utworzenia państwowych wyższych szkół zawodowych było wyjście naprzeciw potrzebom rynku pracy oraz aspiracjom młodzieży w obszarach oddalonych od centrów akademickich, to sensowne wydaje się ustalenie, czy istnieje zbieżność tych założeń z oczekiwaniami studentów wybierających tego typu uczelnię. Biorąc te uwarunkowania pod uwagę uznałem, iż celowe będzie dokonanie sondażu wśród studentów pierwszego roku kierunków technicznych dotyczącego ich przygotowania do procesu studiowania, umiejętności korzystania z oferty kształcenia oraz związanych z tym oczekiwań. Spodziewałem się także uzyskania chociażby częściowej odpowiedzi na pytanie: jaki rodzaj kształcenia jest preferowany przez studentów pierwszego roku: zgodnie z koncepcją Roberta J. Kidda – kształcenie w poziomie, kształcenie w pionie czy kształcenie w głąb?<sup>2</sup> Zachodzi bowiem obawa, iż współczesny kandydat na studenta nie jest istotnie zainteresowany kształceniem w poziomie ani też kształceniem w głąb, lecz przede wszystkim jest zainteresowany kształceniem w pionie dającym formalny tytuł zawodowy potwierdzony odpowiednim dyplomem.

### Zarys metodologii badań

Badania zostały przeprowadzone wśród studentów pierwszego roku trzech kierunków: budownictwa, transportu oraz zarządzania i inżynierii produkcji PWSZ w Suwałkach. Prowadząc na tych kierunkach zajęcia z matematyki oraz niektórych przedmiotów pokrewnych miałem możliwość zgromadzenia informacji o zagadnieniach, które są przedmiotem badań. Dodatkowo przeprowadzono badania ankietowe przy użyciu kwestionariusza zawierającego zarówno pytania zamknięte jak i otwarte. Pytania umożliwiały studentom dość szerokie i swobodne wypowiedzi na temat oferty kształcenia, procesu studiowania oraz oczekiwań związanych z wybranym kierunkiem studiów.

---

(red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2010, s. 259-263.

<sup>2</sup> Zob. A. Frąckowiak, *Kształcenie ustawiczne i szkoły wyższe – niedostrzegany potencjał*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2012, s. 83.

Celem badań było uzyskanie m.in. odpowiedzi na pytania:

- 1) W jakim stopniu studenci są przygotowani do trudnego dla nich zadania, jakim jest studiowanie na pierwszym roku kierunku technicznego, na którym dominują przedmioty podstawowe (matematyka, fizyka, chemia, statystyka)?
- 2) Jak adaptują się do nowych form i metod kształcenia, stawianych wymagań, konieczności samodzielnego organizowania procesu uczenia się i osiągania założonych efektów?
- 3) Czy oczekiwania studentów są zbieżne z formalnie określonymi celami i efektami kształcenia w wyższej szkole zawodowej?

Na pytania przedstawione w kwestionariuszu ankiety odpowiedziało 75 studentów pierwszego roku, co stanowi około 60% ogółu. Ponadto uzyskałem kilkanaście odrębnych wypowiedzi na temat przedstawionych zagadnień. Dane te pozwalają na pewne uogólnienia z zastrzeżeniem, iż odnoszą się one do określonego środowiska, w tym przypadku środowiska studentów uczelni oddalonej od centrów akademickich, studentów wybierających określone kierunki studiów niekoniecznie z powodu konkretnych aspiracji lecz innych uwarunkowań: odległości do uczelni, warunków materialnych, mierzenia zamiarów według możliwości i innych. Tym niemniej niektóre konstatacje wydają się być na tyle zbieżne z ogólnymi trendami w środowisku akademickim, iż można je rozciągnąć na szerszy obszar kształcenia w wyższych uczelniach technicznych. Dają do tego podstawę zaobserwowane wśród badanych studentów postawy charakterystyczne dla członków społeczeństwa konsumpcyjnego, którym chcąc nie chcąc stajemy się (w różnym tempie, lecz młodzież raczej szybko)<sup>3</sup>.

## Studiowanie

Rozpoczynający studia spotykają nowe dla nich formy i metody kształcenia (wykłady, ćwiczenia audytoryjne, ćwiczenia projektowe, ćwiczenia laboratoryjne), wymagające zupełnie innego podejścia niż było praktykowane w ich dotychczasowej szkolnej edukacji. Proces adaptacji i wdrażania się do nowego stylu pracy nie zawsze przebiega bezproblemowo i wielu studentów napotyka istotne trudności.

<sup>3</sup> Por. E. Skibińska, *Cele edukacji dorosłych w kontekście społeczeństwa konsumentów*, [w:] T. Aleksander (red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego...*, s. 47.

Najczęściej wskazywaną przyczyną takich trudności była duża ilość nowych, nieznanych treści przekazywanych na wykładach. Wskazało ją 61% badanych. W kolejności wskazywano:

- szybkie tempo wykładu – 45;
- niezrozumiały język używany przez wykładowcę – 36%;
- brak umiejętności przekazywania wiedzy przez prowadzącego zajęcia – 14%;
- braki w wiedzy wyniesionej ze szkoły – 11%;
- niesprzyjająca atmosfera na zajęciach – 11%.

Uzyskane wyniki nie stanowią zaskoczenia z jednym wyjątkiem: niewielu badanych studentów jako istotną przyczynę trudności podało braki w wiedzy wyniesionej ze szkoły. Z mojej praktyki jako wykładowcy wynika, iż jest to istotny czynnik, przede wszystkim w przypadku takich przedmiotów jak matematyka czy fizyka. Taki wynik jest zbieżny z dokonanymi w innych uczelniach badaniami dotyczącymi odpowiedzialności podmiotów w procesie kształcenia<sup>4</sup>.

Istotną uwagę poświęciłem uzyskaniu odpowiedzi na pytanie, czy język używany przez wykładowców jest zrozumiały dla studentów pierwszego roku. Aż 66% badanych stwierdziło, iż tylko około 50% wykładowców używa w pełni zrozumiałego dla nich języka. Jedynie 20% badanych stwierdziło, iż większość przekazywanych treści jest dla nich zrozumiała. Odpowiedzi pozostałych były wręcz zatrważające. Przypuszczam, że jedną z istotnych przyczyn tego stanu rzeczy jest dość powszechnie spotykany we współczesnym młodym pokoleniu ubogi zasób słownictwa, będący następstwem przyjętego stylu życia, wpływów popkultury i zanurzenia w „społeczeństwo obrazkowe”.

W toku studiów przewidziane są konsultacje, które powinien prowadzić każdy wykładowca. Zadano badanym studentom pytanie – jak często korzystają z tej formy wsparcia. Uzyskano wyniki:

- często – 14% badanych;
- 3-4 razy w semestrze – 11% badanych;
- 1-2 razy w semestrze – 48% badanych;
- w ogóle nie korzystam – 27% badanych.

<sup>4</sup> Por. A. Krajewska, *Współdziałanie dydaktyczne podmiotów w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów i nauczycieli*, [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, P. Remża (red.), *Oblicza edukacji w perspektywnym oglądzie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019, s. 141-142.

W zestawieniu z wynikami dotyczącymi rozumienia treści wykładów są to wyniki zastanawiające. Najczęściej podawaną przyczyną nieczęstego korzystania z konsultacji był brak czasu. Można to uznać w przypadku słuchaczy studiujących niestacjonarnie, natomiast w przypadku studentów stacjonarnych ten powód wydaje się wyolbrzymiony. Dociekając przyczyn tego zjawiska warto zauważyć występujący wśród absolwentów polskich szkół średnich syndrom wyuczonej bezradności<sup>5</sup>. Tempo zmian w świadomości i mentalności wśród kolejnych roczników młodego pokolenia jest tak duże, że nie zawsze z odpowiednią wyrazistością zauważamy, jak dalece obowiązujący system edukacji na niższych poziomach kształcenia „produkuje” absolwentów niepotrafiących organizować najprostszych form pracy w obszarze własnej edukacji. Wyuczona bezradność manifestuje się też w trakcie posługiwania się przez studentów nowoczesnymi technikami informatycznymi. Korzystający z programów komputerowych lub zasobów Internetu studenci na ogół nie potrafią krytycznie spojrzeć na uzyskane (często zupełnie błędne) wyniki, a tym bardziej je zweryfikować. Sądzę, iż temu zjawisku w dydaktyce szkoły wyższej poświęca się wciąż zbyt mało uwagi, a można zaobserwować jego narastanie.

Nieodłącznym elementem każdego procesu edukacyjnego jest kontrola i ocena uzyskanych efektów kształcenia. Badanych studentów zapytano, jak oceniają stosowane w uczelni formy kontroli i oceny ich pracy. W 66% przypadków studenci ocenili stosowane formy i metody jako właściwe. Niezbyt istotne zastrzeżenia miało 32% badanych, tylko 2% uznało, iż stosowane formy im nie odpowiadają. Jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że obecnie studiujący mają za sobą cztery etapy kształcenia kończące się egzaminami, to taki wynik wydaje się niemalże oczywisty. Można więc sformułować wniosek, iż jedynym pozytywnym efektem rozbudowanego systemu egzaminów w polskim szkolnictwie jest zaobserwowana wśród studentów umiejętność zdawania egzaminów i zaliczania kolokwiiów czyli – inaczej mówiąc – wyuczona zaradność w tym zakresie.

W obowiązującym systemie punktów ECTS uznaje się, iż każdy punkt wymaga 25-30 godzin pracy studenta w formie zajęć z wykładowcami

<sup>5</sup> Zob. J. Mańczak, *Kompetentny zawodowo nauczyciel akademicki w opinii studentów*, [w:] K. Jaskot, E. Radecki (red.), *Pedagogika szkoły wyższej*, nr 16, Oficyna Wydawnicza ROKP Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego, Szczecin 2001, s. 138.

oraz własnej. Jeśli weźmiemy pod uwagę konieczność uzyskania przez studenta co najmniej 30 punktów ECTS w semestrze, to nakład czasu jego pracy wyniesie 750-900 godzin, co wydaje się wielkością nieco zawyżoną. Studenci pytani o nakład ich pracy w zestawieniu z wymogami systemu punktów RCTS stwierdzili, że taki wymiar jest bliski rzeczywistości (68% odpowiedzi). W 32% udzielonych odpowiedzi stwierdzano, iż jest to wielkość zawyżona i studiowanie (mimo sygnalizowanych opinii o wydłużaniu czasu zajęć) nie wymaga w ich przypadku takiego nakładu czasu. Jest to kolejne potwierdzenie oczywistego faktu, iż odgórne normowanie wszelkich czynności w procesie studiowania, w tym nakładu czasu pracy studenta jest swego rodzaju fikcją. Każdy student pracuje we właściwym dla siebie tempie, a indywidualne różnice są często bardzo duże<sup>6</sup>.

## Kształcenie

Aspirujący do ukończenia studiów wyższych kandydat na studenta spotyka się z ofertą wybranej uczelni, dotyczącą kierunków, specjalności, planu studiów w zakresie przedmiotów obowiązkowych i fakultatywnych. Wybierając konkretny kierunek i specjalność godzi się na określony tok studiów, zestaw przedmiotów, a zatem i prowadzących je wykładowców. W przeprowadzonych badaniach nie formułowałem pytań wymagających od studentów głębokiej oceny form, metod i środków kształcenia stosowanych przez prowadzących zajęcia, ponieważ uznałem, iż obraz, jaki wytworzył się w ich świadomości po pierwszym roku studiów (dla części z nich bardzo trudnym) jest nie do końca obiektywny. Tym niemniej z uzyskanych odpowiedzi można utworzyć w miarę spójny obraz systemu kształcenia w uczelni, jaki funkcjonuje w świadomości studentów.

Charakterystyczną jego cechą jest – jak już wcześniej wspomniano – duża ilość nowego, trudnego, wymagającego wysiłku niezbędne dla rozumienia materiału stanowiącego treść wykładów i ćwiczeń. Jednocześnie badani studenci dość wysoko ocenili umiejętności pedagogiczne wykładowców, umiejętność zrozumiałego przedstawiania

---

<sup>6</sup> Por. A. Krajewska, *Działania wielopodmiotowe w nowoczesnym procesie kształcenia w szkole wyższej*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2009, s. 115.

treści wykładów (ponad 50% odpowiedzi było pozytywnych). Jedynie 11% badanych studentów negatywnie wyraziło się o umiejętnościach wykładowców w tym zakresie.

W planie pierwszego roku studiów technicznych są z konieczności przewidziane przedmioty kształcenia podstawowego: matematyka, fizyka, chemia, statystyka. Programy tych przedmiotów są w pewnym zakresie kontynuacją kształcenia w szkołach kończących się maturą. Czy zatem student pierwszego roku może napotkać istotne trudności w przyswajaniu zawartej w nich wiedzy? Z przeprowadzanych badań wynika, że spośród przedmiotów podstawowych jako ten, który sprawiał największe kłopoty została wymieniona jedynie matematyka (16% badanych). Z własnych doświadczeń mogę wnioskować, iż jedną z przyczyn trudności w opanowaniu wiedzy w zakresie wyższej matematyki może być stosunkowo mała liczba godzin przewidziana na ten przedmiot w planie studiów. Wymaga to dość intensywnej pracy na wykładach i ćwiczeniach, a nie jest to okoliczność sprzyjająca kształceniu matematycznemu. Problem ma też głębsze podłoże. Kulturowana przez pokolenia opinia o wyjątkowej trudności czy też nieprzystępności wiedzy matematycznej dla przeciętnego umysłu tworzy określone nastawienia, a co gorsze, uprzedzenia. We współczesnym świecie i na obecnym etapie rozwoju matematyki jest ona nauką mającą dwa zasadnicze aspekty: coraz większe zastosowanie praktyczne oraz (najczęściej niedoceniany) aspekt humanistyczny<sup>7</sup>. Przedmiotami, które sprawiły problem badanym studentom okazały się przedmioty związane z obranym kierunkiem studiów: mikro- i makroekonomia – 34% wskazań, geometria wykreślna – 32% wskazań oraz podstawy konstrukcji maszyn – 27% wskazań. Jako podstawową przyczynę trudności studenci podawali: duża ilość materiału przy stosunkowo niewielkim wymiarze godzin przeznaczonych na te przedmioty. Należy zwrócić uwagę, iż są to przedmioty wymagające zastosowań matematyki, zatem sygnalizowane trudności mogą mieć także przyczynę – jak wcześniej wspomniałem – w syndromie wyuczonej bezradności oraz związanej z tym nieporadności intelektualnej.

<sup>7</sup> Zob. A. Pardała, *Wyzwania humanizacji matematyki, dydaktyki matematyki i pedagogiki twórczości*, [w:] J. Łaszczyk (red.), *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia*, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2011, s. 304.

Nieodłącznym elementem procesu kształcenia jest kontrola i ocena osiągniętych efektów. W praktyce akademickiej odbywa się to najczęściej w formie egzaminów, kolokwiów, prac projektowych, sprawozdań z ćwiczeń laboratoryjnych, pisemnych opracowań podanych zagadnień. Badani studenci uznali stosowane formy kontroli efektów kształcenia za właściwe (w 66% odpowiedzi nie formułowano zastrzeżeń). Jedynie jedna forma nie zyskała powszechnej akceptacji. Są to sprawozdania z przeprowadzonych ćwiczeń laboratoryjnych oceniane przez prowadzących takie ćwiczenia. Sądzę, iż przyczyny tego stanu rzeczy tkwią w zjawisku, które wcześniej określiłem jako wyuczona bezradność. Egzaminy, pisemne kolokwia, sprawdziany testowe nie są dla studentów pierwszego roku nowością. Co więcej, wielu z nich opanowało swoistą formę pracy zespołowej, polegającą na indywidualnym opracowywaniu pojedynczych zagadnień egzaminacyjnych, a następnie tworzeniu całościowego opracowania do użytku dla całej grupy (znów daje znać „wyuczona zaradność”)<sup>8</sup>. Natomiast sprawozdania z wykonanych ćwiczeń laboratoryjnych wymagają starannego opracowania, analizy wyników, formułowania wniosków, krytycznego spojrzenia na efekty. W dotychczasowej edukacji raczej rzadko wymagano takiej aktywności, zatem tego typu umiejętności nie są mocną stroną studentów pierwszego roku i często stają oni bezradni wobec stawianych im wymagań.

Nawiązując do zasygnalizowanego we wstępie zagadnienia dotyczącego kształcenia w poziomie, w pionie i w głąb można stwierdzić, iż badani studenci są zainteresowani kształceniem w pionie, kształcenie w poziomie traktują jako zdobywanie niezbędnych kwalifikacji, przydatnych w przyszłej pracy zawodowej, natomiast kształcenie w głąb czyli rozwijanie własnej osobowości, zdobywanie tzw. miękkich kwalifikacji nie jest ich priorytetem.

---

<sup>8</sup> Por. L. Pacan, *Transgresje w odniesieniu do kreowania (pseudo)wartości u studentów pedagogiki*, [w:] J. Górniewicz (red.), *Edukacja – w stronę kluczowych wartości*, Centrum Badań Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn – Białystok 2017, s. 97.



## Oczekiwania

Wybierając określony kierunek studiów kandydat na studenta tworzy swoisty pakiet oczekiwań wobec tego, co może mu dać ten nowy dla niego okres życiowej aktywności. Oczekiwania można ogólnie skategoryzować w dwóch zasadniczych obszarach; w pierwszym związane są one z ofertą edukacyjną uczelni, sylwetką absolwenta, którym kandydat ma się stać; w drugim obszarze oczekiwań związane są one z wyobrażeniami dotyczącymi nowych form zajęć, aktywności studenckiej, relacjami pomiędzy wykładowcami i studentami.

Badani stwierdzali, że oferta edukacyjna uczelni w zakresie obranego kierunku studiów odpowiada ich aspiracjom i spełnia ich oczekiwania. Rozbieżności w wypowiedziach dotyczyły czasu pracy studenta oraz liczby godzin przeznaczonych na niektóre przedmioty. Z jednej strony, sygnalizowano duże obciążenie studentów zajęciami, z drugiej, postulowano, aby zwiększyć liczbę godzin przewidzianych na realizację przedmiotów zawierających dużo nowych trudnych pojęciowo zagadnień. Postulowano też wprowadzenie większej dowolności w wyborze przedmiotów, czyli zwiększenie liczby przedmiotów fakultatywnych. W jednym przypadku był to postulat indywidualizacji toku studiów nie tylko dla wyróżniających się studentów lecz jako zasada. Zgłoszono także interesujący postulat dotyczący form motywowania studentów. Polega on na tym, aby wyróżniający się studenci mogli korzystać z bardziej elastycznych form zaliczania przedmiotów, natomiast nie powinno się stosować żadnych ułatwień wobec studentów lekceważących obowiązki.

Na uwagę zasługują odpowiedzi badanych studentów dotyczące formy zakończenia studiów inżynierskich. Znakomita większość z nich uważa, że najlepszą formą byłoby opracowanie przez 2-3 osobowe grupy konkretnych, mogących mieć praktyczne zastosowanie projektów i zaprezentowanie ich komisji egzaminacyjnej. Taką opcję postulowało 66% badanych. Za dotychczasową formą pisania pracy dyplomowej-inżynierskiej opowiedziało się 32% badanych, a tylko 4% uznało, iż najlepszą formą byłby egzamin końcowy bez pisania pracy dyplomowej. Może to świadczyć o istnieniu w świadomości studentów potrzeby uzyskania w każdy możliwy sposób jak najwyższych kwalifikacji użytecznych w przyszłej pracy zawodowej. Koreśponduje to

z pojawiającymi się wypowiedziami postulującymi zwiększenie liczby zajęć praktycznych i wyraźniejszego akcentowania praktycznych zastosowań treści wykładanych przedmiotów.

W drugiej sferze oczekiwań można pomieścić postulaty dotyczące sposobu prowadzenia zajęć, efektywności zajęć, rzetelności ocenia-  
nia, postaw wykładowców i stosunków interpersonalnych. Zasygnalizowano tylko jeden przypadek wykładowcy, który swą postawą dał powód do negatywnej oceny przez studentów. W pozostałych wypowiedziach dotyczących sposobu prowadzenia zajęć, stosunku do studentów, wiedzy i kwalifikacji wykładowców przeważały zdecydowanie opinie pozytywne. Może to świadczyć o właściwie ukształtowanych relacjach w badanej minispołeczności, a także – co istotne – pozytywnie o umiejętnościach dydaktycznych wykładowców. Praktycznie też nie odnotowano wypowiedzi nawiązujących wprost do nieakceptowanych cech, postaw lub zachowań wykładowców (z jednym wyjątkiem, o czym już wspomniałem). Z prowadzonych w wielu uczelniach badań wynika, iż studenci nierzadko formułują pryncypialne, wyraziste, często roszczeniowe opinie wobec wykładowców<sup>9</sup>. W tym kontekście można zatem twierdzić, iż w opinii badanych studentów pierwszego roku wykładowcy spełniają ich oczekiwania, prowadząc do pomyślnej kontynuacji studiów w kolejnych latach.

## Podsumowanie

Przedstawione spostrzeżenia wynikające z badań, jakie przeprowadziłem wśród studentów pierwszego roku trzech kierunków: budownictwa, transportu oraz zarządzania i inżynierii produkcji PWSZ w Suwałkach. Ujmując hasłowo ich wyniki w trzy kategorie: studiowanie, kształcenie, oczekiwania, starałem się uzyskać obraz (z konieczności zapewne schematyczny i niepełny), w którym dociekałem, czy umiejętności studiowania zaprezentowane przez studentów pierwszego roku wystarczają im w zetknięciu z modelem kształcenia, jaki

<sup>9</sup> Zob. W. Dróżka, *Obraz nauczyciela akademickiego w świadomości studentów. przyczynek do dyskusji*, [w:] K. Jaskot, E. Radecki (red.), *Pedagogika szkoły wyższej*, nr 16, Oficyna Wydawnicza ROKP Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego, Szczecin 2001, s. 182-184.

zastali w szkole wyższej i jakie w związku z tym są ich oczekiwania wobec uczelni i kadry prowadzącej zajęcia.

W zakresie pierwszej kategorii – studiowania udało się zaobserwować swoistą jednokierunkowość. Bardzo sztywny system klasowo-lekcyjny obowiązujący w polskiej edukacji, sztywne podstawy programowe, wysoce sformalizowany system ewaluacji wyników kształcenia przynosi efekty w postaci: z jednej strony dużej umiejętności pomyślnego zdawania pisemnych sprawdzianów, zwłaszcza jeśli mają formę testów; z drugiej, wyuczonej bezradności w przypadku konieczności bardziej twórczego podejścia do rozwiązywanego problemu. Dochodzi do tego powszechne lecz najczęściej bezrefleksyjne korzystanie z mediów elektronicznych. Informacje uzyskane z Internetu lub wyniki podane przez program komputerowy są najczęściej przyjmowane bezkrytycznie, nawet wtedy, gdy przeczy to zdrowemu rozsądkowi.

W drugiej kategorii – kształcenia zaobserwowano zbieżność aspiracji studentów z ofertą, jaką przedstawiła im uczelnia, zarówno co do treści, jak i formy zajęć. Biorąc jednak pod uwagę wypowiedzi części (bardziej ambitnych) studentów rodzi się pytanie: czy obrany w Polsce kierunek reform szkolnictwa wyższego, a przede wszystkim wyższego zawodowego jest zbieżny z misją szkolnictwa wyższego w społeczeństwie XXI wieku?<sup>10</sup> Już powszechnie obowiązująca Polska Rama Kwalifikacji z istną lawiną formalistyczno-biurokratycznych konsekwencji wymagających od wykładowców schematycznych i nieelastycznych ujęć treści, które mają być przekazane studentom jest bardzo wątpliwą „pomocą” w ich naukowo-dydaktycznej działalności. Dodać do tego należy inspirowane neoliberalizmem podejście do roli wyższego szkolnictwa zawodowego w postindustrialnym społeczeństwie jako jedynie środka do produkcji wykwalifikowanych pracowników<sup>11</sup>. Te okoliczności wymuszają usztywnianie programów studiów, wykładowcy i studenci są traktowani przedmiotowo, w konsekwencji tracą na tym najbardziej ambitni i uzdolnieni studenci, a przecież to oni

<sup>10</sup> Por. D. Jankowska, *Efektywność/efektowność edukacji akademickiej – pomiędzy pragmatycznością a upozorowaniem*, [w:] A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), *Dydaktyka akademicka wybrane obszary badawcze*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014, s. 95.

<sup>11</sup> Zob. M. Furmańska, *Szkolnictwo wyższe z ograniczoną odpowiedzialnością*, [w:] A. Karpińska (red.), *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011, s. 223.

mogą w przyszłości wpływać na kształt naszego życia. Najbardziej niepokojące jest to, że takie uwarunkowania praktycznie uniemożliwiają kształcenie w głąb na szczeblu szkoły wyższej. Jest to niedoceniany i właściwie pomijany aspekt edukacji, który przecież powinien być traktowany pierwszoplanowo na każdym jej poziomie.

W trzeciej kategorii – oczekiwań dało się zaobserwować wśród badanych studentów świadomość istoty dokonanego wyboru formy i kierunku kształcenia. Akceptowane są zastane formy i metody kształcenia, kwalifikacje i umiejętności wykładowców. Badani studenci w większości nie mają rozbudzonej potrzeby kształcenia w głąb i nie zgłaszają takich oczekiwań. Dają się jednak też zauważyć postawy transgresywne, wychodzenie poza obowiązujące ramy (przynajmniej w sferze postulatów). W zestawieniu z tym, co zasygnalizowałem na wstępie o kandydatach na studentów PWSZ w Suwałkach daje to podstawy do wniosku, iż nawet w niedużych uczelniach oddalonych od centrów akademickich możliwa jest efektywna praca z ambitnymi, uzdolnionymi studentami, budującymi swą osobowość i przyszłą karierę zawodową.

### **Abstract**

The results of a first year student survey are presented, divided into three categories: studying, education, expectations. In the first category, it was found that students have technical study skills. However, they do not have creative problem solving skills. In the second category, it was found that students accepted the forms and methods of education they at the university. In the third category, it was found that the university meets the students' expectations regarding their aspirations related to the choice of field and form of study. On the other hand, it is alarming to note that the surveyed students do not feel a significant need for in-depth education, i.e. enriching their personality with qualities necessary in their future professional life.

### **Bibliografia**

Dróżka W., *Obraz nauczyciela akademickiego w świadomości studentów. Przyczynek do dyskusji*, [w:] K. Jaskot, E. Radecki (red.), *Pedagogika szkoły wyższej*, nr 16, Oficyna Wydawnicza ROKP Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego, Szczecin 2001.

- Frąckowiak A., *Kształcenie ustawiczne i szkoły wyższe – niedostrzegany potencjał*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2012.
- Furmańska M., *Szkolnictwo wyższe z ograniczoną odpowiedzialnością*, [w:] A. Karpińska (red.), *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- Jankowska D., *Efektywność/efektowność edukacji akademickiej – pomiędzy pragmatycznością a upozorowaniem*, [w:] A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), *Dydaktyka akademicka wybrane obszary badawcze*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.
- Krajewska A., *Działania wielopodmiotowe w nowoczesnym procesie kształcenia w szkole wyższej*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2009.
- Krajewska A., *Współdziałanie dydaktyczne podmiotów w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów i nauczycieli*, [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, P. Remża (red.), *Oblicza edukacji w perspektywnym oglądzie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019.
- Mańczak J., *Kompetentny zawodowo nauczyciel akademicki w opinii studentów*, [w:] K. Jaskot, E. Radecki (red.), *Pedagogika szkoły wyższej, nr 16*, Oficyna Wydawnicza ROKP Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego, Szczecin 2001.
- Olejarz M., *Bariery w uczeniu się „młodych dorosłych” (w świetle badań jakościowych studentów animacji kultury Uniwersytetu Zielonogórskiego)*, [w:] T. Aleksander (red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego, t. 2*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2010.
- Pacan L., *Transgresje w odniesieniu do kreowania (pseudo)wartości u studentów pedagogiki*, [w:] J. Górniewicz (red.), *Edukacja – w stronę kluczowych wartości*, Centrum Badań Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn – Białystok 2017.
- Pardała A., *Wyzwania humanizacji matematyki, dydaktyki matematyki i pedagogiki twórczości*, [w:] J. Łaszczyk (red.), *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia*, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2011.
- Skibińska E., *Cele edukacji dorosłych w kontekście społeczeństwa konsumentów*, [w:] T. Aleksander (red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego, t. 2*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2010.



Janusz Ślusarski  
ORCID: 0000-0002-4392-4153

## Wartości preferowane przez młodzież studiującą i uczącą się a jej poczucie jakości życia

### Wprowadzenie

Samo pojęcie wartość jest trudne do zdefiniowania. Jego istotę rozumie się inaczej w ekonomii, filozofii, socjologii, prawie, teologii, psychologii czy pedagogice. Można zatem uznać, że termin ten nie powinien być używany bez dodatkowych objaśnień. Do tej kwestii odniósł się m.in. na podstawie badań własnych M. Misztala, który na tej podstawie zaproponował trzy rodzaje definiowania wartości. Jego zdaniem, wartości są zjawiskiem o charakterze:

- psychologicznym, w którym wartość jest elementem systemu przekonań jednostki o charakterze normatywnym;
- socjologicznym; wartość oznacza tu przekonania jednostek lub grup społecznych, określające godne pożądania cechy poszczególnych grup społecznych lub społeczeństwa jako całości;
- kulturowym – wartość to przekonanie na temat norm uważanych za godne pożądania dla danego społeczeństwa<sup>1</sup>.

Ze względu na przedstawione w artykule wyniki badań własnych odnoszące się do preferowanych wartości przez młodzież studiującą i uczącą się przytoczono wybrane definicje wartości odwołujące się do ich kontekstu rozwojowego. Taki kontekst tego pojęcia oddaje np.

---

<sup>1</sup> M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*, PWN, Warszawa 1980, s. 20-33.

definicja K. Dąbrowskiego. Autor ten charakteryzuje wartości jako „pewne specyficzne ludzkie właściwości ujmowane jako cele rozwojowe, jako to, co «być powinno», które wywodzą się (...) z wewnętrznych właściwości i zdolności podmiotu a (...) zgrupowane są w dwa rodzaje: wartości indywidualne i wspólne”. Jego zdaniem „wspólnymi dla wszystkich ludzi wartościami stają się empatia, autonomia, autentyzm, odpowiedzialność, wysoki poziom świadomości społecznej, a (...) indywidualne wartości wyrażają się przez zainteresowania, uzdolnienia i talenty”<sup>2</sup>.

Na konteksty rozwojowe zwraca też uwagę w swojej definicji wartości K. Popielski. Autor ten biorąc pod uwagę wymiar bytu ludzkiego, wyodrębnił:

wartości związane z wymiarem biologicznym (np. ogólne usprawnianie organizmu, sport, ćwiczenia relaksacyjne, nabywanie pozytywnych nawyków itd.); wartości związane z wymiarem psychicznym (np. rozwijanie sprawności intelektualnych, zdrowa atmosfera emocjonalna itd.); wartości związane z wymiarem noetycznym (np. spotkanie osobowe, przeżywanie wartości i sensu, świadomość wolności osobowej i odpowiedzialności, dążenie do celów i zadań, itd.)<sup>3</sup>.

Zdaniem M. Dziewieckiego, w praktyce wychowawczej wartości zajmują bardzo ważne miejsce. Nie można tak naprawdę wychowywać bez wartości. Stąd też od możliwie najwcześniejszych lat życia dziecka jego wychowanie powinno być skoncentrowane na takich zasadach postępowania, na których opiera się całe życie społeczne i osobiste człowieka. Dziecku niezbędne są jasne wzory, według których będzie w przyszłości postępowało. „W związku z tym oczywista jest potrzeba wychowania ku wartościom, czyli potrzeba udzielania takiej pomocy wychowawczej dzieciom i młodzieży, by mogły odkryć i respektować wartości”<sup>4</sup>.

Wartości odgrywają ogromną rolę w wychowaniu moralnym każdego człowieka. Wychowanie, które nie wprowadza dzieci i młodzieży w świat wartości, jest wychowaniem połowicznym, nieskutecznym

<sup>2</sup> P. Oleś, *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1989, s. 44.

<sup>3</sup> K. Popielski, *Sens i wartość życia jako kategorie antropologiczno-psychologiczne*, [w:] K. Popielski (red.), *Człowiek – pytanie otwarte*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1987, s. 107-139.

<sup>4</sup> M. Dziewiecki, *Wychowanie ku wartościom (1)*, „Wychowawca” 1998, nr 9, s. 4-5.



i wręcz społecznie szkodliwym. Taka sytuacja pozbawia wychowanków możliwości odróżniania dobra od zła, a tym samym podejmowania decyzji ważnych życiowo i zgodnych z uniwersalnymi zasadami moralnymi<sup>5</sup>.

Ze względu na zastosowany w ramach badań własnych Portretowy Kwestionariusz (PVQ) Shaloma Schwartza warto odnieść się do podstaw teoretycznych tego narzędzia badawczego<sup>6</sup>. Koncepcja wartości Schwartza należy do coraz częściej wykorzystywanych przez współczesnych przedstawicieli nauk społecznych. Schwarz przedstawił po raz pierwszy jej założenia w latach osiemdziesiątych XX wieku<sup>7</sup>. Od tej pory była ona kilka razy modyfikowana, chociaż główne jej zręby zostały zachowane. Badania weryfikujące jej teoretyczne założenia prowadzone były na wszystkich kontynentach, uczestniczyło w nich setki tysięcy osób.

Definiowanie przez Schwarza wartości jako przekonania sytuuje się tym samym podobnie jak u M. Rokeacha<sup>8</sup> w tradycji poznawczej. Tak rozumiane wartości-przekonania dotyczą pożądanego celu, stawianego sobie przez ludzi. Są to przy tym cele wykraczające poza konkretne działania i sytuacje. Do tego są one nasycone emocjami, a więc motywują jednostkę do działania i są również podstawą oceny własnych i cudzych zachowań. Taki sposób definiowania wartości przez Schwartza jest bliski dotychczasowej literaturze i tradycji badań prowadzonych w tym zakresie<sup>9</sup>.

Novum jego koncepcji jest zaproponowana struktura ludzkich wartości w kształcie uniwersalnego, motywacyjnego, kołowego kontinuum oraz ich katalog. Ważniejsze jest jednak dla Schwartza w jego koncepcji wartości pojęcie struktury niż jakakolwiek kategoryzacja wartości w ich katalogu<sup>10</sup>.

<sup>5</sup> J. Reykowski, *Teoria motywacji a zarządzanie*, PWN, Warszawa 1975.

<sup>6</sup> J. Ciecuch, Z. Zaleski, *Polska adaptacja Portretowego Kwestionariusza Wartości Shaloma Schwartza*, „Czasopismo Psychologiczne” 2011, t. 17, nr 2, s. 251-262.

<sup>7</sup> S.H. Schwartz, W. Bilsky, *Toward a psychological structure of human values*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1987, t. 53, s. 550-562.

<sup>8</sup> M. Rokeach, *The nature of human values*, The Free Press, New York 1973.

<sup>9</sup> J. Ciecuch, Z. Zaleski, *Polska adaptacja Portretowego Kwestionariusza Wartości Shaloma Schwartza*, „Czasopismo Psychologiczne” 2011, t. 17, nr 2, s. 252.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 252.

Jeżeli chodzi o katalog wartości stworzony przez Schwartza to stanowi on propozycję kompletnego opisu ludzkich wartości. Przy czym, argumenty świadczące o owej kompletności mają wyłącznie charakter empiryczny. Schwartz przekonuje, że należy analizować nie tyle poszczególne wartości, lecz ich typy. Na kolejnych etapach rozwoju teorii proponował różną liczbę owych typów – od 7 do 11<sup>11</sup>.

W modelu klasycznym Schwartz wyróżnił zatem następujące 10 wartości:

1. Kierowanie sobą (*self-direction*, SD) – niezależność w myśleniu i działaniu, twórczość, wolność.
2. Stymulacja (*stimulation*, ST) – zmienność, nowość, podniecenie.
3. Hedonizm (*hedonism*, HE) – przyjemność, zmysłowe zaspokojenie.
4. Osiągnięcia (*achievement*, AC) – osobisty sukces osiągnięty dzięki własnym kompetencjom, zgodnie ze społecznymi standardami, ambicja.
5. Władza (*power*, PO) – status i prestiż społeczny, dominacja nad innymi ludźmi, kontrola ludzi i zasobów.
6. Bezpieczeństwo (*security*, SE) – harmonia, porządek i stabilizacja w całym społeczeństwie i relacjach międzyludzkich, bezpieczeństwo własne, bezpieczeństwo rodziny, bezpieczeństwo narodowe.
7. Przystosowanie (*conformity*, CO) – ograniczanie własnych działań, dążeń, impulsów, które mogłyby krzywdzić lub denerwować innych ludzi, naruszać społeczne oczekiwania lub normy.
8. Tradycja (*tradition*, TR) – akceptacja i podtrzymywanie zwyczajów, idei i tradycji własnej kultury, religii lub rodziny; respekt w stosunku do tradycji, pokora.
9. Życzliwość (*benevolence*, BE) – dbanie o dobro bliskich osób, członków rodziny, grupy, przyjaciół.
10. Uniwersalizm (*universalism*, UN) – zrozumienie, szacunek i tolerancja w stosunku do wszystkich ludzi; dobro wszystkich ludzi i przyrody<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> S.H. Schwartz, *Basic human values: theory measurement and applications*, „Revue française de sociologie” 2006, t. 47(4), s. 929-968.

<sup>12</sup> J. Ciecuch, *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do dorosłości*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2013, s. 57.

Wymienionych 10 wartości tworzą cztery grupy wartości:

1. Przekraczanie siebie (*self-transcendance*), składająca się z uniwersalizmu i życzliwości.
2. Umacnianie siebie (*self-enhancement*), składająca się z władzy i osiągnięć.
3. Otwartość na zmiany (*openness to change*), składająca się z kierowania sobą i stymulacji.
4. Zachowawczość (*conservation*), składająca się z przystosowania, tradycji i bezpieczeństwa.

Hedonizm jest graniczną wartością, wchodzącą w skład dwóch sąsiadujących grup wartości – umacniania siebie i otwartości na zmiany. Cztery grupy wartości konstytuują krańce dwóch wymiarów. Te wymiary to: przekraczanie siebie *versus* umacnianie siebie i otwartość na zmiany *versus* zachowawczość<sup>13</sup>.

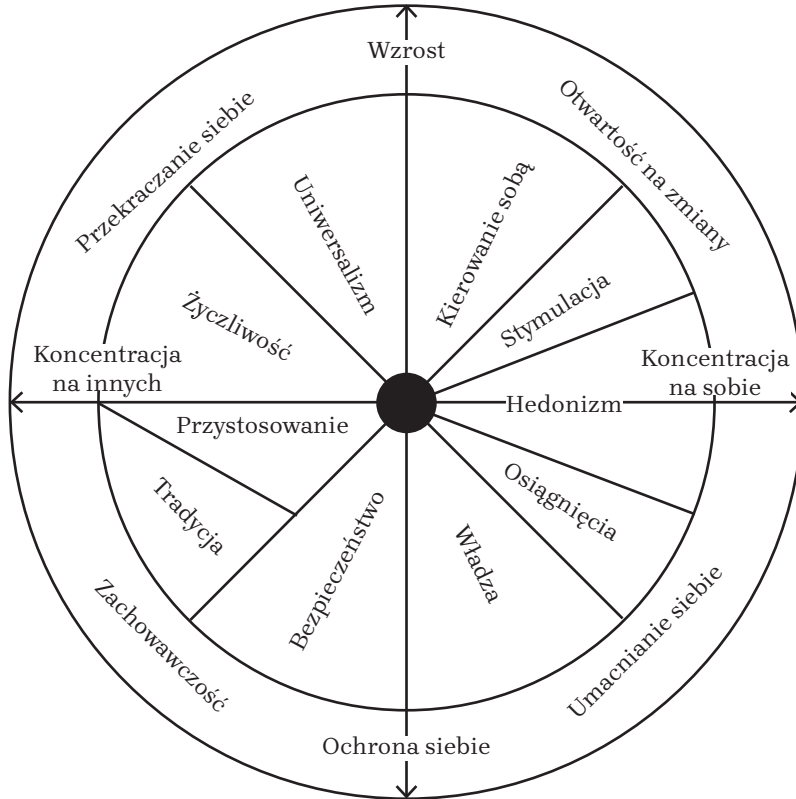
Na podstawie badań przeprowadzonych w 2012 roku Schwartz zmodyfikował swoją teorię wartości. W efekcie w jego kołowym modelu wartości znalazło się ich 19. Z punktu widzenia zmodyfikowanej teorii można też dodatkowo wzbogacić opis wartości. Dlatego też można przyjąć dwa nowe, główne wymiary motywacyjne, tzn.: koncentracja na sobie *versus* koncentracja na innych oraz ochrona siebie *versus* wzrost (rysunek 1.).

Wartości przekraczania siebie są w tym ujęciu motywowane wzrostem i koncentracją na innych. Wartości otwartości są podobne do przekraczania siebie pod względem motywacji wzrostu, ale różnią się pod względem drugiego wymiaru, ponieważ są motywowane koncentracją na sobie. Są zatem w tym zakresie podobne do wartości umacniania siebie, które są motywowane właśnie koncentracją na sobie oraz ochroną siebie. Z kolei wartości zachowawczości są motywowane również ochroną siebie (w czym są podobne do wartości umacniania siebie) oraz koncentracją na innych (w czym są podobne do wartości przekraczania siebie). Tym samym w proponowanej tu interpretacji dotychczasowe wymiary stają się grupami wartości, mierzonymi za pomocą kwestionariusza. Nowe wymiary (wzrost *versus* ochrona siebie oraz koncentracja na innych *versus* koncentracja na sobie) nie są bezpośrednio mierzone, ale organizują układ wartości i relacje między nimi<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 57-58.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 64.

**Rysunek 1. Główne wymiary motywacyjne i grupy wartości, możliwe do wyróżnienia na gruncie zmodyfikowanej teorii wartości Schwartza<sup>15</sup>**



Źródło: opracowanie własne.

W związku z tym, że zmienną niezależną w ramach przeprowadzonych badań własnych jest poczucie jakości życia młodzieży uczącej się i studiującej krótkiej charakterystyki wymaga kwestia, wynikająca z faktu, że dobierając miary jakości życia i jego poczucia należy zauważyć, że w tym zakresie spotykamy w literaturze przedmiotu podejście obiektywne i subiektywne. Dlatego należy rozróżnić dwa terminy: „jakość życia” i „poczucie jakości życia”. Przy tym mówiąc o „jakości życia” należy raczej zaakcentować sferę zewnętrzną, będącą źródłem

<sup>15</sup> Ibidem.

bodźców i doświadczeń osób. Jest ona przede wszystkim wynikiem obiektywnego pomiaru życia i „pojmwania” rzeczywistości<sup>16</sup>.

Jakość życia jest zarówno kategorią jednostkową jak również społeczną. Współczesne społeczeństwa coraz bardziej zainteresowane są polepszaniem jakości życia w sensie praktycznym – oczekują zaspokajania rosnących potrzeb materialnych, kulturalnych, atrakcyjnego wypoczynku, pracy i bezpieczeństwa. Z naukowego punktu widzenia oznacza to konieczność sprecyzowania pojęć i usystematyzowania terminologii dotyczącej omawianej problematyki. Jednocześnie nakazem chwili jest nowe spojrzenie na człowieka oraz jakość jego życia przez pryzmat wielowymiarowego rozwoju, co z perspektywy nauk społecznych stanowi szczególnie ważne zadanie<sup>17</sup>.

Jakość życia jest pojęciem względnym, które zależy nie tylko od zakresu objętych obserwacją i pomiarem obszarów ludzkiej egzystencji, lecz również od aspektów aksjologicznych i praktykowanych w życiu systemów wartości<sup>18</sup>. Każdy człowiek dąży w życiu do pewnych wartości, które kształtują jego decyzje i determinują postawy wobec otaczającej go rzeczywistości. Tym samym indywidualna ocena jakości życia powinna uwzględniać odpowiedzi na pytania: jakiej postaci życia własnego i życia innych ludzi pragniemy oraz do jakiego kształtu ludzkiego świata i własnego życia chcemy się przyczynić<sup>19</sup>. Wyznawane systemy wartości stanowią przesłankę do zróżnicowania percepcji jakości życia ludności przy względnie takich samych warunkach życia w ich obiektywnym ujęciu, a tym samym decydują o komplementarnym charakterze obiektywistycznych i subiektywistycznych koncepcji pomiaru tej kategorii<sup>20</sup>.

Poczucie jakości życia, jest najczęściej rozumiane w literaturze przedmiotu, jako subiektywne przekonanie na temat własnej oceny

<sup>16</sup> J.W. Owsiniński, T. Tarchalski, *Pomiar jakości życia. Uwagi na marginesie pewnego rankingu*, „Współczesne Problemy Zarządzania” 2008, nr 1, s. 8.

<sup>17</sup> J. Daszykowska, *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 17.

<sup>18</sup> T. Borys, *Jakość, jakość życia oraz pojęcia i relacje pochodne*, [w:] W. Ostasiewicz, (red.), *Ocena i analiza jakości życia*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 2004, s. 30.

<sup>19</sup> A. Grzegorzczak, *Życie jako wyzwanie*, Wydawnictwo IFIS, Warszawa 1993, s. 96.

<sup>20</sup> A. Campbell, *Subjective Measures of Well-being*, „American Psychologist” 1976, t. 31, nr 2, s. 117-124.

życia. Posiada ono tak wymiar indywidualny jak i jednostkowy, przy tym angażujący więcej procesów psychicznych niż jakość życia<sup>21</sup>. Oceniając subiektywną jakość życia w jego poszczególnych wymiarach, człowiek charakteryzuje swój poziom zadowolenia. Podejmowanie prób realizacji wybranych przez daną osobę celów i kierunków dążeń, zależy w znacznym stopniu od akceptowanych przez nią wartości. To, jakie jednostka wyznaje wartości jest przy tym nie tylko kwestią jej wyboru, ale zależy również od wielu innych czynników. Zgodnie z holistycznym modelem M. Straś-Romanowskiej na poziom poczucia jakości życia składają się nie tylko zjawiska biologiczne i społeczne, ale także podmiotowe i duchowe<sup>22</sup>.

Dobre samopoczucie jest ważnym elementem zdrowia, a nierzadko nawet bywa z nim utożsamiane. Shin i Johnson definiują zadowolenie z życia jako „ogólną ocenę jakości życia odniesioną do wybranych przez siebie kryteriów”<sup>23</sup>. Na subiektywne dobre samopoczucie składają się trzy elementy:

- 1) poziom satysfakcji z życia;
- 2) pozytywne uczucia;
- 3) brak uczuć negatywnych<sup>24</sup>.

Ocena satysfakcji z życia jest wynikiem porównania własnej sytuacji z ustalonymi przez siebie standardami. Jeżeli wynik porównania jest zadowalający, to jego skutkiem jest odczucie satysfakcji.

Do pomiaru poczucia jakości życia młodzieży studiującej i uczącej się posłużyła Skala Satysfakcji z Życia autorstwa Dienera i współpracowników w polskiej adaptacji Juczyńskiego<sup>25</sup>. Składa się ona z pięciu twierdzeń, do których badany ustosunkowuje się oceniając, w jakim stopniu każde z nich odnosi się do jego dotychczasowego życia. Od-

<sup>21</sup> R. Derbis, *Doświadczenie codzienności: poczucie jakości życia, swoboda działania, odpowiedzialność, wartości osób bezrobotnych*, Wydawnictwo WSiP, Częstochowa 2000; M. Straś-Romanowska, *Jakość życia w świetle założeń psychologii zorientowanej na osobę*, „Koloquia Psychologiczne” 2005, nr 13, s. 262-274.

<sup>22</sup> Ibidem.

<sup>23</sup> D.C. Shin, D.M Johnson, *Avowed Happiness as the Overall Assessment of the Quality of Life*, „Social Indicators Research” 1978, t 5, s. 478.

<sup>24</sup> W. Pavot, E. Diener, *The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being*, „Social Indicators Research” 1993, t. 28, s. 1-20.

<sup>25</sup> Z. Juczyński, *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia. Skala Satysfakcji z Życia*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001, s. 134-138.

powiedzi udzielane są na siedmiostopniowej skali: od 1 – „zdecydowanie się nie zgadzam”, do 7 – „całkowicie się zgadzam”. Wynik ogólny stanowi suma wszystkich ocen. Zakres wyników mieści się w granicach od 5 do 35 punktów<sup>26</sup>. Im wyższe wyniki, tym większe poczucie satysfakcji z życia, które z kolei wykorzystano jako miarę poczucia jakości życia badanej młodzieży studiującej i uczącej się.

Przedstawione powyżej założenia teoretyczne wykorzystano jako podstawę doboru narzędzi badawczych oraz sformułowania celu badań własnych i problemów badawczych. Ich celem było ustalenie preferencji wartości w grupie badanej młodzieży uczącej się i studiującej i jej poczucia jakości życia oraz poziomu zależności między tymi zmiennymi.

W związku z tak określonym celem badań udzielono także w niniejszym artykule odpowiedzi na następujące pytania (problemy) badawcze:

1. Czy występuje zależność pomiędzy preferowanymi przez młodzież studiującą i uczącą wartościami a jej poczuciem jakości życia (główny problem badawczy)?
2. Jakie wartości preferuje młodzież studiująca i ucząca się (szczegółowy problem badawczy)?
3. Jaki jest poziom poczucia jakości życia młodzieży studiującej i uczącej się (szczegółowy problem badawczy)?

## **Opis i interpretacja wyników badań**

### **Próba badawcza – młodzież studiująca (grupa S) i ucząca się (grupa U)**

Badania przeprowadzono w pięciu uczelniach i pięciu szkołach średnich województwa lubelskiego. W badaniach uczestniczyło 100 studentów aktualnie studiujących na 4 lub 5 roku studiów II stopnia (magisterskich) oraz 100 uczniów ostatecznych (maturalnych) klas szkół średnich. W grupie S znalazły się 74 kobiety i 26 mężczyzn, a w grupie U znalazły się 33 kobiety i 67 mężczyzn. Średnia wieku studentów (grupa S) – 24 lata, a uczniów (grupa U) – 19 lat. Zdecydowana większość badanych studentów i uczniów pochodzi ze wsi (grupa S – 42 osoby; grupa U – 67 osób. Pozostałe osoby to mieszkańcy miast (grupa S to

<sup>26</sup> Ibidem.

najczęściej miasta do 20 tys. mieszkańców – 24 osoby, a grupa U to najczęściej miasta od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców – 23 osoby). Badane osoby to przede wszystkim studenci bezpieczeństwa narodowego (43 osoby) i pedagogiki (42 osoby). Pozostali respondenci z grupy S to studenci zarządzania (15 osób). Z kolei badane osoby z grupy W to uczniowie techników o kierunku mechanicznym (52 uczniów) i rolniczym (48 uczniów). Badania przeprowadzono w marcu i kwietniu 2019 roku. Miały one charakter grupowy. Wykorzystano w trakcie badań następujące narzędzia badawcze: Kwestionariusz Portraits Value Questionnaire (PVQ) S. Schwartz, którego adaptacji podstawowej 40-itemowej wersji dokonano dla polskiej populacji<sup>27</sup> oraz Skala Satysfakcji z Życia (SWLS) autorstwa E. Dienera i współpracowników w polskiej adaptacji Z. Juczyńskiego<sup>28</sup>.

#### Preferowane wartości przez młodzież studiującą i uczącą się

Do najbardziej preferowanych wartości przez badanych studentów należały kolejno: **uniwersalizm, kierowanie sobą i przystosowanie**. Natomiast do najmniej preferowanych: władza, hedonizm i tradycja (rysunek 2). Wskaźniki preferencji ze znakiem plus lub minus, uzyskane w procedurze ipsatyżacji wyników oznaczają usytuowanie preferencji danej wartości w systemie wartości badanego. Przy czym średnia preferencja wynosi zero. Preferencje ze znakiem plus oznaczają preferencję wyższą niż średnia preferencja wartości danej osoby, natomiast wskaźniki ze znakiem minus – oznaczają preferencję poniżej średniej preferencji danej osoby. Warto też dodać, że w przypadku badanych studentów okazało się, że cenią oni sobie najbardziej kolejno następujące grupy wartości: **przekraczanie siebie oraz zachowawczość**. Z kolei w mniejszym stopniu preferują oni otwartość na zmiany, a w najmniejszym stopniu umacnianie siebie (rysunek 2).

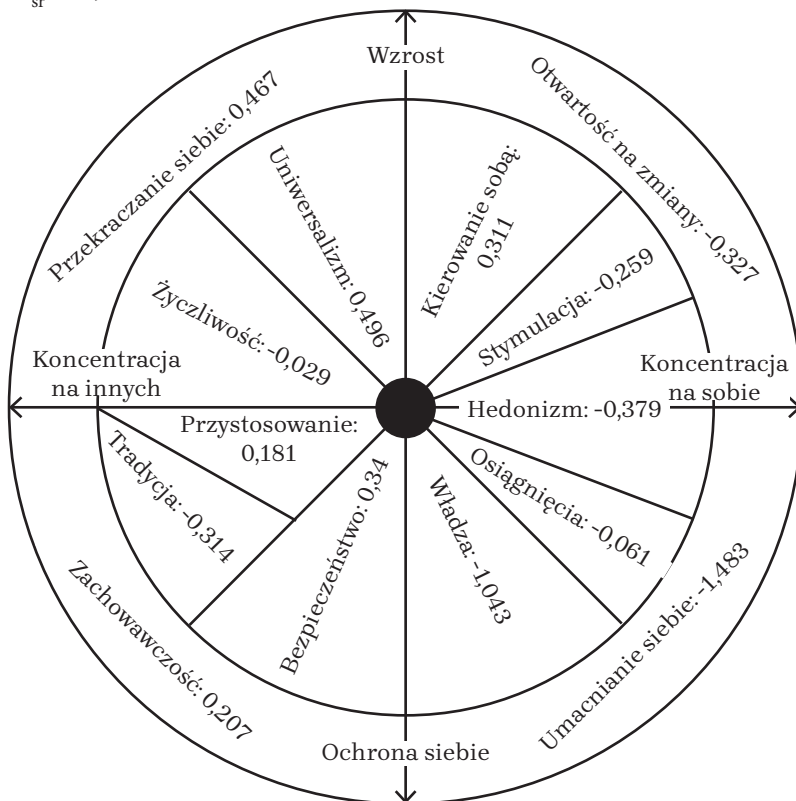
<sup>27</sup> J. Ciecuch, Z. Zaleski, *Polska adaptacja Portretowego Kwestionariusza Wartości Shaloma Schwartz, „Czasopismo Psychologiczne”* 2011, t. 17, nr 2, s. 251-262.

<sup>28</sup> Z. Juczyński, *Narzędzia pomiaru...*, s. 134-138.



**Rysunek 2. Średnie ipsatywnych wskaźników preferencji wartości w grupie młodzieży studiującej (grupa S) umieszczone na kole wartości S. Schwartza**

Studenci  $x_{sr} = 2,98$

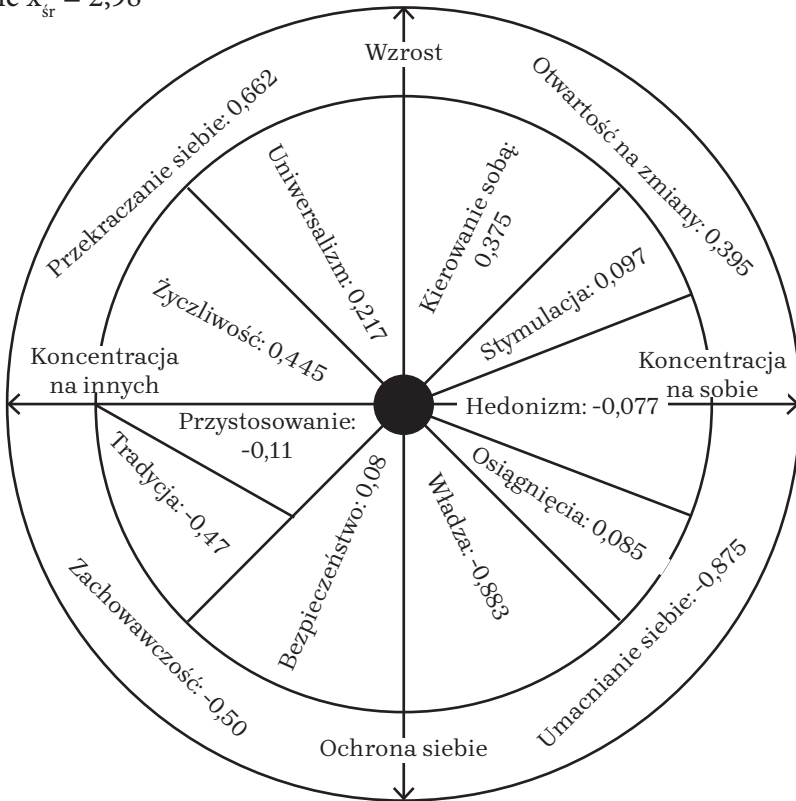


Źródło: opracowanie własne.

Badani uczniowie najbardziej preferowali kolejno takie wartości jak: życzliwość, kierowanie sobą i uniwersalizm. Natomiast najmniej preferowanymi przez nich wartościami były: władza i tradycja (rysunek 3). Warto też dodać, że w przypadku badanych uczniów okazało się, że cenią oni najbardziej następujące grupy wartości: **przekraczanie siebie oraz otwartość na zmiany**. Z kolei w mniejszym stopniu preferują oni zachowawczość, a w najmniejszym stopniu umacnianie siebie (rysunek 3).

**Rysunek 3. Średnie ipsatywnych<sup>29</sup> wskaźników preferencji wartości w grupie młodzieży uczącej się (grupa U) umieszczone na modelu kole wartości S. Schwartz**

Uczniowie  $x_{sr} = 2,98$



Źródło: opracowanie własne.

Powyższe opisy i interpretacje wyników badań własnych można też wzbogacić o nowe wymiary motywacyjne, które Schwartz uwzględnił w zmodyfikowanej przez siebie teorii wartości. W tej wersji swojej teorii uwzględnił on takie wymiary motywacyjne jak: koncentracja

<sup>29</sup> Ipsatywny wskaźnik preferencji wartości to wskaźnik, który jest wynikiem różnicy pomiędzy średnią uzyskaną dla wszystkich wartości i średnią uzyskaną dla danego typu wartości.

na sobie *versus* koncentracja na innych oraz ochrona siebie *versus* wzrost<sup>30</sup>. Biorąc te wymiary pod uwagę można stwierdzić, że w przypadku badanej grupy studentów najwyższej preferowane wartości są w grupie nazwanej – **przekraczanie siebie i są motywowane koncentracją na innych i wzrostem**. Z kolei najmniej preferowane wartości znalazły się w grupie nazwanej – **umacnianie siebie i są motywowane koncentracją na sobie i ochroną siebie** (rysunek 3). Jeżeli chodzi o badanych uczniów to okazało się, podobnie jak u badanych studentów, że najbardziej preferowane przez nich wartości znalazły się w grupie nazwanej – **przekraczanie siebie i są motywowane koncentracją na innych i wzrostem**. W przypadku najmniej preferowanych wartości, również podobnie jak powyżej, znalazły się w grupie nazwanej – **umacnianie siebie i są motywowane koncentracją na sobie i ochroną siebie** (rysunek 3).

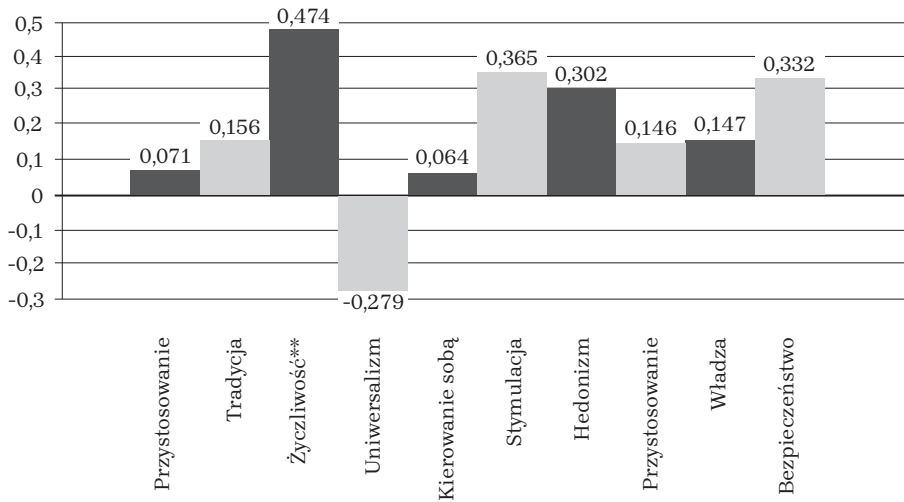
**Tabela 1. Różnice w preferencjach wartości między uczniami i studentami**

Wartości	Uczniowie n = 100	Studenci n = 100	Różnica średnich	test (df=198)	P
Życzliwość	0,445	-0,029	0,474**	2,42	0,02
Kierowanie sobą	0,375	0,311	0,064	0,35	ni.
Uniwersalizm	0,217	0,496	-0,279	1,53	ni.
Stymulacja	0,097	-0,259	0,356	1,42	ni.
Osiągnięcia	0,085	-0,061	0,146	0,77	ni.
Bezpieczeństwo	0,008	0,34	0,332	1,74	ni.
Hedonizm	-0,077	-0,379	0,302	1,59	ni.
Przystosowanie	-0,11	0,181	0,071	0,89	ni.
Tradycja	-0,47	-0,314	0,156	0,79	ni.
Władza	-0,883	-1,043	0,147	0,80	ni.

p < .05, \*p < .02, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001

Źródło: opracowanie własne.

<sup>30</sup> J. Ciecuch, *Kształtowanie się systemu wartości...*, s. 63-64.

**Wykres 1. Różnice w preferencjach wartości między uczniami i studentami**

$p < .05$ , \* $p < .02$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione w tabeli 1 dane będące efektem badań własnych oraz ich rozkład graficzny na wykresie 1 pozwalają stwierdzić, że największe różnice, jeżeli chodzi o preferowane wartości wystąpiły pomiędzy grupami studentów i uczniów w zakresie następujących wartości: życzliwość, stymulacja, bezpieczeństwo i hedonizm. Są to różnice o znaku dodatnim, a więc pokazujące w tym przypadku, że to badani uczniowie częściej preferowali wymienione wartości. Przy tym różnica w zakresie życzliwości okazała się istotna statystycznie ( $p < 0,02$ ), a pozostałe nie są istotne statystycznie, chociaż są to zależności znaczące. Jeżeli chodzi o różnicę w preferowanych wartościach to okazało się również, że w przypadku takiej wartości jak **uniwersalizm** wystąpiła wyraźna różnica między badanymi studentami i uczniami, której znak jest ujemny. Różnica ta wskazuje, że to badani studenci (grupa S) częściej preferowali tę wartość niż respondenci z grupy U.

### Poczucie jakości życia młodzieży studiującej i uczącej się

Zastosowane narzędzie (tzn. Skala Satysfakcji z Życia – SWLS) autorstwa E. Dienera i współpracowników w polskiej adaptacji

Z. Juczyńskiego<sup>31</sup> jako miara poczucia jakości życia badanej młodzieży studiującej i uczącej się daje Skala Satysfakcji z Życia i jej wynik ogólny w postaci sumy punktów. W związku z tym dla przejrzystości prezentowanych wyników badań obu grup młodzieży zostaną one przedstawione razem w jednej tabeli i na jednym wykresie (por. tabela 2 i wykres 2).

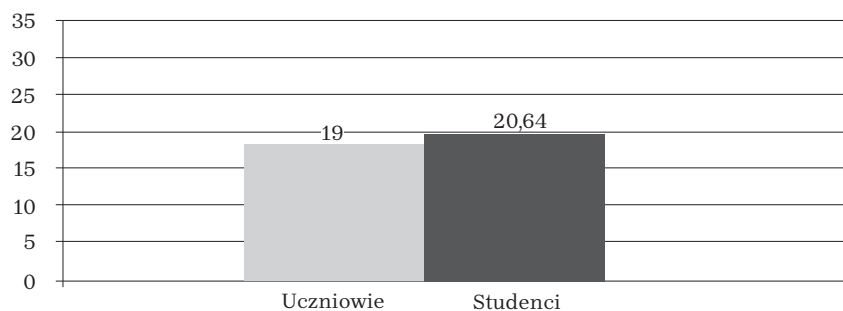
**Tabela 2. Poziomy ogólnych wskaźników satysfakcji z życia (OWSŻ) w grupie uczniów i studentów oraz różnica między nimi**

Uczniowie n = 100	Studenci n = 100	Różnica średnich	test (df=198)	p
19	20,64	1,64*	2,22	0,05

p < .05, \*p < .02, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001

Źródło: opracowanie własne.

**Wykres 2. Rozkład graficzny poziomów ogólnych wskaźników satysfakcji z życia (OWSŻ) w grupie uczniów i studentów**



Źródło: opracowanie własne.

Dane umieszczone w tabeli 2 i na wykresie 2 pozwalają stwierdzić, że obie grupy badanej młodzieży różnią się na poziomie istotnym ( $p < 0,05$ ), jeżeli chodzi o poziom ogólnego wskaźnika satysfakcji z życia<sup>32</sup>. W tym przypadku okazało się, że wyższy poziom satysfakcji z życia charakteryzuje grupę badanych studentów. Na podkreślenie zasługuje też fakt, że w grupie badanych uczniów znalazło się więcej osób, które

<sup>31</sup> Z. Juczyński, *Narzędzia pomiaru...*, s. 134-138.

<sup>32</sup> Ten wskaźnik przyjęto jako miarę poczucia jakości życia badanej młodzieży studiującej i uczącej się.

osiągnęły wyniki wysokie poczucia jakości życia (17% respondentów osiągnęło wynik OWSZ  $\geq 8$  stenów) niż w grupie badanych studentów (10% respondentów).

### Preferowane wartości przez badaną młodzież studiującą i uczącą się a poczucie jakości życia

Celem udzielenia odpowiedzi na sformułowany problem badawczy dokonano podziału otrzymanych wyników badań własnych w ramach każdej z grup młodzieży (tzn. tak studiującej jak i uczącej się) charakteryzujących poziomy poczucia jakości życia badanych studentów i uczniów na dwie podgrupy.

- Podgrupa 1 – badani studenci (tabela i wykres 3) lub uczniowie (tabela i wykres 4) o wyższym poziomie ogólnego wskaźnika satysfakcji z życia (OWSZ  $> 5$  stenów).
- Podgrupa 2 – badani studenci (tabela i wykres 3) lub uczniowie (tabela i wykres 4) o niższym poziomie ogólnego wskaźnika satysfakcji z życia (OWSZ  $\leq 5$  stenów).

Dla tak utworzonych podgrup badanych studentów i uczniów obliczono powtórnie wartości średnich arytmetycznych charakteryzujących preferowane przez nich wartości. Otrzymane w ten sposób dane umieszczono w tabelach 3 i 4, a ich rozkłady graficzne przedstawiono na wykresach 3 i 4.

Przedstawione w tabeli 3 i na wykresie 3 dane pozwalają stwierdzić, że zdecydowanie najwyższe różnice (istotne statystycznie –  $p < 0,001$ ) wystąpiły między studentami o wyższym i niższym ogólnym wskaźniku satysfakcji z życia w zakresie wartości – **przystosowanie**. W tym przypadku okazało się, że osoby oceniające niżej swoją satysfakcję z życia zdecydowanie częściej preferują wyżej wymienioną wartość. Wydaje się, że na uwagę zasługują również różnice, jakie wystąpiły między obu podgrupami studentów w zakresie preferencji takich wartości jak: **hedonizm i władza**. Odnośnie do hedonizmu to jest on bardziej preferowany przez studentów o wyższym ogólnym wskaźniku satysfakcji z życia (OWSZ  $> 5$ ). Z kolei władza jest częściej preferowaną wartością w podgrupie studentów o OWSZ  $\leq 5$ .

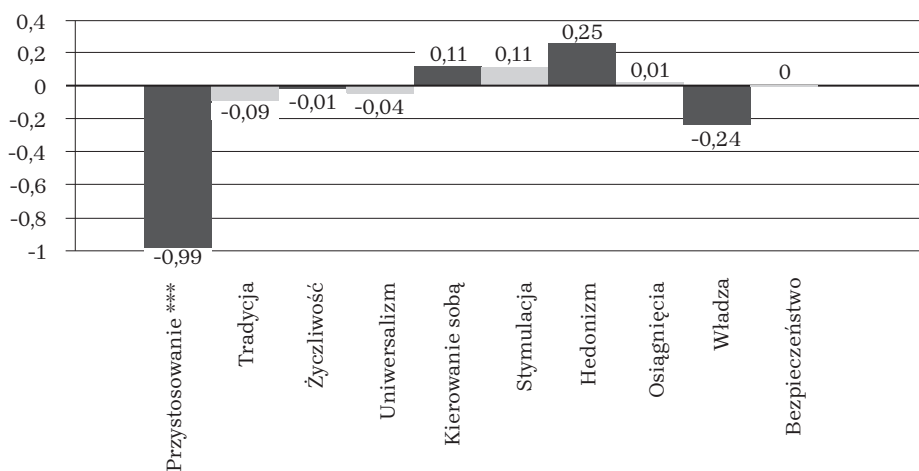
**Tabela 3. Preferencje wartości w grupach studentów o wyższym i niższym ogólnym wskaźniku satysfakcji z życia (OWSŻ) oraz różnice między nimi**

Wartości	Studenci OWSŻ > 5 (n = 49)	Studenci OWSŻ ≤ 5 (n = 51)	Różnica średnich	test (df = 198)	p
Przystosowanie	0,13	1,12	-0,99***	-3,36	0,001
Tradycja	-0,36	-0,27	-0,09	-0,14	ni.
Życzliwość	-0,03	-0,02	-0,01	-0,13	ni.
Uniwersalizm	0,45	0,49	-0,04	-0,23	ni.
Kierowanie sobą	0,37	0,26	0,11	0,58	ni.
Stymulacja	-0,2	-0,31	0,11	0,55	ni.
Hedonizm	-0,23	-0,52	0,25	1,26	ni.
Osiągnięcia	-0,1	-0,02	0,01	0,11	ni.
Władza	-1,16	-0,92	-0,24	-0,73	ni.
Bezpieczeństwo	0,34	0,34	0,00	0,00	ni.

P < .05, \*p < .02, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001

Źródło: opracowanie własne.

**Wykres 3. Rozkład graficzny różnic w preferencjach wartości między grupami studentów o wyższym i niższym OWSŻ**



Źródło: opracowanie własne.

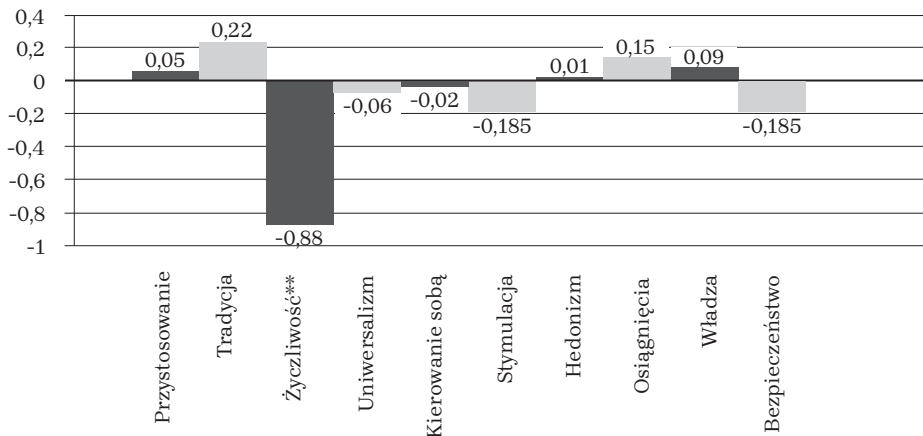
**Tabela 4. Preferencje wartości w grupach uczniów o wyższym i niższym ogólnym wskaźniku satysfakcji z życia (OWSŻ) oraz różnice między nimi**

Wartości	Uczniowie OWSŻ ≤ 5 (n = 56)	Różnica średnich	test (df = 198)	P
Przystosowanie	-0,14	0,05	0,78	ni.
Tradycja	-0,57	0,22	1,32	ni.
Życzliwość	<b>0,46</b>	<b>-0,88**</b>	<b>-2,80</b>	<b>0,01</b>
Uniwersalizm	0,24	-0,06	-0,35	ni.
Kierowanie sobą	0,38	-0,02	-0,65	ni.
Stymulacja	0,085	-0,185	-0,57	ni.
Hedonizm	-0,09	0,01	-0,56	ni.
Osiągnięcia	-0,07	0,15	0,67	ni.
Władza	-0,93	0,09	0,80	ni.
Bezpieczeństwo	0,085	-0,185	-0,57	ni.

p < .05, \*p < .02, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001

Źródło: opracowanie własne.

**Wykres 4. Rozkład graficzny różnic w preferencjach wartości między grupami uczniów o wyższym i niższym OWSŻ**



Źródło: opracowanie własne.



Umieszczone w tabeli 4 i na wykresie 4 dane wskazują, że zdecydowanie najwyższe różnice (istotne statystycznie –  $p < 0,02$ ) wystąpiły pomiędzy studentami o wyższym i niższym ogólnym wskaźniku satysfakcji z życia w zakresie wartości – **życzliwość**. W tym przypadku okazało się, że osoby oceniające niżej swoją satysfakcję z życia zdecydowanie częściej preferują tę wartość. Na uwagę zasługuje również różnica jaka wystąpiła między obu podgrupami uczniów w zakresie takiej wartości jak **tradycja**. Wartość ta jest przy tym częściej preferowana w podgrupie uczniów o  $OWP\dot{Z} > 5$ .

**Tabela 5. Wartości według rangi przypisanej im na podstawie średniej wyboru w grupach studentów o wyższym i niższym ogólnym wskaźniku satysfakcji z życia (OWSŻ)**

Wartości	Studenci OWSŻ > 5 (n = 49)	Ranga*	Wartości	Studenci OWSŻ ≤ 5 (n = 51)	Ranga*
Uniwersalizm	0,45	1 <sup>+</sup>	Przystosowanie	1,12	1 <sup>+</sup>
Kierowanie sobą	0,37	2 <sup>+</sup>	Uniwersalizm	0,49	2 <sup>+</sup>
Bezpieczeństwo	0,34	3 <sup>+</sup>	Bezpieczeństwo	0,34	3 <sup>+</sup>
Przystosowanie	0,13	4 <sup>+</sup>	Kierowanie sobą	0,26	4 <sup>+</sup>
Władza	-1,16	1 <sup>-</sup>	Władza	-0,92	1 <sup>-</sup>
Tradycja	-0,36	2 <sup>-</sup>	Hedonizm	-0,52	2 <sup>-</sup>
Hedonizm	-0,23	3 <sup>-</sup>	Stymulacja	-0,31	3 <sup>-</sup>
Stymulacja	-0,2	4 <sup>-</sup>	Tradycja	-0,27	4 <sup>-</sup>
Osiągnięcia	-0,1	5 <sup>-</sup>	Życzliwość	-0,02	5 <sup>-</sup>
Życzliwość	-0,03	6 <sup>-</sup>	Osiągnięcia	-0,02	5 <sup>-</sup>

\* Rangi oznaczają dwa rodzaje preferencji (ze znakiem <sup>+</sup> to preferencja wyższa niż średnia preferencja wartości danej osoby; a ze znakiem <sup>-</sup> oznaczają preferencje poniżej średniej preferencji danej osoby).

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione w tabeli 5 dane wskazują, że badani studenci o wyższym i niższym ogólnym wskaźniku satysfakcji z życia różnią się, jeżeli chodzi o preferowane wartości. Studenci o wyższym ogólnym wskaźniku satysfakcji z życia ( $OWS\dot{Z} > 5$ ) najczęściej preferują takie wartości, jak: kierowanie sobą, uniwersalizm oraz bezpieczeństwo i przystosowanie. Studenci o niższym ogólnym wskaźniku satysfakcji z życia

(OWSŹ  $\leq$  5) preferują z kolei takie wartości, jak: przystosowanie, uniwersalizm, bezpieczeństwo i kierowanie sobą. Biorąc pod uwagę preferencje studentów o wyższym ogólnym wskaźniku satysfakcji z życia są to wartości, które posługując się modelem kołowym Schwartza, można scharakteryzować odwołując się także do wymiarów:

- 1) przekraczanie siebie *versus* umacnianie siebie oraz otwartość na zmiany *versus* zachowawczość;
- 2) koncentracja na sobie *versus* koncentracja na innych oraz ochrona siebie *versus* wzrost.

Uwzględniając powyższe wymiary można stwierdzić, że wymienione wartości w przypadku pierwszego z wymiarów należą do otwartości na zmiany (kierowanie sobą), przekraczania siebie (uniwersalizm) oraz zachowawczości (bezpieczeństwo i przystosowanie). Z kolei odnosząc się do wymiaru drugiego można stwierdzić, że wybrane w tej grupie studentów wartości znalazły się najczęściej w tych elementach modelu kołowego Schwartza, które są motywowane ochroną siebie oraz koncentracją na innych (bezpieczeństwo i przystosowanie). Rzadziej z kolei wybierane w tej grupie respondentów wartości są motywowane wzrostem i koncentracją na innych (uniwersalizm) oraz wzrostem i koncentracją na sobie (kierowanie sobą).

Z kolei biorąc pod uwagę preferencje studentów o niższym ogólnym wskaźniku satysfakcji z życia (tabela 5) to są to wartości, które posługując się wymienionym modelem kołowym Schwartza, możemy scharakteryzować w następujący sposób. Uwzględniając powyższe wymiary można stwierdzić, że wymienione wartości w przypadku pierwszego z wymiarów należą do zachowawczości (bezpieczeństwo i przystosowanie) i otwartości na zmiany (kierowanie sobą) oraz przekraczania siebie (uniwersalizm). Z kolei odnosząc się do wymiaru drugiego można stwierdzić, że wybrane w tej grupie uczniów wartości są motywowane ochroną siebie oraz koncentracją na innych (bezpieczeństwo i przystosowanie). Rzadziej z kolei wybierane w tej grupie respondentów wartości są motywowane wzrostem i koncentracją na innych (uniwersalizm) oraz wzrostem i koncentracją na sobie (kierowanie sobą).

Umieszczone w tabeli 6 dane pozwalają stwierdzić, że badani uczniowie o wyższym i niższym ogólnym wskaźniku satysfakcji z życia różnią się jeżeli chodzi o preferowane wartości. Uczniowie o wyższym ogólnym wskaźniku satysfakcji z życia (OWSŹ  $>$  5) najczęściej preferują takie wartości jak: kierowanie sobą, uniwersalizm oraz osiągnięcia. Są

to wartości, które posługując się modelem kołowym Schwartza, możemy scharakteryzować jeżeli chodzi o pierwszy z wymiarów jako należące do otwartości na zmiany (kierowanie sobą), przekraczanie siebie (uniwersalizm) oraz umacnianie siebie (osiągnięcia). Z kolei odnosząc się do wymiaru drugiego można stwierdzić, że wybrane w tej grupie uczniów wartości są motywowane wzrostem i koncentracją na sobie (kierowanie sobą) oraz wzrostem i koncentracją na innych (uniwersalizm) lub ochroną siebie i koncentracją na sobie (osiągnięcia).

**Tabela 6. Wartości według rangi przypisanej im na podstawie średniej wyboru w grupach uczniów o wyższym i niższym ogólnym wskaźniku satysfakcji z życia (OWSŻ)**

Wartości	Uczniowie OWSŻ > 5 (n = 44)	Ranga*	Wartości	Uczniowie OWSŻ ≤ 5 (n = 56)	Ranga*
Kierowanie sobą	0,36	1 <sup>+</sup>	Życzliwość	0,46	1 <sup>+</sup>
Uniwersalizm	0,18	2 <sup>+</sup>	Kierowanie sobą	0,38	2 <sup>+</sup>
Osiągnięcia	0,08	3 <sup>+</sup>	Uniwersalizm	0,24	3 <sup>+</sup>
Władza	-0,84	1 <sup>-</sup>	Stymulacja	0,085	4 <sup>+</sup>
Życzliwość	-0,42	2 <sup>-</sup>	Bezpieczeństwo	0,085	4 <sup>+</sup>
Tradycja	-0,35	3 <sup>-</sup>	Władza	-0,93	1 <sup>-</sup>
Stymulacja	-0,1	4 <sup>-</sup>	Tradycja	-0,57	2 <sup>-</sup>
Bezpieczeństwo	-0,1	4 <sup>-</sup>	Przystosowanie	-0,14	3 <sup>-</sup>
Przystosowanie	-0,09	5 <sup>-</sup>	Hedonizm	-0,09	4 <sup>-</sup>
Hedonizm	-0,08	6 <sup>-</sup>	Osiągnięcia	-0,07	5 <sup>-</sup>

\* Rangi oznaczają dwa rodzaje preferencji (ze znakiem <sup>+</sup> to preferencja wyższa niż średnia preferencja wartości danej osoby; a ze znakiem <sup>-</sup> oznaczają preferencje poniżej średniej preferencji danej osoby).

Źródło: opracowanie własne.

Z kolei biorąc pod uwagę preferencje uczniów o niższym ogólnym wskaźniku satysfakcji z życia (tabela 6) to są to wartości, które posługując się modelem kołowym Schwartza, możemy scharakteryzować w następujący sposób. Uwzględniając te wymiary można stwierdzić, że preferowane przez tę grupę respondentów (grupa U) wartości w przypadku pierwszego z wymiarów należą do przekraczanie siebie

(życzliwość i uniwersalizm) i otwartości na zmiany (kierowanie sobą i stymulacja) oraz zachowawczość (bezpieczeństwo). Odnosząc się do wymiaru drugiego w modelu kołowym Schwartza można stwierdzić, że wybrane w tej grupie uczniów wartości są motywowane wzrostem i koncentracją na sobie (kierowanie sobą) lub wzrostem i koncentracją na innych (uniwersalizm) oraz ochroną siebie i koncentracją na sobie (osiągnięcia).

### Dyskusja wyników i zasadnicze wnioski

Na podstawie analizowanych wyników badań można sformułować kilka ogólnych wniosków końcowych.

Po pierwsze, charakteryzowani studenci (grupa S) i uczniowie (grupa U) różnią się pod względem preferowanych wartości. Respondenci z grupy S najbardziej preferują takie wartości jak: **uniwersalizm (0,496)**<sup>33</sup>, **kierowanie sobą (0,311)** i **przystosowanie (0,181)**. Natomiast do najmniej preferowanych wartości należą: władza (-1,043), hedonizm (-0,379) i tradycja (-0,314). Z kolei dla respondentów z grupy U do najważniejszych wartości należą **życzliwość (0,445)**, **kierowanie sobą (0,375)** i **uniwersalizm (0,217)**. Najmniejsze znaczenia mają dla tej grupy osób: władza (-0,883) i tradycja (-0,47). Można również stwierdzić, że w obu badanych grupach młodzieży (grupa S i U) preferowane wartości należą do kategorii nazwanej – **przekraczanie siebie oraz są motywowane koncentracją na innych i wzrostem**. W odniesieniu do najmniej preferowanych wartości znalazły się one w grupie nazwanej – **umacnianie siebie oraz są motywowane koncentracją na sobie i ochroną siebie**.

Po drugie, obie badane grupy młodzieży (tzn. grupa S i grupa U) różnią się między sobą na poziomie istotnym statystycznie ( $p < 0,05$ ) w zakresie poziomu ogólnego wskaźnika satysfakcji z życia. Przy tym w grupie badanych uczniów znalazło się więcej osób, które wyżej oceniły swoje poczucie jakości życia (17% respondentów osiągnęło wynik OWSZ  $\geq 8$  stenów) niż w grupie badanych studentów (10% respondentów osiągnęło wyniki wysokie na skali stenowej).

<sup>33</sup> Ipsatywny wskaźnik preferencji wartości to wskaźnik, który jest wynikiem różnicy pomiędzy średnią uzyskaną dla wszystkich wartości i średnią uzyskaną dla danego typu wartości.

Po trzecie, w grupie studentów o wyższym i niższym poziomie ogólnego wskaźnika satysfakcji z życia wystąpiły istotne statystycznie różnice w zakresie preferencji takiej wartości jak **przystosowanie**. Z kolei badani uczniowie o wyższym i niższym poziomie ogólnego wskaźnika satysfakcji z życia różnią się preferencją w zakresie wartości – życzliwość (różnica istotna statystycznie).

Po czwarte, dokonując szczegółowej analizy rozkładu preferowanych wartości w badanych grupach młodzieży studiującej (grupa S) i uczącej się (grupa U) z uwzględnieniem wymiarów, jakie opisują model kołowy S. Schwartza, można jeszcze wyraźniej zauważyć różnice między badanymi studentami i uczniami o wyższym i niższym ogólnym wskaźniku satysfakcji z życia. W tym kontekście to większe różnice wystąpiły w grupie uczniów o wyższym i niższym ogólnym wskaźniku satysfakcji z życia. Szczególnie w przypadku wymiaru motywującego wybór określonych wartości okazało się, że w grupie badanych uczniów o niższym ogólnym wskaźniku satysfakcji z życia wystąpiło więcej preferowanych wartości. **Są to wartości dwa razy częściej motywowane przez wzrost oraz koncentrację na innych lub na sobie.**

Po piąte, obie badane grupy młodzieży (tzn. grupa studentów i uczniów) są w okresie jeszcze wciąż dokonującego się dynamicznie rozwoju systemu wartości. Dlatego też tak w badanej grupie studentów jak i uczniów mamy do czynienia z częstym preferowaniem przez osoby z obu grup wartości, które zgodnie z modelem kołowym Schwartza są sprzeczne ze sobą, jeżeli chodzi o ich usytuowanie w tym modelu<sup>34</sup>. W grupie studentów były wyraźnie preferowane takie wartości jak **bezpieczeństwo (wymiar zachowawczość)**, a z drugiej strony taka wartość jak **kierowanie sobą (otwartość na zmiany)**, czy też z kolei taka wartość jak **przystosowanie (wymiar zachowawczość)** oraz **kierowanie sobą (otwartość na zmiany)**. W przypadku badanych uczniów również mamy do czynienia z preferowaniem sprzecznych ze sobą wartości. Dla przykładu są to kolejno np. taka wartość jak **uniwersalizm (wymiar przekraczania siebie)** oraz taka wartość jak **osiągnięcia (wymiar umacniania siebie)**, czy z kolei taka wartość jak **kierowanie sobą (otwartość na zmiany)** oraz taka wartość jak **bezpieczeństwo (zachowawczość)**.

<sup>34</sup> Zasada konfliktu przeciwległych wartości, por. J. Ciecuch, *Kształtowanie się systemu...*, s. 46.

### Abstract

The author of the article presents a description and interpretation of the results of original research carried out in groups of young people studying at university and secondary schools. The research concerned the values of these groups of young people and their perceived quality of life. In his research, the author uses the Shalom Schwartz's Portrait Values Questionnaire (PVQ) in the Polish adaptation of J. Cieciuch and Z. Zaleski and the Life Satisfaction Scale by Diener et al. in the Polish adaptation of Juczyński. The results of the research are presented in the article and conclusions are formulated on this basis, which can be an interesting source of data for people who currently organize and implement the broadly understood educational processes in universities and high schools.

### Bibliografia

- Owsiński W., Tarchalski T., *Pomiar jakości życia. Uwagi na marginesie pewnego rankingu*, „Współczesne Problemy Zarządzania” 2008, nr 1.
- Borys T., *Jakość, jakość życia oraz pojęcia i relacje pochodne*, [w:] W. Ostasiewicz, (red.), *Ocena i analiza jakości życia*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 2004.
- Campbell A., *Subjective Measures of Well-being*, „American Psychologist” 1976, t. 31, nr 2.
- Cieciuch J., *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do dorosłości*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2013.
- Cieciuch J., Zaleski Z., *Polska adaptacja Portretowego Kwestionariusza Wartości Shaloma Schwartza*, „Czasopismo Psychologiczne” 2011, t. 17, nr 2.
- Daszykowska J., *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Derbis R., *Doświadczenie codzienności: poczucie jakości życia, swoboda działania, odpowiedzialność, wartości osób bezrobotnych*, Wydawnictwo WSiP, Częstochowa 2000.
- Dziewiecki M., *Wychowanie ku wartościom (1)*, „Wychowawca” 1998, nr 9.
- Grzegorzczak A., *Życie jako wyzwanie*, Wydawnictwo IFIS, Warszawa 1993.
- Juczyński Z., *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia. Skala Satysfakcji z Życia*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001.
- Misztal M., *Problematyka wartości w socjologii*, PWN, Warszawa 1980.
- Oleś P., *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1989.

- Pavot W., Diener E., *The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being*, „Social Indicators Research” 1993, t. 28.
- Popielski K., *Sens i wartość życia jako kategorie antropologiczno-psychologiczne*, [w:] K. Popielski (red.), *Człowiek – pytanie otwarte*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1987.
- Reykowski J., *Teoria motywacji a zarządzanie*, PWN, Warszawa 1975.
- Rokeach M., *The nature of human values*, The Free Press, New York 1973.
- Schwartz S.H., *Basic human values: theory measurement and applications*, „Revue française de sociologie” 2006, t. 47(4).
- Schwartz S.H., Bilsky W., *Toward a psychological structure of human values*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1987, t. 53.
- Shin D.C., Johnson D.M., *Avowed Happiness as the Overall Assessment of the Quality of Life*, „Social Indicators Research” 1978, t. 5.
- Straś-Romanowska M., *Jakość życia w świetle założeń psychologii zorientowanej na osobę*, „Kolokwia Psychologiczne” 2005, nr 13.





Ewa Skrzetuska  
ORCID: 0000-0003-2035-6082

## **Opinie studentów pedagogiki na temat swoich szkolnych nauczycieli**

### **Wprowadzenie**

Nauczyciel jest ważną osobą w życiu ucznia, jest przez niego spostrzegany przez sposób realizacji swojej roli zawodowej i przez indywidualne cechy. Student pedagogiki, podejmujący studia zebrał doświadczenia w kontaktach z nauczycielem z całego okresu szkolnego, aż do uzyskania matury. Utworzył sobie jego konkretny obraz. Ma szereg doświadczeń z własnego pobytu w szkole, uczestniczył w różnorodnych sytuacjach szkolnych. Z rówieśnikami i z rodziną wymieniał się opiniami na temat pracy swoich nauczycieli. Ma już pewne przekonania na temat roli nauczyciela, zwłaszcza, jeśli wybiera ten kierunek studiów. Niektórzy nauczyciele pozostali w jego pamięci jako ci, których cenił szczególnie, inni pozostawili po sobie niezbyt dobre wrażenie. Ten zestaw opinii dotyczący nauczycieli może stanowić podstawę do tworzenia obrazu nauczyciela w trakcie studiów, a potem również w jego rozwoju profesjonalnym. Można założyć, że początkowy sposób rozumienia roli nauczyciela będzie miał wpływ na przyjmowane przez kandydata na pedagoga treści z oferowanej mu na studiach wiedzy. W trakcie studiów te odczucia zostaną zmodyfikowane poprzez teoretyczne rozważania dotyczące oczekiwań wobec nauczyciela oraz opisu charakterystycznych sposobów realizacji przez nich swojej roli zawodowej, inaczej też będzie patrzył na nią jako praktykant. W niniejszym

artykule postawiono pytanie – z jakim obrazem nauczyciela rozpoczynają studia absolwenci szkół, podejmujący studia pedagogiczne. Analizowano, jakie pozytywne i jakie negatywne cechy nauczyciela utkwily w ich pamięci. Jakich nauczycieli cenią, a jacy wzbudzają w nich niechęć, które cechy powodują ich wysoką czy niską ocenę.

Studiujący kierunek pedagogika tworzą sobie pewien wzorzec roli nauczyciela i sposobów jego realizacji w praktyce, dlatego interesujący jest początkowy obraz nauczyciela, wyniesiony przez nich z okresu szkolnego. Badania przeprowadzono w pierwszych tygodniach studiów, kiedy studenci nie zdobyli jeszcze wiedzy teoretycznej z pedagogiki ani z pedeutologii, która mogła zmienić ich myślenie o zawodzie nauczyciela.

### **Wzorzec roli nauczyciela a osobiste przekonania**

Podstawą indywidualnego wzorca roli nauczyciela są przekonania, przyjęte sposoby rozumienia świata, jakie posiada osoba wykonująca ten zawód. Mają one swoje źródła w indywidualnych teoriach wiedzy osobistej nauczycieli, rozwijających się w trakcie kształcenia zawodowego w szkole wyższej, wiedzy teoretycznej zdobywanej w ramach różnych przedmiotów kształcenia, doświadczeń w trakcie praktyk zawodowych. Henryka Kwiatkowska zauważa, że poznawana przez studentów wiedza jest filtrowana przez ich wiedzę zdroworozsądkową, potwierdzoną „przez doznane empiryczne fakty, życiowe zdarzenia”. „Jeśli wiedza poznawana w toku studiów odbiega od wiedzy zdroworozsądkowej, studentowi wydaje się nieprzydatna, oderwana od praktyki, zbyt teoretyczna”<sup>1</sup>. Omawiając poglądy Combsa na kształcenie nauczycieli, podkreśla, że „proces stawania się nauczycielem jest znaczony zasobem osobistych doświadczeń, z którymi student rozpoczyna przygotowanie zawodowe”<sup>2</sup>. Z tym faktem kształcenie nauczycieli musi się liczyć, ponieważ nie jest ono uczeniem się czegoś zupełnie nowego, lecz modyfikowaniem dotychczasowych przekonań. Po rozpoczęciu pracy w szkole, są one dalej korygowane na bazie własnych doświadczeń i przemyśleń. Mają na nie wpływ także opinie kolegów – nauczycieli,

---

<sup>1</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 105.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 91.

rozmowy z rodzicami uczniów i współpraca ze środowiskiem oraz pogłębiona refleksja nad własnym działaniem. Indywidualna teoria nauczyciela to „osobisty, dynamiczny system jego wiedzy na temat prawidłowości uczenia się i nauczania, roli ucznia i nauczyciela we wzajemnym współdziałaniu, będącej rezultatem dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych nauczyciela i sposobu, w jaki ulegają one integracji w jego świadomości”<sup>3</sup>. Józefa Bałachowicz uważa, że z powstających w ten sposób indywidualnych, osobistych teorii, wynika styl kierowania klasą czy styl nauczania<sup>4</sup>. Czyli w zależności od sposobu rozumienia zjawisk pojawiających się w trakcie pracy, nauczyciel podejmuje takie a nie inne decyzje i wybiera określone sposoby działań. Od tego też będą zależały praktyki edukacyjne dominujące w jego pracy zawodowej oraz relacje nauczyciel-uczeń. Subiektywne odbieranie przez ucznia takich sposobów postępowania wyrabia jego opinię o nauczycielu, która również jest uwarunkowana sytuacją szkolną i osobistą oraz wymianą opinii z rówieśnikami i w środowisku rodzinnym. Uczniowie obserwują swoich nauczycieli, jedni są dla nich ważni i lubiani, inni nie stają się dla nich bliscy, boją się ich lub ich lekceważą. Warto się zastanowić, czy cechy swoich nauczycieli, których cenią najbardziej, chcieliby powielać sami jako nauczyciele. Podjęte badania mają odpowiedzieć na pytanie: jaki jest ten obraz, jakie opinie o swoich szkolnych nauczycielach formułują studenci rozpoczynający studia.

### **Obraz nauczyciela i jego kompetencji w literaturze**

W literaturze pedagogicznej przedstawiono szereg kompetencji, jakimi powinien charakteryzować się nauczyciel. W zależności od przyjętego obrazu świata i sposobu widzenia roli nauczyciela ten zestaw kompetencji jest zróżnicowany. Robert Kwaśnica wyodrębnia we współczesnych analizach pedeutologicznych dwa kierunki rozważań na temat kompetencji nauczyciela<sup>5</sup>. Pierwszy z nich dotyczy kompe-

<sup>3</sup> J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych, między przedmiotowieniem a podmiotowością*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2009, s. 155.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 159.

<sup>5</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 299.

tencji w zakresie praktyczno-moralnym, a w drugim mamy do czynienia z kompetencjami techniczno-analitycznymi.

Kompetencje praktyczno-moralne rozwijają w trakcie komunikowania się poprzez oferowanie możliwości dialogu. Nie polega on tylko na powstrzymaniu się przed ingerowaniem w sposób myślenia innego człowieka, lecz na stwarzaniu warunków wypowiedzenia się we własnym imieniu, dając możliwość wypowiedzenia własnego zdania<sup>6</sup>. Ponieważ praca nauczyciela ma charakter komunikacyjny, zakres użycia kompetencji technicznych jest ograniczony do czynności związanych z wąsko pojętym nauczaniem. Są to czynności powtarzalne, realizowane na podobnym materiale. Natomiast oddziaływanie nauczyciela na ucznia w różnych konkretnych sytuacjach jest zwykle niestandardowe, jednostkowe, wynika z jego osobistej refleksji nad własnym działaniem<sup>7</sup>. Ta refleksja tworzy się w wyniku własnego doświadczenia, osobistego namysłu nad tym doświadczeniem, odwoływaniu się do zdobytej wiedzy naukowej w tym zakresie, dyskusji z osobami kompetentnymi, poszukiwaniem najlepszych rozwiązań w danej sytuacji praktycznej oraz tworzącymi się wskutek tego przekonaniami i własnymi sposobami postępowania pedagogicznego.

Do pierwszego rodzaju kompetencji nauczyciela Kwaśnica zalicza trzy grupy:

- kompetencje interpretacyjne, czyli takie, które pozwalają na rozumienie otaczającego świata i siebie samych, wizje świata uporządkowane i mające określony sens;
- kompetencje moralne – przyjęte zasady moralne normujące nasze postępowanie oraz stosunek do innych ludzi;
- na bazie tych kompetencji umiejętności komunikacyjne, jako możliwość bycia w dialogu z innymi, bez przemocy i narzucania uczestnikom dialogu swoich przekonań, równouprawnienie w dialogowym porozumiewaniu się<sup>8</sup>.

Niekiedy tę ostatnią umiejętność kwalifikuje się jako „sprawiedliwość zrównoważoną nauczyciela”, przejawia się ona w uwzględnianiu w działaniach wobec wychowanka jego sytuacji, jednocześnie

<sup>6</sup> Ibidem, s. 304-305.

<sup>7</sup> J. Szymczak, *Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa*, „Forum Dydaktyczne” 2009, nr 5-6, s. 51.

<sup>8</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie...*, s. 299.

zachowując określone, przyjęte przez nauczyciela wymagania. Zakłada ona szacunek dla ucznia, wyrozumiałość, wybaczenie błędów<sup>9</sup>.

W drugiego rodzaju kompetencjach techniczno-analitycznych Kwaśnica wyodrębnia:

- kompetencje postulacyjne (normatywne) – umiejętność identyfikowania się z celami założonymi w edukacji, wybór i tworzenie własnych celów zgodnych z konwencją;
- kompetencje metodyczne czyli umiejętność wykorzystania znanych sposobów działania, by osiągać założony cel (skuteczność działania) oraz tworzenie własnych metod na bazie oryginalnych, własnych pomysłów;
- kompetencje realizacyjne, jako umiejętność doboru środków, tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się, organizowanie czasu pracy, efektywne wykorzystanie zastosowanych metod<sup>10</sup>.

W świetle założeń pedagogiki krytyczno-hermeneutycznej zakłada ona, że kompetencje praktyczno-moralne mają w pracy nauczyciela pozycję nadrzędną. Wynika to ze swoistości tego zawodu, gdyż cele, metody i środki pedagogiczne nie mogą stać się narzędziem manipulacji i zniewalania drugiego człowieka. Oba rodzaje kompetencji rozwijają się w inny, specyficzny dla siebie sposób w trakcie stawania się nauczycielem. Kompetencje pierwszego typu nie mogą być ukształtowane w sposób monologowy – przekazujący wiedzę, tak jak można to uczynić w zakresie kompetencji technicznych<sup>11</sup>. Kompetencje praktyczno-moralne tworzą się w procesie stawania się nauczycielem w wyniku własnych doświadczeń. Refleksja nad własnym działaniem pozwala mu na „stawanie się coraz doskonalszym, bardziej świadomym nauczycielem”<sup>12</sup>. Natomiast kompetencje techniczne mogą być nabyte poprzez prezentowanie odpowiedzi na pytania techniczne, językiem sprawozdawczym, wykładowym, ukazującym konkretne rozwiązania<sup>13</sup>. Zauważa się,

<sup>9</sup> E. Ryś, *Mądry nauczyciel – osoba silna duchem*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacje i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Kalisz – Konin 2010, s. 127.

<sup>10</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie...*, s. 303.

<sup>11</sup> Ibidem.

<sup>12</sup> J. Szymczak, *Bycie (stawanie się) refleksyjnym...*, s. 51.

<sup>13</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie...*, s. 305.

że akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce ma wyraźne ukierunkowanie na umiejętności techniczne.

Rzeczywista rola nauczyciela jest niejednorodna, zawiera w sobie zarówno elementy profesjonalne, wyraźnie wyznaczone przez ramy formalne, jednocześnie też nauczyciel pełni funkcję społeczną, dość niejasno określoną, ale ściśle związaną z tym zawodem. Powoduje to powiązanie życia osobistego z pracą zawodową i przenikanie się obu ról<sup>14</sup>. Może to też utrudniać życie osobiste, czy wywoływać konflikty, zwłaszcza, że w Polsce jest to zawód silnie sfeminizowany<sup>15</sup>. Rola społeczna nauczyciela, powiązana z jego zawodem, w różnych środowiskach może być inaczej rozumiana, co jeszcze bardziej utrudnia jej określenie.

### **Nauczyciel w opinii studentów pedagogiki**

Badania dotyczące poglądów studentów pedagogiki obejmują zazwyczaj starsze roczniki. W swoich badaniach, dotyczących kompetencji nauczyciela, w odniesieniu do rozważań i podziału kompetencji Kwaśnicy, opinie studentów kierunku pedagogika trzeciego roku licencjatu i pierwszego roku studiów drugiego stopnia zebrali Mariusz Jabłoński i Józef Nawrocki<sup>16</sup>. Zauważyli, że studenci przewartościowość kompetencje techniczne u nauczycieli, a kompetencje interpretacyjne i moralne uznali na ogół za mniej ważne. Natomiast kompetencje komunikacyjne, często wymieniane, traktowali dość jednokierunkowo, bardziej jako kompetencje techniczne, pozwalające na przekazywanie wiedzy i porozumiewanie się w sposób zrozumiały niż praktyczno-moralne o charakterze dialogowym<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> A. Gajdzica, *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych – między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyń – Toruń 2013, s. 127; K. Konarzewski, *Nauczyciel*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania, szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

<sup>15</sup> K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania...*, s. 152-161.

<sup>16</sup> M. Jabłoński, J. Nawrocki, *Kompetencje pedagogiczne nauczyciela jako podstawowa wartość w kształtowaniu relacji między wychowankiem i wychowawcą*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacje i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Kalisz – Konin 2010, s. 86.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 87.

Badanie opinii studentów na temat pedagoga (absolwenta pedagogiki, kierunku nienauczycielskie) opisała Danuta Urbaniak-Zajac<sup>18</sup>. Badała studentów 8 semestru pedagogiki, o specjalności profilaktyka i animacja kulturalna. Anonimowe wypowiedzi studentów na pytanie o zawód pedagoga, pisane w czasie zajęć, ale całkowicie dobrowolne, posłużyły jej do analizy jakościowej. Spośród nich badająca przypadkowo wybrała jeden protokół, który był podstawą szczegółowej analizy (zgodnie z „obiektywną hermeneutyką” Oevermanna). Przyjęła, że przedstawia on społeczny sposób widzenia zawodu przez studentów, a wyobrażenie pracy pedagoga jest prawdopodobnie efektem doświadczeń akademickich. Omawiając strukturę tego przypadku, zauważyła, że przedmiotem opisu jest osoba, a nie sam zawód. Opisywana osoba ma odpowiednią wiedzę i praktyczne umiejętności, w które została wyposażona (z zewnątrz). To stanowi jej umiejętność działania oraz uprawnienia formalne do wykonywania określonych czynności<sup>19</sup>. Treść tych zasobów jest ustalana poza nim (uprzedmiotowienie pedagoga). Jednocześnie musi on mieć „szerokie horyzonty myślowe” i „być otwarty na drugą osobę” „umieć komunikować się z nią” (cechy osobowe pedagoga). Badająca zauważa dwoistość rozumienia roli pedagoga, lecz podkreśla, że student/studentka nie zauważa roli nauczyciela jako kreatora własnego zawodu, raczej przypisuje mu pewne cechy wrodzone (np. godny zaufania) oraz ukształtowane (zewnętrznie) w czasie nauki – narzędzia oddziaływania na innych<sup>20</sup>.

Te spostrzeżenia pozwalają postawić hipotezę, że osobowy wymiar pracy nauczyciela przestaje mieć dominujące znaczenie w trakcie studiów pedagogicznych. Zaawansowani studenci przykładają znaczenie do formalnych i technicznych kompetencji nauczyciela. Jednak początkujący studenci mogą inaczej spostrzegać cechy swoich nauczycieli.

---

<sup>18</sup> D. Urbaniak-Zajac, *Obraz zawodu pedagoga kształtujący się u studentów kierunku pedagogika – przykład zastosowania obiektywnej hermeneutyki*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, E. Kos (red.), *Badania jakościowe w pedagogice, Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 331.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 361-362.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 370.

## Przebieg i analiza badań własnych

Studentom pierwszego roku pedagogiki, zadano otwarte pytania: jakiego nauczyciela cenileś najbardziej? Jakiego nauczyciela cenileś najmniej? Ponadto dodano szczegółowe punkty – poziom edukacji, w którym ten nauczyciel uczył, jego wiek, wygląd i osobowość, przygotowanie merytoryczne, stosunek do uczniów i rodziców oraz inne charakterystyczne cechy. Ten sondaż diagnostyczny przeprowadzono na sali audytoryjnej, w formie pisemnej, anonimowej wypowiedzi wraz z dołączoną metryczką. Dane dotyczące miejsca zamieszkania i tryb studiowania badanych przedstawia tabela 1.

**Tabela 1. Dane o grupie badanych**

Miejscowość rodzinna	Studenci stacjonarni		Studenci niestacjonarni		Razem	
	N = 70	%	N = 33	%	N	%
Wieś	24	34,3	14	42,4	38	36,9
Małe miasto	20	28,6	13	39,4	33	32,0
Duże miasto	8	11,4	3	9,1	12	11,6
Wielkie miasto	16	22,9	3	9,1	19	18,4
<b>Razem</b>	<b>68</b>	<b>97,1</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>	<b>101</b>	<b>98,0</b>

Źródło: badania własne.

Przeanalizowano opinie 103 studentów pedagogiki (1 semestr studiów licencjackich, jeszcze bez wyboru specjalności), były to 102 kobiety i 1 mężczyzna. 36 osób miało nauczyciela w rodzinie (34%), studenci studiów stacjonarnych częściej (42,9%) niż studenci studiów niestacjonarnych (18,2%). Wiek badanych to 18-21 lat, 5 osób było trochę starszych (powyżej 25 roku życia).

Studenci wymieniali najczęściej nauczycieli ze szkoły średniej (zarówno tych cenionych, jak i mniej cenionych), studenci niestacjonarni nieco więcej wymienili nauczycieli gimnazjum, jako tych cenionych.

Jako najbardziej cenionych najczęściej wymieniono polonistów (36 osób) i matematyków (26), nauczycieli języków obcych (10), ale też WOS (5), historii (5) i innych. Jako najmniej cenionych wymieniano głównie matematyków (29), polonistów (10), historyków (15), w-f (7), tutaj opinie były bardziej rozproszone. Wiek i płeć nie różnicowały



**Tabela 2. Szkoła, w której uczyli opisywani nauczyciele**

Ocena nauczycieli	Szkoła podstawowa		Gimnazjum		Szkoła średnia		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nauczyciele cenieni najbardziej	10	9,7	19	18,5	74	71,8	103	100
Nauczyciele cenieni najmniej	12	11,6	19	18,5	69	67,0	100	97,1
Razem opinii	22	10,1	38	18,7	143	70,4	203	100

Źródło: badania własne.

nauczycieli cenionych i niecenionych; wymieniono tu podobną liczbę osób (najwięcej w wieku 36-50 lat – odpowiednio 55 osób i 49 oraz po 23 mężczyzn i odpowiednio 80 i 77 kobiet). Liczby te odpowiadają statystyce dotyczącej populacji nauczycieli. Nie zauważono istotnych różnic w opinii o nauczycielach danej płci czy w danym wieku.

Postawiono następujące pytanie badawcze: Czym charakteryzują się nauczyciele, którzy zostali zapamiętani jako ci, których cenili najbardziej, a jakie cechy mają ci, których studenci nie cenili?

Zastanawiano się, jakie są to cechy w świetle opisu kompetencji nauczyciela. Jako podstawę analizy zebranych wypowiedzi przyjęto dwa rodzaje kompetencji wyróżnionych przez Roberta Kwaśnicę<sup>21</sup>.

Studenci w różny sposób opisywali nauczycieli, jedni przywoływali kilka określeń, opisywali zachowania, sposób pracy, inni używali tylko pojedynczych przymiotników. Starano się ocenić całość wypowiedzi respondenta i wyodrębnić, co w niej dominowało (wnikać w znaczenie tych określeń). Próbowano zaklasyfikować te wypowiedzi jako opinie dotyczące trzech grup znaczeń: głównie technicznych kompetencji nauczycieli, z większym naciskiem na kompetencje moralno-praktyczne lub obu w zrównoważonym stopniu.

Do pierwszego typu technicznych kompetencji, przykładowo, zaliczono<sup>22</sup>:

- opinie pozytywne: potrafiła dokładnie przekazać wiedzę (nr 32), wiedza wykraczała poza książkową (35), była starannie przygo-

<sup>21</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie...*

<sup>22</sup> W nawiasie podano numer protokołu.

towana, dodatkowe materiały (17), idealnie tłumaczyła zadania matematyczne (48), cenne wskazówki do nauki w domu (75), uczyła zrozumiale, miała cierpliwość do uczniów (24), potrafiła dokładnie przekazać nam wiedzę z geografii (32), imponująca wiedza (99), dobrze przygotowała do matury (41), chęć rozwijania pasji z zakresu sportu (36), idealnie tłumaczył zadania matematyczne (48);

- opinie negatywne: nikt nie wiedział, co ma umieć (nr 23), wszystko czytał z Internetu (53), siedziała tylko przy biurku i dyktowała z podręcznika (42), była nieprzygotowana, mówiła nie na temat (32), gubiła się w zadaniach (16), był bardzo dobrze przygotowany merytorycznie, nie potrafił wytłumaczyć obrazowo, cały czas pisał na tablicy, odwracał się, pytał czy rozumiemy, mówiliśmy „nie”, ale on szedł dalej (9), spóźniał się, nie był przygotowany (17), zajęcia prowadzone za szybko, pomijał materiał (100), nie oczekiwała żadnej informacji zwrotnej (88).

Do drugiego typu, praktyczno-moralnych kompetencji nauczyciela, zaliczono wypowiedzi:

- pozytywne: dobrze zorganizowana, zdyscyplinowana, sprawiedliwa i wymagająca, otwarta, dobra, spokojna (nr 31), miała dystans do siebie, często z nami żartowała (63), wymagająca, a jednocześnie bardzo sympatyczna i pomocna (67), zawsze miała czas dla uczniów, czy to chodziło o przedmiot, czy też problemy rodzinne (30);
- negatywne: czasami wredna, niesprawiedliwie oceniająca (nr 48), traktowała wszystkich po znajomości (54), wulgarna (21), faworyzowanie bogatych (41), poniżała na forum klasy (63), agresywna, kpiąca, dręcząca, obelżywa (64), uważał nas za bezmózgowców (37), traktowała nas jak śmiecie (47), mściwa, mówiła tylko o złych cechach uczniów (45), skoncentrowany tylko na sobie (27), rygorystyczna, kłótliva (29), zawsze wiedziała lepiej (4), zbyt ulegała uczniom (8).

Pewną część wypowiedzi można było zaliczyć do pierwszego lub drugiego typu wypowiedzi, ale starano się je ocenić w świetle całości opinii. Było też sporo wypowiedzi, które zawierały oba te elementy w miarę zrównoważone<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> Patrz tabela 3.

W opiniach o nauczycielu można było też znaleźć opis cech osobistych, wiążących się nie tyle z rolą zawodową, co społeczną nauczyciela. Były to wypowiedzi takie, jak:

- w opiniach pozytywnych: charyzmatyczny, przyciągał uwagę (nr 62), wytatuowana (76), ubrana tylko w odcienie szarości (85), zadbana, wysportowana (39), papieros w ustach w palarni, zapach dymu, fikuśne kamizelki (34);
- w opiniach negatywnych: ubierała się wyzywająco (nr 13), elegancka, zadbana, miała stare metody wychowawcze (83), bezgustowna (80), dystygowana, zarozumiała (56), alkoholiczka (7), ciągle spocona, czuć było alkohol (14), zasypiała na lekcjach (49), jadła na lekcji (18), wegetarianin, chudy, nosił sandały (69), kobieta z czerwonymi ustami, niemiła (90).

**Tabela 3. Porównanie rodzaju kompetencji wymienianych w opiniach o nauczycielu najbardziej i najmniej cenionym**

Ocena nauczycieli	Kompetencje techniczne		Kompetencje moralno-praktyczne		Zrównoważona ocena		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nauczyciele cenieni najbardziej	32	31,1	50	48,6	21	20,4	103	100
Nauczyciele cenieni najmniej	24	23,3	71	68,9	5	4,9	100	97

Źródło: badania własne.

W powyższych zestawieniach można zauważyć, że wyraźnie dominują opinie biorące pod uwagę kompetencje moralno-praktyczne, dotyczy to zarówno opisu nauczyciela cenionego, jak też nauczyciela najmniej cenionego.

Kompetencje techniczne w postaci dobrej organizacji pracy, przygotowania ciekawych materiałów, dobrego przekazywania wiedzy, zachęcania do uczenia się, zrozumiałego tłumaczenia były znacznie rzadziej wymieniane przez badanych, niż takie cechy jak sprawiedliwość, wyrozumiałość, dobry kontakt, wspieranie uczniów, otwartość i swoboda w kontakcie. Podkreślano umiejętność rozładowywania konfliktów, żartowania oraz zachowanie spokoju, jasno sformułowane

wymagania, panowanie nad klasą. Ceniono sobie ułatwienie kontaktu poprzez dostęp do maila lub telefonu, zaufanie do nich. Niekiedy niektóre osobiste cechy negatywne (np. palenie papierosów) nie przekreślały pozytywnej opinii o nauczycielu.

W odniesieniu do nauczycieli najmniej cenionych studenci jeszcze częściej użyli określeń wskazujących na braki w ich kompetencjach moralno-praktycznych. Opinie badanych przede wszystkim skupiły się na złym traktowaniu uczniów, tworzeniu niemiłej atmosfery, złym kontakcie z uczniami. Bardzo często podkreślano niesprawiedliwość, faworyzowanie niektórych uczniów, ale też wywyższanie się, obrażanie, brak zrozumienia. Pojawiły się określenia wskazujące na obojętność na sprawy ucznia, brak szacunku dla niego, lekceważenie jego zdania, narzucanie uczniom swoich przekonań, straszenie ich negatywną przyszłością, stwierdzając, że źle skończą. Negatywnie też oceniano nadmierny rygoryzm i ścisłe trzymanie się wyznaczonego trybu.

Niewielka grupa studentów próbowała równoważyć obie grupy cech, ale dotyczyło to jedynie nauczycieli cenionych, w odniesieniu do najmniej cenionych, taka zrównoważona ocena była rzadkością. Wygląd zewnętrzny nauczyciela na ogół opisują dość schematycznie (kolor włosów, sylwetkę). Niekiedy podkreślają elegancję lub szczególne cechy (dbałość o zdrowie, wysportowanie lub niezwykłą odzież czy biżuterię).

Nie zauważono istotnych związków tych opinii ze środowiskiem pochodzenia studentów, trybem studiowania, czy osobą nauczyciela w rodzinie.

## Podsumowanie

Uczniowie obserwują swoich nauczycieli, jedni są dla nich ważni i lubiani, inni nie stają się dla nich bliscy, boją się ich lub ich lekceważą. Warto przyjrzeć się, jaki obraz nauczyciela pozostaje w umyśle absolwenta szkoły.

Na podstawie analizowanych opinii można utworzyć obraz nauczyciela cenionego przez uczniów. Jest to osoba na ogół:

- merytorycznie dobrze przygotowana, wiedza i umiejętności nauczyciela są traktowane przez ucznia jako rzecz oczywista, nie jest ona specjalnie przez niego analizowana;
- jako istotna cecha wymieniana jest umiejętność panowania nad uczniami i materiałem nauczania;

- bardzo ważny jest dla badanych dobry stosunek nauczyciela do swoich podopiecznych, zwłaszcza dobry kontakt i rozumienie sytuacji ucznia, sprawiedliwe ocenianie jego osiągnięć oraz inicjatywy i zaangażowania;
- zauważana jest bliskość i wzajemne zaufanie, chęć kontaktu i wspieranie wysiłków ucznia;
- dodatkowo ceniony jest dystans do siebie, poczucie humoru w skomplikowanych sytuacjach.

Dużo gorzej oceniana jest osoba nauczyciela, która jest:

- słaba merytorycznie, a jeśli nawet jej wiedza jest wysoka, to nie liczy się z możliwościami uczniów, wywyższa się, okazuje pogardę dla ich możliwości;
- poniża uczniów, obraża ich, ciągle krytykuje, wtrąca się, dręczy, jest złośliwa;
- wyraźnie faworyzuje niektórych uczniów (bogatych, znajomych, lepszych w sporcie, chłopców);
- niesprawiedliwie ocenia, mści się za wszelkie psikusy, nie docenia ich wysiłku;
- jest obojętna dla spraw ucznia i dba tylko o własne korzyści.

Na podstawie uzyskanych wyników badań można wyprowadzić dość jednoznaczne wnioski.

Opis nauczyciela przygotowany przez studentów pierwszego roku, rozpoczynających studia pedagogiczne, jest dokonywany głównie pod kątem jego kompetencji moralno-praktycznych. Badani uważają te cechy nauczyciela za bardziej znaczące, ważniejsze dla jego scharakteryzowania niż techniczne umiejętności prowadzenia zajęć i wiedzę zawodową.

Dominacja kompetencji technicznych w obrazie nauczyciela czy pedagoga, rysowanym przez studentów starszych lat, jak wynika z analizowanej literatury, powstaje w trakcie studiów, pod wpływem nabywanej wiedzy pedagogicznej.

Podobnie uważa w swoich refleksjach o nauczycielu R. Kwaśnica. Stwierdza, że w opisie polskiego nauczyciela w literaturze pedagogicznej dominuje „jednobarwny obraz nauczyciela jako wykonawcy, który nie dostrzegając innych problemów poza technicznymi, redukuje swój rozwój do doskonalenia kompetencji technicznych (metodycznych)”<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie...*, s. 312.

Oczekuje więc od przygotowania zawodowego jedynie technicznych wskazówek.

Warto zastanowić się, czy nie należałoby wcześniej podjąć działań wobec studentów, które uświadomiłyby im własne spostrzeżenia i na tych osobistych opiniach budować obraz kompetencji nauczyciela, aby lepiej rozumieli oni wartość kompetencji moralno-praktycznych i nie przeszacowywali ważności kompetencji technicznych. Wtedy może znacznie więcej uwagi przywiązywali do własnego rozwoju osobistego w trakcie studiów pedagogicznych.

### Abstract

The article reviews the opinions of beginning pedagogy students. They were asked about their school teachers, those who they valued the most and the least. Students mainly described their moral and practical competences. Students appreciate the most the ability to establish rapport and to communicate and deal with students. According to the critical-hermeneutic theory, these competences have the greatest impact on the students, but they are difficult to teach during professional training. Making students aware of this can increase their inclination to develop their social skills.

### Bibliografia

- Bałachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych, między przedmiotowaniem a podmiotowością*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2009.
- Gajdzica A., *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych – między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Toruń 2013, s. 127.
- Jabłoński M., Nawrocki J., *Kompetencje pedagogiczne nauczyciela jako podstawowa wartość w kształtowaniu relacji między wychowankiem i wychowawcą*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacje i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Kalisz – Konin 2010.
- Konarzewski K., *Nauczyciel*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania, szkoła*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Ryś E., *Mądry nauczyciel – osoba silna duchem*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacje i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Kalisz – Konin 2010.
- Szymczak J., *Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa*, „Forum Dydaktyczne” 2009, nr 5-6.
- Urbaniak-Zajęc D., *Obraz zawodu pedagoga kształtujący się u studentów kierunku pedagogika – przykład zastosowania obiektywnej hermeneutyki*, [w:] D. Urbaniak-Zajęc, E. Kos (red.), *Badania jakościowe w pedagogice, Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.





Anna Pawiak

ORCID: 0000-0002-0104-190X

## Znaczenie Internetu dla zarządzania reputacją naukowca

### Wprowadzenie

Praca człowieka nauki powinna przynosić mu wiele zadowolenia, satysfakcji oraz spełnienia. Często dzieje się tak wówczas, gdy wykonywana praca jest powołaniem. „Idea pracy uczonego jako «zawodu-powołania» wywodzi się od Arystotelesa – z jego modelu statusu i funkcji człowieka nauki. Kontynuacją był model nauki zaprezentowany przez awerroistów łacińskich. Także (...) pozytywizm pojmuje pracę uczonego jako «zawód-powołanie»”<sup>1</sup>. Człowiek decydujący się na wykonywanie zawodu uczonego przyjmuje na siebie dwa rodzaje powinności: zarówno wobec nauki jak i wobec siebie. Do obowiązków naukowca wobec nauki należy prowadzenie nowatorskich badań, rozpowszechnianie ich wyników w celu przyczynienia się do rozwoju własnej dyscypliny naukowej, motywacja w poszukiwaniu nowych sytuacji problemowych, pracowitość i sumienność oraz uczciwość, a także wychowywanie nowych pokoleń naukowców, będąc dla nich wzorcem etosu akademickiego podczas podejmowania nowych wyzwań. Spełniane powinności naukowca wobec siebie to dążenie do osiągnięcia stabilizacji zawodowej, ekonomicznej, uzyskiwanie statusu i funkcji wysoce cenionego

---

<sup>1</sup> J. Goćkowski, *Ethos nauki i role uczonych*, Wydawnictwo i Drukarnia Secesja, Kraków 1996, s. 38.

specjalisty w środowisku oddziałującym na dalszy przebieg biografii zawodowej. Szczególnie ważnym jest obowiązek uzyskiwania uznania, zaufania i wiarygodności społecznej. W wypełnianiu obowiązków naukowca wobec nauki i wobec siebie dużą rolę odgrywają reputacja i składające się na nią wizerunki. Jak trafnie stwierdził Jerzy Altkorn „każdy przedmiot, osoba, zjawisko, jeśli tylko zwrócimy na nie uwagę, uzyskuje w naszej świadomości jakiś wizerunek”, co oznacza, że wizerunek „to właśnie subiektywne wyobrażenie, które posiadamy o obiekcie naszego zainteresowania”<sup>2</sup>. Podstawą naszego wyobrażenia na temat danej osoby, są zarówno informacje, które czerpiemy z własnych spostrzeżeń, przemyśleń, jak te, które docierają za pomocą różnych źródeł informacyjnych. Jednym z nich, z których czerpiemy nieograniczone ilości informacji są nowe media.

Internet jest dziś jednym z narzędzi nowych mediów. Obecnie pod pojęciem „nowe media” rozumie się całokształt komunikatów oraz narzędzia technologii informacyjnej, jakimi dysponuje człowiek. To właśnie nowe media dały początek rewolucji na przełomie XX i XXI wieku określanej mianem rewolucji informacyjnej bądź elektronicznej. (...) Powszechny dostęp do Internetu spopularyzował nowe pojęcie cyberprzestrzeni, które zostało użyte po raz pierwszy w 1984 roku przez Williama Gibsona w pierwszym tomie trylogii *Burning Chrome* zatytułowanym *Neuromancer*. „Cyberprzestrzeń w dzisiejszym rozumieniu to przestrzeń otwartego komunikowania się za pośrednictwem połączonych komputerów i pamięci informatycznych pracujących na całym świecie. W dyskursie humanistycznym stała się ona zatem synonimem Internetu”<sup>3</sup>.

Gwałtowny rozwój nowych mediów oraz dynamiczna ekspansja technologii informacyjno-komunikacyjnej zrewolucjonizowała praktycznie wszystkie dziedziny ludzkiego życia, w tym także nauki. Dlatego tak istotne jest, aby wszyscy naukowcy podjęli działania w celu zarządzania reputacją przy użyciu dostępnych narzędzi jednego z najbardziej popularnych mediów, jakim jest Internet. Daje to szansę, przy zachowaniu obowiązujących zasad etycznych, na wykreowanie własnego wizerunku, będącego kanwą pożądaną, wiarygodną dla otoczenia reputacji.

<sup>2</sup> J. Altkorn, *Kształtowanie rynkowego wizerunku firmy*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków 2009, s. 9.

<sup>3</sup> Cyt. za A. Pawiak, A. Cyberprzestrzeń jako „forum” oddziałujące na młode pokolenia w refleksji Jana Pawła II, „Rozprawy Społeczne” 2015, nr 9/4, s. 85.

## Znaczenie tożsamości i wizerunku dla formowania reputacji

Tożsamość jest odzwierciedleniem rzeczywistych właściwości podmiotu. Odpowiada charakterowi osób, stanowiącemu ich „utrwalone rysy osobowościowe, wyrażające się w określonych stałych sposobach postępowania, niezależnych od sytuacji, w jakiej dana osoba się znajduje”<sup>4</sup>. Nie można jednak uznać, że tożsamość jest wiernie odwzorowywana w wizerunkach. Osoby posiadające wizję, jak chciałyby, aby je postrzegało otoczenie, nie mogą stworzyć całkowicie sztucznego obrazu, „w pełni oderwanego od ich rzeczywistych cech, ale mogą starać się wyeksponować te cechy, które są zgodne z pożądanym wyobrażeniem. W ten sposób na styku tożsamości i pożądanego wizerunku rodzi się zakładany kształt obrazu danego podmiotu, na bazie formułowanego, intencjonalnego przekazu do otoczenia”<sup>5</sup>. Pamiętać jednak należy, że „tożsamość wpływa na wizerunek, który z kolei kształtuje reputację. Tym samym reputacja jest sumą cząstkowych, nagromadzonych w czasie wizerunków”<sup>6</sup>. Stuart Henderson Britt definiując wizerunki wskazał, że są one „publicznymi stereotypami i gdy stereotyp się ukształtuje, ludzie w większym stopniu działają pod jego wpływem niż pod wpływem tego, co się za nim kryje”<sup>7</sup>. Eleri Sampson porównuje wizerunek do reklamy, proponując czytelnikowi swej książki *Jak tworzyć własny wizerunek?*, aby spróbował wyobrazić sobie własny wizerunek jako zewnętrzny obraz prezentujący jego najlepsze walory. Ważne jest jednak, aby ten zewnętrzny wizerunek odpowiadał umiejętnościom, zdolnościom i wartościom reklamującej się osoby.

Spytaj sam siebie – mówi E. Sampson – co chcesz powiedzieć ludziom o swych zamierzeniach i możliwościach. Każdy człowiek ma swoje określone zasady, dzięki którym może być rozpoznany. Nie tylko ubrania składają się na wizerunek. Twój

<sup>4</sup> T. Dąbrowski, *Rola mediów w kształtowaniu wizerunku*, „Marketing i Rynek” 2013, nr 9, s. 10.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 11.

<sup>6</sup> K. Majchrzak, *Zarządzanie reputacją korporacyjną we współczesnej gospodarce*, [w:] R. Maćkowska, H. Przybylski (red.), *Public relations – aktualne zagadnienia sztuki komunikowania w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice 2009, s. 291.

<sup>7</sup> S.H. Britt, *Psychological Principles of the Corporate Imagery Mix*, „Business Horizons” 1971, 14/1, s. 55.

wizerunek to wypracowana mieszanka czynników zewnętrznych i wewnętrznych określających wizerunek własny, widzialny i wizerunek pożądaný<sup>8</sup>.

W literaturze tematu często wizerunek utożsamiany jest z reputacją. Słowo reputacja „pochodzi od łacińskiego «reputatio» i pierwotnie oznaczało «rozważenie» lub «oszacowanie». Później zyskało znaczenie publicznej oceny na temat jakiejś osoby”. Jak stwierdza Susanna Wiesener i Thomas Cerny:

reputacja powstaje na podstawie wielokrotnych obserwacji i stanowi wyraz uznania rozpowszechniany poprzez osobiste znajomości, ale także wykraczający poza indywidualną sieć kontaktów, na przykład w przypadku wzmianek w mediach. W takiej sytuacji reputacja powstaje automatycznie, niezależnie od tego, czy ktoś próbuje na nią wpłynąć, czy też nie<sup>9</sup>.

Osobę cieszącą się dobrą reputacją charakteryzuje powtarzanie pozytywnych działań i stawianie się przez to godną zaufania, spełnianie oczekiwań poprzez odgrywanie roli w kontekście przyjętych i akceptowalnych wartości i założeń moralnych. Posiada ona umiejętności podkreślania własnej odmienności i nieprzeciętności. W celu odróżnienia pojęcia wizerunku od reputacji można posłużyć się obrazowym porównaniem. O ile reputację można porównać do książeczki oszczędnościowej, posiadanej przez właściciela przez dłuższy czas, a nawet przez całe życie, o tyle wizerunek jest rachunkiem rozliczeniowym, na którym suma może zarówno szybko rosnać, jak i spadać w wyniku nieoczekiwanych wahań. W karierze zawodowej naukowiec zbiera osobisty kapitał, a korzyści uzyskiwane na podstawie dobrej opinii stanowią odsetki, dzięki którym osiąga się poczucie bezpieczeństwa, buduje zaufanie, staje się wiarygodnym<sup>10</sup>. Kształtowanie wizerunku opiera się w dużej mierze na komunikacji, a sam wizerunek nie musi w pełni być odzwierciedleniem rzeczywistości. Kształtowanie reputacji opiera się na substancjalnych działaniach podmiotu.

<sup>8</sup> E. Sampson, *Jak tworzyć własny wizerunek*, przekł. A. Białkowska-Gużyńska, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1996, s. 14-15.

<sup>9</sup> S. Wiesener, T. Cerny, *Skuteczne zarządzanie reputacją i spójny image*, Wydawnictwo BestPress, Warszawa 2008, s. 37.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 41.

## Czynniki kreujące wizerunek

Formowanie się wizerunku następuje w wyniku interakcji zachodzących między czynnikami **związanymi z podmiotami**, których wizerunek jest kształtowany przekazem, **jaki trafia do odbiorców oraz czynnikami odnoszącymi się do jednostki będącej odbiorcą przekazu**<sup>11</sup>. Ważną rolę w pierwszej grupie czynników odpowiedzialnych za wizerunek odgrywa tożsamość, o której była mowa w poprzedniej części artykułu. Przekaz, który zaliczany jest do drugiej grupy często podlega oddziaływaniom osób, które starały się wpłynąć na jego formę i treści. Poza przekazem intencjonalnym, który może być w pełni kontrolowany za pomocą różnych środków pozwalających nadawcy w większym lub mniejszym stopniu oddziaływać na informacje dostarczane odbiorcom, może również docierać przekaz nieintencjonalny ze źródeł niezależnych. Przekaz intencjonalny ukierunkowany na budowanie założonego wizerunku pochodzi od jego właściciela, który próbuje wywierać wpływ na otoczenie. Przekazy nieintencjonalne

z punktu widzenia założonego wizerunku mogą mieć charakter neutralny, a nawet mogą stać z nim w sprzeczności. Przekazy te przybierają formę pogłoski bądź plotki, mogą też stanowić opinię na temat danego podmiotu pochodzącą z niezwiązanych z nim źródeł. Oddziaływanie przekazów nieintencjonalnych na wizerunek jest znaczące, traktowane są one bowiem na ogół jako bardziej wiarygodne od przekazów intencjonalnych<sup>12</sup>. Wizerunek kształtuje się również pod wpływem bezpośrednich doświadczeń związanych z osobistym kontaktem z daną osobą.

**Czynniki odnoszące się do samych odbiorców stanowią trzecią grupę oddziałującą na wizerunek.** W zależności od cech odbiorcy, takich jak: zdolności percepcyjne, siatki schematów poznawczych, przekonania, postawy czy systemy wartości, przekazy docierające do odbiorców podlegają indywidualnej interpretacji. Analiza odebranego komunikatu uwarunkowana jest również jego wcześniejszymi wyobrażeniami dotyczącymi danego podmiotu czy postrzeganej całościowo sfery działalności. Informacje, które są zgodne z przekonaniami, postawami i wartościami odbiorcy bądź jego dotychczasowym wyobrażeniem oraz są koherentne z postrzeganą działalnością ocenianego

<sup>11</sup> T. Dąbrowski, *Rola mediów...*, s. 12.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 11.

podmiotu zostają lepiej zapamiętane. Wszystkie przekazy sprzeczne i niespójne są albo ignorowane albo zmodyfikowane<sup>13</sup>.

### Wiarygodność reputacji a pozór rzeczywistości

Jedną z trzech kategorii wiarygodności, dotyczących informacji poszukiwanych i wykorzystywanych w celu dokonania oceny, poza wiarygodnością inferowaną i wymuszoną, stanowi wiarygodność immanentna. Odnosi się ona do czynników, związanych z cechami osoby obdarzanej zaufaniem, dotyczy cech dostępnych poznawczo z zewnątrz, które dają się określić bardziej bezpośrednio. Oprócz rekomendacji, referencji i prezentacji partnera w działaniu podkreśla się w niej znaczenie wizerunku i reputacji. Reputacja w opinii Piotra Sztompki określona została jako „wcześniejsze działania partnera, które mogą wskazywać na jego wiarygodność także w przyszłości”<sup>14</sup>.

Według Russella Hardina reputacja jest wyznacznikiem skłonności do określonych działań, pozwala przewidzieć, w jaki sposób osoba może się zachować w konkretnej sytuacji. Zadaje on jednak pytanie: co jest powodem, że reputacja odgrywająca tak ważną rolę w życiu społecznym, motywuje osobę do utrzymania posiadanej już dobrej opinii? „Znaczenie reputacji przekracza zawieranie się interesów, na których opierają się pośrednie relacje. Dobra opinia zachęca innych do podjęcia z nami współpracy, z której korzyści czerpią obie strony”<sup>15</sup>. W literaturze wyróżnia się reputacje pierwotną (bezpośrednią) i wtórną (pośrednią). Reputacja pierwotna to wiarygodne i długotrwałe postępowanie jej właściciela. Tworzy się w wyniku osobistej rozmowy lub kontaktu z osobą. Jej podstawą są przewidywalne, zgodne z oczekiwaniami i wyjątkowe zachowania. Reputacja wtórna powstaje na bazie informacji czerpanych z otoczenia przez zbieranie o kimś informacji od osób trzecich, sprawdzanie referencji, uzyskiwanie opinii. Czynniki wpływające w pierwszej kolejności na opinie to pochodzenie, wybór szkoły, uczelni czy też pierwszej pracy, znajomość zasad właściwego zachowania, często ocenianego na podstawie tradycyjnych wartości,

<sup>13</sup> Ibidem, s. 12.

<sup>14</sup> P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 226.

<sup>15</sup> R. Hardin, *Zaufanie*, przekł. A. Gruba, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2009, s. 32.

takich jak: uczciwość, lojalność, solidność, wiarygodność, właściwe traktowanie pracowników, unikanie nieetycznych zachowań, odważne podejmowanie decyzji w sytuacjach konfliktowych, kryzysowych. Poza tym umiejętność ubrania się stosownie do okoliczności, społeczna i emocjonalna bliskość z osobami, które odniosły już sukces zawodowy. Również P. Sztompka stwierdza, że najcenniejszym wskaźnikiem naszej wiarygodności w budowaniu reputacji jest to z kim się spotykamy, przyjaźnimy, w jakim otoczeniu funkcjonujemy. „Sprytni manipulatorzy starają się znaleźć na zdjęciu z kimś znanym i ważnym albo przynajmniej wepchnąć się gdzieś w pobliże takiej osoby”<sup>16</sup>. Wiąże się to z jednym z czynników tworzenia reputacji, jakim jest zauważalność. W myśl stwierdzenia: opinia powstaje na podstawie ciągłego komunikowania się, a bycie systematycznym tematem rozmów otoczenia jak najbardziej temu służy. Czy w przypadku naukowców również można mówić o zauważalności, gwiazdorstwie, a może celebrytach naukowych? Funkcjonują dwa odmienne podejścia dotyczące celebrytów. „W ramach pierwszego z nich traktowani są oni jako osoby zasługujące na otaczającą je sławę ze względu na wyjątkowe talenty, osiągnięcia i osobowość”<sup>17</sup>. Odnieśmy to do „celebrytów nauki”, mistrzów w jak najlepszym tego słowa znaczeniu. Mimo że

określenie „mistrz” staje się raczej odświętną metaforą niż kategorią potwierdzającą wagę autorskiej twórczości, jej ciągłość i możliwość rozwijania z zachowaniem wierności zawartym w niej słowom i ideom. Z mistrzostwem wiązać wypada natomiast najwyższy poziom wiarygodności, choćby z uwagi na jego niekwestionowany autorski wymiar oraz zakres potwierdzanych i uznanych kompetencji<sup>18</sup>.

Druga definicja celebrytów podkreśla wykreowanie osoby, przy jej udziale, gdzie popularność jest rezultatem celowych, zaplanowanych działań zwiększających widoczność, zauważalność w mediach, co prowadzi do tego, że są one „znane z tego, że są znane”. Jak słusznie zauważa Jacek Piekarski, w czasach, w których żyjemy

<sup>16</sup> P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament...*, s. 184.

<sup>17</sup> T. Dąbrowski, *Rola mediów...*, s. 14.

<sup>18</sup> J. Piekarski, *Dlaczego pytamy o wiarygodność? Pogranicza dyscyplinarne w praktyce akademickiej*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Wiarygodność akademicka w edukacyjnych praktykach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 41.

wątpienie w kompetencje staje się wstydlive – podobnie jak krępujące bywa mówienie o prawdzie czy też wiarygodności – a ujawnianie związanych z nimi wątpliwości marginalizowane. Uczciwe radzenie sobie z niekompetencją niejednokrotnie przegrywa w starciu z przymusem wykazywania się (często jedynie pozorowanym) znanstwem. Miejsce otwartego wątpienia w kompetencje (własne i innych) zajmuje eksponowane dążenie do bieżącego dysponowania trafnymi i oczekiwanymi odpowiedziami – wiarygodność przegrywa w konfrontacji z poprawnością, a zaufanie – tą drogą inscenizowane – z oswojoną nieufnością. (...) Troskę o „mistrzostwo” – kultywowane jako wyznacznik wiarygodności – zdaje się zastępować imperatyw znanstwa, skłaniający do określonego sposobu prezentowania własnego wizerunku<sup>19</sup>.

Niekompetencje ukrywane są za zasłoną rzekomego odczytania, szerokich horyzontów myślowych, uczoności, przy jednoczesnym doskonaleniu odpowiednich środków stosowanych w celu wywoływania dużego wrażenia na otoczeniu.

Zmiany dokonujące się w estetyce uczestnictwa w kulturze akademickiej są powszechnie dostrzegane. Jej elementem (...) staje się tworzenie własnego wizerunku poprzez epizodyczne i partykularne inscenizowanie w niej własnej obecności. Dostrzega się towarzyszący temu pozór, imitowanie wiedzy oraz cynizm, stanowiące podłoże kształtowania się akademickiego gwiazdorstwa<sup>20</sup>.

## Cyfrowi tubylcy

Duża dostępność, interaktywność i różnorodność form oraz szybkość przekazu komunikatów powodują, że Internet jest nieodłącznym medium komunikowania się w każdej dziedzinie życia, w tym również obszarze zawodowym. Nie wszyscy naukowcy zdają sobie z tego sprawę, że ich działalność naukowa, zachowania są przedmiotem często bacznej obserwacji, wnikliwych komentarzy oraz ocen ich postępowania nie tylko w świecie rzeczywistym, ale również w cyberprzestrzeni. Bycie uczestnikiem cyberprzestrzeni umożliwia zorientowanie się w działaniach prowadzonych przez innych naukowców, daje szanse podejmowania dyskusji, spojrzenia na podejmowane tematy szerzej i z różnych perspektyw. Jest miejscem wymiany doświadczeń, a opinie naukowców są dla szerokiej rzeszy odbiorców dodatkową okazją do

<sup>19</sup> Ibidem, s. 42.

<sup>20</sup> L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 262-267.



zdobywania i poszerzania wiedzy<sup>21</sup>. Sposób prezentowania informacji na swój sposób za pomocą Internetu jest obecnie znacznie bardziej dynamicznym, złożonym i efektywniejszym procesem, niż rozpowszechnianie wyników badań za pomocą tradycyjnych metod, jak tylko poprzez publikacje naukowe czy konferencje. Jednak naukowcy muszą być gotowi na cenzurę, opinie często niezgodne z oczekiwaniami czyli wymaga się od nich akceptacji dla bycia nieustannie ocenianym i krytykowanym<sup>22</sup>.

Cyfrowi tubylcy nadający i odbierający komunikaty przekazują informacje na temat poszczególnych osób i ich zachowań często bez udziału zainteresowanych.

Stosowane wtedy metody komunikacji (logistyka reputacji) są bardzo złożone. Sięgają od pozytywnych pochwał przez formy neutralne (...) po działanie negatywne, na przykład zniesławienia czy wymuszenia. Często w przypadku ataku na reputację nie wiadomo, kto go dokonał lub się do niego przyczynił. Jedynie w przypadku bezpośrednich oskarżeń znamy przeciwnika<sup>23</sup>.

Należy mieć na uwadze, że negatywne opinie są niejednokrotnie wynikiem korzystania z Internetu przez zwykłych ludzi niemających do czynienia z działaniami w obszarze zawodowym posiadacza reputacji, dlatego też osoby te nie są w stanie dokładnie, profesjonalnie ocenić działań i osiągnięć specjalistów w danej dziedzinie. Reputacja naukowców jest wypadkową różnych opinii, na które składają się elementy, zarówno racjonalne, jak i emocjonalne. Ma ona znamiona subiektywności, co jest wynikiem prezentowanych osądów na temat właściciela reputacji przez osoby o odrębnych poglądach, prezentujących różne wartości, posiadających rozmaite oczekiwania i interesy własne. Składają się na nią odmienne wyobrażenia, czyli wizerunki. Wyobrażenia ludzi na temat naukowców kształtowane są na podstawie często różnych rodzajów informacji pozyskiwanych z wielu źródeł.

---

<sup>21</sup> J. Pruchnicka, *Media Relations – promocja nauki i instytucji badawczych w mediach w Polsce i Europie*, „Marketing Instytucji Naukowych i Badawczych” 2012, nr 1(2), s. 168.

<sup>22</sup> E. Głuszek, *Kreowanie reputacji przedsiębiorstwa w mediach społecznościowych – szanse i zagrożenia*, „Zarządzanie i Finanse” 2013, nr 4/1, s. 62.

<sup>23</sup> S. Wieseneder, T. Cerny, *Skuteczne zarządzanie reputacją i spójny image...*, s. 153.

## Zarządzanie reputacją z wykorzystaniem narzędzi internetowych

Internet stał się nieodłącznym medium komunikowania się, a nieustanny wzrost jego użytkowników, wysoka dostępność, interaktywność i różnorodność form przekazu oraz szybkość komunikacji sprawiają, że wzrasta jego znaczenie jako medium komunikacji międzyludzkiej. I to powoduje konieczność aktywnego zarządzania reputacją z wykorzystaniem tego narzędzia dla „nowych możliwości skutecznego budowania wizerunku, jakie daje Internet, oraz ze zwiększonego ryzyka utraty reputacji związanego ze specyfiką funkcjonowania komunikacji w sieci”<sup>24</sup>.

Odwołując się do interpretacji potencjalnych korzyści dla kreowania wizerunku firmy w sieci, warto analogicznie odnieść się do korzyści płynących z budowania wizerunku naukowca, przeanalizować je w kontekście wykorzystywania przez niego różnych narzędzi internetowych.

Pierwszym proponowanym narzędziem jest strona www. Przykładowe korzyści związane z posiadaniem strony internetowej to możliwość: pełnienia roli wirtualnej wizytówki będącej, przejrzystą, sprawnie działającą i często aktualizowaną bazą danych. Prezentowania się szerokiemu gremium przy niewielkich nakładach dużej ilości informacji na własny temat; otrzymania feedbacku od różnych np. zainteresowanych grup dyskusyjnych; dwukierunkowej komunikacji z osobami o podobnej tematyce badawczej z całego świata poprzez udostępnienie adresu e-mail, identyfikatora komunikatora internetowego, formularza do wpisywania uwag, możliwości i wyrażać swojej opinii; możliwość zaprezentowania się jako kompetentnej osoby w danej dziedzinie nauki, eksperta w swej branży chętnie dzielącego się swoją wiedzą i doświadczeniem, odpowiedzialnego i wiarygodnego.

Odkąd Internet stał się powszechnie wykorzystywanym źródłem informacji, w środowisku naukowym zrodził się zwyczaj sprawdzania wiarygodności świeżo

<sup>24</sup> E. Głuszek, *Kreowanie reputacji przedsiębiorstwa w sieci – nowe możliwości komunikowania z interesariuszami*, [w:] J. Skalik, A. Wierzbic, M. Wąsowicz (red.), *Trendy transformacji modelu organizacyjnego przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Wrocław 2012, s. 78.

poznanych kolegów lub autorów przeczytanych właśnie książek przez wyszukiwanie w katalogach Biblioteki Kongresu Stanów Zjednoczonych lub British Library bibliografii lub ich publikacji. Z tego samego powodu powstają w Internecie prywatne strony, na których można znaleźć informacje biograficzne o różnych osobach<sup>25</sup>.

Drugim narzędziem, z którego można korzystać dla budowania własnej reputacji w sieci jest fanpage na Facebooku lub innym portalu społecznościowym. Dają one m.in. możliwość uzyskania łatwego dostępu do informacji, zamieszczania unikatowych treści, regularnych wpisów, zaprezentowania na bieżąco swoich osiągnięć dzięki stworzeniu dobrego profilu w mediach społecznościowych i portalach profesjonalistów. Podobne możliwości daje aktywne uczestniczenie w dyskusjach na forach, które dają możliwość kształtowania zainteresowań. Efektem tego może być rozwijanie czysto amatorskich ambicji młodych ludzi do poznawania określonej dyscypliny lub dziedziny naukowej, pierwszy kontakt z określoną problematyką naukową. Dyskusje mogą się stać źródłem inspiracji i aspiracji do profesjonalnego zajęcia się w przyszłym życiu zawodowym określoną dziedziną i podjęcia pracy naukowej, przyczyniając się tym samym do budowania środowisk naukowych w kraju i na świecie<sup>26</sup>.

Nie można nie docenić w tworzeniu własnej reputacji w sieci wyszukiwarek internetowych. Ułatwiają one odnalezienie osoby zajmującej się naukowo konkretną tematyką badawczą, zwiększając jej dostrzegalność w sieci poprzez odpowiednie pozycjonowanie witryny w najpopularniejszych wyszukiwarkach internetowych. W świecie realnym, jak zauważa P. Sztompka reputacja coraz częściej jest konstruowana, modyfikowana, przedstawiana wybiórczo, oczyszczana ze wstydlivych wydarzeń i wypełniana zmyślnymi elementami w sposób celowy. Istotą takich zabiegów jest zmylenie odbiorcy i dodanie sobie większego uznania.

Jeszcze łatwiej można zafalszować reputację pośrednią. (...) Przykładem z obszaru nauki może być koteria akademicka, której członkowie piszą pozytywne recenzje badań prowadzonych przez innych i mogą spodziewać się tego samego ze strony

<sup>25</sup> P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament...*, s. 171.

<sup>26</sup> *Promocja w nauce. Poradnik dobrych praktyk*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2007, Studenci o priorytetach prezydencji: najważniejsza promocja nauki i kultury (źródło: PAP, 7 lipca 2011).

kolegów. Podnosi to widoczność całej grupy w oczach szerszej zbiorowości oraz jej reputacji, a każdy z członków dodatkowo zwiększa swoją osobistą reputację przez fakt należenia do grupy cieszącej się znakomita renomą<sup>27</sup>.

Okazuje się, że również w świecie wirtualnym niektóre osoby nie przestrzegają zasad etycznych, potrafią przy użyciu odpowiednich narzędzi dokonać pewnych manipulacji.

To negatywny aspekt korzystania z Internetu dający możliwość manipulowania informacjami ukazującymi się w sieci przez mniej przyzwoitych naukowców, którzy dla poprawienia swojego wizerunku mogą przy użyciu pewnych narzędzi zapewnić sobie brak negatywnych informacji na swój temat w pierwszych 10-20 wynikach wyszukiwania lub zamieszczanie pozytywnych lub neutralnych informacji na swój temat (technika SEO – pozycjonowanie stron i treści na dane słowa kluczowe, które odpowiednio tworzą i kształtują wizerunek). Zasady etyki powinny obowiązywać podczas kreowania własnej reputacji zarówno w świecie realnym jak i wirtualnym. Doskonałą okazją do zaprezentowania swoich publikacji, działań edukacyjnych i doradczych są portale branżowe. Jednym z bardziej interesujących, dających możliwość zaprezentowania się w jak najlepszym świetle poprzez rzetelną systematyczną komunikację z odbiorcami, są blogi prowadzone przez osoby reprezentujące świat nauki. Dzięki nim każda z osób uczestnicząca w świecie internetowym ma możliwość nawiązania kontaktu z naukowcem popularnych publikacji, który staje się bardziej dostępny. Autor bloga, dzięki częstej i systematycznej aktualizacji treści, ma możliwość wykreowania wiarygodnej reputacji według oczekiwań, potrzeb czy możliwości własnych oraz użytkowników sieci. Zawarte opinie czytelników często zmuszają do pewnych refleksji, inspirują do podzielenia się poglądami, przeżyciami. Możliwość budowania eksperckiego wizerunku dzięki zaoferowaniu użytkownikom interesujących treści, poszerzających ich wiedzę, dzielenia się z nimi aktualnymi informacjami czy wreszcie w przypadku cenionych i często „czytanych” blogerów, uznania ich jako liderów opinii. Doskonałym przykładem blogera-naukowca jest Prof. Bogusław Śliwerski. Jak cennym przedsięwzięciem jest systematyczne i zdyscyplinowane prowadzenie przez niego bloga, niech świadczą słowa, potwierdzające powyższe stwierdzenia, wygłoszone przez Prof. Teresę Hejnicką-Bezwińską

---

<sup>27</sup> P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament...*, s. 173.

podczas uroczystości nadania Prof. Bogusławowi Śliwerskiemu tytułu Doktora Honoris Causa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

Nie można zakończyć omawiania dokonań Profesora Śliwerskiego bez przywołania jego zasług związanych z prowadzeniem blogu od września 2009 roku. Różne są powody popularności i sięgania ludzi do poszczególnych postów, ale ich brak zdecydowanie pogorszyłby nasze wspólnotowe funkcjonowanie jako środowiska zainteresowanego pedagogiką i edukacją w świecie nadmiaru danych, informacji i wiedzy<sup>28</sup>.

Wskazana tu została szczególnie funkcja integrowania środowiska naukowego oraz bycia przewodnikiem po trudnych, często zaśmieconych drogach komunikacji internetowej. To najlepszy dowód na to, jak ważne jest wykorzystywanie dostępnych narzędzi internetowych przez naukowców wiarygodnej reputacji.

### Podsumowanie

Internet będący przykładem nowoczesnej technologii tworzy nową jakość komunikowania, dzięki której dochodzi do bardziej dynamicznych relacji przedstawicieli nauki z jej odbiorcami. Popularyzacja działań naukowych poprzez Internet stała się znaczącym czynnikiem kreowania reputacji będącej sumą cząstkowych, nagromadzonych w czasie wizerunków. Stawia to nowe wyzwania przed naukowcami, podjęcia przemyślanych, systematycznych działań w kierunku zarządzania własną reputacją. Możliwości prezentowania osiągnięć, nie tylko przy pomocy tradycyjnych metod, jak np. rozpowszechnianie wyników badań przez publikacje naukowe czy konferencje, ale również dzięki narzędziom internetowym, takim jak: strona www, fanpage na Facebooku lub innym portalu społecznościowym, portale branżowe, fora dyskusyjne, blogi czy też wyszukiwarki internetowe, stały się dziś znacznie bardziej dynamiczną formą, która pozwala docierać do szerszego grona odbiorców. Dobra reputacja zachęca innych do podejmowania współpracy, z której korzyści czerpią nie tylko naukowcy,

---

<sup>28</sup> T. Bezwińska-Hejnicka, *Laudacja z okazji nadania profesorowi doktorowi habilitowanemu Bogusławowi Śliwerskiemu tytułu Doktora Honoris Causa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego*. Acta Universitatis Casimiri Magni Doctores Honoris Causa, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2016, s. 29.

ale i druga strona współdziałająca. Wykorzystywanie Internetu do zarządzania reputacją umożliwia „nie tylko orientację w działaniach podejmowanych przez środowiska naukowe, ale także podejmowanie dyskusji, a tym samym spojrzenia na określony temat szerzej i z różnych perspektyw. Media jako forum wymiany doświadczeń, opinii naukowców są dla odbiorców dodatkową okazją do zdobywania i poszerzania wiedzy. Profity są więc obopólne dzięki intensywnej ekspozycji wspólnych osiągnięć. Warto wskazać na bardziej globalną korzyść płynącą z kreowania pozytywnej reputacji naukowców, a tym samym jednostek zajmujących się nauką, w których pracują. Jest to wzrost tożsamości i poczucie dumy z przynależenia do społeczeństwa uzyskującego wybitne osiągnięcia w różnych dziedzinach nauki. A dzieje się tak, dzięki znajomości i docenianiu wartości działań prezentowanych przez grono naukowców za pomocą narzędzi internetowych.

### **Abstract**

The article aims at drawing attention to opportunities of reputation management by researchers using new media, considering the importance of internet tools for image creation and identifying opportunities and threats. The research problem of the article focuses on answers to the question formulated as follows: What might the possible importance of the Internet for reputation building be? The problem relates to the issue of researchers' active participation in creating and shaping their reputation online. The presented considerations have been based on literature and studies on the subject. The article attempts to clarify the distinction between the concepts of identity, image, and reputation. It discusses image-creating factors and refers to the question of immanent credibility and guise in research. The author describes examples of internet tools and points to their importance for reputation management, which concerns the sum of partial images accumulating over time. Communication plays an important role in building reputation. Owing to its availability, interactivity and variety of forms, as well as the speed of information transfer, the Internet has become an indispensable channel of communication. All researchers should recognise the fact in order to build their reputation thoughtfully. Their reputation involves a multitude of accumulated images formed as a result of interactions between factors associated with the subjects themselves, information the recipients obtain, and factors relating to the recipients. The conclusions of the study point to the necessity of reputation management by planned and deliberate actions taking advantage of internet tools. Thus, every effort should be

made to prevent a situation where reputation is shaped irrespective of the interested person's participation.

### Bibliografia

- Altkorn J., *Kształtowanie rynkowego wizerunku firmy*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków 2009.
- Bezwińska-Hejnicka T., *Laudacja z okazji nadania profesorowi doktorowi habilitowanemu Bogustawowi Śliwerskiemu tytułu Doktora Honoris Causa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego*, „Acta Universitatis Casimiri Magni Doctores Honoris Causa”, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2016.
- Britt S.H., *Psychological Principles of the Corporate Imagery Mix*, „Business Horizons” 1971, 14/1.
- Dąbrowski T., *Rola mediów w kształtowaniu wizerunku*, „Marketing i Rynek” 2013, nr 9.
- Goćkowski J., *Ethos nauki i role uczonych*, Wydawnictwo i Drukarnia Secesja, Kraków 1996.
- Głuszek E., *Kreowanie reputacji przedsiębiorstwa w mediach społecznościowych – szanse i zagrożenia*, „Zarządzanie i Finanse” 2013, nr 4/1.
- Głuszek E., *Kreowanie reputacji przedsiębiorstwa w sieci-nowe możliwości komunikowania z interesariuszami*. [w:] J. Skalik, A. Wierzbic, M. Wąsowicz (red.), *Trendy transformacji modelu organizacyjnego przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Wrocław 2012.
- Hardin R., *Zaufanie*, przekł. A. Gruba, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2009.
- Majchrzak K., *Zarządzanie reputacją korporacyjną we współczesnej gospodarce*, [w:] R. Maćkowska, H. Przybylski (red.), *Public relations – aktualne zagadnienia sztuki komunikowania w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice 2009.
- Pawiak A., *Cyberprzestrzeń jako „forum” oddziałujące na młode pokolenia w refleksji Jana Pawła II*, „Rozprawy Społeczne” 2015, nr 9/4.
- Piekarski J., *Dlaczego pytamy o wiarygodność? Pogranicza dyscyplinarne w praktyce akademickiej*. [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc (red.), *Wiarygodność akademicka w edukacyjnych praktykach*, Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Promocja w nauce. Poradnik dobrych praktyk*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2007.
- Pruchnicka J., *Media Relations – promocja nauki i instytucji badawczych w mediach w Polsce i Europie*, „Marketing Instytucji Naukowych i Badawczych” 2012, nr 1(2).

- Sampson E., *Jak tworzyć własny wizerunek*, przekł. A. Białkowska-Gużyńska, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1996.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Wieseneder S., Cerny T., *Skuteczne zarządzanie reputacją i spójny image*, Wydawnictwo BestPress, Warszawa 2008.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.



Zbigniew Leśniewski

ORCID: 0000-0003-1694-4834

## Kierunki rozwoju Sił Zbrojnych i ich implikacje szkoleniowe

Rozpoczynając tak artykuł dotyczący problematyki Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej (SZ RP) warto przypomnieć, że:

Rzeczpospolita Polska jest dobrem wspólnym wszystkich obywateli<sup>1</sup>.

Rzeczpospolita Polska strzeże niepodległości i nienaruszalności swojego terytorium, zapewnia wolności i prawa człowieka i obywatela oraz bezpieczeństwo obywateli, strzeże dziedzictwa narodowego oraz zapewnia ochronę środowiska, kierując się zasadą zrównoważonego rozwoju<sup>2</sup>.

Obowiązkiem obywatela polskiego jest wierność Rzeczypospolitej Polskiej oraz troska o dobro wspólne<sup>3</sup>.

Każdy ma obowiązek przestrzegania prawa Rzeczypospolitej Polskiej<sup>4</sup>.

Każdy jest obowiązany do ponoszenia ciężarów i świadczeń publicznych<sup>5</sup>.

Obowiązkiem obywatela polskiego jest obrona Ojczyzny. (...) Obywatel, któremu przekonania religijne lub wyznawane zasady moralne nie pozwalają na odbywanie służby wojskowej, może być obowiązany do służby zastępczej<sup>6</sup>.

Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej służą ochronie niepodległości państwa i niepodzielności jego terytorium oraz zapewnieniu bezpieczeństwa i nienaruszalności jego granic<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483, art. 1.

<sup>2</sup> Ibidem, art. 5.

<sup>3</sup> Ibidem, art. 82.

<sup>4</sup> Ibidem, art. 83.

<sup>5</sup> Ibidem, art. 84.

<sup>6</sup> Ibidem, art. 85.1, 85.3.

<sup>7</sup> Ibidem, art. 26.1.

Ostatni z wymienionych artykułów Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. jest w ogólnym, **konstytucyjnym zadaniem Wojska Polskiego**. Wydaje się, że w czasie pokojowego funkcjonowania zadanie to sprowadzono m.in. do formuły:

- 1) **działalności resortu obrony narodowej**, zdefiniowanej jako wykonywanie zadań i przedsięwzięć w poszczególnych obszarach funkcjonowania tego resortu, służących osiągnięciu celów i realizacji zadań wynikających ze strategii i programów, dokumentów kompetencyjnych, aktów normatywnych oraz poleceń przełożonych, na których realizację przydzielane są zasoby rzeczowe i finansowe<sup>8</sup>;
- 2) wynikającej zeń **działalności Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej**, oznaczającej wykonywanie zadań i przedsięwzięć w poszczególnych obszarach funkcjonowania tych Sił, służących osiągnięciu celów i realizacji zadań zapisanych w programach rozwoju, planach działalności, programach szkolenia, dokumentach kompetencyjnych, aktach normatywnych oraz poleceniach przełożonych<sup>9</sup>.

W ogromnej części tak ujęte działalności to po prostu **szkolenie Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej**, które definicyjnie jest całościowym planowej „działalności dydaktycznej, szkoleniowej (...) i wychowawczej, prowadzonej w celu przygotowania profesjonalnego oficerów, podoficerów i szeregowych, a także dowództw oraz wojsk do działania na polu walki oraz utrzymania wysokiej zdolności bojowej w czasie pokoju i wojny”<sup>10</sup>. Istotą tego szkolenia jest „ustawiczne zdobywanie, poszerzanie i utrwalanie wiedzy oraz doskonalenie umiejętności przez dowództwa, (...) wojska oraz rezerwy osobowe, w celu osiągnięcia

<sup>8</sup> Decyzja nr 218/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 6 czerwca 2014 r. w sprawie planowania i rozliczania działalności w resorcie obrony narodowej, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Obrony Narodowej, Departament Strategii i Polityki Obronnej, Warszawa, 9 czerwca 2014 r., poz. 179, s. 2.

<sup>9</sup> Jednolite procedury działalności bieżącej w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej, Ministerstwo Obrony Narodowej, Warszawa 2015, s. 4 [w:] Decyzja nr 124/Org./DG RSZ Ministra Obrony Narodowej z dnia 24 marca 2015 r. w sprawie wprowadzenia do użytku „Jednolitych procedur działalności bieżącej w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej”, s. 1.

<sup>10</sup> Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej DD/7(A), Ministerstwo Obrony Narodowej Sztab Generalny Wojska Polskiego, Warszawa 2010, s. 11.

i utrzymywania zdolności do podjęcia działań na zagrożenia militarne i niemilitarne<sup>11</sup>.

**Kierowanie** tak zdefiniowanym **szkoleniem** toczy się w ramach istniejącego systemu kierowania i dowodzenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej na wszystkich jego poziomach i szczeblach oraz zgodnie z określonym dla danego stanowiska służbowego kompetencyjnym zakresem odpowiedzialności szkoleniowej (KZOSz)<sup>12</sup>.

W rozpatrywanym kierowaniu wyróżnia się następujące **funkcje**:

- **planowanie szkolenia**, w którym dużą rolę odgrywa wypracowanie stosownych dokumentów planistycznych. Podstawami tych dokumentów są m.in. systematycznie prowadzone oceny wyników szkolenia orzekające o poziomie wyszkolenia podległych im wojsk, zgromadzone informacje o praktycznej realizacji procesu szkolenia orzekające o stopniu wykonania zadań, możliwości zabezpieczenia procesu szkolenia. W dokumentach tych dowódca wskazuje kierunki, zamierzenia szkoleniowe oraz inne przedsięwzięcia organizacyjne, których realizacja może zapewnić osiągnięcie zakładanych celów szkolenia. Ponadto podaje się tu przydział obiektów bazy szkoleniowej i środków materiałowo-technicznych zapewniających zorganizowaną i skoordynowaną w czasie działalność szkoleniową na określonym poziomie, szczeblu dowodzenia. Szczegóły w zakresie planowania szkolenia określają przede wszystkim wspomniane już regulacje z zakresu planowania i rozliczania działalności w resorcie obrony narodowej oraz z zakresu kształcenia zawodowego, szkolenia dowództw (równorzędnych), wojsk i rezerw osobowych;
- **organizowanie szkolenia**, czyli wybór wykonawców i postawienie zadań oraz wydanie wytycznych zmierzających do osiągnięcia założonych celów;
- **motywowanie**, czyli inspirowanie, doradzanie oraz wspieranie podwładnych podczas realizacji procesu szkolenia;
- **nadzorowanie**, czyli oddziaływanie na funkcjonowanie systemu szkolenia oraz wykonawstwo zadań szkoleniowych przez nadzorowany podmiot;

---

<sup>11</sup> Ibidem, s. 7.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 13.

- **ocena stopnia wykszolenia**, polegająca na ustaleniu stanu faktycznego i jego porównaniu ze stanem wymaganym w celu uzyskania pełnej i wiarygodnej informacji o stopniu osiągnięcia założonych standardów w zakresie wykszolenia oraz przygotowania jednostek wojskowych do realizacji zadań zgodnie z ich przeznaczeniem<sup>13</sup>. Analizowana ocena na wszystkich poziomach i szczeblach dowodzenia pełni także **funkcje**:
  - **informacyjną, sygnalizacyjno-informacyjną**, która sygnalizuje istnienie problemu i dostarcza informacji niezbędnych do usunięcia uchybień,
  - **profilaktyczną**, której celem jest eliminowanie podobnych uchybień w przyszłości,
  - **doradczą, instruktążowo-doradczą**, która inicjuje kierunki i środki zaradcze, podpowiada jak eliminować przyczyny i niekorzystne zjawiska,
  - **pobudzającą**, która inspiruje kontrolowanych do poszukiwania właściwych rozwiązań,
  - **sprawdzającą**, która polega na ocenianiu efektywności szkolenia i stopnia osiągnięcia gotowości do prowadzenia działań zgodnie z przeznaczeniem. W tym względzie trzeba nadmienić, że każda jednostka organizacyjna Wojska Polskiego podlega okresowemu sprawdzeniu jej pokojowego funkcjonowania oraz przygotowania do działania zgodnie z wojennym przeznaczeniem i jest oceniana według przyjętego w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej systemu oceny<sup>14</sup>.

Wskazane funkcje brzmią prawie tożsamo z **procesem szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej**, czyli zespołem kolejno następujących czynności, obejmujących<sup>15</sup>:

- programowanie szkolenia;
- planowanie szkolenia;

<sup>13</sup> Ibidem, s. 13-14; Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej (DD/7), Ministerstwo Obrony Narodowej Sztab Generalny Wojska Polskiego, Warszawa 2006, s. 13-14.

<sup>14</sup> Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej DD/7(A)…, s. 14; Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej (DD/7)…, s. 14.

<sup>15</sup> Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej DD/7(A)…, s. 7.

- organizację szkolenia;
- realizację szkolenia;
- kontrolę i ocenę postępów w szkoleniu.

Proces ten ma charakter ciągły, jest organizowany i realizowany na wszystkich poziomach i szczeblach dowodzenia. Podlega on ciągłej modyfikacji, w zależności od zmieniających się uwarunkowań oraz uzyskiwanych doświadczeń. Stosowane w nim formy, metody i treści szkolenia dostosowywane są do zadań, potrzeb i wyzwań przyszłości<sup>16</sup>.

Ujęte wyżej funkcje kierowania szkoleniem oraz czynności w procesie szkolenia można uogólnić do **zasady DOWODZISZ – SZKOLISZ – ODPOWIADASZ**, w myśl której każdy przełożony ponosi pełną odpowiedzialność za poziom wyszkolenia podległej mu bezpośrednio struktury organizacyjnej. Stąd szkolenie podwładnych jest podstawowym obowiązkiem wszystkich dowódców (równorzędnych). Wspomniani dowódcy na poszczególnych poziomach i szczeblach dowodzenia pełnią także najważniejszą rolę w kierowaniu szkoleniem sił zbrojnych. Bowiem od ich umiejętności zależy właściwe określanie celów szkoleniowych, sprawny przebieg szkolenia, a także efektywność wyszkolenia podległych żołnierzy, wojsk<sup>17</sup>.

Ponieważ niniejszy artykuł traktuje póki co o enigmatycznie brzmiących *Kierunkach rozwoju SZ* i ich wpływie na szkolenie tych sił, dalej została przedstawiona charakterystyka funkcji planistycznych tego zakresu, gdyż przedmiotowe *Kierunki* wydają się być tu mocno, immanentnie osadzone. Natomiast tryb przypuszczający jest tu wskazaniem, iż nie ma w tym zakresie jasno literalnych regulacji i że jest to w znacznej mierze autorski domysł i interpretacja.

Zatem w zakresie **planowania szkolenia** obserwuje się na poziomie polityczno-wojskowym przede wszystkim planowanie i realizację przeglądów strategicznych czy to bezpieczeństwa narodowego (SPBN), czy też obronnego (SPO), kończące się publikacjami np. Białej Księgi Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej<sup>18</sup> oraz wydawaniem stosownych Strategii czy to bezpieczeństwa narodowego<sup>19</sup>

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 13-15.

<sup>18</sup> *Biała księga Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej*, Biuro Bezpieczeństwa Narodowego, Warszawa 2013.

<sup>19</sup> *Strategia bezpieczeństwa narodowego Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2014.

czy to obronności, a czasem też Strategii rozwoju systemu bezpieczeństwa narodowego Rzeczypospolitej Polskiej<sup>20</sup>. Decyzję w tym zakresie podejmują rządzący politycy i to zazwyczaj po zmianie władzy ustawodawczej i wykonawczej, tj. demokratycznych wyborach na urząd Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, wyborach parlamentarnych i uformowaniu rządu, czyli co kilka lat.

Na szczeblach militarnych poziomu polityczno-wojskowego oraz na poziomie strategiczno-operacyjnym jest to przede wszystkim w zależności od potrzeb, a szczególnie od aktualności treści, tworzenie: planów i programów<sup>21</sup> w tym Programu rozwoju Sił Zbrojnych RP<sup>22</sup>, planów pochodnych od Programu rozwoju Sił Zbrojnych RP, Programów pozamilitarnych przygotowań obronnych RP, Raportu o stanie obronności państwa, Oceny Sił Zbrojnych RP; Doktryny szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej oraz jej pochodnych tj. stosownych organizacji, instrukcji, programów szkolenia, metodyk szkolenia, poradników metodycznych i innych.

Tak opisane **planowanie** można nazwać **długoterminowym** bądź **wieloletnim**, a bazą w tym zakresie jest definicja krótkookresowego planowania działalności w resorcie obrony narodowej, polegającego na określaniu w tym resorcie co roku na okres do dwóch lat celów służących wdrażaniu Strategii i Programów, oraz przydzielaniu na ich realizację zasobów rzeczowych i finansowych.

Podczas opisywania planowania długoterminowego pogrubiono nazwy dwóch dokumentów, które nawet bez większego zastanowienia, namysłu wiążą się z tytułowymi w tym artykule *Kierunkami rozwoju SZ*. Zatem jeśli chodzi o pierwszy z tych dokumentów, to na tę chwilę aktualnym jest Program rozwoju Sił Zbrojnych na lata 2017-2026<sup>23</sup>. Główne założenia tego Programu to wzmocnienie potencjału bojowego oraz doskonalenie zdolności operacyjnych, w tym priorytetowe traktowanie północno-wschodniej flanki Polski m.in. poprzez przyspieszenie

---

<sup>20</sup> Strategia rozwoju systemu bezpieczeństwa narodowego Rzeczypospolitej Polskiej 2022, przyjęta uchwałą Rady Ministrów z dnia 9 kwietnia 2013 r., [http://mon.gov.pl/z/pliki/dokumenty/rozne/2013/09/SRSBN\\_RP\\_przyjeta090413.pdf](http://mon.gov.pl/z/pliki/dokumenty/rozne/2013/09/SRSBN_RP_przyjeta090413.pdf) (dostęp: 15.09.2014).

<sup>21</sup> Decyzja nr 218/MON..., s. 1.

<sup>22</sup> Program rozwoju Sił Zbrojnych RP w latach 2013-2022.

<sup>23</sup> <https://www.gov.pl/web/obrona-narodowa/program-rozwoju-sil-zbrojnych-rp> (dostęp: 12.11.2019).

formowania 18 Dywizji Zmechanizowanej, wzrost ukończenia 16 Dywizji Zmechanizowanej i odtworzenie pułku przeciwpancernego w Suwałkach. Ważną część tego dokumentu stanowią także zapisy o: kontynuacji formowania Wojsk Obrony Terytorialnej, budowie wojsk cyberobrony lub inaczej obrony cyberprzestrzeni, wdrożeniu nowego systemu kierowania i dowodzenia, wprowadzeniu nowoczesnych systemów uzbrojenia obrony powietrznej oraz artylerii raketowej dalekiego zasięgu, osiągnięciu gotowości bojowej Wielonarodowej Dywizji Północny Wschód oraz o poprawie zdolności wsparcia i zabezpieczenia bojowego dywizji poprzez sformowanie dywizyjnych pułków logistycznych i batalionów rozpoznawczych. Program ten określa szczegółowo m.in. zakres modernizacji Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej oraz plany harmonijnego rozwoju wszystkich zdolności operacyjnych, systemu szkolenia i dyslokacji jednostek wojskowych na najbliższe lata. Dokument definiuje również liczebność oraz skład bojowy poszczególnych komponentów Wojska Polskiego. Przedmiotowy Program jest dokumentem niejawnym i stanowi podstawę dalszych szczegółowych prac planistycznych na kolejnych szczeblach kierowania i dowodzenia. Stąd kolejne kroki, działania to rozwinięcie i uszczegółowienie treści w formie pakietu wspomnianych już planów pochodnych od Programu rozwoju Sił Zbrojnych RP.

I w ten sposób na horyzoncie rozważań jawi się dokument współtworzący tytuł artykułu, czyli *Kierunki rozwoju SZ*. Autorstwo w tym przypadku należy do **Szefa Sztabu Generalnego Wojska Polskiego gen. Rajmunda Tomasza Andrzejczaka** – potocznie pierwszego żołnierza Rzeczypospolitej, a poprawnie najwyższego pod względem pełnionej funkcji żołnierza w czynnej służbie wojskowej<sup>24</sup>. Prócz tej informacji kilka kwestii biograficznych tej osoby winny wykazać wpływ doświadczeń zawodowych na budowę analizowanego dokumentu<sup>25</sup>.

Rajmund Tomasz Andrzejczak jest absolwentem Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Pancernych im. Stefana Czarnieckiego w Poznaniu, **Akademii Obrony Armii Czeskiej, Akademii Obrony Narodowej w Warszawie** oraz **Królewskiej Akademii Obrony w Londynie**.

<sup>24</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 1995 r. o urzędzie Ministra Obrony Narodowej, Dz.U. 1996, nr 10, poz. 56, opracowano na podstawie tekstu jednolitego: Dz.U. 2019, poz. 196, art. 7a. 1.

<sup>25</sup> <https://www.wojsko-polskie.pl/sgwp/szef-sgwp/> (dostęp: 12.11.2019).

Pogrubienie tekstu nie jest w tym zakresie przypadkowe, bowiem podsuwa prawdopodobieństwo zaznajomienia się na tych uczelniach, bądź w jednostkach i instytucjach wojskowych z sojusznicznymi metodami planowania strategicznego.

Zawodową służbę wojskową rozpoczął w 2 Pułku Piechoty w Giżycu, gdzie objął pierwsze stanowisko służbowe dowódcy plutonu. W latach 1993-1996 dowodził kompanią czołgów w 15 Giżyckiej Brygadzie Zmechanizowanej. W latach 1996-1998 pełnił służbę w sekcji rozpoznania, a następnie w sekcji operacyjnej 4 Suwalskiej Brygady Kawalerii Pancerniej w Orzyszu.

W latach 1998-1999 służył na stanowisku szefa sztabu, a w latach 2001-2003 zastępcy dowódcy Litewsko-Polskiego Batalionu Sił Pokojowych (ang. *Lithuanian-Polish Peace Force Battalion* – LITPOLBAT). W latach 2003-2005 dowodził 1 batalionem pancernym Ułanów Krechowieckich w 15 Giżyckiej Brygadzie Zmechanizowanej. W latach 2003-2006 służył jako zastępca szefa Oddziału Operacyjnego G-3 Dowództwa Wojsk Lądowych. Przez kolejne 4 lata był: **szefem Oddziału Operacyjnego w Iraku i dowódcą IV i V zmiany Polskich Sił Zadaniowych/Polskiego Kontyngentu Wojskowego (PKW) w Afganistanie.**

Między misjami w latach 2008-2010 służył jako zastępca dowódcy 34 Brygady Kawalerii Pancerniej w Żaganiu. Lata 2010-2012 to służba w 2 Korpusie Zmechanizowanym w Krakowie na stanowisku asystenta szefa sztabu korpusu.

W 2011 roku odebrał nominację na stopień generała brygady, a w roku 2012 objął dowodzenie 17 Wielkopolską Brygadą Zmechanizowaną w Międzyrzeczu. Od 8 grudnia 2014 roku pełnił obowiązki zastępcy dowódcy – szefa sztabu 12 Szczecińskiej Dywizji Zmechanizowanej, a od 2 maja 2016 roku został wyznaczony na dowódcę 12 Dywizji. 15 sierpnia 2016 roku otrzymał nominację na generała dywizji.

2 lipca 2018 roku Prezydent Andrzej Duda wręczył gen. dyw. Rajmundowi T. Andrzejczakowi akt mianowania na stanowisko szefa Sztabu Generalnego Wojska Polskiego oraz nominację na kolejny stopień wojskowy, czyli generała broni.

12 listopada 2019 roku Prezydent Andrzej Duda wręczył gen. broni Rajmundowi T. Andrzejczakowi nominację na najwyższy stopień generalski.

Przy okazji autor niniejszego artykułu pragnie wskazać, że los wojskowy dozwolił spotkać się kilka razy z R.T. Andrzejczakiem. Po pierwsze,



jest to wspólna służba w Litewsko-Polskim Batalionie Sił Pokojowych; po drugie, wspólne studia doktoranckie w Akademii Obrony Narodowej w Warszawie; po trzecie, przeprowadzenie ćwiczenia Akademii Obrony Narodowej pod kryptonimem PIERŚCIEN-13 w obiektach 17 Wielkopolskiej Brygady Zmechanizowanej, wówczas dowodzonej przez gen. bryg. R.T. Andrzejczaka; po raz czwarty to kontakt w murach Akademii Sztuki Wojennej, gdzie na wykłady gościnne przybywał dowódca 12 Szczecińskiej Dywizji Zmechanizowanej gen. dyw. R.T. Andrzejczak; a piąty, ostatni i aktualny, to dowodzenie sprawowane przez Generała nad Wojskiem Polskim.

Wracając jednak do analizy *Kierunków rozwoju SZ* należy wskazać, że R.T. Andrzejczak rozpoczyna na stronie pierwszej jednoznaczными myślami – wskazówkami ostatniego z pięciu dobrych rzymskich cesarzy – Marka Aureliusza:

- 1) „Człowiek jest tyle wart, ile warte są sprawy, którymi się zajmuje”.
- 2) „Nie niepokój się o przyszłość. Staniesz bowiem tam, gdy będzie potrzeba, uzbrojony w ten sam rozum, którego zażywasz wobec wypadków bieżących”<sup>26</sup>.

Na stronie drugiej R.T. Andrzejczak zawarł następujące elementy<sup>27</sup>:

- 1) **Fundament strategiczny Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej:** Siły te to organizacja wiedzy. Wyznacza się kierunek, a nie stację docelową.
- 2) **Misję Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej,** czyli to czego chce się dokonać, by być tego dumnymi. Rajmund T. Andrzejczak uznał, że są tym nowoczesne, wysoce mobilne Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej, gotowe do natychmiastowego podjęcia działań i **zwycięstwa** w wielodomenowej operacji połączonej, gotowe do wsparcia społeczeństwa i zapewnienia bezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej. Rozumie się to jako ciągły proces monitorowania, analizy oraz stosowania wszelkich środków zapobiegania, odpowiednich do zagrożenia w celu zabezpieczenia żywotnych interesów państwa oraz integralności i bezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej.

---

<sup>26</sup> R.T. Andrzejczak, *Kierunki rozwoju SZ*, Biuro Bezpieczeństwa Narodowego, Warszawa 2018, s. 1.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 2-3.

W tym miejscu warto podkreślić jawną artykulację terminu zwycięstwo (wygrana, triumf, wiktoria) i rzec, że aktualnie trudno spotkać osoby o takim myśleniu. Prędzej wykryje się różnego typu eufemizmy z tego zakresu np. mówiące o realizacji przez Wojsko Polskie zadań konstytucyjnych. Jednak w gruncie rzeczy, w samej istocie skuteczne sprawstwo w tej materii oznacza właśnie zwycięstwo, a dla przeciwnika przegraną, porażkę, fiasko, klęskę.

- 3) **Hasło Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej** – Nowoczesne Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej powstają dziś, bądź w najbliższej przyszłości.
- 4) **Wizja Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej**, czyli to, jaką organizacją chcą być. Stąd R.T. Andrzejczak ustalił, że będą to Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej nowej generacji, silne kulturowo, skuteczne operacyjnie, mobilne i manewrowe, zdolne do podejmowania niezbędnych działań w każdej przestrzeni i czasie. Dlatego też omawiane Siły wykształcą nowoczesną kulturę organizacyjną i komunikację, będącą miejscem nieustannego rozwoju i trwałego niepokoju intelektualnego. Będą miejscem realizacji marzeń i dobrym miejscem, aby w nim być. Nowoczesne zarządzanie i technologie pozwolą osiągnąć zdolności wystarczające do odparcia każdego zagrożenia.
- 5) **Wartości, których Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej chcą bronić i przestrzegać:**
  - a) **Polska przede wszystkim – bo nie ma większej wartości w życiu niż Polska, jako kraj, ludzie i terytorium. We wszystkich naszych myślach i decyzjach Polska zawsze będzie stanowiła kryterium pierwszego wyboru.**
  - b) **Czyny za słowami** – kiedy działamy to nasze czyny są odzwierciedleniem naszych deklaracji i odpowiadają naszym wartościom: honorowi, uczciwości, szacunkowi i godności.
  - c) **Zawsze gotowi, zawsze z inicjatywą.** Nie szczędzimy sił i środków w celu utrzymania wysokiej gotowości bojowej, rozumianej jako zdolność do efektywnego, wysoce mobilnego w czasie i przestrzeni działania zintegrowanego. Zawsze utrzymujemy inicjatywę.
  - d) **Rozwiązanie a nie problem lub generowanie problemu.** Bowiem wiedza, otwartość, innowacyjność, poszukiwanie

alternatyw, akceptacja odmiennej myśli stanowią podstawę kultury transformacji wiedzy. Każde wyzwanie to dla nas szansa do dalszego rozwoju, a nie problem rozwojowy.

- e) **Myśl zanim działasz**, gdyż działanie jest wynikiem krytycznego myślenia. Dlatego każda decyzja i działanie powinno być wynikiem myśli, tworzonej w oparciu o wiedzę i profesjonalizm.
- 6) **Strategia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej** – oznaczająca odpowiedź na pytanie jak to, co wyartykułowano wyżej osiągnąć? Stąd R.T. Andrzejczak określił następujące wskazania:
- a) Nowa kultura gotowości bojowej, oznaczająca szybciej, dalej, efektywniej.
  - b) Optymalizacja zasobów i ich alokacja dostosowana do nowych wyzwań.
  - c) Nowoczesne podejście do rozwoju kadr z systemem zachęt, wyzwalamym elastyczność i mobilność operacyjną, taktyczną oraz mentalną.
  - d) Wprowadzenie kultury otwartej i komunikacyjnej z relacjami horyzontalnymi gotowej na odpowiedź dlaczego?
  - e) Wyzwalanie zdolności adaptacyjnych oraz potencjału intelektualnego.
- 7) Kolejnym elementem analizowanego dokumentu wydają się być **czynniki**. Tryb przypuszczający wynika tu z braku generalnej nazwy przedmiotowego elementu, na który składają się:
- a) Demografia i ekonomia, w tym ich dynamika, prognoza i implikacje.
  - b) Środowisko operacyjne, cechujące się walką w terenie zurbanizowanym (ang. *urban fight*), działaniem w środowisku cyfrowym (ang. *cyber*), działaniem w środowisku wielodomowym (ang. *multidomain*) oraz robotyzacją.
  - c) Standardy przywództwa, oznaczające dążenie do dowodzenia przez cele (ang. *mission command*).
- 8) **Imperatywy Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej**, czyli nakazy, reguły, zasady niepodlegające dyskusji do stosowania w tych Siłach:
- a) Odstraszanie strategiczne.
  - b) Obrona wielopoziomowa – działania militarne, ochrona infrastruktura, linie komunikacyjne (ang. *lines of communication* –

LOC), projekcja siły, cyber, walka radioelektroniczna (ang. *electronic warfare* – EW), obrona przed bronią masowego rażenia (ang. *nuclear, biological, chemical* – NBC), system bezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej).

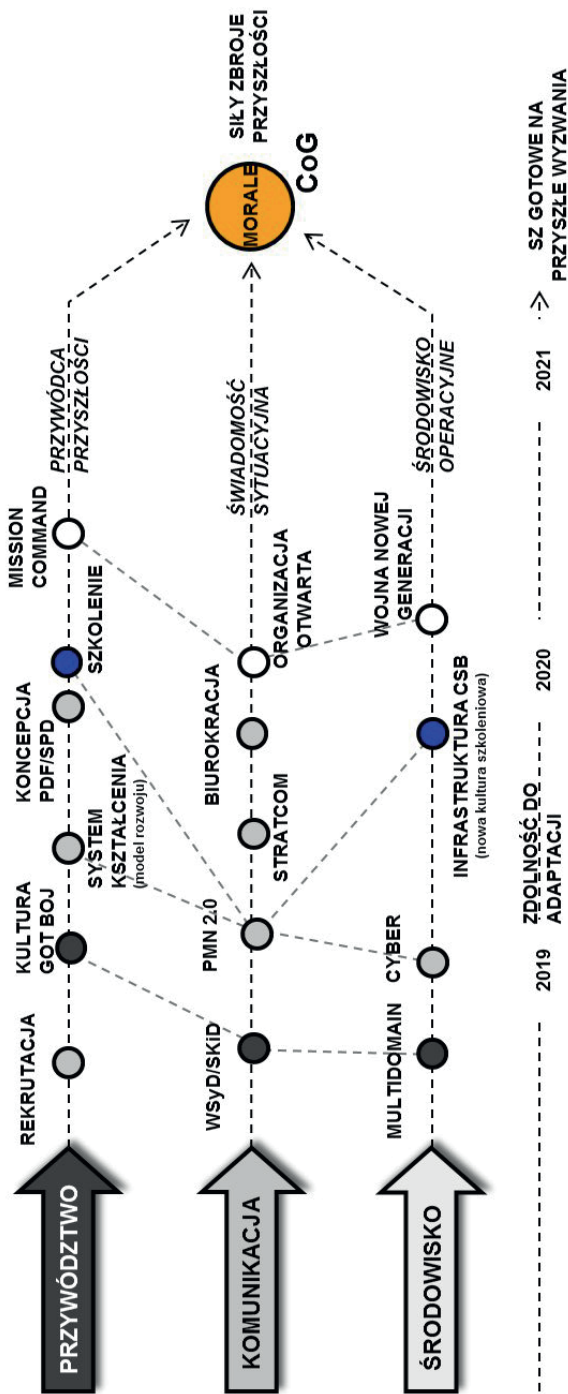
- c) Zdolność dynamicznego reagowania – gotowość mobilizacyjna i bojowa (GMiB).
  - d) Przewaga informacyjna.
  - e) Technologie wspierające.
  - f) Operacje połączone – we wszystkich domenach, w których dąży się do stworzenia przeciwnikowi dylematu.
  - g) Manewr operacyjny w środowisku wielodomenowym – urban, cyber, działań niekinetycznych (ang. *nonkinetic*).
  - h) Wyprzedzająca bitwa rozpoznawcza – działania informacyjne i ostrzeganie (ang. *Intelligence and Warning* – I&W).
  - i) Szybka i nieustanna adaptacja.
- 9) **Standardy Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej**, czyli ustalone kryteria, które określają najbardziej pożądane cechy tych Sił:
- a) Poprawa wizerunku, poprzez korzystanie z mediów, etos służby, działanie na rzecz bezpieczeństwa i stosowanie ceremoniału wojskowego.
  - b) Wdrożenie założenia mówiącego, iż w ramach własnej organizacji należy współdziałać, a nie walczyć!
  - c) Poprawić kontakt z podwładnymi, w tym rozmawiać z nimi i pytać.
  - d) Uznać, że właściwie pojmowana biurokracja to też sposób komunikacji i świadomość potrzeby takich działań.
  - e) Zmienić ocenianie na docenianie.
  - f) Zmienić kontrolę na wspieranie.
  - g) Wprowadzić: modelowanie – symulacje – analizy – myślenie projektowe (ang. *design thinking*).
  - h) W zakresie polityki kadrowej – przyjąć właściwe standardy, dbać o uczciwość i zarządzanie talentami.
- 10) **Szkolenie wojsk i dowództw** uwzględniające:
- a) Rozwój, w tym kształcenie.
  - b) Realizm, oznaczający m.in. wyjście Wojska Polskiego z tzw. strefy komfortu.

- c) Różnorodność form dydaktycznych, a scenariusze adekwatne do przeznaczenia jednostek i instytucji wojskowych.
- d) Przygotowanie do działania w środowisku wielodomenowym, w kontrze do aktualnego dorobku sztuki operacyjnej i historii sztuki wojennej.
- e) Przygotowanie do działania w środowisku zdegradowanym, podczas aktywnej propagandy i w trakcie zakłóceń oraz deficytu informacji.
- f) Omówienie po działaniu (ang. *after action review* – AAR), system wykorzystania doświadczeń (SWD, ang. *lesson learned* – LL), *e-learning*, oraz wzmocnioną rolę podoficerów.
- g) Samodzielność taktyczną, mobilność systemów dowodzenia C3 (ang. *command, control, communications*).
- h) Korzystanie z systemów teleinformatycznych narodowych – PMN 2.0 (ang. *Polish Mission Network*) i Organizacji Traktatu Północnoatlantyckiego / Sojuszu Północnoatlantyckiego (ang. *North Atlantic Treaty Organization*) – NATO secret.
- i) Szkolenie w prowadzeniu operacji połączonych – broni połączonych oraz prowadzenie ćwiczeń międzynarodowych, w tym w ramach korpusów wielonarodowych (ang. *Multinational Corps* – MNC), dywizji wielonarodowych (ang. *Multinational Division* – MND), wzmocnionej wysuniętej obecności (ang. *enhanced Forward Presence* – eFP), ćwiczeń z Siłami Zbrojnymi Stanów Zjednoczonych Ameryki.
- j) Biegłą znajomość języka angielskiego.

Tak opisane elementy R.T. Andrzejczak ułożył na rysunku, który wypada nazwać trzyletnią (2019-2021) **koncepcją strategiczną** (rysunek 1), zbudowaną z trzech **linii strategicznych**: 1. Przywództwo; 2. Komunikacja; 3. Środowisko. Finałem tych działań, ich środkiem ciężkości (ang. *centre of gravity* – CoG) jest wysokie **morale** Wojska Polskiego oraz **Siły Zbrojne Przyszłości**. Tu trzeba wyjaśnić, iż przedmiotowa koncepcja w walnej części zawiera skróty bądź akronimy już wykazane w tekście głównym, a braki w tym względzie ujmuje legenda pod rysunkiem.

Bazując na tych założeniach część podległych R.T. Andrzejczakowi zarządów Sztabu Generalnego Wojska Polskiego podjęło wyzwanie intelektualne i doprecyzowało przedmiotową koncepcję strategiczną do swoich zakresów funkcjonalnych. I w ten sposób powstały:

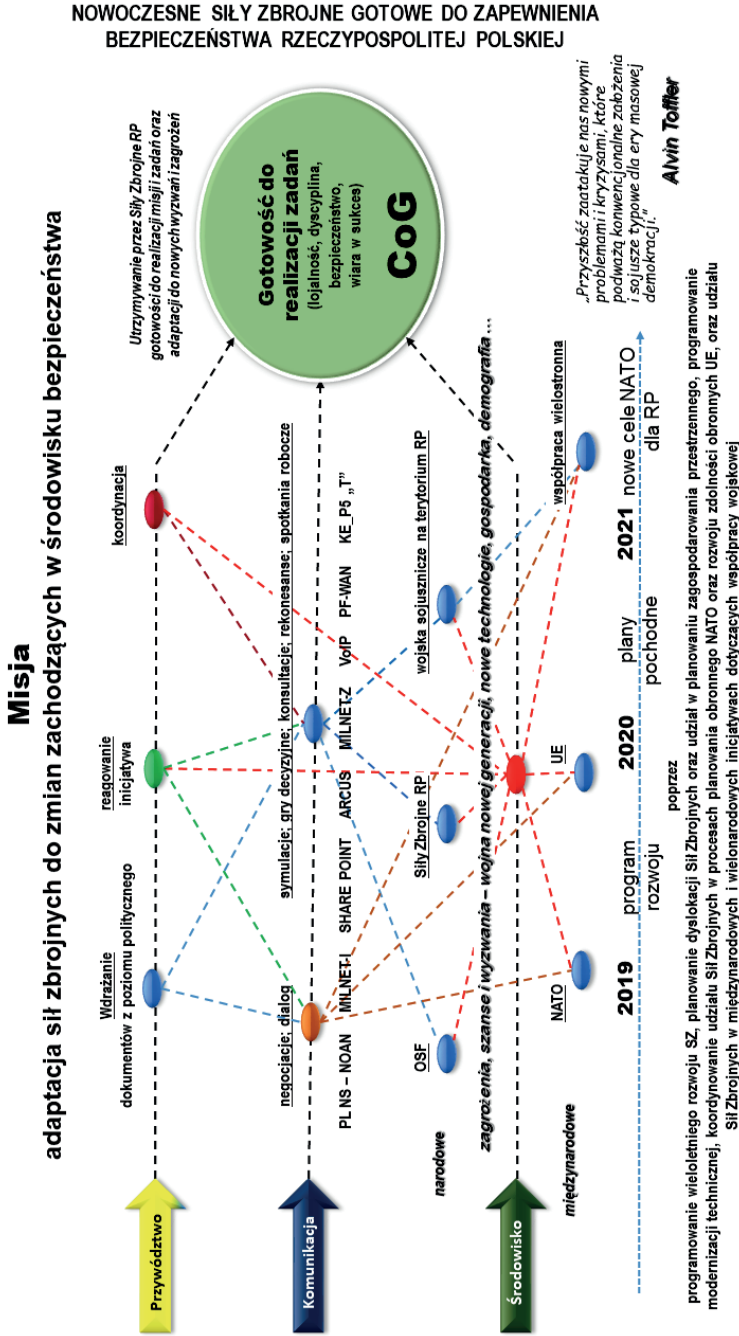
Rysunek 1. Koncepcja strategiczna Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej na lata 2019-2021



Legenda: GOT BOJ – gotowość bojowa; PDF – podoficer; SPD – starszy podoficer dowództwa; WSYD – wojenny system dowodzenia; SKID – system kierowania i dowodzenia; STRATCOM – ang. Strategic Communications, komunikacja strategiczna; CSB – Centrum Szkolenia Bojowego; SZ – Siły Zbrojne.

Źródło: opracowanie własne na podstawie R.T. Andrzejczak, *Kierunki rozwoju SZ*, Warszawa 2018, s. 3.

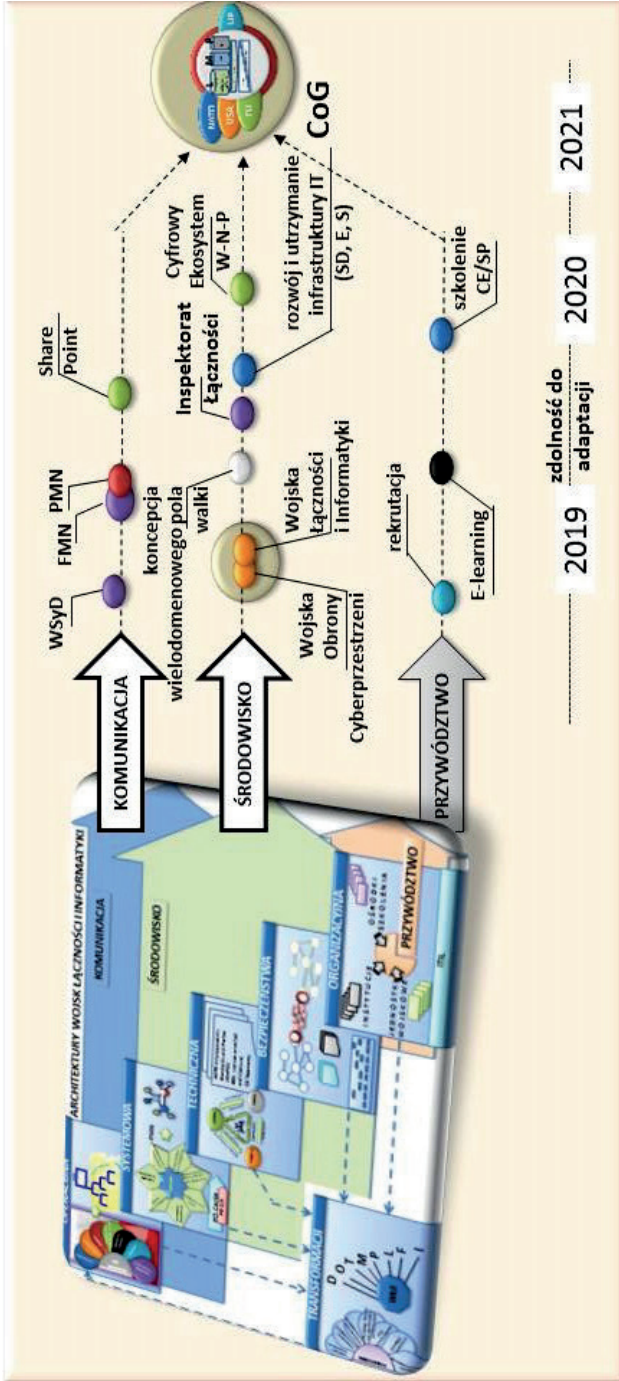
Rysunek 2. Koncepcja strategiczna w zakresie planowania i programowania rozwoju Sił Zbrojnych na lata 2019-2021



Legenda: PLNS – NOAN, MILNET-I, SHARE POINT, ARCUS, VoIP, PF-WAN, KE\_P5\_T1 – nazwy wojskowych sieci, usług i narzędzi teleinformatycznych; OSF – organizator systemu funkcjonalnego; UE – Unia Europejska.

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów Zarządu Planowania i Programowania Rozwoju Sił Zbrojnych – P5 Sztabu Generalnego Wojska Polskiego.

Rysunek 3. Koncepcja strategiczna w zakresie Kierowania i Dowodzenia Siłami Zbrojnymi na lata 2019-2021



Legenda: FMN – ang. *Federated Mission Networking*, Informatyczna Sieć Federacyjna NATO; W-N-P – wielonarodowy, natowski, polski; IT – ang. *information technology*, technologia informatyczna; SD – stanowisko dowodzenia; E – element; S – System; CE/SP – ang. *center of excellence*, centrum doskonałości/szkola podoficerska.

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów Zarządu Kierowania i Dowodzenia – P6 Sztabu Generalnego Wojska Polskiego.



- 1) **Koncepcja strategiczna w zakresie planowania i programowania rozwoju Sił Zbrojnych na lata 2019-2021**, opracowana w Zarządzie Planowania i Programowania Rozwoju Sił Zbrojnych – P5 Sztabu Generalnego Wojska Polskiego,
- 2) **Koncepcja strategiczna w zakresie Kierowania i Dowodzenia Siłami Zbrojnymi na lata 2019-2021**, opracowana w Zarządzie Kierowania i Dowodzenia – P6 Sztabu Generalnego Wojska Polskiego.

Tu trzeba jednak wyjaśnić, iż z powodu braku oficjalnej terminologii zostały one nazwane przez autora artykułu, zaś układ tych koncepcji szczegółowo prezentują odpowiednio Rysunki 2 i 3, które tam, gdzie jest taka potrzeba opatrzone legendą do skrótów bądź akronimów.

Biorąc całość niniejszych wywodów pod rozważę autor wnioskuje o analogii omawianych dokumentów z sojuszniczymi np. Ogólną wizją strategiczno-operacyjną NATO (ang. *NATO overall strategic/operational vision*)<sup>28</sup> lub Wizją Naczelnego Dowódcy Połączonych Sił Zbrojnych NATO w Europie w sprawie działania Naczelnego Dowództwa Sił Sojuszniczych ds. Operacji (ang. *Supreme Allied Commander Europe – SA-CEUR; Vision for Allied Command Operations – ACO*)<sup>29</sup>.

Zaplanowane w ten sposób pomysły przechodzą przez kolejne czynności w procesie szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej. Wpływają także na nieco inne, a mianowicie systemowe ujęcie tego szkolenia. **System szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej** doktrynalnie stanowi celowo i dynamicznie działający układ elementów obejmujących (rysunek 4):

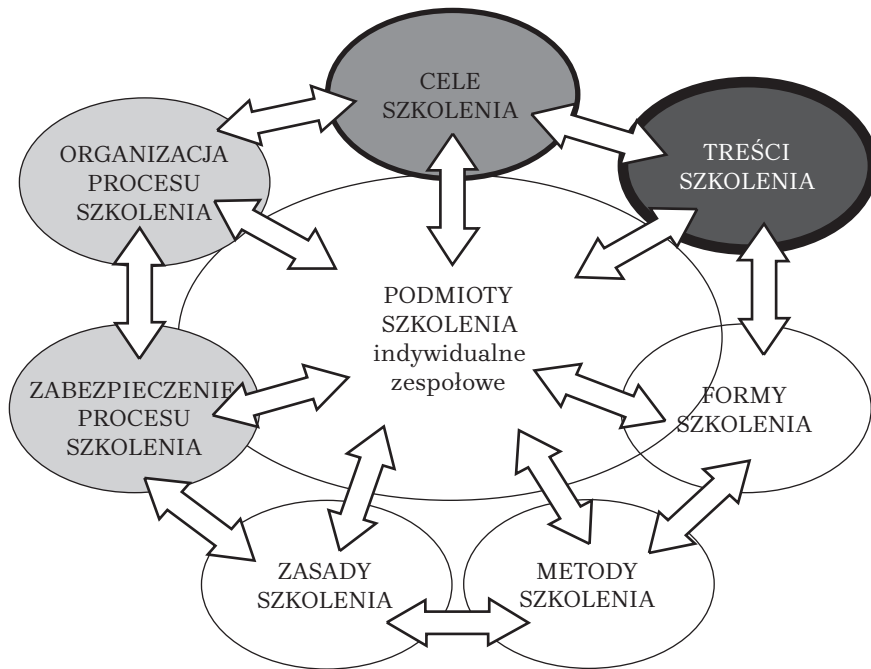
- podmioty szkolenia, podzielone na<sup>30</sup>:
  - podmioty indywidualne, konstytuowane przez:
    - żołnierzy,
    - pracowników cywilnych wojska,
  - podmioty zespołowe, złożone czyli jednostki i instytucje wojskowe np. dowództwa, związki taktyczne, oddziały, pododdziały, uczelnie wojskowe, szkoły podoficerskie, centra i ośrodki szkolenia;

<sup>28</sup> *Bi-SC Exercise Directive 75-3*, NATO, 23 grudnia 2008, s. 17.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 34, 39-40, 45, C-2-1, E-1.

<sup>30</sup> K. Krakowski (red.), *Działalność metodyczno-szkoleniowa w Siłach Zbrojnych RP*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2009, s. 8; Z. Leśniewski (red.), *Działalność szkoleniowo-metodyczna w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej*, wydanie 2 poprawione, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2015, s. 14.

**Rysunek 4. Wpływ Kierunków rozwoju SZ na elementy systemu szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej**



Źródło: opracowanie własne na podstawie W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996, s. 62; K. Krakowski, *System szkolenia SZ RP*, wykład, prezentacja komputerowa, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2009, s. 7.

Jednocześnie wskazane podmioty to dwie strony szkolenia, co daje:

- wojskowych uczniów, nazywanych często szkolonymi,
  - oraz wojskowych nauczycieli, zwanych zazwyczaj szkolącymi,
- cele szkolenia, oznaczające świadomie założone wyniki procesu szkolenia, a także wyniki działania systemu szkolenia jako całości, czyli wszystkich jego elementów i związków między nimi, wyrażone przyrostem wiadomości, wiedzy, umiejętności, nawyków, kwalifikacji, kompetencji oraz zmianami osobowości i postaw szkolonych<sup>31</sup>,

<sup>31</sup> F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Instytut Technologii i Eksploatacji, Radom 1998, s. 17; J. Halik, *System szkolenia Wojsk Lądowych Sił Zbrojnych RP w czasie pokoju, cz. 2, charakterystyka podstawowych elementów systemu*

- treści szkolenia, czyli całokształt wiadomości, umiejętności i nawyków z różnych dziedzin przewidzianych do opanowania przez szkolonych w czasie szkolenia,
- formy szkolenia, tj. zewnętrzne, organizacyjne ujęcie szkolenia, określające w zależności od realizowanych celów i treści warunki szkolenia, na które składa się wiele czynników o charakterze czasowym, przestrzennym i materialnym<sup>32</sup>,
- metody szkolenia, tj. naukowo opracowane, sprawdzone, wielokrotnie powtórzone sposoby postępowania szkolących ze szkolonymi, w celu wyposażenia ich w wiadomości i wiedzę, wyrobienia u nich umiejętności i nawyków<sup>33</sup>,
- zasady szkolenia, czyli reguły bądź normy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie pozwala szkolącemu prowadzić poprawnie, właściwe szkolenie<sup>34</sup>,
- zabezpieczenie procesu szkolenia, oznaczające zasób składający się z bazy szkoleniowej, oprzyrządowania dokumentami normatywnymi, zabezpieczenia materiałowo-technicznego i zabezpieczenia finansowego, a decydujących o właściwym przygotowaniu Wojska Polskiego do wykonywania zadań<sup>35</sup>,

---

szkolenia *Wojsk Lądowych Sił Zbrojnych RP*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2002, s. 9; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996, s. 98.

- <sup>32</sup> J. Zakrzewski, *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej*, Akademia Sztabu Generalnego, Warszawa 1974, s. 101; J.A. Wołęjszo, K. Krakowski, Z. Redziak, *System szkolenia Wojsk Lądowych*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2005, s. 91; J. Wołęjszo, K. Krakowski, Z. Redziak, *Formy i metody szkolenia dowództw wojsk lądowych*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2005, s. 32; J. Wołęjszo, *Metodyka przygotowania i prowadzenia ćwiczeń z dowództwami*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2005, s. 26; J. Wołęjszo (red.), *Współczesne uwarunkowania systemu szkolenia Wojsk Lądowych SZ RP*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2005, s. 31; A. Juncewicz, *System szkolenia oddziałów (pododdziałów) wojsk lądowych*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2006, s. 53; K. Krakowski, *Szkolenie dowództw wojsk lądowych SZ RP*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2007, s. 37; J. Kręcikij, J. Wołęjszo (red.), *Podstawy dowodzenia*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2007, s. 342.
- <sup>33</sup> K. Krakowski, *Szkolenie...*, s. 50-51; J. Wołęjszo, K. Krakowski, Z. Redziak, *Formy...*, s. 52; A. Juncewicz, *System...*, s. 53-54; A. Juncewicz, *Szkolenie i dowodzenie w pododdziałach wojsk lądowych*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2007, s. 79 i 90.
- <sup>34</sup> C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005, s. 112; J. Halik, *System...*, s. 35.
- <sup>35</sup> Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej DD/7(A)..., s. 35.

- organizację procesu szkolenia, tj. stosowne, logiczne zorganizowanie układu, sekwencji, kolejności, ułożenia następujących po sobie czynności dydaktycznych<sup>36</sup>.

Elementy te są ze sobą ściśle powiązane, wzajemnie na siebie oddziaływujące oraz zapewniające przygotowanie dowództw, wojsk i rezerw osobowych do realizacji zadań stojących przed Siłami Zbrojnymi Rzeczypospolitej Polskiej<sup>37</sup>.

Rysunek 4 zawiera także autorskie, dość proste, oszacowanie wpływu dokumentu *Kierunki rozwoju SZ* i jego pochodnych na system szkolenia Wojska Polskiego (za pomocą skali szarości i grubości krawędzi). Zatem z tego szacunku wynika, iż **największym przemianom ulegną treści szkolenia w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej**. Nieco mniejsze zmiany przypisano **celom szkolenia tych Sił**. Zmiany będą zauważalne także w **zabezpieczeniu procesu szkolenia** oraz w **organizacji tego procesu**. Wydaje się przy tym, że stosunkowo stabilne będą formy i metody szkolenia, a najbardziej niezmienione i naturalne pozostaną zasady szkolenia.

W konkluzji niniejszego artykułu zauważyć trzeba, że analizowane *Kierunki rozwoju SZ* obejmują określone ramy czasowe. Mogą zatem być w kolejnej perspektywie czasowej kontynuowane, modyfikowane, rozwijane. Może także dojść do rezygnacji z nich, szczególnie w przypadku zmian personalnych na najwyższym szczeblu dowodzenia Wojskiem Polskim oraz zważywszy, iż jest to dokument nieobligatoryjny, nowatorski i nietypowy.

### Abstract

The author of the article wants to show the impact of the document Polish Armed Forces development directions, issued by the Chief of the Polish Army General Staff, General Rajmund Tomasz Andrzejczak, on the Polish Armed Forces training, using documents content analysis as well as the biographical and autobiographical method. Therefore, the author starts by listing the constitutional tasks of the Polish. Further, the author characterizes this training management and functions in this area. Then, due to article topic, author focuses on this training long-term planning, and here he assigns an outstanding role to The Polish Armed Forces development program

---

<sup>36</sup> Ibidem.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 11.

for 2017-2026 and its derivatives. The Polish Armed Forces development directions are such a derivative and are analyzed in detail here. The strategic concept of the Polish Armed Forces for 2019-2021 and its derivatives are part of this document. These arrangements have an impact on elements of the Polish Armed Forces training system, in particular on the content, objectives, supply, and organization of the training process.

### **Bibliografia**

- Andrzejczak R.T., *Kierunki rozwoju SZ*, Biuro Bezpieczeństwa Narodowego, Warszawa 2018.
- Bi-SC Exercise Directive 75-3*, NATO, 23 grudnia 2008.
- Biała księga Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej*, Biuro Bezpieczeństwa Narodowego, Warszawa 2013.
- Decyzja nr 124/Org./DG RSZ Ministra Obrony Narodowej z dnia 24 marca 2015 r. w sprawie wprowadzenia do użytku „Jednolitych procedur działalności bieżącej w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej”.
- Decyzja nr 218/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 6 czerwca 2014 r. w sprawie planowania i rozliczania działalności w resorcie obrony narodowej, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Obrony Narodowej, Departament Strategii i Polityki Obronnej, Warszawa, 9 czerwca 2014 r., poz. 179.
- Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej (DD/7), Ministerstwo Obrony Narodowej Sztab Generalny Wojska Polskiego, Warszawa 2006.
- Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej DD/7(A), Ministerstwo Obrony Narodowej Sztab Generalny Wojska Polskiego, Warszawa 2010.
- Halik J., *System szkolenia Wojsk Lądowych Sił Zbrojnych RP w czasie pokoju, cz. 2, charakterystyka podstawowych elementów systemu szkolenia Wojsk Lądowych Sił Zbrojnych RP*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2002.
- Jednolite procedury działalności bieżącej w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej*, Ministerstwo Obrony Narodowej, Warszawa 2015.
- Juncewicz A., *System szkolenia oddziałów (pododdziałów) wojsk lądowych*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2006.
- Juncewicz A., *Szkolenie i dowodzenie w pododdziałach wojsk lądowych*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2007.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483.

- Krakowski K. (red.), *Działalność metodyczno-szkoleniowa w Siłach Zbrojnych RP*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2009.
- Krakowski K., *Szkolenie dowództw wojsk lądowych SZ RP*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2007.
- Kręcikij J., Wołęjszo J.A. (red.), *Podstawy dowodzenia*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2007.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
- Leśniewski Z. (red.), *Działalność szkoleniowo-metodyczna w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej*, wydanie 2 poprawione, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2015.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996.
- Program rozwoju Sił Zbrojnych RP w latach 2013-2022.
- Strategia bezpieczeństwa narodowego Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 2014.
- Szlosek F., *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Instytut Technologii i Eksploatacji, Radom 1998.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 1995 r. o urzędzie Ministra Obrony Narodowej, Dz.U. 1996, nr 10, poz. 56.
- Wołęjszo J.A. (red.), *Współczesne uwarunkowania systemu szkolenia Wojsk Lądowych SZ RP*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2005.
- Wołęjszo J.A., Krakowski K., Redziak Z., *Formy i metody szkolenia dowództw wojsk lądowych*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2005.
- Wołęjszo J.A., Krakowski K., Redziak Z., *System szkolenia wojsk lądowych*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2005.
- Wołęjszo J.A., *Metodyka przygotowania i prowadzenia ćwiczeń z dowódcami*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2005.
- Zakrzewski J., *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej*, Akademia Sztabu Generalnego, Warszawa 1974.

### Netografia

- <https://www.gov.pl/web/obrona-narodowa/program-rozwoju-sil-zbrojnych-rp> (dostęp: 12.11.2019).
- <https://www.wojsko-polskie.pl/sgwp/szef-sgwp/> (dostęp: 12.11.2019).
- Strategia rozwoju systemu bezpieczeństwa narodowego Rzeczypospolitej Polskiej 2022*, [http://mon.gov.pl/z/pliki/dokumenty/rozne/2013/09/SRSBN\\_RP\\_przyjeta090413.pdf](http://mon.gov.pl/z/pliki/dokumenty/rozne/2013/09/SRSBN_RP_przyjeta090413.pdf) (dostęp: 15.09.2014).

Andrzej Marciniuk

ORCID: 0000-0003-1546-7618

## **Metodyka szkolenia lotniczego w lotnictwie wojskowym II Rzeczypospolitej (wybrane zagadnienia)**

Od chwili odzyskania przez Polskę niepodległości w 1918 roku, przystąpiono do organizowania wojskowego szkolnictwa lotniczego<sup>1</sup>. Kadre dydaktyczną tych szkół tworzyli:

- wykładowcy przedmiotów ogólnokształcących, społecznych, medycznych i instruktorzy kondycyjnego przygotowania do lotów;
- wykładowcy i instruktorzy przedmiotów lotniczo-technicznych (np. budowy i eksploatacji samolotów, wyposażenia pokładowego samolotów);
- wykładowcy i instruktorzy przedmiotów specjalistyczno-lotniczych (prowadzący zajęcia na ziemi i w powietrzu z: nawigacji, aerofotografii, łączności lotniczej, uzbrojenia lotniczego oraz praktycznego strzelania powietrznego i bombardowania, taktyki lotnictwa i innych);
- oficerowie i podoficerowie wojsk lądowych, przygotowujący szkolony personel latający z: taktyki wojsk lądowych, budowy

---

<sup>1</sup> Pierwsze osiągnięcia szkolenia personelu lotniczego mieliśmy już w 1910 roku, gdy na Polach Mokotowskich, powstała pierwsza montownia samolotów i prywatna szkoła lotnicza na ziemiach polskich, hrabiego Stanisława Lubomirskiego. Rok później Rosjanie nakazali szkolenie w niej swoich pierwszych pilotów wojskowych, a następnie szkołę zamknęli, sytuując na jej terenach własne lotnisko wojskowe.

- i eksploatacji uzbrojenia wojsk lądowych i lotniczego, umiejętności strzelania z broni maszynowej piechoty i broni pokładowej samolotów, ale na strzelnicach na ziemi;
- nauczyciele praktycznych umiejętności zawodowych i wojskowych, czyli piloci-instruktorzy, obserwatorzy-instruktorzy, nauczający pilotażu podstawowego i wyższego, prowadzący naukę strzelania powietrznego i bombardowania, lotów grupowych, walki powietrznej. Wszyscy oni byli uprzednio przygotowywani na specjalistycznych kursach metodycznych, do prowadzenia zajęć, dobranych formami i metodami do wymogów kształcenia i szkolenia w powietrzu, w specyficznym środowisku szkoły lotniczej z kandydatami na pilotów i obserwatorów<sup>2</sup>.

W początkowym etapie tworzenia polskiego lotnictwa, personel dydaktyczny szkół lotniczych, organizując szkolenie lotnicze, stosował znane sobie, a pochodzące ze szkół lotniczych Austrii, Rosji i Niemiec, zasady, formy i metody szkolenia. Kandydaci do lotnictwa byli już wtedy dobierani z dobrymi wynikami z przedmiotów ogólnokształcących i przechodzili badania lekarskie stwierdzające u nich predyspozycje psychofizyczne do wykonywania zadań w powietrzu.

Jednak prawdziwym przełomem w procesie kształcenia naszego personelu lotniczego była nowoczesna organizacja kształcenia na ziemi i szkolenia w powietrzu pilotów, obserwatorów, strzelców pokładowych, personelu technicznego i logistyki, wprowadzona do naszego szkolnictwa, przez francuskich wykładowców i instruktorów oraz naszych oficerów lotnictwa, wyszkolonych we Francji, przybyłych z „błękitną” Armią gen. J. Hallera. Dla wsparcia naszego wysiłku szkoleniowego i doskonalenia bojowego polskich lotników w eskadrach bojowych, wysłano z Francji, personel i sprzęt lotniczy, dwóch szkół pilotażu i siedmiu eskadr lotniczych oraz kilku ruchomych parków zabezpieczenia technicznego. W latach 1919-1925 kształcono i szkolono na ziemi i w powietrzu personel lotniczy w szkołach w: Warszawie,

---

<sup>2</sup> W drugiej połowie listopada 1918 roku, w niepodległej Polsce powołano do szkolenia personelu latającego i technicznego Komisję Kwalifikacyjną Lotniczą, którą przemianowano, od grudnia 1918 roku, w Wojskową Szkołę Lotniczą w Warszawie. Wtedy też, ustalono pierwsze obowiązujące w polskim lotnictwie metody nauczania pilotów i innych specjalistów. Przybyłą z trzech zaborów kadrę posiadającą wiedzę i doświadczenie lotnicze, kierowano również do pracy w szkolnictwie, które wraz z przybyciem polskich i francuskich lotników szybko unowocześniono.



Poznaniu, Krakowie, Dęblinie, Toruniu, Grudziądzu i Bydgoszczy. Większość absolwentów tych szkół zaraz po promocji, w latach 1919-1920, zamiast doskonalić swoje umiejętności pilotażowe i wykonywanie zadań szkolno-bojowych na poligonach lotniczych, musiała brać udział w walkach. Piloci, obserwatorzy, strzelcy pokładowi, personel techniczny i służby lotnictwa w polu, czyli logistyki lotniczej, walczyli na froncie ukraińskim, w Powstaniu Wielkopolskim oraz w wojnie z Rosją sowiecką. Od 1921 roku, gdy przystąpiono do formowania trzech pierwszych pułków lotniczych<sup>3</sup>, a w 1924 roku, rozpoczęto tworzenie trzech kolejnych jednostek lotniczych, w tym elitarnego 11 Pułku Lotniczego Myśliwskiego w Lidzie, dowodzący naszym lotnictwem, w ramach współpracy z dowództwem lotnictwa francuskiego, a szczególnie oficerami lotnictwa z Francuskiej Misji Wojskowej, przygotowali nowoczesną koncepcję szkolenia kandydatów na pilotów a następnie ich doskonalenia bojowego<sup>4</sup>.

Ustalono w niej etapy szkolenia:

- wstępnego, czyli początkowej nauki pilotażu (podstawowego) w szkołach i ewentualnie, eskadrach treningowych pułków lotniczych;
- doskonalenia ich w lataniu, szkolenia do walki poprzez wykonywanie lotów i zadań szkolno-bojowych na samolotach przejściowych<sup>5</sup> w eskadrach treningowych pułków lotniczych;
- szkolenia i doskonalenia ich na samolotach bojowych, dwumiejscowych dla lotnictwa liniowego i na samolotach myśliwskich,

---

<sup>3</sup> Od 1921 roku, ze względu na rosnące potrzeby naszego lotnictwa, oprócz szkół lotniczych, szkolono pilotów od podstaw, w eskadrach treningowych (od 1929 szkolno-treningowych) pułków lotniczych.

<sup>4</sup> Już wówczas zdecydowano, że w pułku lotniczym doskonalenie kadry zawodowej ma na celu, wyrobienie umiejętności praktycznego wykorzystania i zastosowania wiedzy, umiejętności i już ukształtowanych nawyków pilotażu oraz wykonania zadania bojowego. Personel latający podstawy tego poziomu wiedzy i umiejętności osiągał w czasie kształcenia „zasadniczego” w szkole lotniczej, (inaczej, gwarantującego dalsze przeszkolenie, przyp. A.M.) do wykonywania zadań przewidzianych regulaminami walki, opracowanych dla poszczególnych rodzajów lotnictwa, na sprzęcie bojowym.

<sup>5</sup> Szkolenie na samolotach przejściowych stosowano w przygotowaniu zawodowym pilotów liniowych, z lotnictwa bezpośredniego wsparcia wojska lądowe na polu walki.

w tym przypadku pilotów predysponowanych do tego rodzaju lotnictwa.

Kształcenie i szkolenie w powietrzu pilotów było (i jest współcześnie) długotrwałe, kosztochłonne i wymagające dbałości wszystkich uczestników tego procesu o przestrzeganie procedur bezpieczeństwa wykonywania zadań lotniczych.

Już wówczas wprowadzono jako podstawową normę (zasadę) utrzymania personelu latającego w ciągłym treningu lotniczym, w tym utrzymaniu nawyków niezbędnych w prowadzeniu: rozpoznania, bombardowania, walki powietrznej z użyciem uzbrojenia pokładowego. Przy tym, z racji zagrożeń, jakie niosła ze sobą służba w powietrzu, zwracano szczególną uwagę na przestrzeganie sprawdzonych, zasad, form i metod szkolenia w szkołach lotniczych i w czasie doskonalenia bojowego personelu latającego pułków lotniczych. Ówczesnie, z racji przyjętej w Polsce koncepcji zastosowania lotnictwa w walce, szczególne warunki bezpieczeństwa powinny być przestrzegane w okresie letnim, w czasie ćwiczeń poligonowych. Niestety, dowódcy wojsk lądowych, nagminnie wymuszali na współpracującym z nimi personelem latającym, wykonywanie za wszelką cenę zadań: rozpoznania, obserwacji, łączności i innych. Nie uwzględniali przy tym, występującego w czasie wykonywania lotów u personelu latającego, wysokiego poziomu ryzyka zaistnienia wypadku lotniczego (włącznie z utratą życia przez załogę). Występowało ono najczęściej przy wykonywaniu wymienionych zadań w niesprzyjających warunkach atmosferycznych, braku wystarczającej liczby lotnisk polowych, gwarantujących bezpieczny z nich start, z pełnym uzbrojeniem i bezpieczne na nim lądowanie po wykonaniu zadania. Wspomniane uwarunkowania taktyczno-operacyjne użycia naszego lotnictwa do 1939 roku, preferowały wykonywanie zadań przez personel latający w warunkach polowych, w czasie których doskonalił on na poligonie, umiejętności prowadzenia: rozpoznania, obserwacji powietrznej, korygowania ogniem artylerii, strzelania i bombardowania (realizując je w czasie tzw. letniej „Szkoły ognia lotniczego”). Ponadto wykonywał on wszelkie działania bojowe i usługowe dla wojsk lądowych, w czasie ich ćwiczeń i manewrów. Osobny problem stanowiło wykonywanie lotów na rozpoznanie i przekaz z nich meldunków dowódcom ogólnowojskowym oraz przejmowanie od nich, przez załogi samolotów rozpoznawczych, kolejnych rozkazów, bez możliwości wylądowania. Obserwatorzy z załóg samolotów

liniowych, a następnie stworzonych dla wymienionych potrzeb, załóg samolotów towarzyszących sporządzali meldunki z rozpoznania przeciwnika, czy dyslokacji swoich wojsk.

Pilot musiał więc (przez cały rok) podtrzymywać umiejętności wykonywania lotów samolotem na bardzo małej wysokości i tak nim manewrować, by zrzucać meldunek trafiał do dowództwa. Jeszcze bardziej ryzykowne dla załogi, były manewry samolotem w czasie „podchwytywania” z ziemi, pakietu z następnymi rozkazami, odnośnie do prowadzenia dalszego rozpoznania. Stąd, w związku z tak ryzykownymi manewrami ciężkim samolotem liniowym dochodziło do wypadków lotniczych, często ze skutkiem śmiertelnym<sup>6</sup>. Preferowanie, wykonywania tego typu zadań przez lotnictwo, odwracało uwagę organizatorów szkolenia od istotnych zadań przed nim stojących w zakresie doskonalenia procesu szkolenia pilotów myśliwskich w systemie obrony powietrznej naszego kraju. Dostrzec to można w czasie analizy treści artykułów, wydawanego w lotnictwie periodyku „Przegląd lotniczy”, w którym do połowy lat trzydziestych o metodyce szkolenia pilotów myśliwskich ale i bombowych, napisano niewiele, preferując ogólnie metodykę doskonalenia personelu lotnictwa towarzyszącego i liniowego.

W szkołach i pułkach lotniczych, kadrze dowódczej, pilotom-instruktorom i obserwatorom-instruktorom, od początku funkcjonowania naszego lotnictwa, stawiano wysokie wymagania w zakresie umiejętności organizowania, prowadzenia i nadzorowania szkolenia (doskonalenia) personelu latającego w powietrzu.

Organizując w latach 1921-1931, cały system kształcenia personelu lotniczego w jednostkach lotniczych, Departament Lotnictwa Ministerstwa Spraw Wojskowych (dalej MSWojsk.), wydawał dla pułków lotniczych wytyczne do jego doskonalenia, na okres letni i zimowy. Dla nadania wysokiej rangi przygotowaniu bojowemu personelu lotniczego, utworzono dowództwa trzech Grup Lotniczych.

<sup>6</sup> W 1926 roku zdecydowano w Sztabie Głównym o utworzeniu eskadr towarzyszących, wyposażonych w lekkie samoloty, przystosowane do zadań w zakresie prowadzenia rozpoznania, i prowadzenia wspomnianych zadań utrzymania łączności z dowództwami oddziałów wojsk lądowych. Były one przystosowane do tego typu łączności z ziemią, poprzez podchwytywanie meldunków w locie na małej wysokości. Niestety, straty personelu również występowały, głównie spowodowane złymi warunkami meteorologicznymi.

Dowódcy Grup Lotniczych odpowiadając za doskonalenie bojowe podległego personelu latającego, prowadzili w okresie zimowym kursy i szkolenia z dowództwami pułków lotniczych, jako przełożonymi kadry instruktorskiej, które dotyczyły następującej problematyki:

- sposobów kształtowania i utrzymania nawyków pilotażu w okresie zimowym;
- prowadzenia ćwiczeń i treningów sztabowych;
- organizacji bieżącej eksploatacji sprzętu lotniczego w warunkach polowych;
- szkolenia strzeleckiego na strzelnicach garnizonowych;
- planowania doskonalenia na szczeblu pułku lotniczego, dywizjonu liniowego i myśliwskiego oraz eskadry liniowej i towarzyszącej.

Podstawowymi zadaniami realizowanymi zimą w pułku lotniczym, było doskonalenie bojowe oraz instruktorsko-metodyczne, personelu latającego, służącego już minimum dwa lata na swoich stanowiskach służbowych.

Równolegle rozpoczynano zajęcia teoretyczne i praktyczne z absolwentami szkół lotniczych i kursów pilotażu, skierowanymi do służby w pułkach bojowych. Dla ich potrzeb szkoleniowych w strukturze pułku lotniczego, funkcjonował dywizjon szkolny, w skład którego wchodziła eskadra szkolna i eskadra treningowa. W eskadrze szkolnej, odbywało się praktyczne przeszkolenie na określony typ statku powietrznego, na którym pilot miał rozpocząć zajęcia praktyczne w powietrzu. Piloci-instruktorzy eskadry treningowej, przygotowywali teoretycznie i uczyli praktycznie pilotażu podstawowego (a następnie pilotażu na samolotach przejściowych i bojowych), nowo przybyłych absolwentów szkół i kursów pilotażu.

W szkoleniu praktycznym w pilotażu, w trakcie wykonywania poszczególnych etapów szkolenia, stosowano się do ogólnych zasad dydaktyki. Ustalono wówczas, etapy pracy pilota-instruktora z uczniem-pilotem, w czasie realizacji, każdego ćwiczenia, wynikającego z programu szkolenia lotniczego:

- przygotowanie ucznia do lotu;
- uczenie w powietrzu określonej techniki pilotażu aż do pełnego jej opanowania;
- omówienie lotu z uczniem przez instruktora, po wylądowaniu. Analiza postępów ucznia w pilotażu.

W czasie nauki pilotażu, piloci-instruktorzy eskadry treningowej, preferowali w czasie szkolenia, aktywność i samodzielność uczniów.

Dążyli oni w swojej działalności dydaktycznej, czyli nauczaniu praktycznego pilotażu podstawowego (a następnie pilotażu na samolotach przejściowych i bojowych), do przyswojenia przez uczniów-pilotów wiedzy, umiejętności oraz nawyków w zakresie nauki:

- kołowania samolotu na ziemi, startu, lotu oraz lądowania;
- sterowania samolotem w powietrzu, łącznie z wykonywaniem technik wyższego pilotażu;
- wykonywania lotów grupowych w szykach bojowych samolotów, połączonych z nauką dowodzenia w powietrzu i utrzymaniem łączności z dowództwami jednostek wojsk lądowych;
- zastosowania środków bojowych w czasie rozpoznania lotniczego, bombardowania oraz strzelania powietrznego do celów na ziemi i w walce obronnej powietrznej;
- wykonania ataku i ewentualnego, dalszego prowadzenia walki powietrznej.

Doskonaląc metody szkolenia lotniczego, określano uczniom-pilotom cel szkolenia, czyli wykonania w powietrzu określonym sposobem (przy zastosowaniu wybranej przez instruktora metody), ćwiczenia sterowania samolotem.

Treści szkolenia lotniczego, zmieniały się wraz z postępami ucznia-pilota, w zakresie przyswojenia przez niego, coraz bardziej skomplikowanych technik pilotażu na samolotach:

- szkolenia podstawowego (samolotach szkolnych, stosowanych przy nauce podstaw pilotażu);
- szkolenia przejściowego, wykonywania lotów szkoleniowych na samolotach wprowadzających ucznia-pilota, w bardziej zaawansowane techniki pilotowania przed rozpoczęciem szkolenia na samolotach bojowych;
- szkolenia bojowego, czyli lotów na samolotach, które z racji parametrów lotu i uzbrojenia, przeznaczone były do wykonywania zadań bojowych.

Na wszystkich etapach szkolenia, pilot-instruktor, oceniał prawidłowość zastosowanych sposobów i środków, w czasie kształtowania u uczniów-pilotów: pojęć, zmysłu (postępu) w zakresie wyrabiania umiejętności i nawyków pilotażowych. Podstawą pomyślnego uczenia pilotażu, były predyspozycje psychofizyczne i lepsze przygotowanie

ogólne (wykształcenie) kandydatów na pilotów. Umożliwiało to łatwiejsze przyswojenie wiedzy przez szkolonych i stosowanie prostszych metod w przekazywaniu wiedzy. W okresie letnim, trwało intensywne szkolenie najmłodszych pilotów z podstaw pilotażu. Doświadczeni piloci trenowali loty kluczem samolotów (3 samoloty) lub loty w zespole kilku kluczy lotniczych (rój, w składzie od 5 do 9 samolotów), do dywizjonu samolotów włącznie (20 samolotów), w ramach doskonalenia bojowego, równolegle doskonalili techniki strzelania powietrznego, prowadzenia ataku na cel powietrzny lub ziemny, toczenia walki z samolotem (-ami) przeciwnika i technik obrony pojedynczym samolotem i szykiem obronnym samolotów, przed atakami samolotów myśliwskich przeciwnika.

Wszystkie informacje dotyczące: charakteru zadań lotniczych, uczniów pilotażu, pilotów-instruktorów, przydziału statków powietrznych do szkolenia, osób odpowiedzialnych za organizację lotów, środków zaopatrzenia i zabezpieczenia doskonalenia lotniczego, były ujęte w miesięcznych planach zajęć doskonalących. Ponadto ujmowano je, w sporządzonych w eskadrach grafikach szkolenia uczniów pilotażu i pilotów instruktorów, tygodniowych i dziennych planach lotów ćwiczebnych w pilotażu oraz strzelania powietrznego i bombardowania<sup>7</sup>.

Na zmiany w organizacji doskonalenia lotniczego od 1931 roku i rozpoczęcie kształcenia i szkolenia podchorążych dęblińskiej SPL od 1935 roku, w pilotażu, wpływ miały decyzje Szefa Departamentu Lotnictwa w sprawie:

---

<sup>7</sup> Ukazuje się tu, pełny obraz złożoności problematyki szkolenia lotniczego dla potrzeb wojskowych. Występują silne sprzężenia zwrotne między treściami, metodami szkolenia i użycia środków bojowych przez personel latający a możliwościami technicznymi sprzętu lotniczego, jego wyposażeniem w nowoczesny silnik, awionikę, środki łączności, uzbrojenie i inne wyposażenie pokładowe, również sprawnością obsługi technicznej samolotów w jednostce bojowej oraz zakładów remontowych sprzętu lotniczego i zaopatrzeniem jednostki lotniczej w części zamienne, materiały pędne (paliwo), smary oraz sprawnością wsparcia załóg samolotów, przez służby ruchu lotniczego i meteorologiczne. Na jakość szkolenia lotniczego, w tym doskonalenia, ma wpływ korelacja tych działań, przez dowództwo jednostki bojowej lotnictwa. Wszystkie te działania podporządkowane są głównemu celowi, pokonaniu przeciwnika z zastosowaniem wypracowanych przez dowództwo wybranych technik walki, z całego wachlarza możliwości sztuki wojennej lotnictwa.

- wydania opracowania metodycznego na potrzeby szkolenia młodzieży w pilotażu w ramach działalności Ligi Obrony Powietrznej Państwa;
- wdrażanie w polskim lotnictwie wojskowym zaleceń komisji płk. pil. Jerzego Kossowskiego, wypracowywanych w latach 1928-1930.

Komisja ta, na bazie analizy doświadczeń w szkoleniu polskiego personelu latającego oraz brytyjskiego i niemieckiego modelu przygotowania zawodowego kandydatów na pilotów, zaleciła wprowadzenie zmian w naszym szkoleniu i doskonaleniu pilotów w zakresie:

- organizacji, programów i metod szkolenia podoficerów w pilotażu;
- wdrożenia nowego programu szkolenia (przeszkolenia) w pilotażu oficerów-obszerników absolwentów OSL-SPL;
- wprowadzenia nowych treści, zasad i metod szkolenia (doskonalenia) personelu latającego w pułkach i szkołach lotniczych;
- przygotowania metodycznego pilotów-instruktorów według „Programu dwutygodniowego kursu dla pilotów-instruktorów” ze szkół lotniczych, kursów specjalistycznych, eskadr treningowych pułków lotniczych, szkolących w pilotażu początkowym ochotników z korpusu oficerów i podoficerów wojsk lądowych;
- wprowadzenia zajęć wyrównawczych z przedmiotów zawodowych-lotniczych dla kandydatów na pilotów według „Programu przygotowania kandydatów do szkolenia w pilotażu”;
- wprowadzenia dodatkowego kursu dla wyselekcjonowanej grupy instruktorów z wyższego pilotażu, przewidzianych do szkolenia instruktorów pułków i szkół lotniczych;
- wyselekcjonowania w pułkach lotniczych pilotów do szkolenia według „Programu dwumiesięcznego kursu pilotów myśliwskich”<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Ukazało się pierwsze opracowanie metodyczne płk. pil. Jerzego Kossowskiego *O sposobie wykonywania akrobacji powietrznych* opublikowane przez „Przegląd Lotniczy” w 1929 roku. Autor omówił w nim każdą technikę wykonania figur wyższego pilotażu. Była to pierwsza tego typu publikacja, tak potrzebna w szkołach i jednostkach lotniczych, zwłaszcza gdy rozwiązano elitarny 11 Pułk Myśliwski Lotniczy (11 PML), w którym przygotowywano pilotów-instruktorów dla potrzeb dynamicznie rozwijającego się lotnictwa, w tym myśliwskiego, gdy jego dowódcą był gen. bryg. pil. Włodzimierz Ostoja-Zagórski. Płk pil. J. Kossowski był

Aby uatrakcyjnić szkolenie załóg lotniczych, a jednocześnie zainspirować personel latający i techniczny do zgodnego z instrukcjami przygotowania sprzętu lotniczego do lotów, a personel latający do:

- starannego przygotowania trasy lotu:
  - przećwiczenie jego wybranych elementów na ziemi („pieszo latając”),
  - rozplanowania kolejnych czynności wykonywanego w powietrzu zadania (np.: rozpoznania, bombardowania, lotu w szyku, czy podstawowych epizodów walki powietrznej); zdecydowano się na organizację wojskowych zawodów lotniczych. W związku z powyższym, wprowadzono od 1930 roku, w eskadrach liniowych i dywizjonach myśliwskich, wszystkich pułków lotniczych, współzawodnictwa kluczy liniowych i eskadr myśliwskich<sup>9</sup>.

Największym osiągnięciem szkoleniowym w 1931 roku było wprowadzenie do użytku służbowego w jednostkach lotniczych „Regulaminu lotnictwa” oraz starannie opracowanej i przejrzystej zredagowanej, dla potrzeb metodyki szkolenia personelu lotniczego „Instrukcji doskonalenia kadry zawodowej pułków lotniczych” oraz zakresu obowiązków dla oficerów z jednostek bojowych lotnictwa, organizujących szkolenie (doskonalenie) na szczeblu od dowódcy klucza do dowódcy dywizjonu<sup>10</sup>.

W „Instrukcji doskonalenia kadry zawodowej pułków lotniczych” ułożono zgodnie z przyjętymi zasadami dydaktyki, cały proces doskonalenia personelu latającego. Przy opracowywaniu instrukcji korzystano z bogatej wiedzy teoretycznej i praktycznej, prezentowanej przez kadrę dowódczo-instruktorską pilotów i obserwatorów z: dowództw

---

organizatorem 11 PML, jako jego dowódca odpowiadał za program i metody szkolenia pilotów. Rozwiązanie pułku zahamowało powstanie silnych struktur obrony powietrznej kraju i zdecydowanie zubożyło możliwości zastosowania lotnictwa myśliwskiego w walce, z powodu braku doświadczeń jego użycia w zwalczaniu lotnictwa przeciwnika na większą skalę. Dopiero do tych idei, zmasowanego użycia lotnictwa myśliwskiego w obronie powietrznej kraju, nawiązał i opracował jako modelowy, system obrony powietrznej Warszawy mjr dypl. pil. Eugeniusz Wyrwicki.

<sup>9</sup> Zawody organizowano zgodnie z „Instrukcją o przeprowadzeniu konkursów lotniczych”.

<sup>10</sup> *Przepisy organizacyjne dla jednostek bojowych lotnictwa na stopie pokojowej*, Ministerstwo Spraw Wojskowych – Departament Aeronautyki, Warszawa 1931.



Grup Lotniczych, personelu szkół i jednostek bojowych lotnictwa (szczególnie dywizjonu szkolnego). Wcześniej przeanalizowano na potrzeby działalności metodycznej w pułkach lotniczych, dotychczasowe przedsięwzięcia organizacyjno-szkoleniowe i ich efekty z lat 1921-1931. Znalazło to odzwierciedlenie w układzie zagadnień merytorycznych tak, by przez realizowanie każdego zadania doskonalenia w pilotażu bojowym, rozszerzać kompetencje pilota jako wojownika, ale wykonującego zadanie, przede wszystkim zespołowo (w kluczu samolotów). Dla osiągnięcia tego celu, przygotowano znowelizowaną metodykę szkolenia pojedynczych załóg, a następnie ich zgrania w walce zespołowej. Dotyczyło to kadry lotnictwa: myśliwskiego, liniowego i bombowego. W lotnictwie towarzyszącym, z racji swojego przeznaczenia, realizowano zadania bezpośredniej współpracy z dowództwami, wykonując zadania pojedynczymi załogami.

Instrukcja, precyzyjnie ujmowała zadania, które miały być wykonane przez personel latający w okresie zimowym (1 XI do 30 IV). Ustalono w niej, że za organizację, programy, treści i metody zajęć, odpowiadał dowódca pułku lotniczego. Był on zobowiązany do wcześniejszego kierowania wytypowanych wykładowców (instruktorów), prowadzących zajęcia z kadrą zawodową jednostki lotniczej na konsultacje, instruktaże, w dowództwach jednostek wojsk lądowych, z którymi pododdziały lotnicze ćwiczyły latem, czy z oficerami z dowództwa Grupy Lotniczej.

Przewartościowano w instrukcji ideę organizacji doskonalenia, starając się, by kadra, w części poświęconej doskonaleniu taktycznemu, potrafiła wykorzystać wiedzę teoretyczną dla potrzeb przygotowania wariantów wykonania zadania bojowego, którego efekty sprawdzała później, praktycznie w okresie letnim, w czasie ćwiczeń i manewrów z wojskami lądowymi, a szczególnie w ramach tzw. letniej szkoły ognia<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Kadra dowódcza pułku i dywizjonów lotniczych, przygotowywała opracowania ćwiczeń zgodnie z nową metodyką szkolenia bojowego wynikającą z zapisów *Regulaminu lotnictwa*. Były to zajęcia metodyczne przygotowujące ją na szczeblu dowództwa Grupy Lotniczej, na szczeblu pułku lotniczego oraz dywizjonu: liniowego, myśliwskiego, bombowego. Sprawdzano latem w czasie zajęć poligonowych, manewry wojskowe, wiedzę, umiejętności dowódcze, wyszkolenie lotnicze z zastosowaniem uzbrojenia, wypracowane decyzje na wspomnianych, zimowych zajęciach doskonalących (ćwiczeniach na mapach).

Zgodnie z wymogami instrukcji, w pierwszej kolejności w pułkach lotniczych omówiono całą metodykę i merytorykę doskonalenia personelu na ziemi (czyli w okresie zimowym). Większość prowadzonych zajęć, to były dla personelu latającego, zajęcia pokazowe, z budowy sprzętu i jego eksploatacji (jako zajęcia odświeżające wiedzę), instruktaże na temat prowadzenia jego przeglądu przed lotem i użytkowania w czasie lotu. Następnie odbywały się treningi personelu latającego w kabinie samolotu, w zakresie prawidłowego kształtowania u nich podzielności uwagi (odruchowego opanowania czynności przez pilota i obserwatora). Trenowano usuwanie pozorowanych usterek sprzętu, szczególnie usuwania zacięć broni. Odbywały się również zajęcia z łączności, w tym z wykorzystaniem radiotelegrafii w locie. Ponadto ćwiczone użycie lotniczego aparatu fotograficznego. Na zakończenie praktycznej części zajęć z przedmiotów zawodowych-lotniczych, odbywały się sprawdziany personelu latającego, których celem miało być ocenienie jego wiedzy, umiejętności i nawyków, warunkujących wykonywanie zadań szkolno-bojowych, a następnie bojowych.

Równolegle w ramach doskonalenia zawodowego prowadzono całą serię zajęć ogólnowojskowych, z których najważniejsze były zajęcia strzeleckie. Realizowano je praktycznie na strzelnicy garnizonowej, podtrzymując tym samym kondycję strzelecką kadry. W sposób elastyczny, w zależności od pogody, planowano dla kadry instruktorskiej loty na podtrzymanie nawyków pilotażu.

Na początku wiosny, rozpoczynano również ćwiczenia strzelania powietrznego na poligonie lotniczym. Wykłady w procesie doskonalenia były rzadkością i zdecydowano się tak układać terminy i tematykę tych zajęć, by jak największa grupa personelu z nich korzystała. Programy zajęć specjalistycznych, ze względu na swoją specyfikę doskonalenia załóg lotnictwa: liniowego, myśliwskiego, bombowego, towarzyszącego, były ułożone zgodnie z metodyką wykonywania ich specyficznych zadań bojowych. Ich wykonanie było bardzo dokładnie opisane w *Regulaminie lotnictwa*.

W związku z tym, najbardziej rozbudowana była metodyka doskonalenia personelu latającego eskadr lotnictwa liniowego, w której wyróżniano:

- metodykę przygotowania do zadań wykonywanych na korzyść dowódcy dywizji piechoty lub brygady kawalerii, w tym rozpoznanie: dalekie, bliskie, bojowe, nocne i dozоровanie ogólne;

- metodykę przygotowania do zadań wykonywanych na korzyść wojsk (na współpracę z piechotą, kawalerią) i artylerią;
- metodykę przygotowania do zadań wykonywanych na korzyść oddziałów (piechoty, kawalerii, artylerii);
- metodykę przygotowania do zadań specjalnych, takich jak: walka powietrzna, przeloty, loty parą samolotów;
- metodykę przygotowania dowódczego, kandydatów na dowódców kluczy lotniczych, w zakresie wykonywania przez klucz lotniczy zadań: rozpoznania siłą, wstrzeliwania artylerii, zwalczania celów żywych na ziemi, bombardowania dziennego<sup>12</sup>. W podobny sposób przygotowywano personel eskadr towarzyszących.

W lotnictwie myśliwskim przygotowanie metodyczne miało na celu sprawne i bezpieczne doskonalenie pilotów w walce powietrznej indywidualnej i zespołowej. Stąd jego podział na przygotowanie wstępne i bojowe. Szczegółowy program, ułożony zgodnie z metodyką szkolenia, przygotowywał dowódca dywizjonu myśliwskiego. Dowódca eskadry myśliwskiej, kierował procesem doskonalenia, ale jeszcze przed rozpoczęciem zajęć z młodymi pilotami, był on osobiście odpowiedzialny za przygotowanie metodyczne do nich dowódców kluczy myśliwskich.

Do dowódców kluczy należało, w części wstępnej doskonalenia, nauczenie młodych pilotów (przybyłych ze szkół lotniczych i kursów pilotażu), zgodnego z przyjętą metodyką szkolenia, poprawnego wykonywania ćwiczeń pilotażu indywidualnego i wyższego oraz średniego na małej wysokości. Ćwiczenia te, były przeplatane ćwiczeniami w celowaniu, strzelaniu z fotokarabinu do celów powietrznych, walki powietrznej z użyciem fotokarabinu. Zgodnie z nowo przyjętą metodyką strzelania powietrznego, pod nadzorem instruktorów pilotażu,

---

<sup>12</sup> Doskonalenie metodyczne prowadzono najpierw teoretycznie. Plan ćwiczenia (np. w zakresie wykonania bombardowania) przygotowywał dowódca dywizjonu liniowego, przestrzegając zasady stopniowania trudności i chronologii działań załóg samolotów liniowych. Po udzieleniu instruktaży załogom przez dowódcę eskadry liniowej, a następnie wydaniu rozkazów lotów (na bombardowanie), na tle ogólnego położenia taktycznego, załogi przygotowywały się do wykonania zadania zgodnie z zapisami „Regulaminu lotu”. Następnie praktycznie przystępowały do wykonywania zadania bojowego. Po wykonaniu zadania przez załogi klucza, kierownik ćwiczenia (dowódca dywizjonu liniowego), przeprowadzał z nimi omówienie wykonania zadania.

wcześniej przygotowanych metodycznie do tych zajęć, były realizowane z młodymi pilotami, nowe techniki celowania do różnych celów w powietrzu (ale i na ziemi) oraz ich ostrzeliwania. Znacznie rozbudowano ilość ćwiczeń w programie doskonalenia załóg w walce powietrznej<sup>13</sup>. Dopelnieniem zajęć doskonalących z młodymi pilotami, były loty w szykach. Najpierw uczono ich wykonywania zadań w powietrzu parą, a następnie kluczem samolotów. Nauczanie lotów w szyku, na ziemi jak i w powietrzu prowadzili osobiście dowódcy kluczy myśliwskich.

Kolejnym etapem przygotowania pilotów myśliwskich po zakończeniu doskonalenia wstępnego, zgodnie z przyjętą metodyką prowadzenia zajęć, było doskonalenie bojowe, czyli nauka wykonywania wszystkich zadań, przewidzianych zapisami *Regulaminu lotnictwa*<sup>14</sup>. Metodyka nauczania obejmowała zagadnienia doskonalenia bojowego, takie jak:

- walka klucza i roju;
- walka dywizjonu;
- ubezpieczenie bezpośrednie i pośrednie lotnictwa liniowego lub bombowego<sup>15</sup>;
- ubezpieczenie oddziałów i obiektów<sup>16</sup>;

<sup>13</sup> Szerzej na ten temat, napisał autor w opracowaniu *Doskonalenie pilotów myśliwskich w polskim lotnictwie wojskowym w latach 1921-1935*, Lotnicza Akademia Wojskowa, Dęblin 2019.

<sup>14</sup> Były to dalej trenowane loty w kluczu samolotów, w czasie ćwiczeń jednostronnych i dwustronnych lotnictwa.

<sup>15</sup> *Regulamin lotnictwa*, Ministerstwo Spraw Wojskowych, Warszawa 1931, s. 72. W czasie wykonywania zadania **osłony**, samoloty ubezpieczane i ubezpieczające nie tworzyły wspólnego szyku. Samoloty myśliwskie leciały w takiej od nich odległości, która pozwalała im na obserwację osłanianej grupy samolotów i szybką interwencję ogniową. Lotnictwo myśliwskie mogło tylko osłaniać swoje lotnictwo w pasie od rubieży styczności wojsk do 25 km w głąb przeciwnika; w czasie wykonywania zadania **ubezpieczenia pośredniego**, samoloty lotnictwa myśliwskiego, monitorowały nakazaną przestrzeń powietrzną, działając niezależnie od samolotów ubezpieczanych. Ograniczając możliwości oddziaływania lotnictwa przeciwnika, zapewniały swobodę działania swojemu (ubezpieczanemu) lotnictwu oraz oddziałom wojsk i chroniło obiekty infrastruktury krytycznej. Sposoby ubezpieczenia pośredniego to **patrowanie i zasłona**.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 74. Oddziały wojsk lądowych i obiekty o znaczeniu strategicznym, lotnictwo myśliwskie miało bronić przed rozpoznaniem i bombardowaniem. Rozpoznaniu miało przeciwdziałać lotnictwo myśliwskie lotami patrolowymi na różnych wysokościach, w zależności od odległości ubezpieczanych wojsk czy obiektów („patrole obronne”) od frontu. Natomiast działaniami wybitnie zaczepnymi było

- działania zaczepne<sup>17</sup>;
- zwalczanie celów żywych<sup>18</sup>.

Dla lotnictwa bombowego przygotowano odmienną od innych rodzajów lotnictwa metodykę doskonalenia wstępnego. Szczególny nacisk położono w metodyce zajęć na doskonalenie indywidualne, a następnie zgranie załogi samolotu bombowego. W tej fazie zajęć dominowało wyszkolenie indywidualne każdego członka załogi na sprzęcie, który obsługiwał. Następnie wykonywano loty szkolne z zastosowaniem urządzeń pokładowych przez obserwatora i strzelca pokładowego, skorelowanego z czynnościami pilota, przygotowującego się w technice pilotażu, do lotów na bombardowanie.

Po ćwiczeniach zgrywających załogę w lotach na bombardowanie, w dzień, przystępowano do nauki lotów szkolno-bojowych w nocy. W tej części doskonalenia na jej zakończenie załoga ćwiczyła obronę statku powietrznego przed samolotem myśliwskim. Doskonalenie bojowe, polegało na bardzo precyzyjnym realizowaniu zadań bombardierskich zgodnie z opisem ich wykonywania, ujętym w *Regulaminie lotnictwa*. Przedmiotem zajęć metodycznych było prowadzenie bombardowania pojedynczo lub w szyku samolotów:

---

ubezpieczenie wojsk i obiektów, przed wyprawami bombowymi. W tym przypadku patrole zaczepne myśliwców, kierowano na odpowiednią wysokość i przypuszczalne trasy lotu bombowców przeciwnika. W założeniach do ćwiczeń przyjęto, że meldunki o wysokości i kierunku lotu bombowców przeciwnika, nadejdą z sieci obserwacyjno-meldunkowej obrony przeciwlotniczej.

<sup>17</sup> Działania zaczepne lotnictwa myśliwskiego miały na celu uniemożliwienie lub przeszkodzenie wykonania zadania lotnictwu przeciwnika. Zadania te miało lotnictwo myśliwskie wykonywać poprzez: patrolowanie zaczepne, wymiatanie, zasadzki. Patrolowanie zaczepne wykonywano ugrupowaniem, minimum jednego klucza, poprzez poszukiwanie przeciwnika i zaatakowanie go w przydzielonej strefie patrolowania. Wymiatanie realizowano poprzez współdziałanie kilku patroli operujących na różnych wysokościach w jednej strefie. Taka koncentracja własnego lotnictwa myśliwskiego do wykonania zadania zniszczenia przeciwnika, była tylko możliwa, gdy dowodzący jego całością zorientowany był co do sił przeciwnika, wysokości na której wykonywał on lot i co było potencjalnym celem jego ataku. W strefach najaktywniejszego działania lotnictwa przeciwnika, *Regulamin lotnictwa* przewidywał zorganizowanie zasadzek, czyli wysuniętych lotnisk lub lądowisk, z których startujące samoloty myśliwskie miały przechwytywać samoloty przeciwnika.

<sup>18</sup> Przygotowywano pilotów myśliwskich do wykonywania zadań strzelania do żołnierzy i taborów konnych, głównie z lotu nurkowego.

- różnych obiektów;
- wrażliwych punktów w różnych obiektach;
- działań nękających eskadrę, dywizjonem.

W nowej instrukcji doskonalenia, ustalono konieczność prowadzenia bardzo dokładnych danych o postępach w doskonaleniu w swojej specjalności, indywidualnie członków personelu latającego, jak i załóg samolotów. Każdy członek personelu latającego od chwili rozpoczęcia szkolenia w szkole lub na kursach lotniczych, miał założoną tzw. Teczke personelu latającego, w której gromadzono dokumentację z jego osiągnięć szkoleniowych. Prowadzono również w eskadrach specjalne plansze z zapisami planowanych ćwiczeń dla każdego członka personelu latającego, które były na bieżąco uzupełniane wpisami o terminie i efektach realizowanych zadań.

Bardzo ważnym przedsięwzięciem w pułku lotniczym, było na bieżąco analizowanie postępów personelu w technikach doskonalenia na szczeblu eskadry i dywizjonu (dokonywanych raz w tygodniu). Służyły temu odprawy, a właściwie omówienia lotów na ich zakończenie. Omawiano na niej: przygotowanie załóg do wykonania zadania, jego wykonanie w powietrzu, zachowanie się załóg po wykonaniu zadania (np.: czy nie stworzyły w czasie powrotu sytuacji dogodnej do zestrzelenia przez przeciwnika). Do obowiązków dowódców eskadr liniowych i towarzyszących oraz dowódców dywizjonów myśliwskich i bombowych, należało, systematyczne kontrolowanie przebiegu i efektów ćwiczeń personelu w powietrzu. Organizacja nadzoru służbowego dowódców, sprowadzała się do bieżącej kontroli procesu doskonalenia lotniczego w każdym dywizjone i eskadrze, jego analizy na tym szczeblu w czasie tygodniowych odpraw.

Na comiesięcznych odprawach na szczeblu pułku lotniczego, dzięki tym nowym procedurom organizacyjnym dokonywano, bieżącej korekty planów zajęć, interpretacji zapisów *Regulaminu lotnictwa*, poszczególnych metodyk szkolenia zawartych w: instrukcjach szkoleniowych, organizacji ruchu lotniczego nad lotniskami i poligonem lotniczym. Nadrzędnym celem przyjętej organizacji i wdrażania metodyk szkolenia w procesie doskonalenia lotniczego, było przestrzeganie procedur profilaktycznych w zakresie bezpieczeństwa wykonywanych lotów i misji bojowych. Zapoczątkowane w 1931 roku, zmiany w organizacji i metodach doskonalenia w pułkach lotniczych, spowodowały szczególnie po 1935 roku, prace nad poszukiwaniem skuteczniejszych metod:

- szybkiej i bezpiecznej nauki pilotażu kandydatów do lotnictwa, na nowoczesnych samolotach szkolenia podstawowego (RWD-8);
- sprawnego szkolenia uczniów-pilotów w wykonywaniu zadań przewidzianych programem nauki pilotażu na samolotach szkolno-bojowych (PWS-26);
- wdrożenia nowych procedur pozyskiwania kandydatów do lotnictwa myśliwskiego i skrócenia czasu ich pełnego przygotowania do walki (P-7, P-11);
- podniesienia jakości przygotowania personelu latającego, w związku z wprowadzeniem do jednostek bojowych, nowych konstrukcji samolotów liniowych P-23 „Karaś” i bombowych P-37 „Łoś”.

Te i wiele innych przedsięwzięć w zakresie zmian w organizacji, procedurach planowania, opracowywania nowoczesnych programów i metodyk szkolenia dla SPL w Dęblinie, Wyższej Szkoły Pilotów w Grudziądzu, a od 1939 roku, w Ułężu i doskonalenia personelu latającego w pułkach lotniczych, przyniosły do 1939 roku, niebywały postęp w dziedzinie dydaktyki lotniczej.

Przytoczone w artykule dokumenty normatywne w tym zakresie są praktycznie jednymi z niewielu jakie ocalały z całego dorobku myśli lotniczej II Rzeczypospolitej. Tym bardziej konieczne są dalsze poszukiwania źródeł historii materialnej lotnictwa, jeśli chodzi o piśmiennictwo specjalistyczne, dotyczące szkolenia lotniczego. Praktycznie nie do odtworzenia jest metodyka szkolenia pilotów myśliwskich z okresu powołania do działalności szkolno-bojowej 11 Pułku Myśliwskiego Lotniczego w Lidzie, w którym pod dowództwem utalentowanego pilota-instruktora płk. pil. Jerzego Kossowskiego narodziła się w latach 1925-1928, nasza metodyka szkolenia i doskonalenia pilotów myśliwskich. Dorobek personelu instruktorskiego 11 PML, odnośnie do treści i metod szkolenia pilotów myśliwskich, kontynuowali lotnicy z eskadr myśliwskich tego pułku, przebazowani po jego rozwiązaniu w 1928 roku, do 2 Pułku Lotniczego, tworząc „krakowską szkołę pilotażu”. Również wprowadzone w lotnictwie do działalności dydaktycznej, programy i metody szkolenia pilotów na samolotach myśliwskich P-7, P-11, P-24, samolotach szkolno-bojowych PWS-26, nie zostały do tej pory odnalezione.

Odtworzenie w 1935 roku, szkolenia pilotów w korpusie kandydatów na oficerów w dęblińskiej SPL, pozwoliło w krótkim czasie

na uzupełnienie nieobsadzonych etatów pilotów myśliwskich, w tym dowódczych, w eskadrach lotniczych<sup>19</sup>. Ale ważnym, było prowadzenie w dęblińskiej SPL, doświadczeń w czasie szkolenia podchorążych, dotyczących sposobów skutecznego ich przygotowania do eksploatacji nowoczesnego sprzętu lotniczego, który wchodził od 1936 roku, na wyposażenie eskadr liniowych, a od 1938, również bombowych. W deficycie czasu, opracowano i zrealizowano bardzo sprawny i bezpieczny model szkolenia podchorążych I i II roku studiów na samolotach myśliwskich, a wszystkich roczników na samolotach liniowych i bombowych. Wszystko to osiągnięto w deficycie czasu. Czy cel został osiągnięty? W zdecydowanej większości tak, jeśli chodzi o metodykę szkolenia: pojedynczej załogi (w lotnictwie myśliwskim załogę stanowił pilot), załóg wykonujących zadanie bojowe kluczem, rojem samolotów, czy więcej niż dywizjonem samolotów. jak w przypadku działań Brygady Pościgowej we wrześniu 1939 roku. Po walkach w obronie kraju, kwiat naszej młodzieży lotniczej, w szybkim tempie przeszkolił się na nowe samoloty we Francji i Anglii, dowodząc tym samym skuteczności naszych metod szkolenia lotniczego.

<sup>19</sup> Kształcenie młodych (zaraz po maturze) kandydatów na pilotów stało się koniecznością. Dotychczasowa średnia wieku w pełni wyszkolonego pilota, wynosiła ok. 27 lat, czyli w stosunku do pilotów w innych krajach, była o 5 lat za wysoka. Było to efektem niezrozumiałej po dzień dzisiejszy, przyjętej przez gen. bryg. pil. Ludomiła Rayskiego, decyzji o wstrzymaniu w latach 1926-1934, kształcenia i szkolenia lotniczego, podchorążych SPL w pilotażu. W SPL kształcili się oni w specjalności obserwatora lotniczego. Mogli dopiero po praktycznym wykonywaniu obowiązków, jako oficerowie korpusu obserwatorów, ubiegać się w czasie, średnio od 1 do 4 lat, po promocji, o skierowanie na kursy pilotażu. Po zakończeniu kursu pilotażu podstawowego, szkolili się na samolotach przejściowych, a następnie bojowych w eskadrze treningowej pułku, a piloci myśliwscy w Lotniczej Szkole Strzelania i Bombardowania na Kursie Wyższego Pilotażu. Pełne wyszkolenie osiągał pilot myśliwski zbyt późno, zważywszy, że jego organizm był narażony na wiele szkodliwych bodźców, takich jak: duże przeciążenie, niskie temperatury na dużych wysokościach w nieosłoniętej kabinie, silne wibracje silnika, stres i inne, które niekorzystnie wpływały na jego zdrowie. Jeśli do tego dodamy przychodzący z wiekiem wolniejszy refleks, osłabienie wzroku, mniejszą odporność na choroby spowodowane pracą w niskich temperaturach, silnym oddziaływaniem wiatru, to maksymalna jego służba, jako czynnego pilota myśliwskiego, nie mogła być dłuższa niż 10-12 lat. Tak więc, przyjęty w polskim lotnictwie system szkolenia oficerów-pilotów, był archaiczny, powodował duże wydatki na ciągłe szkolenie oficerów, by mogli być jako myśliwcy, w młodym wieku (21-22 lata) przygotowani do walki.



Zapoczątkowane w latach 1931-1935, a kontynuowane do września 1939 roku, nowe metody szkolenia polskiego personelu latającego, wykazały słuszność przyjętych naszych rozwiązań przygotowania do walki. Walka naszego lotnictwa z Luftwaffe, pomimo jej przewagi technologicznej i liczebnej, wykazała słuszność przyjętych naszych rozwiązań szkoleniowych. Nasz personel latający, wykazał się wysokim poziomem lotniczego przygotowania profesjonalnego, męstwem, odwagą i determinacją w walce.

Już rok później, polscy piloci myśliwscy walcząc na nowoczesnych samolotach, w ramach brytyjskiego systemu obrony powietrznej, udowodnili jaki jest ich poziom indywidualnego i zespołowego wyszkolenia bojowego, wzbudzając swoimi osiągnięciami podziw i wdzięczność społeczeństwa brytyjskiego.

Cichymi bohaterami lotnictwa alianckiego pozostały również załogi naszych dywizjonów bombowych, których bardzo wysoka aktywność w bombardowaniu potencjału przemysłowo-wojskowego Niemiec, w krytycznym okresie walk w latach 1940/1941, sięgała 20% całego wysiłku sprzymierzonych.

Polscy lotnicy, wyszkoleni w II Rzeczypospolitej, realizując wypracowaną po 1931 roku, doktrynę szkolenia bojowego, udowodnili słuszność jej założeń teoretycznych i praktycznego zastosowania. Wiodącą rolę w tym zakresie, odegrała kadra dydaktyczna „Szkół Orląt” i pułków lotniczych, a szczególnie piloci instruktorzy, jako organizatorzy i nauczyciele praktycznego szkolenia lotniczego, przygotowujący pilotów, obserwatorów i strzelców pokładowych do walki.

### **Abstract**

Flying personnel have been trained in Dęblin for over 100 years. In the interwar period, we entered the group of the few countries in the world that had their own aviation education. Our flying personnel were widely praised for their professional and combat training. Unfortunately, most of the achievements of our pre-war aviation didactics have been forgotten. During the war, most of the material achievements of our aviation didactics were destroyed. The article presents some of the results of research on this issue at the Military Aviation Academy.

**Bibliografia**

*Doskonalenie pilotów myśliwskich w polskim lotnictwie wojskowym w latach 1921-1935*, Lotnicza Akademia Wojskowa, Dęblin 2019.

*Przepisy organizacyjne dla jednostek bojowych lotnictwa na stopie pokojowej*, Ministerstwo Spraw Wojskowych – Departament Aeronautyki, Warszawa 1931.

*Regulamin lotnictwa*, Ministerstwo Spraw Wojskowych, Warszawa 1931.

**Część 2.**

**Uczeń i student o specjalnych  
potrzebach edukacyjnych**



Anna Krasnodębska

ORCID: 0000-0001-5451-1031

## Wybrane problemy edukacyjne dzieci imigrantów. Znaczenie przestrzeni i miejsca w ich procesie adaptacji

### Wprowadzenie

Systemy oświatowe od XIX wieku miały charakter narodowy. Rzeczywistość XXI stulecia to mobilność ludzi, migracje, wielokulturowość i wielonarodowość w obrębie państw narodowych<sup>1</sup>. Tego typu procesy i zjawiska stanowią wyzwanie dla systemów edukacyjnych, dla poszczególnych szkół i dla pracy pedagogów. To w przestrzeni szkoły pojawiają się młodzi ludzie wywodzący się z innych krajów uczący się na nowo bycia w różnych kulturach. Wymagają oni szczególnego „prowadzenia”. Migracja jest procesem, w trakcie którego przekraczane są nie tylko geograficzne granice. O wiele istotniejsze jest wchodzenie w inny świat kulturowy, w świat wartości, czy norm<sup>2</sup>. Ważna staje się potrzeba przynależności, poprzez bycie członkiem różnych grup (formalnych i nieformalnych), ale także w postaci posiadania obywatelstwa w obrębie danego kraju. Migracja może powodować, że pojawiają się granice „wyłącznie jako reakcja jednego systemu na drugi

<sup>1</sup> M. Ślusarczyk, K. Nikielska-Sekuła, *Między domem a szkołą. Dzieci migrantów w systemie edukacyjnym. Kontekst norweski*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2014, t. 40, nr 2(152), s. 177-202.

<sup>2</sup> M. Molcho, C. Kelly, S.N. Gobhainn, *Immigrant Children in Ireland*, [w:] M. Darmody, N. Tyrrell, S. Song (red.), *The Changing Faces of Ireland Exploring the Lives of Immigrant and Ethnic Minority Children*, Sense Publishers, Rotherdam 2011.

i stąd są z konieczności opozycyjne – mające dwie strony”<sup>3</sup>. Współczesny świat charakteryzuje mobilność, a przemieszczenia zagraniczne są tego przykładem. Koncepcje mobilności podkreślają, że oderwanie się ludzi od miejsca i stawanie się „człowiekiem świata”, determinuje badania i refleksje związane z relacją człowieka z miejscem<sup>4</sup>. Ukazują znaczenie miejsca w budowaniu tożsamości człowieka i jego identyfikacji. Doświadczenie miejsca jest udziałem ludzi mobilnych, a samo miejsce stanowi proces, a więc nie jest lecz staje się.

Młodzi ludzie migrujący z rodzicami stają przed ważnym wyzwaniem, jakim jest adaptacja nowej sytuacji, stawanie się migrantem poprzez wchodzenie w nowe role, w nowej przestrzeni z wykorzystaniem nowych praktyk, w otoczeniu nowych-obcych ludzi. Dla dzieci w wieku szkolnym oznacza to osvajanie się z krajem migracji przede wszystkim poprzez rozpoczęcie nauki w nowym kraju, szkole, w otoczeniu nowych osób. Tym samym migracja jest dla nich wielorakim wydarzeniem. Może być czymś wspaniałym, odkrywczym budującym własną tożsamość, czymś zwyczajnym, lub bardzo dramatycznym przeżyciem. Wyzwaniem i uczeniem odpowiedzialności. Migracja może sprzyjać i intensyfikować realizowanie jednych ról i odchodzenie od innych<sup>5</sup>.

W niniejszym tekście zagadnienie adaptacji dzieci zostanie ukazane na przykładzie dwóch grup imigranckich. Odniosę się do badań prowadzonych w latach 2010-2013 wśród dzieci polskich emigrantów w Norwegii i do badań dzieci ukraińskich imigrantów w Polsce, prowadzonych w 2018 roku. Pierwszą grupę stanowili uczniowie szkół położonych w miejscowości Sandnes i Sola<sup>6</sup>. W grupie tej było 7 dziewcząt i 6 chłopców między 11 a 19 rokiem życia. Ich czas pobytu w Norwegii wynosił od 6 miesięcy do 5 lat. Kiedy dzieci wraz z rodzicami przyjechały do Norwegii miały od 6 do 15 lat. Uczestniczyły w nauczaniu

<sup>3</sup> H. Donna, T.M. Wilson, *Granice tożsamości, narodu, państwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, s. 154.

<sup>4</sup> Z. Bauman, *Globalizacja, I co z tego wynika*, PIW, Warszawa 2000.

<sup>5</sup> A. Krasnodębska, *Dążenie ku życiu wartościowemu, godnemu. Budowanie na nowo ról. Z perspektywy doświadczeń kobiet migrujących do pracy za granicę*, [w:] K. Czykier, T. Sosnowski, T. Bajkowski (red.), *Wartości – Edukacja – Przemiany. Inspiracje dla teorii i praktyki społecznej*, Wydawnictwo druk-24h.com.pl, Białystok 2017, s. 94-104.

<sup>6</sup> A. Krasnodębska, *Dzieci polskich imigrantów w Norwegii. Kwestie adaptacyjne i tożsamościowe*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2016, t. 42, nr 3(161), s. 289.

początkowym (grundskole – od 6-15 lat). Nauczanie to jest podzielone na dwa etapy: szkołę podstawową (dzieci w wieku od 6-12 lat – barne-skole) i gimnazjum (młodzież w wieku 13-15 lat – ungdomskole). W badaniach, które były prowadzone w 2010 roku w Norwegii uczestniczyli również ich rodzice.

Druga grupa badawcza, dzieci imigrantów z Ukrainy, to 19 młodych osób, 13 kobiet i 6 mężczyzn między 10 a 20 rokiem życia. Większość z nich kiedy przyjechała z rodzicami lub rodzicem do Polski podejmowała naukę w szkole podstawowej lub gimnazjalnej.

W grupie imigrantów z Norwegii wykorzystano pisemne relacje badanych osób stanowiące odpowiedzi na pytania zawarte w bogatym wywiadzie kwestionariuszowym, zawierającym przede wszystkim pytania otwarte i półotwarte. Przy organizacji badań współpracował polski lektor pracujący z polskimi migrantami w norweskich szkołach. W przypadku drugiej grupy, dzieci imigrantów z Ukrainy, zastosowano wywiad pogłębiony. Uważam, że oddanie głosu młodym ludziom umożliwia lepsze poznanie ich prawdziwych potrzeb w procesie swoistego wrastania w rzeczywistość kraju migracji. Wypowiedzi badanych są ich autorefleksją i powrotem do wcześniejszych sytuacji, stosowanych praktyk, do miejsc i przestrzeni, a także projektowaniem swojej przyszłości w określonym miejscu, przestrzeni. W prowadzonych badaniach istotne było pokazanie, jak w różnym stopniu badane osoby przyswajają przestrzeń, tę odnoszącą się do doświadczeń z domu rodzinnego, szkoły umiejscowionych w kraju pochodzenia, a także w kraju migracji. W przypadku badanych osób przestrzeń budują również relacje i więzi rodzinne o ponadterytorialnym charakterze – odbywają się nie w miejscu (ang. *place*), lecz właśnie w przestrzeni (ang. *space*). Ważne są relacje migrantów z przestrzenią i podejmowane praktyki, w których znaczącymi są ludzcy i pozaludzcy aktorzy społeczni<sup>7</sup>.

Wszyscy badani odnosili się do swojego życia w kraju pochodzenia i kraju migracji, zwracając uwagę na istniejące w ich odczuciu różnice w sposobie życia, wychowania. Jednym z obszarów problemowych poruszanych w wywiadach było: życie w kraju emigracji – świat widziany

<sup>7</sup> B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, Universitas, Kraków 2010; A. Krasnodębska, *Budowanie roli przez migrujące zarobkowo kobiety*, [w:] M. Bodziany (red.), *Spółczeństwo i wojna. Oblicza bezpieczeństwa w XX i XXI wieku*, Wyższa Szkoła Wojsk Lądowych, Wrocław 2016, s. 369-392.

przez emigrantów i ich sposoby radzenia sobie w nowym miejscu. Przeprowadzone badania miały na celu przede wszystkim ukazanie procesu przystosowania się dzieci do nowego środowiska szkolnego. Na proces adaptacji można patrzeć od strony możliwości i barier instytucjonalnych dla imigrantów lub z perspektywy sytuacji i doświadczeń imigrantów oraz relacji między nimi i różnymi grupami społecznymi w kraju przyjmującym<sup>8</sup>. Prezentowane badania jakościowe z wykorzystaniem wywiadów koncentrowały się głównie na drugim podejściu. Specyfika badań w ramach *children studies* pozwala na różnorodne spojrzenie na skutki migracji doświadczanej przez dzieci. Pozwala poznać przeżycia młodych ludzi, podejmowane praktyki, działania, ich odnoszenie się do zmian wywołanych przez nowy kontekst sytuacyjny w migracyjnej (norweskiej i polskiej) przestrzeni edukacyjnej<sup>9</sup>. Dzieci były traktowane jako eksperci w dziedzinie swojego wkraczania w proces edukacji szkolnej w nowym kraju. Z ich perspektywy ukazany został proces adaptacji do nowej rzeczywistości. Znaczącym w tym procesie był etap przygotowań przedmigracyjnych (wiedza o nowym kraju, nauka języka), towarzyszące im emocje, a także początkowy okres pobytu w nowym kraju. Stawiane dzieciom podczas rozmów pytania miały dać odpowiedź na to, z jakimi problemami zetknęły się one w nowym kraju? Jak wyglądały ich relacje z rodziną, z rodzicami? Jak odnosili się do nich uczniowie i kadra pedagogiczna w szkole, w kraju migracji? Badania miały pokazać jak na proces adaptacji dzieci w nowej rzeczywistości miały wpływ sposoby odnoszenia się do nich rówieśników i innych reprezentantów nowego kraju. A także jak badane dzieci oceniały relacje z rówieśnikami z kraju przyjmującego, własne zaangażowanie i pozycję w grupie rówieśniczej. Określano cechy i postawy mające znaczenie w stawianiu się imigrantem oraz jak pod wpływem czasu kształtuje się postrzeganie migracji przez dzieci. Badane osoby oceniały wybrane zwyczaje i możliwości funkcjonowania w krajach pochodzenia i migracji.

<sup>8</sup> A. Grzymała-Kazłowska, *Między jednością a wielością. Integracja odmiennych grup i kategorii imigrantów*, Ośrodek Badań nad Migracjami, Wydział Nauk Ekonomicznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008, s. 14.

<sup>9</sup> K. Kamińska, *Dzieci repatriantów z Kazachstanu w przestrzeni edukacyjnej współczesnej Polski – kultura przyjęcia*, [w:] H. Chałupczak, M. Lesińska, E. Pogorzała, T. Browarek (red.), *Polityka migracyjna w obliczu współczesnych wyzwań. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2018, s. 631; A. Krasnodębska, *Budowanie roli...*, s. 372.



Młodzi ludzie przyjeżdżając do nowego kraju zostali postawieni w sytuacji podejmowania się nowych ról. Odgrywanie roli przez nich to szereg spotkań twarzą w twarz z bezpośrednimi, różnymi partnerami roli (*role others*), a więc adresatami ich działań<sup>10</sup>. Podejmując się analizy teoretycznej tych badań sięgam do teorii roli jako narzędzia do wyjaśnienia zjawisk. Modyfikuję ją poprzez dodanie innych, pozaludzkich (*non-humans*) partnerów roli, wobec których rola imigranta jest konstruowana i odgrywana<sup>11</sup>. W efekcie tego przekształcenia teoretycznego ustaliam, że istnieje większa liczba partnerów roli, co jest ruchem symetrycznym wobec tego, jaki wykonał Bruno Latour. On ustanowił w teorii aktora-sieci (ANT) jako aktorów czynniki pozaludzkie, a ja ustanawiam je nie jako aktorów, ale jako partnerów roli, wobec których role są budowane<sup>12</sup>. Partnerami roli dla młodych imigrantów są rodzice, rodzina, inni imigranci, koledzy ze szkoły, inni rówieśnicy, nauczyciele, sąsiedzi. Z moich badań wynika jednak, że należy na tej pozycji uwzględnić także pozaludzkich partnerów; dostrzegam ich i kategoryzuję w postaci przestrzeni, dyskursów, praktyk, języka. Wszyscy wymienieni partnerzy wzajemnie „splatają się”<sup>13</sup>. W tym tekście skoncentruję się przede wszystkim na przestrzeni.

### Przestrzeń, miejsca z kraju pochodzenia

W sytuacji dzieci imigranckich przestrzeń dotyczy obszaru w kraju migracji i w kraju pochodzenia. W obu krajach może być to przestrzeń mieszkalna (prywatna), półpubliczna, publiczna. Przestrzeń mieszkalna to przestrzeń w postaci np. niedomu<sup>14</sup>.

Wszyscy badani znaleźli się w nowym miejscu, w nowym kraju. Opuścili rodzinną przestrzeń w większości podporządkowując się decyzjom dorosłych: rodzica, rodziców. Jako powody wyjazdów zdecydowana większość ukraińskich dzieci wskazywała na złą sytuację w ich kraju: brak pracy, niskie zarobki i lepsze perspektywy życiowe dla rodziców i ich samych. Oto przykładowa wypowiedź jednej z rozmówczyń:

<sup>10</sup> E. Goffman, *Spotkania*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2010, s. 68.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 76.

<sup>12</sup> B. Latour, *Splatając...*

<sup>13</sup> A. Krasnodębska, *Dążenie ku życiu...*

<sup>14</sup> M. Łukasiuk, M. Jewdokimow, *Niedom. Socjologiczna monografia mieszkań migracyjnych*, Wydawnictwo Akademickie Zak, Warszawa 2012.

„To wszystko przez złą sytuację na Ukrainie. Rodzice też nie mieli dobrze płatnej pracy, myślę, że to też był ważny powód. To oni ze mną rozmawiali, że w Polsce będzie nam się żyło dużo lepiej, że chcą lepszej przyszłości dla mnie” (2K 13l. od 3 lat w Polsce<sup>15</sup>). Na podobne przyczyny wyjazdu wskazywali imigranci z Norwegii. Tam 10 rodzin miało wcześniejsze doświadczenie migracyjne (głównie mężczyźni) z tego 7 rodzin doświadczyło migracji zarobkowej mowa o wyjazdach rodzicielskich. Badani – dzieci i rodzice wskazywali na lepszą przyszłość związaną z Norwegią, na szanse bycia razem rodziny, na aspekty materialne i edukacyjne.

Ważne były także powiązania rodziców z osobami w Polsce. W kilku przypadkach wyjazd był związany z potrzebą połączenia się rodziny.

„Znajomy taty mieszkał tutaj obok Opola i dał mu pracę” (15M 12l. od 3 lat w Polsce). „Przyczyną przyjazdu do Polski był rozwód rodziców. Następnie mama poznała nowego mężczyznę będąc w Polsce u rodziny” (14K 17l. od 11 lat w Polsce). „Ojciec już tu był reszta dołączyła” (12M 19l. od 4 lat w Norwegii).

Jedna z badanych osób przyznała, że wyjazd był ucieczką przed zagrożeniami wojennymi na Ukrainie. Rodzice poszukiwali bezpiecznego miejsca dla dziecka, dla całej rodziny.

Badani musieli bardzo szybko oswoić się z tym, co w sensie przestrzeni pojawiło się wskutek migracji. Równocześnie przestrzeń była przypisana do ich kraju pochodzenia Wprawdzie byli od niej oddaleni, ale nadal uznawali się za osoby przynależne do tej przestrzeni. W ich opowieściach przewija się nostalgia i żal za „porzuconym” miejscem związanym z ich dzieciństwem, wczesnym dorastaniem. Ich relacje świadczą, że mają wcielony dom i dostrzegają przestrzeń domową jako m.in. enklawę spokoju, dobrej atmosfery. Oto wypowiedź jednej z badanych osób:

Jest on duży i przytulny. Z domową atmosferą. W domu zawsze było nas dużo. Mieszkają w nim teraz tylko moi dziadkowie. Dom kojarzy mi się z miejscem, gdzie zawsze panuje miła i rodzinna atmosfera. Jest to również miejsce, do którego jestem emocjonalnie przywiązana i zawsze chcę wracać (...). Znajdowałam tam pocieszenie w smutkach oraz pomoc w sytuacjach bez wyjścia (5K 20l. 3 lata w Polsce).

<sup>15</sup> Przyjęto następujący sposób kodowania wywiadów z badanymi osobami. I tak 15 – numer wywiadu; M – to mężczyzna; K – oznacza kobietę; 12l. – wiek rozmówcy.

W relacjach badanych osób pozostawione miejsca wiążą się z szeregiem emocji, uczuć i doświadczeń, ale przede wszystkim z ludźmi związanymi z przestrzenią w kraju pochodzenia. Dlatego wspomniano bliskich z rodziny, dziadków, babcię, a także inne osoby znaczące w ich przedmigracyjnej biografii. Rozmówcy przywoływali momenty z życia codziennego, wykonywane czynności w kraju pochodzenia. W ich wypowiedziach pojawia się tęsknota za pozostawionymi ludźmi. Oto charakterystyczne wypowiedzi dwóch młodych osób: „Czułam się bardzo dobrze, miałam tam wielu znajomych, swoją ulubioną szkołę oraz ukochaną szkołę tańca i Panią Instruktor, za którą bardzo tęsknię” (13 K 12l. od 5 lat w Polsce). „Chodziłem do szkoły podstawowej, opiekowała się mną moja babcia, spotykałem się ze swoimi rówieśnikami, mieliśmy dobre stosunki z sąsiadami i ludźmi z okolic, wszyscy się znali ze wszystkimi” (1M 17l. od 3 lat w Polsce).

Przytaczane wcześniej wypowiedzi ukazują znaczenie pozostawionych przez badanych miejsc typu szkoła, otoczenie sąsiedzkie. Podobny w tonie wypowiedzi jest opis kolejnego imigranta. „Dobrze się tam czułem, miałem wiele znajomych, mieszkaliśmy blisko siebie, miałem blisko do szkoły, wieczorami był strach z domu wychodzić, bo zawsze jakieś były bijatyki” (1M 17l. od 3 lat w Polsce). Z perspektywy czasu praktyki określane jako „bijatyki”, i emocje takie jak strach stają się dla badanego ważnym atrybutem tego porzuconego miejsca.

Z pozostawionym domem kojarzone są też przedmioty, niektóre z nich przemieszczały się wraz z właścicielami. Tak opisywała ważny przedmiot – walizkę jedna z rozmówczyń: „Zabierałam wszystkie swoje rzeczy do ulubionej różowej walizki. Była bardzo duża więc zmieściłam bardzo dużo swoich rzeczy i w ogóle nie marudziłam rodzicom. Bardzo bałam się, że nie poznam nowych koleżanek, że nikt mnie tutaj nie polubi. Z jednej strony się cieszyłam, a z drugiej bałam” (2K 13l. od 3 lat w Polsce). Relacje badanej dziewczynki świadczą o jej emocjach związanych z opuszczeniem kraju, rodzinnego domu. Różowa walizka nabrała symbolicznego znaczenia. Pozwalała dziewczynce na zabranie ważnych rzeczy z jej dzieciństwa, a równocześnie na pokonanie towarzyszących jej obaw związanych z nowym miejscem. Opisywana walizka nadal jest ważnym przedmiotem dla tej młodej osoby w nowej przestrzeni (w jej domu w Polsce).

Badani poprzez transnarodowe praktyki starają się utrzymać kontakt z miejscem, osobami z kraju pochodzenia: „Moje relacje

z dalszą rodziną, znajomymi są nadal mocne i częste, gdyż mamy ciągły kontakt telefoniczny. Często widzimy się przez telekomunikatory i Internet” (19K 20l. od 10 lat w Polsce). Takie rozmowy toczone w rodzimym języku pozwalają „być” w obu przestrzeniach: „Kiedy rozmawiam z babcią to jestem znowu u siebie. Ale tutaj też się dobrze czuję” (6K 11l. od 4lat w Polsce).

Niekiedy jest możliwość bezpośredniego kontaktu poprzez wyjazdy wakacyjne czy przyjazdy dalszej rodziny do kraju migracji. Wtedy dzieci mogą spotkać się z rodziną, ale też powracają dawne wspomnienia, np. smaki. Oto fragment wywiadu: „Babcia przyjeżdża rzadko, ale wtedy jest bardzo wesoło, gotuje np. pierogi. Dużo rozmawiamy” (6K 11l. od 4 lat w Polsce).

Innym sposobem oswojenia się z nową przestrzenią były spotkania z innymi emigrantami, stwarzające możliwość rozmowy w języku ojczystym.

### **Przeźren i miejsca w kraju migracji, ich znaczenie w stawaniu się imigrantem**

W badaniach nad migracjami istotną kwestią bywa tożsamość. Ten element analityczny może odnosić się do zastanej tożsamości społeczności przyjmującej, która traktowana jest wówczas jako monolit oraz pewien wzór, do jakiego mają adaptować się (aspirować) migranci. Tożsamość taka obfituje w odniesienia lokalne, w tym – odniesienia do lokalnej przestrzeni, w tym przestrzeni szkoły, domu w miejscu docelowym, jakim jest kraj migracji<sup>16</sup>. Kiedy mowa o przestrzeni, pojawiają się próby odpowiedzi na pytanie, kim się jest wobec tej przestrzeni. Jak się operuje w przestrzeni publicznej? Jak się postrzega i poznaje w przestrzeni?

Badani opisywali swoje pierwsze wrażenia w nowym kraju. Jedna z badanych, młoda osoba żyjąca w Norwegii, tak opisywała swoje wrażenia: „Podobało mi się, ładne okolice” (2K 11l. od 6 miesięcy w Norwegii). Polska dla ukraińskich imigrantów również jest dostrzegana jako atrakcyjna krajobrazowo: „Podoba mi się krajobraz, to że jest dostęp do morza i gór, do wszystkiego mamy blisko” (14K 17l od 11. lat w Polsce).

<sup>16</sup> M. Łukasiuk, M. Jewdokimow, *Niedom. Socjologiczna monografia mieszkań migracyjnych*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2012, t. 38, nr 3(145), s. 177-180.

Reakcja na nowe miejsca była związana z napotkanymi osobami. Dlatego ważne były relacje dzieci opisujące ich kontakty osobami wywodzącymi się z kraju migracji głównie innymi rówieśnikami badanych, a najczęściej z kolegami ze szkoły. Wywiady z rodzicami i dziećmi w środowisku norweskim świadczą o indywidualnym podejściu nauczycieli do cudzoziemskich dzieci dającym możliwość lepszej adaptacji i zaspokojenia potrzeb oraz rozwijania własnych zainteresowań i umiejętności. W opisach większości rozmówców nauczyciele i uczniowie jawią się jako osoby dające dzieciom cudzoziemskim poczucie przynależności i możliwość realizowania się w nowym miejscu, kierujące się zasadami przyjaźni i tolerancji. Dla wszystkich badanych osób to szkoła była ważną przestrzenią życiową w nowym kraju. Wrócili oni pamięcią do pierwszych dni spędzonych w szkole, przypominając sobie reakcje rówieśników, nauczycieli w stosunku do nich jako nowo przybyłych imigrantów. Nie zawsze były to idealne początki, na co zwracała uwagę jedna z badanych osób: „Jak wszędzie w każdym nowym miejscu było trudno, bałam się. Na pierwszych zajęciach pani wychowawczyni poznała mnie z klasą. W pierwszych dniach wiadomo, że było mi ciężko, ale z każdym dniem coraz lepiej. Z klasą się zaprzyjaźniłam i załapałam dobry kontakt. Nie różnią się od kolegów i koleżanek z Ukrainy” (13K 12l. od 5 lat w Polsce). Rozmówczyni stwierdziła, że jak w każdym nowym miejscu, mogą pojawić się trudności. W kraju migracji nowo przybyli uczniowie spotykają się z nowymi zasadami i regułami, odmienne mogą być wymagania w szkole, jak też rola pełniona przez nauczyciela. Inaczej wyglądają kontakty z rówieśnikami. Jeden z imigrantów z Norwegii jako jedyny z badanych wskazywał na duże problemy w relacjach koleżeńskich: „Moi rówieśnicy przyjęli mnie bardzo dobrze (pierwszy miesiąc) lecz z upływem czasu zaczęło się pogarszać i nie wiem dlaczego zostałem przez nich odrzucony. W Polsce byłem bardzo lubiany, tutaj w szkole językowej też. Ale pobyt w norweskiej szkole źle wpłynął na moją psychikę, stałem się zamknięty i małomówny. Stałem się bardzo samotną osobą (w szkole)” (4M 12l. od 2 lat w Norwegii). Chłopiec bardzo dobrze sobie radził w szkole z nauką, jak sam stwierdził „lubi lekcje i nauczycieli”. Negatywne doświadczenia z kolegami ze szkoły (jego mama określiła je jako mobbing) spowodowały, że spotyka się on tylko z innymi emigrantami z Polski i jedynie w przestrzeni domu czuje się bezpieczny i radosny. Opisywany przypadek pokazuje, że brak potrzeby bezpieczeństwa

może prowadzić do lękowego nastawienia wobec innych, do apatii, do osamotnienia czy do zachowań agresywnych. Może powodować niechęć do miejsca, jakim jest szkoła.

Niektórym dzieciom w pokonaniu problemów szkolnych pomogli rodzice, wychowawcy. Równie ważną jest potrzeba kontaktu emocjonalnego, która przejawia się we współdziałaniu, byciu z grupą. Osoba czuje, że jej bliskie otoczenie jest nią zainteresowane. Także ona chce nawiązać kontakt z tym otoczeniem i może w nim realizować inne potrzeby i wyrażać swoje uczucia. Tego typu zależności opisuje jedna z badanych: „Po dwóch tygodniach zaprzyjaźniłam się z Kasią i nasza znajomość trwa do dzisiaj. To ona pokazała mi szkołę i poznała mnie z otoczeniem” (13K 12l. od 5 lat w Polsce).

Kluczowym czynnikiem adaptacji jest znajomość języka. Dzięki niej łatwiej o kontakt z kolegami w szkole. Tak było w przypadku młodej imigrantki: „Jak coś mówiłam nie tak to zaczynały się śmiać, że coś jest nie tak, że ja źle mówię, że nie po polsku i to było ciężkie, było mi wtedy przykro. Moje imię to Tatiana, dzieci często uważały, że jest dziwne, mówiły do mnie Tania, co uprzykrzało mi życie” (14K 17l. od 11 lat w Polsce). Rozmówczyni w dalszej części wywiadu stwierdza: „Po tym, jak już wszystko dobrze potrafiłam wymówić po polsku wszystko było ok. Myślę, że jest dobrze, akceptują mnie w tej chwili, nie ma żadnych zastrzeżeń i dobrze się dogadujemy. Myślę, że relacje z kolegami są prawidłowe, normalne. Nie czuję się gorsza od rówieśników. Traktują mnie na równi” (14K 17l. od 11 lat w Polsce). Znajomość języka decydowała o sposobie oceniania siebie, własnych postępów i umiejętności dawała szansę na budowanie zawodowej przyszłości, na co zwracali uwagę imigranci i ich rodzice.

Jednak chęć poznania, kontaktu emocjonalnego i udzielania pomocy może być silniejsza niż brak znajomości języka polskiego<sup>17</sup>. Jedna z badanych osób stwierdziła, że w szkole zainteresowało się nią kilka dziewczyn, które chcąc nawiązać kontakt „zadawały proste pytania (...), a nauczyciele serdecznie się uśmiechali i pytali jak sobie radzę i jak się czuję” (9K 14l. od roku w Norwegii).

W poczynaniach szkolnych wspierali badanych rodzice chociaż nie zawsze to było łatwe. Część rodziców nie znała dobrze języka. Ale

<sup>17</sup> A. Krasnodębska, *Sytuacje adaptacyjne dzieci polskich emigrantów w Norwegii*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2013, t. 5, nr 4, s. 59.

w przestrzeni domu rodzinnego można było liczyć na ich pomoc. W tej przestrzeni używano przede wszystkim języka ojczystego. Dzięki rodzicowi/rodzicom łatwiej można było oswoić się z nową przestrzenią danego miasta, sąsiedztwa. Oto charakterystyczna wypowiedź jednego z badanych:

Na początku było mi trudno, nie znałem drogi nawet do sklepu, nie miałem kolegów, bałem się mówić po polsku. Najpierw wszędzie chodziliśmy z tatą, pokazywał nam, gdzie są sklepy, szkoła, jego praca i inne miejsca. Później już sam pamiętałem drogę. Na podwórku poznałem chłopaków co lubią grać w piłkę jak ja i teraz często się spotykamy” (9M 11l. od 2 lat w Polsce).

W przestrzeni domu dzieci inicjują więzi rodzinne, często wykonują „pracę emocjonalną”, utrzymują kontakt<sup>18</sup>.

Niektóre badane osoby opowiadając o swojej karierze szkolnej porównywały system kształcenia w obu krajach (kraju pochodzenia i kraju migracji). Przywoływały wybrane praktyki stosowane w ich rodzimym kraju. Młoda Ukrainka dzisiaj ucząca się w polskiej szkole ponadpodstawowej jest zadowolona, bo może być przygotowywana do zawodu i nie musi ponosić finansowych kosztów. Opisywała to w ten sposób: „Na Ukrainie są tego typu szkoły, ale trzeba je opłacać i te szkoły są dosyć drogie. Żeby dobrze się nauczyć jakiegoś kierunku i zawodu trzeba mieć pieniądze. Edukacja zawodowa jest płatna, trzeba mieć lepsze dochody finansowe, aby to opłacić” (14K 17l. od 11 lat w Polsce). „Koszty nauki na Ukrainie to, jak stwierdza, inna młoda imigrantka: łapówki. Tak. Oni ich biorą i nic nie uczą. Po prostu przychodzisz na egzamin. On mówi ile ty powinna jemu dać” (7K 17l. od 2 lat w Polsce).

## Podsumowanie

Opisy badanych dzieci dotyczące ich interakcji z miejscem świadczą, że wiele z nich prowadziło do traktowania miejsca jako wzmacniającego ich rozwój. Emigracja dała im wiele możliwości samorozwoju, część z badanych wykorzystała otrzymane szanse. Znaczącą rolę w procesie

<sup>18</sup> A. Krasnodębska, *Doświadczenia emocjonalne kobiet pracujących za granicą. Wspomnienia i refleksje migrantek z województwa opolskiego*, „Opuscula Sociologica” 2013, nr 2, s. 57-58.

adaptacji odegrali nauczyciele. Dostrzegano ich duże zaangażowanie, a także pedagogów szkolnych sprzyjające stawaniu się uczniem w nowym systemie szkolnym, w kraju migracji. Nauczyciele organizowali im dodatkowe lekcje, zmieniali wymagania, pozwalali na ustne wypowiedzi. Przede wszystkim wychowawcy/nauczyciele mieli świadomość, że najważniejsza jest kwestia integracji dziecka migranckiego z klasą, zaspokojenie jego potrzeb emocjonalnych oraz zapewnienie mu wsparcia w tej nowej i trudnej sytuacji. Emocjonalny stosunek wychowawców, a także uczniów naznaczał przestrzeń fizyczną szkoły. Mógł powodować, że stała się ona dla dzieci cudzoziemskich przestrzenią społeczną, w której były podtrzymywane wzajemne więzi i relacje. Przestrzeń ta stanowiła istotny warunek sukcesów dziecka w dalszej edukacji, w jego wszechstronnej adaptacji i rozwijaniu siebie jako jednostki oraz poczucia bycia częścią nowego społeczeństwa.

Badania pokazały, że dzieci imigranckie, mimo że nie miały wcześniej wpływu na decyzje migracyjne, to w miarę upływu czasu stają się aktywnymi podmiotami, współtworzącymi więzi transnarodowe. Kontakt z różnorodnym społeczeństwem powoduje, że dzieci imigranci w Polsce i w Norwegii zaczynają budować społeczne mosty pomiędzy różnymi lokalizacjami<sup>19</sup>.

### Abstract

The issue of children adaptation was presented based on the example of two immigrant groups. The results of research into two immigrant children groups were taken into consideration: Polish immigrant children in Norway (conducted in 2010-2013) and Ukrainian immigrant children in Poland (conducted in 2018). The educational process and their becoming a migrant pupil were shown from the perspective of their experiences. Moreover, the study presented the children's relationship with peers from the accepting country, their engagement and status in the group. The theory of an actor-network (ANT), created by Bruno Latour, was used. The social roles of teachers, peers, space (the one in the country of origin and the one built and emotionally marked in the accepting country) were emphasized.

---

<sup>19</sup> R.D. Putnam, *Bowling alone: the Collapse and revival of American Community*, Simon & Schuster, New York 2000.



### Bibliografia

- Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego wynika*, PIW, Warszawa 2000.
- Donna H., Wilson T.M., *Granice tożsamości, narodu, państwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Goffman E., *Spotkania*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2010.
- Grzymała-Kazłowska A., *Między jednością a wielością. Integracja odmiennych grup i kategorii imigrantów*, Ośrodek Badań nad Migracją, Wydział Nauk Ekonomicznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008.
- Kamińska K., *Dzieci repatriantów z Kazachstanu w przestrzeni edukacyjnej współczesnej Polski – kultura przyjęcia*, [w:] H. Chałupczak, M. Lesińska, E. Pogorzała, T. Browarek (red.), *Polityka migracyjna w obliczu współczesnych wyzwań. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2018.
- Krasnodębska A., *Dążenie ku życiu wartościowemu, godnemu. Budowanie na nowo ról. Z perspektywy doświadczeń kobiet migrujących do pracy za granicę*, [w:] K. Czykier, T. Sosnowski, T. Bajkowski (red.), *Wartości – Edukacja – Przemiany. Inspiracje dla teorii i praktyki społecznej*, Wydawnictwo druk-24h.com.pl, Białystok 2017.
- Krasnodębska A., *Doświadczenia emocjonalne kobiet pracujących za granicę. Wspomnienia i refleksje migrantek z województwa opolskiego*, „Opuscula Sociologica” 2013, nr 2.
- Krasnodębska A., *Dzieci polskich imigrantów w Norwegii. Kwestie adaptacyjne i tożsamościowe*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2016, t. 42, nr 3(161).
- Krasnodębska A., *Budowanie roli przez migrujące zarobkowo kobiety*, [w:] M. Bodziany (red.), *Spółeczeństwo i wojna. Oblicza bezpieczeństwa w XX i XXI wieku*, Wyższa Szkoła Wojsk Lądowych, Wrocław 2016.
- Latour B., *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, Universitas, Kraków 2010.
- Łukasiuk M., Jewdokimow M., *Niedom. Socjologiczna monografia mieszkań migracyjnych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012.
- Łukasiuk M., Jewdokimow M., *Niedom. Socjologiczna monografia mieszkań migracyjnych*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2012, t. 38, nr 3(145).
- Molcho M., Kelly C., Gobhainn S.N., *Immigrant Children in Ireland*, [w:] M. Darmody, N. Tyrrell, S. Song (red.), *The Changing Faces of Ireland Exploring the Lives of Immigrant and Ethnic Minority Children*, Sense Publishers, Rotherdam 2011.

Putnam R.D., *Bowling alone: the Collapse and revival of American Community*, Simon & Schuster, New York 2000.

Ślusarczyk M., Nikielska-Sekuła K., *Między domem a szkołą. Dzieci migrantów w systemie edukacyjnym. Kontekst norweski*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2014, t. 40, nr 2(152).

**Maria Sobieszczyk**

ORCID: 0000-0002-0185-9795

**Katarzyna Wojciechowska**

ORCID: 0000-0003-4249-8524

## **Zdolny czy zaburzony, typowy czy nietypowy, czyli jak pracować z dzieckiem w wieku przedszkolnym**

Problematyka edukacji osób zdolnych zajmuje wielu pedagogów, psychologów od lat. Znaczące głosy w tych dyskusjach sygnalizują pilną potrzebę działań na rzecz uzdolnionych na wszystkich etapach kształcenia i wychowania. Chociaż wzrasta zainteresowanie jednostkami zdolnymi to istnieje szereg wyzwań do podjęcia. Wydaje się nam, że mamy do czynienia z niedostatkiem rozwiązań w tym zakresie. Przygotowanie nauczycieli edukacji przedszkolnej czy wczesnoszkolnej jest ciągle niewystarczające. Potrzebują oni wsparcia. Takiego wsparcia potrzebują także rodzice. Jedni i drudzy powinni umieć rozpoznawać uzdolnienia, możliwości dzieci, by budować most wzajemnej współpracy. Istnieją już inicjatywy w środowisku szkolnym i przedszkolnym dotyczące działań na rzecz funkcjonowania dziecka zdolnego, czego rezultatem jest obszerna oferta zajęć dla uczniów/dzieci zdolnych. Także w przestrzeni uniwersyteckiej prowadzone są już liczne badania funkcjonowania dziecka/ucznia zdolnego. Autorzy tych badań publikują<sup>1</sup> swoje wyniki i upowszechniają je

---

<sup>1</sup> Zob. np.: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, M.J. Tarasiuk, *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty – narracje – interpretacje*, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku, Białystok 2014; B. Dyrda, *Kompetencje nauczyciela w pracy z uczniami zdolnymi – wybrane wyniki badań empirycznych nad edukacyjnym wspieraniem rozwoju uczniów zdolnych*, „Chowanna” 2013, nr 41, s. 245-261; B. Surma, *Praca z dzieckiem zdolnym w przedszkolu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, t. 32, nr 2, s. 11-22.

na konferencjach naukowych, a co szczególnie istotne, także na konferencjach metodycznych i warsztatach dla szerokiego grona pedagogów, psychologów, terapeutów, nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz doradców zawodowych. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach<sup>2</sup> wskazuje, by szczególną uwagę zwrócić na dzieci/uczniów zdolnych, jako odbiorców pomocy – psychologiczno-pedagogicznej, to jednak nie określa jednak precyzyjnie metod i form pracy. W tym rozporządzeniu nauczyciel znajdzie jedynie informację, iż w przedszkolach pomoc psychologiczno-pedagogiczna ma opierać się na zajęciach rozwijających uzdolnienia<sup>3</sup>. Proces wspierania dzieci uzdolnionych ma polegać w przedszkolu przede wszystkim na obserwacji pedagogicznej i diagnozie gotowości szkolnej, współpracy z rodzicami oraz prowadzeniu zajęć rozwijających uzdolnienia. Zatem praca nauczyciela oscyluje głównie wokół rozwinięcia posiadanej zdolności. Niewiele jednak miejsca zajmuje kwestia specyficznego zachowania dzieci, ich rozwoju emocjonalnego. Wielu nauczycieli oraz rodziców ma kłopot w tej właśnie kwestii.

### Zagadnienie zdolności i twórczości

W literaturze odnaleźć można szereg definicji zdolności, uzdolnień czy twórczości. Według B. Hornowskiego np. „jest to indywidualna właściwość osobowości człowieka, której nie można sprowadzać do wykształconych nawyków. Można natomiast dzięki niej kształtować różnego rodzaju nawyki, sprawności i umiejętności”<sup>4</sup>. Z kolei W. Puślecki jako zdolności rozumie „predyspozycje psychiczne umożliwiające łatwą, sprawną oraz skuteczną realizację czegoś. Zdolności mogą być ponadto wszechstronne bądź ograniczać się do wybranej dziedziny”<sup>5</sup>. Wiesława Limont uważa, że „problem zdolności można

<sup>2</sup> <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1591/1> (dostęp: grudzień 2019).

<sup>3</sup> J. Kozielska, *Niedyrektywne formy wspierania ucznia zdolnego*, [w:] E. Piotrowski, M. Porzucek-Miśkiewicz (red.) *Edukacja osób zdolnych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019, s. 320-330.

<sup>4</sup> B. Hornowski, *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, WSiP, Warszawa 1986, s. 48.

<sup>5</sup> W. Puślecki, *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 34.

rozpatrywać z różnych perspektyw, wyróżnia się bowiem różne rodzaje zdolności: ogólne, kierunkowe, twórcze<sup>6</sup>. Zdolności człowieka przedstawić można zatem przez pryzmat rozmaitych definicji. Istotny z pewnością jest fakt, że każdy człowiek posiada zdolności. To od niego samego, ale także od środowiska, w jakim się wychowuje zależy to, w jakim stopniu je rozwinie, czy w ogóle to się stanie, co z tym zrobi w przyszłości.

Jeśli mówimy o uzdolnieniach jest to pewien układ zdolności, który gwarantuje ponadprzeciętny poziom wykonywania jakiegoś rodzaju działalności (literackiej, naukowej, plastycznej, technicznej, sportowej czy organizacyjnej). Zatem z pewnością stwierdzić można, że zdolności i uzdolnienia idą ze sobą w parze. Widzimy zatem, jak istotna jest rola osób dorosłych, opiekunów czy nauczycieli, specjalistów, którzy mają wpływ na wypatrzenie owej zdolności u dziecka oraz, co za tym idzie, jej rozwój. Zdolności mogą być także rozumiane jako potencjalna szansa, aktualnie niewystępująca, ale którą można nabyć. Może być to także biegłość, sprawność w wykonaniu jakiejś czynności. Zdolność przedstawia się także jako aktualną możliwość jednostki do wykonania jakiejś czynności czy indywidualną właściwość człowieka, zapewniającą mu powodzenie w jakimś działaniu.

Wszystkie wyżej przytoczone definicje zdolności i uzdolnień pokazują, że są to po prostu części osobowości człowieka, które z pewnością pomagają mu skutecznie się realizować i działać. Zwrócić uwagę należy na fakt, że niezwykle ważną rolę w rozwoju zdolności odgrywają dorośli.

Czym z kolei jest talent? Można powiedzieć, że jest to całość cech indywidualnych, które ujawniają się wcześniej, już w okresie dzieciństwa u małej grupy osób. Cechy te prowadzą do mistrzostwa w danej dziedzinie. Talent można również definiować jako wysoki poziom danej zdolności, która przejawia się w ponadprzeciętnej łatwości nabywania wiedzy lub sprawności w jakiejś dziedzinie np. talent muzyczny, aktorski, plastyczny. Każdy człowiek posiada jakieś zdolności. Każdy ma jakiś talent. Młody człowiek na początku rozwoju jest zdany na osoby dorosłe. To one mają w dużej mierze za zadanie wspomniane zdolności, talent dziecka dostrzec, a co za tym idzie w późniejszym czasie

---

<sup>6</sup> W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2010, s. 12.

pomóc go rozwijać. Istotne jest motywowanie dziecka, wspomaganie go i wzmacnianie. Jeśli wszystkie te czynniki zostaną spełnione, z pewnością dziecko będzie rozwijało się w poczuciu, że zdolności posiada i wie jak z nich skorzystać.

### **Przejawy zdolności u małych dzieci**

Szczególnie uzdolnieni i utalentowani często charakteryzują się wysokim ilorazem inteligencji, zmierzonym za pomocą różnych testów. Jednak zarówno rodzice jak i nauczyciele nie powinni przywiązywać do tego zbytnej wagi, dlatego, że istnieją, inne, wyróżniające takie dzieci, cechy.

Alicja Borowska do takich cech zalicza:

- wczesna umiejętność formułowania pełnych zdań i prowadzenia rozmowy z osobą dorosłą;
- szeroki zakres słownictwa i wysoko rozwinięta zdolność czytania;
- niezaspokojona ciekawość i zamiłowanie do zadawania pytań;
- zdolność dłuższego utrzymywania koncentracji;
- skłonność do złożonych procesów myślowych;
- umiejętność abstrakcyjnego myślenia;
- skłonność do zabawy ze starszymi dziećmi;
- doskonała pamięć oraz umiejętność wykorzystywania przechowywanych informacji;
- zamiłowanie do zabaw językowych i gier słownych;
- zdolność łączenia abstrakcyjnych pojęć;
- niechęć do porażek, a czasem nieumiejętność zaakceptowania własnego braku racji;
- bogata wyobraźnia;
- brak cierpliwości do pracy na zajęciach;
- preferowanie pracy indywidualnej;
- zdolności przywódcze<sup>7</sup>.

Powinniśmy pamiętać, że nawet bardzo zdolne dziecko, to przede wszystkim dziecko i potrzebuje czasu oraz przestrzeni, aby rozwijać się jako osoba. Dzieci muszą doskonalić się nie tylko intelektualnie, ale także społecznie i emocjonalnie i należy im dawać możliwość takiego

---

<sup>7</sup> A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2009, s. 60-65.

rozwoju. Każde dziecko rodzi się z pewnymi cechami, które w trakcie rozwoju kształcą się i rozwijają. Nie każdy jednak ma taki sam potencjał. Ważne, aby w każdym dziecku odkryć zdolności i odpowiednio je rozwinać. Niezwykle interesujący jest podział obszarów wyróżniony przez wspomnianą autorkę. Dzieci zdolne i utalentowane wyróżniają się zwykle w jakiejś określonej dziedzinie, dlatego mówimy o zdolnościach i talencie w określonym obszarze:

- **intelektualnym** – zdolność logicznego myślenia na wyższym poziomie abstrakcji;
- **twórczym** – zdolność oryginalnego myślenia i działania;
- **naukowym** – bycie dobrym w jednym lub kilku spokrewnionych dziedzinach;
- **kierunkowym** – zaangażowanie w zajęcia pozaszkolne, pozaobowiązkowe;
- **społecznym** – talent przywódczy – umiejętność nawiązywania kontaktów z innymi;
- **fizycznym** – wysoki poziom ruchowy, doskonała koordynacja, umiejętność współpracy z zespołem;
- **artystycznym** – przejawia się w zdolnościach plastycznych, muzycznych, aktorskich;
- **mechanicznym** – umiejętność rozkładania i składania urządzeń w celu zrozumienia ich działania<sup>8</sup>.

Każde dziecko posiada określone cechy, według których możemy określić obszar uzdolnienia. Występuje wiele rodzajów talentów. W każdym z tych rodzajów wyróżnić możemy konkretne cechy. Dziecko, które prawdopodobnie przejawia zdolności w obszarze artystycznym lubi i często maluje, rysuje. Wybierając techniki pracy jest pomysłowe i sięga po te odległe. Interesuje się oglądaniem obrazków, wystaw artystycznych. Jeśli chodzi o talent twórczy to dziecko ma dużo pomysłów. Przejawia inwencję twórczą, chętnie wymyśla coraz to nowsze opowiadania, historyjki, zabawy. Jest ciekawe świata, zadaje mnóstwo pytań. Lubi eksperymentować, dochodzić do odpowiedzi na pytania w nietypowy sposób. Jeśli dziecko przejawia talent aktorski to nie ma problemu z występami na przedstawieniach. Często wybiera zabawy, gdzie można odgrywać różne role, zmieniać się. Posiada umiejętność sprawnego naśladowania. Interesuje się filmem. Lubi

<sup>8</sup> Ibidem, s. 84-90.

odwiedzać takie miejsca jak muzeum, kino, teatr. Cechy dziecka przejawiającego talent muzyczny są następujące: posiada doskonale poczucie rytmu oraz słuch muzyczny. Przejawia chęć gry na wybranym instrumencie. W wolnych chwilach lubi słuchać muzyki. W związku z szeroko rozwiniętym słuchem muzycznym pięknie śpiewa. Dziecko przejawiające talent matematyczny jest zainteresowane liczbami. Sprawnie liczy w pamięci. Przejawia zainteresowania grami matematycznymi. Jest także wytrwałe w działaniu oraz niezwykle aktywne na zajęciach matematycznych. Mówiąc o dziecku przejawiającym talent przywódczy mówimy, że posiada umiejętność manipulowania innymi. Ma potrzebę doszukiwania się sprawiedliwości społecznej. Musi być w centrum zainteresowania. W czasie zabawy lubi kontrolować jej przebieg, nie posiada także problemów w kwestii przystosowania się do nowych sytuacji. Talent sportowy dziecka, zauważyć można poprzez to, że ma mnóstwo energii. Na co dzień potrzebuje dużo ruchu. Na zajęciach sportowych szybko przyswaja sobie reguły gry oraz chętnie uczestniczy w zajęciach ruchowych. Wie co to rywalizacja i ją lubi. Talent pisarski u dziecka zauważymy, kiedy często czyta bądź ogląda książki. Czerpie przyjemność z czytania. Dzieci te szybciej niż rówieśnicy opanowują umiejętność czytania i pisania. Posiada bogatą wyobraźnię, potrafi wymyślać historyjki na poczekaniu. Talent naukowy u dziecka zauważymy poprzez jego język wypowiedzi. Potrafi ono wyrażać się zrozumiale i precyzyjnie. Jego sposób porozumiewania się jest niezwykle rozwinięty. Potrafi skupić uwagę na dłuższy czas, kiedy zajmuje się tym, co go interesuje. Dziecko przejawiające talent techniczny to takie, które interesuje się urządzeniami mechanicznymi, ich budową i funkcjami. Świetnie odnajduje się w zabawach konstrukcyjnych. Posiada łatwość rozumienia łamigłówek oraz umiejętność wyłapywania podchwytliwych pytań<sup>9</sup>.

Wiele przedstawionych powyżej cech posiadanych w związku z konkretnym talentem z pewnością ułatwia obserwacje dziecka w celu zdiagnozowania. Należy zwrócić uwagę na fakt, że dziecko może posiadać kilka talentów, jednak nie wszystkie rozwinięte na tym samym poziomie. W przypadku dzieci uzdolnionych rodzaj talentu, zdolności jest często skoncentrowany wokół jednej dziedziny. Należy w takim przypadku dzieci wspierać, pokazując im kierunki rozwoju swojego

---

<sup>9</sup> Ibidem, s. 34-39.



talentu, wskazać profity, jakie może mieć w przyszłości. Rola nauczyciela w przedszkolu, czy szkole polega na dostosowaniu wymagań dla dziecka zdolnego tak, by nie stało w miejscu, a ciągle się rozwijało.

### **Trudności emocjonalno-społeczne dziecka zdolnego**

Istnieje pogląd, że dzieci/uczniowie zdolni to indywidualści. W wielu źródłach istnieje wyraźne wskazanie na cechy ich „inności”. Są one u nich widoczne w formie intelektu, zachowania i emocji. Dzieci te charakteryzują się posiadaniem niesamowitej chłonności umysłu, są sprawni w myśleniu. Dzieci zdolne niezwykle szybko kojarzą potrzebne wiadomości w celu wykorzystania do innowacyjnych działań. Nie boją się nowych wyzwań i dobrze odnajdują się w nowych sytuacjach. Mają bogaty zasób wiadomości, szybsze tempo myślenia. Często zadają mnóstwo różnorodnych pytań, pytają o uzasadnienie, wypowiadają swoje uwagi, są dociekliwi i ciekawi. Powyższe zachowania traktowane są jako „mądrzenie się” i przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć, a także jako objaw złego wychowania. Jednak uczniowie ci, pomimo upominania i często niezbyt miłych skutków takiego zachowania, upierają się przy swoich racjach. Istotne jest, aby pamiętać, że nie robią tego, bo są złośliwe lub chcą sprawić komuś przykrość, tylko dlatego, że chcą pozyskać informacje. Dzieci zdolne są nazywane dziećmi „trudnymi”. Jest to związane z występowaniem u nich tzw. nadpobudliwości emocjonalnej, ruchowej i psychomotorycznej. Nadpobudliwość emocjonalna przejawia się nadmierną reakcją emocjonalną. Uczniowie zdolni mają więcej niezaspokojonych potrzeb emocjonalnych niż ich rówieśnicy. Ich wysoka sprawność intelektualna sprawia, że są oni traktowani przez osoby dorosłe zbyt poważnie, a co za tym idzie cierpi na tym ich sfera emocjonalna. Występuje u nich także większa niż u innych dzieci rozbieżność pomiędzy sferą rozwoju poznawczego a emocjonalnego<sup>10</sup>.

Nadpobudliwość psychomotoryczna, charakteryzująca dziecko zdolne określana jest jako dekoncentracja uwagi i brak skupienia, co jest związane z częstym zamyśleniem się lub prowadzeniem rozmów z kolegami. Uczniowie zdolni charakteryzują się dużą podzielnością uwagi, dlatego często w myślach mogą drażnić ciekawe aspekty poruszanych zagadnień, błyskawicznie rozwiązywać nowe zadania,

<sup>10</sup> B. Hornowski, *Rozwój inteligencji...*, s. 62-95.

zredagować opowiadanie czy też spontanicznie ułożyć wiersz. Ich umysły pracują intensywnie, ale nie zawsze jest to dostrzegalne na zewnątrz np. w postaci mowy ciała.

Dziecko zdolne często ma też trudności w kontaktach z otoczeniem, ma problem we współpracy, popada w konflikty, a niekiedy woli przebywać samo ze sobą. W dużej mierze jest to spowodowane tym, że często są one zbyt pewne siebie, uważają, że inni nie dorównują im pod względem wiedzy i posiadanych umiejętności, są cyniczne, krytyczne oraz nietolerancyjne w stosunku do błędów popełnionych przez innych.

W kontaktach między dzieckiem wybitnie zdolnym i otoczeniem konieczna jest obopólna tolerancja. Ono powinno starać się rozumieć tych, którzy nie dorównują mu w pewnych dziedzinach, ale też jego zachowania i reakcje często nietypowe i odmienne od powszechnie przyjętych muszą być tolerowane przez ludzi, wśród których żyje.

### **Cechy osobowości oraz potrzeby dzieci zdolnych**

Podczas badań na jednostkami I. Czaja-Chudoba stwierdziła, że dzieci zdolne w porównaniu z ich przeciętnie zdolnymi rówieśnikami, cechują się głębszymi i rozleglejszymi dążeniami poznawczymi, większą oryginalnością myślenia, wyższym poziomem wiary we własne siły i zaufania do samego siebie, silnym dążeniem do osiągnięć na polu intelektualnym oraz specyficznym poczuciem humoru. Każdemu człowiekowi żyjącemu w społeczeństwie niezbędne do prawidłowego funkcjonowania jest zaspokojenie wszystkich potrzeb. Mówimy tu o potrzebach fizjologicznych, społecznych, emocjonalnych i poznawczych. Także dziecko ma określone potrzeby i aby ono prawidłowo funkcjonowało należy je zaspokoić. Jest to niezwykle ważne także do wykorzystywania możliwości dziecka. Istotne jest zachowanie równowagi. Dzieci, które mają rozwinięte potrzeby poznawcze są ciekawe, głodne wiedzy na różne tematy, w sposób aktywny poszukują możliwości wzbogacania wiedzy i umiejętności. Używają do tego analizowania, samodzielnego działania, eksperymentowania<sup>11</sup>.

Warto wspomnieć o roli nauczycieli i rodziców, o których pisze autorka, którzy powinni organizować dzieciom zabawy i zajęcia będące

<sup>11</sup> I. Czaja-Chudyba, *Jak rozwijać zdolności dziecka*, WSiP, Warszawa 2009, s. 55-78.

bodźcem do pobudzenia ich naturalnej ciekawości świata. Powinni także dawać im możliwość samodzielnego poznawania świata. Pomoże w tym:

- stwarzanie sytuacji do twórczego i samodzielnego rozwiązywania;
- dostosowywanie tempa pracy i przekazywania wiedzy do możliwości dziecka;
- motywowanie do samodzielnej pracy;
- zachęcanie dzieci i rodziców do korzystania z różnego rodzaju zajęć pozalekcyjnych<sup>12</sup>.

Wszystkie wyżej opisane rozważania dotyczące kierunków badań w zakresie zdolności i uzdolnień pokazują, że pojawia się coraz większe zainteresowanie tą tematyką. Badania te ujawniają jakoby dominujące znaczenie w rozwijaniu zdolności i uzdolnień od najmłodszych lat ma szkoła, przedszkole, środowisko rodzinne. Dzięki temu, że rzeczywistość podlega ciągłym zmianom i rozwojowi, motywuje to władze państwowe do wzbogacania informacji na temat dzieci zdolnych w celu wdrażania nowych rozwiązań wsparcia. Skutkiem mogłoby być aktywniejsze włączanie nauczycieli w doskonalenie systemu pracy z dzieckiem zdolnym. W końcu to oni są osobami, które spędzają z dziećmi bardzo dużo czasu. Są ich mentorami, partnerami w sytuacjach edukacyjnych. Powinni pobudzać dzieci, ukierunkowywać w odpowiednią stronę, zachęcać do dalszego rozwoju.

Podstawą diagnozy dziecka zdolnego jest przyjęcie określonej definicji i koncepcji zdolności. Najczęściej przyjmuje się koncepcję zdolności ogólnej, która podkreśla, że osoba zdolna charakteryzuje się wysokim ilorazem inteligencji, twórczą postawą i silną motywacją do uczenia się. Najbardziej znaną i stosowaną przez pedagogów jest koncepcja inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. Zarówno teoretyczne założenia tej koncepcji, jak i diagnostyczne narzędzia pomagają w planowaniu zajęć ukierunkowanych na różne aktywności. Świadomość zróżnicowania rozwoju dzieci i ich możliwości nadaje nowy wymiar rozumienia celu edukacji, jakim jest wszechstronny rozwój dzieci.

---

<sup>12</sup> Ibidem, s. 151-163.

## **Zamiast zakończenia, kilka rad, jak pracować z dzieckiem zdolnym i go nie zniechęcić**

Wydawać by się mogło, że słysząc słowa „zdolne dziecko” wyobrażamy sobie grzeczne, bawiące się lub pilnie uczące się dziecko. Rzeczywistość bywa jednak często inna, gdyż zdolne dziecko czy uczeń nie musi wcale być przysłowiowym prymusem. Te dzieci często sprawiają kłopoty wychowawcze i mogą wymagać od nas różnego wsparcia, które umożliwi im skoncentrowanie się na rozwijaniu ich talentów. Jeśli tej pomocy nie otrzymają lub metody okażą się nieadekwatne do potrzeb, dziecko może się zniechęcić, a w przypadku ucznia stracić zainteresowanie nauką. Oto kilka wskazówek dla nauczycieli:

- wspieraj i rozbudzaj zainteresowania;
- pozwalaj pytać i komentować;
- dobieraj metody i poziom nauczania;
- okazuj wsparcie i szacunek;
- powiedz NIE stereotypom;
- integruj;
- mądrze motywuj;
- zarażaj pasją;
- dawaj przestrzeń;
- współpracuj z rodzicami i edukuj ich.

Podsumowując, praca z dzieckiem zdolnym w przedszkolu powinna polegać przede wszystkim na rozpoznawaniu jego zainteresowań, potrzeb i możliwości. Trzeba przyjąć, że każde dziecko posiada jakieś zdolności, trzeba je tylko dostrzec i wspierać. Dlatego praca nauczyciela przedszkola powinna polegać na holistycznym podejściu do pracy z dzieckiem oraz dbaniu o jego wszechstronny rozwój, gdyż wiek przedszkolny jest okresem, w którym można niwelować braki rozwojowe i oddziaływać całościowo na rozwój dziecka. Nauczyciel przedszkola musi pamiętać, że w jego grupie mogą znaleźć się tzw. dzieci „podwójnie wyjątkowe” czyli takie, które przejawiają wybitne zdolności, a z drugiej strony charakteryzują się pewnymi deficytami rozwojowymi i wymagają specjalistycznego wsparcia. Większość programów edukacji przedszkolnej wskazuje dość dobrze jak wspierać potencjał twórczy dzieci. Ponadto w wielu placówkach organizuje się dodatkowe zajęcia pozwalające rozwijać zdolności specjalne. Są to zajęcia o charakterze artystycznym, plastycznym, zajęcia matematyczne, czy

szachowe. W przedszkolach w celu harmonijnego, wszechstronnego rozwoju wszystkich wychowanków stosuje się m.in. metodę kinezylogii edukacyjnej P. Dennisona, czyli specjalne ćwiczenia fizyczne, które aktywizują obie półkule mózgowe. Korzystając z tych ćwiczeń dzieci mogą liczyć na polepszenie się ich koncentracji uwagi, koordynacji wzrokowo-ruchowej. Rozwijają się także zmysł wzroku i słuchu oraz równowagi. Wykorzystuje się także różne naturalne metody nauki czytania takie jak: metoda I. Majchrzak, G. Domana czy metodę Dobrego Startu M. Bogdanowicz. Bardzo korzystnie też wpływa na dzieci gimnastyka twórcza R. Labana, w której istotną jest naturalna ruchliwość dziecka. Ciekawym rozwiązaniem w zakresie realizacji postulatów pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym w tym także typowym czy nietypowym, zdolnym czy zaburzonym wydaje się być system pedagogiczny M. Montesorii. Koncepcja ta pozwala na indywidualny rozwój każdego dziecka. Obecnie w wielu placówkach przyjmuje się i słusznie wspomnianą wyżej koncepcję inteligencji wielorakich, która podkreśla, że osoba zdolna charakteryzuje się wysokim ilorazem inteligencji, twórczą postawą i silną motywacją do uczenia się. Kończąc nasze przemyślenia dotyczące pracy nauczyciela edukacji przedszkolnej z dziećmi chcemy posłużyć się myślą D. Lewisa,

dziecko rodzi się wszechstronnie uzdolnione, z pełną możliwością rozwoju we wszystkich kierunkach, potencjalną, wybitną inteligencją, zadatkami na rozwijanie wielkiej twórczości oraz dużym talentem społecznym. Trzeba stworzyć mu możliwości do optymalnego rozwoju<sup>13</sup>.

Rodzice, nauczyciele, wychowawcy powinni zadbać o to, by tego potencjału dzieci nie zmarnować.

### Abstract

The article raises the problem, increasingly discussed by pedagogues, of the functioning of a child with special educational needs in a preschool environment. The article focuses primarily on the situation of a talented, unusual child often treated as the difficult one. Many tips, methodological advices and solutions addressed to educators of unusual children were introduced, in order to provide support for teachers and parents in recognizing talents and dealing with such children.

<sup>13</sup> D. Lewis, *Jak wychować zdolne dziecko*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1988, s. 9.

### **Bibliografia**

- Borowska A., *Czy moje dziecko jest zdolne*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2009.
- Czaja-Chudyba I., *Jak rozwijać zdolności dziecka*, WSiP, Warszawa 2009.
- Dyrda B., *Kompetencje nauczyciela w pracy z uczniami zdolnymi – wybrane wyniki badań empirycznych nad edukacyjnym wspieraniem rozwoju uczniów zdolnych*, „Chowanna” 2013, nr 41.
- Hornowski B., *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, WSiP, Warszawa 1986.
- Kozielska J., *Niedyrektywne formy wspierania ucznia zdolnego*, [w:] E. Piotrowski, M. Porzucek-Miśkiewicz (red.) *Edukacja osób zdolnych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.
- Lewis D., *Jak wychować zdolne dziecko*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1988.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2010.
- Puślecki W., *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Surma B., *Praca z dzieckiem zdolnym w przedszkolu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, t. 32, nr 2.
- Uszyńska-Jarmoc J., Kunat B., Tarasiuk M.J., *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty – narracje – interpretacje*, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku, Białystok 2014.

### **Netografia**

<http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1591/1> (dostęp: grudzień 2019).

Marta Walewska  
ORCID: 0000-0002-0156-4700

## Twórczość uczniów I etapu edukacyjnego w opinii nauczycieli

Aktywność twórcza dzieci jest potrzebą biologiczną, której zaspokojenie jest niezbędne do prawidłowego rozwoju. Umysł małych dzieci jest otwarty na nowe bodźce, działa swobodnie i wielokierunkowo, do momentu interwencji dorosłego, który chce podporządkować działania dziecka własnym. W procesie twórczym najmłodszy korzystają przede wszystkim z indywidualnego doświadczenia. Przekształcają je i na tej podstawie tworzą lub odnajdują nowe produkty lub myśli, które są cenne dla nich i wywołują w nich silne przeżycie emocjonalne. W związku z tym twórczość dzieci jest naturalną aktywnością i ma przede wszystkim wartość subiektywną<sup>1</sup>. Rolą dorosłego w procesie aktywności twórczej dzieci jest ich inspirowanie i motywowanie. Ważne jest również akceptowanie wytworów dzieci takimi jakimi są, bez nanoszenia poprawek, w celu „upiększenia” lub nadania im bardziej rzeczywistej postaci, aby „lepiej, ładniej” prezentowały się na gazetkach, wystawach, czy też konkursach. Spektrum cech twórcy, które powinny być kształtowane i rozwijane u dzieci obejmuje wrażliwość na problemy, płynność i oryginalność myślenia, szybkość przystosowania się do nowych sytuacji, zdolność do nadawania nowych znaczeń, analizę i syntezę oraz organizację koherentną, która pozwala dopasować odbierane bodźce do

---

<sup>1</sup> J. Kujawiński, *Wstęp*, [w:] J. Kujawiński (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*, WSiP, Warszawa 1990.

własnej osobowości. Wyposażenie w nie dzieci daje szansę zaistnienia postawy twórczej, która jest warunkiem koniecznym do bycia twórcą<sup>2</sup>.

Twórczość dziecięca ma miejsce bez uświadomienia sobie postawy twórczej. Jest ona bezinteresowna, spontaniczna, ma charakter zabawy i nie opiera się na znanych regułach działania<sup>3</sup>. Odgrywa duże znaczenie w kształtowaniu osobowości dzieci i młodzieży, gdyż stymuluje procesy poznawcze i emocjonalne, jest narzędziem terapeutycznym oraz pozwala wyrazić własne myśli i uczucia. Jest ona definiowana w dwojaki sposób. Twórczość dziecka w znaczeniu węższym dotyczy wytworów plastycznych. W znaczeniu szerszym związana jest z wielostronną działalnością dziecka, w wyniku której powstają nowe i oryginalne produkty w dziedzinie poznania, sztuki i techniki (zaprojektowanie oryginalnego konkursu, napisanie wierszyka, opowiadania lub skomponowanie piosenki). W przypadku, gdy dziecko rozwiązuje problem, który jest już rozstrzygnięty lub konstruuje przedmioty wynalezione wcześniej mówimy o twórczości wtórnej (subiektywnej)<sup>4</sup>.

### Dziedziny twórczej aktywności dzieci

W literaturze przedmiotu wyróżnia się cztery podstawowe dziedziny twórczości dzieci. Należą do niej aktywność: plastyczna<sup>5</sup>, werbalna<sup>6</sup>

<sup>2</sup> R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, przekł. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1985.

<sup>3</sup> M. Magda-Adamowicz, *Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym. Źródła, koncepcje, identyfikacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.

<sup>4</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.

<sup>5</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Wydawnictwa Trans Humana, Białystok 2003; M. Okraska, *Stymulowanie twórczości plastycznej dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] A. Tyl (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, kulturowej i społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.

<sup>6</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność...*; A. Mielech, *Twórczość językowa dziecka w okresie wczesnoszkolnym*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko – sukcesy i porażki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007; O. Guzy, *Twórcza aktywność werbalna ucznia a kompetencje przestrzenne*, [w:] B. Myrdzik, M. Karwatowska (red.), *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011; Z. Pomirska, *Strategia ludyczna w rozwijaniu twórczości językowej dzieci i młodzieży*, [w:] ibidem.



(językowa i literacka), muzyczna<sup>7</sup> oraz ruchowa<sup>8</sup>. Bogactwo środków wykorzystywanych w rozwijaniu każdej z form aktywności twórczej umożliwia jej kształtowanie i pobudzanie u każdego dziecka. Istotne jest nie tylko oddziaływanie na procesy poznawcze, ale także na sferę emocjonalno-motywacyjną oraz działaniową. Dzieci powinny mieć możliwość prezentowania swoich wytworów na forum, dyskusowania na ich temat oraz przyjmowania informacji krytycznych. Podkreśla się szczególną rolę czynnika motywacyjnego, który decyduje o rozpoczęciu i kontynuowaniu aktywności twórczej. Zadaniem nauczycieli jest organizowanie takich sytuacji, które wywołają u wychowanków emocje sprzyjające podejmowaniu działalności innowacyjnej<sup>9</sup>.

Aktywność plastyczna dzieci i młodzieży jest rozumiana jako czynność psychiczna, która przejawia się w działaniu mającym na celu nadanie określonego kształtu powstającym wytworom. Jej efektem są nie tylko prace wykonane różnicowanymi technikami plastycznymi i graficznymi, ale też emocje (radość, duma, ciekawość), które towarzyszą młodym twórcom na wszystkich etapach powstawania dzieła<sup>10</sup>. Ważnym elementem wyzwiania twórczego potencjału jednostki jest stworzenie odpowiedniego klimatu przez osobę prowadzącą zajęcia. Powinien on być oparty na wzajemnym zaufaniu i tolerancji, aby jego uczestnicy mogli odczuwać zadowolenie z udziału w procesie twórczym. Zwiększanie motywacji dziecka w dziedzinie twórczości plastycznej odbywa się poprzez zachętę, umiejętną pochwałę, wzbogacanie przeżyć dziecka, ale też zorganizowanie odpowiednich warunków materialnych, czasowych i przestrzennych. Czynnikiem, które blokują dzieci przed swobodnym wyrażaniem siebie w pracach plastycznych jest lęk przed ośmieszeniem i krytyką ze strony rówieśników lub nauczyciela oraz narzucanie tematu prac i pomysłu ich realizacji<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność...*; A. Kędzierska, *Formy muzycznej aktywności twórczej na zajęciach kształcenia słuchu*, [w:] S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A.M. Zawadzka (red.), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.

<sup>8</sup> J. Gnitecki, B. Grochowalska, *Problematyka metodyczna rozwijania aktywności twórczej w nauczaniu początkowym. Kultura fizyczna*, [w:] J. Kujawiński (red.), *Rozwijanie aktywności...*; J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność...*

<sup>9</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007.

<sup>10</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność...*

<sup>11</sup> M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.

Młodszy wiek szkolny jest ostatnim etapem, w którym aktywność plastyczna stanowi spontaniczną ekspresję kształtującą osobowość dziecka. W jego pracach nadal widoczne są emocje i uczucia, które towarzyszą mu w poznawaniu i eksploracji świata. Jednak w tej fazie rozpoczyna się stopniowy zanik wyobraźni twórczej w porównaniu do poziomu rozwoju pamięci i myślenia, w wyniku którego w wieku około 10-11 roku życia następuje regres swobodnej ekspresji na rzecz kopiowania i stereotypowości. Dzieci nie korzystają ze swojej wyobraźni i indywidualnego obrazu świata. Ich miejsce zajmuje wszystko to, co jest obserwowalne, materialne i oparte na realistycznej wiedzy<sup>12</sup>. Znaczenie aktywności plastycznej w rozwoju dziecka jest złożone i pełni szczególną rolę. Proces tworzenia wyzwala emocje i przeżycia, pobudza wyobraźnię i inicjatywę, uwrażliwia dziecko na zjawiska zachodzące w rzeczywistości, daje szansę na kontakt ze światem sztuki. Uczy także współpracy, kształtuje osobowość, a poprzez to przygotowuje do pełnienia ról społecznych w przyszłości. W akcie tworzenia dziecko najpełniej opisuje swój stosunek do siebie samego, najbliższych i otaczającego świata, a efektem tego są prace odzwierciedlające stan jego psychiki<sup>13</sup>.

Twórczość werbalna rozpatrywana jest w dwóch nakładających się na siebie kontekstach: jako twórcze uczenie się języka i jako jego twórcze używanie<sup>14</sup>. Dziecko nie opanuje języka, podobnie jak i innych czynności, tylko poprzez naśladowanie, niezbędne jest również jego konstruowanie. Aktywność twórcza w tym zakresie jest konieczna do nawiązywania kontaktów społecznych, podejmowania działań eksploracyjnych i wyrażania siebie. Twórcze używanie języka przejawia się m.in. przez tworzenie nowych słów, wymyślanie opowiadań i tekstów. Konstruowanie neologizmów pozwala dzieciom na porozumiewanie się z otoczeniem i wyrażenie własnych myśli. W ten sposób wypełniają lukę w ograniczonym zasobie słownictwa. Ta forma komunikacji jest szczególnie aktywna u dzieci do piątego roku życia, natomiast później stopniowo się zmniejsza. Nie oznacza to jednak, że maleje zdolność dzieci w tej dziedzinie. Wręcz przeciwnie, wraz z wiekiem w sytuacjach eksperymentalnych czynią to coraz sprawniej, jednak w codziennej

<sup>12</sup> D. Turska, *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.

<sup>13</sup> M. Okraska, *Stymulowanie twórczości plastycznej...*

<sup>14</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność...*

komunikacji używają znanych zwrotów<sup>15</sup>. Wymyślanie opowiadań i tekstów jest kolejnym przejawem twórczego używania języka. Dzieci tworzą je na bazie zasłyszanych historii lub konstruuje według własnych pomysłów. Prace dzieci w młodszym wieku szkolnym charakteryzują się kreatywnością w obszarze formy i treści, natomiast twórcza aktywność dzieci starszych jest na dużo niższym poziomie<sup>16</sup>. Systematyczne czytanie dzieciom bajek stymuluje rozwój ich wyobraźni twórczej, motywuje do działania, odkrywania i tworzenia, a także staje się emocjonalną podstawą do tworzenia tekstu własnego<sup>17</sup>.

Kolejnym obszarem dziecięcej twórczości jest aktywność muzyczna. Polega ona na celowym i świadomym działaniu twórczym, w wyniku którego powstaje nowy utwór muzyczny lub układ choreograficzny. Podstawowym celem pobudzania działalności dzieci w tym zakresie jest kształtowanie zainteresowań utworami muzycznymi oraz odnajdywanie przyjemności w ich słuchaniu. Muzyka rozwija osobowość dziecka, pobudza kształtowanie wyobraźni i wrażliwości estetycznej. Zachęca do improwizacji wokalne i instrumentalnej. Kontakt z odpowiednio dobranymi utworami stymuluje do podejmowania aktywności, jak też daje możliwość przemyślenia podejmowanych działań. W nauczaniu wychowania muzycznego stosuje się zróżnicowane instrumenty muzyczne i utwory, do interpretacji których zapraszane są dzieci. Wyzwała to potrzebę wyrażania własnych emocji i pomysłowość oraz stwarza dogodne sytuacje do tworzenia<sup>18</sup>.

Z aktywnością muzyczną związana jest aktywność ruchowa dzieci. Jest ona naturalną potrzebą każdego człowieka, podejmowaną celowo

---

<sup>15</sup> M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju...*; K. Gąsiorek, *Uczeń w wieku wczesnoszkolnym jako twórca języka*, [w:] B. Myrdzik, M. Karwatowska (red.), *Twórczość w szkole...*; O. Przybyła, *Kompetencje tekstotwórcze uczniów klas początkowych w świetle sensoryczno-motorycznego kształcenia dla mowy i języka*, [w:] ibidem.

<sup>16</sup> A. Guzy, *Twórcza aktywność...*

<sup>17</sup> D. Dziedziewicz, *Śladami wyobraźni twórczej. Bajka i działania plastyczne jako metody stymulowania i analizowania twórczości najmłodszych*, [w:] M. Karwowski, A. Gajda (red.), *Kreatywność (nie)tylko w klasie szkolnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010; B. Niesporek-Szamburska, *Pisanie baśni – od motywacji do kształcenia kompetencji tekstotwórczej*, [w:] B. Myrdzik, M. Karwatowska (red.), *Twórczość w szkole...*

<sup>18</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność...*; A. Kędzierska, *Formy muzycznej aktywności twórczej na zajęciach kształcenia słuchu*, [w:] S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A.M. Zawadzka (red.) *Psychologia twórczości...*

lub spontanicznie każdego dnia. Do realizowania zajęć ruchowych można wykorzystywać różnorodne i nietypowe środki, jak i metody dydaktyczne, np. opowiadania, utwory muzyczne. Wyzwalają one w dzieciach twórczy potencjał i zaangażowanie. Systematycznie prowadzone i zróżnicowane zajęcia ruchowe wpływają na rozwój dziecka. Ruchową aktywność dzieci uznaje się za twórczą, jeśli jest podejmowana chętnie oraz opiera się na własnych pomysłach i sposobach realizacji<sup>19</sup>. Jedną z jej form jest zabawa, która

jest działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności, a opartym na udziale wyobraźni, tworzącej nową rzeczywistość. Choć działaniem tym rządzą reguły (...) ma ono charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznawania i przekształcania rzeczywistości<sup>20</sup>.

Jest ona przejawem aktywności dziecka, wyznacznikiem jego rozwoju i obok nauki, podstawową formą jego działalności<sup>21</sup>.

Nauczyciele wczesnej edukacji jako najważniejszą funkcję gier i zabaw ruchowych wskazują funkcję wychowawczą. Wysoko cenione jest także kształcące i poznawcze znaczenie aktywności fizycznej, natomiast tylko nieliczni zauważają i doceniają jej socjalną i hedonistyczną rolę. W ich opinii ćwiczenia sportowe wpływają przede wszystkim na rozwijanie umiejętności współpracy w grupie, doskonalenie sprawności fizycznej oraz ucą zasad bezpieczeństwa. Nauczyciele nie dostrzegają w zabawach ruchowych możliwości rozwijania i stymulowania twórczej aktywności<sup>22</sup>.

### **Rozwijanie aktywności twórczej dzieci w młodszym wieku szkolnym**

Podstawowym warunkiem zaistnienia twórczej aktywności dzieci są sprzyjające cechy trzech płaszczyzn. Pierwsza z nich, materialna,

<sup>19</sup> J. Gnitecki, B. Grochowalska, *Problematyka metodyczna...*

<sup>20</sup> W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1987, s. 44.

<sup>21</sup> M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju...*

<sup>22</sup> A. Kaźmierczak, *Wychowawcza rola zabaw i gier ruchowych w opinii nauczycieli kształcenia zintegrowanego*, [w:] W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.

to umożliwienie dziecku działania z wykorzystaniem zróżnicowanych materiałów. Kolejna, czyli emocjonalna, przejawia się w tworzeniu klimatu zapewniającego poczucie bezpieczeństwa, natomiast metodyczną, cechuje się umiejętne stymulowanie, inspirowanie i kierowanie aktywnością dziecka. Oprócz tego niezbędna jest również silna motywacja w dążeniu do celu, wysoki poziom emocji dodatnich, pozytywny obraz samego siebie oraz odpowiednia postawa rodziców wobec dzieci<sup>23</sup>.

W zależności od wieku dziecka różne są motywy podejmowanej przez niego aktywności twórczej. Dzieci młodsze przystępują do niej najczęściej samoistnie, kierowane ciekawością czy chęcią zabawy i do jej realizacji nie potrzebują wzmocnień zewnętrznych. Jest to sytuacja odwrotna niż u dzieci starszych, które potrzebują nagród i rywalizacji do rozbudzenia w nich aktywności twórczej<sup>24</sup>. Środowisko zewnętrzne, do którego zaliczamy np. rodzinę, grupę rówieśniczą, szkołę wywiera wpływ na rozwijanie aktywności twórczej dzieci, ale może również stać się czynnikiem blokującym ujawnianie predyspozycji twórczych.

Edukacja wczesnoszkolna skierowana na rozwijanie twórczej aktywności dzieci wymaga odpowiednio zorganizowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego. W jego projektowaniu uwzględnia się aktywność spontaniczną, inspirowaną i stymulowaną dzieci oraz samodzielne rozwiązywanie zadań problemowych, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych związanych z otoczeniem i potrzebami dziecka. Działania te przebiegają w atmosferze szacunku, życzliwości, swobody oraz współpracy z innymi uczniami. W wyniku twórczej aktywności dzieci powstaje produkt, który jest nowy dla działającego podmiotu i jednocześnie pożyteczny, ponieważ w ten sposób uczeń rozwija swoje zdolności i wiedzę oraz wzrasta jego samoocena<sup>25</sup>.

Szkoła jest miejscem, które nie sprzyja twórczości ponieważ uczniowie uczą się w niej konformizmu oraz przekazuje się im zbyt dużą ilość informacji, natomiast w niewielkim zakresie stymuluje się ich

<sup>23</sup> A. Klim-Klimaszewska, *Twórcza aktywność*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.

<sup>24</sup> K.J. Szmidt, *Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji*, [w:] K.J. Szmidt, W. Ligęza (red.), *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie, badanie, wsparcie*, Ośrodek Twórczej Edukacji „Kangur”, Kraków 2009.

<sup>25</sup> J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, [w:] J. Kujawiński (red.), *Rozwijanie aktywności...*

myślenie, wyobraźnię, czy też dociekliwość poznawczą<sup>26</sup>. W przekazie treści nauczyciele skupiają się przede wszystkim na zawartości merytorycznej podręczników, bez uwzględniania zainteresowań uczniów. Do czynników hamujących lub ograniczających rozwój procesów twórczych zalicza się też przeszkody związane z celami i treściami nauczania oraz wychowania, przeszkody związane z postawami nauczycieli i metodami nauczania, przeszkody związane z postawami uczniów oraz przeszkody związane z bazą lokalową i wyposażeniem szkół<sup>27</sup>.

Zaufanie, jakim uczniowie darzą nauczyciela jest jednym z elementów niezbędnych do podejmowania przez nich zachowań twórczych. Do zachowań nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, które sprzyjają budowaniu atmosfery opartej na zaufaniu należą m.in.: cierpliwość i sprawiedliwość, łatwość nawiązywania kontaktu oraz prowadzenie zajęć w sposób ciekawy i urozmaicony. Natomiast nauczyciel, którego cechuje nerwowość, porywczosć, wybuchowość, gwałtowność, nie potrafi nawiązać kontaktu z dziećmi i wzbudza w nich lęk<sup>28</sup>.

Pierwsze badania, które dotyczyły rozwijania zdolności twórczych w procesie edukacji zostały przeprowadzone przez Paula Torrance. Uważał on, że wszystkie dzieci dysponują twórczym potencjałem, jednak przez niewłaściwe zachowania nauczycieli ulega on zahamowaniu. Wychowawca nie musi uczyć dzieci twórczości, wystarczy, żeby im nie przeszkadzał. Myślenie twórcze dzieci jest rozwijane, gdy nauczyciele szkół podstawowych przejawiają odpowiednie zachowania w stosunku do uczniów, na które składają się: szacunek do ich niezwykłych pytań i wobec ich niezwykłych pomysłów, okazywanie, że ich pomysły są wartościowe, stwarzanie warunków do działania bez oceny oraz wskazywanie wad i zalet pracy w miejsce uogólnionych ocen<sup>29</sup>.

Wyniki badań wskazują, że w kolejnych latach nauki szkolnej uczniowie osiągają gorsze rezultaty w testach twórczości<sup>30</sup>. Istnieje

<sup>26</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2003.

<sup>27</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika...*

<sup>28</sup> E. Marek, *Nauczyciel wczesnej edukacji w zmieniającej się szkole*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

<sup>29</sup> E. Nęcka, *Psychologia...*; M. Magda-Adamowicz, *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III w zakresie twórczości pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009.

<sup>30</sup> J. Dobrołowicz, *Kreatywność uczniów a ich osiągnięcia szkolne*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2002.

także związek pomiędzy wysokim poziomem kreatywności a uzyskiwaniem wysokich ocen z matematyki i języka polskiego, przy czym duża grupa uczniów kreatywnych osiąga niskie wyniki nauczania. Uczniowie zdobywający wysokie wyniki nauczania są inteligentni, jednak nie wykazują twórczych predyspozycji, natomiast uczniowie jednocześnie twórczy i inteligentni osiągają niższą średnią ocen<sup>31</sup>. Szkoła oceniana jest przez młodzież pozytywnie w aspektach, które są ważne dla tworzenia klimatu sprzyjającego twórczości. Deklarują oni, że nauczyciele stosują twórcze metody pracy, akceptują realizowanie inicjatyw uczniowskich oraz prowadzą zajęcia o charakterze twórczym. Osoby twórcze, w przeciwieństwie do odtwórczych, uważają, że środowisko szkolne inspirowane jest rozwijaniem takich cech, jak: samodzielność, wytrwałość, niezależność i przedsiębiorczość, które wpływają na poczucie sprawowania kontroli nad własnym życiem<sup>32</sup>.

### Założenia metodologiczne badań własnych

Prezentowane w tekście wyniki badań pochodzą z drugiego etapu projektu, który dotyczył zawodu nauczyciela oraz różnych kwestii społecznych widzianych oczami tej grupy społecznej. Pierwszy etap badań polegał na przeprowadzeniu badań ilościowych wśród nauczycieli pracujących w białostockich publicznych szkołach podstawowych z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Objęłam nimi 120 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i wychowawców świetlicy pracujących w trzynastu placówkach. Jednak ze względu na niepełne uzupełnienie kwestionariuszy, które mogłoby doprowadzić do nierzetelnych wniosków, do dalszej analizy zakwalifikowałam 112 kompletów narzędzi badawczych. Drugi etap badań, polegał na przeprowadzeniu badań jakościowych wśród nauczycielek, które w pierwszym etapie wykazały wysokie preferencje dla twórczych orientacji życiowych. W tym etapie

<sup>31</sup> D. Turska, *Nihil novi w edukacji. Rzecz o kreatywnym prymusie polskiej szkoły okresu reform*, [w:] W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.), *Kreatywność kluczem do sukcesu w edukacji*, Wszechnica Polska Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2006.

<sup>32</sup> M. Łączyk, *Środowisko wychowawcze a osobowość twórcza – diagnoza uwarunkowań postaw twórczych studentów na podstawie badań własnych*, [w:] S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A.M. Zawadzka (red.), *Psychologia twórczości...*

badani wykorzystałam metodę indywidualnych przypadków, której celem jest analiza określonych zjawisk wychowawczych przyzmat jednostkowych biografii ludzkich<sup>33</sup>, natomiast techniką był wywiad w postaci kwestionariusza wywiadu. Wywiady, które trwały od prawie jednej do ponad dwóch godzin, prowadziłam w domu rozmówców lub w miejscu ich pracy po zakończonych obowiązkach służbowych. Były one najczęściej kontynuowane, nawet do ponad trzech godzin, zwłaszcza po wyłączeniu dyktafonu, i obejmowały również inne nie poruszone w wywiadzie zagadnienia oraz problemy, z którymi na co dzień borykają się nauczyciele. Do analizy danych jakościowych zastosowałam koncepcję Matthew B. Milesa i A. Michaela Hubermana<sup>34</sup>, na którą składają się następujące działania: redukcja danych, reprezentowanie danych oraz wyprowadzanie i weryfikacja wniosków.

Większość nauczycielek biorąc udział już w pierwszym etapie badań, nie wyrażała zgody na objęcie ich dalszymi badaniami. Przejawiało się to, albo w bezpośrednim komunikacie zanotowanym w kwestionariuszu ankiety „nie wyrażam zgody”, „nie zgadzam się”, albo też poprzez niepodanie swojego numeru telefonu, co uniemożliwiło nawiązanie dalszego kontaktu. Z tego powodu badania jakościowe zostały przeprowadzone wśród sześciu nauczycielek preferujących twórcze orientacje życiowe. Połowę z nich stanowiły nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej, a połowę wychowawczynie świetlicy. Taki dobór nauczycielek do drugiego etapu badań ma również uzasadnienie w uzyskanych wynikach w zakresie preferencji twórczych orientacji życiowych. Pomimo że wychowawczynie świetlicy w pierwszym etapie badań reprezentowały nieco ponad jedną trzecią respondentów (34,82% badanych), to stanowiły one 46,87% nauczycielek o twórczych orientacjach życiowych. Wyznacznikiem twórczych orientacji życiowych, specyficznych dla danej jednostki, jest przede wszystkim sposób jej funkcjonowania w społeczeństwie, oparty na aktualizowaniu własnego potencjału rozwojowego, kreowaniu siebie i otaczającego świata. Twórcze orientacje życiowe są zawsze konsekwencją świadomego wyboru i przejawiają się w osobistym i zaangażowanym sposobie pełnienia codziennych

<sup>33</sup> T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.

<sup>34</sup> M.B. Miles i A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, przekł. S. Zabielski, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000.



obowiązków. Ich płaszczyznę pedagogiczną wyznacza teoria twórczości codziennej, w której liczą się, nie szczególne uzdolnienia i predyspozycje jednostki, a jej samoświadomość. Twórczość codzienna przejawia się we wszystkich dziedzinach ludzkiej aktywności, a jej efektem są wytwory i zachowania, które są wartościowe dla działającego podmiotu. Warunkiem jej zaistnienia jest jej zakorzenienie w świadomości aksjologicznej jednostki<sup>35</sup>. Przekonanie nauczyciela, że twórczość jest ważną wartością w jego życiu i w życiu jego uczniów powoduje, że odczuwa on potrzebą stałego rozwoju, poszukuje twórczych rozwiązań i inspiruje uczniów do pracy nad własną postawą wobec świata i siebie<sup>36</sup>. Z tego też powodu preferowanie przez nauczycieli twórczego stylu życia i podejścia do pracy pedagogicznej jest niezwykle ważnym aspektem ich pracy oraz może wpływać na efektywność ich działalności edukacyjnej.

**Tabela 1. Charakterystyka badanych nauczycielek**

Imię*	Stanowisko pracy	Staż pracy	Stopień awansu zawodowego
Anna	Wychowawczynie świetlicy szkolnej	13 lat	Nauczyciel dyplomowany
Agnieszka	Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej	25 lat	Nauczyciel dyplomowany
Elżbieta	Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej	6 lat	Nauczyciel kontraktowy
Katarzyna	Wychowawczynie świetlicy szkolnej	30 lat	Nauczyciel dyplomowany
Małgorzata	Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej	25 lat	Nauczyciel dyplomowany
Martyna	Wychowawczynie świetlicy szkolnej	5 lat	Nauczyciel kontraktowy

\* Ze względu na zachowanie anonimowości badanych, imiona nauczycielek zostały zmienione.

Źródło: opracowanie własne.

<sup>35</sup> A. Cudowska, *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2014.

<sup>36</sup> Eadem, *Twórczość pedagogiczna nauczyciela w społeczeństwie wiedzy*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog w społeczeństwie wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2007.

Nauczycielki uczestniczące w drugim etapie badań posiadały wykształcenie wyższe magisterskie, uzupełnione kursami kwalifikacyjnymi lub studiami podyplomowymi. Ich staż pracy był bardzo zróżnicowany i wynosił od 5 do 30 lat. Cztery osoby posiadały stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego, natomiast tylko dwie były nauczycielkami kontraktowymi w trakcie stażu na stopień nauczyciela mianowanego (tabela 1). Wszystkie nauczycielki posiadały doświadczenie w pracy z uczniami posiadającymi orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne ze względu na niepełnosprawność.

### **Twórczość uczniów I etapu edukacyjnego – wyniki badań własnych**

Twórczy uczeń w opinii nauczycielek to osoba, która charakteryzuje się samodzielnym myśleniem, działaniem oraz poszukiwaniem nowych rozwiązań. Nie boi się wyrażać własnych opinii, a jeżeli zaistnieje potrzeba potrafi bronić swojego stanowiska stosując konkretne argumenty. Jest otwarty na wszystko, co nowe oraz potrafi krytycznie spojrzeć na siebie i swoją pracę. Tylko jedna nauczycielka zauważyła brak zależności pomiędzy wynikami nauczania a kreatywnością ucznia. „Wyniki w nauce przedmiotowej nie równają się z twórczością dziecka. Według mnie to nie idzie ze sobą w parze” (Anna). W swojej narracji zwraca uwagę, że zaangażowanie, z jakim najmłodszy uczestniczą i urozmaicają zajęcia, świadczą o ich twórczości. W opinii Małgorzaty istotnym wyznacznikiem twórczości jest wrażliwość i poczucie estetyki. Zdaniem nauczycielek, kreatywny uczeń jest też elastycznym indywidualistą (Agnieszka) oraz charakteryzuje go energia (Martyna). Zauważają też, że uczniowie twórczy nie mają trudności w relacjach z rówieśnikami (Katarzyna, Anna i Agnieszka), a nawet radzą sobie dużo lepiej niż dzieci, które są mało kreatywne (Martyna). O sukcesie w kontaktach z innymi, zdaniem Elżbiety i Małgorzaty, nie decyduje stopień twórczości ucznia, a jego osobowość i umiejętność nawiązania kontaktu. Wskazane przez nauczycielki cechy twórczego ucznia w znacznej części pokrywają się z teoriami naukowymi na ten temat<sup>37</sup>. Najwięcej zastrzeżeń budzi jednak ich opinia na temat relacji takiego

<sup>37</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika...*

uczniów z innymi, gdyż w świetle literatury przedmiotu „dzieci utalentowane twórczo mają zawsze wiele do powiedzenia, dlatego w swym środowisku są bardzo dominujące. Nie uznają autorytetów i reagują silnie na wszystkie ograniczenia”<sup>38</sup>.

Nauczycielki uważają, że rodzaj niepełnosprawności dziecka wpływa na przejawianą przez niego twórczość. Ich zdaniem, kreatywne zachowania nie występują u osób dotkniętych głębokimi dysfunkcjami, takimi jak np. niepełnosprawność intelektualna. Jedynie wychowawczynie świetlicy (Anna i Katarzyna) przypisują twórcze zachowania wszystkim uczniom i są zdania, że na ich uzewnętrznienie wpływa przede wszystkim odpowiedni stosunek nauczyciela oraz umiejętność dotarcia do dziecka i pokierowania jego rozwojem.

Najbardziej popularną formą prezentowania twórczych osiągnięć uczniów są wystawy i dekoracje przygotowanych przez dzieci prac oraz udział w różnego rodzaju konkursach i przeglądach. „Tworzenie wystawek, dekoracji z prac wykonanych przez uczniów daje możliwość pokazania rodzicom, koleżankom, kolegom swojej pracy” (Anna).

Gazetki na holu, dekoracje, wysyłamy je na różnego rodzaju przeglądy, na które dzieci są zapraszane. Był przegląd w kinie Forum, gdzie dzieci mogły obejrzeć swoje prace, w Miejskim Domu Kultury są też organizowane wystawy. Wszędzie tam, gdzie jest to możliwe. Na naszym osiedlu, w klubie osiedlowym, były prezentowane nasze prace. Także jest to kwestią współpracy z lokalną społecznością (Katarzyna).

Takie działania podejmują wszystkie nauczycielki, które uczestniczyły w drugim etapie badań. Dodatkowo nauczycielki organizują kiermasze charytatywne, z których dochód przeznaczany jest na rzecz organizacji pożytku publicznego (Agnieszka i Anna), prezentują wytwory dzieci na stronie internetowej szkoły (Agnieszka), czy też redagują wraz z uczniami biuletyn ekologiczny (Małgorzata). Nauczycielki przygotowują uczniów przede wszystkim do konkursów plastycznych, recytatorskich i teatralnych. Najbardziej krytyczny stosunek wobec takiej formy prezentowania możliwości dzieci przejawia wychowawczynie świetlicy „Wolę zachować prace dzieci, wyeksponować, żebyśmy my to widzieli jako grupa, niż żeby były oceniane przez komisję” (Martyna). Jej sympatią cieszą się konkursy wiedzy. Zarówno ona, jak i Elżbieta, zauważają, że choć nie przyczyniają się do kreatywnego rozwoju dzieci, to

<sup>38</sup> Ibidem, s. 186.

jednak wzbogacając wiedzę ucznia. Na antytwórczy aspekt konkursów wiedzy zwracają również uwagę pozostałe wychowawczynie świetlicy. Przeciwnego zdania są nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej (Małgorzata i Agnieszka). „Rozwijanie twórczości jest też zadaniem konkursów, nawet konkursów wiedzy. My sobie zdajemy sprawę, że może dzieci tam wiele nie zdziałają, wysokiego miejsca nie zajmą, ale już się osuwają z atmosferą konkursu. Próbują swoich sił. Konkursy są też po to, żeby zahartować na niepowodzenia” (Agnieszka).

Twórcza aktywność dzieci przejawia się w ich działalności plastycznej, pracach pisemnych, zabawach ruchowych i zajęciach artystycznych. Wszystkie cztery formy pojawiły się w wypowiedziach nauczycielek. Najbardziej krytyczny stosunek do twórczości dzieci prezentuje Elżbieta. Jej zdaniem, uwidacznia się ona tylko i wyłącznie w zajęciach teatralnych, natomiast w przypadku pozostałych trzech obszarów niewiele dzieci wykazuje twórcze uzdolnienia. Według Agnieszki, twórczość dzieci zaistnieje pod warunkiem, że zakres pracy plastycznej, pisemnej i zabaw ruchowych nie będzie narzucony przez osobę prowadzącą. Jest to możliwe tylko przy pracach wykonywanych na dowolny temat i braku jakichkolwiek sugestii nauczyciela. Nauczycielki zgodnie przyznają, że nie oceniają prac plastycznych dzieci i starają się w każdej dostrzec coś ciekawego lub wartościowego. Swoją dezaprobatę wyrażają jedynie w przypadku dostrzeżenia braku zaangażowania dziecka w wykonanie pracy. Małgorzata, jako jedyna przyznała, że sugeruje dzieciom elementy, które należy poprawić, aby praca stała się bardziej atrakcyjna. Wszystkie pozwalają dokończyć dzieciom rozpoczętą pracę plastyczną. Jednak nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej starają się tak organizować zajęcia, żeby stało się to podczas lekcji. Kończenie prac w domu uważają za ostateczność. Nauczycielki świetlicy umożliwiają uczniom kilkakrotne powracanie do rozpoczętej pracy. Wiążą to nie tylko ze specyfiką pracy w świetlicy, ale także uznają za przejaw twórczości dziecka. „Owszem jesteśmy ograniczeni czasowo, natomiast zawsze ta praca może być rozłożona na dłużej i dziecko otrzymuje tyle czasu ile potrzebuje na skończenie danej pracy” (Anna).

W opinii nauczycielek twórczość dzieci w działalności plastycznej uobecnia się przede wszystkim w przekazie wytworu i zawartych w nim emocjach, estetyce wykonania pracy oraz w doborze barw. Ich zdaniem, ważna jest również samodzielność wykonania, pomysłowość i oryginalność pracy. Jedynie Elżbieta uważa, że praca twórcza

powinna być wiernym odzwierciedleniem rzeczywistości. W narracjach nauczycielek udoskonalanie znanych zabaw oraz urozmaicenie ich o nowe elementy jest przejawem twórczości dzieci w zajęciach ruchowym. „Dzieci same sobie wymyślają zabawy, wnoszą coś od siebie” (Małgorzata). „Szczególnie, jeśli same bawią się w różne zabawy, muszą się dogadać, coś tam wymyślić” (Agnieszka). „Na naszych zajęciach te zabawy ruchowe są udoskonalane przez same dzieci. Jeśli dzieci mają jakiś pomysł, że można by to było zrobić tak i tak, to jest właśnie według mnie przejaw twórczego myślenia u dzieci” (Anna).

Kreatywność w pracach pisemnych widoczna jest w tworzonych przez nie utworach. Są to zarówno krótkie formy takie jak wierszyki, rymowanki, jak również dłuższe opowiadania. Małgorzata zauważa, że prace i wypowiedzi uczniów twórczych składają się z rozbudowanych i ciekawych zdań. Twórczość pisemna dzieci, zdaniem Agnieszki, widoczna jest głównie w swobodnych tekstach, które piszą przede wszystkim starsi uczniowie. Krytyczny stosunek wobec tego rodzaju kreatywności przejawia Elżbieta. Jej zdaniem tylko nieliczne dzieci wykazują się oryginalnością i pomysłowością w tym zakresie.

Wszystkie nauczycielki preferujące twórcze orientacje życiowe uważają, że twórczość dzieci widoczna jest w występach teatralnych i muzycznych. Uobecnia się ona, ich zdaniem, w wyborze i tworzeniu przez dzieci strojów oraz w sposobie odgrywania roli. Twórcze dzieci wnoszą także swoje sugestie do wyglądu scenografii oraz wybierają scenariusze zajęć. Jedynie Anna zauważa, że twórczość to też tworzenie własnych układów tanecznych i melodii oraz modyfikowanie znanych utworów. Niezbędne do przedstawień dekoracje i rekwizyty Martyna tworzy wspólnie z dziećmi i rodzicami. Jest otwarta na ich sugestie oraz pomysły w tym zakresie. Odmiennie postępują nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej (Elżbieta i Małgorzata), które uważają, że tylko ich wizja jest właściwa i wykonują je samodzielnie. „Dekoracja to już moje zadanie, ja wiem jak ma wyglądać...” (Małgorzata). Przez takie działania nauczycielki uniemożliwiają dzieciom zaprezentowanie swoich pomysłów i blokują ich twórczą aktywność w tym obszarze.

Głównymi inhibitorami twórczych zachowań dzieci, zdaniem nauczycielek preferujących twórcze orientacje życiowe, są postawy nauczyciela oraz innych uczniów. Wszystkie nauczycielki uczestniczące w drugim etapie badań wskazały te dwa czynniki blokujące kreatywność dzieci. Nauczycieli obwiniają przede wszystkim o dominujący styl

nauczania i niedostrzeganie potrzeb dzieci. Schematyzm, nastawienie na dydaktykę oraz wprowadzane przez nich zasady uniemożliwiają rozwijanie twórczości uczniów. Uczniowie, którzy nie interesują się nauką oraz nie wykazują żadnej konstruktywnej aktywności, krytykują działania i wytwory rówieśników blokują kreatywny rozwój koleżanek i kolegów. Szansą na zminimalizowanie negatywnych wpływów rówieśników, zdaniem nauczycielek, jest przede wszystkim odpowiednia postawa nauczyciela.

Opinie nauczycielek na temat związku bazy lokalowej placówki i jej wyposażenia z podejmowaniem przez dzieci działań twórczych są podzielone. Nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej, uważają, że brak pracowni i środków dydaktycznych, nieprzystosowane sale lekcyjne są inhibitorami kreatywnych zachowań uczniów. Przeciwnego zdania są pozostałe nauczycielki. Ich zdaniem, twórczy nauczyciel jest w stanie sam przygotować niezbędne materiały i zrobić coś z niczego. Może przy tym korzystać z pomysłowości dzieci. Katarzyna uważa także, że zbyt duża liczba przedmiotów, z których korzysta współczesne dziecko zamiast stymulować, blokuje jego wyobraźnię oraz kreatywność. Nauczycielki (Elżbieta i Martyna) wskazują także antytwórcze zachowania rodziców, do których zaliczają nadmierną ambicję, narzucanie dzieciom swojego zdania i sposobu postrzegania rzeczywistości. Kolejnym inhibitorem kreatywnych zachowań uczniów, który pojawia się w narracjach jest program nauczania oraz podręcznik. Nauczyciele muszą w określonym czasie zrealizować podstawę programową i mają ograniczone możliwości wprowadzania własnych inicjatyw. Rodzice, dyrekcja oraz władze oświatowe oczekują wysokich wyników nauczania. Nauczyciele skupiają się zatem przede wszystkim na przygotowywaniu uczniów do egzaminów, zaniedbując inne obszary ich rozwoju.

## Podsumowanie

Wiedza nauczycieli o twórczości i ich wrażliwość pełnią istotną rolę w rozwijaniu kreatywnych zachowań uczniów w środowisku szkolnym. Nauczycielki preferujące twórcze orientacje życiowe dostrzegają przejawy kreatywności dzieci w pracach plastycznych, pisemnych, zabawach ruchowych oraz występach artystycznych. Twórcze osiągnięcia dzieci prezentują przede wszystkim na wystawach oraz dekoracjach,

a także wysyłają na konkursy i przeglądy organizowane przez różne placówki i instytucje. W ich narracjach dotyczących opisu twórczego ucznia pojawiają się różne cechy, ale są one zgodne z teoriami naukowymi w tym zakresie. Do najważniejszych inhibitorów kreatywności uczniów zaliczają przede wszystkim osobowość nauczyciela oraz styl jego pracy, destrukcyjne zachowania rówieśników, a także program nauczania (tabela 2).

**Tabela 2. Twórczość uczniów klas początkowych w opinii nauczycielek**

Kryteria analizy	Wskazania nauczycielek preferujących twórcze orientacje życiowe
Przejawy twórczości uczniów	Prace plastyczne Prace pisemne Zabawy ruchowe Występy artystyczne
Inhibitory twórczości uczniów	Osobowość nauczyciela i styl jego pracy Zachowania innych uczniów Program nauczania
Formy prezentowania twórczych osiągnięć uczniów	Wystawy Dekoracje Konkursy Przeglądy
Cechy twórczego ucznia	Zróznicowane cechy, ale obraz twórczego ucznia jest zgodny z teoriami naukowymi

Źródło: badania własne.

W wyniku przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że preferencje nauczycieli w zakresie twórczych orientacji życiowych sprzyjają tworzeniu w klasie klimatu odpowiedniego do podejmowania działań twórczych. Stosunek nauczycielek do twórczości dziecięcej zaprzecza wizerunkowi nauczyciela, który traktuje „twórczość jako aktywność niewygodną, absorbującą nadmiernie nauczyciela”<sup>39</sup>. Dostrzegają one twórczość uczniów w różnych formach dziecięcej aktywności, a także prezentują jej efekty w środowisku lokalnym. Większość podejmowanych przez nie działań sprzyja dziecięcej kreatywności, jednak w ich

<sup>39</sup> K.J. Szmidt, *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017, s. 19.

wypowiedziach pojawiają się także kwestie, które ujawniają pewne braki w wiedzy dotyczącej twórczości.

### Abstract

Children's creativity, which stimulates all of the cognitive and emotional processes, influences the development of their personality. It is also a natural therapeutic instrument as a child expresses their own thoughts and feelings through the process of creation. Literature distinguishes four main areas of children's creativity: artistic, verbal, musical, and kinaesthetic. Both teachers' knowledge on creativity and their sensitivity play a key role in the development of creativity in children within the school environment. This article presents my own qualitative research results on the perception of creativity of first stage students by their teachers. Six participants with strong preference for artistic tendencies were examined in the study. The conducted analysis showed that teachers' preferences for artistic tendencies support an atmosphere suitable for artistic activities within the classroom.

### Bibliografia

- Cudowska A., *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2014.
- Cudowska A., *Twórczość pedagogiczna nauczyciela w społeczeństwie wiedzy*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog w społeczeństwie wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2007.
- Dobrołowicz J., *Kreatywność uczniów a ich osiągnięcia szkolne*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2002.
- Dziedziewicz D., *Śladami wyobraźni twórczej. Bajka i działania plastyczne jako metody stymulowania i analizowania twórczości najmłodszych*, [w:] M. Karwowski, A. Gajda (red.), *Kreatywność (nie)tylko w klasie szkolnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, przek. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1985.
- Gnitecki J., Grochowalska B., *Problematyka metodyczna rozwijania aktywności twórczej w nauczaniu początkowym. Kultura fizyczna*, [w:] J. Kujawiński (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*, WSiP, Warszawa 1990.



- Guzy O., *Twórcza aktywność werbalna ucznia a kompetencje przestrzenne*, [w:] B. Myrdzik, M. Karwatowska (red.), *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Gąsiorek K., *Uczeń w wieku wczesnoszkolnym jako twórca języka*, [w:] B. Myrdzik, M. Karwatowska (red.), *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Każmierczak A., *Wychowawcza rola zabaw i gier ruchowych w opinii nauczycieli kształcenia zintegrowanego*, [w:] W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.
- Klim-Klimaszewska A., *Twórcza aktywność*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Kujawiński J., *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, [w:] J. Kujawiński (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*, WSiP, Warszawa 1990.
- Kujawiński J., *Wstęp*, [w:] J. Kujawiński (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*, WSiP, Warszawa 1990.
- Kędzierska A., *Formy muzycznej aktywności twórczej na zajęciach kształcenia słuchu*, [w:] S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A.M. Zawadzka (red.), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
- Łączyk M., *Środowisko wychowawcze a osobowość twórcza – diagnoza uwarunkowań postaw twórczych studentów na podstawie badań własnych*, [w:] S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A.M. Zawadzka (red.), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
- Magda-Adamowicz M., *Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym. Źródła, koncepcje, identyfikacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Magda-Adamowicz M., *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III w zakresie twórczości pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009.
- Marek E., *Nauczyciel wczesnej edukacji w zmieniającej się szkole*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

- Mielech A., *Twórczość językowa dziecka w okresie wczesnoszkolnym*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko – sukcesy i porażki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, przekł. S. Zabielski, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000.
- Niesporek-Szamburska B., *Pisanie baśni – od motywacji do kształcenia kompetencji tekstotwórczej*, [w:] B. Myrdzik, M. Karwatowska (red.), *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2003.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1987.
- Okraska M., *Stymulowanie twórczości plastycznej dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] A. Tyl (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, kulturowej i społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
- Pomirska Z., *Strategia ludyczna w rozwijaniu twórczości językowej dzieci i młodzieży*, [w:] B. Myrdzik, M. Karwatowska (red.), *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Przybyła O., *Kompetencje tekstotwórcze uczniów klas początkowych w świetle sensoryczno-motorycznego kształcenia dla mowy i języka*, [w:] B. Myrdzik, M. Karwatowska (red.), *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Szmidt K.J., *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.
- Szmidt K.J., *Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji*, [w:] K.J. Szmidt, W. Ligęza (red.), *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie, badanie, wsparcie*, Ośrodek Twórczej Edukacji „Kangur”, Kraków 2009.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007.
- Turska D., *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.

Turska D., *Nihil novi w edukacji. Rzecz o kreatywnym prymusie polskiej szkoły okresu reform*, [w:] W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.), *Kreatywność kluczem do sukcesu w edukacji*, Wszechnica Polska Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2006.

Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2003.



Katarzyna Kutek-Sładek

ORCID: 0000-0003-0374-813X

## **Wyrównywanie szans edukacyjnych studentów z niepełnosprawnościami – 10 lat doświadczeń w Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie**

Prawo do nauki jest jednym z fundamentalnych praw człowieka, którego realizacja umożliwi rozwój osobisty oraz pozwala na osiągnięcie samodzielności i niezależności, a także pełny udział we wszystkich sferach życia. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej w art. 70<sup>1</sup> przyznaje każdemu obywatelowi prawo do nauki oraz zobowiązuje władze publiczne do zapewnienia powszechnego i równego dostępu do wykształcenia. Wykształcenie jest pojęciem trudnym do precyzyjnego ujęcia definicyjnego. Można je określić jako rezultat procesu kształcenia i samokształcenia, zarówno w zakresie ogólnym, jak i specjalistycznym. Wykształcenie obejmuje też zasób opanowanej wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice i sztuce oraz sprawności i postawy, co umożliwia udział w życiu społecznym i wykonywanie zawodu<sup>2</sup>. Zgodnie z treścią Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (art. 26)<sup>3</sup>, prawo do nauki, w tym edukacji na poziomie wyższym, przysługuje wszystkim osobom niezależnie od rasy, wyznania czy niepełnosprawności. Z kolei w raporcie „Edukacja w zarysie”, który jest zbiorem danych o systemach edukacyjnych w krajach OECD i partnerskich, czytamy, że stale rośnie liczba

---

<sup>1</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997, nr 78, poz. 48.

<sup>2</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981.

<sup>3</sup> [www.unesco.pl/.../Powszechna\\_Deklaracja\\_Praw\\_Czlowieka.pdf](http://www.unesco.pl/.../Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf) (dostęp: 23.06.2018).

absolwentów wyższych uczelni, a im więcej lat spędzonych na edukacji, tym większa szansa na zatrudnienie i lepsze zarobki<sup>4</sup>. Dla osób z niepełnosprawnościami, edukacja nie tylko pozwala zdobyć wiedzę, ale stanowi podstawowe narzędzie wyrównywania szans życiowych, oraz najważniejsze ogniwo rehabilitacji społecznej i zawodowej<sup>5</sup>. Ratyfikując Konwencję o prawach osób niepełnosprawnych<sup>6</sup> Polska uznała prawo tej grupy osób do edukacji oraz zobowiązała się zapewnić włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji. Rzeczpospolita zapewniła także, że osoby te będą miały dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego bez dyskryminacji i na zasadzie równości. Polityka inkluzji społecznej, a w szczególności edukacyjnej osób z niepełnosprawnościami jest odpowiedzią na rosnące potrzeby i aspiracje tej grupy osób i jednocześnie efektem zmiany poglądów, nastawień społecznych, dążenia do poprawy jakości życia i zwiększania możliwości efektywnego funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami we współczesnym świecie. Jednym z warunków pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym osób z niepełnosprawnościami jest ich przygotowanie do wykonywania pracy zawodowej, a jednym z możliwych etapów tego przygotowania są studia wyższe.

Historia badań nad problemem niepełnosprawności wśród studentów, ich potrzeb oraz systemu ich zaspokajania jest stosunkowo krótka. Pierwsze polskie analizy przeprowadzone zostały pod koniec ubiegłego wieku. Momentem przełomowym okazały się inicjatywy międzynarodowe podkreślające wyjątkową rangę edukacji w życiu człowieka oraz upowszechnienie szkolnictwa wyższego w okresie transformacji ustrojowej. Funkcjonowanie osób niepełnosprawnych na uczelniach wyższych uregulowane jest w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> Education at a Glance 2012: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en> (dostęp: 23.12.2019).

<sup>5</sup> B. Szczupał, *Młodzież niepełnosprawna wobec edukacyjno-zawodowej przyszłości*, [w:] T. Żółkowska (red.) *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*, t. 2, Wydawnictwo Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2007, s. 549-554.

<sup>6</sup> Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., ratyfikowana przez Prezydenta RP 6 września 2012 r. (Dz.U. 2012, poz. 1169).

<sup>7</sup> Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 2011, nr 84, poz. 455.

Zgodnie z jej zapisami studentem studiów pierwszego stopnia i studiów jednolitych, może zostać każda osoba posiadająca świadectwo dojrzałości i spełniająca ogólne warunki rekrutacji. Prawo takie przysługuje również osobom niepełnosprawnym. Szkolnictwo wyższe jest jedynym poziomem edukacji, na którym nie ma specyficznych rozwiązań odnoszących się do osób niepełnosprawnych, tak jak ma to miejsce na niższych szczeblach poprzez edukację integracyjną i szkoły specjalne.

Decyzja o podjęciu nauki na wyższej uczelni stanowi przełomowy moment w życiu młodego człowieka. Pociąga ona za sobą szereg skutków zarówno fizycznych, jak i psychicznych, w szczególności sposób warunkujących jego dalsze losy. Staje się niejako przyczyną zmian „rozwojowych, edukacyjnych, społecznych, światopoglądowych”<sup>8</sup>. Czas studiowania wzmacnia wytwarzanie wśród młodzieży akademickiej pewnych predyspozycji do „moralnej refleksji i samodzielności rozumianej jako zdolność do samowychowania” oraz „rzetelnego” wypełniania zadań wynikających z roli studenta<sup>9</sup>. Ponieważ jest to okres pełniejszego dojrzewania, wchodzenia w dorosłość, młody człowiek, wkraczając w świat akademicki, zobowiązany jest do wzięcia odpowiedzialności za własne poczynania, realizacji obranych wcześniej celów, podejmowania szeregu decyzji dotyczących przyszłości<sup>10</sup>. W zależności od jakości i tempa wprowadzanych w życie zmian przebiegać będzie proces dopasowania się poszczególnych jednostek do nowo zastanej rzeczywistości. Ta „dynamika wspomnianych przeobrażeń zaznacza się w szczególności na pierwszym roku studiów, ze względu na nowość większości sytuacji i towarzyszących im przeżyć”<sup>11</sup>.

Problemy, jakie stają się udziałem niepełnosprawnych studentów często mają bardzo indywidualny charakter, a ich złożoność może być

<sup>8</sup> S. Byra, M. Parchomiuk, *Osobowościowe i społeczne uwarunkowania radzenia sobie ze stresem przez studentów pierwszego roku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.

<sup>9</sup> J. Sowa, *Bezradność osoby niepełnosprawnej na tle przestrzeni życiowej*, [w:] Z. Gajdzi-ca, M. Rembierz (red.), *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 58.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 35.

<sup>11</sup> S. Byra, M. Parchomiuk, *Osobowościowe i społeczne uwarunkowania...*, s. 7.

bardzo różna. W charakterystyce tych trudności wyróżnić można kilka poziomów<sup>12</sup>:

1. Problemy funkcjonalne – bariery architektoniczne, urbanistyczne, komunikacyjne i informacyjne. Najbardziej widoczne, bariery architektoniczne, utrudniają lub wręcz uniemożliwiają efektywne funkcjonowanie w przestrzeni akademickiej. Są przyczyną trudności w przemieszczaniu się, korzystaniu z konkretnych sal, czy jednostek administracji. Ich wpływ na funkcjonowanie studenta odnosi się do osób z ograniczeniami ruchowymi, ale także do osób z uszkodzeniami wzroku i niewidomych. Bariery komunikacyjne i informacyjne natomiast dotyczą osób słabo słyszących, głuchych i osób z problemami w komunikacji werbalnej (porażenia aparatu mowy, jąkanie). Skutkiem funkcjonowania tych barier może być ograniczanie kontaktów społecznych, trudności w ustnych zaliczeniach, ograniczenia samodzielnego załatwienia spraw związanych ze studiowaniem w jednostkach administracji uczelni;
2. Problemy edukacyjne – na które składać się mogą problemy z pozyskiwaniem, rozumieniem, opanowaniem i wykorzystaniem wiedzy i umiejętności zdobywanych w trakcie procesu edukacji. Wpływ problemów edukacyjnych znacząco wpływa na poczucie własnej wartości i samoocenę jednostki;
3. Problemy psychospołeczne – wynikające z negatywnych postaw środowiska i stereotypów dotyczących osób niepełnosprawnych. Zdarzają się sytuacje unikania osób niepełnosprawnych przez osoby sprawne w pełni. Powodowane może to być lękiem przed kontaktem z osobą z niepełnosprawnością (nie wiadomo co powiedzieć, jak zareagować na wygląd fizyczny, częsty jest także strach przed „zarażeniem” się chorobą). Zdarza się, że defekt fizyczny wywołuje negatywne komentarze i śmiech. Wygląd fizyczny może też skłaniać do wydawania negatywnych sądów o cechach charakteru osób niepełnosprawnych. Społeczne funkcjonowanie studentów niepełnosprawnych łączyć się może z etykietowaniem i stygmatyzacją. Pierwszy mechanizm powo-

---

<sup>12</sup> S. Byra, *Percepcja wsparcia i osoby wspierającej studentów niepełnosprawnych*, [w:] S. Byra, M. Parchomiuk (red.), *Student niepełnosprawny – wybrane konteksty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 17-20.



duże ujawnianie swoich deficytów w celu uzyskania wsparcia, co jest zjawiskiem pozytywnym. Uzyskanie etykiety niepełnosprawnego może jednak wywołać społeczną stygmatyzację, odrzucanie lub negatywne odróżnianie danego człowieka od całej grupy społecznej<sup>13</sup>;

4. Problemy ekonomiczne – funkcjonowanie ekonomiczne osób niepełnosprawnych zazwyczaj jest ograniczone przez specyfikę danej choroby. W związku z tym wydatki ponoszone comiesięcznie na leczenie istotnie uszczuplają budżet. Może być to powodem rezygnacji ze studiowania lub w ogóle braku chęci podjęcia kształcenia w szkole wyższej. Dążenie do osiągnięcia wyższego wykształcenia jest przejawem zaspokajania przez jednostkę potrzeby samorealizacji, uznania, bezpieczeństwa. Zdobywanie dyplomu uczelni wyższej podwyższa często samoocenę i poczucie własnej wartości. Człowiek czuje się pewniej, ma większe możliwości znalezienia satysfakcjonującej go pracy. Osoby niepełnosprawne ruchowo również marzą o spełnieniu się w pewnych dziedzinach. Dlatego ukończenie studiów często jest priorytetem w ich życiu. Udowadniają swojemu otoczeniu, że potrafią osiągać cele, że mogą pracować i sami zapewnić sobie byt na należytych poziomach. Wyższe wykształcenie pozwala na zaspokojenie potrzeb intelektualnych i wielu potrzeb społecznych<sup>14</sup>.

Sieć szerokiego wsparcia studentów z niepełnosprawnościami jest coraz lepiej skonstruowana, przemyślana i wzmacniana różnymi doświadczeniami, co skutkuje osiąganiem przez nich coraz lepszych wyników edukacyjnych. Systematycznej poprawie ulegają warunki studiowania, dostępność specjalistycznego sprzętu i oprogramowania, powoli znikają bariery architektoniczne i w komunikowaniu się. Ma to przełożenie na liczbę studiujących osób z niepełnosprawnościami, która od kilku lat systematycznie wzrasta. Rosnącym aspiracjom młodych ludzi towarzyszy polityka uczelni nastawiona na usprawnianie procesu kształcenia studentów z różnorodnymi ograniczeniami sprawności. W celu wzmocnienia gwarancji edukacji bez dyskryminacji

---

<sup>13</sup> Ibidem, s. 17-20.

<sup>14</sup> J. Szempruch, *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości: strategie rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.

i na zasadzie równych szans w roku 2011 przeprowadzono nowelizację ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym. Zakłada ona stworzenie osobom z niepełnosprawnościami warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i badaniach naukowych – co uczyniono jednym z podstawowych zadań uczelni. Tak więc stwarzanie pełnych warunków do studiowania osobom z niepełnosprawnościami stało się jednym z najważniejszych wyzwań stojących przed polskimi uczelniami.

**Na wzrost liczby osób niepełnosprawnych podejmujących studia wyższe składa się** wiele zmian, które zaszły zarówno w przestrzeni edukacyjnej szkół wyższych, jak i w systemie polityki społecznej państwa względem osób niepełnosprawnych. Rozwiązania prawne pod postacią wprowadzenia stypendiów specjalnych dla studentów z niepełnosprawnościami<sup>15</sup>, dotacji dla uczelni państwowych przeznaczanych celowo na kształcenie studentów niepełnosprawnych<sup>16</sup> czy program Aktywny samorząd (dawniej Student – pomoc osobom niepełnosprawnym w zdobyciu wykształcenia na poziomie wyższym i Student II – kształcenie ustawiczne osób niepełnosprawnych) realizowany przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, z całą pewnością wpłynęły na bardzo szybkie zwiększenie się liczby studentów z niepełnosprawnościami w Polsce, aż do 2012 roku. Od roku 2013 można zaobserwować nieznaczny spadek liczebności populacji niepełnosprawnych studentów, ale fakt ten należy powiązać z aktualną sytuacją demograficzną – ogólnym spadkiem liczebności populacji kandydatów na studentów – tzw. niżem demograficznym.

Naturalną konsekwencją wzrostu liczebności populacji studentów z niepełnosprawnościami na polskich uczelniach wyższych, jest wzrost liczby absolwentów niepełnosprawnych, którzy opuszczają mury uczelni wyższych. Na podstawie wyników badań prowadzonych przez E. Giermanowską i zespół<sup>17</sup> sformułowano tezę o powstaniu „nowego problemu społecznego”, będącego efektem wzrostu aspiracji edukacyjnych osób niepełnosprawnych przy trudnościach w wejściu na rynek pracy. Wyniki te wskazują, że niepełnosprawni absolwenci

<sup>15</sup> Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365, art. 173.

<sup>16</sup> Ibidem, art. 94.

<sup>17</sup> E. Giermanowska, A. Kumaniecka-Wiśniewska, M. Raclaw, E. Zakrzewska-Manterys, *Niedokończona emancypacja. Wejście niepełnosprawnych absolwentów szkół wyższych na rynek pracy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015.

szkół wyższych stanowią grupę potencjalnie bardzo wartościowych pracowników – to grupa niezwykle silnie zmotywowana do pracy, mobilna i nauczona pokonywać przeciwności losu. Zdobyć wyższe wykształcenie wyższego nie towarzyszy jednak adekwatna usługa w postaci doradztwa i informacji zawodowej czy zatrudnienia na otwartym rynku pracy, brakuje także profesjonalnie przygotowanych instytucji wspierających młodych niepełnosprawnych w poszukiwaniu zatrudnienia i działań promujących zatrudnienie niepełnosprawnych wśród pracodawców<sup>18</sup>.

Efektom takiego stanu rzeczy jest „niska efektywność zatrudnieniowa”, która utrzymuje się od wielu lat, pomimo wprowadzania i intensyfikowania wielu działań, które mają na celu poprawę sytuacji osób z niepełnosprawnościami na rynku pracy. Z badań H. Żuraw<sup>19</sup> nad stylami życia ludzi niepełnosprawnych fizycznie wynika, że studia wyższe zwiększają szanse zatrudnienia, ale go nie gwarantują. Osoby niepełnosprawne po studiach zwykle podejmują każdą oferowaną im pracę. Rzadko udaje im się uzyskać pracę zgodną z kierunkiem i poziomem wykształcenia. Warto podkreślić, że posiadane wykształcenie różnicuje aktywność zawodową osób niepełnosprawnych – istnieje powiązanie: im wyższy poziom wykształcenia posiadanego przez osoby niepełnosprawne, tym wyższy współczynnik aktywności zawodowej tych osób, jak też wskaźnik zatrudnienia. Najwyższą aktywnością zawodową cechują się osoby z wyższym i średnim poziomem wykształceniem.

Wiele osób z niepełnosprawnościami doświadcza czasowych lub stałych trudności w relacjach ze społecznością akademicką. Problemem przytaczanym wielokrotnie przez badaczy zajmujących się tym tematem studiów wyższych osób z niepełnosprawnościami są bariery mentalne. Wiele kwestii z otoczenia społecznego osób niepełnosprawnych ulega zmianie (np. likwidacja barier architektonicznych) niestety „to właśnie bariery mentalne, związane z negatywnymi postawami wobec niepełnosprawnych, są często uważane za podstawę wszystkich innych barier. Stereotypowe podejście do osób niepełnosprawnych jest jednak trudne do zniwelowania, wymaga bowiem zmiany ich

---

<sup>18</sup> Ibidem, s. 8.

<sup>19</sup> H. Żuraw, *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.

postrzegania przez całe społeczeństwo”<sup>20</sup>. Żadna idea nie jest bowiem w stanie zmienić w przeciągu nawet kilkudziesięciu lat mentalności ludzi, ich lęków wobec odmienności i ich irracjonalnych postaw, nawet w środowisku tak postępowym jak środowisko akademickie. W tym miejscu warto przytoczyć wyniki badań prowadzonych przez Struck-Peregończyk<sup>21</sup>, z których wynika, że osoby o dłuższym stażu pracy na uczelni (czyli starsze) mają mniej pozytywne nastawienie wobec studentów niepełnosprawnych.

W kompetencji uczelni wyższych pozostaje większość instrumentów pomocy osobom niepełnosprawnym w podjęciu i kontynuowaniu nauki. Wiele z nich wypracowało kompleksowy i trwały model wsparcia kierowany wyłącznie do swoich niepełnosprawnych studentów. Aktualnie w polskim systemie publicznego i niepublicznego szkolnictwa wyższego student z niepełnosprawnością może korzystać niejako z dwu źródeł wsparcia. Pierwsze źródło to wsparcie udzielane na zasadach ogólnych – dostępne dla wszystkich osób posiadających status studenta, drugie to wsparcie przyznawane z tytułu niepełnosprawności.

Zgodnie z ogólnymi przepisami ustawy z 2011 r. o szkolnictwie wyższym, każdy student ma prawo m.in. do swobodnego wyboru kierunku studiów, do nauki według indywidualnego toku lub programu nauczania oraz do urlopowania<sup>22</sup>. Każdy student (także niepełnosprawny) może uzyskać pomoc materialną ze środków publicznych. Zależnie od jego sytuacji materialnej ubiegać się może o przyznanie odpowiedniego stypendium, w tym stypendium socjalnego, na wyżywienie, mieszkaniowego oraz zapomogi. Z budżetu państwa finansowane są ponadto stypendia przeznaczone dla studentów posiadających szczególne osiągnięcia, w tym stypendium za wyniki w nauce lub sporcie oraz materialne stypendia za wybitne osiągnięcia w nauce i sporcie<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> M. Struck-Peregończyk, *Podstawy kadry akademickiej wobec studentów niepełnosprawnych. Studium przypadku Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie*, [w:] B. Gąciarz (red.) *Niepełnosprawni studenci w społeczności akademickiej. Źródła sukcesów i porażek w integracji społecznej i aktywności zawodowej*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2010, s. 147-163.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 153.

<sup>22</sup> Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 2011, nr 84, poz. 455, art. 171 i 172.

<sup>23</sup> Ibidem, art. 173.

Oddzielnym źródłem wsparcia dla studentów z niepełnosprawnościami, są środki finansowe ministerstwa nauki i szkolnictwa wyższego przekazywane uczelniom państwowym (od 2007 roku) i uczelniom niepublicznym (od 2011 roku) w postaci dotacji celowej na zadania związane ze stwarzaniem studentom i doktorantom, będącym osobami niepełnosprawnymi warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia (wcześniej: kształcenie i rehabilitację leczniczą studentów niepełnosprawnych), [Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, art. 94, pkt 11].

W związku z dysponowaniem przez uczelnie środkami finansowymi przeznaczonymi na wspieranie kształcenia studentów i doktorantów z niepełnosprawnościami, w znacznej części uczelni został zorganizowany system wsparcia studentów niepełnosprawnych. W większości uczelni zajmują się tym konkretne jednostki. Jak wynika z raportu *Formy wspierania studentów z niepełnosprawnościami w szkołach wyższych w Polsce. Raport z badania polskich uczelni*<sup>24</sup> ponad połowa uczelni jako jednostkę wspierającą studentów z niepełnosprawnościami w procesie studiowania wskazała bądź ogólną jednostkę zajmującą się sprawami studenckimi (52%) bądź wyspecjalizowaną jednostkę – najczęściej Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych (57%). Respondenci wskazali też, że osobami odpowiedzialnymi za wspieranie studentów niepełnosprawnych na uczelniach są również:

- pracownicy dydaktyczni (19%);
- wyspecjalizowani pracownicy – psycholog, pedagog specjalny, logopeda, terapeuta (18%).

Funkcje taką na uczelniach mogą pełnić również – Pełnomocnik Rektora ds. Osób Niepełnosprawnych, wydziałowi opiekunowie/koordynatorzy ds. Osób Niepełnosprawnych, doradca zawodowy z Biura Karier, Studencki Rzecznik Osób Niepełnosprawnych, a nawet dyrektor biblioteki czy administrator budynku.

W 2007 roku w Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie (UPJPII) powołano Pełnomocnika Rektora ds. Osób Niepełnosprawnych, a w 2008 roku Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych (BON). Wsparcie oferowane studentom finansowane jest ze środków własnych

---

<sup>24</sup> J. Sztobryn-Giercuskiewicz, *Formy wspierania studentów z niepełnosprawnościami w szkołach wyższych w Polsce. Raport z badania polskich uczelni*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.

uczelni oraz z celowej dotacji ministerstwa nauki i szkolnictwa wyższego. Naczelną zasadą, którą BON UPJPII kieruje się w udzielaniu pomocy jest wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez stwarzanie możliwości pełnego uczestnictwa bez obniżania wymagań edukacyjnych wobec studentów z niepełnosprawnościami.

Procentowy udział osób z niepełnosprawnościami w kształceniu w Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie to około 4%. Do najczęściej zgłaszanych przez studentów tej uczelni niepełnosprawności zalicza się: niepełnosprawność ruchową, psychiczną oraz sensoryczną (zaburzenia wzroku). Ponadto, coraz częściej w Uniwersytecie studiuje osoby z Zespołem Aspergera.

Do form wsparcia, jakie oferuje Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych UPJPII należą przede wszystkim:

- specjalistyczny sprzęt w bon, bibliotekach i do użytku indywidualnego;
- lektoraty indywidualne i dodatkowe;
- usługi tłumacza języka migowego;
- asystenci dydaktyczni;
- alternatywne zajęcia wychowania fizycznego;
- obozy adaptacyjne;
- konsultacje psychologiczne i doradczo-zawodowe;
- warsztaty;
- dostosowanie materiałów dydaktycznych;
- zajęcia orientacji przestrzennej;
- codzienna pomoc w procesie studiowania;
- zamiana formy egzaminu;
- likwidacja barier architektonicznych i w komunikowaniu się, zajęcia w salach dostosowanych.

Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych UPJPII należy do Porozumienia o współpracy biur ds. osób niepełnosprawnych krakowskich uczelni. Idea porozumienia zrodziła się na gruncie nieformalnych spotkań pełnomocników rektorów ds. osób niepełnosprawnych, działających na poszczególnych uczelniach. Podstawowym celem przyświecającym twórcom było przezwyciężanie administracyjnych barier we wspólnym wdrażaniu kolejnych projektów. Po raz pierwszy porozumienie o współpracy podpisane zostało 15 listopada 2007 roku przez rektorów trzech uczelni: Akademii Górniczo-Hutniczej, Politechniki Krakowskiej oraz Akademii Ekonomicznej (obecnie Uniwersytet

Ekonomiczny). Dwa lata później (kwiecień 2009 roku) do porozumienia przystąpiły też: Uniwersytet Pedagogiczny i Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, w październiku 2010 roku do tego grona dołączył Uniwersytet Jagielloński. W następnych latach porozumienie rozszerzyło się o Uniwersytet Rolniczy (2015), Krakowską Akademię im. A. Frycza-Modrzewskiego (2017) oraz Urząd Miasta Krakowa (2019). Podpisanie przez rektorów najbardziej znaczących uczelni Krakowa, porozumienia o wspólnej działalności na rzecz studentów z niepełnosprawnościami, przyczyniło się do wzrostu zainteresowania tematyką niepełnosprawności w środowisku akademickim i poprawiło sytuację studentów borykających się z problemem niepełnej sprawności.

Sygnatariusze porozumienia zobowiązali się do podejmowania wspólnych działań na rzecz studentów niepełnosprawnych, a w szczególności do:

- prezentowania wspólnego stanowiska w omawianych kwestiach na forum ogólnopolskim;
- międzyuczelnianej wymiany doświadczeń;
- polepszania warunków kształcenia osób niepełnosprawnych;
- wspólnego występowania o środki finansowe na realizację wspólnych przedsięwzięć;
- organizowania wspólnych imprez mających na celu integrację osób niepełnosprawnych w środowisku akademickim;
- wspólnych przedsięwzięć podnoszących kwalifikacje zawodowe studentów niepełnosprawnych i podnoszące ich konkurencyjność na rynku pracy;
- wspólnego organizowania zajęć wychowania fizycznego oraz zajęć rehabilitacyjnych z wykorzystaniem baz sportowych poszczególnych uczelni<sup>25</sup>.

Charakter i zakres porozumienia stanowi pewną podstawę do pracy, wyznacza kierunki wsparcia niepełnosprawnych studentów. Całością zadań związanych z pomocą niepełnosprawnym studentom zajmują się odpowiednie struktury działające na uczelniach, są nimi pełnomocnicy rektora ds. osób niepełnosprawnych oraz biura ds. osób niepełnosprawnych (BON-y) i działy ds. osób niepełnosprawnych. Całości systemu wsparcia oferowanego studentom z niepełnosprawnościami na poszczególnych uczelniach Krakowa jest bardzo bogata

---

<sup>25</sup> Ibidem, s. 28-31.

i dotyczy różnych sfer – tak codziennego funkcjonowania i jak i szerszej perspektywy przygotowania do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie, w tym podejmowania pracy zawodowej.

W ramach współpracy organizowane są różnego rodzaju wydarzenia dla studentów i doktorantów z niepełnosprawnościami, np.: Krakowskie Dni Integracji, obozy sportowe, Ogólnopolskie Spotkania Studentów Niepełnosprawnych. W ramach Porozumienia powstało także Międzyuczelniane Centrum Wsparcia Psychologicznego, oferujące konsultacje specjalistyczne, terapie, warsztaty oraz szkolenia dla pracowników uczelni.

Wśród działań na rzecz studentów z niepełnosprawnościami, wymienianych przez przedstawicieli szkół wyższych, a przytaczanych w raporcie Formy wspierania studentów z niepełnosprawnościami w szkołach wyższych w Polsce<sup>26</sup>, na pierwszym miejscu znalazła się pomoc materialna – 93% respondentów wskazało tę formę wsparcia. Jest to zarówno stypendium specjalne dla osób niepełnosprawnych, jak i różnego rodzaju zapomogi, z których studenci z niepełnosprawnościami mogą korzystać na takich samych zasadach, jak pozostali. W dalszej kolejności respondenci wymieniają takie formy wsparcia, które wynikają z własnej inwencji uczelni i rozpoznania specjalnych potrzeb studentów. Wiele uczelni wymieniło tu możliwość dostosowania formy egzaminów (wstępnych, semestralnych, końcowych) do specjalnych potrzeb studentów z niepełnosprawnościami (72%), przy czym najczęściej dotyczy to zamiany egzaminu pisemnego na ustny i odwrotnie, w zależności od możliwości studenta.

Innymi popularnymi działaniami<sup>27</sup>, podejmowanymi przez polskie szkoły wyższe na rzecz niepełnosprawnych studentów są: aktywizacja zawodowa (44%), pomoc psychologiczna (39%) oraz możliwość wypożyczenia specjalistycznego sprzętu, pomagającego w studiowaniu (40%). Rzadziej stosowane rozwiązania to pomoc ze strony uczelni w rozwijaniu umiejętności związanych ze studiowaniem (pamięć, techniki uczenia się, radzenie sobie ze stresem) – 31%, rehabilitacja i motywowanie do aktywności fizycznej – 26%, podwyższanie umiejętności psychospołecznych – 26%, zwiększanie mobilności (specjalistyczny transport, asystenci transportowi) – 26% oraz zapewnienie

---

<sup>26</sup> Ibidem.

<sup>27</sup> Ibidem.



specjalistycznych usług, np. tłumacza języka migowego, tyflop pedagoga, surdopedagoga, logopedy i innych – 24%. 20% respondentów wskazało na jeszcze inne formy wsparcia, jakie są oferowane na ich uczelniach np. dodatkowe zajęcia usprawniające, indywidualne zajęcia np. lektoraty języka obcego, dodatkowa pomoc osobowa (np. asystenci osób niepełnosprawnych, pomagający podczas zajęć lub w trakcie laboratoriów), organizacja zajęć integracyjnych/adaptacyjnych, dodatkowe usprawnienia sprzętowe (wyposażenie budynków dydaktycznych, systemy nagłaśniające, druk w brajlu i inne).

Realizacja potrzeb studentów z niepełnosprawnościami w coraz większym obszarze, uwzględniająca wszystkie sfery funkcjonowania biopsychospołecznego jest paradygmatem naszych działań i przybliża nas do budowy spójnego, międzyuczelnianego systemu wsparcia studentów z niepełnosprawnościami. Jednym z problemów związanych z udzielaniem pomocy przez biura ds. osób niepełnosprawnych jest zjawisko pojawienia się bierności osoby wspieranej na skutek udzielanego wsparcia. Czasami zbyt wszechstronna lub długotrwała pomoc skutkuje biernością osoby otrzymującej wsparcie. Problem polega na jakości i rodzaju udzielonego wsparcia. Uchwycenie właściwego wymiaru i rodzaju wsparcia nie należy jednak do rzeczy łatwych. Czasami niewielka dawka wsparcia przynosi zaskakująco dobre wyniki, natomiast większa nie przyczynia się do poprawy sytuacji osoby wspieranej, a w najbardziej skrajnych wypadkach prowadzi nawet do jej pogorszenia. rodząc wspomnianą bierność czy nawet pewną formę uzależnienia od ośrodka pomocowego. Ze względu na trudności z każdorazowym dopasowywaniem rodzaju i zakresu wsparcia pomyślano o standaryzacji działań pomocowych. Jednakże standaryzacja, która pojawiła się jako narzędzie eliminujące trudności związane z odpowiednim dopasowaniem formy pomocy niesie i dobre i złe konsekwencje. W ramach tych dobrych można wymienić: szybkość działania, łatwość sięgania po gotową (ustaloną lub nawet zapisaną w systemie organizacyjnym) formę wsparcia, łatwość zachowania równości (ta sama pomoc, przy tych samych trudnościach). Jednakże do słabości systemu – wystandaryzowanych form wsparcia należy: nieadekwatność ustalonej formy wsparcia do potrzeb konkretnej osoby, biurokracja oraz w konsekwencji marnotrawstwo środków. Obok trudności związanych z dopasowaniem formy wsparcia do potrzeb studenta pojawia się także, wspomniany już, problem bierności i uzależnienia. Czasami wsparcie

od samego początku ma charakter uzależnienia studenta od dalszej pomocy, zamiast zwiększania jego własnej odpowiedzialności za swoje życie. Taka pomoc może przekształcić się nawet w stałe roszczenie wobec danej instytucji lub w przemoc instytucjonalną. Paradoks polega na wykreowaniu zamiast studenta samodzielnego i twórczo rozwiązującego swoje problemy, „dającego” coś społeczeństwu, studenta uzależnionego od kolejnych form pomocy, czyli wyłącznie „biorącego” od społeczeństwa, co w skrajnych przypadkach może doprowadzić do postawy roszczeniowej studenta. Udzielanie wsparcia osobie roszczeniowej, niezdolnej do dialogu, prowadzi z kolei do trudności po stronie pomagającego (czyli pracownika biura ds. osób niepełnosprawnych czy nauczyciela akademickiego), budzi w nim sprzeciw oraz niechęć do udzielania racjonalnego wsparcia i może doprowadzić do nieświadomego zaniechania, co z kolei wzmacnia jedynie postawę roszczeniową oraz skłonność do krytyki tych, których zadaniem jest na uczelni udzielanie wsparcia. Paradoks ten można by określić z perspektywy pomagającego (czyli pracownika biura czy pracownika administracji lub nauczyciela akademickiego) jako wewnętrzny dysonans między nakazem (etycznym czy instytucjonalnym) udzielania pomocy a ryzykiem uzależnienia od siebie studenta, a z perspektywy otrzymującego pomoc jako dysonans między wewnętrzną potrzebą bycia wolnym i decydowania o sobie a koniecznością przyjęcia pomocy dziś, ograniczającej jednak swobodę przyszłych decyzji<sup>28</sup>.

Wsparcie studentów i doktorantów z niepełnosprawnościami powinno być świadczone w sposób przemyślany i dopasowany do indywidualnych potrzeb studenta z niepełnosprawnością przy maksymalnie dobrze rozpoznanej jego sytuacji. Ponadto powinno być uzależnione od efektów wsparcia udzielonego na wcześniejszych etapach edukacji. Odpowiedni pracownicy uczelni, szczególnie pracownicy biur ds. osób niepełnosprawnych, powinni posiadać dobre przygotowanie zarówno merytoryczne, dotyczące znajomości potrzeb osób z daną niepełnosprawnością, jak i choćby ogólne przygotowanie psychologiczne.

---

<sup>28</sup> J. Filek, *Rozważania wokół fenomenu pomocy*, „*Ekonomia Społeczna*” 2011, nr 2, s. 7-20.

\*\*\*

Analizując organizację i funkcjonowanie systemu wsparcia studentów z niepełnosprawnościami na przestrzeni ostatniej dekady w Polsce widać pozytywne zmiany w tym zakresie. W 2015 roku w Polsce w toku badań<sup>29</sup> uzyskano szczegółową informację o formach wspierania osób z niepełnosprawnościami w co 3 szkole wyższej w Polsce. Natomiast w roku 2007<sup>30</sup> wśród 427 publicznych i niepublicznych szkół wyższych około 50% wszystkich uczelni w Polsce nie posiadało żadnego systemu wsparcia studentów z niepełnosprawnościami.

System wsparcia studentów z niepełnosprawnościami w Polsce jest ofertą pomocy coraz lepiej skonstruowanej i odpowiadającej potrzebom tej grupy osób. Jednak jak pisze prof. Janina Filek<sup>31</sup>:

Teraz przyszedł czas na pytania: jak to zrobić, aby zrobić to z jednej strony najbardziej efektywnie, ale też z drugiej strony włączyć studenta w proces poszukiwania optymalnej dla niego formy wsparcia, bowiem na drodze pomagania czai się wiele paradoksów, trudności, czy nawet zagrożeń. Rzecz w tym, aby pomoc udzielana studentom polegała na zwiększaniu ich mocy w każdym ze znaczeń tego słowa. Dlatego najlepszym sposobem wsparcia wydaje się wsparcie oparte na elementach integracji społecznej i dialogu.

### Abstract

The right to education is one of the fundamental human rights which enables personal development, independence, and full participation in all spheres of life. Article 70 of the Polish Constitution grants everyone the right to education and obliges public authorities to ensure universal and equal access to education for all citizens. By ratifying the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Poland recognized the right of this group of people to education and committed itself to ensuring an inclusive education system enabling

<sup>29</sup> Por. J. Sztobryn-Giercuskiewicz, *Formy wspierania studentów...*

<sup>30</sup> Więcej: *Dostępność polskich wyższych uczelni dla osób niepełnosprawnych, raport Fundacji Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2007, [w:] Zasada równego traktowania – prawo i praktyka. Dostępność infrastruktury publicznej dla osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich”, Warszawa 2015, nr 5.*

<sup>31</sup> J. Filek, *Rozważania wokół form wsparcia studentów niepełnosprawnych*, [w:] B. Szczupał, K. Kutek-Sładek (red.), *Wielowymiarowość integracji społecznozawodowej studentów z niepełnosprawnościami*, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie – Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2016, s. 15-31.

integration at all levels of education. Poland has also ensured that these people will have access to universal higher education without discrimination, based on the principle of equality. Since 2008 the Office of Persons with Disabilities has been functioning in the Pontifical University of John Paul II in Krakow, which supports disabled students and PhD students of our University.

The development of the Office over the period of more than ten years, applied procedures, and support systems are described in the article.

Additionally, selected programmes and projects of the Institution and external organizations will be presented alongside the Office of Persons with Disabilities as the leading and supportive institution.

### Bibliografia

- Byra S., Parchomiuk M., *Osobowościowe i społeczne uwarunkowania radzenia sobie ze stresem przez studentów pierwszego roku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
- Byra S., *Percepcja wsparcia i osoby wspierającej studentów niepełnosprawnych*, [w:] S. Byra, M. Parchomiuk (red.), *Student niepełnosprawny – wybrane konteksty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Dostępność polskich wyższych uczelni dla osób niepełnosprawnych, raport Fundacji Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2007*, [w:] *Zasada równego traktowania – prawo i praktyka. Dostępność infrastruktury publicznej dla osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich” Warszawa 2015, nr 5.
- Filek J., *Rozważania wokół fenomenu pomocy*, „Ekonomia Społeczna” 2011, nr 2.
- Filek J., *Rozważania wokół form wsparcia studentów niepełnosprawnych*, [w:] B. Szczupał, K. Kutek-Sładek (red.), *Wielowymiarowość integracji społecznozawodowej studentów z niepełnosprawnościami*, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie – Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2016.
- Giermanowska E., Kumaniecka-Wisniewska A., Raclaw M., Zakrzewska-Manterys E., *Niedokończona emancypacja. Wejście niepełnosprawnych absolwentów szkół wyższych na rynek pracy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997, nr 78, poz. 48.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., ratyfikowana przez Prezydenta RP 6 września 2012 r., Dz.U. 2012, poz. 1169.

- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981.
- Sowa J., *Bezradność osoby niepełnosprawnej na tle przestrzeni życiowej*. [w:] Z. Gajdzica, M. Rembierz (red.), *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- Struck-Peregończyk M., *Podstawy kadry akademickiej wobec studentów niepełnosprawnych. Studium przypadku Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie*, [w:] B. Gąciarz (red.) *Niepełnosprawni studenci w społeczności akademickiej. Źródła sukcesów i porażek w integracji społecznej i aktywności zawodowej*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2010.
- Szczupał B., *Młodzież niepełnosprawna wobec edukacyjno-zawodowej przyszłości*, [w:] T. Żółkowska (red.) *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*, t. 2, Wydawnictwo Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2007.
- Szempruch J., *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości: strategie rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
- Sztobryn-Giercuskiewicz J., *Formy wspierania studentów z niepełnosprawnościami w szkołach wyższych w Polsce. Raport z badania polskich uczelni*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365.
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 18 marca 2011 r., Dz.U. 2011, nr 84, poz. 455.
- Żuraw H., *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.

### Netografia

- Education at a Glance 2012: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en> (dostęp: 23.12.2019).
- [www.unesco.pl/.../Powszechna\\_Deklaracja\\_Praw\\_Czlowieka.pdf](http://www.unesco.pl/.../Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf) (dostęp: 23.06.2018).



Dorota Otapowicz

ORCID: 0000-0002-8036-1273

## Bariery w edukacji osób z autyzmem

### Wprowadzenie

Realizacja idei inkluzji społecznej i włączanie osób z niepełnosprawnością w główny nurt życia społecznego sprawiło, że prawo do edukacji dorosłych osób z autyzmem zostało przyjęte jako społeczne zobowiązanie do jego respektowania i tworzenia warunków równych szans edukacyjnych tych osób.

Istotną rolę w podjęciu działań na rzecz likwidacji barier w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnością odgrywa Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych i jej ratyfikacja przez Polskę w 2012 roku. Przyjęto w niej, że to właśnie bariery, jakie napotykają osoby z dysfunkcją, utrudniają im pełny i skuteczny udział w życiu społeczeństwa, na zasadzie równości z innymi osobami. W art. 24 ust. 5 Konwencji zawarte zostały zobowiązania dotyczące obszaru edukacji:

Państwa Strony zapewnią, że osoby niepełnosprawne będą miały dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego, szkolenia zawodowego, kształcenia dorosłych i uczenia się przez całe życie, bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami. W tym celu Państwa Strony zagwarantują, że zapewnione będą racjonalne usprawnienia dla osób niepełnosprawnych<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych z dnia 13 grudnia 2006 r., Dz.U. 2012, poz. 1169.

Szkoły wyższe, na mocy ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, zostały zobligowane do stwarzania osobom z niepełnosprawnością warunków do pełnego uczestnictwa w procesie kształcenia i badaniach naukowych<sup>2</sup>. Tym samym uczelnie rozpoczęły stopniowe dostosowywanie warunków edukacyjnych, wdrażając model edukacji włączającej na poziomie szkoły wyższej<sup>3</sup>.

Uchwałą Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 12 lipca 2013 r. przyjęta została także Karta Praw Osób z Autyzmem. Potwierdza się w niej prawo osób z autyzmem do łatwo dostępnej, bezpłatnej i adekwatnej edukacji, dostosowanej do możliwości i potrzeb ucznia z autyzmem i pozwalającej na pełnienie ról społecznych, w tym szczególnie ról zawodowych<sup>4</sup>.

Istnieją zatem podstawy prawne gwarantujące i deklarujące obowiązki zapewnienia osobom z autyzmem równego dostępu do edukacji na wszystkich jej szczeblach, w tym także w szkolnictwie wyższym, zawodowym oraz w obszarze całonocnej edukacji dorosłych. Jednocześnie, mimo szerokiego zainteresowania problematyką autyzmu, podkreślania wielospecjalistycznego podejścia w zakresie diagnozy i terapii, zaangażowania specjalistów wielu dziedzin, intensywnie realizowanej wczesnej interwencji i wypracowanych oddziaływań w zakresie rozwiązań edukacyjnych, wciąż istnieje problem przygotowania i włączania nawet najlepiej funkcjonujących dorosłych osób z autyzmem do uczestnictwa w życiu społecznym i podejmowania aktywności zawodowej.

Niewątpliwie istotnym problemem jest odmiennosc i różnorodność funkcjonowania osób z autyzmem. Z tego też względu stosowane jest również pojęcie „zaburzeń ze spectrum autyzmu (*autism spectrum disorders*, ASD), do którego zaliczane są grupy podobnych zaburzeń obejmujących autyzm, autyzm atypowy oraz Zespół Aspergera. Zasadniczo charakteryzują się zróżnicowanym nasileniem objawów w dwóch głównych obszarach, obejmujących zaburzenia interakcji

<sup>2</sup> Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365 z późn. zm., art. 94 ust. 4a.

<sup>3</sup> *Zasada równego traktowania – prawo i praktyka. Dostępność infrastruktury publicznej dla osób z niepełnosprawnością. Analiza i zalecenia*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich” 2015, nr 5, s. 5.

<sup>4</sup> Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 12 lipca 2013 r. Karta Praw Osób z Autyzmem, M.P. 2013 poz. 682.



społecznych i komunikacji oraz ograniczony, sztywny i stereotypowy repertuar zachowań, zainteresowań i aktywności<sup>5</sup>. Ostatecznie, zespół objawów występujących u danej osoby, może tworzyć obraz funkcjonowania całkowicie odmienny od innej, a badacze podkreślają, że nie znajdziemy dwóch jednakowych osób dotkniętych tym zaburzeniem<sup>6</sup>. Sprawia to, że każda osoba (uczeń/student) z autyzmem stanowi nowe wyzwanie, niezależnie od posiadanego wcześniej doświadczenia. Tym samym, adaptowane czy przyjęte wcześniej rozwiązania czy zasady wspierania, mogą okazać się nieadekwatne wobec potrzeb kolejnej osoby.

Drugim, wciąż podkreślanym problemem, jest znikoma wiedza na temat potrzeb i możliwości wsparcia tej grupy osób, czego konsekwencją jest fakt, wskazywany przez R. Stefańską-Klar, że w wielu biurach ds. niepełnosprawnych funkcjonujących przy szkołach wyższych, w ogóle nie wyróżnia się problemu studentów z autyzmem, choć obecnie, w wielu krajach takie rozwiązania są wprowadzane. Niestety, również i tam społeczna i edukacyjna sytuacja dorosłych osób dotkniętych autyzmem (choćby w lekkim stopniu), pozostawia wiele do życzenia<sup>7</sup>.

W literaturze niewiele miejsca poświęca się edukacji dorosłych osób z autyzmem, w tym także okresowi dorosłości tej grupy osób. Lidia Szmania analizuje liczne trudności w nawiązywaniu relacji w dorosłym życiu przez osoby z autyzmem wysokofunkcjonującym i Zespołem Aspergera. Wskazuje, że ich pasje i wąskie zainteresowania nie sprzyjają nawiązywaniu relacji i często realizowane są w samotności. Jednocześnie zauważa, że stanowią istotny walor edukacyjny – sprawiają, że potrafią podporządkować im całe swoje życie, rozwijając się w wąskiej dziedzinie wiedzy i specjalizacji zawodowej<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> F. Rybakowski i in., *Zaburzenia ze spektrum autyzmu – epidemiologia, objawy, współzachorowalność, rozpoznawanie*, „Psychiatria Polska” 2014, nr 48(4), s. 65; A. Waś i in., *Czy to autyzm? Trudności w diagnozie*. „Neurologia Dziecięca” 2011, t. 20, nr 41, s. 105-110.

<sup>6</sup> A. Płusa, *Wsparcie edukacyjne dziecka z autyzmem*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2017, t. 30, s. 40.

<sup>7</sup> R. Stefańska-Klar, *Studenci z autyzmem i zespołem Aspergera. Funkcjonowanie, przyczyny sukcesów i porażek, warunki skutecznego wspierania*, [w:] I. Bienkowska (red.), *W kręgu resocjalizacji i wybranych zagadnień rozwoju oraz funkcjonowania osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Scriptum, Gliwice – Kraków 2010, s. 91-107.

<sup>8</sup> L. Szmania, *Możliwości i ograniczenia osób z zaburzeniami spektrum autyzmu w realizacji własnych wizji dorosłości*, Studia Edukacyjne, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2016, 39, s. 343.

Badania obejmujące studentów z autyzmem prowadziła R. Stefańska-Klar. Zwraca uwagę na takie cechy studentów z autyzmem, które mogą pomóc w studiowaniu, a czasami nawet pozwalają uzyskać przewagę nad innymi studentami tj. doskonale zdolności pamięciowe, pasja do szczegółowego badania wąskich obszarów wiedzy, niezwykle silna motywacja, wola i niezależność działania, dążenie do wyznaczonego celu, pomimo zakłóceń, utrudnień i przeszkód. Wskazuje także na liczne trudności doświadczane przez studentów, które w każdym przypadku były typowe dla spektrum autyzmu, a których osoba nie była w stanie sama pokonać, i nie otrzymała żadnego wsparcia z zewnątrz, aby dany problem rozwiązać lub trudność pokonać<sup>9</sup>.

### Założenia badawcze

Obecnie coraz więcej osób z diagnozą zaburzeń ze spektrum autyzmu realizuje edukację w systemie integracyjnym lub włączającym, uzyskując średni i wyższy poziom wykształcenia. Wiąże się to z faktem, że około połowa tych osób nie posiada intelektualnych ograniczeń do uczenia się<sup>10</sup>, a wraz z wiekiem i pod wpływem prowadzonej terapii oraz edukacji, objawy autyzmu stają mniej nasilone, a osoby te uczą się coraz lepiej radzić i adaptować się do warunków środowiska, w którym żyją. Jednak dysfunkcje są wciąż obecne, a w relacji z niedostosowanym do ich potrzeb środowiskiem fizycznym, społecznym i edukacyjnym, stanowią realne zagrożenie doświadczania barier, których samodzielnie nie są w stanie przezwyciężać.

Celem badań było rozpoznanie sytuacji edukacyjnej dorosłych osób z autyzmem, identyfikacja doświadczanych barier oraz potrzeb w zakresie wsparcia społecznego i edukacyjnego. Materiał badawczy został zgromadzony w ramach projektu badawczego, dotyczącego diagnozy potrzeb osób z niepełnosprawnością, realizowanego na zlecenie Urzędu Miasta Białegostoku<sup>11</sup>. Na potrzeby opracowania wykorzystano

<sup>9</sup> R. Stefańska-Klar, *Studenci z autyzmem...*, s. 5-7.

<sup>10</sup> I. Nowakowska, E. Pisula, *Wiedza na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu i opinie dotyczące edukacji włączającej dzieci z tymi zaburzeniami u nauczycieli szkół podstawowych oraz studentów kierunków nauczycielskich*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2018, nr 2, s. 29.

<sup>11</sup> M. Zemło i in., *W kierunku inkluzji społecznej. Potrzeby osób z niepełnosprawnością w mieście Białystok*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Białystok – Gdańsk 2018.

wyniki badań dotyczące 13 dorosłych osób z autyzmem, w wieku od 18 do 35 lat, które po ukończeniu szkoły średniej podejmowały dalszą edukację. Większość badanej grupy stanowili mężczyźni (11 osób). Były to osoby z głębszym (umiarkowanym i znacznym) stopniem niepełnosprawności. Materiał badawczy został pozyskany za pomocą wywiadów ustrukturyzowanych, przeprowadzonych z osobami z autyzmem lub ich opiekunami. Wywiady były rejestrowane w programie Windows Media Player, następnie dokonywano ich transkrypcji w programie Word. W trakcie spotkań nawiązywano bardzo dobry kontakt ze wszystkimi uczestnikami badań, stworzono atmosferę sprzyjającą ich poczuciu bezpieczeństwa, życzliwości i zaufania, co umożliwiło przeprowadzenie wywiadu pogłębianego. Uzyskany tą drogą materiał empiryczny został poddany analizie jakościowej z elementami analizy narracji respondentów.

### **Doświadczenie barier w edukacji dorosłych osób ze spektrum autyzmu – wyniki badań własnych**

Analizując sytuację edukacyjną przedstawioną przez badane osoby z autyzmem, należy przede wszystkim podkreślić, że przedstawia się ona w sposób zróżnicowany. Część badanych osób, po ukończeniu szkoły średniej (liceum integracyjne), nie kontynuowała nauki, pozostałe realizowały ją w szkołach policealnych lub podjęły studia. Były też takie, które po ukończeniu studiów magisterskich, kontynuowały naukę na studiach doktoranckich. Ich doświadczenia są indywidualne i niepowtarzalne, ukazują tym samym różnorodne zjawiska, stanowiące realne zagrożenie i bariery uczestnictwa dorosłych osób z autyzmem w edukacji.

### **„Porzucenie edukacyjne” dorosłych osób z autyzmem**

Analiza sytuacji edukacyjnej badanych osób wskazuje, że wraz z dorosłością, kończy się etap zabezpieczenia ich potrzeb, bezpiecznego azylu, a także intensywnie realizowanej rehabilitacji. Oczekuje się bowiem, że osoby te, do tego czasu powinny rozwinąć swoje możliwości na tyle, by dalej radzić sobie samodzielnie. Jak wskazują autorzy raportu dotyczącego sytuacji dorosłych osób z autyzmem w Polsce, trudność sytuacji tych osób wynika z faktu, iż ich niepełnosprawność

ma charakter w dużym stopniu ukryty. Określana jest jako „efekt góry lodowej“, polegający na dysproporcji między widocznymi dla otoczenia objawami autyzmu, a rzeczywistymi trudnościami doświadczanymi przez takie osoby. To zjawisko powoduje, że często otoczenie bezpodstawnie oczekuje od osoby z autyzmem, aby przystosowała się do sytuacji i warunków, przeceniając jej możliwości i nie dostrzegając potrzeb w zakresie koniecznego wsparcia<sup>12</sup>. Tymczasem zmiana środowiska edukacyjnego, wraz z perspektywą pozostania bez dotychczas posiadanego zabezpieczenia wspierającego, dla niektórych osób staje się zasadniczym powodem rezygnacji z dalszej edukacji.

Tak sytuację syna przedstawia rodzic:

Byliśmy zbyt zmęczeni, żeby wchodzić w obszar, który nie daje gwarancji poczucia bezpieczeństwa, a wręcz przeciwnie, stanowi duże ryzyko. Jak [syn] skończył szkołę średnią, wyszukiwał w Internecie różne szkoły, bardzo chciał kontynuować naukę, ale i dla nas i dla niego nie było to proste (W19A).

Ukończenie szkoły średniej, jest więc momentem nie tylko ważnych wyborów i decyzji edukacyjnych, ale także momentem radykalnej zmiany związanej z pozbawieniem dotychczas obecnego wsparcia oraz obawami i brakiem orientacji, co do możliwości jego uzyskania. Z wypowiedzi wynika również, że nie działa poradnictwo edukacyjno-zawodowe, a orientację o możliwościach edukacyjnych zdobywają korzystając z Internetu.

Jak się okazuje, dokonane wybory nie zawsze są trafne, być może nie najlepsze z możliwych, co ostatecznie zniechęca do kontynuacji nauki. Przykładem jest sytuacja kolejnej osoby, która po ukończeniu integracyjnej szkoły średniej i zdaniu matury, podjęła naukę w policealnej szkole zaocznej.

„Rok byłam w zaocznej szkole administracji, ale nie ukończona. Poszłam do pracy, to zrezygnowałam w maju tamtego roku (...), albo to albo to. Nudne to było, wolałabym raczej w stronę grafiki” (W17A).

Również w sytuacji niepowodzeń doświadczanych podczas studiów, podejmują kolejne kierunki kształcenia, nie posiadając konkretnych planów ani dążeń w celu uzyskania przygotowania do pracy, a raczej, jak to określa były student, na zasadzie robienia czegokolwiek.

<sup>12</sup> *Autyzm – Sytuacja Dorosłych. Raport 2013*, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Fundacja SYNAPSIS, Warszawa 2014, s. 251.

Miałem maturę to się uczyłem. Zacząłem naukę w „Żaku”, technik rachunkowości. Skończyłem ten kierunek w systemie zaocznym, mimo że nie pracowałem. Było ciężko, ale udało mi się zdać. Na późniejszych semestrach te grupy były mniejsze, chociaż to było lepsze. Jeszcze się uczę [kolejna szkoła policealna], myślę, że mi to się przyda. Na razie z tego korzystam, opcję mam (W16A).

W rzeczywistości edukacyjnej prezentowanych osób z autyzmem dostrzega się sytuację, którą można określić „porzuceniem edukacyjnym” – to odcięcie od dotychczasowego wsparcia, brak poradnictwa, wręcz brak zainteresowania ich dalszym rozwojem i losem, w konsekwencji ich osamotnienie i zagubienie. Ich samodzielne kierowanie swoim rozwojem sprowadza się raczej do próbownia własnych sił poradzenia sobie i poszukiwania jakichkolwiek możliwości niż realizacji zaplanowanej ścieżki edukacyjno-zawodowej. Nic też dziwnego, gdyż planowanie nie jest mocną stroną osób z autyzmem, a możliwości wyboru dostosowanej do ich potrzeb oferty edukacyjnej i zawodowej są niewielkie.

### **Formalne, sztywne i wykluczające procedury**

Osobom z autyzmem bardzo często trudno jest podporządkować się formalnie narzuconym procedurom. Zostało to dostrzeżone już na etapie diagnozy psychologicznej, gdy okazało się, że funkcjonowania tych dzieci nie da się ocenić stosując formalne procedury testowe. Konieczne okazało się zastosowanie alternatywnych warunków, zrezygnowanie ze sztywnych procedur, co pozwoliło na przezwyciężanie tego problemu<sup>13</sup>. Niestety, sytuacja ta dotyczy także innych formalnych procedur, z jakimi stykają się w życiu, a także w procesie edukacji. Przykładem jest niedopuszczenie do zdawania egzaminu maturalnego uczennicy z autyzmem, ze względu na potrzebę pisania wspomaganego z udziałem asystenta. Zasadniczym, postawionym jej warunkiem było asystowanie przez osobę obcą, a nie przez rodzica, który dotychczas pełnił funkcje asystenta. Tak sytuację przedstawia matka, niemówiącej osoby z autyzmem.

Z powodu pisania (konieczności wspomaganie) nie została dopuszczona do matury, skończyła się edukacja. Ona była wtedy pełna nadziei, optymistycznie

<sup>13</sup> A. Waś i in., *Czy to autyzm?...*, s. 107.

nastawiona, kontaktowa. Zabrakło asystenta, od początku nie znaleźliśmy nikogo. Nie było innej osoby oprócz rodziców do wspomagania pisania, z tego powodu nie dopuszczono do matury. Próbowałam puszczać jej rękę, wymusić samodzielne pisanie, ale to tak się nie da. Byliśmy pełni nadziei, ona sama też, ale potem jak nie dopuścili do matury przez te pisanie... ach... (W12A).

Należy podkreślić, że była to osoba szczególnie zdolna, dla której uczenie się było największą przyjemnością, jakiej doznawała w swoim życiu, a uczyła się głównie sama zaskakując innych swoją wiedzą. Obowiązek szkolny realizowała w formie kilku godzin nauczania indywidualnego.

W szkole, w klasie VI panie tylko egzaminowały ją. Pisała ze wspomaganiami, trochę ze mną, trochę z mężem. Napisała tak, że dwóch punktów zabrakło do 100% (egzamin gimnazjalny). Sama zrealizowała obowiązek szkolny ucząc się z książek trzy lata starszej siostry. Aż trzęsała się do tych książek (W12A).

W przypadku drugiej osoby, również o wybitnych zdolnościach uczenia się, sytuacja potoczyła się zupełnie inaczej. Zasadniczym warunkiem stała się zdolność do współpracy z asystentem wspomagającym pisanie. Otworzyło to drogę do dalszej edukacji, pomyślnie ukończonych studiów magisterskich i rozpoczęcia studiów doktoranckich. Jednak jeszcze wiele razy musiał udowodnić, przekonać innych do tego, że treści pisane z udziałem osoby wspomagającej, są formułowane przez niego, a nie przez podtrzymującego łokieć (asystującego) rodzica (W21A).

Przedstawiona sytuacja, jest drastycznym przykładem, gdzie o losach edukacyjnych i życiowych młodej osoby z autyzmem, zdecydowały formalne procedury, a nie jej wręcz wyjątkowe możliwości i osiągnięcia edukacyjne.

Kolejny przykład dotyczy konieczności podporządkowania się formalnym wymaganiom, nieuwzględniającym funkcjonowania osób z autyzmem, w zakresie ich odmiennego sposobu uczenia się:

„Nauczycielka miała swój sposób widzenia i nie pozwalała funkcjonować inaczej. Na przykład, jeżeli rozwiązałem zadanie innym sposobem potrafiła mi nie uznać punktacji, mimo iż wynik i rozwiązanie były poprawne” (W06A).

Wykluczający jest także fakt, że w procedurach i formach pomocy oferowanej studentom, nie wyszczególnia się osób z autyzmem, co

sprawia, że w zasadzie nie wiedzą, na jaką pomoc mogą liczyć, o co się ubiegać.

„W technikum miałem nauczanie indywidualne i to bardzo pomogło mi. Tu mówili, że jest możliwość nauczania indywidualnego. Ale to była całkowita fikcja. Wypytywaliśmy się u opiekuna roku, okazało się, że wcale nie ma takiej opcji” (W16A).

Chociaż podkreśla się, że katalog form wsparcia możliwych do zastosowania wobec studentów z niepełnosprawnością nie jest zamknięty<sup>14</sup>, to jego rozszerzanie w odpowiedzi na potrzeby studentów z autyzmem, nie jest oczywiste.

### **Standardowe warunki i oczekiwania wobec osób z autyzmem**

Dorosłość osób z autyzmem nie zawsze wiąże się z pełną samodzielnością w poradzeniu sobie z codziennym funkcjonowaniem, zwłaszcza w nowym środowisku. Czują się „zagubieni” w nowej przestrzeni, nie wiedzą z czym, do kogo i w jaki sposób mają się zwrócić. Tymczasem oczekuje się, że jako osoby dorosłe, powinni sami zadbać o swoje potrzeby, ewentualnie przedstawić je i zwrócić się o pomoc. Niestety tak nie jest.

„Osoby z autyzmem, dorosłe osoby z autyzmem, to nie to, że one o te swoje potrzeby ubiegają się, domagają się czegoś, wręcz przeciwnie, można powiedzieć wycofują się do takiego swojego minimalnego repertuaru i w gruncie rzeczy, żeby tutaj z czymś wyjść do nich, to trzeba jednak ich po prostu zachęcić do tego wręcz” (W10A).

Dlatego zazwyczaj starają się radzić samodzielnie, choć nie zawsze skutecznie. Zwracają się o pomoc, gdy zostaną określone przysługujące im formy i zasady pomocy, nie wychodząc raczej z własnymi propozycjami. Niestety bywa, że nie otrzymują żadnego wsparcia, a ich „zagubienie” nie spotyka się z zainteresowaniem.

Tak swoją rezygnację ze studiów wyjaśnia badany mężczyzna:

---

<sup>14</sup> Przykładowy katalog wydatków z dotacji na wsparcie procesu kształcenia i prowadzenia badań osób z niepełnosprawnościami, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, [www.gov.pl](http://www.gov.pl) (dostęp: 29.11.2019).

„Uczyłem się na Politechnice, jako informatyk, ale nie dałem rady, po roku zrezygnowałem z nauki. Myślę, że się nie nadaję... też. Na początku było trudno, czasem był problem, kiedy sale się zmieniały, gdy w innym budynku były zajęcia (przyznaje też, że zdarzało się, że nie potrafił znaleźć sali i nie dotarł na zajęcia)” (W16A).

Zdarza się, że osoby z autyzmem, nie mówiąc nic nikomu, po prostu rezygnują z edukacji „znikając”, bądź informują o decyzji, której jednak nie chcą wyjaśniać czy uzasadniać.

Kluczowe w tych sytuacjach jest jednak wsparcie. Tak o sobie mówi jeden ze studentów z Zespołem Aspergera:

„Mama się nie poddała, mimo że były przypadki, że po prostu uczniowie musieli podawać się do dymisji, ja skończyłem maturę, mimo że nikt w to nie wierzył i mogę potwierdzać, że przynajmniej naukowy Mount Everest został zdobyty” (W22A).

Na ogólne problemy wynikające z braku dostosowań w kształceniu dorosłych osób z autyzmem zwraca także uwagę opiekun, wyjaśniając rezygnację z dalszej edukacji syna.

Czyli można powiedzieć, że gdyby były jakieś formy na tym poziomie, (...) dla dorosłych, by można było te treści edukacyjne w jakichś sposób zmodyfikować, zastąpić pewne rzeczy, z pewnych zrezygnować, uzupełnić o takie, w których syn by dobrze sobie radził, mógłby się rozwijać, zrezygnować z tego co jest w jego przypadku nawet i niemożliwe (W19A).

Mimo trudności związanych z niedostosowaniem warunków edukacji do ich potrzeb, wiele osób realizuje kolejne etapy edukacji. Są osoby, które przyzwyczajają się do niedogodności, adaptują się do warunków i nie mają z tym większych problemów:

„Wydaje mi się, że na początku miałem problem z większą grupą. Obecnie wydaje mi się, że nie. Natomiast jeśli chodzi o dźwięki, to przywykłem już, że jest głośno, ze względu na dwójkę rodzeństwa. Teraz nie jest to dla mnie żaden problem” (W06A).

Istotna wydaje się być wiara innych w możliwości tych osób i ich wsparcie. Jednakże częstym problemem jest brak zaufania i zaniżona ocena możliwości osób z autyzmem, a jedynymi osobami znającymi ich rzeczywiste możliwości są rodzice, niestety, niemający żadnych możliwości zaprezentowania i przekonania do swoich dorosłych już dzieci.



## **Lekceważenie, naruszanie przekonań światopoglądowych osób z autyzmem**

Niektóre osoby z autyzmem posiadają bardzo silne, czasem wydawać się może, że wręcz obsesyjne zainteresowania, w tym także przekonania np. religijne. Badany student wskazuje, że głoszone treści podczas wykładów, naruszały jego przekonania religijne i światopoglądowe na tyle, że zakłócało to jego funkcjonowanie emocjonalne i zdolność uczenia się.

„Był taki przedmiot, omawiany na temat chrześcijaństwa, ale to było z chrześcijaństwa raczej szydzenie niż omawianie (...). Te trudności wynikają nie tyle z mojej niepełnosprawności, ale światopoglądu głoszonego na uniwersytecie” (W07A).

Kwestie tego typu mogą być mało istotne np. na kierunkach ścisłych, ale jeżeli znajdują się one w treściach programowych, mogą stać się nawet zasadniczą barierą w uczeniu się i czynnikiem zakłócającym funkcjonowanie psychiczne.

## **Brak zaufania i wiary w możliwości osób z autyzmem**

Nawet osoby posiadające wysokie osiągnięcia edukacyjne, spotykają się podejrliwością co do ich możliwości, traktowane bywają w sposób wskazujący na dopatrywanie się niepełnosprawności intelektualnej.

„Wszystko jest trudne, i dzisiaj jest trudno. On wyczuwa daną osobę i wie która jak go traktuje i (...), która uważa go za upośledzoną osobę. Wtedy już nic nie zrobi dla tamtej osoby, się nie sprzeda na pewno” (W21A).

Kolejny student podkreśla, że nikt nie wierzył w jego możliwości, jedyne matka, która go wspierała.

„Ja skończyłem maturę, mimo że nikt w to nie wierzył” (W21A).

Osoby z autyzmem dostrzegają i wyczuwają, że oceniane są nisko, poniżej posiadanych możliwości, co zawsze jest trudne i przykre, może też prowadzić do kształtowania się zaniżonych przekonań o sobie. Zwłaszcza w sytuacji, gdy nauka rzeczywiście sprawia trudności, a otrzymywana pomoc jest niewystarczająca, mogą ostatecznie nabrać przekonań, że nie są w stanie się uczyć. Jak twierdzi jedna z badanych osób:

„O nauce już nie chcę myśleć” (W16A).

Brak wiary i zaufania wobec osób z autyzmem jest szczególnie dotkliwy z uwagi także na występujący często wysoki samokrytycyzm<sup>15</sup>, tym samym łatwość ulegania negatywnym przekonaniom na swój temat.

Można zatem zgodzić się z R. Stefańską-Klar, że obecność wskazanych barier w edukacji osób z autyzmem i brak właściwego wsparcia, prowadzi również do trwałego porzucenia myśli o wykształceniu i zdobyciu jakiegokolwiek zawodu<sup>16</sup>.

### Podsumowanie

Doświadczenia edukacyjne badanych osób z autyzmem po ukończeniu szkoły średniej wskazują, że spotykają się z licznymi trudnościami i barierami, będącymi bezpośrednim następstwem braku wsparcia i dostosowania warunków edukacji do ich potrzeb wynikających z niepełnosprawności. Mimo iż są w stanie sprostać wymaganiom edukacyjnym, nie są w stanie samodzielnie przewycięzać doświadczanych utrudnień, a brak wsparcia w tym zakresie, jest głównym czynnikiem rezygnacji z edukacji, „wypadania” z sytemu edukacyjnego czy też zagubienia i niemożności znalezienia żadnej, skutecznie zrealizowanej ścieżki edukacyjnej na poziomie szkoły policealnej i studiów wyższych. Zidentyfikowane bariery wskazują istotne kierunki wsparcia, jakiego potrzebują te osoby po ukończeniu szkoły średniej. To przede wszystkim działające doradztwo edukacyjno-zawodowe wraz z rzetelnie przygotowaną informacją i ofertą wsparcia edukacyjnego w obszarze edukacji policealnej i w szkołach wyższych. Ważną kwestią jest wsparcie na etapie adaptacji w nowym środowisku edukacyjnym, identyfikacja potrzeb i pomoc w przewyciężaniu doświadczanych

<sup>15</sup> J. Kruk-Lasocka, *Autyzm czy zespół Aspergera? Wpływ rozbieżności diagnostycznych na oddziaływania terapeutyczne*, [w:] T. Gałkowski, J. Kossewska (red.), *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000, s. 28.

<sup>16</sup> R. Stefańska-Klar *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji. Jak wyrównać szanse edukacyjne uczniów, którzy są „specyficznie inni”*, [w:] J. Wojtaś (red.), *Spoleczne konteksty funkcjonowania osób z niepełnosprawnością*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy, Legnica 2013, s. 141-151.

niedogodności związanych ze zmianą środowiska i zagubieniem w nim. Jest to okres szczególnie trudny dla osób z autyzmem, których mechanizmy adaptacyjne, za pomocą których „oswajają” świat, są zbyt kruche, stąd przeżywają wtedy wiele problemów wynikających z autyzmu, jak i związanych z autyzmem trudności w uczeniu się<sup>17</sup>. Ważne jest także elastyczne i alternatywne podejście, zwłaszcza w sytuacjach, gdy standardowe procedury lub zasady ograniczają zastosowanie potrzebnych, a czasem wręcz niezbędnych rozwiązań, umożliwiających kontynuację nauki.

Istotnym wnioskiem jest potrzeba uświadomienia, że autyzm nie jest tożsamy z niepełnosprawnością intelektualną. Osoby z autyzmem w odmienny sposób odbierają i przetwarzają informacje, ale mogą mieć przy tym normalny lub wysoki iloraz inteligencji. Tym samym potrzeby dorosłych osób z autyzmem nie sprowadzają się wyłącznie do zapewnienia im miejsca opieki i zaspokajania podstawowych potrzeb egzystencjalnych (jak to może wynikać z uogólnionego, stereotypowego postrzegania autyzmu). Chorujący na autyzm, to także osoby posiadające znacznie wyższe możliwości, aspiracje, wymagające wobec siebie, także takie, które przy niewielkim nawet wsparciu, zdolne są osiągać wysokie wyniki edukacyjne i niezależność życiową. Postrzeganie tych osób przez pryzmat medycznej etykiety jaką jest autyzm, prawdopodobnie zawsze będzie narażało je na społeczny dystans i nieufność, nawet przy znacznej poprawie funkcjonowania oraz przystawania do społecznych standardów<sup>18</sup>

### Abstract

Education of adults with autism creates great opportunities for further individual development of these people and their involvement in social and professional life. The aim of the study was to recognize the educational situation of adults with autism, identify the barriers experienced by them, and their needs in terms of social and educational support. The study involved 13 adults with autism who continued their education after high school.

<sup>17</sup> I. Lindyberg, A. Woynarowska, *Wsparcie dorosłości osób z Autystycznego Spektrum Zaburzeń w Polsce. Rozwiązania systemowe, możliwości i ograniczenia*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 24, s. 87.

<sup>18</sup> A. Rzepkowska, *Zespół Aspergera – społeczno-kulturowe konsekwencje diagnozy*, „Zeszyty Wiejskie” 2014, nr 19, s. 143-153.

The research material was obtained using a structured interview conducted with individuals with autism or their guardians.

The study presents the results of the research, showing a number of barriers faced by the subjects and their resultant needs in terms of support.

### Bibliografia

- Autyzm – Sytuacja Dorosłych. Raport 2013, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Fundacja SYNAPSIS, Warszawa 2014.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych z dnia 13 grudnia 2006 r., Dz.U. 2012, poz. 1169.
- Kruk-Lasocka J., *Autyzm czy zespół Aspergera? Wpływ rozbieżności diagnostycznych na oddziaływania terapeutyczne*, [w:] T. Gałkowski, J. Kossewska (red.), *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Lindyberg I., Woynarowska A., *Wsparcie dorosłości osób z Autystycznego Spektrum Zaburzeń w Polsce. Rozwiązania systemowe, możliwości i ograniczenia*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 24.
- Nowakowska I., Pisula E., *Wiedza na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu i opinie dotyczące edukacji włączającej dzieci z tymi zaburzeniami u nauczycieli szkół podstawowych oraz studentów kierunków nauczycielskich*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2018, nr 2.
- Płusa A., *Wsparcie edukacyjne dziecka z autyzmem*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2017, t. 30.
- Rybakowski F. i in., *Zaburzenia ze spektrum autyzmu – epidemiologia, objawy, współzachorowalność, rozpoznawanie*, „Psychiatria Polska” 2014, nr 48(4).
- Rzepakowska A., *Zespół Aspergera – społeczno-kulturowe konsekwencje diagnozy*, „Zeszyty Wiejskie” 2014, nr 19.
- Stefańska-Klar R., *Studenci z autyzmem i zespołem Aspergera. Funkcjonowanie, przyczyny sukcesów i porażek, warunki skutecznego wspierania*, [w:] I. Bieńkowska (red.), *W kręgu resocjalizacji i wybranych zagadnień rozwoju oraz funkcjonowania osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Scriptum, Gliwice – Kraków 2010.
- Stefańska-Klar R., *Uczniowie z zespołem Aspergera i pokrewnymi kondycjami w systemie edukacji. Jak wyrównać szanse edukacyjne uczniów, którzy są „specyficznie inni”*, [w:] J. Wojtaś (red.), *Społeczne konteksty funkcjonowania osób z niepełnosprawnością*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy, Legnica 2013.

- Szmania L., *Możliwości i ograniczenia osób z zaburzeniami spektrum autyzmu w realizacji własnych wizji dorosłości*, Studia Edukacyjne, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2016.
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 12 lipca 2013 r., Karta Praw Osób z Autyzmem, M.P. 2013, poz. 682.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365 z późn. zm.
- Waś A. i in., *Czy to autyzm? Trudności w diagnozie*. „Neurologia Dziecięca” 2011, t. 20, nr 41.
- Zasada równego traktowania – prawo i praktyka. Dostępność infrastruktury publicznej dla osób z niepełnosprawnością. Analiza i zalecenia*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich” 2015, nr 5.
- Zemło M. i in., *W kierunku inkluzji społecznej. Potrzeby osób z niepełnosprawnością w mieście Białystok*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Białystok – Gdańsk 2018.

### **Netografia**

- Przykładowy katalog wydatków z dotacji na wsparcie procesu kształcenia i prowadzenia badań osób z niepełnosprawnościami*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, [www.gov.pl](http://www.gov.pl) (dostęp: 29.11.2019).



Olena Vovk

ORCID: 0000-0002-9857-6205

# **Fostering foreign language grammatical competence. Ways of representing linguistic knowledge**

Knowledge is no more important  
than the way in which it is presented  
(M. Clyne, an Australian linguist,  
academic and intellectual)

## **Introduction**

This paper presents the results of long-lasting research in the field of bilingual Pedagogy, specifically, in the domain of teaching English grammar within a University curriculum. In particular, the study focuses on the factors that promote reasonable ways of representing the subject matter, which can help learners to conceptualize and internalize linguistic knowledge and, subsequently, apply it adequately in their own productive speech when exposed to real-life communicative settings. With this in view, the article revolves around the process of turning explicit linguistic knowledge (knowing WHAT, as in the theoretical understanding of the subject matter) into implicit (knowing HOW, as in practical skills). It is justified to assume that this process tends to play an important role in FL acquisition, since grammar not only lays the groundwork for effective communication, but also develops learners' cognitive and grammatical skills as the main constituents of their grammatical competence (GC).

A number of scholars addressed the issue of developing GC and considered it from various angles. Specifically, A. Hornby advanced

the idea of presenting grammar structures in illustrative situations<sup>1</sup>; S. Krashen held the view that an affective filter should be taken into account while acquiring grammatical skills; Ye. Passov put forward the idea of presenting grammatical phenomena one at a time in quanta<sup>2</sup>; G. Kitaigorodskaya singled out a stage in the model Synthesis – Analysis – Synthesis for analysing linguistic items; O. Nitetskaya promoted a strategy of perceiving grammar in the form of “heuristic questioning”; L. Chernovatyi employed structured linguistic information for presenting grammar<sup>3</sup>. Despite multitudinous efforts made by scholars to solve the problem of effective FL grammar acquisition and foster GC among university students, it remains at the core of many debated issues in the areas of bilingual education. Moreover, the continuous interest in multifaceted issues surrounding grammar still gives rise to numerous controversies among academics.

### **Purpose and Tasks**

This paper will first outline an integrated overview of GC as a target of teaching FL grammar; it will then go on to reveal the challenges which FL trainees may encounter while acquiring GC; and finally, it will present reasonable ways of overcoming these challenges by employing diverse types of linguistic material. One of the problems that learners may stumble over in a language course is the understanding, conceptualization, and internalization of grammatical input. This problem tends to stem from the ineffective representation of items of grammar. Accordingly, the ways of representing grammatical structures with appropriate explanations are a key axis around which this study is formed.

### **Materials for analysis**

In the latest research, GC is looked upon as a constituent of linguistic competence. Similarly, GC also encompasses a set of components,

---

<sup>1</sup> A.S. Hornby, *Guide to patterns and usage in English*, The English Language Book Society, Oxford 1979.

<sup>2</sup> S. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 1981, p. 71

<sup>3</sup> Л. Черноватый, *Основы теории педагогической грамматики иностранного языка*, дис. доктора пед. наук., Харьков 1999, с. 33, 167.



namely (1) a systematic knowledge of a FL, its grammatical notions, concepts, categories, and means of their expression; (2) an ability to conceptualize grammatical input; (3) skills to utilize grammar accurately in terms of registers, standards, and usage<sup>4</sup>. With regard to the foregoing, it seems plausible that a high level of GC is conducive to effective communication, since improper grammar can negatively affect the meaning and clarity of an intended message.

Giving pre-eminence to GC as a sought-for target of FL grammar acquisition necessitates elaborating on the theoretical premises on which this process may be grounded. These premises posit the necessity of taking into account affective factors involved in the teaching process, students' individual mental and psychological differences, learning and epistemic styles, dominant hemispheres and sensory channels. Together they make up the learners' cognitive profiles upon which preferable ways of presenting and processing linguistic information may be dependent. The aforementioned assumptions require cursory clarification in order to reveal how they manifest in a university FL course.

According to S. Krashen, linguistic competence may be advanced when language is acquired subconsciously and the learners' ability to acquire language is constrained if they are experiencing negative emotions such as fear or embarrassment<sup>5</sup>. It implies that the effective acquisition of FL grammar needs to factor in an affective filter.

**An affective filter** filter is a theoretical construct that attempts to explain the emotional variables associated with the success or failure of acquiring a FL. It is clear that when the affective filter is strong, individuals may experience stress, anxiety, and lack of self-confidence that may inhibit successful acquisition of language skills<sup>6</sup>. From this it may be inferred that teachers of a FL must strategically organize their learners' environment and instruction in order to lower their affective filter in the classroom. In particular, overemphasis on error correction, mocking mistakes, or being placed in awkward or high-risk

<sup>4</sup> О. Вовк, *Методика навчання англійської мови: комунікативно-когнітивний підхід*, Вид. Ю. Чабаненко, Черкаси 2013, с. 112.

<sup>5</sup> S. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 1981, p. 71.

<sup>6</sup> Н. Арутюновой М. Журиной, М. Прогресс, *Теория метафоры*, Сборник, Общ. ред., Прогресс, Москва 1990, с. 15.

environments may increase the affective filter and retard language development. With regard to the aforementioned, it seems reasonable to hypothesize that overly sophisticated techniques of representing linguistic information may also increase the learners' affective filter, lower their self-confidence, and bring about fear that they will be unable to understand the subject matter. In turn, fear engenders inhibition in the cerebral cortex – that may slow down FL grammar acquisition, result in poor language production, and overall speech and cogitative performance of the students.

In relation to the foregoing, the founder of Suggestopedia G. Lozanov indicated that it is out of fear that learners „do not use full mental powers”, but instead set up „psychological barriers”, because they are afraid that they will be limited in their ability to perform or that they will fail<sup>7</sup>. The scholar believed, therefore, that negative thoughts of subjects about their learning ability have to be „de-suggested”. Furthermore, G. Lozanov held the view that individuals are capable of learning “at rates many times greater than what we commonly assume to be the limits of human performance”. He asserted that most people do not make full use of their “brain capacity” and, therefore, do not reach the learning ability they would be able to develop otherwise<sup>8</sup>.

To increase the learners' *brain capacity* capacity it seems reasonable to engage both hemispheres in the process of FL acquisition. Though they perform different functions (specifically, the right side of the brain is more artistic and creative, whereas the left side is more academic and logical), they are mutually related through the corpus callosum, which allows the two hemispheres to communicate with each other by transmitting messages back and forth between them<sup>9</sup>. It seems, therefore, that their interplay in the learning process may be advantageous in a language course. That is why the intent of fostering the two hemispheres to operate in tandem seems relevant, since mastering a FL can be significantly improved when both sides of the brain are involved in it.

<sup>7</sup> G. Lozanov, *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, Gordon and Breach, New York 1978, p. 34-35.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 34-35.

<sup>9</sup> В. Телия, *Предисловие Метафора в языке и тексте*, Наука, Москва 1988, с. 4.

With reference to the aforementioned, it is pertinent to bring up the idea of embracing **multimodal learning**, which may significantly facilitate the understanding of the material under study. Multimodal learning environments allow grammar items to be presented in more than one sensory mode – visual, auditory, and kinaesthetic. Multimedia enhancements in these environments include video and audio elements, images, recorded presentations, interactive audio-enhanced diagrams, simulations, and graphics to cater more efficaciously to various learning styles of the students. Thus, multimedia can be employed to represent content knowledge in ways that mesh with learning styles of the subjects, which may, in turn, appeal to their modality<sup>10</sup>. It would seem appropriate to assume that on the one hand, learning styles are dictated by the dominant sensory channels of the students and, on the other hand, that learning styles themselves determine harmonious learning strategies, that can be chosen by the teacher to mesh with the individual differences of the learners.

According to P. Shah and E. Freedman<sup>11</sup>, a number of benefits may emerge when using visualizations in learning environments, specifically: (1) promoting learning by providing an external representation of information; (2) deeper processing of information; (3) maintaining the students' attention by making information more engaging and motivating<sup>12</sup>. The major benefit of those, as identified by A. Picciano<sup>13</sup>, is that it “allows students to experience learning in ways in which they are most comfortable, while challenging them to experience and learn in other ways as well”<sup>14</sup>. Consequently, the advantages of multimodal learning are crucial to making complex informational stimuli easier to comprehend, conceptualize, internalize and retain.

Given this evidence, it can be inferred that employing their individual mental resources, dominant hemispheres and sensory channels the learners may develop certain strategies of performing

<sup>10</sup> R. Moreno, *Interactive Multimodal Learning Environments* “Educational Psychological Review” 2007, vol. 19, p. 311.

<sup>11</sup> P. Shah, E.G. Freedman, *Visuospatial Cognition in Electronic Learning*, “Journal of Educational Computing Research” 2003, vol. 29(3), p. 317.

<sup>12</sup> Ibidem.

<sup>13</sup> A. Picciano, *Blending with Purpose: The Multimodal Model*, “Journal of the Research Centre for Educational Technology” 2009, vol. 5(1).

<sup>14</sup> Ibidem, p. 13.

communicative and cogitative activity in the course of learning, which conform to their cognitive profiles. Among others, these strategies become apparent in corresponding **epistemic styles** (i.e. ways of knowing) – empirical (based on practical experience), rationalist (based on logical inferences and represented by conceptual schemes, models, categories, etc.), and metaphorical (based on a diversity of impressions and a combination of knowledge, personalized perception of reality, and intuition). Through these epistemic styles, the learners perceive the world, process information, and acquire knowledge<sup>15</sup>. The idea of epistemic styles was introduced by J. Royce, who sees rationalism, empiricism, and metaphorism as higher order personality integrators, which are the primary determinants of individual differences in worldview. More specifically, variations in epistemic style hierarchies and their corresponding cognitive profiles reflect variations in cognitive strengths and weaknesses<sup>16</sup>.

**Commonly, cognition is done through thought, experience, and the senses. The ways of cognition are mirrored in the consentaneous styles, which reveal themselves in various approaches to mastering a FL that the students choose to take. Epistemic styles may also be reflected in the manner of processing linguistic information that an instructor prefers to utilize in the classroom in order to visualize the subject matter (e.g., charts, schemas, algorithms, models, metaphors etc.). These types of linguistic information tend to conform to the learners' epistemic styles. In turn, they may turn out to be beneficial to each particular student for absorbing and assimilating linguistic knowledge.**

Furthermore, epistemic styles can affect the learners' mental representations, which are regarded both as a fixed form of structured knowledge and as a procedure for processing information<sup>17</sup>. The indications are, therefore, that mental representations are concepts, entities that exist in the mind; their creation is the result of human activity; they depend on the situation and on the activation of already existing

---

<sup>15</sup> J. Royce, *Cognition and Knowledge*, [in:] E. Carterette, M. Fridman (eds.), *Psychological Epistemology. Handbook of Perception*, vol. 1, New York 1974, p. 152.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 152.

<sup>17</sup> М. Холодная, *Психология интеллекта. Парадоксы исследования*, Питер, Санкт-Петербург 2002, с. 98, 137.

concepts of acquired knowledge under definite conditions for specific purposes. Furthermore, concepts are basic units (“quanta”) of mental resources, building blocks of thoughts that make up a conceptual system of an individual<sup>18</sup>.

It is worth specifying at this stage what concepts can be formed or activated in the minds of the students in a language course. N. Boldyrev holds the view that the most fundamental concepts are encoded in a language and become apparent in grammar<sup>19</sup>. He emphasizes the idea that the most important part of conceptual information of different levels of complexity and abstraction is fixed in the overall structure of a language in the form of grammatical concepts, which are reflected in grammatical forms, categories, and syntactical structures. Furthermore, the scholar groups grammatical concepts into three types: 1) elementary or one-dimensional; 2) bi-dimensional; 3) multi-dimensional<sup>20</sup>. They deserve a brief explication.

Elementary grammatical concepts do not cause ambiguity, for instance, in the English language they may be represented by verbs in the 3<sup>d</sup> person singular in the Present Simple tense, e.g.: *writes, goes, plays, has, simplifies*; adverbs, derived from adjectives, e.g.: *quickly, fluently, correctly*; plural nouns, e.g.: *tomatoes, armies, glasses, knives, children, women*.

In contrast, bi-dimensional concepts are more complex in nature and have a more complex cognitive rationale, for instance, grammatical number, which may fall into this category due to its cognitive basis that encompasses the notion of quantity and ways of its realization in language. More specifically, the use of grammatical forms expressing number depends on such characteristics as countability – uncountability, discontinuity – continuity, collectiveness – non-collectiveness, etc. Commonly, in the English language plural nouns are formed with the help of the suffix *-(e)s*. However, there are unconventional ways to form plural nouns via<sup>21</sup>: (1) the archaic suffix *-en(ox – oxen)*; (2) the change of a root vowel (*tooth – teeth, goose – geese*); (3) the suffixes in

<sup>18</sup> What is an affective filter? ELD Strategies, <http://eldstrategies.com/affectivefilter.html> (accessed: 09.02.2019).

<sup>19</sup> Н. Болдырев, *Когнитивная семантика*, Изд. Тамбовск. ун-та, Тамбов 2001, с. 43.

<sup>20</sup> Ibidem.

<sup>21</sup> К. Качалова, Е. Израилевич, *Практическая грамматика английского языка*, т. 1, Методика, Киев 2003, с. 41

the words of Greek and Latin origin (*corpus* – *corpora*, *symposium* – *symposia*, *phenomenon* – *phenomena*, *alumnus* – *alumni*, *thesis* – *theses*); (4) a formal concurrence of forms in the singular and in the plural (*sheep* – *sheep*, *deer* – *deer*, *buffalo* – *buffalo*, *fish* – *fish*, *fruit* – *fruit*). The latter case may cause ambiguity as the nouns *fish* and *fruit* can form a plural dually, e.g.: *fish* and *fishes*, *fruit* and *fruits*, which differ in meanings. Particularly, the plural form that has a marker signals about something of different kinds, e.g.<sup>22</sup>: *Several **fishes** in the region have become extinct. You should eat three different **fruits** per day.* The plural form that has no marker means a certain quantity of some objects or species, e.g.: *There **is not** much fresh fruit available at this time of the year. There **are** five fish in the aquarium.*

The third group – multi-dimensional grammatical concepts – are even more complex in nature and are determined by the pragmatics of communication. This group of concepts may be represented by the category of grammatical tense, which among others encapsulates the notion of a deictic perspective, that is the idea of real and grammatical time (the present, the past, and the future), and the notion of the moment of speaking, which establishes correlation between real and grammatical time, e.g.: *The insurance inspector came. He **said** that they **have** evidence* (F. Scott Fitzgerald, *The Great Gatsby*). In the provided example, the Sequence of Tenses is not observed for various reasons: first, the information correlates not only with a past moment but also with a moment of speaking; second, the speaker emphasizes the importance of the delivered information. In the next instance, *Harry **said** that his wife **is** ill* the Sequence of Tenses is not observed because the information is significant for the speaker. In this case, the grammatical concept is motivated by the pragmatics of communication.

The category of grammatical aspect, which expresses how an action, event, or state, denoted by a verb, extends over time, may also be assigned to the group of multi-dimensional concepts. This category is also complex in nature: on the one hand, it shows whether the aspect of an action is perfective or imperfective, and on the other hand, it demonstrates whether an action is finite or non-finite<sup>23</sup>. For example: 1. *By the time the commandos **had smashed** through the entrance, the terrorist*

<sup>22</sup> Ibidem, с. 113.

<sup>23</sup> Н. Болдырев, *Когнитивная семантика...*, с. 44.

leader **had barricaded** himself in the bedroom (E. Segal, *The Class*). In this instance in the subordinate clause, the verb *to smash* is used in the Past Perfect tense to underscore the fact of lost time. 2. *By the time he had reached the allegro of the third movement, he was too involved to be diffident* (E. Segal, *The Class*). In this example in the subordinate clause, the verb *to reach* is used in the Past Perfect tense to pinpoint the importance of the situation. It is believed that the intentional violation of a grammatical rule attracts the reader's attention and facilitates the understanding of the psychological state of a character. This given, it may be inferred that multi-dimensional grammatical concepts imply interpreting extra-linguistic information via definite notions, which constitute the cognitive basis of grammatical concepts.

On the whole, the data seems to strongly indicate that grammatical conceptualization is a gradual process, which involves progressing through various knowledge states, which correlate with the phases of the language development of an individual. These knowledge states entail adding complexity and activating grammatical concepts in the process of cognition.

## Results

It would be appropriate to assume that the activation of existing concepts in the mind of the students may occur when they perceive grammatical material. It may be presented in a number of ways. In FL pedagogy, the ways of presenting grammar items are defined as **linguistic information**. In fact, it is a sort of linguistic stimuli, which reduce the degree of uncertainty of the learners in the actual situation and, accordingly, in their subsequent verbal behaviour. Linguistic information may be conveyed by various means; their choice depends on how adequately they reveal and impart knowledge about the subject matter<sup>24</sup>. This paper aims to illuminate and illustrate the most prominent types of linguistic information, which may significantly facilitate FL grammar acquisition.

SPEECH PATTERN – a typical speech unit, which serves as a basis for making analogous speech units with the same design<sup>25</sup>. It is main-

<sup>24</sup> Л. Черноватый, *Основы теории...*, с. 33.

<sup>25</sup> Э. Азимов, *Словарь методических терминов*, Издательство ИКАР Златоуст, Москва 1999, с. 298.

tained that a speech pattern automatically launches the mechanism of analogy enhancing the learners to construct similar meaningful units. This can be accounted for by the fact that a speech pattern implicitly contains a precept for constructing a phrase or sentence with the identical framework. For instance, the teacher sets a communicative task for the students: *Inform your peer what New Year resolutions your group-mates made. Follow the given pattern: X **promised** that he/she **would start/stop... doing** smth.* The students construct their own sentences in accordance with the given pattern:

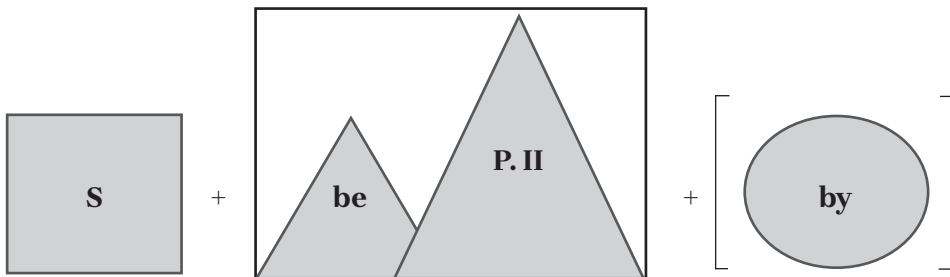
*Student<sub>1</sub>: Ann promised that she would start jogging.*

*Student<sub>2</sub>: Peter promised that he would quit smoking.*

*Student<sub>3</sub>: Val promised that she would fall to attending Japanese classes.*

MODEL – a representation of a grammar structure in terms of a drawing or formula, which reproduces the properties and relations between the elements of a modelled structure, thereby facilitating the process of learning about it<sup>26</sup>. Such a model is easy to understand; it provides instantaneous perception of the grammar structure and it does not require great effort to memorize it. In addition, a model is dynamic, i.e. it can perform structural transformations that lead to a change in the meaning of a sentence, for example, making it interrogative or negative. The first instance of the model will be symbolized in terms of a drawing (fig. 1):

**Figure 1. Graphic model of Passive Voice in the English language**



Symbol 1 in the provided model denotes the first component of the passive structure (the Subject), symbol 2 indicates the second

<sup>26</sup> Ibidem, c. 159.



component (the Predicate comprising two parts – the auxiliary verb to be and participle II of the main verb), symbol 3 designates the third component (it being in parentheses signifies its optional character).

The second instance of the model will be visualized in terms of a sign formula (fig. 2):

**Figure 2. Sign model of the Sequence of Tenses in the English language**

		<i>knew</i>			$V_{2..}$
$S_1$	+	<i>said</i>	(that)	$S_2$	+ <i>had</i> $V_{3..}$
		<i>was sure...</i>			<i>would</i> $V_{0..}$

The model signifies that the Past tense used in the predicate of the principal clause of a complex sentence determines the Past tense of the predicate in the subordinate clause. The choice of tenses in the subordinate clause is governed by simultaneousness, priority or posteriority of its action with/to the action in the principal clause.

SCHEME – a conventional graphic depiction of a grammatical phenomenon<sup>27</sup>. Normally, a scheme falls into two groups: linguistic or static and speech or dynamic. When a scheme represents a item of grammar as a phenomenon, it is regarded as linguistic and static; when the object of schematization is a grammatical action, a scheme is viewed as speech and dynamic. The instance below illustrates a linguistic scheme (fig. 3).

It is believed that a rational combination of the dynamic and the static scheme may be efficacious in FL grammar acquisition (fig. 4)<sup>28</sup>.

RULE – information about a studied grammar structure and a set of explicit rules governing a procedure of operating with this structure<sup>29</sup>. Typically, FL Pedagogy distinguishes between descriptive rules and rules precepts. In particular, descriptive rules are theoretical information about a grammatical phenomenon whereas rules-precepts

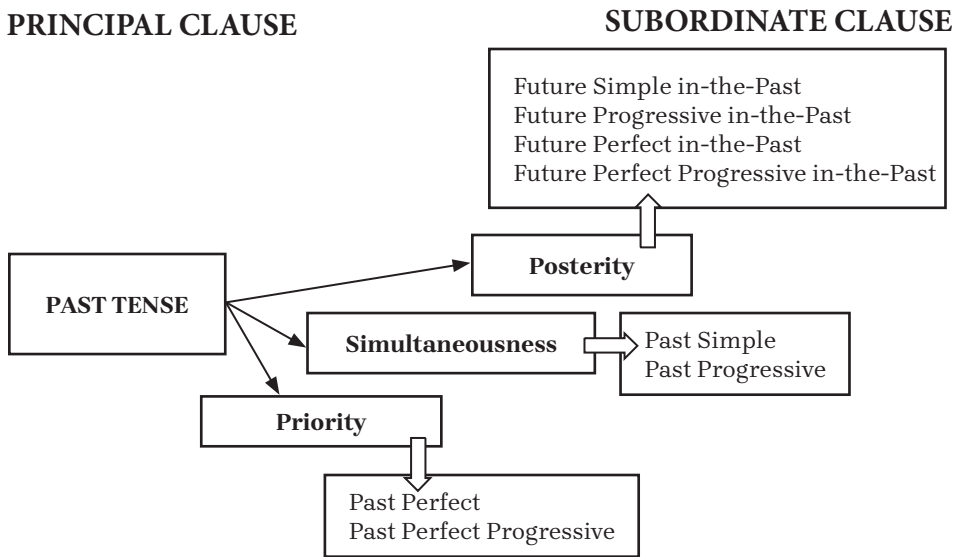
<sup>27</sup> Ibidem, c. 64.

<sup>28</sup> D. Woxbrandt, C. Kunze, *Looking at Grammar. English Grammar for Students at Intermediate and Advanced Level*, Beaver Books, Frankfurt/Main 1995, p. 10.

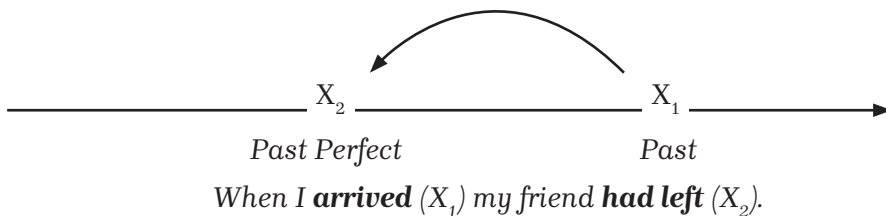
<sup>29</sup> Э. Азимов, *Словарь методических терминов...*, с. 233.

are instructions or recommendations that explicitly indicate what actions should be performed to achieve a specific goal; they may be considered direct guidance, which takes into account the nature of the grammatical structure under study. Typically, rules-precepts have a dynamic character. For instance: *to convey the past action preceding another past action expressed by the predicate of the principal clause use the Past Perfect tense, e.g.: I didn't know she had gone away.*

**Figure 3. Linguistic scheme of the Sequence of Tenses in the English language**



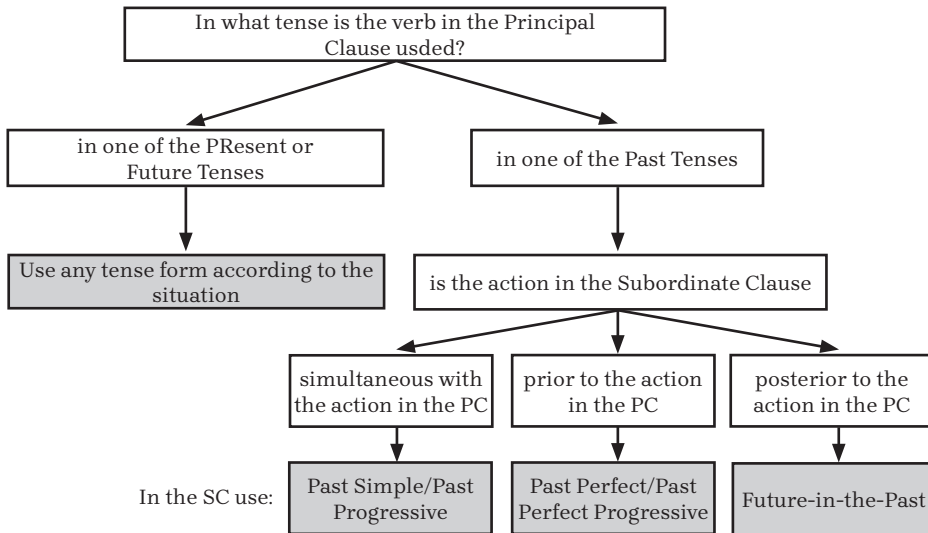
**Figure 4. Scheme of the Past Perfect tense in the English language**



ALGORITHM – a sequence of operations to be followed in solving a problem, which ensures its correct solution<sup>30</sup>. In accordance with the objectives of the learning process, algorithms fall into receptive and productive types. A receptive algorithm is a set of instructions for recognizing a particular grammar structure. In contrast, a productive algorithm is a set of precepts targeted at solving a problem of transitioning from information to be transmitted to the linguistic phenomena necessary to transmit it. Such algorithms contain precepts that determine the order of operations necessary to perform a specific linguistic action<sup>31</sup>, e.g.<sup>32</sup>: 1) use should have + a past participle *when it is too bad that something did not happen*; 2) use shouldn't have + a past participle *when it is too bad that something happened*.

The instance below (fig. 5) demonstrates a sequence of operations, which ensure the correct performance of a speech action<sup>33</sup>.

**Figure 5. Algorithm of the Sequence of Tenses in the English language**



<sup>30</sup> Л. Черноватый, *Основы теории...*, с. 167.

<sup>31</sup> О. Вовк, *Формування англomовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання*, Дис. канд. пед. наук, Київ 2008, с. 78.

<sup>32</sup> Н. Beckerman, *Family Album, USA. Viewer's Guide 2*. Maxwell Macmillan: Collier Macmillan, New York 1990, p. 125.

<sup>33</sup> О. Вовк, *Формування англomовної...*, с. 79.

ILLUSTRATIVE CHART – a visual aid that colligates grammatical phenomena<sup>34</sup>. Commonly, a chart is both an indicative basis of an action and a systematization of previously acquired knowledge, which allows one to trace the link between all the elements of the grammatical items under study. Realizing the main functions of visual aids (such as cognitive, generalizing, instructional, controlling, and compensatory) illustrative charts focus the students' attention and foster better comprehension and assimilation of linguistic material. Usually, illustrative charts are classified as linguistic or static and speech or dynamic. Below there is an instance of a static chart (table 1).

**Table 1.**

		<b>Present</b>	<b>Past</b>	<b>Future</b>
<b>Simple</b>	active	writes	wrote	will write
	passive	is written	was written	will be written
<b>Progressive</b>	active	is writing	was writing	will be writing
	passive	is being written	was being written	–
<b>Perfect</b>	active	have written	had written	will have written
	passive	have been written	had been written	will have been written
<b>Perfect Progressive</b>	active	have been writing	had been writing	will have been writing
	passive	–	–	–

CONCEPTUAL METAPHOR – in an extended sense, it is a mental operation, a strategy of processing information in the mind, a form of conceptualization, a cognitive process, which expresses and forms new concepts, without which it would be impossible to obtain new knowledge. A conceptual metaphor refers to the understanding of one idea in terms of another; hence, it corresponds to the ability of an individual to capture a similarity between objects. Among numerous functions of a conceptual metaphor, a cognitive and a communicative function are prioritized for several reasons (1) to enhance the formation of concepts and their clarification in the mind (a cognitive function); (2) to

<sup>34</sup> Э. Азимов, *Словарь методических терминов...*, с. 350.

ensure the actualization of existing concepts and their rhematization in mental and speech processes (a communicative function)<sup>35</sup>.

Thus, it can be assumed that a conceptual metaphor itself does not create concepts of a particular type, but by analogy, it forms, clarifies, and expresses one concept via another. Moreover, it helps a concept to emerge in the mind and to be designated in speech. Respectively, the conceptual content of a metaphor can be symbolized verbally and graphically, in terms of drawings, schemes, frames, etc. The instance below illustrates a conceptual metaphor, which is visualized verbally<sup>36</sup>: *Irregular verbs are creative. They design their own fancy clothes. They never wear those dull uniforms! Irregular verbs are true artists! Presumably, learners may conceptualize this metaphor in the following way: Verbs can be looked upon as persons. Their affixes are articles of clothing. Regular forms are uniforms. Irregularity is rebelliousness. Irregularity is creativity.*

The example that follows symbolizes a conceptual metaphor in graphic terms<sup>37</sup> (fig. 6).

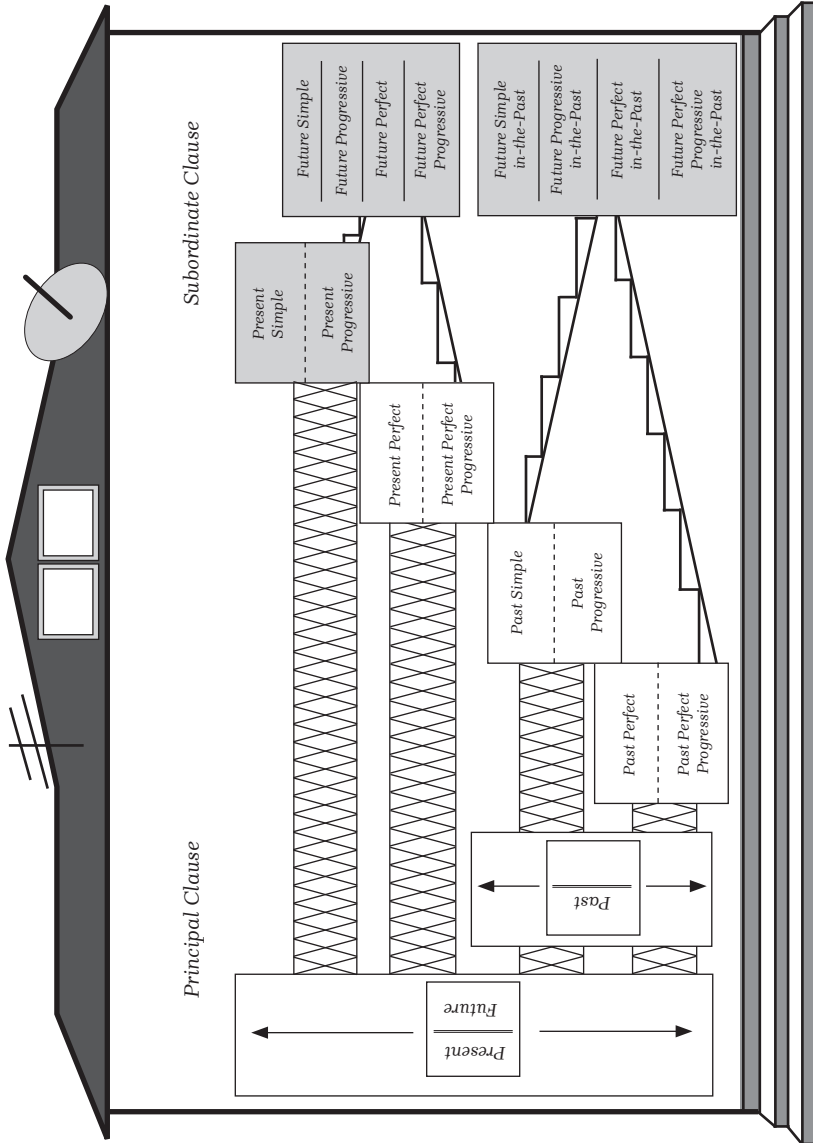
The illustrated conceptual metaphor of the “Grammar House” allows one to make the following inferences and generalizations: The Sequence of Tenses in the English language is employed in complex sentences, which comprise the main and the subordinate clause. Grammatical tenses constitute an interdependent hierarchy with four ‘floors’, which implies that each ‘floor’ is subordinated to the antecedent and the succedent ‘floor’. Grammatical tenses fall into two basic groups: the Present/Future tenses and the Past tenses. The Present/Future tenses (in the principal clause) can ascend all four “floors” of the “house”, that is, they harmonize with all tenses (in the subordinate clause). In contrast, the Past tenses (in the principal clause) can ascend only two “floors” of the “house”, that is, they only harmonize with the Past and Future-in-the-Past tenses (in the subordinate clause) and cannot be in harmony with the Present/Future tenses.

<sup>35</sup> Н. Арутюновой, М. Журиной, *Теория метафоры*. Сборник Общ. ред. Прогресс, Москва 1990, с. 15.

<sup>36</sup> J.-R. Lapaire, *Imaginative Grammar*. Unpublished Manuscript, University of Bordeaux, Bordeaux 2002, p4-5.

<sup>37</sup> О. Вовк, *Формування англомовної...*, р. 89.

Figure 6. Conceptual metaphor of the Sequence of Tenses in the English language



## Conclusion

Considering the foregoing, one may posit that University students can benefit from the integration of all types of linguistic information in the process of FL grammar presentation, which would be conducive to a deeper understanding of the studied subject matter, acquiring new knowledge, and forming grammatical concepts.

On balance, the rational organization of linguistic information in a FL course requires taking into account individual differences between students, their mental resources and representational capacities, epistemic and learning styles, dominant sensory channels and hemispheres, which will have a positive impact on the understanding and assimilation of grammatical phenomena under study and, consequently, enhance learners' GC.

## Recommendation

This article contributes to the understanding of how a teaching and learning process of FL grammar acquisition within a University curriculum may be organized. It also offers several insights into the types of effective representation of grammar items. It is far from being conclusive and provides implications for further research into the ways of developing GC.

## Abstract

This study presents the framework for mastering foreign language grammar within a University curriculum. Fostering learners' grammatical competence (GC) is identified as a desired effect of grammar acquisition. The premise is advanced that to achieve this target, the teaching and learning process has to take into account multiple factors, which might facilitate enhancing GC. It is hypothesized that developing GC can be efficacious on condition that the teacher considers cognitive profiles of the students and takes into account affective determinants of grammar acquisition. Multiple ways of presenting linguistic knowledge are emphasized in the paper. Specifically, the key idea is that rationally combining various types of linguistic input may turn out conducive to the understanding, conceptualization, and internalization of the subject matter.

### References

- Арутюновой Н., Журинской М., Прогресс М., *Теория метафоры*, Сборник, Общ. ред., Прогресс, Москва 1990.
- Арутюновой Н., Журинской М., *Теория метафоры*. Сборник Общ. ред. Прогресс, Москва 1990.
- Азимов Э., *Словарь методических терминов*, Издательство ИКАР Златоуст, Москва 1999.
- Болдырев Н., *Когнитивная семантика*, Изд. Тамбовск. ун-та, Тамбов 2001.
- Beckerman H., *Family Album, USA, Viewer's Guide 2*, Maxwell Macmillan: Collier Macmillan, New York 1990.
- Холодная М., *Психология интеллекта. Парадоксы исследования*, Питер, Санкт-Петербург 2002.
- Черноватый Л., *Основы теории педагогической грамматики иностранного языка*, дис. доктора пед. наук., Харьков 1999.
- Hornby A.S., *Guide to patterns and usage in English*, The English Language Book Society, Oxford 1979.
- Качалова К., Израилевич Е., *Практическая грамматика английского языка*, t. 1, Методика, Киев 2003.
- Krashen S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 1981.
- Lapaire J.-R., *Imaginitive Grammar. Unpublished Manuscript*, University of Bordeaux, Bordeaux 2002.
- Lozanov G., *Suggestology and Oulines of Suggestopedy*, Gordon and Breach, New York 1978.
- Moreno R., *Interactive Multimodal Learning Environments*, „Educational Psychological Review” 2007, vol. 19.
- Picciano A., *Blending with Purpose: The Multimodal Model*, “Journal of the Research Centre for Educational Technology” 2009, vol. 5(1).
- Royce J., *Cognition and Knowledge*, [in:] E. Carterette, M. Fridman (eds.), *Psychological Epistemology. Handbook of Perception*, vol. 1, New York 1974.
- Shah P., Freedman E.G., *Visuospatial Cognition in Electronic Learning*, “Journal of Educational Computing Research” 2003, vol. 29(3).
- Телия В., *Предисловие Метафора в языке и тексте*, Наука, Москва 1988.
- What is an affective filter? ELD Strategies*, <http://eldstrategies.com/affectivefilter.html> (accessed: 09.02.2019).



- Вовк О., *Методика навчання англійської мови: комунікативно-когнітивний підхід*, Вид. Ю. Чабаненко, Черкаси 2013.
- Вовк О., *Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання*. Дис. канд. пед. наук, Київ 2008.
- Woxbrandt D., Kunze C., *Looking at Grammar. English Grammar for Students at Intermediate and Advanced Level*, Beaver Books, Frankfurt/Main 1995.



## **Noty o Autorach**

**Krystyna Chałas** – prof. zw. dr hab., Katolicki Uniwersytet Lubelski  
Jana Pawła II

**Anna Karpińska** – dr hab., prof. UwB, Uniwersytet w Białymstoku

**Anna Krajewska** – dr hab., Uniwersytet w Białymstoku

**Anna Krasnodębska** – dr hab., Uniwersytet Opolski

**Katarzyna Kutek-Sładek** – dr, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II  
w Krakowie

**Zbigniew Leśniewski** – płk dr hab., prof. ASzWoj., Akademia Sztuki  
Wojennej w Warszawie

**Andrzej Marciniuk** – płk nawig. dr, Lotnicza Akademia Wojskowa  
w Dęblinie

**Stanisław Nowel** – dr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa  
w Suwałkach

**Dorota Otapowicz** – dr, Uniwersytet w Białymstoku

**Anna Pawiak** – dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

**Piotr Remża** – mgr, Uniwersytet w Białymstoku

**Ewa Skrzetuska** – dr hab., prof. SGGW, Szkoła Główna Gospodarstwa  
Wiejskiego w Warszawie

**Maria Sobieszcyk** – dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego  
w Bydgoszczy

**Janusz Ślusarski** – dr hab., Lotnicza Akademia Wojskowa w Dęblinie

**Olena Vovk** – dr, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy (Ukraina)

**Marta Walewska** – dr, Uniwersytet w Białymstoku

**Katarzyna Wojciechowska** – dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego  
w Bydgoszczy

**Walentyna Wróblewska** – dr, Uniwersytet w Białymstoku