STUDIA MIĘDZYNARODOWE
Wyższej Szkoły Handlowej w Radomiu
TOM IV

Dydaktyka zorientowana humanistycznie

RADOM 2016

Studia Międzynarodowe
Wyższej Szkoły Handlowej w Radomiu

Rada Naukowa:
prof. zw. dr hab. Stanisław Wrzosek, prof. dr hab. Janusz Ziołkowski,
prof. dr hab. Andrzej Słomka, prof. zw. dr hab. Anatolii Berlacz (Ukraina),
prof. dr hab. Wojciech Wiszniewski, prof. zw. dr hab. Swietłana Snapkowska (Białoruś),
prof. dr hab. Dariusz Adamczyk, prof. dr hab. Jozef Šuvada (Słowacja),
prof. nadzw. dr Gerard Paweł Maj, doc. dr Elżbieta Kielska, dr Andrzej Gołębiowski,
dr Paweł Kowalski, dr Krzysztof Linowski, dr inż. Alina Maria Basak,
dr inż. Jaroslava Kmecova (Słowacja), dr Marcin Bednarczyk

Recenzenci:
prof. zw. dr hab. Włodzimierz Snapkowski (Białoruś),
prof. zw. dr hab. Borys Palczewski (Białoruś), prof. zw. dr hab. Iwan Golosniczenko (Ukraina),
prof. zw. dr hab. Pavol Dancak (Słowacja), prof. dr hab. Anna Fidelus, prof. dr hab. Paweł Mąkosa,
prof. dr hab. Rudolf Dupkala (Słowacja), prof. dr hab. Sławomir Zalewski

Redaktorzy tomu:
prof. nadzw. dr Gerard Paweł Maj, dr Andrzej Gołębiowski

Recenzenci tomu:
prof. zw. dr hab. Pavol Dancak, prof. dr hab. Anna Fidelus

Projekt okładki:
Małgorzata Greguła

Skład i łamanie:
Tomasz Pasteczka

© Copyright by Wyższa Szkoła Handlowa, Radom 2016

Wszelkie prawa zastrzeżone. Żadna część tej książki nie może być powielana ani rozpowszechniana za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych bez pisemnej zgody autorów i Wyższej Szkoły Handlowej w Radomiu.

Wydawca nie ponosi odpowiedzialności za treść artykułów zamieszczonych w niniejszej publikacji. Forma artykułów jest zgodna z materiałami nadesłanymi przez autorów, którzy ponoszą za nią odpowiedzialność.

ISSN: 1733-781X

Wydawnictwo
Wyższej Szkoły Handlowej
ul. Domagalskiego 7a
26-600 Radom
Tel. [48] 360-10-75 w. 25
e-mail: wydawnictwo@wsh.pl
www.wsh.pl

SPIS TREŚCI

Dydaktyka zorientowana humanistycznie (Słowo od Redaktorów). 5

Andrzej Gołębiowski, Gerard Paweł Maj
Koncepcja kształcenia skoncentrowanego na studencie – dobre praktyki na przykładzie Polski 9

Gerard Paweł Maj, Andrzej Gołębiowski
Uprawnienia nauczycieli akademickich w podejściu skoncentrowanym na studentach – raport z badań pilotażowych przeprowadzonych w Polsce 23

Krzysztof Linowski
Nauczanie zorientowane humanistycznie w procesie resocjalizacji skazanych. 41

Ewa Gładysz
Nauczyciel jutra w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. 53

Justyna Syta-Kierasińska
Wolontariat w procesie edukacji skoncentrowany na osobach niepełnosprawnych . . 63

Andrzej Gołębiowski, Aneta Wojdat
Poziom wiedzy młodzieży gimnazjalnej na temat HIV/AIDS – raport z badań 73

Katarzyna Dudek-Demidowska
Innowacyjne metody i formy pracy dydaktycznej w edukacji czytelniczej 91

Beata Gola
Wykorzystanie Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne w pracy z dzieckiem autystycznym 101

DYDAKTYKA ZORIENTOWANA HUMANISTYCZNIE
(Słowo od Redaktorów)

W ostatnich dziesięcioleciach obserwujemy niezwykle dynamiczny proces zmian w wielu dziedzinach życia społecznego, gospodarczego, politycznego i cywilizacyjnego. Zachodzące zmiany nie ominęły również systemu szkolnictwa wyższego i szeroko rozumianej oświaty, na wszystkich etapach kształcenia. Przed środowiskiem akademickim staje obecnie wiele wyzwań, wynikających z dynamicznie zmieniającego się rynku pracy, który stawia określone wymagania wobec absolwentów uczelni wyższych. Wspomniane przemiany i reformy dotyczą nie tylko funkcjonowania uczelni, ale również stosowanych metod i środków dydaktycznych.

Współczesne nurty pedagogiki, psychologii oraz innych nauk o człowieku podkreślają znaczenie w edukacji następujących cech: indywidualne podejście do studenta, podmiotowość, głęboki humanizm, kształtowanie określonych parametrów tożsamościowych człowieka, pozwalających mu na pełny rozwój i samorealizację. W tym kontekście zasadne wydaje się skoncentrowanie metod pracy dydaktycznej na studencie jako podmiocie wszelkich oddziaływań całego środowiska akademickiego. Praca dydaktyczna uczelni wyższych powinna zmierzać do tego, aby student osiągnął pełną dojrzałość w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji, właściwych dla wybranego przez siebie profilu i kierunku kształcenia.

Odpowiadając na potrzeby studentów, w nurt dyskusji na temat dostosowania metod kształcenia do wymagań otwartego rynku pracy wpisują się *Studia międzynarodowe*, które oddajemy do rąk Czytelnika. Niniejszy tom, *Dydaktyka zorientowana humanistycznie*, podejmuje tematy związane z metodami pracy skoncentrowanymi na studencie, uczniu, dziecku – podmiocie oddziaływań edukacyjnych.

Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu od wielu lat prowadzi kształcenie skoncentrowane na studencie, czego dowodem są liczne przedsięwzięcia realizowane dla studentów, wspólnie ze studentami, wykraczające daleko poza ramy obligatoryjnych zajęć w ramach kształcenia. Różnorodność form sprawia, że studenci

w sposób aktywny włączając się w oferowane zajęcia, przygotowują się w sposób praktyczny do wejścia na rynek pracy. Upraktycznienie kształcenia i umożliwienie studentom kierowania własnym rozwojem naukowym rodzi poczucie współodpowiedzialności wszystkich podmiotów składających się na środowisko akademickie naszej Uczelni.

W niniejszym tomie są prezentowane zagadnienia związane z koncepcję kształcenia skoncentrowanego na studentach. Andrzej Gołębiowski i Gerard Maj omawiają dobre praktyki polskich uczelni w pracy dydaktycznej ze studentami. Przywołano wiele przykładów obecnych w programach kształcenia oraz działaniach środowiska naukowego, dydaktycznego i administracyjnego uczelni. Autorzy przeprowadzili badania własne w ramach międzynarodowego projektu badawczego „Wspieranie nauczycieli w kształceniu skoncentrowanym na studentach". Wnioski z pierwszego etapu badań przeprowadzonych w środowisku polskich naukowców zaprezentowano w niniejszym opracowaniu. Nauczanie i kształcenie zorientowane humanistycznie dotyczy nie tylko uczelni wyższych, lecz jest obecne w praktyce edukacyjnej wielu szkół w różnych środowiskach. Dowodzi tego artykuł Krzysztofa Linowskiego, ukazujący problematykę kształcenia w warunkach izolacji więziennej. To specyficzny teren edukacji humanistycznej i dydaktyki skoncentrowanej na studencie. Autor przedstawił jeden z niewielu projektów edukacyjnych realizowanych w polskich jednostkach penitencjarnych – studia wyższe prowadzone dla osadzonych w Areszcie Śledczym w Radomiu. Zaprezentowany projekt studiów dla osób odbywających karę pozbawienia wolności wpisuje się nurt innowacyjności polskiego systemu edukacji. W podobnej konwencji jest utrzymany tekst Ewy Gładysz, ukazujący obraz nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości. Autorka prezentuje konieczne dla nauczyciela cechy i kompetencje, jakimi powinien się posługiwać w swojej pracy. Umiejętne włączenie ucznia w życie szkoły to jedna z cech nauczania skoncentrowanego na dziecku. Dydaktyka zorientowana humanistycznie może być realizowana w różny sposób, choćby poprzez szkolny wolontariat. Dowodzi tego Justyna Syta-Kierasińska w materiale zatytułowanym *Wolontariat w procesie edukacji skoncentrowany na osobach niepełnosprawnych*. Rzeczywiście, niepełnosprawność to wyzwanie dla współczesnej szkoły, a zarazem okazja do kształtowania postaw społecznych młodzieży. Podobnie jest ze zjawiskiem HIV/AIDS przedstawionym w opracowaniu Andrzeja Gołębiowskiego i Anety Wojdat. Autorzy prezentują wyniki badań przeprowadzonych wśród młodzieży gimnazjalnej i dotyczących poziomu wiedzy na temat HIV. Badacze ci stawiają tezę, że w omawianym zakresie w dalszym ciągu potrzeba prowadzenia szeroko rozumianej kampanii informacyjnej i edukacyjnej. Zdaniem Autorów wyższy poziom wiedzy o możliwościach zakażenia wirusem HIV i przebiegu choroby AIDS może się przyczynić do zmiany postaw społeczeństwa wobec tego zjawiska. Katarzyna Dudek-Demidowska prezentuje nowe metody pracy dydaktycznej w ramach edukacji czytelniczej. Podmiotowe i indywidualne podejście do ucznia, zaangażowanie go w pewien rodzaj gry, zabawy, a także wymuszenie niejako jego aktywności w tym procesie mogą zaowo-

cować podniesieniem poziomu czytelnictwa w Polsce. Z kolei Beata Gola zwraca uwagę na problemy dzieci niepełnosprawnych i ich środowiska rodzinnego. W materiale dotyczącym metod pracy z dzieckiem autystycznym zwraca uwagę na Metodę Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne.

Dziękujemy Autorom tekstów zamieszczonych w niniejszym tomie za ich przygotowanie i włączenie się w prace nad kolejnym tomem *Studiów międzynarodowych*. Dziękujemy prof. dr. hab. Pavolovi Dancakowi i prof. dr hab. Annie Fidelus za podjęcie się recenzji materiałów zebranych w tej publikacji. Zapraszając do lektury, wyrażamy głęboką nadzieję, że grono współpracowników naszych *Studiów międzynarodowych* w przyszłości się poszerzy.

Andrzej Gołębiowski, Gerard Paweł Maj

ANDRZEJ GOŁĘBIOWSKI
GERARD PAWEŁ MAJ
Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu

KONCEPCJA KSZTAŁCENIA SKONCENTROWANEGO NA STUDENCIE – DOBRE PRAKTYKI NA PRZYKŁADZIE POLSKI

STRESZCZENIE

W niezwykle dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej, kulturowej i cywilizacyjnej konieczne wydaje się uaktualnianie i doskonalenie pracy dydaktycznej uczelni wyższych. W tym procesie najistotniejsze jest to, by stosowane metody pracy dydaktycznej odpowiadały na rzeczywiste potrzeby studenta i jego otoczenia społeczno- gospodarczego. Absolwent szkoły wyższej przygotowuje się bowiem przede wszystkim do wejścia na otwarty rynek pracy.

Dostosowanie metod pracy dydaktycznej i funkcjonowania uczelni do potrzeb studenta jest swego rodzaju wyzwaniem dla reformującego się od wielu lat systemu szkolnictwa wyższego w Unii Europejskiej. Skoncentrowanie na studencie w pracy akademickiej jest obecnie traktowane jako rodzaj dobrych i korzystnych zmian w systemie edukacji szkoły wyższej.

Materiał prezentuje wybrane przykłady dobrych praktyk w pracy dydaktycznej skoncentrowanej na studencie, które można odnaleźć w literaturze przedmiotu oraz działalności praktycznej uczelni wyższych w Polsce. Autorzy podejmują próbę odpowiedzi na pytania: 1) Na ile środowisko akademickie skoncentrowane jest na studencie, podmiocie swojego oddziaływania? 2) W oparciu o jakie metody i narzędzia przygotowuje swoich absolwentów do funkcjonowania na otwartym rynku pracy w Polsce i Europie?

SŁOWA KLUCZOWE

student, uczelnia wyższa, dydaktyka skoncentrowana na studencie, metody dydaktyczne, rynek pracy

THE CONCEPT OF EDUCATION FOCUSED ON STUDENT – GOOD PRACTICES ON THE EXAMPLE OF POLISH

ABSTRACT

In these rapidly changing social reality, cultural and civilizational, it seems necessary to update and improve teaching work of universities. In this process, the most important is the fact that methods of teaching responsive to the real needs of the student and his socio-economic development. Graduate student preparing for primarily to enter the open labor market.

Adapting the methods of teaching and functioning of universities to the needs of the student, is a kind of challenge, reform for many years, the higher education system in the European Union. Focus on student academic and is treated now as a kind of good and positive changes in the education system of higher education.

The material presents selected examples of good practice in teaching centered on the student, which can be found in the literature and the practical activities of universities in Poland. The authors attempt to answer the question: 1) How academic focus is on the student, an entity of its influence? 2) Based on what methods and tools prepares its graduates to function in the open labor market in Poland and Europe?

KEYWORDS

Student, university, teaching focuses on student, teaching methods, labor market

Wprowadzenie

Na przestrzeni wieków wielokrotnie zmieniała się koncepcja kształcenia w ramach szkolnictwa wyższego w Polsce. Miały na to wpływ zmiany cywilizacyjne, kulturowe i społeczne zachodzące nie tylko w Polsce, ale również w całej Europie i na świecie. Przeobrażenia w sferze życia społecznego, gospodarczego i politycznego znalazły odzwierciedlenie w koncepcjach kształcenia uczelni wyższych na terenie całego kraju. Zmiany systemowe, które zaszły w Polsce po roku 1989, sprawiły, że w systemie szkolnictwa wyższego obok uczelni państwowych pojawiły się uczelnie społeczne i prywatne. Pojawienie się wspomnianego sektora usług prywatnych w obszarze kształcenia studentów sprawiło, że wzrosła konkurencyjność i dbałość o jakość na polskich uniwersytetach, akademiach i uczelniach wyższych różnej rangi. W sposób zaplanowany rozpoczął się proces zmierzający do podniesienia jakości usług edukacyjnych, wymuszony zasadą konkurencyjności na rynku edukacyjnym. Przemiany dokonywały się stopniowo i powoli, a ich kierunek wyznaczały nie tyle programy nauczania, ile potrzeby rynku pracy dla absolwentów uczelni wyższych. Otwarty rynek pracy dla młodych ludzi, kończących studia, stawał się z roku na rok coraz bardziej wymagający. Oprócz wiedzy coraz częściej wymaga się od absolwentów wielu umiejętności zawodowych i kompetencji społecznych. Ta swoista triada, jaką tworzą: wiedza, umiejętności i kompetencje, wyznacza obecnie kierunek i zarazem model pracy uczelni wyższych w Polsce, podobnie zresztą jak w całej Unii Europejskiej.

Na tworzenie określonej koncepcji kształcenia w ramach szkolnictwa wyższego znaczący wpływ wywarła powszechna informatyzacja społeczeństwa w Polsce, znajdująca swoje odzwierciedlenie również w metodach nauczania, środkach dydaktycznych i tworzonych bazach dydaktycznych uczelni. Wśród wielu przemian, jakie dokonały się w tym obszarze, jedną z najistotniejszych wydaje się możliwość kształcenia studentów na odległość – zdalne naucza-

nie. Ta forma została zapoczątkowana w Polsce w latach 90. XX wieku poprzez powstanie Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego. Bardzo szybko rozprzestrzeniła się ona w polskich szkołach, przyczyniając się do upowszechnienia metod pracy z wykorzystaniem Internetu. Jedną z form pracy dydaktycznej jest anonsowana w tytule opracowania koncepcja kształcenia skoncentrowanego na studencie.

Przedmiotem niniejszego materiału jest próba zaprezentowania założeń międzynarodowego projektu badawczego, którego partnerem jest również Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu. W projekcie „Wsparcie nauczycieli w pracy dydaktycznej skoncentrowanej na studencie" *o*prócz partnera z Polski biorą udział uczelnie ze Słowenii i Litwy. Poniżej prezentujemy założenia metodologiczne, na bazie których przeprowadzono w wymienionych krajach partnerskich badania literaturowe oraz empiryczne.

Badania są prowadzone dwuetapowo: pierwszy etap stanowią badania pilotażowe, z których wnioski prezentujemy w niniejszym opracowaniu, drugi zaś to badania zasadnicze na znacznie większej populacji badawczej, które są obecnie na etapie realizacji. Materiał prezentuje wybrane przykłady dobrych praktyk w pracy dydaktycznej skoncentrowanej na studencie, które można odnaleźć w literaturze przedmiotu oraz działalności uczelni wyższych w Polsce i Europie.

Praca dydaktyczna zorientowana na studenta

Wspomniana koncepcja dotyczy nie tylko teorii pedagogicznych, ukierunkowanych na pracę ze studentami, ale odnosi się przede wszystkim do praktyki edukacyjnej przełomu XX i XXI wieku. Wydaje się, że jest ona nie tylko odpowiedzią na potrzeby stawiane człowiekowi przez zmieniający się w niewyobrażalnym tempie współczesny świat, lecz także stanowi zaspokajanie podstawowych potrzeb żyjącego w nim młodego człowieka. Koncepcja dydaktyczna skoncentrowana na studencie wyrasta z głębokiego humanizmu, poszanowania indywidualności człowieka, dostrzeżenia potrzeby nieustannego rozwoju oraz samodoskonalenia się przez całe życie. Przyjęta koncepcja dydaktyczna jako podstawę przyjmuje postęp i zmianę w pewnej przestrzeni czasowej i historycznej. Wspomniana przestrzeń we wszystkich swoich relacjach promuje podmiotowość i tożsamość studenta, postrzeganego w perspektywie cywilizacji globalnej. Jedną z głównych idei pracy dydaktycznej skoncentrowanej na studencie jest przygotowanie go do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie europejskim. Chodzi w tym miejscu nie tylko o jakość funkcjonowania zawodowego, lecz przede wszystkim o jakość funkcjonowania społecznego. Koncepcja pracy dydaktycznej skoncentrowanej na studencie przyjmuje integralną wizję człowieka widzianego

w czterech płaszczyznach. Pierwszą stanowi płaszczyzna życia fizycznego, materialnego czy rzeczowego. Drugą płaszczyzną jest sfera emocjonalna z całym bogactwem przeżyć, doświadczeń i zagrożeń współczesnego świata, w tym również zagrożeń cywilizacyjnych. Jako trzecią należy wymienić płaszczyznę intelektualną, dowartościowywaną w sposób oczywisty w systemie szkolnictwa, każdego poziomu i modelu kształcenia. Jako czwartą wspomina się sferę duchowości człowieka jako bytu relacyjnego w stosunku do samego siebie, drugiego człowieka i świata.

Analizowana koncepcja kształcenia skoncentrowanego na studencie otwiera możliwości rozwoju człowieka obejmującego wszystkie wymienione wymiary. Dostosowanie metod i form pracy do potrzeb studenta jest odpowiedzią systemu szkolnictwa wyższego na przeobrażenia współczesnego świata i człowieka. Koncepcja ta może stanowić doskonałe źródło wyposażenia młodego człowieka w wiedzę potrzebną do funkcjonowania w środowisku rodzinnym, społecznym i zawodowym. Kształtowanie kluczowych umiejętności społecznych i zawodowych w czasie studiów umożliwi absolwentowi samodzielne kierowanie własnym rozwojem. Pozwoli na kreowanie tożsamości człowieka w oparciu o parametry osobowościowe, walory intelektualne oraz sprawności społeczne. Natomiast zdobycie kompetencji w różnych obszarach życia społecznego pozwoli młodemu człowiekowi spokojnie, bez lęku i obaw wejść i zafunkcjonować na otwartym rynku pracy.

W tak nakreślonej perspektywie ogólnej podjęto próbę bardziej szczegółowego przeanalizowania realizowanej w Polsce koncepcji kształcenia skoncentrowanego na studencie.

Schemat badań empirycznych zastosowany w projekcie

Główne cele:

1. Omówienie koncepcji kształcenia skoncentrowanego na studencie na podstawie literatury przedmiotu.
2. Analiza praktyk stosowanych w ramach kształcenia skoncentrowanego na studencie na podstawie różnych badań w tym zakresie.
3 Zdefiniowanie kryteriów, według których kształcenie skoncentrowane na studencie zostanie przeanalizowane w kontekście Polski.

Ad. 1. Omówienie koncepcji kształcenia skoncentrowanego na studencie na podstawie zgromadzonej literatury

Analiza bogatej polskiej literatury w odniesieniu do koncepcji kształcenia skoncentrowanego na studencie prowadzi do zdefiniowania kilku podstawowych obszarów, które zostały poddane badaniom empirycznym, przeprowadzonym

na terenie dziesięciu polskich uczelni wyższych. Z przeprowadzonej krytycznej analizy literatury źródłowej wyłania się siedem kluczowych dla omawianej koncepcji obszarów badawczych:

1. Stosowane metody i środki dydaktyczne w ramach kształcenia skoncentrowanego na studencie.
2. Opracowywane przez uczelnie wyższe programy nauczania, uwzględniające dwa profile kształcenia: profil ogólnoakademicki i profil praktyczny.
3. Praktyki studenckie odbywane w trakcie studiów, zarówno te wynikające z planu studiów, jak i dodatkowe organizowane przez uczelnie w ramach partnerstwa ze środowiskiem społeczno-gospodarczym regionu.
4. Wykorzystanie metod zdalnego nauczania – akademia *online*.
5. Przygotowanie pracowników naukowych i dydaktycznych do pracy akademickiej uwzględniającej koncepcję kształcenia skoncentrowanego na studencie.
6. Infrastruktura i baza dydaktyczna uczelni umożliwiającą pracę w ramach omawianej koncepcji.
7. Postawy i relacje pracowników uczelni wyższych wobec studentów w ramach przyjętej koncepcji kształcenia ukierunkowanego na studenta.

Ad. 2. Analiza praktyk stosowanych w ramach kształcenia skoncentrowanego na studencie na podstawie różnych badań w tym zakresie

Przedstawione w poprzednim punkcie obszary badawcze zostały przeanalizowane w oparciu o badania empiryczne przeprowadzone metodą badania opinii, przy zastosowaniu ankiety opracowanej na potrzeby projektu „Koncepcja kształcenia skoncentrowanego na studencie". Wnioski z przeprowadzonych badań znajdą się w raporcie końcowym. W tym miejscu przechodzimy do zaprezentowania wybranych praktyk stosowanych w Polsce w ramach kształcenia skoncentrowanego na studencie. Wymienione praktyki podaje dostępna i przeanalizowana literatura przedmiotu. Próba poszukiwania odpowiedzi na pytanie o to, na ile znajdują one potwierdzenie w praktyce edukacyjnej polskiego systemu szkolnictwa wyższego, stanowi przedmiot podjętych badań empirycznych. Poniżej podano przykłady praktyk stosowanych na polskich uczelniach.

1. Przygotowanie programów studiów zgodnie z wymaganiami Europejskich Ram Kwalifikacji.
2. Opracowanie programów studiów dostosowanych do Krajowych Ram Kwalifikacji.
3. Kształcenie uwzględniające obszary: wiedza, umiejętności, kwalifikacje.
4. Tworzenie bazy danych absolwentów uczelni wyższych.
5. Monitorowanie karier zawodowych absolwentów uczelni wyższych.
6. Włączenie przedstawicieli studentów do rad programowych uczelni i zespołów opracowujących sylabusy przedmiotów.
7. Prowadzenie kształcenia w oparciu o dwa profile kształcenia: ogólnoakademicki i praktyczny.

8. Wspieranie funkcjonowania organizacji studenckich o charakterze naukowym na uczelniach wyższych.
9. Włączenie studentów do naukowych projektów badawczych.
10. Umożliwienie studentom odbywania praktyk zawodowych w zakładach pracy.
11. Realizowanie przez studentów projektów zleconych przez środowisko biznesowe.
12. Współpraca z pracodawcami w zakresie dostosowania programów kształcenia do potrzeb rynku pracy.
13. Przygotowywanie wizyt studyjnych studentów w wiodących zakładach pracy.
14. Włączenie studentów w opracowywanie programów praktyk zawodowych.
15. Umożliwienie wyboru przedmiotów z szerokiej oferty uczelni zgodnie z ich zainteresowaniami oraz przygotowaniem do przyszłego zawodu.
16. Organizowanie przez uczelnie zagranicznej wymiany studenckiej w ramach programu Erasmus, Erasmus+ itp.
17. Tworzenie biur karier w uczelniach.
18. Organizacja kształcenia modułowego dla wybranych obszarów.
19. Funkcjonujące w uczelniach studenckie koła naukowe.
20. Organizowanie studenckich konferencji naukowych.
21. Umożliwienie młodym adeptom nauki publikowania artykułów w recenzowanych pismach naukowych.
22. Wydawanie artykułów studenckich w uczelnianych wydawnictwach naukowych pod opieką naukową pracowników nauki.
23. Powoływane spośród pracowników uczelni opiekunów studentów w obrębie roku, grupy lub kierunku.
24. Hospitowanie przez pracowników uczelni praktyk studenckich.
25. Uruchomienie wirtualnego pokoju studenta.
26. Prowadzenie regularnych konsultacji dla studentów przez pracowników uczelni z łatwością dostępu do kadry dydaktycznej i naukowej uczelni.
27. Konsultacje *online*.
28. Stosowanie w pracy dydaktycznej metod pracy grupowej.
29. Współprowadzenie zajęć przez studentów.
30. Samodzielne przygotowywanie przez studentów referatów, wystąpień konferencyjnych, prezentacji itp. pod kierunkiem naukowym pracownika uczelni.
31. Dostosowanie oferty edukacyjnej uczelni pod potrzeby studenta i rynku pracy.
32. Umożliwienie studentom uzyskiwania certyfikatów potwierdzających kwalifikacje zawodowe uzyskiwane w toku studiów.
33. Wprowadzenie indywidualnego toku studiów.
34. Możliwość indywidualnej organizacji studiów.
35. Możliwość zaliczenia części przedmiotów poprzez potwierdzenie kwalifikacji uzyskanych przez studenta w toku nieformalnej nauki.

36. Ułatwienie studentom kontaktu z wykładowcami poprzez zorganizowanie dyżurów pracowników uczelni poza godzinami zajęć dydaktycznych.
37. Realizowanie przez biblioteki uczelni indywidualnych zamówień studentów.
38. Wdrażanie nowoczesnych metod kształcenia zdalnego: akademia *online*.
39. Prowadzenie przez uczelnie punktów konsultacyjnych dla studentów.
40. Wspieranie studentów poprzez system stypendialny: stypendia socjalne, dla osób niepełnosprawnych, stypendia rektora, stypendia ministra.
41. Promowanie wybitnych studentów poprzez nagrody i wyróżnienia.
42. Wdrażanie studentów do pracy zawodowej poprzez opracowywanie projektów własnego przedsiębiorstwa, w obszarze samozatrudnienia.
43. Diagnozowanie indywidualnych predyspozycji do wykonywania określonego zawodu.
44. Przyjazne nastawienie kadry dydaktycznej, naukowej oraz administracji uczelni do studentów, otwartość na ich potrzeby.
45. Reprezentacje spraw studenckich w zespołach roboczych uczelni: komisje przedmiotowe.
46. Tworzenie nowoczesnej bazy dydaktycznej.
47. Zatrudnienie specjalistów do pracy ze studentami w ramach wykładów i zajęć praktycznych.
48. Kształcenie w małych zespołach przedmiotowych, laboratoryjnych.
49. Upraktycznienie modelu kształcenia i indywidualizowanie tego procesu.
50. Wdrażanie modelu samokształcenia.
51. Dbałość o wysoki poziom etyki zawodowej pracowników uczelni.
52. Upowszechnianie wśród studentów wyników badań naukowych.
53. Promowanie twórczego myślenia i nowatorskiego działania poprzez akademickie inkubatory przedsiębiorczości.
54. Wspieranie samorządności studenckiej.
55. Łączenie tradycji i współczesności poprzez tradycyjne uroczystości akademickie.
56. Propagowanie idei wielokulturowego społeczeństwa w Zjednoczonej Europie.

Ad. 3. Zdefiniowanie kryteriów według których kształcenie skoncentrowane na studencie zostanie przeanalizowane w kontekście Polski

Powyższe zestawienie wybranych praktyk w ramach koncepcji kształcenia skoncentrowanego na studencie nie jest ostateczne. Istnieje jeszcze wiele innych przykładów tego rodzaju działań skierowanych na studenta, które są obecne w polskich uczelniach. W ramach badań empirycznych zostaną one poddane analizie i prezentacji.

Problemy badawcze

W badaniach przyjęto następujące problemy badawcze:

1. Jakie są najczęściej stosowane metody i środki dydaktyczne w ramach kształcenia skoncentrowanego na studencie w badanych uczelniach?
2. W jaki sposób studenci są oceniani w swoich uczelniach?
3. Jaki wpływ na programy kształcenia, sposób oceniania, weryfikację efektów kształcenia maja studenci?
4. W jakim zakresie uczelnie motywują studentów do pracy?
5. W jakim zakresie pracownicy naukowi uczelni są merytorycznie przygotowani i faktycznie prowadzą zajęcia w ramach koncepcji kształcenia skoncentrowanego na studencie?
6. Czy w uczelniach istnieje spójny system rozwoju naukowego pracowników?
7. Jakie są postawy pracowników uczelni wobec studentów w kontekście pracy dydaktycznej, której centrum stanowi student?

Analiza materiału empirycznego ma charakter opisowy, dlatego w badaniach nie przyjęto hipotez badawczych, które mogłyby usztywnić w pewnym zakresie proces badawczy. W tego rodzaju badaniach pominięcie hipotez jest jak najbardziej zasadne i metodologicznie dopuszczalne.

Teren i sposób analizy materiału uzyskanego w toku badań

W ramach realizowanego projektu badawczego poddano analizie bogatą literaturę przedmiotu z Polski, Słowenii i Litwy. Należy jednak zauważyć, że w cytowanej literaturze znalazły się publikacje zarówno z obszaru dydaktyki, jak i pedagogiki ogólnej czy też prawa oświatowego poszczególnych krajów biorących udział w projekcie. Badacze nie ograniczyli się do prezentacji wyłącznie literatury, lecz wskazywali na liczne doświadczenia związane z funkcjonowaniem uczelni w ich krajach. Jest to szczególnie ważne z punktu widzenia przygotowanego przez nich narzędzia badawczego w postaci ankiety, która uwzględnia zarówno podstawy teoretyczne, jak i rozwiązania praktyczne w podejściu dydaktycznym skoncentrowanym na studencie. W poszczególnych krajach partnerskich wyraźnie wskazuje się na rolę Procesu Bolońskiego w zmianach, jakie dokonały się w systemie szkolnictwa wyższego w ostatnich latach. Wskazują na to wszyscy trzej partnerzy. Kolejną niezwykle istotną kwestią dotyczącą procesu kształcenia skoncentrowanego na studencie jest znaczenie zaangażowania studenta i nauczyciela w przebieg i organizację procesu dydaktycznego. To zagadnienie również znalazło swoje odzwierciedlenie w pytaniach ankiety. Wszyscy partnerzy podkreślają znaczenie

i rolę studenta w procesie kształcenia, jego zaangażowanie i postawę badawczą. Jednocześnie dostrzeżono w badaniach fakt, że student staje się centrum procesu nauczania, dla którego projektuje się nowoczesne modele kształcenia i dostosowuje metody dydaktyczne. Kształcenie skoncentrowane na studencie bazuje na przekonaniu, że student powinien być maksymalnie przygotowany do funkcjonowania na otwartym rynku pracy jako wysokiej klasy specjalista. Jest to możliwe do osiągnięcia tylko poprzez maksymalne upraktycznienie procesu kształcenia. Problemy związane z bezrobociem wśród absolwentów uczelni wyższych są obecne w wielu krajach – również w krajach biorących udział w przedmiotowym badaniu. Za zasadne uznano zatem wprowadzenie do kwestionariusza ankiety pytań dotyczących nie tylko procesu dydaktycznego, lecz także programów nauczania (III część ankiety). Pytano również wykładowców o to, czy interesują się środowiskiem pracy studentów, ich oceną efektów kształcenia oraz poziomem i jakością badania efektów kształcenia. Z uwagą przeanalizowano pytania dotyczące planów i programów rozwoju zawodowego kadry dydaktycznej w poszczególnych uczelniach, wychodząc z założenia, że efektywność kształcenia jest w dużej mierze uzależniona od merytorycznego przygotowania kadry i spójnych, przejrzystych programów rozwoju naukowego i zawodowego nauczycieli akademickich. W badaniach ankietowych wzięło udział 179 nauczycieli akademickich (70 nauczycieli z Polski, 57 wykładowców z Litwy i 52 dydaktyków ze Słowenii). Przygotowana przez badaczy ankieta została podzielona na cztery zasadnicze części, odpowiadające stawianym problemom i celom badań. W części pierwszej znalazły się pytania dotyczące procesu nauczania, szkolenia. W części drugiej badacze skoncentrowali się na ocenach i informacji zwrotnej udzielanej studentom w trakcie realizowanego procesu kształcenia. Część trzecia ankiety obejmowała pytania związane z oceną programu nauczania w kontekście współpracy i udziału studentów w jego tworzeniu, ocenianiu czy korektach. Końcowa, czwarta część ankiety zawierała pytania dotyczące programów rozwoju zawodowego kadry dydaktycznej w badanych uczelniach.

Wnioski z badań empirycznych i pilotażowych dotyczące procesu nauczania

1. Niezwykle istotną rolę w procesie dydaktycznym odgrywają – oprócz nauczycieli akademickich – sami studenci. Ważne jest stworzenie odpowiednich warunków i kontekstów pedagogicznych, w których będzie przebiegał proces nauczania. Obok czynników zewnętrznych proces edukacyjny jest również warunkowany bodźcami wewnętrznymi – emocjonalnymi i determinantami osobowościowymi studentów W tym kontekście przeprowadzone bada-

nia ukazują doniosłą rolę motywacji i budowania samootywacji badawczej w procesie dydaktycznym, jaką powinni mieć studenci i jaką dydaktycy powinni stymulować.

2. Z punktu widzenia absolwentów oraz efektywnośći samego procesu nauczania w kontekście potrzeb społecznych człowieka rodzi się konieczność uelastycznienia spostrzegania systemu kształcenia w Polsce na wzór Slowenii. System edukacyjny, analizując efektywność kształcenia, powinien odejść od akcentowania wiedzy w nauczaniu na rzecz umiejętności i kompetencji, w jakie należy wyposażyć absolwentów uczelni wyższych.
3. Dla efektywności nauczania studentów ważne jest stosowanie odpowiednich metod pracy, zarówno indywidualnej, jak i zespołowej. Skrajny indywidualizm dydaktyczny nie przynosi spodziewanych rezultatów. Badania przeprowadzone w ramach projektu prowadzą do wniosku, że metody pracy dydaktycznej skoncentrowane na studencie podnoszą efektywność pracy zespołowej, natomiast umiejętność pracy w zespole jest obecnie umiejętnością szczególnie cenioną przez pracodawców.
4. W myśl pedagogiki humanistycznej student w procesie kształcenia powinien zachować swoją indywidualność. Praca zespołowa nie powinna pozbawiać go tożsamości i jemu właściwych parametrów osobowościowych. Dlatego – jak wykazano w badaniach – stosowane metody pracy są w większości aktywne, kształtują umiejętność pracy w zespole, pozwalając jednocześnie zachować indywidualność każdego z jego członków.
5. Wśród stosowanych metod pracy dydaktycznej dominują, zwłaszcza w Polsce, metody projektowe i problemowe, pozwalające na kształtowanie poczucia odpowiedzialności za proces dydaktyczny samego siebie i pozostałych członków zespołu. Generalnie ten trend występuje w badaniach wszystkich Partnerów, co jest dobrą prognozą z punktu widzenia jakości kształcenia akademickiego.
6. Osobowości i charaktery studentów bywają różne. Współczesna psychologia i pedagogika pracy wyraźnie wskazuje na fakt, że efektywność wykonywanych zadań w znacznej mierze zależy od tego, czy przydzielane są one odpowiednim osobom. Pracodawca powinien stawiać sobie pytania, czy obowiązki i czas na ich wykonanie są realne do wykonania przez danego pracownika. Badania prowadzone wśród dydaktyków nawiązują do wspomnianego kontekstu. Uzyskane odpowiedzi pokazują, że metody dydaktyczne oparte na pracy zespołowej z jednej strony wymuszają dostosowanie tempa pracy do całej grupy, z drugiej jednak pozwalają liderowi tak przydzielić zadania i ułożyć harmonogram prac, by każdy z członków zespołu mógł pracować własnym tempem.
7. W wielu przypadkach o sukcesie edukacyjnym czy sukcesie w pracy decyduje właściwa motywacja. O ten rodzaj działalności uczelni zapytano w ankiecie, uznając ten problem za istotny z punktu widzenia celu realizowanych badań. W polskich warunkach dominującymi metodami motywującymi studenta są te odnoszące się do warunków uczelni – mają one charakter zorganizowanych

na uczelni organizacji, kół naukowych, przedsięwzięć, w których uczestnictwo jest premiowane ocenami i stypendiami. Udział w projektach badawczych, kołach naukowych, projektach wydawniczych czy konferencjach jest dla polskiego studenta formą wyróżnienia i nagrody. W Słowenii i na Litwie mają one charakter mniej administracyjny, bardziej odnoszą się do relacji na linii nauczyciel–uczeń.

8. Badania pedeutologiczne wielu krajów ujawniają, że w procesie dydaktycznym istotna wydaje się osoba nauczyciela i jego kontakt z uczniem, studentem czy słuchaczem. Dla badaczy ze Słowenii i Litwy ważny w tym zakresie wydaje się autorytet nauczyciela, który opiera się na zaufaniu, bliskich relacjach i kontaktach ze studentem.
9. Badania literaturowe i empiryczne prowadzone w ramach projektu były również próbą poszukiwania odpowiedzi na pytanie o to, jaki powinien być współczesny wykładowca. Z badań można wysunąć następujący wniosek: kompetentny wykładowca to wysokiej klasy specjalista i niezwykle wartościowy człowiek.
10. Proces dydaktyczny na uczelniach nie powinien być zbyt sztywny ani zanadto liberalny. Zajęcia nie mogą się odbywać w atmosferze horroru, ale też nie mogą być rodzajem kabaretu. Przekaz wiedzy nie może być jednocześnie suchym przekazem naukowycyh faktów i ustaleń naukowych. Dlatego też w polskich uczelniach – wzorem słoweńskich środowisk akademickich – należy wprowadzić pewne elementy partnerstwa, humoru dydaktycznego i zajęć praktycznych.
11. W tym kontekście stosowane metody pracy ze studentem powinny mieć charakter działań elastycznych, zindywidualizowanych, nie zaś wynikać z decyzji administracyjnych uczelni.
12. Dydaktycy powinni być przygotowani i otwarci na prowadzenie dodatkowych konsultacji ze studentami poza sztywnymi godzinami swojej pracy wynikającymi z pensum dydaktycznego.
13. Zarówno studenci, jak i dydaktycy są dzisiaj bardzo ograniczeni czasowo, co jest wynikiem –jak się wydaje – szybkiego tempa życia w Europie. Dlatego – jak pokazano w badaniach – koniecznością wydaje się wprowadzenie konsultacji *online*.
14. Do podobnego stwierdzenia prowadzą odpowiedzi ankietowanych dotyczące przyjmowania egzaminów na uczelniach Należy wnioskować, że powinny zostać wprowadzone dodatkowe, elastyczne godziny przyjmowania egzaminów na uczelniach, uwzględniające przede wszystkim potrzeby studentów uczących się poza miejscem zamieszkania.
15. Poziom wyjściowej wiedzy studentów oraz proces jej przyswajania jest zróżnicowany. W tym kontekście warto umożliwić studentom wydłużenie i skrócenie okresu studiowania, biorąc pod uwagę zdobytą przez nich wiedzę, poziom kompetencji i umiejętności, jakie nabyli w toku dotychczasowej nauki formalnej i pozaformalnej.

16. Badania pokazują, że warto rozwijać wszelkie zgodne z prawem oświatowym formy studiowania w miejscu i za pośrednictwem platform nauczania zdalnego.
17. Wiele zajęć odbywa się na uczelniach, dlatego wszyscy wykładowcy powinni dysponować bogaty zapleczem dydaktycznym w postaci dobrze wyposażonych bibliotek z dostępem do źródeł internetowych.
18. Źródeł wiedzy jest we współczesnym świecie niezwykle dużo. Wykładowca może być jednym z nich. Jednak, aby student wiedział, do jakiego źródła warto sięgać, by nie musiał błądzić i czerpać wiedzy często z wątpliwej jakości źródła, wykładowca powinien być dla niego drogowskazem wskazującym kierunek poszukiwań badawczych, nie zaś sklepikarzem oferującym gotowe produkty edukacyjne.
19. Odpowiedni zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji jest ważny również dlatego, że współczesny świat biznesu wymaga od absolwentów uczelni nie tyle wiedzy, ile doświadczenia i umiejętności, dlatego w czasie studiów konieczne jest wprowadzanie studentów w środowisko zawodowe, środowisko pracy i otoczenie społeczne.
20. Zadania pokazały, że należy wprowadzić przedmioty dotyczące zarządzania czasem – ze względu na częste problemy studentów w tym zakresie.
21. Jednym z elementów nauczania gospodarowania czasem jest stosowanie metod zadaniowych. Należy wówczas mobilizować studentów, wyznaczając im zadania do wykonania w określonym czasie – wystarczającym do wykonania zadania, ale jednocześnie mobilizującym.
22. Procesowi studiowania i zdawania egzaminów, rozliczania zadań i projektów edukacyjnych zawsze towarzyszy element stresu. Studenci nie zawsze potrafią sobie z nim poradzić. Stąd wniosek, że należy wprowadzić moduł zajęć dydaktycznych kształtujących umiejętności radzenia sobie ze stresem i racjonalnego funkcjonowania w warunkach stresu.
23. Konsekwentnie, należy wprowadzić przedmiot *coaching* kariery, by profilować sylwetkę zawodową studenta już od pierwszego roku studiów.
24. Badania ujawniły, że wiele zajęć odbywa się poza murami uczelni. Zabieranie studentów do bibliotek, muzeów czy skansenów wydaje się metodą nieco przestarzałą, choć – jak pokazują badania – ciągle obecną, często wręcz dominującą. W jej miejsce należy wprowadzić wizyty studyjne w nowoczesnych przedsiębiorstwach, laboratoriach i instytutach naukowo-badawczych.
25. Dla zróżnicowanych potrzeb studentów i ich sylwetek naukowych konieczne wydaje się poszerzenie oferty edukacyjnej. I tak np. studentów wykazujących się ponadprzeciętnymi zdolnościami należy zapraszać do akademickich projektów badawczych, włączać w projekty wydawnicze, artystyczne.
26. Należy rozwijać i budować system stypendialny dla młodych naukowców połączony z ich promocją społeczną i zawodową.
27. Sztywność programów nauczania zabija inicjatywę wielu młodych adeptów nauki. Stąd wniosek, by otworzyć i uelastycznić programy kształcenia oraz

regulaminy studiów, aby stały się bardziej otwarte na zmiany i by miały możliwość szybkiego wprowadzenia tych zmian w toku studiów.
28. Dbając o wysoki poziom kształcenia, należy zmniejszyć liczebność grup ćwiczeniowych i laboratoryjnych.
29. Aby studenci mogli uznać proces studiowania jako swój i by brali za niego pełną odpowiedzialność, należy dać studentom i przedsiębiorcom szansę uczestniczenia w opracowywaniu sylabusów przedmiotowych.
30. W szerszym zakresie należy wprowadzić, wzorem Słowenii, studia dla hospitalizowanych, poszerzając to działanie o inne grupy społeczne, np. osadzonych w zakładach karnych (co jest realizowane w Polsce), osoby starsze i niepełnosprawne.
31. Aby efektywnie przygotowywać studentów do pracy zawodowej, trzeba aranżować – na wzór Litwy – rzeczywiste sytuacje biznesowe, w których student będzie miał do rozwiązania realne problemy i będzie doświadczał realnych sytuacji. Potrzeb a włączyć w cykl wykładów praktyków, ludzi sukcesu.
32. Można wprowadzić przedmiot projekt własnego przedsiębiorstwa (przedsięwzięcia – projekt na życie zawodowe).

Wnioski związane z informacją i oceną wystawianą studentom

1. W świetle przeprowadzonych badań konieczne jest, by do procesu oceniania wprowadzić elementy samooceny studenta i informacje zwrotne od zespołu, grupy. Daje to studentowi poczucie pewnej odpowiedzialności za własne przygotowanie do zawodu, poziom wykształcenia i kształt korelacji między oceną na dyplomie a poziomem wykształcenia.
2. Sposób oceniania powinien być zróżnicowany. Należy uelastycznić system oceny studenta – odejść od sztywnej punktacji w testach.
3. Stres egzaminacyjny jest często paraliżujący i wpływa znacząco na uzyskiwane oceny, dlatego egzaminy należy prowadzić w miarę możliwości bez stresu.
4. Dostosować terminy egzaminu do potrzeb studentów.
5. Wprowadzić egzaminy zadaniowe dla grupy na zasadzie wykonania projektu.
6. Ocena po egzaminie powinna być znana nie później niż w ciągu tygodnia od czasu zakończenia egzaminu.

Wnioski dotyczące programu nauczania

1. Studenci powinni mieć możliwość wypowiedzenia się i konsultacji dotyczącej sposobów weryfikacji efektów kształcenia.
2. Studenci powinni brać udział w opracowywaniu programu kształcenia w kontekście stosowanych metod i form kształcenia.

Wnioski dotyczące programu rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich

1. Jak pokazały badania, na wielu uczelniach system awansu zawodowego nauczycieli jest niejasny. Procedury są mało czytelne lub zbyt skomplikowane. Stąd płynie wniosek, że na uczelniach powinno się wprowadzić przejrzysty system doskonalenia zawodowego kadry naukowej.
2. Konsekwentnie, wspomniany system powinien funkcjonować w sposób czytelny, ogólnie znany i być dostępny dla kadry naukowej, dydaktycznej każdego szczebla.

Podsumowanie

Niniejsze rozważania dotyczące metod kształcenia skoncentrowanego na studencie dotyczą zarówno analizowanej literatury źródłowej, jak i przeprowadzonych badań empirycznych. W świetle wniosków, jakie nasuwają się po analizie materiału, należy stwierdzić, że koncepcja pracy skoncentrowanej na studencie ma charakter edukacji humanistycznej. Jest to rodzaj dydaktyki, który staje się koncepcją dydaktyczną XXI wieku zarówno w Polsce, jak i innych krajach Unii Europejskiej.

GERARD PAWEŁ MAJ
ANDRZEJ GOŁĘBIOWSKI
Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu

UPRAWNIENIA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH W PODEJŚCIU SKONCENTROWANYM NA STUDENTACH – RAPORT Z BADAŃ PILOTAŻOWYCH PRZEPROWADZONYCH W POLSCE

STRESZCZENIE

Przemiany, jakie zachodzą w systemie szkolnictwa wyższego w Europie i w Polsce, wymagają od pracowników akademickich dostosowania metod swojej pracy zarówno do potrzeb studentów, jak i do realiów, w jakich funkcjonują uczelnie. Jak każda zmiana, również i ta, dotycząca innego podejścia w pracy dydaktycznej, często powoduje niepewność, obawę i konieczność podjęcia wysiłku, by do niej się przygotować.

Czy środowisko akademickie jest gotowe do podjęcia wspomnianej zmiany? Czy wykładowcy wykorzystują w swojej pracy podejście skoncentrowane na studentach? Jakie widzą trudności i jakie dostrzegają korzyści płynące z podejścia skoncentrowanego na studencie? To podstawowe pytania, na które Autorzy niniejszego tekstu poszukują odpowiedzi, prowadząc badania własne w ramach międzynarodowego projektu badawczego „Uprawnienia nauczycieli akademickich w podejściu skoncentrowanym na studentach". Projekt jest realizowany w Polsce, Słowenii i na Litwie.

Prezentowane w materiale badania dotyczą opinii nauczycieli akademickich z Polski i mają charakter pilotażowy. Zasadnicze badania przeprowadzone na szerszej grupie badawczej znajdą swoje opracowanie w kolejnych publikacjach.

SŁOWA KLUCZOWE

student, podejście dydaktyczne skoncentrowane na studencie, kompetencje nauczycieli, dydaktyka szkoły wyższej, pedagogika humanistyczna

PERMISSIONS ACADEMIC IN APPROACH FOCUSED ON STUDENTS – REPORT OF THE PILOT STUDIES CARRIED OUT IN POLAND

ABSTRACT

The changes that occur in the system of higher education in Europe and in Poland, require academics to adapt their work methods, both to the needs of students and to the realities in which universities operate. Like any change, too, and this, for a different approach to teaching, often causes uncertainty, fear and the need to make efforts to prepare for it. Is academic is ready to take the said change? Is lecturers concentrate use in their work approach focused on students? They see the difficulties and the perceptions of the benefits of an approach that focuses on the student? This basic questions that the authors of this text looking for answers, leading their own research within the framework of the International Research Project, Permissions teachers in student-centered approach. The project is being implemented in Poland, Slovenia and Lithuania.

Presented in material research concerns the opinion of Polish academics and have a pilot. Essential study on a broader group of research will find their development in subsequent publications.

KEYWORDS

student, teaching approach focused on student, skills of teachers, didactics of higher schools, humanistic pedagogy

Wprowadzenie

Koncepcja pracy dydaktycznej skoncentrowanej na studencie ma już bogatą tradycję zarówno w Europie, jak i w Polsce. W wieku XX i XXI dominującym nurtem w pedagogice jest humanizm i związana z nim humanistyczna orientacja współczesnej pedagogiki. Warto w tym kontekście zasygnalizować, że nie jest to jedynie koncepcja teoretyczna, lecz przede wszystkim nowoczesna koncepcja praktyki edukacyjnej. Dydaktyka zorientowana humanistycznie weszła na stałe do praktyki edukacyjnej polskich szkół, wszystkich etapów kształcenia. Jest to kierunek stanowiący swego rodzaju odpowiedź na problemy, jakie stawia współczesny świat przed absolwentami polskich szkół i uczelni.

Celem niniejszego materiału jest zaprezentowanie wyników badań empirycznych przeprowadzonych w ramach międzynarodowego projektu badawczego dotyczącego metod pracy dydaktycznej skoncentrowanej na studencie. Prezentowany materiał ma charakter poglądowy, jest oparty na badaniach pilotażowych, przeprowadzonych w pierwszej części realizowanego projektu, i dotyczy wyłącznie Polski. W kolejnym etapie zostaną dokonane porównania wyników z terenu Polski, Słowenii i Litwy.

Analiza przeprowadzonych badań

W badaniach ankietowych wzięło udział 70 nauczycieli akademickich z 10 polskich uczelni wyższych. Odpowiedzi dotyczące kształcenia skoncentrowanego na studencie zebrano w tabelach. Z uwagi na ograniczoną do 70 liczbę badanych obiektów w analizie zastosowano prezentację matematyczną, sumowanie wyników uzyskanych odpowiedzi oraz jej prezentację graficzną w postaci zestawień tabelarycznych. Odpowiedzi usystematyzowano narastająco od najważniejszych do tych najmniej ważnych. W opisie tabel ograniczono się do wymienienia trzech najczęściej padających odpowiedzi, które wskazują na największe nasilenie danej cechy wśród badanych, a tym samym mają największe znaczenie statystyczne. W analizie pytań otwartych przedstawiono wszystkie zebrane odpowiedzi, systematyzując je w kolejności od największej liczby odpowiedzi na zadane pytanie do wypowiedzi pojawiających się rzadziej bądź sporadycznie. Dokonano zestawień i opisów poszczególnych pytań ankietowych, odnosząc się do odpowiedzi respondentów.

Proces nauczania metodami skoncentrowanymi na studencie

Tabela 1. Najważniejsze cechy procesu dydaktycznego w nauczaniu studentów

	Propozycja	1	2	3	4	5
1.	Motywacja studenta	92,9%	5,7%	1,4%		
2.	Możliwość uczenia się studenta we własnym tempie	14,3%	81,4%	4,3%		
3.	Bycie bardziej skoncentrowanym na nauce	95,7%	4,3%			
4.	Szanowanie innych/różnych osób	14,3%	74,3%	11,4%		
5.	Wzrost zaufania	7,1%	21,4%	70%	1,4%	
6.	Partnerstwo między nauczycielami a studentami	97,1%	2,9%			
7.	Większa odpowiedzialność i zaangażowanie	72,9%	12,9%	14,3%		
8.	Inne	Systematyczność – 28,6% Wywiązywanie się z obowiązków – 44,3% Rzetelność – 7,1% Podejście praktyczne do nauki – 17,1% Odpowiedzialność – 14,3%				

Źródło: opracowanie własne.

Najważniejsze w procesie nauczania okazały się dla badanych trzy czynniki, mające znaczenie w pracy ze studentem. Kolejno: najwięcej badanych, gdyż 68 osób (97,1%), wskazuje na partnerstwo między wykładowcą a studentem jako

najważniejszy czynnik w nauczaniu. Mniej, 67 osób (95,7%) wymienia konieczność większej koncentracji na nauce. Na trzecim miejscu ankietowani wymienili motywację studenta – 65 osób (92,9%). Mniej ważne dla badanych były: możliwość pracy własnym tempem – 57 osób (81,4%), szanowanie innych – 52 osoby (74,3%), wzrost zaufania – 15 osób (21,4%). Średnio ważne dla ankietowanych następujące czynniki: wzrost zaufania – 49 osób (70%), większa odpowiedzialność – 10 osób (14,3%) oraz szanowanie innych – 8 osób (11,4%). Wśród innych odpowiedzi pojawiły się: wywiązywanie się z zadań i obowiązków powierzanych przez dydaktyka – 31 osób (44,3%), systematyczność pracy studenta i ze studentem – 20 osób (28,6%), praktyczne podejście do nauki poprzez stawianie na rozwiązywanie zadań praktycznych odnoszących się do pracy zawodowej – 12 osób (17,1%), odpowiedzialność – 10 osób (14,3%) oraz rzetelność w podejściu do wykonywanych zadań – 5 osób (7,1%).

W dalszej kolejności zapytano ankietowanych o to, które spośród wymienionych metod pracy stosują najczęściej w ramach kształcenia skoncentrowanego na studencie. Zebrane odpowiedzi usystematyzowano w tabeli 2.

Tabela 2. Najczęściej stosowane metody nauczania

	Propozycja	1	2	3	4	5
1.	Nauczanie oparte na problemach	87,1%	12.9%			
2.	Indywidualne lub małe grupy aktywności	55,7%	35,7%	7,1%	1,4%	
3.	Dyskusja w klasach	100%				
4.	Warsztaty klasowe	21,4%	35,7%	25,7%	2,9%	14,3%
5.	Prezentacje grupowe	100%				
6.	Projekty	92,9%	7,1%			
7.	Zmniejszanie praktycznych problemów				72,9%	27,1%
8.	Współpraca w aktywności badawczej				7,1%	92,9%
9.	Quizy			74,3%	2,9%	14,3%
10.	Wykorzystywanie metod konkretnej sprawy		87,1%	11,4%	1,4%	
11.	Korzystanie z odgrywania ról (tzw. scenki)	100%				
12.	Wspólne zadania	100%				
13.	Internetowa konferencja w środowisku edukacji na odległość					100%
14.	Inne	Dyskutowanie aktualnych problemów szkoły – 8,6% Teatr szkolny – 5,7% Przygotowywanie filmów – 2,9% Pisanie konspektów zajęć – 2,9%				

Źródło: opracowanie własne.

Do najczęściej stosowanych metod w pracy dydaktycznej należą:
- Dyskusja w klasach – 70 osób (100%);
- Prezentacje grupowe – 70 osób (100%);
- Korzystanie z odgrywania ról – 70 osób (100%);
- Wspólne zadania – 70 osób (100%);
- Projekty – 65 osób (92,9%);
- Nauczanie oparte na problemach – 61 osób (87,1%);
- Aktywności indywidualne lub w małych grupach – 39 osób (55,7%).

Mniejszym zainteresowaniem cieszą się metody:
- Warsztaty klasowe, z których bardzo często korzysta 15 osób (21,4%), często 25 osób (35,7%) i okazjonalnie 18 osób (25,7%);
- Wykorzystywanie metod konkretnej sprawy: 68 osób (97,1%) wykorzystuje tę metodę często, a 8 osób (11,4%) okazjonalnie.
- Quiz jako metodę nauczania stosuje okazjonalnie 58 osób (82,9%).
- Zmniejszanie problemów praktycznych – 51 osób (72,9%)

Ankietowani nie korzystają lub rzadko korzystają z następujących metod:
- Współpraca w aktywności badawczej – 65 osób (92,9%) nigdy jej nie stosuje, a 5 osób (7,1%) rzadko z niej korzysta;
- Nikt z ankietowanych nie stosował internetowej konferencji w środowisku jako edukacji na odległość.

Spośród innych, niewskazanych w odpowiedziach metod nauczania ankietowani wymienili następujące:
- Dyskutowanie aktualnych problemów szkoły – 6 osób (8,6%);
- Teatr szkolny – 4 osoby (5,7%);
- Przygotowywanie filmów – 2 osoby (2,9%);
- Pisanie konspektów zajęć – 2 osoby (2,9%).

W kolejnym pytaniu ankietowym zwrócono uwagę na problem motywowania studentów do włączenia się w pracę dydaktyyczną skoncentrowaną na studencie. Ankietowani mieli za zadanie wskazać sposoby angażowania studentów w ten rodzaj działań dydaktycznych. Badani odpowiedali w następujący sposób:
- Przydzielanie tematów do samodzielnego opracowania – 56 osób (80%);
- Prezentowanie wykonanych zadań na forum grupy – 54 osoby (77,1%);
- Praca metodą projektów – 51 osób (72,9%);
- Polecanie literatury, nowości z danego przedmiotu – 44 osoby (62,9%);
- Indywidualny przydział zadań – 43 osoby (61,4%);
- Trening personalny – 43 osoby (61,4%);
- Pobudzanie motywacji – 43 osoby (61,4%);
- Pozytywne wzmocnienie – 40 osób (57,1%);
- Warsztaty pracy praktycznej – 26 osób (37,1%);
- Organizowanie dla studentów wspólnych wyjazdów dydaktycznych – 25 osób (35,7%);
- Studenckie koła naukowe – 21 osób (30%);
- Zabieranie studentów na konferencje – 18 osób (25,7%);

- Pisane do studentów wiadomości mailowe – 14 osób (20%);
- Spotkania indywidualne – rozmowy – 11 osób (15,7%);
- Wskazywanie autorytetów społecznych – 9 osób (12,9%);
- Zapraszanie na wykłady otwarte – 7 osób (10%).

W pytaniu czwartym zapytano ankietowanych o to, czy mogą i w jakiej formie wspierać indywidualne potrzeby studentów w procesie dydaktycznym. Odpowiedzi zamieszczono w tabeli 3.

Tabela 3. Formy indywidualnego wsparcia studentów przez nauczycieli akademickich

	Propozycje	1	2	3
1.	Oferowanie studentom dodatkowych konsultacji/porad	100%		
2.	Oferowanie studentom indywidualnego terminu egzaminowania (obok warunków okreslonych w terminarzu uniwersytetu)	100%		
3.	Poświęcanie czasu na rozmowę ze studentem, który ma problemy/próbowanie w doradzeniu jak uzyskiwać lepsze rezultaty	100%		
4.	Umożliwianie studentom wcześniejszego skończenia studiów (zakończenie w ciągu 2 lat zamiast 3)		41,4%	58,6%
5.	Umożliwianie studentom przedłużenia czasu studiowania (zakończednie roku w okresie dłuższym niż okres jednego roku)		41,4%	58,6%
6.	Pomoc studentom, którzy nie posługują się językiem kraju, w którym studiują	85,7%	14,3%	
7.	Używanie specjalnych środków wsparcia, pomagającym studentom ze środowisk defaworyzowanych			100%
8.	Studiowanie na miejscu lub na odległość	100%		
9.	Inne	Przygotowywanie i konsultowanie prac studentów za pośrednictwem Internetu – 60% Konsultacje przez Internet – 30% Zapraszanie na konferencje naukowe – 21,4% Organizowanie spotkań z ekspertami – 17,1% Prowadzenie dodatkowych konsultacji – 14,3%		

Źródło: opracowanie własne.

Ankietowani nauczyciele akademiccy w sposób aktywny wspierają indywidualne potrzeby studentów w zakresie nauczania. Najczęściej stosowanymi metodami są:

- Dodatkowe konsultacje dla studentów – 70 osób (100%);
- Indywidualne terminy egzaminowania – 70 osób (100%);
- Poświęcanie czasu na dodatkowe rozmowy ze studentami – 70 osób (100%);
- Pomoc studentom mającym problemy z językiem nauczania – 60 osób (85,7%);
- Studiowanie w miejscu – 70 osób (100%).

Spośród 70 badanych 41 osób (58,6%) nie wie, czy może umożliwić studentom wcześniejsze lub późniejsze ukończenie studiów. W tej samej grupie 29 osób (41,4%) nie ma możliwości umożliwienia wcześniejszego lub późniejszego zakończenia studiów przez studentów. Być może wynika to z możliwości organizacyjnych uczelni, na których nauczyciele pracują.

Wśród innych form wsparcia nauczyciele akademiccy wymieniają następujące działania na rzecz studentów:

- Przygotowywanie i konsultowanie prac studentów za pośrednictwem Internetu – 42 (60%);
- Konsultacje przez Internet – 21 osób (30%);
- Zapraszać na konferencje naukowe – 15 (21,4%);
- Organizować spotkania z ekspertami – 12 (17,1%);
- Prowadzenie dodatkowych konsultacji – 10 (14,3%).

Wśród różnych form wspierania studentów znajdują się te ukierunkowane na studentów, którzy wykazują trudności w nauce. Ten szczególny obszar pracy dydaktycznej poddano badaniu w kontekście pracy nauczycieli. Stanowiło to przedmiot badań zawarty w pytaniu 5 ankiety. W tabeli 4 zebrano odpowiedzi dotyczące podejmowania przez nauczycieli działań praktycznych wobec tej grupy studentów.

Tabela 4. Formy wsparcia studentów mających trudności w nauce

	Propozycje	1	2	3	4	5
1.	Wyjaśniam temat jeszcze raz	87,1%	12,9%			
2.	Odnoszę do przeczytania dodatkowej literatuty	10%	77,1%	12,9%		
3.	Nie mam czasu na powtarzanie materiału	21,4%	78,6%			
4.	Szukam nowych metod nauczania	42,9%	50,0%	7,1%		
5.	Inne:	Podpowiadamie dodatkowej literatury – 38,6% Organizowanie dopdatkowych zajęć – 35,7% Pobudzanie aktywności i twórczości studentów – 21,4% Wyjaśnianie indywidualne zadań – 12,9%				

Źródło: opracowanie własne.

Badani nauczyciele wspierają studentów mających trudności w nauce poprzez różne formy działań. Do najczęściej wymienianych należy wyjaśnianie tematu raz jeszcze – tak bardzo często robi 61 osób (87,1%), a często 9 osób (12,9%). Nieco mniej, gdyż 54 osoby (77,1%), wskazuje inną literaturę – bardzo często czyni to 7 osób (10%), a 9 osób (12,9%) okazjonalnie. Niepokoi fakt, że 55 osób (78,6%) spośród badanych często, a 15 osób (21,4%) bardzo często nie ma czasu na powtarzanie materiału. 35 nauczycieli (50%) często szuka nowych metod pracy ze studentami, 30 osób (42,9%) robi tak bardzo często, a 5 osób (7,1%) okazjonalnie. Nauczyciele akademiccy są zatem zorientowani i otwarci na nowe rozwiązania dydaktyczne mimo braku czasu.

Wśród innych form wsparcia studentów znalazły się następujące odpowiedzi:
- Podpowiadamie dodatkowej literatury – 27 (38,6%);
- Organizowanie dopdatkowych zajęć – 25 (35,7%);
- Pobudzanie aktywności i twórczości studentów – 15 (21,4%);
- Wyjaśnianie indywidualne zadań – 9 (12,9%).

W dalszej części ankiety zapytano respondentów, jakie dodatkowe materiały stosują w swojej pracy dydsktycznej skoncentrowanej na studentach. Zebrane odpowiedzi usystematyzowano w tabeli 5.

Tabela 5. Dodatkowe materiały stosowane przez nauczycieli wspierające prace studentów

	Propozycje	1	2	3	4	5
1.	Podręczniki	21,4%	64,3%	14,3%		
2.	Dodatkowe prezentacje		84,3%	15,7%		
3.	Lista dodatkowej literatury	88,6%	11,4%			
4.	Artykuły badawcze			15,7%		84,3%
5.	Popularna literatura naukowa					100%
6.	Statystyki					100%
7.	Inne (prosze opisać w kilku słowach)	Źródła internetowe – 70%				

Źródło: opracowanie własne.

Wśród dodatkowych materiałów proponowanych studentom na pierwszym miejscu pojawiła się lista dodatkowej literatury, do której bardzo często odwołuje się 62 ankietowanych (88,6%), a 8 (64,3%) bardzo często. Nieco mniej nauczycieli akademickich stosuje dodatkowe podręczniki – często czyni tak 45 osób (64,3%), bardzo często 15 osób (21,4%), a okazjonalnie 10 osób (14,3%). Dodatkowymi prezentacjami często posługuje się 59 osób (84,3%), a okazjonalnie 11 osób (15,7%). Wszyscy badani polecają studentom literaturę popularną w obszarze nauczanych przedmiotów, czynią to jednak okazjonalnie. Nikt z badanych nie odwołuje się do statystyk w tym zakresie. Niewiele osób, gdyż tylko 11 (15,7%), korzysta z artykułów badawczych, a 59 osób (84,3%) rezygnuje z tej formy wsparcia. Z innych form u 49 osób (70%) pojawia się odwołanie do źródeł internetowych.

W kolejnym punkcie ankiety zapytano respondentów, czy pytają studentów o to, na ile czas poświęcany na naukę jest wystarczający. Ankietowani mieli za zadanie ustosunkować się do własnej postawy w przypadku odpowiedzi, że studenci mają tego czasu zbyt mało. Odpowiedzi kształtowały się w następujący sposób:
- Nigdy nie pytam studentów, czy mają wystarczającą ilość czasu do nauki – 63 osoby (90%);
- Czasem pytam studentów, czy ilość czasu na naukę jest wystarczająca – 7 osób (10%).
- Cztery osoby (5,7%) uzyskały odpowiedź, że ilość czasu na naukę jest niewystarczająca. Trzech wykładowców twierdzi, że studenci mają dostateczną ilość czasu na naukę.

Te cztery osoby, którym studenci odpowiedzieli, że mają zbyt mało czasu na naukę, podejmują następujące działania:

- Wskazują pozycje książkowe dotyczące gospodarowania czasem – 4 (5,7%);
- Wyznaczanie terminowych zadań domowych – 4 (5,7%);
- Zaznaczanie najważniejszych kwestii w materiale do egzaminu – 1 (1,4%).

O inne formy pracy ze studentami, które sa skoncentrowane na studencie, zapytano ankietowanych w punkcie 8 ankiety i uzyskano następujące odpowiedzi:

- Do biblioteki zabiera studentów 45 osób (64,3%);
- Do muzeum ze studentami chodzi 9 osób (12,9%).;
- O różne sytuacje wynikające w miejscu pracy pytają studentów 64 osoby (91,4%).

Wśród innych form zainteresowania studentem, jego nauką i pracą ankietowani wymienili:

- Doświadczenia własne, życiowe, związane z realizowanym tematem zajęć – 37 osób (52,9%);
- Praca dydaktyczna w terenie, poza uczelnią – 34 osoby (48,6%);
- Wycieczki dydaktyczne – 32 osoby (45,7%);
- Wizyty studyjne w zakładach pracy – 29 osób (41,4%);
- Badanie predyspozycji zawodowych – 6 osób (8,6%).

W dalszej części ankietowani byli pytani o formy doceniania studentów za wyniki ich pracy i wypowiedzieli się w następujący sposób.

- Ocena pracy wpisana do dokumentów, karty i indeksu – 67 osób (95,7%);
- Pochwała słowna indywidualna – 67 osób (95,7%);
- Pochwała przy grupie – 55 osób (78,6%);
- Propozycja wspólnej publikacji projektu – 27 osób (38,6%);
- Propozycja udziału w konferencji – 25 osób (35,7%);
- Zaproszenie do Studenckiego Koła Naukowego – 23 osoby (32,9%);
- Propozycja stażu w firmie – 8 osób (11,4%);
- Propozycja studiów doktoranckich – 4 osoby (5,7%);
- Publikacja projektu – 1 osoba (1,4%).

Zapytano również ankietowanych, z jakimi problemami spotykają się w swojej pracy dydaktycznej skoncentrowanej na studencie. Zebrane odpowiedzi usystematyzowano w tabeli 6.

Tabela 6. Problemy nauczycieli w nauczaniu skoncentrowanym na studencie

	Propozycje	1	2	3
1.	Ścisły sylabus nie pozwala na podejście, które jest skoncentrowane na studentach	4,3%	95,7%	
2.	Brak zainteresowania	85,7%	14,3%	
3.	Brak wiedzy i umiejętności podczas metod nauczania	45,7%	54,3%	
4.	Programy studyjne nie były zdolne do szybkich zmian	100%		
5.	Inne (jakie?)	Duże grupy studentów na zajęciach – 68,6% Brak możliwości prowadzenia indywidualnego toku studiów w szerokim zakresie – 48,6% Brak czasu ze strony studentów – 40% Brak środków finansowych – 17,1%		

Źródło: opracowanie własne.

Wszyscy ankietowani, czyli 70 osób (100%), wskazują, że programy studiów nie nadążyły za zmianami systemu szkolnictwa wyższego, zmianami społecznymi i gospodarczymi. Obserwuje się też brak zainteresowania metodami nauczania skoncentrowanymi na studencie – tak wskazuje 60 osób (85,7%) spośród badanych, a 10 osób (14,3%) dostrzega to zainteresowanie. Prawie połowa respondentów, gdyż 32 osoby (45,7%), twierdzi, że brak wiedzy w zakresie metod nauczania powoduje brak zainteresowania metodami pracy skoncentrowanymi na studencie. Nieco więcej, gdyż 38 (54,3%) osób, jest odmiennego zdania. Ankietowani w zdecydowanej większości nie dostrzegają związku między sztywnymi sylabusami a metodami pracy – 67 osób (95,7%). Zaledwie 3 (4,3%) osoby widzą w tym zakresie określone trudności.

Wśród innych wypowiedzi respondentów pojawiają się następujące:

- Duże grupy studentów na zajęciach – 48 (68,6%);
- Brak możliwości prowadzenia indywidualnego toku studiów w szerokim zakresie – 34 (48,6%);
- Brak czasu ze strony studentów – 28 (40%);
- Brak środków finansowych – 12 (17,1%).

Kolejny element badań dotyczył wskazania przez ankietowanych znanych im przykładów dobrych praktyk nauczania skoncentrowanego na studencie. Badani mieli wskazać przynajmniej dwa przykłady tego rodzaju działań. W ankietach pojawiło się znacznie więcej wypowiedzi u poszczególnych ankietowanych, dlatego liczba tych praktyk jest zdecydowanie wyższa – według wskazań respondenci często wskazywali ten sam rodzaj działań właściwy dla ich uczelni. Odpowiedzi uszeregowano w porządku narastającym – od praktyk wskazywanych przez największą grupę badanych, po te mniej wybierane działania.

- Odwoływanie się do doświadczeń studentów – 67 osób (95,7%);
- Nauczanie przez projekty i problemy – 66 osób (94,3%);
- Upraktycznienie kształcenia w ramach specjalności – 64 osoby (91,4%);
- Zainteresowanie dydaktyków problemami studentów – 60 osób (85,7%);
- Łączenie teorii z praktyką – 55 osób (78,6%);
- Analiza oczekiwań studentów związana z konkretnym przedmiotem – 54 osoby (77,1%);
- Wykorzystywanie metod zdalnego nauczania – 52 osoby (74,3%);
- Systematyczne konsultacje dydaktyczne dla studentów – 51 osób (72,9%);
- Wirtualny dziekanat i podawane w nim tematy prac, oceny itp. – 50 osób (71,4%);
- Uwzględnianie w procesie dydaktycznym opinii studentów – 49 osób (70%);
- Metody pracy zespołowej – 48 osób (68,6%);
- Wolontariat studencki – 46 osób (65,7%);
- Studenckie Koła Naukowe – 46 osób (65,7%);
- Prowadzenie zajęć metodami aktywnymi: drama, teatr, scenki itp. – 46 osób (65,7%);

- Regularne konsultacje przedniotowe – 44 osoby (62,9%);
- Wdrażanie praktyczne omawianych na zajęciach projektów – 42 osoby (60%);
- Prowadzenie zajęć przez studentów w szkołach – 41 osób (58,6%);
- Nauka wielokulturowości poprzez program ERASMUS+, dni kultury narodowej, sympozja międzynarodowe i międzykulturowe – 39 osób (55,7%);
- Łączenie pracy dydaktycznej z lokalnym biznesem, przedsiębiorcami regionu – 38 osób (54,3%);
- Dyskusje w grupie na wybrany temat kulturowy, religijny, społeczny – 38 osób (54,3%);
- Dobry dostęp do bibliotek i źródeł wskazywanych przez wykładowców – 37 osób (52,9%);
- Czytelne krtyeria oceny studentów – 35 osób (50%);
- Konferencje studenckie – 23 osoby (32,9%);
- Wyjścia do muzeum, kina teatru, pikniki naukowe – 21 osób (30%);
- Publikacje studenckie – 20 osób (28,6%);
- Założenie biznesu połączonego z projektem własnego przedsięwzięcia, własny projekt – 16 osób (22,9%);
- Dostępność wykładowcy na uczelni – 14 osób (20%);
- Merytoryczne przygotowanie wykładowców do zajęć – 11 osób (15,7%);
- Publikowanie planów zajęć i sylabusów w Internecie – 9 osób (12,9%);
- Informacje o dydaktykach – 5 osób (7,1%);
- Udział studentów w organach decyzyjnych uczelni – 2 osoby (2,9%);
- Dostępność studentów do dokumentów uczelni – 1 osoba (1,4%).

*(*Odpowiedzi nie sumują się do 70, ankietowani mieli bowiem możliwość wielokrotnej wypowiedzi – minimum 2 swobodne odpowiedzi dla każdego z respondentów)*

Druga część ankiety dotyczyła opinii nauczycieli akademickich związanych z ich pracą ze studentami w oparciu o metody kształcenia skoncentrowane na studencie. Zebrane odpowiedzi usystematyzowano narastająco. [do czego odnosi się to zdanie?]

Ocena w procesie dydaktycznym skoncentrowanym na studencie

Jednym z podstawowych elementów związanych z procesem dydaktycznym jest ocena studenta i jego wyników w nauce. We współczesnym systemie edukacji akademickiej ocena jest ściśle związana z efektami, jakie osiąga student realizujący określony zakres materiału dydaktycznego. Efektywność dotyczy trzech

podstawowych obszarów: wiedzy, umiejętności i kompetencji. Zapytano zatem ankietowanych o metody, jakimi posługują się w procesie oceniania efektywności pracy studentów. Uzyskane odpowiedzi przedstawiono niżej.

Tabela 7. Metody ocen stosowane przez nauczycieli akademickich

Metody	Znaczenie
Duża zawartość	6 – 100% osób
Podsumowanie	2 – 80% osób, 1 – 12,9% osób, 3 – 7,1% osób
Norma odniesienia	3 – 8,6% osób, 6 – 91,4% osób
Elastyczność	1 – 95,7% osób, 2 – 4,3% osób
Kryteria odniesienia	4 – 77,1% osób, 3 – 22,9% osób
Kształtująca	1 – 92,9% osób, 2 – 7,1% osób
Inna (proszę napisać)	Samoocena studenta – 17,1% osób

Źródło: opracowanie własne.

Ankietowani zapytani o metody oceniania zawarte w kwestionariuszu odpowiedzieli, że najczęściej stosują kryterium elastyczności oceny – bardzo często stosuje je 67 osób (95,7%), a często 3 osoby (4,3%). Ankietowani rzadziej odwołują się do oceny kształtującej, robi to bardzo często 65 osób (92,9%), a często 5 osób (7,1%). Z podsumowania często korzysta 56 osób (80%), bardzo często 9 osób (12,9%), a okazjonalnie 5 osób (7,1%). Mniejsze znaczenie dla badanych mają kryteria odniesienia, z których rzadko korzystają 54 osoby (77,1%), a okazjonalnie 16 osób (22,9%). Norma odniesienia jest okazjonalnie wykorzystywana przez 6 osób (8,6%) a 64 osoby (91,4%) odpowiada, że nie wie. Najmniej ważne jest kryterium dużej zawartości, co do którego 100% badanych odpowiedziało „nie wiem". Na samoocenę studenta jako kryterium odniesienia wskazało tylko 12 osób (17,1%).

Jednym z kryteriów dydaktyki zorientowanej humanistycznie jest samoświadomość i samoocena ucznia, studenta. Zapytano o tę kwestię ankietowanych. Zebrane odpowiedzi usystematyzowano w tabeli 8.

Tabela 8. Opinia respondentów na temat własnego oceniania studentów

Propozycje	Metody
Wprowadzanie opinii, komentarzy skierowanych do zadania	1 – 100% osób
Przedyskutowanie mocnych i słabych stron	1 – 42,9% osób, 2 – 35,7% osób, 3 – 21,4% osób
Wyjaśnianie błędów i dawanie rad jak polepszyć rezultaty	2 – 77,1% osób, 3 – 15,7% osób, 4 – 7,1% osób
Pomoc w skoncentrowaniu się na umiejętnościach związanych z głębokim podejściem do nauczania	3 – 62,9% osób, 4 – 20% osób, 6 – 17,1% osób
Inne (proszę wyjaśnić)	

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe zestawienie wskazuje, że nauczyciele akademiccy najczęściej stosują wprowadzenie własnej opinii na temat oceny studenta i jego pracy – tak odpowiedziało 100% badanych, twierdząc, że czynią to bardzo często. Mniej, gdyż tylko 30 osób (42,9%), bardzo często dyskutuje mocne i słabe strony pracy ze studentami – często robi tak 25 osób (35,7%), a 15 osób (21,4%) czyni to okazjonalnie. Spośród badanych 54 osoby (77,1%) często wyjaśniają błędy, udzielają rad i wskazówek, 11 osób (15,7%) czyni to okazjonalnie, a 5 osób (7,1%) rzadko tak postępuje. Ankietowani w liczbie 44 (62,9%) okazjonalnie pomagają koncentrować się na głębszym podejściu do nauczania, rzadko robi to 14 osób (20%), a 12 osób (17,1%) nie wie, czy w ten sposób postępuje. Nikt z pośród badanych nie zaproponował innego wariantu odpowiedzi.

Czy zatem badani w ocenianiu studentów biorą pod uwagę ich opinie, czy sugerują się tymi opiniami i czy odgrywają one jakąś rolę w procesie formułowania oceny w nauczaniu skoncentrowanym na studencie? Tego zagadnienia dotyczyło pytanie 14 ankiety, a zebrane odpowiedzi uszeregowano narastająco:

- Studenci otrzymują ocenę, jaka wynika z przyjętej punktacji egzaminacyjnej – 25 osób (35,7%);
- Studenci mogą przyjść i zapytać o wyjaśnienie, uzasadnienie otrzymanej oceny – 23 osoby (32,9%);
- Studenci sugerują stawiane oceny na zasadzie samooceny – 11 osób (15,7%);
- Studenci negocjują stopnie na zasadzie samooceny – 8 osób (11,4%);
- Studenci nie mają żadnego wpływu na stawianą ocenę – 3 osoby (4,3%).

Studenci zwykle przed egzaminem odczuwają mniejszy czy większy stres. Jedną z cech pracy dydaktycznej skoncentrowanej na studencie jest postrzeganie osób uczących się w perspektywie integralnej, uwzględniającej ich emocje. W ankiecie zapytano respondentów, czy i w jaki sposób pomagają studentom niwelować napięcie emocjonalne – stres związany z egzaminem. Zebrane odpowiedzi uszeregowano zgodnie z nasileniem uzyskanych odpowiedzi:

- Spokojne rozmowy ze studentami w celu uspokojenia – 45 osób (64,3%);
- Podawanie tematów do powtórzenia – 11 osób (15,7%);
- Proszę o zachowanie spokoju – 14 osób (20%).

Ankietowani wskazali również kilka innych rozwiązań jako drugi wariant odpowiedzi na pytanie ankiety:

- Wprowadzanie egzaminów grupowych z dowolnym wariantem odpowiedzi, studenci zgłaszają się do odpowiedzi – 16 osób (22,9%);
- Zadawanie praktycznych prac do zaprezentowania na forum grupy, rodzaj obrony projektu – 11 osób (15,7%);
- Egzaminy odbywają się za pośrednictwem Internetu – 8 osób (11,4%).

W dalszej części ankiety zapytano badanych o to, jaki jest czas oczekiwania na wyniki egzaminów. Odpowiedzi kształtują się następująco:

- 1 tydzień – 65 osób (92,9%);
- 2 tygodnie – 5 osób (7,1%);

- 1 miesiąc – 0 odpowiedzi;
- Więcej – 0 odpowiedzi.

Zdecydowana większość badanych, gdyż 65 osób (92,9%), podała, że czas oczekiwania na wyniki egzaminów nie przekracza jednego tygodnia. Tylko w przypadku 5 osób (7,1%) ten czas wydłuża się do 2 tygodni.

Zapytano ankietowanych, czy istnieją na ich uczelniach procedury pozwalające niezadowolonym z oceny studentom odwołać się od niej. Zebrane odpowiedzi kształtują się w następujący sposób:

- Tak – 70 osób (100%);
- Nie – 0 odpowiedzi;
- Nie wiem – 0 odpowiedzi.

Często studenci mają problem ze zrozumieniem pytań egzaminacyjnych, co warunkuje uzyskiwane oceny. Zapytano zatem ankietowanych, czy naprowadzają studentów na poprawne zrozumienie pytań egzaminacyjnych, co jest przejawem dydaktyki skoncentrowanej na studencie. Zebrane odpowiedzi kształtują się następująco:

- Tak – 70 osób (100%);
- Poprawne rozwiązanie zadania, zaliczenie egzaminu (przynajmniej na minimalną ocenę) – 58 osób (82,9%);
- Lepsze zrozumienie polecenia w zadaniu – 10 osób (14,3%)
- Nic to nie pomogło studentowi – 2 osoby (2,9%)

Program nauczania w kształceniu skoncentrowanym na studencie

Część trzecią ankiety otwiera pytanie o to, czy studenci konsultowali programy nauczania. Spośród wszystkich 70 ankietowanych nauczycieli akademickich 62 osoby (88,6%) odpowiedziało twierdząco, że programy nauczania były konsultowane przez studentów. 4 osoby (5,7%) stwierdziły, że nie były konsultowane, 4 osoby (5,7%) odpowiedziały zaś, że nie wie. Sposoby konsultacji były różne. W odpowiedziach respondentów kształtuje się to następująco.

- Dyskusje podczas Rady Wydziału – 24 osoby (34,3%);
- Rozmowy podczas spotkań ze studentami – 22 osoby (31,4%);
- Ankiety wśród studentów dotyczące programów nauczania – 20 osób (28,6%);
- Przegląd programów nauczania w bibliotece uczelni lub w Internecie – 20 osób (28,6%);
- Podczas prezentacji programu przedmiotu na pierwszych zajęciach – 19 osób (27,1%);

- Podczas przygotowywania opinii organizacji wewnętrznych na temat programów nauczania – 10 osób (14,3%);
- Konsultacje w ramach spotkań z opiekunami roku – 8 osób (11,4%);
- Podczas posiedzenia Senatu uczelni – 5 osób (7,1%);
- Konsultacje przed egzaminem z wykładowcą przedmiotu – 1 osoba (1,4%).

W dalszym etapie badania zapytano ankietowanych, czy studenci konsultowali metody nauczania na uczelni i sposób oceny efektów nauczania. Zebrane odpowiedzi kształtują się następująco:

- Studenci nie są stroną w zakresie konsultacji metod nauczania i sposobów oceniania efektów kształcenia – 61 osób (87,1%);
- Studenci konsultowali metody nauczania oraz sposoby oceny – 5 osób (7,1%);
- Nie wiem, czy studenci konsultowali metody nauczania i sposoby oceniania ich pracy – 4 osoby (5,7%).

Należy zauważyć, że nauczyciele nie dostrzegają potrzeby konsultowania metodyki kształcenia oraz sposobów weryfikacji efektów kształcenia ze studentami. Dla zdecydowanej większości badanych, gdyż dla 61 osób (87,1%), jest to element zbędny. Zaledwie 4 osoby (5,7%) wypowiedziały się, że ten problem był przedmiotem studenckich konsultacji. Ankietowani nie podają jednak, w jaki sposób te konsultacje wyglądały.

Kolejne pytanie ankiety dotyczyło czasu oczekiwania studentów na oceny egzaminacyjne. Ankietowani wypowiedzieli się w tym zakresie w sposób następujący:

- Nie było w tym zakresie konsultacji ze studentami – 70 osób (100%).
- Wszyscy ankietowani przyznali, że studenci nie konsultowali czasu oczekiwania na wyniki uzyskanych rezultatów na egzaminie.

Ostatnie pytanie tej części ankiety dotyczyło konsultowania przez studentów metod nauczania zawartych w programie kształcenia. Odpowiedzi ankietowanych zestawiono poniżej:

- Studenci nie konsultowali metod nauczania zawartych w programach kształcenia – 49 osób (70,0%);
- Studenci konsultowali metody nauczania zawarte w programach kształcenia – 19 osób (27,1%);
- Nie wiem, czy studenci konsultowali metody nauczania zawarte w programach kształcenia – 2 osoby (2,9%).

Ankietowani nie podają, jak przebiegały konsultacje studentów dotyczące metod nauczania zawartych w programach kaształcenia.

Spoglądając na odpowiedzi ankietowanych na to pytanie, należy zasygnalizować, że w sposób marginalny traktują oni konsultacje metod nauczania ze studentami. Tylko 19 osób (27,1%) wypowiedziało się twierdząco co do konsultacji metod nauczania przez studentów. Brak wskaznia konkretnych przykładów może jednak świadczyć o tym, że nauczyciele nie są pewni, czy rzeczywiście takie konsultacje miały miejsce.

Program rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w kształceniu skoncentrowanym na studencie

Nauczycieli akademickich zapytano o to, czy na ich uczelniach istnieje program rozwoju zawodowego. Odpowiedzi kształtują się następująco:

- Tak – 43 osoby (61,4%);
- Nie – 17 osób (24,3%);
- Nie wiem – 10 osób (14,3%).

Na większości uczelni istnieje program rozwoju zawodowego – tak twierdzą 43 badane osoby (61,4%). 17 spośród ankietowanych (24,3%) zauważa brak na ich uczelni tego rodzaju programu, a 10 respondentów (14,3%) twierdzi, że nie wie o istnieniu takiego programu.

W kolejnym pytaniu ankietowani wypowiedzieli się na temat motywowania studentów do głębszego zaangażowania w zdobywanie wiedzy dzięki pracy dydaktycznej skoncentrowanej na studencie. Wypowiedzi usystematyzowano poniżej:

- Metody skoncentrowane na studencie mocniej angażują studentów w naukę – 47 osób (67,1%);
- Zaangażowanie w naukę nie zależy od stosowanych metod kształcenia – 16 osób (22,9%);
- Nie mam zdania – 7 osób (10%).

Większość, gdyż 47 nauczycieli (67,1%), dostrzega związek między metodami pracy skoncentrowanymi na studencie a zaangażowaniem w naukę. Ankietowani twierdzą, że:

- Nauczanie skoncentrowane na studencie bazuje na nowoczesnych technologiach informatycznych, atrakcyjnych dla studenta – 32 osoby (45,7%);
- Pozwala kształtować indywidualność i podmiotowość studentów – 16 osób (22,9%);
- Studenci są w centrum edukacji – 23 osoby (32,9%);
- Wykorzystuje się aktywność i twórczość studenta – 22 osoby (31,4%);
- Nauczanie skoncentrowane na studencie jest praktyczne – 20 osób (28,6%);
- Nauczanie skoncentrowane na studencie uczy pracy zespołowej – 18 osób (25,7%);
- Nauczanie skoncentrowane na studencie ukazuje perspektywy zawodowe – 16 osób (22,9%);
- Ten rodzaj nauczania tworzy partnerstwo między nauczycielem a studentem – 14 osób (20%);
- Wiąże studentów z uczelnią – 11 osób (15,7%);
- Otwiera studentów na środowisko pracy – 9 osób (12,9%);
- Kształtuje samodzielność studentów – 9 osób (12,9%);

- Uczy odpowiedzialności za siebie i zespół – 7 osób (10%);
- Jest nowoczesne – 3 osoby (4,3%).
- Jest mniej stresujące od tradycyjnego nauczania – 1 osoba (1,4%).

*(*Badani podawali często więcej niż jedną odpowiedź)*

Ostatnie pytanie ankiety dotyczyło opinii badanych na temat relacji między nauczycielami a studentami, które nauczanie skoncentrowane na studencie może kształtować. Według respondentów:

- Takie nauczanie polepszy relacje – 56 osób (80%);
- Relacje nie ulegną zmianie – 11 osób (15,7%);
- Nie mam zdania – 3 osoby (4,3%).

Zdecydowana większość, gdyż 56 badanych (80%) uważa, że dzięki metodom nauczania skoncentrowanych na studencie polepszą się relacje między nauczycielami a studentami. Dla 11 osób (15,7%) nic się nie zmieni po wprowadzeniu tego rodzaju nauczania. Natomiast 3 osoby (4,3%) nie ma na ten temat zdania.

Badani podawali również inne zalety pracy metodami skoncentrowanymi na studencie. Według nich:

- Podczas pracy zespołowej rodzi się wzajemna więź oparta na współodpowiedzialności i zaufaniu do wszystkich członków zespołu – 24 osoby (34,3%);
- Nauczyciele dają się poznać od innej strony niż na wykładach – 22 osoby (31,4%);
- Nauczyciele są w tym nauczaniu partnerami dla studentów – 22 osoby (31,4%);
- Studenci czują się poważnie traktowani przez nauczycieli – 20 osób (28,6%);
- Studenci i nauczyciele mają ze sobą stały kontakt – 20 osób (28,6%);
- Nauczyciele i studenci wspólnie dyskutują ważne dla obu stron problemy – 19 osób (27,1%);
- Nauczanie skoncentrowane na studencie daje szerokie perspektywy rozwoju studentom i nauczycielom, tworząc wspólną dla nich przestrzeń – 12 osób (17,1%);
- Uczelnia staje się odpowiedzialna za losy studenta – 6 osób (8,6%);
- Student ma poczucie, że odpowiada za losy uczelni – 2 osoby (2,9%).

*(*Ankietowani udzielili więcej niż jednej odpowiedzi)*

Podsumowanie

Przeprowadzone badania empiryczne wykazały realizację założeń przyjętego Procesu Bolońskiego w systemie szkolnictwa wyższego Unii Europejskiej, w tym również i Polski. Pokazały wiele ważnych kwestii w podejściu do studenta, proce-

su kształcenia, uczelni jako instytucji edukacyjnej. Badania z jednej strony ujawniają nadzieje pokładane w reformie systemu szkolnictwa wyższego w Europie, z drugiej natomiast odsłaniają lęki i obawy środowiska akademickiego. Wspomniane lęki dotyczą nie tylko losu uczelni, kierunku zmian administracyjnych czy jakości kształcenia, ale również niepokoju o losy absolwentów wspomnianych uczelni i ich funkcjonowanie na otwartym rynku pracy. Badacze wskazali zarówno na potrzebę poprawy teoretycznej osnowy dla koncepcji kształcenia skoncentrowanego na studencie, jak i – a może przede wszystkim – na konieczność wzbogacenia praktyki edukacyjnej XXI wieku. Wydaje się, że omawiana metoda pracy ze studentem, stawiająca go w centrum tego procesu, jest jedną z możliwych do przyjęcia dróg w perspektywie zmian i procesów zachodzących w ramach UE.

KRZYSZTOF LINOWSKI
Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu

NAUCZANIE ZORIENTOWANE HUMANISTYCZNIE W PROCESIE RESOCJALIZACJI SKAZANYCH

STRESZCZENIE

Nauczanie jest jednym ze środków resocjalizacji stosowanych w ramach wykonania kary pozbawienia wolności. Na przestrzeni dziejów pedagogika resocjalizacyjna wykształtowała i rozwinęła wiele metod pracy dydaktycznej, odpowiedniej dla sytuacji osób pozbawionych wolności. Trzeba przyznać, że jest to grupa społeczna wymagająca szczególnych metod i szczególnego podejścia, również w obszarze edukacji.

Prezentowany materiał ukazuje naukę w kontekście oddziaływań resocjalizacyjnych, które z zasady są skoncentrowane na człowieku jako podmiocie resocjalizacji. Edukacja w warunkach izolacji więziennej ma charakter głęboko humanistyczny i podmiotowy. Autor w niniejszym materiale podejmuje próbę określenia charakteru dydaktyki w warunkach izolacji penitencjarnej.

SŁOWA KLUCZOWE

pedagogika resocjalizacyjna, środki resocjalizacji, izolacja więzienna, kształcenie zawodowe, orientacja humanistyczna

TEACHING-ORIENTED HUMANISTIC IN THE PROCESS OF RESOCIALIZATION OF CONVICTS

ABSTRACT

Teaching is one of the measures used in the of the exercise of imprisonment. Pedagogy Resocialization, over the centuries formed the series and developed methods of teaching, appropriate to the situation of persons deprived of their liberty. I must admit that it is a social group that requires specific methods and specific approach, also in the area of education. The material presented shows education in the context of social reintegration, which in principle are focused on man as a subject of resocialization. Education in conditions of isolation in prison is a deeply humanistic and subjective. The author of this material is attempting to determine the nature of teaching in isolation prison.

KEYWORDS

pedagogy resocialization, rehabilitation means, isolation prison, vocational training, humanistic orientation

Wprowadzenie

Liczne są przyczyny wchodzenia niektórych osób w konflikt z prawem. Wśród różnych czynników wymienia się m.in. bodźce endogenne, tzw. przestępczy rdzeń osobowości[1]. Powodów doszukuje się także w niekorzystnych warunkach wychowawczych czy niepowodzeniach dydaktycznych[2]. W wyniku zakłóceń w zakresie funkcjonowania społecznego tych jednostek jest konieczny system sprawiedliwości, który stanowi czynnik regulacji społecznej w sensie prawnym. W tym kontekście mówię o karaniu, wykonywaniu kar oraz readaptacji społecznej. Jednym ze środków readaptacji społecznej i resocjalizacji osób inkarcerowanych jest nauczanie. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej i ustawa o systemie oświaty nakładają obowiązek kształcenia i nauki na każdego obywatela do 18. roku życia[3]. Oczywiście przepisy dotyczące wykonywania kary pozbawienia wolności także regulują te kwestie.

Prowadzenie nauczania i szkolenia w warunkach izolacyjnych jest bardzo dobrze znane i prowadzone od wielu lat, a nawet wieków. Przez niektórych nauczanie jest uważane za najmocniejszy środek resocjalizacji[4], uwzględniając wskazania ortodydaktyki i ich stosowanie[5]. Już w pierwszych domach poprawy, które były zakładane na zachodzie Europy (np. Bridevell – 1533, Amsterdam – 1595), zwracano uwagę na nauczanie jako jeden z podstawowych środków oddziaływania poprawczego i „naprawczego"[6]. Prowadzono je zarówno w stosunku do nieletnich, młodocianych, jak i dorosłych. W Polsce już przed pierwszą wojną światową funkcjonowały szkoły więzienne na terenie zaboru pruskiego i austriackiego. Nie było ich na terenie zaboru rosyjskiego. Po odzyskaniu niepodległości podejmowano wiele działań zmierzających do ujednolicenia nauczania w zakładach karnych na terenie całej Polski, choć nie zawsze spotykały się te działania z przychylnym przyjęciem[7]. Echa takiego stanowiska słyszymy do dziś. W roku 1924 wprowadzono obowiązek nauczania nieletnich oraz dorosłych osadzonych, którzy byli

1 B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków 2000, s. 112.

2 J. Stelmach, *Rodzinne uwarunkowania przestępczości nieletnich – analiza wyników badań* [w:] B. Urban, *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, Kraków 2001, s. 155–167; B. Urban, *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków 1999, s, 50–51; T. Sakowicz, *Wybrane aspekty środowiska rodzinnego w percepcji i ocenie osób osadzonych w polskich zakładach karnych*, Kraków 2009, s. 55–68; E. Mazur, *Rola rodziny w etiologii zachowań przestępczych na przykładzie osadzonych Aresztu Śledczego w Kielcach* [w:] F. Kozaczuk (red.), *Zachowania przestępcze. Przyczyny i zapobieganie*, Rzeszów 2010, s. 286–299; B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 2000, s. 863–882; A. Makowski, *Dewiacje społeczne i socjalizacja reedukacyjna młodzieży*, Warszawa 2000, s. 80–81.

3 Art. 70.1. Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, ustawa z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. Nr 78, poz. 483); art. 15.1. ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 2001 r. (Dz.U. 00.79.890).

4 R. Musidłowski, *Nauka i oświata*, RPO-MAT, nr 28, s. 100.

5 J. Rejman, *System wychowawczy zakładu penitencjarnego dla młodocianych*, Rzeszów 2000, s. 157.

6 M. Kalinowski, J. Pełka, *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Warszawa 2003, s. 28–31.

7 D. Widelak, *Kształcenie osadzonych w polskiej praktyce penitencjarnej* [w:] Z. Jasiński, A. Kurek, D. Widelak (red.), *W dziewięćdziesięciolecie polskiego więziennictwa. Księga jubileuszowa*, Opole 2008, s. 261.

skazani na karę pozbawienia wolności w wymiarze ponad jednego roku, o ile przez przynajmniej przez cztery lata nie uczęszczali do szkoły powszechnej lub średniej. Wprowadzono wtedy następujące oddziały dla takich uczniów:

- I – dla analfabetów (nauka czytania, pisania, rachunków i religii),
- II – dla półanalfabetów (uzupełnienie wykształcenia do poziomu wiedzy w ramach szkoły powszechnej),
- III – dla posiadających wykształcenie z zakresu pierwszych lat szkół powszechnych, aby pogłębiać ich wiedzę[8].

Celem nauczania więziennego jest umożliwienie skazanym uzyskania wykształcenia ogólnego lub kwalifikacji zawodowych. Dostęp do edukacji w jednostkach typu zamkniętego odbywa się w oparciu o system szkół publicznych prowadzonych przy zakładach karnych i aresztach śledczych[9]. W izolacji penitencjarnej prowadzi się nauczanie na wszystkich szczeblach kształcenia, począwszy od stopnia podstawowego, kończąc na studiach inżynierskich. Celem niniejszego artykułu jest prezentacja jednego ze środków oddziaływania penitencjarnego – nauczania.

Nauczenie w warunkach penitencjarnych

W polskich jednostkach penitencjarnych zmienia się liczba szkół poszczególnych typów i stanowi odzwierciedlenie ogólnych tendencji społecznych. Poniżej zostaną zaprezentowane dane obrazujące liczbę uczniów i studentów objętych nauczaniem na przestrzeni ośmiu lat.

Tabela 1. Liczba osadzonych objętych nauczaniem w szkołach przywięziennych i pozawięziennych w latach szkolnych 2008/2009–2014/2015

Wyszczególnienie	Rok szkolny 2008/2009	Rok szkolny 2009/2010	Rok szkolny 2010/2011	Rok szkolny 2011/2012	Rok szkolny 2012/2013	Rok szkolny 2013/2014	Rok szkolny 2014/2015
Ogółem	3 304	3 273	3 096	3201	4026	4459	4413
Szkoły podstawowe	26	25	29	24	25	26	20
Gimnazja	430	411	322	360	423	419	323
Zasadnicze szkoły zawodowe	1 956	1 899	1936	1915	1123	264	0
Technika zawodowe	401	385	360	354	335	191	86
Szkoły policealne	43	80	126	125	108	79	64
Licea ogólnokształcące	422	447	300	368	940	1426	1568
Szkoły wyższe	26	26	23	55	50	68	120
Kursy zawodowe	0	0	0	0	1022	1986	2232

8 *Ibidem*, s. 262.

9 K. Dubiel, *Środki oddziaływania penitencjarnego* [w:] T. Szymanowski (red.), *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1989–2009*, Warszawa 2009, s. 175.

Analiza przytoczonych danych pozwala stwierdzić, że w ciągu ostatnich ośmiu lat wzrosła liczba skazanych obejmowanych nauczaniem. Należy jednak zaznaczyć, że w zależności od typu szkoły ta dynamika jest bardzo różna, a w przypadku kształcenia zawodowego nastąpiła wręcz atrofia. Na uwagę zasługuje tendencja spadku liczby skazanych podejmujących kształcenie w szkołach o charakterze technicznym, przybywa zaś skazanych, którzy podejmują naukę w szkołach i kierunkach ogólnokształcących. Wydaje się, że jest to tendencja występująca zarówno w środowisku osób pozbawionych wolności, jak i wśród żyjących w warunkach wolnościowych.

W dobie szybkiego rozwoju technicznego społeczeństw, poszukiwania nowoczesnych technik i sposobów nauczania dostrzega się możliwości tkwiące w Internecie. Te możliwości są także wprowadzane w świat ludzi uwięzionych. Systemy edukacyjne opierające się są na współpracy „tworzą potencjał, który może okazać się istotny w rozwiązywaniu ważnych problemów świata, jak również problemów grup i jednostek”[10]. Jednym z wyrazów tego jest realizacja edukacji e-learningowej w zakładach karnych i aresztach śledczych. Celem tej formy jest zwiększenie dostępu osób odbywających karę pozbawienia wolności do bezpłatnej edukacji. Takie działanie wynika z zasady „nauka–weryfiakcja postępów–uzupełnianie braków–dalsze nauczanie”, zupełnie naturalnej dla każdego procesu dydaktycznego. Warto zabiegać, aby takie zasady obejmowały kształcenie e-learningowe[11].

W przeszłości skupiano się na nauce podstawowych umiejętności i zasadniczych kwalifikacjach[12]. Od tamtej pory nauczanie więzienne jest prowadzone w różnych formach, w zależności od systemu politycznego i społeczno-gospodarczego funkcjonującego w państwie polskim. W jednostkach penitencjarnych o charakterze półotwartym lub otwartym nauczanie może się odbywać poza zakładem karnym, w placówkach zewnętrznych niezależnych od instytucji penitencjarnej. Kodeks karny wykonawczy nakreśla ramy nauczania w czasie odbywania kary pozbawienia wolności. Wskazuje także, że skazany może, za zgodą dyrektora zakładu karnego, uczyć się w szkołach poza obrębem zakładu karnego, jeżeli spełnia wymagania ogólnie obowiązujące w oświacie publicznej, cechuje się poprawnym zachowaniem oraz nie zagraża porządkowi prawnemu. Dyrektor zakładu karnego może także zezwolić skazanemu na udział w konsultacjach i zdawanie egzaminów poza zakładem karnym[13]. Bardziej szczegółowe zasady i tryb prowadzenia nauczania w warunkach izolacji penitencjarnej są regulowane przez rozporządzenie

10 T. Jablonsky, *Nauczanie-uczenie się poprzez współpracę – wymiar teoretyczny i metodologiczny*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2008, nr 4, s. 53; H. Skrzyński, *Czy wykluczeni społecznie muszą być wykluczeni cyfrowo? Zalety oraz możliwości jakie daje e-learning w warunkach izolacji więziennej* [w:] T. Bulenda, A. Rzepliński (red.), *Modernizowanie więziennictwa*, Warszawa 2015, s. 244–254.

11 W. Przyłuski, *Wirtualny nauczyciel poszukiwany, czyli dlaczego warto korzystać z TeleEdu*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2008, nr 3, s. 91; W. Przyłuski, *Specjalne kursy e-learningowe stymulujące pracę grupową kursantów*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2008, nr 3, s. 120; K. Linowski, *„Zeszyt w kratkę” czyli nauczanie internetowe w resocjalizacji*, „Edukacja ustawiczna Dorosłych” 2012, nr 4(79), s. 140–144.

12 M. Wołowicz, *Nauczanie ogólne i zawodowe skazanych* [w:] A. Marek (red.), *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1918–1988*, Warszawa 1990, s. 403.

13 Art. 130–131 Kodeksu karnego wykonawczego. Ustawa z dnia 6 czerwca 1996 r. (Dz.U. Nr 90, poz. 557).

Ministra Sprawiedliwości w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych[14] oraz instrukcję Dyrektora Generalnego Służby Więziennej w sprawie szczegółowego trybu organizowania nauczania w szkołach oraz szkolenia kursowego w zakładach karnych i aresztach śledczych[15].

Nowoczesne rozwiązania – studiowanie w warunkach pozbawienia wolności

Żaden z przywołanych przepisów nie przewiduje szkolenia skazanych na szczeblu wyższym. Biorąc jednak pod uwagę typologię zakładów karnych, jak już odnotowałem, w zakładach karnych typu półotwartego i otwartego co do zasady można podejmować nauczanie poza terenem zakładu karnego. Poniżej przedstawiam zestawienie liczb skazanych, na przestrzeni jedenastu lat, którzy podejmowali nauczanie na szczeblu wyższym poza terenem zakładów karnych.

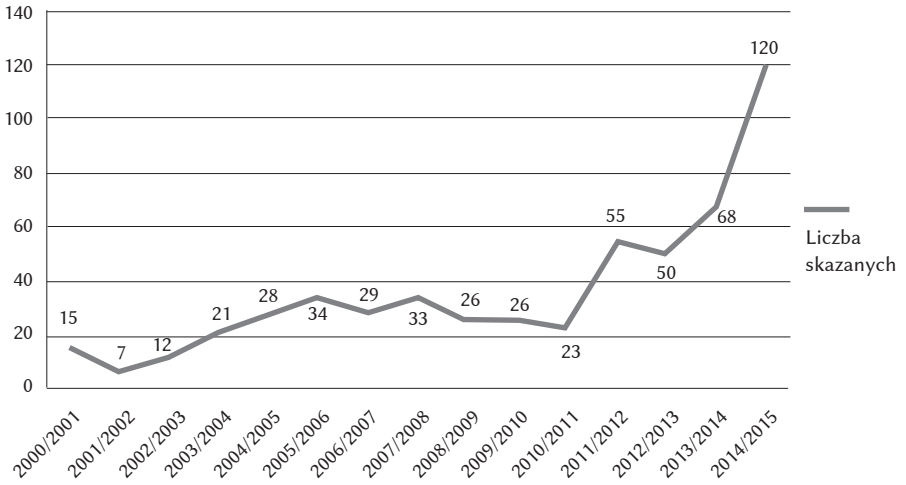
Tabela 2. Osadzeni objęci nauczaniem w szkołach wyższych – pozawięziennych w latach 2000–2015

Lp.	Rok akademicki	Liczba osadzonych
1.	2000/2001	15
2.	2001/2002	7
3.	2002/2003	12
4.	2003/2004	21
5.	2004/2005	28
6.	2005/2006	34
7.	2006/2007	29
8.	2007/2008	33
9.	2008/2009	26
10.	2009/2010	26
11.	2010/2011	23
12.	2011/2012	55
13.	2012/2013	50
14.	2013/2014	68
15.	2014/2015	120
Suma		547

Źródło: www.sw.gov.pl (dostęp 30.03.2016).

14 Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych (Dz.U. Nr 37, poz. 337); rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 18 września 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych (Dz.U. Nr 169, poz. 1331).

15 Instrukcja nr 1/2011 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 13 lipca 2011 r. w sprawie szczegółowego trybu organizowania nauczania w szkołach oraz szkolenia kursowego w zakładach karnych i aresztach śledczych.



Wykres 1. Liczba skazanych studiujących w latach 2000–2015

Liczba skazanych podejmujących naukę w ramach szkolnictwa wyższego w ciągu jedenastu lat wyniosła 547 osób. Jak widać z danych przestawionych w tabeli i na wykresie, w różnych latach liczba ta jest inna. Jedynie w latach akademickich 2008/2009 i 2009/2010 podjęło naukę po 26 osób odbywających karę pozbawienia wolności. Najmniej skazanych studiowało w roku 2001/2002 – siedmiu, najwięcej w roku 2014/2015 – stu dwudziestu.

Studia stacjonarne realizowane przez Politechnikę Radomską (Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny) w Areszcie Śledczym w Radomiu

Nowością i innowacyjnością opisywanego pomysłu jest to, że Areszt Śledczy w Radomiu wspólnie z Politechniką Radomską im. Kazimierza Pułaskiego (obecnie Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu) jako pierwszy w Polsce i chyba w Europie zorganizował studia stacjonarne dla skazanych odbywających karę pozbawienia wolności niezależnie od typu zakładu karnego, w tym sensie, że studiować mogą także skazani zakwalifikowani do odbywania kary w zakładzie karnym typu zamkniętego. Są to studia inżynierskie kształcące skazanych-studentów w kierunku logistyka w motoryzacji, w ramach Wydziału Mechanicznego Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu. Po wielu rozmowach i podpisanych porozumieniach w roku 2011

doszło o uroczystej inauguracji roku akademickiego 2011/2012 w warunkach izolacji penitencjarnej – zajęcia realizowano na terenie Aresztu. Do studiów zakwalifikowano 32 osadzonych. Dwóch skazanych po bardzo krótkim czasie zrezygnowało. Ich decyzja o podjęciu tych studiów była instrumentalna i wynikała z innych przesłanek niż te, które są związane z nauką i zdobywaniem wiedzy. Zgodnie z założeniami studia trwają trzy i pół roku i kończą się tytułem inżynierskim. Trzeba zaznaczyć, że charakter tych studiów, który zresztą był celowo dobierany, wymaga od skazanych sporej wiedzy z zakresu nauk ścisłych. Jak wiadomo, z wiedzą z tego zakresu bywa różnie, nawet wśród osób obecnie studiujących, a co dopiero u osób, które często egzamin maturalny zdawały kilka lub kilkanaście lat temu. Z tego powodu nabór był utrudniony i skomplikowany. Niemniej udało się zgromadzić na terenie Aresztu Śledczego w Radomiu trzydziestu skazanych, którzy podjęli trud zdobywania wiedzy i z powodzeniem ukończyli pierwszy rok nauki. Zajęcia prowadzili pracownicy Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu, począwszy od asystentów, kończąc na samodzielnych pracownikach naukowych z tytułami profesorskimi. Trzeba podkreślić, że kadrze pedagogicznej pracującej w zakładach karnych i aresztach śledczych stawia się wysokie wymagania[16]. Wprawdzie można mówić o wewnątrzszkolnym systemie oceniania w szkole przywięziennej[17], nie może on jednak mieć tutaj pełnego zastosowania przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, nie jest to typowa szkoła i takiego systemu kształcenia w warunkach penitencjarnych w Polsce jeszcze nie było, dlatego nie można mówić o wypracowanym systemie oceniania. Po drugie, jest to uczelnia wyższa funkcjonująca w warunkach penitencjarnych. W ramach niniejszej analizy podano informacje na temat wszystkich studentów, ze wszystkich przedmiotów. W mojej ocenie nie ma jednak potrzeby, aby prezentować wszystkie analizowane dane i dlatego ograniczę się do danych związanych ze średnimi ocenami uzyskiwanymi przez skazanych-studentów.

16 A. Szecówka, *Proces Boloński a kształcenie pedagogów dla jednostek penitencjarnych*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 2006, nr 50, s. 49.

17 P. Balcerowicz, *Znaczenie wewnątrzszkolnego systemu oceniania w procesie resocjalizacji i kształcenia w szkole przywięziennej*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 2004, nr 43, s. 142–162.

Tabela 3. Średnia ocen skazanych studentów z pierwszego roku akademickiego 2011/2012

Skazani	Średnia ocen semestr I	Średnia ocen semestr II	Średnia ocen roczna	Różnica w średnich międzysemestralnych
1.	4,75	4,79	4,77	0,04
2.	4,68	4,45	4,57	-0,23
3.	4,39	4,74	4,57	0,35
4.	4,57	4,52	4,55	-0,05
5.	4,43	4,60	4,52	0,17
6.	4,21	4,35	4,28	0,14
7.	4,21	4,24	4,23	0,03
8.	4,25	4,21	4,23	-0,04
9.	4,14	4,24	4,19	0,10
10.	4,09	4,26	4,18	0,17
11.	3,96	4,31	4,14	0,35
12.	4,07	4,19	4,13	0,12
13.	4,00	4,19	4,10	0,19
14.	3,93	4,17	4,05	0,24
15.	3,75	4,31	4,03	0,56
16.	4,00	4,02	4,01	0,02
17.	3,79	4,20	4,00	0,41
18.	3,75	4,17	3,96	0,42
19.	3,71	4,14	3,93	0,43
20.	3,57	4,12	3,85	0,55
21.	3,75	3,95	3,85	0,20
22.	3,57	4,05	3,81	0,48
23.	3,29	4,26	3,78	0,97
24.	3,57	3,98	3,78	0,41
25.	3,57	3,93	3,75	0,36
26.	3,68	3,79	3,74	0,11
27.	3,50	3,88	3,69	0,38
28.	3,41	3,83	3,62	0,42
29.	3,36	3,86	3,61	0,50
30.	3,46	3,69	3,58	0,23
	3,91	4,18	4,05	

Średnia wszystkich ocen w semestrze pierwszym wyniosła 3,91, w drugim zaś była wyższa i wyniosła 4,18. Różnica między semestrami wynosi 0,27 na korzyść semestru drugiego. Średnia ocena roczna wynosi 4,05. Tylko trzech skazanych osiągnęło w drugim semestrze niższe średnie wyniki w nauce, przy czym spadek średniej sięgał maksymalnie 0,23. Studenci ci mieli bardzo wysoką średnią ocen w pierwszym semestrze – były to najwyższe uzyskane średnie. U reszty skazanych w semestrze drugim odnotowano wzrost średnich ocen.

Tematy prac i projektów inżynierskich napisanych przez skazanych-studentów i obronionych w roku akademickim 2014/2015

W marcu 2015 roku miały miejsce obrony prac i projektów inżynierskich. Do końca studiów i zakończenia ich z powodzeniem dotrwało szesnastu skazanych, czyli połowa uczestników programu. Warto zwrócić uwagę na kilka ważnych kwestii. Po pierwsze, wymagania, jakie były postawione przed nimi, zarówno przez kadrę dydaktyczną, jak i kadrę penitencjarną, były wysokie i nie stosowano żadnych dodatkowych ulg czy odciążeń. Po drugie, program studiów jest na tyle trudny, że nie wszyscy mogą podołać takiemu wyzwaniu. Po trzecie, można mieć uzasadnione przekonanie, że ci skazani, którzy ukończyli studia i zostali dopuszczeni do obrony prac lub projektów inżynierskich, są bardzo dobrze przygotowani do podjęcia wyzwań zawodowych. Poniżej zaprezentowano wykaz tematów prac (projektów) dyplomowych, które realizowali studenci, oraz oceny, jakie uzyskali z obrony pracy inżynierskiej, a także średnie ocen osiągniętych w całym toku nauczania.

Lp.	Temat pracy (projektu) dyplomowej	Ocena z obrony pracy (projektu)	Średnia ocen osiągnięta w całym toku nauczania
1.	Studium budowy i eksploatacji współczesnych automatycznych oraz ręcznych myjni samochodowych	4,5	4,5
2.	Stanowiskowa ocena możliwości wykorzystania przemysłowych termodestruktorów odpadowych poliolefin do zasilania pieców Clean Burn	5,0 z wyróżnieniem	5,0
3.	Zastosowanie tworzyw sztucznych w budowie części pojazdów samochodowych	3,5	3,5
4.	Technologie dostaw ładunków wymagających szczególnych warunków przewozu	4,5	4,5
5.	Środki smarowe stosowane we współczesnych maszynach budowlanych	5,0 z wyróżnieniem	5,0
6.	Rozwiązania logistyczne w organizacji imprez masowych	5,0	5,0
7.	Silniki spalinowe współczesnych samochodów osobowych – konstrukcja i eksploatacja	5,0	5,0
8.	Recykling akumulatorów ołowiowych w Polsce	5,0	4,5
9.	Analiza funkcjonowania wybranych centrów logistycznych w Polsce	4,0	4,0
10.	Organizacja przewozu ładunków realiach międzynarodowych na przykładzie transportu drogowego	4,5	4,5
11.	Modernizacja systemu kontroli procesu spalania termodestruktorów poliolefin w piecu Clean Burn	5,0	5,0
12.	Analiza efektywności recyklingu płynów do chłodnic samochodowych	3,0	4,0
Średnia		4,54	4,96

Średnia ocen uzyskanych zarówno w toku nauczania, jak i z obrony pracy inżynierskich jest wręcz imponująca. Myślę, że świadczy to o tym, iż pomysł był bardzo trafiony, rzetelnie zrealizowany i może się przysłużyć pozytywnej readaptacji społecznej tych skazanych. Tak wysokie oceny zależą zapewne od ilości posiadanego czasu, ale także poświęconego przez skazanych na naukę. Wydaje się jednak, że przede wszystkim zależy to od motywów, jakie przyświecają tym, którzy podjęli trud zdobywania wiedzy. W literaturze mówi się przynajmniej o kilku rodzajach motywów podejmowania nauki przez osoby odbywające karę pozbawienia wolności. Są to motywy praktyczne, społeczne i intelektualne[18]. Mając za sobą długie godziny rozmów ze skazanymi-studentami, wyrażam przekonanie, że w tej grupie wszystkie te motywy mają swoje zastosowanie i uzasadnienie. Ci studenci – jest to także opinia wszystkich prowadzących zajęcia – bardzo cenią sobie możliwość uczestnictwa w tym programie i bardzo mocno angażują swoje możliwości na tej płaszczyźnie.

Ponadto zaobserwowano niezwykłą w warunkach izolacji penitencjarnej sytuację, a mianowicie niesienie wzajemnej pomocy przez skazanych niezależnie od statusu, podgrupy czy przynależności podkulturowej. Jest to niezwykle cenne osiągnięcie tego programu – granice podkulturowe przegrywają w relacji do wzajemnej pomocy na polu zdobywania wiedzy i konstruktywnej samopomocy. W ten sposób, w mojej ocenie, osiąga się cele resocjalizacji.

Podsumowanie

Od poziomu wykształcenia jest uzależniony poziom samosterowności człowieka, który nie musi pozostawać pod stałym nadzorem, a może powodować i być kreatorem racjonalnych działań, mieć poczucie sprawczości i kompetencji[19]. Chodziłoby o uzyskanie tzw. autonomii funkcjonalnej, czyli swobody w doborze środków i sposobów radzenia sobie z problemami i własnym życiem zgodnie z osobistymi wartościami, celami, aspiracjami i marzeniami[20]. Twórczość i możliwości adaptacyjne człowieka są ważnymi czynnikami, które mają wpływ na zmiany zachodzące w jej otoczeniu. Osoba może je sobie przyswoić właśnie dzięki edukacji[21]. Z pewnością proponowanie, zwłaszcza w obecnej dobie kryzysu, wykształcenia humanistycznego oraz zdobycie wykształcenia i kwalifikacji o bardzo

18 D. Widelak, *Motywy podejmowania nauki przez skazanych na karę pozbawienia wolności*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 1997, nr 16–17, s. 129–135.

19 A. Szecówka, *Kształcenie resocjalizujące* [w:] B. Urban, J. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, t. 1, Warszawa 2007, s. 251.

20 L. Pytka, *Granice kontroli społecznej i autonomii osobistej młodzieży*, w: F. Kozaczuk, B. Urban (red.), *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, Rzeszów 2001, s. 14.

21 M. Zając, *Kształcenie, rozwój zawodowy więźniów na podstawie kierunków, przejawów i standardów europejskich na rynku pracy*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 2007, nr 54, s. 77.

konkretnym kierunku i specjalności dają przekonanie, że ci ludzie po ukończeniu tych studiów i zakończeniu odbywania kary pozbawienia wolności sprawniej dadzą sobie radę na rynku pracy, aparat państwa może zaś zyskać prawowitych obywateli. Należy zatem dbać o tę inicjatywę i nadal ją rozwijać. W unormowaniach dostrzega się też zależność między wykształceniem i posiadaniem zawodu a późniejszą pomyślną społeczną readaptacją skazanych[22].

Mając na uwadze bardzo dobre postawy tych osadzonych, należy przemyśleć kwestię chociażby zmiany uregulowań w zakresie przedawnienia przestępstwa lub zatarcia skazania. Być może w tej materii można by było postąpić na zasadzie warunkowego przedterminowego zwolnienia, gdzie oprócz przesłanek formalnych są brane pod uwagę przesłanki merytoryczne. Może należałoby w różnych pracach legislacyjnych wziąć pod uwagę także tę kwestię i uzależnić okres przedawnienia czy zatarcia skazania od indywidualnych postaw skazanych w czasie odbywania kary pozbawienia wolności. Przecież tylko trzydziestu uczestniczyło w tym projekcie, a jedynie szesnastu ukończyło go z sukcesem, na ponad osiemdziesiąt tysięcy w Polsce. Czy to zbyt wielkie oczekiwania?[23]

BIBLIOGRAFIA

Balcerowicz P., *Znaczenie wewnątrzszkolnego systemu oceniania w procesie resocjalizacji i kształcenia w szkole przywięziennej*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 2004, nr 43.

Bramska M., *Realizacja prawa skazanego do kształcenia*, RPO-MAT, nr 42.

Dubiel K., *Środki oddziaływania penitencjarnego* [w:] T. Szymanowski (red.), *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1989–2009*, Warszawa 2009.

Hołyst B., *Kryminologia*, Warszawa 2000.

Instrukcja nr 1/2011 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 13 lipca 2011 r. w sprawie szczegółowego trybu organizowania nauczania w szkołach oraz szkolenia kursowego w zakładach karnych i aresztach śledczych.

Jablonsky T., *Nauczanie-uczenie się poprzez współpracę – wymiar teoretyczny i metodologiczny*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2008, nr 4.

Kalinowski M., Pełka J., *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Warszawa 2003.

Kodeks karny wykonawczy. Ustawa z dnia 6 czerwca 1996 r., (Dz.U. Nr 90, poz. 557).

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

Linowski K., *O szczebel wyżej, czyli studia stacjonarne dla skazanych* [w:] K. Jędrzejak, M. Kalaman, R. Poklek (red.), *20 lat działalności Polskiego Towarzystwa Penitencjarnego. Refleksje i impresje jubileuszowe*, Kalisz 2013.

Linowski K., *„Zeszyt w kratkę" czyli nauczanie internetowe w resocjalizacji*, „Edukacja ustawiczna Dorosłych" 2012, nr 4(79).

Makowski A., *Dewiacje społeczne i socjalizacja reedukacyjna młodzieży*, Warszawa 2000.

22 G. Szczygieł, *Rekomendacja Nr R (89) 12 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich o edukacji w więzieniu. Komentarz*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 2011, nr 72–73, s. 191, R. Musidłowski, *op.cit.*; J. Rejman, *op.cit.*, s. 157; M. Kalinowski, J. Pełka, *op.cit.*, s. 28–31.

23 K. Linowski, *O szczebel wyżej, czyli studia stacjonarne dla skazanych* [w:] K. Jędrzejak, M. Kalaman, R. Poklek (red.), *20 lat działalności Polskiego Towarzystwa Penitencjarnego. Refleksje i impresje jubileuszowe*, Kalisz 2013, s. 179–184.

Mazur E., *Rola rodziny w etiologii zachowań przestępczych na przykładzie osadzonych Aresztu Śledczego w Kielcach* [w:] F. Kozaczuk (red.), *Zachowania przestępcze. Przyczyny i zapobieganie*, Rzeszów 2010.

Musidłowski R., *Nauka i oświata*, RPO-MAT, nr 28.

Przyłuski W., *Specjalne kursy e-learningowe stymulujące pracę grupową kursantów*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2008, nr 3.

Przyłuski W., *Wirtualny nauczyciel poszukiwany, czyli dlaczego warto korzystać z TeleEdu*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2008, nr 3.

Pytka L., *Granice kontroli społecznej i autonomii osobistej młodzieży* [w:] F. Kozaczuk, B. Urban (red.), *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, Rzeszów 2001.

Rejman J., *System wychowawczy zakładu penitencjarnego dla młodocianych*, Rzeszów 2000.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych (Dz.U. Nr 37, poz. 337).

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 18 września 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych (Dz.U. Nr 169, poz. 1331).

Sakowicz T., *Wybrane aspekty środowiska rodzinnego w percepcji i ocenie osób osadzonych w polskich zakładach karnych*, Kraków 2009.

Skrzyński H., *Czy wykluczeni społecznie muszą być wykluczeni cyfrowo? Zalety oraz możliwości jakie daje e-learning w warunkach izolacji więziennej* [w:] T. Bulenda, A. Rzepliński (red.), *Modernizowanie więziennictwa*, Warszawa 2015.

Stelmach J., *Rodzinne uwarunkowania przestępczości nieletnich – analiza wyników badań* [w:] B. Urban (red.), *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, Kraków 2001.

Szczygieł G., *Rekomendacja Nr R (89) 12 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich o edukacji w więzieniu. Komentarz*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 2011, nr 72–73.

Szecówka A., *Kształcenie resocjalizujące* [w:] B. Urban, J. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, t. 1, Warszawa 2007.

Szecówka A., *Proces Boloński a kształcenie pedagogów dla jednostek penitencjarnych*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 2006, nr 50.

Urban B, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków 2000.

Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków 1999.

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 2001 r. (Dz.U. 00.79.890).

Widelak D., *Kształcenie osadzonych w polskiej praktyce penitencjarnej* [w:] Z. Jasiński, A. Kurek, D. Widelak (red.), *W dziewięćdziesięciolecie polskiego więziennictwa. Księga jubileuszowa*, Opole 2008.

Widelak D., *Motywy podejmowania nauki przez skazanych na karę pozbawienia wolności*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 1997, nr 16–17.

Wołowicz M., *Nauczanie ogólne i zawodowe skazanych* [w:] A. Marek (red.), *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1918–1988*, Warszawa 1990.

Zając M., *Kształcenie, rozwój zawodowy więźniów na podstawie kierunków, przejawów i standardów europejskich na rynku pracy*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 2007, nr 54.

www.sw.gov.pl (12.07.2012).

EWA GŁADYSZ
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

NAUCZYCIEL JUTRA W ZMIENIAJĄCEJ SIĘ RZECZYWISTOŚCI EDUKACYJNEJ

STRESZCZENIE

W każdej epoce historycznej i w każdym systemie edukacyjnym kluczowe wydaje się pytanie o obraz nauczyciela, jego kompetencje, etos zawodowy i społeczny. W perspektywie wychowania współczesnego człowieka nie jest rzeczą obojętną, kim i jaki jest nauczyciel. Pedeutologia jako nauka o zawodzie nauczyciela wyraźnie wskazuje, że nauczyciel powinien być „na miarę czasów", w których przychodzi mu pracować. Nauczyciel powinien stawać się autorytetem dla dzieci i młodzieży.

W przedłożonym materiale Autorka pyta o wizerunek nauczyciela przyszłości, który będzie skoncentrowany w swojej pracy dydaktycznej na uczniu i jego problemach. Dydaktyka skoncentrowana na podmiocie edukacji wydaje się optymalnym rozwiązaniem dla współczesnych wyzwań edukacyjnych stawianych szkole.

SŁOWA KLUCZOWE

szkoła przyszłości, kompetencje nauczyciela, uczeń, pedagogika humanistyczna, dydaktyka

THE TEACHER OF TOMORROW IN A CHANGING EDUCATIONAL REALITY

ABSTRACT

In every period of history and in every educational system seems to be the key question of the image of a teacher's competence, professional and social ethos. In the education of modern man, it is not a matter of indifference who and what is the teacher. Pedeutology, as the science of the teaching profession, clearly points to the fact that the teacher should be "tailored times", which comes to his work. The teacher should become the authority for children and youth. The submitted material author asks about the image of the teacher's future, which will focus in his teaching on the student and his problems. Teaching focused on the subject of education seems to be the optimal solution for today's educational challenges posed in front of the school.

KEYWORDS

school of the future, competence teacher, pupil, humanistic pedagogy, didactics

Wprowadzenie

Szybko zmieniający się świat, kolejne reformy społeczno-gospodarcze, a także zmiany w funkcjonowaniu systemu oświaty powodują potrzebę dostosowania sposobu kształcenia na różnych poziomach do oczekiwań społecznych. Koncepcja programowa polskiej oświaty wpisuje się doskonale w założenia raportu Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pt. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, przygotowanego pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa. W raporcie tym sformułowano zadania nowoczesnej „edukacji na rzecz rozwoju ludzkości". Za najważniejsze uważa się umożliwienie każdemu człowiekowi kierowania własnym rozwojem, zaś zdobyta wiedza ma mu umożliwić decydowanie o własnym losie, a tym samym współuczestniczenie w rozwoju społeczeństw. Edukacja, która przygotuje człowieka odpowiedzialnego społecznie, opiera się na czterech filarach: „uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być"[1]. Głównym celem edukacji szkolnej jest przygotowanie ucznia do świadomego, kreatywnego i racjonalnego kierowania w przyszłości swoim życiem dorosłym i rozwojem. Zwraca się też uwagę na dwie płaszczyzny edukacji: społeczną, w której zakresie mieści się przygotowanie ucznia do odgrywania ról w społeczeństwie, oraz dydaktyczną, wiążąca się ze zdobyciem wiedzy i umiejętności do korzystania z niej[2].

Również zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 roku, w oparciu o które opracowano Krajowe Ramy Kwalifikacji, zawierają zestaw wymagań dotyczących efektów kształcenia ujęty w trzy działy: „wiedza", „umiejętności" oraz „kompetencje personalne i społeczne". Wszystkie te oczekiwania stawiają przed współczesnym nauczycielem zadanie takiego stymulowania rozwojem zdolności i umiejętności ucznia, by uczynić go otwartym i zdolnym do kreowania zmian w społeczeństwie wiedzy. Nauczyciel powinien też znać zjawiska i zmiany zachodzące w rodzinie, życiu społecznym i rynku pracy, a także oczekiwania względem edukacji młodzieży i dorosłych[3]. Zważywszy że tylko niewiele ponad połowa rodziców polskich uczniów bierze udział w wywiadówkach i jest to dla 92% z nich jedyna forma kontaktu ze szkołą swojego dziecka, dużą odpowiedzialność za przygotowanie młodego pokolenia do życia w społeczeństwie przypisuje się właśnie nauczycielom. Aby nauczyciel mógł w pełni sprostać tym zadaniom, powinien nieustannie podnosić swoje kwalifikacje, zdobywać szeroką wiedzę i nabywać nowe kompetencje.

1 J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Warszawa 1998.

2 T. Zimny, *O zadaniach nauczyciela jutra w edukacji szkolnej* [w:] E. Perzycka (red.), *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, s. 87.

3 J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012, s. 160–161.

Współczesny nauczyciel i jego zadania

Analizując zachodzące zmiany społeczno-kulturowo-cywilizacyjne, można dostrzec, że na przestrzeni wieków nauczycielowi przypisywano różne funkcje (najczęściej wymieniano funkcję dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą, środowiskową, badawczą i życiowego ukierunkowania młodzieży)[4], które były pełnione poprzez realizację konkretnych zadań. Zadania stojące przed współczesnym nauczycielem określił raport *Edukacja narodowym priorytetem*. Należą do nich:

- przekazywanie wiedzy i doświadczenia,
- rozwijanie systemów wartości oraz kształtowanie postaw i charakterów wychowanków,
- rozwijanie zainteresowań i aktywności poznawczej,
- rozwijanie sił twórczych i stwarzanie warunków do działalności praktycznej,
- posługiwanie się nowoczesną technologią kształcenia,
- sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów,
- przygotowanie uczniów do aktywności społecznej i wyboru zawodu oraz pomoc w konstruowaniu planów edukacyjnych i życiowych,
- wspieranie uczniów w organizowaniu życia na terenie szkoły i czasu wolnego poza nią[5].

Z przytoczonych stwierdzeń wynika, że nauczyciel powinien w swojej pracy sprostać wciąż narastającym wyzwaniom przyszłości oraz legitymować się specyficznymi cechami osobowości i kompetencjami. Najczęściej wymienianą i podkreślaną w literaturze cechą nauczyciela jest samoświadomość siebie, która według Wiktora Zaborowskiego kształtuje się w sposób dynamiczny, a relacje między jednostką (nauczycielem) a światem zewnętrznym wciąż się przekształcają. Jej funkcjonalność przejawia się z jednej strony w organizacji i integracji treści wewnętrznych z zewnętrznymi, z drugiej zaś łączy się z intencjonalnym działaniem wyrażającym się stosunkiem podmiotu do przedmiotu[6]. Z jednej strony nauczyciel kreuje własną podmiotowość, z drugiej zaś tworzy takie warunki dla wychowanków, by mogli oni wydawać nieskrępowane opinie w ocenie postaw, wartości i zachodzących zmian społecznych, a także podejmować odpowiedzialne decyzje w dążeniu do realizacji zamierzonych celów. Jest ważne, by opiekun-pedagog-wychowawca w swojej codziennej pracy miał na względzie podmiotowy charakter relacji zachodzących między dwoma podmiotami (nauczyciel–uczeń). Należy tutaj za Tadeuszem Lewowickim przypomnieć, że na podmiotowość człowieka składają

4 S. Krawcewicz, *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*, Warszawa 1979.

5 *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Warszawa–Kraków 1989, s. 270–271.

6 U. Kazubowska, *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości* [w:] E. Perzycka (red.), *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, s. 58.

się jego indywidualność, tożsamość właściwa każdej jednostce, swoista hierarchia wartości, celów i podejmowana zgodnie z nimi działalność oraz świadomość związków z otoczeniem. To wszystko tworzy, jak już wspomniano, dynamiczną, wciąż zmieniającą się strukturę osobowości człowieka[7]. Mówiąc o zachodzącym procesie kształtowania się z jednej strony osobowości nauczyciela, z drugiej zaś o jego udziale w podmiotowym traktowaniu wychowanków, należy podkreślić, że współczesny nauczyciel powinien być nastawiony na ciągłe samodoskonalenie i własny rozwój, a także na budowanie takich strategii swojej pracy, które są zgodnie z oczekiwaniami podopiecznych i opierają się na empatii i budowaniu pozytywnych relacji z nimi. W procesie wychowania nauczyciel powinien być animatorem pobudzającym ucznia do poszukiwania samego siebie, zachęcającym do podejmowania wyzwań i nowych inicjatyw nie tylko w obszarze indywidualnym, osobistym, ale i społecznym, powinien być „sprzymierzeńcem" w procesie rozwojowym podopiecznego-wychowanka-ucznia[8]. Jest tu widoczna rola nauczyciela jako przewodnika po szybko zmieniającej się społecznej rzeczywistości, który wprowadzi swego podopiecznego w nowe dziedziny wiedzy, objaśni sens zachodzących zmian, będąc jednocześnie wrażliwym, krytycznym i kompetentnym badaczem i obserwatorem, koordynującym proces edukacyjny. Nauczyciel dzisiaj to również refleksyjny praktyk, który ujmując problemowo określone sytuacje oraz integrujące myślenie i działanie w poszukiwaniu rozwiązań, formułuje własne krytyczne i doraźne teorie, niezależne od teorii naukowych[9]. Ważną cechą nauczyciela ponowoczesności jest również uczenie wrażliwości społecznej i odpowiedzialności, otwartości, tolerancji i samorealizacji, a także świadome odrzucanie stereotypów i uprzedzeń, często kreowanych przez media, które pozwoli mu bez przeszkód wprowadzić młode pokolenie w uniwersalny system wartości akceptowany przez społeczeństwo[10].

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należy stwierdzić, że przed nauczycielem świata ponowoczesnego w szybko zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz edukacyjnej rysują się funkcje i zadania związane nie tylko z przygotowaniem jednostek do życia w społeczeństwie – co wiąże się z przygotowaniem do odgrywania ról społecznych, budowaniem więzi i zaufania społecznego oraz świadomości kulturowej – ale także z kształtowaniem umiejętności uczenia się przez całe życie i dostosowania się do zachodzących zmian na rynku pracy – z czym wiąże się nierozerwalnie kształtowanie umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach życiowych, rozwiązywania problemów i brania za nie odpowiedzialności.

7 T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 2002.
8 M. Mandel (red.), *Animacja współpracy środowiskowej*, Toruń 2007.
9 C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk 2004, s. 55.
10 J. Szempruch, *op.cit.*, s. 184.

Kompetentny nauczyciel – kompetentny uczeń

Jak wspomniano, „kompetencje personalne i społeczne" to obok wiedzy i umiejętności trzeci filar kształcenia studentów na wszystkich kierunkach studiów. Termin „kompetencje" oznacza „zdolność i gotowość do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie"[11]. W licznych definicjach mówi się o motywach, sprawności, umiejętnościach i wiedzy pozwalających na wykonanie określonych zadań. Z pedagogicznego punktu widzenia kompetentny podmiot posiada „umiejętność adekwatnego zachowania się oraz przyjmowania na siebie odpowiedzialności za nie"[12]. Kompetencje postrzega się jako kategorię podmiotową, na którą składają się:

- umiejętność adekwatnego zachowania,
- świadomość potrzeby i skutków zachowania,
- przyjęcie odpowiedzialności za skutki.

Mówiąc o kompetencjach w odniesieniu do współczesnego nauczyciela, mamy na uwadze sposób jego kształcenia i doskonalenia zawodowego w kontekście efektywnego funkcjonowania w zawodzie w dobie szybko postępujących zmian. Najczęściej wyróżnia się trzy kategorie kompetencji:

- kompetencje merytoryczne związane z zagadnieniami nauczanego przedmiotu,
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne związane z metodami i technikami nauczania/uczenia się,
- kompetencje wychowawcze określające umiejętności komunikacyjne i rozwiązywanie problemów wychowawczych[13].

Problematykę kompetencji nauczycielskich opisuje w wydanych dokumentach również Komisja Europejska, wyróżniając dwa podstawowe typy: pierwszy, związany z procesem nauczania/uczenia się, i drugi, dotyczący pracy z uczniem i kształtowania postaw uczniowskich. W pierwszym przypadku nauczyciela postrzega się jako organizatora pracy uczniów (tworzenie programów nauczania, organizowanie ich pracy badawczej z wykorzystaniem technologii informacyjnych oraz życia społeczno-kulturalnego w szkole i regionie), a także organizatora współpracy ze środowiskiem lokalnym i rodzicami. Oczekuje się od niego umiejętności dostrzegania problemów i ich rozwiązywania oraz ciągłego poszerzania swojej wiedzy i doskonalenia umiejętności. W drugiej grupie znajdują się kompetencje związane z wykształceniem u uczniów postawy prospołecznej, otwartości na drugiego człowieka, kreatywności, samodzielnego rozwiązywania problemów oraz wkomponowania tych kompetencji w proces kształcenia określonego przedmiotu[14].

11 M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1995, s. 134.
12 *Ibidem*, s. 137.
13 M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Poznań 2001, s. 175.
14 J. Szempruch, *op.cit.*, s. 191.

Z perspektywy pełnionych przez nauczyciela funkcji można wyróżnić wiele kompetencji mających istotny wpływ na efektywność jego pracy. Należy tutaj wymienić wspomniane już kompetencje podmiotowe i emancypacyjne, wyrażające się operatywnością w działaniu indywidualnym i zbiorowym, a także poczuciem tożsamości indywidualnej i zbiorowej oraz zdolnością przewidywania, umiejętnością oceny ryzyka podejmowanych decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności[15]. Zmieniająca się rzeczywistość kulturowa i społeczna, generuje nowe kompetencje nauczycielskie konieczne w pracy opiekuńczej i wychowawczej. Bardzo istotne dla zawodowego funkcjonowania nauczyciela są kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne, które dotyczą codziennych sytuacji i zachowań komunikacyjnych: relacji z uczniami i rozumienia ucznia oraz siebie, a także zidentyfikowania i wypracowania własnego stylu porozumiewania się z uczniem i innymi ludźmi, fachowej wiedzy z zakresu komunikacji interpersonalnej, jej narzędzi i barier, a także jej doskonalenia w oparciu o refleksję. Są one podstawową składową wspierania rozwoju ucznia i kształtowania u niego właściwej samooceny. Jest ważne ciągłe doskonalenie tych kompetencji w zakresie konstruowania wypowiedzi. Z kompetencjami interpretacyjno-komunikacyjnymi ściśle związane są kompetencje współdziałania, przejawiające się umiejętnością integrowania zespołów uczniowskich, wiedzą na temat funkcjonowania środowiska uczniowskiego i stylów kierowania nim.

Inne kompetencje, na które warto zwrócić uwagę, to kompetencje kreatywno-krytyczne i autokreacyjne, które są z sobą związane i wyrażają się innowacyjnością i skutecznością działania, co też przekłada się na pracę z uczniami w kierunku rozwoju ich kreatywności (przydatnego z punktu widzenia zmian zachodzących w społeczeństwie informacyjnym) oraz rozwijania umiejętności rozwiązywania problemów i radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Analizując kompetencje, jakimi powinien się legitymować współczesny nauczyciel, należy wspomnieć również o kompetencjach krytycznych, które pozwalają na kształtowanie u uczniów swobodnego i obiektywnego spojrzenia na otaczającą rzeczywistość. W pracy zawodowej nauczyciela istotne są również kompetencje informatyczno-medialne, które uwidaczniają się poprzez umiejętność wykorzystania w pracy zawodowej i życiu codziennym nowoczesnych technologii informatycznych i mediów, a także znajomość języków obcych.

Współczesnej edukacji przypisuje się obecnie trzy funkcje. Pierwsza z nich to funkcja adaptacyjna, związana z socjalizacją i funkcjonowaniem człowieka w środowisku społecznym, odgrywaniem ról społecznych oraz przestrzeganiem norm i reguł. Druga funkcja to funkcja emancypacyjna, pozwalająca na rozwój, komunikowanie się z innymi i samym sobą, rozumienie rzeczywistości, w której żyje jednostka i zmian w niej zachodzących, a także rozumienie samego siebie. Ostatnia z nich to funkcja krytyczna, która pozwala na interpretację rzeczywistości

15 M. Czerepaniak-Walczak, *op.cit.*, s. 119–120.

i relacji w niej zachodzących, dostrzeganie różnic i nierówności społecznych. Tak rozumiana edukacja wyposaża uczących się ludzi w trzy rodzaje kompetencji – analogicznych do wymienionych już funkcji edukacji. Według Krajowych Ram Kwalifikacji studia humanistyczne w obszarze kompetencji adaptacyjnych powinny uwzględnić m.in. ciągłe samodoskonalenie i rozwój, aktywność i samodzielność w podejmowaniu profesjonalnych działań, a także rozwijanie i aktualizowanie wiedzy na temat zjawisk i wydarzeń kultury i sztuki. Z kolei kompetencje emancypacyjne to odpowiedzialność za siebie i innych ludzi, świadome kształtowanie i pielęgnowanie własnych upodobań kulturalnych oraz znajomość humanistyki dla rozwoju i pielęgnowania więzi społecznych. Kompetencje krytyczne pozwalają zaś na propagowanie zachowań etycznych i profesjonalnych oraz krytyczność wobec własnej wiedzy i zdolność do przewidywania wielorakich, społecznych konsekwencji własnych działań[16].

Czy każdy nauczyciel kończący studia I bądź II stopnia posiada te kompetencje? Czy i w jaki sposób będzie je rozwijał w trakcie zdobywania doświadczenia w pracy zawodowej? Czy potrafi je kształtować u swoich wychowanków? Te pytania pozostają bez odpowiedzi, aczkolwiek budujące byłoby otrzymać na nie odpowiedź twierdzącą.

Kształcenie nauczycieli w świetle nowych przepisów prawa

Na przygotowanie zawodowe nauczyciela składają się wspomniane kompetencje, wiedza i umiejętności. W obecnym systemie kształcenia kandydatów na nauczycieli dostrzega się marginalizowanie wiedzy pedagogiczno-psychologicznej. Stan ten zmienił się od roku akademickiego 2012/2013, a pierwsi absolwenci studiów licencjackich przygotowani według nowych standardów rozpoczęli pracę w szkole dopiero w roku 2015. Rozporządzenie Ministra Nauki i szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela reguluje tryb kształcenia nauczycieli. Będzie ono prowadzone na studiach I i II stopnia, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych. Ukończenie studiów I stopnia będzie uprawniać do nauczania w przedszkolu i szkole podstawowej, zaś studia II stopnia i jednolite studia magisterskie dadzą kwalifikacje do pracy we wszystkich typach szkół i placówek. Zgodnie z wprowadzonymi zmianami kształcenie nauczycieli będzie mieć charakter modułowy. W ramach przygotowania do wykonywania

16 M. Nowak-Dziemianowicz, *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, Warszawa 2012, s. 10–12.

zawodu nauczyciela w zakresie nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) będzie obejmować kształcenie w zakresie trzech obowiązkowych modułów:

a) moduł 1 – merytoryczne przygotowanie do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) związane z danym kierunkiem studiów, np. historia, matematyka, biologia itd.;
b) moduł 2 – przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne uwzględniające poszczególne etapy edukacyjne dziecka (przedszkole i szkoła podstawowa, gimnazjum i szkoła ponadgimnazjalna), a także nabywanie umiejętności poznawania uczniów zdolnych, niepełnosprawnych czy przewlekle chorych;
c) moduł 3 – przygotowanie dydaktyczne w zakresie dydaktyki ogólnej i przedmiotowej.

Moduł 2 obejmuje łącznie 150 godzin zajęć i 30 godzin praktyki, moduł 3 zaś – 120 godzin zajęć i 120 godzin praktyki.

Wprowadza się również moduły fakultatywne, które student będzie mógł dowolnie wybrać. Będą one przygotowywać w zakresie:

a) nauczania drugiego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 4 składający się z:
   – dydaktyki przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych – 60 godzin zajęć,
   – praktyki – 60 godzin;
b) pedagogiki specjalnej – moduł 5, na który składa się:
   – przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne specjalne – 140 godzin zajęć,
   – dydaktyka specjalna – 90 godzin zajęć,
   – praktyka – 120 godzin.

Nowe rozporządzenie likwiduje kształcenie dwuprzedmiotowe, które może być prowadzone na studiach II stopnia bądź na studiach podyplomowych. Zwiększenie liczby godzin praktyk pozwoli adeptom zawodu nauczycielskiego zdobyć praktyczne umiejętności przydatne w różnych typach szkół i rodzajach placówek, a także przybliży różnorodne formy aktywności pedagogicznej. Z kolei studia podyplomowe poszerzą kwalifikacje o dodatkowe uprawnienia. Będzie je można podjąć po studiach licencjackich bądź magisterskich w zakresie modułu 4, przygotowującego do nauczania więcej niż jednego przedmiotu. Osoby zainteresowane nauczaniem określonego przedmiotu w przedszkolach, szkołach i placówkach specjalnych, będą mogły się kształcić w zakresie modułu 5 w zależności od niepełnosprawności lub niedostosowania społecznego uczniów[17].

17 Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. Nr 0, poz. 131).

Podsumowanie

Przed uczelniami wyższymi kształcącymi nauczycieli stoi nie lada trudne zadanie, gdyż do nowego roku akademickiego powinny przygotować programy kształcenia w oparciu o wymagania postawione w standardach kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela. Wprowadzone zmiany mają lepiej przygotowywać do zawodu, zgodnie z założeniem, że wiedza powinna stanowić integralną całość z umiejętnościami praktycznymi niezbędnymi do wykonywania zawodu nauczycielskiego – stąd też zwiększenie liczby praktyk studenckich. Należy mieć nadzieję, że zmiany te odniosą zamierzony skutek, zaś absolwenci, którzy za trzy lata zdobędą uprawnienia do wykonywania zawodu nauczyciela, powinni mieć na uwadze, że „nauczycielem się nie jest, nim się staje. To ustawiczne pokonywanie siebie i swoich słabości, kreowanie prawidłowych relacji ze światem zewnętrznym i wewnętrznym, pokój i harmonia… nauczyciel jest w nieustannej drodze, której końca nie widać”[18].

BIBLIOGRAFIA

Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1995.

Day C., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk 2004.

Delors J. (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Warszawa 1998.

Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, Warszawa–Kraków 1989.

Kazubowska U., *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości* [w:] E. Perzycka (red.), *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006.

Krawcewicz S., *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*, Warszawa 1979.

Kwieciński Z., *Zmienić kształcenie nauczycieli* [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa 1998.

Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 2002.

Mandel M. (red.), *Animacja współpracy środowiskowej*, Toruń 2007.

Nowak-Dziemianowicz M., *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, Warszawa 2012.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. Nr 0, poz. 131).

Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012.

Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Poznań 2001.

Zimny T., *O zadaniach nauczyciela jutra w edukacji szkolnej* [w:] Perzycka E. (red.), *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006.

18 U. Kazubowska, *op.cit.*, s. 67.

JUSTYNA SYTA-KIERASIŃSKA
Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu

WOLONTARIAT W PROCESIE EDUKACJI SKONCENTROWANY NA OSOBACH NIEPEŁNOSPRAWNYCH

STRESZCZENIE

Postawy wobec osób niepełnosprawnych stanowią wyznacznik humanizacji i poziomu cywilizacji społeczeństwa danego kraju i narodu. Niezwykle istotne znaczenie dla kształtowania postaw wobec osób niepełnosprawnych ma odpowiednie kształcenie młodego pokolenia w tym zakresie. Jedną z form kształtowania odpowiedzialnych postaw społecznych jest wolontariat, w którym młodzi ludzie chętnie uczestniczą, włączając się w działalność organizacji Trzeciego Sektora czy Centrum Wolontariatu.

Prezentowany materiał jest próbą ukazania różnorodnych form działalności społecznej na terenie szkoły. Autorka przeprowadziła badania własne, poszukując odpowiedzi na pytanie, jakie są motywacje i korzyści płynące z zaangażowania młodzieży w działania wolontariatu na terenie szkoły.

SŁOWA KLUCZOWE

niepełnosprawność, wolontariat, postawy społeczne, edukacja prospołeczna

VOLUNTEERING IN THE EDUCATIONAL PROCESS FOCUSED ON PEOPLE WITH DISABILITIES

ABSTRACT

Attitudes towards people with disabilities are an indicator of the level of civilization and humanization of society, the country and the nation. Extremely important in shaping attitudes towards people with disabilities is adequate training in this regard the young generation. One of the forms of shaping responsible attitudes of social volunteering, in which young people willing to participate, including the activities of organizations of the Third Sector, the Volunteer Center.

The material presented is an attempt to show various forms of social activities at school. The author conducted a study of its own, seeking to answer the question: what are the motivations and the benefits of youth participation in voluntary activities at the school?

KEYWORDS

disability, voluntary, social attitudes, education prosocial

Wprowadzenie

Podstawowym aktem prawnym regulującym problematykę wolontariatu jest ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. z 2010 r. Nr 234, poz. 1536). Dodatkowe uregulowania są zawarte w ustawie z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. z 2011 r. Nr 149, poz. 887), traktującej m.in. o organizacji placówek opiekuńczo-wychowawczych i o możliwości korzystania z pomocy wolontariuszy w tychże placówkach, oraz w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. z 2013 r. Nr 0, poz. 199), które dopuszcza możliwość zaangażowania wolontariuszy w pomoc dzieciom i młodzieży w poradniach. Zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa w Polsce działalność świadczona przez wolontariusza powinna zostać określona w porozumieniu zawartym z organizacją pozarządową lub inną określoną w art. 42 ustawy o wolontariacie. Zasadniczo (z wyłączeniem świadczeń trwających do 30 dni) dla takiego porozumienia przewidziano formę pisemną. Te formalne wymogi mogą odstraszać niektórych zainteresowanych i ograniczać odsetek osób gotowych do uczestnictwa w wolontariacie.

Zgodnie z art. 2 ustawy wolontariusz to osoba fizyczna, która ochotniczo i bez wynagrodzenia wykonuje świadczenia na zasadach określonych w ustawie. Wolontariat (łac. *volontarius* – ochotniczy, dobrowolny) to „świadome, dobrowolne i nieodpłatne działanie na rzecz innych, potrzebujących pomocy, wykraczające poza związki rodzinne, przyjacielskie i koleżeńskie". To swoisty odruch serca, pociągający za sobą konkretne czyny zmierzające do wsparcia, udzielenia pomocy człowiekowi, który znalazł się w trudnej sytuacji życiowej[1].

Wolontariat rozumiany jako dobrowolna i bezpłatna działalność na rzecz innych wywodzi się od szwajcarskiego fizyka i matematyka Pierre'a Ceresole, który w roku 1920 zorganizował pierwszy obóz *Service Civil Volontaire*, mający być pacyfistyczna odpowiedzią na zniszczenia i okrucieństwa I wojny światowej. W jego ramach ochotnicy z walczących ze sobą uprzednio krajów zebrali się, by odbudować wioskę w pobliżu Verdun. P. Ceresole organizował kolejne tego typu akcje, znalazł też wielu naśladowców, co rozpropagowało wolontariat[2]. W Polsce działanie wolontariatu zaistniało dzięki rozwojowi organizacji pozarządowych. Publiczny wolontariat zaczął działać po roku 1989. W roku 2003 działało w naszym kraju 13 centrów wolontariatu: w Warszawie, Gdańsku, Toruniu, Kielcach, Słupsku, Poznaniu, Łodzi, Dzierżoniowie, Białymstoku, Lublinie, Pile, Stalowej Woli i Wrocławiu. W roku 2012 było już 45 placówek tego typu. Liczba centrów wolontariatu z roku na rok wzrasta. Służba ludziom może nauczyć wrażliwości,

1 K. Braun, B. Frąszczak, *Jak organizować wolontariat w szkole?*, „Szkoła bez Przemocy" 2009, s. 4.
2 M. Chmielewski, *Leksykon duchowości katolickiej*, Lublin–Kraków 2002, s. 920.

zintegrować z ludźmi odrzuconymi przez społeczeństwo, dać radość i nadzieję. Potrafi umożliwić człowiekowi przewartościowanie swojego życia i właściwe ustawienie pewnych wartości[3]. Słusznie zauważa Erich Fromm, że najważniejszą dziedziną, w której człowiek może coś dać drugiemu człowiekowi, nie jest sfera rzeczy materialnych, lecz ściśle ludzkich[4].

W literaturze przedmiotu można wyróżnić wolontariat pośredni zwany też wolontariatem formalnym, gdzie świadczenia odbywają się w sposób sformalizowany na rzecz różnych organizacji *non profit*, oraz wolontariat bezpośredni zwany też wolontariatem nieformalnym. Świadczenia w ramach drugiej kategorii odbywają się w sposób formalnie niezorganizowany, bez pośrednictwa żadnej organizacji, często anonimowo, również spontanicznie. Może przybierać charakter ciągły, okresowy bądź jednokrotny. Dokonując analizy wolontariatu, można stwierdzić, że ma na celu zwrócenie uwagi na najsłabszych i najbardziej cierpiących, a opiera się na zachowaniu szacunku dla innych, współodpowiedzialności za życie społeczne oraz bezinteresowności w działaniach solidarnościowych.

Osobami potrzebującymi pomocy są niejednokrotnie niepełnosprawni. Osoba niepełnosprawna to osoba, u której istotne uszkodzenia i obniżenie sprawności funkcjonowania organizmu powoduje uniemożliwienie, utrudnienie lub ograniczenie sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie[5]. W roku 1994 Europejskie Forum Niepełnosprawności w Parlamencie Europejskim przyjęło definicję osoby niepełnosprawnej jako jednostki w pełni swoich praw, znajdującej się w sytuacji upośledzającej ją na skutek barier środowiskowych, ekonomicznych i społecznych, których z powodu występujących w niej uszkodzeń nie może przezwyciężyć w taki sposób jak inni ludzie. W Polsce w roku 1997 została uchwalona Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, gdzie przyjęto, że osoby niepełnosprawne to te, których sprawność fizyczna, psychiczna lub umysłowa trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia życie codzienne, naukę, pracę oraz odgrywanie ról społecznych, zgodnie z normami prawnymi i zwyczajowymi. Osoby te mają prawo do niezależnego, samodzielnego i aktywnego życia oraz nie mogą podlegać dyskryminacji[6].

Wojciech Chudy, niepełnosprawny filozof i etyk z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, uważa, że jesteśmy okaleczeni wszyscy, wszyscy jesteśmy bowiem narażeni na niedoskonałości i to bez względu na to, czy jesteśmy niepełnosprawni czy nie[7]. Literatura przedmiotu klasyfikuje osoby niepełnosprawne jako:

- mające trudności w poznawaniu świata i komunikowania się z nim na skutek braku analizatorów zmysłowych;
- te, u których procesy poznawcze przebiegają w sposób nieprawidłowy, wskutek czego mają obraz poznawczy nieadekwatny do rzeczywistości,

3 M. Konopacki, *Wolontariat jako szansa i nadzieja* [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Pomoc społeczna, praca socjalna, teoria i praktyka*, Bydgoszcz 2003, s. 538.

4 E. Fromm, *O sztuce miłości*, Warszawa 1994, s. 30.

5 T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004, s. 646.

6 Karta Praw Osób Niepełnosprawnych. Uchwała Sejmu Rzeczpospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r.

7 W. Chudy, *Twórczość jako wartość*, „Los", nr 3(14), s. 3–5.

a ich zdolności rozumienia ograniczają poniżej normy przystosowanie do życia społecznego i pracy;
- mające z powodu uszkodzenia narządów ruchu lub przewlekłej choroby ograniczoną zdolność do działania, ekspresji, aktywnego udziału w życiu społecznym;
- wymagające – w wyniku zaniedbań i błędów wychowawczych bądź nieprawidłowości funkcjonowania systemu nerwowego albo psychopatii czy charakteropatii – wychowania resocjalizacyjnego[8].

W „Gościu Niedzielnym" można przeczytać:

Może jutro albo wczoraj,
może wczoraj albo dziś
gdzieś po drodze
w szarym nigdy
potknę się o twoje dłonie[9].

Nadzieja przeplata się w tym tekście z gorzka świadomością braku pomocy osobom niepełnosprawnym. Deprecjonowanie i deprywację osób niepełnosprawnych ze strony społeczeństwa można niestety zauważyć niemal codziennie. Tego typu problemom wychodzi naprzeciw dzisiejsza edukacja, przygotowując od najmłodszych lat dzieci, uczniów, młodzież czy studentów do zwracania uwagi na problemy osób niepełnosprawnych. W szkołach uczy się współdziałania w klasach integracyjnych oraz pomocy potrzebującym niepełnosprawnym poza placówkami. Dorota Moroń zwraca uwagę na rolę wolontariatu jako edukacji nieformalnej. Pracując społecznie, nie tylko robimy coś dla innych, ale jednocześnie zdobywamy doświadczenie, uczymy się nowych rzeczy, poszerzamy kwalifikacje i nabywamy nowe umiejętności. Walor edukacyjny i wychowawczy jest bardzo istotny w przypadku ludzi młodych, którzy poprzez realizację wolontariackich projektów rozwijają swoją przedsiębiorczość – planują działania, nawiązują kontakty, realizują zadania i rozliczają się z nich, a przy okazji kształtują pożądane postawy społeczne[10].

Jak powszechnie wiadomo, szkoła jest środowiskiem oddziaływującym prospołecznie. Szkoła to też nauczyciele, a praca nauczyciela jest bardzo wymagająca i odpowiedzialna. Polega m.in. na kształtowaniu postaw uwrażliwiających na potrzeby innych. Nie jest to łatwa sprawa, ponieważ w zespole klasowym nauczyciel ma do czynienia z różnymi uczniami: jedni cieszą się z pomocy innym, inni są zupełnie obojętni na krzywdę, jeszcze inni są zazdrośni i egoistyczni. Konieczne jest zatem podjęcie przez nauczyciela odpowiednich działań dydaktyczno-wychowawczych w tej sferze osobowości dziecka. Od najmłodszych lat dziecięcych ma miejsce rozwój społeczno-moralny dziecka i kształtowanie

8 Z. Sękowska, *Postawy wobec niepełnosprawnych* [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*, Lublin 1985, s. 6.

9 B. Gruszka-Zych, *Jeszcze zatańczę*, „Gość Niedzielny" 2011, nr 30, s. 42–43, cyt. za ks. J. Śledzianowski, *Niepełnosprawni i pełnosprawni*, Kielce 2012, s. 145.

10 D. Moroń, *Wolontariat w trzecim sektorze. Prawo i praktyka*, Wrocław 2009, s. 66–68.

wrażliwości na los innych[11]. Niestety dzieci mające deficyty w umiejętnościach prospołecznych w szkole mogą stanowić zagrożenie. Ryzyko nieprzystosowania w dzieciństwie w dużej mierze ma wpływ na funkcjonowanie w życiu dorosłym. Nauczyciele każdego dnia przekazują w atmosferze ciepła wzorce współpracy, współdziałania i sprawiedliwości. Dają przykłady dobre do naśladowania i dlatego tak ważne jest, by już na etapie szkolnym otwierać dzieci na wolontariat.

Wolontariat w szkole

Zgodnie z art. 12 Kodeksu Cywilnego nie mają zdolności do czynności prawnych osoby, które nie ukończyły 13 lat. Może to powodować pewne ograniczenia w przypadku chęci uczestniczenia młodszych uczniów w zorganizowanych formach wolontariatu, gdzie świadczenia są wykonywane osobiście. Te osoby będą mogły wykonywać taką działalność wyłącznie pod nadzorem opiekuna. Możliwe to będzie np. w ramach szkolnych kół wolontariatu lub pod nadzorem wychowawcy klasy. Osoby, które ukończyły 13 lat, ale nie są jeszcze pełnoletnie, muszą przed podjęciem działań wolontariatu przedstawić pisemna zgodę opiekuna prawnego. Szkoła ma wszechstronnie rozwijać uczniów, kształtować ich osobowość, zainteresowania, dążenia i potrzeby. Ma przygotować młode pokolenie do czynnego udziału w dorosłym życiu, do mądrego, tj. wartościowego i konstruktywnego wykorzystania czasu. Szkoła podobnie jak rodzina powinna zachęcać do wypełniania czasu wolontariatem. Istotne jest to, że coraz więcej młodych ludzi podejmuje się działań wolontariackich, a wolontariusze działają niemal we wszystkich dziedzinach życia społecznego, od niesienia pomocy dzieciom aż do świadczenia pomocy osobom starszym i niepełnosprawnym[12].

Co daje młodemu wolontariuszowi praca w grupie:

- Dzięki pracy w grupie wolontariusz wie, że nie jest sam, że są wokół niego ludzie, z którymi można podzielić się sukcesem, ale także otrzymać wsparcie w sytuacjach trudnych.
- Grupa daje poczucie siły, więzi, bezpieczeństwa.
- Praca w grupie uczy współpracy, pomaga odnaleźć własne miejsce, co sprzyja budowaniu własnej wartości i samorealizacji.
- Każdy wolontariusz, pracując w grupie, ma szansę lepszego poznania siebie oraz indywidualnego rozwoju.

11 A. Graboś-Złotek, *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci i młodzieży* [w:] T. Zbyrad, B. Krempa (red.), *Pomoc jako zachowanie prospołeczne*, Lublin 2012, s. 388.

12 M. Kołecka, *Wolontariat – szansa i nadzieja* [w:] T. Zbyrad, B. Krempa (red.), *Pomoc jako zachowanie prospołeczne*, Lublin 2012, s. 310.

- Systematyczna praca w grupie pozwala dostrzegać sytuacje z różnych perspektyw, dzięki czemu poznanie problemu jest głębsze i umożliwia podjęcie właściwych działań.
- Kiedy wolontariusz traci motywację do pracy lub napotyka wiele trudności, grupa może pomóc mu rozwiązać trudne sytuacje i pokonać kryzysy[13].

Jak trafnie zauważa E. Wojnowska, wolontariat to forma edukacji i kształcenia, której istotą jest rozwój samodzielności i kreatywności niezbędny do zdobycia doświadczeń w przyszłej pracy zawodowej[14]. Przygotowanie młodego pokolenia do życia w społeczeństwie we współczesnych czasach nie jest sprawa łatwą. Dlatego też niezwykle ważne jest uwrażliwienie dzieci na wartości uniwersalne i społecznie akceptowane, a jedną z tych cech jest altruizm[15].

Badania własne

Do badań wykorzystałam metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety, a narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety. Badania zostały przeprowadzone 17 marca 2014 roku w Szkole Podstawowej nr 94 im. I Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego w Warszawie. W badaniu wzięło udział 38 osób (17 dziewcząt i 21 chłopców). Przeprowadzenie badań poprzedzono wcześniejszą pogadanką nauczyciela na temat wolontariatu. Ankieta dla uczniów klas 5a i 5e była anonimowa i dobrowolna. W pytaniach od 3 do 7 ankietowani mogli podać więcej niż jedną odpowiedź. Nie wszystkie ankiety zostały wypełnione w 100%, co wynika z faktu, że nie każdy uczeń znał odpowiedzi na wszystkie pytanie. Nie chcąc wpisać informacji, których nie był pewny, zostawiał puste miejsce.

Pytanie 1: Czym jest dla Ciebie wolontariat?

Dla uczniów wolontariat jest bezinteresowną, nieodpłatną, z własnej woli pomocą osobom starszym, niepełnosprawnym, chorym, samotnym i głodnym.

Pytanie 2: Czy wolontariat wobec osób niepełnosprawnych wyróżnia się w działaniu wolontariackim?

Uczniowie udzielili następujących odpowiedzi:

- Nie ma różnicy. (27)
- Wolontariusz musi się bardziej starać wobec osób niepełnosprawnych. (5)
- Nie wiem. (3)
- Wolontariat wobec osób niepełnosprawnych jest ważniejszy. (1)

13 K. Braun, B. Frąszczak, *op.cit.*, s. 14.

14 E. Wojnowska, *Wybrane aspekty prawne wolontariatu* [w:] B. Kromolicka (red.), *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Toruń 2005, s. 156.

15 A. Graboś-Złotek, *op.cit.*, s. 381.

- Wolontariusz ma trudniej, gdyż ciężej się zbiera pieniądze na wózek inwalidzki niż na jedzenie. (1)
- Wyróżnia się tym, że wolontariusz musi mieć więcej siły, bo niektóre osoby niepełnosprawne nie mogą chodzić.(1)

Dla większości ankietowanych wolontariat wobec wszystkich potrzebujących jest taki sam.

Pytanie 3: Wymień cechy, jakimi powinien się charakteryzować wolontariusz.

- Kulturalny/grzeczny/uprzejmy
- Pomocny
- Miły/serdeczny/sympatyczny
- Obowiązkowy
- Dobry/empatyczny/współczujący
- Pracowity
- Punktualny
- Uczciwy/sumienny
- Odpowiedzialny
- Uczynny
- Cierpliwy
- Tolerancyjny
- Ładnie wypowiadający się
- Dobroduszny
- Energiczny
- Zdecydowany
- Przekonywujący

Pytanie 4: Wymień znane Ci formy wolontariatu.

- Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy
- Caritas
- Związek Harcerstwa Polskiego
- Polska Akcja Humanitarna (Pajacyk)
- Polski Czerwony Krzyż
- SOS Wioski Dziecięce
- Ośmiu wspaniałych
- Pytanie 5: Kto zachęciłby Cię do bycia wolontariuszem?
- Rodzice
- Koledzy/koleżanki
- Nauczyciele
- Ksiądz
- Rodzeństwo
- Przyjaciółka
- Znany sportowiec
- Wolontariusz

Pytanie 5: Co motywowałoby Cię do działań w wolontariacie?

- Chęć zrobienia czegoś dobrego i pożytecznego dla przykładu.
- Potrzeba kontaktu z innymi ludźmi.
- Chęć bycia potrzebnym.
- Powody religijne.

Pytanie 6: Jaka niematerialna zapłata za wolontariat sprawiła by Ci przyjemność?

- Szczęście innych ludzi.
- Uśmiech innych ludzi.
- Słowa podziękowania.
- Nie potrzebuję zapłaty – i tak bym nadal pomagał.

Pytanie 7: Czy brałeś udział w wolontariacie?

- Nie (25)
- Tak (13)

Pytanie 9: Jeśli brałeś udział w wolontariacie, napisz o tym.

Respondenci uczestniczyli w akcjach Związku Harcerstwa Polskiego i Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej, gdyż są czynnymi członkami tych organizacji. W ramach członkostwa brali udział w akcjach polegających na zbiórkach żywności, zbiórkach nakrętek, zbiórkach pieniężnych. Organizowali imprezy okolicznościowe, np. bale dla osób niepełnosprawnych, wigilie, dni seniora oraz imprezy masowe (WOŚP). Prowadzili też akcję w ramach szkolnego koła Caritas i zbierali fundusze na studnię w Sudanie.

Podsumowanie

Podsumowując, należy przypomnieć, że dla uczniów wolontariat to bezinteresowna, nieodpłatna, z własnej woli pomoc osobom starszym, niepełnosprawnym, chorym, samotnym i głodnym. Dla większości ankietowanych wolontariat wobec wszystkich potrzebujących jest tak samo wymagający i potrzebny. Według ankietowanych wolontariusz powinien być: kulturalny/grzeczny/uprzejmy, pomocny, miły/serdeczny/sympatyczny, obowiązkowy, dobry/empatyczny/współczujący, pracowity, punktualny, uczciwy/sumienny, odpowiedzialny, uczynny, cierpliwy, tolerancyjny, ładnie wypowiadający się, dobroduszny, energiczny, zdecydowany, przekonywujący. Ankietowani uczniowie znają następujące organizacje zajmujące się wolontariatem: Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy, Caritas, Związek Harcerstwa Polskiego, Polska Akcja Humanitarna, Polski Czerwony Krzyż, SOS Wioski Dziecięce, Ośmiu wspaniałych. Do bycia wolontariuszem ankietowanych uczniów zachęciliby: rodzice, koledzy/koleżanki, nauczyciele, ksiądz, rodzeństwo, przyjaciółka, znany sportowiec lub inny wolontariusz. Motywacją do działań

w wolontariacie byłaby chęć zrobienia czegoś dobrego i pożytecznego stanowiącego przykład dla innych, potrzeba kontaktu z innymi ludźmi, chęć bycia potrzebnym oraz powody religijne. Wystarczającą zapłatą za wolontariat byłaby dla uczniów świadomość, że inni ludzie są szczęśliwsi dzięki ich pomocy. Większość respondentów (25 osób) nie brała nigdy udziału w wolontariacie, byli jednak dobroczyńcami. Udział w wolontariacie zadeklarowało 13 ankietowanych, którzy są członkami Związku Harcerstwa Polskiego lub Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej. Brali oni udział w akcjach polegających na zbiórkach żywności, zbiórkach nakrętek, zbiórkach pieniężnych oraz pomagali w organizacji akcji WOŚP.

Jak widać w powyższych badaniach, pomoc wolontariacka i otwarcie oczu na potrzeby innych nie są już tematem obcym. Uczniowie doskonale zdają sobie sprawę z potrzeb, jakie stawia przed nimi potrzebujące społeczeństwo. Tak młode osoby dobrze wiedzą, że wolontariat nie jest łatwy. Uczniowie wiedzą też, komu i w jaki sposób mogą pomóc. Czynią to – jak przystało na prawdziwych wolontariuszy – z dobroci serca, bez ubiegania się o zapłatę. Pozwala to pomagającym i ich podopiecznym nigdy nie czuć osamotnienia.

Dobrych ludzi nikt nie zapomina – takim mottem kieruję się jako człowiek i nauczycielka, sumiennie wykonując swoje codzienne obowiązki rodzinne oraz szkolne. Pamiętam, by swoim postępowaniem dawać dobry przykład. Przykład, który zaowocuje w przyszłości godnymi postawami. Moi uczniowie będą coraz starsi i będą dysponować większą ilością czasu oraz możliwościami, lecz do działalności w wolontariacie potrzeba przede wszystkim chęci – chęci niesienia pomocy, przekazywania dalej prospołecznych zachowań dla dobra nas wszystkich i przyszłych pokoleń.

BIBLIOGRAFIA

Braun K., Frąszczak B., *Jak organizować wolontariat w szkole?*, „Szkoła bez Przemocy" 2009.

Chmielewski M., *Leksykon duchowości katolickiej*, Lublin–Kraków 2002.

Chudy W., *Twórczość jako wartość*, „Los", nr 3(14).

Fromm E., *O sztuce miłości*, Warszawa 1994.

Graboś-Złotek A., *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci i młodzieży* [w:] T. Zbyrad, B. Krempa (red.), *Pomoc jako zachowanie prospołeczne*, Lublin 2012.

Gruszka-Zych B., *Jeszcze zatańczę*, „Gość Niedzielny" 2011, nr 30.

Karta Praw Osób Niepełnosprawnych. Uchwała Sejmu Rzeczpospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r.

Kołecka M., *Wolontariat – szansa i nadzieja* [w:] T. Zbyrad, B. Krempa (red.), *Pomoc jako zachowanie prospołeczne*, Lublin 2012.

Konopacki M., *Wolontariat jako szansa i nadzieja* [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Pomoc społeczna, praca socjalna, teoria i praktyka*, Bydgoszcz 2003.

Moroń D., *Wolontariat w trzecim sektorze. Prawo a praktyka*, Wrocław 2009.

Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004.

Sękowska Z., *Postawy wobec niepełnosprawnych* [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*, Lublin 1985.

Wojnowska E., *Wybrane aspekty prawne wolontariatu* [w:] B. Kromolicka (red.), *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Toruń 2005.

ANDRZEJ GOŁĘBIOWSKI
ANETA WOJDAT
Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu

POZIOM WIEDZY MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ NA TEMAT HIV/AIDS – RAPORT Z BADAŃ

STRESZCZENIE

Jednym z głównych obszarów szeroko rozumianej profilaktyki społecznej jest problem zakażeń wirusem HIV i choroba AIDS. Mimo upływu wielu lat od czasów wykrycia wirusa HIV oraz podejmowania licznych działań informacyjnych i edukacyjnych, poziom wiedzy na ten temat wydaje się niewystarczający. Brak odpowiedniego poziomu wiedzy powoduje często nieodpowiedzialne postawy wobec samego zjawiska, a także wobec osób zakażonych i chorych.

Prezentowany materiał stanowi próbę odpowiedzi na pytanie o to, jaki jest poziom wiedzy młodzieży gimnazjalnej na temat HIV i AIDS. Autorzy prezentują wyniki badań własnych o charakterze pilotażowym, będące częścią dużego projektu badawczego realizowanego w Wyższej Szkole Handlowej w Radomiu.

SŁOWA KLUCZOWE

ludzki wirus upośledzenia odporności, nabyty zespół braku odporności, profilaktyka społeczna, postawy społeczne, edukacja zdrowotna

THE LEVEL OF KNOWLEDGE OF JUNIOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS ABOUT HIV/AIDS – RESEARCH REPORT

ABSTRACT

One of the main areas of the broader social prevention is the problem of HIV disease and AIDS. Despite the many years since the detection of HIV, making a series of information and education activities, the level of knowledge on the subject seems to be insufficient. Lack of adequate knowledge often results in irresponsible attitude towards the phenomenon itself, as well as to people infected and sick.

The material presented is an attempt to answer the question: what is the level of knowledge of secondary school students about HIV and AIDS. The authors present the results of the study of a pilot nature, which are part of a large research project at the Radom Academy of Economics in Poland.

KEYWORDS

human immunodeficiency virus, acquired immune deficiency syndrome, social prevention, social attitudes, health education

Wprowadzenie

Zjawisko choroby AIDS mimo upływu wielu lat od jej wykrycia pozostaje wciąż niewyjaśnione i nieco tajemnicze. Nieznajomość problematyki oraz strach przed zakażeniem w wielu środowiskach powodują lęk i obawę przed kontaktami z nosicielami wirusa HIV. Takie postawy mogą budzić zdziwienie czy nawet niedowierzanie. Tym bardziej, że od wielu lat są w Polsce prowadzone kampanie edukacyjne, informacyjne i profilaktyczne. Ciągle jednak poziom wiedzy młodzieży oraz osób dorosłych w odniesieniu do omawianych problemów nie jest zadawalający.

W niniejszym materiale Autorzy prezentują wyniki badań przeprowadzonych wśród młodzieży gimnazjalnej, mające na celu zbadanie poziomu wiedzy na temat zjawiska HIV/AIDS.

Metodologia badań własnych

Metodologia badań pedagogicznych jest nauką o zasadach i sposobach postępowania badawczego zalecanych i stosowanych w pedagogice. Przez zasady, czyli reguły lub normy takiego postępowania, rozumie się pewne najogólniejsze dyrektywy (zalecenia), mające na celu ułatwienie w miarę skutecznego przeprowadzenia badań. Natomiast sposobami postępowania badawczego nazywa się mniej lub bardziej skonkretyzowane procedury gromadzenia i opracowywania interesujących badacza wyników (materiału badawczego). Sposoby te noszą nazwę metod lub technik badawczych[1].

Przedmiot i cel badań

Badania naukowe wymagają jasnego określenia ich przedmiotu i celu. Badania pedagogiczne służą do doskonalenia praktyki pedagogicznej, są one określane przez cele, jakim służą. Ustalenie celu jest pierwszym krokiem w procedurze badawczej. Definicja zaczerpnięta z encyklopedii pedagogicznej mówi, że „celem badań pedagogicznych jest sformułowanie teorii, czyli systemu spójnych wewnętrznie twierdzeń, w które wpisane są warunki zastosowania wyników badań, teorii"[2]. Według Mieczysława Łobockiego cel badań to „poznanie prawdy, czyli ujawnienie stosunkowo obiektywnego stanu rzeczy i to bez względu na

1 M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2007, s. 13–14.
2 W. Pomykało, *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997, s. 39.

przykre następstwa, jakie może on spowodować w życiu. Chodzi tu zarówno o poszukiwanie prawdy, jak i jej opisywanie"[3]. Badania przeprowadzone na grupie młodzieży gimnazjalnej mają na celu udzielenie odpowiedzi na pytanie, jaką wiedzę posiada młodzież gimnazjalna na temat HIV/AIDS. Celem praktycznym jest pokazanie, jakich zmian trzeba dokonać, aby wiedza młodzieży na temat HIV/AIDS była pełna. Aby osiągnąć zamierzony cel, trzeba określić przedmiot badań. Przedmiotem badań pedagogicznych według M. Łobockiego „jest świadoma działalność pedagogiczna, a więc procesy wychowania, nauczania, samowychowania i uczenia się, ich cele, treści, przebieg, metody, środki i organizacja a także zjawiska zachodzące w zbiorowościach ludzkich, zależności zachodzących między nimi"[4]. Jan Sztumski określa przedmiot badań jako „wszystko, co składa się na tak zwaną rzeczywistość społeczną, a więc zbiorowości, zbiory społeczne, procesy i zjawiska społeczne"[5]. Tadeusz Pilch z kolei określił przedmiot badań jako „zdanie, które staje przed nami w momencie uświadomienia sobie konieczności przeprowadzenia badań empirycznych"[6]. Przedmiotem prowadzonych badań jest próba oceny poziomu wiedzy młodzieży gimnazjalnej na temat HIV/AIDS.

Problemy badawcze

W badaniach pedagogicznych pierwszorzędną rolę odgrywają problemy badawcze. „Zaleca się, aby formułowano problemy badawcze w sposób możliwie prosty, jasny i wyczerpujący. W badaniach pedagogicznych często spotykanymi problemami badawczymi są również problemy w postaci pytań rozstrzygnięcia lub dopełnienia"[7]. Zdaniem Stanisława Nowaka „problem badawczy to tyle, co pewne pytanie lub zespół pytań na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie"[8]. Dla potrzeb niniejszych badań sformułowano następujący problem główny: Jaki jest poziom wiedzy współczesnej młodzieży gimnazjalnej odnośnie do zagrożeń związanych z problematyką HIV/AIDS?

W oparciu o problem główny postawiono pytania szczegółowe:

- Czy młodzież zna zjawisko HIV?
- Czy młodzież gimnazjalna zna środki zapobiegania zarażeniu HIV/AIDS?
- Czy młodzież gimnazjalna wie, jak chronić siebie i innych przed zarażeniem wirusem HIV?

3 M. Łobocki, *Metody…*, s. 15.
4 *Ibidem*.
5 J. Sztumski, *Wstęp do metodologii i technik badań społecznych*, Katowice 1995, s. 7.
6 T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, s. 101.
7 M. Łobocki, *Metody…*, s. 21.
8 S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s. 214.

Hipotezy robocze

Mówiąc o problemach badawczych, nie sposób wspomnieć o hipotezach roboczych. Są one próbą odpowiedzi na sformułowane uprzednio problemy badawcze. Jak wskazuje Wincenty Okoń, hipotezy są „nie sprawdzonymi twierdzeniami, których sprawdzenie odbywa się przez wyprowadzenie z nich wniosków empirycznych”[9]. Przyjmujemy definicję M. Łobockiego, który uważa, że hipotezą jest „próba odpowiedzi na sformułowane uprzednio problemy badawcze, przy czym są one świadomie przyjętymi przez badacza przypuszczeniami wymagającymi potwierdzenia bądź odrzucenia w wyniku przeprowadzonych badań”[10].

W odniesieniu do sformułowanych problemów badawczych przyjęto następującą hipotezę główną: Młodzież gimnazjalna kl. III zna zagadnienia związane z problemem HIV/AIDS.

Z hipotezy głównej i problemów badawczych wynikają hipotezy szczegółowe:

- Istnieją różnice w poziomie wiedzy na temat HIV/AIDS wśród młodych dziewcząt i chłopców.
- Młodzież zna sposoby zapobiegające zakażeniu HIV w kontaktach płciowych.
- Wiedzę na temat zapobiegania HIV/AIDS młodzież czerpie głównie z Internetu.

Metody, techniki i narzędzia badawcze

Następnym etapem pracy badawczej jest wybór odpowiedniej metody, techniki i narzędzi badawczych służących do znalezienia odpowiedzi na określony problem badań. T. Pilch definiuje warunki poprawnej metody badawczej. Musi ona:

a) być adekwatna do problemu, którego rozwiązanie jest zadaniem badawczym;
b) zmierzać najkrótszą drogą do realizacji podjętego zadania badawczego;
c) określić generalny sposób postępowania badawczego odpowiadającego ogólnej koncepcji badań;
d) precyzować ramy terytorialne i czasowe w postaci hipotez lub prawidłowości ogólniejszych o określonym stopniu prawdopodobieństwa;
e) sugerować wybór technik badawczych;
f) ułatwić proponowane opracowanie badań w postaci hipotez[11].

Z kolei M. Łobocki wskazuje, że

9 W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 61.
10 M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2007, s. 132.
11 T. Pilch, *op.cit.*, s. 66.

> metody są pewnym określonym systemem reguł, dotyczących organizowania określonej działalności badawczej, tj. szeregu operacji poznawczych i praktycznych, kolejności ich zastosowania, jak również specjalnych środków działań skierowanych z góry na założony cel badawczy[12].

Prowadząc badania, posłużono się następującymi metodami:

- metoda sondażu diagnostycznego,
- metoda analizy dokumentów.

Według M. Łobockiego „podstawową funkcją sondażu jest gromadzenie informacji w wyniku relacji słownych osób badanych. Stosuje się ją najczęściej w badaniach za pomocą ankiet, rozmowy czy wywiadu, a badania te stanowią jej podstawowe techniki badawcze"[13]. W niniejszej pracy badawczej wykorzystano metodę sondażu – techniki sondażu z zastosowaniem ankiety.

> Najczęściej stosowana w badaniach pedagogicznych jest technika ankiety audytoryjna (środowiskowa). Przeprowadza się ją zwykle w miejscu pracy badanych, np. szkole, fabryce, internacie, koszarach itp. Zastosowanie ankiety wymaga bezpośredniego rozprowadzenia jej przez ankietera wśród specjalnie dobranych osób badanych. Zaletą jej jest nie tylko łatwość objęcia nią odpowiednio wyselekcjonowanej grupy respondentów, ale także zapewnienie sobie zwrotu niemal wszystkich egzemplarzy ankiet dostarczonych im wcześniej[14].

Drugą metodą zastosowaną w badaniach jest metoda dialogowa. M. Łobocki wskazuje, że

> jest ona próbą wykorzystania swobodnie prowadzonej rozmowy w celach badawczych. Należy do tzw. metod miękkich, tj. pozbawionych przewidywanego z góry przebiegu. Techniki metody dialogowej to: rozmowa indywidualna i grupowa, rozmowa bezpośrednia i rozmowa pośrednia, rozmowa oparta na słuchaniu biernym lub czynnym[15].

Badana młodzież udzieli odpowiedzi na wcześniej przygotowane pytania. Powyższe narzędzia badawcze są potrzebne do sformułowania odpowiedzi na pytanie główne niniejszej pracy, dotyczące potrzeby edukacji młodzieży na temat HIV/AIDS.

Zmienne i wskaźniki

Nieodłącznym atrybutem badań, zwłaszcza ilościowych, w pedagogice są tzw. zmienne i wskaźniki. Bez ich uwzględnienia niemożliwy byłby wszelki rozsądny pomiar badanych faktów, zjawisk, zdarzeń. Zmienne i wskaźniki stanowią uszczegółowienie badanych zjawisk ze względu na ich cechy.

12 M. Łobocki, *Metody…*, s.115.
13 M. Łobocki, *Wprowadzenie…*, s. 255.
14 M. Łobocki, *Metody…*, s. 260.
15 ?

Dla zbadania, że „zachodzi zjawisko, jakie nas interesuje, służy wskaźnik, będący pewną cechą lub określonym prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego”[16]. Jak wskazuje M. Łobocki, „wskaźnikami są mierzalne cechy lub właściwości badanych faktów czy zjawisk lub czynniki mające na nie wpływ albo skutki, jakie pociągają one za sobą”[17]. Zmiennymi niezależnymi w przeprowadzanych badaniach są płeć i miejsce zamieszkania. Zmienne zależne to: znajomość podstawowych pojęć HIV/AIDS i wiedza na temat metod zabezpieczania się przed zarażeniem wirusem HIV. Wskaźnikami badań są odpowiedzi badanej młodzieży wykazane w badaniach ankietowych, dotyczące zagadnień związanych z tematyką HIV/AIDS.

Zakres i teren badań

Określenie terenu badań jest kolejnym etapem przygotowania metodologicznego do pracy badawczej. Na terenie gminy Pionki znajdują się dwa gimnazja, do których uczęszcza 304 uczniów. Badania przeprowadzono wśród 95 uczniów z czego, 85 osób to kobiety, a 15 osób to mężczyźni. Badani to uczniowie klas III.

Etapy postępowania badawczego

Według M. Łobockiego

> wszystkie badania charakteryzują się ściśle określonym przebiegiem, poczynając od uświadomienia sobie potrzeby ich przeprowadzenia, a kończąc na opracowaniu materiału badawczego. Inaczej mówiąc, każde z badań przebiega w kilku następujących po sobie etapach. W badaniach pedagogicznych są one następujące:
> - zaistnienie sytuacji problemowej
> - formułowanie problemów badawczych
> - projektowanie narzędzi badawczych
> - dobór osób badanych
> - przeprowadzenie badań
> - opracowanie wyników badań[18].

16 J. Brzeziński, *Elementy metodologii w badaniach psychologicznych*, Warszawa 1997, s. 71.
17 M. Łobocki, *Wprowadzenie…*, s. 146.
18 M. Łobocki, *Metody…*, s. 37, 43.

Elementem istotnym w sytuacji problemowej, wymienionym zarówno przez metodologów, jak i dydaktyków, jest zetkniecie się człowieka z trudnością wraz z uświadomieniem sobie jej charakteru[19]. Z dokładnym sformułowaniem problemów badawczych i hipotez roboczych łączą się omówione poprzednio zmienne i wskaźniki w badaniach pedagogicznych. Uświadomienie ich sobie pozwala lepiej zrozumieć zakres uwzględnionych w badaniach problemów badawczych. „W toku formułowania ich łącznie ze związanymi z nimi hipotezami roboczymi sprawą wielkiej wagi jest też podjęcie się pewnej konfrontacji zarówno owych problemów, jak i hipotez z dotychczasowym dorobkiem wiedzy i własnym doświadczeniem badacza na ich temat”[20]. Projektowanie narzędzi badawczych, czyli dobieranie lub konstruowanie odpowiednich sposobów umożliwiających rozpoznanie tychże problemów czy weryfikowanie przyjętych hipotez, stanowi kolejny etap badań naukowych.Następnym etapem badań pedagogicznych jest dobór osób badanych, czyli wyselekcjonowanie dla celów badawczych pewnej ich liczby spośród określonej zbiorowości, którymi badacz jest szczególnie zainteresowany. Kolejnym etapem badań pedagogicznych jest samo ich przeprowadzenie. Ostatnim etapem badań jest przeważnie opracowanie zgromadzonych za ich pomocą wyników.

Pyt. 1. Co oznacza skrót HIV?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
Nazwę choroby, która jest wywołana przez AIDS	30	31,58%
Nazwę leku	0	0,00%
Nazwę wirusa, który powoduje AIDS	65	68,42%
Nie wiem	0	0,00%
Suma	**95**	**100,00%**

Ankietowani w 68,42% odpowiedzieli, że HIV oznacza nazwę wirusa, który powoduje AIDS. Młodzież w 31,58% uznała, że jest to nazwa choroby wywołanej przez AIDS.

Pyt. 2. Co oznacza skrót AIDS?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
Nieuleczalną chorobę ludzi i zwierząt	15	15,00%
Nazwę wirusa	25	25,00%
Nazwę choroby, która jest wywołana przez HIV	60	60,00%
Nie wiem	0	0,00%
Suma	**100**	**100,00%**

Uczniowie klas gimnazjalnych w 60% odpowiedzieli poprawnie, że AIDS to choroba wywołana wirusem HIV. 25% ankietowanych odpowiedziało, że jest to nazwa wirusa, który powoduje AIDS, a 15% uznało, że jest to nieuleczalna choroba ludzi i zwierząt.

19 W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995, s. 30.
20 M. Łobocki, *Metody…*, s. 40–42.

Pyt. 3. Zaznacz sytuacje, w których Twoim zdaniem może dojść do zakażenia HIV?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
Pocałunek, kaszel, kichanie	30	7,14%
Ugryzienie owadów	15	3,57%
Używanie niesterylnych igieł i strzykawek	85	20,24%
Kontakty heteroseksualne	85	20,24%
Kontakty homoseksualne	60	14,29%
Podanie ręki osobie zakażonej HIV	0	0,00%
Używanie wspólnych naczyń	10	2,38%
Podczas ciąży i porodu zakażona HIV matka może zakazić swoje dziecko	70	16,67%
Dziecko może zakazić się HIV podczas karmienia piersią od zakażonej matki	40	9,52%
Podczas oddawania krwi	25	5,95%
Suma	**420**	**100,00%**

Ankietowani uważają, że do zakażenia wirusem HIV może dojść przez:
- używanie nie sterylnych igieł i strzykawek: 20,24%;
- kontakty heteroseksualne: 20,24%;
- kontakty homoseksualne: 14,29%;
- podczas ciąży i porodu zakażona HIV matka może zakazić swoje dziecko: 16,67%;
- poprzez używanie wspólnych naczyń: 2,38%.

Pyt. 4. Czy podczas pierwszego stosunku seksualnego można zakazić się HIV?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
Raczej jest to niemożliwe	0	0,00%
Nie można, bo HIV nie można zarazić się podczas stosunków seksualnych	0	0,00%
Tak, można	80	84,21%
Nie wiem	15	15,79%
Suma	**95**	**100,00%**

Ankietowani w 84,21% odpowiedzieli, że można zakazić się podczas pierwszego stosunku seksualnego. Badana młodzież jest zdania, że kontakty seksualne z wieloma partnerami niosą za sobą wysokie prawdopodobieństwo narażenia się na zakażenie wirusem HIV. 15,79% odpowiedziało, że nie wie.

Pyt. 5. Czy prezerwatywa jest skuteczną metodą ochrony przed zakażeniem HIV?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
Tak, jeśli jest prawidłowo użyta	70	73,68%
Nie chroni wcale przed zakażeniem	0	0,00%
Nie wiem	25	26,32%
Suma	**95**	**100,00%**

73,68% badanych jest zdania, że prawidłowo użyta prezerwatywa jest skuteczną metodą ochrony przed zakażeniem HIV, natomiast 26,32% odpowiedziało, że nie wie.

Pyt. 6. Czy istnieje szczepionka przeciwko HIV i AIDS?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
Tak, ale tylko przeciw HIV	10	10,53%
Tak, ale tylko przeciw AIDS	0	0,00%
Tak, istnieje	10	10,53%
Nie ma takiej szczepionki	75	78,95%
Suma	**95**	**100,00%**

Ankietowani odpowiedzieli w większości (78,95%), że nie ma szczepionki przeciwko HIV i AIDS. 10,53% udzieliło odpowiedzi, że istnieje, ale tylko przeciw HIV. Młodzież w 10,53% uważa, że istnieje szczepionka przeciwko HIV/AIDS.

Pyt. 7. Jak według Ciebie można rozpoznać osobę zakażoną HIV?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
Po zmianach na skórze	0	0,00%
Mała masa ciała/wychudzeni	5	3,85%
Ogólnie chorobliwy wygląd	0	0,00%
Trudności w poruszaniu się	0	0,00%
Po wyglądzie nie da się rozpoznać, czy osoba jest zakażona HIV	45	34,62%
Tylko dzięki testom na obecność HIV we krwi można stwierdzić, czy osoba jest zakażona	80	61,54%
Suma	**130**	**100,00%**

Uczniowie w 61,4% odpowiedzieli, że tylko dzięki testom na obecność HIV można stwierdzić, czy osoba jest zakażona. 34,62% ankietowanych stwierdziło, że po wyglądzie nie da się rozpoznać, czy osoba jest zakażona HIV.

Pyt. 8. Czy w Polsce żyją osoby zakażone HIV?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
Nie, w Polsce nie ma osób zakażonych HIV	0	0,00%
Tak, ale jest ich mniej niż 500 osób	0	0,00%
Tak, jest ich ok. 10 tysięcy	85	89,47%
Tak, jest ich ok. 100 tysięcy	10	10,53%
Suma	**95**	**100,00%**

Ankietowani w 89,47% stwierdzili, że w Polsce żyją osoby zakażone wirusem HIV i jest ich około 10 tysięcy. 10,53% uznało, że w Polsce żyje około 100 tysięcy osób zakażonych wirusem HIV.

Pyt. 9. Na jakim kontynencie żyje najwięcej osób zakażonych HIV?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
Europa	5	4,76%
Azja	25	23,81%
Ameryka Północna	10	9,52%
Ameryka Południowa	5	4,76%
Afryka	60	57,14%
Australia	0	0,00%
Suma	**105**	**100,00%**

Gimnazjaliści w 57,14% stwierdzili, że w Afryce żyje najwięcej osób zakażonych HIV. 23,81% uważa, że w Azji, 9,52% jest zdania, że w Ameryce. Po 4,76% ankietowanych twierdzi, że w Europie i Ameryce Południowej.

Pyt. 10. Czy uważasz, że osoby chore na AIDS zakaziły się z własnej winy?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
Tak, jest to tylko ich wina	0	0,00%
Nie, nie zawsze tak jest	70	66,67%
Tak, ponieważ na AIDS chorują tylko narkomani i osoby uprawiające prostytucję	5	4,76%
Trudno to stwierdzić	30	28,57%
Suma	**105**	**100,00%**

Z przeprowadzonych badań wynika, że 66,67% młodzieży uważa, iż osoby chore na AIDS nie zawsze zaraziły się wirusem z własnej winy, 28,57% twierdzi, że trudno to stwierdzić, a ponad 4,76% uważa, że tak, ponieważ na AIDS chorują narkomani i prostytutki.

Pyt. 11. Wiek, w którym najczęściej dochodzi do zakażeń HIV, to:

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
Poniżej 20. roku życia	20	20,00%
Między 20. a 29. r. ż.	75	75,00%
Między 30. a 39. r. ż.	5	5,00%
Między 40. a 50. r. ż.	0	0,00%
Suma	**100**	**100,00%**

Ankietowani w 75% stwierdzili, że między 20. a 29. rokiem życia najczęściej dochodzi do zakażeń wirusem HIV. 20% uznało, że najczęściej do zakażeń HIV dochodzi poniżej 20. roku życia. 5% młodzieży odpowiedziało, że między 30. a 39. rokiem życia.

Pyt. 12. Kto według Ciebie powinien się opiekować osobami zakażonymi HIV/AIDS?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
Tylko lekarze i pielęgniarki	35	29,17%
Osoby najbliższe	65	54,17%
Nikt	0	0,00%
Inne osoby zakażone	20	16,67%
Suma	**120**	**100,00%**

Uczniowie w 54,17% uważają, że osobami zakażonymi HIV powinny się opiekować osoby najbliższe, 29,17% twierdzi, że lekarze i pielęgniarki, a 16,67% jest zdania, że inne osoby zakażone.

Pyt. 13. Skąd czerpiesz wiedzę na temat HIV i AIDS?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
Rodzice, osoby najbliższe	15	7,32%
Znajomi	15	7,32%
Szkoła	70	34,15%
Internet, telewizja	85	41,46%
Książki	10	4,88%
Inne	10	4,88%
Suma	**105**	**100,00%**

Wiedzę o HIV oraz AIDS 41,46% uczniów czerpie z Internetu, telewizji, a 34,15% ze szkoły. Jedynie 7,32% badanych udzieliło odpowiedzi, że wiedzy na temat HIV/AIDS dostarczają im rodzice i znajomi.

Pyt. 14. Czy uważasz, że wiesz jak chronić siebie i innych przed HIV i AIDS?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
Wiem, co to jest HIV i AIDS, ale ten problem mnie nie dotyczy	20	21,05%
Wiem, co to jest HIV i AIDS, ale nie wiem, jak się przed nimi chronić	10	10,53%
Nie jestem pewien	20	21,05%
Wiem, co to jest HIV i AIDS, oraz wiem, jak się przed nimi chronić	45	47,37%
Suma	**95**	**100,00%**

Z przeprowadzonych badań wynika, że 47,37% młodzieży wie, co to jest HIV/AIDS i jak się przed nim chronić. 21,05% wie, co to AIDS, ale problem ich nie dotyczy, zaś 10,53% nie wie, jak się chronić przed zakażeniem.

Pyt. 15. Zaznacz sytuacje, w których Pana(i) zdaniem może dojść do zakażenia wirusem HIV

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
kontakty heteroseksualne	85	22,37%
kontakty homoseksualne	85	22,37%
pocałunek, kichanie	15	3,95%
ukąszenie owadów	20	5,26%
podczas oddawania krwi	30	7,89%
używanie wspólnych naczyń	5	1,32%
używanie niesterylnych igieł, strzykawek	75	19,74%
dziecko zarażone od matki w czasie ciąży i porodu	65	17,11%
Suma	**380**	**100,00%**

Według 22,37% badanych uczniów do zakażenia HIV może dojść poprzez kontakty hetero- i homoseksualne, 19,74% respondentów uważa, że przez używanie niesterylnych igieł i strzykawek, a 17,11% twierdzi, że dziecko będzie zarażone przez matkę w czasie ciąży i porodu. Niewielki procent młodzieży (3,95%) uważa, że poprzez pocałunek i kichanie może dojść do zakażenia wirusem HIV.

Pyt. 16. Czy w twoim regionie można zrobić badanie na nosicielstwo wirusa HIV?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
Tak	45	47,37%
Nie jestem pewien	0	0,00%
Nie wiem	50	52,63%
Suma	**95**	**100,00%**

Młodzież w większości (52,63%) nie wie, gdzie można zrobić badania na obecność HIV. 47,37% udzieliło odpowiedzi, że wie, gdzie w swoim regionie zrobić badania na nosicielstwo wirusa HIV.

Pyt. 17. Gdzie można wykonać badania na nosicielstwo?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
W przychodni	5	5,00%
W szpitalu	95	95,00%
Nie wiem	0	0,00%
Suma	**100**	**100,00%**

95% ankietowanej młodzieży wie, gdzie można wykonać badania na nosicielstwo i wskazuje szpital, zaś 5% – przychodnie.

Pyt. 18. Kto Pana(i) zdaniem podczas kontaktu płciowego z osoba zarażoną jest najbardziej narażony na zakażenie wirusem HIV?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
szanse zakażenia są takie same	70	73,68%
kobieta poniżej 20. roku życia	10	10,53%
mężczyzna w wieku 18–25 lat	0	0,00%
kobieta i mężczyzna w wieku 20–30 lat	15	15,79%
Suma	**95**	**100,00%**

73,68% respondentów wskazało, że podczas kontaktu płciowego z osobą zarażoną szanse zakażenia są takie same, 15,79% uznało, że narażeni to osoby w wieku 20–30 lat, a 10,53% respondentów odpowiedziało, że kobiety poniżej 20. roku życia.

Pyt. 19. Jakie Pana(i) zdaniem jest prawdopodobieństwo urodzenia dziecka zarażonego wirusem HIV przez matkę, która jest nosicielką?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
wszystkie dzieci będą zarażone	30	31,58%
5 na 10 dzieci	45	47,37%
2 na 10 dzieci	15	15,79%
3 na 10 dzieci	5	5,26%
Suma	**95**	**100,00%**

Według 47,37% ankietowanych 5 na 10 dzieci prawdopodobnie urodzi się zarażonych wirusem HIV przez matkę, 31,58% stwierdziło, że wszystkie dzieci będą zarażone, a 15,79% odpowiedziało, że 2 na 10 dzieci ulegnie zakażeniu.

Pyt. 20. Z jakiego środowiska najczęściej wywodzą się przypadki AIDS?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
osoby heteroseksualne	25	16,13%
osoby homo- i biseksualne	5	3,23%
prostytutki i chorzy na choroby przenoszone drogą płciową	85	54,84%
narkomani	40	25,81%
Suma	**155**	**100,00%**

54,84% młodzieży uważa, że najczęstsze przypadki chorych na AIDS wywodzą się ze środowiska prostytutek i chorych na choroby weneryczne, 25,81% sądzi, że ze środowiska narkomanów, 16,13% twierdzi, że ze środowiska heteroseksualnego, a 3,23% odpowiedziało, że ze środowiska homo- i biseksualnego.

Pyt. 21. Która Pana(i) zdaniem z czterech dróg przenoszenia wirusa HIV jest najbardziej powszechna?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
droga kropelkowa	10	10,00%
droga płciowa	85	85,00%
droga wertykalna	5	5,00%
Suma	**100**	**100,00%**

Ankietowani przyznali, że 85% zakażeń jest przenoszonych drogą płciową, 10% uznało, że drogą kropelkową, a 5% stwierdziło, że drogą wertykalną.

Pyt. 22. Jaką skuteczność posiadają prezerwatywy w prewencji zakażenia wirusem HIV?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
100%	0	0,00%
96%	10	10,53%
86%	25	26,32%
50%	60	63,16%
Suma	**95**	**100,00%**

Gimnazjaliści w 63,16% uznali, że prezerwatywa chroni tylko w 50% przed zakażeniem wirusem HIV. 26,32% młodzieży stwierdziło, że w 86% chroni przed zakażeniem. Młodzież w 10,53% odpowiedziała, że prezerwatywa chroni w 96%.

Pyt. 23. Czy powinno się więcej mówić o AIDS i HIV?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
tak	75	78,95%
nie	0	0,00%
nie wiem	5	5,26%
trudno powiedzieć	15	15,79%
Suma	**95**	**100,00%**

Zdecydowana większość ankietowanych (78,95%) stwierdziła, że powinno się więcej mówić o AIDS i HIV. 15,79% badanych odpowiedziało, że trudno powiedzieć, a 5,26% przyznało, że nie wie.

Pyt. 24. Jak ocenia Pan(i) w skali 1–5 własny poziom wiedzy na temat wirusa HIV i zespołu nabytego upośledzenia odporności?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
1	0	0,00%
2	15	15,79%
3	60	63,16%
4	20	21,05%
5	0	0,00%
Suma	**95**	**100,00%**

63,16% ankietowanej młodzieży poziom swojej wiedzy na temat HIV i AIDS określiło w skali od 1 do 5 na 3, 21,05 oceniło wiedzę na poziomie 4, a 15,79% swoją wiedzę określiło na poziomie 2.

Pyt. 25. Co oznacza skrót HIV?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
Human immunodeficienty virus	75	78,95%
Human imuno wirus	5	5,26%
Humano immuno wirus	15	15,79%
Suma	**95**	**100,00%**

78,95% uczniów prawidłowo rozwinęło skrót HIV.

Pyt. 26. Co oznacza skrót AIDS?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
Acquired Immunodeficiency Syndrome	60	63,16%
Accure Imuno Soft	0	0,00%
Acidum deficytum Syndrome	35	36,84%
Suma	**95**	**100,00%**

63,16% gimnazjalistów udzieliło prawidłowej odpowiedzi na pytanie o skrót AIDS.

Pyt. 27. Czy wiesz co to jest HIV?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
Rotawirus niszczący odporność	90	93,75%
Wirus grypy	6	6,25%
Wirus opryszki	0	0,00%
Suma	**96**	**100,00%**

93% uczniów wie, co to jest HIV

Pyt. 28. Czy wiesz co to jest AIDS?

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
choroba zakaźna wywołana wirusem HIV	75	78,95%
choroba zakaźna wywołana wirusem grypy	0	0,00%
wirus przenoszony droga płciową	20	21,05%
Suma	**95**	**100,00%**

78,95% ankietowanych udzieliło odpowiedzi, że AIDS to choroba zakaźna wywołana wirusem HIV, a 21,05% uważa, że jest to wirus przenoszony drogą płciową.

Pyt. 29. Płeć

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
Kobieta	80	84,21%
Mężczyzna	15	15,79%
Suma	**95**	**100,00%**

W ankiecie brało udział 95 osób, z których 80 to kobiety, a 15 to mężczyźni. Kobiety stanowią 84,21%, a mężczyźni 15,79% ankietowanych.

Pyt. 30. Miejsce zamieszkania

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Udział procentowy
Miasto	5	5,26%
Wieś	90	94,74%
Suma	**95**	**100,00%**

W 94,74% ankietowani pochodzili z gminy wiejskiej, a 5,26% respondentów pochodzi z miasta.

Wnioski końcowe z badań

Wstępując w dorosłe życie, młody człowiek musi zdawać sobie sprawę z zagrożeń, które na niego czekają, musi podejmować wiele decyzji. Nie zawsze są to decyzje łatwe, niektóre wymagają odpowiedniej wiedzy i doświadczenia. Przeprowadzone badania pozwoliły na uzyskanie wielu informacji o wiedzy młodzieży na temat HIV/AIDS i problemów z tym związanych. W kontekście sformułowanych problemów badawczych badanych zapytano, czy wiedzą, co oznacza skrót AIDS, czym jest HIV, skąd czerpią informację na temat HIV/AIDS. Po przebadaniu uczniów klas gimnazjalnych i sprawdzeniu ich poziomu wiedzy na temat HIV/AIDS można wysnuć następujące wnioski: młodzież zna teoretyczne sposoby zapobiegające zakażeniu wirusem HIV w kontaktach seksualnych, a za najbardziej skuteczną uważa prezerwatywę. Wiedzę dotyczącą tematu HIV/AIDS młodzież w głównej mierze czerpie z Internetu, a na drugim miejscu – ze szkoły. Młodzież ma pewien zakres wiedzy na ten temat, jednakże wiedza ta nadal jest niepełna. Potrzebna jest zatem szeroka edukacja w tej dziedzinie, gdyż widać znaczne braki wśród młodzieży. Badana młodzież nie jest w pełni przekonana, która z metod zapobiegających zakażeniu wirusem HIV jest skuteczna. Respondenci nie wiedzą, gdzie w regionie można wykonać badania na nosicielstwo. Na pytanie, czy powinno się więcej mówić o AIDS i HIV, młodzież odpowiedziała, że tak. Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że poziom wiedzy na temat HIV/ AIDS trzeba cały czas podnosić. Młodzi ludzie potrzebują permanentnego programu edukacyjnego wprowadzonego nie tylko do szkół, pokazującego jak należy się zabezpieczać przed zakażeniem wirusem HIV, jakimi drogami jest on przenoszony, jakie metody zapobiegające zakażeniu są skuteczne.

Podsumowanie

W kontekście przeprowadzonych badań należy stwierdzić, że wciąż istnieje potrzeba prowadzenia szeroko rozumianej profilaktyki społecznej, adresowanej nie tylko do młodzieży, ale również do dorosłych. Pokolenie ludzi dorosłych w znacznym stopniu kształtuje postawy młodzieży wobec określonych zjawisk czy rzeczy. Działania profilaktyczne powinny obejmować nie tylko przekazywanie wiedzy, ale również kształtowanie postaw i umiejętności życia w społeczeństwie „naznaczonym HIV". Wychowanie młodzieży w duchu odpowiedzialności za siebie i innych pozwoli na minimalizowanie ryzyka zakażenia wirusem HIV. U podstaw tego rodzaju wychowania leży głęboka, naukowa wiedza poparta doświadczeniami i badaniami klinicznymi. Podniesienie poziomu wiedzy w zakresie

epidemiologii HIV sprawi, że zmienią się postawy młodzieży wobec choroby AIDS i samych chorych[21]. W kontekście globalizującego się społeczeństwa, mieszania i przenikania kultur czy masowych wędrówek ludności jest o wyzwanie dla współczesnego systemu edukacji i profilaktyki społecznej.

BIBLIOGRAFIA

Brzeziński J., *Elementy metodologii w badaniach psychologicznych*, Warszawa 1997.
Gołębiowski A., *AIDS wyzwaniem dla współczesnej praktyki edukacyjnej – perspektywa humanistyczna* [w:] E. Sałata (red.), *Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, Radom 2009.
Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2007,
Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2007.
Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970.
Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.
Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995.
Pomykało W., *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997.
Sztumski J., *Wstęp do metodologii i technik badań społecznych*, Katowice 1995.
Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995.

21 A. Gołębiowski, *AIDS wyzwaniem dla współczesnej praktyki edukacyjnej – perspektywa humanistyczna* [w:] E. Sałata (red.), *Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, Radom 2009, s. 459.

KATARZYNA DUDEK-DEMIDOWSKA
Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu

INNOWACYJNE METODY I FORMY PRACY DYDAKTYCZNEJ W EDUKACJI CZYTELNICZEJ

STRESZCZENIE

Jednym z poważniejszych wyzwań dla współczesnego systemu edukacji w Polsce jest niski poziom czytelnictwa wśród dzieci, młodzieży i dorosłych. Biblioteki z roku na rok odnotowują coraz mniejsza liczbę czytelników. Sprzedaje się też mniej książek na rynku wydawniczym. Wiele szkół, bibliotek i czytelni organizuje różne przedsięwzięcia i akcje mające podnieść poziom czytelnictwa. Przykładami omawianymi w niniejszym artykule są *flash mob*, gra miejska oraz popularyzowane dyskusje na temat książek.

W prezentowanym materiale podejmuje się próbę ukazania wymienionych metod pracy, zmierzających do podniesienia poziomu czytelnictwa, oraz zaprezentowania nowych metod w obszarze edukacji czytelniczej.

SŁOWA KLUCZOWE

edukacja czytelnicza, edukacja medialna, dyskusje tematyczne, koła zainteresowań, gra miejska

INNOVATIVE METHODS AND FORMS OF TEACHING IN THE EDUCATION OF READERSHIP

ABSTRACT

One of the major challenges for the modern education system in Poland is the low level of reading among children, adolescents and adults. Library record from year to year, becoming smaller number of readers. Sells also fewer books on the publishing market. Many schools, libraries and reading rooms organize various projects and actions aimed to raise the level of readership. One example is discussed in this article flash mob, urban game and popularized discussions about books.

In our material, attempts to show the listed methods of work aimed at raising the level of reading and presenting new methods in the field of education readership.

KEYWORDS

education reading, media education, thematic discussions, wheel of interest, city game

Wprowadzenie

Celem artykułu jest ukazanie innowacyjnych metod i form podczas pracy z uczniem w zakresie edukacji czytelniczej. Analizie poddano tradycyjne metody kształcenia oraz ukazano, jak ciekawym rozwiązaniem w edukacji jest zastosowanie modnego i popularnego wśród młodzieży *flash mob*, gry miejskiej oraz jak w prosty sposób utworzyć szkolne koło zainteresowań w formie Dyskusyjnego Klubu Książki.

O stanie czytelnictwa

Z wielkim smutkiem oraz niedowierzaniem bibliotekarze i nauczyciele przyjęli wynik badań czytelnictwa za rok 2015. Mimo nieustannych działań nie udało się zatrzymać widocznego od 10 lat spadku czytelnictwa. Raport[1] opracowany przez Bibliotekę Narodową wskazuje, że aż 63% respondentów nie przeczytało w ubiegłym roku ani jednej książki, a tych, którzy przeczytali ponad siedem pozycji było zaledwie 8,4%. Chociaż badanie to dotyczyło osób powyżej 15. roku życia, wyniki czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży także nie napawają optymizmem. Nieczytający rodzice wychowują nieczytające dzieci, ponieważ to od osób najbliższych dziecko czerpie wzorce zachowania. Chociaż z edukacją czytelniczą dzieci spotykają się już w przedszkolu, warto się zastanowić, czy jest szansa, że stosowanie tych samych od kilkudziesięciu lat metod może za kilkanaście lat przynieść odmienny wynik badania czytelnictwa niż ten za rok 2015.

Nie od dziś wiadomo, że skuteczna edukacja czytelnicza dzieci musi się rozpoczynać od lat najmłodszych. Systematyczny kontakt ze słowem pisanym już od pierwszych miesięcy życia nie tylko pozwala na wspólne spędzanie czasu z rodzicem, ale także pozytywnie wpływa na rozwój mowy, zasób słownictwa, rozwijanie wyobraźni. Jednocześnie dziecko uzmysławia sobie, że czas poświęcony na czytanie to czas zabawy i źródło przyjemnych doznań. Dziecko obserwujące rodzica czerpiącego przyjemność z książki, czytającego systematycznie, przyswaja sobie taki wzorzec zachowania i zazwyczaj go powiela. Kontynuacją edukacji czytelniczej są działania podejmowane we wszystkich jednostkach edukacji i kultury, z którymi poza domem styka się dziecko.

1 www.bn.org.pl/download/document/1457976203.pdf (dostęp: 26.03.2016).

Edukacja czytelnicza i medialna

Oficjalnie edukacja czytelnicza rozpoczyna się w szkole podstawowej dopiero w klasie IV. Pewne jej elementy są jednak wprowadzane już w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Nie ma jednak oficjalnej regulacji, która określałaby jej przebieg na tym etapie kształcenia. Edukacja czytelnicza i medialna stanowi jedną ze ścieżek wprowadzonych do polskiego systemu edukacji wraz z jego reformą w roku 1999. Nauczyciele są zobligowani programem nauczania do prowadzenia zajęć w dowolnej formie jako elementu bloków przedmiotowych bądź też odrębnych zajęć od IV klasy szkoły podstawowej aż do końca szkoły ponadgimnazjalnej (z wyłączeniem szkół zawodowych). Ścieżki edukacyjne mają na celu kształtowanie odpowiedzialności ucznia zarówno za siebie samego, jak i za środowisko, w którym żyje, przygotowanie go do w pełni samodzielnego i świadomego wybierania i zdobywania informacji, a także stopniowe wprowadzanie w coraz szersze kręgi życia społecznego[2].

Podstawowym celem ścieżki edukacyjnej o nazwie „Edukacja czytelnicza i medialna" jest przygotowanie ucznia do świadomego i w pełni odpowiedzialnego korzystania z mediów, wykształcenie umiejętności poszukiwania informacji i materiałów we wszystkich dostępnych źródłach wraz z wykształceniem umiejętności ich wartościowania, rozbudzanie w uczniu zamiłowania do literatury z uwzględnieniem jej różnorodności i wielopostaciowości, ze szczególnym zwróceniem uwagi na poszanowanie kultury polskiej i jej dorobku jako dziedzictwa narodowego.

Do realizacji ścieżki czytelniczej są zobligowani nauczyciele oraz nauczyciele-bibliotekarze prowadzący szkolne biblioteki. Ponadto w realizacji programu jest pomocna współpraca szkoły z instytucjami kultury (np. bibliotekami publicznymi i pedagogicznymi) oraz instytucjami zajmującymi się książką. W rzeczywistości nauczyciele, znający wytyczne realizacji ścieżki i świadomi swojego prawa do wyboru formy oraz czasu przeprowadzania zajęć, skupiają się na realizacji podstawy programowej oraz innych ścieżek i prawie całkowicie pomijają ścieżkę edukacji czytelniczej. Często jedyną edukacją czytelniczą są zajęcia z języka ojczystego i obowiązkowe czytanie lektur. Nie pomaga także sytuacja, w jakiej znajdują się biblioteki szkolne. Są szkoły, w których nie ma ich w ogóle. Część z nich nie jest zaopatrzona w stopniu pozwalającym na pracę z uczniem i rozbudzanie jego zainteresowań czytelniczych, a biblioteczne półki zapełniają lektury, nie zaś nowości wydawnicze. Warto przypomnieć także o niedawnym pomyśle całkowitej likwidacji bibliotek szkolnych, który na szczęście nie doczekał się realizacji.

O ile młode pokolenie, urodzone i dorastające w otoczeniu mediów, doskonale radzi sobie z edukacją medialną, o tyle jego edukacja czytelnicza ciągle nie

2 E.B. Zybert (red.), *Książka i biblioteka w środowisku edukacyjnym*, Warszawa 2002, s. 140–141.

przynosi wymiernych rezultatów. Warto więc przeanalizować metody stosowane w pracy z uczniem zarówno w bibliotekach szkolnych, jak i w innych typach bibliotek.

Edukacja czytelnicza wśród innych metod nauczania

Praca z uczniem w bibliotece opiera się na takich samych metodach nauczania jak praca z uczniem w szkole.

PODZIAŁ METOD NAUCZANIA

Metody podające	Metody problemowe	Metody eksponującеM	Metody praktyczne
• opis • opowiadanie • pogadanka • wykład informacyjny • objaśnienie • praca ze źródłem drukowanym	• nauczanie problemowe • wykład problemowy • gry dydaktyczne • dyskusja dydaktyczna • metoda badawcza	• drama • sztuka teatralna • ekspozycja • pokaz	• ćwiczenia przedmiotowe • metoda laboratoryjna • pomiar

Opracowanie własne na podstawie F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007, s. 265.

W pracy z uczniem w bibliotece wykorzystuje się zarówno metody audytoryjne (stroną aktywną jest nauczyciel bibliotekarz lub bibliotekarz), jak i aktywizujące (stroną aktywną jest uczeń). Edukacja czytelnicza jest prowadzona w formie indywidualnej, zespołowej, zbiorowej i poglądowej. Indywidualna praca z uczniem stanowi podstawę edukacji czytelniczej. Opiera się ona na zasadzie indywidualizacji. Daje to możliwość poznania ucznia, jego osobowości, potrzeb i oczekiwań oraz dostosowania do niego metod pracy i literatury. W bibliotece szkolnej bardzo chętnie wykorzystywaną formą jest praca z grupą (zespołem), którą przeważnie stanowi klasa. Praca ta odbywa się w formie dyskusji, pogadanek, rozmów oraz lekcji bibliotecznych. Pracą z grupą są także wszystkie formy zbiorowe. Różnią się one od form zespołowych tym, że stroną aktywną jest bibliotekarz. Formami pracy zbiorowej są wszelkie wykłady, prelekcje, formy teatralne, przedstawienia i konkursy. Formą poglądową są ekspozycje wizualne, np. wystawy, plakaty[3].

Choć przedstawione metody i formy należą do klasyki metodyki pracy nauczyciela bibliotekarza, warto zauważyć, że dzięki dostępowi do informacji z całego świata i niezwykłej kreatywności nauczycieli i bibliotekarzy pojawiają się nietuzinkowe i oryginalne pomysły na organizację pracy z młodym

3 D. Grabowska, *Formy i metody pracy w bibliotekach*, www.poradnikbibliotekarza.pl/new/pliki/dodatek_animacja.pdf (dostęp 26.03.2016).

czytelnikiem. Nie od dziś wiadomo, że znakomite rezultaty w nauczaniu przynosi doświadczenie wywiedzione z własnego działania. Uczeń zaangażowany emocjonalnie w działanie zdecydowanie lepiej przyswaja informacje, a zabawa motywuje go do aktywności. Dużą trudność dla dzieci stanowi skupienie się na wygłaszanym przez nauczyciela monologu. O wiele większe zainteresowanie wykazują dzieci podczas pracy z użyciem metod wymagających od nich aktywności. W dalszej części przedstawiam trzy coraz częściej spotykane, chociaż nieopisywane w literaturze formy pracy doskonale sprawdzające się zarówno w szkole, jak i w bibliotece, mogące urozmaicić edukację czytelniczą.

Edukacja czytelnicza skoncentrowana na uczniu

Czytelniczy *flash mob* to jedna z najmłodszych i mało rozpowszechnionych, a zarazem najmocniejszych form promocji literatury znajdujących zastosowanie w edukacji czytelniczej dzieci i młodzieży. Inspiracją dla organizatorów czytelniczych *flash mob* jest zapoczątkowana w roku 2003 w Nowym Jorku przez Mob Project akcja polegająca na zorganizowaniu w miejscu publicznym spontanicznego spotkania dużej grupy nieznanych sobie osób w celu przeprowadzenia jakiegoś zabawnego i zaskakującego zdarzenia. W Polsce pionierem w organizacji jest Warszawski Front Abstrakcyjny. To właśnie WFA jako główny cel akcji podaje przejęcie chociaż na chwilę kontroli nad tłumem szarych, smutnych ludzi i oderwanie ich od codzienności i monotonii[4]. W promocji czytelnictwa wydarzenie to jest nierozerwalnie związane z książką. To ona jest głównym bohaterem *flash mob*. Zorganizowane zdarzenie za

Narodowe Czytanie *Lalki* B. Prusa, Miejska Biblioteka Publiczna w Mielcu

4 www.wfa.prv.pl (dostęp 26.03.2016)

pomocą dekoracji, stroju, charakteryzacji i zachowań nierozerwalnie łączy się z epoką literacką, bohaterami, autorem czy tematyką utworu. Uczestnicy zdarzenia odgrywają scenki, recytują lub czytają utwór będący motywem przewodnim czytelniczego *flash mob*, którego celem jest zainteresowanie przypadkowych osób literaturą, ale także przyciągnięcie do akcji nowych uczestników. Akcja o charakterze *flash mob* nie wymaga dużych nakładów finansowych. Opiera się na zaangażowaniu, pasji, odwadze i kreatywności zarówno organizatorów, jak i wszystkich biorących w niej udział uczestników. Uczestnicy są werbowani zazwyczaj przez nauczycieli, bibliotekarzy, Samorząd Uczniowski bądź też przez Internet (np. strona instytucji, Facebook). O powodzeniu akcji decyduje liczba uczestników zarówno po stronie aktorów, jak i widzów. Choć akcja ma charakter spontanicznego spotkania, musi mieć dokładnie zaplanowany szkielet scenariusza, wokół którego wytworzy się całość zdarzenia. Wszelkie detale muszą być dobrze zaplanowane i dobrane. Uczestnicy akcji spotykają się w ruchliwym miejscu (centra miast, galeria handlowa, korytarz szkolny) o dokładnie wyznaczonym czasie, wykonują określone wcześniej działania, po czym nagle się rozchodzą. Im oryginalniejszy scenariusz, tym większe zaskoczenie przypadkowych świadków i silniejszy efekt końcowy akcji w postaci zainteresowania[5].

Inną z nietypowych i oryginalnych metod pracy stosowanych od niedawna w edukacji czytelniczej są gry miejskie. Czytelnicza gra miejska jest to rodzaj interaktywnej, edukacyjnej zabawy ulicznej, której celem jest zapoznawanie uczestników z literaturą, historią miasta, legendami, miejscami i postaciami historycznymi, kulturą oraz walorami przyrodniczymi najbliższego otoczenia. Stanowi połączenie różnych rodzajów aktywności. Są w niej obecne elementy edukacji, aktywności fizycznej, sztuki, a uczestnicy muszą wykazać się wiedzą, sprawnością, pomysłowością, inteligencją oraz umiejętnością wspólnego działania. Całość ma stanowić doskonałą zabawę, uczyć zdrowej rywalizacji i współpracy.

Zadaniem uczestników gry jest poruszanie się indywidualnie lub zespołowo po mieście jako planszy do gry według wskazówek zawartych w instrukcji przygotowanej przez organizatora, a także odnajdywanych przez uczestników w określonych punktach (np. w muzeach, obok pomników, w parkach). Aby otrzymać wskazówkę, często należy rozwiązać zadanie literackie.

Pierwszym krokiem, jaki musi poczynić organizator gry miejskiej, jest znalezienie oryginalnego pomysłu stanowiącego myśl przewodnią wydarzenia. Im ciekawszy temat, tym większa szansa na zainteresowanie uczestników. Na podstawie pomysłu tworzy się scenariusz gry. Forma ta wymaga niewielkich nakładów finansowych, przygotowanie wymaga jednak dużo pracy i czasu. Tylko dobrze i sumiennie przygotowana gra przynosi zadowalający rezultat. Scenariusz wymaga rozplanowania bezpiecznej trasy oraz czasu trwania gry, ustalenia grupy docelowej. Na tym etapie należy określić punkty informacyjne i kontrolne umieszczone w charakterystycznych miejscach i zaznaczone na specjalnie przy-

5 M. Gębarowski, *Flash mob – istota zjawiska oraz determinanty wykorzystania w działaniach promocyjnych podmiotów rynkowych*, „Modern Management Review" 2013, nr 2(20), s. 34.

Gra Miejska MBP w Olsztynku www.olsztynek.pl/aktualnosc-1586-1 (dostęp 26.03.2016)

gotowanej mapce. Ciekawym elementem jest spotkanie w takim punkcie znanej osoby, którą uda się zaangażować do gry. Należy także przygotować zadania, które uczestnicy będą rozwiązywać podczas gry. Muszą być one różnorodne, o różnym stopniu trudności. Uczestnicy mogą zgłaszać swój udział wcześniej bądź też w chwili rozpoczęcia gry. Na starcie otrzymują oni mapkę, instrukcję oraz zasady gry. Ich zadaniem jest pokonanie całej trasy i rozwiązanie wszystkich zadań w jak najkrótszym czasie.

Jak wspomniano, przygotowanie czytelniczej gry miejskiej wymaga dobrej organizacji. Jeśli nie ma takiej możliwości, grę czytelniczą można zorganizować w budynku szkoły. Jest to forma uboższa, ograniczoną przestrzeń można jednak zrekompensować przygotowaniem większej liczby atrakcji.

Coraz popularniejszą formą pracy zespołowej są Dyskusyjne Kuby Książki zrzeszające młodych czytelników. Praca z DKK opiera się na zbudowaniu zespołu osób lubiących czytać i chcących wymieniać się poglądami i opiniami na temat literatury. Spotkania odbywają się cyklicznie w małych grupach (do 12 osób), a terminy spotkań są dostosowywane do wieku i potrzeb członków klubu (1–2 razy w miesiącu). Na każde spotkanie członkowie klubu czytają określoną książkę, o której będą dyskutować (niekoniecznie poważnie). Spotkania DKK prowadzi Moderator, który organizuje pracę DKK, koordynuje przebieg spotkania i pobudza dyskusję. Może tę funkcję objąć np. nauczyciel. W klubach skupiających

Spotkanie DKK w Tumlinie 1 www.instytutksiazki.pl/galeria-detal,dkk,64,spotkania-klubowiczow.html#ad-image-34 (dostęp 26.03.2016).

osoby młode zaleca się na każdym spotkaniu wybieranie nowego przewodniczącego obrad. Pozwala to uczniom sprawdzić i kształtować swoje umiejętności organizacji i prowadzenia dyskusji. O tym, jakie książki będą obiektem zainteresowań klubowiczów, decydują oni sami jako grupa. Na pierwszym, organizacyjnym spotkaniu klubu jest zalecane przedstawienie swoich zainteresowań i oczekiwań związanych z uczestnictwem w DKK. Młodzież dostosowuje częstotliwość spotkań i objętość tekstu do nawyków czytelniczych i czasu, jakim dysponują poszczególni uczestnicy. Aby praca tą metodą przyniosła pożądane rezultaty, należy trzymać się zasad ustalonych i akceptowanych przez wszystkich członków klubu. Instytut Książki sprawujący patronat nad klubami zaleca, aby spotkań nie traktować zbyt zasadniczo, wszyscy członkowie są mile widziani na spotkaniu, nawet jeśli nie udało im się przeczytać tekstu lub nie chcą brać czynnego udziału w dyskusji. Ważne jest, aby szanować zdanie innych, gdyż im więcej opinii, tym spotkania są ciekawsze. Należy zachęcać młodzież do przeczytania lub podjęcia próby przeczytania utworów, nawet jeśli nie lubią ich autora, tematyki czy gatunku literackiego[6]. Spotkania DKK mają być dla młodych czytelników zabawą, okazją do spotkań i dyskusji z innymi czytelnikami, a także spotkań z dobrą literaturą. O przebiegu spotkania decyduje grupa. Podstawową formą jest dyskusja, ale dobrym urozmaiceniem jest praca w grupach, „burza mózgów", drama czy rozmaite gry i zabawy dydaktyczne. Młodsi uczestnicy chętnie wyrażają swoje poglądy za pomocą pracy plastycznej oraz biorą udział w rozmaitych konkursach. Spotkania DKK to także spotkania autorskie

6 www.instytutksiazki.pl/abc,dkk.html (dostęp 26.03.2016).

organizowane przez klub bądź też wspólne wyjścia na spotkania zewnętrzne. Ciekawym doświadczeniem jest wspólne wyjście do kina czy teatru i porównywanie tekstu do ekranizacji. Chociaż do tej pory DKK były domeną bibliotek publicznych, po tę formę pracy sięgają już chętnie biblioteki szkolne oraz nauczyciele, tworząc kluby czytelnicze na terenie szkół lub jako kółka zainteresowań. Wspólnym celem wszystkich tego typu klubów jest pobudzanie młodych ludzi do czytania, poszerzania swoich zainteresowań czytelniczych, kształtowania kultury. Przy okazji spotkań uczestnicy uczą się z sobą rozmawiać czy prowadzić dyskusję.

Jak wspomniano, próżno szukać opracowań będących instruktażem w zakresie organizacji czytelniczych *flash mob*, gier miejskich czy Dyskusyjnych Klubów Książki. Ambitni i kreatywni nauczyciele, niebojący się nowatorstwa, poszukują pomysłów we wszystkich dostępnych źródłach, czerpią inspirację z doświadczeń tych, którzy zdobyli się na odwagę, by wyłamać się ze schematycznego działania. Dostosowując tym samym metody i formy pracy do oczekiwań współczesnego młodego pokolenia, tworzą innowacje pedagogiczne. „Uczenie się w szkole nie może być procesem przymuszonym, pozbawionym przyjemności, co prowadzi do nikłych wyników. Uczniowie nie mogą opanowywać tylko wiadomości, ale również umiejętności, i powinni mieć okazję do tego, aby myśleć i działać nieszablonowo”[7]. Wskazane formy pracy stosowane w edukacji czytelniczej doskonale się sprawdzą także w innych działach kształcenia. Moim celem było pokazanie, że opieranie się na utartych schematach bez poszukiwania nowych rozwiązań nie pozwala się w pełni rozwijać najmłodszemu pokoleniu. Rolą nauczyciela jest nie tylko kształcić i wychowywać, ale także rozwijać siebie poprzez doskonalenie swoich metod pracy. Wskazane formy stanowią tylko przykład innowacji pedagogicznych i ich nie wyczerpują. Wciąż czekają jednak na pełnych zapału i odwagi nauczycieli, którzy zechcą na stałe wprowadzić je do polskiej edukacji.

BIBLIOGRAFIA

Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007.
Gębarowski M., *Flash mob – istota zjawiska oraz determinanty wykorzystania w działaniach promocyjnych podmiotów rynkowych*, „Modern Management Review” 2013, nr 2(20).
Grabowska D., *Formy i metody pracy w bibliotekach*, www.poradnikbibliotekarza.pl/new/pliki/dodatek_animacja.pdf (dostęp 26.03.2016).
Zybert E.B. (red.), *Książka i biblioteka w środowisku edukacyjnym*, Warszawa 2002.

www.bn.org.pl/download/document/1457976203.pdf (dostęp 26.03.2016).
www.instytutksiazki.pl/abc,dkk.html (dostęp 26.03.2016).
www.wfa.prv.pl (dostęp 26.03.2016).

7 F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007, s. 461.

BEATA GOLA
Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu

WYKORZYSTANIE METODY RUCHU ROZWIJAJĄCEGO WERONIKI SHERBORNE W PRACY Z DZIECKIEM AUTYSTYCZNYM

STRESZCZENIE

Praca z dziećmi autystycznymi wymaga od współczesnego systemu edukacji poszukiwania nowych rozwiązań i upowszechnienia istniejących metod pracy z zakresy ortodydaktyki. Przełamywanie barier i stereotypów dotyczących kształcenia dzieci niepełnosprawnych jest zadaniem nie tylko szkół, ale również rodziców, organizacji pozarządowych i samorządów. Obszar pedagogiki specjalnej wymaga szczególnego skoncentrowania pracy dydaktycznej na dziecku jako podmiocie oddziaływań edukacyjnych. We wspomnianym procesie nie można pominąć rodziców dzieci niepełnosprawnych.

Przedmiotem niniejszego opracowania jest próba odpowiedzi na pytanie: jakie metody pracy dydaktycznej stosują w codziennym życiu rodzice dzieci z autyzmem? Autorka poszukuje również odpowiedzi na pytanie: na ile Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne jest znana i stosowana w środowisku badanych rodzin?

SŁOWA KLUCZOWE

dziecko z autyzmem, rodzina dziecka z autyzmem, metoda Ruchu Rozwijającego, edukacja włączająca, niepełnosprawność

USING OF SHERBORNE'S METHOD OF DEVELOPMENTAL MOVEMENT IN WORKING WITH AN AUTISTIC CHILD

ABSTRACT

Working with autistic children, it requires modern education system, the search for new solutions and dissemination of existing methods of working with ranges ortodidactics. Breaking down barriers and stereotypes concerning the education of children with disabilities is a task not only schools but also parents, NGO's and local governments. The area of special education requires a special focus on teaching the child as a subject of educational activities. In the said process can not ignore the parents of disabled children.

The present study is an attempt to answer the questions: what methods of teaching applied in everyday life parents of children with autism? The author also seeks to answer the question: how the Developmental Movement Method of Sherborne is known and used in the environment of the surveyed families?

KEYWORDS

a child with autism, the family of a child with autism, developmental Movement Method, inclusive education, sisability

Wprowadzenie

Termin „autyzm" wywodzi się z języka greckiego, od słowa *autos*, i oznacza „sam". Określenie to zostało wprowadzone w roku 1911 przez E. Bleulera, aby nazwać jeden z objawów schizofrenii. Objaw ten charakteryzował się zamknięciem się we własnym świecie oraz brakiem reakcji na bodźce pochodzące z zewnątrz[1]. Autyzm nie jest jednak objawem schizofrenii, lecz całościowym zaburzeniem rozwojowym. To zaburzenie skomplikowane, niewidoczne gołym okiem, trudne do dostrzeżenia w wyglądzie osoby chorej[2].

Autyzm wczesnodziecięcy został po raz pierwszy opisany i zdiagnozowany w roku 1943 przez Leo Kannera, który też ustalił kryterium jego rozpoznania[3]. Określił on to zaburzenie jako „niezdolność do wchodzenia w normalny sposób w relacje z ludźmi i sytuacjami" lub „skrajne wycofanie, które sprawia, że kiedy tylko jest to możliwe, wszystko, co pochodzi z zewnętrz, jest pomijane, ignorowane, odrzucane"[4].

Kryterium rozpoznania proponowane przez Kannera wyróżnia następujące symptomy jako najbardziej charakterystyczne w postawieniu diagnozy:

- brak kontaktu z innymi ludźmi,
- wycofanie się z kontaktów społecznych lub niezdolność do tworzenia takich kontaktów,
- potrzeba zachowania identyczności otoczenia,
- fascynacja obiektami i przedmiotami,
- mutyzm lub taki język, który nie służy do komunikacji interpersonalnej,
- zachowania inteligentne, które mogą wskazywać na potencjalne możliwości intelektualne.

1 B. Winczura, *Dziecko z autyzmem* [w:] B. Cytowska, B. Winczura, A. Stawarski (red.), *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*, Kraków 2008, s. 349. Por. L. Bobkowicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy; zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków 2014, s. 11.

2 H. De Clercq, *Autyzm od wewnątrz – przewodnik*, Warszawa 2007, s. 9.

3 H. Jaklewicz, *Autyzm wczesnodziecięcy, diagnoza, przebieg, leczenia*, Gdańsk 1993, s. 11.

4 G. Jagielska, *Autyzm dziecięcy – rys historyczny* [w:] J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska, *Autyzm i zespół Aspergera*, Warszawa 2012, s. 10.

Kanner uznał, że dwa pierwsze objawy są najbardziej podstawowe do diagnozy choroby[5].

Teorii na temat autyzmu jest wiele. Nie ma też jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, jakie są jego przyczyny. Analizując literaturę dotyczącą tego schorzenia, badania przeprowadzone przez różnych specjalistów, a także obserwacje rodziców można jednak stwierdzić, że dziecko autystyczne może, ale nie musi mówić (choć może mówić w sposób zaburzony), czasem potrafi się śmiać, skakać, a nawet pocałować mamę. Niepokojące objawy autyzmu są często subtelne, ale możliwe do zauważenia przez najbliższych, a także przez lekarza. Jest to szczególnie ważne, gdyż wczesne rozpoznanie choroby i odpowiednia terapia zwiększają szanse na lepsze funkcjonowanie w dorosłym życiu, w społeczeństwie[6].

Objawy autyzmu można podzielić na trzy kategorie. Pierwsza z nich obejmuje zaburzenia stosunków społecznych. Do zaburzeń tych zalicza się m.in. brak kontaktów z rówieśnikami, nieumiejętność dzielenia radości, zainteresowań i osiągnięć z innymi ludźmi, brak wymiany społecznej i emocjonalnej oraz zaburzenia zachowania dziecka. W drugiej kategorii wymienia się zaburzenia komunikacji w kontaktach z innymi ludźmi. Wśród nich wyróżnia się mowę opóźnioną lub niewykształconą, echolalie (wyrazy powtarzane i stereotypowe) oraz brak spontanicznej ekspozycji językowej. Do ostatniej kategorii należy zachowanie stereotypowe i ograniczone. Jego objawami są przywiązanie do zwyczajów lub rytuałów w zachowaniu, uporczywe zajmowanie się przedmiotami i powtarzanie wzorów zainteresowań oraz manieryzm ruchowy (np. ruchy całego ciała, kręcenie się w kółko)[7].

Autyzm jest nadal poznawany, nieustannie szuka się jego przyczyny, metod leczenia oraz różnych sposobów oddziaływań terapeutycznych[8]. Kanner uważał, że przyczyną tego zaburzenia może być zmienna matka i brak ciepła emocjonalnego z jej strony. Koncepcja ta została jednak odrzucona. Jako inną przyczynę wymieniano *thimerosal*, czyli substancję konserwującą zawierającą rtęć, która była stosowana m.in. w szczepionkach – tej teorii również nie udowodniono[9]. Obecnie jako przyczynę autyzmu wymienia się czynniki genetyczne, zaburzenia metaboliczne, czynniki z okresu ciąży i porodu, szczepienia i infekcje pokarmowe, zmiany neuroanatomiczne i czynnościowe mózgu oraz czynniki neuropsychologiczne[10].

Autyzm to zaburzenie, które może się pojawić zaraz po urodzeniu dziecka lub we wczesnym dzieciństwie[11]. Zainteresowanie tą chorobą jest duże i wcale nie słabnie. Przeprowadza się wiele badań i wciąż poszukuje się przyczyn tego za-

5 *Ibidem*, s. 11–12.

6 B. Zawiślak, *Dziecko autystyczne. Prawdziwa historia Maciusia*, Kraków 2012, s. 7.

7 *Ibidem*, s. 16.

8 B.B. Kaczmarek, A. Wojciechowska (red.), *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, Kraków 2015, s. 11.

9 O. Teitelbaum, P. Teitelbaum, *Czy moje dziecko ma autyzm? Jak rozpoznać najwcześniejsze oznaki autyzmu*, Gdańsk 2012, s. 31–32.

10 G. Jagielska, *Etiologia zaburzeń autystycznych* [w:] J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska (red.), *Autyzm i zespół Aspergera*, Warszawa 2012, s. 19–28.

11 O. Teitelbaum, P. Teitelbaum, *op.cit.*, s. 143.

burzenia. Nie ulega wątpliwości, że każde dziecko chore na autyzm jest inne, ma inne objawy, potrzebuje innego leczenia i terapii. Dlatego do każdego przypadku należy podejść indywidualnie, wybrać taką metodę pracy, jaka będzie przynosiła korzyść i najlepsze rezultaty. Metodą szczególnie polecaną i bardzo często wykorzystywaną w pracy z dziećmi autystycznymi jest metoda Weroniki Sherborne.

Metoda Weroniki Sherborne

Wiadomość o autyzmie powoduje, że rodzice dziecka z tym zaburzeniem szukają wszelkich dostępnych sposobów terapii z nim. Pragną znaleźć odpowiednią metodę leczenia dla swojego dziecka[12]. Jedną z takich metod jest metoda W. Sherborne – Metoda Ruchu Rozwijającego (MRR).

Weronika Sherborne (1922–1990) to angielska fizjoterapeutka, pedagog ruchu i tańca[13]. Opracowała ona Metodę Ruchu Rozwijającego (MRR) opartą na teorii R. Labana. W metodzie tej najważniejszym założeniem jest posługiwanie się ruchem. To ruch jest narzędziem we wspomaganiu rozwoju psychoruchowego dziecka, a przede wszystkim w terapii zaburzeń rozwoju. Przez ruch:

- rozwija się u dziecka świadomość własnego ciała,
- dziecko usprawnia się ruchowo,
- rozwija się świadomość przestrzeni,
- rozwija się działanie w przestrzeni,
- rozwija się dzielenie przestrzeni z innymi ludźmi,
- dziecko nawiązuje bliski kontakt z innymi ludźmi[14].

W. Sherborne wyróżnia w tej metodzie cztery grupy ćwiczeń. Są to:

1) ćwiczenia, które prowadzą do poznania siebie oraz własnego ciała (świadomość własnej osoby i ciała);
2) ćwiczenia, które pomagają zdobyć pewność siebie i poczucie bezpieczeństwa (świadomość przestrzeni);
3) ćwiczenia, które ułatwiają nawiązanie kontaktu oraz współpracy z partnerem i grupą (świadomość innych osób i kontaktu z innymi):
   – ćwiczenia relacji „z",
   – ćwiczenia relacji „naprzeciw",
   – ćwiczenia relacji „razem";
4) ćwiczenia twórcze[15].

12 S.J. Rogers, G. Dawson, L.A. Vismara, *Metoda wczesnego startu dla dziecka z autyzmem (ESDM)*, Kraków 2015, s. 22

13 J. Błeszyński, *Wykorzystanie metody Ruchu Rozwijającego w terapii dziecka z głębokimi deficytami rozwojowymi – autystycznego* [w:] J. Błeszyński (red.), *Terapia wspomagająca rozwój osób z autyzmem*, Kraków 2005, s. 131.

14 L. Bobkowicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy; zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków 2014, s. 108.

15 *Ibidem*.

Ćwiczeniom tym, powinna towarzyszyć odpowiednio dobrana muzyka, która ułatwia koncentrację, aby lepiej wykonać ćwiczenia, a ponadto pozwala je rytmicznie wykonywać oraz prawidłowo oddychać. Zajęcia te mają realizować trzy cele. Są to:

1) cele rozwojowe – wspomaganie prawidłowe tempo rozwoju dziecka,
2) cele edukacyjne – stymulowanie nabywania wiedzy, jej utrwalenia, kształtowanie umiejętności i sprawności oraz pobudzanie do podejmowania działań,
3) cele terapeutyczne[16].

Zajęcia powinny być prowadzone grupowo, jednak nie więcej niż w 8 par (dziecko–opiekun) i nie dłużej niż 30, 45 minut w zależności od wieku dzieci. Możliwa jest też terapia indywidualna, gdy dziecko nie jest gotowe do wejścia w grupę[17].

Metoda Ruchu Rozwijającego W. Sherborne jest jedną z czołowych metod wspomagających terapię dzieci z autyzmem. Podstawowym celem MRR jest rozwijanie sfery emocjonalno-społecznej oraz świadomość samego siebie i innych osób za pomocą ruchu. Metoda ta wpływa na wszystkie sfery rozwoju dziecka, najbardziej zaś na jego rozwój społeczny. Szczególne znaczenie ma stosowanie tej metody jest pierwszej fazie pracy z dzieckiem autystycznym, dlatego że jest to przygotowanie do innych form pracy, do oddziaływań wspierających[18].

Badania własne

Celem przeprowadzonych badań było dokonanie analizy, w jaki sposób rodzina dziecka autystycznego pracuje ze swoim dzieckiem, a zwłaszcza czy pracuje Metodą Ruchu Rozwijającego W. Sherborne.

Główny problem badawczy zawarty został w pytaniu:

P: Jak pracować z dzieckiem autystycznym metodą W. Sherborne – Metodą Ruchu Rozwijającego?

W celu uszczegółowienia głównego problemu badawczego sformułowano następujące problemy badawcze:

P1: Z jakiej pomocy korzystają rodzice dziecka autystycznego?

P2: Czy rodzice znają i stosują Metodę Ruchu Rozwijającego W. Sherborne?

Kolejnym krokiem było postawienie hipotez odnoszących się do końcowego rezultatu badań. Do pytania głównego postawiono następująca hipotezę:

H: Przypuszcza się, że rodzina pracuje z dzieckiem autystycznym Metodą Ruchu Rozwijającego W. Sherborne.

16 A. Rozetti-Szymańska, J. Wójcik, T. Pietras, *Zarys terapii pedagogicznej dzieci z autyzmem* [w:] T. Pietras, A. Witusik, P. Gałecki (red.), *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, Wrocław 2010 s. 204–205.

17 *Ibidem*.

18 B. Zawiślak, *op.cit.*, s. 30–31.

Następnie postawiono hipotezy do pytań szczegółowych:

H1: Przypuszcza się, że rodzice dziecka autystycznego korzystają z wszelkich możliwych form pomocy i wsparcia dostępnych w gminie Mielec.

H2: Przypuszcza się, że w pracy z dzieckiem autystycznym stosuje się metodę Weroniki Sherborn – Metodę Ruchu Rozwijającego.

W celu uzyskania odpowiedzi na postawione problemy badawcze zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, ponieważ dzięki tej metodzie można pozyskać informację od szerszej grupy osób i to w stosunkowo krótkim czasie.

Techniką badawczą wykorzystaną w tej metodzie był sondaż z zastosowaniem ankiety[19], narzędziem badawczym zaś – kwestionariusz ankiety z pytaniami otwartymi i zamkniętymi.

Badania przeprowadzono w Stowarzyszeniu Dzieci Autystycznych w Mielcu, wśród rodziców dzieci autystycznych.

Tabela 1. Płeć badanych rodziców dzieci autystycznych

Lp	Płeć	N	%
1.	Kobiety	15	83
2.	Mężczyźni	3	17
3.	Ogółem	18	100

Źródło: opracowanie własne.

Z powyższych danych wynika, że większość badanych stanowiły kobiety – 83% (15 osób), a mężczyźni – 17% (3 osoby).

Tabela 2. Wiek rodziców

Lp	Wiek	N	%
1.	20–30 lat	3	17
2.	30–40 lat	13	72
3.	40–50 lat	2	11
4.	Ogółem	18	100

Źródło: opracowanie własne.

Z danych przedstawionych w tabeli 2 wynika, że większość badanych było w wieku 30–40 lat – 72% (13 osób), w wieku 20–30 lat – 17% (3 osoby), najmniej zaś w wieku 40–50 lat – 11% (2 osoby).

Tabela 3. Wykształcenie rodziców

Lp	Wykształcenie	N	%
1.	Zawodowe	3	17
2.	Średnie	12	66
3.	Wyższe	3	17
4.	Ogółem	18	100

Źródło: opracowanie własne.

19 Opracowanie własne, uwzględniające pytania potrzebne do badań.

Z przedstawionych danych wynika, że najwięcej badanych miało wykształcenie średnie – 66% (12 osób), a wykształcenie zawodowe i wyższe – po 17% (po 3 osoby).

Tabela 4. Wiek dzieci autystycznych

Lp	Wiek dziecka	N	%
1.	3–6 lat	4	22
2.	7–9 lat	10	56
3.	10 lat i więcej	4	22
4.	Ogółem	18	100

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 4, najwięcej dzieci autystycznych było w wieku 7–9 lat – 56% (10 osób), a w wieku 3–6 lat i powyżej 10 lat – po 22% (po 4 osoby).

Tabela 5. Płeć dziecka

Lp	Płeć	N	%
1.	Kobieta	0	0
2.	Mężczyzna	18	100
3.	Ogółem	18	100

Źródło: opracowanie własne.

Z danych przedstawionych w tabeli 5 wynika, że wszystkie dzieci były płci męskiej – 100% (18 osób).

Dokonując analizy zebranego materiału badawczego uzyskano następujące wyniki.

Tabela 6. Formy pomocy i wsparcia

Lp	Formy pomocy	N	%
1.	Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne	12	66
2.	Terapia psychologiczna	9	50
3.	Świadczenia finansowane, rzeczowe z OPS	0	0
4.	Specjalistyczne usługi opiekuńcze	8	44
5.	Poradnictwo medyczne, logopedyczne	12	66
6.	Grupy wsparcia	3	17
7.	Stowarzyszenia lub/i organizacje *non profit*	18	100
8.	Wolontariusze	0	0
	Razem (możliwość wyboru kilka odpowiedzi)		

Źródło: opracowanie własne.

Z danych zawartych w tabeli 6 wynika, że wszyscy ankietowani korzystają z pomocy stowarzyszenia lub/i organizacji *non profit* – 100% (18 osób). Z poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, medycznego, logopedycznego korzysta po 66% badanych (po 12 osób). Z terapii psychologicznej korzysta 50%

(9 osób,) ze specjalistycznych usług opiekuńczych – 44% (8 osób), a z pomocy grup wsparcia – 17% (3 osoby). Żaden z ankietowanych nie korzysta z pomocy świadczeń finansowanych, rzeczowych z OPS i wolontariuszy.

Tabela 7

Lp	Znajomość MRR	N	%
1.	Tak	4	22
2.	Nie	14	78
	Razem	18	100

Źródło: opracowanie własne.

Z powyższych danych wynika, że tylko 22% (4 osoby) zna Metodę Ruchu Rozwijającego, a większość, tj. 78% (14 osób), jej nie zna.

Tabela 8

Lp	Stosowanie MRR	N	%
1.	Tak	4	22
2.	Nie	14	78
	Razem	18	100

Źródło: opracowanie własne.

Z tabeli 8 wynika, że większość ankietowanych, tj. 78% (14 osób), nie stosuje Metody Ruchu Rozwijającego, a 22% (4 osoby) ją stosuje.

Na pytanie o stosowaną metodę badani w większości odpowiadali, że wykonują wszelkie znane im i zalecane przez specjalistów oraz terapeutów ćwiczenia – 61% (11 osób). Jedna osoba (6%) odpowiedziała, że korzysta z programów komputerowych do mówienia, 17% (3 osoby) odpowiedziało, że pracuje z dzieckiem metodą SI, a pozostali badani, tj. 17% (3 osoby) odpowiedzieli, że nie stosują w pracy ze swoim dzieckiem żadnej metody.

Propozycja pracy z dzieckiem autystycznym metodą Weroniki Sherborne

Jak wynika z badań przeprowadzonych w gminie Mielec, a dokładnie w Stowarzyszeniu Dzieci Autystycznych w Mielcu, Metoda Ruchu Rozwijającego nie jest metodą dokładnie znaną. Większość rodziców (ankietowanych), tj. 61% (11 osób) odpowiedziało, że pracują ze swoim dzieckiem wszelkimi możliwymi metodami, ale na pytanie dotyczące konkretnie MRR tylko 22% (4 osoby) metodę tę zna i stosuje. Dlatego warto zaproponować scenariusz pracy z dzieckiem autystycznym właśnie Metodą Ruchu Rozwijającego W. Sherborne.

Scenariusz zajęć przeprowadzonych Metodą Ruchu Rozwijającego W. Sherborne
Praca z dziećmi autystycznymi i ich rodzicami

Cele ogólne:

- kształtowanie umiejętności współdziałania z drugą osobą, w grupie,
- stworzenie okazji do relaksu,
- odreagowanie,
- integracja uczestników ćwiczeń.

Cele szczegółowe:

Dziecko:

- nawiązuje pozytywne relacje z drugą osobą, z grupą,
- współdziała z drugą osobą,
- odczuwa radość,
- doskonali zręczność i zwinność,
- odczuwa stan relaksu i odprężenia.

Przebieg zajęć:

1. Powitanie
   Powitanie zabawą muzyczno-ruchową „ Baw się ze mną":
   Nauczyciel (terapeuta) śpiewa wraz z muzyką i rodzicem:

   Chodźmy wszyscy, zróbmy koło,
   zabawimy się wesoło.
   Witam was, wszyscy wraz,
   na zabawę nadszedł czas,
   Prawa ręka, lewa ręka,
   prawa noga, lewa noga,
   cały tułów i podłoga.

   Są to ćwiczenia świadomości osoby, schematu ciała i otaczającej przestrzeni.
2. Rodzic i dziecko siedzą w rozkroku na podłodze, zwróceni do siebie twarzą. Jedna osoba (np. dziecko) jest lusterkiem i wykonuje takie ćwiczenia, jak osoba stojąca przed lusterkiem. Robi minę wesołą, smutną, groźną, dziwną, śmieszną. Później odwrotnie.
3. Wszyscy leżą na podłodze – jedna osoba wystukuje rytm, a pozostali uczestnicy powtarzają (nogą, klaskaniem, piętą o podłogę, dłońmi o uda).
4. Przeciąganie się i kulenie jak kotek – dzieci leżą na podłodze, na hasło „przeciągamy się" dzieci wyciągają się szeroko jak tylko mogą, na hasło „kulimy się" dzieci kulą się jak kotek. Rodzice pomagają swoim dzieciom w ćwiczeniach.
5. Relaks
   Dzieci leżą na podłodze – włączamy muzykę spokojną – dzieci słuchają muzyki i przewracają się swobodnie po podłodze. Turlają się po sali.
6. Relacja „ z"
   Relaks 1. Masaż: rodzic siedzi na podłodze z wyprostowanymi nogami, dziecko leży brzuchem na udach rodzica. Rodzic pisze na plecach literki,

„kroi", stuka, klepie paluszkami, puka, rysuje, a dziecko odgaduje, co napisano na jego plecach.

Relaks 2. Huśtawka – rodzice delikatnie unoszą dziecko za nogi i ręce i delikatnie huśtają.

7. Relacja „ przeciwko"
   a) Spychacz – rodzic i dziecko siedzą na podłodze, odwrócone plecami do siebie. Rodzic przepycha dziecko: do przodu na podłodze, odpychając się rękoma i nogami od podłoża. Zmiana ról.
   b) Klatka – rodzic siedzi na podłodze w rozkroku i obejmuje dziecko tworząc klatkę. Dziecko próbuje się uwolnić.

   Relaks: Muzyka relaksująca – dzieci leżą i machają nogami ugiętymi w kolanach.
8. Relacja „ razem"
   a) Rowerek – rodzice i dzieci siedzą w rozkroku naprzeciw siebie, stopy oparte o stopy partnera i jedziemy rowerkiem.
   b) Przyklejeni – rodzice i dzieci siedzi na podłodze w rozkroku, odwróceni do siebie plecami. Rodzic porusza się w siadzie w dowolnym kierunku, a druga osoba podąża za nim. Potem następuje zmiana ról.

   Relaks: Gra muzyka a dzieci leżą na podłodze i głęboko oddychają, uspakajają się, wyciszają.
9. Pożegnanie

   Po ćwiczeniu prowadzący żegna się z dziećmi[20].

Podsumowanie

Podsumowując, można stwierdzić, że autyzm dotyka dzieci w różnym wieku i w różnym stadium. Chorują na niego zarówno dzieci rodzin zamożnych, jak i o niskim statusie społecznym; dzieci rodziców z wykształceniem zawodowym, średnim oraz wyższym. Choroba ta dotyka różne rodziny, rodziców w różnym wieku. Zwykle atakuje znienacka, choć jej objawy są widoczne wcześniej, ale często niezauważane. Bardzo ważne jest, aby jak najwcześniej chorobę zdiagnozować i podjąć odpowiednią terapię.

Z przeprowadzonych badań wynika, że autyzm dotyka szczególnie chłopców (100% badanych). Rodzice dzieci autystycznych robią wszystko, aby złagodzić skutki choroby. Korzystają z różnych dostępnych form wsparcia i pomocy – m.in. stowarzyszeń lub/i organizacji *non profit* (100% badanych), z poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, medycznego, logopedycznego (po 66% ba-

20 Scenariusz napisany na podstawie książki W. Sherborne, *Ruch rozwijający dla dzieci*, Warszawa 2003 oraz na podstawie scenariusza zamieszczonego na stronie internetowej http://www.edukacja.edux.pl/p-3291-scenariusz-zajec-prowadzony-metoda-ruchu.php (dostęp 23.03.2016).

danych), z terapii psychologicznej (50% badanych), ze specjalistycznych usług opiekuńczych (44% badanych) i z pomocy grup wsparcia (17% badanych). Nikt z ankietowanych nie korzysta z pomocy świadczeń finansowanych, rzeczowych z OPS i wolontariuszy.

Rodzice chcą pracować z dzieckiem nie tylko w profesjonalnych ośrodkach, wśród wykwalifikowanej kadry specjalistów, ale też sami w domu. Są gotowi wysłuchać porad osób wykwalifikowanych, specjalistów i terapeutów. Większość badanych zajmuje się chorym dzieckiem i prowadzi z nim terapię w domu. Z przeprowadzonych badań wynika, że tylko 22% badanych zna Metodę Ruchu Rozwijającego, a większość, tj. 78%, jej nie zna. Również 78% badanych nie stosuje Metody Ruchu Rozwijającego, a 22% ją stosuje.

Większość badanych rodziców (83%) pracują ze swoim dzieckiem. 61% respondentów wykonuje wszelkie znane im i zalecane przez specjalistów oraz terapeutów ćwiczenia, 6% korzysta z programów komputerowych do mówienia, 17% pracuje z dzieckiem metodą SI, a 17% nie stosuje w pracy ze swoim dzieckiem żadnej metody.

Jedna z mam napisała w ankiecie: „Czasem podczas terapii i pracy z moim dzieckiem, a nawet podczas zwykłych codziennych czynności pojawia się załamanie, ale to mija szybko, gdy widzę uśmiech na twarzy swojego dziecka, gdy moja praca przynosi rezultaty[21]".

Metoda Weroniki Sherborne jest szczególnie polecana i niewątpliwie pomoże w terapii z dzieckiem autystycznym, a wybrany i przedstawiony scenariusz będzie pomocny w tej terapii. W pracy z dzieckiem autystycznym MRR może znacznie wpłynąć na polepszenie kontaktu wzrokowego, pomoże dziecku lepiej funkcjonować oraz wesprze środowisko rodzinne. Dlatego na terapię zaprasza się nie tylko rodziców, ale też całe rodziny[22]. Wiedza na temat autyzmu ciągle się pogłębia, wciąż pojawia się coś nowego. Rodzice żyją nadzieją, że ich praca zostanie nagrodzona, a dzieci będą mogły funkcjonować w miarę normalnie w środowisku.

BIBLIOGRAFIA

Błeszyński J., *Wykorzystanie metody Ruchu Rozwijającego w terapii dziecka z głębokimi deficytami rozwojowymi – autystycznego* [w:] J. Błeszyński (red.), *Terapia wspomagająca rozwój osób z autyzmem*, Kraków 2005.

Bobkowicz-Lewartowska L., *Autyzm dziecięcy; zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków 2014.

De Clercq H., *Autyzm od wewnątrz – przewodnik*, Warszawa 2007.

Jagielska G., *Autyzm dziecięcy – rys historyczny* [w:] J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska (red.), *Autyzm i zespół Aspergera*, Warszawa 2012.

Jagielska G., *Etiologia zaburzeń autystycznych* [w:] J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska (red.), *Autyzm i zespół Aspergera*, Warszawa 2012.

21 Jest to cytat pochodzący z kwestionariusza ankiety wypełnionego przez jedną z mam dziecka autystycznego.

22 J. Błeszyński, *op.cit.*, s. 144.

Jaklewicz H., *Autyzm wczesnodziecięcy, diagnoza, przebieg, leczenia*, Gdańsk 1993.
Kaczmarek B.B., Wojciechowska A. (red.), *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, Kraków 2015.
Rogers S.J., Dawson G., Vismara L.A., *Metoda wczesnego startu dla dziecka z autyzmem (ESDM)*, Kraków 2015.
Rozetti-Szymańska A., Wójcik J., Pietras T., *Zarys terapii pedagogicznej dzieci z autyzmem* [w:] T. Pietras, A. Witusik, P. Gałecki (red.), *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, Wrocław 2010.
Sherborne W., *Ruch rozwijający dla dzieci*, Warszawa 2003.
Teitelbaum O., Teitelbaum P., *Czy moje dziecko ma autyzm? Jak rozpoznać najwcześniejsze oznaki autyzmu*, Gdańsk 2012.
Winczura B., *Dziecko z autyzmem* [w:] B. Cytowska, B. Winczura, A. Stawarski (red.), *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*, Kraków 2008.
Zawiślak B., *Dziecko autystyczne. Prawdziwa historia Maciusia*, Kraków 2012.

http://www.edukacja.edux.pl/p-3291-scenariusz-zajec-prowadzony-metoda-ruchu.php