

Kultura i Wychowanie

nr 2(20)/2021

ISSN 2083-2923

Półrocznik pedagogiczny

20



Akademia
Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Kultura i Wychowanie

ISSN 2083-2923

nr 2(20) / 2021

Półrocznik pedagogiczny



Akademia
Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

REDAKCJA CZASOPISMA

Redaktor naczelny: dr Krzysztof Kamiński

Z-ca redaktora naczelnego: dr Elżbieta Woźnicka

RADA NAUKOWA

Przewodnicząca rady naukowej

dr hab. Zofia Szarota, prof. UW, Uniwersytet Warszawski

Polska rada naukowa

prof. dr hab. Irena Adamek, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

prof. dr hab. Bożena Muchacka, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

prof. dr hab. Maria Szyszkowska, Uniwersytet Warszawski, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN

prof. dr hab. Stanisław Gałkowski, Akademia Ignatianum w Krakowie

dr hab. Rafał Godoń, Uniwersytet Warszawski

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, Uniwersytet Gdański

prof. dr hab. Stanisław Palka, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski, Społeczna Akademia Nauk w Warszawie

dr hab. Sławomir Szczyrba, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (WSD w Łodzi)

dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. ATH, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Międzynarodowa rada naukowa

prof. dr hab. Blanka Kudláčová, Uniwersytet w Trnavski w Trnavie, Słowacja

prof. dr hab. Naděžda Pelcová, Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy

prof. dr hab. Irina Predborska, Towarzystwo Filozofii Edukacji, Ukraina

prof. dr hab. Ałła Wasyluk, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Ukraina

prof. dr hab. Dietrich Benner, Uniwersytet Berliński, Niemcy

prof. dr hab. Rudolf Dupkala, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja

RECENZENCI „Kultura i Wychowanie” nr 2(20)/2021

dr hab. Jakub Bartoszewski, prof. PWSZ, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

dr Grażyna Cęcelek, prof. PUSB, Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego

dr hab. Artur Fabiś, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

prof. dr hab. Andrzej Falkowski, Uniwersytet SWPS w Warszawie

dr hab. Małgorzata Gajak-Toczek, prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki

dr Teresa Janicka-Panek, prof. PUSB, Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego

prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, Uniwersytet Warszawski

dr hab. Helena Marzec, prof. AHE, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

dr hab. Zdzisława Orłowska-Popek, prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

dr hab. Dorota Podgórska-Jachnik, prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki

dr hab. Joanna Satoła-Staškowiak, prof. AHE, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

dr hab. Renata Szczepanik, prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki

dr hab. Sławomir R. Szczyrba, prof. WSD w Łodzi

dr hab. Agnieszka Szplit, prof. UJK, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. ATH, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

dr Joanna K. Wawrzyniak, Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu

dr Kamila Witerska, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Redakcja czasopisma „Kultura i Wychowanie”

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26

e-mail: kulturaiwychowanie@ahelodz.pl

strona www: www.pedagogika.pl

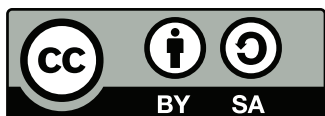
Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

90-222 Łódź, ul. Rewolucji 1905 r. nr 64

tel./faks (42) 63 15 908; 63 15 926

wydawnictwo@ahelodz.pl

Ten utwór jest dostępny na [licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



© Copyright by Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Łódź 2021

ISSN 2083-2923

Wersją podstawową jest wersja elektroniczna

Projekt graficzny okładki

Joanna Niekraszewicz

Redaktor prowadzący

Iwona Morawska

Redakcja językowa i korekta

Iwona Cłapińska (j. polski)

Ph.D. Michael Fleming (j. angielski)

Opracowanie typograficzne i skład DTP

Monika Poradecka

Wydawnictwo

Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26

tel. 426 315 908

wydawnictwo@ahelodz.pl

www.wydawnictwo.ahelodz.pl

Spis treści

Aleksandra Szczygieł

Status online – plusy i minusy nauczania zdalnego podczas pandemii COVID-19	9
--	----------

Bartłomiej Rosiak

Egzamin maturalny z języka polskiego w nowej formule – co czeka nauczycieli, z czym zmierzą się uczniowie.....	29
---	-----------

Grażyna Cęcelek

Wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych w edukacji, diagnozie i terapii pedagogicznej.....	43
---	-----------

Anna Karowicz

Terapia logopedyczna online z perspektywy logopedów	57
--	-----------

Marlena M. Kowalczyk, Beata Gotwald, Pankaj Deshwal, Olena Shaumian

Science centres in post-pandemic reality – educational and market context.....	73
---	-----------

Kamila Witerska

Play it Out Loud. The use of drama when working with shy children	87
--	-----------

Renata Matusiak

Edukacja medialna jako forma przekazywania wartości	105
--	------------

Grażyna Cęcelek

Rola edukacji inkluzyjnej w procesie likwidowania barier edukacyjnych generowanych przez nierówności społeczno-ekonomiczne.....	117
--	------------

Katarzyna Miłek, Tomasz Albiński

Przedszkola publiczne a niepubliczne w Polsce	131
--	------------

Jolanta Ostrowska-Hązła

Motoryka mała i jej rola w procesie rozwoju mowy dziecka..... 147

Anna Szwarc Zając

Nauczanie treści związanych z Holokaustem w szkole podstawowej... 163

Contents

Aleksandra Szczygieł

Status online – Pros and cons of distance learning during the COVID-19 pandemic	9
--	----------

Bartłomiej Rosiak

The new matura exam in Polish language. What challenges await students and their teachers?	29
---	-----------

Grażyna Cęcelek

The use of modern information technologies in education, diagnosis and pedagogical therapy	43
---	-----------

Anna Karowicz

Online speech therapy from the perspective of speech therapists.....	57
---	-----------

Marlena M. Kowalczyk, Beata Gotwald, Pankaj Deshwal, Olena Shaumian

Science centres in post-pandemic reality – educational and market context.....	73
---	-----------

Kamila Witerska

Play it Out Loud. The use of drama when working with shy children	87
--	-----------

Renata Matusiak

Media education as a form of value transmission	105
--	------------

Grażyna Cęcelek

The role of inclusive education in the process of eliminating barriers to access to education generated by socio-economic inequalities	117
---	------------

Katarzyna Miłek, Tomasz Albiński

Public and non-public kindergartens in Poland	131
--	------------

Jolanta Ostrowska-Hązła

Fine motor skills and their role in the development of children's speech	147
---	------------

Anna Szwarc Zając

Teaching content related to the Holocaust in primary school	163
--	------------

Aleksandra Szczygieł*  <https://orcid.org/0000-0002-5252-9454>

Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego

e-mail: aleksandra.szczygiel@tlen.pl

https://doi.org/10.25312/2083-2923.20/2021_01asz

Status online – plusy i minusy nauczania zdalnego podczas pandemii COVID-19

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest analizie pozytywnych i negatywnych konsekwencji nauczania online spowodowanego pandemią COVID-19. Ze względu na pandemiczne obostrzenia i kolejne lockdowny edukacja online stała się niezbędnym standardem. Brak wcześniejszych doświadczeń we wprowadzeniu e-learningu na krajową czy wręcz globalną skalę wymagał błyskawicznego dostosowania się zarówno uczniów, jak i nauczycieli do funkcjonowania w nowych warunkach – zaopatrzenia się w niezbędny sprzęt, opanowania aplikacji do nauczania zdalnego oraz pracy w warunkach znacznie ograniczających komunikację niewerbalną. W poniższym opracowaniu została podjęta próba podsumowania najważniejszych zalet oraz wad wirtualizacji nauki na skalę narzuconą przez pandemię COVID-19. Wśród korzystnych aspektów zdalnej formy nauczania i uczenia się wyróżnione zostały między innymi autonomia i elastyczność, wygoda, możliwość personalizacji nauki czy łatwa dystrybucja materiałów dydaktycznych. Wśród omawianych negatywnych konsekwencji znalazły się takie problemy, jak społeczny i psychiczny dystans, ograniczenie możliwości współpracy, monotonia czy prokrastynacja. Wyżej wymienione zjawiska przedstawiono na tle najnowszych krajowych i zagranicznych badań dotyczących problematyki przedmiotu.

Słowa kluczowe: nauczanie zdalne, nauczanie online, pandemia COVID-19

Wstęp

Pandemia COVID-19 spowodowała narastający kryzys na wielu płaszczyznach – zdrowotnej, gospodarczej, a także edukacyjnej. Według danych UNESCO z powodu pandemii

* Aleksandra Szczygieł – mgr, psycholog, doradca zawodowy. Asystent w Instytucie Nauk Społecznych Kolegium Społeczno-Ekonomicznego Państwowej Uczelni im. Stefana Batorego. Obszary zainteresowań: neuropsychologia i neurodydaktyka, psychologia stresu, psychologia komunikacji i multimediów, jungowska psychologia archetypów transkulturowych.

w 190 krajach zostały zamknięte szkoły¹. Większość instytucji edukacyjnych i 1,6 miliarda uczniów zostało zmuszone do przejścia na nauczanie zdalne na każdym poziomie zarówno wieku, jak i zaawansowania. Nauka online nie jest jednak niczym nowym. Od początku XXI wieku dał się zauważyć stały wzrost popularności różnych form kształcenia na odległość, w tym szczególnie edukacji telematycznej (zintegrowane media w kontakcie bezpośrednim), jaką jest nauczanie online². Jej elastyczność, dostępność i wygoda, bardzo atrakcyjne dla uczniów i studentów, przyczyniają się do jej ciągłego rozwoju i ekspansji³. Korzystanie z różnego rodzaju cyfrowych kursów, lekcji czy treningów umiejętności mogło być bardzo pomocnym uzupełnieniem nauczania stacjonarnego bądź w niektórych wypadkach całkowicie przejąć jego rolę. Decyzja o korzystaniu z tej formy nauczania pozostawała jednak całkowicie w gestii uczącego się, który mógł wybrać taką formę nauki.

Z powodu pandemicznych obostrzeń i kolejnych lockdownów edukacja online stała się niezbędnym standardem. Wraz z końcem 2020 roku większość uczniów i nauczycieli musiała przestawić się na naukę zdalną za pośrednictwem Zoom, Google Classroom, Moodle, Teams lub innej platformy e-learningowej. Ta nieoczekiwana zmiana z systemu stacjonarnego na naukę „na odległość” na wielką skalę wymagała błyskawicznej przebudowy sposobów działania „tradycyjnej klasy”. Nie było możliwości rozważenia zalet i wad e-learningu i chociaż znaczna część placówek edukacyjnych była nieprzygotowana do przejścia na nowy system pracy, stał się on jedyną dostępną formą edukacji. Brak wcześniejszych doświadczeń we wdrażaniu e-learningu na krajową czy wręcz globalną skalę wymusił – jak w każdej sytuacji wymagającej zarządzania kryzysowego – intuicyjne aktualizowanie wprowadzanych rozwiązań, antycypowanie potencjalnych negatywnych konsekwencji i skuteczne zarządzanie ryzykiem⁴.

W najlepszym możliwym scenariuszu szkoły byłyby w stanie płynnie przejść na system zdalny, uczniowie i studenci komunikowaliby się ze sobą wirtualnie, a rodzice staliby się tymczasowymi nauczycielami wspierającymi. Zrealizowanie takiego wariantu wymagało synchronizacji podstawowych, niezbędnych czynników: szkoły musiałyby mieć zasoby do wdrożenia zdalnego uczenia się (przygotowanych nauczycieli, sprzęt, dostęp do e-platform itd.), uczniowie musieliby mieć dostęp do komputerów i niezawodnych połączeń internetowych w domu, a rodzice – czas, energię, siłę, cierpliwość i umiejętności nauczycielskie, aby zmienić się w instruktorów szkół domowych obok realizowania swoich obowiązków. Niedostatki w zakresie któregośkolwiek

¹ Policy Brief: Education during Covid-19 and beyond, United Nations, 2020, https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf [dostęp: 9.02.2022].

² D. Korzan, *Ewolucja kształcenia zdalnego*, 2021, <http://www.korzan.edu.pl/pdf/zdalne.pdf> [dostęp: 9.02.2022].

³ A. Dumford, A. Miller, *Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement*, „Journal of Computing in Higher Education” 2018, Vol. 30(3).

⁴ S. Wojciechowska-Filipek, *Kryzys i sytuacje kryzysowe*, [w:] S. Wojciechowska-Filipek, B. Mazurek-Kucharska (red.), *Zarządzanie w kryzysie. Aspekty organizacyjne i psychologiczne*, Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa 2019.

z wyżej wymienionych czynników mogły skutkować scenariuszem najgorszym – częściowym lub zupełnym odcięciem od nauki. Uczniowie nie tylko nie byłoby w stanie realizować bieżącego materiału, ale zdobyte już przez nich wiedza i umiejętności zaczęłyby zanikać. Jeden brakujący czynnik – brak działającego komputera lub dostępu do internetu, rodzice zajęci pracą, innymi obowiązkami, nieposiadający umiejętności koniecznych do uczenia lub nauczyciele uprzedzeni do korzystania z nowoczesnych technologii – mógł sprawić, że właśnie ten wariant stałby się rzeczywistością dla konkretnej rodziny czy grupy społecznej. Niniejszy artykuł podejmuje próbę podsumowania najważniejszych możliwych i obserwowanych zalet oraz wad wirtualizacji nauki na skalę narzuconą przez pandemię COVID-19.

I. Plusy i minusy nauki online

Nauka zdalna funkcjonuje od wielu lat, choć na znacznie mniejszą skalę niż ta, którą wymusiła pandemia. Wielu badaczy podejmowało zatem próby określenia jej potencjalnych stron pozytywnych i negatywnych. Do najczęściej wymienianych plusów takiej edukacji należy przede wszystkim większa niż w przypadku nauczania stacjonarnego autonomia, elastyczność i kontrola, nowość i odmiana od dotychczasowej formy nauki, teoretycznie, większa możliwość spersonalizowania nauki, wygodna dystrybucja zasobów edukacyjnych i naturalna presja na podnoszenie jakości nauczania dzięki dostępowi do wytworów innych nauczycieli zamieszczanych online, umiejętność i swoboda młodszych pokoleń w korzystaniu z zasobów internetu i nowoczesnych technologii, łatwiejsza możliwość wyrażania siebie dzięki cyfrowemu dystansowi oraz większa możliwość tworzenia odniesień i powiązań w systemie, który uczniowie i studenci znają od urodzenia i z którym są w niemal ciągłej interakcji. Z kolei minusy edukacji zdalnej to: społeczny i fizyczny dystans, brak współdziałania, monotonia i problem z utrzymywaniem długotrwałej koncentracji na ekranie, znaczne wydłużenie czasu spędzanego przed monitorem, brak czasowego buforowania i wyraźnego rozdziału między czynnościami, duże ryzyko prokrastynacji, brak rozdziału środowiska formalnego i nieformalnego, problem z uczciwą, bezstronną ewaluacją, duże ryzyko błędów technologicznych i ludzkich, cyberprzemoc i inne zagrożenia związane z użytkowaniem sieci WWW, wysoki koszt przejścia na e-nauczanie i konieczność dysponowania przeszkoloną w używaniu nowoczesnych technologii kadrą⁵.

⁵ V. Arkorful, N. Abaidoo, *The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in higher education*, „International Journal of Education and Research” 2014, Vol. 2, No. 12; J. Liu, *Pros and Cons: Web Based Education*, 2014, <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icemct-14/13129> [dostęp: 9.02.2022]; B. Surkhali, C. Garbuja, *Virtual Learning during COVID-19 Pandemic: Pros and Cons*, „Journal of Lumbini Medical College” 2020, Vol. 8(1), <https://www.jlmc.edu.np/index.php/JLMC/article/view/363/279> [dostęp: 9.02.2022]; M. Alshamrani, *An Investigation of the Advantages and Disadvantages of Online Education*, Auckland University of Technology, 2019, <http://hdl.handle.net/10292/12479> [dostęp: 9.02.2022].

II. Pozytywne aspekty nauczania online

1. Autonomia, elastyczność i kontrola

Dorośli, dzieci, a przede wszystkim młodzież cenią sobie autonomię oraz wpływ na to, czego chcą się nauczyć i jak wygląda ich codzienna rutyna. Nauka online daje uczniom pewną możliwość kształtowania własnych działań. Studenci mogą pracować z większą elastycznością, wpływać na tempo uczenia się, a nawet zmieniać priorytety bieżąco wykonywanych czynności, korzystając z większej swobody w swojej prywatnej, domowej przestrzeni⁶. Kolejną zaletą edukacji online jest to, że umożliwia uczniom uczęszczanie na zajęcia z dowolnej, wybranej przez siebie lokalizacji – z własnego domu, mieszkania krewnych, opiekunów czy, w wyjątkowych okolicznościach, nawet z miejsca pracy rodziców. Pozwala także szkołom dotrzeć do szerszej sieci uczniów bez ograniczeń spowodowanych barierami geograficznymi, co może ograniczać spóźnienia czy zwiększyć frekwencję na lekcjach w przypadku uczniów mających problemy z dojazdem do szkoły, szczególnie podczas niesprzyjającej aury. Ponadto wykłady online można nagrywać, archiwizować i udostępniać w celu wykorzystania w przyszłości. Pozwala to uczniom i studentom na wygodny dostęp do materiału do nauki w dogodnym dla nich czasie⁷. Dzięki temu łatwiej jest im pogodzić różnego rodzaju czynności i obowiązki zarówno szkolne, jak i rodzinne, ewentualne wizyty u lekarza itp. Dodatkowym oczywistym czynnikiem pozytywnym jest redukcja kosztów związanych z dojazdem, takich jak na przykład wydatki na paliwo, parking, utrzymanie samochodu, bilety na transport publiczny oraz spożywane poza domem posiłki⁸.

2. Nowość i odmiana

Nauczanie zdalne na tak dużą skalę, jaką wymusiła pandemia COVID-19, było ewenementem, pierwszą tego rodzaju próbą przejścia z interakcji klasa–uczeń–nauczyciel–książka na płaszczyznę wirtualną. Odmiana w stosunku do poprzedniego trybu nauczania i jednoczesna możliwość korzystania z ulubionych narzędzi i mediów, jakimi dla wielu uczniów jest komputer, smartfon czy internet, mogła pozytywnie wpłynąć na poziom zainteresowania uczniów nauczaniem w odmiennej formie. Efekt nowości, aczkolwiek bez wątpienia krótkotrwały, mógł wpłynąć na poziom zaangażowania

⁶ B. Jakubczak, *Zastosowanie systemów nauczania zdalnego typu Open Source w edukacji na przykładzie pakietu Moodle*, 2007, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/954/1/BJakubczak1.pdf> [dostęp: 9.02.2022].

⁷ V. Gherheș, C.E. Stoian, M.A. Fărcașiu, M. Stanici, *E-learning vs. Face-To-Face Learning: Analyzing Students' Preferences and Behaviors*, „Sustainability” 2021, Vol. 13(8), <https://doi.org/10.3390/su13084381> [dostęp: 9.02.2022].

⁸ *Benefits of online education*, <https://www.ccaurora.edu/programs-classes/online-learning/benefits-online-education> [dostęp: 9.02.2022]; P. Długosz, *Blaski i cienie zdalnej edukacji wśród uczniów z obszarów wiejskich*, [w:] N.G. Piłkuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Scriptum, Kraków 2020.

zowania studenta czy ucznia w proces edukacyjny⁹. Narzędzia multimedialne do tej pory niechętnie widziane przez wykładowców podczas zajęć nagle stały się niezbędne, a często krytykowana przez nich wirtualna rzeczywistość okazała się jedyną płaszczyzną umożliwiającą interakcję nauczyciel–uczeń. Ogromnym atutem edukacji online jest to, że daje możliwość korzystania z wielu rodzajów źródeł. YouTube, fora, blogi, wykłady wideo, podcasty i inne mogą pomóc tworzyć dużą różnorodność w sposobie uczenia się ludzi. Ta różnorodność z kolei promuje kreatywne rozwiązywanie problemów oraz holistyczne i praktyczne uczenie się. Może też dodać element zabawy i ciekawości, co w naturalny sposób sprzyja nauce. Interaktywna forma przekazywania wiedzy za pośrednictwem narzędzi używanych dotychczas głównie dla rozrywki i socjalizacji przynajmniej w teorii powinna być angażująca i przyjemniejsza niż standardowe nauczanie w klasie szkolnej¹⁰.

3. Możliwość spersonalizowania nauki

System nauczania online, z jego szeregiem opcji i zasobów, można spersonalizować na wiele sposobów. To teoretycznie najlepszy sposób na stworzenie idealnego środowiska do nauki dostosowanego do potrzeb każdego ucznia. Multimedialny aspekt nauki zdalnej może być z powodzeniem wykorzystany do wspierania każdego ucznia z jego indywidualnymi preferencjami i potrzebami¹¹. Takie czynniki, jak uwzględnienie różnych stylów uczenia się, preferencji sensorycznych, możliwość indywidualnego dopasowania głośności dźwięku czy jasności obrazu przez każdego uczestnika zajęć, wymuszone przez stosowane w pracy online media, częstsze korzystanie z innych niż klasyczne, oparte na „statycznym” słowie, metod nauczania, mogą przyczynić się do wprowadzenia zmian w dotychczasowych, identycznych dla wszystkich schematach nauczania i uczenia się. Nawet możliwość korzystania z własnego, wygodnego fotela może być pewnym czynnikiem kształtującym pozytywną postawę wobec nauczania na odległość, a co za tym idzie – wobec edukacji w ogóle.

4. Wygodna dystrybucja materiałów edukacyjnych

Zasoby edukacyjne są kosztowne w świecie rzeczywistym, w którym papierowe książki kosztują znacznie więcej niż ich wersja e-book. Łatwiej jest również udostępniać materiały do nauki za pośrednictwem platformy e-learningowej w formie Power Point lub PDF. Jednym z pozytywnych zjawisk związanych z lockdownem okazał się fakt, że zamknięci w domach studenci byli znacznie bardziej zmotywowani do przeszukiwania, poznawania i korzystania z wirtualnych zasobów uczelni

⁹ V. Gherheș, C.E. Stoian, M.A. Fărcașiu, M. Stanici, dz. cyt.

¹⁰ J. Adamczewski, A. Nymś-Górna, *Ma Pan/Pani wyciszony mikrofon*, „Forum Oświatowe” 2021, vol. 33, nr 1(65), <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/773/521> [dostęp: 9.02.2022].

¹¹ B. Jakubczak, dz. cyt.

i bibliotek¹². Świadomość, że każdy uczeń może uzyskać dostęp do wysokiej jakości zasobów online – i porównać je z poziomem tych przygotowanych przez swojego nauczyciela – może motywować tego ostatniego do tworzenia i dostarczania materiałów najwyższej jakości. Według badań przeprowadzonych przez Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej, Fundację Orange oraz Fundację Dbam o Mój Zasięg w okresie edukacji zdalnej znaczna część ankietowanych nauczycieli (50%) wykazywała się większą kreatywnością w przygotowywaniu materiałów online, na przykład poprzez nagrywanie filmów czy sporządzanie wirtualnych notatek, a 81% nauczycieli w przygotowywaniu zajęć korzystało z dodatkowych źródeł informacji zarówno w internecie, jak i poza nim¹³. To, co odbywa się w obrębie sieci, może zawsze zostać utrwalone w postaci zrzutów ekranu, zdjęć lub nagrań. Rodzice, szczególnie dzieci młodszych, mogą być w każdej chwili obecni podczas zajęć albo pojawić się nagle, w niespodziewanym momencie. Wysokie ryzyko upublicznienia zajęć zmusza więc do rzetelnego i starannego przygotowania się do nich oraz maksymalnego zaangażowania w ich realizację. Ten aspekt może wywierać także negatywny efekt – poczucie, że jest się cały czas obserwowanym i ocenianym, co generuje napięcie i lęk¹⁴.

5. Umiejętność i swoboda młodszych pokoleń w korzystaniu z zasobów internetu

Studenci i uczniowie w XXI wieku dorastają wśród zaawansowanych i nowoczesnych technologii: szybkich komputerów, dostępu do internetu, smartfonów i tabletów. Urodzenie się w określonym środowisku cyfrowym sprawia, że wiele rzeczy jest intuicyjnych i naturalnych. Czytanie książeczek, komiksów, przeglądanie zasobów internetu, możliwość przełączania się między ustawieniami urządzeń w wieku 6 lat (czy nawet o wiele wcześniej) daje dzieciom intuicyjne zrozumienie technologii, w znacznym stopniu niedostępne dla starszych pokoleń. To tworzy również nowe nawyki i schematy aktywności w codziennym życiu, które lepiej przystosowują się do edukacji online¹⁵.

6. Możliwość łatwego tworzenia odniesień i powiązań

Codziennie interakcje z zasobami internetu: filmami, podcastami, gramami, memami, tworzą środowisko odniesienia i wspólnego zrozumienia. Dzieci i młodzież dzielą wspólną wiedzę, tak zwaną wspólną *dark matter of the mind*, jak ujmuje to Daniel

¹² L. Lorenza, D. Carter, *Emergency online teaching during COVID-19: A case study of Australian tertiary students in teacher education and creative arts*, „International Journal of Educational Research Open” 2021, Vol. 2, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100057> [dostęp: 9.02.2022].

¹³ G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020, s. 27.

¹⁴ *Trials of our masters: Teachers stressed due to online classes*, 2021, <https://www.newindianexpress.com/states/tamil-nadu/2021/jun/27/trials-of-our-masters-teachers-stressed-due-to-online-classes-2322110.html> [dostęp: 9.02.2022].

¹⁵ J.M. Twenge, *iGen*, Smak Słowa, Sopot, 2019, s. 12–13.

Everett¹⁶. Łatwiej jest być uważnym i empatycznym wobec siebie, kiedy dzielimy coś wspólnego, można też skutecznie tworzyć kontekst ułatwiający zrozumienie naszej wypowiedzi. Wystarczy „wrzucić” popularny mem na klasowy czat. Emocjonalny i społeczny komfort związany z możliwością odnoszenia się do współdzielonej wiedzy jest często pomijaną częścią działań edukacyjnych. W polskiej szkole przeciętny nauczyciel nie podziela zainteresowań dzieci i młodzieży, nie rozumie wirtualnego świata, a często odczuwa do niego niechęć. Prawie połowa nauczycieli nie korzysta aktywnie z portali społecznościowych ani multimedialnych, cyfrowych zasobów internetu¹⁷.

7. Łatwiejsze wyrażanie siebie

Dzięki swojej „niewidzialności”, anonimowości i dystansowi psychologicznemu, jaki zapewnia internet, wielu osobom jest stosunkowo łatwiej wyrażać samych siebie. Na przykład dla ucznia nieśmiałego czy jękającego się możliwość wypowiadania się na piśmie, czacie czy w wirtualnym classroomie może być czynnikiem determinującym poczucie bezpieczeństwa, umożliwiające aktywne uczestnictwo w lekcji. To może mieć znaczenie w kontekście uczenia się, wyrażania osobistych zainteresowań, satysfakcji czy niezadowolenia z nauki, a także umożliwia uzyskanie wysokiej jakości informacji zwrotnej.

III. Negatywne aspekty nauczania online

1. Społeczny i psychiczny dystans oraz ograniczenie współpracy

Jednym z najczęściej zgłaszanych problemów związanych z nauką online jest brak fizycznej obecności kolegów i nauczyciela w trakcie lekcji. Brak komunikacji niewerbalnej i ograniczenie możliwości pracy zespołowej ma wpływ nie tylko na efektywność nauki, ale również na stan psychiczny uczniów, studentów i nauczycieli. Poczucie izolacji osłabia motywację do aktywności, udziału w dyskusjach i grupowym rozwiązywaniu problemów. Zachodzi mniej interakcji w celu wymiany informacji we wspólnej przestrzeni, które pozwalają na swobodne myślenie lub komunikację zwrotną między ludźmi. Dzieci, szczególnie młodsze, budują swoje doświadczenia edukacyjne, opierając się na przetwarzaniu wszystkich bodźców zmysłowych przez ich układ nerwowy, co tworzy percepcję świata, także w kontekście przyswajania treści edukacyjnych. Utrata zmysłowych i dotykowych doświadczeń uczenia się może negatywnie wpłynąć na jego proces oraz na szeroko rozumiany rozwój dziecka¹⁸. Podobnie utrata efektu facylitacji społecznej, utrata struktury klasy i pozytywnych,

¹⁶ D.L. Everett, *Dark Matter of the Mind: The Background Forces That Shape our Words and World*, 2015, <https://ling.auf.net/lingbuzz/002360> [dostęp: 9.02.2022].

¹⁷ G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, dz. cyt., s. 24, 50.

¹⁸ I. Bieńkowska, *Zaburzenia procesów regulacji integracji sensorycznej*, Scriptum, Kraków 2018.

modelujących wspólnych regulacji zachowań rówieśników, zwykle wypracowywanych przez klasę i grupę, może bardzo negatywnie oddziaływać na niezbędną w nauce zdolność do samoregulacji zachowania, zwłaszcza u uczniów młodszych¹⁹. Niektóre dzieci przystosowały się łatwiej, podczas gdy inne poniosły negatywne konsekwencje uczenia się na odległość.

Według badań naukowych przedłużająca się samotność i separacja mogą prowadzić do myśli samobójczych, samookaleczeń i ciężkiej depresji²⁰. Według *Raportu o stanie zdrowia psychicznego uczennic i uczniów* obniżeniu uległo samopoczucie 38% badanych. Brak kontaktu z rówieśnikami był zgłaszany jako jedna z przyczyn pogorszenia się stanu psychicznego przez niemal 37% uczniów²¹. Należy jednak zaznaczyć, że brak kontaktu z rówieśnikami nie został spowodowany jedynie zamknięciem szkół (jako że nie są one jedynym miejscem socjalizacji dzieci i młodzieży – raczej nie obserwujemy spadku nastroju wśród uczniów w czasie wakacji, gdy szkoły są również zazwyczaj zamknięte), ale generalnym, przedłużającym się lockdownem związanym z pandemią. Ciekawy jest także fakt, że w grupie 24% uczniów przejście na nauczanie zdalne przyniosło poprawę ich stanu psychicznego²². Badania przeprowadzone na University of Toronto również wykazały, że lockdown i nauczanie zdalne faktycznie wywarły różny wpływ na dwie grupy uczniów: u studentów, u których nie stwierdzono wcześniej zaburzeń psychicznych, nastąpiło pogorszenie nastroju, natomiast u tych, u których zdiagnozowano wcześniej problemy ze zdrowiem psychicznym, nastąpiła poprawa²³. Nasuwa się zatem następujące pytanie (z bardzo oczywistą, a zarazem bardzo niepokojącą prawdopodobną odpowiedzią): Czyżby system edukacyjny miał wpływ na pojawianie się bądź intensyfikowanie zaburzeń psychicznych u pewnych grup uczniów czy studentów? Opieka w zakresie zdrowia psychicznego została znacznie ograniczona podczas lockdownu. Ponieważ okres pandemii wiąże się z powstaniem potencjalnej traumy, wsparcie psychiatryczne i psychologiczne nie powinno być traktowane jako drugorzędne w stosunku do osiągnięcia sukcesu w nauce, ponieważ niewątpliwie jest ono ważnym elementem tego sukcesu. Co więcej, sami nauczyciele doświadczyli nadmiernego wypalenia z powodu obaw o własne zdrowie

¹⁹ K. Weir, *What did distance learning accomplish?*, 2020, <https://www.apa.org/monitor/2020/09/distance-learning-accomplish> [dostęp: 9.02.2022].

²⁰ L. Miller, *Children of quarantine*, „New York Magazine” 2021, November 23–December 6, <https://www.thecut.com/2020/11/covid-19-pandemic-kids-mental-health.html> [dostęp: 9.02.2022].

²¹ J. Wąsek, M. Reda, D. Kowal, Z. Lipińska, *Raport o stanie zdrowia psychicznego uczennic i uczniów. Ocena zmian w wyniku pandemii COVID-19*, 2021, <https://www.szkola20.com/wp-content/uploads/2021/03/Raport-o-stanie-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-mlodziezy-w-zwiazku-ze-zdalnym-nauczaniem.pdf> [dostęp: 9.02.2022].

²² Tamże.

²³ Ch. Hamza, L. Ewing, N. Heath, A. Goldstein, *When Social Isolation Is Nothing New: A Longitudinal Study Psychological Distress During COVID-19 Among University Students With and Without Preexisting Mental Health Concerns*, „Canadian Psychology/Psychologie Canadienne” 2021, Vol. 62(1), <http://dx.doi.org/10.1037/cap0000255> [dostęp: 9.02.2022].

i dobre samopoczucie uczniów, wymogów zdalnego uczenia się oraz niepewności co do przyszłości ich instytucji edukacyjnych²⁴.

2. Monotonia i prokrastynacja

W nauczaniu zdalnym, które zazwyczaj odbywa się w domu, ta sama przestrzeń fizyczna jest wykorzystywana do snu, zabawy, spożywania posiłków, rozmów, czytania i uczenia się online. Słabsze zróżnicowanie rodzajów zajęć i środowisk może powodować monotonię, nudę i problemy z utrzymaniem odpowiedniego poziomu koncentracji na lekcji. Według badań jednym z typowych efektów przedłużającej się pandemii i związanej z nią presji stresowej są zaburzenia procesu uwagi u studentów²⁵. Dla wielu uczących się osób jednym z największych wyzwań związanych z nauką online może być podtrzymywanie koncentracji na ekranie przez długi czas. Konieczne jest więc, aby nauczyciele prowadzili angażujące i interaktywne zajęcia, które pomagają uczniom skupić się na lekcji.

W wyjątkowo niekorzystnej sytuacji są dzieci z różnymi formami syndromu ADHD, problemami w koncentracji uwagi, szczególnie kiedy są dodatkowo rozpraszane tym, co dzieje się wokół nich w domu. Nauka online sprzyja jednoczesnemu korzystaniu z portali społecznościowych lub innych witryn, co negatywnie wpływa na poziom koncentracji, a zwiększone użycie mediów podczas uczenia się jest generalnie związane z obniżonymi wynikami testów²⁶.

Prokrastynacja pojawia się w sytuacji, gdy słaba regulacja emocjonalna powoduje unikanie dyskomfortu spowodowanego koniecznością wykonania nieprzyjemnego zadania, opóźniając rozpoczęcie jego realizacji poprzez wprowadzanie ciekawszych czynności, na przykład przeglądania Instagramu lub oglądania ulubionego serialu na Netflixie. Prokrastynacja jest dużo łatwiejsza w świecie online niż wtedy, kiedy do dyspozycji mamy wyłącznie zeszyt, długopis i książkę. Dyskomfort lub nuda spowodowane monotonnymi wykładami przed ekranem lub obowiązkowymi lekturami mogą skłonić uczniów do uruchomienia dodatkowej, rozrywkowej strony WWW albo aplikacji w telefonie czy na laptopie²⁷. Prokrastynacja jest związana z gorszymi wynikami w nauce podczas nauki online, zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio. Studenci, którzy zgłaszają odkładanie obowiązków i zwleknięcie z pracą, generalnie radzą sobie gorzej na zajęciach (choć efekt ten jest stosunkowo niewielki). Badania wykazały jednak, że niski udział w dyskusjach online dotyczących danego przedmiotu częściowo łączył się z wysokim poziomem prokrastynacji. Innymi słowy, zwleknięcie skutkuje

²⁴ K. Weir, dz. cyt., s. 55–59.

²⁵ W.E. Copeland, *Impact of COVID-19 Pandemic on College Student Mental Health and Wellness*, „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry” 2021, Vol. 60, Issue 1.

²⁶ A. Uzun, S. Kilis, *Does persistent involvement in media and technology lead to lower academic performance? Evaluating media and technology use in relation to multitasking, self-regulation and academic performance*, „Computers in Human Behavior” 2019, Vol. 90.

²⁷ G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, dz. cyt., s. 24, 101.

mniejszą aktywnością studenta na zajęciach (wskazując na mniejsze zaangażowanie), co z kolei jest przyczyną słabszych ocen²⁸.

3. Łączenie środowisk formalnych i nieformalnych. Brak działań buforowych i luk czasowych

Do chwili wybuchu pandemii w przypadku większości studentów i uczniów miejsca do zabawy i miejsca nauki były oddzielone czasem i przestrzenią. Gdy nagle zniknęła konieczność podróżowania między domem a szkołą, zniknął także bufor oddzielający poszczególne czynności i ich miejsca w ciągu dnia. Nastąpiło rozmycie granic między wydarzeniami, intensyfikując wspomnianą powyżej monotonię każdego kolejnego dnia, spędzonego na skutek lockdownu w domu. Skuteczne utrzymanie koncentracji uwagi i motywacji działania wymaga aktywacji dopaminowego systemu nagrody, a ten potrzebuje zmienności i różnorodności środowiska do skutecznego funkcjonowania²⁹. Nauka online sprzyja również ograniczaniu przerw między lekcjami czy sesjami roboczymi, które potencjalnie pozwalają uczniom odświeżyć się i przeciwdziałać zmęczeniu. Separacja poszczególnych aspektów życia stała się jeszcze bardziej niewyraźna, ponieważ nauka online połączyła się z zabawą poprzez zajmowanie tej samej przestrzeni (ekran) i czasu (wielozadaniowość). Może to promować zachowania typu *binge-watching*, czyli oglądania wielu odcinków seriali, jeden po drugim, szczególnie kiedy lekcje online są monotonne i nudne. *Binge-watching* może powodować pojawienie się symptomów uzależnienia, takich jak utrata kontroli nad ilością czasu poświęcanego na oglądanie, zaniedbywanie obowiązków i poczucie winy³⁰.

4. Wydłużenie się czasu spędzanego przed ekranem i online

Wielu rodziców wyraźnie odczuło zaniepokojenie zagrożeniami dla zdrowia wynikającymi z tego, że ich dzieci spędzają wiele godzin przed monitorem. Ten wzrost ilości czasu przed ekranem jest jedną z największych wad uczenia się online, tym niemniej wydaje się, że w kontekście konieczności nauczania online problem „wszystko przez to, że siedzicie za długo przed komputerem” w zasadzie przestał istnieć. Portal Informacyjny Powiatu Gnieźnieńskiego „Moje Gniezno” (zapewne ze względu na rodziców protestujących przeciw spędzaniu przez dzieci wielu godzin przed komputerem na lekcjach) zamieścił odpowiedź na pytanie, ile godzin dziennie może przebywać uczeń szkoły podstawowej i ponadgimnazjalnej przed komputerem podczas nauczania zdalnego. Odpowiedź brzmiała: „Obowiązujące przepisy nie wskazują

²⁸ N. Michinov, S. Brunot, O. Le Bohec, J. Juhel, *Procrastination, participation, and performance in online learning environments*, „Computers & Education” 2011, Vol. 56.

²⁹ P.W. Glimcher, *Understanding dopamine and reinforcement learning: the dopamine reward prediction error hypothesis*, „Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America” 2018, Vol. 108, Suppl. 3, <https://doi.org/10.1073/pnas.1014269108> [dostęp: 9.02.2022].

³⁰ J. Starosta, B. Izydorczyk, *Understanding the Phenomenon of Binge-Watching – A Systematic Review*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2020, Vol. 17(12), <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/12/4469> [dostęp: 9.02.2022].

dopuszczalnej liczby godzin, którą uczeń powinien spędzić przed komputerem” i została sformułowana w oparciu o § 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19³¹. Skoro przepisy tego nie określają, problem najwyraźniej nie istnieje.

Tym niemniej według raportu WHO dotyczącego zdrowia dzieci i młodzieży w roku 1975 na świecie 4% dziewcząt i chłopców w wieku 5–19 lat miało nadwagę lub otyłość, natomiast w roku 2016 ta liczba potroiła się i wynosiła ponad 18%, czyli 340 milionów dzieci. Jednym z głównych przyczyn tego zjawiska jest ciągły spadek ilości fizycznego ruchu w znacznym stopniu spowodowany przez spędzanie zbyt dużej ilości czasu przed ekranami³². Ministerstwa Zdrowia Australii, Nowej Zelandii, Niemiec oraz Kanadyjskie Towarzystwo Pediatryczne wydały rekomendacje ograniczające czas przebywania przed monitorami dla dzieci i młodzieży powyżej 6. roku życia do dwóch godzin³³. Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne nie określa jednoznacznie limitów takiego czasu, aczkolwiek wyraźnie podkreśla w swoich publikacjach konieczność ustalenia przez rodziców spójnych ograniczeń czasu spędzanego na korzystaniu z mediów i rodzajów mediów³⁴. American Academy of Child and Adolescent Psychiatry dla dzieci w wieku 6 lat i starszych zaleca przede wszystkim wprowadzanie zdrowych nawyków i ograniczanie czynności, które obejmują ekrany. Jeszcze przed wybuchem pandemii amerykańskie dzieci w wieku 8–12 lat spędzały około 6 godzin dziennie przed monitorami, a nastolatki – 9 godzin³⁵. Badania CBOS z 2018 roku wskazały, iż polskie dzieci w wieku 13–15 lat spędzają 21 godzin tygodniowo przy komputerze, a w wieku 16–19 – 28 godzin³⁶. Nauczanie online dołożyło kilka dodatkowych godzin dziennie do tego bilansu. Podczas nauczania zdalnego połowa uczniów i nauczycieli deklarowała, że w dni nauki korzysta z internetu przez co najmniej 6 godzin³⁷. Istnieją setki badań wykazujących negatywny wpływ zbyt długiego przebywania przed monitorem na zdrowie zarówno psychiczne, jak i fizyczne,

³¹ M. Łyszczarz, *Dopuszczalna liczba godzin przed komputerem a nauka zdalna*, 2020, <https://moje-gniezno.pl/artykuly/czytaj/25094/dopuszczalna-liczba-godzin-przed-komputerem-a-nauka-zdalna.html> [dostęp: 9.02.2022].

³² *Obesity and overweight*, 2021, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight> [dostęp: 9.02.2022].

³³ J. Gottshalk, *Impacts of technology use on children: exploring literature on the brain, cognition and well-being*, „Organisation for Economic Co-operation and Development, Education Working Paper” 2019, Vol. 195(3).

³⁴ *Digital guidelines: Promoting healthy technology use for children*, 2019, <https://www.apa.org/topics/social-media-internet/technology-use-children> [dostęp: 9.02.2022].

³⁵ *Screen Time and Children*, 2020, https://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Facts_for_Families/FFF-Guide/Children-And-Watching-TV-054.aspx [dostęp: 9.02.2022].

³⁶ *Dzieci i młodzież w internecie – korzystanie i zagrożenia z perspektywy opiekunów. Komunikat z badań*, CBOS, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K_129_18.PDF [dostęp: 9.02.2022].

³⁷ G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, dz. cyt., s. 24, 108.

choćby wpływ światła emitowanego przez ekrany na zdesynchronizowanie rytmu snu i czuwania³⁸. Według innych badań stan psychiczny nisko funkcjonujących interaktywików pogarsza się w efekcie intensywnego użytkowania mediów społecznościowych, co może być wymuszone przez konieczność nauczania online³⁹. Podobnie konieczność ciągłego sprawdzania maili i wiadomości, spowodowana obowiązkiem komunikacji z nauczycielem, może prowadzić do wzrostu poziomu stresu w porównaniu z sytuacją zaglądania do skrzynki e-mail sporadycznie lub o jednej, konkretnie ustalonej porze dnia⁴⁰. Problem napięcia i niepokoju wywołanych długim pozostawaniem online dotyczy także nauczycieli. Badania przeprowadzone we Włoszech wykazały, że konieczność ciągłego korzystania z nowoczesnych technologii wiąże się u nich ze wzrostem odczuwanego stresu zawodowego oraz spadkiem motywacji do pracy⁴¹.

5. Cyberprzemoc i zagrożenia. Odhamowanie online

Profile społecznościowe i internet tworzą środowisko osłabiające i rozmywające odpowiedzialność za skutki działania, ponieważ istnieje w nim więcej anonimowości, mniej ciągłego sprzężenia zwrotnego związanego z mową ciała, oderwanie od konsekwencji i łatwość przerzucania winy na kogoś innego. Osłabia to postrzeganą intensywność negatywnych zachowań, a promuje impulsywność, lekkomyślność i brak samokontroli. Odhamowanie w internecie jest jednym z powodów, dla których korzystający z sieci WWW bywają agresywni i złośliwi. Uczniowie i nauczyciele mogą stać się obiektem nękania i cyberataków. Sama świadomość takiego potencjalnego ataku może obniżyć skuteczność uczenia się/nauczania, nawet jeśli nie ma żadnych zdiagnozowanych luk w zabezpieczeniach szkolnego systemu.

6. Problemy z realizowaniem uczciwej, bezstronnej ewaluacji

Niepokojącym zjawiskiem są rozwiązania wprowadzane przez nauczycieli podczas nauczania zdalnego, takie jak skracanie czasu pisania sprawdzianów (żeby nie było czasu na ściąganie) lub wymaganie od uczniów, by odpowiadali z oczami zamkniętymi albo zasłoniętymi szalikiem⁴². Nie tylko narusza to godność dziecka, ale także ma

³⁸ J. Zeitzer, D.-J. Dijk, R.E. Kronauer, E.N. Brown, Ch.A. Czeisler, *Sensitivity of the human circadian pacemaker to nocturnal light: melatonin phase resetting and suppression*, „The Journal of Physiology” 2000, Vol. 526.

³⁹ V. Thomas, B. Balzer, B. Carr, M. Azmitia, *Alone and online: Understanding the relationships between social media, solitude, and psychological adjustment*, „Psychology of Popular Media” 2020, Vol. 10(2), <http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000287> [dostęp: 9.02.2022].

⁴⁰ K. Kushlev, E. Dunn, *Checking Email Less Frequently Reduces Stress*, „Computers in Human Behavior” 2015, Vol. 43.

⁴¹ G.A. Toto, P. Limone, *Motivation, Stress and Impact of Online Teaching on Italian Teachers during COVID-19*, „Computers” 2021, Vol. 10(6), <https://doi.org/10.3390/computers10060075> [dostęp: 9.02.2022].

⁴² Nauczycielka każe uczniom odpowiadać z zamkniętymi oczami, a testy piszą na wyścigi. Mam tego dosyć, <https://mamadu.pl/149305.jak-wyglada-edukacja-zdalna-w-dobie-epidemii-ab-surdy-szkoly-online> [dostęp: 9.02.2022]; M. Konczal, *Skandaliczne potraktowanie uczennicy z za-*

wpływ na jakość odpowiedzi, bowiem skupienie się w takich warunkach jest utrudnione. Podobnie frustrujące może być żądanie pokazania całego pokoju w kamerce (w celu skontrolowania, czy nie ma jakichś pomocy lub kogoś podpowiadającego), szczególnie w sytuacji, gdy uczeń pochodzi z niezamożnej rodziny i pomieszczenie jest zniszczone, brzydkie czy dzielone z rodzeństwem, które również bierze udział w nauczaniu zdalnym.

7. Wysoki koszt przejścia na e-nauczanie i duże ryzyko błędów technologicznych i ludzkich

Nauczanie telematyczne bazuje na technologii⁴³. Nie wszystkie instytucje edukacyjne oraz nie wszyscy nauczyciele, uczniowie i rodzice są w stanie zapłacić za kosztowną transformację cyfrową. Nauka online wymaga od nauczycieli co najmniej podstawowej wiedzy na temat korzystania z cyfrowych form uczenia się. W raporcie opublikowanym w czerwcu 2020 roku przez Polski Instytut Ekonomiczny okazało się, że chociaż 97% polskich domów dysponowało co najmniej jednym komputerem, tylko 5% nauczycieli zadeklarowało bardzo dobre przygotowanie do nauczania online, a 85% przyznało się do zupełnego braku doświadczenia w nauczaniu zdalnym. Pomimo że program „Zdalna Szkoła” i „Zdalna Szkoła+” kosztował 366 milionów złotych, według danych przytoczonych w raporcie *Wykluczenie cyfrowe podczas pandemii*, opracowanym przez Federację Konsumentów, 25% uczniów (czyli około miliona osób) musiało dzielić się urządzeniami do nauki zdalnej z rodzeństwem lub pracującymi online rodzicami⁴⁴. Prawie połowa badanych uczniów do nauki zdalnej używała jedynie smartfona, przyznając się do jednoczesnego przeglądania w czasie lekcji stron czy aplikacji niezwiązanych z przedmiotem zajęć⁴⁵.

Zakłócenie nauki szkolnej podczas pandemii miało odmienne skutki na całej drabinie społeczno-ekonomicznej, nasilając różnice w osiągnięciach między dziećmi z biedniejszych i bogatszych rodzin⁴⁶. Ze względu na pandemię wiele rodzin doświadczyło bezrobocia, a także utraty bliskich członków rodziny, co nie pozostało bez wpływu na zdolność do zapewnienia odpowiedniego sprzętu czy wsparcia dzieci w nauczaniu online. Obok problemów z dostępnością urządzeń i aplikacji oraz umiejętnością korzystania z nich istnieją także drobne uwarunkowania, takie jak stabilne łącze internetowe, niezawodność aplikacji, sprawność baterii, kabli, słuchawek,

wiązanem oczu. „To naruszanie ludzkiej godności”, 2021, <https://mamadu.pl/152207,uczennica-od-powiadala-z-zawiazanymi-oczami-nauczanie-zdalne-jak-wyglada> [dostęp: 9.02.2022].

⁴³ D. Korzan, dz. cyt.

⁴⁴ *Wykluczenie cyfrowe podczas pandemii*, <http://www.federacja-konsumentow.org.pl/s,1479,wykluczenie-cyfrowe-podczas-pandemii.html> [dostęp: 9.02.2022].

⁴⁵ T. Gajderowicz, M. Jakubowski, *Cyfrowe wyzwania stojące przed polską edukacją*, 2020, <https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2021/02/Raport-PIE-Cyfrowe-wyzwania.pdf> [dostęp: 9.02.2022].

⁴⁶ M.H. Nguyen, E. Hargittai, W. Marler, *Digital inequality in communication during a time of physical distancing: The case of COVID-19*, „Computers in Human Behavior” 2021, Vol. 120, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106717> [dostęp: 9.02.2022].

mikrofonów, stwarzające możliwość pojawienia się nieprzewidzianych problemów technicznych zarówno po stronie ucznia, jak i nauczyciela. Brak doświadczenia nauczycieli w korzystaniu z nowoczesnych technologii i radzeniu sobie z takimi problemami może stać się powodem zakłóceń w płynnym i sprawnym przebiegu zajęć.

Podsumowanie

Nauczanie zdalne doświadczane globalnie przez ponad półtora miliarda uczniów radykalnie zmieniło dotychczasowe, dobrze znane schematy funkcjonowania w klasie szkolnej. Zrealizowanie zadania, jakim było niespodziewane przedstawienie się na naukę w trybie online, wymagało ogromnego wysiłku od uczniów, nauczycieli oraz rodziców. Prawidłowo realizowane nauczanie online może być znakomitym narzędziem, przejściowo zastępującym naukę stacjonarną. Jego niewątpliwe zalety, takie jak łatwa dostępność, wygoda i zgodność z naturalnymi trendami cywilizacyjnymi, kierującymi coraz więcej codziennej aktywności ludzkiej do świata wirtualnego, mogą uczynić z niego wartościową płaszczyznę współpracy nauczyciela i ucznia – oczywiście przy spełnieniu niezbędnych warunków technicznych, zapewnieniu każdemu uczniowi spersonalizowanego dostępu do sprzętu, internetu, platform edukacyjnych oraz skonstruowaniu programów i indywidualnych zajęć opartych na różnorodności, zmienności, angażujących zarówno ucznia, jak i nauczyciela w proces edukacyjny. Jak pokazały jednak wyniki badań przeprowadzonych w kraju i za granicą, będących odbiciem realnej rzeczywistości, wiele z tych warunków zostało spełnionych tylko częściowo lub wcale. Wyłaniający się z nich obraz nauczania w pandemii jest niejednoznaczny, choć zdecydowanie więcej w nim pesymizmu. Pozytywnym aspektem z całą pewnością jest gotowość nauczycieli do wejścia na nieznaną obszar wirtualnej sieci kosztem ogromnych nakładów czasowych i niejednokrotnie – z uszczerbkiem dla życia osobistego (90% badanych polskich nauczycieli zadeklarowało poświęcanie większej niż do tej pory ilości czasu na przygotowanie się do zajęć)⁴⁷. Podobną postawę prezentowali rodzice. Nieomal 70% tych, których dziecko uczęszczało do szkoły podstawowej, poświęcało w okresie nauczania zdalnego minimum trzy godziny dziennie na pomaganie mu w nauce, dla 30% z nich były to cztery godziny lub więcej (prawie lub ponad 18 godzin etatowego nauczycielskiego „czasu przy tablicy”)⁴⁸. Gotowość do wzmoczonego wysiłku i poświęcenia czasu wolnego, aby pomóc dzieciom w nauce, ukazuje zdolność do mobilizacji w obliczu trudności i zagrożenia oraz potwierdza fakt, że mimo wszystko przynajmniej dla części rodziców i nauczycieli dzieci są ważne.

⁴⁷ G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, dz. cyt., s. 24, 60.

⁴⁸ G. Godawa, K. Kutek-Sladek, *Zdalne nauczanie w sytuacji pandemii COVID-19 w opinii rodziców uczniów szkół podstawowych*, „Roczniki Pedagogiczne” 2020, Vol. 12(48).

Nauka zdalna może mieć ogromne zalety, działać mobilizująco i motywująco, a poprzez operowanie na ulubionych przez młodzież technologiach – może służyć jako most pomiędzy pokoleniami. Może pomóc odkrywać nowe metody edukacji, podnosząc jej efektywność i czyniąc ją przyjemniejszą. Takie są założenia teoretyczne, praktyka jednak często rozmija się z teorią – szczególnie w sytuacji zmiany tak drastycznej i nagłej, jak kolejne lockdowny spowodowane przez COVID-19. Brak doświadczenia nauczycieli w pracy zdalnej, a niejednokrotnie ignorowanie przez nich czy odrzucanie zasobów nowoczesnych wirtualnych multimediów powoduje, że pozytywny potencjał pracy online zostaje w znacznym stopniu niewykorzystany albo nawet zmarnowany. Uczniowie jeszcze bardziej odczuwają przepaść dzielącą pokolenie iGenu od świata dorosłych, wychowanych przed rewolucją cyfrową.

Cyfrowe wykluczenie pogłębia nierówności istniejące między dziećmi z rodzin bardziej i mniej zamożnych. Ponadto, niezależnie od dochodów, całkowity czas spędzany przed monitorem radykalnie wydłużył się zarówno w przypadku dzieci, jak i dorosłych, nasilając negatywne skutki postępującej wirtualizacji życia, jednocześnie znacznie ją przyspieszając. Brak dobrze przygotowanego zaplecza technologicznego: sprzętu, programów czy szybkiego, stabilnego dostępu do internetu, na którym opiera się nauczanie telematyczne, powoduje utratę korzyści wynikających z jego potencjalnych zalet i intensyfikuje aspekty negatywne, takie jak brak kontaktu bezpośredniego i mocno zubożona komunikacja niewerbalna. W efekcie poza zaskakująco dużą grupą (24–27%) dzieci źle funkcjonujących w instytucjach szkolnych ogólny poziom dobrostanu psychicznego 65% nauczycieli i 38% uczniów obniżył się⁴⁹. Trudno określić, jaki procent tej negatywnej zmiany spowodowany jest nauczaniem na odległość, a jaki generalną izolacją i lękiem przed chorobą, utratą bliskich czy pracy.

Lockdowny mogą wracać wielokrotnie. Kolejne mutacje wirusa COVID-19 czy też kolejne potencjalne epidemie mogą spowodować, że e-learning stanie się stosowaną doraźnie w wymagających tego sytuacjach integralną częścią edukacji na wszystkich jej poziomach. Niezbędna jest stała, bieżąca ewaluacja procesu nauki zdalnej, oparta na najnowszym doświadczeniu i wieloaspektowych, interdyscyplinarnych badaniach, aby korzystając w pełni z jej potencjału, jednocześnie niwelować negatywne konsekwencje towarzyszące takiej formie przekazywania i nabywania wiedzy.

Bibliografia

Adamczewski J., Nymś-Górna A., *Ma Pan/Pani wyciszony mikrofon*, „Forum Oświatowe” 2021, vol. 33, nr 1(65), <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/773/521> [dostęp: 9.02.2022].

⁴⁹ J. Wąsek, M. Reda, D. Kowal, Z. Lipińska, dz. cyt.; G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, dz. cyt., s. 24, 84.

- Alshamrani M., *An Investigation of the Advantages and Disadvantages of Online Education*, Auckland University of Technology, 2019, <http://hdl.handle.net/10292/12479> [dostęp: 9.02.2022].
- Arkorful V., Abaidoo N., *The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in higher education*, „International Journal of Education and Research” 2014, Vol. 2, No. 12.
- Benefits of online education*, <https://www.ccaurora.edu/programs-classes/online-learning/benefits-online-education> [dostęp: 9.02.2022].
- Bieńkowska I., *Zaburzenia procesów regulacji integracji sensorycznej*, Scriptum, Kraków 2018.
- Copeland W.E., *Impact of COVID-19 Pandemic on College Student Mental Health and Wellness*, „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry” 2021, Vol. 60, Issue 1.
- Digital guidelines: Promoting healthy technology use for children*, 2019, <https://www.apa.org/topics/social-media-internet/technology-use-children> [dostęp: 9.02.2022].
- Długosz P., *Blaski i cienie zdalnej edukacji wśród uczniów z obszarów wiejskich*, [w:] N.G. Piśkuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Scriptum, Kraków 2020.
- Dumford A., Miller A., *Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement*, „Journal of Computing in Higher Education” 2018, Vol. 30(3).
- Dzieci i młodzież w internecie – korzystanie i zagrożenia z perspektywy opiekunów. Komunikat z badań*, CBOS, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K_129_18.PDF [dostęp: 9.02.2022].
- Everett D.L., *Dark Matter of the Mind: The Background Forces That Shape our Words and World*, 2015, <https://ling.auf.net/lingbuzz/002360> [dostęp: 9.02.2022].
- Gajderowicz T., Jakubowski M., *Cyfrowe wyzwania stojące przed polską edukacją*, 2020, <https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2021/02/Raport-PIE-Cyfrowe-wyzwania.pdf> [dostęp: 9.02.2022].
- Gherheș V., Stoian C.E., Fărcașiu M.A., Stanici M., *E-learning vs. Face-To-Face Learning: Analyzing Students' Preferences and Behaviors*, „Sustainability” 2021, Vol. 13(8), <https://doi.org/10.3390/su13084381> [dostęp: 9.02.2022].
- Glimcher P.W., *Understanding dopamine and reinforcement learning: the dopamine reward prediction error hypothesis*, „Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America” 2018, Vol. 108, Suppl. 3, <https://doi.org/10.1073/pnas.1014269108> [dostęp: 9.02.2022].
- Godawa G., Kutek-Sładek K., *Zdalne nauczanie w sytuacji pandemii COVID-19 w opinii rodziców uczniów szkół podstawowych*, „Roczniki Pedagogiczne” 2020, Vol. 12(48).
- Gottshalk J., *Impacts of technology use on children: exploring literature on the brain, cognition and well-being*, „Organisation for Economic Co-operation and Development, Education Working Paper” 2019, Vol. 195(3).

- Hamza Ch., Ewing L., Heath N., Goldstein A., *When Social Isolation Is Nothing New: A Longitudinal Study Psychological Distress During COVID-19 Among University Students With and Without Preexisting Mental Health Concerns*, „Canadian Psychology/Psychologie Canadienne” 2021, Vol. 62(1), <http://dx.doi.org/10.1037/cap0000255> [dostęp: 9.02.2022].
- Jakubczak B., *Zastosowanie systemów nauczania zdalnego typu Open Source w edukacji na przykładzie pakietu Moodle*, 2007, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/954/1/BJakubczak1.pdf> [dostęp: 9.02.2022].
- Konczal M., *Skandaliczne potraktowanie uczennicy z zawiązaniem oczu. „To naruszanie ludzkiej godności”*, 2021, <https://mamadu.pl/152207,uczennica-odpowiadala-z-zawiazanymi-oczami-nauczanie-zdalne-jak-wyglada> [dostęp: 9.02.2022].
- Korzan D., *Ewolucja kształcenia zdalnego*, 2021, <http://www.korzan.edu.pl/pdf/zdalne.pdf> [dostęp: 9.02.2022].
- Kushlev K., Dunn E., *Checking Email Less Frequently Reduces Stress*, „Computers in Human Behavior” 2015, Vol. 43.
- Liu J., *Pros and Cons: Web Based Education*, 2014, <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icemct-14/13129> [dostęp: 9.02.2022].
- Lorenza L., Carter D., *Emergency online teaching during COVID-19: A case study of Australian tertiary students in teacher education and creative arts*, „International Journal of Educational Research Open” 2021, Vol. 2, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100057> [dostęp: 9.02.2022].
- Łyszczarz M., *Dopuszczalna liczba godzin przed komputerem a nauka zdalna*, 2020, <https://moje-gnieszno.pl/artykuly/czytaj/25094/dopuszczalna-liczba-godzin-przed-komputerem-a-nauka-zdalna.html> [dostęp: 9.02.2022].
- Michinov N., Brunot S., Le Bohec O., Juhel J., *Procrastination, participation, and performance in online learning environments*, „Computers & Education” 2011, Vol. 56.
- Miller L., *Children of quarantine*, „New York Magazine” 2021, November 23–December 6, <https://www.thecut.com/2020/11/covid-19-pandemic-kids-mental-health.html> [dostęp: 9.02.2022].
- Nauczycielka każe uczniom odpowiadać z zamkniętymi oczami, a testy piszą na wyścigi. Mam tego dosyć*, <https://mamadu.pl/149305,jak-wyglada-edukacja-zdalna-w-dobie-epidemii-absurdy-szkoly-online> [dostęp: 9.02.2022].
- Nguyen M.H., Hargittai E., Marler W., *Digital inequality in communication during a time of physical distancing: The case of COVID-19*, „Computers in Human Behavior” 2021, Vol. 120, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106717> [dostęp: 9.02.2022].
- Obesity and overweight*, 2021, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight> [dostęp: 9.02.2022].
- Policy Brief: Education during Covid-19 and beyond*, United Nations, 2020, https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf [dostęp: 9.02.2022].

- Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020.
- Screen Time and Children, 2020, https://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Facts_for_Families/FFF-Guide/Children-And-Watching-TV-054.aspx [dostęp: 9.02.2022].
- Starosta J., Izydorczyk B., *Understanding the Phenomenon of Binge-Watching – A Systematic Review*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2020, Vol. 17(12), <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/12/4469> [dostęp: 9.02.2022].
- Surkhali B., Garbuja C., *Virtual Learning during COVID-19 Pandemic: Pros and Cons*, „Journal of Lumbini Medical College” 2020, Vol. 8(1), <https://www.jlmc.edu.np/index.php/JLMC/article/view/363/279> [dostęp: 9.02.2022].
- Thomas V., Balzer B., Carr B., Azmitia M., *Alone and online: Understanding the relationships between social media, solitude, and psychological adjustment*, „Psychology of Popular Media” 2020, Vol. 10(2), <http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000287> [dostęp: 9.02.2022].
- Toto G.A., Limone P., *Motivation, Stress and Impact of Online Teaching on Italian Teachers during COVID-19*, „Computers” 2021, Vol. 10(6), <https://doi.org/10.3390/computers10060075> [dostęp: 9.02.2022].
- Trials of our masters: Teachers stressed due to online classes*, 2021, <https://www.new-indianexpress.com/states/tamil-nadu/2021/jun/27/trials-of-our-masters-teachers-stressed-due-to-online-classes-2322110.html> [dostęp: 9.02.2022].
- Twenge J.M., *iGen*, Smak Słowa, Sopot 2019.
- Uzun A., Kilis S., *Does persistent involvement in media and technology lead to lower academic performance? Evaluating media and technology use in relation to multitasking, self-regulation and academic performance*, „Computers in Human Behavior” 2019, Vol. 90.
- Wąsek J., Reda M., Kowal D., Lipińska Z., *Raport o stanie zdrowia psychicznego uczennic i uczniów. Ocena zmian w wyniku pandemii COVID-19*, 2021, [https://www.szkola20.com/wp-content/uploads/2021/03/Raport-o-stanie-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-młodzieży-w-związku-ze-zdalnym-nauczaniem.pdf](https://www.szkola20.com/wp-content/uploads/2021/03/Raport-o-stanie-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-mlodziezy-w-zwiazku-ze-zdalnym-nauczaniem.pdf) [dostęp: 9.02.2022].
- Weir K., *What did distance learning accomplish?*, 2020, <https://www.apa.org/monitor/2020/09/distance-learning-accomplish> [dostęp: 9.02.2022].
- Wojciechowska-Filipek S., *Kryzys i sytuacje kryzysowe*, [w:] S. Wojciechowska-Filipek, B. Mazurek-Kucharska (red.), *Zarządzanie w kryzysie. Aspekty organizacyjne i psychologiczne*, Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa 2019.
- Wykluczenie cyfrowe podczas pandemii*, <http://www.federacja-konsumentow.org.pl/s,1479,wykluczenie-cyfrowe-podczas-pandemii.html> [dostęp: 9.02.2022].

Zeitzer J., Dijk D.-J., Kronauer R.E., Brown E.N., Czeisler Ch.A., *Sensitivity of the human circadian pacemaker to nocturnal light: melatonin phase resetting and suppression*, „The Journal of Physiology” 2000, Vol. 526.

Status online – Pros and cons of distance learning during the COVID-19 pandemic

Abstract: This article examines the positive and negative consequences of online learning caused by the COVID-19 pandemic. Due to pandemic restrictions and subsequent lockdowns, online education has become an essential standard. The lack of previous experience in introducing e-learning on a national, or even global scale, required rapid adaptation of both students and teachers to functioning in new conditions – getting the necessary equipment, mastering remote learning applications and working in conditions that significantly limited non-verbal communication. The following article attempts to summarize the most important advantages and disadvantages of virtualization of teaching and learning on the scale imposed by the COVID-19 pandemic. The beneficial aspects of the remote form of teaching and learning, include, among others, autonomy and flexibility, convenience, the possibility of personalizing learning, and easy distribution of teaching materials. Negative consequences of online learning include, for example, social and mental distance, limitation of the possibilities of cooperation, monotony and procrastination. The above-mentioned phenomena have been presented against the background of the latest research on the subject matter, both Polish and foreign.

Keywords: distance learning, online learning, COVID-19 pandemic

About the Author

Aleksandra Szczygieł, MA, psychologist, career counsellor. Assistant at the Institute of Social Sciences, Social and Economic College, Stefan Batory State University. Areas of interest: neuropsychology and neurodidactics, psychology of stress, psychology of communication and multimedia, Jungian psychology of transcultural archetypes.

Bartłomiej Rosiak*  <https://orcid.org/0000-0002-9696-8643>

Uniwersytet Łódzki

e-mail: bartlomiej.rosiak@edu.uni.lodz.pl

https://doi.org/10.25312/2083-2923.20/2021_02br

Egzamin maturalny z języka polskiego w nowej formule – co czeka nauczycieli, z czym zmierzą się uczniowie

Streszczenie: Minister Edukacji Narodowej Anna Zalewska wprowadziła w 2017 roku reformę edukacji, która zmieniła cały paradygmat edukacji polonistycznej. Zmiany w egzaminach w klasie ósmej szkoły podstawowej zwiastowały kierunek zmian, który postanowiono kontynuować w strukturze egzaminu maturalnego. Nowa matura stanowi wyzwanie nie tylko dla uczniów, ale również dla nauczycieli, którzy zdezorientowani na ogół nie wiedzą, jak pracować z uczniami czteroletniego liceum oraz pięcioletniego technikum. Efekt zwrotny egzaminu sprawia, że zmienił się sposób pracy na lekcjach języka polskiego, zmodyfikowano także wymagania wobec uczniów. Celem niniejszego artykułu jest omówienie najważniejszych zmian w egzaminie maturalnym, komparatystyczne zestawienie egzaminów zewnętrznych oraz próba odpowiedzi na pytanie, jak należy organizować pracę uczniów na lekcjach w obliczu najtrudniejszej matury od czasów wprowadzenia zewnętrznego charakteru tego egzaminu.

Słowa kluczowe: nowa matura, pomiar dydaktyczny, egzaminowanie, reforma oświaty

* Bartłomiej Rosiak – student polonistyki Uniwersytetu Łódzkiego; prowadzi badania w Zakładzie Współczesnego Języka Polskiego oraz Zakładzie Dydaktyki Języka i Literatury. Jego zainteresowania naukowe skupione są wokół zagadnień współczesnej polszczyzny oraz pomiaru dydaktycznego i egzaminowania polonistycznego, a także prawa oświatowego. Pracował w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Kierował pracami zespołu prawnego oraz ds. egzaminów zewnętrznych. Prowadził zajęcia w XII LO w Łodzi. Stypendysta prestiżowych nagród – Ministra Edukacji i Nauki, Prezydenta Miasta Łodzi, Marszałka Województwa Łódzkiego, Rektora UŁ, a także wielu fundacji. Obecnie pracuje nad monografią poświęconą nowej maturze.

Reforma edukacji ogłoszona w 2016 roku przez ówczesną minister edukacji Annę Zalewską zakładała likwidację gimnazjów, przywrócenie ośmioletnich szkół podstawowych, a co za tym idzie, wróciły do systemu oświaty czteroletnie licea ogólnokształcące oraz pięcioletnie technika¹. Trudno jednak przyznać rację pogładowi, iż reforma ta już się zakończyła, dla systemu egzaminacyjnego bowiem weszła ona dopiero w kolejny, najważniejszy etap. Kiedy 1 września 2017 roku po raz pierwszy nie uruchomiono klas pierwszych w gimnazjach, a pracę zaczęły klasy siódme, wiadomo było, że edukacja w szkole podstawowej zakończy się egzaminem, nie zaś – jak do tej pory – sprawdzianem po klasie szóstej. Wprowadziło to niemałe zamieszanie w dziedzinie pomiaru dydaktycznego, szczególnie ze względu na istniejący już system Edukacyjnej Wartości Dodanej, który pokazuje postępy uczniów w trzyletnich odstępach (do tej pory były to: nieobowiązkowy sprawdzian OBUT w klasie trzeciej, sprawdzian szóstoklasisty, egzamin gimnazjalny oraz egzamin maturalny).

Reforma Anny Zalewskiej zakładała nie tylko, jak już wspomniano, likwidację sprawdzianu szóstoklasisty, ale i wprowadzenie zupełnie nowego, innego niż w dotychczasowym gimnazjum, egzaminu ósmoklasisty. Zmiany, które wówczas prognozowano, diametralnie odmieniały nie tylko strukturę egzaminu, ale też samą metodykę nauczania języka polskiego w szkołach. Powiązanie sposobu nauczania i uczenia się z kształtem egzaminu czy wymaganiami egzaminacyjnymi nie powinno dziwić, powszechnie znane jest bowiem zjawisko efektu zwrotnego egzaminu, które daje się zauważyć nie tylko w polskich szkołach. Potocznie zjawisko to określa się mianem uczenia pod egzaminy, o którego efektywności można by dyskutować, zestawiając oczekiwania uczniów oraz rodziców, a także filozofię nauczania czy dydaktykę polonistyczną wraz z jej sztuką. Egzamin ósmoklasisty musiał być oceniany przez dydaktyków przez pryzmat egzaminu, który niejako zastępował, to znaczy punktem wyjścia dla oceny zmian stał się wówczas już likwidowany egzamin gimnazjalny, choć zaznaczyć należy, iż w 2019 roku przeprowadzono jednocześnie oba egzaminy.

Pierwszą zmianą, niedającą się w żaden sposób przeoczyć, jest przejście ku otwartej formie zadań egzaminacyjnych. To zmiana o tyle zaskakująca, że egzamin gimnazjalny złożony był w przeważającej większości z zadań zamkniętych wielokrotnego wyboru lub prawda–fałsz, jedynie dwa ostatnie zadania miały otwartą formę – sprawdzały umiejętność tworzenia krótszej, argumentacyjnej oraz dłuższej wypowiedzi pisemnej. Taka forma egzaminu wcale nie zadziwia, wzięwszy pod uwagę, że zarówno w momencie tworzenia formuły egzaminu w klasie trzeciej gimnazjum, jak i reformy tegoż w 2012 roku wśród metodyków szczególnym uznaniem cieszyły się zadania zamknięte. Zadania wielokrotnego wyboru wiodły prym we wszelkiego rodzaju egzaminach – nie tylko tych państwowych i nie jedynie w Polsce. Nowy egzamin zakładał już

¹ Reforma edukacji, którą firmowała Anna Zalewska, weszła w życie wówczas, gdy podpisało Ustawę o nowelizacji ustawy Prawo oświatowe wraz z przepisami wprowadzającymi, tj. Ustawę z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. 2021, poz. 1082 oraz Ustawę z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 60 ze zm.

zupełnie odwróconą zależność. Zdecydowano, że w teście czytania ze zrozumieniem pojawią się pytania otwarte, których rozwiązanie będzie decydować niejako o wyniku końcowym. Za zadania zamknięte przewidziano w arkuszu zaledwie 30% punktów możliwych do uzyskania. Na uwagę zasługuje także fakt, że zmieniono kształt wypracowania – jest to wypowiedź o charakterze argumentacyjnym lub twórczym (do wyboru), która musi liczyć co najmniej 250 słów, podczas gdy w gimnazjum nie były liczone słowa, a wymagana długość pracy stanowiła połowę wyznaczonego miejsca.

Nie bez powodu prezentację nowej matury zaczynam od przywołania zmian w egzaminie ósmoklasisty – ukazują one bowiem pewną zmianę w myśleniu o egzaminie z języka polskiego i w ogóle o przedmiocie jako takim. W dążeniach Ministerstwa Edukacji i Nauki oraz Centralnej Komisji Egzaminacyjnej da się dostrzec chęć przywrócenia świetności przedmiotom humanistycznym, które niekiedy w szkolnej codzienności zeszły na margines uwagi uczniów, przyćmione przedmiotami ścisłymi i trudnymi egzaminami z tych przedmiotów. Zdaje się jednak, że dla twórców nowych egzaminów – w klasie ósmej i maturalnego – prestiż językowi polskiemu w szkole przywrócić może jedynie trudny i nader szczegółowy egzamin. Ich ramy jednak wyznaczają podstawy programowe, a te wraz z reformą uległy przemianom. W niniejszym artykule skupię się na zmianach w podstawie programowej dla III etapu edukacyjnego ze szczególnym uwzględnieniem tych zmian, które wpłynęły na kształt „nowej matury”.

Nowa matura (od 2023 roku) a stara matura (od 2015 roku)²

Dotychczasowy egzamin maturalny w nowej formule odbywa się od 2015 roku³. Kiedy Ministerstwo Edukacji Narodowej i Centralna Komisja Egzaminacyjna wprowadzały go, pojawiały się głosy krytyki, że jest on zbyt łatwy, nie sprawdza wiedzy, nie różnicuje zdających na tych, którzy pilnie uczą się w szkole średniej oraz tych mniej pilnych. W krytycznych głosach tego typu pobrzmiewa pewne społeczne żądanie, by egzaminy zewnętrzne wyraźnie oddzielały dobrych od słabych uczniów, oczekuje się zatem dużej mocy różnicującej od zadań egzaminacyjnych, co – rzecz jasna – nie jest

² Określenie *stara matura* odnosi się obecnie do formuły egzaminu wprowadzonej w 2015 roku, a wygaszonej w 2022 roku dla liceów i w 2023 – dla techników. Informacje o dotychczasowym egzaminie maturalnym oparto na danych z informatora maturalnego oraz dotychczasowych arkuszy egzaminacyjnych i analiz wyników egzaminu – dostępnych na stronie internetowej CKE. Zob. *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2013, <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/informatory/> [dostęp: 1.09.2021].

³ W 2020 roku po raz ostatni przeprowadzono starą maturę, która została zastąpiona w 2015 roku nową formułą egzaminu. W obecnej sytuacji egzamin maturalny w formule od 2015 roku jest określany mianem starej matury z uwagi na nadchodzącą nową formułę egzaminu dla absolwentów czteroletniego liceum oraz pięcioletniego technikum. Egzamin w zupełnie nowej formule odbędzie się po raz pierwszy w 2023 roku.

w pełni możliwe. Trudno uczynić zadość życzeniom, by zadania były li tylko trudne – nie na tym jednak polega moc różnicująca egzaminu. Po kilku latach od wprowadzenia nowej formuły egzaminu zaczęły pojawiać się głosy pochwalne dla przyjętego rozwiązania, doceniono zmiany w ocenianiu wypracowania czy przyjęciu schematu oceny rozwiązań i odpowiedzi zamiast klucza odpowiedzi.

Nie znikają po dziś dzień jednak głosy krytyki związane ze sposobem tworzenia oraz oceniania testu czytania ze zrozumieniem, a także zbyt liberalnego podejścia do oceny wypowiedzi argumentacyjnych. Krytycy podnoszą nieustannie, iż taka formuła nie skłania do czytania nawet lektur obowiązkowych – nie ma bowiem obowiązku odwoływania się do nich, jeśli nie został do tematu dołączony ich fragment. Zważyć jednak należy, że od 2019 roku zauważalne jest dążenie do tego, by temat wypracowania zawsze był powiązany z lekturą obowiązkową oznaczoną tak zwaną gwiazdką, przy czym lektura ta musi być przeznaczona do czytania na lekcjach w całości, nie zaś we fragmentach. Takie ograniczenia sprawiają, że uczniowie zobowiązani są do bardzo dobrej znajomości treści jedynie kilku tekstów: *Zemsty* Aleksandra Fredry, II części *Dziadów*, *Dziadów drezdeńskich*, *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza oraz *Lalki* Bolesława Prusa i *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego. Wymieniony kanon z pewnością uznać należy za ubogi, niewystarczający.

Pozytywnie zatem należy odbierać zmiany w podstawie programowej, zgodnie z którymi powrócono do dawnej systematyki podziału lektur szkolnych na teksty obowiązkowe i nieobowiązkowe. Podstawa programowa przewiduje także teksty czytane w całości oraz we fragmentach, przy czym wybór tych fragmentów pozostawiono nauczycielowi. Bardzo ważny jest fakt, że zrezygnowano z oznaczania, wyróżniania lektur obowiązkowych gwiazdką, co jednocześnie wprowadziło obowiązek znajomości treści każdego z omawianych obowiązkowych tekstów literackich – czy to w całości, czy we fragmentach. Można powiedzieć paradoksalnie, że rezygnując z ogwiazdkowania lektur w wymiarze praktycznym dokonano ogwiazdkowania ich wszystkich. To ważna zmiana z punktu widzenia praktyki nauczycielskiej polonisty. Na co dzień obserwować można było w pracy hierarchizowanie tekstów omawianych na zajęciach – z największą uwagą i najbardziej efektywnie, szczegółowo (zresztą słusznie) omawiano lektury ogwiazdkowane, pomijając zupełnie lub w części inne teksty – tak właśnie działał efekt zwrotny egzaminu⁴. Jak zmiana ta przekłada się na naszą codzienną pracę? Dziś z taką samą uwagą musimy traktować na lekcjach zarówno *Księgę Rodzaju*, jak i *Pamiętniki* Jana Chryzostoma Paska czy *Wesele* Wyspiańskiego. Co więcej, z taką samą uwagą traktować musimy teksty omawiane we fragmentach co teksty omawiane w całości. Nowa matura od 2023 roku zakłada bowiem możliwość pytania o teksty omawiane na lekcjach we fragmentach z zastrzeżeniem „odwołaj się do znanych ci fragmentów”, czego do tej pory nie było.

⁴ Efektowi zwrotnemu egzaminu wiele uwagi poświęcił Bolesław Nimierko, zob. B. Nimierko, *Diagnostyka edukacyjna*, PWN, Warszawa 2019, s. 263.

Praktyka nauczycielska weryfikowała założenia zarówno podstawy programowej, jak i opracowanych czy to przez pedagogów, czy przez wydawnictwa programów nauczania i rozkładu materiału. W rzeczywistości rzadko kiedy udawało nam się zrealizować w całości materiał przewidziany dla klasy maturalnej. W większości programów nauczania zakładano, że w ostatniej klasie szkoły średniej zrealizowane zostaną zagadnienia związane z historią literatury dwudziestolecia międzywojennego, okresu wojny i okupacji oraz szeroko pojętej współczesności. Duża część polonistów nie realizowała literatury współczesnej, a jeśli już to robiła, to takie omówienie było pozbieżne – opierało się na utworach najważniejszych współczesnych poetów, jak na przykład Szyborska, Miłosz czy Herbert. Można rzec, że było to w pewien sposób nawet dozwolone – na egzaminie maturalnym nie pojawiały się praktycznie tematy, które opierałyby się li tylko na współczesności, autorzy podstawy programowej nie przewidzieli też żadnej lektury oznaczonej gwiazdką w tym okresie. Dziś jednak to zupełnie się zmieni.

Autorzy nowej podstawy programowej dla III etapu edukacyjnego założyli, że obowiązkowo należy w klasie trzeciej liceum, a czwartej technikum zrealizować wszystkie zagadnienia historycznoliterackie sięgające aż do literatury okresu wojny i okupacji włącznie. Ostatni rok edukacji polonistycznej ma być według autorów poświęcony jedynie refleksjom i omawianiu zjawisk kulturowych literatury współczesnej. Taki warunek realizacji podstawy programowej miał być rozwiązaniem dla nieustannego pomijania literatury czasów nam najbliższych, choć w rzeczywistości nie rozwiązuje problemu, wręcz przeciwnie – pogłębia go. Sprostanie temu warunkowi zdaje się przecież niemal niemożliwe, wzięwszy pod uwagę, iż w obecnym rozkładzie godzin lekcyjnych na język polski przeznaczają się cztery godziny tygodniowo w każdym roku edukacji licealnej, a przy tym wzbogaca się kanon lektur obowiązkowych o trudne i czasochłonne pozycje, jak choćby *Potop* Henryka Sienkiewicza czy *Odprawa posłów greckich* Jana Kochanowskiego. Co więcej, szczegółowe omówienie zagadnień literatury współczesnej stało się obowiązkowe nie tylko dlatego, że pojawiły się zagadnienia z nią związane w podstawie programowej, ale przede wszystkim dlatego, że pojawiły się pytania egzaminacyjne odnoszące się wprost do lektur tego czasu. Wspomniane zmiany w podstawie programowej bezpośrednio wpłynęły na kształt nowego egzaminu maturalnego z języka polskiego, który, jak się wydaje, ma przywrócić prestiż zarówno przedmiotowi, jak i egzaminowi, a przynajmniej takie są założenia MEiN oraz CKE.

Egzamin maturalny od 2023 roku⁵

Egzamin maturalny w nowej formule po raz pierwszy odbędzie się w maju 2023 roku. Będzie to pierwszy egzamin oparty na nowej podstawie programowej ze stycznia 2018 roku. Już pierwsze zapowiedzi medialne, między innymi ministrów Zalewskiej, Piątkowskiego oraz Czarnka, a także dyrektora CKE Marcina Smolika, o zmianach w egzaminie maturalnym wskazywały, że największe zmiany dotkną egzaminu z języka polskiego⁶. Pojawiały się wówczas hasła, takie jak „koniec testomanii”, „koniec ze Shrekiem na maturze z polskiego”. Oczywiście tezy przedstawiane w ich wypowiedziach były przejawem, ale miały na celu wyostrezenie różnicy między dotychczasową maturą a tą z 2023 roku.

Zmiany zgodnie z tym, co zapowiadano, okazały się daleko idące, sam kształt zmian okazał się rewolucyjny. Egzamin maturalny z języka polskiego będzie trwać 240 minut, a zatem cztery godziny, bez przerw. Arkusz egzaminacyjny będzie się składać z trzech części, tj. *Język polski w użyciu* (odpowiednik dzisiejszego czytania ze zrozumieniem), test historycznoliteracki oraz praca o charakterze argumentacyjnym. Wszystkie części nowego egzaminu będą stanowić oddzielne arkusze, oceniane przez różnych egzaminatorów. Praktyka rozdzielania oceny poszczególnych części arkuszy zdających weszła w życie w roku szkolnym 2020/2021. Wprowadzenie tych zmian miało zapobiec zawyżaniu wyników egzaminu z języka polskiego w przypadku prac, których wyniki oscylowały wokół granicy zdania matury. Przykuwała bowiem rokrocznie uwagę dysproporcja między procentowym udziałem wyników równych 30% a niemal brakiem wyników w okolicach 27–29%, co było tym bardziej zadziwiające, iż wśród wyników egzaminacyjnych innych przedmiotów rozłożenie wyników było względnie równomierne.

Dotychczasowe czytanie ze zrozumieniem zastąpiono częścią *Język polski w użyciu*. Zaznaczyć należy na wstępie, że w rzeczywistości sens tych zadań się nie zmienił, wciąż mają one sprawdzać umiejętność czytania ze zrozumieniem, jednak – co

⁵ Opis nowego egzaminu maturalnego z języka polskiego stworzony został na podstawie informacji przekazanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki oraz Centralną Komisję Egzaminacyjną w informatorze o egzaminie od roku szkolnego 2022/2023, który jest dostępny elektronicznie: zob. W. Kozak, A. Romerowicz, M. Smolik i in. (red.), *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2022/2023*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2021, <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-maturalny-w-formule-2023/informatory/> [dostęp: 4.09.2021].

⁶ Zob. A. Bieńczak, Anna Zalewska o egzaminie ósmoklasisty: Ograniczamy testomanię, czyli jest sporo zadań otwartych, https://www.rmfm24.pl/fakty/polska/news-anna-zalewska-o-egzaminie-osmoklasisty-ograniczamy-testomani,nId.2938991#crp_state=1 [dostęp: 2.09.2021]; K. Słowik, Trudniejsza matura z języka polskiego w 2023 r. Wśród uczniów i rodziców wrze. Eksperti mówią: będzie dramat, „Gazeta Wyborcza”, <https://wyborcza.pl/7,75398,26995279,trudniejsza-matura-2023-r-wsrod-uczniow-i-rodzicow-wrze-eksperti.html> [dostęp: 3.09.2021]; M. Smolik, Szef CKE o zmianach w maturze z języka polskiego. „Bo nie chodzi o to, by przez 4 strony lać wodę”, https://www.edziecko.pl/starsze_dziecko/7,79351,26035578,matura-2020-co-jesli-zdajacy-odwo-lal-sie-do-shreka-lub-boba.html [dostęp: 3.09.2021].

ważne – czytanie będzie oparte na dłuższych wypowiedziach z o wiele wyższym poziomem zawłości i zorganizowania wewnętrznego. Zgodnie z założeniami twórców nowej matury zdający zmierzają się z dwoma tekstami nieliterackimi, które będą dotyczyć tego samego lub zbliżonego tematu, a przy tym reprezentować zgoła odmienne stanowiska wobec problemu. Łącznie oba teksty liczyć będą około 1000 słów. W arkuszu pojawią się zadania odnoszące się do treści jednego z tekstów, ale nie zabraknie również zadań, których rozwiązanie będzie wymagać odniesienia się do dwu tekstów jednocześnie. Wymagana będzie także paralelna analiza obu tekstów – streszczenie logiczne bowiem zastąpione zostanie nową formą wypowiedzi, tj. notatką syntetyzującą. To istotna zmiana z perspektywy praktyki szkolnej. Warto wskazać, że notatka syntetyzująca reprezentuje o wiele wyższy poziom trudności niż streszczenie logiczne, a ono samo okazywało się już nader trudne dla maturzystów. Wśród głównych problemów maturalnych streszczeń można by wymienić brak logiki wywodu czy spójności, ale nade wszystko w oczy rzuca się całkowity brak zrozumienia tekstu – wszak to on wpływa na wymienione wcześniej usterki, a w konsekwencji niskie oceny. Z tego też powodu napawa obawą wizja, jak uczniowie poradzą sobie z jeszcze trudniejszą formą wypowiedzi analitycznej. Bez wątplenia punktem wyjścia dla nauczania metodyki pisanie notatki powinno być streszczenie logiczne. Warto ćwiczyć z uczniami zwięzłość wypowiedzi (streszczenie ma ramy 40–60, notatka zaś 60–90 słów), a także logikę odczytywania poszczególnych części tekstu i późniejszego ich referowania. Najpierw ćwiczyć należy jednak pracę z jednym tekstem – wymaga wprawy wskazywanie stanowiska autora, argumentów, przykładów w wypowiedzi. Warto pokazać wówczas uczniom, jak tworzy się plan kompozycyjny tekstu oraz metodę „tytułów akapitów”. Pomocne dla uczniów w tworzeniu streszczenia jest właśnie nazywanie prostymi, dosłownymi tytułami poszczególnych akapitów. Tytuły te muszą oddawać sens akapitu i wyrażone winny być jednym zdaniem, by można było je włączyć do streszczenia logicznego. Kolejnym etapem przygotowań do tworzenia notatki syntetyzującej powinno się stać analizowanie już dwu tekstów i tworzenie ich planu kompozycyjnego (konspektu). Jeśli uczniowie w punktach wypiszą temat oraz temat, wskażą tezę i argumenty, będą potrafili wykazać, w jakich aspektach autorzy tekstów zgadzają się ze sobą, a w jakich częściach stanowiska ich są rozbieżne. Tak stworzone plany kompozycyjne stanowić będą podstawę notatki syntetyzującej, czyli wypowiedzi łączącej w sobie stanowiska obu autorów i ich argumentację. Ćwiczenie to powinno być często powtarzane na lekcjach języka polskiego zarówno w formie pracy na lekcji, jak i pracy domowej czy pracy o charakterze sprawdzianu. Sama umiejętność czytania ze zrozumieniem powinna podlegać ocenie przynajmniej raz w semestrze, by uczniowie zdołali wypracować w sobie metodykę rozwiązywania zadań egzaminacyjnych – co jest szczególnie ważne w kontekście nowej matury.

Podsumowując część *Język polski w użyciu*, warto nadmienić jeszcze, że twórcy nowej formuły egzaminu zastrzegli, iż w tej części mogą pojawić się zagadnienia związane z językiem – nie jedynie stylistyką, jak miało to miejsce do tej pory, ale

i gramatyką. W dotychczasowej formule gramatyka nie była tak istotna, jedynie sporadycznie zdarzały się zadania sprawdzające wiedzę na przykład z zakresu kategorii fleksyjnych czasownika czy pochodzących od niego imiesłówów, pojawiło się onegdaj także zadanie ze składni zdania podrzędnie złożonego. Uczniowie w szkole średniej mają ograniczony kontakt z wiedzą o języku na lekcjach, zajmują się bowiem głównie historią literatury, a zatem tym bardziej należy motywować uczniów do samodzielnego utrwalania sobie treści związanych z językoznawstwem, które poznali w szkole podstawowej. Nadto wiedzę tę trzeba na bieżąco kontrolować – choćby przy analizie tekstu na lekcji, wymagając rozbioru logicznego lub gramatycznego wypowiedzenia. Silniej akcentować należy też różnice między analizą tekstu literackiego a jego interpretacją.

Zupełną nowością dla nauczycieli oraz uczniów jest obecność testu historycznoliterackiego, za który będzie można zdobyć 31% punktów, przy czym minimum 70% punktów do zdobycia w tej części to będą punkty za zadania otwarte. Test będzie miał charakter przekrojowy – pojawią się pytania dotyczące każdej z epok literackich (literatura określonych epok oraz jej konteksty), które zostały pogrupowane. Przypisano każdej z grup liczbę punktów, jaką można zdobyć za rozwiązanie zadań związanych z daną grupą epok. Pierwszą grupą jest starożytność – nurt biblijny i antyczny (3 punkty), kolejne grupy to: literatura staropolska (4 punkty), romantyzm oraz pozytywizm (6 punktów), Młoda Polska, XX-lecie międzywojenne oraz literatura wojny i okupacji (6 punktów), literatura powojenna i współczesna (4 punkty).

Zaprezentowane rozłożenie punktacji między poszczególne grupy epok wskazuje, że szczególną uwagę należy przykładąć do tekstów dziewiętnastowiecznych oraz dwudziestowiecznych do momentu końca wojny. Nie będzie to jednak niczym nowym dla polonistów, którzy na ogół bardzo szczegółowo omawiają dziewiętnastowieczność (z tego okresu pochodzi też najwięcej lektur, które do tej pory były ogwiazdkowane). O wiele trudniejsze może jednak okazać się omawianie literatury staropolskiej na lekcjach języka polskiego. Do tej pory zagadnienia literatury tych czasów pojawić się mogły jedynie na maturze ustnej, nie przywiązywano zatem wagi do większości tekstów choćby były one nawet obowiązkowe. Swego rodzaju wyjątkiem były *Treny* Kochanowskiego czy *Bogurodzica*, chociaż i one jawiły się uczniom klas maturalnych jako zgoła nieznane. Przyczyn takiego stanu rzeczy jest wiele, ale przede wszystkim na uwagę zasługuje fakt, iż teksty epok dawnych są dla uczniów niezrozumiałe, ich zdywersyfikowana, zarchaizowana już warstwa treściowa odstrasza uczniów, sprawia, że teksty te nie zapadają im w żaden sposób w pamięć. Nadto wskazać należy, iż uczniowie niechętnie czytają nawet literaturę współczesną, nie dziwi więc tym większa niechęć do literatury dawnej. Z punktu widzenia metodyki polonistycznej warto ćwiczyć z uczniami czytanie tekstów dawnych, młodzi ludzie często nie umieją pracować z tego typu lekturami, nie mają choćby nawyku korzystania z przypisów, a nawet jeśli to robią, to na ogół niestety nieumiejętnie, co sprawia, że tekstów tych nie rozumieją. Przydatne jest zatem ujmowanie literatury średniowiecza, renesansu, baroku i oświe-

cenia jako kontekstów dla literatury epok późniejszych, w tym literatury współczesnej. Pozwoli to nie tylko utrwalić dotychczas nabytą wiedzę, ale i pogłębić interpretację omawianego tekstu, będzie to też dobra możliwość do wyćwiczenia umiejętności osadzania tekstu w kontekście, co jest wymagane w pracy argumentacyjnej.

Poloniści, omawiając lektury obowiązkowe, powinni zwracać uwagę uczniom na pewne motywy uniwersalne bądź charakterystyczne dla danego tekstu. Nie bez znaczenia jest przygotowanie uczniów do czytania tekstu lektury – wskazane jest wypisanie uczniom przez nauczyciela pewnych zagadnień, na których należałoby skoncentrować uwagę podczas lektury – mogą być to pytania, zadania do wykonania bezpośrednio w trakcie lektury lub tuż po niej, zlecenie napisania charakterystyki miejsca, postaci, opisanie przebiegu wypadków lub zaznaczenia określonych fragmentów. Ważne jest jednak, by polecenia związane z lekturą, zadane przez nauczyciela, rzeczywiście weryfikowały przeczytanie lektury, powinny one więc skłaniać ucznia do wysiłku pozyskania informacji, których zdobycie w opracowaniach czy streszczeniach mogłoby być trudne albo niewystarczające do zrealizowania zadania. Warto często odnosić się na lekcji do samej treści lektury i sprawdzać wiedzę uczniów w tym zakresie, pytania na egzaminie maturalnym bowiem odnosić się będą również do treści lektur, nie tylko do ich interpretacji. Niekiedy sprawdzenie znajomości treści będzie połączone z interpretacją innego tekstu kultury, na przykład obrazu będącego ilustracją do tekstu.

Nie oznacza to jednak, że należy w sposób mniej dokładny traktować analizę krótszych utworów epickich albo lirycznych. Szczególnie dużo czasu na lekcjach warto poświęcić środkom stylistycznym oraz ich funkcjonalności w omawianych tekstach. Uczniowie powinni sprawnie operować nazwami tropów stylistycznych oraz wskazywać je w dziełach, omawiając przy tym ich funkcję – lecz nie w sposób ogólny, a w odniesieniu do konkretnego tekstu, warto uczniom zadawać nawet nieco kłopotliwe, proste pytania nakierowujące na odpowiedź, na przykład: Co ten środek wprowadza do tekstu?; Po co użyto tego środka?; Co zmienia w przesłaniu, brzmieniu tekstu użycie tego środka stylistycznego? Na czym polega działanie tego środka stylistycznego w tym tekście? W miarę możliwości należy zorganizować tok lekcji w taki sposób, by to właśnie uczniowie częściej zabierali głos i to oni mieli możliwość analizowania tekstu – jedynie pod kierunkiem polonisty. Zdecydowanie nie jest funkcją nauczyciela to, by omawiał i analizował tekst, referując go uczniom. Polonista raczej powinien nakierowywać uczniów na pewne refleksje, nauczyciel w tej sytuacji staje się niejako źródłem inspiracji, punktem wyjścia dla analizy. Oczywiście nauczyciel powinien ingerować w dyskusję uczniowską wtedy, kiedy rozważania są zbyt dalekie od przestrzeni tekstu, noszą już istotne znamiona nadinterpretacji. Polonista jest więc tym, kto inspiruje, moderuje dyskusję oraz ocenia wnikliwość i słuszność argumentacji uczniów. To nie jest jednak rola, którą narzuciła reforma oświaty czy egzaminu maturalnego – taka praca winna być codziennością bez względu na kształt systemu szkolnictwa czy egzaminowania.

Rolą nauczyciela języka polskiego w świetle nowej matury staje się motywowanie uczniów do poszerzania horyzontów myślenia o literaturze, wzbogacania jej o konteksty, utrwalania dotychczas zdobytej wiedzy, co jest absolutnie niezbędne przy takim nagromadzeniu materiału do opanowania. Niezwykle ważne, jeśli nie najważniejsze, jest stworzenie warunków do szerokiej i pogłębionej interpretacji oraz analizy językowej tekstów lektur. Jedynie takie holistyczne podejście do nauczania, pozwalające uczniom samodzielnie myśleć i popełniać błędy, pozwoli odnieść sukces zdającym na egzaminie maturalnym.

Ostatnią częścią egzaminu pisemnego w nowej formule jest wypowiedź argumentacyjna, która nie jest rozprawką. Do zdobycia za tę część egzaminu jest 35 punktów, czyli 50% wyniku całosciowego. To ważna zmiana, bowiem praca pisemna nie warunkuje już zdania egzaminu, jak miało to miejsce do tej pory⁷. W kontekście zmiany charakteru wypracowania warto i trzeba ukazywać tę różnicę zarówno nauczycielom, jak i uczniom. Podstawową różnicą między rozprawką a wypowiedzią argumentacyjną na nowej maturze jest odejście od konieczności wyraźnego postawienia tezy na rzecz szerokich rozważań wokół zarysowanego w poleceniu tematu w kompozycji już nie trójdzielnej, a blokowej, odpowiednio zhierarchizowanych bloków problemowych. W nowej formule kryteria oceny w zasadzie nie przewidują już oceny stanowiska, przewidują jednak ocenę zasadności rozważań, ocenia się zatem, czy praca jest na temat. Autorzy zadań egzaminacyjnych podwyższyli również próg minimalnej liczby słów – dotychczas było to 250 wyrazów, dziś jest to już próg 400 słów. Przypada, że pierwsze próby tworzenia tak długich prac dla wielu uczniów zakończyły się niepowodzeniem. Nie sprawia to jednak, że nie powinno się od uczniów wymagać pisania długich prac, wręcz przeciwnie, trzeba ich nakłaniać do tego. Jednocześnie nie jest możliwe wymaganie od pierwszoklasistów tworzenia prac dwukrotnie dłuższych od tych, które dotychczas tworzyli. Przydatna jest zatem metoda stopniowania trudności – warto zacząć swoje wymagania wobec praw od limitu minimum 250 słów, później 300–350, by w końcu przejść do pełnego wymiaru wymagań stawianych przez autorów egzaminu. Zmiany nastąpiły nie tylko w wymaganiach wobec prac, ale i w sposobie oceniania rozwiązań uczniowskich.

Założenia oceny wypowiedzi argumentacyjnej w dużej mierze czynią zadość oczekiwaniom środowiska egzaminatorów i nauczycieli języka polskiego. Niezrozumiałe było, dlaczego między poszczególnymi ocenami rozprawki występowała różnica dwóch, trzech czy nawet sześciu punktów – w ten sposób rodziły się dylematy egzaminatorów, przykładowo, czy ocenić argumentację na 12 punktów (kiedy to jest zbyt mało), czy na 18 punktów (kiedy to już zbyt dużo). Na krytykę zasługuje jednak sposób oceny języka pracy, który zasięgnięto ze standardów oceniania egzaminu ósmoklasisty. Dotychczas ocenie poddawano błędy językowe oraz interpunkcyjne czy

⁷ Matura w formule od 2015 roku zakładała, że nie zda egzaminu uczeń, któremu nie zostanie zaliczona rozprawka. Można było za nią zdobyć 71% punktów, kiedy za test jedynie 29%, a zatem jedynie napisanie testu, choćby nawet na 100% punktów, nie pozwalało zdać matury.

ortograficzne w skali całej pracy oraz wagi poszczególnych omyłek – dziś egzaminatorzy będą musieli liczyć błędy oraz oceniać poziom języka, na podstawie liczby błędów więc wystawią ocenę w kategorii poprawności językowej. Zupełne pominięcie aspektu obszerności czy poziomu merytorycznego pracy w ocenie języka zdaje się niesprawiedliwe i krzywdzące – trudno wszakże w długiej, sześć- czy siedmiostro- nicowej pracy pierwszej redakcji (!) uniknąć omyłek, usterek zapisu. Bardzo często długie prace, owszem, są wnikliwe, głębokie czy poruszające, ale jednocześnie po- pełnia się w nich więcej błędów językowych czy błędów zapisu, co jest zjawiskiem naturalnym i zrozumiałym (zauważalna jest tendencja do popełniania większej licz- by błędów w dalszych partiach pracy, co jest efektem zmęczenia). W świetle obecnie wprowadzonych nowych kryteriów oceniania prac uczniowskich ostateczna ocena będzie o wiele niższa właśnie ze względu na przyjęcie takiej metody oceniania języka oraz zapisu. Dlatego też ocenę taką uznaję za niesprawiedliwą, krzywdzącą najbar- dziej uczniów zdolnych, pracowitych. Niesprawiedliwość ta wynika w mojej opinii z niezrozumienia istoty pracy pierwszej redakcji czy psychologicznych uwarunko- wań pisanie prac egzaminacyjnych. Mając to na uwadze, tym bardziej warto ćwiczyć z uczniami przy okazji analizy tekstów literackich zagadnienia językowe, by posłu- giwali się oni poprawną, wzorcową niemal polszczyzną, co – być może – sprawi, że uczniowie popełnią względnie mniej błędów językowych czy zapisu. Przy czym uwa- żam, że należy w ocenie prac pisanych na lekcji lub w domu przyjąć praktykę skru- pulatnego i dokładnego oraz wymagającego oceniania języka, by wyczulić zdających na błąd.

Praca argumentacyjna zaproponowana przez autorów nowej formuły egzaminu maturalnego skłania uczniów nie tylko do humanistycznej refleksyjności, ale i cało- ściowego, holistycznego rozumienia i łączenia wieków kultury. Jest to piękna, ważna idea, której poloniści powinni przyklasnąć. Pragmatyka pracy nie pozwala jednak tak bardzo cieszyć się z takiego kształtu zmian, zdają się one odłączone od realiów pra- cy szkoły oraz możliwości uczniów. Dlatego też już w tytule artykułu nowy egzamin maturalny przedstawiłem jako swego rodzaju wyzwanie – dla uczniów, nauczycieli, ale też ich rodziców. Egzamin zmienił sposoby uczenia się uczniów, zmodyfikował praktykę pracy nauczycieli języka polskiego. Dziś już nieodzowne jest omawianie lektur w pracy w określonym kontekście. W zadaniach egzaminacyjnych pojawią się konkretne tytuły lektur obowiązkowych, do których odwołanie się będzie niezbędne. Rodzi to potrzebę skrupulatności, wnikliwości i dokładności zarówno w uczeniu się, jak i uczeniu innych. W nowej maturze liczy się także umiejętność interpretacji oraz łączenia faktów historycznoliterackich. Może pojawić się bowiem fragment tekstu lub tekst, do którego trzeba będzie się odnieść – w nowej formule przewiduje się w tej roli utwór liryczny, którego interpretacja dotychczas stanowiła oddzielne zadanie – moż- liwe do wyboru, a dziś już – obowiązkowe! W związku z tym rośnie niejako ranga tekstów lirycznych na lekcjach języka polskiego – umiejętność analizy i interpretacji liryki zdaje się już nieodzowną, niezbędną umiejętnością absolwenta szkoły średniej

i być może właśnie to jest największym wyzwaniem edukacji polonistycznych w najbliższych latach. Zmienić myślenie, odmienić paradygmat dydaktyki, zmienić swoje przyzwyczajenia i zacząć myśleć o swoim przedmiocie na nowo – oto wyzwania, przed którymi stoją poloniści.

Podsumowanie

Kształt egzaminu maturalnego, podobnie jak każdego innego egzaminu, warunkuje metody nauczania, wpływa na codzienną praktykę nauczycieli, co związane jest z efektem zwrotnym. W wyniku reformy oświaty, którą wprowadziła minister Anna Zalewska, zlikwidowano gimnazja, wprowadzono ośmioletnie szkoły podstawowe i przywrócono dłuższe kształcenie w szkołach średnich. Zmiany te jednak poszły o wiele dalej – zmieniono kształt i formę egzaminów – obecnie jesteśmy świadkami przejścia ku otwartej formie trudnych egzaminów końcowych sprawdzających szczegółowo i przekrojowo wiedzę. Zmieniła się tym samym filozofia nauczania humanistycznego, a w szczególności języka polskiego. Niewymagająca zbyt obszernej wiedzy dotychczasowa matura przeszła rewolucję, stając się jednym z najtrudniejszych, jeśli nie najtrudniejszym obowiązkowym egzaminem maturalnym wymagającym z jednej strony konkretnej wiedzy, z drugiej zaś humanistycznej refleksyjności. Niesie to ze sobą zmiany w podejściu do nauczania – przepełniona podstawa programowa i wymagający egzamin końcowy to wyzwanie nie tylko dla uczniów, ale i polonistów. To właśnie nauczyciele organizują proces kształcenia, trudno jednak go zaplanować, nie mając wyznaczonych celów, nie wiedząc, co czeka uczniów w końcu edukacji. Dość późno opublikowane informatory Centralnej Komisji Egzaminacyjnej pokazały, że czeka nas coś zupełnie nowego, do czego nie można się tak szybko przygotować. Wszystko zatem w rękach polonistów, by kształcenie zorganizować w sposób jak najbardziej efektywny, dobrze przygotowujący uczniów do egzaminu dojrzałości. Jakkolwiek zmiany te można oceniać jako zbyt daleko idące, nie do końca przemyślane czy nazbyt wymagające, to docenić należy kierunek zmian, jaki objęło CKE. Trudno bowiem nie zgodzić się z poglądem, iż język polski jest jednym z najważniejszych przedmiotów w edukacji człowieka, czego, niestety, dotychczas nie odzwierciedlał egzamin kończący naukę powszechną. Należy mieć nadzieję, że doświadczenie związane z często zmieniającym się systemem oświaty pozwoli nauczycielom elastycznie podejść do nowych wymagań, których zakresu i rozmiaru prawdopodobnie nikt nie przewidywał. Efekty naszej wspólnej pracy poznamy w połowie 2023 roku, kiedy CKE wraz z MEiN ogłosią wyniki pierwszego nowego egzaminu maturalnego.

Bibliografia

- Bieńczak A., Anna Zalewska o egzaminie ósmoklasisty: Ograniczamy testomanię, czyli jest sporo zadań otwartych, https://www.rmf24.pl/fakty/polska/news-anna-zalewska-o-egzaminie-osmoklasisty-ograniczamy-testomani,nId,2938991#-crp_state=1 [dostęp: 2.09.2021].
- Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2013, <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/informatory/> [dostęp: 1.09.2021].
- Kozak W., Romanowska M., Chamczyk R., Jas M., Steczkowska J., Egzamin ósmoklasisty. *Vademecum nauczyciela, język polski*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.
- Kozak W., Romanowska M., Dobosz-Leszczyńska W., Chamczyk R., Smolik M., Marchlewska D., Wylęzek H. (red.), *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2017.
- Kozak W., Romerowicz A., Smolik M. i in. (red.), *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2022/2023*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2021, <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-maturalny-w-formule-2023/informatory/> [dostęp: 4.09.2021].
- Myrdzik B., *Głos nie tylko w sprawie podstawy programowej*, „Pamiętnik Literacki” 2010, nr 101/3.
- Nimierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, PWN, Warszawa 2019.
- Nimierko B., *Jak pomagać (a nie szkodzić) uczniom ocenianiem szkolnym*, Smak Słowa, Sopot 2018.
- Nitko A.J., *Model egzaminów państwowych opartych na programie nauczania, sprawdzających i różnicujących, przeznaczonych do dyplomowania i selekcji uczniów*, [w:] B. Nimierko, E. Kowalik (red.), *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1998.
- Romanowska M., *Egzamin maturalny z języka polskiego. Vademecum nauczyciela*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2021.
- Słowik K., *Trudniejsza matura z języka polskiego w 2023 r. Wśród uczniów i rodziców wrze. Eksperci mówią: będzie dramat*, „Gazeta Wyborcza”, <https://wyborcza.pl/7,75398,26995279,trudniejsza-matura-2023-r-wsrod-uczniow-i-rodzicow-wrze-eksperci.html> [dostęp: 3.09.2021].
- Smolik M., Szef CKE o zmianach w maturze z języka polskiego. „Bo nie chodzi o to, by przez 4 strony łać wodę”, https://www.edziecko.pl/starsze_dziecko/7,79351,26035578,matura-2020-co-jesli-zdajacy-odwolal-sie-do-shreka-lub-boba.html [dostęp: 3.09.2021].

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2012, poz. 977 ze zm.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2018, poz. 467.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. 2018, poz. 467 z późn. zm.

The new matura exam in Polish language. What challenges await students and their teachers?

Abstract: The Minister of National Education, Anna Zalewska, introduced a reform of education in 2017, which changed the entire paradigm of Polish language education. Changes to the exams in the eighth grade of primary school heralded the direction of changes, which it was decided to continue in the structure of the matura exam. The new exam is a challenge not only for students, but also for teachers who, when confused, do not know how to work with students of a four-year high school and a five-year technical school. The feedback effect of the exam has changed the way of working in Polish language lessons, and the requirements for students have also been modified. The aim of this article is to discuss the most important changes in the matura exam, to provide a comparative list of external exams and an attempt to answer the question of how to organize students' work in class in the face of the most difficult matura exam since the introduction of the external character of this exam.

Keywords: new final exam, new matura exam, didactic measurement, Polish examination, education reform

About the Author

Bartłomiej Rosiak – a student of Polish philology at the University of Łódź, he conducts research in the Linguistics Unit and the Didactics Unit. His academic interests revolve around issues of contemporary Polish language and didactic measurement and Polish-language examination, as well as educational law. He has worked at the Ministry of National Education. He headed the work of the team for legal opinions and the team for external examinations. He is a recipient of many prestigious awards and scholarships.

Grażyna Cęcelek*  <https://orcid.org/0000-0002-2303-7442>

Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego

e-mail: cecelek.gra@wp.pl

https://doi.org/10.25312/2083-2923.20/2021_03gc

Wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych w edukacji, diagnozie i terapii pedagogicznej

Streszczenie: Ważną formą zapewnienia wysokiej jakości edukacji uczniom obciążonym różnego rodzaju problemami i trudnościami jest wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie edukacji, diagnozy oraz oddziaływań terapeutycznych. Szanse te stawiają przed szkołami poważne zadania związane z koniecznością wprowadzenia zmian w zakresie procesu dydaktyczno-wychowawczego przy wykorzystaniu tych funkcjonalności.

Należy mieć oczywiście świadomość, że nie ma uniwersalnych, sprawdzających się zawsze i w każdej sytuacji rozwiązań generowanych przez nowoczesny sprzęt multimedialny dla optymalizacji procesu edukacji, terapii i diagnozy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które sprawdzą się w różnych kontekstach sytuacyjnych. Dlatego też ważne jest, aby do każdego dziecka, do każdego problemu i każdej sytuacji podchodzić indywidualnie i bardzo ostrożnie.

Rozważając kwestie wykorzystania środków multimedialnych w edukacji, warto poza wieloma korzyściami mieć na uwadze także zagrożenia, jakie mogą im towarzyszyć. Dlatego też konieczne jest podejmowanie wszelkich działań mających na celu upowszechnianie edukacji medialnej, która dostatecznie przygotowuje wszystkich uczestników społeczności szkolnej do racjonalnego korzystania z mediów elektronicznych.

Słowa kluczowe: nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne, edukacja, diagnoza, terapia pedagogiczna, wyrównywanie szans edukacyjnych, edukacja medialna

* Grażyna Cęcelek – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor Państwowej Uczelni im. Stefana Batorego. Autorka i współredaktorka monografii pedagogicznych oraz około 150 artykułów naukowych z pogranicza pedagogiki społecznej, opiekuńczo-wychowawczej, resocjalizacyjnej, pedagogiki bezpieczeństwa, a także z obszaru edukacji włączającej, edukacji permanentnej, e-edukacji, pedagogiki medialnej i doradztwa edukacyjno-zawodowego, opublikowanych w polskich i zagranicznych periodykach i monografiach naukowych.

Wprowadzenie

Uczniowie jako podmiot kształcenia są mocno zróżnicowani zarówno pod względem indywidualnych potrzeb, jak i możliwości, dlatego też zapewnienie im optymalnych świadczeń edukacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych, terapeutycznych i kompensacyjnych odpowiednich do wieku oraz indywidualnego rozwoju jest zadaniem niezwykle trudnym. „Zbiorowość szkolna złożona jest z uczniów o standardowych umiejętnościach, poza normą intelektualną, wybitnie uzdolnionych, niepełnosprawnych, pochodzących ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym”¹. Ważne jest więc jak najwcześniejsze zdiagnozowanie możliwych deficytów rozwojowych młodych ludzi w celu wprowadzenia zindywidualizowanego programu nauczania oraz różnych form wsparcia terapeutycznego już od najwcześniejszych lat, co umożliwi optymalny proces rozwoju i wychowania.

We współczesnej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości pojawiają się szanse optymalizacji procesu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży dzięki wykorzystaniu nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, które otwierają wiele nowych możliwości w obszarze procesów oświatowo-wychowawczych, między innymi poprzez zapewnienie wysokiej jakości edukacji, diagnozy oraz terapii uczniom przejawiającym różne problemy i trudności w zakresie procesu uczenia się oraz w obszarze społecznego funkcjonowania.

Sprzęt komputerowy stanowi ważne narzędzie nie tylko pracy i rozrywki, ale także edukacji i szeroko rozumianego wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ponieważ stymuluje i uatrakcyjnia proces nauczania/uczenia się, umożliwia indywidualizację procesu edukacji i wychowania, przyspiesza i ułatwia zapamiętywanie, rozwija myślenie twórcze i łączy doświadczenia wzrokowe z słuchowymi. Uczenie się z wykorzystaniem komputera i internetu przybiera charakter wielomysłowy, przez co aktywizuje uczących się.

Celem artykułu jest zaprezentowanie możliwości związanych z wykorzystaniem narzędzi informatycznych w procesie edukacji oraz wszechstronnego wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Szczególną uwagę zwrócono przy tym na fakt, że nie ma uniwersalnych, sprawdzających się zawsze i w każdej sytuacji rozwiązań generowanych przez nowoczesny sprzęt multimedialny, które sprawdzą się w różnych kontekstach sytuacyjnych, w związku z czym do każdego dziecka, do każdego problemu i każdej sytuacji należy podchodzić indywidualnie i bardzo ostrożnie.

Przedstawione analizy nastawione są także na wywołanie u czytelnika refleksji na temat możliwych konsekwencji korzystania z nowoczesnych technologii w procesie edukacji i wychowania młodego pokolenia, obejmujących zarówno niezaprzeczalne,

¹ A. Rybińska (red.), *Wykorzystanie TIK w nauczaniu i uczeniu się uczniów z SPE na przykładzie rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych „Cyfrowa szkoła”*, Instytut Badań Edukacyjnych, Zespół Współpracy Krajowej i Zagranicznej, Warszawa 2013, s. 5.

rozliczne korzyści, jak i różnorodne, nie zawsze przewidywalne zagrożenia. W związku z tym treści artykułu prowadzą do ważnego wniosku, że konieczne jest podejmowanie wszelkich działań mających na celu upowszechnianie edukacji medialnej, która właściwie przygotowuje wszystkich uczestników społeczności szkolnej do racjonalnego korzystania z mediów elektronicznych. Należy jednocześnie podkreślić, że najważniejsze jest dobro wychowanka i przygotowanie go do jak najefektywniejszego funkcjonowania społecznego.

Specyfika procesu edukacji, diagnozy i terapii pedagogicznej realizowanego w oparciu o nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne

Dynamicznie rozwijająca się globalna infrastruktura informatyczna stwarza wiele nowych możliwości dla realizacji nie tylko procesu edukacji i wychowania, ale także działań o charakterze diagnostycznym i terapeutycznym². Warto zauważyć, że nowoczesne technologie mogą być wykorzystywane do wspierania wymienionych działań w różnorodny sposób. Dostępne materiały i programy o charakterze dydaktycznym, profilaktycznym, rewalidacyjnym mogą bowiem wzbogacać lub zastępować tradycyjne formy oddziaływania wychowawczego oraz optymalizować efekty podejmowanych działań, ponieważ technologia cyfrowa jest dla młodego pokolenia wyjątkowo atrakcyjna zarówno w edukacji, jak i w życiu codziennym³.

Można przyjąć, że technologia informacyjna stanowi swoistą „protezę poznawczą” – środek umożliwiający likwidację barier powstałych na skutek deficytów towarzyszących różnym rodzajom niepełnosprawności. Technologia może być stosowana w celu wzmacniania mocnych stron ucznia, kompensowania efektów niepełnosprawności, a także wprowadzania alternatywnych form wykonywania zadań⁴.

Komputer oddziałuje na uczniów wielowymiarowo, służy bowiem do wykorzystania określonych materiałów dydaktycznych, przyczynia się do rozwoju sprawności manualnej czy poprawy skupienia, a równocześnie zaspokaja ważną potrzebę emocjonalną i społeczną uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Dzięki nowoczesnym technologiom łatwiej jest im się uczyć, opanowywać nowe umiejętności, odkrywać nowe zainteresowania, rozpoznać swoje mocne strony, niwelować pewne deficyty i, ogólnie mówiąc, pokonywać własną niepełnosprawność⁵.

² K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Leksy, *ICT w edukacji, profilaktyce i terapii – przykłady dobrych praktyk*, „Studia Edukacyjne” 2019, nr 48, s. 188.

³ K. Szczeszek, *Technologie informacyjne a edukacja*, [w:] M. Sokołowski (red.), *Oblicza Internetu*, Elbląg 2004, s. 201.

⁴ R.B. Lewis, *Assistive technology and learning disabilities: Today's realities and tomorrow's promises*, „Journal of Learning Disabilities” 1998, No. 31.

⁵ A. Rybińska (red.), dz. cyt., s. 31.

Komputer może być z powodzeniem stosowany obok tradycyjnych metod i środków dydaktycznych w pracy z dziećmi mającymi trudności w nauce, jak również w treningu czytania i pisania oraz w usprawnianiu funkcji percepcyjno-motorycznych. Techniki komputerowe mogą pełnić w obszarze działań terapeutycznych funkcję poznawczo-kształcącą, emocjonalno-motywacyjną oraz interkomunikacyjną. Umiejętnie wykorzystywane w procesie dydaktycznym techniki komputerowe wpływają dodatnio na efekty pracy reedukacyjnej oraz przyczyniają się do poprawy działania zaburzonych funkcji i sprawności psychomotorycznej. Zaletą wielu tego typu programów jest pobudzanie sfery emocjonalno-motywacyjnej oraz eliminowanie lęku⁶. „Wykorzystanie podczas nauki komputera pozwala doskonalić analizę i syntezę wzrokową, spostrzegawczość i koncentrację uwagi, usprawnia zdolności manipulacyjne, koordynację wzrokowo-ruchową, a co najważniejsze pobudza i motywuje do działania dzieci zahamowane, stwarzając im tym samym szansę na pełniejszy kontakt z resztą pełnosprawnego społeczeństwa. Jego zastosowanie w procesie edukacji umożliwia nie tylko szybszy i pełniejszy rozwój dzieci obarczonych wadą, ale tworzy także warunki do ich samodzielnej, chociaż kontrolowanej pracy. Zwiększa się tym samym efektywność działań edukacyjnych i rewalidacyjnych, co stanowi istotny element wspomagający trudny i żmudny proces dydaktyczno-wychowawczy”⁷.

Rozwój technologii informacyjnej pozwala ponadto na udział w procesie edukacji osób z niepełnosprawnością ruchową, na przykład poprzez rozwój e-learningu oraz wykorzystywanie takich aplikacji, jak: przeglądarki internetowe, poczta elektroniczna, komunikatory, wyszukiwarki, fora dyskusyjne, programy interaktywne. Niepełnosprawni, którzy mają problemy ze wzrokiem czy słuchem, mogą korzystać z syntetizatorów mowy, monitorów brajlowskich, programów czytających dane z ekranu czy programów powiększających⁸.

W obszarze edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi można wymienić trzy podstawowe obszary oddziaływań nowoczesnych środków multimedialnych:

1. Technologie informacyjno-komunikacyjne jako narzędzie kompensacyjne – stanowią techniczne wsparcie, które umożliwia uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi aktywne uczestnictwo w interakcji i komunikacji z otoczeniem i tym samym mogą w pewnym stopniu wynagrodzić albo zastąpić brak lub utratę biologicznych funkcji.
2. Technologie informacyjno-komunikacyjne jako narzędzie dydaktyczne –

⁶ G. Cęcelek, *Technologia informacyjna w procesie edukacji – szanse i zagrożenia*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2010, nr 1, s. 34.

⁷ J. Zielińska, *Edukacja dzieci z uszkodzeniem słuchu w społeczeństwie informacyjnym*, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2005, s. 157.

⁸ Cz. Ślusarczyk, *Rola Internetu w edukacji osób niepełnosprawnych*, [w:] M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *E-edukacja.net. Materiały z III ogólnopolskiej konferencji: „Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym”*, Warszawa 2007.

wprowadzają nowy wymiar w dydaktykę, ponieważ generują nowe spojrzenie na specyfikę procesu edukacji przede wszystkim poprzez to, że umożliwiają heterogeniczność form nauczania i oceniania uczniów z różnorodnymi potrzebami edukacyjnymi i jednocześnie są bardzo ważnym środkiem w dążeniu do celu, jakim jest zwiększenie indywidualnego rozwoju ucznia.

3. Technologie informacyjno-komunikacyjne jako narzędzie komunikacyjne – stanowią funkcję ważnego pośrednika w komunikacji, której uczestnicy posiadają różne rodzaje niepełnosprawności: w odniesieniu do każdego rodzaju specjalnych potrzeb edukacyjnych media cyfrowe oferują wspomagające urządzenia i oprogramowania, które zaspokajają potrzeby uczniów z określonym problemem w komunikacji⁹.

Osoby z niepełnosprawnościami mogą osiągać znakomite wyniki w zakresie korzystania z nowych mediów, przekraczając różne bariery o charakterze wewnętrznym czy wynikające z ograniczeń będących rezultatem postaw środowiskowych, mogą uzyskiwać tytuły zawodowe lub stopnie naukowe, nie wychodząc z domu. Osoba niewidoma może mieć dostęp do dokumentów zapisanych w tradycyjnej formie poprzez internetowe konwertery tekstu, zmieniające słowo pisane na mowę, a osoba przewlekłe chora może komunikować się ze światem poprzez użycie rozmaitych kanałów komunikacji zapośredniczonej, jakimi są na przykład komunikatory czy portale społecznościowe¹⁰.

Nowoczesne środki multimedialne w realizacji procesu diagnozy i terapii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Realizacja procesu edukacyjnego i wychowawczego w odniesieniu do uczniów przejawiających specjalne potrzeby edukacyjne jest niezwykle ważnym wyzwaniem dla współczesnych systemów oświatowych, których celem jest zapewnienie równego dostępu do edukacji wszystkim dzieciom bez względu na ich status społeczny, miejsce zamieszkania czy indywidualne cechy, zainteresowania, zdolności oraz potrzeby.

Szczególną grupą wychowanków wymagających szeroko rozumianego wsparcia są uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, w tym z niepełnosprawnością złożoną, w której zaburzenia o charakterze intelektualnym sprzężone są z innymi rodzajami niepełnosprawności. Grupa tych uczniów jest szczególnie zróżnicowana pod względem możliwości poznawczych i motorycznych, co generuje konieczność

⁹ S. Zieliński, *Rola mediów cyfrowych w edukacji uczniów i studentów niepełnosprawnych*, „Kwartalnik Nauk o Mediach” 2017, nr 3.

¹⁰ P. Plichta, *Wyniki badań nad korzystaniem z Internetu przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną – praktyczne implikacje*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Cyberbullying*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Łódź 2012, s. 70.

indywidualizacji procesu edukacji oraz wspomagania, i tym samym stawia przed nauczycielem wiele niełatwych wyzwań.

Z pomocą przychodzą nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne, które wykorzystuje się w diagnostyce i terapii psychopedagogicznej między innymi do wspomagania rozwoju dzieci i młodzieży z wrodzonymi lub nabytymi deficytami poznawczymi. Służą temu przede wszystkim specjalistyczne programy komputerowe, które stosuje się w odniesieniu do osób z różnymi formami i stopniami niepełnosprawności intelektualnej, osób z chorobami narządów zmysłów, zaburzeniami procesów poznawczych czy z problemami z czytaniem i pisanem¹¹.

Narzędzia opracowane na bazie nowoczesnych technologii informacyjnych ułatwiają bowiem rozwijanie różnorodnych umiejętności i kompetencji, a w konsekwencji przyczyniają się do podnoszenia jakości funkcjonowania osobistego i społecznego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Środowisko edukacyjne stanowi bowiem społeczność, w której uczeń może aktywnie uczestniczyć pomimo różnorodnych dysfunkcji. Edukacja zdalna włącza osoby dotknięte niepełnosprawnościami w nurt życia społecznego, udostępniając im możliwości wykonywania zadań oraz odgrywania ról społecznych¹².

Środowisko nowych mediów może być miejscem ujawniania się potencjału osób niepełnosprawnych oraz dawać im szansę na pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym¹³. Ponadto edukacja zdalna umożliwia zdobycie wykształcenia osobom z dysfunkcjami mogącym uczyć się tylko w domu i funkcjonującym pod określoną opieką innej osoby¹⁴. Technologia może sprawić, że uczenie się osób z niepełnosprawnościami może stać się bardziej efektywne¹⁵.

B. Siemieniecki¹⁶ podkreśla, że programy komputerowe mogą być z powodzeniem wykorzystywane w procesie diagnozowania oraz kompensowania deficytów uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych intelektualnie, wskazując na pięć wzajemnie się zazębiających obszarów komputerowej terapii pedagogicznej, takich jak:

- obszar percepcyjno-motoryczny, który obejmuje rozwijanie zdolności oraz usprawnianie funkcji integracji percepcyjno-motorycznych, eliminowanie za-

¹¹ J. Gruba, *Multimedialny Pakiet Logopedyczny*, [w:] W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, „eMPIo2”, Poznań 2004.

¹² G. Szumski, *Integracja szansą na normalizację życia osób niepełnosprawnych*, [w:] D. Goraewska (red.), *Społeczeństwo równych szans – tendencje i kierunki zmian*, APS, Warszawa 2005, s. 64.

¹³ S. Zieliński, dz. cyt.

¹⁴ P. Podulka, *Role nauczyciela i ucznia w zdalnej edukacji*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2010, nr 1(2), s. 232.

¹⁵ E.L. Higgins, H.M. Raskind, *Assistive technology for post-secondary students with learning disabilities: An overview*, „Journal of Learning Disabilities” 1998, No. 31.

¹⁶ B. Siemieniecki, *Komputerowa diagnostyka i terapia pedagogiczna – zarys problemów*, [w:] tegoż (red.), *Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 23.

- burzeń elementarnych funkcji percepcyjno-motorycznych, umożliwienie pracy z komputerem osobom niepełnosprawnym ruchowo;
- obszar słuchowy, w którym wyróżnia się: kształtowanie i utrwalanie prawidłowej wymowy, usuwanie zaburzeń głosu, nauczanie mowy w przypadku jej braku, usuwanie trudności w czytaniu;
 - obszar wzrokowy, obejmujący terapię w zakresie specyficznych trudności w czytaniu i pisanii, wspomaganie procesu usprawniania czytania, kształtowanie umiejętności gramatycznych, usprawnianie czytania z ekranu, oddziaływanie psychoterapeutyczne uspokajające i aktywizujące dziecko do nauki, wspomaganie uczenia czytania dzieci niewidomych;
 - obszar intelektualny, w tym rozwijanie różnego typu uzdolnień, na przykład twórczych, eliminowanie zaburzeń w rozwoju intelektualnym, wspieranie rozwoju osób upośledzonych umysłowo, porozumiewanie się z osobami dotkniętymi afazją, autyzmem, udarem mózgu;
 - obszar psychoterapeutyczny, obejmujący zachęcanie do nauki, rozwijanie właściwych postaw wobec siebie i przeciwdziałanie trudnościom w nauce.

R. Szafran¹⁷ zauważa, że wykorzystywanie komputera w procesie reedukacji pozwala na syntezę wizualną, słuchową i dotykową oraz ułatwia promowanie myślenia twórczego, umożliwia rozwój sprawności analizowania, kodowania, abstrahowania oraz klasyfikowania, pozwalając tym samym na realizację następujących funkcji:

- usprawnianie zaburzonych funkcji i ułatwianie ich korekcji,
- rozwijanie zainteresowania dziecka słowem drukowanym i zwiększenie motywacji do podjęcia nauki czytania i pisania,
- oddziaływanie na pobudzenie dzięki atrakcyjnej formie sfery emocjonalno-motywacyjnej dziecka do nauki szkolnej,
- eliminowanie lęku dziecka przed niepowodzeniami w nauce szkolnej poprzez tworzenie atrakcyjnych form przekazu.

A. Sankowska i M. Sondej¹⁸ podkreślają, że komputerowe programy terapeutyczne mają tę przewagę nad tradycyjnymi metodami, że spotykają się zazwyczaj z ogromnym zainteresowaniem ze strony dzieci ze względu na swą atrakcyjność. Często motywacja i zaangażowanie dziecka w ćwiczenia przy użyciu komputera są znacznie wyższe niż przy użyciu tradycyjnych metod. Komputer jest ponadto niezwykle cierpliwym, niekrytykującym i niemęczącym się „terapeutą”. Dziecko może powtarzać wielokrotnie dane ćwiczenie w tempie dostosowanym do swoich możliwości. Wykorzystanie metod komputerowych w trakcie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych podnosi ich atrakcyjność, a w konsekwencji również ich efektywność.

¹⁷ R. Szafran, *Pomaga nam komputer*, „Życie Szkoły” 2003, nr 7, s. 401.

¹⁸ A. Sankowska, M. Sondej, *Technologia informacyjna w diagnozie i terapii pedagogicznej*, [w:] M. Tanaś (red.), *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, Wydawnictwo „Mikom”, Warszawa 2005, s. 58–59.

Niezwykle istotnym celem edukacyjno-wychowawczym w odniesieniu do wychowanków z problemem niepełnosprawności intelektualnej jest kształtowanie odpowiedniego poziomu poczucia własnej wartości, zachęcanie do różnego rodzaju pożytecznych aktywności, umożliwienie realizacji własnych dążeń, pozwolenie na wybór preferowanych form aktywności i sposobów spędzania wolnego czasu oraz uczenie współpracy w grupie i dostrzeganie potrzeb innych osób. Działania takie wymagają od nauczycieli, wychowawców, opiekunów, diagnostów oraz terapeutów odpowiednich kompetencji, a przede wszystkim „umiejętności wykorzystania wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się oraz technologii wspomagającej w codziennej pracy”¹⁹.

Podczas korzystania w procesie wspomagania osób niepełnosprawnych intelektualnie z możliwości oferowanych przez media cyfrowe należy pamiętać, że „podstawową przesłanką oceny zasadności wykorzystania komputera w edukacji uczniów i studentów niepełnosprawnych winna być rewalidacyjna wartość tego środka informatycznego”²⁰. Należy poza tym zwracać uwagę nie tylko na liczne korzyści determinowane przez nowoczesne media cyfrowe, ale także zagrożenia, jakie mogą im towarzyszyć. Dlatego konieczne jest podejmowanie wszelkich działań mających na celu upowszechnianie edukacji medialnej, która umiejętnie przygotowałaby wszystkich uczestników społeczności szkolnej do racjonalnego korzystania z mediów elektronicznych.

Kształtowanie umiejętności komunikacyjnych uczniów z niepełnosprawnością w oparciu o środki multimedialne

Warto zauważyć, że niezwykle istotnym, jeśli nie najważniejszym, celem wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w oddziaływaniach rehabilitacyjnych i leczniczych jest optymalizacja dobrostanu psychofizycznego człowieka oraz odzyskanie możliwości jak najlepszego funkcjonowania społecznego²¹. Ważnym determinantem tego procesu jest interakcyjny wymiar e-edukacji, który umożliwia nawiązywanie kontaktów interpersonalnych uczestnikom dotkniętym niepełnosprawnościami, wywołuje poczucie wyróżnienia i chęć odwzajemnienia, co przekłada się na generowanie satysfakcji z uczestnictwa w takiej formie edukacji. Stają się one bowiem wtedy integralną częścią struktury edukacyjnej, co podnosi jednocześnie efektywność procesu dydaktycznego, ponieważ integracja z grupą znacznie przyspiesza procesy uczenia się. Społeczne funkcjonowanie każdego człowieka w dużym stopniu

¹⁹ A. Smyczek, M. Dońska-Olszko, *Edukacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i sprzężoną*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016, s. 7.

²⁰ J. Łaszczczyk, *Komputer w kształceniu specjalnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 13.

²¹ A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013, s. 42.

determinowane jest interakcją z ludźmi w swoim otoczeniu, która pozwala jednostce zdobywać szczególne doświadczenia oraz wiedzę społeczną. To z kolei umożliwia systematyczny rozwój osobowości, wzrost umiejętności, wrastanie w kulturę oraz przygotowanie do wykonywania zadań, jakie wynikają z pełnienia określonych ról społecznych²².

Komputer i dostosowane do indywidualnych możliwości ucznia oprogramowanie służy do efektywnej komunikacji z nauczycielem, a jednocześnie zaspokaja bardzo ważne potrzeby emocjonalne i społeczne dziecka. Dzięki technologiom informacyjno-komunikacyjnym uczniom łatwiej jest pracować, pokonywać własną niepełnosprawność czy niwelować pewne deficyty, które byłyby niemożliwe do przezwyciężenia bez wykorzystania komputerów. W edukacji specjalnej i pracy dydaktycznej z dziećmi nie w pełni sprawnymi może to być istotna pomoc w nauce i integracji²³. W przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi „używanie tych narzędzi może zupełnie zmienić sposób i jakość uczestnictwa w edukacji oraz przeżywania własnego życia – w poczuciu wpływu, sprawstwa, w możliwie jak najdojrzalszej komunikacji z innymi”²⁴. Komunikacja stanowi podstawę przekazywania informacji, zaspokajania potrzeb, wyrażania uczuć, wywierania wpływu, umożliwia współpracę i współdziałanie.

Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną zwłaszcza o charakterze sprzężonym pochodzenia neurologicznego stosunkowo często cierpią na poważne zaburzenia mowy lub jej całkowity brak, w związku z czym często mają także trudności w jej rozumieniu. Sytuacja taka powoduje brak możliwości kontaktu z rówieśnikami i osobami dorosłymi, co niekorzystnie przekłada się na ich ogólny rozwój w następujących aspektach:

- poznawczym – rozwój językowy małego dziecka jest ściśle związany z tą sferą rozwoju; rozumienie otaczającego świata i nazywanie go, uczenie się nowych pojęć i porządkowanie w grupy znaczeniowe wiąże się bezpośrednio z rozwojem języka i składa na proces poznawania świata oraz nauki małego dziecka;
- emocjonalnym – brak możliwości porozumiewania się stanowi zawsze źródło frustracji, a często także powoduje nieodpowiednie zachowanie dziecka; zaburzenia komunikacji wpływają na trudności emocjonalne dzieci, które, dojrzewając, potrafią już identyfikować własne uczucia, ale nie zawsze nad nimi panować, często wymuszają w związku z tym na osobach dorosłych określone reakcje w sposób im dostępny i nieadekwatny do wieku;
- społecznym – brak mowy wyklucza dzieci z niepełnosprawnością złożoną z uczestnictwa w rozmaitych codziennych sytuacjach; początkowo odnosi się to głównie do środowiska rodzinnego, a później także do instytucji edukacyjnych;

²² K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność – instytucja – upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

²³ S. Zieliński, dz. cyt.

²⁴ A. Smyczek, M. Dońska-Olszko, dz. cyt., s. 30.

dzieci takie często płaczem bądź krzykiem sygnalizują swoje potrzeby lub zwracają na siebie uwagę; nie mają często żadnych doświadczeń związanych ze sprawczością mowy i możliwością wpływania na otoczenie poprzez komunikaty słowne, co powoduje, że często nie w pełni rozumieją sytuacje społeczne, a proces wychowania stanowi dla ich rodziców i środowiska szkolnego poważne wyzwanie²⁵.

Optymalizacja procesu podnoszenia kompetencji komunikacyjnych uczniów nie w pełni sprawnych powinna się odbywać na różnych poziomach, ponieważ ich potrzeby w tym zakresie są zróżnicowane. Bardzo ważne jest, aby jak najwcześniej wprowadzać wspomagającą i alternatywną komunikację oraz wyposażyć dziecko w system, który do czasu pojawienia się mowy głosowej będzie wspierał jej rozwój. Znalezienie optymalnego rozwiązania wymaga oczywiście odpowiedniego i przemyślanego doboru programów do indywidualnych potrzeb uczniów. Zastosowany program powinien nie tylko pomagać, ale również wykorzystać pozytywną motywację ucznia i chwalić za wykonaną pracę.

Podsumowanie

Wykorzystanie nowoczesnych technologii w procesie wychowania i nauczania może być niezwykle cenne. Pozwalają one bowiem pozyskiwać i tworzyć informacje w nieliniarny sposób, co sprawia, że mogą stać się ważnym narzędziem edukacji i kompensacji, które będzie nie tylko wspomagało przekaz edukacyjny, lecz także go kształtowało. Wymiana informacji może przy tym obejmować tekst, obraz, animację, film czy dźwięk – publikowane w sposób hipertekstowy, co daje użytkownikowi ogromną swobodę w przyswajaniu nowych wiadomości i umiejętności. Ten brak ograniczeń i struktury stanowi zarówno wyzwanie, jak i szansę w procesach edukacyjno-kompensacyjnych²⁶.

Nowoczesne technologie mają wielokierunkowe zastosowanie w procesie edukacji oraz szeroko rozumianego wspomagania uczniów dotkniętych różnymi niepełnosprawnościami. „Przede wszystkim stwarzają szansę na usprawnienie i uatrakcyjnienie procesu edukacji, ze względu na fakt, że wzbogacają tradycyjne formy przekazywania wiedzy, pozwalają na dwukierunkową komunikację, a także umożliwiają komunikowanie się oddalonych od siebie uczestników procesu dydaktycznego (w czasie rzeczywistym i odroczonym), przez co ułatwiają zdobywanie wykształcenia osobom, które napotykały na swojej ścieżce edukacyjnej przeszkody natury organi-

²⁵ Tamże, s. 14–15.

²⁶ M. Cyłkowska-Nowak, E. Wierzejska, *Technologie informacyjne w edukacji zdrowotnej*, [w:] B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 204.

zacyjnej czy funkcjonalnej (deficyty rozwojowe, niepełnosprawność itp.)”²⁷. Ponadto cyfrowe media mogą być wykorzystywane na wszystkich poziomach profilaktyki, w stosunku do różnych grup społecznych, ze względu na skuteczne wspomaganie procesów readaptacyjnych i kompensacyjnych przy jednoczesnym zapobieganiu wykluczenia cyfrowego, co stanowi nadrzędny cel tak zwanej edukacji włączającej.

Warto mieć oczywiście świadomość, że nie ma uniwersalnych, sprawdzających się zawsze i w każdej sytuacji rozwiązań na tworzenie procedur korzystania z nowoczesnych technologii informacyjnych w procesie edukacji, terapii i diagnozy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które sprawdzą się w różnych kontekstach sytuacyjnych. Dlatego też nie należy zapominać, aby do każdego dziecka, problemu i sytuacji podchodzić indywidualnie i z ostrożnością.

Trzeba jednocześnie ciągle poszukiwać, nie bać się „nowego”, dostrzegać najmniejsze osiągnięcia i eliminować błędy, których przecież nie da się uniknąć. Najważniejsze jest przede wszystkim dążenie do dobra wychowanka, do umożliwienia mu optymalnego rozwoju i przygotowania go do jak najefektywniejszego funkcjonowania społecznego.

Bibliografia

- Borzucka-Sitkiewicz K., Leksy K., *ICT w edukacji, profilaktyce i terapii – przykłady dobrych praktyk*, „Studia Edukacyjne” 2019, nr 48.
- Cęcelek G., *Technologia informacyjna w procesie edukacji – szanse i zagrożenia*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2010, nr 1.
- Cylkowska-Nowak M., Wierzejska E., *Technologie informacyjne w edukacji zdrowotnej*, [w:] B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- Gruba J., *Multimedialny Pakiet Logopedyczny*, [w:] W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, „eMPiø2”, Poznań 2004.
- Higgins E.L., Raskind H.M., *Assistive technology for post-secondary students with learning disabilities: An overview*, „Journal of Learning Disabilities” 1998, No. 31.
- Lewis R.B., *Assistive technology and learning disabilities: Today’s realities and tomorrow’s promises*, „Journal of Learning Disabilities” 1998, No. 31.
- Łaszczuk J., *Komputer w kształceniu specjalnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Ogonowska A., *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.

²⁷ K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Leksy, dz. cyt., s. 198.

- Plichta P., *Wyniki badań nad korzystaniem z Internetu przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną – praktyczne implikacje*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Cyberbullying*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Łódź 2012.
- Podulka P., *Rola nauczyciela i ucznia w zdalnej edukacji*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2010, nr 1(2).
- Rybińska A. (red.), *Wykorzystanie TIK w nauczaniu i uczeniu się uczniów z SPE na przykładzie rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych „Cyfrowa szkoła”*, Instytut Badań Edukacyjnych, Zespół Współpracy Krajowej i Zagranicznej, Warszawa 2013.
- Sankowska A., Sondej M., *Technologia informacyjna w diagnozie i terapii pedagogicznej*, [w:] M. Tanaś (red.), *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, Wydawnictwo „Mikom”, Warszawa 2005.
- Siemieniecki B., *Komputerowa diagnostyka i terapia pedagogiczna – zarys problemów*, [w:] tegoż (red.), *Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Smyczek A., Dońska-Olszko M., *Edukacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i sprzężoną*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016.
- Szafran R., *Pomaga nam komputer*, „Życie Szkoły” 2003, nr 7.
- Szczeszek K., *Technologie informacyjne a edukacja*, [w:] M. Sokołowski (red.), *Oblicza Internetu*, Elbląg 2004.
- Szumski G., *Integracja szansą na normalizację życia osób niepełnosprawnych*, [w:] D. Gorajewska (red.), *Społeczeństwo równych szans – tendencje i kierunki zmian*, APS, Warszawa 2005.
- Ślusarczyk Cz., *Rola Internetu w edukacji osób niepełnosprawnych*, [w:] M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), *E-edukacja.net. Materiały z III ogólnopolskiej konferencji: „Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym”*, Warszawa 2007.
- Tillmann K.J., *Teorie socjalizacji. Społeczność – instytucja – upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Zielińska J., *Edukacja dzieci z uszkodzeniem słuchu w społeczeństwie informacyjnym*, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2005.
- Zieliński S., *Rola mediów cyfrowych w edukacji uczniów i studentów niepełnosprawnych*, „Kwartalnik Nauk o Mediach” 2017, nr 3.

The use of modern information technologies in education, diagnosis and pedagogical therapy

Abstract: An important form of providing high-quality education to students with various types of problems and difficulties is the use of modern information and communication technologies in the process of education, diagnosis and therapeutic interactions. These opportunities pose serious tasks for schools regarding the need to make changes in the teaching and learning process.

One should, of course, be aware that there are no universal, one-size-fits-all solutions generated by modern multimedia equipment to optimize the process of education, therapy and diagnosis of students with special educational needs. Therefore, it is important that each child, each problem and each situation be approached individually and very carefully.

When considering the issues of using multimedia in education, it is worth paying attention not only to the numerous benefits resulting from such opportunities, but also to the risks that may accompany them. Therefore, it is necessary to undertake all activities aimed at disseminating media education that would prepare all participants of the school community for the rational use of electronic media.

Keywords: modern information and communication technologies, education, diagnosis, pedagogical therapy, equal educational opportunities, media education

About the Author

Grażyna Cęcelek – doctor of humanities in the field of pedagogy, professor at Stefan Batory State University. Author and co-editor of pedagogical monographs and about 150 academic articles on the border of social pedagogy, care and education, social rehabilitation, safety pedagogy, as well as in the area of inclusive education, permanent education, e-education, media pedagogy and educational and vocational counselling – published in Polish and foreign periodicals and academic monographs.

Anna Karowicz*  <https://orcid.org/0000-0001-8988-0910>

Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego

e-mail: anna.karowicz@gmail.com

https://doi.org/10.25312/2083-2923.20/2021_04ak

Terapia logopedyczna online z perspektywy logopedów

Streszczenie: Logopedzi to grupa zawodowa o wielu kompetencjach. Pracują oni zarówno z niemowlętami, dziećmi, jak i osobami dorosłymi. W trakcie terapii często mają bezpośredni kontakt z pacjentem podczas oceny budowy i sprawności aparatu artykulatoryjnego, masażu orofacjalnego, ćwiczeń artykulacyjnych, kontroli odruchów niemowlęcych i wielu innych czynności. Pojawienie się obostrzeń związanych z pandemią wirusa COVID-19 sprawiło, że wielu logopedów rozpoczęło pracę online. Niniejszy artykuł opisuje badania przeprowadzone wśród logopedów dotyczące zdalnej terapii logopedycznej.

Słowa kluczowe: logopedia, terapia logopedyczna online, COVID-19

Wprowadzenie

Dynamiczny rozwój świata, a także pojawienie się wirusa COVID-19 doprowadziły do zmian w funkcjonowaniu wielu zawodów, w tym nauczycieli i logopedów. Mało popularna do tej pory edukacja zdalna stała się nową rzeczywistością. Dla logopedów było to szczególnie trudne zadanie, gdyż (według badań przeprowadzonych w lipcu 2020 roku wśród 340 logopedów) przed pandemią z terapii online korzystało jedynie 4,1% logopedów. Sytuacja epidemiologiczna sprawiła, że przez ograniczenia wynikające z rozprzestrzeniania się wirusa COVID-19 aż 85,5% logopedów zaczęło pracować zdalnie. Dla logopedów praca stacjonarna w czasie epidemii była szczególnie trudna, ponieważ używanie maski z filtrem uniemożliwia pokazywanie ćwiczeń artykulacyjnych, prawidłowej pozycji artykulatorów podczas mówienia ćwiczonych głosek,

* Anna Karowicz – mgr, wykładowca Państwowej Uczelni im. Stefana Batorego w Skierniewicach, neurologopeda, pedagog, specjalista wczesnej interwencji logopedycznej. Autorka badań i artykułów dotyczących sposobów uczenia się, interdyscyplinarnej współpracy, wczesnej interwencji logopedycznej.

przebiegu przełykania czy prawidłowej pozycji spoczynkowej języka. Noszenie maski w trakcie zajęć sprawia też, że nauka przez naśladownictwo jest bardzo ograniczona, bo bez widocznej twarzy dziecko nie wie, jak ma prawidłowo ułożyć narządy artykulacyjne, więc w takich przypadkach terapia online ułatwiała ilustrowanie ułożenia artykulatorów. Praca logopedy wymaga często bezpośredniego kontaktu z pacjentem, aby między innymi obejrzeć budowę i sprawność narządów artykulacyjnych, wprowadzić masaż logopedyczny, wywołać głoskę manualnie bądź za pomocą narzędzia (takiego jak wibrator logopedyczny, szpatułka laryngologiczna), uwrażliwić miejsce artykulacji czy skorzystać z metod typu taping logopedyczny lub elektrostymulacja¹. Praca online ograniczyła możliwości logopedów i zmusiła do zmiany sposobu działania, aby jak najlepiej pomóc pacjentowi. Artykuł ma na celu zaprezentowanie opinii logopedów na temat terapii logopedycznej online.

Terapia logopedyczna

Mowa to podstawowa umiejętność pozwalająca na komunikację z innymi ludźmi, wyrażanie własnych emocji, pragnień i potrzeb. Dlatego wczesna interwencja logopedyczna jest istotna nie tylko dla samego rozwoju mowy, ale również dla rozwoju emocjonalnego. Dziecko, które powinno już umieć mówić pełnymi zdaniami, a nadal nie potrafi, może przejawiać zachowania agresywne i/lub autoagresywne wynikające z frustracji i braku możliwości wyrażenia swoich myśli. Jeżeli trzylatek nie umie zaproponować wspólnej zabawy czy poprosić o pokazanie zabawki, to może zrezygnować z kontaktu bądź wyrwać zabawkę z rąk innego dziecka². Terapia logopedyczna ma więc na celu zredukowanie problemów w komunikowaniu się, takich jak brak mowy, wady wymowy, opóźniony rozwój mowy, jąkanie, mutyzm wybiórczy i wiele innych zaburzeń, które nie pozwalają na prawidłowe porozumiewanie się i niejednokrotnie wpływają też na komfort psychiczny pacjenta³. Terapia nie ogranicza się więc do korekty nieprawidłowo mówionych głosek, lecz uczy komunikowania się ze światem, co zwiększa poczucie bezpieczeństwa i pozwala na wyrażanie własnych myśli, uczuć i potrzeb. Kompetencje logopedy są niezwykle szerokie i nie ograniczają się jedynie do pracy nad artykulacją. Głównym zadaniem tego specjalisty jest umożliwienie pacjentowi komunikacji, by mógł informować o swoich potrzebach, emocjach, pragnieniach. Komunikacja jest umiejętnością, która pozwala na rozwijanie relacji, więc jest podstawową potrzebą każdego człowieka. Logopeda pracuje ze wszystkimi, którzy mają problemy z komunikacją, czyli między innymi z pacjentami z niepełno-

¹ A. Karowicz, *Przeszkody i wyzwania w pracy zawodowej logopedy podczas pandemii COVID-19*, „Logopaedica Lodziensia” 2021, nr 5.

² A. Chlanda, *Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne dzieci z samoistnym opóźnionym rozwojem mowy w wieku poniemowlęcym*, „Forum Logopedy” 2020, nr 39.

³ E. Gacka, *Podejście interakcyjne rodzic-dziecko w terapii opóźnień rozwoju mowy*, „Logopedia” 2019, nr 48(1).

sprawnością intelektualną, z chorobami genetycznymi, zaburzeniami rozwojowymi, uszkodzeniami neurologicznymi, spektrum autyzmu, mutyzmem wybiórczym, jankaniem. Zależnie od specjalizacji logopeda może pracować również z niemowlętami (na przykład przy problemach z karmieniem lub rozszerzaniem diety), dziećmi z wybiórczością pokarmową, osobami z zaburzeniami słuchu lub wzroku⁴. Logopeda współpracuje z wieloma specjalistami: fizjoterapeutami, doradcami laktacyjnymi, pedagogami, laryngologami i ortodontami. W przypadku współpracy z tymi ostatnimi logopeda ma najczęściej za zadanie usprawnić połykanie, pozycję spoczynkową języka, prawidłowe żucie i gryzienie⁵. Wynika z tego, że kompetencje logopedów są szerokie, a ich praca niejednokrotnie jest niemożliwa bez bezpośredniego kontaktu z pacjentem, który umożliwiałby masaż, kontrolę odruchów niemowlęcych i wiele innych czynności niezbędnych zarówno w terapii, jak i przeprowadzenia pełnej diagnozy logopedycznej.

Diagnoza logopedyczna może trwać dłużej niż jedno spotkanie, gdyż logopeda oprócz mowy sprawdza również budowę i sprawność narządów artykulacyjnych, słuch fonematyczny, umiejętność gryzienia, żucia, przełykania, tor oddechowy i ogólne umiejętności komunikacyjne pacjenta, w tym na przykład rozumienie i wykonywanie poleceń. Podczas diagnozy logopeda sprawdza budowę języka i warg, kontrolując, czy wędzidełka nie są skrócone. Zwraca również uwagę na zgryz, migdałki, budowę podniebienia twardego i miękkiego⁶. Część z tych czynności wymaga bezpośredniego kontaktu z pacjentem, na przykład podniesienia języka, dotknięcia podniebienia, przez co terapia zdalna może utrudniać pełną diagnostykę. Podczas terapii stacjonarnej logopedzi korzystają z różnego rodzaju sprzętów, aby usprawnić lub urozmaicić terapię. W gabinetach logopedycznych można zobaczyć gry planszowe, zabawki, instrumenty, a także masażery, wibratory logopedyczne, elektrostymulatory, słuchawki z przewodnictwem kostnym i wiele innych narzędzi wspomagających terapię. Masaż, taping logopedyczny czy elektrostymulacja to metody, które przyspieszają skuteczność terapii, jednak wymagają bezpośredniego kontaktu z pacjentem. Podobnie jest podczas wywoływania głosek. Część z nich udaje się pacjentowi wypowiedzieć po raz pierwszy po krótkiej instrukcji i zaprezentowaniu ułożenia narządów artykulacyjnych, jednak najczęściej logopeda musi najpierw uwrażliwić miejsce artykulacji, na przykład poprzez dotknięcie go zimną łyżeczką, lub skorzystać z metody manualnego wywoływania głosek, by pomóc pacjentowi prawidłowo ułożyć narządy artykulacyjne⁷. Dla przykładu w przypadku głoski *k* zadaniem logopedy może być

⁴ K. Bulewicz, *Miejsce logopedy w systemie oświaty w Polsce – ujęcie liczbowe*, „Biuletyn Logopedyczny” 2010, nr 1.

⁵ E. Gacka, M. Kaźmierczak, A. Sujecka-Brzóska, *Propozycja modelu współpracy logopedy i ortodonta*, „Logopedia” 2020, nr 49(1).

⁶ V. Lechta, *Podstawy teoretyczne logopedii*, [w:] G. Gunia, V. Lechta (red.), *Wprowadzenie do logopedii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

⁷ D. Pluta-Wojciechowska, *Czy logopeda wywołuje głoski*, „Logopedia” 2012, nr 41.

trzymanie czubka języka pacjenta na dnie jamy ustnej i prośba o wypowiedzianie głoski *t*, co skutkuje uniesieniem się tyłu języka (przód jest przez cały czas unieruchomiony palcem) i wybrzmiewa głoska *k*⁸. Podczas terapii stacjonarnej logopeda ma więc wiele możliwości zwiększenia wydajności procesu terapeutycznego, a ponadto nawiązania bliższych relacji z pacjentem.

Terapia online

Logopedzi są stereotypowo postrzegani jako specjaliści pracujący przed lustrem i ćwiczący prawidłową artykulację głosek, jednak ich kompetencje i obowiązki są znacznie szersze. Logopeda zajmuje się nie tylko mową, ale również czynnościami prymarnymi, czyli połykaniem, gryzieniem, żuciem, oddychaniem⁹, co często wymaga masażu jamy ustnej, treningu karmienia i żucia i wielu innych czynności, które należy wykonywać podczas bezpośredniej pracy¹⁰. Dodatkowo logopeda pomaga noworodkom i niemowlętom, które mają problem z karmieniem piersią, częstym ulewaniem, niechęcią do rozszerzania diety lub są zagrożone niepełnosprawnością¹¹. W takich przypadkach diagnoza i terapia online wydaje się niemal niemożliwa – kontakt bezpośredni z pacjentem i bezpośredni instruktaż dla rodzica są niezbędne.

Ze względu na pandemię wirusa COVID-19 i wynikające z niej zamknięcie przedszkoli, szkół, poradni psychologiczno-pedagogicznych i prywatnych gabinetów terapia logopedyczna w placówkach musiała być przerwana bądź kontynuowana online. Technologia dała więc możliwość uniknięcia długiej przerwy w terapii, a tym samym prawdopodobnego regresu w postępach terapeutycznych. Logopedzi na całym świecie zaczęli pracę zdalną. W Chinach w marcu 2020 roku sprawdzono opinię 135 logopedów i jedynie 35% ankietowanych pracowało online. Spośród respondentów 65% zrezygnowało z pracy na czas pandemii, co argumentowano przede wszystkim brakiem możliwości wydajnej pracy (83%), ograniczonym kontaktem interpersonalnym (52,2%), a także znikomą skutecznością tego typu terapii (40,9%)¹². Dla Czechów terapia online nie była tak nagłą zmianą jak w Polsce, gdyż według badań z początku 2019 roku z 69 logopedów 50 osób już wcześniej stosowało zajęcia zdalne¹³. Przed pojawieniem się wirusa COVID-19 w Polsce z terapii zdalnej korzystali

⁸ D. Pluta-Wojciechowska, A. Płonka, *Diagnoza i terapia zaburzeń realizacji fonemów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 191–207.

⁹ A. Syta, *Wpływ ankyloglosji na funkcje prymarne*, „Logopedia Silesiana” 2019, nr 8.

¹⁰ D. Pluta-Wojciechowska, *Paradygmat postępowania w przypadku zaburzeń połykania w fazie ustnej. Ujęcie logopedyczno-ortodontyczne*, „Forum Logopedyczne” 2011, nr 19.

¹¹ E. Gacka, *Diagnoza logopedyczna noworodka*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 14.

¹² R. Fong, C. Fung Tsai, O. Yan Yiu, *The Implementation of Telepractice in Speech Language Pathology in Hong Kong During the COVID-19 Pandemic*, „Telemedicine and e-Health”, 2011, No. 21(1).

¹³ E. Vecerkova, *Logopedické terapie online*, Pedagogická fakulta Univerzity Bakalářská práce, Hradec Králové 2020.

tylko nieliczni (mniej niż 5%), więc dla większości logopedów było to nowe wyzwanie wymagające dostosowania się do nowych warunków pracy.

Polski Związek Logopedów, żeby ułatwić pracę logopedom i wpłynąć na jak najlepsze efekty zajęć zdalnych, rekomenduje, by terapia online zawsze miała miejsce w towarzystwie i przy współpracy rodzica lub opiekuna, a przy tym nie trwała dłużej niż 30 minut. Rodzic powinien dostać jasne zalecenia co do sposobu ćwiczeń. Logopeda przed rozpoczęciem terapii musi też upewnić się, że w przypadku danego dziecka jest możliwość prowadzenia zajęć zdalnych. Powinien wziąć pod uwagę kontakt z pacjentem i jego wiek, koncentrację i występujące bądź współistniejące zaburzenia mowy¹⁴. Dzieci ze spektrum autyzmu mogą bowiem mieć duże problemy z pracą przed ekranem, gdyż wymagają bezpośredniego kontaktu, pracy nad wspólnym polem uwagi, kontaktem wzrokowym czy rozumieniem emocji, a przede wszystkim kontaktu z drugim człowiekiem i budowania z nim relacji¹⁵, tymczasem w formie zdalnej jest to niemożliwe. Podobnie jest w przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, które wymagają indywidualnej pracy i bliskiego, bezpośredniego kontaktu z terapeutą, a na wstępie oswojenia ich z nową rzeczywistością, w tym z terapią online i całą sytuacją związaną z pandemią – obecnością maseczek, dezynfekcją, ograniczonym kontaktem fizycznym. Brak kontaktu z rówieśnikami, trudność w odczytywaniu emocji innych uczniów lub nauczyciela przez ekran komputera, nowy sposób prowadzenia zajęć (dystans, dezynfekcja) mogą sprawiać, że zrealizowanie zajęć jest niemożliwe, i powodować u dzieci niepokój i lęk. Dodatkowym czynnikiem niekorzystnym mogą być obniżone możliwości intelektualne. Warto też pamiętać o tym, że dzieci z padaczką nie powinny zbyt wiele czasu spędzać przed ekranem komputera, ponieważ zwiększa to prawdopodobieństwo napadu¹⁶. Zaawansowane technologie mają ponadto zgubny wpływ na rozwój intelektualny i koncentrację dzieci. Nadmierne używanie tych technologii ogranicza rozwój zdolności do skupienia się, spostrzegawczości, a także wpływa niekorzystnie na rozwój intelektualny. Dzieci, które spędzają zbyt dużo czasu przed ekranem telewizora, komputera bądź tabletu, mogą mieć w przyszłości problemy z nauką czytania, pisania czy liczenia, jak również mogą borykać się z opóźnieniem rozwoju mowy. Dzieci do 2. roku życia nie powinny mieć żadnego kontaktu z zaawansowanymi technologiami, a po 2. roku życia (do 3. roku) powinny spędzać przed ekranem maksymalnie 20 minut dziennie¹⁷. Terapia logopedyczna online nie zawsze jest więc możliwa nie tylko ze względu na ewentualny brak sprzętu komputerowego, ale również ze względu na ograniczenia pacjentów,

¹⁴ Polski Związek Logopedów, <https://logopeda.org.pl/new.php?id=1212> [dostęp: 1.07.2021].

¹⁵ B. Winczura, *Wczesne rozpoznawanie autyzmu u małych dzieci – sygnały ostrzegawcze dla diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2019, nr 19(2).

¹⁶ M. Szustowska, *Zdalne nauczanie uczniów z niepełnosprawnością*, „Szkice i Rozprawy: Student niepełnosprawny” 2020, nr 20(13).

¹⁷ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Zgubne skutki zezwalania dzieciom na oglądanie ponad miarę telewizji, korzystania z komputerów i tabletów*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2013, nr 2(20).

takie jak niepełnosprawność intelektualna, problemy z koncentracją przed ekranem komputera. Dla pacjentów z uszkodzeniami neurologicznymi zmiany stanowią problem i przyjmowane są przez nich z niechęcią. Takim pacjentom towarzyszy frustracja wynikająca z trudności w dostosowaniu się i ograniczeń związanych między innymi z brakiem umiejętności obsługi komputera, problemami z czytaniem, co skutkuje labilnością emocjonalną, ale również agresją. Chcąc korzystać z terapii online, muszą oni zaangażować rodzinę do pomocy przy komputerze, a to budzi u nich wspomnienia z wcześniejszego pochorobowego okresu życia. Pacjenci z uszkodzeniami neurologicznymi często odbierają to jako formę regresu społecznego, gdyż starają się być niezależni w jak najliczniejszych obszarach funkcjonowania¹⁸. Terapia online może więc sprawdzić się tylko w określonych przypadkach, w których nie ma problemu z dostępem do komputera i jego obsługą, a także z koncentracją na powierzonym zadaniu i gdy praca nie wymaga użycia specjalistycznego sprzętu, zastosowania masażu czy innej formy bezpośredniego kontaktu z pacjentem.

Terapia logopedyczna online ma jednak również pozytywne strony. Według Joanny Szymańskiej 55% logopedów podało chociaż jedną zaletę zdalnej terapii logopedycznej. Najczęściej wskazywali oni na zwiększanie świadomości i zaangażowania rodziców w terapię logopedyczną. Rodzice musieli bowiem uczestniczyć w zajęciach dzieci i pod okiem logopedy wykonywać to, co w bezpośredniej terapii robi logopeda, czyli na przykład przytrzymywać język, uwrażliwiać miejsce artykulacji (na przykład poprzez dotknięcie zimną łyżeczką bądź cukierkiem). Dzięki temu lepiej zdawali sobie sprawę z tego, jak wygląda praca logopedy i dlaczego terapia logopedyczna czasem trwa nawet parę lat. Drugą równie istotną zaletą terapii logopedycznej online jest oszczędność czasu i pieniędzy, gdyż niektórzy rodzice musieli daleko dojeżdżać do specjalisty¹⁹. Dorośli pacjenci z uszkodzeniami neurologicznymi doceniali też w terapii logopedycznej online możliwość powtarzania materiału i samodzielnego wykonywania ćwiczeń²⁰. Dodatkowo dzięki dynamicznemu rozwojowi techniki i przede wszystkim internetu logopedzi mają dostęp do szerokiej oferty kart pracy, ćwiczeń, gier – online. Ułatwia to również pracę rodzicowi, ponieważ może on otrzymać materiały do ćwiczeń za pomocą e-maila lub ściągnąć je bezpośrednio z oferującego takie pomoce portalu internetowego²¹.

Joanna Gruba badała opinie logopedów na temat nowych technologii w 1999 roku, a następnie w 2008 roku i choć w pierwszej próbie logopedzi podchodzili do komputerów obecnych w terapii logopedycznej niechętnie lub obojętnie (tylko 23,6% an-

¹⁸ A. Siedliska, *Zdalna terapia logopedyczna osób dorosłych z zaburzeniami neurologicznymi*, [w:] E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2020.

¹⁹ J. Szymańska, *Logopedia na odległość*, „Refleksje” 2019, nr 4.

²⁰ A. Siedliska, dz. cyt.

²¹ E. Kaptur, *Logoped(i)a online, czyli o internetowym rynku usług logopedycznych*, [w:] A. Motmot (red.), *Media XXI wieku – studia interdyscyplinarne*, Stowarzyszenie Młodych Twórców „Kontrast”, Wrocław 2016, s. 110–122.

kietowanych korzystało z komputera podczas zajęć), to po dziewięciu latach komputerów w czasie terapii używało już 89,6% logopedów (208 z 232 ankietowanych). W przypadku tych badań komputer nie był jednak głównym źródłem terapii, a jedynie jej urozmaicheniem, na przykład poprzez używanie gier, filmów. Tak duże zainteresowanie komputerami może jednak świadczyć o tym, że oferta gier i pomocy logopedycznych online jest coraz atrakcyjniejsza, co może ułatwiać przeprowadzenie zajęć online²².

Joanna Jatkowska, badając skuteczność e-learningu, doszła do wniosku, że terapia logopedyczna online najlepiej sprawdza się w przypadku pacjentów z dyslalią jednoraką (dla 57% była średnio skuteczna, a dla 43% bardzo skuteczna), a najgorzej u pacjentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, takimi jak dysglosja audiogenna, oligofazja, dyslalia całkowita²³. To potwierdza, że skuteczność zajęć online w dużej mierze zależy od odbiorców. Terapia logopedyczna na odległość ma więc zarówno zalety, jak i ograniczenia.

Badania własne

Zdalna terapia online była dla większości logopedów nowym doświadczeniem. Celem badań było poznanie opinii logopedów na temat terapii logopedycznej online w nawiązaniu do tej przeprowadzanej w sposób bezpośredni. Grupę badawczą stanowiło 205 logopedów w wieku od 23 do 55 lat (średnia wieku 37 lat), pracujących w szkołach i przedszkolach (75%), prywatnych gabinetach logopedycznych (41%), poradniach psychologiczno-pedagogicznych (18,5%) i szpitalach (1,5%). Ankietowani to niemal same kobiety (99% kobiet, 1% mężczyzn). Badania przeprowadzono w dniach 15–22 sierpnia 2021 roku. Narzędziem badawczym była ankieta online, co pozwoliło na udział w badaniu logopedów z całej Polski i zagranicy. Kwestionariusz składał się z 20 pytań zamkniętych i jednego otwartego, umożliwiającego logopedom dodanie własnych refleksji dotyczących terapii logopedycznej online. Przyjęto hipotezę badawczą o preferowaniu przez logopedów stacjonarnej formy terapii logopedycznej i uznawaniu jej za bardziej wydajną.

Pojawienie się wirusa COVID-19 zmieniło rzeczywistość niemal wszystkich zawodów, w tym logopedów. Z przeprowadzonych badań wynika, że przed pandemią w trybie online pracowało jedynie 6,8% ankietowanych (pozostałe 93,2% pracowało wyłącznie stacjonarnie). Po pojawieniu się obostrzeń ograniczających możliwość pracy stacjonarnej terapię logopedyczną online prowadziło już 89,3% badanych, a pozostałe 10,7% nie zdecydowało się na zajęcia przez internet. Oznacza to, że 82,5% badanych po raz pierwszy uczyło się prowadzić zajęcia zdalnie. W momencie prze-

²² J. Gruba, *Wykorzystanie technologii informacyjnej w logopedii*, „Logopeda” 2009, nr 1(7).

²³ J. Jatkowska, *Nowe technologie w terapii logopedycznej dzieci z zaburzeniami mowy*, „Logopaedica Lodziensia” 2020, nr 4.

prowadzenia badań obostrzenia były już zniesione, a praca stacjonarna możliwa, dzięki czemu można było zrezygnować z pracy przed komputerem. Logopedzi zapytani o to, czy mają zamiar kontynuować pracę online, odpowiedzieli, że nie (49,3%), lub byli niezdecydowani (35,1%). Spośród badanych 15,6% postanowiło nadal pracować zdalnie w przypadkach, które na to pozwolą, czyli między innymi z dorosłymi pacjentami bez problemów neurologicznych oraz z młodzieżą lub w celu utrwalania prawidłowej wymowy z dziećmi. Potwierdza to jedna z wypowiedzi: „Może to mój osobisty problem, że nie potrafię zadziałać online, jednakże uważam, że jest to terapia częściowo skuteczna dla osób dorosłych, które rozumieją sens terapii i jej przekaz. Dzieci przed komputerem są często zmęczone, rozkojarzone, wielu rodziców nie traktuje tych zajęć poważnie i włącza w tle telewizor, gdzieś krąży rodzeństwo, które dodatkowo rozprasza ucznia itp.”

Prowadzenie zajęć online z dziećmi według zaleceń Polskiego Związku Logopedów powinno być przeprowadzane w obecności rodzica lub opiekuna. Dzięki temu dziecko jest pod kontrolą, a przy tym rodzic może wykonywać polecenia zlecone przez logopedę. Podczas pracy zdalnej logopedzi korzystali przede wszystkim z pomocy rodzica (70,2%), który czuwał nad tym, co robi dziecko, i wykonywał z dzieckiem potrzebne ćwiczenia. Podstawą terapii dla 72,3% były też wysyłane materiały niezbędne do pracy w domu i dalszego utrwalania postępów. Dodatkowo 63,9% używało gier dostępnych w sieci dla urozmaicenia zajęć i zachęcenia dzieci do ćwiczeń. Z kolei 42,9% ankietowanych wykonywała pomoce logopedyczne samodzielnie i korzystała z nich przed ekranem komputera. Niektórzy ankietowani skorzystali również z opcji „inne” i dopisali na przykład udostępnianie ekranu i pokazywanie obrazków lub gier na własnym pulpicie, udostępnianie prezentacji multimedialnej, nagrywanie filmików z instrukcją ćwiczeń, zachęcanie do użycia przedmiotów dostępnych w domu do wspólnych ćwiczeń. Logopedzi starali się więc urozmaicać zajęcia i jednocześnie angażować rodziców w proces terapeutyczny.

Logopedzi byli zgodni (98%), że terapia stacjonarna jest bardziej skuteczna niż terapia online. Natomiast 1% ankietowanych uważało oba typy terapii za równorzędne, a pozostały 1% nie miał zdania na ten temat. Badani zwracali przy tym uwagę na to, że terapia logopedyczna online jest możliwa tylko w określonych przypadkach, gdyż nie każdy pacjent jest w stanie pracować przed ekranem komputera lub nie każdą terapię można przeprowadzić bez fizycznego kontaktu z pacjentem. Spośród ankietowanych 19% uważa, że terapia online jest odpowiednia dla dorosłych, 18,5% – dla dzieci powyżej 9. roku życia, 13,2% – dla dzieci od 6 do 9 lat, a już tylko 1,5% – dla dzieci od 3 do 6 lat i 1% – dla dzieci do lat 3. Nieco ponad połowa ankietowanych (64,4%) stwierdziła, że terapia logopedyczna online nigdy nie zastąpi bezpośredniego kontaktu z pacjentem. Również ponad połowa ankietowanych (61%) uważa, że terapia logopedyczna online może być dobrym uzupełnieniem terapii stacjonarnej, na przykład w celu utrwalania głosek, kiedy zostały one już wywołane podczas zajęć stacjonarnych. W takich przypadkach pacjent podczas początkowych zajęć jest na-

uczony sposobów ćwiczeń, a podczas zajęć online umiejętność jest tylko rozwijana i utrwalana w mowie spontanicznej.

Logopedzi zostali zapytani również o to, w przypadku jakich zaburzeń i problemów jest możliwa praca online. Niemal połowa (49,2%) odpowiedziała, że w przypadku wad wymowy, choć nie we wszystkich sytuacjach. Jako zależność podawali wiek pacjenta, etap terapii i dodatkowe zaburzenia. Spośród ankietowanych 16,4% za możliwą uznało terapię opóźnionego rozwoju mowy i (16,4%) jąkania. Tylko nieliczni wskazywali afazję (12,8%), dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (8,2%), terapię nieprawidłowej pozycji spoczynkowej języka (7,7%), problemy z rozszerzaniem diety lub karmieniem piersią (6,7%), mutyzm wybiórczy (6,2%), terapię dzieci ze spektrum autyzmu (4,1%), ocenę narządów artykulacyjnych (2,6%) lub ocenę przełykania (2,6%). Niemal połowa ankietowanych (43,6%) odpowiedziała, że terapia logopedyczna online jest nieskuteczna bez względu na wiek i problem logopedyczny.

Logopedzi uważają więc, że terapia logopedyczna online nie zawsze jest możliwa do zrealizowania, gdyż nie wszystko można zobaczyć przez kamerę komputerową, a także nie ma możliwości dotknięcia pacjenta, ułożenia mu narządów mowy czy użycia różnego rodzaju narzędzi. Według ankietowanych terapia online nie jest możliwa w przypadku oceny narządów artykulacyjnych (82,4%), ponieważ przez ekran komputera nie da się podnieść języka pacjenta, zaświecić latarką w celu kontroli migdałków czy dotknąć podniebienia twardego. Logopedzi za niemożliwą uznali również terapię połykania (74,9%), gdyż czynność ta dość często wymaga manualnego wsparcia pacjenta i przytrzymania mu języka lub odseparowania go od zębów na przykład słomką. Prawidłowe połykanie jest procesem złożonym z wielu etapów i wymaga też prawidłowego przygotowania mięśni, co jest szczególnie trudne w kontakcie online. Logopedzi za niemożliwą uznają też zdalną terapię logopedyczną dzieci z autyzmem (74,9%), dla których skoncentrowanie się na tym, co mówi terapeuta jest zwykle trudne. Dzieci te mają szereg towarzyszących problemów, w tym ograniczony kontakt wzrokowy, zaburzenia koncentracji, nadpobudliwość psychoruchową, zaburzenia rozumienia i wiele innych zaburzeń, które nie pozwalają na pracę przed ekranem. Potwierdza to wypowiedź jednej z ankietowanych osób: „Terapia online nigdy nie zastąpi stacjonarnej, bo potrzebujemy kontaktu fizycznego z pacjentem, zwłaszcza z dziećmi z zaburzeniami, na przykład z autyzmem. U nich nie da się prowadzić zajęć zdalnie!”. Większość logopedów (74,9%) za niemożliwą uważa terapię połykania i niemal tyle samo osób (64,8%) trening nieprawidłowej pozycji spoczynkowej języka. W tym przypadku również potrzebny jest bezpośredni kontakt z pacjentem chociażby po to, by precyzyjnie pokazać, w którym miejscu powinien znajdować się język, na przykład dotykając wałka dziąsłowego pacjenta czymś słodkim, dzięki czemu język szybko znajdzie odpowiednie miejsce. Rodzicom często sprawia trudność zrozumienie, jak powinien być ułożony język w pozycji spoczynkowej. W związku z tym czasem nie potrafią tego prawidłowo przekazać swoim dzieciom. Wśród ankietowanych 64,8% za niemożliwy do terapii zdalnej wskazało mutyzm wybiórczy, czyli zaburzenie

lękowe objawiające się strachem przed mówieniem w obecności innych osób. Dzieci te boją się nowych wyzwań, są nieśmiałe, dyskomfort sprawia im niekiedy nawet rozmowa przez telefon. Problem strachu przed mówieniem występuje najczęściej przede wszystkim w szkole lub przedszkolu oraz w innych miejscach publicznych. Używanie komputera jest wyzwaniem dla dzieci z mutyzmem, a przy tym terapia powinna być przeprowadzona w miejscu występowania problemu z mówieniem, czyli najczęściej w przedszkolu, więc zajęcia online nie są możliwe. Logopedzi za problematyczną do pracy przed komputerem wskazali również (61,3%) niepełnosprawność intelektualną, 57,3% – problemy z rozszerzaniem diety, 54,8% – opóźniony rozwój mowy, 42,7% – jękanie i 34,7% – wady wymowy. Ankietowani są więc zgodni, że terapia logopedyczna online sprawdzi się tylko w wybranych przypadkach. Ze względu na różnorodność zaburzeń, z jakimi pracują logopedzi, oraz ich szerokie kompetencje terapia online nie zawsze jest możliwa.

Ankietowani docenili jednak zalety terapii online, podając wśród nich możliwość dostępu do każdego pacjenta bez względu na odległość (62%), co pozwala na pracę na przykład z Polakami na emigracji, gdzie znalezienie polskiego logopedy może być utrudnione. Jako zaletę podawali również brak konieczności dojeżdżania do pacjenta (51,2%) i wynikającą z tego oszczędność czasu (45,4%). Ankietowani zwrócili ponadto uwagę na oszczędność pieniędzy na materiały (rękawiczki, szpatułki) do pracy w gabinecie (42%). Niektórzy (32,2%) za zaletę terapii online uznali też większą świadomość rodziców odnośnie do sposobu terapii logopedycznej. W przedszkolach i szkołach rodzice nie mają możliwości obserwowania zajęć logopedycznych, a w prywatnych gabinetach też nie zawsze towarzyszą w terapii, więc jest im trudniej ćwiczyć z dzieckiem w domu. Terapia online sprawiła, że mogli uczestniczyć w zajęciach i lepiej zrozumieć przyczyny wady wymowy lub innych zaburzeń logopedycznych występujących u ich dziecka, a także lepiej nauczyć się z nim pracować w celu usunięcia problemu. Oprócz tego 22,9% badanych zauważyło, że zdalne zajęcia ułatwiły kontakt i współpracę z rodzicem. Natomiast 18% ankietowanych nie widziało żadnych zalet terapii logopedycznej online. Część ankietowanych widziała w terapii online okazję do samorozwoju, co ilustruje wypowiedź: „Dzięki terapii online podniosłam swoje kwalifikacje, nauczyłam się tworzyć gry komputerowe, pomoce wirtualne. Nagrywałam filmiki instruktażowe dla rodziców z zabawami, masażami”.

Chociaż logopedzi widzą wiele zalet terapii logopedycznej online, to niemal jednogłośnie (86,6%) twierdzą, że dzieci są bardziej zaangażowane podczas terapii stacjonarnej. Jak uważa 9,9% ankietowanych, obie terapie powodują takie samo zaangażowanie, 1 osoba (0,5%) dostrzega większe zaangażowanie podczas zajęć zdalnych, a 3% ankietowanych nie miało zdania na ten temat. Podobnie odpowiadano w pytaniu dotyczącym terapii, w której pacjenci robią szybsze postępy: 88,1% wskazało na terapię stacjonarną, 5,9% ankietowanych uważa, że postępy są identyczne w przypadku terapii zdalnej oraz stacjonarnej, a 5,9% nie miało zdania na ten temat. Żaden z logopedów nie zaznaczył odpowiedzi o szybszych postępach podczas terapii przez internet.

Stacjonarne zajęcia też mogą sprawiać różnego rodzaju trudności. Logopedzi najczęściej wskazywali brak współpracy rodzica (58,5%), większe wydatki na rękawiczki, szpatułki, benzynę i inne pomoce (26,8%), konieczność dojazdu (24,9%), trudne warunki pracy, na przykład hałas na korytarzu (20,5%), problemy z koncentracją u dzieci ze względu na zabawki i gry planszowe (16,1%), a także monotonię pracy (8,8%). Jedynie 24,4% logopedów nie odczuwa żadnych trudności podczas pracy stacjonarnej. Więcej problemów logopedzi dostrzegają podczas terapii online. Chociaż pozwala ona na oszczędność czasu na dojazd do pacjenta oraz mniejsze wydatki związane z akcesoriami logopedycznymi, to ma wiele ograniczeń. Logopedzi najczęściej (87,5%) zwracali uwagę na brak możliwości dokładnego obejrzenia narządów artykulacyjnych pacjenta, czyli ocenę budowy i sprawności języka, budowy wędzidełka językowego, podniebienia twardego, wędzidełka wargi górnej i dolnej, sprawności podniebienia miękkiego. Spośród ankietowanych 81,3% za trudność uznało brak możliwości wykonywania masażu logopedycznego i stosowania innych metod wspomagających terapię, takich jak taping logopedyczny czy zabiegi elektrostymulacji. Za niedogodność logopedzi (79,2%) uznali też ograniczenia związane ze sposobem przeprowadzania zajęć, czyli brak możliwości zabawy z pacjentem, grania w gry planszowe i stosowania innych atrakcyjnych form terapii. Praca online była dla logopedów trudnym doświadczeniem również ze względu na brak możliwości manualnego wywoływania głosek lub używania w tym celu narzędzi (69,3%), a także utrudniony kontakt interpersonalny z pacjentem (68,8%). Logopedzi są przyzwyczajeni do bliskiego kontaktu z dziećmi, zabaw na dywanie, a także zabaw ruchowych, gdyż dzięki temu mogą budować relację z dziećmi i jednocześnie rozwijać ich umiejętności komunikacyjne. Praca zdalna mocno ograniczyła te możliwości. Podstawą komunikacji jest też kontakt interpersonalny i motywacja do komunikacji. Jeżeli dziecko nie ma w sobie gotowości komunikacyjnej, to wypracowanie jej bez bezpośredniego kontaktu wydaje się niemożliwe. Wielu logopedów (66,7%) zwróciło uwagę na utrudnione ilustrowanie prawidłowego ułożenia artykulatorów podczas wymawiania konkretnych głosek. Dzieciom trudno sobie wyobrazić ułożenie języka, warg, zębów, kiedy widzą jedynie przez ekran komputera. Niedogodnością są również problemy techniczne (74%), które utrudniają odbiór tego, co się dzieje na ekranie (zacinanie i zatrzymywanie obrazu), zaburzają dźwięk, przez co logopedzie trudniej usłyszeć, czy głoska jest realizowana prawidłowo, a także wpływają na rozproszenie uwagi zarówno pacjenta, jak i terapeuty. Hałas tworzony przez domowników (rozmowy, zabawy rodzeństwa, telewizor), rozprasza pacjenta czynnościami dziejącymi się w domu (rodzeństwo, rozmowy rodziców, telewizor, a nawet zapachy z kuchni) także były dla logopedów utrudnieniem w terapii (47,4%). Połowa logopedów (50,5%) skarżyła się na utrudnione motywowanie pacjenta do pracy oraz jego problemy z koncentracją (29,1%). Jedna z ankietowanych osób twierdzi: „Utrudnione nawiązanie relacji z pacjentem, dzieci mają większe trudności z koncentracją i motywacją w trakcie zajęć online, bardziej rozpraszają je dźwięki domowników niż obcych dzieci na korytarzu na przykład w szkole”. Większość logopedów (63%) jako

minus terapii logopedycznej online uznało również zbyt długie przebywanie dzieci przed ekranem komputera. Zaawansowane technologie są bowiem jednym z czynników, które negatywnie wpływają nie tylko na rozwój mowy, ale również na umiejętność koncentracji. Unikanie tych technologii jest więc dość częstą radą, udzielaną przez specjalistów w przypadku dzieci z opóźnionym rozwojem mowy bądź wadami wymowy. Warto jednak zauważyć, że w przypadku terapii online „brak współpracy rodzica” wskazało już tylko 29,7% ankietowanych, czyli o 28,8% mniej niż podczas terapii stacjonarnej (58,5%). Oznacza to, że rodzice bardziej angażują się w terapię online, gdyż w większości czynnie w niej uczestniczą. Potwierdza to wypowiedź jednej z ankietowanych osób: „Praca online jest bardziej wyczerpująca psychicznie niż stacjonarna, bo nie mamy pełnej kontroli nad jej przebiegiem. Jednak w sytuacji epidemii sprawdziła się u mnie bardzo dobrze. Postępy w terapii robiły tylko te dzieci, których rodzice się w pełni zaangażowali w terapię”.

Znaczna większość logopedów jako preferowaną formę terapii, mimo niektórych zalet zajęć zdalnych, wskazywała terapię stacjonarną (92,2%). Według 7,4% ankietowanych forma terapii jest zależna od wieku i problemów pacjenta, a 0,5% uważało obie formy terapii za równoważne. Hipoteza mówiąca o preferowaniu przez logopedów zajęć stacjonarnych została potwierdzona, gdyż logopedzi dostrzegają wiele wad w terapii online i uznają ją za ostateczność, w dodatku możliwą tylko w wybranych przypadkach. Zwracają uwagę na ograniczony kontakt z pacjentem, brak możliwości korzystania z pełnego potencjału swoich możliwości (masaż, taping logopedyczny, elektrostymulacja, manualne wywoływanie głosek), a także na towarzyszące terapii zdalnej problemy techniczne, które nie pozwalają na dokładne obejrzenie artykulatorów czy usłyszenie poprawnego brzmienia głosek przez zniekształcające dźwięk głośniki i przerywający połączenie internet. Terapia online zdaniem logopedów sprawdza się głównie w przypadku młodzieży i dorosłych, zwłaszcza na dalszych etapach terapii, kiedy głoski są już tylko utrwalane, a wywołane zostały podczas zajęć stacjonarnych. Z badań wynika więc, że w przypadku logopedii nie można postawić znaku równości między zdalnym i stacjonarnym przebiegiem terapii logopedycznej. Specyfika zawodu logopedy wielokrotnie wymaga bezpośredniego kontaktu z pacjentem.

Podsumowanie

Terapia logopedyczna online dla wielu logopedów stała się codziennością. Przed pojawieniem się wirusa COVID-19 tylko nieliczni specjaliści korzystali z możliwości, jakie daje technika do konsultacji zdalnych. Logopedzi jednogłośnie twierdzą, że terapia przez internet nie jest w stanie zastąpić bezpośredniego kontaktu z pacjentem i budowania z nim relacji. Praca logopedy wymaga interdyscyplinarności i holistycznego spojrzenia na pacjenta, co zdalnie jest znacznie utrudnione. W stacjonarnej pracy logopedy są wykorzystywane metody oparte na masażu (zarówno wewnątrz jamy

ustnej, jak i poza nią), obklejanie taśmami (taping logopedyczny), elektrostymulacja zewnętrzna i wewnętrzna jamy ustnej i wiele innych metod usprawniania artykulacji. Zdalna forma zajęć ogranicza możliwości logopedy, ale jednocześnie pozwala na prowadzenie terapii bez względu na odległość od pacjenta. Nie wymaga też noszenia maseczki i nie jest ograniczona przez infekcje. Konieczność podjęcia terapii zdalnej wynikała z nagłej zmiany sytuacji w kraju i narzucenia obostrzeń niepozwalających na bezpośredni kontakt z pacjentem, jednak logopedzi podjęli to wyzwanie i część z nich kontynuuje i będzie kontynuować prowadzenie terapii przez internet. Logopedzi dostrzegają potencjał zajęć online, ale zwracają też uwagę na ograniczenia, przez co terapia prowadzona zdalnie może sprawdzić się tylko w określonych przypadkach bądź być jedynie formą uzupełnienia terapii stacjonarnej.

Bibliografia

- Bulewicz K., *Miejsce logopedy w systemie oświaty w Polsce – ujęcie liczbowe*, „Biuletyn Logopedyczny” 2010, nr 1.
- Chlanda A., *Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne dzieci z samoistnym opóźnionym rozwojem mowy w wieku poniemowlęcym*, „Forum Logopedy” 2020, nr 39.
- Fong R., Fung Tsai C., Yan Yiu O., *The Implementation of Telepractice in Speech Language Pathology in Hong Kong During the COVID-19 Pandemic*, „Telemedicine and e-Health”, 2011, No. 21(1).
- Gacka E., *Diagnoza logopedyczna noworodka*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 14.
- Gacka E., Kaźmierczak M., Sujecka-Brzóska A., *Propozycja modelu współpracy logopedy i ortodonta*, „Logopedia” 2020, nr 49(1).
- Gacka E., *Podejście interakcyjne rodzic-dziecko w terapii opóźnień rozwoju mowy*, „Logopedia” 2019, nr 48(1).
- Gruba J., *Wykorzystanie technologii informacyjnej w logopedii*, „Logopeda” 2009, nr 1(7).
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Zgubne skutki zezwalania dzieciom na oglądanie ponad miarę telewizji, korzystania z komputerów i tabletów*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2013, nr 2(20).
- Jatkowska J., *Nowe technologie w terapii logopedycznej dzieci z zaburzeniami mowy*, „Logopaedica Lodziensia” 2020, nr 4.
- Kapturek E., *Logoped(i)a online, czyli o internetowym rynku usług logopedycznych*, [w:] A. Momot (red.), *Media XXI wieku – studia interdyscyplinarne*, Stowarzyszenie Młodych Twórców „Kontrast”, Wrocław 2016.
- Karowicz A., *Przeszkody i wyzwania w pracy zawodowej logopedy podczas pandemii COVID-19*, „Logopaedica Lodziensia” 2021, nr 5.

- Lechta V., *Podstawy teoretyczne logopedii*, [w:] G. Gunia, V. Lechta (red.), *Wprowadzenie do logopedii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Pluta-Wojciechowska D., *Czy logopeda wywołuje głoski*, „Logopedia” 2012, nr 41.
- Pluta-Wojciechowska D., *Paradygmat postępowania w przypadku zaburzeń połykania w fazie ustnej. Ujęcie logopedyczno-ortodontyczne*, „Forum Logopedyczne” 2011, nr 19.
- Pluta-Wojciechowska D., Płonka A., *Diagnoza i terapia zaburzeń realizacji fonemów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
- Siedliska A., *Zdalna terapia logopedyczna osób dorosłych z zaburzeniami neurologicznymi*, [w:] E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2020.
- Syta A., *Wpływ ankyloglosji na funkcje prymarne*, „Logopedia Silesiana” 2019, nr 8.
- Szustowska M., *Zdalne nauczanie uczniów z niepełnosprawnością*, „Szkice i Rozprawy: Student niepełnosprawny” 2020, nr 20(13).
- Szymańska J., *Logopedia na odległość*, „Refleksje” 2019, nr 4.
- Vecerkova E., *Logopedické terapie online*, Pedagogická fakulta Univerzity Bakalářská práce, Hradec Králové 2020.
- Winczura B., *Wczesne rozpoznawanie autyzmu u małych dzieci – sygnały ostrzegawcze dla diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2019, nr 19(2).

Źródła internetowe

Polski Związek Logopedów, <https://logopeda.org.pl/new.php?id=1212> [dostęp: 1.07.2021].

Online speech therapy from the perspective of speech therapists

Abstract: Speech therapy is a process that requires the involvement of the therapist, the patient and (in the case of children's therapy), parents. Classes include diagnosis during which pronunciation is assessed as well as the functioning of the speech organs and their anatomical structure. During therapy the speech therapist often needs direct contact with the patient in order to call up the sound (manually or with a spatula or speech therapy vibrator), massage the face or articulation organs, and show (by touch) where the tongue should be while uttering the sound. Online speech therapy is therefore a new and difficult challenge for speech therapists as until now working directly with the patient has been their main activity. This article presents the results of a study by 205 speech therapists who answered questions about online speech therapy and compared it with inpatient therapy.

Keywords: online speech therapy, remote education, remote therapy, speech therapist, neurologist

About the Author

Anna Karowicz – lecturer at the Stefan Batory State University in Skierniewice, pedagogue, specialist in early speech therapy intervention. Author of studies and articles about learning methods, interdisciplinary cooperation, and early speech therapy interventions.

Marlena M. Kowalczyk*  <https://orcid.org/0000-0003-3713-6350>

Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego

Beata Gotwald**  <https://orcid.org/0000-0002-7552-8892>

Uniwersytet Łódzki

e-mail: beata.gotwald@uni.lodz.pl

Pankaj Deshwal***  <https://orcid.org/0000-0001-6217-6923>

Netaji Subhas University of Technology, New Delhi, India

Olena Shaumian****  <https://orcid.org/0000-0001-9906-2735>

Kropyvnytskyi Institute of State and Municipal Governance, Ukraine

https://doi.org/10.25312/2083-2923.20/2021_05mkgb

Science centres in post-pandemic reality – educational and market context

* Marlena M. Kowalczyk, PhD, Assistant Professor at Stefan Batory State University, interested mainly in pre-school and early school age pedagogy, social pedagogy. Latest publication: a monograph *Upbringing concepts of parents of children in early school age in the aspect of coherence*, IMPULS, Kraków 2020.

** Beata Gotwald PhD, Assistant Professor at the Faculty of Management at University of Lodz, interested mainly in marketing communication, customer behaviour and omnichannel environment. Latest publication: a monograph *Marketing communication in omnichannel environment. Needs and behaviours of customers at science centres market*, University of Lodz, Lodz 2020.

*** Pankaj Deshwal, PhD, Assistant Professor at Department of Management Studies Netaji Subhas University of Technology, New Delhi, interested mainly in customer experience, green purchasing behaviour, customer engagement, consumer behaviour. Latest publication: N. Sharma, M. Lal, P. Deshwal, *Being Spiritually Green: Investigating the Impact of Spiritually Motivated Environmentalism on Green Purchasing Intentions*, "International Journal of Service Science, Management, Engineering, and Technology", Vol. 11, Issue 4, 2020, pp. 101–121.

**** Olena Shaumian, PhD, Assistant Professor of the General Training and Social Work Department at Private Higher Educational Institution "Kropyvnytskyi Institute of State and Municipal Governance", Kropyvnytskyi, Ukraine, interested in: personality, orphans, deprivation of liberty, hypnosis, education managers, management culture, information security, virtual reality. Publication:

Abstract: Science centres are an important element of the cultural and educational landscape of modern world. Their role is changing. Due to the diverse activities of these centres, they are of interest to academics and experts from many disciplines. Their classification stands at the border of education and culture, non-profit and for-profit and this makes them especially interesting. The goal of the paper is to present the role of science centres in the current COVID-19 pandemic.

Keywords: science centres, New Customer, Post-Pandemic Education, hybrid education

Introduction

Science centres are crucial institutions in terms of their social and educational role in smaller and larger communities. This role differs depending on the location (country and region), which is highly related to the local and regional culture¹. They enrich communities' knowledge and skills. The role of science centres, whose mission (in general) is to popularize science, grew significantly in COVID-19 and fake news because they can spread actual news in society and deliver knowledge and verified information to the public.

Science centres are entities responsible for sharing and co-creating contemporary knowledge with (and for) society. Regardless of their particular profile, all science centres aim to build and share knowledge in a communicative, natural, and understandable way. Expectations of visitors change dynamically. In times of infotainment, it is not sufficient anymore to just present new scientific results. In this article, three elements will be presented. The first part is devoted to new customers and their profiles, then it is continued with a description of the condition of the education and culture sector in the post-COVID reality. The final part will bring attention to science centres and their role in the "new" reality and customer context. On this basis conclusions are drawn.

New customers in times of pandemic and post-pandemic reality

Some authors introduced the term "New Customer" to the literature to stress the original character and profile of people living in the technocratic era². The characteristics

article Ternavska T., Shaumian, O., Mishenina, T., Voloshchuk, I., Raievska, Y., Hrys, A., *Socio-Psychological Directions of Resocialization of Persons, who are located in Places of Imprisonment*, "BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience", Vol. 11(3), 2020, pp. 54–71.

¹ W. Grzegorzczuk, *Marketing na rynkach międzynarodowych. Badania, decyzje, organizacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.

² B. Gregor, M. Kalińska-Kula, *Handel internetowy Perspektywa e-konsumenta*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020; B. Gregor, B. Gotwald, A. Łaskiewicz, *E-commerce a zacho-*

which have appeared in literature linked to technology advancements are now even more visible due to the urgent need to adapt to pandemic reality. Virtualization of most processes related to work and regular life has significantly influenced the attitude and needs profile of contemporary customers.

One trend that grows exponentially during and after a pandemic is the necessity for companies to care for the environment (taken broadly, including the local and global community). The situation of a real threat to health and life of people proved that customers expect companies to react to the crisis. Research proves that professionals believe that offering support for employees (89%), communicating sustainability (74%), and implementing sustainability actions (73%) is critical for success.³ Customers were pushed to plan activities which they could previously engage in spontaneously. For that reason, they use online reality⁴ to book experiences for a later date.

Not surprisingly, customers value the ability to purchase and walk out of a shop as fast as possible. Shopping for pleasure and taking time to enjoy the experience, especially in shopping malls, decreased during the pandemic. Companies and cities built outdoor facilities and this became growing trend to satisfy consumers trapped in their houses (or flats). It aligns with the need for sustainable planning of spaces, but pandemic seems to speed up the process.

The reality became “phygital”, crossing physical and digital reality. People get used to the dimensions of the two worlds: physical (real) in which they function and digital (virtual), supporting the real one. The second dimension helps enhance the experiences as reentry into reality is circumscribed during the pandemic. The trend of AR/VR usage by customers is related to age, as research proves – the younger the customer group, the more intense AR/VR usage.⁵ The technology that allows the mixing of the virtual and the real becomes one of the future technologies, after virtual and voice assistants.⁶ The use of mobile commerce technology enables tracking data to adjust offers to customers’ preferences. The pandemic has forced customers to value their time even more than before – distant learning (online) of children and remote work of parents⁷ fearing for their lives (living in constant danger of the virus) made customers

wania konsumentów, [in:] M. Bartosik-Purgat (ed.), *Zachowania konsumentów. Globalizacja nowa technologie. Aktualne trendy otoczenie społeczne-kulturowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, pp. 99–126; D. Kaczorowska-Spychalska, *Digital Technologies in the Process of Virtualization of Consumer Behaviour – Awareness of New Technologies*, „Management-Poland”, 2018, Vol. 22, No. 2, pp. 187–203

³ G. Westbrook, A. Angus, *Top 10 Global Customer Trends 2021*, Euromonitor International, 2021, pp. 5–8.

⁴ J.W. Wiktor, K. Sanak-Kosmowska, *Information Assymetry in Online Advertising*, Routledge, London 2021.

⁵ *Euromonitor International Digital Consumer Survey*, fielded March to April 2020.

⁶ M. Evans, *Digital Consumer Survey 2020: Key Insights*, Passport Euromonitor International, June 2020.

⁷ M.M. Kowalczyk, *Koncepcje wychowawcze współczesnych rodziców dzieci w wieku wczesnoszkolnym w aspekcie koherencji*, IMPULS, Kraków 2020.

spend more time with their families at home instead of going to shopping malls. This might be the reason why customers became more creative with their free time.⁸

“Time for Myself” became a priority for more than half of the people, and the amount is growing since 2016.⁹ It might be more critical since mixing realities and the necessity to work from home forced customers to set boundaries more efficiently. Increasing flexibility (related to remote working) in terms of place and time causes changes in the services market, for it starts to be required that services are available 24/7. Customers are less likely to drive a long distance for shopping, limiting the spread to the 15-minute radius, and for that reason, companies might need to change their operating models – into an online or local offer.¹⁰ People became more concerned with their safety, understood as a necessity to take care of hygiene and self-protection. Security is now frequently defined as mental well-being¹¹ (before feeling good, getting enough sleep, and absence of diseases).¹² The necessity to introduce distant learning, which will be explored in detail below, caused many problems, including loneliness and emotional difficulties.¹³

Those trends are crucial also for a decrease of spending in almost all categories (clothing and footwear – 51%, sports equipment and outdoors – 46%, restaurant food pickup, and delivery – 41%, office equipment – 36%, health and beauty products – 35%).¹⁴ However, some products noticed a significant growth in online sales. They were: disposable gloves (670%), bread machines (652%), cough medicine (535%), soups (397%), rice and bread grains (386%), and packaged fruits (377%).¹⁵ The trend of the homebody economy is one of the new trends related to the lock-down¹⁶. While people have been locked in their homes due to the prevention of virus spread, they learned how to fulfil their needs at home, including working, shopping, and using services (i.e., cultural and educational).

⁸ G. Westbrook, A. Angus, *Top 10 Global Customer Trends...*, op.cit., pp. 17–19.

⁹ Euromonitor International Lifestyles Survey, fielded January to February 2020

¹⁰ G. Westbrook, A. Angus, *Top 10 Global Customer Trends...*, op.cit., pp. 20–23

¹¹ M. Zahneis, A. W. June, *How has the Pandemic Affected Graduate Students? This Study Answers*, “The Chronicle of Higher Education”, 13.09.2020, p. 3.

¹² *Euromonitor International Health and Nutrition Survey*, fielded February 2020, cyt za: G. Westbrook, A. Angus, *Top 10 Global Customer Trends...*, op.cit., p. 34.

¹³ OECD, *All the lonely people: Education and loneliness*, “Trends Shaping Education Spotlights”, No. 23, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/23ac0e25-en>.

¹⁴ N. Ivakovic, *Beyond the Pandemic – a New Era of Consumer Behaviour*, [in:] A. Aleksić, V. Ruzic, Z. Baracskai (eds.), *Economic and Social Development*, February 2021, p. 8.

¹⁵ A. Bhatti, H. Akram, H.M. Bassit, A.U. Khan, S.M.R. Naqvi, M. Bilal, *E-commerce trends during COVID-19 Pandemic*, “International Journal of Future Generation Communication and Net-working”, Vol. 13, No. 2, 2020, pp. 1449–1452.

¹⁶ S. Vranica, K. Robinson, *Emerging consumer trends in a post COVID 19 world*, accessible through: <https://www.mckinsey.com/business-functions/marketing-and-sales/our-insights/emerging-consumer-trends-in-a-post-covid-19-world>, 29.08.2021.

New trends in the post-pandemic education and culture sector

Education and culture¹⁷ have also changed due to the pandemic for many reasons. The first is isolation and an urgent need to speed up the virtualization of teaching¹⁸ and offer delivery to make it as efficient as possible. The second is the digitization of all processes which used to be “traditional”. Apart from the apparent need to improve digital literacy, especially among elderly teachers and professors, there were many other challenges. One of them is the urgent need to create virtual content shown to students and customers instead of traditional presentations (or exhibits) during face-to-face interactions¹⁹. Although this may be perceived as easy, current events proved that presentations with the usage of graphic programmes are very challenging. Moreover, there are hardly any online resources available due to work conducted in a traditional (“real”) environment. Additionally, the speedy development of technologies enables teachers and students to be brought “up to date” with modern solutions.

Gwilym Croucher and William Locke present some trends applicable to the Australian higher education system, and some of them are relevant also for other countries and educational systems. There is growing acceptance for online education, prioritizing research related to social and economic recovery and uncertainty about transnational education and research collaboration.²⁰ Research proves that there are some consequences caused by COVID-19 related to students themselves: growth of the dropout rate, limited access to learning facilities, learning disruption, prolonged study, job losses and increase of students debt.²¹ Restricted or blocked access to school facilities forced teachers to use distant learning solutions. Consequently, this is the first generation of students equipped with an ability to “own” the responsibility for the learning process in a way never experienced before. Forced digitization allows the disabled, living in rural areas, minorities, and stay-in-home moms to compete in a labour market with their skills acquired by online courses, changing the market

¹⁷ W. Krawiec, *Zarządzanie wartością dla klienta a marketing doświadczeń w instytucjach kultury. Działania współczesnego teatru i filharmonii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.

¹⁸ O. Pirogova, N. Temnova, E. Markova, *Online education in Russia: status and development trends*, [in:] *E3S Web Conf.*, Vol. 258, Region, May 2021, <https://doi.org/10.1051/e3s-conf/202125810020>.

¹⁹ D.T. Nguyen, K.T. Chung, *New Trends in Technology Application in Education and Capacities of Universities Lecturers during the COVID-19 Pandemic*, “International Journal of Mechanical and Production Engineering Research and Development”, Vol. 10, Issue 3, Jun 2020, pp. 1709–1714.

²⁰ G. Croucher, W. Locke, *A post-coronavirus pandemic world: some possible trends and their implications for Australian higher education*, The University of Melbourne, accessible on: https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0010/3371941/a-post-coronavirus-world-for-higher-education_final.pdf, May 2020.

²¹ E.M. Onyema, N.Ch. Eucheria, F.A. Obafemi, S. Sen, F.G. Atonye, A. Sharma, A.O. Alsayed, *Impact of Coronavirus on Education*, “Journal of Education and Practice”, Vol. 11, No. 13, 2020, pp. 108–121.

permanently.²² Along with changes, there are challenges, including limited access to education of those with lower socioeconomic status (due to lack of access to computers and internet) or learning difficulties (due to lower computer skills), making it challenging to evaluate students on an equal basis.²³

Traditional learning, happening in a physical environment,²⁴ uses the concept of educational space organization, which influences the learning itself²⁵ and happens to be hard to copy in an online environment. The traditional class environment was replaced by students' homes, where the educational institutions do not influence; socialization is limited to online channels (including social media and social innovative learning environments²⁶). Students demand more options for choice in terms of courses and ways of their delivery due to technological advancement and lower college costs due to lower costs (while comparing physical and electronic education) of universities.

Those problems are visible internationally²⁷ due to the exact cause for change (which is pandemics), even though their intensity might differ, depending on the country or region. Some trends might be used for education, especially in terms of distance learning. They are: (1) **cloud platforms** allow students to gain knowledge through access to the course content, course materials, which facilitate the educational process in the same environment; (2) **Learning Management Systems (LMS)**, which divide the general activities of students and teachers and those related to education only (in example: Moodle), give the chance for shy participants to present their point of view with the usage of a keyboard rather than speaking during classes²⁸; (3) **M-Learning** through specific learning applications, such as Kahoot, which can be a separate learning tool or enrich the activities taking place on other platforms; (4) **Massive Open Online Courses (MOOCs)** are a chance for separate courses organ-

²² T.L. Friedman, *After the Pandemic, a Revolution in Education and Work Awaits*, "New York Times" 21.10.2020, accessible on: <https://nyti.ms/3jetczN>.

²³ M. Poletti, *Hey teachers! Do not leave them kids alone! Envisioning schools during and after the coronavirus (COVID-19) pandemic*, "Trends Neurosci Educ.", 14.08.2020, <https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100140>.

²⁴ A.M. Al Ansi, A. Al-Ansi, *Future of Education Post Covid-19 Pandemic: Reviewing Changes in Learning Environments and Latest Trends*, "Solid State Technology", Vol. 63, Issue 6, 2020, p. 201586.

²⁵ H.K. Wilson, A.J. Cotgrave, *Factors that influence students' satisfaction with their physical learning environments*, "Structural Survey", Vol. 34(3), 2016, pp. 256–275.

²⁶ R. Junco, *The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement*, "Computers & Education", Vol. 58(1), 2012, pp. 162–171.

²⁷ L. Kobysheva, A. Luginina, N. Gafiatulina, Y. Atramonova, *Organization of higher education in context of digitalization: online learning experience at pandemic, development trends*, "E3S Web of Conferences. XIV International Scientific and Practical Conference "State and Prospects for the Development of Agribusiness – INTERAGROMASH 2021", Vol. 273, 2021, <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312052>.

²⁸ I. Nakane, *Negotiating silence and speech in the classroom*, "Multilingua. Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication", Vol. 24(1–2), 2005, pp. 75–100.

izations and internationalization²⁹, which seems to be problematic during COVID-19; (5) **Open Educational Resources (OER) and Open Educational Practices (OEP)** are an answer for problems related to lack of educational materials accessible online, but also allow accessing the teaching materials by teachers from all over the globe; (6) **Social Networking Applications** have similar potential as OER. Still, the materials are shared differently because creators usually use social networking sites to share knowledge and build the image of the self as an expert. It is beneficial for potential students who get access to the information and at the same time can diversify and develop their skills,³⁰ (7) **Live, Interactive Online Courses (LIOC)**, also called webinars, are introduced instead of traditional courses in physical spaces. The general difference between MOOCs and LIOC is that the first one is asynchronous, and the teaching process is not limited in time for students and teachers. While, the second one is happening simultaneously for all participants (students and teachers);³¹ (8) **Artificial Intelligence-Based Tools**³² are the future of education and analysis of educational results of students. They are applied for existing tools or run as separate solutions.

The creative and cultural sectors faced similar challenges and used digitization to survive during the pandemic, and were highly harmed by the pandemics.³³ They were forced to use the online environment extensively due to the lack of possibilities to open physical facilities for visitors³⁴ and must be still facing the changes in customer behaviours. Therefore, as an economic sector, culture is advised to build complementarity with other sectors (such as education, health care and social services) to make it more resilient in future crises and protect it in the long run.³⁵

The presented solutions have been available before the COVID-19 pandemic, but its occurrence speeded up their development and popularization. Indeed, some

²⁹ B. Kang, *How the COVID-19 Pandemic Is Reshaping the Education Service*, [in:] J. Lee, S.H. Han (eds.), *The Future of Service Post-COVID-19 Pandemic*, Vol. 1, Springer, Singapore 2021, pp. 18–19.

³⁰ A.M. Al Ansi, A. Al-Ansi, *Future of Education Post Covid-19 Pandemic...*, op.cit., pp. 201590–201593.

³¹ B. Kang, *How the COVID19...*, op.cit., p. 20.

³² Ibidem, pp. 21–22.

³³ K.a Vitálišová, K. Borseková, A. Vaňová, T. Helie, *Impacts of the COVID-19 Pandemic on the Policy of Cultural and Creative Industries of Slovakia*, “Scientific Papers of the University of Pardubice, Series D: Faculty of Economics and Administration 2021, Vol. 29(1), 1241, pp. 1–11.

³⁴ I.T. Priambodo, S. Sasmoko, S.B. Abidinagoro, A. Bandur, *E-Commerce Readiness of Creative Industry During the COVID-19 Pandemic in Indonesia*, “The Journal of Asian Finance, Economics and Business”, Vol. 8, Issue 3, 2021, pp. 865–873; Y. Kalyuzhnova, O. Khlystova, A. Imayo, *The impact of the COVID-19 pandemic on the creative industries: evidence from Kazakhstan*, “International Trends”, (In Press), http://centaur.reading.ac.uk/99884/1/Kalyuzhnova_proof.pdf.

³⁵ OECD, *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19) Culture shock: COVID-19 and the cultural and creative sectors*, 7.09.2020, https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=135_135961-nenh9f2w7a&title=Culture-shock-COVID-19-and-the-cultural-and-creative-sectors&ga=2.239270592.215178936.1630420290-1259918271.1630310990.

changes will hopefully not be permanent, such as wearing face masks³⁶ and keeping physical, social distance.³⁷ Furthermore, the role of culture is significant during and after the pandemic due to its positive influence on the mental well-being of people,³⁸ which was presented as one of the main issues above.

Science Centres facing post-covid reality

Science centres and science museums are entities bridging education, culture and social work.³⁹ “They serve as important platforms for the empowerment of people, allowing people to make well-informed decisions,”⁴⁰ to broaden their knowledge⁴¹ and to build communities.⁴² However, new reality related to pandemics made them adapt due to various funding schemes (from those funded by government and local authorities to those operating as private entities).

Due to the high amount of information surrounding people, the “new customers” are highly selective in acquiring knowledge. Therefore, some of them are not well-prepared for the reality of fake news and post-truth. It is visible during the pandemics while speaking about vaccination and social distancing.⁴³ For that reason, science centres are responsible for educating and supporting visitors and whole communities to prevent social and health crises.

For sure, this role is crucial in terms of health conditions and technology (including IT and STEM). This is why the role of science museums and science centres is more

³⁶ M. Spitzer, *Masked education? The benefits and burdens of wearing face masks in schools during the current Corona pandemic*, “Trends in Neuroscience and Education”, Vol. 20, 2020, <https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100138>.

³⁷ J.Z. Tria, *The COVID-19 Pandemic through the Lens of Education in the Philippines: The New Normal*, “International Journal of Pedagogical Development and Lifelong Learning”, No. 1(1), 2020, ep2001, <https://doi.org/10.30935/ijpdll/8311>.

³⁸ A. Tubadji, *CULTURE: A tool for mental health resilience in COVID-19 times*, [in:] Ch. Wyplasz (ed.), “Covid Economics Vetted and Real-Time Papers”, Issue 32, June 2020, pp. 179–207.

³⁹ P. Barczyński, B. Gotwald, M. Kowalczyk, *Science Centres as The Drivers of Change on Social and Educational Arena*, „International Journal of Economics, Business and Entrepreneurship” (2615–6873), 2018, Vol. 1, No. 2, pp. 127–137; B. Gotwald, *Komunikacja marketingowa w środowisku omnikałowym. Potrzeby i zachowania konsumentów na rynku centrów nauki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.

⁴⁰ UNESCO, *Science Centres and Science Museums*, <http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/science-technology/science-policy-and-society/science-and-society/science-centres-and-museums/>.

⁴¹ J. Falk, M. Storksdieck, *Using the contextual model of learning to understand visitor learning from a science center exhibition*, “Science Learning in Everyday Life”, Vol. 98, Issue 5, 2005, pp. 744–778.

⁴² J.H. Falk, M.D. Needham, *Measuring the Impact of a Science Center on Its Community*, “Journal of Research in Science Teaching”, Vol. 48, No. 1, 2011, pp. 1–12.

⁴³ E. Dwoskin, *Vaccine opponents outline online campaigns to sow distrust in coronavirus vaccine*, “The Washington Post”, 23.12.2020, <https://www.washingtonpost.com/technology/2020/12/23/anti-vaxx-covid-vaccine/>.

important than ever before. Virtualization of work and life surprised some people who dived into online reality forced by the situation. For that reason, education institutions with high trust (such as science centres) are supposed to help people develop understanding and knowledge about the new reality (with a high component of information technology and VR/AR). The creation of “phygital” reality by the science centres may be a way to introduce customers to the discussed issues, allowing them to experience and understand new technology without an urgent need to learn about it theoretically (instead of “learning by doing”). It is also advised to introduce more mobile solutions which make customers digital natives in a safe environment created by science centres. The necessity to develop an offer to organize time for children and families in the most valuable way is a priority to be faced soon. Customers who get used to distance learning and working expect other entities to offer solutions and products the same way (available 24/7 offer accessible online). Another challenge might be creating spots in smaller cities by great science museums to reach customers living in distant areas because they are less eager to travel to get the offer. Due to the increase of technology density in schools, science centres need to create new education channels, including cloud and mobile solutions, because those used before tend to get not attractive for students who experienced the mentioned (modern) technological solutions in their schools.

The centres are also expected to continue education in climate and climate change, which may cause even more dangerous problems than pandemics. Sustainability actions are related especially with companies, but it does not change that science centres offering products to customers are sometimes perceived as similar to commercial entities. Science centres are forced to prepare a diverse offer for customers from various age groups to plan activities. It is vital due to post-covid restrictions and the need of customers in that area. In addition, a chance for rapid delivery of the product, with diverse distribution channels (including online), can be a crucial element to allow centres to compete with the commercial free-time offer.

Another element that is crucial in terms of science centres in the mental health of people living in neighbouring communities. For example, some people experienced PTSD (Post Traumatic Disorder) related to being locked up in houses, facing loneliness and terrifying news, experiencing the deaths of relatives and friends, living in constant fear, losing jobs etc. Science museums can play a significant role in supporting customers to reduce negative emotional and mental consequences of this situation. They can not only offer direct support but also – let customers understand their emotions and state better.

Science centres can benefit from the developing trend of the homebody economy⁴⁴, delivering an offer accessible for visitors online, as mentioned above. There are new areas of product development, including educational materials production,

⁴⁴ Nielsen, *Homebody Economy Gains Steam amid Epidemic*, 27.02.2022, www.nielsen.com; M. Ringman, *How The Homebody Economy Is Shaping Digital Customer*, “Forbes” 17.12.2020.

courses for private and corporate clients (i.e. schools), conducting research related to the new reality and popularizing their results. Science museums and science centres that offer access to knowledge are a chance for students with lower socioeconomic status who experienced negative consequences of no access to school facilities. The science centres could influence the reduction of prolonged study positively, learning disruption or dropout rate.

Conclusions

Science centres are the entities related to knowledge development and local community support. As presented above, the institutions operating simultaneously in the education, culture and social work area have a considerable potential to reduce the negative consequences of COVID-19. Their potential can be seen in a few areas. Primarily they have a mission of sharing knowledge and empowering people for their own “truth search” (also online). The increase of technology density in schools results in the need to improve digital literacy (regardless of the age group) and accessibility of valuable materials in all the channels (including online and mobile). The role of science centres in creating safe environments for experiencing phygital reality is crucial, especially for youngsters. They learn how to use new technologies to plan, learn, work, socialise.

Nevertheless, mental issues arise, such as feeling isolated, over-responsible on the duties or even experiencing PTSD due to COVID-19 restrictions. Distant learning and working create a potential for equality building for previously disadvantaged groups, but it stands along with the exclusion of people without access to online solutions. The consumption models are changing, creating a whole new potential for sustainable shopping, delivery planning, free time spending or climate care. Science centres may speed the positive processes or slow them down if they reduce their involvement. For that reason, they should be supported to introduce necessary actions, especially in terms of information and communication technology. Most of the problems related to the economic and social area should be addressed both in the short and long run. Future research should assess the impact of science centres and how this impact could be researched and strengthened (considering the “Bilbao effect”)⁴⁵.

⁴⁵ M. Patterson, *Revitalization, transformation and the ‘Bilbao effect’: testing the local area impact of iconic architectural developments in North America, 2000–2009*, “European Planning Studies”, Vol. 30, Issue 1, 2020, pp. 32–49.

References

- Al Ansi A.M., Al-Ansi A., *Future of Education Post Covid-19 Pandemic: Reviewing Changes in Learning Environments and Latest Trends*, "Solid State Technology", Vol. 63, Issue: 6, 2020, pp. 201584–201600.
- Barczyński P., Gotwald B., Kowalczyk M., *Science Centres as The Drivers of Change on Social and Educational Arena*, „International Journal of Economics, Business and Entrepreneurship” (2615–6873), 2018, Vol. 1, No. 2, pp. 127–137.
- Bhatti A., Akram H., Bassit H.M., Khan A.U., Naqvi S.M.R., Bilal M., *E-commerce trends during COVID-19 pandemic*, "International Journal of Future Generation Communication and Networking", Vol. 13, No. 2, 2020, pp. 1449–1452.
- Croucher G., Locke W., *A post-coronavirus pandemic world: some possible trends and their implications for Australian higher education*, The University of Melbourne, accessible on: https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/data/assets/pdf_file/0010/3371941/a-post-coronavirus-world-for-higher-education_final.pdf, May 2020.
- Dwoskin E., *Vaccine opponents, outline online campaigns to sow distrust in coronavirus vaccine*, "The Washington Post", 23.12.2020, <https://www.washingtonpost.com/technology/2020/12/23/anti-vaxx-covid-vaccine/>.
- Euromonitor International Digital Consumer Survey fielded March to April 2020.
- Euromonitor International Health and Nutrition Survey, fielded February 2020.
- Euromonitor International Lifestyles Survey, fielded January to February 2020
- Evans M., *Digital Consumer Survey 2020: Key Insights*, Passport Euromonitor International, June 2020.
- Falk J.H., Needham M.D., *Measuring the Impact of a Science Center on Its Community*, "Journal of Research in Science Teaching", Vol. 48, No. 1, 2011, pp. 1–12.
- Falk J.H., Storksdieck M., *Using the contextual model of learning to understand visitor learning from a science centre exhibition*, "Science Learning in Everyday Life", Vol. 98, Issue 5, 2005, pp. 744–778.
- Friedman T.L., *After the Pandemic, a Revolution in Education and Work Awaits*, "New York Times" 21.10.2020, accessible on: <https://nyti.ms/3jetczN>.
- Gotwald B., *Komunikacja marketingowa w środowisku omnikanalowym. Potrzeby i zachowania konsumentów na rynku centrów nauki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.
- Gregor B., Gotwald B., Łaskiewicz A., *E-commerce a zachowania konsumentów*, [in:] M. Bartosik-Purgat (ed.), *Zachowania konsumentów. Globalizacja nowa technologie. Aktualne trendy otoczenie społeczne-kulturowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, pp. 99–126.
- Gregor B., Kalińska-Kula M., *Handel internetowy Perspektywa e-konsumenta*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.
- Grzegorzczak W., *Marketing na rynkach międzynarodowych. Badania, decyzje, organizacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.

- Ivakovic N., *Beyond the Pandemic – a New Era of Consumer Behaviour*, [in:] A. Aleksić, V. Ruzic, Z. Baracskai (eds.), *Economic and Social Development*, February 2021, pp. 6–17.
- Junco R., *The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement*, "Computers & Education", Vol. 58(1), 2012, pp. 162–171.
- Kaczorowska-Spychalska D., *Digital Technologies in the Process of Virtualization of Consumer Behaviour – Awareness of New Technologies*, „Management-Poland”, 2018, Vol. 22, No. 2, pp. 187–203.
- Kalyuzhnova Y., Khlystova O., Imayo A., *The impact of the COVID-19 pandemic on the creative industries: evidence from Kazakhstan*, "International Trends", (In Press), http://centaur.reading.ac.uk/99884/1/Kalyuzhnova_proof.pdf.
- Kang B., *How the COVID-19 Pandemic Is Reshaping the Education Service*, [in:] J. Lee, S.H. Han (eds.), *The Future of Service Post-COVID-19 Pandemic*, Vol. 1, Springer, Singapore 2021, pp. 15–36.
- Kobysheva L., Luginina A., Gafiatulina N., Atramonoyna Y., *Organization of higher education in the context of digitalization: online learning experience at pandemic, development trends*, "E3S Web of Conferences. XIV International Scientific and Practical Conference "State and Prospects for the Development of Agribusiness – INTERAGROMASH 2021", Vol. 273, 2021, <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312052>.
- Kowalczyk M.M., *Koncepcje wychowawcze współczesnych rodziców dzieci w wieku wczesnoszkolnym w aspekcie koherencji*, IMPULS, Kraków 2020.
- Krawiec W., *Zarządzanie wartością dla klienta a marketing doświadczeń w instytucjach kultury. Działania współczesnego teatru i filharmonii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.
- Nakane I., *Negotiating silence and speech in the classroom*, "Multilingua. Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication", Vol. 24(1–2), 2005, pp. 75–100.
- Nguyen D.T., Chung K.T., *New Trends in Technology Application in Education and Capacities of Universities Lecturers during the COVID-19 Pandemic*, "International Journal of Mechanical and Production Engineering Research and Development", Vol. 10, Issue 3, Jun 2020, pp. 1709–1714.
- Nielsen, *Homebody Economy Gains Steam amid Epidemic*, 27.02.2022, www.nielsen.com.
- OECD, *All the lonely people: Education and loneliness*, "Trends Shaping Education Spotlights", No. 23, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/23ac0e25-en>.
- OECD, *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19) Culture shock: COVID-19 and the cultural and creative sectors*, 7.09.2020, https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=135_135961-nenh9f2w7a&title=Culture-shock-COVID-19-and-the-cultural-and-creative-sectors&ga=2.239270592.215178936.1630420290-1259918271.1630310990.

- Onyema M., Eucheria N.Ch., Obafemi F.A., Sen S., Atonye F.G., Sharma A., Al-sayed A.O., *Impact of Coronavirus on Education*, "Journal of Education and Practice", Vol. 11, No. 13, 2020, pp. 108–121.
- Patterson M., *Revitalization, transformation and the 'Bilbao effect': testing the local area impact of iconic architectural developments in North America, 2000–2009*, "European Planning Studies" Vol. 30, Issue 1, 2020, pp. 32–49.
- Pirogova O., Temnova N., Markova E., *Online education in Russia: status and development trends*, [in:] *E3S Web Conf.*, Vol. 258, Region, May 2021, <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125810020>.
- Poletti M., *Hey teachers! Do not leave them kids alone! Envisioning schools during and after the coronavirus (COVID-19) pandemic*, "Trends Neurosci Educ.", 14.08.2020, <https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100140>.
- Priambodo I.T., Sasmoko S., Abdinagoro S.B., Bandur A., *E-Commerce Readiness of Creative Industry During the COVID-19 Pandemic in Indonesia*, "The Journal of Asian Finance, Economics and Business", Vol. 8, Issue 3, 2021, pp. 865–873.
- Ringman M., *How The Homebody Economy Is Shaping Digital Customer*, "Forbes" 17.12.2020.
- Spitzer M., *Masked education? The benefits and burdens of wearing face masks in schools during the current Corona pandemic*, "Trends in Neuroscience and Education", Vol. 20, 2020, <https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100138>.
- Tria J.Z., *The COVID-19 Pandemic through the Lens of Education in the Philippines: The New Normal*, "International Journal of Pedagogical Development and Lifelong Learning", No. 1(1), 2020, ep2001, <https://doi.org/10.30935/ijpddl/8311>.
- Tubadji A., *CULTURE: A tool for mental health resilience in COVID-19 times*, [in:] Wyplosz Ch. (ed.), "Covid Economics Vetted and Real-Time Papers", Issue 32, June 2020, pp. 179–207.
- UNESCO, *Science Centres and Science Museums*, <http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/science-technology/science-policy-and-society/science-and-society/science-centres-and-museums/>.
- Vitálišová K.A., Borseková K., Vaňová A., Helie T., *Impacts of the COVID-19 Pandemic on the Policy of Cultural and Creative Industries of Slovakia*, "Scientific Papers of the University of Pardubice, Series D: Faculty of Economics and Administration 2021, Vol. 29(1), 1241, pp. 1–11.
- Vranica S., K. Robinson, *Emerging consumer trends in a post COVID 19 world*, accessible through: <https://www.mckinsey.com/business-functions/marketing-and-sales/our-insights/emerging-consumer-trends-in-a-post-covid-19-world>, 29.08.2021.
- Westbrook G., Angus A., *Top 10 Global Customer Trends 2021*, Euromonitor International, 2021.
- Wiktor J.W., Sanak-Kosmowska K., *Information Assymetry in Online Advertising*, Routledge, London 2021.

- Wilson H.K., Cotgrave A.J., *Factors that influence students' satisfaction with their physical learning environments*, "Structural Survey", Vol. 34(3), 2016, pp. 256–275.
- Zahneis M., June A.W., *How has the Pandemic Affected Graduate Students? This Study Answers*, "The Chronicle of Higher Education", 13.09.2020.

Streszczenie

Centra nauki w rzeczywistości postpandemicznej – kontekst edukacyjny i rynkowy

Centra nauki stanowią istotny element krajobrazu kulturalno-edukacyjnego współczesnego świata. Ich rola zmienia się wraz z ewoluowaniem podejścia do włączenia społeczeństwa do tworzenia nauki. Z uwagi na zróżnicowane spektrum działania omawianych podmiotów stają się one przedmiotem zainteresowania naukowców i praktyków wielu dziedzin. Ich klasyfikacja na pograniczu instytucji edukacyjnych i kulturalnych, non-profit i for-profit czyni je szczególnie interesującymi. Celem artykułu jest wskazanie aktualnej roli społecznej centrów nauki w kontekście przemijającej pandemii COVID-19.

Słowa kluczowe: centra nauki, nowy konsument, edukacja post-pandemiczna, edukacja hybrydowa

O autorach

Marlena M. Kowalczyk – dr, adiunkt w Państwowej Uczelni im. Stefana Batorego, zainteresowana głównie obszarem pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pedagogiki społecznej. Ostatnia publikacja: monografia *Koncepcje wychowawcze rodziców dzieci w wieku wczesnoszkolnym w aspekcie koherencji*, Impuls, Kraków 2020.

Beata Gotwald – dr, adiunkt na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego, zainteresowana głównie obszarem komunikacji marketingowej, zachowaniami konsumentów i środowiskiem omnikanalowym. Ostatnia publikacja: monografia *Komunikacja marketingowa w środowisku omnikanalowym. Potrzeby i zachowania konsumentów na rynku centrów nauki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.

Pankaj Deshwal – dr, adiunkt na Wydziale Zarządzania Politechniki Netaji Subhas w New Delhi, zainteresowany głównie doświadczeniem klienta, zachowaniami w zakresie zielonych zakupów, zaangażowaniem konsumenta oraz zachowaniami konsumenckimi. Ostatnia publikacja: N. Sharma, M. Lal, P. Deshwal, *Being Spiritually Green: Investigating the Impact of Spiritually Motivated Environmentalism on Green Purchasing Intentions*, „International Journal of Service Science, Management, Engineering, and Technology”, Vol. 11, Issue 4, 2020.

Olena Shaumian – dr, adiunkt na Wydziale Nauczania i Pracy Społecznej Prywatnej Instytucji Edukacji Wyższej „Kirowohardzki Instytut Zarządzania Krajowego i Lokalnego”, zainteresowana: osobowością, sieroctwem, ograniczeniem wolności, edukacją menedżerską, zarządzaniem kulturą, bezpieczeństwem informacji i rzeczywistością wirtualną. Ostatnia publikacja: T. Ternavska, O. Shaumian, T. Mishenina, I. Voloshchuk, Y. Raievska, A. Hrys, *Socio-Psychological Directions of Resocialization of Persons, Who are Located in Places of Imprisonment*, „BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience”, Vol. 11(3).

Kamila Witerska*  <https://orcid.org/0000-0003-2451-0016>

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

e-mail: kamilawiterska@gmail.com

https://doi.org/10.25312/2083-2923.20/2021_06kw

Play it Out Loud. The use of drama when working with shy children¹

Abstract: The article presents the result of an attempt to use drama when working with shy children. It describes individual cases of shy children and how drama affected them and helped them to overcome their shyness. The second part of the article outlines the general findings of the study and offers tips for teachers as to how to work with shy children using drama. Finally, questions for further research are formulated.

Keywords: drama, shyness, social development

Introduction

The article discusses the specifics of applying drama in working with shy children. It is the result of a two-year international Erasmus+ project – ‘Play it Out Loud’ (<http://playitoutloud.eu>). The main aim of the project was to encourage the social inclusion of shy children. The idea of the Play it Out Loud Project was to explore the impact of drama lessons on shy children based on an assumption that performing roles, which

* Kamila Witerska, PhD – Assistant Professor at the Faculty of Pedagogy and Psychology at the University of Humanities and Economics in Łódź. She obtained a doctorate in humanities in the field of pedagogy at the Pedagogical Faculty of the University of Warsaw. She is interested in drama, stimulating motivation, creative thinking, and supporting development. She writes on the concept of performative education. She has 20 years of experience of working with children, teenagers and adults using drama. She is the author of numerous publications on drama and other methods that fit into the model of performative education. Her latest publication is ‘Process Drama in Working with Children in Kindergarten and Grades I–III.’

¹ This work was supported by the Erasmus+ Program of the European Union under Grant: 2018-1-PL01-KA201-050606. Supplemental online material available on the website: <http://playitoutloud.eu>.

is the basis of a drama lesson, might allow children to feel secure enough to participate actively. The project involved teachers observing shy children during drama lessons and reporting the outcomes.

Drama and shyness

The motivation for pursuing this project arose from understanding the risks of child shyness in the context of participating in social situations, especially the fact that shyness can do a lot of harm – it makes it difficult to meet new people, make friends, express an opinion or demand their rights.

Shyness relates to interpersonal inhibitions – the tendency to avoid social situations, and physical or mental escape (withdrawal) from this type of situation. The timid are those people who are experiencing social anxiety, which motivates them to avoid situations arousing their concerns or to behave in an overly protective and unsure way while participating in a social situation.²

Coplan and Rubin³ present a theoretical model of loneliness taxonomy that organizes the sources of loneliness and the mutual positioning of related concepts, such as rejection (isolation), withdrawal or shyness. Behavioural loneliness, defined by Coplan and Rubin as the lack of social interaction in the presence of peers, according to the researchers, has its internal or external source. Loneliness resulting from internal factors is caused by social withdrawal, and from external factors – by social rejection – by active isolation, exclusion from social interactions.

Behaviour internalizing disorders cause social withdrawal, which can be further divided into two groups based on the motivation of the person withdrawing from the interaction. The first group consists of people who have non-anxiety motives to withdraw at the root of their withdrawal. This group includes children who engage in less social interaction because they are socially disinterested (or unsociable) and may simply prefer to play alone. The second group includes people with anxiety-related social withdrawal. Here, several related conceptual categories have arisen, among which there is also shyness. Shyness is conceptualized by Coplan and Rubin as “(temperamental) wariness in the face of social novelty and/or self-conscious behaviour in situations of perceived social evaluation”.⁴ Shyness is a correlate of social anxiety,

² W.E.Jones, S.R.Briggs, T.S. Smith, *Shyness: conceptualization and measurement*, “Journal of Personality and Social Psychology”, 1986, pp. 629–639.

³ R.J. Coplan, K.H. Rubin, *Social withdrawal and shyness in childhood: History, theories, definitions, and assessments*, 2010, Retrieved from Research Gate: <https://www.researchgate.net/publication/286178832>.

⁴ Ibidem, p. 8.

a symptom of fear of social evaluation, and is associated with low self-esteem, which may arise on the basis of various, subjectively assessed deficits by a given person.⁵

The consequences of social anxiety may be as follows:

- the lack of interpersonal relationships;
- the lack of friends and their support in difficult situations;
- avoiding asking for help;
- pessimistic style of explanation, resulting in depression;
- avoiding challenges;
- social inactivity;
- difficulties with expressing own opinion;
- the lack of self-realization;
- inability to demand their rights;
- solitude;
- social phobia.⁶

In light of the risks resulting from shyness – social anxiety and interpersonal inhibition should be considered a handicap, ballast or load, which does not allow you to use your full potential and realize your capabilities.⁷ Shyness becomes a social disease that brings negative effects to the cognitive and psycho-social development of children. The problem of shyness is now very common and can have a very negative impact on children's development.⁸

Fortunately, we now have extensive empirical material, which indicates that proper psycho-educational activities can help fearful and timid people to face social challenges with greater confidence and efficiency. The psycho-educational activities may include: cognitive therapies, social skills training (drama exercises), relaxation techniques and interaction exercises.⁹

Drama defined as a method supporting socio-emotional, cognitive and psycho-physical development through taking on a role may be a very successful tool for reducing shyness and social anxiety. The factor that allows crossing their own limits in

⁵ See, e.g. P. Smółka, *Konieczność bycia aktywnym i przebojowym, a lęk społeczny i nieśmiałość. Metody redukcji lęków społecznych i zahamowań behawioralnych (The necessity of being proactive and go-getting, and social anxiety and shyness. Methods of reducing social anxiety and behavioural inhibitions)*, 26.10.2005, Retrieved 29.09.2020, from Psychologia.net.pl Portal psychologiczny: <http://www.psychologia.net.pl/arttykul.php?level=143>; P. Zimbardo, *Shyness. What is it. What to do about it*. Da Capo Lifelong Books, 1990.

⁶ See, e.g. W.E. Jones, S.R. Briggs, T.S. Smith, *Shyness: conceptualization and measurement*, "Journal of Personality and Social Psychology", 1986, 51, 3, pp. 629–639; M. Leary, R. Kowalski, *Lęk społeczny (Social anxiety)*, GWP, Gdańsk 2001; P. Zimbardo, *Shyness*, op.cit.

⁷ P. Smółka, *Konieczność bycia aktywnym...*, op.cit.

⁸ J. Gładyszewska-Cylulko, *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii (Supporting the development of shy children through visualization and other art therapy techniques)*, Impuls, Kraków 2007.

⁹ See, e.g., M. Leary, R. Kowalski, *Lęk...*, op.cit.; P. Zimbardo, *Shyness...*, op.cit., P. Smółka, *Konieczność bycia aktywnym...*, op.cit.

drama is fiction, providing participants with a kind of protection, a sense of security. According to Philip Zimbardo, entrance into a role is a way of overcoming shyness, precisely because it is encased fiction. The person in a role has a feeling that it was not their own “I” exposed to the assessment, but the role, in addition sanctioned by the circumstances.¹⁰

The base of drama is a fictional role. ‘Indeed, the fundamental activity in any type of drama is taking a role – that is, imagining that you are someone else in a fictional context and exploring a situation through that person’s eyes.’¹¹ Drama is physical, emotional and intellectual identification with a fictional situation.¹² ‘Dramatic activity is concerned with the ability of human beings to “become somebody else”, to “see how it feels”, and the process is a very simple and efficient way of crystallising certain kinds of information.’¹³ Drama can be defined as a method of teaching and upbringing through active identification with fictional roles and situations. Active identification means intellectual, emotional and psychomotor involvement of the student. ‘The essence of the educational drama consists in playing different situations in which participants in a specific convention behave as if they were in a different context and in different interpersonal interactions.’¹⁴

Drama is a natural way of playing, behaving and thinking for children. Cognitive therapies are less useful for children than drama. It is not easy to explain and teach a small child to think and behave in an expected way without action and role playing.

Drama exercises are also very useful for classroom application because it concerns a group process and drama can be used for more purposes: learning knowledge, skills, creativity, attitudes and values.

The experience of the partners of the project consortium (who use drama as a method for learning and development) indicates that drama can help children to deal with their shyness and social anxiety.

¹⁰ P. Zimbardo, *Shyness...*, op.cit.

¹¹ P. Howell, B.S. Heap, *Planning Process Drama. Enriching teaching and learning*, Routledge, London and New York 2013.

¹² C. O'Neill, A. Lambert, R. Linnell, J. Warr-Wood, *Drama Guidelines*, Heinemann Educational & London Drama, London 1977.

¹³ D. Heathcote, *Drama*, “Research Journal of the National Association for the Teaching of English”, 1969, Vol. 3 Issue 2, p. 58–63.

¹⁴ K. Pankowska, *Drama. Konteksty teoretyczne (Drama. Theoretical Contexts)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

Use of drama when working with a shy child. Analysis of individual cases

Methodology

Over a period of 4 months, about once a week, every teacher (of 22 teachers previously trained in drama and shyness) led a drama lesson with children and observed the behaviour of one chosen shy child in the play *It Out Loud* project. The method used was the case study method utilising the observation technique. The child was classified as 'shy' by the teacher and the teacher's observations were put down in a research tool – Questionnaire For Teachers About Shy Children, containing the teacher's and child's basic data, the socio-emotional indicators scale, physical signs of shyness – blank space, preferences and competencies – blank space, and blank space for comments. During the process each teacher was to complete the second research tool – Case Study Patchwork, containing:

- Social Behaviour Register – rating social behaviours of children in the scale from 1 to 6, where 1 is for the lowest social behaviour and 6 is for the highest.

Tab. 1. Social Behaviour Register categories

1.	Lonely The child stays outside the action. He/she is not interested in the lesson.
2.	Spectator The child observes but doesn't take part in action.
3.	Play in parallel The child takes part in action but doesn't make contact with other children.
4.	Play in proximity with contact The child plays only with one chosen child.
5.	Make new contacts The child makes contact with children he/she has not had contact with before.
6.	Play in a group The child actively takes part in the lesson in contact with different children.

- Classroom diary – a blank space where teachers could write down any important observations, dialogues, or tips for further work.
- The most influential drama exercise/lesson and why – a blank space
- Plan for future actions: drama activities (what forms, how often), actions concerning the child's preferences and competencies, other – a blank space.
- Important suggestions for working with this particular child – a blank space.

All the tools used in the research were proprietary ones. The study is of a pilot nature, and the results obtained are used in the ongoing research project on the impact of drama on the social behaviour of children with internalizing and externalizing disorders in behaviour.

Basic demographic data of the children

As part of the Play It Out Loud project, 22 children aged 6 to 12 years were observed and described in case studies. Most children were between 6 and 8 years old. In total, 18 children out of 22 were in this age group, which is 82% of the children examined. One child was 9 years old, two were 10 years old and one was 12 years old. The sex of the researched children was evenly distributed between boys and girls. Exactly half of them were boys (11 people) and half were girls (11 people). The children came from five European countries. 5 children were from England, 5 from Greece and 5 from Poland, 4 children lived in Spain and 3 in Ireland.

Case study descriptions

All the cases of shy children are described in detail in the *PLAY IT OUT LOUD Using drama for the social inclusion of shy children REPORT*, which is available on the project website: <http://playitoutloud.eu/outputs> and also on Research Gate: https://www.researchgate.net/publication/342847236_PLAY_IT_OUT_LOUD_Using_drama_for_the_social_inclusion_of_shy_children. Three examples of the case study description are presented below.

Case study No1

CHILD1: Ola; girl, 10 years old; Poland

What is Ola like?

Ola is a shy girl (19/40 points on the scale of socio-emotional indicators).

She rarely initiates games. She almost never asks questions. Display of emotions and needs is poor. She can't give opinions. She doesn't volunteer. She is never a group leader.

The girl is happy to share with others. She is helpful. She is attentive to the needs of others. She has good hearing and sings well, but preferably in a group. She is joyful and always smiling. She likes people. She likes to watch people. She has a positive attitude towards her friends. She is interested in telling stories. She is good at listening to others, and singing, helping others.

What happened during drama classes?

During the first drama lesson, Ola observed but didn't take part in action (level 2), she also took part in the lesson but did not make contact with other children (level 3). During the sixth drama lesson she took part in action but did not make contact with other children (level 3) During the twelfth drama lesson she also made contact with children she had not contacted before (level 5).

During the twelfth drama lesson she played only with one chosen child (level 4) but also made contact with children she had not contacted before (level 5). Progress is noticeable.

The girl needs group activities that will give her a chance to advance her social skills. The girl experienced the pleasure of her own social activity during classes, but she still needs to try different behaviours, overcome inhibitions, and go beyond her own limits. She needs activities that will increase her faith in her own abilities and the feeling that what she proposes to others (e.g., in terms of games) is just as valuable as the proposals of other people.

One should cultivate the girl's positive attitude towards people and the world, but at the same time give her the opportunity to look at herself and her needs in relations with other children.

Tab. 2. Social Behaviour Register – Child 1

CONDUCT	LESSON1	LESSON6	LESSON12
Lonely The child stays outside the action. He/she is not interested in lesson.	1	1	1
Spectator The child observes but doesn't take part in action.	2	2	2
Play in parallel The child takes part in action but doesn't make contact with other children.	3	3	3
Play in proximity with contact The child plays only with one chosen child.	4	4	4
Make new contacts The child makes contact with children that he/she has not had contact with before.	5	5	5
Play in a group The child actively takes part in the lesson in contact with different children.	6	6	6
EVALUATION <i>The behaviours are ordered from minor to major social contact. 1 being "Solitary" behaviour and 6 being "Play in group" behaviour. As the student achieves a greater number of high-scoring behaviours, his/her evaluation increases progressively and positively.</i>			

The most influential drama exercise/lesson and why

Happiness classes. The girl played the role of a queen wandering around her country. In the role she was interested in her kingdom and the people living in it. She was intimidated by being "out of sight" a bit, but she was helped by the figure of the queen's adviser – a teacher in a role that animated the situation in such a way that the queen could enter into relations with her subjects (including children as animals and plants). It was easier for the girl to talk to characters from the world of nature in the role.

Building a house: This was a very good class for the girl. We built her a house at the end of the class. The girl could talk about her dog, which gave interesting tips for other children to take on the role of a dog.

Plans for the future

The teacher is planning one-and-a-half-hour classes once a week, integration games and process drama games and process drama.

She is also going to organize: games and exercises on the drama of the world and people – developmental drama; activities that would complement drama classes – happenings for other children at school (in small groups, for parents); social campaigns; and exhibitions.

Keeping an individual and class “book of drama”, in which children can record, in the form of drawings, cut-outs, notes, etc. their experiences, e.g. who they are, what happened?

The girl needs constant and systematic work in a drama space, awakening the imagination and social courage by playing with props, creating stories and playing them. The role of the teacher is very important, because through interventions the teacher can support the girl, give her space to try out a new activity, to express thoughts and feelings. The girl has great potential for creativity and imagination but it is dormant. The girl, through her uncertainty, does not develop her potential, which is large and unlockable – as demonstrated by drama classes.

Case study No2

CHILD2: George; boy, 6 years old; England

What is George like?

George is a shy child (17/40 score on the socio-emotional indicators scale). George stands out as by far the shyest child in a Year 2 class. He rarely engages with others in lessons. He needs prompting during ‘talk-partner’ times (with limited success). He is very quiet and usually very neutral emotionally. Sometimes he is sullen or unhappy looking. At times he explodes with emotion, anger or crying. The reason is usually something quite minor (such as someone touching his coat or book). He smiles occasionally, but rarely. At times he also ‘shuts down’ and will not answer anyone. He does not like sharing his feelings.

George has other difficulties stemming from his home life and this is likely part of the cause for his shyness.

George likes his own company. He plays creative games at play times with small groups of friends. He loves the characters of the Marvel universe and will often discuss them when prompted (when unwilling to talk about other things). He is secretive and often keeps things to himself. However, he will sometimes disclose things presented as ‘secrets’ and he enjoys this. When no adult is present he becomes louder and more confident and will speak voluntarily more often. He shows more enjoyment and interest in maths and PE than in other lessons.

Academically, he is able in all areas. His writing is poor often due to learning behaviour, effort and handwriting. He is creative and makes up games linked to his interests (Lego, superheroes and villains). He shares very perceptive views that most other children of his age would not think of, such as when thought tracking during drama. Whilst he is not good at controlling thinking about his own emotions, he is excellent at thinking about the feelings and emotions of others during reading, discussion and drama (when prompted to share his opinions).

What happened during drama classes?

During the first drama lesson, George took part in the lesson but did not make contact with other children (level 3). During the sixth and twelfth drama lessons, he managed to make contact with a child he had not previously made contact with (level 5). Progress is noticeable.

Tab. 3. Social Behaviour Register – Child 2

CONDUCT	LESSON1	LESSON6	LESSON12
Lonely The child stays outside the action. He/she is not interested in lesson.	1	1	1
Spectator The child observes but doesn't take part in action.	2	2	2
Play in parallel The child takes part in action but doesn't make contact with other children.	3	3	3
Play in proximity with contact The child plays only with one chosen child.	4	4	4
Make new contacts The child makes contact with children that he/she has not been in contact with before.	5	5	5
Play in a group The child actively takes part in the lesson in contact with different children.	6	6	6
EVALUATION <i>The behaviours are ordered from minor to major social contact. 1 being "Solitary" behaviour and 6 being "Play in group" behaviour. As the student achieves a greater number of high-scoring behaviours, his evaluation increases progressively and positively.</i>			

Session 1

George was alone at the beginning (as required). The teaching assistant observed that he was not fully joining in with the activity but began to do so more once included in a group of similar "animals".

He was happy and involved throughout. When working independently, he did so properly with very minimal/no interaction with others.

During the exploratory/play element of the lesson, he did interact and try to find others to be part of an animal group with but was unable to do so (he was a slug)! With teacher support he joined a group with the two snakes, being animals that 'slither' along the ground, and they were happy to include him.

He performed a basic role with the group, slightly behind the others (they led and he followed slightly) but he was happy and involved. He answered questions at a basic level. He decided that he preferred to work as part of a group than to be alone but when asked why said, "I don't know." He was not able/willing to give any extra reasons.

Session 6

George was keen to be in the middle of the game 'The world according to'. He asked questions and threw and caught the ball well. He enjoyed joining in and also evidently enjoyed hearing what others were saying (he smiled and laughed appropriately and maintained eye contact). During 'My partner's imaginary life', the boy again joined in well. He volunteered to introduce an imaginary friend and spoke clearly (but briefly) and could not provide much extension beyond the basic introduction (he declined to elaborate).

Session 12

George participated fully and played the game 'Zip, zap, boing' with tactical astuteness! He was not caught out and played the game using all three words appropriately to move the energy around the circle. During the warm up, he found different partners to match body parts with. All participated in this. Some chosen freeze frames were hard to balance in for him. He chose more sensibly after this.

The most influential drama exercise/lesson and why

Lesson 2.5 – Social Skills. This showed that George could speak clearly and confidently to the group. He also engaged well in the less structured social interactions of 'Going to market' – better than many of his peers. The lesson 'Lost Happiness' was also pivotal. Full notes on this are attached in the 'Drama Planning' document but George as the king was celebrated by other children and he really seemed to enjoy having the role of king – and created his own ritualistic behaviour during the royal visits!

Plans for the future

The teacher is planning, in the future, regular use of 'Drama for Learning' and 'Drama for Writing' based around quality texts. Use of drama for topic learning where possible and quick-fire drama games for PSHE and similar. To be used (ideally) every week and more regularly in certain units.

Strategies from the Play It Out Loud course have already been shared during a staff meeting and were well received.

There have been many chances for George to work with others in drama, games and other group activities. Future opportunities could be linked to his interests where appropriate (superheroes) though he is showing an interest and enjoyment in all drama lessons. George should continue to have THRIVE interventions.

The teacher needs to have high expectations of George to:

- Value his own ideas and continue to volunteer his involvement;
- Speak clearly and with increasing volume so everyone can hear;
- Work with a range of partners whom he may not usually choose to work/play with;
- Have opportunities to lead small group drama to develop leadership skills;
- Improve his self-esteem and self-respect;
- Understand and express deep issues relating to texts, topics and PSHE links.

Case study No3

CHILD3: Lily; girl, 8 years old; Ireland

What is Lily like?

Lily is a shy child (18/40 score on the socio-emotional indicators scale).

Lily is withdrawn most of the time and usually has her hand or finger near her mouth, frequently with her head down. She fidgets with her hands and turns away from people when they are talking to her. She has a very low voice when she is talking, which is almost inaudible.

Lily is a very sweet child and enjoys playing games in a solitary way, which are always very imaginative, in her own imaginary world.

When she does play with other children, she tends to create her own story within the story being played but is also quite happy doing what others tell her to do or tell her to be.

Lily does not like confrontation or more energetic children. She is very serene and will usually withdraw from any physical or loud activities that the other children are involved in.

Lily loves art and is often sketching some very imaginative illustrations and characters. She likes playing fairy tales with a small group of other children and often plays the role of a princess who likes to help others. Lily often narrates the story as she plays and seems to enjoy being led by others.

Lily has a vivid imagination and is always creating stories verbally and often talks out loud when she thinks no one is watching. She is very good at writing and is very neat in her presentation and when asked to write some news or for a writing task she has a very good vocabulary but will often speak very quietly when asked to read aloud.

Lily is an avid reader and often brings the book that she is reading into school to show the class. She does not like reading aloud, however.

Lily is good at skipping when the children go outside but other than that Lily will generally go around the outside space exploring and looking for objects that she can add to the stories that she makes up, which are often very creative.

What was happened during drama classes?

During the first drama lesson, Lily observed but didn't take part in action (level 2). During the sixth drama lesson, she played only with one chosen child (level 4). During the twelfth lesson, Lily made contact with children she had not contacted before (level 5). Progress is noticed.

Tab. 4. Social Behaviour Register – Child3

CONDUCT	LESSON1	LESSON6	LESSON12
Lonely The child stays outside the action. He/she is not interested in the lesson.	1	1	1
Spectator The child observes but doesn't take part in action	2	2	2
Play in parallel The child takes part in action but doesn't make contact with other children.	3	3	3
Play in proximity with contact The child plays only with one chosen child.	4	4	4
Make new contacts The child makes contact with children that he/she has not had contact with before.	5	5	5
Play in a group The child actively takes part in the lesson in contact with different children.	6	6	6
EVALUATION <i>The behaviours are ordered from minor to major social contact. 1 being "Solitary" behaviour and 6 being "Play in group" behaviour. As the student achieves a greater number of high-scoring behaviours, his/her evaluation increases progressively and positively.</i>			

Lily was initially very hesitant to get involved in the drama activities in the first two lessons. However, because of the sense of fun that was created, her curiosity got the better of her and she became less self-conscious. The structure of the lesson plans began as very low focus exercises and this was very important for Lily and the other children to make them feel comfortable with each other and the work that was to follow.

Drama has made a big impact on Lily and her ability to be socially engaged with other children. It was very interesting to see the class become less inhibited and feel more valued as each student was able to make a contribution. It was very important for them to be able to feel comfortable in the space first and this was done by using the image theatre techniques and creating still images first. The teacher thinks this really helped Lily foster a real sense of curiosity for the work that followed, which was very imaginative and quite spontaneous.

The teachers would like to bring some more drama games into the classroom that really use the imagination and encourage team building elements to the exercises as

we feel that this will benefit the children the most now that they are comfortable with improvising in the space and with each other.

The most influential drama exercise/lesson and why

Lily was slow to participate in the games and exercises but, once the teacher introduced games that required plenty of imaginary play, she became very excited.

Initially Lily would partner up with someone she knew during the first warm up exercises of image work, which included a lot of moving around the space, in lessons one and two. During the second lesson, Lily became more relaxed and more comfortable working with other children, which was really good to see.

When they brought in the 'magic paintbrush exercise', she excelled in contribution verbally and physically and it was almost like watching a different child in the classroom. She had some great ideas and the children used them in the game which really made her happy. This game really appealed to her vivid imagination and it allowed her to go beyond the obvious that normal school work would usually require. This in turn made Lily feel like part of the group, and gave her confidence and a sense of belonging. Interestingly, she developed relationships with her peers whom she would usually shy away from.

Plans for the future

Every morning rhythmic exercises will be used for ten minutes. These include clapping exercises and passing the bean bag around the circle. This allows the class to come together and creates a real sense of the group. In the circle they will also create gestures of emotions and speech, which really get the body stretched and help expend the high energy in the morning before classwork begins.

In a drama lesson once a week, the class will develop imaginary play and role play by creating different scenarios and characters in smaller groups, such as in 'The King or Queen of the land' or the 'Zookeeper', and they will learn how to freeze movement. They will then present these stories to each other in their small groups, where they will then be given the opportunity to reflect on the improvisations. This allows different questions to be asked which, in turn, offers the children a chance to express themselves with the objective of raising topics about feelings, emotions and friendships, and possible solutions may be offered and discussed.

As Lily is so fascinated with books, the teacher thought that it would be nice to use story books as a stimulus to develop improvisations and really encourage more discussion by introducing the terminology; 'I wonder...what is going on here' with a given book.

This will encourage an interest in the games and exercises as Lily can relate them to the book and her imagination.

Drama in the classroom proved very effective in balancing the relationships within the group of children. There will be one forty-minute drama lesson weekly as a result. This will incorporate some of the games and exercises from the Play It Out Loud

booklet. These will be adapted to the needs of the group and also incorporated into the learning activity that the class are engaged with in their schoolwork.

Lily is shy but it seems to stem from a place of uncertainty. When working with Lily, if there are games that offer plenty of scope to imagine, she will work more confidently. She will also relate to others more comfortably as her place within the group is reaffirmed through her own contributions in the drama.

General findings and tips for teachers on how to work with shy children using drama

The cases of Lily, Ola and George described above are 3 of the 22 cases presented in the Play It Out Loud project. Each of them is different and at the same time there are some common elements, similar reactions of children and particularly powerful drama exercises. General findings and tips for teachers on how to work with shy children using drama are presented below.

(1) There is progress in the social behaviour of children during drama lessons

Analyzing the register of social behaviour, it should be stated that in all cases there is progress – one or two degrees. Most children during the first drama class are at level 2 or 3 on the social behaviour register, so they are spectators – the children observe but do not take part in action, or they play in parallel – the children take part in action but do not make contact with other children. During class 12, most children go to level 5 – make new contacts – the children make contact with children they have not had contacted with before, and some of them even reach the 6th level – play in a group – the children actively take part in the lesson in contact with different children.

(2) Drama and excessive self-criticism

- Based on the analysis of individual cases of children participating in the project, it can be stated that some shy children are very critical of themselves. This is often combined with high intelligence and great knowledge. They are perfectionists, not allowing themselves to make mistakes. Therefore, they do not undertake activities or they withdraw from activities if they do not feel competent enough to carry them out.
- Such children feel good about activities that are not judged.
Drama, by the very fact that it assumes fictitious roles and actions in a fictitious world – defers judgment – or rather transfers it from the child to the character they play.
- Because such children feel the need to be appreciated at the same time, there was a change during “Lost Happiness” classes, during which the shy child had a high-status role and at the same time was not evaluated, but assessed the ideas of others.
- At the same time, it turned out that children who display aggressive behaviour reveal their aggression in drama activities. The same mechanism works here – deferring the fear of judgment and allowing yourself more. This was revealed, for example, in the lesson “Birds”. One of the surveyed teachers says:

‘We had some problems with lesson 3.2 (Birds), as Jaime’s behaviour was really bad and he hit other children in his “bird family.”’

The teacher describes the boy as tending not to obey when asked to do anything, and says that the boy’s behaviour changes rapidly from soft and affective to violent with others.

Another teacher said in the mid-evaluation that during the lesson “Birds” another child, not the shy one, began to behave aggressively – hitting other children and pushing them during improvised flying. It was a new girl in the group, not familiar with the rules, who revealed aggressive behaviour also in other situations.

Drama can therefore be a diagnostic tool that reveals aggression. This is definitely a difficult situation for the teacher and requires reaction and redirecting the revealed aggression to other pro-social activities.

- It was also stated that the suggestion for working with a shy child is to use a low/middle status character when using teacher-in-role so as not to intimidate the child. Allow them to pick a character and explore it with a small group away from the others to build their confidence. Do not pick them as first to present, but allow them to come in when they are ready. Allow them to pick whom they work with, to begin with.

(3) Drama and leaders, and their influence on a group and on shy children

It has also been stated that leaders block the activities of other children, especially shy children, during drama classes. Children do not show their own initiative, but imitate the actions of leaders.

One of the teachers says:

‘While working in a group, I noticed that drama classes are new to children. At first, the children imitated each other and repeated the gestures and actions of the group leaders. A very strong influence of leaders on the rest of the group is noticeable. At the beginning there was also a big problem with drama tasks in the group. Each child insisted on his/her idea or the leader tried to push his/her case. The group could not work out one solution without the help of the teacher.’

It is important here to plan dramatic activities that strengthen the roles of all the children not only the natural leaders (according to personality types). The theory of functional situation requirements¹⁵ can be used here – the leader is the one who in a given situation has the best competence to perform the task. Drama lessons may be designed in such a way that the topic and problem to be solved require the use of the knowledge and skills of a shy child who is not a leader.

¹⁵ R.G. Brown, *Group Processes: Dynamics Within and Between Groups*, Blackwell Publishing, Oxford 2000.

(4) Teachers want to continue drama lessons or short drama activities in their future work.

Teachers plan to conduct drama lessons in the future on average once a week. In several cases, teachers conduct drama exercises every day. In one case the group spend ten to fifteen minutes every morning before their main lesson, doing warm up games and exercises that the teacher has taken from the Play It Out Loud booklet. The teacher says:

‘This really gets the class focused on the work that is to follow as, when pupils start their day, they are often “not present” and concentration levels are poor.’

Another teacher is going to use rhythmic exercises for ten minutes every morning. These include clapping exercises and passing a bean bag around the circle. This allows the class to come together and creates a real sense of the group. In the circle they will also create gestures of emotions and speech which really get the body stretched and help expend the high energy in the morning before class work begins.

In addition, teachers participating in the project proposed other activities related to drama, such as:

- games and exercises on the drama of the world and people – developmental drama
- happenings for other children at school (in small groups, for parents),
- social campaigns,
- exhibitions
- keeping an individual and class “book of drama”, in which a child would be able to record in the form of drawings, cut-outs, notes, etc. his/her experiences, e.g. who he/she is, what has happened.
- use more drama activities across the curriculum where they can promote creative thinking and sharing ideas.
- use daily drama starters in English to engage and stimulate children.
- have weekly storytelling/drama sessions on Friday afternoons to promote confidence and social skills.

Teachers share or plan to share acquired knowledge and experience with other teachers.

Summary

To sum up, the presented research indicates the great potential of using drama when working with shy children. The supposition that drama might allow shy children to feel secure enough to participate actively because it is role-based proved to be correct. The next question is how this is happening and whether there are any factors that support the process of getting over shyness through drama.

It also turned out that children who display aggressive behaviour reveal their aggression in drama activities. I suppose drama can also be a tool for working with children displaying aggressive behaviour. Since the drama experience is close to the natural experience (social situations), and some of the basic elements of drama are role, fiction, conflict and tension¹⁶, I believe that one could design drama classes that contain a certain level of frustration and that challenge a child with externalizing behaviour disorder. A child prone to aggressive behaviour, being in a group role, would have the chance to solve a difficult situation together with other children, could observe their behaviour in a given situation, that is, presumably, behaviour would be modeled by more competent peers creating for him/her a zone of the closest development.¹⁷ More research is in progress.

References

- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się (Social Learning Theory)*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Bowell P., Heap B.S., *Planning Process Drama. Enriching teaching and learning*, Routledge, London–New York 2013.
- Brown R.G., *Group Processes: Dynamics Within and Between Groups*, Blackwell Publishing, Oxford 2000.
- Coplan R.J., Rubin K.H., *Social withdrawal and shyness in childhood: History, theories, definitions, and assessments*, 2010, Retrieved from Research Gate: <https://www.researchgate.net/publication/286178832>.
- Gładyszewska-Cylulko J., *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii (Supporting the development of shy children through visualization and other art therapy techniques)*, Impuls, Kraków 2007.
- Heathcote D., *Drama*, "Research Journal of the National Association for the Teaching of English", 1969, Vol. 3, Issue 2, pp. 58–63.
- Jones W.E., Briggs S.R., Smith T.S., *Shyness: conceptualization and measurement*, "Journal of Personality and Social Psychology", 1986, Vol. 51, No. 3 pp. 629–639.
- Leary M., Kowalski R., *Lęk społeczny (Social anxiety)*, GWP, Gdańsk 2001.
- O'Neill C., Lambert A., Linnell R., Warr-Wood J., *Drama Guidelines*, Heinemann Educational & London Drama, London 1977.

¹⁶ K. Pankowska, *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka (Pedagogy of Drama. Theory and Practice)*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

¹⁷ See, e.g. L. Wygotski, *Myślenie i mowa (Thought and language)*, PWN, Warszawa 1989; A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się (Social Learning Theory)*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

- Pankowska K., *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka (Pedagogy of Drama. Theory and Practice)*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Pankowska K., *Drama. Konteksty teoretyczne (Drama. Theoretical Contexts)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Smółka P., *Konieczność bycia aktywnym i przebojowym, a lęk społeczny i nieśmiałość. Metody redukcji lęków społecznych i zahamowań behawioralnych (The need to be proactive and go-getting, and social anxiety and shyness. Methods of reducing social anxiety and behavioural inhibitions)*, 26.10.2005, Retrieved 29.09.2020, from Psychologia.net.pl Portal psychologiczny: <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=143>.
- Wygotski L., *Myślenie i mowa (Thought and language)*, PWN, Warszawa 1989.
- Zimbardo P., *Shyness. What is it. What to do about it*, Da Capo Lifelong Books, 1990.

Renata Matusiak*  <https://orcid.org/0000-0001-7035-4443>

Uniwersytet Opolski

e-mail: renatamatusiak@poczta.onet.eu

https://doi.org/10.25312/2083-2923.20/2021_07rm

Edukacja medialna jako forma przekazywania wartości

Streszczenie: W artykule skoncentrowano się na problematyce powiązań edukacji medialnej z aksjologią. Konieczność włączenia wartości w poczet zagadnień związanych z edukacją medialną, wychowaniem skonfrontowano z medialnymi karykaturami wartości, czyli z sytuacjami, w których mamy do czynienia z ośmieszaniem wartości w mediach bądź z szerzeniem ich błędnych, zakłamanych definicji. W kolejnej części pracy ukazano, jak edukacja medialna może stawać się narzędziem do przekazywania wartości uczniom szkół każdego szczebla. Przeanalizowano również zagadnienie osobowości nauczyciela jako jednostki pełniącej funkcję nie tylko pedagoga, ale także edukatora medialnego i edukatora wartości, wskazując na sposoby łączenia i przenikania się tych dziedzin wychowania.

Słowa kluczowe: edukacja medialna, aksjologia, wartości, nauczyciel, hierarchia wartości

Wprowadzenie

Realia, w których żyjemy, wymagają od nas sprawnego poruszania się po świecie mediów. Warunek ten jest spowodowany rozwojem i wszechobecnością stale rozwijających się technologii. W obliczu konieczności realizacji owego wymogu zdobywamy wiedzę oraz umiejętności praktyczne z zakresu funkcjonowania w świecie mediów zarówno w charakterze odbiorców, jak i twórców. Oprócz towarzyszących użytkownikowi mediów komplikacji natury mechanicznej napotykamy również przeszkody i problemy, które często są dla nas wręcz niezauważalne. Owymi trudnościami są dylematy etyczne dotyczące funkcjonowania w przestrzeni medialnej. Co istotne, „w radzeniu

* Renata Matusiak (Uniwersytet Opolski) – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt, pedagog w poradni psychologiczno-pedagogicznej w Tarnobrzegu. Zainteresowania naukowe: profilaktyka społeczna, zachowania ryzykowne, uzależnienia, media w pracy z dziećmi.

sobie z nimi nie zawsze pomocne są przepisy prawa. Wskazują wprawdzie, co jest przestępstwem, a co wykroczeniem. Nie podpowiadają już jednak, co jest naganne, co może zranić innych, co jest słuszne. Poza tym często przepisy nie nadążają za ciągle zmieniającym się światem nowych mediów. Niektóre problemy musimy zatem rozwiązywać, opierając się na własnym namyśle”¹. Słowa te skłaniają do refleksji nad obowiązkiem, przed którym stajemy. Wielu z nas dopiero w obliczu zauważalnego zagrożenia dostrzega, że w przestrzeni medialnej oprócz dobrych treści i intencji znajdują się też złe i niewłaściwe, a my jesteśmy zobligowani do ich świadomego identyfikowania. Z pomocą przychodzi nam zazwyczaj przyjęta niegdyś hierarchia wartości, podlegająca wielu transformacjom na każdym etapie życia.

Celem niniejszego artykułu jest zaakcentowanie konieczności przekazywania wartości podczas realizacji edukacji medialnej, gdyż dzieci są dopiero na etapie kształtowania własnych hierarchii, a świat mediów, w którym się rozwijają, winien być źródłem nauki o wartościach, a nie ich zaprzeczeniem. „Dzieciństwo jest najistotniejszym czasem tworzenia się zrębów osobowości dziecka. Proces socjalizacji najmłodszych odbiorców dopiero się u nich rozpoczyna, a treści medialne są jednym z ważniejszych czynników mających wpływ na ich moralny rozwój. Niedojrzałość psychiczna i emocjonalna młodego odbiorcy, brak ugruntowanego systemu wartości oraz charakteryzujący dziecko bezkrytycyzm w odbiorze mediów sprawiają, że dziecko nie umie wybierać, wartościować i odpowiednio oceniać treści przekazywanych przez media”². Teza prezentowana przez W. Smył uświadamia nam, iż wychowanie do wartości nie jest przeżytkiem minionych czasów, stanowi natomiast naturalną i coraz bardziej nagłą potrzebę. Cytowana autorka twierdzi ponadto, że „edukacja medialna realizowana w środowisku szkolnym powinna prowadzić do tego, aby kontakt dzieci z mediami przyczyniał się do pełnego rozwoju ich osobowości”³. Harmonijny, rozumiany holistycznie rozwój osobowości człowieka w rzeczy samej nie może zachodzić bez odniesienia do wartości, dzięki którym możemy w pełni budować swoją osobowość na przestrzeni lat.

Wybór tematyki pracy motywowany jest faktem, o którym wspomina B. Siemieniecki, pisząc że „[...] świat mediów pozostawia głęboki ślad w umyśle dziecka. Współczesna generacja wyrasta w środowisku mediów w przeciwieństwie do pokoleń minionych. Ten ślad jest trwały, media bowiem nie tylko przekazują informacje, lecz

¹ *Wartości w mediach*, <http://edukacjamedialna.edu.pl/lekcje/wartosci-w-mediach> [dostęp: 25.04.2020].

² W. Smył, *Szkolna edukacja medialna*, [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Media_Kultura_Spoleczenstwo/Media_Kultura_Spoleczenstwo-r2007-t-n1_\(2\)/Media_Kultura_Spoleczenstwo-r2007-t-n1_\(2\)-s95-108/Media_Kultura_Spoleczenstwo-r2007-t-n1_\(2\)-s95-108.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Media_Kultura_Spoleczenstwo/Media_Kultura_Spoleczenstwo-r2007-t-n1_(2)/Media_Kultura_Spoleczenstwo-r2007-t-n1_(2)-s95-108/Media_Kultura_Spoleczenstwo-r2007-t-n1_(2)-s95-108.pdf) [dostęp: 25.11.2020].

³ Tamże.

rodzą emocje, kształtując sferę wyobraźni, budzą pragnienia i marzenia, mieszając hierarchię wartości [...]”⁴.

Edukacja medialna realizowana w postaci ścieżki międzyprzedmiotowej łączy się niemalże z każdym przedmiotem szkolnym, jednakże kwestia wartości często jest w niej pomijana. W niniejszym artykule przybliżono znaczenie wartości w życiu człowieka. Uznano, że edukacja medialna może stanowić znakomite narzędzie przekazywania wartości dzieciom i młodzieży.

Znaczenie wartości w życiu człowieka

Wartość rozumiana potocznie kojarzy nam się z czymś, do czego dążymy, gdyż z założenia jest dobre. A. Ćwikliński w swoich rozważaniach dotyczących funkcjonowania w zmiennej rzeczywistości pisał, że „ważnym elementem adaptacji do zmiennych warunków życia współczesnego człowieka jest potrzeba wartości, celów wychowania i sposobów funkcjonowania ludzi. Człowiek żyje w świecie, w którym są różne wartości. Aby móc adaptować się do warunków życia społecznego, internalizuje on wartości i przekonania, które mają podstawowe znaczenie w rozwoju jego osobowości”⁵. Przekonania, które nabywamy, nie mogą stanowić jednakże tylko myśli i odczuć towarzyszących nam podczas korzystania i współtworzenia mediów. Winny wpływać z ukształtowanej przez nas hierarchii wartości, o których mówi nam nauka zwana aksjologią.

Konieczność edukacji medialnej przekazującej wartości wynika między innymi ze wspomnianych już różnic międzypokoleniowych i kulturowych. „Największe różnice między młodzieżą a ogółem populacji powstają w zakresie tworzenia stron www, przygotowywania prezentacji, pisania programów, instalowania nowych urządzeń. Młodzież zdecydowanie częściej jest aktywnym użytkownikiem cyfrowej rzeczywistości [...]. W związku z tym można by rzec, że młodzież pogranicza może pełnić rolę przewodnika dla swoich rodziców po technologiczno-komunikacyjnych ścieżkach cyfrowej rzeczywistości. Zjawisko to jest kwintesencją kultury prefiguratywnej, w której młodzież uczy dorosłych i pomaga im się przystosować do zmian społeczno-kulturowych”⁶. Owa zmiana modelu podmiotów przekazujących i odbierających określone treści sprzyja pomijaniu wartości. Młodsze pokolenie potrafi na ogół sprawniej poruszać się po przestrzeni medialnej niż starsi członkowie ich rodzin. Stąd też młodsze pokolenie przykłada mniejszą wagę do tego, co chcą wpoić im rodzice.

⁴ B. Siemieniecki, *Pedagogika medialna: podręcznik akademicki. 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 198.

⁵ A. Ćwikliński, *Aksjologia w teorii i praktyce edukacyjnej*, [w:] A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Wartości, wychowanie, kształcenie*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2017, s. 11.

⁶ P. Długosz, *Młodzież pogranicza w cyfrowej rzeczywistości*, [w:] M. Świątkiewicz-Mośny, A. Wagner (red.), *Com.unikowanie w zmieniającym się społeczeństwie*, Nomos, Kraków 2010, s. 334.

Spośród tych refleksji wyłania się konieczność realizowania edukacji medialnej tak, by towarzysząc zainteresowaniom i potrzebom uczniów, przekazywała im wszystkie treści niezbędne do realizowania procesu socjalizacji. Obowiązek ten można tłumaczyć faktem, iż „zarówno aktywne uczestnictwo w mediach (włączanie się w dyskusję, komentowanie, publikowanie artykułów), jak i krytyczne odbieranie przekazów wymaga uświadomienia sobie naszych wartości i priorytetów. Wiedza o nich ułatwia wybór właściwego źródła informacji, a także postawy w dyskusji”⁷. Funkcjonowanie bez wartości jest niemożliwe, a nie można ich zastąpić emotikonami czy polubieniami pod aktywnością innych użytkowników sieci. Co więcej, „warto zwrócić też uwagę na kulturowe i społeczne konteksty wyboru wartości przez młodzież. Jednym z ważnych elementów rzutujących na wybory aksjologiczne uczniów jest wpływ tak zwanej kultury popularnej, która prowadzić może do wyborów wartości zarówno pozytywnych, jak też negatywnych i powodować pewne zagubienie aksjologiczne młodzieży”⁸. Edukacja medialna włączająca treści z zakresu wartości pozwala młodym ludziom na dokonywanie wyborów w oparciu o solidne fundamenty. Świadomość funkcjonowania nie tyle w świecie medialnym, co w świecie wartości pozwala na przyjęcie krytycznej postawy wobec natłoku komunikatów, jakimi są bombardowane młode umysły.

Medialne karykatury wartości

W tej części pracy odniesiono się do pojęcia karykatury rozumianego jako zdeformowana postać czegoś⁹. Medialna karykaturalizacja wartości jest tutaj definiowana jako zjawisko przekształcania wartości i nadawania im znaczeń nacechowanych subiektywnie przez jednostki i grupy społeczne. Przyjęta nazwa robocza oddaje obraz tego, jak zagadnienia aksjologiczne są transformowane i pozbawiane pierwotnych, obiektywnych znaczeń bliskich pokoleniom. Jak słusznie zauważa B. Siemieniecki, co w swojej pracy omawia także M. Szpunar, media odsłaniają nowe obszary rzeczywistości. Dzięki temu społeczeństwo zostaje wzbogacone o nowe sfery rzeczywistości odnoszące się do sieci wyobrażeń i odniesień. To powoduje, że społeczeństwo naśladuje obserwowane tendencje w mediach. Ludzie starają się odwzorować to, co widzą w komunikatach medialnych i przenieść do swojego życia¹⁰.

Edukacja medialna ma na celu pokazywanie rzeczywistości medialnej i dostarczanie jej młodym użytkownikom kompetencji, wiedzy i umiejętności praktycznych. Postulowane wzbogacenie jej o wartości pozwala na kształtowanie wśród nowej ge-

⁷ *Wartości kontra media*, <https://edukacjamedialna.edu.pl/lekcje/wartosci-kontra-media> [dostęp: 25.04.2020].

⁸ A. Ćwikliński, dz. cyt., s. 24.

⁹ *Karykatura*, [w:] *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/karykatura.html> [dostęp: 7.02.2022].

¹⁰ M. Szpunar, *Nowe-stare medium. Internet między tworzeniem modeli komunikacyjnych a reprodukowaniem schematów komunikowania masowego*, IFiS PAN, Warszawa 2012.

neracji postawy myślącego, krytycznego odbiorcy, który potrafi odróżnić prawdę od fałszu, rzetelną informację od manipulacji czy robienie krzywdy dla pozornej sławy od nieszkodliwych żartów. Kształtowanie wartości wśród młodych uczestników społeczeństwa medialnego daje im podstawy do podejmowania jakościowo nowych możliwości działania, kształcenia i rozwoju. Subiektywne poczucie sprawstwa, jakie wywołuje u nas kreowanie wizerunków i rzeczywistości medialnej, budzi u młodego człowieka wiele emocji, które mogą przysłańać tradycyjnie pojmowane wartości. Osoba korzystająca z włączonego do sieci komputera dokonuje wyborów, podejmuje decyzje, działa i niezwykle istotne jest, by od najmłodszych lat postępowała w oparciu o powszechnie wyznawane wartości¹¹.

Rozważania nad pojmowaniem aksjologii w kreowanej medialnie rzeczywistości dotyczą aspektów patologizacji tego, co powszechnie uznajemy za wartościowe. Opinia A. Ćwiklińskiego wskazuje na to, że „[...] mamy do czynienia z różnego rodzaju patologiami dotyczącymi podejmowania decyzji aksjologicznych. Jednym z zaburzeń w ich podejmowaniu jest tzw. znieczulica aksjologiczna. Inne patologie to zjawisko intruza aksjologicznego, relatywizm aksjologiczny, aksjologiczny fundamentalizm, ślepotą aksjologiczną czy aksjologiczną nadwrażliwość”¹².

Dzieci i młodzież, nie posiadając jeszcze w pełni ukształtowanych umiejętności różnicowania dobra i zła, stają przed obliczem zagrożenia ową patologizacją. W rezultacie mogą nabywać postawy krzywdzące człowieka bądź inne grupy społeczne, gdyż przecież w wirtualnym świecie nie mieli okazji usłyszeć płaczu czy odgłosów sprzeciwu. Brak realizowania treści dotyczących wartości w edukacji medialnej może również prowadzić do postrzegania jednostek jako intruzów w wymiarze aksjologicznym. Równie niebezpieczne zagrożenie dla młodego człowieka stanowi relatywistyczne pojęcie do wartości, ślepotą niepozwalająca na dostrzeganie wartości czy skrajna nadwrażliwość. Karykaturalizacja wartości we współczesnym świecie może przyjąć różne oblicza, zawsze jednak jest zjawiskiem złym, ponieważ zaprzecza uniwersalnie pojmowanym prawdom.

Edukacja medialna narzędziem aksjologii

Zgodnie z założeniami pedagogiki elementy aksjologii są jednymi z podstawowych elementów kształcenia i wychowania do życia w społeczeństwie. Bez nich niemożliwa byłaby socjalizacja, a bez socjalizacji – życie w społeczeństwie. Niemniej jednak „od kilku lat jesteśmy świadkami prawdziwej rewolucji informacyjnej i komunikacyjnej, której głównym motorem jest internet. Stanowi on najpotężniejsze z całego szeregu – telefon, radio, telewizja – medium i staje się powszechnym narzędziem edukacji, działalności handlowej, dialogu międzykulturowego, wzajemnej komunikacji.

¹¹ Tamże, s. 195.

¹² A. Ćwikliński, dz. cyt., s. 24.

Rozwijająca się w błyskawicznym tempie sieć zdaje się przemieniać nasze życie na skalę, jaką nie uczynił dotąd żaden fenomen technologicznego rozwoju¹³. Wszelkie przemiany, które są tak znaczące dla społeczeństwa, nie mogą odbywać się bez odniesienia ich do świata wartości. Konieczność ta jest jeszcze bardziej nagląca w sytuacji, gdy jednostki są dopiero w trakcie budowania swojej hierarchii wartości, tak jak młodzi ludzie. Oczywiście nie należy postrzegać mediów jako źródła wszelkiego zła. Wszechobecna rzeczywistość medialna implikuje zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki, które „wyciskają swoje piętno na młodym pokoleniu. Do szkół chodzą uczniowie, którzy urodzili się i wzrastają w czasach powszechnego stosowania technik informacyjnych, stąd też są one dla nich dziedziną zastaną i oczywistą. Młodzi ludzie sprawnie posługują się komputerem, internetem, telefonem komórkowym, tabletem, szybko nadążają za nowinkami technicznymi. Są zafascynowani internetem i możliwościami, jakie on daje, często jednak nie są świadomi niebezpieczeństw, jakie niesie. Dlatego szczególnie ważnym zagadnieniem staje się obecnie nie tyle kwestia, jak wykorzystywać na różnych lekcjach komputer, internet, tablicę interaktywną, lecz pytanie: jak wychowywać do wartości w świecie cyberkultury?¹⁴ Odpowiedzią na to pytanie winna być realizowana w systematyczny sposób edukacja medialna, która odwoływałaby się do aksjologii, wpajając młodym ludziom wartości niezbędne do współtworzenia społeczeństwa.

Należy pamiętać, iż „wychowanie do mediów powinno mieć miejsce przede wszystkim w rodzinie, która jest podstawowym środowiskiem wychowawczym i najczęstszym miejscem odbioru mediów. Jednak samo wychowanie w rodzinie nie wystarczy. Potrzeba społecznego forum, na którym ścierają się poglądy i różne punkty widzenia. Takim forum jest szkoła, w której uczymy się być razem pomimo różnic, szukać porozumienia poprzez dialog¹⁵. Błędem jest przerzucanie odpowiedzialności za realizację edukacji medialnej tylko na szkołę, gdyż współcześnie każda rodzina staje przed koniecznością funkcjonowania w wymiarze medialnym, umiejętności medialne zatem powinny dotyczyć dzieci, ich rodziców oraz wszystkich, którzy znajdują się w ich otoczeniu.

Jeśli wracamy do zagadnienia realizowania wartości w edukacji medialnej w wymiarze szkoły, obowiązuje nas świadomość, „że mass media stały się nieodłącznym elementem kultury i cywilizacji zachodniej, towarzyszącym teraz niemal nieustannie ludzkiej egzystencji. Niezależnie bowiem od wykształcenia, stanu i zawodu każdy ma na co dzień do czynienia z przekazem medialnym – radiowym, telewizyjnym,

¹³ B. Bilicka, *Wychowanie do wartości w świecie cyberkultury*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 9.

¹⁴ Tamże, s. 10.

¹⁵ P. Drzewiecki, *Media aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej? Program nauczania edukacji medialnej dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z opracowaniem metodycznym*, Otwock-Warszawa 2010, s. 41.

internetowym, prasowym”¹⁶. Faktem stało się obcowanie z mediami, w szczególności z internetem. Nieodzowna w tej sytuacji wydaje się też konieczność kształtowania młodego człowieka w sferze korzystania z mediów, co można określić jako aktualne zadanie wychowawcze. Obcowanie to nabiera pełnego wymiaru dopiero wówczas, gdy jest realizowane w oparciu o wymiar aksjologiczny życia człowieka.

Edukacja medialna rozumiana jako „kształcenie w dziedzinie mediów w celu zrozumienia ich natury i oddziaływania oraz racjonalnego i efektywnego ich wykorzystania w sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych”¹⁷ niesie ze sobą konieczność uświadamiania młodemu człowiekowi tego, co w życiu jest obiektywnie ważne i właściwe. Rozumiany ogólnie cel edukacji medialnej – „przygotowanie do życia w świecie mediów” – oznacza natomiast przygotowanie do życia w społeczeństwie, które po prostu nabyło nowych umiejętności wpływania na rzeczywistość¹⁸. Edukacja medialna nosi znamię procesu socjalizacji w społeczności mediów, niezbędne są więc w niej elementy wychowania do wartości.

B. Siemieniecki wskazuje, że możemy wyodrębnić następujące obszary edukacji medialnej:

- kognitywistyczną teorię komunikacji medialnej, obejmującą całokształt problemów związanych z odbiorem komunikatów medialnych przez mózg człowieka, w tym problemy oddziaływania technologii na widzenie rzeczywiste przez odbiorców,
- teorię i praktykę kultury masowej, poświęconą problemom tworzenia oraz funkcjonowania kultury masowej,
- technologię informacyjną, zajmującą się narzędziową stroną zbierania, przetwarzania oraz prezentowania informacji przez człowieka,
- metodykę kształcenia medialnego, uczącą, jak przygotować nauczyciela do stosowania mediów¹⁹.

Z przykrością możemy zauważyć, iż wymienione obszary nie poruszają dosłownie zagadnień aksjologicznych, co oznacza, że profesjonalni edukatorzy medialni oraz ludzie, którzy przekazują wiedzę młodym ludziom w sposób nieinstytucjonalny, mają skłonność do pomijania zagadnień aksjologicznych w edukacji medialnej. Są one wyłączane z grona istotnych tematów, gdyż pozornie nie wiążą się bezpośrednio z bezpieczeństwem w świecie mediów, nauką programowania czy tworzenia swojego wizerunku. Rozumowanie to jednakże jest błędne, a świat wartości to czynnik racjonalizujący każde z wymienionych działań o charakterze medialnym. Jak już

¹⁶ G. Łęcicki, *Edukacja medialna w służbie katechezy*, „Kultura, Media, Teologia” 2011, nr 4, s. 74.

¹⁷ W. Strykowski, *Pedagogika i edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] J. Juszczuk (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 18.

¹⁸ M. Braun-Gałkowska, I. Ulfik-Jaworska, *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*, Gaudium, Lublin 2002, s. 219.

¹⁹ B. Siemieniecki, dz. cyt., s. 138.

wspomniano, edukacja medialna to zadanie dwóch najbliższych dziecku środowisk wychowawczych: rodziny i szkoły, których współdziałanie daje wymierne efekty w zakresie edukacji medialnej²⁰.

Edukacja medialna postrzegana jako narzędzie do przekazywania wartości jest bliska zainteresowaniom dziecka i – właściwie realizowana – stanowi bogate źródło wiedzy oraz przykładów zaczerpniętych z życia. W obliczu aktualnego rozwoju mediów i umiejętności medialnych dzieci należy nagłaśniać problem dotyczący kwestii niedostatecznego uwzględniania edukacji medialnej w celach kształcenia w poszczególnych etapach edukacyjnych oraz ujmowania jej w charakterze aksjologicznym. Zwróćmy uwagę, że „na fundamentalny schemat programu edukacji medialnej składają się następujące grupy zagadnień:

- historia, rozwój, charakterystyka poszczególnych mass mediów,
- zadania mass mediów,
- etos dziennikarski,
- obieg informacji we współczesnym świecie,
- struktura i funkcjonowanie instytucji medialnych (agencji informacyjnych oraz redakcji prasowych, radiowych, telewizyjnych, internetowych),
- specyfika poszczególnych gatunków dziennikarskich,
- rozróżnienie między informacją a komentarzem,
- oddziaływanie mass mediów (na sferę intelektualną, wolitywną i emocjonalną),
- techniki manipulacji i propagandy,
- analiza rozmaitych form przekazu medialnego (tekstów prasowych, audycji radiowych, programów telewizyjnych, filmów itd.)”²¹.

W proponowanym fundamentalnym podziale nie funkcjonują pojęcia, takie jak wartości, aksjologia, hierarchia wartości, które stanowią podstawę funkcjonowania istoty społecznej, jaką jest człowiek. Potwierdza się tutaj opinia W. Smył mówiąca nam, iż edukacja medialna została umieszczona w międzyprzedmiotowej ścieżce nauczania w szkole i zawęża się wyłącznie do przekazania uczniom wiedzy o mediach. Wychowanie w edukacji medialnej jest zaś pomijane przez edukację szkolną²².

Artykuł stanowi postulat mówiący o konieczności realizowania edukacji medialnej w rozszerzonej postaci. Fundamentem realizacji edukacji medialnej odpowiadającej na potrzeby społeczeństwa nowej generacji jest włączanie do treści medialnych elementów aksjologii, które pozwalają młodym uczestnikom medialnej rzeczywistości na szersze postrzeganie realiów, w których funkcjonują. Edukacja medialna

²⁰ E. Nowicka, *Rola rodziców i nauczycieli w edukacji medialnej*, „Dyskurs Młodych Andragogów” 2015, vol. 16, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-77e3d0ac-373f-48db-98e2-8b7c3f2b2138> [dostęp: 25.11.2020].

²¹ M. Miłoś, L. Tuszyńska, *Rola mass mediów w edukacji dla zrównoważonego rozwoju*, [w:] W. Tanaś, W. Welskop (red.), *Mass media we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2019, s. 199–210; E. Nowicka, dz. cyt.

²² W. Smył, dz. cyt.

stanowi odpowiedź na przemiany społeczne i technologiczne, nie należy jednak zapominać, że winna ponadto stanowić odpowiedź na uniwersalne zagadnienia aksjologiczne. Współcześnie „ludzie stają się podmiotami w świecie, który jawi się jako cyfrowa baza danych”²³, przy czym określenie *podmiot* ma tutaj kluczowe znaczenie. Realizowanie edukacji medialnej jako narzędzia aksjologii wymaga od nauczyciela rozwijania takich kompetencji, które umożliwią mu pracę w charakterze edukatora medialnego, a przy tym – edukatora wartości. „Na przestrzeni lat rola nauczyciela oraz zestaw kluczowych kompetencji uważanych za niezbędne w procesie dydaktycznym uległy znacznym przeobrażeniom”²⁴. Podniesienie wagi kompetencji nie tylko medialnych, ale i aksjologicznych przyczyni się do rozwoju młodego człowieka, który będzie umiał reagować i przeciwdziałać medialnej karykaturalizacji wartości.

Podsumowanie

Aspekt biomedyczny rozwoju człowieka pozwala nam twierdzić, iż dziecko to człowiek podlegający najszybszemu rozwojowi. Czynniki wewnętrzne (genetyczne uwarunkowania, aktywność własna jednostki), jak i zewnętrzne wpływają na kształt jego osobowości i postaw²⁵. Czynnikiem mającym coraz większy wpływ na rozwój człowieka jest funkcjonowanie w świecie, który znacząco opiera się na mediach. Dla dzieci i młodzieży naturalne jest poruszanie się w medialnym świecie, który kryje wiele tajemnic przed przedstawicielami starszego pokolenia. Wirtualny świat sprzyja jednak zaniedbywaniu zagadnień, które są kluczowe dla holistycznego rozwoju człowieka. Szczęśliwie potrzeba edukacji medialnej została zabezpieczona (przynajmniej teoretycznie), odnotowuje się jednak jej zaniedbania i braki w jej realizacji. Luką, którą należy wypełnić, jest pomijanie treści aksjologicznych w edukacji medialnej. Aspekt wartości w życiu człowieka jest niezbędny do tego, by mógł on z sukcesem uczestniczyć w procesie socjalizacji. Edukacja medialna to idealne narzędzie przekazywania wartości, gdyż stanowi dla dziecka rzeczywistość, którą postrzega ono już jako integralną część własnego życia. Wpojenie wartości, z których młody człowiek zbuduje własną hierarchię, to zadanie rodziny, szkoły, społeczeństwa oraz – koniecznie – osób pełniących funkcję edukatorów medialnych.

²³ M. Filiciak, M. Danielewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nowotny, *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej*, Warszawa 2010, s. 4.

²⁴ K. Woźniak, *Kompetencje nauczyciela w procesie edukacji medialnej*, <http://knm.uksw.edu.pl/kompetencje-nauczyciela-procesie-edukacji-medialnej> [dostęp: 15.12.2020].

²⁵ I. Czerniec, M. Łukasik, M. Sitarczyk, W. Tuszyńska-Bogucka, *Media – przyjaciel czy wróg dziecka?*, eMPi², Poznań 2006, s. 11–13.

Bibliografia

- Bilicka B., *Wychowanie do wartości w świecie cyberkultury*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
- Braun-Gałkowska M., Ulfik-Jaworska I., *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*, Gaudium, Lublin 2002.
- Czerniec I., Łukasik M., Sitarczyk M., Tuszyńska-Bogucka W., *Media – przyjaciel czy wróg dziecka?*, eMPI², Poznań 2006.
- Ćwikliński A., *Aksjologia w teorii i praktyce edukacyjnej*, [w:] A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Wartości, wychowanie, kształcenie*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2017.
- Długosz P., *Młodzież pogranicza w cyfrowej rzeczywistości*, [w:] M. Świątkiewicz-Mośny, A. Wagner (red.), *Com.unikowanie w zmieniającym się społeczeństwie*, Nomos, Kraków 2010.
- Drzewiecki P., *Media aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej? Program nauczania edukacji medialnej dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z opracowaniem metodycznym*, Otwock–Warszawa 2010.
- Filiciak M., Danielewicz M., Halawa M., Mazurek P., Nowotny A., *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej*, Warszawa 2010.
- Juszczak S., *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Karykatura, [w:] *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/karykatura.html> [dostęp: 7.02.2022].
- Łęcicki G., *Edukacja medialna w służbie katechezy*, „Kultura, Media, Teologia” 2011, nr 4.
- Miłoś M., Tuszyńska L., *Rola mass mediów w edukacji dla zrównoważonego rozwoju*, [w:] W. Tanaś, W. Welskop (red.), *Mass media we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2019.
- Nowicka E., *Rola rodziców i nauczycieli w edukacji medialnej*, „Dyskurs Młodych Andragogów” 2015, vol. 16, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-77e3d0ac-373f-48db-98e2-8b7c3f2b2138> [dostęp: 25.11.2020].
- Siemieniecki B. (red.), *Pedagogika medialna: podręcznik akademicki. 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Smyl W., *Szkolna edukacja medialna*, [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Media_Kultura_Spoleczenstwo/Media_Kultura_Spoleczenstwo-r2007-t-n1_\(2\)/Media_Kultura_Spoleczenstwo-r2007-t-n1_\(2\)-s95-108/Media_Kultura_Spoleczenstwo-r2007-t-n1_\(2\)-s95-108.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Media_Kultura_Spoleczenstwo/Media_Kultura_Spoleczenstwo-r2007-t-n1_(2)/Media_Kultura_Spoleczenstwo-r2007-t-n1_(2)-s95-108/Media_Kultura_Spoleczenstwo-r2007-t-n1_(2)-s95-108.pdf) [dostęp: 25.11.2020].

- Strykowski W., *Pedagogika i edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] J. Juszczyk (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Szpunar M., *Nowe-stare medium. Internet między tworzeniem modeli komunikacyjnych a reprodukowaniem schematów komunikowania masowego*, IFiS PAN, Warszawa 2012.
- Wartości kontra media, <https://edukacjamedialna.edu.pl/lekcje/wartosci-kontra-media> [dostęp: 25.04.2020].
- Wartości w mediach, <http://edukacjamedialna.edu.pl/lekcje/wartosci-w-mediach> [dostęp: 25.04.2020].
- Woźniak K., *Kompetencje nauczyciela w procesie edukacji medialnej*, <http://knm.uksw.edu.pl/kompetencje-nauczyciela-procesie-edukacji-medialnej> [dostęp: 15.12.2020].

Media education as a form of value transmission

Abstract: This article focuses on the links between media education and axiology. The necessity of including values in the issues of media education and upbringing was confronted with the media caricatures of values, i.e. situations in which we deal with the ridicule of values in the media or with the spreading of false definitions. The next part of the work shows how media education can become a tool for communicating values to students at all levels. The article also considers the personality of the teacher as an individual acting not only as a pedagogue, but also as a media educator and value educator, pointing out the ways in which these fields of education combine and permeate each other.

Keywords: media education, axiology, values, teacher, hierarchy of values

About the Author

Renata Matusiak – University of Opole, doctor of social sciences in the field of pedagogy, assistant professor, teacher at the psychological and pedagogical counselling centre in Tarnobrzeg. Research interests: social prevention, risky behaviour, addictions, media in work with children.

Grażyna Cętelek*  <https://orcid.org/0000-0002-2303-7442>

Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego

e-mail: cecelek.gra@wp.pl

https://doi.org/10.25312/2083-2923.20/2021_08gc

Rola edukacji inkluzyjnej w procesie likwidowania barier edukacyjnych generowanych przez nierówności społeczno-ekonomiczne

Streszczenie: Ciągłe zmiany i przeobrażenia charakteryzujące współczesne czasy z jednej strony generują wiele nowych możliwości i przyczyniają się do doskonalenia procesu budowania jakości życia, a z drugiej stanowią źródło powstawania licznych nierówności społeczno-ekonomicznych prowadzących do powstawania poważnych barier w dostępie do edukacji. Sytuacja taka rodzi zapotrzebowanie na podejmowanie działań służących wyrównywaniu szans edukacyjnych młodych ludzi wychowywanych w środowiskach biednych, zaniedbanych, marginalizowanych społecznie i kulturowo.

Za nowy, wartościowy paradygmat w procesach służących organizowaniu wychowania i kształcenia młodego pokolenia uznaje się w związku z takimi potrzebami edukację nastawioną na włączanie wszystkich uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb i możliwości; edukację, której głównym celem jest wychodzenie naprzeciw problemom nierówności i wykluczenia społecznego i tym samym wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży.

Słowa kluczowe: nierówności społeczno-ekonomiczne, nierówności edukacyjne, bieda, ubóstwo materialne, wyrównywanie szans edukacyjnych, edukacja włączająca, ekskluzja społeczna, inkluzja społeczna

* Grażyna Cętelek – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (stopień naukowy uzyskany na Uniwersytecie Warszawskim), profesor Państwowej Uczelni im. Stefana Batorego. Autorka i współredaktorka monografii pedagogicznych oraz około 150 artykułów naukowych z pogranicza pedagogiki społecznej, opiekuńczo-wychowawczej, resocjalizacyjnej, pedagogiki bezpieczeństwa, a także z obszaru edukacji włączającej, edukacji permanentnej, e-edukacji, pedagogiki medialnej i doradztwa edukacyjno-zawodowego, opublikowanych w polskich i zagranicznych periodykach i monografiach naukowych.

Wprowadzenie

Współczesna szkoła powinna stanowić środowisko wychowania oraz efektywnej edukacji dla wszystkich wychowanków poprzez uwzględnianie ich indywidualnych potrzeb oraz likwidowanie barier spowodowanych różnymi problemami, trudnościami oraz niekorzystnymi warunkami wychowawczymi środowiska rodzinnego.

Zachodzące we współczesnym świecie ciągle zmiany i przeobrażenia oraz szybki postęp naukowo-techniczny to źródła wielu nowych możliwości, ale jednocześnie coraz większych wymogów stawianych przed jednostką i grupą społeczną. Galopujący rozwój cywilizacji prowadzi także do wyraźnego zróżnicowania w poziomie życia społeczeństwa determinującego liczne nierówności społeczno-ekonomiczne oraz bariery w dostępie do możliwości oferowanych przez systemy oświatowo-wychowawcze. „Obecnie z problemem nierówności społecznych i wykluczenia (ekskluzji społecznej) borykają się społeczeństwa na całym świecie”¹.

Istotnym i szczególnie niebezpiecznym dla procesu wychowania oraz edukacji młodego pokolenia wymiarem nierówności o charakterze społeczno-ekonomicznym jest ubóstwo materialne wielu polskich rodzin. Bieda dzieci stanowi bowiem istotny generator marnych szans na ich przyszłość. „Dziedziczenie biedy przez kolejne pokolenia powoduje bierność w kwestii podejmowania wysiłków co do zmiany tej sytuacji oraz brak wiary w lepszą przyszłość”².

Celem artykułu jest zaprezentowanie roli edukacji inkluzyjnej w procesie nastawionym na likwidowanie barier edukacyjnych generowanych przez nierówności społeczno-ekonomiczne w celu zapewnienia wszystkim dzieciom możliwości korzystania z oferty współczesnych systemów oświatowych, co tym samym pozwoli im na zdobycie odpowiedniego wykształcenia, zawodu, pracy oraz statusu społecznego. Aby osiągnąć zamierzony cel, dokonano refleksyjnej analizy problematyki nierówności społeczno-ekonomicznych, omówiono trudną sytuację materialną rodziny jako ważny wymiar nierówności społeczno-ekonomicznych oraz edukacyjnych, a następnie zwrócono uwagę na realizację procesu wszechstronnego wspierania w szkole dziecka doświadczającego trudnej sytuacji materialnej w środowisku rodzinnym.

Podkreślono, że konieczne jest zwiększenie zainteresowania zagadnieniami związanymi z wyrównywaniem szans edukacyjnych młodych ludzi marginalizowanych i wykluczanych społecznie oraz upowszechnianie edukacji włączającej, aby umożliwić dzieciom wychowywanym w zubożonych materialnie i kulturowo środowiskach rodzinnych wyrwanie się z kręgu ubóstwa oraz przerwanie ścieżki transmisji upośledzonej pozycji społecznej.

¹ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Przez trudy do gwiazd. Inkluzja i różnorodność w edukacji*, „Parezja” 2015, nr 2(4), s. 78.

² G. Cęcelek, *Pauperyzacja rodziny a zagrożenie dziecka wykluczeniem społecznym*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne” 2008, nr 1–2.

Istota nierówności społeczno-ekonomicznych

Przeobrażenia zachodzące we współczesnym świecie mają bardzo różny wymiar, jeśli chodzi o oddziaływanie na jakość życia społeczeństwa, ponieważ sprzyjają wzrostowi poziomu pewnych grup społecznych, nazywanych „globalnymi zwycięzcami” i jednocześnie pogrążają w niebyt innych, zwanych „globalnymi przegranymi”. W ten sposób przyczyniają się do powstawania tak zwanych nierówności społeczno-ekonomicznych, które znacząco różnicują standard życia pomiędzy ludźmi i całymi społeczeństwami.

Nierówności o charakterze społecznym dotyczą sytuacji, w których ludzie mają zróżnicowane szanse na życiowy sukces nie z racji cech fizycznych, somatycznych czy psychicznych, lecz z powodu ich przynależności do różnych grup albo zajmowania różnych pozycji społecznych³. Znaczący problematyki nierówności wskazują, że u źródeł nierówności ekonomicznych, a następnie społecznych leżą cechy osobiste jednostek, co prowadzi dalej do rywalizacji o dobrobyt jednostek, rodzin, grup społecznych. Wygrani w tej rywalizacji tworzą warstwę uprzywilejowaną, przegrani – często degradowani ekonomicznie i społecznie⁴. Do najważniejszych wymiarów tych nierówności należy zróżnicowanie w dochodach, we własności, w dostępie do służby zdrowia oraz do edukacji i wiedzy. Każdy z wymienionych obszarów jest niebezpieczny oraz defaworyzujący określone jednostki czy grupy społeczne. Biorąc pod uwagę hierarchię ważności, co do tego, czy wymiary te są równorzędne, nasuwa się wyraźna konkluzja, że „nierówności w dochodach mają największe znaczenie”⁵, ponieważ „przede wszystkim od dochodów zależy dostępność innych dóbr”⁶.

Problem zróżnicowania społeczno-ekonomicznego w skali globalnej polega więc przede wszystkim na tym, że obok bogactwa istnieje ubóstwo materialne zdecydowanie obniżające jakość społecznego funkcjonowania osób nim dotkniętych, uniemożliwiające zaspokajanie podstawowych potrzeb życiowych, a niejednokrotnie nawet zagrażające ludzkiej egzystencji. Według A. Basińskiej⁷ nierówności społeczne determinują szanse awansu społecznego bądź uniknięcia degradacji, w związku z czym mają ogromne znaczenie w determinowaniu jakości życia oraz szans życiowych jednostek.

³ P. Sztompka, *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003, s. 653.

⁴ S. Czarnowski, *Kultura*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.

⁵ A. Basińska, *Nierówności społeczne w dostępie do wiedzy. Stare i nowe problemy*, [w:] K. Podemski, *Spór o społeczne znaczenie społecznych nierówności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2009, s. 155.

⁶ Tamże, s. 155.

⁷ Tamże, s. 156.

Bieda rodziny jako ważny wymiar nierówności społeczno-ekonomicznych

Ważnym wymiarem nierówności społecznych i ekonomicznych są deficyty w obszarze materialnego funkcjonowania rodziny prowadzące do biedy i ubóstwa.

Według W. Toczyskiego⁸ ubóstwo należy rozumieć jako stan poniżej pewnego zmiennego w czasie progu dochodowego lub progu realizacji potrzeb w odniesieniu do jednostki, rodziny lub grupy społecznej. T. Kowalak i E. Leś podkreślają, że dotyczy ono sytuacji, w której „jednostce czy grupie społecznej brakuje środków na zaspokajanie podstawowych potrzeb, uznawanych w danej społeczności za niezbędne”⁹. Dość często wykorzystywana w pomiarze trudnej sytuacji materialnej rodziny jest tak zwana finansowa definicja ubóstwa, która określa ubóstwo jako sytuację, w której „gospodarstwo domowe nie dysponuje wystarczającymi środkami pieniężnymi pozwalającymi na zaspokojenie swoich potrzeb”¹⁰.

W rozumieniu R. Kapuścińskiego¹¹ ubóstwo to stan społeczny i mentalny powodujący, że człowiek nie widzi wyjścia z sytuacji, w jakiej się znalazł, nie wie, jak ze stanu ubóstwa przejść do stanu zamożności; cechą takiego stanu jest milczenie; ubóstwo to także stan niemożności wypowiedzenia się, ludzie ubodzy bowiem nie mają głosu, nie są nigdzie szanowani, nie są tolerowani, ktoś musi mówić w ich imieniu.

T. Kowalak¹² podkreśla, że ubóstwo przejawia się w rozmaity sposób: jako brak dochodów i środków produkcji wystarczających do zapewnienia jednostkom i grupom społecznym odpowiedniego poziomu bytu materialnego, głód i niedożywienie, niedostatek ubrania, bezrobocie, kiepskie zdrowie, ograniczony dostęp do oświaty i innych podstawowych usług, analfabetyzm, zwiększona zachorowalność i umieralność z powodu chorób, bezdomność i niedostateczna jakość mieszkania; życie w niebezpiecznym środowisku oraz – jako konsekwencje tego położenia w postaci dyskryminacji i ekskluzji ze społeczeństwa. E. Tarkowska¹³ zauważa, że współcześnie panuje szeroka zgoda co do tego, że ubóstwo nie jest wyłącznie zjawiskiem ekonomicznym, lecz o wiele bardziej wielopłaszczyznowym, że nie jest tylko kwestią niskich dochodów, lecz także niedoborów i niedostatków w wielu sferach zaspokajania potrzeb, ta-

⁸ W. Toczyski (red.), *Natura i kwestia ubóstwa*, OBS, Gdańsk–Warszawa 1991, s. 12.

⁹ T. Kowalak, E. Leś, *Kwestia ubóstwa*, [w:] A. Rajkiewicz, J. Supińska, M. Książkowski (red.), *Polityka społeczna. Materiały do studiowania*, „Śląsk”, Katowice 1998, s. 137.

¹⁰ T. Panek, *Ubóstwo i nierówności dochodowe*, [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007, s. 289.

¹¹ R. Kapuściński, *Dalem głos ubogim: „rozmowy z młodzieżą”*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008, s. 33–34.

¹² T. Kowalak, *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1998, s. 107–108.

¹³ E. Tarkowska, *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Koncepcje i polskie problemy*, [w:] J. Wasilewski (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie – dynamika zmian*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006, s. 321.

kich jak: zdrowie, edukacja, uczestnictwo w kulturze, w życiu politycznym i w innych dziedzinach.

System wartości oraz specyfikę społecznego funkcjonowania ludzi dotkniętych problemem niedostatku materialnego, żyjących w dużych skupiskach, nazywa się subkulturą ubóstwa. „Grupę taką często charakteryzuje wrogość w stosunku do społeczeństwa. Świat w ich oczach jest nieżyczliwy i zawistny. Powodem takiego myślenia jest niezgoda na własną pozycję społeczną. Często bywa tak, że ludzie ubodzy nie potrafią wykorzystać szans życiowych ani możliwości awansu społecznego bez wsparcia instytucji pomocowych. Ich system wartości i norm bardzo się różni od systemu wartości i norm osób, których nie zalicza się do tego rodzaju grupy. W przypadku osób ubogich zachwianie norm moralnych może wpływać na wykształcenie się postaw patologicznych”¹⁴.

Zjawisko ubóstwa jest szczególnie niebezpieczne dla funkcjonowania rodziny oraz procesu wychowania i socjalizacji młodego pokolenia. Ostatnio coraz wyraźniej podkreśla się, że jedną z najważniejszych i najbardziej charakterystycznych cech polskiego ubóstwa jest młody wiek polskich biednych, czyli ubóstwo dzieci i młodzieży. Szczególną cechą tej nowej biedy jest juwenalizacja¹⁵, czyli nadreprezentacja i szczególne doświadczenia trudnej sytuacji materialnej w ubogich gospodarstwach domowych przez dzieci. Dlatego zdarza się mówić, że polska bieda ma twarz dziecka.

Dzieci z rodzin zubożonych materialnie i kulturowo mieszkają w warunkach utrudniających prawidłowe funkcjonowanie w różnych sferach życia, są bardzo często nieodpowiednio żywione, nie mają zapewnionej odpowiedniej profilaktyki oraz opieki medycznej, niejednokrotnie problemem dla ich rodziców jest zakup podstawowych podręczników szkolnych oraz pomocy naukowych. M. Pokrzywa zauważa, że „poczucie odrzucenia ze względu na nieposiadanie odpowiedniego (modnego) ubrania, nowszego telefonu lub rezygnację z wycieczek szkolnych jest przejawem wykluczenia przez grupę rówieśniczą”¹⁶.

Atmosfera wychowawcza rodziny biednej prześląknięta jest niestabilnością emocjonalną, niejednokrotnie również licznymi konfliktami oraz zachowaniami o charakterze patologicznym. „Dzieci w rodzinach ubogich doświadczają także braku poczucia bezpieczeństwa w związku z zachowaniami patologicznymi niektórych członków ich rodzin (na ogół ojców), sytuacja ta wpływa na ich zdrowie psychiczne i fizyczne oraz dalsze losy”¹⁷. Skutkiem trudnej sytuacji materialnej może być występowanie i narastanie konfliktów wewnątrzrodzinnych, które z kolei mogą wywołać problemy wychowawcze, doprowadzić do rozbicia rodziny oraz generować inne

¹⁴ I. Kumor, *Ubóstwo – ujęcie teoretyczne*, „Edukacja Humanistyczna” 2011, nr 1(24), s. 107.

¹⁵ E. Tarkowska, *Ubóstwo dzieci w Polsce*, [w:] R. Szarfenberg (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce*, Polski Raport Social Watch, Warszawa 2011.

¹⁶ M. Pokrzywa, *Zagrożenie wykluczeniem społecznym dzieci i młodzieży z rodzin ubogich w województwie podkarpackim*, „Acta Universitatis Lodziensis Folia Sociologica” 2014, nr 49, s. 163.

¹⁷ Tamże, s. 179.

problemy, również o charakterze patologicznym, jak na przykład alkoholizm, chuligaństwo czy złodziejstwo, które są wyjątkowo groźne dla prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży. „Niewystarczające zaspokojenie potrzeb materialnych prowadzi do pogorszenia ogólnych warunków bytu, a to – do pogorszenia stanu zdrowia psychicznego i fizycznego. Ponadto może być przyczyną wzrostu poczucia zagrożenia, pogorszenia wyników w nauce, zaniżenia aspiracji edukacyjnych i zmniejszenia szans kształcenia. Występowanie tych zjawisk może w rezultacie doprowadzić do zjawiska dziedziczenia bezrobocia, co sprzyja marginalizacji społecznej rodziny i grozi społecznym wykluczeniem społecznym¹⁸. Kumulacja wielu negatywnych zjawisk, takich jak towarzyszące ubóstwu bezrobocie, niski poziom wykształcenia, brak kwalifikacji, brak perspektyw dla młodzieży, trudności w dostępie do instytucji edukacyjnych, ograniczone możliwości mobilności przestrzennej mogą prowadzić do wykluczenia z wielu istotnych sfer życia społecznego oraz odtworzenia się tej sytuacji w następnych pokoleniach¹⁹. Ubóstwo dzieci i młodzieży to nie tylko dzieciństwo i dorastanie w biedzie, ale i zagrożone ubóstwem dorosłe życie. To także niebezpieczeństwo międzypokoleniowego przekazywania warunków wykluczających jednostki i całe rodziny z różnych form uczestnictwa w życiu zbiorowym²⁰.

Życie w biedzie w okresie dzieciństwa jest szczególnie zagrażające, ponieważ bieda stanowi barierę dla indywidualnego rozwoju człowieka, co równocześnie ogranicza możliwości wykorzystania jego potencjału w przyszłości. Biedne dziecko ma duże „szanse” pozostać ubogim dorosłym. Dzieci żyjące w biedzie doświadczają wielu deficytów: są gorzej odżywiane, mieszkają w złych warunkach, przez co częściej chorują na przewlekłe choroby i mają trudności szkolne. Deficyty te powodują, że młode pokolenie narażone jest na gorszą pracę w przyszłości lub całkowity jej brak. Zjawisko to z kolei może być przyczyną trwałego wykluczenia z rynku pracy i sfery konsumpcji oraz uzależnienia od pomocy społecznej²¹.

Ubóstwo materialne rodziny współwystępuje bardzo często z ubóstwem społecznym oraz kulturowym tego podstawowego środowiska wychowawczego. Jak wykazują bowiem badania, „ludzie, którzy są ubodzy materialnie, są również upośledzeni kulturowo i społecznie²². Sytuacja taka generuje liczne bariery w rozwoju edukacyjnym dzieci i młodzieży.

¹⁸ M. Szyłko-Skoczny, *Polityka społeczna wobec bezrobocia w Trzeciej Rzeczypospolitej*, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa 2004, s. 79–81.

¹⁹ E. Tarkowska, *O dawnej i obecnej biedzie w Polsce*, [w:] tejże (red.), *Zrozumieć biednego. O dawnej i obecnej biedzie w Polsce*, Typografia, Warszawa 2000, s. 58.

²⁰ E. Tarkowska, *Wprowadzenie*, [w:] E. Tarkowska (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2007, s. 8.

²¹ W. Warzywoda-Kruszyńska, *Dorastać w biedzie – obrazy z życia różnych pokoleń Łódzian*, [w:] tejże (red.), *(Żyć) Na marginesie wielkiego miasta*, Instytut Socjologii UŁ, Łódź 2001, s. 67.

²² I. Kumor, dz. cyt., s. 107.

Ubóstwo materialne jako generator nierówności edukacyjnych

Ubóstwo materialne rodziny stanowiące ważny wymiar nierówności społeczno-ekonomicznych odciska silne i wyraźne piętno w obszarze przestrzeni współczesnej edukacji. We współczesnych czasach wyraźnie „wzrasta liczba uczniów dobrze usytuowanych, których rodzice już od najmłodszych lat ich życia inwestują w edukację na rzecz pomyślnej przyszłości swoich dzieci, oraz zaniedbanych wychowawczo”²³. Tym samym rośnie odsetek uczniów postrzeganych przez rówieśników jako „gorsi”, żyjących na pograniczu ubóstwa, niejednokrotnie w środowiskach patologicznych stosujących przemoc o różnym charakterze. Uczniowie ci wychowywani w swoistej subkulturze biedy posługują się często diametralnie odmiennym od większościowego kodem kulturowym. Nierzadko sytuacja taka generuje wykluczenie z grupy rówieśniczej, a także samoizolację ucznia, który dostrzega wyraźne różnice w obszarze swojego i swych rówieśników statusu społecznego.

Dzieci z rodzin ubogich napotykają w obszarze swego społecznego funkcjonowania wiele barier. Są to bariery społeczne i kulturowe, takie jak: „wyniesione z domu” niedocenywanie wartości edukacji, wzory wczesnej samodzielności i szybkiego rozpoczęcia drogi zawodowej, w których nie ma miejsca na naukę, a także bariery psychologiczne, na przykład niska samoocena, brak pewności siebie i wiary we własne możliwości. Niemniej jednak kluczową rolę odgrywają bariery ekonomiczne powodujące problemy z zakupem podręczników, brakiem możliwości uczestniczenia w dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych czy też uczestniczenia w wycieczkach szkolnych²⁴.

Młodzi biedni stają się w pewnym sensie „więźniami” swojej sytuacji rodzinnej, ich aspiracje edukacyjne są zazwyczaj bardzo niskie, planują na ogół jak najszybsze podjęcie pracy, nie myśląc o realizacji kolejnych szczebli kształcenia. Występuje wśród nich bardzo często zjawisko „braku dzieciństwa” lub „skróconego dzieciństwa” determinowane przez konieczność wczesnego podejmowania pracy zarobkowej na rzecz rodziny, a nieraz także przedwczesnego podejmowania odpowiedzialności za rodzinę²⁵. „Dzieci w rodzinach ubogich doświadczają wielu problemów związanych z koniecznością ograniczania swoich potrzeb (w tym i potrzeb edukacyjnych) do minimum”²⁶. Dodatkowo presja ze strony rodziców odczuwana przez dzieci, by jak najszybciej usamodzielnili się ekonomicznie i pomogły utrzymać gospodarstwo domowe, ma istotny wpływ na wybory edukacyjne dzieci, demotywując je do podejmowania nauki na kolejnych etapach kształcenia.

²³ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, dz. cyt., s. 78.

²⁴ K. Górniak, *System edukacji wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego*, [w:] E. Tarkowska (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2007, s. 15.

²⁵ E. Tarkowska, K. Górniak, A. Kalbarczyk, *System edukacji, ubóstwo, wykluczenie społeczne*, „Polityka Społeczna” 2006, nr 11–12, s. 30.

²⁶ M. Pokrzywa, dz. cyt., s. 178.

Bieda w rodzinie ogranicza także dostęp dziecka do możliwości oraz ofert, jakie stwarza przestrzeń wirtualna, a tym samym stanowi źródło wykluczenia cyfrowego. „Potencjalnie technologie informacyjno-komunikacyjne niosą ze sobą możliwości rozwoju wielu sfer życia społecznego, jednak w sytuacji braku dostępu do nich lub braku umiejętności ich wykorzystania mogą stać się przyczyną podziałów społecznych i wykluczenia”²⁷.

Sytuacja ubóstwa materialnego środowiska rodzinnego generuje więc liczne trudności w dostępie do edukacji, a w konsekwencji także na drodze do zdobycia przez dziecko z rodziny biednej odpowiedniego wykształcenia i zawodu, nabierając charakter istotnego problemu społeczno-edukacyjnego.

Edukacja inkluzyjna ważnym wymiarem współczesnej edukacji

Podstawowym warunkiem drogi zmierzającej do uzyskania pożądanej pozycji zawodowej oraz prestiżu społecznego w dobie przyspieszonego postępu technologicznego oraz globalnej konkurencji towarzyszącej egzystencji współczesnego człowieka staje się antycypacja przyszłości oraz kształcenie do przeobrażeń zachodzących w każdej dziedzinie jego społecznego funkcjonowania²⁸. Oddziaływania takie powinny być skierowane do wszystkich uczniów bez względu na status społeczny, ekonomiczny czy kulturowy ich rodziny pochodzenia.

Zgodnie z założeniami dyskursu prodziecięcego w debatach na temat przeciwdziałania biedzie i ubóstwu oraz wyrównywania szans edukacyjnych i życiowych uczniów i wychowanków dotkniętych problemem nierówności ekonomicznych podkreśla się „dobro dziecka”. Akcentuje się przeświadczenie, że wiek nie może być przyczyną dyskryminacji w korzystaniu z podstawowych praw i wolności, w tym również z zasobów rodziny oraz możliwości oferowanych przez systemy edukacyjne. Dziecko nie może w związku z tym ponosić konsekwencji wynikających z niedostatku materialnego rodziców, nie może ponosić odpowiedzialności za biedę rodziców, powinno mieć natomiast zapewniony dostęp do nauki, do zdobycia wykształcenia, zawodu oraz szansę na lepszą przyszłość²⁹. Uczniowie z rodzin o niskim potencjale materialnym oraz kulturowym wymagają więc szczególnego wsparcia w realizacji swojego potencjału edukacyjnego. W. Walkowska uważa, że „umożliwienie kształcenia dzieciom i młodzieży ze środowisk biednych i zaniedbanych kulturowo powinno

²⁷ Tamże, s. 172.

²⁸ G. Cęcelek, *School as an Institution Helping the Young to Meet Their Future*, „Journal of Human Dignity and Wellbeing” 2016, Vol. 1(1), s. 54.

²⁹ G. Cęcelek, *Wykluczenie cyfrowe dzieci z rodzin biednych jako ważny generator ich wykluczenia edukacyjnego i społecznego*, [w:] T. Graca, D. Łażewska (red.), *Edukacja humanistyczna w kontekście technicyzacji w XXI wieku*, Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie, Józefów 2017, s. 128.

stanowić istotny czynnik zmniejszający rozwarstwienie społeczeństwa, a tym samym marginalizację społeczną młodych ludzi”³⁰.

W takiej sytuacji niezwykle ważny jest namysł nad wizją edukacji przyszłości, która umożliwiłaby kształcenie i wychowywanie młodych ludzi do świadomego uczestnictwa w zróżnicowanym otoczeniu, stworzenie im możliwości równego dostępu do edukacji bez względu na pochodzenie społeczne, sprawność, przystosowanie społeczne, kolor skóry itp. Za nowy paradygmat w pedagogice wychodzący naprzeciw omawianym problemom uznano edukację inkluzyjną (włączającą) wspierającą proces inkluzji społecznej, która kładzie silny nacisk na potrzebę wychodzenia naprzeciw problemom nierówności i wykluczenia społecznego. „To ona bowiem daje osobom marginalizowanym, odrzuconym szansę na zdobycie wykształcenia, czyli umożliwia realizację prawa człowieka do edukacji”³¹.

Pojęcie inkluzji w edukacji początkowo utożsamiane było z włączaniem w nurt szkolnictwa ogólnodostępnego uczniów z niepełnosprawnością. Z czasem jednak zaczęto poszerzać jej definicję w kierunku poszerzania procesu włączania w odniesieniu do wszelkich form wykluczenia społecznego i edukacyjnego. Edukacja włączająca w tym rozumieniu jest nieustannie trwającym procesem ukierunkowanym na oferowanie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich uczniów oraz poszanowania ich różnorodności, różnych potrzeb i zdolności, właściwości i oczekiwań, eliminującym wszelkie formy dyskryminacji³². Edukacja inkluzyjna postrzegana jest więc jako „pomoc w rozwoju człowieka niezależnie od przeszkód natury fizycznej, społecznej, emocjonalnej”³³.

Według T. Zacharuk³⁴ edukacja włączająca opiera się na założeniu, że wszystkie dzieci mogą się uczyć; uznaje i szanuje zróżnicowanie pod względem wieku, płci, pochodzenia etnicznego, języka, niepełnosprawności; pozwala systemowi oraz strukturze edukacji poznać potrzeby wychowanków i uczy, jak im sprostać; stanowi część szerszej strategii promowania społeczeństwa inkluzyjnego; jest dynamicznym procesem, który ciągle się rozwija. „Inkluzja (włączanie) łączy się z odkrywaniem potencjału oraz piękna różności, a nie koncentrowaniem się na brakach. Pozwala na rozbudzenie w przestrzeni codziennego życia ducha współpracy i wzajemnego szacunku, inspirującego do wzbogacania naszego doświadczenia nowymi punktami widzenia”³⁵. Al-Khamisy³⁶ zaznacza, że proces edukacji włączającej stanowi szereg działań w wielu

³⁰ W. Walkowska, *Edukacja dzieci i młodzieży*, „Polityka Społeczna” 2004, nr 9, s. 13.

³¹ T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2011, nr 1(20), s. 2.

³² D. Mitchell, *Education that Fits: Review of International Trends in the Education of Students with Special Educational Needs*, „Education Counts” 2012.

³³ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, dz. cyt., s. 80–81.

³⁴ T. Zacharuk, dz. cyt., s. 4.

³⁵ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, dz. cyt., s. 81.

³⁶ D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013, s. 28.

aspektach. Podaje, że działania te powinny dotyczyć sfery osobowościowej nauczycieli, rodziców, specjalistów, decydentów, jak i samych postaw nauczycieli wobec swojej pracy i wobec ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Tym samym wskazuje, że zachodzące zmiany powinny obejmować proces doskonalenia nauczycieli i ich szeroko rozumianych kompetencji pedagogicznych, a przede wszystkim społecznych, pozwalających na efektywną realizację procesu inkluzji.

Podsumowanie

Wyrównywanie szans życiowych młodych ludzi, których start edukacyjny jest utrudniony różnymi niekorzystnymi czynnikami, w tym nierównościami o podłożu ekonomiczno-społecznym – powinno być skutecznie realizowanym celem polityki edukacyjnej nowoczesnego państwa. Wymaga to jednak wykreowania spójnej i konsekwentnie realizowanej wizji systemu edukacyjnego³⁷. Współczesna szkoła jako podstawowe ogniwo wychowania oraz edukacji młodych pokoleń powinna więc ewoluować w takim kierunku, aby stać się miejscem edukacyjnej szansy dla wszystkich młodych ludzi.

Dlatego jako nowy wymiar edukacji spełniający zasygnalizowane potrzeby warto wskazać edukację inkluzyjną nastawioną na włączanie w nurt edukacji i wychowania wszystkich uczniów, skupiającą się na nauczaniu bardziej ukierunkowanym na dziecko i jego potrzeby niż na program. Zgodnie z ideami edukacyjnego włączania w każdej jednostce bez względu na stopień sprawności fizycznej, status ekonomiczny czy przynależność kulturową tkwi ważny, z perspektywy edukacji i rozwoju społecznego, potencjał, który należy dostrzegać i rozwijać. Celem włączania jest bowiem kreatywna pomoc w rozwoju każdego dziecka, ponieważ jej podstawą jest pełna realizacja prawa każdej jednostki do bycia z innymi. „Edukację inkluzyjną (włączającą) należy więc uznać za modelowe rozwiązanie w dziedzinie wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów, również tych wychowujących się w środowiskach spauperyzowanych, zaniedbanych i zmarginalizowanych”³⁸. Edukacja włączająca, która upowszechnia prawo jednostki do indywidualności oraz wspiera nieskrępowany rozwój każdego człowieka niezależnie od istniejących różnic jest przykładem alternatywy dla standardowych systemów edukacyjnych³⁹. Podejmowanie działań edukacyjnych opartych na założeniach edukacji inkluzyjnej, w które wpisane są idee

³⁷ W. Woźniak, *Rola systemu edukacyjnego w kreowaniu i utrwalaniu nierówności społecznych*, [w:] P. Szukalski (red.), *Szansa na sukces. Recepty współczesnych Polaków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2006, s. 166.

³⁸ G. Cęcelek, *Rola edukacji włączającej w realizacji procesu kompensacyjno-destygmatyzującego wobec dziecka biednego*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2016, nr 4, s. 16–17.

³⁹ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, dz. cyt., s. 85.

włączania i różnorodności, nabiera szczególnego znaczenia we współczesnej, coraz bardziej zróżnicowanej i niedookreślonej rzeczywistości.

Pamiętać należy jednocześnie, że „działanie na rzecz dobra dziecka i jego pomyślnego rozwoju wymaga partnerstwa dorosłych: rodziców, nauczycieli, psychologów, przedstawicieli władz lokalnych, polityków itd. Tylko dorośli w drodze negocjacji i długotrwałego działania są w stanie połączyć instytucjonalną edukację i radosne dzieciństwo”⁴⁰.

Bibliografia

- Al-Khamisy D., *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.
- Basińska A., *Nierówności społeczne w dostępie do wiedzy. Stare i nowe problemy*, [w:] K. Podemski, *Spór o społeczne znaczenie społecznych nierówności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2009.
- Cęcelek G., *Pauperyzacja rodziny a zagrożenie dziecka wykluczeniem społecznym*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne” 2008, nr 1–2.
- Cęcelek G., *Rola edukacji włączającej w realizacji procesu kompensacyjno-destygmatyzującego wobec dziecka biednego*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2016, nr 4.
- Cęcelek G., *School as an Institution Helping the Young to Meet Their Future*, „Journal of Human Dignity and Wellbeing” 2016, Vol. 1(1).
- Cęcelek G., *Wykluczenie cyfrowe dzieci z rodzin biednych jako ważny generator ich wykluczenia edukacyjnego i społecznego*, [w:] T. Graca, D. Łażewska (red.), *Edukacja humanistyczna w kontekście technicyzacji w XXI wieku*, Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie, Józefów 2017.
- Czarnowski S., *Kultura*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Górniak K., *System edukacji wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego*, [w:] E. Tarkowska (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2007.
- Kapuściński R., *Dałem głos ubogim: „rozmowy z młodzieżą”*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008.
- Kowalak T., Leś E., *Kwestia ubóstwa*, [w:] A. Rajkiewicz, J. Supińska, M. Księżopolski (red.), *Polityka społeczna. Materiały do studiowania*, „Śląsk”, Katowice 1998.

⁴⁰ E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 15–16.

- Kowalak T., *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1998.
- Kumor I., *Ubóstwo – ujęcie teoretyczne*, „Edukacja Humanistyczna” 2011, nr 1(24).
- Lewandowska E., Witkowska-Tomaszewska A., *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wcześniejszą edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Mitchell D., *Education that Fits: Review of International Trends in the Education of Students with Special Educational Needs*, „Education Counts” 2012.
- Młynarczyk-Sokołowska A., Szostak-Król K., *Przez trudy do gwiazd. Inkluzja i różnorodność w edukacji*, „Parecja” 2015, nr 2(4).
- Moisio P., *The Nature of Social Exclusion – Spiral of Precariousness or Statistical Category?*, [w:] R.J.A. Muffels, P. Tsakoglou, D.G. Mayes (red.), *Social Exclusion in European Welfare States*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham–Northampton 2002.
- Mokrzycka K., *Wykluczenie społeczne (ekonomiczne, cyfrowe, polityczne, przestrzenne) i jego wpływ na rozwój społeczno-gospodarczy regionu*, [w:] M. Pokrzywa, S. Wilk (red.), *Wykluczenie społeczne. Diagnoza, wymiary i kierunki badań*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2013.
- Panek T., *Ubóstwo i nierówności dochodowe*, [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007.
- Pokrzywa M., *Zagrożenie wykluczeniem społecznym dzieci i młodzieży z rodzin ubogich w województwie podkarpackim*, „Acta Universitatis Lodzensis Folia Sociologica” 2014, nr 49.
- Sztompka P., *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003.
- Szyłko-Skoczny M., *Polityka społeczna wobec bezrobocia w Trzeciej Rzeczypospolitej*, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa 2004.
- Tarkowska E., Górniak K., Kalbarczyk A., *System edukacji, ubóstwo, wykluczenie społeczne*, „Polityka Społeczna” 2006, nr 11–12.
- Tarkowska E., *O dawnej i obecnej biedzie w Polsce*, [w:] tejże (red.), *Zrozumieć biedę. O dawnej i obecnej biedzie w Polsce*, Typografia, Warszawa 2000.
- Tarkowska E., *Ubóstwo dzieci w Polsce*, [w:] R. Szarfenberg (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce*, Polski Raport Social Watch, Warszawa 2011.
- Tarkowska E., *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Koncepcje i polskie problemy*, [w:] J. Wasilewski (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie – dynamika zmian*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
- Tarkowska E., *Wprowadzenie*, [w:] E. Tarkowska (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2007.
- Toczyński W. (red.), *Natura i kwestia ubóstwa*, OBS, Gdańsk–Warszawa 1991.
- Walkowska W., *Edukacja dzieci i młodzieży*, „Polityka Społeczna” 2004, nr 9.
- Warzywoda-Kruszyńska W., *Dorastać w biedzie – obrazy z życia różnych pokoleń Łódzian*, [w:] tejże (red.), *(Żyć) Na marginesie wielkiego miasta*, Instytut Socjologii UŁ, Łódź 2001.

Woźniak W., *Rola systemu edukacyjnego w kreowaniu i utrwalaniu nierówności społecznych*, [w:] P. Szukalski (red.), *Szansa na sukces. Recepty współczesnych Polaków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2006.

Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2011, nr 1(20).

The role of inclusive education in the process of eliminating barriers to access to education generated by socio-economic inequalities

Abstract: The constant changes and transformations that characterize modern times, on the one hand, generate many new opportunities and contribute to the improvement of the process of building the quality of life, and on the other hand, they are the source of numerous socio-economic inequalities, leading to the emergence of serious barriers to access to education. Such a situation creates a need to undertake actions aimed at equalizing educational opportunities of young people brought up in poor, neglected, socially and culturally marginalized environments.

Education focused on the inclusion of all students is a new, valuable paradigm in the field of upbringing and educating the young generation that takes into account young people's individual needs and possibilities. The main goal of this educational paradigm is to meet the problems of inequality and social exclusion, and thus equalize educational opportunities for children and youth.

Keywords: socio-economic inequalities, educational inequalities, poverty, material poverty, equal educational opportunities, inclusive education, social exclusion, social inclusion

About the Author

Grażyna Cęcelek – doctor of humanities in the field of pedagogy, professor at Stefan Batory State University. Author and co-editor of pedagogical monographs and about 150 academic articles on the border of social pedagogy, care and education, social rehabilitation, safety pedagogy, as well as in the area of inclusive education, permanent education, e-education, media pedagogy and educational and vocational counselling – published in Polish and foreign periodicals and academic monographs.

Katarzyna Miłek*  <https://orcid.org/0000-0003-4603-4604>

Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium w Gnieźnie

e-mail: katarzyna.milek@milenium.edu.pl

Tomasz Albiński**  <https://orcid.org/0000-0003-0316-1734>

Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium w Gnieźnie

e-mail: tomasz.albinski@milenium.edu.pl

https://doi.org/10.25312/2083-2923.20/2021_09kmta

Przedszkola publiczne a niepubliczne w Polsce

Streszczenie: Dylemat związany z zagadnieniem przedszkola publiczne a niepubliczne ciągle widoczny jest na różnych grupach i forach. Młodzi nauczyciele nie wiedzą, z którą z tych placówek wiązać swoją przyszłość. Autorzy tegoż artykułu przybliżają podstawowe, a zarazem ważne różnice w funkcjonowaniu tych placówek oświatowych co do możliwości poszerzenia wiedzy z zakresu tej tematyki. Z praktyki wynika, że wielu nauczycieli myli zasady funkcjonowania przedszkoli niepublicznych i publicznych, co staje się powodem wielu nieporozumień.

Słowa kluczowe: przedszkole, placówki oświatowe, nauczyciele, nadzór

* Katarzyna Miłek – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych w Gnieźnieńskiej Szkole Wyższej Milenium. Dziedziny badawcze: twórczość, pedagogika przedszkolna, arteterapia. Autorka wielu artykułów w czasopismach naukowych, jak również w monografiach.

** Tomasz Albiński – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii. Dziekan Wydziału Nauk Społecznych Gnieźnieńskiej Szkoły Wyższej Milenium. Dziedziny badawcze: logika, metodologia, etyka. Autor monografii *Spór o realizm modalny* oraz artykułów z zakresu filozofii analitycznej.

Polityka oświatowa państwa polskiego obejmuje mechanizm organizacji procesu nauczania, metod kształcenia i wychowania, ustala program aktywności państwa na polu oświaty, konstytuując jego podstawy materialno-ekonomiczne, ustalając podstawy systemu zarządzania instytucjami oświatowymi. Na funkcjonowanie polityki oświatowej składają się realia ustrojowe, społeczne, ekonomiczne, historyczne i demograficzne¹. Gwarantuje ona wszystkim obywatelom możliwość kształcenia, dzieciom zapewnia prawo do opieki i wychowania. Pierwszym i podstawowym elementem systemu oświatowego jest edukacja przedszkolna².

Funkcjonowanie przedszkoli publicznych w Polsce określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. Dotyczy ono przedszkoli ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi lub integracyjnymi, co określa indywidualna nazwa placówki. Nazwa może również zawierać dodatkowe określenie w zależności od potrzeb społeczności lokalnej, informujące o specyfice realizowanych celów kształcenia, wychowania i opieki. Może też zawierać w nazwie rodzaj niepełnosprawności uczniów albo nazwę języka mniejszości narodowej lub etnicznej, jeśli w przedszkolu są prowadzone zajęcia edukacyjne w tym języku. Wprowadzenie do nazwy tego typu dodatku może nastąpić po uzgodnieniu z organem prowadzącym³.

Polski system prawny posiada w swoim zakresie, zgodnie z konstytucją, możliwość przekazywania środków publicznych na dofinansowanie kosztów poniesionych przez szkolnictwo prowadzone przez inne podmioty niż Skarb Państwa i jednostki samorządów terytorialnych⁴. Ostatnie dziesięciolecie przyniosło wiele zmian w funkcjonowaniu i finansowaniu oświaty społecznej, wyznaniowej i prywatnej, chociaż historyczne i polityczne uwarunkowania nie stworzyły obfitej tradycji placówek alternatywnie działających wobec przedszkoli publicznych⁵. Nowe rozwiązania naszego ustawodawstwa przewidują obecnie istnienie innych form wychowania przedszkolnego, czyli punkty przedszkolne i zespoły wychowania przedszkolnego. W pewnym stopniu rozwiązują one kwestię dostępności opieki przedszkolnej⁶.

Osoba zajmująca się wychowaniem przedszkolnym w publicznych innych formach wychowania przedszkolnego otrzymuje na każde dziecko objęte tą formą wy-

¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 315.

² E. Żyzik, *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego, Kielce 2009, s. 9.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, Dz.U. 2019, poz. 502, § 1 i 2.

⁴ A. Jeżowski, *Finansowanie publiczne oświaty niepublicznej*, Wydawnictwo ABC Wolters Kluwer, Warszawa 2014, s. 57.

⁵ M. Kotarba-Kańczugowska, *Wychowanie przedszkolne w Polsce – różne tradycje, odmienne formy, europejskie aspiracje?*, [w:] tejsze (red.), *Wyzwania współczesnej edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2012, s. 20–21.

⁶ M. Kotarba-Kańczugowska, *Inne formy wychowania przedszkolnego – między modelem rynkowym a demokratycznym eksperymentowaniem*, [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, *Demokracja i edukacja, dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014, s. 156.

chowania przedszkolnego dotację z budżetu gminy w wysokości nie niższej niż 50% wydatków bieżących, przewidzianych na jednego ucznia w przedszkolu publicznym prowadzonym przez gminę, pomniejszonych o opłaty za korzystanie z wychowania przedszkolnego oraz za wyżywienie, stanowiące dochody budżetu gminy, z zastrzeżeniem, że na ucznia niepełnosprawnego w wysokości nie niższej niż kwota przewidziana na niepełnosprawnego ucznia przedszkola w części oświatowej subwencji ogólnej otrzymywanej przez gminę⁷.

W przypadku przedszkola niepublicznego dopłata ze strony gminy wynosi nie mniej niż 40% wydatków bieżących przewidzianych na jedno dziecko w przedszkolu publicznym prowadzonym przez gminę. Jeśli gmina nie prowadzi żadnego przedszkola, to zarówno w przypadku dotacji dla placówek publicznych, jak i niepublicznych podstawą ustalenia jej wysokości są wydatki bieżące ponoszone przez najbliższą gminę na prowadzenie przedszkoli publicznych⁸.

Kwestię funkcjonowania finansowego komplikuje również kwestia obowiązku wpisu osoby prawnej lub fizycznej, która prowadząc inne formy wychowania przedszkolnego, powinna wpisać działalność do ewidencji szkół i placówek prowadzonych przez gminę, ale nie może być wpisana do ewidencji osób prowadzących działalność gospodarczą⁹, co nie daje osobie prowadzącej statusu przedsiębiorcy. Stanowi to barierę w korzystaniu z dofinansowań, preferencyjnych warunków opłat w ZUS, ograniczenia w fiskusie związanego z podatkiem VAT i we wsparciu finansowym dla przedsiębiorców.

Arkusze organizacji przedszkola publicznego określa liczbę nauczycieli zatrudnionych w placówce, imię, nazwisko, stopień awansu zawodowego i kwalifikacje poszczególnych nauczycieli oraz liczbę godzin prowadzonych przez nich zajęć, liczbę nauczycieli¹⁰, w podziale na stopnie awansu zawodowego, liczbę pracowników administracji i obsługi, w tym pracowników zajmujących stanowiska kierownicze, oraz etatów przeliczeniowych, liczbę pracowników ogółem, w tym pracowników zajmujących stanowiska kierownicze. Arkusz organizacji przedszkola określa liczbę oddziałów, liczbę dzieci w poszczególnych oddziałach, tygodniowy wymiar zajęć religii, zajęć języka mniejszości narodowej, języka mniejszości etnicznej lub języka regionalnego, jeżeli takie zajęcia są w przedszkolu prowadzone, czas pracy przedszkola oraz poszczególnych oddziałów, ogólną liczbę godzin pracy finansowanych ze środków przydzielonych przez organ prowadzący przedszkole, w tym liczbę godzin zajęć edukacyjnych i opiekuńczych, zajęć rewalidacyjnych, zajęć z zakresu pomocy

⁷ Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2013, poz. 827.

⁸ Tamże.

⁹ Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 19 listopada 2004 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty, Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572 z późn. zm.

¹⁰ Art. 9d, ust. 8 Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Dz.U. 2018, poz. 967 i 2245.

psychologiczno-pedagogicznej oraz innych zajęć wspomagających proces kształcenia, realizowanych w szczególności przez pedagoga, psychologa, logopedę i innych nauczycieli. Arkusz organizacji stanowi najbardziej szczegółowy dokument w jednostce przedszkolnej¹¹.

Dyrektor szkoły lub przedszkola przekazuje arkusz organizacji szkoły lub przedszkola zaopiniowany przez zakładowe organizacje związkowe w terminie do dnia 21 kwietnia danego roku organowi prowadzącemu przedszkole. Opinia zakładowych organizacji związkowych jest wydawana w terminie 10 dni roboczych od dnia otrzymania arkusza organizacji szkoły lub przedszkola, nie później niż do dnia 19 kwietnia danego roku. Organ prowadzący szkołę lub przedszkole, po uzyskaniu opinii organu sprawującego nadzór pedagogiczny, zatwierdza arkusz organizacji szkoły lub przedszkola w terminie do dnia 29 maja danego roku. Opinia organu sprawującego nadzór pedagogiczny, czyli kuratorium, jest wydawana w terminie 10 dni roboczych od dnia otrzymania od organu prowadzącego szkołę lub przedszkole arkusza organizacji szkoły lub przedszkola, nie później niż do dnia 20 maja danego roku.

W każdym przedszkolu publicznym są oddziały przedszkolne liczące nie więcej niż 25 dzieci, są to dzieci w zbliżonym wieku przedszkolnym, z uwzględnieniem ich potrzeb, zainteresowań, uzdolnień oraz rodzaju niepełnosprawności. Jeżeli oddział jest oddziałem integracyjnym, nie może być w nim większa liczba dzieci niż 20, w tym dzieci z niepełnosprawnością nie więcej niż 5¹².

Czas zajęć prowadzonych z dziećmi w przedszkolu powinien być dostosowany do możliwości rozwojowych dzieci – w grupach dzieci trzy- i czteroletnich zajęcia trwają około 15 minut, natomiast w grupach pięcio- i sześciolatków około 30 minut¹³.

Dyrektor przedszkola publicznego przydziela do poszczególnych oddziałów opiekę jednego lub dwu nauczycieli, w zależności od czasu pracy oddziału i realizowanych w nim zadań, oraz, jak ustala rozporządzenie, z uwzględnieniem propozycji rodziców dzieci danego oddziału. Ustalane jest dla zapewnienia ciągłości i skuteczności pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, aby ten sam nauczyciel opiekował się danym oddziałem do czasu zakończenia korzystania z wychowania przedszkolnego przez dzieci tego oddziału¹⁴.

W przedszkolach zaliczonych jako inne formy wychowania przedszkolnego ich odmienność polega na liczbie dzieci, ilości czasu spędzanego w przedszkolu przez dziecko oraz na miejscu organizowania opieki. Liczba godzin przewidzianych na realizację podstawy programowej według rozporządzenia przewidziana jest w zależności od liczby dzieci uczęszczających. W grupie, do której uczęszcza od 3 do 12 dzie-

¹¹ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005, s. 50, zał. 3 do Rozporządzenia MEN z 1999 r., § 6, 8, 9.

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, dz. cyt., § 5, p. 1.

¹³ Tamże, § 9, p. 2.

¹⁴ Tamże, § 12, p. 2.

ci, tygodniowy czas realizacji podstawy programowej wynosi 12 godzin w tygodniu, proporcjonalnie do większej liczby dzieci w grupie czas na realizację podstawy programowej zwiększa się do 25 godzin tygodniowo, co daje pięć godzin dziennie. Takie ograniczenie restrykcyjne co do czasu pracy powoduje, że niemożliwe jest otwieranie punktów przedszkolnych jako alternatywy dla konwencjonalnych w odległych zakątkach kraju, gdzie wskazane jest działanie funkcjonowania placówek. W ostateczności dzieci wiejskie mają wciąż nierówne szanse w dostępie do placówek przedszkolnych¹⁵.

Organizację pracy przedszkola określa ramowy rozkład dnia ustalony przez dyrektora przedszkola publicznego na wniosek rady pedagogicznej, z uwzględnieniem zasad ochrony zdrowia i higieny nauczania, wychowania i opieki, potrzeb, zainteresowań i uzdolnień dzieci, rodzaju niepełnosprawności dzieci oraz oczekiwań rodziców. W oparciu o ramowy rozkład dnia nauczyciel lub nauczyciele, którym powierzono opiekę nad danym oddziałem, ustalają dla tego oddziału szczegółowy rozkład dnia z uwzględnieniem potrzeb i zainteresowań dzieci¹⁶.

Nauczyciele pracujący w placówkach publicznych są zatrudniani przez dyrektora placówki przedszkolnej lub szkoły, w której są oddziały przedszkolne. Jeżeli inne formy wychowania przedszkolnego są jednostkami prowadzonymi przez samorząd terytorialny, przebieg awansu zawodowego w obu przypadkach jest taki sam i podlega finansowaniu z gmin. W przedszkolach niepublicznych nie ma możliwości odbywania się takiego procesu¹⁷. Nauczyciel powinien być zatrudniany w oparciu o kryteria ogólne zgodne z obowiązującą ustawą oświatową¹⁸ oraz aktem wykonawczym, czyli rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli¹⁹. Każdy dyrektor powinien z wielką ostrożnością weryfikować ustalone przez siebie kryteria specjalne, aby stosownie do potrzeb placówki, którą kieruje, wyselekcjonować odpowiedniego kandydata²⁰.

Nadzór pedagogiczny jest sprawowany przez kuratora oświaty zarówno nad placówkami przedszkolnymi publicznymi, jak i niepublicznymi. Obejmuje on ocenianie warunków oraz stanu działalności dydaktycznej, wychowawczej oraz opiekuńczej nauczycieli przedszkoli oraz udzielania pomocy przedszkolom, kadrom pedagogicznym przedszkoli. Kontrola i ocenie podlega stan faktyczny zatrudnienia nauczycieli zgodnie z ich kwalifikacjami, realizowanie przez nich podstawy programowej w placówce, przestrzeganie praw dziecka oraz statutu przedszkola, zabezpieczenie warunków

¹⁵ M. Kotarba-Kańczugowska, *Inne formy wychowania...*, dz. cyt., s. 158.

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, Dz.U. 2017, poz. 649, p. 4 i 5.

¹⁷ M. Kotarba-Kańczugowska, *Inne formy wychowania...*, dz. cyt., s. 158.

¹⁸ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 2018, poz. 1457 ze zm.

¹⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U. 2017, poz. 1575.

²⁰ L. Gawrecki, *Menadżerskie zarządzanie placówką edukacyjną. Praktyczny poradnik dla dyrektorów szkół*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019, s. 182–192.

higieny i bezpieczeństwa dzieci. W przypadku przedszkoli niepublicznych nie podlega kontroli zgodność zatrudnienia z kwalifikacjami²¹.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej o pomocy psychologiczno-pedagogicznej reguluje konieczność prowadzenia zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci oraz dla dzieci z upośledzeniem umysłowym, które powinny być wpisywane w odpowiednim dzienniku indywidualnych zajęć z dokumentacją na dany rok szkolny. W tym dzienniku powinny być umieszczone wszystkie powyższe dane, a ponadto indywidualny program zajęć wraz z opisem przebiegu zajęć z każdym uczestnikiem²².

W każdym przedszkolu może być prowadzony dziennik elektroniczny równoległe do dziennika prowadzonego papierowo po ówczesnym wyrażeniu zgody organu prowadzącego. Powinny być zachowane przy tym środki bezpieczeństwa selektywności dostępu do danych stanowiących dziennik elektroniczny, odpowiednio zabezpieczone przed dostępem osób nieuprawnionych, przed zniszczeniem, utratą danych. Wszystkie zmiany i ich autorzy muszą być rejestrowani, a rodzice powinni mieć do dziennika bezpłatny dostęp w zakresie informacji dotyczących ich dziecka. Dziennik informatyczny zapisuje się do dziesiątego dnia po skończonym roku szkolnym²³.

Dokumentem najdokładniej określającym funkcjonowanie przedszkola jest statut przedszkola, którego ramowy projekt ustalony jest Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej²⁴. Statut przedszkola nadaje organ prowadzący, a co roku przed rozpoczęciem roku szkolnego jest on przez radę pedagogiczną ujednolicany, przekazywany radzie rodziców do zatwierdzenia i przesyłany do kuratora oświaty w celu opiniowania zgodności z obowiązującym prawem. W statucie przedszkola zawarte są wszystkie szczegółowe informacje i zapisy dotyczące organizacji procesu dydaktycznego, wychowawczego, opiekuńczego, zakres zadań pracowników pedagogicznych i niepedagogicznych, zasady finansowania, rekrutacji, opis bazy, współpracy z rodzicami, dokumentacji przedszkola. Statut zawiera zadania i rozwiązania ich realizacji, czego konsekwencją są podjęte programy dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńcze, zasady podziału dzieci na oddziały, szczegółowe opracowanie ramowego rozkładu dnia dla każdego oddziału. Istotną kwestią zawartą w statucie jest opis zadań nauczycieli i innych pracowników przedszkola oraz określenie sposobu włączania innych pracowników przedszkola do pracy opiekuńczej i wychowawczej²⁵. Warto podkre-

²¹ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, dz. cyt., s. 51.

²² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2017, poz. 1591.

²³ Tamże, § 22.

²⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowego statutu publicznej sześcioletniej szkoły podstawowej i publicznego gimnazjum, Dz.U. 1999, nr 14, poz. 131; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 grudnia 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej sześcioletniej szkoły podstawowej i publicznego gimnazjum, Dz.U. 2000, nr 2, poz. 20.

²⁵ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, dz. cyt., s. 52–53.

ślić, że to właśnie statut zawiera i określa sposób i specyfikę działania rady rodziców placówki. Wynika to z przyjętych praw i obowiązków rodzica przez Europejskie Stowarzyszenie Rodziców²⁶. Obecnie wielką wagę przywiązuje się do rangi współpracy z rodzicami, którzy pełnią rolę opiniodawczą i konsultacyjną w funkcjonowaniu placówek przedszkolnych²⁷.

Dokumentem ustalającym sposób prowadzenia dokumentacji jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2014 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji²⁸. Zobowiązuje ono nauczyciela do ewidencji dzieci w porządku alfabetycznym w dzienniku, gdzie wpisane powinny być również daty i miejsca urodzenia, adresy zamieszkania dzieci, nazwiska i imiona, adresy zamieszkania, adresy poczty elektronicznej, numery telefonów ich rodziców. Ponadto do dziennika powinny być wpisywane tematy przeprowadzonych zajęć, godziny przyprowadzania i odbierania dzieci z przedszkola, obecność dziecka na zajęciach w danym dniu. Tematy przeprowadzonych zajęć powinny być potwierdzone przez nauczyciela podpisem, poza wyjątkiem, gdy prowadzony jest dziennik elektroniczny, wówczas wpisanie tematu do dziennika jest równoznaczne z potwierdzeniem przeprowadzonych zajęć.

Administratorem danych zawartych w dokumentacji gromadzonych w związku z przebiegiem nauczania i wychowania jest dyrektor przedszkola i ponosi on odpowiedzialność za prowadzenie i przechowywanie dokumentacji²⁹.

W przedszkolach niepublicznych kwestia dokumentacji jest regulowana wewnętrznym dokumentem, jakim jest statut. Natomiast istnieje możliwość, że przy spełnieniu wielu kryteriów oraz w przypadku prowadzenia dokumentacji przebiegu nauczania, wychowania i opieki ustalonej dla przedszkoli publicznych placówka niepubliczna może ubiegać się o przyznanie dotacji z budżetu gminy w wysokości równej wydatkom bieżącym przewidzianym na jedno dziecko w przedszkolu publicznym prowadzonym przez gminę³⁰. Tak więc dokumentacja w przedszkolach niepublicznych również jest określona art. 7, ust. 3, p. 4 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, o ile dane przedszkole niepubliczne stara się o uzyskanie uprawnień jednostki publicznej.

Zadaniem oddziaływania wobec dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym, niezależnie od formuły organizacyjnej i miejsca, jest przygotowanie dziecka według

²⁶ A. Klim-Klimaszewska, *Oczekiwania rodziców wobec edukacji przedszkolnej*, „Pedagogika” 2018, nr 1, t. XXVII, s. 28.

²⁷ L. Gawrecki, *Zarządzanie w oświacie, Podręcznikowy zarys problematyki. Systematyka – praktyka – rekomendacje*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2020, r. 6.

²⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2014 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, Dz.U. 2014, poz. 1170.

²⁹ Tamże, § 27.

³⁰ A. Jeżowski, dz. cyt., s. 207.

podstawy programowej w jej pełnym zakresie, aby uzyskało ono odpowiednie przygotowanie do radzenia sobie w sytuacjach życiowych i było gotowe do podjęcia nauki w szkole. Wobec tego nauczyciel przedszkola ma obowiązek prowadzenia systematycznej obserwacji i analizowania zachowania dziecka w celu rozpoznania jego indywidualnych potrzeb rozwojowych i możliwości poznawczych. W roku poprzedzającym podjęcie nauki w szkole jest on zobowiązany do przeprowadzenia diagnozy przedszkolnej, polegającej na analizie gotowości do podjęcia przez dziecko nauki w szkole. Diagnoza ta pozwala rodzicom na poznanie stanu gotowości szkolnej ich dziecka, nauczycielowi pomaga formułować zakres indywidualnego wspomagania dziecka. W przypadku skierowania dziecka do poradni psychologiczno-pedagogicznej ukazuje potrzebę głębszej diagnozy związanej ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi³¹.

Obowiązująca wszystkich nauczycieli pracujących w przedszkolach podstawa programowa może być kanwą do programu autorskiego opartego na interpretacji treści przez nauczyciela w połączeniu z oczekiwaniami i potrzebami dziecięcymi³². Jest ona tak skonstruowana, aby jej otwarty charakter dawał nauczycielowi możliwość kreowania własnych rozwiązań, autorskich programów oraz innowacji pedagogicznych, co zostaje przez niego udokumentowane w myśl postanowień statutu placówki oraz zawarte w corocznej ewaluacji³³.

Plan roczny, warunki i tryb tworzenia zespołów nauczycieli do realizacji zadań przedszkola są określone w statucie przedszkola. Zespół powołanych nauczycieli określa plan i zadania do realizacji w danym roku szkolnym.

Z zadań planu rocznego placówki oraz indywidualnych potrzeb i zainteresowań dzieci wynika inny niezmiernie ważny dokument, świadczący o jakości pracy i zaangażowania, poziomie znajomości potrzeb poznawczo-rozwojowych wychowanków, a mianowicie plan pracy nauczyciela. Najbardziej powszechne są plany miesięczne pracy dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczej, ale dopuszczalne są też inne formy planowania, na przykład plany wielotygodniowe. Stanowią one dokument świadczący o efektywności pracy nauczyciela, stosowanych przez niego formach i metodach oraz są podstawą do wnioskowania o realizacji zakresu podstawy programowej³⁴.

W dyskursie potwierdzającym różnice między placówkami publicznymi a niepublicznymi istnieją głosy zarzucające przedszkolom publicznym „funkcjonowanie według schematycznych, zrutynizowanych procedur, typowych dla sytuacji, w któ-

³¹ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa 2010, s. 143–147.

³² M. Kwaśniewska, *Aktualny stan wychowania przedszkolnego w Polsce*, [w:] L. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 104.

³³ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, dz. cyt., s. 54–55.

³⁴ M. Królicza, *Planowanie procesu edukacyjnego w przedszkolu – nowe wymagania, jakość, praktyczne wymagania*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2007, nr 1, s. 69–71.

rych w instytucji wypracowuje się działania nawykowe³⁵. Karwowska-Struczyk, eksponując metody stosowane w krajach z co najmniej stuipięćdziesięcioletnią tradycją przedszkoli prywatnych i niepublicznych, zarzuca instytucjom przedszkolnym sztywne działania nauczycieli i dyrektorów, doprowadzające do ukształtowania się rad pedagogicznych pełnych „bezrefleksyjnych pracowników najemnych”³⁶. Sajdera upatruje przyczyn usztywnienia i schematyzacji w funkcjonowaniu przedszkoli publicznych w wykorzystywanych w procedurze organizacyjnej instytucji: planów nadzoru, kart pracy, dzienników³⁷. Pochwała dla autonomii przedszkoli niepublicznych powinna stanowić zachętę do działań demokratyzujących edukację przedszkolną z wykorzystaniem potencjału rodziców i grona nauczycieli pracujących w placówce³⁸.

Bardzo cenna w dyskursie jest refleksja Królicy, która podejmuje próbę objaśnienia, na czym polega świadomość i kreatywność nauczyciela uczącego w wolności i do wolności. Nie poszukuje ona w schematyzmie systemu oświatowego zniewolenia umysłu nauczyciela, ale podkreśla systematyczną, zorganizowaną, świadomą celów, przemyślanego i uporządkowanego podejmowania czynności planowania działań, realizowania planów i kontroli realizacji³⁹. Nic więc złego i schematyzującego z należycie prowadzonej dokumentacji nie powinno wynikać, jeśli jest prowadzona systematycznie, świadomie, „z wieloaspektowym namysłem”, tezami i zasadami pedagogiki humanistycznej.

Dyskutując na temat zagadnienia wolnego rynku w oświacie, Gawrecki wskazuje na kilka istotnych niebezpieczeństw związanych z tym fenomenem⁴⁰. Choć część omówionych aspektów dotyczy raczej szkół niż przedszkoli (preferowanie wiedzy encyklopedycznej związane z wynikami egzaminów; koncentrowanie się na rankingach⁴¹, niezdrowe współzawodnictwo pomiędzy członkami społeczności placówki), to jednak dwa ze wskazanych elementów mają walor uniwersalny. Pierwszym niebezpieczeństwem jest przerost marketingu nad rzeczywistą wartością usługi edukacyjnej – chęć przyciągnięcia jak największej liczby klientów (rodziców wraz z wychowankami)

³⁵ J. Sajdera, *Konstruowanie znaczenia instytucji przedszkola niepublicznego*, [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, *Demokracja i edukacja, dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014, s. 174.

³⁶ M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 68–70.

³⁷ J. Sajdera, dz. cyt., s. 174.

³⁸ Tamże, s. 172.

³⁹ M. Królica, dz. cyt., s. 69–70.

⁴⁰ L. Gawrecki, *Zarządzanie...*, dz. cyt., s. 88–89.

⁴¹ Chociaż trzeba wskazać, że tworzone są również rankingi przedszkoli. Często są one modelowane przez środowiska samorządowe; popularną formą są też rankingi internetowe budowane w oparciu o opinie respondentów. Jednakże wartość tych rankingów jest wielce wątpliwa: przykładowo na jednej ze stron internetowych pierwsze miejsce wśród przedszkoli w mieście Gniezno zajęła placówka, na którą oddano jeden głos z oceną celującą, drugie miejsce przypadło placówce też z jednym głosem, ale oceną niedostateczną. Pozostałe placówki w mieście zajęły niższe miejsca – z uwagi na brak głosów i ocen.

może wygrać z rzetelną i adekwatną informacją dotyczącą oferowanej usługi (opisy przedszkoli to najczęściej anonse marketingowe, a nie rzetelna informacja o usłudze: przedszkola są opisywane jako „najlepsze”, „idealne”, „doskonałe”, czasami tylko „dobre”, zaś ich oferta najczęściej jest „szeroka”, „rozbudowana”, ewentualnie „zróżnicowana”). O ile jest to częsty problem związany ze zjawiskiem reklamy, o tyle rodzi on skutki mające o wiele większe znaczenie – zmiana usługi edukacyjnej najczęściej wiąże się ze zmianą środowiska wychowawczego, co jest czynnikiem niesprzyjającym w całym procesie nauczania, zwłaszcza na tym etapie rozwoju wychowanka. Utrata wartości, jaką jest poczucie stabilności, wpływa na dziecko stresogennie; nowe miejsce, nowi wychowawcy, nowe dzieci – wychowanek przestaje czuć się pewnie i bezpiecznie. Dlatego też odpowiedzialność za jakość usługi edukacyjnej i związanej z nią jakością informacji jest wysoka i nie powinna stać się ofiarą kalkulacji ryzykiem. Drugie ze wskazanych przez Gawreckiego niebezpieczeństwo nie jest oczywiste: to „skłonność do bezkrytycznego wdrażania wszelkich innowacji”⁴². Potrzeba marketingowa polegająca na postrzeganiu oferty edukacyjnej jako nowoczesnej może doprowadzić do oferowania rozwiązań, które pozbawione są wartości edukacyjnej.

Institucją stanowiącą nadzór pedagogiczny nad przedszkolami publicznymi i niepublicznymi oraz innymi formami wychowania przedszkolnego jest kurator oświaty, w którego kompetencjach jest obserwacja, analiza i ocena przebiegu procesów wychowania i kształcenia w placówkach oraz zgodność ich działalności z postanowieniami ujętymi w statutach danych przedszkoli. Minister Edukacji Narodowej podaje podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej oraz zadania z nadzoru pedagogicznego. Plan nadzoru jest podany każdego roku dnia 31 sierpnia i opublikowany. Do powinności dyrektora każdego przedszkola należy zapoznanie się z planem nadzoru i zaplanowanie działań doskonalących procesy odbywające się w przedszkolu, podjęcie działań eliminujących nieprawidłowości oraz przygotowanie placówki do kontroli i ewaluacji. Do bezpośrednich działań kontrolujących i dokonujących ewaluacji powołani są wizytatorzy. Celem kontroli jest nie tylko poszukiwanie uchybień. Nadrzędnym zadaniem jest podejmowanie działań inspirujących przedszkole do doskonalenia pracy ukierunkowanej na wszechstronny rozwój dziecka oraz do wyciągania wniosków ze sprawowanego nadzoru. Powinno to służyć upowszechnianiu prawidłowych, kreatywnych działań placówki oraz przysłużyć się udoskonalaniu pracy nauczycieli⁴³.

Nadzór pedagogiczny kuratorium oświaty właściwego dla danego województwa odpowiada za ewaluację zewnętrzną przedszkola. Dyrektor przedszkola sprawuje nadzór pedagogiczny w placówce, w której zajmuje stanowisko kierownicze. Do jego zadań należy przeprowadzanie ewaluacji wewnętrznej i wykorzystanie jej wyników do udoskonalenia jakości pracy swojej placówki. Zakres jego działalności obejmuje

⁴² L. Gawrecki, *Zarządzanie...*, dz. cyt., s. 89.

⁴³ Z. Rudzińska, *Nadzór pedagogiczny w przedszkolu i szkole. Praktyczne zastosowanie nowych przepisów*, Grupa Wydawnicza Oświata, Warszawa 2019.

kontrolowanie przebiegu pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej. Powinien on wspierać nauczycieli w ramach diagnozy, planowania działań rozwojowych i monitorować pracę całego przedszkola. Plan nadzoru pedagogicznego opracowuje dyrektor do 15 września danego roku szkolnego⁴⁴. Zawierać on powinien uszczegółowiony przedmiot ewaluacji wewnętrznej, tematykę i terminy przeprowadzania kontroli nauczycieli z przestrzegania przepisów prawa obejmujących działalność dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą oraz inną działalność statutową. W planie nadzoru pedagogicznego muszą znaleźć się plany działań rozwojowych nauczycieli, plany organizowanych szkoleń i porad, plany obserwacji poszczególnych zajęć prowadzonych przez nauczycieli oraz zakres monitorowania⁴⁵.

W przedszkolach publicznych nadzór jest sprawowany przez dyrektora przedszkola. W przypadku przedszkoli niepublicznych, gdy dyrektorem może być osoba niebędąca nauczycielem, nadzór pedagogiczny sprawuje nauczyciel pełniący stanowisko kierownicze. Efekty nadzoru powinny być przedstawiane we wnioskach przez dyrektora nie rzadziej niż dwa razy w ciągu roku szkolnego na poradach oraz przy dokonywaniu oceny nauczyciela i w decyzjach dotyczących stosunku pracy⁴⁶.

Dokonana analiza różnic w funkcjonowaniu przedszkoli publicznych i niepublicznych w Polsce musi ujawnić równie istotną sprawę związaną z podstawowym ogniwem procesu dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczego, na którym opiera się system edukacji dzieci i młodzieży, tj. nauczycielem. Praca z dzieckiem w wieku przedszkolnym wymaga wyjątkowych uzdolnień, zainteresowań, predyspozycji zarówno umysłowych, jak i psychicznych nauczyciela. Praca z najintensywniej rozwijającym się w tym okresie człowiekiem wymaga wiedzy interdyscyplinarnej i umiejętności jej wykorzystania przy udziale pokładów wyjątkowej cierpliwości i empatii⁴⁷.

Ze względu na temat artykułu, który z konkretnej strony ujmuje porównanie specyfiki działania przedszkoli niepublicznych i publicznych w Polsce, nie jest to miejsce na porównywanie zarobków nauczycieli przedszkoli do wynagrodzenia innych grup zawodowych i średniej krajowej. Natomiast należy przybliżyć system nagradzania i motywowania w tymże sektorze płacowym. W przedszkolach publicznych nauczyciele są zatrudniani, a ich praca jest opłacana w oparciu o Kartę Nauczyciela i konkretne aktualizowane rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej. Ze strony finansowej nie jest to satysfakcjonująca kwota, ale fakt zatrudnienia w oparciu o obowiązujące w Karcie Nauczyciela warunki daje stabilizację i przywileje – umowę o pracę, zasadnicze wynagrodzenie związane z uzyskanym stopniem awansu zawodowego, dodatek za wychowawstwo, dodatek stażowy, dodatek motywacyjny (choćby znacz-

⁴⁴ Tamże, s. 32.

⁴⁵ Tamże, s. 33.

⁴⁶ M. Dutka-Mucha, I. Suckiel, *Nadzór pedagogiczny w praktyce dyrektora szkoły*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019, s. 15.

⁴⁷ Z. Czajka, *Motywacja i satysfakcja nauczycieli przedszkoli*, „Polityka Społeczna” 2020, nr 5–6, s. 4.

nie zróżnicowany w całym kraju w zależności od podejścia danej jednostki samorządu terytorialnego). W sektorze niepublicznych placówek sprawa wynagrodzenia leży w gestii osoby będącej właścicielem. Brak jest przepisów regulujących zatrudnienie i opłacanie pracy nauczycieli placówek niepublicznych, co zatrważająco wiąże się z komercyjnością takich placówek, nastawionych na zysk osoby będącej właścicielem. Powoduje to, że wysokość pensji nauczyciela jest niewiele wyższa – o około 8–10% – od zarobków osób zatrudnianych w placówkach jako pomoc nauczyciela. Taki dysonans nie pozwala na osiąganie satysfakcji zawodowej i na rozwój osobisty osoby zatrudnionej na stanowisku nauczyciela, który powinien całe swoje życie zawodowe poświęcić na samodoskonalenie warsztatu pracy, kompetencji psychospołecznych i umiejętności wyjątkowej skuteczności w działaniu empatycznym⁴⁸.

Bardzo interesującą koncepcję ukształtowania zdrowego systemu placówek oświatowych, w tym placówek przedszkolnych w Polsce, przedstawił L. Gawrecki⁴⁹. Proponuje on, aby wszystkie placówki edukacyjne przekazać w ręce osób i instytucji pozasamorządowych, niezależnych od partykularnych układów. Dzięki temu swobodnie działający nauczyciele tworzyliby edukacyjną rzeczywistość wolną od schematów i frustracji, zbędnych formalności i procedur. Autor koncepcji upatruje w tej rewolucyjnej zmianie przyczyn rozszerzenia inspiracji nauczycieli, ich motywacji do pracy aktywizującymi metodami czy zdecydowanego polepszenia jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej. Trzeba podkreślić, że takie rozwiązanie pociąga za sobą wzrost odpowiedzialności osób zarządzających placówką oraz realizujących jej program. Systemowa podległość placówki wraz z rozrośniętą biurokratyzacją odbierają z jednej strony przestrzeń swobody, ale z drugiej – dostarczają poczucia „rozmycia” odpowiedzialności. Pozwalają przyjąć w stosunku do kontestujących rodziców pozę „to nie ode mnie zależy”. Należy mieć na uwadze, że niestety jest to wygodne, nieobciążające – i ostatecznie atrakcyjne. W proponowanym rozwiązaniu to już nie system będzie rozliczany z efektów pracy jego elementów, a właśnie te elementy.

Warto też przyjrzeć się demograficznemu obrazowi naszego kraju. Jak będzie wyglądać edukacja w małych ośrodkach wiejskich Podlasia czy Polesia? Jakie placówki powstaną w miasteczkach sytuujących się między lepiej zurbanizowaną wsią a małym miasteczkiem. Czy te środowiska dysponują wystarczającymi zasobami, ażeby zaspokoić lokalne potrzeby edukacyjne? Przedszkola niepubliczne w przeważającej części stanowią awangardę współczesnych rozwiązań dla edukacji i na tym polu są przede wszystkim konkurencją dla placówek publicznych. To zdrowa konkurencja, która przynosi wymierne korzyści dla całego systemu: pozwala chociażby na szerokie implementowanie rozwiązań sprawdzonych w trudnych realiach rynku edukacyjnego.

⁴⁸ Tamże, s. 6–7.

⁴⁹ L. Gawrecki, *Zarządzanie...*, dz. cyt., r. 12.

Bibliografia

- Czajka Z., *Motywacja i satysfakcja nauczycieli przedszkoli*, „Polityka Społeczna” 2020, nr 5–6.
- Dutka-Mucha M., Suckiel I., *Nadzór pedagogiczny w praktyce dyrektora szkoły*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019.
- Gawrecki L., *Menadżerskie zarządzanie placówką edukacyjną. Praktyczny poradnik dla dyrektorów szkół*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019.
- Gawrecki L., *Zarządzanie w oświacie, Podręcznikowy zarys problematyki. Systematyka – praktyka – rekomendacje*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2020.
- Jeżowski A., *Finansowanie publiczne oświaty niepublicznej*, Wydawnictwo ABC Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
- Karwowska-Struczyk M., *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Klim-Klimaszewska A., *Oczekiwania rodziców wobec edukacji przedszkolnej*, „Pedagogika” 2018, nr 1, t. XXVII.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa 2010.
- Kotarba-Kańczugowska M., *Inne formy wychowania przedszkolnego – między modelem rynkowym a demokratycznym eksperymentowaniem*, [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, *Demokracja i edukacja, dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.
- Kotarba-Kańczugowska M., *Wychowanie przedszkolne w Polsce – różne tradycje, odmienne formy, europejskie aspiracje?*, [w:] tejże (red.), *Wyzwania współczesnej edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2012.
- Królca M., *Planowanie procesu edukacyjnego w przedszkolu – nowe wymagania, jakość, praktyczne wymagania*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2007, nr 1.
- Kwaśniewska M., *Aktualny stan wychowania przedszkolnego w Polsce*, [w:] L. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Rudzińska Z., *Nadzór pedagogiczny w przedszkolu i szkole. Praktyczne zastosowanie nowych przepisów*, Grupa Wydawnicza Oświata, Warszawa 2019.
- Sajdera J., *Konstruowanie znaczenia instytucji przedszkola niepublicznego*, [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, *Demokracja i edukacja, dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.

Zyzik E., *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego, Kielce 2009.

Akty prawne

- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 19 listopada 2004 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty, Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572 z późn. zm.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowego statutu publicznej sześciolletniej szkoły podstawowej i publicznego gimnazjum, Dz.U. 1999, nr 14, poz. 131.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 grudnia 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej sześciolletniej szkoły podstawowej i publicznego gimnazjum, Dz.U. 2000, nr 2, poz. 20.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2014 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, Dz.U. 2014, poz. 1170.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, Dz.U. 2017, poz. 649.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U. 2017, poz. 1575.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2017, poz. 1591.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, Dz.U. 2019, poz. 502.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Dz.U. 2018, poz. 967 i 2245.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 2018, poz. 1457 ze zm.
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2013, poz. 827.

Public and non-public kindergartens in Poland

Abstract: The dilemma over public and non-public kindergartens is still discussed in various groups and fora. Young teachers do not know which of these institutions to tie their future with. The authors of this article present the basic and, at the same time, important differences in the functioning of these educational institutions, in order to extend knowledge in the field of this subject. Practice shows that many teachers confuse the principles of non-public and public kindergartens, which results in many misunderstandings.

Keywords: kindergarten, educational institutions, teachers, supervision

About the Authors

Katarzyna Milek – doctor of social sciences in the field of pedagogy. Assistant professor at the Faculty of Social Sciences at the Gniezno College of Millennium. Research areas: creativity, preschool education, art therapy. Author of many articles in scientific journals as well as in monographs.

Tomasz Albiński – doctor of humanities in the field of philosophy. Dean of the Faculty of Social Sciences of the Gniezno College of Millennium. Research areas: logic, methodology, ethics. Author of the monograph *Spór o realizm modalny* (*The dispute over modal realism*) and articles on analytical philosophy.

Jolanta Ostrowska-Hązła*  <https://orcid.org/0000-0002-1665-0820>

Uniwersytet Łódzki

e-mail: jolahazla@gmail.com

https://doi.org/10.25312/2083-2923.20/2021_10joh

Motoryka mała i jej rola w procesie rozwoju mowy dziecka

Streszczenie: Artykuł opisuje znaczenie roli motoryki małej w rozwoju mowy dziecka. Usprawniając ręce, dostarczając im doznań czuciowych, pobudzamy rozwój mowy. Mowa to długotrwały proces i wiele czynników ma wpływ na jej kształtowanie się.

Słowa kluczowe: rozwój mowy, motoryka mała, mowa, profilaktyka logopedyczna, dzieci

Wstęp

*Dziecko musi się mowy uczyć. Uczy się jej od otoczenia*¹

Mowa jest podstawową formą porozumiewania się między ludźmi, a przyswajanie języka odbywa się w czasie kontaktu dziecka z najbliższym otoczeniem. Istnieje ścisła zależność między rozwojem ruchowym a rozwojem mowy. Poniższy artykuł jest próbą przyjrzenia się tematowi roli, jaką motoryka precyzyjna odgrywa w kształtowaniu się mowy dziecka.

Zabawy manualne sprawiają dzieciom wiele radości. Według D.D. Smith „w trakcie zabawy dzieci uczą się zachowań społecznych, interakcji z innymi i współpracy. Poprzez odkrywanie i badanie rzeczywistości w różnych rodzajach zabaw dzieci poznają swoje otoczenie, rozwijają sprawność motoryczną i wzbogacają swój język”².

* Jolanta Ostrowska-Hązła – absolwentka Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego na kierunku pedagogika oraz podyplomowych studiów logopedycznych CDV w Poznaniu. Zainteresowania: edukacja, komunikacja, rozwój mowy, emisja głosu.

¹ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1988, s. 32.

² D.D. Smith, *Pedagogika specjalna*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 144.

Z kolei M. Machoś zauważa, że małe dziecko „uczy się języka w zabawie, czynnościach dnia codziennego”³.

Celem publikacji jest zaprezentowanie działań profilaktycznych w postaci zajęć manualnych bądź zwykłych domowych prac z otoczenia dziecka, które usprawniają motorykę małą. Bo mowa to czynność złożona i wiele czynników ma wpływ na jej kształtowanie. Według S. Masgutowej mowa „To proces, który realizowany jest poprzez sprawne funkcjonowanie struktur mózgowych”⁴.

1. Obszary mózgu istotne dla mowy

„Mowa to zarówno nadawanie (mówienie), jak i odbiór (rozumienie), które zależą od procesów neurofizjologiczno-biochemicznych zachodzących w korze mózgowej i strukturach podkorowych oraz od prawidłowej budowy i funkcji narządów artikulacyjnych i narządu słuchu”⁵ Mózg podzielony jest na dwie półkule (rys. 1): lewą i prawą, a każda z nich pełni inne funkcje. Półkula lewa kieruje prawą stroną ciała, a półkula prawa – lewą. To właśnie lewa półkula uważana jest za tę, która odpowiada za mowę. „Lewa półkula odbiera, rozpoznaje i różnicuje dźwięki mowy (okolica skroniowo-ciemieniowa), przetwarza materiał związany z cichym czytaniem (okolica wzrokowa), rozpoznaje rymy (okolica skroniowa), dokonuje złożonych operacji werbalnych (kora czołowa)”⁶. Z kolei prawa półkula mózgu „rozpoznaje rzeczowniki, w mianowniku (zarówno słyszane, jak i odczytywane globalnie), identyfikuje i różnicuje samogłoski, kontroluje uwarunkowany kulturowo kierunek czytania, kontroluje i pozwala rozumieć prozodię mowy (intonację, akcent i rytm), pozwala rozumieć kontekst wypowiedzi oraz metafory”⁷. Mózg podzielony jest także na płaty:

- czołowy – w którym znajduje się ośrodek ruchowy Broki, odpowiadający za funkcje związane z ruchem i mową czynną, dzięki temu płatowi potrafimy wypowiadać słowa, zdania, tworzyć sensowne wypowiedzi,
- skroniowy – tu znajduje się ośrodek Wernickego, który odpowiada za odbiór dźwięków, prozodię mowy; dzięki temu płatowi rozumiemy to, co się do nas mówi,
- ciemieniowy – odpowiada głównie za orientację przestrzenną,
- potyliczny – odpowiada za wrażenia wzrokowe.

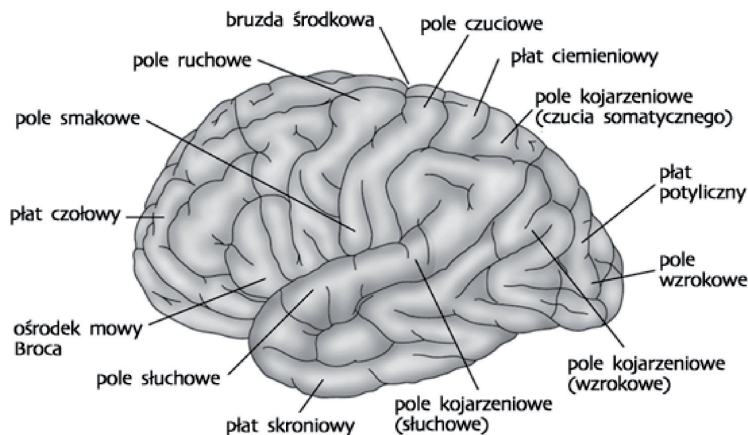
³ M. Machoś, *Od zabawy do mówienia*, Medycyna Praktyczna, Kraków 2012, s. 61.

⁴ S. Masgutowa, A. Regner, *Rozwój mowy dziecka w świetle integracji sensomotorycznej*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2009, s. 81.

⁵ J. Kowalewska, M. Koczyk, *Wpływ neurosensomotorycznej integracji odruchów na kształtowanie rozwoju psychomotorycznego i kognitywnego u dzieci*, [w:] K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski (red.), *Wczesna interwencja logopedyczna*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2016, s. 679.

⁶ J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2015, s. 272.

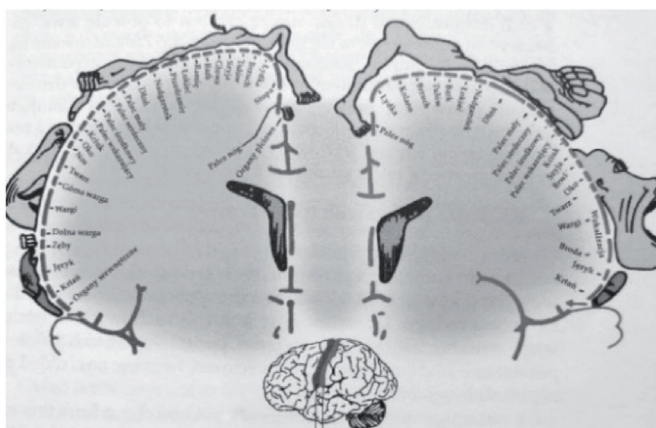
⁷ Tamże, s. 272.



Rysunek 1. Płaty mózgowe

Źródło: Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/mozg:3943993.html#prettyPhoto/gallery/0/> [dostęp: 3.06.2021].

Według mapy mózgu W. Penfielda i T. Rasmussena ośrodki sensomotoryczne odpowiedzialne za mowę oraz pola ruchowe ręki znajdują się w bliskim sąsiedztwie, zajmując znaczną powierzchnię mózgu. Może to świadczyć o ich dużym znaczeniu dla całego organizmu⁸.



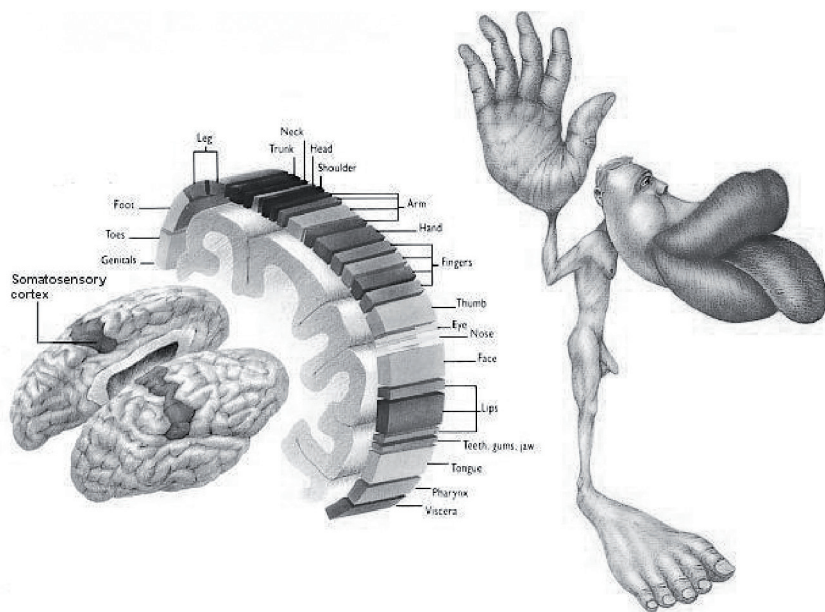
Rysunek 2. Projekcje kory pierwotnej

Źródło: S. Masgutowa, A. Regner, *Rozwój mowy dziecka w świetle integracji sensomotorycznej*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2009, s. 41.

⁸ S. Masgutowa, A. Regner, dz. cyt., s. 41.

Na rysunku 2 po prawej stronie kory znajduje się homunkulus ruchowy, po lewej zaś czuciowy. Uogólniając więc obszary ruchowe i czuciowe dłoni oraz narządów artykulacyjnych (język, wargi) są umiejscowione blisko siebie. To dlatego właśnie wszelkiego rodzaju ćwiczenia manualne oraz czuciowe dłoni sprawdzają się doskonale w terapii logopedycznej. Działając bezpośrednio na motorykę oraz doznania czuciowe dłoni, w sposób pośredni stymulujemy język oraz wargi.

Homunkulus – w przenośni *mały człowieczek* – ilustruje graficznie, jak nasze ciało widziane jest „oczyma” kory mózgowej.



Rysunek 3. Homunkulus

Źródło: J. Stromberg, *9 surprising facts about the sense of touch*, <https://www.vox.com/2015/1/28/7925737/touch-facts> [dostęp: 3.06.2021].

2. Motoryka mała i duża

Motoryka mała (precyzyjna) jest ściśle związana z motoryką dużą. Prawidłowy rozwój ogólnej sprawności ruchowej jest bazą dla kształtowania się motoryki małej, czyli sprawności związanej z używaniem palców i dłoni.

Rozwój mowy rozpoczyna się już w okresie prenatalnym. Między 4. a 5. miesiącem życia płodowego dziecko zaczyna reagować na bodźce akustyczne⁹. Szczególnie dobrze rozpoznaje głos matki. Z tego bezpiecznego świata, jakim jest jej brzuch, wydostaje się na zewnątrz, pozornie bezbronne. Mądra natura wyposażyla dziecko

⁹ L. Kaczmarek, dz. cyt., s. 65.

w szereg odruchów pierwotnych, czyli niezależnych od woli dziecka reakcji na nieznane bodźce, które pomagają mu odnaleźć się w nowym dla niego środowisku. Niektóre z nich w naturalny sposób zostają wygaszone, a inne przechodzą w dojrzsze.

Ośrodkowy układ nerwowy (OUN) zawiaduje tymi odruchami. Jest to centrum sterujące układem nerwowym poprzez ciągle przyjmowanie informacji, a następnie przetwarzanie ich oraz wysyłanie dyspozycji do wszystkich części ciała. „Nie budzi wątpliwości stwierdzenie, iż odruchy stanowią pierwotne elementy systemu ruchowego człowieka. Zestaw odruchów posiadanych przez człowieka jest swoisty dla gatunku ludzkiego i wrodzony genetycznie”¹⁰. Niektóre z odruchów są ściśle związane z rozwojem mowy, sprawnością narządów artykulacyjnych oraz z rozwojem motoryki małej i dużej. Odruchy niemowlęce są „bazą do rozwoju sensomotorycznego całego ciała, a więc stanowią również podłoże do rozwoju motoryki precyzyjnej, w tym mowy”¹¹.

3. Wybrane odruchy pierwotne

Już w okresie prenatalnym rozpoczyna się rozwój odruchów ustno-twarzowych, między innymi ssania, połykania, kłaniania, gryzienia i żucia¹².

Odruch ssania pojawia się już w życiu płodowym, a zdrowe dziecko jest gotowe do ssania tuż po urodzeniu. Odruch ten wygasa między 1. a 2. rokiem życia. Stymulując dotykowo okolice ust, szczególnie języka i podniebienia, pobudzamy dziecko do ssania piersi. Odruch ten stanowi podstawę do tego, aby narządy artykulacyjne pracowały prawidłowo, przygotowując się do wypowiadania odpowiednich głosek. Niezintegrowany odruch blokuje rozwój dalszych odruchów związanych z jedzeniem, połykaniem, kłaniem, gryzieniem czy żuciem.

Odruch przełykania aktywizuje się podczas uczucia głodu i ssania. Powinien zostać zintegrowany między 1. a 2. rokiem życia. Niezintegrowany – blokuje odruch ssania oraz kłaniania, gryzienia czy żucia.

Odruchy kłaniania, gryzienia i zaciskania zębów pomagają w rozwoju narządów mowy oraz w artykulacji głosek: *d, b, p, l, s, c, z, ż, z, cz, sz, rz*¹³. Wywołane są poprzez stymulację okolic warg, zębów, języka na przykład na widok jedzenia. Odruchy te pojawiają się po narodzinach i uaktywniają około 5.–7. miesiąca życia. Są aktywne do końca życia.

Odruch Babkina¹⁴, zwany dłoniowo-bródkowym, pojawia się w 2. miesiącu życia płodowego i rozwija się cztery miesiące po narodzinach. Leżącemu na plecach dziecku naciskamy palcami na dłonie obu rąk, otrzymujemy odpowiedź dziecka polegającą

¹⁰ J. Kowalewska, M. Koczyk, dz. cyt., s. 691.

¹¹ Tamże, s. 677.

¹² Tamże, s. 680.

¹³ J. Kowalewska, M. Koczyk, dz. cyt., s. 682.

¹⁴ D. Weichert-Figurska, *Nie seplenie. Program terapii sygnatyizmu*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2015, s. 13.

na otwieraniu ust i zginaniu głowy do przodu w kierunku klatki piersiowej. Jeżeli uciśniemy jedną rękę, dziecko obraca głowę w kierunku bodźca. To ten odruch daje początek koordynacji ręce–usta (język). Przy zaburzeniu tego odruchu może powstać w przyszłości tendencja do zaciskania dłoni. Inne następstwa to nadmierne napięcie szyi i klatki piersiowej oraz nieprawidłowy rozwój motoryki małej. Gdy utrzymują się zbyt długo, mogą ograniczać sprawność manipulacyjną dziecka.

Odruch Atos¹⁵ to asymetryczny toniczny odruch szyjny, który pojawia się w 9. tygodniu po poczęciu. Powinien być zintegrowany do 6. miesiąca życia. Odruch ten można wywołać poprzez ułożenie dziecka na plecach i przekręcenie jego głowy w prawą lub lewą stronę. Dziecko powinno wyprostować rękę i nogę po stronie, w którą zwrócona jest twarz. Zgina kończyny po stronie przeciwnej. Niezintegrowany odruch przyczynia się do problemów z naprzemiennym pełzaniem na brzuchu, czworakowaniem. Może pojawić się problem z przekraczaniem linii środka, czyli z jednej strony ciała na drugą, czy też w czasie skakania czy chodzenia dziecko będzie wykonywało ruchy jednostronne zamiast naprzemiennych.

Odruch chwytny¹⁶ ma bezpośredni wpływ na motorykę małą. Dziecko chwytając mocno trzyma w dłoni palec dorosłego lub podany przedmiot. To dzięki temu odruchowi wykształci się umiejętność chwytania, motoryka rąk, manipulacja przedmiotami, posługiwanie się w późniejszych latach długopisem czy ołówkiem. Jeśli odruch się nie zintegruje, grozi to późniejszymi problemami szkolnymi z pisaniem, dysgrafią, jak również z mową i komunikacją.

W miarę upływu czasu, przy harmonijnym rozwoju dziecka te odruchy powinny się stopniowo integrować i przechodzić w inne, dojrzałe. Jeśli tak nie jest, należałoby rozpocząć stymulację w celu ich wywołania i uniknięcia przyszłych problemów z pracą ośrodków słuchu fonematycznego – ośrodku Wernickiego¹⁷ i artykulowania – ośrodku Broki¹⁸. Dziecko może wykazywać niechęć do rysowania lub pisania. Wykrzywia usta, oblizuje językiem wargi, wystawia język na zewnątrz.

Według J. Kowalewskiej i M. Koczyk rozwój motoryki precyzyjnej rąk przebiega równolegle z rozwojem motoryki precyzyjnej narządów mowy¹⁹.

W okresie od 1. do 2. miesiąca życia zanika odruch chwytny. W tym czasie pojawiają się u dziecka dźwięki podobne do samogłosek, często połączone z *h*.

Między 2. a 5. miesiącem życia dziecko potrafi już wyciągać rączki w kierunku zabawki. Najpierw dłonie są zaciśnięte, później otwarte. W 4. miesiącu życia umie chwycić zabawkę i wkładać do ust. Następuje rozwój koordynacji ręka–usta. Pojawia się głuzenie (gruchanie), na przykład *guu*, *gyy*, *agu*, *p*, *b*, *m*, a później *t*, *d*, *n*.

¹⁵ Tamże, s. 684.

¹⁶ Tamże, s. 682.

¹⁷ D. Weichert-Figurska, dz. cyt., s. 15.

¹⁸ Tamże, s. 15.

¹⁹ J. Kowalewska, M. Koczyk, dz. cyt., s. 682.

Miesiące od 5. do 6. to czas, kiedy pojawia się chwyt dłoniowy przy użyciu czterech palców. W mowie następuje gaworzenie, czyli wielokrotne powtarzanie takich samych sylab *mamama, dadada*.

Pomiędzy 7. a 8. miesiącem życia ruchy paluszków stają się coraz bardziej precyzyjne. Pojawia się chwyt nożycowy. Dziecko zaczyna manipulować przedmiotami. Powtarzanie pewnych sekwencji ruchowych dłoni występuje wraz z budowaniem ciągów sylabowych. Dziecko artykułuje pierwsze sylaby *ma-ma, ta-ta*.

W okresie między 9. a 10. miesiącem życia dziecko uczy się klaskać, celowo upuścić zabawkę, uderzać przedmiotem o przedmiot, naśladować ruchy dorosłych. Rozwija się chwyt pęsetkowy. W mowie następuje świadome podwajanie sylab oraz naśladowanie intonacji wypowiedzi.

W 11.–12. miesiącu pojawia się chwyt szczypcowy, ruchy stają się coraz bardziej precyzyjne, a zdolności do manipulacji przedmiotami wzrastają. Dziecko zaczyna rozumieć coraz więcej słów, próbuje nazywać czynności lub osoby. Bawi się swoim głosem.

Powyżej 12. miesiąca życia powinien zakończyć się rozwój odruchu chwytanego, ruchy stają się coraz bardziej skoordynowane i zaplanowane. W mowie wiąże się to z rozumieniem prostych pytań: *gdzie mama?, gdzie tata?, gdzie lampa?*. Dziecko rozumie też polecenia *daj, nie wolno*.

4. Etapy rozwoju mowy dziecka

E.J. Lichota przypomina zaproponowane przez Leona Kaczmarka następujące etapy kształtowania się mowy dziecka²⁰:

- etap przygotowawczy, trwający od 3. do 9. miesiąca życia płodowego, kiedy to wykształcają się zawiązki narządów mowy;
- okres melodii, trwający przez pierwsze 12 miesięcy, w trakcie których dziecko posługuje się okrzykami, płaczem, tworami onomatopiecznymi, pojawia się głuźnienie, a później gaworzenie; dziecko powinno poprawnie wymawiać głoski: *a, e, m, b, t, d, n, j*;
- okres wyrazu, trwający od 1. do 2. roku życia, kiedy pojawiają się pierwsze wyrazy; dziecko powinno poprawnie wymawiać głoski: *a, o, e, u, i, y, p, b, pi, m, t, f, n, ś, k, ki, j*;
- okres zdania, trwający od 2. do 3. roku życia, w którym pojawiają się proste zdania; dziecko powinno poprawnie wymawiać głoski: *a, o, e, u, i, y, q, ę, p, b, pi, bi, m, mi, f, w, fi, wi, ś, ź, ć, dź, ń, k, g, ki, gi, ch, t, d, n, l, li, j*, czasem potrafi już artykułować *s, z, c, dz, sz, ż, cz, dż*;

²⁰ E.J. Lichota, *Terapia logopedyczna*, Difin, Warszawa 2015, s. 16–19.

- okres swoistej mowy dziecięcej to czas od 3. do 7. roku życia, kiedy mowa dziecka doskonali się coraz bardziej, a rozmowy stają się coraz bardziej swobodne; dziecko utrwala głoski: s, z, c, dz, sz, ż, cz, dż, r.

5. Przedstawienie programu zajęć usprawniających motorykę małą

Program zajęć usprawniających motorykę małą można podzielić na poszczególne bloki, które obejmują konkretne, wskazane poniżej rodzaje aktywności:

- blok pierwszy – zabawy paluszkowe przeznaczone dla najmłodszych dzieci,
- blok drugi – techniki z zakresu arteterapii, wspomagające pracę logopedy,
- blok trzeci – propozycje ćwiczeń z elementami terapii ręki.

Wykorzystując zaproponowane ćwiczenia, należy pamiętać o konieczności dostosowania ich do wieku i możliwości dziecka. Należy je prowadzić w atmosferze relaksu i zabawy. Jak bowiem zauważyła już dużo wcześniej A. Jean Ayres „zabawa w wieku przedszkolnym jest tak samo ważna z punktu widzenia rozwoju umysłowego jak późniejsza edukacja szkolna”²¹.

Program rozpoczyna się od ćwiczeń motoryki dużej i następnie przechodzi do motoryki precyzyjnej, tak by w efekcie osiągnąć skupienie dziecka w tak zwanych pracach stolikowych przygotowujących do ćwiczeń grafomotorycznych.

5.1. Zabawy paluszkowe

Zabawy paluszkowe są najwcześniejszą formą ćwiczeń małych rączek już od pierwszych miesięcy życia. Najbardziej znana zabawa paluszkowa, przekazywana z pokolenia na pokolenie, to: „Srocza kaszkę warzyła. Dzieci swoje karmiła. Temu dała na łyżeczce, temu dała na miseczce, temu dała na spodeczku, a dla tego? Nic nie miała. Frr! – po więcej poleciała”²². Dziecko chwytą za swoje paluszki, powtarzając gesty opiekuna.

W przypadku dzieci starszych, przedszkolnych i wczesnoszkolnych, można stosować wierszyki-rymowanki, które ilustrują ruchy paluszków i rąk. Na przykład: „Ostre kolce język ma, ryjek długi, oczka dwa. Nie dotykaj jeża, nie! Bo pokłuje cię”²³. Dzieci muszą złączyć ze sobą dłonie oraz spleść wyprostowane palce, ręce ustawiając bokiem. Kciuki to ryjek jeża, palce to kolce. Recytując wierszyk, dzieci poruszają palcami.

Innym przykładem jest rymowany wierszyk: „Na podwórku już od rana awantura niesłychana: Koty miauczą miauu, miauu, psy szczekają hau, hau, gęsi głośno gę, gę, kozy meczą mee, mee, a owieczki beee, beee. My jeść chcemy gospodyni i dlatego się

²¹ A.J. Ayers, *Dziecko a integracja sensoryczna*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2016, s. 175.

²² A. Balejko, *Jak pokonać trudności w mówieniu, czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwo Logopedyczne Antonii Balejko, Białystok 2003, s. 17.

²³ M. Koc, *Pokazywane wierszyki i zabawy paluszkowe, czyli jak rozwijać mowę i sprawność manualną dziecka*, Centrum Edukacyjne Blżej Przedszkola, Kraków 2019, s. 14.

złożymy”²⁴. Tekst można przedstawić ruchami paluszków, rozpoczynając od kciuka lub animując odpowiednio dobraną pacynkę.

5.2. Techniki arteterapeutyczne

Arteterapia lub *artterapia* to słowa pochodzące od łacińskich słów *arte* i *ars*, czyli sztuka i terapia. Terapia przez sztukę to swoista forma pomocy, która wykorzystuje twórczość w zajęciach terapeutycznych. Dzieci tworzą swoje prace z wykorzystaniem różnorodnych technik artystycznej ekspresji, takich jak: gesty, rysunek, dźwięk, tańiec, śpiew, muzyka, teatr, rzeźba (z masy plastycznej, na przykład masy solnej, gliny, modeliny, plasteliny) papieroplastyka (motywy postaci, kwiatków, przedmiotów lub tematyczne laurki), biblioterapia. Dokonują w ten sposób autoekspresji. Jest to pomocne w redukowaniu napięć oraz rozumieniu własnych zachowań.

Ciekawym rodzajem pracy plastycznej jest mandala – rysunek na planie koła, które uważane jest za symbol doskonałości oraz harmonii. Wywodzi się ze starej, hinduskiej tradycji. Według Susanne F. Fincher²⁵ idea mandali została wprowadzona do współczesnej psychologii przez Carla Gustava Junga. Zaobserwował on, że rysunki zmieniają się w zależności od stanu jego umysłu. Rysowanie mandali jest spontaniczne. „Mandala przywołuje wpływ jaźni – fundamentalnego modelu porządku i całkowitości, sieci życia, która podtrzymuje nas i utrzymuje. Wykonując mandalę, stwarzamy własną sakralną przestrzeń, miejsce ochrony, punkt zbieżny dla koncentracji własnych energii”²⁶. Mandale stosowane są również w pracy z dziećmi oraz dorosłymi jako swoista technika plastyczna, dzięki której możemy się zrelaksować oraz zdystansować do świata. W zależności od techniki wykonania, tworząc mandalę, możemy z dziećmi ćwiczyć sprawność rąk. Mandale²⁷ mogą być wykonane z różnorodnych ziaren: kaszy, ryżu, pieprzu, płatków owsianych, ziaren słonecznika, kawy. Naklejając ziarenka, dziecko poszerza jednocześnie słownictwo, uczy się kategoryzacji (ziarenka dobierane kolorystycznie lub według rodzaju).

Papieroplastyka to technika wykonywania ozdobnych przedmiotów z papieru poprzez zginanie, sklejanie czy wycinanie. Na zajęciach z dziećmi można wycinać proste kształty, ozdobiane elementami dekoracyjnymi. Potrzebne będą między innymi: kolorowe, sztywne kartony, szablony motyli, kwiatków zwierząt lub przedmiotów, nożyczki przeznaczone dla dzieci, klej nietoksyczny, kryształki, dziurkacze, sznurki, wstążeczki.

Zajęcia muzyczne wykorzystują różnorodne techniki artystycznej ekspresji w formie dźwięku, tańca, śpiewu. „Muzyka to początek i koniec wszelkiej mowy”,

²⁴ Tamże, s. 11.

²⁵ S.F. Fincher, *Kreatywna mandala*, Wydawnictwo Ravi, Łódź 2008, s. 39.

²⁶ Tamże, s. 39.

²⁷ J. Ostrowska-Hązła, *Jak wykorzystać mandalę w pracy z dziećmi*, <https://www.lepszamowa.pl/2020/11/mandala-w-pracy-z-dziecmi.html> [dostęp: 2.06.2021].

jak twierdził Wilhelm Richard Wagner²⁸. Gra na instrumencie, na przykład na pianinie, rozwija dziecko muzycznie. Rozwija również koordynację ruchową, ponieważ w grę zaangażowane są dwie dłonie (w początkowym etapie nauki jest to jedna dłoń i jej umiejętnie rozmieszczenie na klawiaturze), często też usta, jeśli dołączymy śpiew. „Ćwiczenia muzyczne, zwłaszcza wokalne, mają pozytywny wpływ na usprawnienie aparatu artykulacyjnego oraz budowanie swobodnej wypowiedzi”²⁹.

Można stosować proste instrumenty muzyczne jako ilustracje do wierszyków czy piosenek tematycznych: tamburyna, kołatki, marakasy, janczary, bębenki i inne, które powodują, że dziecko musi wykonać ruchy dłońmi, by wydobyć określony dźwięk.

Ćwiczenia w oparciu o logorytmikę łączą muzykę z gestem lub ruchem całego ciała oraz ze słowami (na przykład teksty piosenek). Zdaniem E. Bombol logorytmika to „metoda wspomagania rozwoju mowy u dzieci w terapii i profilaktyce logopedycznej poprzez usprawnianie ruchowe, słuchowe i słowne z zastosowaniem elementów muzyki, w tym rytmu jako czynnika porządkującego”³⁰.

Jak wynika z powyższej definicji, różnorodne formy zajęć logorytmicznych możemy wykorzystać na zajęciach z dziećmi podczas terapii logopedycznej, jak również w trakcie logopedycznych działań profilaktycznych w przedszkolu i młodszych klasach szkoły podstawowej. Muzyka jest dodatkowym uatrakcyjnieniem zajęć. „Każde zajęcia logorytmiczne zaczynamy muzyczną *powitanką* i kończymy muzyczną *pożegnanką*. Są to słowa śpiewane bądź tylko wypowiedzane w odpowiednim rytmie z konkretnymi ruchami i gestami”³¹.

Czas trwania zajęć z młodszymi dziećmi w wieku 3–4 lat to około 20–30 minut, z dziećmi 5- i 6-letnimi – od 30 do 40 minut, a z dziećmi starszymi (7 lat i powyżej) – 45 minut. Należy pamiętać, aby nie zmuszać dzieci do udziału w zajęciach, ponieważ nawet jeśli dziecko siedzi z boku i przygląda się grupie, jego zmysły są uwrażliwione na bodźce dźwiękowe oraz wzrokowo-słuchowe.

Przykładowa zabawa logorytmiczna dla dzieci o nazwie Kubki³² wymaga przygotowania odpowiedniej liczby plastikowych lub papierowych kubeczków (na dnie każdego kubeczka jest naklejka ze zdjęciem zwierzątka, które wydaje określone dźwięki). Dzieci siedzą na podłodze w kręgu. Na sygnał prowadzącego zajęcia dzieci podają sobie z ręki do ręki kubeczki i jednocześnie wypowiadają słowa: *stuknij, podaj* (3 razy). Na hasło *odwróć* dzieci odwracają kubeczek do góry dnem i naśladują głos zwierzęcia, na które trafiły, na przykład: *muu, miauu, koko, kukuryku, hau*. Potem następuje zmiana kierunku podawania kubeczków. To ćwiczenie powoduje, że dzieci

²⁸ A. Sojka, K. Świątkowska, *Rola muzyki w rozwoju mowy dziecka*, <https://forumlogopedy.pl/artukul/rola-muzyki-w-rozwoju-mowy-dziecka> [dostęp: 3.06.2021].

²⁹ Tamże.

³⁰ E. Bombol, *Logorytmika*, ProCentrum, Niepubliczny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Poznań 2017, s. 1.

³¹ A. Newlaczył, K. Szłapa, I. Tomasik, *Zabawy logorytmiczne dla najmłodszych*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2019, s. 5.

³² Pomyśl na grę Kubki zaczerpnięty został ze szkolenia w: E. Bombol, dz. cyt., s. 28.

muszą się skoncentrować, reagować na polecenie słowne, przekraczają linię środka, rytmizują (*stuknij, podaj, stuknij, podaj, stuknij, odwróć*), współpracują w grupie, aktywizują motorykę małą poprzez trzymanie oraz podawanie, a następnie odwracanie kubeczków.

5.3. Ćwiczenia motoryki precyzyjnej w oparciu o elementy terapii ręki

Poniżej przedstawione zostały wybrane propozycje ćwiczeń motoryki precyzyjnej w oparciu o literaturę przedmiotu, szkolenia oraz doświadczenia własne.

Ćwiczenia usprawniające kończynę górną to dobre ćwiczenia na początek. Mają one za zadanie usprawnić całą rękę oraz unormować napięcie mięśniowe ramion i przedramion. Przykłady: ćwiczenia pajacyki, kozłowanie piłki, czołganie się po dywanie, krążenie ramionami do przodu i w tył, rysowanie w powietrzu – tak zwana leniwa ósemka, odbijanie w powietrzu balonika, skakanie przez skakankę, ćwiczenia z rozciągliwą taśmą *thera band*³³.

Ćwiczenia nadgarstków można wykonywać poprzez zabawę w „wyżymanie prania”. Dziecko, trzymając w dłoniach plastelinę, modelinę lub inną masę plastyczną, chwytą i skręca naprzemiennie tę masę³⁴. Nadgarstki są prostowane i zginane. Podobne ćwiczenie można wykonywać podczas robienia pierników czy innego ciasta wymagającego ugniatania.

Ćwiczenia doskonalące łuk dłoni to na przykład ćwiczenie z wykorzystaniem mas plastycznych. Dłoń dziecka leży na blacie stolika i próbuje wcisnąć w masę małe, plastikowe elementy (na przykład korek od butelki) za pomocą jednego palca. Pozostałe paluszki leżą nieruchome³⁵.

Ćwiczenia kciuka i chwytu precyzyjnego można wykonywać z użyciem ciastoliny lub innej masy plastycznej. Polegają one na wyciskaniu w masie dziurek poprzez ruch, jakim jest zgięcie kciuka. Inny przykład to ćwiczenia z użyciem gumki recepturki: ręka dziecka leży na blacie stołu. Na dłoń nałożona jest gumka recepturka, która rozciąga się poprzez odwodzenie kciuka. Pozostałe palce leżą nieruchomo³⁶. Można również zaproponować zabawę w przenoszenie do pojemników drobnych przedmiotów za pomocą szczypiec. Ciekawym dla dzieci ćwiczeniem jest zabawa w „rozwiązanie prania” (na przykład papierowych kształtów przypinanych do sznurka) przy użyciu małych klamerek. Ćwiczyć można także, odrywając drobne zabawki – przysawki od gładkiego podłoża przy użyciu kciuka i palca wskazującego. Inną zabawą to przewlekanie sznureczków lub wstążek przez otwory z wykorzystaniem gotowych zabawek lub wykonanych własnoręcznie, na przykład kartonów z otworami. Bardzo prostą zabawą jest zgniatanie kuli z gazety lub innego miękkiego papieru za pomocą

³³ Pomysł na ćwiczenie z taśmą *thera band* zaczerpnięty został ze szkolenia w: K. Jacków-Sowa, *Terapia ręki – warsztaty szkoleniowe*, Ośrodek Terapii i Wspierania Rozwoju Balans, Poznań 2017.

³⁴ K. Piotrowska-Madej, A. Żychowicz, *Smart Hand Model. Diagnostyka i terapia ręki u dzieci*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2017, s. 192.

³⁵ Tamże, s. 196.

³⁶ Tamże, s. 198.

jednej ręki. Zwijanie w kłębek wełny lub tasiemki. Można również nawlekać na sznurki różnokolorowe koraliki lub makaron rurki. Nieco starszym dzieciom można przypomnieć zabawę typu bierki lub grę Operacja.

Ćwiczenia rozwijające czucie i dotyk dłoni. M. Machoś podkreśla, że aby „poznać świat, trzeba się ubrudzić. Pozwól dziecku na samodzielne próby jedzenia, na dotykanie rzeczy o różnej powierzchni, fakturze”³⁷. Ćwiczenia te zawsze należy rozpoczynać od faktur i struktur, które dziecku odpowiadają, pamiętając o tym, by mogło poznawać otaczającą rzeczywistość wielozmysłowo, na przykład poprzez zostawianie śladów całych dłoni w miękkich masach typu ciastolina lub ciasto. Ciekawą dla dzieci zabawą jest odgadywanie przedmiotów schowanych w woreczkach jedynie za pomocą zmysłu dotyku (stereognozja)³⁸, szukanie drobnych przedmiotów ukrytych wcześniej w sypkich materiałach typu piasek, ryż, groch lub mak, głaskanie zwierząt domowych, ćwiczenia z gniotkami. Gniotki mogą być gotowe, zakupione w sklepie lub wykonane własnoręcznie z balonika albo woreczka wypełnionego ryżem, kaszą, grochem czy mąką ziemniaczaną. Urozmaicheniem zajęć może być rysowanie palcami liter na talerzu z materiałami sypkimi, takimi jak kasza manna, ryż, mąka, sezam.

Przepisy na domowe masy plastyczne³⁹

We własnym zakresie można przygotować masy plastyczne z ogólnie dostępnych składników, które znajdują się w domu. Przykładem takiej masy są:

- ciecz nienewtonowska – należy przygotować: miskę, mąkę ziemniaczaną (skrobię), wodę oraz barwnik spożywczy (opcjonalnie), do miski nalewamy wody tak dużo, jak dużo cieczy chcemy uzyskać, następnie dosypujemy mąkę ziemniaczaną i dłońmi mieszamy składniki; ilość mąki ziemniaczanej zależy od tego, jaką konsystencję chcemy uzyskać; jeśli dodamy mąkę pszenną oraz trochę oleju, będziemy mieć możliwość uformowania kształtów;
- masa z pianki do golenia – należy przygotować: miskę, piankę do golenia, klej (na przykład typu Craft Glue Pelikan), barwnik lub tempery; wszystkie składniki mieszamy, a otrzymaną w ten sposób masę możemy wyciskać przez rękaw do pieczenia na kartkę, malować palcami różne wzory; na koniec masę pozostawiamy do wyschnięcia.

Masaż dłoni

„Dotykanie, głaskanie, a szczególnie masowanie dziecka sprawiają, że jest ono spokojniejsze, gdyż zmniejsza się w jego krwi poziom kortyzolu – hormonu stresu”⁴⁰.

³⁷ M. Machoś, dz. cyt., s. 77.

³⁸ Pomysł na zaproponowane ćwiczenie zaczerpnięty został ze szkolenia w: K. Jacków-Sowa, dz. cyt.

³⁹ K. Piotrowska-Madej, A. Żychowicz, dz. cyt., s. 203.

⁴⁰ N. Minge, K. Minge, *Jak kreatywnie wspierać rozwój dziecka*, Wydawnictwo Edgard, Warszawa 2011, s. 31.

Można używać oliwki lub ulubionego kremu dziecka, uwzględniając jego preferencje: głaskanie, ugniatanie, wibracje dłoni.

Elementy masażu Shantala w obrębie dłoni można wykonywać jako uciski określonych receptorów skórnych na dłoni, stosując zasady refleksologii. Według refleksologii na dłoni znajdują się swoiste mapy punktów odpowiedzialnych za poszczególne organy w ciele. A. Regner zauważa, że już samo „wykonywanie ćwiczeń związanych z dostarczaniem wielorakich doznań dotykowych stwarza doskonałą okazję do rozwijania mowy. Na przykład poprzez masowanie i nazywanie poszczególnych części ciała, uwalnianie dłoni i stóp z jednoczesnym zapowiadaniem i komentowaniem wszystkich wykonywanych czynności tworzymy skojarzenia słuchowo-słowno-dotykowe, doprowadzamy do kodowania nazw poszczególnych przedmiotów, osób czy czynności, a także pobudzamy pamięć słowną”⁴¹.

Zakończenie

Rozwój mowy dziecka jest ściśle powiązany z rozwojem ruchowym, a niska sprawność narządów artykulacyjnych powoduje, że dziecko ma problemy z wykonaniem dokładnych ruchów, które są potrzebne do wypowiedzenia konkretnych głosek. „Im więcej wiemy na temat neurofizjologicznych podstaw rozwoju mowy, tym lepiej możemy stymulować rozwój tego najważniejszego obszaru rozwoju umysłowego człowieka”⁴². Do rozwoju mowy należy podchodzić w sposób holistyczny, mając na uwadze to, jak wiele czynników z życia codziennego wpływa na prawidłowe kształtowanie tej umiejętności. Chęć niesienia pomocy polega między innymi na tym, aby w swojej pracy terapeutycznej otwierać się na różnorodne metody wspomagania rozwoju, pamiętając o dostosowaniu ich do możliwości percepcyjno-motorycznych dziecka. Ważne jest to, by pracować nad czuciem i sprawnością rąk już od najmłodszych lat.

Warto również propagować wiedzę dotyczącą roli, jaką motoryka mała odgrywa w rozwoju mowy. Bo mowa to w dzisiejszym świecie umiejętność niezwykle istotna, a poprawne wypowiadanie się „jest warunkiem pełnego uczestnictwa człowieka w życiu społecznym”⁴³.

⁴¹ A. Regner, *Masaż wibracyjny jako forma stymulacji sensomotorycznej*, <https://regnerlogopedia.pl/masaz-wibracyjny-jako-forma-stymulacji-sensomotorycznej/> [dostęp: 3.06.2021].

⁴² J. Kowalewska, M. Koczyk, dz. cyt., s. 679.

⁴³ D. Klimkiewicz, E. Siennicka-Szadkowska, *Akademia wzorowej wymowy*, Wydawnictwo Skrzat, Kraków 2013, s. 4.

Bibliografia

- Ayers A.J., *Dziecko a integracja sensoryczna*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2016.
- Balejko A., *Jak pokonać trudności w mówieniu, czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwo Logopedyczne Antonii Balejko, Białystok 2003.
- Bartkiewicz W., Giczewska A., *Terapia ręki*, Wydawnictwo Acentrum Szkolenia S.C., Warszawa 2015.
- Bombol E., *Logorytmika*, ProCentrum, Niepubliczny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Poznań 2017.
- Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2015.
- Fincher S.F., *Kreatywna mandala*, Wydawnictwo Ravi, Łódź 2008.
- Jacków-Sowa K., *Terapia ręki – warsztaty szkoleniowe*, Ośrodek Terapii i Wspierania Rozwoju Balans, Poznań 2017.
- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1988.
- Klimkiewicz D., Siennicka-Szadkowska E., *Akademia wzorowej wymowy*, Wydawnictwo Skrzat, Kraków 2013.
- Koc M., *Pokazywane wierszyki i zabawy paluszkowe, czyli jak rozwijać mowę i sprawność manualną dziecka*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2019.
- Kowalewska J., Koczyk M., *Wpływ neurosensomotorycznej integracji odruchów na kształtowanie rozwoju psychomotorycznego i kognitywnego u dzieci*, [w:] K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski (red.), *Wczesna interwencja logopedyczna*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2016.
- Kubach-Pryczkowska K., *Językiem malowane. Ćwiczenia logopedyczne dla dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2018.
- Lichota E.J., *Terapia logopedyczna*, Difin, Warszawa 2015.
- Machoś M., *Od zabawy do mówienia*, Medycyna Praktyczna, Kraków 2012.
- Masgutowa S., Regner A., *Rozwój mowy dziecka w świetle integracji sensomotorycznej*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2009.
- Minge N., Minge K., *Jak kreatywnie wspierać rozwój dziecka*, Wydawnictwo Edgard, Warszawa 2011.
- Newlaczyl A., Szłapa K., Tomasik I., *Zabawy logorytmiczne dla najmłodszych*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2019.
- Piotrowska-Madej K., Żychowicz A., *Smart Hand Model. Diagnostyka i terapia ręki u dzieci*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2017.
- Smith D.D., *Pedagogika specjalna*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Weichert-Figurska D., *Nie seplenię. Program terapii sygnatyizmu*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2015.

Źródła internetowe

- Mózg, Encyklopedia PWN, [mózg - Encyklopedia PWN - źródło wiarygodnej i rzetelnej wiedzy](#) [dostęp: 3.06.2021].
- Ostrowska-Hązła J., *Jak wykorzystać mandałę w pracy z dziećmi*, <https://www.lepsza-mowa.pl/2020/11/mandala-w-pracy-z-dziecmi.html> [dostęp: 2.06.2021].
- Regner A., *Masaż wibracyjny jako forma stymulacji sensomotorycznej*, <https://regnerlogopedia.pl/masaz-wibracyjny-jako-forma-stymulacji-sensomotorycznej/> [dostęp: 3.06.2021].
- Sojka A., Świątkowska K., *Rola muzyki w rozwoju mowy dziecka*, <https://forumlogopedy.pl/artukul/rola-muzyki-w-rozwoju-mowy-dziecka> [dostęp: 3.06.2021].
- Stromberg J., *9 surprising facts about the sense of touch*, <https://www.vox.com/2015/1/28/7925737/touch-facts> [dostęp: 3.06.2021].

Fine motor skills and their role in the development of children's speech

Abstract: The article describes the role of fine motor skills in the development of children's speech. By improving the dexterity of hands, providing them with sensory experiences, we stimulate speech development. Speech is a long-term process and many factors influence its development.

Keywords: speech, fine motor skills, speech development, children

About the Author

Jolanta Ostrowska-Hązła is a Master's studies graduate of Pedagogy at the University of Lodz, Faculty of Educational Science, and a postgraduate of Speech Therapy studies at CDV in Poznan. Her main interests are: education, communication, speech development, voice emission.

Anna Szwarz Zajac*  <https://orcid.org/0000-0002-0729-1619>

Instytut Salvemini w Turynie

e-mail: anusiadzajac@gmail.com

https://doi.org/10.25312/2083-2923.20/2021_11aszz

Nauczanie treści związanych z Holokaustem w szkole podstawowej

Streszczenie: Celem artykułu jest wykazanie, jak ważny jest dobór metod i technik podczas przekazywania wiedzy historycznej, w sposób szczególny wiedzy na temat Holokaustu, dzieciom i młodzieży w taki sposób, aby nie doświadczyły traumy.

Autorka skupiła się na pedagogicznym spojrzeniu na traumę, na tym, czym ona jest. Skoncentrowała się na (ogromnej) roli nauczyciela, którego zadaniem jest dbanie o higienę psychiczną ucznia.

Przedstawione zostały teksty literackie dopasowane do wieku uczniów oraz sposoby ich omawiania. Znaczna część artykułu została poświęcona także filmowi. Autorka omówiła kilka produkcji, które nie były wyświetlane w kinach, jednak posiadają ogromny walor edukacyjny i artystyczny.

Słowa kluczowe: Holokaust, nauczyciel, edukator, trauma, teksty literackie, film, psychika ucznia, metody i techniki przekazywania wiedzy historycznej

* Anna Szwarz – doktor; doktorat obroniła w 2017 roku na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu. Absolwentka Università di Genova. Studiowała także na Università di Milano. Kuratorka wystawy „La Grande Retata. Settembre 1942”. Redaktorka czasopisma naukowego „Freeebrei” w Turynie. Współpracuje z Instytutem Salvemini w Turynie. Tłumaczka języka włoskiego. Nauczycielka języka polskiego i historii w polonijnej Szkole Kultury i Języka Polskiego im. Marii Montessori w Termoli oraz lektorka języka polskiego jako obcego i języka włoskiego w szkole językowej ELingwista. W kręgu zainteresowań naukowych znajdują się zagadnienia genologiczne, a w szczególności literatura lagrowa wraz z jej włoskimi i polskimi kontekstami autobiograficznymi. Publikowała w czasopismach polskich: „Literaturoznawstwo”, „Zagłada Żydów. Studia i Materiały”, „Dociekania”, „Miasteczko Poznań”, a także w tomie wierszy *Pokłosie* oraz włoskich: „QOL”, „Istituto Lingue per la storia della Resistenza e dell’età contemporanea”, „Storia e Memoria”.

Zamiast wstępu

Trudno jest nam się uczyć, gdy na każdym rogu
Mierzy w serce pistolet, jak łódź lufą chłodną,
Życie i śmierć jak ptaki krzyżują swe drogi.
Mózgom opitym wojną myśl i pamięć kradną.

Trudno jest nam się uczyć bez światła i ognia
W pokoju, gdzie niedawno żył ktoś, kogo nie ma.
Noc warkotem wystrzałów rzuca w nasze okna
Krwawe dzieje planety, którą zwiemy Ziemia.

Nas nie same książki – nas uczy historia,
Botanika i chemia dźwigają jej ślady.
Piorun, palący przeszłość, mózgi nam przeorał.
I inne wstaje życie sponad kart *Iliady*.

Uczymy się, by walczyć o życie bez wojen,
Bez gwałtów i okrucieństw, bez łez i przemocy.
I prosto do zwycięstwa dojdziemy przebojem,
By krwawej tej nauki moc zbierać owoce.

Maria Castellatti, *Nauka*

Wojna w teorii oznacza „zorganizowaną walkę zbrojną między państwami, narodami lub grupami społecznymi czy religijnymi”¹, w praktyce natomiast znamionuje śmierć, strach, ból i rozpacz. Może więc nie dziwić fakt, iż kwestia II wojny światowej, a w szczególności Zagłady, w szkolnictwie polskim długo była omawiana po bieżnie lub (nawet) pomijana. Do programu nauczania została ona wpisana na stałe w 1999 roku: „w wyniku trwających w latach dziewięćdziesiątych XX wieku dyskusji – komentuje Robert Szuchta – podjęto na szczeblu Ministerstwa Edukacji decyzję, by uwzględnić tematykę Zagłady Żydów w podstawie programowej nauczania historii na poziomie gimnazjum (1999) i szkół ponadgimnazjalnych (2001)”². Temat ten domaga się pogłębienia, należałoby więc zadać pytanie, które jest niezmiernie istotne. Po co uczyć o Holokauście? Tutaj chciałabym odwołać się do myśli Jerzego Tomaszewskiego, który w artykule *Dlaczego...* w klarowny sposób przedstawia dzieje polskich Żydów. W swojej pracy Tomaszewski udziela odpowiedzi na ów dylemat, zauważając, iż:

Nie można przedstawić historii Polski bez dziejów Żydów polskich, jak zresztą bez dziejów innych wspólnot wyznaniowych i etnicznych zamieszkujących

¹ S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 4, PWN, Warszawa 2003, s. 485.

² R. Szuchta, *Źródła historyczne w nauczaniu o Zagładzie*, [w:] B. Jędruszczak, W. Młynarczyk, R. Szuchta (red.), *Wybór źródeł do nauczania o zagładzie Żydów na okupowanych ziemiach polskich: ćwiczenia*, Stowarzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Warszawa 2010, s. 7.

zmienne w ciągu tysiąclecia terytorium wspólnego państwa. Nie można zrozumieć kultury polskiej bez – choćby pobieżnej – znajomości stosunków polsko-żydowskich. Zagłada Żydów podczas okupacji była najbardziej tragicznym fragmentem wspólnej przeszłości. Straciliśmy nie tylko współobywateli, lecz także istotny składnik naszej tożsamości kulturalnej³.

oraz:

Poznanie i zrozumienie przyczyn katastrofy, tego, jak kształtowały się stosunki polsko-żydowskie w tych latach jest nie tylko moralnym obowiązkiem wobec zamordowanych sąsiadów. Jest także powinnością wobec polskiej kultury i tradycji, wobec naszej przyszłości. Zagłada przyszła z zewnątrz, lecz otwarte pozostaje pytanie, czy i jak społeczeństwo było przygotowane do tej próby postaw i sumienia. W chrześcijańskiej Biblii, która jest zarazem żydowską Torą, pada pytanie: – Gdzie jest Abel, twój brat? Nie wolno powtarzać odpowiedzi: – Zalim ja jest stróżem brata mego? Jest to pytanie, które stoi także przed innymi społeczeństwami Europy⁴.

Bohdan Michalski zwraca ponadto uwagę na aspekt etyczny, który nierozdzielnie wiąże się przecież z tematem Zagłady. W artykule *Uczymy wszystkiego od początku* Michalski pisze:

Czy tolerancji wobec dawnego wroga można się nauczyć? I czy wiedza o ludobójstwie może być tutaj pomocna? Droga do tolerancji, a dalej do pojednania i przebaczenia prowadzi bez wątpienia poprzez wiedzę o Holokauście. Wiedzę o szczególnej eksplozji zła w Europie, jaka miała miejsce w latach 40. ubiegłego stulecia. Wiedza ta powinna uczyć wrażliwości na cierpienia innych, zmuszać do analiz etycznych, do refleksji nad ludzką naturą i mechanizmami konfliktów. Nie sądzę jednak, by wraz z jej upowszechnieniem między narodami, grupami etnicznymi czy jednostkami zapanowała harmonia i pokój. Innymi słowy, nie sądzę, aby upowszechnienie wiedzy o Holokauście wyeliminowało antysemityzm! By w przyszłości dał się on ograniczyć, potrzeba czegoś więcej. Wiedza o Holokauście musi stać się jednym z elementów szerszej edukacji, osadzonej w „interdyscyplinarnym” kontekście wiedzy historycznej, psychologicznych technik rozwiązywania konfliktów, socjologicznej wiedzy o stereotypach itd.⁵

Kolejnym ważnym punktem do rozważenia jest kwestia, w jaki sposób uczyć o tak wielkim okrucieństwie. Czy dzieci są w stanie zrozumieć naukę, jaką ona ze sobą niesie? Analiza prac wybitnych badaczy tematu⁶ dowodzi, że uczniowie szkół podstawowych nie mają problemów w zrozumieniu przesłania lekcji, gdy te przeprowadzone są

³ J. Tomaszewski, *Dlaczego...*, [w:] J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo (red.), *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Europeistyki, Kraków 2005, s. 18–19.

⁴ Tamże.

⁵ B. Michalski, *Uczymy wszystkiego od początku*, [w:] J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo (red.), *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Europeistyki, Kraków 2005, s. 31.

⁶ Mam tu na myśli chociażby dorobek intelektualny Anny Piekarskiej.

w umiejętny sposób, przecież: „wzorzec postępowania nauczyciela wykorzystującego materiał nauczania w celu ukształtowania w uczniu wartości etycznych i estetycznych Wincenty Okoń nazwał metodą eksponującą, gdyż od wydobycia i ukazania wartości zaczyna się praca nauczyciela z uczniami”⁷.

Nie można bowiem doprowadzić do tego, co wydarzyło się w grudniu 2019 roku w pewnej szkole na Zamojszczyźnie⁸. Nie będę omawiać tu przedstawienia, które uważam za niestosowne i obraźliwe, skomentowali to już wybitni eksperci, ale chciałabym uczulić, nie tyle dzieci, ile dorosłych, iż temat Zagłady musi być przekazywany w odpowiedni sposób, należy wykazać się ogromnym zrozumieniem, czyli empatią i szeroką wiedzą historyczną. Nie chcę wysuwać tu tak dalekich wniosków, ale patrząc na zachowanie pedagogów w opisanej szkole podstawowej, myślę, że nie każdy może prowadzić zajęcia dotyczące Holocaustu.

Zanim więc nauczyciel przystąpi do lekcji, warto najpierw zastanowić się nad odpowiednim doбором metod nauczania dostosowanych do wieku uczniów, a także właściwych materiałów dydaktycznych.

Pedagogiczne spojrzenie na traumę, czyli rola nauczyciela w edukacji o Holokauście

W społecznej świadomości mało jest zrozumienia dla traumy. [...]

Z traumą zmagamy się, gdy wydarza się coś złego,
co przerasta mechanizmy obronne człowieka.

Maria Fredro-Boniecka, *Wołyń. Siła traumy. Wspomnienia i pamięć*

Chciałabym zwrócić szczególną uwagę na zdolność odczuwania emocji przez dzieci oraz tak potrzebną w pracy z tym (niełatwym) tematem intropatię i delikatność, aby nie doprowadzić u uczniów do traumy, którą (nieświadomie) może wywołać nauczyciel/edukator.

Pojęcie *trauma* pochodzi z języka greckiego i oznacza ranę lub zranienie, przecież:

Ludzie od zawsze dręczeni są wspomnieniami, które przepełniają ich lękiem, przerażeniem, gniewem i nienawiścią, które wzbudzają pragnienie zemsty, poczucie bezradności i straty. Od literatury starożytnej tworzonej przez Greków, Sumerijczyków i Egipcjan, przez setki współczesnych książek opisujących

⁷ K. Kruszewski, *Metody nauczania*, [w:] tegoż (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczania*, PWN, Warszawa 1994, s. 159.

⁸ Ł. Grzegorzczak, *Dzieci przebrane za gestapo gazowały „więźniów”. Tak, „świętowała” szkoła pod Zamościem*, https://natemat.pl/295233,labunie-skandaliczny-wystep-w-szkole-dzieci-przebrane-za-gestapo-gazuja-wiezniow?_ga=2.160174845.19757672.1577769377-820272726.1571115301&fbclid=I-wAR1thgS4q-sN5_FtQPWf9i_zh3nqfODldIMCHnY3vvcShk3duZfSSWn7h_4 [dostęp: 5.01.2020].

traumatyczne przeżycia, aż po wieczorne wiadomości i zwierzenia celebrytów, trauma była i jest w centrum ludzkiego doświadczenia⁹.

A także:

Żeby to właściwie zrozumieć, musimy zdać sobie sprawę, że ludzie mogą zostać strumatygowani przez dowolne wydarzenie, które postrzegają (świadomie lub nieświadomie) jako zagrożenie życia. To postrzeganie zależy od wieku, doświadczenia życiowego, a także od temperamentu człowieka¹⁰.

Warto zatem spojrzeć na ten aspekt dwutorowo, ponieważ nauczyciel:

- opowiada o śmierci, rozłące i strachu **dzieciom**, które nie doświadczyły takich sytuacji (według Terry Lenore trauma typu I) oraz:
- opowiada o **dzieciach**, które doświadczyły traumy wojennej, mam tu na myśli dzieci Holocaustu (według Terry Lenore trauma typu II).

Toteż tworząc scenariusze lekcji, nauczyciel powinien zastanowić się, czy omawiany problem nie okaże się zbyt drastyczny dla jego wychowanków. Jest to bardzo ważny aspekt, gdyż niewłaściwie dobrane słowa i obrazy mogą wpływać na wyobraźnię ucznia tak bardzo, że niewykluczone jest to, iż dziecko będzie odczuwało lęk, smutek, dezorientację, zamęt, a nawet może się zamartwiać. Nauczyciel, jako mentor i przewodnik, musi więc uważać, aby nie doprowadzić do heteroteli, która „następuje wtedy, kiedy co innego się zamierza, a co innego osiąga”¹¹. Nie należy zapominać, że „trauma szokuje mózg, ogłusza umysł i zamraża ciało”¹². Dlatego, idąc dalej za myślą Levine’a, dodam, że rolą pedagoga jest niedoprowadzenie u uczniów do tak zwanych zakłóceń pamięci¹³, czyli procesu, w którym dziecko tak mocno „wchodzi” w historię, że jest przekonane, iż samo uczestniczyło w opisanym wydarzeniu, jednocześnie należy pamiętać, że nauka o Holocaustie jest „czymś więcej niż kolekcją tekstów połączonych wspólnym tematem”¹⁴.

Jak wynika z powyższych rozważań, nauczanie o Zagładzie nie jest zadaniem prostym. Osoba, która podejmuje się tej misji – myślę – nie powinna podejść do niej w sposób pobieżny. Zagadnienie musi być dostosowane do wieku dzieci oraz do ich wiedzy na temat świata (choć tutaj uważam, że absolutnie nie należy „łagodzić” wydarzenia, gdyż nikt nie pytał się dzieci Holocaustu, czy te były gotowe na to, aby

⁹ P.A. Levine, *Trauma i pamięć. Mózg i ciało w poszukiwaniu autentycznej przeszłości*, Czarna Owca, Warszawa 2017, s. 19.

¹⁰ P.A. Levine, *Uleczyć traumę. 12-stopniowy program wychodzenia z traumy*, Czarna Owca, Warszawa 2015, s. 19.

¹¹ M. Janion, *Transe – traumy – transgresje. 1. Niedobre dziecię*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2012, s. 42.

¹² P.A. Levine, *Trauma i pamięć*, dz. cyt., s. 21.

¹³ Tamże, s. 24.

¹⁴ A.H. Rosenfeld, *Podwójna śmierć. Rozważania o literaturze Holocaustu*, Cyklady, Warszawa 2003, s. 26.

żyć w warunkach zagrożenia¹⁵, ale trzeba odpowiednio dobrać materiał do wieku odbiorcy). Raz jeszcze podkreślam, bo takich przypomnień nigdy dość, że rolą edukacji o Zagładzie jest przedstawienie faktów historycznych, uczulenie uczniów na to, że zło istnieje i może doprowadzić do katastrofy. Wobec tego co powinien zrobić edukator, aby jego lekcja była przeprowadzona w sposób profesjonalny? Stoję na stanowisku, że istnieją dwie, łączące się ze sobą, drogi. Pierwsza ścieżka prowadzi do szkoleń, których celem jest przekazanie nauczycielom wiedzy, czyli w jaki sposób należy rozmawiać o Zagładzie. Druga dotyczy materiałów edukacyjnych: „planując lekcję o Holokauście, warto zastanowić się, według jakich kryteriów należy dokonać wyboru źródeł, z którymi będą pracować uczniowie”¹⁶ – stąd jako probierz warto skupić się na wskaźnikach dydaktycznych i merytorycznych:

I. Kryteria dydaktyczne (pozwalające na zrealizowanie celów edukacyjnych lekcji oraz odpowiadające możliwościom percepcji ucznia);

- Zgodne z tematem lekcji i szczegółowymi zagadnieniami omawianymi w jej trakcie;
- Dobrane do wieku ucznia, jego psychicznych możliwości poznania (chodzi np. o nieepatowanie brutalnością i przemocą, które często występują w źródłach dotyczących Zagłady, część uczniów jest nieprzygotowanych na to emocjonalnie, a więc młodszych wiekiem lub niedojrzałych emocjonalnie);
- Precyzyjne i jasno zdefiniowane (chodzi o korzystanie ze źródeł, których pochodzenia, charakteru, typu itp. jesteśmy pewni, które nie budzą zastrzeżeń badaczy);
- Uwzględniające kontekst osobisty, np. poprzez obecność narracji w pierwszej osobie liczby pojedynczej „ja” w źródle, co pozwala na budowanie empatii ucznia wobec ofiary. Dobrym przykładem są osobiste relacje dzieci składane zaraz po wojnie, jak i zapiski codzienne osób przebywających w gettach, obozach czy ukrywających się po tzw. aryjskiej stronie;
- Różnicowanie pod względem rodzaju, ale tożsame treściowo (np. źródło normatywne – rozporządzenie niemieckie o przesiedleniu do getta – w zestawieniu z artykułem z polskiej prasy podziemnej oraz fragmentem relacji osobistej na ten temat).

oraz:

II. Kryterium merytoryczne (uwzględniające perspektywę sprawcy, ofiary, świadka)

¹⁵ Podaję za Martą Madejską, która przytacza opis wojny widziany oczyma małej dziewczynki w książce *Aleja włókniarek*, Czarne, Wołowiec 2018, s. 64: „Młoda szwaczka zapamiętała zgłiszczą więzienia i więźniów na Radogoszczu 18 stycznia 1945 roku, dzień przed wkroczeniem do miasta Armii Czerwonej: «Na dziedzińcu fabryki leżały stosy ludzkich ciał o spalonych twarzach i włosach, i rękach, ze zwęglonej odzieży wydobywały się resztki dymu i niesamowity swąd palących się ciał i ubrań». Maria miała wtedy kilkanaście lat. Przeżyła szok, który na długo w niej pozostał, ale wówczas chyba nie zdawała sobie sprawy, że to zapach całej tej wojny”.

¹⁶ R. Szuchta, dz. cyt., s. 12.

- Zróżnicowane pod względem rodzaju i gatunku (dokumentowo-aktowe, narracyjne, ikonograficzne, kartograficzne, statystyczne i inne;
- Reprezentatywne dla omawianego zagadnienia;
- Autentyczne i wiarygodne¹⁷.

Rzecz jasna, powstający scenariusz lekcji będzie opierał się na indywidualnych preferencjach nauczyciela: jego wiedzy i zainteresowaniach.

Holokaust „ukryty” w książkach – jak pracować z tekstem literackim

Ciekawa podejrzliwość wobec słów, których chętnie używam, opór rzeczywistości i doświadczenie nieadekwatności wypowiedzi otwierają umysł na inwencję, czyli na literaturę.

Poręczność literatury w zmaganiu się z trudem nazywania to tylko jeden z jej istotnych pożytków.

Chodzi nam jednak o dużo więcej niż o ulepszanie mowy.

Ryszard Koziołek, *Wiele tytułów*

Na rynku wydawniczym istnieje niezliczona liczba książek, które opowiadają o Zagładzie. Każda z nich reprezentuje odmienne gatunki literackie, które swoją formą powinny przemówić do odbiorcy. Zaprezentuję teksty literackie, które uważam za cenne pod względem dydaktycznym, gdyż dopasowane są do rozwoju emocjonalnego uczniów, dlatego podzielę je ze względu na wiek dzieci:

1. (6) 7–10 lat (klasy I–III).
2. 10–13 lat (klasy IV–VI).
3. 13/14 lat (klasa VII).
4. 14/15 lat (klasa VIII).

Nauczanie wczesnoszkolne I–III

Zważając na fakt, że dzieci w młodszych klasach dopiero uczą się uczyć¹⁸, sądzę, że temat Holocaustu powinien zostać zmodyfikowany, a lekcja winna opierać się na ukazaniu różnicy pomiędzy dobrem a złem¹⁹. W tym celu polecam uwadze książkę

¹⁷ R. Szuchta, dz. cyt., s. 12–13.

¹⁸ E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985, s. 69: „Efektywność uczenia się zależy od właściwego czasu: Bez względu na to, jaki wysiłek dzieci wkładają w uczenie się, nie mogą się nauczyć, zanim nie są dojrzałe do uczenia się”.

¹⁹ M. Żylińska, *Uczyć się czy być nauczonym?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 3–4. „Ponieważ uczenie się jest dla tego organu stanem naturalnym, wystarczy tak zorganizować środowisko edukacyjne, by mózgi mogły robić to, do czego zostały stworzone i by mogły wykorzystać swoje silne strony, twierdzi Manfred Spitzer. Najważniejszy jest początek lekcji. To wtedy nauczyciel musi przekonać neurony uczniów, żeby uwolniły odpowiednie neuroprzekaźniki. Warunkiem efektywnej nauki jest intrygujące i budzące zaciekawienie wprowadzenie. Ważne są nie tylko

Joanny Papuzińskiej *Asiunia*. Oczywiście nauczyciel nie ma obowiązku przeczytania dzieciom całej historii Asi, jednak opowieść ta w jasny sposób wyjaśnia, czym jest wojna: „ta właśnie książka – pisze Anna Piekarska na okładce książki – z pięknymi, malarskimi ilustracjami, pozwoli rodzicom poważnie porozmawiać z dziećmi o wojnie, nie wykraczając poza bezpieczne obrazy i emocje, i tym samym nie naraża dzieci na traumatyczne doświadczenia”²⁰. Ilustracje, pomimo iż bardzo dobrze współgrają z tekstem, mogą być omawiane bez interwencji tekstu²¹ lub wykorzystane jedynie te frazy, które są na nich umieszczone.

Należy pamiętać, że w pierwszej kolejności tak małe dzieci z pewnością utożsamiają się z główną bohaterką książki, ponieważ ta zwraca się do nich w pierwszej osobie liczby pojedynczej. Po drugie, Asia mówi do czytelnika w sposób zwięzły, zrozumiały i przyjazny, po prostu wyjaśnia: „teraz się okazało – mówi czytelnikowi – że wojna może nie tylko przyjść do domu, ale nawet go zabrać”²², a także:

Nie ma nie tylko domu, ale też żadnych bliskich ludzi. Nie tylko mamy ani taty, ale też moich braci ani siostr. [...] Wiem, że oni gdzieś są, ale nie wiadomo gdzie. Po zabranii mamy przez Niemców zajęli się nami jacyś obcy ludzie. Ale nikt nie mógł zaopiekować się wszystkimi dziećmi razem. Dlatego zostaliśmy rozdzieleni, każdy osobno. Ja jestem tu, na Filtrowej, a oni gdzieś tam indziej, w jakichś innych, obcych domach²³.

Joanna nie straszy, pomimo że w książce są żołnierze niemieccy i rosyjscy, są naloty, bomby, choroby i głód (dziewczynka jasno i wyraźnie wskazuje, kto jest dobry, a kto zły). Bohaterka pokazuje świat dziecka, widziany właśnie oczami dziecka: „– Front tędy przeszedł – mówili bracia, a ja myślałam sobie, że ten front to taki zły olbrzym z bajki, coś jakby troll – nawet podobnie się nazywał – który szedł i ogromnymi nóżkami wszystko deptał i łamał, a jeszcze w dodatku kopnął w nasz dom”²⁴.

W pracy z tak małymi dziećmi należy pamiętać, że uczniowie nie mogą opuścić klasy wystraszone, dlatego każda historia musi mieć morał i dobrze się kończyć. Warto więc skupić się na tym, że tata (w klasie I lepiej użyć rzeczownika *rodzice*) wrócił (wrócili) do domu, przy tym psycholog Anna Piekarska radzi: „jeśli jednak po przeczytaniu książki dzieci zapytają, dlaczego nie wróciła mama Asiuni, spokojnie powiedzmy im prawdę. Bo przecież taka była ta wojna...”²⁵. Oczywiście uczniowie mają

słowa nauczyciela, ale również sposób, w jaki komunikuje uczniom nowy temat. Jego ton, mimika czy gestykulacja są wyrazem nastawienia do omawianego zagadnienia i mają ogromny wpływ na uwalnianie niezbędnych do rozpoczęcia procesu uczenia się neuroprzekaźników”.

²⁰ A. Piekarska, Recenzja na okładce, [w:] J. Papuzińska, *Asiunia*, Literatura, Łódź 2019.

²¹ Książka może zostać zmodyfikowana i wykorzystana jako picture book.

²² J. Papuzińska, *Asiunia*, Literatura, Łódź 2019, s. 9.

²³ Tamże, s. 9.

²⁴ Tamże, s. 28.

²⁵ A. Piekarska, dz. cyt.

przecież prawo do tego, aby zmienić zakończenie²⁶, wszak mogą narysować powrót mamy do domu, bowiem „rysunek jest tą formą funkcji semiotycznej, która wpisuje się w połowie drogi między zabawą symboliczną a obrazem psychicznym”²⁷.

Klasy IV–VI

Postrzeganie świata przez dzieci w wieku 10 lat wchodzi już na wyższy (zaawansowany) poziom rozwiązywania problemów, zwany także operacyjnym, czyli dziecko (pozwoli) przestaje myśleć wyłącznie o sobie (egocentryzm), a zaczyna dostrzegać inne osoby i ich uczucia²⁸, toteż warto wykorzystać ten moment i zaproponować uczniom książkę Abrama Cytryna *Pragnę żyć*. Kluczowym punktem jest to, że książkę tę napisał ich rówieśnik (Cytryn urodził się w 1927 roku, dlatego w momencie wybuchu wojny miał 12 lat), łódzki Żyd pisał wiersze i opowiadania, które pieczołowicie chował w getcie. Po śmierci chłopca w komorze gazowej Auschwitz-Birkenau zapiski trafiły do rąk jego siostry Nelly, która dołożyła wszelkich starań, aby wydać je w wersji książkowej. Prawdą jest, że tekst ten bardzo różni się od *Asiuni* (bowiem Papużyńska pisała dla dzieci, z kolei Cytryn pisał o dzieciach). Różnią się one na przykład pod względem stylu, gdyż Abram posługiwał się konwencją młodopolską: czytelnik zna osobowość pisarza, dostrzega jego stan duchowy i psychiczny. Autor nie szczędzi wątków moralnych oraz ocenia.

Dzieło to z gatunku dokumentu osobistego można rozbić na kilka aspektów, szczególnie że jest ono podzielone na siedem krótkich opowiadań. Można więc dopasować je do rozwoju emocjonalnego dziecka, stopniowo zwiększając poziom wiedzy, i tak opisać:

1. Życie dzieci przed II wojną: zabawy dziecięce, przyjaciele, rodzina, szkoła:

Matematyka! Bezlitosny potwór, nauka zupełnie pozbawiona fantazji, trzymająca mózg w kleszczach ściślej i suchej logiki. Takie wyobrażenie miał Henryk o tej dziedzinie, której szczerze nienawidził. Wesoły chłopiec o brzydkiej twarzy dopadł w podskokach do tablicy i nakreślił kredą złowrogie słowo: MATEMATYKA. Henryk zacisnął zęby. Chętnie by tę kreaturę udusił bez żalu. Wkrótce jednak przeraził się tej myśli. Brzydki chłopiec, prymus klasowy, żonglował w międzyczasie liczbami, ułamkami, wzbudzając podziw w Henryku²⁹.

2. Przeprowadzka do getta (łódzkiego): co dziecko może włożyć do walizki, gdy musi w pośpiechu zostawić swój dom³⁰, samotność i strata bliskich:

²⁶ Por. cykl opowiadań K. Filipowicz, *Profile moich znajomych*, [w:] tegoż, *Krajobraz, który przeżył śmierć*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1986, s. 184–241.

²⁷ J. Pianget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Siedmiogród, Wrocław 1993, s. 64.

²⁸ J. Pianget, *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa 2005, s. 125.

²⁹ A. Cytryn, *Pragnę żyć*, Bonobo, Warszawa 2004, s. 10.

³⁰ Warto jeszcze wspomnieć o picture book *Dym* Antona Fortesa i Joanny Concejo. Na jednej ze stron znajduje się szkic walizek, na której nawet siedzi pluszowy miś. Myślę więc, że warto wesprzeć się tym obrazem.

Haneczka jest dziesięcioletnią, wychudzoną dziewczynką o łagodnej, sympatycznej twarzyczce i wiecznie smutnych oczach. Czarne włosy wicherzą się na jej dziecięcej głowinie, a z łagodnego, foremnego noska spływa brzydka strużka. Dlaczego Haneczka jest wiecznie zatroskana? Dlaczego jej oczy nie błyszczą dziecięcą radością? Pomimo że Haneczka jest jeszcze dzieckiem, życie wymaga od niej, co od dorosłego, dojrzałego człowieka. Ciotka, u której dziewczynka mieszka, jest tylko jej opiekunką. Haneczka nie ma rodziców. Okrutna gruźlica zabrała najdroższych jej ludzi³¹.

3. Życie w getcie: głód, choroby, ciasnota, szkoła gettowska, praca, Wielka Szpera, Rumkowski:

Czasem też zaturkocze dorożka jaśnie oświeconego króla Chaima. Spogląda z góry biały starzec na tętniący żywiołową pracą kawałek ograniczonej drutami ziemi. Obywatele zdejmują przed nim czapki, kapelusze, chylą się, kłaniają. Gdy dorożka niknie za rogiem, mruczą przekleństwa lub śmieją się z niego, prze-drzeźniając litwacki język³².

4. Deportacja do obozu Auschwitz-Birkenau: śmierć w komorze gazowej:

Ściska pióro, w słowach się duszę
Ale pisać muszę!
O, męko moja, o życie moje
O, wieczne niepokoje
A może tak? A może siak
Jestem jak raniony ptak
Chcę wzlecieć, nie mogę
Ale przecież wyraźnie widzę mą drogę
Przez doły, przez góry, przez chmury
Jak ptak srebropióry
Wzleć³³

Zdają sobie sprawę, że praca z tym tekstem może nauczycielowi z początku wydać się trudna, dlatego radzę skupić się na bohaterze, dziecku, na jego uczuciach, na wyborach, jakich zmuszony był dokonywać, na transformacji, jaką przeszedł, przecież w chwili zagrożenia z infantylnego chłopca Abram zmienił się w odpowiedzialnego młodzieńca.

Klasa VII

Uczniowie, którzy uczęszczają do VII klasy szkoły podstawowej, zaczynają z wolna wchodzić w wiek adolescencji, z tej przyczyny należy pamiętać, że:

Jedna z najważniejszych – i dość łatwo zauważalna dla postronnego obserwatora – zmiana rozwojowa występująca w okresie wczesnego dorastania dotyczy

³¹ A. Cytryn, dz. cyt., s. 31.

³² Tamże, s. 42.

³³ Tamże, s. 108.

sposobów myślenia i rozwiązywania problemów. Nastolatki, w stopniu znacznym większym niż dzieci, potrafią posługiwać się pojęciami abstrakcyjnymi (takimi jak prawda, sprawiedliwość, miłość) oraz rozważać i analizować konkretny problem z różnych punktów widzenia. Ta nowa umiejętność owocuje tym, że z dużym zaangażowaniem zaczynają dyskutować z rodzicami na różnorodne tematy, poszukują racjonalnych wyjaśnień dla zasad, które wcześniej bezkrytycznie akceptowali, zaczynają ironizować³⁴.

Mając na uwadze aspekty rozwojowe uczniów, warto zaproponować im pracę z komiksem jako krótką formą literacką, która de facto mieści w sobie skarbnicę wiedzy.

Prawdą jest, że do niedawna komiks był prawie niezauważany przez nauczycieli i pedagogów. Jerzy Bralczyk pisze:

Ale – czytam. Albo oglądam. I mam do niego stosunek, by tak rzec, nieokreślony. Z różnych przyczyn się to bierze: z tych właśnie wymagań orientacyjnych, które mi stawia; z ambiwalencji kulturowej – czy wysoka, czy niska to kultura; z ideologicznego dziedzictwa; wreszcie z niepewności co do zamierzonego sposobu działania – w słowie coś komicznego, w wyniku działania niezupełnie...³⁵.

Nie będę rozwijać tego wątku ponad potrzebę, choć dodam, że do pewnego czasu – i ja uległam temu żywiołowi – zgadzałam się ze zdaniem językoznawcy, ale widząc zainteresowanie uczniów, postawiłam sobie wyzwanie i uważniej przyjrzałam się temu zagadnieniu³⁶. W rezultacie dzisiaj wykorzystuję komiks w swojej pracy. Pozwolle sobie zauważyć, że nauczyciel, który zdecyduje się pracować z komiksem, będzie miał do wyboru wiele pozycji bibliograficznych, toteż omówię teraz dwie książki, które bardzo dobrze wpisują się w ten temat. Warto zestawić ze sobą dwa teksty, komiks Jeana Davida Morvana i Séverine Tréfouël *Irena* z dziełem Arta Spiegelmana *Maus. Opowieść ocalałego. Mój ojciec krwawi historią*. Od razu należy podkreślić, że nie chodzi o wywołanie polemiki, lecz ukazanie postawy ludzkiej oraz dokonanie przez uczniów krytycznej analizy tych wyborów. Na marginesie dodam, że nie można bać się historii, mam tu na myśli dysputę na temat szmalcowników. Wychodzę z założenia, że należy głośno i wyraźnie mówić o osobach, które wydawały Żydów za pieniądze. Godzi się potępiać takie zachowanie! Z drugiej strony trzeba przyznać, że gdyby nie było Polaków, którzy kolaborowali z okupantem, to bohaterstwo na przykład Ireny Sendlerowej byłoby mniejsze, bo przecież ta Sprawiedliwa wśród Narodów Świata obawiała się nie tylko Niemców (ich rozpoznawała od razu!), ale też swoich rodaków.

³⁴ K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, t. 5, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 15.

³⁵ J. Bralczyk, *Komiks. Moja osobista historia komiksu*, [w:] 100 na 100. *Antologia komiksu na stulecie odzyskania niepodległości*, WSiP, Warszawa 2018, s. 205.

³⁶ Moją uwagę zwróciła książka Jerzego Szyłaka *Poetyka komiksu. Warstwa ikoniczna i językowa*, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2000.

Pomimo tak wielkiego zagrożenia kobieta nie poddawała się i pomagała żydowskim dzieciom przetrwać wojnę.

Do przeprowadzenia takiej lekcji niezbędne jest, aby uczniowie wcześniej zapoznali się z komiksami. Zapewne będą je czytać w zaciszu własnych domów, podczas przerwy świątecznej (temat Holokaustu zazwyczaj omawiany jest pod koniec stycznia), toteż trzeba uczulić uczniów, aby rozłożyli lekturę na kilkanaście dni. Pracę dobrze jest rozpocząć od komiksu *Maus*, omawiając jego bohaterów. Nauczyciel może wprowadzić metaplan, czyli podzielić tablicę (lub dużą kartkę papieru) na dwie części i wypisać w pierwszym segmencie postawy ocenione jako niewłaściwe, złe bądź niekorzystne. Drugi komponent można zostawić na komiks *Irena*, wypunktowując cechy pozytywne. W ten sposób wyłoni się obraz, który jasno ukaże granicę pomiędzy dobrem a złem. Uczeń sam oceni postawy Polaków³⁷. Dobrym ćwiczeniem jest poproszenie młodzieży, aby samodzielnie wykonała komiks. Uczniowie wybierają z tablicy jeden punkt i rozbudowują go w formie rysunków zamkniętych w 4–12 okienkach. Dają bohaterom głos. W takich przypadkach należy pamiętać, że nauczyciel nie ocenia walorów artystycznych zadania.

Klasa VIII

Ósmoklasiści stoją przed ogromnym wyzwaniem, jakim jest egzamin końcowy, muszą ponadto dokonać wyboru nowej szkoły ponadpodstawowej. Jeżeli zrobią to nieumiejętnie, wówczas istnieje ryzyko, że spędzą kolejne cztery lata w niewłaściwym miejscu, które nie rozwinie ich pasji i umiejętności, a (tylko) doprowadzi do zakończenia edukacji na poziomie szkoły średniej. Napięcia te związane są z emocjami, które przygotowują młodego człowieka do „włączania się młodej osoby w usankcjonowany społecznie sposób myślenia, działania i organizowania aktywności ukierunkowanej na samodzielność”³⁸, a także:

Celem regulacji emocji jest – mówiąc najprościej – maksymalizowanie występowania nastroju pozytywnego i minimalizowanie występowania nastroju negatywnego. Służą temu różnorodne zabiegi, jakie podejmuje jednostka. Człowiek w toku rozwoju uczy się panować nad własnymi emocjami, akceptować je, a jednocześnie kontrolować formę ich wyrażania tak, aby pozostać w zgodzie z normami społecznymi. Można zatem powiedzieć, że dojrzałość sprzyja

³⁷ T. Hammarberg, *Komisarz Praw Człowieka*, [w:] *Wykład Korczakowski 2007: Uczestnictwo Dzieci*, Council Of Europe, Strasburg 2008, s. 20: „Celem powinno być stworzenie kultury charakteryzującej się większą otwartością na opinie dzieci i zapewniającą pełne ich poszanowanie. Niestety wielu dorosłych traktuje tę perspektywę jak zagrożenie. Kwestię większego wpływu dzieci postrzega się jak grę o sumie zerowej, w której jedna strona może wygrać tylko wtedy, kiedy druga przegra. Innymi słowy, dorośli uważają, że jeśli dzieci będą miały więcej do powiedzenia, to sami dorośli utracą część swojej władzy i w mniejszym stopniu będą mogli kontrolować rodzinę lub zapewnić dyscyplinę w klasie”.

³⁸ K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, t. 6, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 5.

konstruktywnej kontroli emocji, zaś kontrola emocjonalna jest wyznacznikiem dojrzałości jednostki³⁹.

Z całą odpowiedzialnością można powiedzieć, że uczniowie w wieku 15 lat są już świadomymi odbiorcami tematu dotyczącego Zagłady Żydów. Wielu rzeczy nie trzeba przed nimi „ukrywać”, przekazywać po kryjomu, chociaż: „poszukując odpowiedniej strategii nauczania o Holokauście, szczególnie ważne wydaje się wykorzystywanie empatii ze sprawcami, ofiarami i świadkami tych tragicznych wydarzeń. Dlatego z bogatego zbioru metod nauczania, pozostających dzisiaj do dyspozycji nauczyciela, należy wybrać te, które najlepiej pozwolą uczniom na refleksję własną, zmuszą do krytycznego myślenia i odpowiedzi na jedno z podstawowych pytań stawianych w kontekście Holocaustu, tj.: Co mogę/możemy zrobić, aby to nigdy się nie powtórzyło?”⁴⁰. Analiza i interpretacja tekstu pobudzona jest do „pełnego aktu myślenia, właściwego procesowi rozwiązywania problemów”⁴¹. Dobrze więc, aby rozpocząć dyskusję od omówienia wiersza Julii Hartwig *W drodze*:

Na cmentarzu żydowskim
są najstarsze drzewa

Kruk
kantor oniemiały
nie śpiewa

Nad drzew wierzchołkami
ciężką jesienną chmurą
przechodzą tysiącami

Wychodźcie im na spotkanie
Zamknięci w pałacach pomników

Razem przez deszcz siekący
przez błyskawice
iść wam dziś trzeba

Ci którzy miejsca swojego nie mają
którzy sami są ogniem i deszczem
Teraz się z wami bratają

³⁹ Tamże, s. 35.

⁴⁰ R. Szuchta, P. Trojański, *Jak uczyć o Holokauście. Poradnik metodyczny do nauczania o Holokauście w ramach przedmiotów humanistycznych w zreformowanej szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 45.

⁴¹ D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 374.

Bo jeszcze
nie koniec ich końca
nie koniec⁴²

Sądzę, że w pracy nad tym utworem dobrze byłoby wykorzystać technikę „6 kapeluszy myślowych de Bono”⁴³. Metoda ta, jak myślę, jest dobrze znana nauczycielom, jednak warto ją przypomnieć:

Kolor	Kiedy wykorzystać?
biały (fakty)	Wiem, że... Czego mogę się dowiedzieć z dokumentów...
czerwony (emocje)	Odczucia na gorąco Kiedy myślę o, wówczas czuję... Nie umiem ubrać tego w słowa, ponieważ...
czarny (pesymizm)	Krytyka... Ostrożność... Wady...
żółty (optymizm)	Entuzjazm... Zalety... Korzyści...
zielony (możliwości)	Pomysły, „co by było gdyby”...
niebieski (analiza procesu)	Podsumowując... Który kolor przeważa...

Po takich ćwiczeniach aktywizujących nie ma przeszkód, aby sięgnąć po kolejną świadomie stosowaną metodę: „z doświadczeń wynika – piszą Robert Szuchta i Piotr Trojański – że najlepiej nadają się do tego metody aktywne, w tym tzw. metoda dramy, która odwołuje się zarówno do przeżyć, jak i działania uczniów”⁴⁴, ale:

Pamiętać jednak należy, że techniki dramowe wymagają od nauczyciela specjalnego przygotowania, znacznej wiedzy psychologicznej oraz często kilku jednostek lekcyjnych na ich realizację. Pracując metodą dramy, należy pozwolić młodzieży na swobodne i nieskrępowane wyrażanie przeżyć. Szczególną rolę powinny odgrywać tu różne formy ekspresji twórczej. Godne polecenia wydają się być także techniki plastyczne, takie jak rysunek, plakat czy rzeźba. Z uwagi jednak na duże zaangażowanie emocjonalne uczniów, towarzyszące pracy tą metodą, trzeba być świadomym wynikających z tego pewnych zagrożeń. Należy bardzo ostrożnie dobierać role uczniów, jak również cały czas czuwać nad rozwojem sytuacji, by w razie potrzeby móc odpowiednio zareagować, a nawet przerwać ćwiczenie. Każda lekcja prowadzona metodą dramy powinna kończyć

⁴² J. Hartwig, *W drodze*, [w:] A. Skibińska, R. Szuchta (red.), *Wybór źródeł do nauczania o Zagładzie Żydów*, Stowarzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Warszawa 2010, s. 576.

⁴³ Zob. też E. de Bono, *Myślenie lateralne. Czym jest i jak wiele znaczy*, Studio Emka, Warszawa 2015.

⁴⁴ R. Szuchta, P. Trojański, dz. cyt., s. 45.

się dyskusją uczestników na temat ich indywidualnych przeżyć oraz sposobu postrzegania zachowań i emocji innych⁴⁵.

A także:

Dyskusję podsumowującą należy przeprowadzić na trzech poziomach:

- Emocjonalnym (indywidualnym) – uczeń będzie miał możliwość samodzielnego przeanalizowania i zrozumienia swoich emocji i przeżyć, jakich doznawał w trakcie zajęć. Może też usłyszeć, jaki był emocjonalny odbiór zajęć przez innych uczestników. Ważne jest też, aby uzmysłowił sobie, jak inni odbierali jego zachowanie w trakcie lekcji.
- Intelktualnym – uczniowie powinni podjąć zadanie uogólnienia swoich emocji i przeżyć, dokonać ich syntezy i sformułować wnioski ogólne.
- Historycznym – uczniowie powinni odnieść swoje doświadczenia do doświadczeń z przeszłości. Na tym poziomie podsumowania największą rolę do spełnienia ma nauczyciel, który powinien powiązać doświadczenia emocjonalne i intelektualne uczniów z rzeczywistością historyczną, która jest przedmiotem poznania na lekcji⁴⁶.

Dlatego „drama jest rozumiana – wskazuje Kamila Witerska – zarówno jako metoda, jak i doświadczenie oraz jako długotrwały proces, wymagający czasu i cierpliwości w oczekiwaniu na jego efekt”⁴⁷.

Jeśli jest to możliwe, zajęcia należy rozłożyć na kilka spotkań i oczywiście nie można zapomnieć o „wyjściu” z roli i zamknięciu procesu twórczego. Jest to bardzo ważne, ponieważ młodzież (w tym wieku) utożsamia się z dramą wewnętrzną, dlatego uczeń jako komunikator najchętniej przyjmuje rolę „maski”.

Trzeba tu oczywiście przypomnieć już po raz wtórny, że dobór tekstu oraz połączenie go z dramą powinno być przeprowadzone w umiejętny sposób, gdyż ma to na celu uświadomienie relacji międzyludzkich. Dobrym przykładem jest więc książka Zofii Posmysz *Pasażerka*. Podział ról może zostać sklasyfikowany według technik psychodramy:

- gorące krzesło (przedstawienie postaci, opisanie ich punktu widzenia: Marta – więźniarka obozu koncentracyjnego, Liza – esesmanka, Tadeusz – narzeczony Marty, także więzień obozu Zagłady),
- sobowtór (sumienie Lizy – kata, która boi się Marty – swojej ofiary),
- zwierciadło (Liza i Marta mówią do siebie, jakby patrzyły w lustro),
- wywiad (Marta – więźniarka po latach „przesłuchuje” Lizę – kata),
- stop-klatka (zatrzymanie ruchu – strach przed psem, gdy Liza cofa się w przeszłość).

⁴⁵ Tamże, s. 45–46.

⁴⁶ Tamże, s. 45–46.

⁴⁷ K. Witerska, *Drama. Przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach*, Difin, Warszawa 2014, s. 7.

Istotnym punktem w nauczaniu o Holokauście jest omówienie tekstu, który w tym przypadku może zostać zmodyfikowany przez samych uczniów. Mogą oni wspierać się jeszcze inną książką tej samej autorki *Królestwo za mgłą*, gdzie Zofia Posmysz dopowiada wiele historii ze swojego życia. Ważne jest jeszcze to, aby uczniowie nie przedstawiali całych scen i opisów literackich (czyli nie wyuczyli się ich na pamięć), ale je zobrazowali, zinterpretowali. Książka Posmysz jest na tyle uniwersalna, że generalnie rzecz biorąc, można bez problemu rozbić ją na części i przedstawić problem z punktu widzenia ofiary i kata, opowiedzieć o miłości w Auschwitz (Tadeusza i Marty), walce o przetrwanie (ruch oporu), przebaczeniu i zapomnieniu (Co to znaczy? Czy można przebaczyć, zapomnieć?).

Ruchome obrazy i dźwięki opowiadające o Holokauście

Materiały archiwalne uzyskują kontrapunkt w postaci komentarza historycznego i relacji świadków składanych przed kamerą.

Tomasz Majewski, *Czas getta*

Film to wyszukany łącznik pomiędzy światem rzeczywistym a czymś obcym, innym, nieznanym. Film to także narzędzie, które wspiera procesy edukacyjne w kształtowaniu kompetencji kulturowych. Film to drugie „oko”, które pozwala na uczenie się nie tylko z obrazów, ale też ze słów. Film to w końcu pomoc w rozszerzaniu leksyki i rozumieniu ze słuchu. Film to ruchomy świat, który uczniowie odbierają szybciej niż tekst literacki. Nauczyciel oczywiście jest tego świadomy, dlatego też warto wzbogacić lekcje o tę formę artystyczną.

Przeanalizuję kilka produkcji, które pogłębiają wiedzę o Szoa⁴⁸, zwłaszcza że „w nauczaniu o Holokauście szczególne znaczenie odgrywa obcowanie uczniów z filmem. Polska i zagraniczna kinematografia obfituje w różne przykłady ekranizacji poruszających problematykę wojny i okupacji. Prawie w każdej z nich pojawia się wątek żydowski”⁴⁹, ale:

Niestety, większość filmów, zarówno fabularnych, jak i dokumentalnych, nie została zrealizowana specjalnie z myślą o nauczaniu dzieci i młodzieży. Dlatego nauczyciel staje przed koniecznością dostosowywania ich do potrzeb i wymagań edukacji szkolnej. Świadomi wielu walorów dydaktycznych wynikających z wykorzystywania filmów w nauczaniu o Holokauście, do których należą na przykład: pobudzanie zainteresowania uczniów, rozwijanie wyobraźni czy wprowadzanie w klimat ówczesnych wydarzeń, musimy także pamiętać o pewnych zagrożeniach wynikających z ich stosowania. Czasem obraz filmowy

⁴⁸ Pragnę podkreślić, że nie będę skupiać się na filmach wyświetlanych na dużym ekranie. Dostrzegam wagę wielu dzieł artystycznych, jak chociażby cenione przeze mnie filmy *Syn Szawła*, *Pokłosie*, *Ida* czy *W ciemności*, ale w tej pracy chciałam zwrócić uwagę na mniej znane dzieła.

⁴⁹ R. Szuchta, P. Trojański, dz. cyt., s. 47.

może przyczyniać się do powstawania lub utrwalania u młodzieży informacji błędnych, a nawet fałszywych. Ponadto może on oddziaływać na tworzenie się, mających charakter odtwórczy, wyobrażeń historycznych, których jakość i rodzaj zależą oczywiście od wartości danego filmu⁵⁰.

W związku z tym ważne jest, aby nauczyciel – podobnie jak robił to w przypadku tekstu literackiego – wybrał odpowiedni materiał filmowy, gdyż:

pracę z filmem należy zawsze poprzedzić odpowiednim przygotowaniem siebie do jego prezentacji, a uczniów do odbioru. Projekcja filmu powinna być poprzedzona odpowiednim wprowadzeniem nauczyciela, natomiast zakończona podsumowaniem i wyciągnięciem wniosków. Jeżeli film jest długi, należy rozważyć możliwość jego skrócenia lub prezentacji wybranych fragmentów. Z uwagi na pojawiające się często w filmach na temat Holocaustu drastyczne sceny, należy zastanowić się, czy są one odpowiednie do młodego odbiorcy. Poza tym, zawsze powinno się dokonywać selekcji materiału filmowego pod względem jego przydatności dydaktycznej⁵¹.

Zasada, która winna przyświecać przy wyborze filmu, polega na odpowiedzeniu na pytanie „wybierając film, kieruję się...”. Prawdziwym problemem, jaki trzeba mieć na uwadze przy przygotowywaniu zajęć w szkole, jest to, że osoba prowadząca lekcje ma do dyspozycji zaledwie 45 minut, rzadziej kolejne 45. Z tej przyczyny nie można pokazać filmu, który trwa w zależności: od półtorej do dwóch i pół godziny, toteż nauczyciel musi wybrać większe fragmenty filmu. Ma to też jednak dobre strony – można ominąć sceny drastyczne lub erotyczne.

Film, który nadaje się dla dzieci niemalże w każdym wieku, został wyreżyserowany przez George'a Stevensa w 1959 roku. *Pamiętnik Anny Frank* (oryg. *The Diary of Anne Frank*) został zainspirowany sztuką teatralną nagrodzoną Pulitzerem. Film otrzymał aż trzy Oscary. Dzisiaj historia już nie nowa, ukazuje bowiem dobrze znane niedogodności przebywania w ukryciu holenderskich Żydów oraz trudy dorastania młodej dziewczynki. Muszę tu jednak zrobić małą dygresję na temat książki Evy Schloss *After Auschwitz*. Autorka opisała w niej dalsze losy ojca Anny, Ottona Franka, który „po Auschwitz”⁵² ponownie ożenił się z mamą pisarki, Elfride 'Fritzi' Markovits-Geiringer. Schloss opisuje starania Franka, aby pamiętnik młodej dziewczynki ujrział światło dzienne. Nie była to łatwa droga, ponieważ oskarżano Ottona o rewizjonizm, czyli zakłamywanie historii, wmawiano bowiem światu, iż Frank spreparował zapiski córki, aby ją wypromować. Film – krok po kroku – ukazuje losy Ani: jej walkę o normalność w nienormalnym okresie historycznym. Anna stała się symbolem dziecięcego cierpienia – to fakt bezsprzeczny.

Życie jest piękne to przejmująca historia o miłości rodzicielskiej. Włoski aktor, reżyser i scenarzysta Roberto Benigni wcielił się również w rolę głównego bohatera,

⁵⁰ Tamże, s. 47–48.

⁵¹ Tamże, s. 48.

⁵² Nawiązuję do książki Evy Schloss *After Auschwitz*.

Guido Orefice. Mężczyzna z racji pochodzenia został deportowany wraz z synem do obozu koncentracyjnego. Guido od razu zrozumiał, że miejsce, do którego trafili, jest okrutne i musi zrobić wszystko, żeby ochronić syna. Rozpoczyna przeto grę, w którą angażuje dziecko. Ojciec przekonuje Giosuègo, że okrutny świat, który go w tym momencie otacza, jest tylko formą zabawy dla dorosłych. Z tej przyczyny obóz koncentracyjny staje się polem walki o punkty, po to by wygrać czołg. Głód i chłód to tylko strategiczna gra przeciwnika (wroga), potrzebna do wyeliminowania konkurencji – przecież ma wygrać najlepszy! Ojciec „łagodzi”, wyśmiewa, przemienia w żart, okrutny, obozowy świat. Nadaje sens temu, co sensu już nie ma. Daje szansę dziecku na życie „po”, czyli na życie bez traumy. Oczywiście film ten należy potraktować z lekkim „przymrużeniem oka”.

Jeżeli jednak nauczyciel uzna, że chciałby opowiedzieć podobną historię, ale bez „śmiechu”, czyli złagodzenia dziecku drastycznej wojennej rzeczywistości, wówczas lepiej sięgnąć po produkcję filmową *Nadzy wśród wilków*. Rzecz wymaga wyjaśnienia, ponieważ istnieją dwa filmy o identycznym tytule, które de facto opowiadają tę samą historię, pierwszy w reżyserii Franka Beyera z roku 1963, a drugi – remake z 2015 roku wyreżyserowany przez Philippa Kadelbacha. Obydwa filmy inspirowane były powieścią Brunona Apitza noszącą ten sam tytuł. Historia toczy się w obozie w Buchenwaldzie, do którego w walizce zostaje wniesiony mały żydowski chłopiec. Więźniowie postanowili zająć się malcem, ukrywając go w obozie. Tu także wkrada się magiczny, choć nie tak wyraźny, jak w *Życie jest...*, świat.

W 2010 roku francuski reżyser i scenograf Gilles Paquet-Brenner nakręcił film *Klucz Sarah*, bazując na opowieści Tatiany de Rosnay⁵³. Zarówno książka, jak i film podejmują:

temat czarnych kart w najnowszej historii Francji – dokonanych przez kolaborujący z Hitlerem rząd Vichy aresztowań rodzin żydowskich, wywożonych potem do obozów koncentracyjnych – toczy się na dwóch płaszczyznach czasowych, które dzieli 60 lat.

Paryż pod niemiecką okupacją, lipiec 1942 roku. Podczas precyzyjnie przygotowanej obławy dziesięcioletnia Sarah i jej rodzice zostają w środku nocy zatrzymani przez francuską policję. Przed opuszczeniem mieszkania, chcąc ratować swego młodszego brata, dziewczynka ukrywa go w szafie. Następne dni rodzina Starzyńskich spędza na stadionie kolarskim Velodrome d'Hiver – pierwszym przystanku na drodze do obozu zagłady. Sarah trafia tam z kluczem do szafy, w której zamknęła brata⁵⁴.

Ostatni film, który chciałabym omówić, nie dotyczy bezpośrednio Holokaustu, ale krąży wokół niego. Mam na myśli *Labirynt kłamstw* Giulio Ricciarellego. Akcja rozgrywa się w 1958 roku w Niemczech. Młody prokurator Johann Radmann (w tej roli Alexander Fehling) próbuje dociec prawdy dotyczącej esesmanów stacjonujących

⁵³ T. de Rosnay, *Klucz Sarah*, Albatros A. Kuryłowicz, Warszawa 2013.

⁵⁴ Tamże, s. 3.

w nazistowskim obozie w Auschwitz. Powoli prawnik odkrywa niechlubne karty historii swojego kraju. Niestety praca ta okazała się niełatwa, gdyż zbrodniarze wojenni nie mieli zamiaru odpowiadać za swoje czyny. Upór i chęć dotarcia do prawdy jest jednak większa niż wstyd i strach. Film bardzo dobrze opisuje postawę ludzką, przedstawia bowiem historię z wielu perspektyw: ofiar, katów, „niemych” świadków, ludzi żyjących w czasie „po” wojnie.

Każdy z wyżej wymienionych filmów można omówić w całości lub we fragmentach, można również wykorzystać materiał filmowy jako dopełnienie tekstu literackiego.

Zakończenie

Proponuję zatem spojrzeć na Holocaust (a także, niejako równolegle, na potworny eksperyment, jakim był komunizm) z dystansu, bez często uzasadnionych, a często niezdrowych emocji oraz w kontekście – jako na zjawiska nie w pełni wyjątkowe w dziejach.

Arkadiusz Morawiec, *Literatura polska wobec ludobójstwa*

W mojej pracy podjęłam próbę ukazania, w jaki sposób należy omawiać trudny temat, jakim jest Zagłada europejskich Żydów. Wielokrotnie podkreślałam już, że zadanie to jest trudne, i nauczyciel, który nie jest empatyczny i nie posiada odpowiedniej wiedzy, nie będzie w stanie poradzić sobie z tym zagadnieniem, z tą misją. Bo przecież tak właśnie należy traktować prowadzenie lekcji o Holokauście – jako posłannictwo, ważne odpowiedzialne zadanie do spełnienia.

Świadomie wybrałam do analizy mniej znane teksty kultury, chcąc pokazać, że Zagłada to nie tylko okres historyczny. Yehuda Bauer w książce *Przemysław Zagładę* podkreśla, że przecież „Zagłada była ludobójstwem, ale szczególnego rodzaju, niemającym precedensu”⁵⁵.

Edukowanie, czyli przekazywanie wiedzy, polega na umiejętnym manewrowaniu słowem, dlatego też „najważniejszą zdobyczą ewolucyjną człowieka okazuje się umiejętność symbolizowania jednostkowych doświadczeń, czyli przekładania ich na słowa, obrazy, dźwięki i kształty”⁵⁶, bo przecież „zdolność tworzenia i rozumienia symboli czyni nas ludźmi”⁵⁷. Czy teraz nauczyciele zgodzą się z tymi opiniami? Czy (na nowo) podejść do tematu Zagłady z odpowiednią dozą zrozumienia i utożsamiać się z cierpieniem, jakie ono ze sobą niesie? Z całą odpowiedzialnością powiedzieć należy: oby tak się stało. Osobiście, jako człowiek, humanistka, badaczka literatury,

⁵⁵ B. Yehuda, *Przemysław Zagładę*, Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma, Warszawa 2016, s. 8.

⁵⁶ R. Koziołek, *Wiele tytułów*, Czarne, Wołowiec 2019, s. 11.

⁵⁷ Tamże.

nauczycielka, pedagog, kuratorka wystaw, tłumaczka i mama, nie potrafię przyjąć do wiadomości, że można uczynić inaczej.

Bibliografia

- Adamek I., *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Bartoszewski W., *Mój Auschwitz*, Znak, Kraków 2010.
- Bauer Y., *Przemysław Zagładę*, Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma, Warszawa 2016.
- Bralczyk J., *Komiks. Moja osobista historia komiksu*, [w:] *100 na 100. Antologia komiksu na stulecie odzyskania niepodległości*, WSiP, Warszawa 2018.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.
- Cytryn A., *Pragnę żyć*, Bonobo, Warszawa 2004.
- Czelakowska D., *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- De Bono E., *Myślenie lateralne. Czym jest i jak wiele znaczy*, Studio Emka, Warszawa 2015.
- De Rosnay T., *Klucz Sarah*, Albatros A. Kuryłowicz, Warszawa 2013.
- Kulka O.D., *Pejzaże metropolii śmierci. Rozmyślenia o pamięci i wyobraźni*, Czarne, Wołowiec 2014.
- Dubisz S. (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 4, PWN, Warszawa 2003.
- Filipowicz K., *Profile moich znajomych*, [w:] tegoż, *Krajobraz, który przeżył śmierć*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1986.
- Fisher R., *Uczymy, jak się uczyć*, WSiP SA, Warszawa 1999.
- Goldkorn W., *Dziecko w śniegu*, Czarne, Wołowiec 2018.
- Gradkowski H., *Czym jest literatura dziecięca? Poradnik metodyczny*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2013.
- Hammarberg T., *Komisarz Praw Człowieka*, [w:] *Wykład Korczakowski 2007: Uczestnictwo Dzieci*, Council Of Europe, Strasburg 2008.
- Hartwig J., *W drodze*, [w:] A. Skibińska, R. Szuchta (red.), *Wybór źródeł do nauczania o Zagładzie Żydów*, Stowarzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Warszawa 2010.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.
- Janion M., *Transe – traumy – transgresje. 1. Niedobre dziecię*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2012.
- Koziołek R., *Wiele tytułów*, Czarne, Wołowiec 2019.
- Kruszewski K., *Metody nauczania*, [w:] tegoż (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczania*, PWN, Warszawa 1994.

- Levine P.A., *Trauma i pamięć. Mózg i ciało w poszukiwaniu autentycznej przeszłości*, Czarna Owca, Warszawa 2017.
- Levine P.A., *Uleczyć traumę. 12-stopniowy program wychodzenia z traumy*, Czarna Owca, Warszawa 2015.
- Madejska M., *Aleja włókniarek*, Czarne, Wołowiec 2018.
- Michalski B., *Uczymy wszystkiego od początku*, [w:] J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo (red.), *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Europeistyki, Kraków 2005.
- Papuzińska J., *Asiunia*, Literatura, Łódź 2019.
- Pianget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, Siedmiogród, Wrocław 1993.
- Pianget J., *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa 2005.
- Piekarska A., Recenzja na okładce, [w:] J. Papuzińska, *Asiunia*, Literatura, Łódź 2019.
- Piotrowski K., Ziółkowska B., Wojciechowska J., *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, t. 5, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Piotrowski K., Ziółkowska B., Wojciechowska J., *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, t. 6, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Posmysz Z., *Królestwo za mgłą*, Znak, Kraków 2017.
- Rosenfeld A.H., *Podwójna śmierć. Rozważania o literaturze Holocaustu*, Cyklady, Warszawa 2003.
- Szuchta R., Trojański P., *Jak uczyć o Holokauście. Poradnik metodyczny do nauczania o Holokauście w ramach przedmiotów humanistycznych w zreformowanej szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Szuchta R., *Źródła historyczne w nauczaniu o Zagładzie*, [w:] B. Jędruszcak, W. Młynarczyk, R. Szuchta (red.), *Wybór źródeł do nauczania o zagładzie Żydów na okupowanych ziemiach polskich: ćwiczenia*, Stowarzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Warszawa 2010.
- Szyłak J., *Poetyka komiksu. Warstwa ikoniczna i językowa*, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2000.
- Tomaszewski J., *Dlaczego...*, [w:] J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo (red.), *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Europeistyki, Kraków 2005.
- Witerska K., *Drama. Przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach*, Difin, Warszawa 2014.
- Żylińska M., *Uczyć się czy być nauczonym?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.

Źródła internetowe

- Grzegorzczuk Ł., *Dzieci przebrane za gestapo gazowały „więźniów”. Tak „świętowała” szkoła pod Zamościem*, <https://natemat.pl/295233,labunie-skandaliczny-wystep-w-szkole-dzieci-przebrane-za-gestapo-gazuja-wiezniow?>

[ga=2.160174845.19757672.1577769377=820272726-1571115301.&fbclid=IwAR1thgS4q-sN5_FtQPWf9i_zh3nqfODldIMCHnY3vvcShk3duZfSSW-n7h_4](https://www.polacywewloszech.com/2016/02/04/skradzione-lata-czyli-interpretacja-wystawy-la-grande-retata-settembre-1942-w-san-giovanni-in-persiceto-bo/) [dostęp: 5.01.2020].

SKRADZIONE LATA – czyli interpretacja wystawy „La Grande Retata. Settembre 1942” w San Giovanni in Persiceto (BO), <https://www.polacywewloszech.com/2016/02/04/skradzione-lata-czyli-interpretacja-wystawy-la-grande-retata-settembre-1942-w-san-giovanni-in-persiceto-bo/> [dostęp: 4.01.2020].

Statut Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, <https://www.polin.pl/pl/statut> [dostęp: 4.01.2020].

ŚWIADOMOŚĆ – ODPOWIEDZIALNOŚĆ – PRZYSZŁOŚĆ konferencja dzień drugi, <http://www.rodzinaravensbruck.pl/index.php/2017/07/06/swiadomosc-odpowiedzialnosc-przyszlosc-konferencja-dzien-drugi/> [dostęp: 4.01.2020].

Teaching content related to the Holocaust in primary school

Abstract: The purpose of this article is to demonstrate the importance of choosing methods and techniques when teaching historical knowledge, specifically the Holocaust to children and adolescents, in such a way that they do not experience trauma.

The author focused on the pedagogical approach to trauma, what it is. She also focused on the (huge) role of the teacher, whose task is to take care of the mental health of the student.

Age-appropriate literary texts for students and ways of discussing them were presented, and a significant part of the article was devoted to film. The author discussed several productions, which while not shown in cinemas have a great educational and artistic value.

Keywords: Holocaust, teacher, educator, trauma, literary texts, film, the psyche of the learner, methods and techniques of transferring historical knowledge

About the Author

Anna Szwarc-Zajac – translator of Italian, writes for the scientific journal “Freeebrei”, cooperates with the Salvemini Institute in Turin. Teacher of Polish language and history at the Maria Montessori School of Polish Culture and Language in Termoli and teacher of Polish as a foreign language and Italian at the ELingwista Language School.

She defended her PhD in 2017 at the Adam Mickiewicz University in Poznan. She is a graduate of Università di Genova. She also studied at the Università di Milano. Curator of the exhibition “La Grande Retata. Settembre 1942” exhibition.

Her academic interests include genological issues, in particular the labour camp literature, together with its Italian and Polish autobiographical contexts.

Obszar zainteresowań czasopisma naukowego „Kultura i Wychowanie” z założenia ma szeroki zakres. Odwołuje się do zagadnień związanych z interdyscyplinarną relacją kultury i wychowania.

Prezentowane wyniki badań naukowych, głównie z obszaru pedagogiki, ujmowane są w dwa bloki tematyczne rozpraw: filozoficzno-historyczne oraz teoretyczno-empiryczne.

Wersja internetowa, będąca podstawową formą publikacji, dostępna pozostaje na stronie: www.pedagogika.pl

Zespół redakcyjny



WYDAWNICTWO
AKADEMII HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNEJ
W ŁODZI