

ROCZ NIK L BUS KÍ

48

PROBLEMY I WYZWANIA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI
W ZMIENIAJĄCEJ SIĘ RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNEJ

ROCZNIK LUBUSKI

LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE
WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH
UNIwersytetu Zielonogórskiego

**ROCZNIK
LUBUSKI
Tom 48, część 2**

**PROBLEMY I WYZWANIA WSPÓŁCZESNEJ
EDUKACJI W ZMIENIAJĄCEJ SIĘ
RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNEJ**

Pod redakcją
Mirosława Kowalskiego,
Andrzeja Zygałło

Zielona Góra 2022

REDAKTOR NACZELNY/REDAKTOR JĘZYKOWY
Ewa Narkiewicz-Niedbałec

SEKRETARZ/REDAKTOR STATYSTYCZNY
Edyta Mianowska

RADA NAUKOWA
Klaus Boehnke, Mirosław Chałubiński, Leszek Gołdyka,
Sinan Tankut Gülhan, Bogdan Idzikowski, Zbigniew Izdebski,
Krystyna Janicka, Tomasz Jaworski, Zbigniew Kurcz, Janusz Mucha,
Margarida Pocinho, Kazimierz M. Słomczyński, Martin Strouhal,
Zdzisław Wołk, Maria Zielińska.

RECENZENCI
Lista recenzentów dostępna na www.roczniklubuski.uz.zgora.pl/receznenci

REDAKCJA WYDAWNICZA
Aleksandra Kurzawa

SKŁAD KOMPUTEROWY
Gracjan Głowacki

KOREKTA ARTYKUŁÓW I ABSTRAKTÓW
W JĘZYKU ANGIELSKIM
Urszula Paradowska

ISSN 0485-3083

Pierwotną wersją czasopisma jest wersja papierowa.
Rocznik Lubuski jest indeksowany w bazach:
CEJSH, ERIH PLUS

Elektroniczna wersja: www.roczniklubuski.uz.zgora.pl

WYDANIE PUBLIKACJI SFINANSOWANE PRZEZ



Uniwersytet Zielonogórski
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych

© Copyright by Lubuskie Towarzystwo Naukowe
© Copyright by Wydział Nauk Społecznych Uniwersytet Zielonogórski

DRUK
Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego
65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel./faks (68) 328 78 64

SPIS TREŚCI

MIROSŁAW KOWALSKI, ANDRZEJ ZYGADŁO

Problemy i wyzwania współczesnej edukacji w zmieniającej się
rzeczywistości społecznej – wprowadzenie w problematykę 7

I. PROBLEMY I WYZWANIA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI W ZMIENIAJĄCEJ SIĘ RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNEJ

ERNEST MAGDA, ANDRZEJ ZYGADŁO

The Polish Police and its educational role in the context
of changes in post-modern global society 15

JERZY LESZKOWICZ-BACZYŃSKI

Kulturowo-edukacyjny wymiar rewitalizacji miasta 31

KINGA FRĄCZKOWSKA

Projecting the potential impact of covid-19 school closures in Poland
and abroad on the students sense of security. Analysis of the phenomenon
in the light of research in the literature on the subject 47

JAKUB NIEWIŃSKI

Edukacja wielokulturowa wczoraj, międzykulturowa dziś,
transkulturowa jutro 67

MIROSŁAW KOWALSKI, SŁAWOMIR ŚLIWA

Research thoughts on the education of reaching old age
and the ageing process 79

JAROSŁAW CZEPCZARZ, AGATA CZEPCZARZ

Health education and prevention amongst the elderly
and chronically ill 95

ANNA ŚLIWA

Competences of a special educator in pre-school and early
school education 109

KATARZYNA BRYŚ, BEATA MACHNICKA, MIROSŁAW KOWALSKI

Wyzwania oraz kierunki rozwoju edukacji w zakresie biotechnologii
na podstawie doświadczeń w Anglii 123

KATARZYNA BRYŚ, BEATA MACHNICKA

Polityka oświatowa w Anglii w zakresie edukacji biotechnologii
na tle przemian społeczno-kulturowych 141

BARBARA WALAS

Między ciszą a ciszą słowa się kołyszają – polski język migowy (PJM)
jako element identyfikacji społecznej Głuchych 159

MIROSŁAWA KANAR

Oddziaływania psychoedukacyjne a wiedza o sobie dorosłych
osób ze spektrum autyzmu 173

EWA NOWICKA

Edukacja medialna w zmieniającym się społeczeństwie
informacyjnym 185

BARBARA KOŁECKA

Akceptacja idei odpowiedzialności za zdrowie własne i innych
przez kandydatów do zawodu nauczycielskiego – wyzwanie
w kształceniu wyższym 195

ADAM STANKIEWICZ

Edukacyjne aspekty interwencji policyjnych 209

II. FORUM OTWARTE

EWA JOHNSON

Sprawozdanie z konferencji „Nauczyciel – czas – przestrzeń – szkoła.
Edukacyjne sploty przeszłości z teraźniejszością i przyszłością” 219

PROBLEMY I WYZWANIA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI W ZMIENIAJĄCEJ SIĘ RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNEJ – WPROWADZENIE W PROBLEMATYKĘ

Zmiany towarzyszyły człowiekowi od zawsze. Są one nieodłącznym elementem ewolucji, rozwoju, postępu. Już Heraklit z Efezu twierdził, że „jedyną stałą rzeczą w życiu jest zmiana”. Ponowoczesne społeczeństwa w globalnym świecie funkcjonują w kontekście permanentnych zmian. Anthony Giddens uważa, że „rozwój nowoczesnych instytucji społecznych oraz ich ogólnosiątkowy zasięg stwarzają ludziom nieporównywalnie większe możliwości przeżycia bezpiecznego i przynoszącego satysfakcję życia niż w którymkolwiek z systemów przednowoczesnych. Nowoczesność ma jednak także mroczną stronę” (Giddens 2008, s. 5). Zagrożenia Giddens dostrzega w zagubieniu jednostki pomiędzy globalnymi aspiracjami nowoczesności a lokalnym wymiarem ludzkiej egzystencji, reorganizacji stosunków społecznych w kontekście społeczeństwa sieci, ciągłych, coraz to nowych wyzwań związanych z procesami marginalizacji, wykluczenia, różnicowania, rozbiciu zależności czasoprzestrzennej. Zmiany w świecie realnym i wirtualnym, przeobrażenia społeczne kreujące wśród coraz młodszych pokoleń konsumpcyjną „kulturę instant”, oderwanie życia od kontekstu czasu i konkretnego miejsca, brak oparcia w rodzinie i wspólnocie lokalnej, globalna sieć wyzwań, ale też i negatywnych zależności to tylko niektóre z kwestii często interpretowanych jako zagrożenia w coraz powszechniejszym dyskursie dotyczącym zmian i wynikających z nich wyzwań.

Zmiany w systemie edukacji, podobnie jak w innych podsystemach społecznych, są zjawiskiem naturalnym, zachodzącym od początku ich istnienia. Współczesność jednak – jak pisze Roman Schulz (1980, s. 13-14) – charakteryzuje ich wyjątkowo silne natężenie i wyjątkowo szeroki zakres. Stąd też problematyka zmian w ogóle i zmian edukacyjnych jako pewnego ich typu, cieszy się rosnącym zainteresowaniem zarówno wśród przedstawicieli różnorodnych dyscyplin naukowych, jak i wśród praktyków. To rosnące zainteresowanie zmianami w obszarze edukacji w krajach Europy Środkowo-Wschodniej stało się szczególnie wyraźne w ostatnich dziesięcioleciach.

Transformacje polityczno-społeczne w Środkowo-Wschodniej części naszego kontynentu pociągnęły za sobą nie tylko przeobrażenia ekonomiczne, ale także ujawniły konieczność reform niemalże wszystkich sfer życia społecznego. Wśród najintensywniej reformowanych obszarów znalazł się system oświatowy, którego struktura i zasady funkcjonowania przez okres minionych dekad uległy i ciągle ulegają znaczącym przemianom. Obejmują one wszystkie poziomy edukacji – poczynając od szczebla elementarnego, a na szkolnictwie wyższym kończąc.

Kierując się przekonaniem, że zarówno dla Autorów, jak i Czytelników te niezwykle dynamiczne i głębokie przeobrażenia edukacji oraz ich wielorakie uwarunkowania stanowią obszary zainteresowań nie tylko w wymiarze naukowo – badawczym, ale także praktycznym, dokonaliśmy zestawienia wybranych tekstów, opatrując je wspólnym tytułem *Problemy i wyzwania współczesnej edukacji w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*.

Zmiany społeczne w różnych obszarach i kontekstach stały się przedmiotem rozważań zarówno teoretyków, jak i praktyków związanych z edukacją.

Przedkładane w tym tomie teksty proponują Czytelnikom refleksje wpisujące się w dyskurs na temat zmian we współczesnej edukacji w szerokim tego słowa znaczeniu ujmowanych zarówno w kategoriach teoretycznych, jak i praktycznych. Niektóre teksty wykraczają poza perspektywę ściśle pedagogiczną i ukazują poruszaną problematykę z innego, może nieco szerszego punktu widzenia. Takie zestawienie tekstów było działaniem celowym, które wpisuje się w odpowiedź środowiska skupionego wokół edukacji na potrzebę widzenia tej ważnej aktywności człowieka i jej uwarunkowań w jak najszerszym kontekście.

Tom rozpoczyna artykuł *The Polish Police and its educational role in the context of changes in post-modern global society*. Autorzy podejmują zagadnienie funkcjonowania służb mundurowych w opartym na wiedzy ponowoczesnym społeczeństwie. Rekomendacje przedstawione przez Autorów a wynikające z wnikliwej analizy organizacyjnych i merytorycznych uwarunkowań zmian w obszarze pedagogizacji policji ukazują potrzebę dalszych działań na płaszczyźnie zarówno teoretycznej, jak i praktycznej. W opiniach przedstawionych w tekście potrzeba dalszego kreowania kultury pedagogicznej służb mundurowych jest obecna nie tylko wśród samych funkcjonariuszy, ale przede wszystkim wyrażana jest w oczekiwaniach różnych grup społecznych.

W kolejnym tekście zatytułowanym *Projecting the potential impact of covid-19 school closures in Poland and abroad on the students sense of security. Analysis of the phenomenon in the light of research in the literature on the subject* Autorka podejmuje bardzo aktualny i ważny temat zmian wy-

wołanych w systemie edukacji poprzez pandemię COVID-19. Potrzeba często niestandardowych działań zaskoczyła niemal wszystkich. Trudnościom organizacyjnym towarzyszył lęk i niepewność obecne zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów oraz ich rodziców. Autorka tekstu, odnosząc się do przeprowadzonych badań, porusza bardzo istotne zagadnienie poczucia bezpieczeństwa wśród uczniów. Zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, nieodzownego warunku lepszego samopoczucia i dobrostanu uczniów, jawi się w prezentowanym tekście jako potrzeba, której realizacja staje się pilnym wyzwaniem stojącym przed realizatorami procesu edukacyjnego.

Autor artykułu zatytułowanego *Edukacja wielokulturowa wczoraj, międzykulturowa dziś, transkulturowa jutro*, kierując się coraz powszechniejszym przekonaniem o potrzebie zastąpienia edukacji wielokulturowej na edukację międzykulturową, w której akcentuje się transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się i wymiany idei, proponuje przyjrzenie się wybranym elementom programu Szkoły Dialogu. W tekście znajdziemy odwołanie do analizy ilościowej oraz jakościowej działań podjętych w Murowanej Goślinie. Na podstawie tych analiz Autor wykazuje efektywność opisywanych programów w budowaniu pozytywnych postaw młodzieży wobec miejsca zamieszkania oraz jej gotowość do podejmowania aktywności na rzecz lokalnej społeczności.

Tekst zatytułowany *Research thoughts on the education of reaching old age and the ageing process* koncentruje się wokół poznania opinii i wiedzy nauczycieli dotyczących starości i starzenia się. Na podstawie badań przeprowadzonych wśród nauczycieli szkół podstawowych województwa opolskiego Autorzy artykułu wykazali, iż pomimo obecności omawianej tematyki w aktywności edukacyjnej podejmowanej w szkołach, istnieje widoczna potrzeba jej poszerzenia i uaktualnienia. Istotna jest także konieczność wsparcia nauczycieli w procesie zmiany sposobu postrzegania przez dzieci i młodzież starości, starzenia się.

Celem kolejnego artykułu zatytułowanego *Health education and prevention amongst the elderly and chronically ill* jest zaznajomienie Czytelników ze znaczeniem edukacji zdrowotnej i profilaktyki zdrowotnej wśród osób starszych i przewlekle chorych. Autorzy tekstu, odwołując się do najnowszych rozwiązań oferowanych nam przez współczesną naukę, wykazują, iż współczesna edukacja zdrowotna powinna wykorzystywać hybrydowe narzędzia wynikające z wykorzystania telemedycyny. Nie należy oczywiście zapominać o powiązaniu tych rozwiązań z tradycyjnymi metodami. Istotnym jest, w opinii Autorów, prawidłowy, oparty na potwierdzonych wynikach naukowo-badawczych dobór informacji docierających do pacjentów.

Autorka tekstu zatytułowanego *Competences of a special educator in pre-school and early school education* koncentruje się na zagadnieniach kompetencji pedagogów specjalnych pracujących w przedszkolach oraz klasach I-III szkół podstawowych. Nauczyciele pomocniczy w placówkach edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, co omówiono w artykule, oprócz określonych kwalifikacji formalnych, powinni wykazywać się określoną wiedzą i umiejętnościami oraz postawami umożliwiającymi właściwie realizowaną pracę z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie.

Właściwa, odpowiadająca na coraz bardziej zróżnicowane potrzeby różnych środowisk organizacja procesu edukacyjnego we współczesnym społeczeństwie wiąże się niewątpliwie z koniecznością zaznajamiania się z istniejącymi już rozwiązaniami i wyzwaniami realizowanymi w innych krajach. Autorzy artykułu *Wyzwania oraz kierunki rozwoju edukacji w zakresie biotechnologii w Anglii* koncentrują się na edukacji biotechnologicznej realizowanej w Anglii. Ten obszar edukacji narażony jest, jak wykazują Autorzy, na wielorakie wpływy społeczne a przede wszystkim polityczne. Ma to często skutek tłumiący rozwój i innowacyjność. Artykuł przedstawia kodeks najlepszych praktyk kształcenia biotechnologicznego dotyczących zarówno przygotowania kadry pedagogicznej, jak i zrozumienia priorytetowego znaczenia zagadnień z obszaru biotechnologii. Przestrzeganie omawianych w artykule zasad powinno doprowadzić do realizacji największego wyzwania stojącego przed biotechnologią, jakim jest jej zrozumienie społeczne.

Kolejny artykuł dotyczy także obszaru edukacji w zakresie biotechnologii realizowanej w Anglii. Autorki tego tekstu zatytułowanego *Polityka oświatowa w Anglii w zakresie edukacji biotechnologii na tle przemian społeczno-kulturowych* starają się wykazać ogromny wpływ biotechnologii w kontekście znajomości i zrozumienia jej podstaw na inne dziedziny życia. Celem nadrzędnym realizowanej w Anglii edukacji biotechnologicznej jest wykreowanie wśród młodych ludzi kompetencji do wyjaśniania własnych wartości oraz odpowiadania na trudne pytania a co najważniejsze decydowania w kontrowersyjnych kwestiach biotechnologicznych. W artykule omówione zostały wybrane rozwiązania wykorzystane w systemie edukacji biotechnologicznej w Anglii takie jak powołanie specjalnej Grupy Doradztwa ds. Polityki Edukacyjnej czy organizację paneli obywatelskich.

Język migowy może być postrzegany jako bardzo istotny element kształtowania tożsamości kulturowej społeczności Głuchych. Autorka artykułu *Między ciszą a ciszą słowa się kotyszą – polski język migowy (PJM) jako element identyfikacji społecznej Głuchych* wykazuje, że różnorodne aspekty kultury Głuchych wymagają dalszego zainteresowania zarówno teoretyków, jak i praktyków funkcjonujących w tym obszarze. Należy zwrócić uwagę nie

tylko na takie aspekty jak komunikacja osób Głuchych w instytucjach użyteczności publicznej, ale także na istotne uwarunkowania prawne dotyczące edukacji osób Głuchych. Autorka, opisując historię powstania i rozwoju oraz odnosząc się do różnorodnych aspektów stosowania Polskiego Języka Migowego, uświadamia Czytelnikom bardzo ważne znaczenie specyfiki tego języka i jego odmienności od innych języków migowych używanych w innych krajach.

Celem artykułu zatytułowanego *Oddziaływania psychoedukacyjne a wiedza o sobie dorosłych osób ze spektrum autyzmu* jest omówienie znaczenia oddziaływań psychoedukacyjnych dla samowiedzy dorosłych osób ze spektrum autyzmu. Autor tekstu podkreśla specyficzny charakter prowadzonych i opisanych badań wynikający z charakterystycznych dla osób autystycznych trudności w sferze komunikacyjnej. Wymagało to zastosowania bardzo zindywidualizowanego podejścia do każdej osoby badanej. Wspomniane badania wykazały szczególne znaczenie właściwego sposobu przeprowadzania wszelkich oddziaływań edukacyjnych wobec osób autystycznych. Właściwie przeprowadzone oddziaływania edukacyjno-terapeutyczne rozwijają u adresatów wiedzę o sobie, a także umiejętności związane z samoregulacją i samostanowieniem.

Jednym z istotnych wyzwań stojących przed ponowoczesnym społeczeństwem opartym na technologiach informacyjnych jest edukacja medialna. Autorka artykułu *Edukacja medialna w zmieniającym się społeczeństwie informacyjnym* wykazuje potrzebę praktykowania edukacji medialnej w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Na podstawie wnikliwych rozważań teoretycznych Autorka wykazuje konieczność współpracy środowiska rodzinnego i szkolnego w procesie wdrażania wszelkich elementów edukacji medialnej.

Tekst kolejny został zatytułowany *Akceptacja idei odpowiedzialności za zdrowie własne i innych przez kandydatów do zawodu nauczycielskiego – wyzwanie w kształceniu wyższym*. Jego Autorka omawiając przeprowadzenie oraz analizę badania dotyczącego opinii na temat podjęcia odpowiedzialności za zdrowie własne i innych przez kandydatów do zawodu nauczycielskiego przedstawiła wiele aspektów aktualnego postrzegania zarówno właściwie realizowanej edukacji zdrowotnej, jak i uwarunkowań funkcjonowania nauczycieli we współczesnej szkole. Istotnym czynnikiem wpływającym na postawy przyszłych nauczycieli, co wynika z omawianych w prezentowanym tekście badań, jest niewątpliwie ich poczucie odpowiedzialności za zdrowie własne i innych. Ta kwestia stanowi także istotne wyzwanie dla współczesnej edukacji zawodowej przyszłych nauczycieli.

Jak już wcześniej zostało wspomniane, powszechną stała się potrzeba coraz szerszego i powszechniejszego wprowadzania elementów edukacyjnych do pracy służb mundurowych, szczególnie policji. Potrzeba ta nabiera istotnego znaczenia w sytuacji interwencji policyjnej, której towarzyszą często emocje, strach, poczucie zagrożenia. Autor artykułu *Edukacyjne aspekty interwencji policyjnych* analizując teksty i materiały źródłowe, wykazuje, iż przebieg działań policyjnych, szczególnie prowadzonych w społecznościach lokalnych, może zostać odpowiednio ukształtowany poprzez właściwe użycie przez policjanta różnorodnych narzędzi edukacyjnych. Autor, odwołując się do filozofii Community Policing wskazuje na edukację jako drogę do poprawy skuteczności i jakości działań policyjnych opartych na współpracy ze społecznością lokalną.

Tekstem zamykającym przedstawiany Czytelnikom tom jest artykuł zatytułowany *Kulturowo-edukacyjny wymiar rewitalizacji miasta*. Autor przedstawia propozycję wdrożenia programu rewitalizacji kulturowej związanej z winiarskimi zabytkami i artefaktami Zielonej Góry. Propozycja opiera się na innowacyjnym połączeniu idei rewitalizacji społecznej z projektem dzielnic kulturowych. Rewitalizacja kulturowa, w zamyśle Autora, służy wprowadzeniu innowacyjnych działań edukacyjnych opartych na tradycji winiarskiej obecnej w mieście Zielona Góra.

Zmiany, także te niespodziewane, co pokazała pandemia COVID-19, towarzyszą człowiekowi i z pewnością będą towarzyszyły w różnorodnych aspektach podejmowanej przez niego aktywności. Dotyczy to także edukacji. Prezentowane w niniejszym tomie *Rocznika Lubuskiego* teksty natury zarówno teoretycznej, jak i praktycznej, przedstawiły Czytelnikom różnorodne, często bardzo odmienne sposoby postrzegania roli edukacji wobec pojawiających się w ponowoczesnym społeczeństwie zmian. Mamy głęboką nadzieję, że efektem lektury prezentowanych tekstów będzie nie tylko pogłębiona refleksja nad zagadnieniami teoretycznymi, ale również inspiracja do podejmowania działań praktycznych w obszarze edukacji.

Mirosław Kowalski
Andrzej Zygałło

Literatura | References

- GIDDENS A. (2008), *Konsekwencje nowoczesności*, przeł. E. Klekot, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- SCHULZ R. (1980), *Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

I

PROBLEMY I WYZWANIA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI W ZMIENIAJĄCEJ SIĘ RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNEJ

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2022.v482.02>

Ernest Magda*

University of Zielona Góra, Poland

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6052-3191>

e-mail: e.magda@wns.zgora.pl

Andrzej Zygałło**

University of Zielona Góra, Poland

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3431-7642>

e-mail: a.zygadlo@wpws.uz.zgora.pl

**THE POLISH POLICE AND ITS EDUCATIONAL ROLE
IN THE CONTEXT OF CHANGES IN POST-MODERN
GLOBAL SOCIETY**

THE POLISH POLICE AND ITS EDUCATIONAL ROLE IN THE
CONTEXT OF CHANGES IN POST-MODERN GLOBAL SOCIETY

Keywords: post-modern society, organisational culture, Polish police, pedagogical culture, education, educational and preventive activities.

Ever-changing society in the global world requires modern functioning of all organizations. Uniformed services which want to properly fulfill their tasks in a knowledge-based society must participate in the process of permanent change. Apart from its basic functions, such as prevention and repression,

***Ernest Magda** – Ph.D. in pedagogy; scientific interests: resocialisation in the area of uniformed services activity, educational and upbringing role of uniformed services, theoretical aspects of the operation of resocialisation centres for youth, prevention and resocialisation in the context of educational and pedagogical influences.

****Andrzej Zygałło** – Ph.D. in pedagogy; scientific interests: human subjectivity in different social contexts, especially in the field of work, relationality in upbringing and education, prevention and resocialisation in the open environment, addictions, neurobiological determinants of educational and upbringing processes, among others.

the police also have an educational function. The mission of the Polish police in recent years has had to be redefined in the spirit of Community Policing. Contemporary police officers must actively cooperate with their local environment, becoming not only participants but also creators of changes. Recommendations resulting from the analysis of organizational and substantive conditions of changes in the area of police pedagogy made by the authors are helpful in better shaping of pedagogical culture of police officers. In the global world, the analysed experiences and presented recommendations can be implemented also in other societies.

POLSKA POLICJA I JEJ EDUKACYJNA ROLA W KONTEKŚCIE PRZEMIAN W PONOWOCZESNYM SPOŁECZEŃSTWIE GLOBALNYM

Słowa kluczowe: ponowoczesne społeczeństwo, kultura organizacyjna, polska policja, kultura pedagogiczna, edukacja, oddziaływanie wychowawcze, działalność wychowawcza i profilaktyczna polskiej policji.

Ciągle zmieniające się ponowoczesne społeczeństwo w globalnym świecie wymaga sprawnego funkcjonowania wszystkich organizacji. Służby mundurowe chcąc właściwie wypełniać swoje zadania w społeczeństwie opartym na wiedzy muszą uczestniczyć w procesie permanentnych zmian. Poza podstawowymi funkcjami takimi jak prewencyjna i represyjna, policja pełni także funkcję edukacyjną. Misja polskiej policji w ostatnich latach musiała zostać przededefiniowana w duchu Community Policing. Współcześni funkcjonariusze policji muszą aktywnie współpracować ze swoim środowiskiem lokalnym, stając się nie tylko uczestnikami, ale także kreatorami zmian. Rekomendacje wynikające z dokonanej przez autorów analizy organizacyjnych i merytorycznych uwarunkowań zmian w obszarze pedagogizacji policji stanowią pomoc w lepszym kształtowaniu kultury pedagogicznej.

Organizations in modern societies

Ever-changing post-modern society in the global world means there is a great deal of permanent changes. They concern not only minor adaptation activities but often require deep changes of the paradigm of creating every organization. These processes cause significant differences in modern societies. For some people, such permanent changes are associated with a sense of uncertainty, a high level of risk or lack of security. For

others, it may be a stimulus to take up challenges or to propose new, often ‘seditious’ ideas on the labour market. Koźmiński (2004) calls this situation “the growing uncertainty”. The author emphasizes not only the permanent nature of global changes but also their unpredictability and an urgent need for changes to the functioning of the entire organization or its particular components.

Permanent changes in the global world and a variety of phenomena which accompany them affect the functioning of modern organizations. They have also an influence on a model of human resources management. Despite the development of modern information technology, the introduction of more and more advanced automation and robotization in the manufacturing, trade and service processes, the creation of appropriate conditions for employees’ development is still one of the main responsibilities of all managers. Newer and newer factors appear both inside and outside organizations. They must be taken into account in the selection of methods used for human resources management. Among many external conditions, there are a few of great importance: a growing impact of global competition, the common use of new technologies (automation and robotics), shortening of the “life cycle” of products and technologies, rapid devaluation of knowledge, the “war for talents” as well as the changing demographic situation (Juchnowicz 2012). The current functioning of the organization is based on habits and stereotypes which have existed for many years. They become less and less effective in the times of global competition. The above mentioned authors (Juchnowicz 2012, Koźmiński 2004) show the main areas of change of almost every modern organization. These are:

- economic situation of the organization connected with its position on an increasingly competitive market;
- company strategy;
- organizational management style, especially the changes in its structure and the role of managers;
- innovative products, services and technologies as well as innovative human resources management;
- organizational culture of the company;
- the labour market – changes from “employers’ labour market’ into ‘employees’ labour market’;
- competencies, skills and knowledge of workers (Juchnowicz 2012).

A significant part of the changes, both in the macro and in the micro scale have concerned the quality of human capital that creates an

organization. If an organization wants to operate efficiently on a competitive market, its employees at all levels must develop their professional careers. This development concerns not only professional skills and knowledge essential to complete a task, but also skills and knowledge that affect some changes of the organizational and personal attitudes in the sphere of interpersonal relations, cooperation, contacts with other organizations and customers. In many companies nowadays more and more emphasis is put on “soft competencies practicing”. They include not only knowledge and managerial skills – for managers, but are also directed at all employees at all levels. Moreover, organizations recognize the need to build teams of workers based on relational principles. Such teams should be aware of their potential as well as ready to work on correcting and eliminating inappropriate attitudes and behaviours. Organizations are transformed into knowledge-based organizations. It means collecting, distributing and, what is the most important, using knowledge (Juchnowicz 2012). Professional activity in such organizations creates good conditions for lifelong development of all employees. It requires some special efforts (such as training, coaching, mentoring) which support employees in the process of continuous self-development, as well as the ability of critical, constructive and responsible way of thinking.

Organizations operating on a global market which want to make their members (i.e. owners, employers, employees, customers, contractors, stakeholders) to be engaged and feel the sense of subjectivity have to implement very thorough changes. The introduction of some only superficial strategies, methods, techniques and tools (such as building employee engagement and motivation, tools for management by objectives and values) become a very ineffective process in the long periods of time. Such actions sometimes allow for introducing a few changes to improve relationships in organizations but these the changes are not deep enough to ensure a company’s success on the competitive global market. Creating a new organization or transforming an existing one into a system that supports the conditions for the workers’ sense of subjectivity in interpersonal relationships on a high level of engagement requires a thorough change in the perception of both the organization itself and the role of each of its members (change of the paradigm of organization functioning). It also requires some changes in the perception of the role of work, its objectives and effects that appear in each organization member’s life. The most important changes (and probably the most difficult) are the ones in the attitude of organization owners, founders and managers towards their own role in the functioning of the company. It often means some difficulties because of

traditional hierarchical understanding of the organizational structure and the managers' role in it. In order to study the process of introducing new paradigms of creating organizational cultures, we have to look at some important variations in the functioning of existing organizations in different fields of human activity. Laloux (2014) proposed the division of those styles, giving them symbolic names of colours relating to their relevant characteristics.

- Red organizations (impulsive) – based on strong authority. Fear is the “glue” of the organization. The most important value is absolute obedience. The activities of such an organization are focused on short term effects. Examples of Red organizations include mafia, street gangs, and tribal militias.
- Amber organizations (conformist) – based on highly formal roles within a formalized hierarchical pyramid. Members of such organizations have specific, formal roles, duties and power. The future for them is a repetition of the past so the current processes result from long-term plans and repetitive activities. Examples of Amber organizations include the Catholic church, army, most government organizations, public school and health care systems.
- Orange organizations (achiever) – their main goals are to beat competition and achieve profit and growth mainly by being innovative. Employees in such organizations are human resources which can be used to obtain the best possible result. Examples of Orange organizations include multinational companies and charter schools.
- Green organizations (pluralistic) – based on the values of equality, freedom and justice. Although such organizations still have a traditional pyramid structure, they focus on culture and empowerment to achieve extraordinary employee motivation and engagement. Examples of Green organizations – culture-driven organizations – cooperatives, some nongovernmental organizations (Laloux 2014).

Despite many considerable differences, all the above organizational styles have some common features. These include:

- pyramid structure based on formalized hierarchy of positions;
- top-down communication;
- strictly fixed competencies, responsibilities and powers to make decisions;
- top-down transfer of tasks and control;

- assessment and motivation system based on the principle of “carrot and stick”;
- centrally determined budgets (Blikle 2017).

As far back as at the end of the 20th century, some scientists emphasized the need for deeper changes in managers’ approach to human capital management (Crozier 1993, Drucker 2000, Heich 2002). Drucker believed that organizations which want to succeed by being leaders of changes on the competitive market have to adopt the policy of creating changes. Such companies and their all employees have to be flexible. The flexibility means the need to change the managers’ expectations towards their workers. All members of an organization have to adopt, not only to new, different, changing conditions, tasks and situations, but also to present their own activity and innovative attitude to work (Drucker 2000). The process of such changes must rely on the cooperation of all employees in the field of values, standards, norms, objectives and policies implemented in the organization (Zygadło 2016). Modern organizational culture should:

- support the learning process of all employees through motivating and rewarding;
- promote the process of sharing knowledge, skills, responsibilities and empowerment;
- create a sense of community, co-ownership, and identification of all organization members with the values and objectives of the company;
- create good atmosphere based on trust and honesty;
- support proactive and innovative attitudes, experiments and taking responsible risks;
- promote team work by creating the right conditions for direct and efficient communication;
- give greater freedom to act and take responsibility; tolerate various points of view;
- be open to changes and support innovative thinking (Drucker 2000, Zygadło 2016).

The regularities of the process of adapting to changes and challenges in the modern global world apply to all organizations. Especially those whose purpose is to function in society and influence its members. The modern understanding of the objectives of the functioning of uniformed services assumes the need for active participation in social changes. The social and political transformations after 1989 necessitated a reformulation of the role

of the uniformed services in Poland. The police had to make the greatest ideological, organisational and personnel changes.

The police as an organization in a modern society

Security researchers have concluded that over the last fifty years there has been a clear increase in interest in the functioning of the police as a result of the emergence of a sophisticated knowledge-based society, which is aware of their rights, where democratic processes are accompanied by the development of technology, urbanisation, mobility and globalisation (Walsh, Conway 2011). The Polish Police is an institution that has been particularly sensitive to social changes because although it has formally existed since 1919, the period of World War II, and later the years of the socialist Civic Militia, seriously damaged social trust and the vision of the police as an institution which serves citizens. The idea of *Community Policing*, understood as a socialized or community activity, implemented in Western Europe and America since the 1970s, has been adopted in the last two decades and intensively implemented into practice in Poland.

The community-oriented model of the police prefers the organization of activities in which policies are developed and implemented according to local needs. One needs to have insight into what people think and expect from the police (Ponsaers 2001). Referring to American criminologists and researchers of police issues, Czapska and Wójcikiewicz (1999, p. 18) claim that “police officers are expected not only to ensure respect for the law, but also to act as psychiatrists, marriage counsellors, social workers, and even doctors or priests”. They also act as negotiators, teachers, and educators. Police officers should be open to the problems of the citizens, show patience, understanding and willingness to help; they should be more like a friend than a representative of a state institution (Świerczewski, Kacprowicz 2021). A modern police organization defines its own mission and objectives within the framework of applicable law, taking into account social expectations. The postulates of the local community determine the pro-active educational activities of police officers.

Officers are required to be able to deal with a wide range of social problems, not just law violations (Sučić, Karłowić 2017). Nowadays, in addition to the traditional functions of the police: preventive, repressive and service-oriented (Czapska, Wójcikiewicz 1999), an image of a new educational/upbringing function emerges in social perception and in the scientific discourse. Scientists believe that apart from statutory and traditionally assigned tasks, the police often provide a number of social services available to the local community 24 hours a day. This involves

taking care of the homeless, helping addicts or neutralizing family disputes before they escalate and turn into a criminal deed (Brogden, Nijhar 2005).

The increased social expectations towards the police also refer to the quality of upbringing activities carried out as part of crime prevention. Traditionally, the main addressees of educational influences are children and adolescents, but the demographic changes of society, due to the aging of the Polish population, require reorienting educational activities and aiming them at adults, especially the elderly. The officers have become more aware that they constitute an avant-garde professional group in the face of social rehabilitation processes, because skilful communication and exerting influence on a person at the threshold of a “criminal career” may contribute to inhibiting destructive tendencies of criminogenic potential.

The inclusive model of including communities in the issues of local security determines the development of police officers’ competencies, which used to be reserved for social workers, educators, psychologists, and sociologists. After the political changes in Poland in 1989, the awareness of police officers and some of the public opinion was dominated by the conviction that the so-called “hard prevention” has a functional advantage over “soft prevention”, an example of which was the abandonment of a five-year project called *Local Police*. Nowadays, the educational activity of police officers is so important that the educational competencies of officers should constitute an immanent element of their professional training. Moreover, legal acts that define the scope of police activities contain provisions which directly or indirectly emphasize the need to equip officers with pedagogical knowledge and competencies.

Adaptation of pedagogical knowledge to police officers’ professional practice

The inclusion of pedagogical terminology in safety sciences resulted in an attempt to decode the semantic meanings of the terms used in the cited legal regulations. The term “upbringing” is the main point of the discussion on the educational impact and, more broadly, on the pedagogical culture of police officers.

In the opinions of lawyers, there is a view that the term “upbringing impact” is imprecise (Jakubowska-Hara 2019). The lack of a code definition of upbringing impact makes the concept unclear for those who should apply the provision, which may lead to resignation from its application or distortion of the idea of this form of reaction to an offence. In order to understand the essence of upbringing impact, one should refer to the achievements of pedagogy, or more precisely to the theory of education.

Upbringing is the central object of interest for pedagogy. According to Bogusław Śliwerski: “almost every researcher of the essence of upbringing indicates difficulties with its description and explanation. The very understanding of the meaning of upbringing and the theoretical dispute about its status and significance determine one of the most important areas of controversy and discussion in pedagogy, penetrating at the same time into practice” (Śliwerski 2007, p. 31). In pedagogy, upbringing “is sometimes perceived as a unilateral influence of the educator on the pupil, at other times as a specific type of mutual interaction or as a process taking place in the human life environment” (Śliwerski 2007, p. 31). In social interaction, police officers are often in a face-to-face confrontational situation or they influence a group of people, but it is difficult to define the moment when this interaction contains the features of an educational/upbringing impact. Andrzej de Tchorzewski conducted a comparative analysis of the definitions of upbringing used by Polish educators and came to the conclusion that the language of pedagogical sciences did not have an unambiguous answer to the question of what upbringing was (de Tchorzewski 2018). Attempts to define the term largely depend on the disciplinary key used by the author of the definition. There are clear pedagogical, psychological, sociological or philosophical accents in the relationship between *definiendum* and *definiens*, which results from numerous theories and trends functioning within the sciences of education. The police officer who affects others educationally should rely on interdisciplinary pedagogical knowledge, and this, however, requires in-depth studies, which professional training does not provide. The multifaceted nature of the definition results from the useful aspects of upbringing, which is important from the point of view of the police officer-practitioner. In lexical terms, upbringing includes conscious and purposeful pedagogical activities aimed at achieving relatively constant development changes in the personality of the student (Okoń 2001). The purposeful activity of educators is to shape specific concepts, feelings, attitudes and aspirations in the student (Kunowski 1993). In pedagogical publications, a distinction is made between the so-called old and modern understanding of upbringing. The old definitions emphasize the impact on someone’s personality, shaping and introducing changes that trigger the desired states, development, and increase in self-awareness. The modern understanding of upbringing refers to the entirety of interactions between two people, which in turn leads to mutual openness to each other, recognition of one’s own freedom and dignity, showing authenticity, sense of responsibility, trust and empathy (Milerski, Śliwerski 2000; Kowalski, Magda 2020, pp. 35-48).

During one day on duty, the police officer may be in extremely different situations. Certain circumstances require directive actions supported by repression against the perpetrator of the prohibited deed, other events will require empathy and understanding of the perpetrator's attitude, the effect of which will be the abandonment of repression for the sake of educational influence. Taking a broad perspective of the definition of upbringing and the problems accompanying its interpretation, it can be assumed that the police officer acting educationally (episodic contact with the subject of educational impact) will focus only on single facts with upbringing potential. Police officers who carry out systematised educational and preventive activities with the support of local social forces, mainly educational institutions, have a greater chance of achieving the educational goal. Permanent activities allow for the consolidation of specific attitudes and behaviours, and constant contact with the local community allows for the evaluation of educational activities. Police officers who carry out tasks on crime prevention have an upbringing impact on a wide group of recipients, ranging from schoolchildren to elderly people at risk of victimization, though in influencing adults one should refer to the concept of education, which includes upbringing and teaching (Rubacha 2008). Educational activity is an inherent part of the preventive projects carried out by the police. The components of education are learning and teaching, which include "the elements of the upbringing process" (de Tchorzewski 2018, p. 72). Educational activities can be systematic, unsystematic, random, planned, etc. (Rubacha 2008, p. 25), which corresponds to the specificity of the police officers' professional activity.

The ambiguity of the following terms: upbringing, education, training, poses difficulties for the theoreticians of upbringing to interpret, which is why the inclusion of pedagogical terminology in legal regulations and expecting police officers to apply the provisions literally may turn out to be difficult and troublesome. In police practice, the use of conceptually vague terminology makes it difficult to set tasks and to hold police officers accountable for the performance of these tasks. Moreover, the effects of work become immeasurable and difficult to assess. There is also a concern that the police officer who can arbitrarily choose between upbringing impact on the perpetrator of the offence and the use of classical repression (fine procedure) will choose repression as easy to implement, measurable in the assessment of the superiors and not requiring evaluation, as opposed to upbringing activities.

The objectives of upbringing impact and the pedagogical culture of police officers

In terms of the upbringing activity of the police, it is necessary to precisely define the purpose of such activity, and in fact the purpose of upbringing, in which the police should be involved. In the classical approach, functioning in the theory of education, the goals of upbringing interactions include “(...) educational standards (norms) indicating socially and morally desirable behaviours and attitudes as well as other personality traits of pupils” (Łobocki 2009, p. 120). It involves shaping views, attitudes and habits. Therefore, for police officers the objective is not only to enforce the respect for the law, but also to: influence the personality so that the internalization of generally accepted norms takes place (the inner conviction of a person that it is worth obeying the law); change the destructive tendencies of an individual into neutral or pro-social activity; include environmentally marginalized people in the life of local communities.

The upbringing impact of the police officer is sometimes reduced to single facts with educational potential focused on a specific citizen or a small group (e.g. family). Moreover, the environment in which the police officer operates is not homogeneous in the demographic sense, therefore, an upbringing activity of an episodic nature usually takes the form of a deliberate but “hidden curriculum”.

In practice, the purpose of the upbringing function is to shape the right attitudes and cooperation based on the potential of individuals involved in activities for security and to create an atmosphere of social responsibility for security. It also involves socialization, prevention and education of members of the local community through long-term impact. As a result, police officers can implement preventive, rehabilitation, re-adaptation and reintegration activities more effectively (Klonowska 2018). In-depth knowledge of upbringing, social rehabilitation and education enables officers to understand the regularities and motivation of the behaviour of people with whom they work and it “facilitates more effective practical activities of police officers (e.g. conducting talks and negotiations, making decisions, educating students, teachers, parents) in various professional situations” (Zellma, Wiszowaty 2017, p. 27).

In the 1990s, attention was paid to the pedagogization of many institutions that had not been traditionally educational (Kunowski 1993). The army, juvenile judiciary and criminal law were mentioned, while the police were omitted or marginalized. Nowadays, the police activity is often described as pedagogical culture. It is understood as an attitude which is manifested in the ability to carry out educational and upbringing tasks in

various professional situations, combined with a sense of responsibility for the upbringing of the young generation. Its components are pedagogical knowledge, appropriate emotional attitude towards other people and the ability to act for the benefit of another person (Zellma, Wiszowaty 2017). The development of pedagogical culture seems to be indispensable in the activities of police officers carrying out tasks on crime prevention. Pedagogical culture of police officers is complementary to the definition of pedagogical culture in general, understood as a type of culture of conduct manifested in being aware of the goals of upbringing, in acquiring knowledge about upbringing, sensitivity to matters related to children and adolescents, in the sense of responsibility for the young generation and finding its fullest expression in the correct educational impact on children, adolescents and adults. A large part of police activity can be placed in the model of pedagogical culture of adults who are not directly related to upbringing activities. In practical terms, the educational competencies of the police officer, understood as “specific resources of pedagogical knowledge, a system of values and evaluations in upbringing matters, and practical educational conduct, guided by personal knowledge” (Cudak 1995, p. 106) are individual determinants of pedagogical culture. The implementation of the upbringing function requires specific social competencies, including pedagogical ones. The importance and need for permanent development of social competencies is reflected in police practice and in scientific publications (Sampson et al. 2006). Empirical studies confirm that “a first contact police officer is a negotiator, a mediator, a psychologist, a therapist. The police officer is an official who fills out the necessary documents, a lawyer who gives advice during the intervention, and finally a friend to whom you can turn to ask for help, when our sense of security is threatened, and therefore he/she must have outstanding communication skills” (Stawnicka 2014, s. 15).

If it is assumed that social competences are certain complex skills, thanks to which an individual copes effectively in social situations of a certain type, one should indicate those that the police should have when coping with members of the community. In other words, competence is the ability to act within a given profession or position. Marzena Kordaczuk-Wąs (2017) presented a competency model of police officers carrying out preventive measures (mainly prevention specialists and district officers), which was divided into the following areas: values, relationships, experiences, knowledge, skills and strengths. The model was completed by European experts dealing with community policing. The author, adapting the works of Keen, Brewster Smith and Raven, distinguished as many as 83 features which the police officer should have.

**Preparing police officers for their educational function.
Recommendations for practice**

The educational function of the police is a fact inscribed in the broadly understood idea of community policing. The anticipation of negative social events with a criminogenic potential begins to dominate over the repressive function. Modern police builds authority through competent officers in proactive activities in the broadly understood field of education for safety. Tasks on crime prevention require pedagogical culture from the officers. In the education of the police staff after 1990, the issues of crime prevention were underestimated and the pedagogical topics were marginalized. According to Cielecki (2002, p. 256) “until 2000, in the basic training programmes for police officers, the issues of crime prevention appeared to a small extent. Some elements of this topic were probably discussed together with other topics, but it depended on the creativity of the teacher”. Police schools began to introduce the issues of crime prevention in 1995. Depending on the type of course, crime prevention was taught for 4 to 12 hours in NCO training.

The analysis of the police as an example of an organization functioning in the contemporary constantly changing society, and especially its pedagogical influence on this society leads to the formulation of several recommendations. They have been formulated in the form of the following postulates:

Postulate 1. Social changes and their pace have become a reality – the police is one of the organizations that in order to fulfil its objectives must not only react to these changes, but also create them.

Postulate 2. An important feature of modern organizations is participation in a continuous process of learning (knowledge-based organizations). The expectations towards the police as an institution (both external – society and internal – police officers) cause the necessity of changes in the organizational culture.

Postulate 3. There is a great need of development of police officers’ competencies in rehabilitation pedagogy related to initial diagnosis of people with difficulties in social and emotional development and behavioural disorders, and the ways of educational impact on those people.

Postulate 4. There is a great need of development of police officers’ competencies in special education and methods of educational impact on the elderly.

Postulate 5. Further development of the police as an organization requires in-depth analysis and research, both from the point of view of organizational culture and pedagogical knowledge and skills.

The suggested postulates for police practice are part of the broad idea of community policing, so they should be considered in the process of professional training for police officers. The development of pedagogical competences will improve the quality of police officers' contacts with citizens, which will allow them to more fully diagnose local problems and get to the bottom of them before they escalate dangerously. As a result of mutual empathy, a modification of attitudes towards partnership in improving safety should be expected. The police is an institution with educational potential that needs to be refined and put into practice.

Literatura | References

- BLIKLE A. J. (2017), *Doktryna jakości. Rzecz o turkusowej samoorganizacji*, Wydawnictwo Onepress, Gliwice.
- BROGDEN M., NIJHAR P. (2005), *Community Policing. National and international models and approaches*, OR, Willan, Portland.
- CIELECKI T. (2002), *Dziesięć lat prewencji kryminalnej w Polsce*, [in:] *Mit represyjności albo o znaczeniu prewencji kryminalnej*, eds. J. Czapska, H. Kury, Wydawnictwo Zakamycze, Kraków, pp. 549-579.
- CROZIER M. (1993), *Przedsiębiorstwo na podsłuchu, Jak uczyć się zarządzania postindustrialnego*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- CUDAK H. (1995), *Szkice z badań nad rodziną*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego, Kielce.
- CZAPSKA J., WÓJCIKIEWICZ J. (1999), *Policja w społeczeństwie obywatelskim*, Wydawnictwo Zakamycze, Kraków.
- DRUCKER P. F. (2000), *Zarządzanie w XXI wieku*, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa.
- HEICH M. J. (2002), *Teoria organizacji*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.
- JAKUBOWSKA-HARA J. (2019), *Środki oddziaływania wychowawczego*, [in:] *Reforma prawa wykroczeń*, eds. P. Daniluk, Wydawnictwo C.H. Beck Sp. z o.o., tom 1, Warszawa, pp. 309-318.
- JUCHNOWICZ M. (2012), *Zaangażowanie pracowników. Sposoby oceny i motywowania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

- KŁONOWSKA I. (2018), *Uspołecniające, profilaktyczne i resocjalizacyjne funkcje Policji w perspektywie współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- KORDACZUK-WĄS M. (2017), *Społeczne uwarunkowania policyjnych działań profilaktycznych*, Wydawnictwa Drugie, Warszawa.
- KOWALSKI M., MAGDA E. (2020), *Strategie myślenia o resocjalizacji na tle przemian paradygmatów w pedagogice*, „Resocjalizacja Polska”, nr 19, pp. 35-48.
- KOŹMIŃSKI A. K. (2004), *Zarządzanie w warunkach niepewności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KUNOWSKI S. (1993), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- LALOUX F. (2014), *Reinventing Organizations: A guide to creating organizations inspired by the next stage of human consciousness*, Diateino, Brussels.
- ŁOBOCKI M. (2009), *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- MILERSKI B., ŚLIWERSKI B. (EDS.) (2000), *Leksykon PWN: Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- OKOŃ W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- PONSAERS P. (2001), *De ontwikkeling van community (oriented) policing en de verhouding tot andere politiemodellen*, [in:] „Handboek Politiediensten”, Diegem, Kluwer, afl. 57, pp. 1-42.
- RUBACHA K. (2008), *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [in:] *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, eds. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, pp. 21-33.
- SAMPSON S. J., BLAKEMAN J. D., CARKUFF R. R. (2006), *Social Intelligence Skills for Sheriff's Department Supervisors/Managers*, HRD Press, Amherst.
- STAWNICKA J. (2014), *Strategia marketingu narracyjnego w Policji. Nowoczesny wymiar kreowania wizerunku*, Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, Dąbrowa Górnicza.
- SUČ I., KARLOWIĆ R. (2017), *Community Policing in Support of Social Cohesion*, [in:] *Community Policing – A European Perspective. Strategies, Best Practices and Guidelines*, eds. P. S. Bayerl, Springer, Cham – Switzerland.
- ŚLIWERSKI B. (2007), *Wychowanie. Pojęcie – znaczenie – dylematy*, [in:] *Wychowanie. Pojęcia procesy konteksty*, eds. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, pp. 25-76.

- ŚLIWERSKI B. (2012), *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- ŚWIERCZEWSKI Ł., KACPROWICZ Ł. (2021), Programy prewencyjne realizowane przez Policję w obszarze bezpieczeństwa publicznego, „Przegląd Policyjny”, 2(142), pp. 186-206.
- TCHORZEWSKI DE, A. (2018), *Wstęp do teorii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków.
- WALSH D. P., CONWAY V. (2011), Current developments in police governance and accountability in Ireland, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00668058> [access: 28.07.2022].
- ZELLMA A., WISZOWATY E. (2017), *O Policję bliższą ludziom. Inspiracje pedagogiczne w służbie funkcjonariuszy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji, Szczytno.
- ZYGADŁO A. (2016), Poczucie podmiotowości pracowników w organizacjach opartych na wiedzy. Gotowość do rezygnacji z podmiotowości wśród menedżerów korporacji międzynarodowych, „Szkola – Zawód – Praca”, no. 11, pp. 73-85.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2022.v482.03>

Jerzy Leszkowicz-Baczyński*

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7955-1400>

e-mail: j.leszkowicz-baczynski@is.uz.zgora.pl

KULTUROWO-EDUKACYJNY WYMIAR REWITALIZACJI MIASTA

CULTURAL AND EDUCATIONAL ASPECT OF URBAN REGENERATION

Keywords: urban regeneration, cultural revitalisation, wine heritage, urban policy, monument, education.

The paper proposes the implementation of a cultural revitalisation programme related to Zielona Góra's wine monuments and artefacts. It is based, on the one hand, on an analysis of materials concerning the local cultural resources of the city and, on the other, on modern urban policies, cultural revitalisation and cultural quarters. The desk research analysis was supported by the techniques of participatory observation and a research walk. The proposed regeneration project can be considered innovative, due to the combination of the idea of social revitalisation with the cultural quarters project, which has not yet been used in Poland. The last part of the text considers the assumptions related to the educational project, which can be created on the basis of the adopted solutions, and defines the principles of educational activities not yet applied to the subject of wine.

***Jerzy Leszkowicz-Baczyński** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w dyscyplinie socjologia, profesor UZ; zainteresowania naukowe: rewitalizacja społeczna, rewitalizacja kulturowa, socjologia miasta, społeczeństwo obywatelskie.

KULTUROWO-EDUKACYJNY WYMIAR REWITALIZACJI MIASTA

Słowa kluczowe: rewitalizacja kulturowa, dziedzictwo winiarskie, polityka miejska, zabytek, edukacja.

Tekst zawiera propozycję wdrożenia programu rewitalizacji kulturowej związanej z winiarskimi zabytkami i artefaktami Zielonej Góry. Do jego utworzenia wykorzystano z jednej strony analizę materiałów dotyczących lokalnych zasobów kulturowych miasta, z drugiej analizę dotyczącą nowoczesnych polityk miejskich, rewitalizacji kulturowej i dzielnic kulturowych. Analizy desk research wsparte zostały technikami obserwacji uczestniczącej i spaceru badawczego. Proponowany projekt rewitalizacyjny uznać można za innowacyjny, ze względu na niewykorzystywane dotąd w kraju połączenie idei rewitalizacji społecznej z projektem dzielnic kulturowych. Ostatnia część tekstu uwzględnia założenia związane z projektem edukacyjnym, który powstać może na bazie przyjętych rozwiązań i określa zasady działań edukacyjnych niestosowane dotąd w tematyce winiarskiej.

Wprowadzenie

Artykuł zawiera propozycję wykorzystania potencjału Zielonej Góry, którym są z jednej strony jej historyczne, winiarskie tradycje (Kuleba 2013; Kres 1966), a z drugiej widoczny od początku obecnego stulecia proces odradzania się regionalnych winnic i produkowania wina przez lokalnych właścicieli (Leszkowicz-Baczyński 2019). Szansy na planowane tu (od)tworzenie marki miasta upatrywać można w jego zabytkach winiarskich, które – choć w mniejszej części jeszcze dobrze zachowane – nie zostały jak dotąd efektywnie wykorzystane do promocji miasta: zarówno jego historii, jak i współczesnych walorów. Ramę teoretyczną dla proponowanej strategii stanowi kulturowa rewitalizacja wybranych obszarów miasta, która dodatkowo pełnić może funkcję elementu niestandardowej edukacji historycznej.

W tekście przyjęto trzy założenia, które odwołują się jednocześnie do jego celów. Pierwsze głosi, że Zielona Góra posiada unikalne dziedzictwo kulturowe, którego cennym zasobem są pozostałe jeszcze zabytki i detale architektury winiarskiej. Zgodnie z drugim, nie stworzono dotąd jednolitej, rozpoznawalnej w kraju marki miasta, mało precyzyjnie kojarzonego z lokalnym winem głównie dzięki festynowi Winobrania. Teza trzecia zakłada korzyści z opracowania (a następnie wdrożenia) założeń kulturowej rewitalizacji miasta, odwołującej się do zachowanych zabytków winiarskich. Zaliczyć do nich można nowe formy kształcenia wielu grup odbiorców, związane z upowszechnianiem winiarskiej historii miasta.

Zielona Góra: zmienne interpretacje historii miasta

Dla poznania specyfiki Zielonej Góry przydatne jest odwołanie się z jednej strony do powojennej, z drugiej współczesnej historii miasta. Pierwszy aspekt dotyczy zerwania ciągłości życia społecznego, kultury, języka i gospodarki w mieście i regionie, będącego konsekwencją międzymocarstwowych porozumień jałtańskich, przyznających obecne Ziemie Zachodnie Polsce. Ówczesne decyzje polityczne zaowocowały istotnymi zmianami, w tym prawie całkowitą wymianą ludności miasta. Repatrianci i inne kategorie ludności napływowej zajęli poniemieckie domy i gospodarstwa. Procesy szybkiego zasiedlania poniemieckiego majątku nie odbywały się w sposób płynny ani optymalny. Z powodu oficjalnej, obowiązującej w powojennych latach, zimnowojennej retoryki, zastane mienie traktowano zazwyczaj bez szacunku. W wielu przypadkach dochodziło wręcz do niszczenia elementów świadczących o poniemieckim pochodzeniu: inskrypcji i napisów, pomników, cmentarzy i nagrobków, także całych obiektów o wartości kulturowej. Tendencji tej podlegały siłą rzeczy także składniki tradycji winiarskiej, choć ze względów użytkowych celowej degradacji uniknęły plantacje winorośli. Powojenna trauma odreagowywana była poprzez swoistą destrukcję elementów materialnych, wzmacnianą przez propagandę państwową. Sprzyjał temu klimat tymczasowości, osadnicy bowiem ulegając zimnowojennej propagandzie, traktowali nowe domy jako zajmowane doraźnie, przewidując możliwość ich opuszczenia. Postawy ludności wobec zastanego mienia w tamtym okresie określa termin „kłopotliwego dziedzictwa”, ponieważ nowo przybyli dystansowali się od poprzednich właścicieli domów i gospodarstw, uznając realizowaną formę dziedziczenia za traumatyczną, ze względu na własne, wojenne doświadczenia (por. Konior 2021, s. 27). Idea ówczesnej gospodarki prowadzona była systematycznie, polegając na planowym demontażu zastanej na Ziemiach Zachodnich infrastruktury budowlanej i kolejowej w celu wykorzystania jej do odbudowy innych miast. Rezultatem wskazanych uwarunkowań jest zły stan zachowania wielu obiektów o winiarskim rodowodzie, skutkujący rozbiórką wielu z nich (por.: Kuleba 2010) lub stawiający pod znakiem zapytania opłacalność prac remontowych. Dopiero lata 90. ubiegłego stulecia przyniosły zwrot w podejściu do poniemieckiego mienia. Zaczęto dostrzegać walory historycznych obiektów, podjęto też prace rekonstrukcyjne części z nich i przylegających terenów, co obrazują efekty rewitalizacji pałacu Talleyrandów i zabytkowego parku w podzielonogórskim Zatoniu.

Drugim uwarunkowaniem specyfiki dziejów ZG w ostatnich dziesięcioleciach są jej składniki winiarskie. Historia upraw winorośli w regionie sięga siedmiuset lat, podlegając w naturalny sposób wzlotom i upadkom (Kres 1966, Kuleba 2013). Od połowy ubiegłego stulecia model socjalistycznej

ekonomii uniemożliwił prywatnym przedsiębiorcom zarówno przemysłową produkcję wina, jak i postawił pod znakiem zapytania sens ekonomiczny uprawy winorośli na poniemieckich plantacjach. *Signum temporis* tamtego półwiecza dokumentuje postawienie w stan upadłości i likwidacja Państwowej Lubuskiej Wytwórni Win – sukcesora fabryki win Augusta Gremplera, a w latach powojennych zakładu, którego produkty uzyskały wiele nagród na międzynarodowych wystawach i targach. Pomyślnie, w nowym stuleciu pojawiły się tendencje reaktywacji lubuskich tradycji winiarskich. W mieście powstały kolejne stowarzyszenia skupiające adeptów ampelografii, jednocześnie utworzonych (a nawet odtworzonych) zostało kilkanaście prywatnych winnic. Współcześnie jest ich około czterdziestu.

Analiza materiałów poświęconych promocji Zielonej Góry potwierdza, że akcentują one lokalne zabytki. Jednak wśród rekomendowanych obiektów nie wyodrębnia się tych, które współtworzą winiarską historię miasta. Stanowi to istotne niedopatrzenie, albowiem ośrodek ten powszechnie kojarzy się z winnicami. W rozumieniu prawa *zabytkiem* jest nieruchomość lub rzecz ruchoma, ich części lub zespoły, będące dziełem człowieka lub związane z jego działalnością i stanowiące świadectwo minionej epoki bądź zdarzenia, których zachowanie leży w interesie społecznym ze względu na posiadaną wartość historyczną, artystyczną lub naukową (Ustawa 2003). Dla proponowanych tu ustaleń bardziej zasadne byłoby używanie pojęcia *dziedzictwo kulturowe*, które stanowi efekt reinterpretacji przeszłości, dzięki pamięci i dokonywanym wyborom. Jeśli oba pojęcia odnieść do spuścizny winiarskiej miasta, wówczas nie każdy obiekt będący jej składnikiem uznać możemy za zabytek. Część obiektów i piwnic winiarskich nie uzyskała dotąd takiego statusu, choć wdrożenie programu rewitalizacji kulturowej może temu służyć. Z kolei winiarskie dziedzictwo kulturowe miasta, jego cechy i zakres odtwarzane są współcześnie, po kilku dekadach pozostawania na uboczu polityki kulturalnej miasta. To sytuacja *dziedzictwa bez dziedziców*, stanowiąca efekt przesiedlenia ludności po 1945 roku. Wpływ na to niewątpliwie ma renesans podmiejskich winnic, nawiązujący do tradycji regionu.

Będące przedmiotem niniejszego tekstu winiarskie dziedzictwo kulturowe Zielonej Góry uznajemy za *dziedzictwo poprzemysłowe*, w skład którego wchodzi zarówno obiekty pełniące w przeszłości funkcje przemysłowe (dziedzictwo *sensu stricto*), jak i obiekty towarzyszące (dziedzictwo *sensu largo*), a więc osiedla robotnicze, rezydencje i domy właścicieli fabryk, ponadto obiekty użyteczności publicznej (Kronenberg 2012). W jeszcze szerszym sensie do dziedzictwa poprzemysłowego zaliczamy umiejętności, zwyczaje i obrzędy, co w kontekście działalności winiarskiej odnosi się do wszystkich działań związanych z uprawą winorośli (winnice), produkcją wina (winnice,

miasto), a finalnie z obrzędowością winobraniową (obszary wiejskie, miasto). Idea traktowania terenów poprzemysłowych jako obszarów podlegających rewitalizacji nie jest nowa. Jak wskazuje Agnieszka Konior (2021), analiza ponad 200 lokalnych programów rewitalizacji, przeprowadzona przez Wojciecha Jarczewskiego i Michała Kuryło (2010, s. 260-216) wykazała, że na obszarach 41,5% miast obszar rewitalizacji obejmował tereny pełniące m.in. funkcję przemysłowo-składową.

Istotnym punktem odniesienia niniejszej analizy stanowi *rewitalizacja oparta na dziedzictwie kulturowym (heritage led-regeneration)*, przez którą rozumie się „inwestycje w historyczną tkankę miasta (zarówno w budynki, jak i w przestrzeń) w celu zabezpieczenia rewitalizacji przestrzennej, kulturalnej i ekonomicznej i spowodowania korzyści dla wszystkich, którzy mieszkają, pracują i odwiedzają dane miejsce. Ten rozwój powinien być ściśle związany z unikalną kulturą i charakterem miasta” (Konior 2021, s. 53).

Miejskie polityki kulturalne

Miejskie polityki kulturalne wpisują się w model nowoczesnego zarządzania miastem. Celami tej polityki są: 1. cele edukacyjne, a więc docieranie z propozycjami kulturalnymi do młodych generacji, także do dorosłych, zróżnicowanych grup odbiorców, 2. cele ekonomiczne, stawiające jako priorytet promocję miasta i budowanie jego wizerunku, jednocześnie oparte na założeniu, że kultura stanowi składnik gospodarki, 3. cele socjalizacyjne, zgodnie z którymi kształtowanie się społeczności możliwe jest dzięki kulturze, wreszcie 4. cele autoteliczne, bezpośrednio związane z tworzeniem kultury, przykładowo poprzez wspieranie działalności artystów i promocję ich sztuki (por. Celiński i in. 2016). Jakkolwiek każdy z wymienionych celów miejskiej polityki kulturalnej jest ważny, to jednak urzędnicy miejscy tylko częściowo aprobuja ich znaczenie. Analiza raportu „DNA Miasta: Miejskie Polityki Kulturalne” ujawnia następujący poziom akceptacji władz miejskich różnych miast dotyczący celów polityki kulturalnej: 1. promocja, tworzenie wizerunku miasta (odsetek poparcia wśród urzędników – 52%), 2. edukacja kulturalna (75%), 3. wspieranie środowiska ludzi kultury i sztuki (48%), 4. stworzenie z kultury ważnego elementu gospodarki miasta (19%), 5. wsparcie procesu tworzenia społeczności lokalnych (30%), 6. wytwarzanie trwałych, ponadczasowych dóbr kultury (10%), (Celiński i in. 2016, s. 12).

Pozytywem ukazanych przekonań jest zdecydowanie wysokie poparcie edukacji kulturalnej przez władze ośrodków miejskich, niestety nie współtowarzyszą temu przekonaniu pozostałe, przedstawione wyżej dane. Zaledwie niecała połowa władz optuje za wspieraniem środowisk kulturalnych i artystycznych, podczas gdy zbliżony odsetek dostrzega rolę promocji miasta

i jego wizerunku. Za szczególnie niepokojące uznać trzeba minimalną akceptację inicjatyw związanych z kreowaniem ponadczasowych dóbr kultury, a przecież w tej kategorii mieszczą się różnego rodzaju zabytki materialne i towarzyszące im działania.

Teoretyczne założenia rewitalizacji kulturowej: dzielnice kulturowe

Teoretycznym, jak i praktycznym impulsem wzmacniającym ideę winiarskiej rewitalizacji kulturowej Zielonej Góry jest koncepcja „dzielnic kulturowych” realizowana z powodzeniem w wielu miastach świata (Montgomery 2003). Opiera się ona na wykorzystaniu pewnych (niekiedy zdegradowanych w wymiarze infrastrukturalnym i społecznym) obszarów miasta w celu zbudowania ich nowej marki (*re-branding*). John Montgomery wskazuje na trzy grupy elementów, które wyznaczają efekt takiego procesu. Pierwszą stanowi szeroko pojęta aktywność w obrębie dzielnic kulturowych, wyrażająca się w kategoriach ekonomicznych, kulturalnych i społecznych. Drugą jest *forma* obszaru, opisywana przez związek pomiędzy budynkami a przestrzenią publiczną. Trzeci bodziec stanowi jego *znaczenie* określające istotę miejsca, zarówno w wymiarze historycznym jak kulturowym (Montgomery 2003, s. 295). Ogólnym celem tak złożonego projektu jest promocja wydzielonego obszaru przez lokalne władze, często z wykorzystaniem zewnętrznych (krajowych lub ponadkrajowych) programów pomocowych. Prowadzić do tego mogą dwojake strategie. Pierwsza opiera się na wykorzystaniu lokalnych zabytków i instytucji kulturalnych w postaci muzeum, teatru, dotychczasowych instytucji kulturalnych (np. galerii artystycznych), ale także restauracji, barów, punktów usługowych. Wprowadzone zmiany zmieniają wygląd przestrzeni, zachęcając do przebywania w niej. Obrazuje to pojęcie *street-scape* (krajobraz miejski), będące neologizmem wywodzącym się z *landscape* (pejzaż). Drugą jest atrakcyjna (choćby potencjalnie) lokalizacja – w obszarze śródmiejskim lub poza nim, w obszarach przyciągających walorami wizualnymi, np. w pobliżu akwenów.

Projekty dzielnic kulturowych służą dwojakim funkcjom. Z jednej strony, w wymiarze „twardych” inwestycji umożliwiają poprawę jakości infrastruktury obszaru poprzez remonty budynków i zmiany dokonywane w przestrzeniach publicznych, także poprzez usprawnienia komunikacyjne. Ważniejszy jest jednak drugi aspekt, polegający na skupieniu w wybranych obszarach inicjatyw będących ofertą kulturalną dla mieszkańców i turystów. Uruchomienie mechanizmów ekonomicznych (stypendiów, promocji w zakupie lokalu, bonifikat w kosztach najmu) umożliwia przyciągnięcie do dzielnic kulturalnych artystów, działających w swoich pracowniach, galerii plastycz-

nych i z innymi wytworami artystycznymi, klubów organizujących koncerty w mikroskali. Ważna jest także organizacja imprez cyklicznych: festiwali, wystaw, *performance*, prezentujących formy współczesnej sztuki w wielu wymiarach. Założeniem dzielnic kulturowych jest stworzenie obszaru tętniącego życiem, o bogatej ofercie.

W proponowanej tu wersji idea dzielnic kulturowych wymaga modyfikacji wynikającej z przyjętej optyki stworzenia wizerunku Zielonej Góry jako miasta o bogatym dziedzictwie lokalnej produkcji wina. W tym sensie chodzi nie tyle o stworzenie *jednego* obszaru miasta grupującego winiarskie zabytki, ile o opracowanie ich miejskiej mapy, obejmującej zasięgiem różne obszary miasta i wyznaczenie na niej tras tematycznych umożliwiających dotarcie do najważniejszych punktów. Trasy te przebiegać mogą w różnych kierunkach, choć znaczna część winiarskich zabytków zlokalizowana jest w centrum (por. Karwowski 2010). Uzupełnienie tematyki dzielnic kulturowych stanowią nawiązania do idei przemysłów kulturowych (*cultural industries*), (Hesmondhalgh 2002) i przemysłów kreatywnych (*creative industries*), ponadto do przemysłu sztuki (*art industry*).

Rewitalizacja: kolejne interpretacje

Tematyka rewitalizacji zyskuje w krajowych warunkach na znaczeniu, jako że korzyści dla gmin wynikające z wdrażania tego procesu są niezaprzeczalne. W świetle zapisów ustawy, rewitalizacja jest kompleksowym procesem wyprowadzania obszaru ze stanu kryzysu (społecznego, przestrzennego, ekonomicznego, ekologicznego, kulturowego), koordynowanym zwykle przez władze samorządowe, w którym udział biorą różne grupy interesariuszy (Ustawa 2015, art. 2). Znaczenie rewitalizacji dokumentują m.in. inicjatywy Narodowego Instytutu Dziedzictwa czy Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Istotne jest stopniowe poszerzanie zakresu treściowego dotyczącego pojęcia i koncepcji rewitalizacji.

Dotychczasowe obserwacje pozwalają wyróżnić trzy fazy (okresy) pojmowania pojęcia rewitalizacji. W obrębie fazy pierwszej (inicjacyjnej) rewitalizację rozumiano w sposób niekompletny, kojarząc ją z wszelkiego rodzaju działaniami o charakterze inwestycyjno-budowlanym. Rewitalizacja miast postrzegana była jako usprawnianie stanu technicznej infrastruktury, w zredukowanej postaci ograniczając się do remontu fasad budynków. Etap drugi był efektem rosnącej wiedzy o procesach, które z założenia służyć mają zbiorowościom zamieszkującym dany obszar. Skupiono się wówczas na ocenie skutków społecznych wprowadzanych zmian, posługując się zobiektywizowanymi wskaźnikami. Nie oznaczało to rezygnacji z zadań i inwestycji materialnych, które jednak służyć miały szeroko pojętej poprawie jakości życia mieszkańców, a nawiązując do treści ustawy o rewitalizacji, redukowały

bądź usuwały lokalne sytuacje kryzysowe w obszarach objętych Gminnym Programem Rewitalizacji (Ustawa 2015). Za sens rewitalizacji przyjmować zaczęto działania służące aktywizacji środowisk lokalnych i zaspokajające potrzeby mieszkańców, w tym zwłaszcza środowisk defaworyzowanych. Poprawne rozumienie rewitalizacji umożliwia stosowanie wielu rozwiązań systemowych dotyczących życia miejskiego, w tym związanych z zarządzaniem publicznym. Uzdrawianie obszarów miejskich optymalizuje model współzarządzania (*governance*) utworzony przez Harlana Clevelanda (1972). Proces przechodzenia z pierwszej do drugiej fazy zaznaczał się w różnych ośrodkach z niejednakową mocą, nie wszędzie koncentracji na „efektach miękkich” towarzyszyła akceptacja inicjatorów programu. Ważną rolę w upowszechnianiu sensu rewitalizacji pełniły konkursy nagradzające najlepiej realizowane przedsięwzięcia jak choćby konkurs „Modelowa rewitalizacja miast” (Jadach-Sepioło, Kułackowska, Mróz 2018). Ich rolą, poza bezpośrednim wprowadzaniem zmian w środowiskach objętych programami rewitalizacyjnymi, było dostarczanie przykładów optymalnego i skutecznego działania na potrzeby kolejnych ośrodków miejskich. Faza trzecia (współczesna), oparta na rozpowszechnieniu się dobrych praktyk w opisywanym zakresie, uwzględnia często kontekst kulturowy rewitalizacji, związany z ochroną zabytków i opieką nad nimi. Teza, iż dziedzictwo kulturowe stanowi istotną wartość środowiska lokalnego, jest powszechnie akceptowana. Istotną rolę odgrywają także programy służące promocji i upowszechnianiu dobrych praktyk związanych z opracowywaniem i wdrażaniem gminnych programów opieki nad zabytkami. Przykładem jest „Krajowy program ochrony zabytków i opieki nad zabytkami 2019-2022” (2019). Nie dziwi w tym kontekście, iż lokalne dziedzictwo Zielonej Góry związane z pozostałymi w mieście zabytkami winiarskimi, stanowi potencjalny bodziec dla rozwoju marki turystycznej miasta, ponadto jest punktem wyjścia dla programów edukacyjnych związanych z popularyzacją dziejów miasta i regionu.

Rewitalizacja kulturowa: szanse jej wykorzystania w Zielonej Górze

Znaczenie rewitalizacji kulturowej, (rozumianej jako składowa współczesnej polityki miejskiej) w tym związane z nią szanse edukacyjne, wynika przynajmniej z trzech założeń. Pierwsze podkreśla potencjał dziedzictwa kulturowego lokalnego obszaru, jednocześnie kładzie nacisk na strategię zarządzania tym dziedzictwem. Drugie zakłada kompleksowość działań dotyczących dziedzictwa kulturowego oraz zaangażowanie samorządu lokalnego w ich realizację. Trzecie wskazuje na konieczność powiązania programu ochrony zabytków z innymi dokumentami strategicznymi, w tym miejscowymi planami zagospodarowania przestrzennego.

Dotychczasowe obserwacje wskazują na zdecydowane niepełne wykorzystanie potencjału turystycznego i edukacyjnego zielonogórskich zabytków. Mimo że lokalne władze prowadzą działania marketingowe nakierowane na promocję Zielonej Góry jako ośrodka turystycznego, to jednak brakuje w nich motywu, który uznać można za podstawę wizerunku miejskiego. Roli tej nie wypełnią tradycyjnie promowane atrakcje regionalne (jeziora i lasy), jako że dotyczą one całego regionu, ani główna atrakcja miejska – palmiarnia zielonogórska, gdyż nie jest ona unikalna w skali kraju.

Warte rekomendacji jest skatalogowanie i odpowiedni dobór zachowanych jeszcze miejskich zabytków architektury winiarskiej po to, by podkreślić ich walory historyczne oraz estetyczne, jednocześnie wykorzystując ich potencjał do promocji miasta i wdrożenia nowych form edukacji. Jak dotąd, rola dziedzictwa przemysłowego w działaniach rewitalizacyjnych nie została, przynajmniej w krajowych warunkach, dostatecznie skonceptualizowana, nie mówiąc o jej praktycznym wykorzystaniu. Trafnie opisuje to następująca opinia: „O ile poszczególne zagadnienia składające się na ten temat (dziedzictwo kulturowe, dziedzictwo przemysłowe, turystyka w mieście czy wreszcie rewitalizacja miasta i terenów poprzemysłowych) dość powszechnie występują w literaturze, o tyle połączenie ich w całość jest zjawiskiem rzadkim i na ogół ogranicza się do stwierdzenia, że taka sytuacja istnieje bądź ma perspektywy na zaistnienie” (Kronenberg 2012, s. 9). Działanie takie wymaga przede wszystkim opracowania reguł zarządzania materialnym dziedzictwem kulturowym Zielonej Góry. Ważne jest pozyskanie w tym zakresie akceptacji władz miasta, zgodnie bowiem z przekonaniem samorządowców, to prezydent miasta odpowiada za tworzenie polityki kulturalnej, podczas gdy pozostałe funkcje (dyrektor wydziału ds. kultury, zastępcy prezydenta, artyści, radni) odgrywają tu dostrzegalnie mniejszą rolę (Celiński i in. 2016, s. 15). Wsparcie takie uznać trzeba za tym bardziej istotne, że dwóch na trzech lokalnych urzędników (67%) ocenia negatywnie dotychczasowe działania Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego w zakresie wspierania rozwoju polityki kulturalnej w miastach (Celiński i in. 2016, s. 20). Podstawę programu stworzyć musi rozpoznanie problemów dotyczących zabytków oraz stworzenie rozwiązań służących ich zachowaniu. Niezbędne będzie opracowanie koncepcji planowania przestrzennego w wyznaczonych miejscach i opracowanie dokumentacji inwestycyjnej. Te zadania podporządkowane być muszą celom rewitalizacji kulturowej, a więc powinny sformułować zasady upowszechniania treści historycznych związanych z wybranymi miejscami. Winiarski charakter miejsc sugeruje, że zachowanym zabytkom towarzyszyć będą zróżnicowane formy przekazu informacji: od folderów informacyjnych, poprzez zlokalizowane w pobliżu obiektów

plansze informacyjne, aż po formy internetowego przekazu treści, w tym przykładowo platformę udostępniającą multimedialne przekazy o historii miejsc i postaciach, które je tworzyły.

Źródeł inspiracji dla proponowanego tu projektu jest w skali kraju sporo. Warto zaznaczyć jednak, że żaden z dotychczas realizowanych programów nie odwołuje się do dziedzictwa winiarskiego. Istniejące już krajowe adaptacje infrastruktury poprzemysłowej wykorzystują m.in. następujące funkcje:

1. Funkcja usługowa – Fabryka Wódek Koneser w Warszawie,
2. Funkcja kulturalna (muzealna) – MOCAR w Krakowie,
3. Funkcja rekreacyjna – Park Kultury i Wypoczynku w Chorzowie,
4. Funkcja handlowa – Stary Browar w Poznaniu, Manufaktura w Łodzi
5. Funkcja edukacyjna – Stara Kopalnia w Wałbrzychu, Elektrownia EC1 w Łodzi,
6. Funkcja mieszkaniowa – Lofty u Scheiblera na Księżym Młynie w Łodzi (por. Konior 2021, s. 42).

W Zielonej Górze udało się dotychczas jedynie w nielicznych przypadkach osiągnąć powyższe cele, co dokumentuje „przyklejenie” osiedla deweloperskiego do dawnego terenu i obiektów Państwowej Lubuskiej Wytwórni Win. Natomiast udanym przykładem jest wykorzystanie murów starego pieca do wypalania cegieł na cele mieszkalne (lofty) na osiedlu Stara Cegielnia, choć ta inwestycja nie nawiązuje do winiarskiego dziedzictwa.

Innowacyjność rewitalizacji

Rewitalizacja miasta, planowana w wymiarze kulturowo-edukacyjnym to projekt innowacyjny, wybiegający poza dotychczas realizowane działania. W założeniu przedstawianego tu projektu stanowi on uzupełnienie dotychczas realizowanych przedsięwzięć z zakresu kultury. Do ich innowacyjnych postaci należą projekty odbiegające od obiegowego rozumienia kultury jako działalności elitarnej tzn. realizowanej przez artystów dla koneserów sztuki. Do niestandardowych działań zalicza się inicjatywy nakierowane na pewne kategorie wiekowe, często dzieci i młodzież bądź seniorów, ponadto adresowane są do określonych grup, np. osób niepełnosprawnych.

Idea rewitalizacji kulturowej wpisuje się w założenie o wychodzeniu z ofertą kulturalną poza tradycyjne instytucje kultury, poprzez organizację spotkań na ulicy (teatry uliczne), w plenerze, w instytucjach szkolnych i przedszkolnych, niekiedy nawet w domach mieszkańców. W proponowanym tu rozumieniu polem prezentacji mogą być obiekty o tradycji winiarskiej: tereny przy dawnej fabryce wina, piwnice winiarskie.

Innowacyjność działań artystycznych i edukacyjnych związana być powinna ze specyfiką ośrodka miejskiego. Przykładowo, w Pile – miejscu tradycyjnie związanym z produkcją oświetlenia (obecnie zakłady Philips) zrealizowano Festiwal Teatrów Światła, z kolei w Krośnie – ośrodku kojarzonym z wynalazkiem lampy naftowej zrealizowano projekt „Świet(l)ne Miasto”. Innym, dość regularnie stosowanym pomysłem jest sięgnięcie do tradycji przemysłowej miasta. Przykładami są kopalnia złota w Złotym Stoku, kopalnie węgla kamiennego w Zabrze, a przede wszystkim zrewitalizowana „Stara Kopalnia” Centrum Nauki i Sztuki w Wałbrzychu. Dla Zielonej Góry optymalnym rozwiązaniem wydaje się sięgnięcie do atrakcji w postaci lokalnych zabytków winiarskich: pozostałości infrastruktury przemysłowej, willi dawnych właścicieli fabryk win, a przede wszystkim piwnic winiarskich, które ze względu na swą kubaturę mogą pomieścić znaczną widownię, a ich wystrój (ceglane, krzyżowe i łukowe sklepienia) ma unikalną wartość.

Działania rewitalizacyjne związane są z procesami aktywizacji obywatelskiej i stymulowania postaw współodpowiedzialności za politykę miejską. Wymóg ten dotyczy także rewitalizacji kulturowej, której programy i narzędzia współtworzone być powinny dzięki zaangażowaniu lokalnych władz i środowisk kultury, lecz także mieszkańców miasta i lokalnych stowarzyszeń. Lista możliwych propozycji działań jest obszerna. Standardowym rozwiązaniem wydaje się nakierowanie części projektów w kolejnych edycjach budżetu obywatelskiego na zadania związane z edukacją i popularyzacją dziedzictwa winiarskiego w mieście. Do formalnych pomysłów zaliczymy powołanie nowych organów, uzupełniających dzięki zaangażowaniu mieszkańców pracę dotychczasowych jednostek, jak potwierdził to przykład Obywatelskiej Rady Kultury utworzonej w Olsztynie. Ponadto, uzupełnienie stanowią powinny rozwiązania w mniejszej skali, jednakże owocujące poprawą efektywności zarządzania kulturą, co dotyczy choćby zmiany sposobu obsady stanowisk w instytucjach (Słupsk). Aktywizacja mieszkańców powinna wyrażać się szansą uczestnictwa w komisjach konkursowych i ocenie projektów z dziedziny kultury, a w konsekwencji przyznawaniu środków (Bydgoszcz, Białystok).

W projektowanie procesu rewitalizacji warto włączyć większe grono interesariuszy, do których zaliczyć można ekspertów (pracowników miejskiego urzędu ochrony zabytków), władzę i administrację, personel instytucji kultury oraz edukacji, artystów, lokalnych aktywistów i przedstawicieli organizacji pozarządowych (w tym Ruch Miejski Zielona Góra), lokalnych przedsiębiorców. Umożliwi to poznanie potrzeb tych środowisk oraz ich wizji rozwoju obszaru rewitalizacji.

Cele zajęć i warsztatów związanych z winiarską tradycją

Nowoczesny proces dydaktyczny opiera się na odejściu od tradycyjnych form nauczania przebiegających w klasach szkolnych i opartych na przyswajaniu treści podręcznikowych. Dlatego współczesna dydaktyka, zwłaszcza realizowana w formach edukacji pozaszkolnej, poszukuje z jednej strony nowych obszarów zainteresowania, wykraczających poza treści z edukacji objętej programami nauczania, z drugiej natomiast wykorzystuje nowe metody aktywizacji w ramach procesów dydaktycznych. Warunkiem postulowanej tu realizacji zajęć jest powołanie kadry edukatorów, rekrutujących się z lokalnego środowiska pedagogicznego oraz animatorów życia kulturalnego w mieście. Te ogólne założenia wypełniają propozycje zajęć i warsztatów związanych z poznawaniem winiarskich tradycji Zielonej Góry. Treść zajęć musi być dopasowana do możliwości percepcji, w podziale na grupy wiekowe. Celem zajęć i warsztatów powinno być przede wszystkim: 1. zdobycie i utrwalenie wiedzy o historii winiarskiej Zielonej Góry oraz poznanie sylwetek postaci stymulujących rozwój lokalnego winiarstwa, 2. zdobycie wiedzy o topografii zabytków winiarskich miasta, 3. zdobycie i utrwalenie wiedzy o procesach rozwoju roślin w biologii, z odniesieniem do winorośli (*vitis vinifera*) oraz podstaw geologii, 4. rozwijanie kreatywnego myślenia adeptów zajęć, 5. rozwijanie wyobraźni, 6. pobudzanie i rozwijanie kreatywnego myślenia, 7. kształtowanie umiejętności uważnego słuchania, dokonywania analizy oraz wykonywania czynności badawczych, 8. wykształcenie poszanowania dla dziedzictwa kulturowego.

Uzupełnieniem zajęć edukacyjnych obejmujących tematykę historii winiarstwa, pielęgnacji winorośli oraz specyfiki wytwarzania wina powinny być cieszące się znaczną popularnością gry terenowe. Nie proponując tu konkretnych scenariuszy, warto zaznaczyć, że opierają się one na rywalizacji grup uczestniczących w grze. Gry polegać mogą na dotarciu do wyznaczonego miejsca, przejściu przez wszystkie punkty opracowanej trasy miejskiej, czy odszukaniu elementów wyznaczonych w scenariuszu gry. Innym typem są gry polegające na ustaleniu cech i specyfiki miejsc (zabytków winiarskich) przedstawionych im na fotografiach. Z kolei zajęcia praktyczne realizowane w wybranych porach roku w wybranych Winnicach mogą polegać na zbieraniu gron z krzewów, tłoczeniu soku w prasach winiarskich czy innych zadaniach opracowanych przez właścicieli Winnic. Elementem zwiększającym atrakcyjność zajęć może być degustacja kulinarna potraw przygotowanych w Winnicy.

Edukacyjny wymiar rewitalizacji kulturowej w Zielonej Górze określić można za pomocą następujących założeń:

1. Punktem odniesienia oferty edukacyjnej jest winiarskie dziedzictwo miasta i regionu, odwołanie się do jego specyfiki na tle kraju.
2. Oferta edukacyjna sprofilowana jest z myślą o konkretnych odbiorcach. Zalicza się do nich dzieci i młodzież (grupy wiekowe), osoby z niepełnosprawnością, seniorów, turystów (podział na grupy językowe), a przede wszystkim mieszkańców miasta.
3. Zajęcia edukacyjne realizowane są w niestandardowych formach, w tym prezentacji i warsztatów, z uwzględnieniem wymogu dopasowania ich treści do wieku uczestników.
4. Zajęcia edukacyjne prowadzone są z odwołaniem (wykorzystaniem) historycznych eksponatów w postaci narzędzi i sprzętów do pracy w winnicy, wytwarzania wina, historycznych materiałów reklamowych.
5. Uzyskana wiedza dotyczy tradycji i zwyczajów winiarskich, podstaw uprawy winorośli, ogólnych reguł wytwarzania wina i zasad wyznaczających procesy jego dojrzewania, tym samym sięga do podstaw enologii.
6. W przypadku oferty edukacyjnej dla dzieci i młodzieży wymagane jest takie sprofilowanie form kształcenia, które nie będzie naruszać zapisów ustawy o wychowaniu w trzeźwości. Oznacza to odejście od jakiegokolwiek reklamy wina i jego konsumpcji, a w to miejsce nakierowanie treści na reprezentację historycznych tradycji regionu i popularyzację głównych postaci winiarstwa lubuskiego.
7. Oferta edukacyjna realizowana być powinna we współpracy z lokalnymi instytucjami, w tym Muzeum Ziemi Lubuskiej (Dział Winiarski), Winnicą Samorządową w Zaborze (część edukacyjna placówki) i wybranymi, podmiejskimi winnicami, w obrębie których możliwe będzie zdobycie praktycznych doświadczeń w zakresie pielęgnacji winorośli, zbierania gron czy wstępnego tłoczenia soku gronowego. Warto zaznaczyć, że Muzeum Ziemi Lubuskiej realizuje lekcje muzealne, poświęcone tematyce winiarskiej.
8. Edukacja w wymienionym zakresie musi być wolna od jakiegokolwiek formy reklamy wina (a także innych napojów alkoholowych), kultury jego spożywania, nie może też wykorzystywać żadnej z postaci marketingu branży alkoholowej.

Odrębnym aspektem edukacyjnym powinno być stworzenie platformy internetowej zawierającej multimedialne treści dotyczące głównych zabytków winiarskich miasta oraz opracowanie tematycznie sprofilowanych gier miejskich.

Podsumowanie

Przedstawiona w tekście teza o dotychczasowym, niewystarczającym sposobie wykorzystania miejskich zasobów kulturowych (winiarskich artefaktów) w świetle przedstawionych uzasadnień wydaje się trafna. Wzmacnia ją odczucie pogłębiającej się luki pomiędzy pomijaniem w promocji miasta tematyki zabytków winiarskich (obiektów przemysłowych, willi właścicieli winnic i fabryk produkujących wino, piwnic winiarskich), a intensywnym rozwojem i autopromocją lokalnych, podzielonogórskich winnic w ciągu ostatnich dwóch dekad. Ich sukcesy, zarówno mierzone ilością turystów docierających do winnic, jak i nagrodami za wyroby winiarskie, są niezaprzeczalne. Tymczasem oba te aspekty (miejski i regionalny) powinny łączyć się i wspierać, tworząc szansę rozwoju nie tylko wizerunku miasta, ale zwłaszcza wielu branż lokalnego biznesu.

Proponowane tu odniesienie do dziedzictwa przemysłowego Zielonej Góry nie dotyczy ogółu zakładów przemysłowych miasta, w tym najbardziej rozpoznawalnych: Polskiej Włny, Falubazu i Zastalu. Dlatego też nie można uznać kategorii historycznych obiektów winiarskich za typowej dla przemysłowych obiektów miejskich, z pewnością jednak są one w skali całego kraju wyjątkowe.

Inicjacyjny charakter tekstu stanowi punkt wyjścia do dalszych analiz. Związane będą one z pogłębieniem i uszczegółowieniem przedstawionych zagadnień, zarówno w odniesieniu do implementacji kulturowej rewitalizacji Zielonej Góry, stworzenia rejestru zabytków i obiektów winiarskich, jak i dookreślenia formy i tematyki programu edukacji różnych kategorii uczestników będących jego odbiorcami.

Literatura | References

- CELIŃSKI A., BURSZTA J., PENZA Z., SĘK M., WENZEL M. (2016), DNA Miasta. Miejskie polityki kulturalne. Edycja 2016, Fundacja Res Publica im. Henryka Krzeczковского, <https://nck.pl/badania/raporty/raport-dna-miasta-miejskie-polityki-kulturalne> [data dostępu: 12.08.2022].
- CLEVELAND H. (1972), *The Future Executive: A Guide for Tomorrow's Managers*, Harper & Row, New York.
- HESMONDHALGH D. (2002), *The Cultural Industries*, SAGE, London.
- JADACH-SEPIOŁO A., KUŁACZKOWSKA A., MRÓZ A. (2018) Rewitalizacja w praktyce. Modele rozwiązań jako rezultaty konkursu Modelowa rewita-

- lizacja miast i pilotaży w zakresie rewitalizacji. Krajowy Instytut Polityki Przestrzennej i Mieszkalnictwa, Warszawa.
- JARCZEWSKI W., KURYŁO M. (2010), Rewitalizacja w liczbach, [w:] Rewitalizacja miast polskich – diagnoza, red. Z. Ziobrowski, W. Jarczewski, tom 8, Instytut Rozwoju Miast, Kraków.
- KARWOWSKI P. (2010), Promocja dziedzictwa winiarskiego Zielonej Góry, [w:] Topografia winiarska Zielonej Góry, red. M. Kuleba, Organizacja Pracodawców Ziemi Lubuskiej, Zielona Góra.
- KONIOR A. (2021), Zarządzanie dziedzictwem kulturowym w kontekście procesu rewitalizacji obszarów przemysłowych, Instytut Kultury Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- KRAJOWY program ochrony zabytków i opieki nad zabytkami na lata 2019-2022 (2019), „Monitor polski” Warszawa, dnia 11 września 2019. Poz. 808, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP20190000808> [data dostępu: 20.03.2022].
- KRES B. (1966), Zarys dziejów winiarstwa zielonogórskiego. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- KRONENBERG M. (2012), Wpływ zasobów dziedzictwa przemysłowego na atrakcyjność turystyczną miast. Przykład Łodzi, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- KULEBA M. (2010), Topografia winiarska Zielonej Góry. Organizacja Pracodawców Ziemi Lubuskiej, Zielona Góra.
- KULEBA M. (2013), Enographia Thalloris.: Fundacja Gloria Monte Verde. Zielona Góra.
- LESZKOWICZ-BACZYŃSKI J. (2019), Odradzanie się kultury winiarstwa na ziemi lubuskiej po 1989 r. [w:] Winiarska i bachiczna tradycja Zielonej Góry, Epigram, red. D. Angutek, A. Kinal, J. Leszkowicz-Baczyński, M. Pokrzyńska, A. Urbaniak, Bydgoszcz.
- MONTGOMERY J. (2003), Cultural Quarters as Mechanisms for Urban Regeneration. Part 1: Conceptualising Cultural Quarters, “Planning, Practice & Research”, 18(4), s. 293-306.
- USTAWA z dnia 23 lipca 2003 r. o ochronie zabytków i opiece nad zabytkami, <https://wkz.szczecin.pl/zabytki/warto-wiedziec/zabytek-definicja> [data dostępu: 17.04.2022].
- USTAWA z dnia 9 października 2015 r. o rewitalizacji, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20150001777> [data dostępu: 1.12.2022]

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2022.v482.04>**Kinga Frączkowska***

Siedlce University of Natural Sciences and Humanities

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0825-3654>e-mail: kinga.frackowska@uph.edu.pl

**PROJECTING THE POTENTIAL IMPACT OF COVID-19
SCHOOL CLOSURES IN POLAND AND ABROAD ON THE
STUDENTS SENSE OF SECURITY. ANALYSIS OF THE
PHENOMENON IN THE LIGHT OF RESEARCH IN THE
LITERATURE ON THE SUBJECT**

PROJECTING THE POTENTIAL IMPACT OF COVID-19 SCHOOL
CLOSURES IN POLAND AND ABROAD ON THE STUDENTS SENSE
OF SECURITY

Keywords: pandemic, teaching, sense of security, online learning.

The fate of the whole world changed in 2020, when the COVID-19 pandemic tarnished the organization of the 2019-2020 school year. Education systems around the world have tried to adapt to the restrictions in force. Meeting the needs of pupils, but also their families, was not easy overnight. At the beginning of the pandemic, anxiety and uncertainty regarding the organization of a fast-track alternative to on-site teaching in schools accompanied every person working in the education system. The great responsibility in deciding how schools, universities, kindergartens, nurseries and educational institutions of all kinds were to be run rested with the ministers of science and education and the directors and rectors of these institutions. In addition, anxiety about the form of the work of these

***Kinga Frączkowska** – MA. of early childhood and pre-school education with early introduction of a foreign language; scientific interests: problems of education and upbringing of pre-school and early childhood children, the Siedlce method.

institutions was exacerbated by the scarcity of data on how school closures might affect learning. Researchers from all over the world quickly started to conduct studies and surveys on how education systems functioned during the pandemic. There have even been several scientific publications on the subject. We can learn from them how schools, universities, etc. functioned in the new mode of operation – remote learning. This concept, hitherto considered an innovative approach to teaching, has become an alternative to on-site learning.

PROGNOZOWANIE POTENCJALNEGO WPŁYWU ZAMKNIĘCIA SZKÓŁ W POLSCE I ZA GRANICĄ Z POWODU COVID-19 NA POCZUCIE BEZPIECZEŃSTWA UCZNIÓW

Słowa kluczowe: pandemia, nauczanie, poczucie bezpieczeństwa, nauka online.

Losy całego świata zmieniły się w 2020 roku, pandemia COVID-19 spowodowała nadszarpnięcie roku szkolnego 2019-2020. Systemy edukacji na całym świecie starały się dostosować do panujących w danych krajach obostrzeń. Nie było łatwo z dnia na dzień sprostać potrzebom uczniów, ale i także ich rodzin. Lęk i niepewność jak zorganizować w szybkim czasie alternatywę dla nauczania stacjonarnego w szkołach towarzyszył na początku pandemii każdej osobie pracującej w systemie oświaty. Wielka odpowiedzialność w podjęciu decyzji jak mają funkcjonować szkoły, uczelnie, przedszkola, żłobki i wszelkiego rodzaju placówki oświatowe spoczywała na ministrach ds. nauki i edukacji oraz dyrektorach i rektorach danych placówek. Dodatkowo niepokój co do formy pracy tych instytucji pogłębiała niewielka dostępność danych na temat tego, jak zamykanie szkół może wpływać na naukę. Naukowcy z całego świata w błyskawicznym tempie zaczęli tworzyć badania, ankiety dotyczące funkcjonowania systemów oświaty w czasie pandemii. Powstało nawet kilka publikacji naukowych na ten temat. Możemy w nich dowiedzieć się, jak funkcjonowały szkoły, uczelnie itp. w nowym trybie pracy – nauczaniu zdalnym. Pojęcie to było do tej pory uważane za innowacyjne podejście do nauczania, a stało się alternatywą do nauki stacjonarnej.

Safety and threats to health of children and youth as a subject of research

Nowadays, the concept of security is associated with almost all spheres of people's lives in individual, regional and even global terms. So what is security, or the sense of security felt by children and young people? These terms in lexical terms are defined as the absence of a threat and protection against dangers and threats. It is also understood as "a mental or legal state in which an individual has a sense of confidence, support in another person or in an efficiently operating legal system". Etymologically, the word 'security' comes from Latin *sine cura* (*securitas*), which means "without custody, without sufficient protection", so it is a state of freedom from anxiety that gives you confidence. The definition of security can also be found in the *Dictionary of Social Sciences* sponsored by UNESCO. Daniel Lerner (1964, p. 629) presents in it the most literal meaning of the word 'security', considering it actually a synonym for the word 'safety', which should be understood as the absence of or protection against physical threat. This concept is described in an analogous way in English-language dictionaries. This word is treated as "a state of certainty, peace, security, no threat, freedom from fear and protection against danger". It is also worth noting that in the history of humankind it is difficult to find a period that could be called safe for children. For centuries, they have been exposed to various dangers, such as violence, aggression, injuries, accidents, road traffic hazards, diseases, and negative media influence. Moreover, when analyzing the 1999 research carried out by the Institute of Rural Medicine, we can see that children participating in the work related to animal husbandry were exposed to or showed the possibility of developing zoonoses. Therefore, they can boldly become the carrier of a new disease that has spread over the whole world since December 31, 2019 (Gierszewski 2013, Zięba 2004, Kruszek 2010).

Covid-19 outbreak worldwide

According to data provided by the government in China, the disease caused by the SARS-CoV-2 virus, also known as the coronavirus disease (COVID-19), first broke out in Wuhan, Hubei Province, China on December 31, 2019. Noticing the speed of spread around the world, the World Health Organization (WHO), declared this virus to be an international public health emergency. This fact is confirmed by the number of countries affected by the coronavirus pandemic. COVID-19 has spread to 201 countries and territories outside of China, according to official information. This resulted in the initial infection of 634,835 patients worldwide, including 81,470 in

China. It has become a disturbing development for China that the speed of the virus spreading was enormous. In addition, Wuhan officials have removed key evidence from the seafood market that was believed to be the center of the pandemic, according to Hong Kong University microbiologist Professor Kwok-Yung Yuen. He shared his opinion on the subject in an interview with the BBC, where he announced that Wuhan Fish Market, Huanan Seafood Market, had been disinfected before scientists were allowed to study it. Professor Kwok-Yung Yuen suspects that the decision may have been made at the local level. In addition, he claims that this type of action has significantly contributed to the spread of the virus around the world. The scientist believes that if the virus spread from animals to humans, the most important evidence was lost by disinfecting and cleaning the animal market. Importantly, COVID-19 caused mental health problems in China and around the world in a very short time. It caused general social panic and stress related to mental and physical health of people. Data on the increase in the number of confirmed cases and the growing number of countries affected by the epidemic have caused fear and anxiety around the world. Young people and children in particular became a vulnerable group that struggled with increasingly complex problems at that time. These were problems such as changing the teaching mode from full-time to hybrid or remote. All such situations significantly influenced the sense of security of children and adolescents all over the world (WHO 2020).

The beginnings of remote and hybrid learning at schools in Poland and abroad during the Covid-19 pandemic

Virtually all students of primary and secondary schools as well as universities around the world wondered in March 2020 how they would learn and continue their education. Several solutions were proposed for education: distance learning, hybrid learning and on-site learning, in compliance with the restrictions and regulations prevailing in a given country. The country that introduced remote teaching in most school districts in the 2019-2020 school year due to the SARS-CoV-2 (COVID-19 [coronavirus disease 2019]) pandemic was the United States. Other countries, e.g. China, Ukraine, Russia, the Czech Republic, Italy and Germany also provided online education in most schools. These types of decisions have often changed due to increases and decreases in coronavirus infections. After long debates, the governments of many countries often announced a lockdown covering the entire country, indicating the relevant sectors of the economy that were closed or the institutions that had to change their mode of operation. These

changes were not easy to learn, not only for adults, but also for students and children.

In Poland, the decision regarding the mode of education largely depended on the number of positive results for the presence of the COVID-19 virus among the inhabitants of a given voivodeship. At the beginning of the pandemic, the closure of a given facility was decided in agreement with the management of the County Sanitary and Epidemiological Stations of a given voivodeship. In some schools, a few infections among employees were enough to close the facility and assign remote or hybrid work there. The only difference between hybrid learning and working online was that some classes were held in a full-time mode. Often this type of work was chosen by institutions and universities with practical profiles, workshops, laboratories, classes requiring the direct use of equipment at universities and schools. On the surface, remote learning seemed to be the best solution for the teacher. It allowed the students themselves to feel isolated from the potential possibility of infection at school. However, each subsequent day of remote learning also caused uncertainty, fear what the next day would bring. This type of emotion was felt even through video cameras. According to the opinion of teachers of primary classes in schools in Mińsk Mazowiecki, students quickly adapted to the new reality. The first online classes were stressful for them, they did not know what to expect. The teachers themselves tried to prepare the classes in the best possible way so that the student in this new world would be able to acquire knowledge and skills in an accessible way. Interestingly, most of the teachers did not have any training on the use of computer programs that they were then commissioned to use during their online classes. New opportunities appeared on the market, each school chose the best application at its own discretion. Among them was, for example, Google Meet, Zoom, Classroom, Teams and many others. Creating classes with them was a difficult challenge for teachers with more professional experience, e.g. over 10-15 years of work. The teacher and educator should “go with the so-called the spirit of the times”, but not everyone was able to acquire the ability to use such computer programs at such a rapid pace so quickly. There were numerous redundancies and leaves. Each such situation of changing the teacher conducting the classes provided the students with additional stress. Moreover, the children, pupils and students were given written instructions on how to use the program. Here, too, in the case of preschool children, a barrier appeared in the form of not acquiring reading skills yet. The child, with the help of a parent or older siblings, was able to participate in the activities. In such a situation, there was also the anxiety of parents who

required childcare during online classes, and most of them also had to fulfill their professional duties at that time. This type of stress and nervousness spread to the children as well (WHO 2020).

Psychological effects of remote teaching for children and youth in Poland

Remote classes meant “getting out of your comfort zone”. We learn at home, so a certain kind of intimacy is disturbed in this situation. Until now, the child was returning home from school, his daily rhythm was constant. Now the plan has changed, the child is losing boundaries, where is school, teaching, home, rest and family. Parents and older siblings replace the teacher who coordinates the performance of art work, or reads the instructions to be performed. The child loses the opportunity to play freely with peers, which is extremely important for its proper development. The aim of the pedagogy of play is to create a didactic situation that enables the child to develop creative and stimulates creative solutions during group work. Its most important assumption is supporting children and students in their individual development, establishing and developing relationships, developing social skills and stimulating the development of children’s interests through play. In addition, the pedagogy of play is applicable to children with sensory integration problems by engaging the senses and teaching how to express themselves through movement and dance. The characteristic features of the method include: joy, joint discovery of new concepts and stimulation of a valuable experience of play. These types of work methods are almost impossible to use during remote classes. Daily fun and integration with peers turned into spending several hours a day following the instructions of the teacher on the other side of the computer screen. Colleagues with whom you could play on the playground on a daily basis in, for example, kindergartens, turned into a recording displayed on a computer. The physical contact of the child with the child, the teacher with the child, has been replaced by communication via the network. Activities that the child has not appreciated so far have begun to become more and more important for him or her every day. He or she begins to feel a loss of normality. The increase in the incidence of depression among children during a pandemic perfectly presents the damage to the psyche of students caused by the pandemic. According to studies conducted by psychologists and students of the University of Lower Silesia in Poland, symptoms of depression were detected in as many as 44% of children and adolescents. In addition, experts from the helpline for children and young people report that in 2020 as many as 12,500 youth sent a request for help using a special

message form. This result is worrying because it is about 3,000 more reports than were registered in 2019. The police report is a “chilling fact”, according to which, on average, there were police interventions twice a day to save the life of a child or teenager. Interestingly, analyzing the results of the research conducted by experts of the Polish Academy of Sciences, we can find out that children and adolescents react strongly and negatively to limiting direct contact with their peers, transferring many school and social activities to the online sphere” (*Eksperti PAN...* 2021).

Changes in the teaching mode for children and teenagers in the Czech Republic – effects of the pandemic

Due to the worsening epidemiological situation, from October 5, 2020, the state of emergency came into force in the Czech Republic again. One of the important consequences of this decision for children and young people in the context of the Czech Republic is the fact that with the introduction of this state, Polish students are not allowed to come to schools. Therefore, the restrictions become more and more felt for them. In the voivodships with a higher degree of risk, i.e. almost all of them, secondary schools and art schools, including music and ballet schools, as well as out-of-school work centers are closed. One of the inhabitants of Český Těšín, Mrs. Dorota Havlikova, tells the press that the restrictions cause some kind of chaos. “My son is in college and he has classes online. My daughter is in high school and she has no classes from today, so she will study alone. The youngest children are in primary school, so they still go to school, but I don’t know for how long”, says the worried resident of Český Těšín. Also, the management of music schools does not understand how, according to the new restrictions, they are to teach their pupils to play the violin via the Internet. The most radical changes that took place in the Czech Republic concerned education. Until now, in the Czech Republic, there has been a rule that only high schools, universities and universities conducted online classes. And primary school students had lessons in an on-site system, which was called the hybrid system. This was due to the fact that student groups alternated: a half of the classes studied in the school building, the other half had remote classes, and vice versa. From October 14, all schools and universities, regardless of their level, will be studying remotely. The only exception will be kindergartens that were functioning as normal. This decision was undoubtedly influenced by the huge number of infections recorded in the Czech Republic since March, i.e. as many as 117,000. And 987 people died due to COVID-19. The next day, 4,635 new coronavirus infections were reported per day. This result

was the highest since the outbreak began on a holiday, when significantly fewer SARS-CoV-2 tests were carried out (Czyżewski 2020).

Remote learning plans in the United States during a pandemic

In the spring of 2020, many schools in the United States offered online learning plans. These could include monitoring student progress, formal curricula, assignments, and access to educational resources. According to data collected at the beginning of April 2020, 83% of parents surveyed in the Gallup survey answered that their children participated in a distance learning program in their schools (Brenan et al. 2020). It is believed that virtual distance learning instruction given to students and parents in the United States was able to mitigate the negative effects of COVID-19 that students experienced during the pandemic. On the other hand, there are also worrying signs that schools' efforts may not have been as effective as predicted. A disturbing proof of this is the fact that many teachers were completely out of touch with a large proportion of the students. According to the nationwide teacher survey by Education Week (Kurtz 2020), in the first week of April 2020, only 39% of teachers reported communicating with their students at least once a day. However, most of the teacher-student contact was via e-mail. A study of school management responses compiled by the American Enterprise Institute found that only one in five schools met the proposed distance learning standards (Malkus 2020). The sad fact is the result of the feedback from teachers in the United States about the amount of time they observed students spent learning in that country while teaching online. It turns out that children and adolescents spent 50% less time studying than before the school closure due to the pandemic (Sawchuk, Gewertz 2020). Interestingly, this situation was not improved even by conducting classes using a webcam and presenting teachers' presentations along with sharing their instructional materials on the Internet. In addition, it turned out that for many students it became impossible to access online materials from home due to technical problems, lack of appropriate equipment or sufficient internet connection. According to the 2020 Education Trust survey, nearly 50% of low-income families and as many as 42% of African-American families did not have adequate facilities in their homes to access this mode of education. In addition, high-poverty schools rarely informed their students about online work. On the other hand, they reported a very high percentage of students who were completely absent from the classes or did not follow the indicated instructions. Moreover, it has been recognized that students and their families bear the responsibility of ensuring continued education during the

pandemic. Although several school systems have been established to provide support plans for students who need, for example, accommodation or the rental of equipment ensuring connection with the teacher in the new work system, many pupils did not take advantage of this option. Additionally, it is worth noting that we are also uncertain whether virtual instructions can become as effective as their direct presentation in the classroom. In the United States, research was also conducted against the coronavirus pandemic comparing virtual schools and traditional public schools. The result of these studies clearly confirmed the evidence that the impact of distance learning was negative on learning achievements. Pupils in the Internet school achieved results lower than those of students in traditional public schools by as much as 0.1 to 0.4 SD. Interestingly, only in some of the contexts covered by the 2014 research analysis did researchers obtain zero or slightly positive results. In a 2019 study that used data from schools in Florida, positive results were obtained for schools operating in parallel. Unfortunately, the final results summarizing the school year were negative for people who took part in virtual learning for the first time. We can, therefore, assume that different groups of students may react differently to online learning, and their achievements depend on their adaptation to the new reality and self-discipline (Ahn, McEachin 2017).

Forecasting the effects of virtual teaching after school closure due to the coronavirus pandemic

It is difficult to predict the effects of e-learning, even taking the above set of research evidence into account, as the conditions of previous years' research are very different to those of today during a pandemic. School closures due to COVID-19 were largely characterized by the announcement of sudden changes. As a result, for example, students who did not receive online instruction because of the rapid transmission of information by teachers might not receive them at all. In addition, some teachers, not sure how long it would take to close the schools, sent students worksheets with materials already known in order to consolidate and repeat the message. Importantly, the teaching process itself was often disturbed by the lack of training of teachers in the field of virtual learning. So far, we have believed that there are more criminals in the real world than there are online. After the schools were closed, the Internet has become the main working tool not only for the teacher and student, but also for a large number of employees from many economic sectors around the world. It is also worth mentioning the emergence of more forms of cyberbullying, harassment, or so-called hate on the Internet, an increased amount of fake news and an increased number

of hacking into Internet accounts, not only on social networks. All the above-mentioned threats on the Internet deepened the fear, anxiety, and thus disturbed the sense of safety of children and adolescents. According to UN Undersecretary General for Disarmament Izumi Nakamits, “During the coronavirus pandemic, 600 percent the number of malicious e-mails used for attacks by cybercriminals has increased”. The cause of serious trouble may be the use of electronic mail (e-mail) by children, especially when they decide to open a package from a stranger. Therefore, it is worth sensitizing the youngest that in addition to the numerous advantages that the network has, there are also threats of all kinds. Additionally, during the pandemic, depression, depressive states, and addiction to the Internet and computer are observed. As a sign of this, it is important to support our pupils in this difficult time for everyone. If you find symptoms of network addiction, you should seek the help of specialists to prevent it from worsening and developing the hikikomori syndrome. The modern translation of the term ‘hikikomori’ means ‘separation’, ‘social withdrawal’. Too frequent use of the Internet can cause this type of addiction, also known as internetoholism, or in the extreme case it can turn into ‘hikikomori syndrome’. It is a pathological behavior of a person who feels a strong need to use the Internet. Unfortunately, people addicted to the network are characterized primarily by a disturbance of habits and drives in behavior. The most worrying is the isolation of the sick person, because in a pandemic situation, this type of behavior, apart from being addicted to the Internet, may aggravate the addicted person’s depressive state. Spending extended periods of time in front of the computer disrupts the functioning of the individual in everyday life, in relations with the environment and in science. Children and teenagers learning remotely often explain their excessive spending of time in front of a computer screen by the fact that they do their homework. Often, however, the activities they perform during this time have nothing to do with education (*W czasie pandemii...* 2021).

In addition to the risks that students may face online, many researchers are wondering what impact the closure of schools will have on global and national economy. According to the available empirical studies, we know that the spring, the first wave of the epidemic in 2020, significantly worsened the educational results of the years affected by the school closings. Moreover, inequalities between schools and also between individual students in the class have increased. However, based on the scientific research that was available before the pandemic, we can predict with high probability what the economic scale of the effects of these changes in the education system, school breaks and backlogs caused by, for example, lack of access to the network

may be. According to economists, being excluded from school education, e.g. caused by the absence of students from online classes, equal to 1/3 of the school year, leads to a loss of an average of 3% in the individual earnings of future employees throughout their lifetime. By observing this phenomenon, researchers are able to estimate that the future income of the affected age groups will be, like their academic performance, lower and will be characterized by greater inequalities. Moreover, young people are very concerned about their professional future and how the pandemic will affect their lives. According to many educators, it is justified to maintain an appropriate sanitary regime in educational institutions, or to introduce hybrid education. They recommend closing schools and teaching online only where, for example, there is a shortage of staff or there are a large number of pupils in quarantine (Kruszko 2010; Jędrzejko, Sarzała 2010; Guerreschi 2005).

Covid-19 pandemic – a new challenge for students and teachers – research analysis and own observation

At the turn of February and March 2020, Nazaruk and Marchel (2020) conducted the first stage of a survey among teachers about the challenges and expectations of respondents with regard to education during the pandemic. Many educational aspects were subject to the opinion, including: challenges faced by teachers, assessment of the preparation of the main assumptions of the school during the pandemic, time-consuming work in the traditional and remote system, implementation of the core curriculum, and even the degree of independence of students' work. Below are tables showing the results of this research.

Table 1

The most important challenges currently faced by teachers

No.	The most important challenges currently faced by teachers	Teachers from the city of Biała Podlaska	Teachers from the Bialski County
1.	Implementation of changes in education related to successive education reforms	70%	55%
2.	Introduce innovations and experiments to the curricula	100%	80%
3.	Self-control, monitoring and evaluation of professional activities	65%	65%
4.	Motivation for systematic professional development	50%	50%

5.	Identifying some students' learning difficulties	10%	10%
6.	Identifying and collecting information about the child's family environment	30%	30%
7.	Developing a learning passion among children	40%	30%
8.	Diagnosing students' needs	20%	15%
9.	Communication with parents on the basis of partnership and dialogue	25%	20%
10.	The necessity to use new information technologies in the educational process	45%	55%

The percentages do not add up to 100, because the respondents indicated at least 3 categories.

Source: Nazaruk, Marchel (2020, p. 22).

Table 1 presents the results of the research collected in the period when schools worked mainly in traditional form and only some of the schools operated remotely. The research shows that 10% of the surveyed teachers, because they are concerned about the difficulties they face, spend a large part of their time identifying them. However, it is also worth noting that in addition to the empathy and care that educators must show at this moment, they also notice the need to use new technologies, and thus also show a desire for self-improvement in this field. Interestingly, as many as 55% of teachers from rural schools see this necessity. And 10% less, i.e. 45% of respondents teaching in the city also indicate the above answer as one of the most important challenges currently faced by teachers. The lockdown time has verified this answer, making sure that working with modern technology was the biggest challenge. The lockdown period can also be safely described as “a revolution in Polish education and the education of the whole world”. Apart from the surprise the teachers had with the change in the form of work, a large degree of confusion was caused by decisions to change to remote learning on specific dates and covering different age groups of children. Such solutions, the so-called the special act on counteracting the COVID-SARS-2 epidemic increased anxiety among students and disturbed their sense of security. Additionally, it is worth noting that for many schools remote work was a new experience. The research conducted by Nazaruk and Marchel shows that both teachers from Biała Podlaska and the Bialski County did not have any previous experience in the use of connections, e.g. using programs such as Google Meet, Times, Classroom, Zoom, etc. in education early school. The Ministry of National Education

referred in its decisions to the well-being of students in order to strengthen their sense of security through the implementation of school education. At the same time, however, the educators were obliged to implement the core curriculum, which, according to the research results, meant devoting even more time to preparation for classes. Moreover, each teacher was required to immediately develop and implement new solutions in this special educational situation. There are many trainings and courses conducted by, for example, programmers or teachers who have acquired the skills to use individual applications themselves. For older students, assignments checking their knowledge, for example in mathematics, were carried out, for example, via links to pages with interactive mathematical tests. Knowing the abilities of their students, many teachers decided to create worksheets for them, e.g. using Canva or interactive presentations and games using the Genially application. It is also worth mentioning that some teachers conducted classes straight from the classrooms. This could significantly affect the well-being of the students. Thanks to this, the student could quickly adapt to the thought that his/her guardian was waiting for him at school. The most unpleasant fact was that preschool children were included in remote education. So far, this group has been the least frequently deprived of the opportunity to study in an educational institution in Poland, taking into account a number of negative effects that this type of change in the mode of teaching brought about. Especially at this age, children are used to the constant activities and rhythm of the day. There are preschool education classes at the same hours throughout the year, a break for free play with peers, and regular eating times. At the moment of changing any element of that rhythm of the day, the child is restless, begins to be fearful, shy, loses the sense of security provided by the current regular schedule of the day. It is also worth noting that remote learning for preschool and early school children often involves the parent's constant participation in the lessons. This is due to the lack of computer skills by children, the willingness to help the child and support him in a situation where he does not hear the teacher's command. An additional danger is the fact that many parents or grandparents want to spare their children. In this situation, the verification of the skills and abilities of such a mentee is disturbed. We are not sure whether the work was done independently, and thus we are not sure if the child has the appropriate level of school readiness. It is impossible to check that the child is holding the pencil correctly and is correctly drawing the letters, as only individual children are displayed on the screen, not the entire class. As a result, we also have limited possibilities to check children's activity and their behavior on the other side of the screen. We only see a random 9 children and the

rest are presented as they speak. Having experience of both on-site work from 1.09.2020. and remote from 30.03.2021. in grade 0a at Primary School No. 3 in Mińsk Mazowiecki, I noticed that my students, being informed a week earlier that they would be included in distance learning, received this information with great regret and sadness. The children hugged each other, the teachers, but also had the impression that their thoughts were “wandering far away”. During the first remote connection, my pupils joined the class with the help of their parents, grandparents or older siblings. The new form of work deepened their longing for their friends and teachers, which they often mentioned. There was not a day when at least a few students did not ask the teacher – “When are we going back to school?” (*Eksperci PAN...* 2021; Nazaruk, Marchel 2020).

Research on the sense of security at the time of the announcement of remote learning conducted among pupils of grades 0-8 from John Paul II primary school in Mińsk Mazowiecki – analysis of own research

The survey was conducted in 2021 on a group of 67 willing students from grades 0-8 from John Paul II Primary School in Mińsk Mazowiecki. They were not required to answer all the questions, hence the number of people answering each question varies. The self-constructed questionnaire consisted of 14 questions, 3 of which were open-ended, which enabled the respondents to provide comprehensive answers. The age of the participants varied depending on the attendance of students in different classes, as shown in the chart below. As many as 21 students from grade 4 filled in the questionnaire anonymously, i.e. 42% of the respondents. The second most numerous group were the respondents from grade 8, i.e. 8 people, is 16% of the respondents.

According to the results of the research, 40 respondents attended school in the city, the remaining students, i.e. 10 people, attended a school in the countryside. When answering the question about gender, we learn that a group of 50 people consisting of 24 boys and 21 girls took part in the survey, the remaining respondents did not want to answer about their gender or described it as different from the above-mentioned ones. We note that mainly city dwellers, 76% of the respondents, participated in the study.

As to the first question – What did you feel when you found out about distance learning in your school? (mark a minimum of 2 answers), the students responded differently. The test results ($N = 50$):

- anxiety, insecurity, anxiety, fear: 26.9%;
- surprise, bewilderment: 43.3%;
- anger, indignation, frustration: 22.4%;
- reluctance to learn via the computer: 31.3%;
- dissatisfaction, depression, regret, annoyance: 20.9%;
- joy, cheerfulness: 13.4%;
- contentment, amusement: 13.4%;
- joy, cheerfulness, contentment, amusement: 16.4%.

The results shows that the largest group are students who, learning about distance learning, felt surprised or bewildered. This group consists of as many as 29 people. The next group are students who feel reluctant to learn via the computer. This may indicate a lack of belief that this type of science could be effective. It is also worth noting that as many as 18 people believed that they felt anxiety, insecurity and fear and fear when they announced distance learning. This information definitely disturbed the sense of security of the respondents, hence their emotions were negative.

Presented below are empirical data illustrating the answer to the question whether the lack of contact with the teacher caused negative emotions in students (Has the lack of contact with the teacher caused you negative emotions?). The data show that 67 people answered this question, including as many as 46 people, which constitutes 68.7% of the respondents, the lack of contact with the teacher did not cause negative emotions. We can assume that the implementation of the curriculum content at home could strengthen the sense of security due to the presence of relatives who could help the student in a problematic situation. Interestingly, 21 respondents felt negative emotions related to this situation. Their next answer was to list these emotions. Among them were such answers as:

- dissatisfaction, depression, regret, annoyance;
- anger, indignation, frustration,
- powerlessness, helplessness, fear,
- sadness, disbelief, disappointment,
- lack of motivation, I couldn't ask about everything,
- sadness, anger, indignation, frustration,
- feeling of injustice,
- uncertainty whether the item will be passed,
- longing for the teacher, lack of understanding of some curriculum content,

- sadness, because it is better to see all teachers in real life than online,
- anxiety if I’m doing everything right,
- I can’t fully focus in front of the computer.

The above-mentioned answers show that many students were not sure of their abilities, they lacked the motivation to learn. They felt sad, felt a sense of injustice. They mainly emphasized the lack of understanding of the curriculum content and the inability to ask the teacher about a given issue. Therefore, it can be concluded that the lack of direct, real contact of the teacher definitely influenced the students’ sense of uncertainty.

As many as 67 people replied to the next question: What emotions did the lack of contact with classmates evoke in you? The answers of the respondents are presented below. According to the statements of the students, we find out that as many as 41 respondents, which constitutes 61.2% of the respondents, feel anger, anger, indignation, resentment, irritation and frustration due to the lack of contacts with classmates. Additionally, the respondents added annotations to the answers to this question that some friends still met or contacted them by phone. However, most people experienced longing and sadness and anger due to the inability to meet their peers. We can conclude that this significantly disrupted the daily life of the respondents, and therefore could also refer to their sense of security.

The next question related to the independence of students in following instructions during remote education (Did remote work require from you more independent work, causing a sense of fear?). Again, out of 67 respondents, more than half, as many as 37 people, representing 55.2% of the respondents believe that doing work independently during remote learning required more work from them and caused fear in them. This fear may have resulted from the lack of certainty whether they correctly follow the instructions mentioned earlier by the respondents.

The sense of security is also definitely influenced by the introduction of changes to the regular rhythm of the day (Has remote learning had an impact on the organization of your daily rhythm?). Even kindergarten children are used to carrying out certain activities at a predetermined time in order to maintain harmony during classes. Changing the learning mode from on-site to remote learning introduces one of the key differences in the implementation of everyday life, which is learning via the network. Excessive spending of time in front of the computer, which emits blue light that excites the recipient, which definitely affects the symptoms of insomnia in children. Circadian rhythm disturbances are also important in the development of

depression in children. Interestingly, people who sleep five hours or less have a seven-fold risk of developing chronic depression. A week of sleep deprivation is enough to increase the risk of mental disorders (anxiety, depression, impulsive actions), and such reactions are not a manifestation of a sense of security, peace, lack of anxiety. Fortunately, when asked if remote learning had an impact on the organization of your daily routine, as many as 52.2% of students answered negatively. The affirmative also mentioned how remote learning influenced the organization of their daily routine. Mostly, the respondents mentioned that not only their daily schedule was disturbed, but also that of other household members. It happened that other household members had to adjust to the work of the school, and at home the children had less freedom of action. Parents often studied with their children and prepared for classes together. Interestingly, some argued that not attending school meant that they had more free time to pursue their interests. A large number of students complained that because of distance learning they had to get up earlier, so that their parents could turn on the computer, but also fell asleep later, due to the increased amount of work they had to do on their own, not being sure if they were doing it correctly. Very often, children did not eat regular meals, slept little, felt fear and anxiety about responding remotely. Some students also mentioned that they slept during the day and found that they were lazier and did not want to spend so much time in front of the computer.

Another question was about the students' opinion on distance learning (Was the realization of classes at home in remote mode for you...?). The largest group are respondents who think that remote mode was stressful for them. It consisted of 46 people, i.e. as many as 63.9% of the respondents. Analyzing the students' answers, we come to the conclusion that only 27 people, or 37.5% of the respondents, believe that remote learning was easy. Undoubtedly, for many students it was problematic as evidenced by their answers.

Due to the fact that remote learning caused various types of difficulties, some students looked for support from their loved ones. According to the test results nearly 32.8% of respondents asked for help while teaching online. Most often, they asked their parents and siblings for help.

The survey shows that when asked if you are afraid of going back to school, only 50 people answered, 56% of whom believe that they do not feel fear because of this. This may mean that students' longing for classmates / classmates strengthens their willingness to return to school regardless of the risk of contracting the COVID-19 virus. It is also possible that this answer was influenced by a large number of failures faced by students during remote

learning, which we find out by analyzing answer to another question about successes and failures in distance learning.

According to the empirical data on the question: “Did you have more successes or failures during distance learning?”, as many as 56% of respondents claim that during this time they suffered more failures than successes. Moreover, it turns out that a large number of respondents notice the negative effects of remote learning in themselves, the total number of these people is 38 respondents, which is 76% of the respondents. The largest group are respondents who, in their opinion, became more lazy after remote learning, 18% of the respondents.

Conclusions

Summarizing the above research, I would like to refer to the words of the former chairman of the NATO Military Committee, Klaus Nauman. In his opinion, “Safety is not everything, but without safety everything is nothing” definitely, students who do not have a sense of security are not able to focus on any other activity, as evidenced by the respondents’ answer regarding more failures than successes during remote education (Koziej 2011, p. 34). It is also worth paying attention to the well-being of children who spend a lot of time in front of the computer in order to prepare for classes or solve assigned tasks. Respondents often complain about the negative effects of this type of learning, and thus it does not affect their better well-being, which is synonymous with the sense of security. Therefore, as teachers and parents, we must take care of our pupils, so that the consequences of this phenomenon do not affect students’ motivation to learn and do not cause depression or anxiety disorders caused by the accumulation of large amounts of stress. Every day, both children and adults are worried about their future when looking at the pandemic situation in the world. The task of teachers is therefore to take care of such tools for work in the classroom to convey knowledge as effectively and efficiently as possible without generating additional fear of students not having control over the given content. It should be remembered that the media provide great opportunities for learning, but you should anticipate how long our pupil will spend time in them so as not to overload our pupil with the excess of stimuli. Let us also increase the awareness of parents and teachers about this type of education, which is an alternative to on-site work at school. Thanks to this, we will come to an understanding with the parents of the students more efficiently so as not to disturb their rhythm of the day and not to cause additional stress (Kowalski 2019, pp. 172-178).

Literatura | References

- AHN J., MCEACHIN A. (2017), Student Enrollment Patterns and Achievement in Ohio's Online Charter Schools, "Educational Researcher", 46(1), <https://doi.org/10.3102/0013189X17692999> [access: 04.04.2021].
- BRENNAN J., REILLY P., CUSKELLY K., DONNELLY S. (2020), Social work, mental health, older people and COVID-19, "International Psychogeriatrics", 32(10), Special Issue: COVID-19 and Psychogeriatrics, pp. 1205-1209, DOI:<https://doi.org/10.1017/S1041610220000873> [access: 01.08.2022].
- CZYŻEWSKI M. (2020), Z powodu COVID-19 Czesi nie mogą śpiewać. Ale stan wyjątkowy dotyka też Polaków (2021), "Gazeta Wyborcza", 05.10.2020, <https://bielskobiola.wyborcza.pl/bielskobiola/7,88025,26370255,czesi-przez-covid-nie-moga-spiewac-ale-stan-wyjatkowy-dotyka.html> [access: 02.04.2021].
- EKSPERCI PAN O NEGATYWNYCH SKUTKACH PANDEMII COVID-19 DLA ZDROWIA PSYCHICZNEGO DZIECI I MŁODZIEŻY (2021), <https://pulsmedycyny.pl/eksperci-pan-o-negatywnych-skutkach-pandemii-covid-19-dla-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-mlodziezy-1106431> [access: 02.04.2021].
- EKSPERCI PAN: JAK CHRONIĆ DZIECI I MŁODZIEŻ PRZED ZGUBNYMI SKUTKAMI PANDEMII (2021), <https://wyborcza.pl/TylkoZdrowie/7,137474,26720916,pan-jak-uchronic-dzieci-i-mlodziez-przed-zgubnymi-skutkami.html> [access: 05.04.2021].
- GIERSZEWSKI J. (2013), Bezpieczeństwo społeczne. Studium z zakresu teorii bezpieczeństwa narodowego, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- GUERRESCHI C. (2005), Nowe Uzależnienia, Wydawnictwo Salvator, Kraków.
- JĘDRZEJKO M., SARZAŁA D. (2010), Człowiek i uzależnienia, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.
- KOWALSKI M. (2019), Reflections on educational effects in the age of crises, "Problems of Education in the 21st Century", 77(2), pp. 172-178.
- KOZIEJ S. (2011), Bezpieczeństwo: istota, podstawowe kategorie i historyczna ewolucja, "Bezpieczeństwo Narodowe", vol. 18, pp. 19-39.
- KRUSZKO K. (2010), Pedagogiczne aspekty bezpieczeństwa dzieci w wieku wczesnoszkolnym, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej, Lublin.

- KURTZ H. (2020), National Survey Tracks Impact of Coronavirus on Schools: 10 Key Findings, [in:] EducationWeek, 10 April, <https://www.edweek.org/teaching-learning/national-survey-tracks-impact-of-coronavirus-on-schools-10-key-findings/2020/04> [access: 01.09.2022].
- LERNER D. (1964), Security, UNESCO Dictionary of the Social Sciences, eds. W. L. Kolb, J. Gould, London.
- MALKUS N. (2020), School Districts' Remote-Learning Plans May Widen Student Achievement Gap, [in:] Education Next, 16 June, <https://www.educationnext.org/school-districts-remote-learning-plans-may-widen-student-achievement-gap-only-20-percent-meet-standards/> [access: 01.09.2022].
- NAZARUK S., MARCHEL J. (2020), Edukacja w czasie pandemii- nowe wyzwania i oczekiwania, [w:] Wyzwania XXI wieku dla edukacji szkolnej, red. J. Szada-Borzyszkowa, M. Styczyńska, Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich im. Franciszka Karpińskiego, Siedlce, pp. 17-38.
- SAWCHUK S., GEWERTZ C. (2020), Schools Are Retreating to Remote Learning as COVID-19 Surges. Do They Have To?, [in:] EducationWeek, 17 November, <https://www.edweek.org/leadership/schools-are-retreating-to-remote-learning-as-covid-19-surges-do-they-have-to/2020/11> [access: 01.09.2022].
- W CZASIE PANDEMII LICZBA CYBERATAKÓW WZROSŁA O KILKASET PROCENT (2021), <https://technologia.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/7718716,zloscliwe-maile-pandemia-cyberprzestepczosc-koronawirus.html> [access: 05.04.2021].
- WHO (2020), WHO Director-General's statement on IHR Emergency Committee on Novel Coronavirus (2019-nCoV), [https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-on-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-on-novel-coronavirus-(2019-ncov)) [access: 03.04.2021].
- WHO (2020), Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Situation Report – 51 (11 march 2020), <https://reliefweb.int/report/china/coronavirus-disease-2019-covid-19-situation-report-51-11-march-2020> [access: 03.04.2021].
- ZIĘBA R. (2004), Instytucjonalizacja bezpieczeństwa europejskiego – koncepcje – struktury – funkcjonowanie, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

DOI: DOI:<https://doi.org/10.34768/r1.2022.v482.05>

Jakub Niewiński*

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8791-9882>

e-mail: szamaim@wp.pl

EDUKACJA WIELOKULTUROWA W CZERWCU, MIĘDZYKULTUROWA DZIŚ, TRANSKULTUROWA JUTRO

MULTICULTURAL EDUCATION YESTERDAY, INTERCULTURAL
EDUCATION TODAY, TRANSCULTURAL EDUCATION TOMOR-
ROW

Keywords: multiculturalism, interculturalism, transculturalism, axiological competences, communication, dialogue, school of dialogue, identity, Jews.

The article is an attempt to explain the meaning of the following terms: multiculturalism, interculturalism, transculturality in the context of the development of axiological competences by young people. The author shares his extensive experience in the implementation of local and international educational projects as part of the School of Dialogue – a program, thanks to which students from Murowana Goślina discovered the Jewish past of their town and developed their own tolerance. The article refers to the concept of ten principles of dialogue, the implementation of which is an opportunity to strengthen attitudes among students of the Polish school based on respect for otherness and acceptance of diversity.

* **Jakub Niewiński** – magister filologii polskiej, doktorant, Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych i Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: pedagogika międzykulturowa, dialog transkulturowy, filozofia spotkania, historia i kultura Żydów, interdyscyplinarne innowacje pedagogiczne w praktyce edukacyjnej, metodyka nauczania języka polskiego jako obcego.

EDUKACJA WIELOKULTUROWA WCZORAJ, MIĘDZYKULTUROWA DZIŚ, TRANSKULTUROWA JUTRO

Słowa kluczowe: wielokulturowość, międzykulturowość, transkulturowość, kompetencje aksjologiczne, komunikacja, dialog, szkoła dialogu, tożsamość, Żydzi.

Artykuł jest próbą ukazania zakresu znaczeniowego następujących pojęć: wielokulturowość, międzykulturowość, transkulturowość w kontekście rozwijania przez młodych ludzi kompetencji aksjologicznych. Autor tekstu dzieli się bogatym doświadczeniem w realizacji projektów edukacyjnych o charakterze lokalnym oraz międzynarodowym w ramach Szkoły Dialogu – programu, dzięki któremu uczniowie z Murowanej Gośliny odkrywali żydowską przeszłość swojego miasta oraz rozwijali własną tolerancję. Artykuł przywołuje koncepcję dziesięciu zasad dialogu, których wcielanie w życie jest szansą wzmacniania wśród uczniów polskiej szkoły postaw opartych na szacunku wobec inności oraz akceptacji różnorodności.

Od wielu lat obserwujemy niesłabnące zaangażowanie polskiej młodzieży w projekty, które wzmacniają jej poczucie sprawczości, kompetencji aksjologicznych i obywatelskich w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Młodzi ludzie na co dzień spotykają się z różnorodnością świata, który stoi przed nim otworem i jest szansą, ale przynosi także poważne wyzwania. Nie wystarczy już tylko akceptować tę różnorodność, ale trzeba wejść z nią w interakcję. Coraz częściej przeważa przekonanie o potrzebie zastąpienia edukacji wielokulturowej nastawionej przede wszystkim na wzajemne poznawanie się przedstawicieli różnych kultur oraz pokojowe współistnienie i bycie tolerancyjnym na edukację międzykulturową, w której akcentuje się transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się i wymiany idei. Historyczka Danuta Konieczka-Śliwińska podkreśla, że „celem edukacji międzykulturowej jest zatem nie tylko kształtowanie u uczniów umiejętności rozumienia odmienności kulturowych, ale także przygotowanie ich do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur” (Konieczka-Śliwińska 2004, s. 299). Izabela Skórzyńska, już kilkanaście lat temu, żywiła przekonanie, że praktyki edukacyjne projektu wielokulturowego mają swoje ograniczenia, których rozwiązaniem może być interkulturowość zmierzająca ku transkulturowości, czego wyrazem – wg Skórzyńskiej – może być zastąpienie „tożsamości” „uznaniem”, zawierającym w sobie „mediacyjność, pozwalającą ujmować kulturowość jako sieć, dążenie zaś do wspólnoty komunikacyjnej

jako pracę w obrębie transkultury wyrosłej z zaawansowanej wymiany międzykulturowej jako zupełnie nowa jakość i nowa kategoria opisu kulturowości współczesnego świata” (Skórzyńska 2004, s. 87).

W niniejszym artykule zostanie podjęta próba przyjrzenia się Szkole Dialogu, która od kilkunastu lat realizowana jest przez polskie szkoły. Autor weźmie pod uwagę te elementy programu, które wzmacniają w młodym człowieku kompetencje aksjologiczne niezbędne do pokojowego funkcjonowania we współczesnym świecie. Ewa Pasterniak-Kobyłecka wyraźnie podkreśla, że młody człowiek „kompetentny aksjologicznie posiada wrażliwość aksjologiczną, ceni wartości ogólnoludzkie (pokój, altruizm, tolerancję, człowieczeństwo), podejmuje próby pomnażania dobra i piękna [...]” (Pasterniak-Kobyłecka 2018, s. 61).

Przedmiotem zainteresowania podjętych rozważań będzie także refleksja nad tym, w jakim stopniu zaangażowanie i uczestnictwo młodych ludzi w działaniach wielokulturowe oraz międzykulturowe na rzecz odkrywania żydowskiej przeszłości małej ojczyzny wzmacnia ich poczucie sprawczości, oraz wspiera rozwój kompetencji aksjologicznych, w tym otwarcie na Innego, tolerancję, zaufanie oraz współpracę. Autor przywoła działania, które miały miejsce w Murowanej Goślinie w 2016 roku i spróbuje w sposób jakościowy przyrzeć się oddziaływaniu programu na młodych ludzi z Murowanej Gośliny oraz ich rodziców i dziadków, a także innych mieszkańców miasta. Perspektywa jakościowa będzie stanowiła dopełnienie ilościowych badań ewaluacyjnych z lat 2012-2017 prowadzonych przez Centrum Badań nad Uprzedzeniami. Zbadano wtedy efekty uczestnictwa w programie w zakresie stosunku młodych ludzi do miejsca zamieszkania, zainteresowania historią miejscowości, gotowości społecznego angażowania się oraz zaufania społecznego. W badaniach ewaluacyjnych wzięło udział 3394 uczniów z 165 miejscowości, w tym Murowanej Gośliny. Wnioski z ewaluacji jednoznacznie potwierdzają efektywność Szkoły Dialogu w budowaniu pozytywnych postaw młodzieży wobec miejsca zamieszkania oraz jej gotowość do podejmowania aktywności na rzecz lokalnej społeczności przy zwiększonym zaufaniu społecznym. Nauczanie o lokalnej historii różnorodności okazało się skutecznym narzędziem wzmacniania lokalnej tożsamości społecznej i kapitału społecznego polskiej młodzieży (Stefaniak 2018).

Komunikacja zmierzająca do dialogu

Niektórzy socjolodzy wyróżniają co najmniej cztery szczeble komunikacji. Pierwszy to komunikacja interpersonalna, która jest rozmową człowieka z samym sobą, dialogiem wewnętrznym, zderzaniem własnych racji z odmiennymi wartościami. Drugi to komunikacja interpersonalna, zachodząca w grupie

ludzi mających różne poglądy, motywacje, obawy, nadzieje, ale współpracujących ze sobą nad wspólnym zadaniem. Trzeci poziom to komunikacja wewnątrzkulturowa, gdy publicznie określamy naszą tożsamość. Czwarty to komunikacja międzykulturowa, kiedy mamy do czynienia ze współpracą międzyetniczną, międzyreligijną lub ze środowiskiem wielokulturowym, powstałym w wyniku np. migracji (Tyszką 1995, s. 19).

Szczególnie wartościową formą komunikacji jest dialog. Agnieszka Piejka podkreśla, że jest on najważniejszym elementem kultury pokoju, która „sama w sobie jest między innymi umiejętnością prowadzenia dialogu; dialogu, który jest czymś zasadniczo innym, niż sprawność w prowadzeniu rozmowy i forsowaniu własnych argumentów” (Piejka 2018, s. 31). Raúl Fornet-Betancourt w swojej filozofii wyraźnie akcentuje, że opiera się na nim (dialogu) człowieczeństwo: „dialog jest źródłową substancją, z której człowiek – wraz z przynależną mu wieloznacznością – rozwija swoje człowieczeństwo i wyróżnia swoją sytuację w świecie” (Fornet-Betancourt 2011, s. 292). Kubański filozof dodaje, że w międzykulturowym dialogu każda ze stron powinna doświadczać sensowności swojego mówienia oraz „bycia-potrzebnym-nawzajem, które oznacza możliwość przeżycia przez każdego zarówno tego, jak on potrzebuje innego, jak i tego, jak on jest »potrzebny« innym” (Fornet-Betancourt 2011, s. 299).

Dekalog Dialogu

Co muszą zrobić nauczyciele, aby nawiązać konstruktywny kontakt z młodymi ludźmi? Piejka mówi o tworzeniu przez nauczyciela szans na to, by młodzi ludzie doświadczali relacji opartych na dialogu (Piejka 2018, s. 31). Szkoły muszą wypracować strategię, która stanie się zadaniem realizowanym przez nauczycieli. Fundamentem tej strategii powinna być akceptacja Innego, Jego odmienności i różnorodności, bo jak zauważa Jerzy Nikitorowicz „każda jednostka jest równa w prawach i godności, zasługuje na szacunek, zaufanie, prawo do indywidualności i autonomii w obrębie zasad obowiązujących wszystkich” (2000, s. 102). Podpowiedzią do tworzenia tego specjalnego programu kształtowania szacunku dla różnic kulturowych może być katalog dziesięciu zasad dialogu sformułowanych kilkanaście lat temu przez Mariana Eckerta z Uniwersytetu Zielonogórskiego.

1. „Staraj się doprowadzić dzieci i młodzież o odmiennych cechach kulturowych do nawiązania trwałych i częstych kontaktów.
2. Posiadaj przemyślaną koncepcję dialogu, ideę, temat i bądź zawsze dobrze przygotowany.

3. Miej zawsze chęć zrozumienia odmiennych poglądów i przyjmuj postawę negocjacyjną.
4. Zatrósz się o precyzję języka i logikę, aby uniknąć zakłóceń w komunikacji i nieporozumień semantycznych.
5. Wczuwaj się w intencje partnera, jego sposób myślenia i artykulacji, których źródłem zwykle nie jest zła wola, lecz odmienność metodologii.
6. Zachowaj postawę samokrytyczną, nie bój się odsłonić własnych słabości, okazuj gotowość do uznania racji partnerów i do ustępstw.
7. Zrezygnuj z chęci osiągnięcia zwycięstwa [...]. Tu nawet przegrana ma sens [...].
8. Opanuj własną nadwrażliwość i skłonność do obrażania się.
9. Dbaj o kulturę rozmowy, o styl, okaż tolerancję i szacunek dla partnera.
10. Pamiętaj, że celem dialogu jest dojście do kompromisu, w którym partnerzy budują poszerzone pole dla porozumienia, nie tracąc własnej tożsamości” (Eckert 2004, s. 24-25).

Aktywności w ramach Szkoły Dialogu

Działania młodzieży zarówno w szkole (edukacja formalna), jak i poza nią (edukacja nieformalna) mogą być analizowane z perspektywy różnych stanowisk teoretycznych i metodologicznych. Według Dariusza Kubinowskiego pedagogika jest nauką wieloparadygmatyczną, co sprawia, że lokuje się ona [...] „pomiędzy opisem i krytyką, pomiędzy diagnozą i projektowaniem, pomiędzy doświadczeniem a wyobrażeniem [...], pomiędzy jednością i różnorodnością, pomiędzy refleksją a metodyką” (Kubinowski 2010, s. 98).

Pozytywistyczny model w badaniach pedagogicznych odbierał im znamiona humanistycznej refleksji, a sytuowanie zjawisk edukacyjnych w formie ilościowej nie zapewniało im rzetelnej mierzalności. Barbara Smolińska-Theiss zauważa, że statystyczne zależności często eliminują konteksty społeczno-kulturowe, które stanowią podstawę społecznego funkcjonowania każdej osoby (Smolińska-Theiss 2008). Z uwagi na różne interpretacje i podejścia badawcze Guba i Lincoln wyróżniają pięć paradygmatów: pozytywistyczny, postpozytywistyczny (łączy badania ilościowe z jakościowymi), konstruktywistyczny, partycypacyjny oraz teorię krytyczną (Guba, Lincoln 2010). Ten ostatni wpisuje się w zagadnienia współczesnej szkoły w kontekstach międzykulturowości. W pedagogice krytycznej chodzi o kształtowanie rzeczywistości szkolnej, negującej wszelkie przejawy nierówności, zgodnie

z założeniami nurtu antyautorytatywnego Adorno i Habermasa, emancypacyjnego Freire jako prawa do wolności oraz koncepcją kształcenia Fromma, wyrastającą z personalizmu i uznającą jednostkę za wartość autoteliczną, niezależnie od jej kulturowej przynależności (Śliwerski 2010).

Różnorodne aktywności młodzieży w ramach Szkoły Dialogu stanowią pretekst do refleksji na temat pamięci lokalnej, np. o nieobecnych sąsiadach, którzy byli ważną częścią organizmu społecznego wielu polskich miejscowości i wydarzeniach często zapomnianych, a jeszcze częściej przemilczanych, zarówno tych dobrych, jak i złych. Praktyki kommemoratywne stają się nie tylko próbą familiaryzacji pamięci lokalnej, ale również otwarcia jej na szerszy wymiar pamięci międzykulturowej lub transkulturowej.

Szkoła Dialogu jest programem Forum Dialogu – najstarszej polskiej organizacji pozarządowej zajmującej się dialogiem polsko-żydowskim, w ramach którego od czternastu lat jesienią i wiosną każdego roku zespoły uczniów i uczennic z całej Polski razem z nauczycielami i nauczycielkami odkrywają żydowską przeszłość swojej miejscowości. Działaniom towarzyszą warsztaty, spacer, spotkania z potomkami żydowskich sąsiadów rozsianymi po całym świecie, żyjącymi jeszcze Ocalałymi oraz z młodzieżą izraelską. Powstają wspólne przedsięwzięcia, oparte na interakcji, wzajemnym uczeniu się, wymianie poglądów, idei oraz wzmacnianiu relacji i dialogu.

Młodzi ludzie samodzielnie odszukują i rekonstruują lokalne dziedzictwo żydowskie w miejscach, w których sami mieszkają. Często przeprowadzają wywiady z członkami swoich rodzin (*oral history*), przeglądają archiwa, rozmawiają z lokalnymi aktywistami, aby zrekonstruować obraz społeczności żydowskiej, która kiedyś żyła w ich miejscowości. To właśnie oni stają się przewodnikami i przygotowują wycieczki po miejscach związanych z historią Żydów, przeznaczone dla rodziców, sąsiadów, przyjaciół i władz lokalnych. Tamci Żydzi przestają być „obcy” i stają się na powrót sąsiadami, którzy mimo tego, że zginęli, nie są zapomniani. Powstają strony internetowe, questy, trasy turystyczne (również online). Jest to unikalne przedsięwzięcie edukacyjne, które łączy poznawanie wielokulturowej historii małej ojczyzny często z wykorzystaniem aktywności międzykulturowych, dekonstruuje uprzedzenia, ale też zachęca do zaangażowania w działania w przestrzeni publicznej własnej miejscowości. Szkoła Dialogu przygotowuje uczniów i uczennice do włączenia się w globalną społeczność z poczuciem dumy ze spuścizny, którą współtworzyły także miliony Żydów. Uczy też o współczesnej społeczności żydowskiej i wyzwaniach, jakie niesie życie w wielokulturowym społeczeństwie. Wzmacnia kompetencje aksjologiczne i społeczne potrzebne do sprostania wyzwaniom współczesnego świata. Przywołując aktywności młodych ludzi w ramach programu Szkoła Dialogu prowadzonego

od 2008 roku na terenie całej Polski przez Forum Dialogu, możemy zbadać stopień i formę uczestnictwa i zaangażowania młodych ludzi, ich motywację, zachodzące zmiany na poziomie postaw i zachowania w relacji do siebie oraz świata, doskonalenie kompetencji obywatelskich i aksjologicznych oraz rozwój poczucia własnej sprawczości wobec ważnych i kluczowych spraw.

Szkoła Dialogu w Murowanej Goślinie

W 2016 roku uczniowie i uczennice Gimnazjum nr 1 im. Hipolita Cegielskiego w Murowanej Goślinie uczestniczyli w Szkole Dialogu. Już od pierwszych warsztatów gimnazjaliści wykazywali się samodzielnością, entuzjazmem i chęcią do działania. Systematycznie pogłębiali swoją wiedzę. Przygotowując się do projektu, nawiązywali liczne kontakty.

Wiele informacji i pomocy otrzymali od pani Alicji Kobus, mieszkanki Murowanej Gośliny i przewodniczącej Gminy Wyznaniowej Żydowskiej w Poznaniu. Uczniowie rozmawiali także z potomkami goślińskich Żydów, którzy odwiedzili miasto swoich przodków. Od Yaira z Izraela otrzymali listy i zdjęcia, a Judith z Australii użyczyła swojego głosu do filmu, w którym opowiadała o losach własnej rodziny. Swoją wiedzę o żydowskiej historii miasteczka dzielił się z młodzieżą także lokalny regionalista Dariusz Paprocki. Dzień przed finałową wycieczką uczniowie przeprowadzili warsztaty o żydowskiej kulturze i tradycjach. Ich odbiorcami byli koledzy i koleżanki ze szkoły. Uczestnicy pisali swoje imiona hebrajskimi literami, poznawali najważniejsze daty i pojęcia związane z Żydami, rozwiązywali quiz. Na zakończenie nie zabrakło także poczęstunku, organizatorzy zaproponowali wszystkim jabłka z miodem.

Kulminacją działań była gra miejska „Śladami żydowskich sąsiadów”, w której uczestniczyli rodzice i dziadkowie gimnazjalistów. Trasa liczyła pięć miejsc związanych z historią goślińskich Żydów: skrzyżowanie ulic Młyńskiej i Rogozińskiej (przed wojną Żydowskiej – głównej dzielnicy zamieszkanego przez Żydów), przy którym mieścił się dom zegarmistrza – Szmula Glasera. Tam na podstawie fragmentu artykułu z „Dziennika Narodowego” z 1847 roku, który opowiadał o wielkim pożarze, który nawiedził miasto i doszczętnie zniszczył ulicę Żydowską łącznie z synagogą – uczestnicy musieli przekształcić znajdujące się w nim daty zgodnie z kalendarzem żydowskim. Przechodząc z miejsca na miejsce, zaznaczali kredą na chodniku swoje stopy, które symbolicznie pokazywały trasy wędrówki po mieście goślińskich Żydów i Żydówek. Następnymi punktami spaceru były restauracja i hotel Alfonsa Cohna (niestety już zburzony). Tam uczniowie opowiedzieli historię wielopokoleniowej rodziny Cohnów i poczęstowali wędrujących gości,

upieczonymi wcześniej hamantaszami – tutaj zadanie polegało na podaniu składników tych ciasteczek, rozwiązaniu krzyżówki oraz dopasowaniu zdjęcia do potraw/produktów żydowskich.

Kolejnym miejscem peregrynacji była synagoga – tak naprawdę puste miejsce po świątyni, która spłonęła najpierw w wielkim pożarze w 1847, a druga została rozebrana przez hitlerowców. Jej historię nasi goście poznali dzięki opowieści Bartka. Tutaj także nauczyli się alfabetu hebrajskiego i spróbowali napisać swoje imię od prawej do lewej. W sąsiedztwie synagogi znajdowała się szkoła powszechna wybudowana na początku XX wieku, do której chodzili Żydzi, Niemcy i Polacy. Uczestnicy gry musieli ułożyć słownik ważnych pojęć związanych ze szkołą po hebrajsku i niemiecku. Przedostatnim miejscem spaceru był dom Juliusza Markowicza (1868-1942), najbogatszego goślińskiego Żyda, który otrzymał pozwolenie od władz miasta, by mieszkać w centrum przy rynku. Maja przeczytała list, w którym jego prawnuk – Yair z Haify (ur. 1959) opowiedział historię swoich przodków z Murowanej Gośliny (<http://www.yairgil.com/markowicz/julius.html>). Na podstawie usłyszaney historii uczestnicy gry rozwiązyli quiz, a potem wycinali w kartonie podobiznę najmłodszej córki Juliusza, babci Yaira – Sidonie/Siddy (1906-2003). Jej brat Walter (również urodzony w Murowanej Goślinie, 1897-1969) był ojcem Reuvena (ur. 1936), który przez 30 lat służył w Mosadzie – izraelskiej agencji wywiadowczej, był dyrektorem generalnym Ministerstwa Spraw Zagranicznych oraz położył podwaliny pod operację Salomon, której celem było sprowadzenie do Izraela etiopskich Żydów (<https://www.haaretz.com/1.5037170>). Ostatnim punktem gry był żydowski cmentarz. Poznawanie jego historii uczestnicy rozpoczęli od ułożenia z puzzli zdjęcia (jednego z dwóch zachowanych) ukazującego przedwojenne macewy. Marysia i Kuba opowiedzieli gościom również o symbolice pozostałych elementów tego miejsca: porcelanowym gołębiu, wykonanym przez młodzież z Polski i Izraela w ramach projektu „Stones of Memory Roots”, 2009 (<https://stonesofmemory.wordpress.com/outline-of-project-pl/>) oraz rzeźbie holenderskiego artysty „Message to Heaven” (2012). Goście otrzymali karteczki, na których napisali swoją wiadomość do nieba. Podsumowaniem gry było wykonanie makiety synagogi, która stanowi trwały ślad po Szkole Dialogu w Murowanej Goślinie. W ramach projektu uczniowie przygotowali także film a relacje ze swoich działań na bieżąco umieszczali na profilu facebook *Murowana Wielokulturowość* (<https://www.facebook.com/Murowana-Wielokulturowo%C5%9B%C4%87-920641188003603>). Skupienie się młodych ludzi na lokalności oraz aktywne poszukiwania wiedzy historycznej pozwalają programowi – Szkole Dialogu – efektywnie budować gotowość społecznego angażowania się mło-

dzieży, wzmacniaj jej poczucie sprawczości, rozwijają kompetencje obywatelskie i są szansą na jej wszechstronny rozwój aksjologiczny.

Żywy Most Pamięci od Przeszłości do Teraźniejszości

Wielokulturowe aktywności w ramach Szkoły Dialogu doprowadziły do dialogu międzykulturowego oraz wyznaczyły kierunek transkulturowych działań w Murowanej Goślinie. Trzy lata później społeczność lokalna doświadczyła mentalnej oraz fizycznej obecności potomków goślińskich Żydów w Murowanej Goślinie, a potem podczas pandemii wspólnego dialogowania online. Przy finansowym wsparciu Forum Dialogu wspólnie zrealizowali międzykulturowy projekt „Living Memory Bridge from Past to Present”. W lipcu 2019 roku Judith Wimborne z Canberry oraz Yair Gil z Haify po raz pierwszy spotkali się w Murowanej Goślinie. Ich pradziadkowie przed wojną prowadzili tutaj swoje interesy oraz czynnie uczestniczyli w życiu lokalnej społeczności. Juliusz Markowicz – pradziadek Yaira był członkiem ochotniczej straży pożarnej oraz zasiadał w radzie miasta, natomiast Gustaw Magnus – pradziadek Judith był modystą i robił kapelusze.

Oprócz wspólnego szabatu potomkowie goślińskich Żydów uczestniczyli w uroczystym nadaniu miejskiemu parkowi nazwy partnerskiego miasta Hemmingen. Razem z mieszkańcami brali również udział w uroczystym i symbolicznym spacerze „Śladami żydowskich sąsiadów” do miejsc, gdzie przed wojną znajdowały się synagoga i żydowski cmentarz. Tam też w chodniku umieścili Tablice Pamięci, informujące w czterech językach: polskim, hebrajskim, niemieckim i angielskim o ważnych przestrzeniach kommemoratywnych. Finałem międzykulturowego spotkania przedstawiciele wielu krajów była biesiada „Jezdym poznańska pyra”, która odbyła się przy stole wykonanym podczas polsko-izraelskiego projektu „Multicultural VIPs around the table destroy various stereotypes”, 2010 (<https://multiculturalvips.wordpress.com/about-project-pl/>). Ze względu na prośbę 80-letniej Judith do programu wprowadzono wizytę w Rogoźnie, z którego pochodziła jej praprababcia, która wyszła za mąż za Gustawa z Murowanej Gośliny. Obie rodziny zajmowały się wyrobem kapeluszy, więc pojawia się przypuszczenie, że właśnie biznes połączył Amelię i Gustawa. W Rogoźnie odbyło się także spotkanie z lokalną animatorką, która badała historię społeczności żydowskiej w tym mieście. Zaprosiła ona gości do lokalnego muzeum i pokazała miejsca, gdzie znajdowały się dwa cmentarze żydowskie oraz synagoga. W trakcie wizyty potomków goślińskich Żydów wzruszające były także momenty, kiedy młodzi mieszkańcy Murowanej Gośliny poznawali historię rodzin Yaira i Judith oraz mogli zobaczyć zdjęcia ich najbliższych, dzieci, wnuków i prawnuków.

Uczniowie i uczennice ze Szkoły Podstawowej nr 1 im. Karola Marcinkowskiego w Murowanej Goślinie oraz absolwenci i absolwentki z Gimnazjum nr 1 im. Hipolita Cegielskiego, którzy realizowali wcześniej Szkołę Dialogu, byli bardzo przejęci międzykulturowymi spotkaniami i mocno zbudowani wspólną interakcją transkulturową.

Akceptacja

Człowiek ma wiele tożsamości, które są komplementarne i wzajemnie się uzupełniają. Można być obywatelem miasta, regionu, Unii Europejskiej, planety. Pielęgnowaniu tożsamości wspólnotowej powinny towarzyszyć zabiegi edukacyjne charakteryzujące się: wolnością od ksenofobii, zachowaniem lokalnych tradycji, integrowaniem się przedstawicieli różnych kultur, religii, mniejszości narodowych i etnicznych. Wielokulturowość, międzykulturowość, transkulturowość – to nie są wyłącznie postulaty, ale byty stanowiące immanentny składnik współczesności. Należy je zaakceptować.

Literatura | References

- ECKERT M. (2004), Wychowanie do dialogu w społeczeństwie wielokulturowym, [w:] Wielokulturowość w nauczaniu historii, red. B. Burda, B. Halczak, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- FORNET-BETANCOURT R. (2011), O filozofii (międzykulturowego) dialogu w konfliktowym świecie, [w:] Dialog. Idea i doświadczenie, red. S. Kruszyńska, K. Bembenek, I. Krupecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- GUBA E. G., LINCOLN Y. S. (2010), Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności, [w:] Metody badań jakościowych, t. 1, red. N. K. Denzin i Y. S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KONIECZKA-ŚLIWIŃSKA D. (2004), „Ja i inni”. Rozważania wokół komunikacji międzykulturowej na przykładzie szkolnych podręczników historii, [w:] Wielokulturowość w nauczaniu historii, red. B. Burda, B. Halczak, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- KRUSZYŃSKA S., BEMBENNEK K., KRUPECKA I. (RED.) (2011), Dialog. Idea i doświadczenie, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- KUBINOWSKI D. (2010), Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

NIKITOROWICZ J. (2000), Spotkanie i dialog kultur. Wymiar edukacji międzykulturowej, [w:] O potrzebie dialogu kultur i ludzi, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

PIEJKA A. (2018), Kompetencje praktyczno-moralne nauczyciela a kształtowanie kultury pokoju, [w:] Nauczyciel. Przestrzeń. Czas. Szkoła (zadania, funkcje, role dawniej i dziś), op. cred. M. Kabat, E. Pasterniak-Kobylecka, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra – Poznań.

SERKOWSKA-MAKA J. (2019), Szkoła dla Innego. Filozofia i pedagogika dialogu w edukacji Międzykulturowej, Wyższa Szkoła Menedżerska, Warszawa.

SKÓRZYŃSKA I. (2004), Kształtowanie tożsamości wielokulturowych w edukacji historycznej. Krytyka projektu, [w:] Wielokulturowość w nauczaniu historii, red. B. Burda, B. Halczak, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.

SMOLIŃSKA-THEISS B. (2008), Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie, [w:] Podstawy metodologii badań w pedagogice, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk – Sopot.

STEFANIAK A. (2018), Szkoła Dialogu jako narzędzie budowania lokalnego kapitału społecznego. Wyniki badań ewaluacyjnych z lat 2012-2017, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Zakład Psychologii Stosunków Międzygrupowych, Warszawa.

ŚLIWIERSKI B. (2010), Współczesne teorie i nurty wychowania, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

TYSZKA A. (1995), Rozmowa kultur, [w:] Komunikacja międzykulturowa – zbliżenia i impresje, red. A. Kapica, L. Korporowicz, A. Tyszka, Instytut Kultury i Instytut Socjologii UW, Warszawa.

<https://www.facebook.com/Murowana-Wielokulturowo/%C5%9B%C4%87-920641188003603>, [data dostępu: 02.11.2022].

<https://www.haaretz.com/1.5037170>, [data dostępu: 02.11.2022].

<https://multiculturalvips.wordpress.com/about-project-pl/>, [data dostępu: 02.11.2022].

<https://stonesofmemory.wordpress.com/outline-of-project-pl/>, [data dostępu: 02.11.2022].

<http://www.yairgil.com/markowicz/julius.html>, [data dostępu: 02.11.2022].

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2022.v482.06>

Mirosław Kowalski*

University of Zielona Góra, Poland

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2960-8258>

e-mail: m.kowalski@ipp.uz.zgora.pl

Sławomir Śliwa**

The Academy of Applied Sciences –

Academy of Management and Administration in Opole

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0465-0644>

e-mail: s.sliwa@poczta.wszia.opole.pl

RESEARCH THOUGHTS ON THE EDUCATION OF REACHING OLD AGE AND THE AGEING PROCESS

RESEARCH THOUGHTS ON THE EDUCATION OF REACHING OLD AGE AND THE AGEING PROCESS

Keywords: old age education, old age, 1st and 2nd stage of education.

The theoretical and cognitive aim of the research was to find out the opinions and knowledge of teachers in the field of education about old age. The research was carried out among 106 teachers from primary schools in the Opolskie Voivodeship using the diagnostic survey method, the questionnaire technique.

***Mirosław Kowalski** – Ph.D. in social sciences in pedagogy, associate professor; scientific interests: hermeneutics and phenomenology, institutional educational processes; cooperation of environments for child development; contemporary educational thought, pedagogical ethics, law and pedagogical disputes; pedagogy of everyday life.

****Sławomir Śliwa** – Ph.D. in social sciences in pedagogy; scientific interests: prevention, upbringing, re-socialisation, professional competences of teachers.

MYŚLI BADAWCZE O/DLA EDUKACJI DO STAROŚCI I NAD PROCESEM STARZENIA SIĘ

Słowa kluczowe: edukacja do starości, starość, I i II etap edukacyjny.

Teoretycznym i poznawczym celem badań było poznanie opinii i wiedzy nauczycieli w zakresie edukacji o starości. Badania przeprowadzono wśród 106 nauczycieli szkół podstawowych województwa opolskiego metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety. Jako narzędzie wykorzystano oryginalny kwestionariusz.

Introduction

The median is used as a measure of the advancement of the aging process, i.e. the age that one half of the population has not yet reached and the other half has already arrived at. According to Eurostat data, the middle age for the entire European Union in 2012 was 41.9 years. It means that, compared to other countries, Poland is still a relatively young country (the youngest demographically was the population of Ireland, for which the middle age was 35.5 years and the oldest – the population of Germany with a median almost 10 years higher) (Waligórska et al. 2014, p. 127). In January 2017, the median for the entire European Union was already 42.8 years, and for Poland – more than 40 years (*Stale wzrasta odsetek...* 2019). It is predicted that in Poland by 2050 the middle age will increase to 50.1 years for men and to 54.8 years for women (Waligórska 2014, p. 127). Additionally, the WHO is warning about the coexistence of many diseases in the elderly. According to the WHO, this is another challenge for the medical care of these people. Research conducted by the WHO shows that in Poland in 2010-2011 more than 20% of 60-year-olds and almost the same number of 70-year olds were affected by this phenomenon (WHO 2015, p. 75).

This situation also affects the labour market. According to Eurostat forecasts, by 2050 the number of people aged 65+ in EU countries will increase by about 70%, and the number of people of working age (15-64 years) will decrease by 12%. As a result, there will be only two economically active people per pensioner whilst currently there are four (Walkowska 2017).

Therefore, on the one hand, there is a need for old age education, which aims to shape attitudes towards the elderly, and, on the other hand, for old age education, which aims at shaping attitudes of youngsters from an early age, in particular about the importance of maintaining a healthy lifestyle in their old age.

Borczyk and Wnuk (2012, p. 75) believe that in order for the elderly to age with dignity, young people need to develop an appropriate attitude towards them through organized educational tasks. Among the objectives of the proposed education to old age, they mention, among others:

- developing among children and adolescents the understanding of old age as a natural phase of development, a stage equal to others;
- presenting old age as a dynamic, active and diverse development period;
- changing attitudes dominated by distance or aversion to those characterized by understanding, kindness and respect;
- developing positive thinking about the old age of others, and in the long run also about one's own age;
- sharing maturity and life wisdom by the generation of seniors;
- stimulating mutual activity in various fields;
- taking care of the elderly in the family and outside;
- the impact of preventative measures to encourage a health promoting lifestyle.

As Aleksander Kamiński (1978) wrote earlier, preparing children for old age consists in helping people to acquire interests and aspirations, as well as appropriate skills and habits that will be useful in the implementation of a lifestyle conducive to extending youth and giving satisfaction in activity (Dzięgielewska 2009, p. 52).

According to Anna Rudnik (2017, p. 123-124), younger people should be provided with gerontological education aimed at developing appropriate attitudes towards old people and old age and overcoming the negative stereotype of old age in society. Gerontology education should be planned in such a way as to cover all activities aimed at shaping skills, attitudes and habits. It is the process of preparing a person for life in an ageing society, and thus for friendly communion and cooperation with old people.

Research methodology

The research was conducted in the period from September to October 2019 among primary school teachers from the Opolskie Voivodeship. The subject of the research was teachers' opinions about the education on the process of ageing and the theoretical and cognitive aim of the research was to check the opinions and knowledge of teachers in this field. The practical and implementation goal was to develop practical recommendations for the education of children and youths in schools.

The main problem is the question: What are primary school teachers' opinions and knowledge in the field of education about old age? Detailed problems: What are the forms of education about old age at school? Do teachers know about the concepts of aging and old age? What content of education about old age is provided to primary school students by teachers?

The paper uses the method of a diagnostic survey, the questionnaire technique. A questionnaire was used for the research. The questionnaire consisted of 41 statements with a 5-point Likert scale, 11 alternative questions and two open questions. At the end, there was a certificate.

Data analysis was developed using the PASW Statistics 18 statistical program and the Statistica version 13 package. The research group consisted of 106 teachers from primary schools in the Opolskie Voivodeship (85 women and 21 men). They were mostly employees with long work experience, as shown in table 1.

Table 1

The internship of the respondents

	Number	Percent	Percentage of valid responses	Cumulative Percentage
from 5 years old	28	26.4	26.4	26.4
from 6 to 15 years old	19	17.9	17.9	44.3
16-25 years old	25	23.6	23.6	67.9
over 25 years old	34	32.1	32.1	100.0
Total	106	100.0	100.0	

Source: own research.

The largest age group was educators aged 45-55 (29.3%), then in the range of 36-45 (27.4%) and 26-35 (26.4%). The smallest number of people was up to 25 (7.5%) and over 56 (9.4%).

Exactly half of the respondents were certified teachers, 22.6% of them were contracted teachers, 14.2% of them were appointed teachers and 13.2% of the respondents were trainee teachers.

Almost half of the respondents were teachers from the city of Opole, as shown in table 2.

Table 2

The workplace of the respondents

	Number	Percent	Percentage of valid responses	Cumulative Percentage
village	6	5.7	5.7	5.7
city up to 10,000	5	4.7	4.7	10.4
city from 10,000 up to 50 thousand	33	31.1	31.1	41.5
city from 50,000 up to 100 thousand	12	11.3	11.3	52.8
city over 100 000	50	47.2	47.2	100.0
Total	106	100.0	100.0	

Source: own research.

Results

As for the area of research related to the forms of education about old age at school, the respondents declared that they talk about the problems of old age in class (59.4% of “yes” answers). Moreover, 39.6% of teachers said that they raised these problems during educational lessons and 37.7% during extracurricular activities. Almost 1/3 of the respondents (31.1%) stated that the school organises projects related to education about old age. In addition, according to teachers, such projects are also implemented by non-governmental organisations (19.8% of “yes” answers) and territorial administration (16.0% of “yes” answers).

The second area of research concerned the teachers’ knowledge of the concept of ageing and old age. The research shows that the teaching staff are primarily familiar with the theory of activity. 68.9% of the respondents declared this. Slightly more than half of the respondents (50.9%) said they were familiar with the withdrawal theory. Fewer, 45.3%, declared that *they knew the concept of the life course* and 35.8% *the continuation theory*.

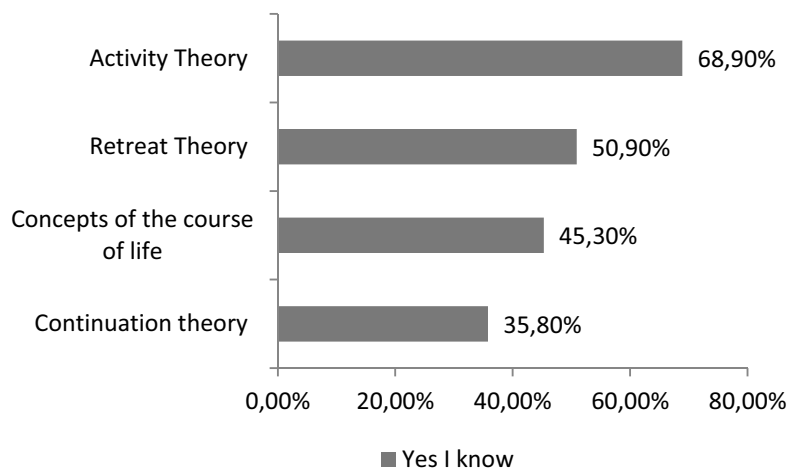


Chart 1. Knowledge of the respondents in the field of theories concerning the concept of ageing and old age.
Source: own research.

As far as the classes are concerned, the teachers declared that they particularly related to childhood (40.6% of the definitely yes answers, 38.7% probably yes, 10.4% I have no opinion, 7.5% probably not and 2.8% definitely not) and adolescence (46.2% of the answers definitely yes, 27.4% probably yes, 10.4% I have no opinion, 13.2% probably not and 2.8% definitely not). More than half of the respondents also indicated the period of early maturity (28.3% of the answers definitely yes, 28.3% probably yes, 16.0% I have no opinion, 22.6% probably not and 4.8% definitely not), half of the period of maturity (15.1% of the answers definitely yes, 34.9% probably yes, 15.0% I have no opinion, 26.5% probably not and 8.5% definitely not) and a little less than half of the answers to old age (7.5% of the answers definitely yes, 41.5% probably yes, 17.1% I have no opinion, 20.7% probably not and 13.2% definitely not). In turn, the period of late maturity was indicated by almost half of the respondents (3.8% of the answers definitely yes, 41.5% probably yes, 18.8% I have no opinion, 23.6% probably not and 12.3% definitely not).

In addition, teachers also indicated the preschool period (18.9% of the answers definitely yes, 27.4% probably yes, 20.3% I have no opinion, 22.6% probably not and 10.8% definitely not), baby (8.5% of the answers definitely yes, 23.6% probably yes, 20.5% I have no opinion, 34.0% probably not, 15.1% definitely not), although this period was indicated the least frequently.

Table 3

Phases of the human life cycle and the problems of classes

Phases of the human life cycle	definitely yes	probably yes	total
Infancy (0-2 years)	8.5%	23.6%	32.1%
Pre-school period (2-5 years)	18.9%	27.4%	46.3%
Childhood (5-12 years old)	40.6%	38.7%	79.3%
Growing up (12-17 years old)	46.2%	27.4%	73.6%
Early maturity (17-25 years)	28.3%	28.3%	56.6%
Maturity (25-50 years)	15.1%	34.9%	50.0%
Late maturity (50-75 years)	3.8%	41.5%	45.3%
Old age (over 75)	7.5%	41.5%	49.0%

Source: own research.

When it comes to the issues of classes related to the determinants of late adulthood and old age, the teaching staff primarily in their classes raised issues related to emphasising the need to help people in late adulthood and old age (50.0% of the answers definitely yes, 24.5% probably yes, 7.5% have no opinion, 12.3% probably not and 5.7% definitely not).

More than half of the respondents indicated the deteriorating physical fitness of people in late adulthood and old age (21.7% of the answers definitely yes, 36.8% probably yes, 18.9% I have no opinion, 14.1% probably not and 8.5% definitely not), health needs of people in late adulthood and old age (23.6% of the answers definitely yes and 34.0% probably yes), or the need to activate people in late adulthood and old age (24.5% of the answers definitely yes, 31.1% probably yes, 18.0% I have no opinion, 14.1% probably not and 10.5% definitely not).

The following determinants were discussed during the classes by teachers: physiological changes caused by age (10.4% of the answers definitely yes, 36.8% probably yes, 20.7% I have no opinion, 17.0% probably not and 15.1% definitely not), declining mental fitness (10.4% of the answers definitely yes, 35.9% probably yes, 23.6% I have no opinion, 20.6% probably not and 9.5% definitely not), biological causes of the aging process (15.1% of the answers definitely yes, 27.4% probably yes, 18.9% I have no opinion, 17.9% probably not and 20.7% definitely not) and the material needs of people in late adulthood and old age (12.3% of the answers definitely yes, 28.3% probably yes, 21.7% I have no opinion, 22.6% probably not and 15.1% definitely not).

Table 4

Determinants of late adulthood and old age and the problems of classes

Determinants of late adulthood and old age	definitely yes	probably yes	total
material needs of people in late adulthood and old age	12.3%	28.3%	40.6%
biological causes of the ageing process	15.1%	27.4%	42.5%
declining mental performance of people in late adulthood and old age	10.4%	35.8%	46.2%
age-related physiological changes	10.4%	36.8%	47.2%
the need to keep people active in late adulthood and old age	24.5%	31.1%	55.6%
health needs of people in late adulthood and old age	23.6%	34.0%	57.6%
declining physical fitness of people in late adulthood and old age	21.7%	36.8%	58.5%
the need to help people in late adulthood and old age	50.0%	24.5%	74.5%

Source: own research.

According to the surveyed staff, in grades 1-3, the dominant image of a person in late adulthood and old age is the image projected by such attributes of old age as: a rocking chair, good dinners, knitting, allotments, walks, warm slippers, memories, silence, seriousness, etc. (18.9% definitely yes, 35.0% probably yes, 27.4% I have no opinion, 13.2% probably not, 5.5% definitely not). In addition, students in grades 1-3, according to the respondents, perceive the elderly taking into account such positive character traits as: caring for the family, caring, wisdom, kindness, cheerfulness, patience, sensitivity, dignity, being a repository of knowledge, etc. (36.8% definitely yes, 35.8% probably yes, 19.8% I have no opinion, 3.8% definitely not and 3.8% definitely not). A large proportion of teachers also stated that the image of the elderly is inspired by an external appearance characterized by wrinkles, grey hair, missing teeth, false teeth, neglect, trembling hands, etc. (23.6% definitely yes, 38.7% probably yes, 24.5% have no opinion, 7.5% probably not and 5.7% definitely not).

Another image emerging from the minds of children is the image related to the dependence on lifestyle, i.e. retirement, stabilization, fatigue, rest, amount of free time, boredom, no further purpose in life, inactivity, watching

TV, hobbies, caring for grandchildren, etc. (6.6% definitely yes, 28.3% probably yes, 28.3% I have no opinion, 24.5% probably no, 12.3% definitely not).

Most of the respondents said that students in grades 1-3 perceive the elderly through the prism of the disease: sclerosis, deafness, hospital doctor, wheelchair, pain, etc. (7.6% definitely yes, 26.4% probably yes, 33.0% I have no opinion, 29.2% probably not, 3.8% definitely not), faith: increased interest in religion, prayer, rosary, devotion, superstition, church, pilgrimages etc. (6.6% definitely yes, 28.3% probably yes, 28.3% I have no opinion, 24.5% probably not, 12.3% definitely not), or death: death, end, panic, decline (4.7% definitely not, 19.8% probably not, 32.1% I have no opinion, 33.0% probably not, 10.4% definitely not) and the image related to negative character traits: irritability, snappiness, stubbornness, avarice, maliciousness, grouchiness, intolerance, conservatism, overprotection, etc. (7.5% definitely yes, 16.0% probably yes, 30.2% I have no opinion, 30.2% probably not, 16.1% definitely not).

According to teachers of grades 1-3, children associate old age the least with dependency: helplessness, old people's home, care, abandonment by children, helplessness, infirmity, need for help, sadness, etc. (8.5% definitely yes, 10.4% probably yes, 36.8% I have no opinion, 32.1% probably no, 12.2% definitely not).

The respondents saw things a bit differently when it came to the image of older people as seen by slightly older children from grades 4-8. First of all, the dominant image of a person in late adulthood and old age is the image created from positive character traits (17.9% definitely yes, 55.7% probably yes, 13.2% I have no opinion, 11.3% probably not and 1.9% definitely not), inspired by external appearance (34.9% definitely yes, 37.7% probably yes, 14.2% I have no opinion, 10.4% probably not and 2.8% definitely not) and dependent on lifestyle (18.9% definitely yes, 52.8% probably yes, 24.5% I have no opinion, 3.8% probably not).

Following on from this the image of the elderly perceived through their proclivity to have diseases of some sort was (18.9% definitely yes, 40.6% probably yes, 21.7% I have no opinion, 17.0% probably not and 1.9% definitely not), by the attributes of old age (19.8% definitely yes, 38.7% probably yes, 25.5% I have no opinion, 14.1% probably not, 1.9% definitely not), dominated by faith (19.8% definitely yes, 32.1% probably yes, 26.4% I have no opinion, 15.1% probably not and 6.6% definitely not) and designated by death (17.0% definitely yes, 33.0% probably yes, 24.5% I have no opinion, 18.0% probably not and 7.5% definitely not).

The fewest responses of the respondents were related to children's

perception of older people through the prism of dependence (16.0% definitely yes, 28.3% probably yes, 28.3% I have no opinion, 24.6% probably no, 2.8% definitely not)) and depicted by negative character traits (9.4% definitely not, 27.4% probably not, 25.5% I have no opinion, 33.0% probably not and 4.7% definitely not).

The vast majority of teachers were of the opinion that in primary school, teaching should include education about old age – 78.3% of the answers yes, 4.7% - no and 17.0% I have no opinion).

Then, the respondents were asked to propose what areas education should cover in old age. The respondents indicated that these should primarily be areas related to:

- shaping the habits of practicing sports, recreation in late adulthood and old age (56.6% definitely yes, 30.2% probably yes, 7.5% I have no opinion, 1.9% probably not and 3.8% definitely not);
- creating a positive image of a man in late adulthood and old age (68.0% definitely yes, 18.0% probably yes, 6.6% I have no opinion, 1.8% probably no, 5.6% definitely no);
- shaping an attitude of kindness towards people in late adulthood and old age (67.9% definitely yes, 17.9% probably yes, 7.5% I have no opinion, 1.9% probably not, 4.7% definitely no);
- acquiring social competences needed to coexist with people in late adulthood and old age (55.7% definitely yes, 29.2% probably yes, 8.5% I have no opinion, 1.9% probably no, 4.7% definitely no);
- acquiring social competences needed to care for people in late adulthood and old age (47.2% definitely yes, 36.8% probably yes, 10.4% I have no opinion, 2.8% probably not, 2.8% definitely no);
- shaping positive thinking about one's own old age (54.7% definitely yes, 29.2% probably yes, 8.5% I have no opinion, 3.8% probably no, 3.8% definitely not);
- improved knowledge of the model of active and healthy ageing (49.0% definitely yes, 34.0% probably yes, 9.4% I have no opinion, 3.8% probably not, 3.8% definitely no);
- preparing young people for their own late adulthood and old age (51.9% definitely yes, 28.3% probably yes, 13.2% I have no opinion, 3.8% probably not, 2.8% definitely no);
- indicating that old age is an individual and social capital (37.7% definitely yes, 40.6% probably yes, 13.2% I have no opinion, 1.9% probably no, 6.6% definitely not).

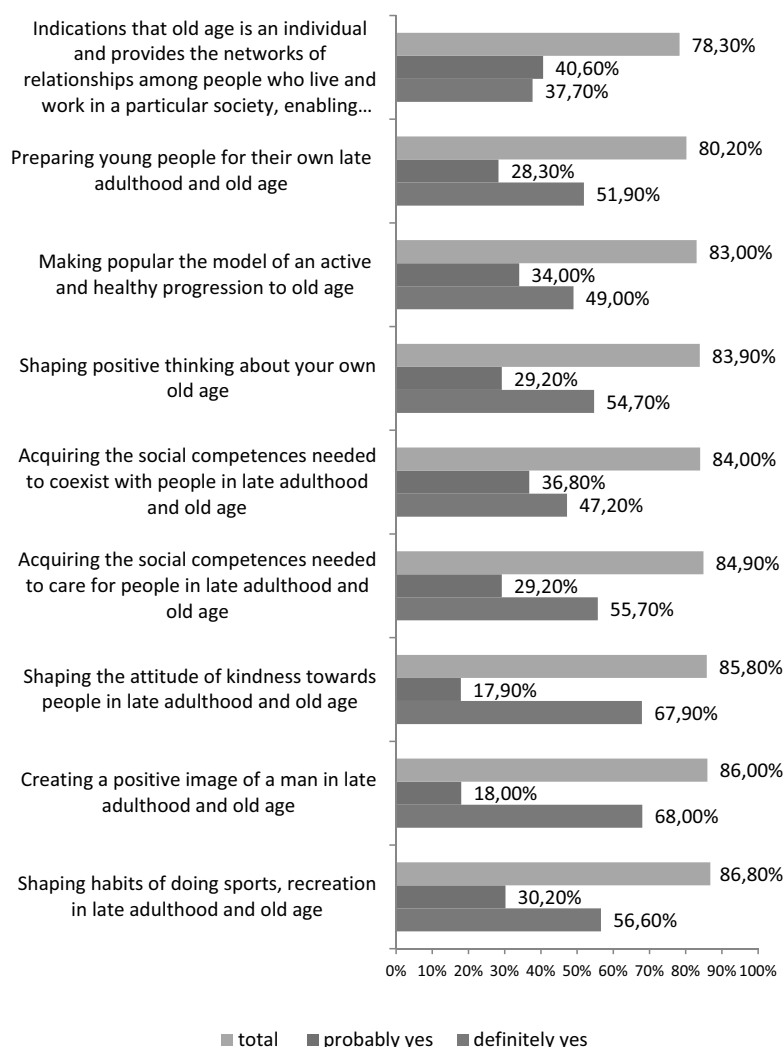


Chart 2. Dimensions of education about old age at school in the opinion of the respondents.

Source: own study.

Discussion

As can be seen from the above data, the issue of education about old age is raised primarily during lessons conducted by teachers and during educational lessons. This proves that teachers in their subjects raise the content related to this issue.

The research shows that teachers admit that, first of all, they know the theory of activity that describes adaptation to old age. This may be because the activity theory is one of the most popular theories. Increasingly, the active image of the senior citizen in society is being spoken of and shown. In turn, the theory of withdrawal known by the respondents may be perceived by them in the context of maintaining social balance and “making space available to younger people”.

It seems that teachers are most familiar with the theory of activity because trends in the approach to ageing in particular, emphasise this theory. In particular, the awareness of senior citizens regarding physical activity is increasing. This is confirmed by the conducted research, which shows that the interest in this form of activity of senior citizens is growing (Morgulec-Adamowicz, Rutkowska et al. 2010, p. 76; Kubińska, Pańczuk 2018, p. 75). They show that older people more and more often take up physical activity in various forms and for various reasons.

The analysis of the data showed that the teachers in the classroom refer in particular to the period of childhood and adolescence. Undoubtedly, it is related to the fact that they work with students of this age. A statistically significant difference related to the issues raised was noted here. In grades 1-3, teachers more often raised issues relating to childhood ($\chi^2 = 14.712$, $df = 4$, $p = 0.005$, $Phi = 0.373$), and teachers in grades 4-6 raised issues relating to the period of early maturity ($\chi^2 = 15.148$, $df = 4$, $p = 0.004$, $Phi = 0.385$).

This is due to the fact that most often the issues related to the period in which children are educated.

At a statistically significant level, a difference was also noticed in the responses relating to old age. Teachers of grades 1-3 more often raise this issue in class than the rest ($\chi^2 = 14.111$, $df = 4$, $p = 0.007$, $Phi = 0.372$). This may be the reason why it happens that children during this period still have a lot of contact with their grandparents. Very often at this stage, grandparents still take their grandchildren to school, and early childhood education teachers use the fact of close contact between students and grandparents in their classes.

During classes relating to old age, respondents declared that, first of all, in their classes, they raised issues relating to emphasizing the need to help people in late adulthood and old age. From this data it can be concluded that teachers, first of all, in their classes try to raise issues relating to exposing the message to children about the need to help senior citizens. As a result, they can sensitise young people to the needs of the elderly. Apart from these, the subject of classes oscillates around the physical fitness of

the elderly, their health needs or the needs related to the mobilisation of people in late adulthood and old age.

This applies to the fact that satisfactory ageing is associated with three factors: a low level of disability, independent physical and mental functioning and active involvement and interest in life. Although societies are becoming increasingly older, at the same time, they are better educated and healthier (Dragan 2011, p. 9).

According to the surveyed staff in grades 1-3, the dominant image of a person in late adulthood and old age in the eyes of children is the image projected by such attributes of old age as a rocking chair, good dinners, knitting, allotments, walks, warm slippers, memories, silence, seriousness, positive character traits, and outward appearance.

On the basis of factor analysis, two factors were distinguished among teachers in grades 1-3, which explain 80% of the variance, respectively – the image related to positive, typical features for older people and the second factor related to the negative perception of old age related to death, a sense of dependence and negative personal features of older people. In grades 4-8, according to teachers, students perceive the elderly through an image made of positive character traits, inspired by external appearance and dependent on lifestyle.

At the second stage of education, 2 similar factors were also distinguished that explain 70% of the variance: the factor relating to the negative perception of old age through the prism of dependence, death and negative character traits and the factor relating to the perception of old age through the prism of a positive image of people in old age.

In particular, attention should be paid to the factor of the so-called negative. In nationwide surveys, regardless of age and their own life situation, respondents, thinking about their old age, invariably fear disease, infirmity, and memory loss the most (73%). More than half (56%) are afraid of losing independence, being a burden to others, being dependent on other people, and a third of the respondents are concerned about poor living conditions, difficulties with subsistence (32%), as well as loneliness and loss of relatives (32%) (CBOS 2012). Additionally, attention should be paid to the processes related to labelling the elderly by the social environment in which they live – family, neighbours, local community or medical personnel. Such beliefs inherent in society affect old people in such a way that they are willing to withdraw from painful social interactions, as well as look for the motives of inappropriate behaviour of others in their own limited abilities and resources (Rudnik 2017, p. 115).

Therefore, as the respondents noted, education about old age should primarily include: shaping the habits of practicing sports, recreation in late adulthood and old age, creating a positive image of a person in late adulthood and old age, or shaping an attitude of kindness towards people in late adulthood and old age.

This is in line with the European Union guidelines for the physical activity of the elderly, the recommendations of the Public Health Agency of Canada, or the U.S. Department of Health and Human Services, which propose, *inter alia*, that (Mazurek et al. 2014, p. 74.): any physical activity is better than none, attention should be paid to the daily physical activity undertaken: to overcome the longest distances on foot, climbing stairs instead of using the elevator, etc., every elderly person should avoid prolonged periods of time spent in a sitting position. Additionally, it should be remembered that the support provided to seniors should be of an environmental and personal nature. It should be provided locally, at the place of residence of the person in need, taking into account their health condition and psychophysical abilities. The World Health Organization in particular drew attention to the fact that it is the social environment that allows the elderly to remain independent longer (Bodnar 2017, p. 5). As he emphasizes, in this period of life, support and help are very important, and above all, understanding, mindfulness, the ability to listen and respect for the elderly (Szczupał, Wiśniewska 2019, p. 39; Kowalski 2021, p. 83-99).

Literatura | References

- BODNAR A. (2017), Wstęp, [in:] System wsparcia osób starszych w środowisku zamieszkania. Przegląd sytuacji. Propozycja modelu, eds. B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa, pp. 5-6.
- BORCZYK W., WNUK W. (2012), Edukacja w starości i do starości, [in:] Strategie działania w starzejącym się społeczeństwie, Tezy i rekomendacje, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa.
- CBOS (2012), Polacy wobec własnej starości. Komunikat z badań BS/94/2012, Warszawa, https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_094_12.PDF.
- DRAGAN A. (2011), Starzenie się społeczeństwa polskiego i jego skutki, Kancelaria Senatu, Warszawa.
- DZIĘGIELEWSKA M. (2009), Edukacja jako sposób przygotowania do starości, „Chowanna”, 2(33), pp. 49-62.

- KAMIŃSKI A. (1978), *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa.
- KOWALSKI M. (2021), Świadomość aksjologiczna i/a tożsamość człowieka? perspektywa edukacyjna (analizy i refleksje), "Studia Paedagogica Ignatiana. Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie", 24(1), pp. 83-99.
- KUBIŃSKA Z., PAŃCZUK A. (2018), Potrzeby zdrowotne realizowane przez aktywność fizyczną osób starszych, "Rozprawy społeczne", 12(1), pp. 73-79.
- MAZUREK J., SZCZYGIEL J., BŁASZKOWSKA A., ZGAJEWSKA K., RICHTER W., OPARA J. (2014), Aktualne zalecenia dotyczące osób w podeszłym wieku, "Gerontologia Polska", no. 2, pp. 70-75.
- MORGULEC-ADAMOWICZ N., RUTKOWSKA I., REKOWSKI W., KOSMOL A., BEDNARCZUK G. (2010), Aktywność fizyczna osób starszych w Uniwersytetach Trzeciego Wieku w Polsce, "Postępy rehabilitacji", 24(2), pp. 73-80.
- RUDNIK A. (2017), Edukacja w starości – życzenie czy szansa na przeciwdziałanie marginalizacji osób starszych?, "Pedagogika społeczna", 1(63), pp. 111-128.
- STALE WZRASTA ODSETEK OSÓB W STARSZYM WIEKU (2019), https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Struktura_ludno%C5%9Bci_i_starzenie_si%C4%99_spo%C5%82ecze%C5%84stwa\#Stale_wzrasta_odsetek_os.C3.B3b_w_starszym_wieku [access: 2.10.2019].
- SZCZUPAŁ B., WIŚNIEWSKA J. I. (2019), Samotność i poczucie osamotnienia w narracji osób w wieku późnej starości – przejawy oraz możliwości przeciwdziałania, "Lubelski Rocznik Pedagogiczny", Vol. XXXVIII, No. 4, pp. 25-40.
- WALIGÓRSKA M., KOSTRZEWA Z., POTYRA M., RUTKOWSKA L. (2014), *Prognoza ludności na lata 2014-2050*, GUS, Warszawa.
- WALKOWSKA W. (2017), Starzenie się społeczeństw - problem demograficzny czy wyzwanie współczesności?, <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/starzenie-sie-spolczenstw-problem-demograficzny-czy-wyzwanie-wspolczesnosci> [access: 3.10.2019].
- WHO (2015), *World report on ageing and health*. World Health Organization, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/186463>

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2022.v482.07>

Jarosław Czepczarz*

The Academy of Applied Sciences –
Academy of Management and Administration in Opole
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9307-2438>
e-mail: jczepczarz@tlen.pl

Agata Czepczarz**

University of Opole
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0870-7986>
e-mail: aczepczarz@tlen.pl

HEALTH EDUCATION AND PREVENTION AMONGST THE ELDERLY AND CHRONICALLY ILL

HEALTH EDUCATION AND PREVENTION AMONGST THE ELDERLY AND CHRONICALLY ILL

Keywords: health education, health prophylaxis, the elderly, chronically ill.

The aim of the article is to show the importance of evaluation of health education and prevention among the activities of work with the elderly and chronically ill. There are many reasons for these changes, which are influenced by the progress of civilization, as well as the greater possibilities of algorithms for changes in human consciousness. The positive effect of changes can be achieved in gaining knowledge about health and ways of taking care of it. The new era offers us many perspectives on health perception and shows the essence of the importance of preventive measures.

* **Jarosław Czepczarz** – Ph.D. in pedagogy; scientific interests: health education, old age and disability, social medicine.

** **Agata Czepczarz** – student, Collegium Medicum in Opole; scientific interests: prevention and treatment of diseases of the elderly and chronically ill.

Modern health education should focus on promoting pro-health activities with the use of telemedicine and should be related to traditional methods. Its aims to educate in the correct selection of all information that reaches us and, above all, to be based on confirmed scientific and research results.

EDUKACJA ZDROWOTNA I ZAPOBIEGANIE CHOROBYM WŚRÓD OSÓB STARSZYCH I PRZEWLEKLE CHORYCH

Słowa kluczowe: edukacja zdrowotna, profilaktyka zdrowotna, osoby starsze, przewlekłe chore.

Celem artykułu jest ukazanie znaczenia edukacji zdrowotnej i profilaktyki zdrowotnej wśród osób starszych i przewlekłe chorych. Istnieje wiele przyczyn chorób, na które wpływ ma m.in. postęp cywilizacyjny, a także zmiany w ludzkiej świadomości. Pozytywny efekt zmian można osiągnąć poprzez pogłębienie wiedzy o zdrowiu oraz sposobach dbania o nie. Współczesna nauka oferuje nam wiele perspektyw postrzegania zdrowia i ukazuje istotę znaczenia działań profilaktycznych. Nowoczesna edukacja zdrowotna powinna koncentrować się na promowaniu działań prozdrowotnych z wykorzystaniem telemedycyny i powinna być powiązana z tradycyjnymi metodami. Jej celem jest edukacja o prawidłowym doborze wszelkich informacji, które do nas docierają, a przede wszystkim opieranie się na potwierdzonych wynikach naukowo-badawczych.

Health education is a process aimed at making people aware of the scale of the importance of active participation in treatment as a basic element of successful prevention of illness and minimizing the negative consequences of a disease in the event of falling ill (Sierakowska 2016, p. 25). Education can be focused on three aspects depending on the situation we are in. During the disease on the ways to deal with it; the understanding of the dangers of the factors that increase the risk of it; and in maintaining good health and well being (Ciechaniewicz 2008, p. 291).

There are many methods of education. The method used depends on the social group we want to influence and the location and the educational effect we want to achieve (Ciechaniewicz 2008, p. 294). A properly selected method will enable patients to apply the knowledge they will acquire in their lives and incorporate it into everyday activities (American Nurses Association 2015, p. 11). Educational needs assessment involves gathering subjective and objective information to identify preferences and opportunities while

taking into account available resources (London 2016; Smith, Engelke 2016). Patient characteristics that may influence learning include a willingness to acquire new knowledge, previous experience, health status, age, ethnicity, and psychosocial factors (Falvo 2011, Stewart 2012).

Globalization has influenced the goals of education and the ways that man struggles with the problems of the 21st century in regard to his health. We commonly find ourselves leading a fast-paced life, exposing ourselves to long-term stress and setting ourselves difficult goals. As a result, we lead a lifestyle which is far from being healthy (Giddens 2008, p. 90). Responding to contemporary needs, it is important to focus on both the physical and mental health of people living in modern times. Easier access to information forced a more active approach in preventing and coping with disease (Dworak 2018, p. 159). Information from social media is an important source of information on effective disease prevention in the modern world (Cylkowska-Nowak, Wierzejska 2017, p. 204).

The approach to health education policy has evolved over the past few decades. Advances in technology are critical to this evolution as the use of mobile devices and the use of Internet access by different age and social groups is increasing. Currently, there are many social networks related to health promotion that can be accessed by every user (Edington et al. 2016). Therefore, there is a need to effectively use technological tools to create culturally adapted health promotion programs (Welch et al. 2016).

Social media improves health communication and the dissemination of relevant health information. This communication medium offers promising new prospects for improving and streamlining health education policy. While social media somewhat succeeded in education about the health of a society, there are also complications and challenges that need to be addressed. Inaccurate information can be disseminated just as effectively by users as real information created by medical educators. Currently, we are struggling with anti-vaccine supporters, people promoting fashionable and unnecessary diets that have a negative effect on our health, persuading people to refrain from treating various disease entities or to treat them in a way that threatens human life. The measures taken to prevent confusion are most often ineffective and performed too late. This way of teaching also has some limitations. Older people, people who do not use modern forms of communication and people with mental disorders will not be able to find the information provided there. It is therefore important to design campaigns with the participation of social media that are appropriate for the population to use them (Stellefson et al. 2020, pp. 6-7).

Self-interest in one's health condition, questioning the available

methods of treatment and practicing the basic principles of a healthy lifestyle play an important role in human life. Knowledge of available institutions, such as the University of the Third Age, provides the opportunity to use them in times of need (Dworak 2018, p. 126). It was recognized that the involvement of the individual is one of the key factors influencing its independence and communication with medical staff (Graffigna, Barelo 2018).

Educating patients about treatment by healthcare professionals is an important part of the entire therapeutic process. A patient who has knowledge about his disease and treatment of it supports the entire treatment process (Kubica 2006, pp. 44-47). A patient-centered, individualized educational approach can influence clinical outcomes (Stewart 2012; van Driel et al. 2016; Sonya, Fladers 2018). It broadens knowledge, improves the quality of life and has a positive effect on independence. It reduces the number of readmissions and provides a more responsible approach to medical adherence, such as taking medications (Casmir et al. 2014). Educational activities carried out by healthcare professionals should take place both during their working hours and outside of it. Their knowledge must be constantly updated with the latest recommendations and in line with current medical knowledge. Effective promotion of health in each of the elements of health care, i.e. during diagnosis, treatment and subsequent convalescence, brings positive results. During the diagnosis of the disease, it facilitates the performance of all the necessary procedures that enable the correct diagnosis. During treatment, it supports the entire process, thanks to the patient's good cooperation with the staff and during convalescence, it accelerates the return to the pre-illness state. (Lizak et al. 2014).

Patients learn from their experiences related to the disease they are struggling with (Dylewicz et al. 2002) and from third parties. We can divide informants into three groups. The first one is the most reliable health care workers; it is from them that the flow of information should be the greatest. The second group are people who know a given disease because of their experience. It is not a particularly reliable source because the facts can be enriched with a subjective opinion. The last group includes people who do not belong to medical personnel, but promote information that is not supported by scientific research and consistent with current medical knowledge (Kubica et al. 2005). In order to prevent the spread of incorrect information, it is important to transfer knowledge in various ways, through various sources and in an accessible way for each patient (Kubica 2010, p. 94).

In teaching about the health of older people, special emphasis is placed on promoting an active aging process that focuses on increasing the chances of healthy participation in social, cultural, spiritual and civic life. (Mallmann et al. 2015, p. 764). The main goal is to keep the elderly and chronically ill in a healthy condition enabling them to be independent, thus increasing their quality of life (Kornatowski, Grzešk 2010). Independence is related to the quality of life, as it ensures coping with the problems of everyday life without burdening others with oneself and ensures economic and cultural independence. Educational activities should also be aimed at improving self-esteem and self-image in order to maintain good social relations. Medical personnel are of the greatest importance in the education of seniors. Doctors, nurses and other employees of medical facilities have the greatest influence on elderly patients and are able to motivate them to improve their health by practicing health-promoting behaviors. It is important to constantly work with the patient and not to leave him alone (Mallmann et al. 2015: 1764). Group meetings focusing on health promotion can also bring the desired result. They facilitate establishing interpersonal contacts with people struggling with similar problems, thanks to which the identification of factors that have a negative impact on health and finding possible solutions is much faster (Tamari et al. 2012). Regular physical activity is one of the main aspects of preventive health care in any age group. Research shows that older people exercising regularly led longer independent lives and their perception of quality of life was higher than people with low physical activity due to coping better with basic life activities (Mallmann et al. 2015, p. 1764).

Golghetto Casemiro et al. conducted a study in 2017 that looked at how health education affects older patients with mild cognitive impairment. They analyzed how it affects cognitive, anxiety related and depressive symptoms. The authors conducted therapeutic meetings for seniors with the onset of dementia. It was shown that participants exercising physically presented a better cognitive state than those with a sedentary lifestyle. This result suggests the importance of stimulating physical activity among the elderly as a strategy for promoting physical and mental health. Conducting teaching meetings about health, improved cognitive functions. It has also been found that older people who are socially engaged and have good health habits have a better memory. Since cognitive decline is a natural process of aging, it is important that older people continue to train their cognitive domains to minimize loss, despite some genetic factors contributing to individual differences. Studies of participants also showed improvements in language and orientation. The task of remembering the place, date and

time of an after-school meeting improved greatly. The results showed that health education improves cognitive abilities in patients with mild cognitive impairment, which is particularly important as this disease may progress to Alzheimer's disease. We are able to counteract this with an effective health policy. Older people who attended group therapy meetings showed interest in the meetings because they realized that they could learn new things and share information. The information gained in the group helped the participants to develop and change. In addition, social interactions became part of their lives, which contributed to increased commitment and satisfaction. As a result, participants displayed reduced depressive symptoms. The groups tried to bring together people of similar age, marital status and health problems. The above study confirms that health promotion prevents disability and helps maintain the cognitive performance of senior citizens (Casemiro et al. 2018).

The mortality of patients with heart failure is still relatively high. An improperly balanced diet, low physical activity, and a stressful lifestyle may increase the risk of heart failure and its related complications. The earlier the symptoms are detected, the lower the risk of exacerbation of symptoms is and it enables avoiding hospitalization. Non-specific symptoms delay diagnosis and intervention. Patients have a variety of complaints and these can change with each incident. Providing appropriate education increases awareness in this group of patients and helps to identify the failure more quickly. It is important to start educating both patients and their families as soon as possible. Patients after the first incident may be confused and frightened by the new situation. Coping with the new burdens caused by the disease can be difficult, and having the knowledge to help you progress through this first stage of the disease. A person undertaking to increase the knowledge and awareness of the patient should have extensive knowledge and appropriately adjust the way of conveying this information depending on the health condition and age of the patient. Only a well-conducted transfer of knowledge on the prevention and quick recognition of emerging symptoms will bring the expected results in patients with heart failure (Saha 2022, pp. 41-43).

Research examining the impact of technology-led education on cardiovascular risk factors in patients with ischemic heart disease shows that interventions through mobile applications, telehealth and websites have assisted patients in reducing modifiable factors. The patients improved their diets, increased the time of daily physical activity and stopped smoking. This change resulted in reductions in total cholesterol and LDL cholesterol levels. Promoting healthy behavior using technology had similar

effects to educator face-to-face education, but combining the two gave the most satisfactory results. This shows that the modern method can be an alternative to the traditional method or a performance enhancer. It will be especially useful in places where access to cardiology education is limited and not available to all those in need. The most successful were personalized applications covering many aspects. The limitation of this method is the reluctance of some patients, especially the elderly, to use this method. The lack of the ability to use modern technologies makes it impossible to start fruitful cooperation. Such patients insisted on sticking to the traditional method of teaching with an educator. Due to the current shortage of medical staff, it is important to encourage patients to choose education through technology and to match them with the most appropriate methods (Halldorsdottir et al. 2020, pp. 2023-2025).

A study conducted by Daria Gorczyca-Siudak and Jerzy Mosiewicz (2016), which assessed the level of knowledge among patients with atrial fibrillation on antithrombotic prevention, showed that patients do not have sufficient knowledge. Among younger patients and those who read the leaflet attached to the medicine, the level of knowledge was higher. Patients who knew the course of therapy better monitored the blood clotting index (INR) and actively participated in controlling the effectiveness of the treatment. The correlation between the level of knowledge and the equalization of INR values was also demonstrated. Participants in the presented study were not aware of the basic contraindications related to taking drugs from this group.

Asthma is a chronic disease that affects every age group. Despite recent medical advances, mortality remains relatively high. Properly controlling this disease is still the main therapeutic goal. Failure to follow medical recommendations for taking medications contributes to the deterioration of health (Poowuttikul 2019). The education and commitment of the patient and his/her family are the main factors affecting the proper control of asthma. Many studies have shown that the application of modern forms of patient education brings many benefits. The use of a mobile application reminding about medical recommendations effectively influenced their proper compliance (Weinstein et al. 2019). Online self-treatment systems had a positive effect on the quality of patients' health, lung function and reduced the frequency of exacerbations of this disease (Rasmussen et al. 2005, Ahmed et al. 2016, Araujo et al. 2012, van Gaalen et al. 2012). Telemedicine facilitated communication between the patient and the doctor, which resulted in better asthma control (Saigi-Rubio 2016).

Katarzyna Górska (2018) studied the impact of health education on patients with obstructive pulmonary disease and asthma. The results show

that the patient's knowledge of the mechanisms causing the disease and the functions of the anti-inflammatory drugs used in asthma increase the chances of compliance and taking them regularly. Prior to the introduction of the educational program, awareness of patients suffering from chronic obstructive pulmonary disease was low. After educating patients, there was an increase in knowledge about the side effects and side effects of smoking, the importance of regular intake of bronchodilators, and a physically active lifestyle in slowing disease progression. During the application of the program, a reduction in the number of participants smoking cigarettes was observed. According to the author, the success of the introduced health education is due to the method used. Each participant was approached individually. Meetings were held regularly and a doctor participated in them.

It is also important to briefly refer to the research on chronically ill children and adolescents. Because this new generation, already struggling with health problems in childhood, will be a new era of modifying the meaning of education and preventive health care. When they reach old age, they will become another indicator of changes in this field. It will also be influenced by professionalism in ICT services. The young generation struggles with social problems more often than healthy children. Day-to-day functioning with the disease requires the involvement of the whole family (Trollvik et al. 2013). There are more problems with age. Young people do not want to admit their health. Pressure from society, both physical and mental difficulties that make it difficult to keep up with peers make teenage patients ashamed of their disease (Zhong et al. 2017). Chronic diseases that begin in childhood are more and more common, therefore it is extremely important to implement effective education teaching young people to cope with the disease on their own (Lindsay et al. 2014). Early patient education enables children, adolescents and young adults to cope better with the challenges they face (Finset 2017). Research shows that young people suffering from chronic diseases want to learn about their health and the consequences for their daily lives. Most often, however, they do not have sufficient knowledge to move from pediatric care to adult health care (Morsa et al. 2017). Research studies investigating this problem show that the use of both group and individual health education allowed the participants to reduce stress, ensure better compliance with medical recommendations and the level of knowledge of the respondents was much higher. All these factors reduced the frequency of hospitalizations, visits to the GP, and therefore fewer absent days from school. Patients who had contact with peers with the same disease learned from each other, which

created a new perspective on symptoms, potential causes and ways to help in everyday life. Taking up physical activity in patients as a result of realizing its importance, resulted in the observation of a beneficial effect on the control of blood glucose levels and reaching an appropriate BMI. No studies reported negative effects of educational interventions. It is important that the attempts at teaching are adapted to the development needs of a given age group (Stenberg et al. 2019). Therefore, it should be noted that, as in the case of older people and the young generation, it is important to have an individual approach to conducting health education methods as well as evaluating prevention.

Health education and prevention are of great importance in maintaining physical independence until old age, as well as influencing the cognitive functions of the elderly and chronically ill. To achieve an educational effect, health activities must be based on an individual approach to each individual. These actions should be based on various planes. These could be meetings with healthcare professionals or other people with similar problems. Newsletters or telemedicine can also bring the desired effect. The essence is to achieve therapeutic success and this is what should be focused on in caring for the elderly and chronically ill.

Literatura | References

- AHMED S., ERNST P., BARTLETT S. J., VALOIS M. F., ZAIHRA T., PARE G., GRAD R., EILAYAN O., PERREAULT R., TAMBLYN R. (2016), The effectiveness of web-based asthma self-management system, my asthma portal (MAP): a pilot randomized controlled trial, "Journal of Medical Internet Research" 18(12), p. 313.
- AMERICAN NURSES ASSOCIATION (2015), Nursing scope and standards of practice (3rd ed.). Silver Spring.
- ARAÚJO L., JACINTO T., MOREIRA A., CASTEL-BRANCO M. G., DELGADO L., COSTA-PEREIRA A., FONSECA J. (2012), Clinical efficacy of web-based versus standard asthma self-management, "Journal of Investigational Allergology and Clinical Immunology", 22(1), pp. 28-34.
- CASEMIRO F. G., QUIRINO D. M., DINIZ M. A. A., RODRIGUES R. A. P., PAVARINI S. C. I., GRATÃO A. C. M. (2018), Effects of health education in the elderly with mild cognitive impairment, "Revista Brasileira de Enfermagem", 71(2), pp. 801-810.
- CASMIR Y. E., WILLIAMS M. M., LIANG M. Y., PITAKMONGKOLKUL S., SLYER J. T. (2014), The effectiveness of patient-centered self-care education for

- adults with heart failure on knowledge, self-care behaviors, quality of life, and readmissions: Asystematic review, "JBI Database of Systematic Reviews and Implementation Reports", 12(2), pp. 188-262.
- CIECHANIEWICZ W. (2008), *Pedagogika. Podręcznik dla szkół medycznych*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa.
- CYLKOWSKA-NOWAK M., WIERZEJSKA E. (2017), *Technologie informacyjne w edukacji zdrowotnej*, [in:] *Edukacja zdrowotna*, ed. B. Woynarowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, pp. 199-210.
- DWORAK A. (2018), *Zdrowie i zachowania zdrowotne kobiet. Perspektywa społeczno-pedagogiczna*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- DYLEWICZ P., PRZYWARSKA I., BOBROWICZ-BIEŃSKOWSKA S., TYLKA J., FILIPIAK K. J., OPOLSKI G. (2002), *Wybrane problemy rehabilitacji poza-wałowej*, [in:] *Ostre zespoły wieńcowe*, eds. G. Opolski, K. J. Filipiak, L. Poloński, Wydawnictwo Medyczne Urban and Partner, Wrocław, pp. 465-484.
- EDINGTON D. W., SCHULTZ A. B., PITTS J. S., CAMILLERI A. (2016), *The future of health promotion in the 21st century: A focus on the working population*, "American Journal of Lifestyle Medicine", 10, pp. 242-252.
- FALVO D. R. (2011), *Effective patient education: A guide to increased adherence* (4th ed.), MA Jones and Bartlett, Sudbury.
- FINSET A. (2017), *Patient participation, engagement and activation: increased emphasis on the role of patients in healthcare*, "Patient Education and Counseling", 100(7), pp. 1245-1246.
- GIDDENS A. (2012), *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GORCZYCA-SIUDAK D., MOSIEWICZ J. (2016), *Poziom wiedzy na temat profilaktyki przeciwzakrzepowej antagonistami witaminy K wśród pacjentów z migotaniem przedsionków*, "Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu", 22(1), pp. 33-39.
- GÓRSKA K. (2018), *Edukacja pacjenta w zakresie chorób obturacyjnych płuc: astma oskrzelowa i przewlekła obturacyjna choroba płuc* "Geriatrics", no. 12, pp. 193-197.
- GRAFFIGNA G., BARELLO S. (2018), *Spotlight on the Patient Health Engagement model (PHE model): a psychosocial theory to understand people's meaningful engagement in their own health care*, "Patient Prefer Adherence", no. 12, pp. 1261-1271.

- HALLDORSDDOTTIR H., THORODDSEN A., INGADOTTIR B. (2020), Impact of technology-based patient education on modifiable cardiovascular risk factors of people with coronary heart disease: A systematic review, "Patient education and counseling", 103(10), pp. 2018-2028, DOI: 10.1016/j.pec.2020.05.027.
- KORNATOWSKI T., GRZEŚK G. (2010), Edukacja zdrowotna w wieku podeszłym. [in:] Wybrane zagadnienia z edukacji zdrowotnej, ed. M. Juszczak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Prawa im. prof. Edwarda Lipińskiego w Kielcach, Kielce, pp. 459-469.
- KUBICA A., ANDRUSZKIEWICZ A., GRZEŚK G., KOZIŃSKI M., SINKIEWICZ W., BRONISZ A., GOCH A. (2010), Edukacja zdrowotna jako metoda poprawy realizacji programu terapeutycznego. "Folia Cardiologica", 5, pp. 93-99.
- KUBICA A., BOGDAN M., GRZEŚK G., KRAKOWSKA A., SUKIENNIK A. (2005), Radzenie sobie ze stresem we wczesnym okresie po zawale serca. "Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej", 2, pp. 95-98.
- KUBICA A., GRZEŚK G., GRĄBCZEWSKA Z. (2006), Choroby układu sercowo-naczyniowego – wyzwanie dla promocji zdrowia, "Cardiovascular Forum", no. 11, pp. 44-47.
- LINDSAY S., KINGSNORTH S., MCDUGALL C., KEATING H. (2014) A systematic review of self-management interventions for children and youth with physical disabilities, "Disability and Rehabilitation", 36(4), pp. 276-288.
- LIZAK D., GOŹDZIAŁSKA A., SEŃ M., JAŚKIEWICZ J., SATORA R. (2014), Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna – obowiązek czy wyzwanie dla pracowników ochrony zdrowia w XXI wieku?, [in:] Działania opiekuńcze w profilaktyce i terapii, eds. A. Goździalska, J. Jaśkiewicz, G. Dębska, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków, pp. 35-44.
- LONDON F. (2016), No time to teach: The essence of patient and family education for health care providers (2nd ed.), GA: Pritchett and Hull, Atlanta.
- MALLMANN D. G., GALINDO NETO N. M., SOUSA JDE C., DE VASCONCELOS E. M. (2015), Health education as the main alternative to promote the health of the elderly, "Cien Saude Colet", no. 6, pp. 1763-72.
- MORSA M., GAGNAYRE R., DECCACHE C., LOMBRIL P. (2017), Factors influencing the transition from pediatric to adult care: a scoping review of the literature to conceptualize a relevant education program, "Patient education and counseling", 100(10), pp. 1796-1806.
- POOWUTTIKUL P., SAINI S., SETH D. (2019), Inner-city asthma in children, "Clin Rev Allergy Immunol", 56(2), pp. 248-268.

- RASMUSSEN L. M., PHANARETH K., NOLTE H., BACKER V. (2005), Internet based monitoring of asthma: a long-term, randomized clinical study of 300 asthmatic subjects, "Journal of Allergy and Clinical Immunology", 115(6), pp. 1137-1142.
- SAHA L. (2022), Importance of self-care management education and prevention of complication among older adult with (HF) heart failure Degree Thesis in Health Care and Social Welfare Education Bachelor of Health Care, Nursing Vaasa.
- SAIGI-RUBIO F., JIMENEZ-ZARCO A., TORRENT-SELLENS J. (2016), Determinants of the intention to use telemedicine: evidence from primary care physicians "International Journal of Technology Assessment in Health", no. 32, 1-2, pp. 29-36.
- SIERAKOWSKA M. (2016), Podstawy teoretyczne edukacji zdrowotnej, [in:] Edukacja prozdrowotna senioro w jako szansa na pomys lne starzenie sie? na przyk adzie miasta Białegostoku, eds. M. Cybulski, E. Krajewska-Ku ak, Uniwersytet Medyczny w Białymstoku, Białystok, pp. 25-43.
- SMITH N., ENGELKE Z. (2016), Patient education: Assessing the learning needs of patients, CINAHL Nursing Guide.
- SONYA A., FLANDERS (2018), Effective Patient Education: Evidence and Common Sense "Nurses as Educators", 27(1).
- STELLEFSON M., PAIGE S. R., CHANEY B. H., CHANEY J. D. (2020), Evolving Role of Social Media in Health Promotion: Updated Responsibilities for Health Education Specialists, "International Journal of Environmental Research and Public Health", 17(4), 1153, DOI: 10.3390/ijerph17041153.
- STENBERG U., HAALAND- RVERBY M., KORICHO A. T. (2019), How can we support children, adolescents and young adults in managing chronic health challenges? A scoping review on the effects of patient education interventions, "Health Expect", no. 22, pp. 849-862.
- STEWART M. N. (2012), Practical patient literacy: The medagogy model, McGraw-Hill. New York.
- TAMARI K., KAWAMURA K., SATO M., HARADA K. (2012), Health education programs may be as effective as exercise intervention on improving health-related quality of life among Japanese people over 65 years, "Australasian Journal on Ageing", no. 31(3), pp. 152-158.
- TROLLVIK A., RINGSBERG K. C., SILEN C. (2013), Children's experiences of a participation approach to asthma education, "Journal of Clinical Nursing", no. 22, 7-8, pp. 996-1004.

- VAN DRIEL M. L., MORLEDGE M. D., ULEP R., SHAFFER J. P., DAVIES P., DEICHMAN R. (2016), Interventions to improve adherence to lipidlowering medication (review). Cochrane Database of Systematic Reviews.
- VAN GAALEN J. L., BAKKER M. J., VAN BODEGOM-VOS L., SNOECKSTRO-BAND J. B., ASSENDELFT W. J., KAPTEIN A. A., VAN DER MEER V., TAUBE C., THOONEN B. P., SONT J. K. (2012), Implementation strategies of internet-based asthma self-management support in usual care. Study protocol for the IMPASSE cluster randomized trial, "Implement Sci", 7(113), DOI: 10.1186/1748-5908-7-113.
- WEINSTEIN A. G., SINGH A., LAURENCEAU J. P., SKONER D. P., MAIOLO J., SHARARA R., MA K., CHEEMA T., BUTLER E., KONG A., THAKKAR P., GENTILE D. A. (2019), A pilot study of the effect of an educational web application on asthma control and medication adherence, "Journal of Allergy and Clinical Immunology: in Practice", 7(5), pp. 1497-1506.
- WELCH V., PETKOVIC J., PARDO J. P., RADER T., TUGWELL P. (2016), Interactive social media interventions to promote health equity: An overview of the reviews, "Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada", vol. 36, pp. 63-75.
- ZHONG S. C., MELENDEZ-TORRES G. J. (2017), The effect of peer-led self-management education programmes for adolescents: a systematic review and meta-analysis, "Health Education Journal", 76(6), pp. 676-694.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2022.v482.08>

Anna Śliwa*

The Academy of Applied Sciences –

Academy of Management and Administration in Opole

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7257-4124>

e-mail: a.sliwa@poczta.wszia.opole.pl

COMPETENCES OF A SPECIAL EDUCATOR IN PRE-SCHOOL AND EARLY SCHOOL EDUCATION

COMPETENCES OF A SPECIAL EDUCATOR IN PRE-SCHOOL AND
EARLY SCHOOL EDUCATION

Keywords: teacher competences, special education, student with an intellectual disability.

The article deals with issues relating to the competences of support teachers working in kindergartens and grades 1-3 of primary schools. It presents, synthetically the areas related to knowledge and skills and attitudes that should be demonstrated by special educators working with children with an intellectual disability. Moreover, the article also explains which formal qualifications a supporting teacher should have and also, those which a special educator working in educational institutions at the pre-school and early school level should have.

***Anna Śliwa** – MA. in pedagogy; scientific interests: preschool and early school pedagogy, education of disabled children, professional competences of teachers.

KOMPETENCJE PEDAGOGA SPECJALNEGO W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ

Słowa kluczowe: kompetencje nauczycielskie, pedagogika specjalna, uczeń niepełnosprawny intelektualnie.

Artykuł porusza zagadnienia związane z kompetencjami nauczycieli pomocniczych pracujących w przedszkolach oraz klasach I-III szkół podstawowych. Przedstawia w sposób syntetyczny obszary związane z wiedzą i umiejętnościami oraz postawami, jakie powinni wykazywać pedagodzy specjaliści pracujący z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie. Ponadto w artykule wyjaśniono, jakie kwalifikacje formalne powinien posiadać nauczyciel wspomagający, a także jakie powinien posiadać pedagog specjalny pracujący w placówkach oświatowych na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Introduction

Pursuant to the currently applicable provisions of law, institutions providing education for children with special educational needs should employ a teacher who co-organizes the education process, commonly referred to as a supporting teacher. His or her duties include conducting – together with other teachers – educational activities, cooperation with other teachers, specialists and parents, helping other teachers in choosing appropriate forms and methods of working with children and conducting classes corresponding to the individual development and educational needs of students (Soszyńska 2021, p. 40).

The educational, revalidation and didactic work of a special pedagogue requires him or her not only to have a predisposed personality but also practical competences which condition effective and purposeful actions of a special nature. Educational effects can be brought by rationally planned and conscious pedagogical activity focused on specific goals. An important factor of such interactions is the adaptation of methods and techniques, as well as individual development tasks, to the needs and capabilities of the student (Lewko 2015, p. 341).

Additionally, it should be noted that the role of teachers in kindergartens and grades 1-3 of primary schools is a significant one for the children. In particular, the teachers are required to be competent in many areas which makes their job extremely difficult. Such a teacher, in addition to carrying out preparation in the field of pre-school and early childhood education, must also be prepared in the field of special education, which shows at the very least what qualifications must be acquired.

In this context, the role of kindergarten teachers is special because (Sobkowiak 2022, p. 154):

- they should have the competences necessary to support the child's development;
- have the ability to reduce any disadvantages or negative effects resulting from an un-supporting or dysfunctional family environment of the child;
- have a source of planned and evaluated activities aimed at the development of the children.

In turn, Krystyna Duraj-Nowakowa (1998, p. 34) believes that the substantive preparation for early school education teachers is special, due to the organizational form implemented in grades 1-3, which is known as integrated education. This integration consists in combining, merging and creating a whole from the parts. The essence of integrated learning is to show children a unified picture of the world. Organizing knowledge in an integrated approach takes place by determining the issues intended for learning by children and then selecting appropriate facts from various scientific disciplines, allowing for a multilateral analysis of these issues.

As noted by Kinga Kuszak (201, p. 23) "in the 21st century, therefore, there is a need for open and flexible teachers: flexibly coping with changes and diversity: responding to the diverse and individual needs of students, changing formal and legal regulations, fluid social relations, changing opportunities, etc., and through its flexibility it supports students in shaping their life attitudes".

Teacher's competences

Competence is a term that is used in many fields of science: psychology, sociology, law. For many years, it has also been used as a subject of theoretical considerations and scientific research in pedagogy (Nowak-Łojewska 2020, p. 50).

When discussing the competences of teachers, three groups can be distinguished (Taraszkiewicz 2001, p. 175):

- substantive competences that relate to the issues of the taught subject – the teacher is an expert and subject advisor;
- didactic and methodological competences that relate to the teacher's and student's workshops, i.e. teaching and learning methods and techniques, especially activating and design and group work – the teacher is a teaching advisor;

- educational competences that relate to different ways of influencing students, such as communication skills, networking, problem-solving skills of a given developmental age, etc.

Stanisław Dylak (1995, za: Wosik-Kawala 2007, p. 88) perceives teachers' competences as knowledge, skills, dispositions, attitudes and values necessary for the effective implementation of the adopted goals. This author distinguishes three groups of teacher's professional competences:

- basic competences – they allow the teacher to follow certain ethical rules. They result from moral, social and intellectual development;
- necessary competences – help the teacher to work constructively. They are acquired during the preparation for the profession. These are realization, self-creation and interpretation competences. Realization competences are the teacher's skills that determine the implementation of educational tasks. Self-creation competences enable the teacher to create his own professional profile. They are based on self-knowledge, awareness of the teacher's relationship with others and a positive attitude towards research work. Interpretative competences can be considered in terms of pedagogical values, subjective knowledge, and pedagogical knowledge and skills;
- desired competences may be found in the professional profile of a given teacher, and having them may be helpful resulting in the teacher becoming a significant person for his or her pupils.

Competences of a special educator

As Agnieszka Lewko (2015) writes, educational and revalidation work requires from a special educator not only a predisposed personality but also practical competences and conditioning effective and purposeful actions of a special nature. Educational effects can be achieved by rationally planned, conscious pedagogical activity focused on specific goals. An important factor of such interactions is the adaptation of methods and techniques as well as individual development tasks to the needs and capabilities of the student/ward.

In addition to the theoretical/substantive interdisciplinary preparation, the profession of a pedagogue requires numerous practical competences and both internal and personal predispositions (including characterological and empathic). It includes many elements that can be grouped into three general areas: professionalism, predispositions and competences (Zaorska 2012, p. 15).

Iwona Chrzanowska (2018, p. 27-28) indicates the following areas that should be shaped by future teachers of inclusive education:

- the concept of inclusive education;
- seeing differences between students as an advantage not as an obstacle in working with the group;
- supporting all students;
- programs, teaching methods and the diverse needs of students;
- cooperation with parents;
- collaboration within teams (and in the education sector);
- individual professional development.

Table 1

Competence areas of a special educator

Area of competence	Skills in the area of competence
Inclusive education concept	– critical reflection – compliance with the rules of ethics – strategies for counteracting discriminatory attitudes – empathy – an attitude of respect – non-exclusive language
Differences between students seen as an advantage not an obstacle in working with a group	– noticing differences and the ability to diagnose them – a diverse approach to the student – differentiation in the implementation of the curriculum – respect for the effort of each student
Supporting all students	– supporting the development of competences and possibilities – students' communication – supporting the development of competences in the field of student learning – developing self-reliance and independence of students – supporting learning in the group and from each other – positive reinforcement – assessment of learning outcomes taking into account the abilities of students, assessment of progress, but also assessment of the acquisition of social skills
Programs, teaching methods and the diverse needs of students	– differentiation of working methods, content of programs and learning outcomes – cooperation with parents – a wide range of teaching methods and concepts – use of ICT and other assistive technologies – the use of practically verified teaching methods, the use of alternative learning methods, flexible teaching

Cooperation with parents	– effective communication with the parents / relatives of the student (including those coming from different cultural, ethnic, linguistic and socioeconomic communities) – cooperation on the basis of partnership – involving parents and families in support the process of learning of the child / student – supporting parents and families in the process of upbringing and education of the student
Collaboration within teams (and in the education sector)	– teamwork, cooperation, partnership, exchange of experiences, mutual learning from each other the use of management and class management methods own work as an element of the whole (school community) conducive to inter institutional cooperation – using the school's internal resources and external sources of support – evaluation, analysis of the development of the school as a whole – team problem solving – cooperation with specialists
Individual professional development	– systematic evaluation of one's own needs and achievements – professional development, lifelong learning – flexibility to apply different learning and teaching strategies that lead to innovation and personal development – using time management methods that will allow one to take advantage of the opportunities for professional development in the most suitable and problem free way – openness and willingness to use the knowledge and experience of other teachers and specialists

Source: Chrzanowska 2018, pp. 27-28.

In turn, Anna Zamkowska (2019, p. 97-98) indicates that a teacher working with a student with an intellectual disability at the first stage of education should be characterized by the following categories of teaching competences:

- knowledge about the specificity of the development of a child with a given type of disability and the psychosocial and educational consequences of its disturbed development;
- diagnostic competences, consisting in the ability to make a preliminary and ongoing positive and functional diagnosis of the student's abilities, focused not only on the detection of areas of disorders, but above all

on his or her strengths, undertaken in cooperation with the students and parents of the student;

- educational and innovative competences, concerning the ability to adapt the course of the didactic and educational process to the individual needs and development possibilities of the student and his special talents, as well as to assess the student's progress with the use of innovative didactic solutions and educational strategies; the ability to include him in the class team as an active and accepted member and if necessary, to raise the social competences of a student with a disability;
- personal qualities, including love for a child, kindness, openness to others, patience, perseverance, a cheerful disposition, good emotional control, intuition, creativity, commitment, discipline and responsibility for their work;
- interpersonal competences, helpful in cooperation with various partners (specialists working with the child, parents of a student with a disability) requiring knowledge of the principles and forms of cooperation, skills in interpersonal communication and coping with conflict, as well as an attitude of openness, understanding and respecting the partners' perspective and readiness for self-assessment of feelings and attitudes that may block the process of cooperation.

In particular, attention should be paid to competences related to cooperation with parents. As emphasized by Baczała (2013, p. 81), "[e]ffective implementation of educational, therapeutic and upbringing goals requires the cooperation of parents and specialists. Cooperation must be based on correct relationships that will take into account the needs of both parties. Relationships built on getting to know each other, finding out about mutual expectations, trust, kindness and respect".

Without good cooperation with parents, the therapeutic and educational process may not be successful. It happens that sometimes this cooperation can be a barrier, but a competent teacher is able to cope with this challenge.

Legal aspects

The education of special educators, especially support teachers, was organized in accordance with the regulation of the Minister of National Education and Sport of September 7, 2004 on the standards of teacher education, and later in accordance with the regulation of the Minister of Science and Higher Education of January 17, 2012 on standards of education preparing for the teaching profession.

Another change introduced in accordance with the Regulation of the Ministry of Science and Higher Education on studies of September 27, 2018. was to classify special education in the fields of study that are usually connected to a regular Master's degree. On the other hand, in the following year, the regulation of the Minister of Science and Higher Education of July 25, 2019 on the standard of education preparing for the teaching profession introduced new education standards in preparation for the teaching profession.

According to them, a special educator should be prepared, *inter alia*, for the following:

- communicating and cooperating with the environment and active participation in groups and organizations implementing educational, rehabilitation and therapeutic activities rehabilitation;
- activities aimed at improving the quality of the operation of a kindergarten, school or system facility education;
- working in a team, performing various roles in it and cooperating with teachers, educators, professionals, parents or guardians of students and other members school and local community;
- appreciating the traditions and achievements of scientific research in the field of special education and their continuation and expansion with new research areas and procedures;
- analyzing the phenomenon, dependencies, relationships and problems occurring in the area of the teaching-learning process of children and students with special educational needs, referring to psychological knowledge;
- discussing the psychological context of the process of educating children and students with special educational needs;
- describing the process of psychosocial adaptation to life with disability and chronic disease in the context of obtaining a satisfactory quality of life, referring to selected psychological concepts;
- identifying external and internal key resources in developing the potential of children and students with disabilities or a chronic disease;
- identifying and interpreting complex phenomena and support systems for children and students with special educational needs, showing their links with various areas of special education and the fields of social sciences, humanities, medicine and health sciences;
- making a critical analysis of support systems for children and students with special educational needs using selected current conceptual approaches;

-
- analyzing behavior, processes and phenomena related to psychosocial needs of family members of children with special educational needs;
 - explaining and identifying factors moderating the diversity of families with a child with special educational needs depending on the type of disorder in the child or student and the coping style of parents or carers with these disorders;
 - recognizing and interpreting the needs of a family with a child with special educational needs in relation to specific family problems;
 - designing the process of supporting a family with a child with special educational needs;
 - recognizing and interpreting complex social problems of adults with disabilities, showing their connections with various areas of special andragogy;
 - analyzing the processes and phenomena concerning the functioning of adults and older people with disabilities, using the current theoretical knowledge in the field of special andragogy;
 - analyzing one's own pedagogical activities and pointing to areas requiring modification and implementing innovative activities in work with adults and elderly people with disabilities;
 - designing a support program for adults with disabilities;
 - designing educational activities, use of non-standard specific solutions regarding problems in the field of special education;
 - individualizing tasks, adapt teaching methods and content to the needs of children and learners, increase cognitive skills, social competences and integration peer.

In accordance with the regulation of the Minister of National Education of August 9, 2017 (as amended) on the conditions for organizing education, upbringing and care for the disabled, socially maladjusted children and adolescents at risk of social maladjustment, a teacher co-organizing the education of students with disabilities (a supporting teacher) should:

- conduct educational activities together with other teachers and, together with other teachers, specialists and educators of educational groups, carry out integrated activities and activities specified in the program;
- conduct, together with other teachers, specialists and educators of educational groups, educational work with students with disabilities, socially maladjusted and at risk of social maladjustment;

- participate, as needed, in educational activities conducted by other teachers and in integrated activities and classes, specified in the program, carried out by teachers, specialists and educators of educational groups;
- provide assistance to teachers conducting educational activities and teachers, specialists and educators of educational groups implementing integrated activities and classes, specified in the program, in the selection of forms and methods of work with students with disabilities, socially maladjusted and at risk of social maladjustment (*Rozporządzenie Ministra Edukacji...* 2017)

Further changes in the qualifications of the special educator were brought by the ordinance of the Minister of Education and Science of August 22, 2022, amending the ordinance on the specific qualifications required from teachers. According to it, a person who graduated from:

- uniform Master's studies in the field of special pedagogy and has pedagogical preparation or;
- uniform Master's studies or first- or second-cycle studies in the field of special education, and has pedagogical preparation, or;
- uniform Master's studies or first- or second-cycle studies in pedagogy, and has pedagogical preparation, and also completed a qualification course in special education or postgraduate studies in special education or inclusive Education (*Rozporządzenie Ministra Edukacji...* 2022).

However, this regulation lacks information on the qualifications of the support teacher. This means that it can be any person who has a diploma of any higher education, has psychological and pedagogical and didactic preparation for teaching and has completed a qualification course in special education or postgraduate studies in special education.

Remote learning during the pandemic

The importance of the competence of a support teacher, especially in difficult times, was demonstrated by the Sars-CoV-2 coronavirus pandemic. Support teachers found themselves in a completely new situation which required new methodological competences, especially related to information and communication technologies as well as high creativity and flexibility in working with children with intellectual disabilities.

Research indicates that, in particular, distance learning for students with disabilities has shown deficiencies in the preparation of schools and

teachers for these forms of education (Tędziągolska et al. 2021). This time was difficult for all teachers, and even more so for special educators. Nobody had foreseen such a situation before and despite the development of many innovative and alternative forms of work with a student with intellectual disabilities the need to develop forms and methods related to distance learning was not noticed before. However, despite the barriers during the pandemic regarding access to education, access to information, the unclear role of the support teacher, the absence of teachers themselves due to COVID, the lack of a specialized development offered for support teachers, limitations related to access to equipment, both on the part of teachers and schools and parents, the challenges related to the rehabilitation of children with disabilities, research shows that the directional education and continuous improvement of competences in the field of working with a disabled child gave these teachers a better preparation for working with these students (Tędziągolska et al. 2021).

It should also be noted that it was not only the competences of supporting teachers that determined the quality of remote work. A lot of literature on the subject mentioned this and the lack of support in the field of specialized training. However, the tools and resources at the disposal of supportive teachers were forgotten, especially during the first lockdown. Even the most competent IT specialist could not show all his/her abilities and skills without the appropriate equipment. And so it was with special educators. During the closure of schools and kindergartens, they had to use only teaching aids at home. Very often they had to improvise, create new tools to work with what they “found at home” and show incredible creativity. It should be remembered that it was support teachers, apart from the fact that they had to adapt to the new educational reality, apart from improving their skills in the field of information and communication technologies, that had to improve their skills in adapting didactic resources to work with intellectually disabled students, which in particular, hindered the teaching process.

Summary

Kamila Soszyńska (2021, p. 63) emphasizes that good cooperation of teachers in the class (lead teacher and support teacher) is one of the main factors determining the success in the education of students with special needs. In recent years, this education has evolved from teaching students with disabilities primarily in special schools, to educating them together with non-disabled peers in mainstream schools. The legal regulations in force in Poland define the role of a special educator as a person who co-organizes

special education, which implies its cooperation not only with the lead teacher, but also with the student's parents and other specialists. The method of work of this teacher should be based jointly on – the lead teacher – teaching, participation in classes and activities specified in the program, as well as – selection of forms and methods used at work. The supporting teacher also adjusts the program and requirements to the individual needs and psychophysical abilities of the student.

In the process of educating future teachers, it becomes necessary to equip them in the course of their studies with knowledge, skills and social competences in the field of working with children with special educational needs (SEN), as well as improving competences and appropriate support of the teaching staff in the field of individualization of teaching and work with children with SEN (Kochanowska 2015, p. 153). At the same time, it is noted that teachers particularly lack contact with mentors (guides, masters) and also they lack traditional forms of improvement based on the exchange of information (Nazaruk, Marchel 2019, p. 73).

In the curricula of future teachers of kindergartens and grades 1-3 of primary schools, particular attention should be paid to increasing cognitive, educational, didactic, diagnostic, innovative, organizational, social and interpersonal competences as well as the skillful use and use of information and communication technologies (Surma 2019, p. 97). In addition, in educating students, a lot of attention should also be paid to internships, which in the face of the dynamics of various processes are invaluable and determine the specificity of the student's activities – the future teacher, and contribute to the formulation of preliminary judgments evaluating preparation for the profession, as well as the quality of the presented specialization and specialization competences (Sikorska, Schmidt 2018, s. 450).

Literatura | References

- BACZAŁA D. (2013), Oligofrenopedagog w relacjach z rodzicami dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, [in:] *Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka*, eds. M. Bargel, E. Janigová, E. Jarosz, M. Jůzl, Institut Mezioborových Studií, Brno, pp. 597-602.
- CHRZANOWSKA I. (2018), Edukacja włączająca – wyzwanie dla kompetencji pedagogów specjalnych, "Studia Edukacyjne", no. 48, pp. 23-32.
- DURAJ-NOWAKOWA K. (1998), *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: modernizacja teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

- DYLAŁ S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- KOCHANOWSKA E. (2015), Samoocena nauczycieli w zakresie kompetencji diagnostycznych i pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie edukacji wczesnoszkolnej, "Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej", no. 20, pp. 143-154.
- KUSZAK K. (2019), Rozwijanie osobowości i pasji nauczycieli w płynnej rzeczywistości XXI wieku – poszukiwanie rozwiązań, "Roczniki Pedagogiczne", 11, 47(2), pp. 19-36.
- LEWKO A. (2015), Sylwetka pedagoga specjalnego pracującego z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście oddziaływań antropotechnicznych, "Szkoła Specjalna", no. 5, pp. 338-349.
- NAZARUK S. K., MARCHEL J. (2019), Diagnoza kompetencji zawodowych oraz potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, "Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce", 14, 2(52), pp. 55-76.
- NOWAK-ŁOJEWSKA A. (2020), Kompetencje kluczowe w edukacji dzieci: od deklaracji do realizacji, "Rocznik Lubuski", vol. 46, part. 1, pp. 49-61.
- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI I NAUKI Z DNIA 22 SIERPNIA 2022 ROKU ZMIENIAJĄCE ROZPORZĄDZENIE W SPRAWIE SZCZEGÓŁOWYCH KWALIFIKACJI WYMAGANYCH OD NAUCZYCIELI (2022), Dziennik Ustaw, poz. 1769.
- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ Z DNIA 9 SIERPNIA 2017 ROKU W SPRAWIE WARUNKÓW ORGANIZOWANIA KSZTAŁCENIA, WYCHOWANIA I OPIEKI DLA DZIECI I MŁODZIEŻY NIEPEŁNOSPRAWNYCH, NIEDOSTOSOWANYCH SPOŁECZNIE I ZAGROŻONYCH NIEDOSTOSOWANIEM SPOŁECZNYM (2017), Dziennik Ustaw, poz. 1578.
- SIKORSKA J., SCHMIDT A. (2018), Znaczenie praktyk pedagogicznych dla zmian w obszarze kluczowych kompetencji nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, "Studia Edukacyjne", no 49, pp. 445-462.
- SOBKOWIAK M. (2022), Dokąd zmierza przedszkole? Dobre praktyki nastawione na rozwijanie kompetencji XXI wieku, "Humanities and Cultural Studies", 3(2), pp. 151-161.
- SOSZYŃSKA K. (2021), Rola i znaczenia nauczyciela wspomagającego w procesie terapii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, "Student niepełnosprawny", 21(14), pp. 39-65.

- SURMA B. (2019), Kształtowanie kluczowych kompetencji nauczycieli edukacji elementarnej – raport z badań, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 14, 2(52), pp. 93-104.
- TARASZKIEWICZ M. (2001), Jak uczyć się lepiej!: szkoła pełna ludzi, Wydawnictwo Arka, Poznań.
- TĘDZIAGOLSKA M., HACZEWSKA-WIERZBICKA K. (2021), Sytuacja uczniów z niepełnosprawnościami w czasie pandemii COVID-19, <https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-08/Edukacja\%20uczni\%C3%B3w\%20z\%20niepe\C5%82nosprawno\C5%9Bciamy\%20w\%20czasie\%20pandemii.pdf> [access: 12.07.2022].
- WOSIK-KAWALA D. (2007), Nauczyciel kompetentny – postulat czy rzeczywistość, [in:] Nauczyciel kompetentny, Teraźniejszość i przyszłość, eds. Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, pp. 87-98.
- ZAMKOWSKA A. (2019), Model nauczyciela wczesnoszkolnej edukacji włączającej, „Roczniki Pedagogiczne”, 11(47), no. 2, pp. 93-103.
- ZAORSKA M. (2012), Rola i miejsce pedagoga specjalnego w kreowaniu działalności edukacyjno-terapeutycznej, „Acta Universitatis Nicolai Copernici”, vol. XXVIII, pp. 13-23.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2022.v482.09>

Katarzyna Bryś*

Badaczka niezależna

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1542-8395>

e-mail: kasiambrys@gmail.com

Beata Machnicka**

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9664-8252>

e-mail: b.machnicka@wnb.uz.zgora.pl

Mirosław Kowalski***

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2960-8258>

e-mail: m.kowalski@ipp.uz.zgora.pl

**WYZWANIA ORAZ KIERUNKI ROZWOJU EDUKACJI
W ZAKRESIE BIOTECHNOLOGII NA PODSTAWIE
DOŚWIADCZEŃ W ANGLII**

CHALLENGES AND PATTERNS OF DEVELOPMENT IN BIOTECHNOLOGY EDUCATION BASED ON THE EXPERIENCE OF ENGLAND

Keywords: biotechnology education, educational suggestions, England.

***Katarzyna Bryś** – magister inżynier biotechnologii; zainteresowania naukowe: genetyka i biotechnologia.

****Beata Machnicka** – doktor habilitowany nauk ścisłych i przyrodniczych w dyscyplinie nauki biologiczne, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego; zainteresowania naukowe: biotechnologia, biochemia, biologia komórki i genetyka.

*****Mirosław Kowalski** – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego; zainteresowania naukowe: hermeneutyka i fenomenologia, instytucjonalne procesy edukacyjne; współdziałanie środowisk na rzecz rozwoju dziecka; współczesna myśl wychowawcza, etyka pedagogiczna, prawo i pedagogiczne spory; pedagogika życia codziennego.

Biotechnology has a growing influence on the economies of nations and on socio-political decisions. Biotechnology education influences the present and future electorate in a meaningful way. England was the first to recognise this fact and was a leader in the development of biotechnology education at the turn of the 20th and 21st century. Political changes and “misconceptions” with GM food significantly influenced the perception of biotechnology and negatively affected biotechnological education. The factors hampering innovation were also an international phenomenon. In recent decades, other nations have learned from the mistakes in the teaching of biotechnology in England, taking the lead in biotechnological education. Biotechnology education is a long-term issue. This article presents a code of best practice for biotechnology education. The role of governments and the public sector in explaining biotechnological issues is a priority. Understanding the scientific facts, teaching by well-prepared educators and understanding of the terminology and meaning of biotechnology by the general public is a priority goal in developing countries.

WYZWANIA ORAZ KIERUNKI ROZWOJU EDUKACJI W ZAKRESIE BIOTECHNOLOGII NA PODSTAWIE DOŚWIADCZEŃ W ANGLII

Słowa kluczowe: edukacja i kształcenie biotechnologiczne, sugestie i zalecenia edukacyjne, Anglia.

Biotechnologia ma coraz większy wpływ na gospodarki narodów oraz decyzje polityczno-społeczne. Edukacja biotechnologiczna w znacznym stopniu kształtuje obecny i przyszły elektorat. Fakt ten jako pierwsza dostrzegła Anglia i na przełomie XX/XXI wieku była liderem w rozwoju edukacji biotechnologicznej. Zmiany polityczne oraz „niedomówienia” dotyczące GMO (genetycznie zmodyfikowanej żywności) w znacznym stopniu zmieniły postrzeganie biotechnologii i negatywnie odniosły się do edukacji biotechnologicznej. Czynniki tłumiące innowacyjność były również zjawiskiem międzynarodowym. Na przełomie ostatnich kilku dekad na błędach edukacyjnych w zakresie biotechnologii, jakie popełniono w Anglii, uczyły się inne kraje, przejmując prym w edukacji biotechnologicznej. Kształcenie w tym zakresie to kwestia długoterminowa. Niniejszy artykuł przedstawia kodeks najlepszych praktyk kształcenia biotechnologicznego. Rola rządów i sektora publicznego w wyjaśnianiu zagadnień biotechnologicznych jest priorytetowa. Zrozumienie faktów naukowych, nauczanie przez dobrze przygotowaną kadrę pedagogiczną oraz zrozumienie przez społeczeństwo terminologii i znaczenia biotechnologii jest celem priorytetowym w krajach rozwijających się.

Wprowadzenie

Największym wyzwaniem dla biotechnologii stało się jej zrozumienie społeczne. Czym naprawdę jest biotechnologia, jakich dziedzin życia dotyczy? Czy stanowi rozwój i czy niesie ze sobą ryzyko? Dziedzina ta stanowi wyzwanie od najprostszego zdefiniowania do przemyśleń etyczno-moralnych. Nawet wśród nauczycieli nauk ścisłych brak jest zgodności i jednoznacznych odpowiedzi. Największą przeszkodą dla szerszego wprowadzenia biotechnologii do systemów edukacji staje się jej niezrozumienie, które wynika z niezajomości tematu. Dla sceptyków dodatkowymi argumentami są błędy popełniane w przeszłości, np.: szczepienie MMR kojarzone z autyzmem lub stawianie znaku równości pomiędzy eugeniką (działaniami Adolfa Hitlera) a biotechnologią. Istotnym więc staje się przeanalizowanie podejścia edukacyjnego i kształcenia społecznego w zakresie biotechnologii w ostatnich dziesięcioleciach. Warto zastanowić się, jakie kroki podjąć, by wiedza ta była przyswajana w sposób prosty przez osoby w każdym wieku?

Edukacja biotechnologiczna na scenie Unii Europejskiej

Edukacja biotechnologiczna na poziomie szkół średnich i wyższych wraz z rozwojem technologii XXI wieku przestała dotyczyć tylko Anglii. Wielka Brytania była największym pionierem w Europie w działaniach biotechnologicznych (lata 80.), a co za tym idzie, również w edukacji w tym zakresie. Wiele czynników zmieniło jednak tę sytuację, a na błędach Anglii uczyły się inne kraje. Umożliwiło to szybki rozwój dziedzin naukowych w zakresie biotechnologii nie tylko w Europie, ale również na innych kontynentach. Anglia przestała być liderem w kształceniu biotechnologicznym.

Potrzeba szybkiego komunikowania się i konsultowania nowych odkryć, osiągnięć naukowych i biotechnologicznych wymusiła współpracę międzynarodową. Dodatkowo ogromne koszty związane z biotechnologią (zajęcia praktyczne, odczynniki, materiały biologiczne, nowoczesny sprzęt i doskonalenie kadry pedagogicznej) spowodowały, iż zaczęto szukać pieniędzy poza lokalnym finansowaniem. Naprzeciw temu wyszła Unia Europejska, umożliwiając realizację takich projektów dla młodych, jak: Youth on the Move, Maria Skłodowska-Curie, Horyzont Europa itd. Mają one na celu rozpowszechnienie badań i najnowszych odkryć w zakresie biotechnologii. Mobilizują studentów oraz przyszłych naukowców do podróżowania i uczyć współpracy naukowej. Pozwalają na to pieniądze płynące z Unii Europejskiej. Granty, projekty od podstawowych (szkoły średnie – badania naukowe, granty na laboratoria biotechnologiczne, projekty badawcze, praktyki specjalistyczne) do ściśle wyspecjalizowanych (szczepionki, badania nad or-

ganoidami¹ itd.) obligują do szerzenia nowej technologii w różnych szkołach Unii Europejskiej. Edukacja taka obejmuje uczniów od szkół podstawowych do uczelni wyższych, ze szczególnym naciskiem na nastolatków (objętych edukacją obowiązkową, a będących przed wyborem ścieżki kariery zawodowej). Tym wszystkim wyzwaniom w rozwoju biotechnologii stawiał czoła Advanced Research Workshop.

Programem pod patronatem NATO – Advanced Research Workshop była „Science Education: najlepsze praktyki w prowadzeniu badań i nauczaniu dla uczniów poniżej 21 roku życia”. Spotkania dotyczyły nauczycieli i wykładowców uniwersyteckich, którzy chcieli mieć realny wpływ na edukację biotechnologiczną. Odbývają się one nadal co 2 lata i cieszą się coraz większym uznaniem.

Główny organizator – Peter Csermely przedstawił plany stworzenia warunków dla badań naukowych w ciągu najbliższych dekad. Badania te mają dać podstawę do najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki opartej na rozwoju naukowym w świecie (Csermely, Lederman 2003).

Nowe wyzwania dla Anglii

Zmiany w systemie edukacyjnym pokrywały się ze zmianami polityki w Anglii. Po problemach z żywnością GM² sceptycznie patrzono na wszelkie elementy biotechnologii w edukacji. Modyfikacje w programie nauczania trwają od lat 90. XX wieku. Wraz z dużymi zmianami w 1995 i 1999 treść określona w Narodowym Programie Nauczania została jeszcze bardziej zmniejszona (Moses, 2003).

Z zajęć na poziomie A/AS-level³ wycofano wiele zajęć praktycznych z biotechnologii (m.in. test ELISA, aspekty immunologii, zminimalizowa-

¹Organoidy – to zminiaturyzowana i uproszczona wersja narządu wyprodukowanego in vitro w trzech wymiarach, która pokazuje realistyczną mikroanatomię. Pochodzą one z jednej lub kilku komórek tkanki, embrionalnych komórek macierzystych lub indukowanych pluripotencjalnych komórek macierzystych, które dzięki zdolności do samoodnawiania i różnicowania mogą samoorganizować się w trójwymiarowej hodowli. Technika uprawy organoidów szybko się rozwinęła na początku 2010 roku i została nazwana przez The Scientist jednym z największych osiągnięć naukowych 2013 roku. Organoidy są wykorzystywane przez naukowców do badania chorób i leczenia w laboratorium.

²GM – organizm powstały w wyniku inżynierii genetycznej jest uważany za organizm zmodyfikowany genetycznie (GM), a powstały organizm to organizm zmodyfikowany genetycznie (GMO), (Genetic Engineering 2021).

³Poziom A (poziom zaawansowany) to kwalifikacja przedmiotowa przyznawana w ramach General Certificate of Education, a także świadectwo ukończenia szkoły średniej pozwalające na podjęcie studiów wyższych w Wielkiej Brytanii. Egzaminy A-level są podzielone na dwie części, przy czym uczniowie w pierwszym roku studiów zdobywają kwalifikację Advanced Subsidiary, powszechnie określaną jako poziom AS, która może służyć jako niezależna kwalifikacja lub wnosić 40% punktów do pełnego egzaminu A-level. Dru-

nie projektu ludzkiego genomu) i tym samym doprowadzono do ogromnego dysonansu w nauczaniu tej interdyscyplinarnej dziedziny nauki.

Po 2000 roku oceniono i podsumowano zmiany wprowadzone w edukacji biotechnologicznej w latach 90. XX wieku. Problemy wynikające z ograniczenia nauczania biotechnologicznego zostały powszechnie rozpoznane i zgłoszone do komisji egzaminacyjnej, a rząd Wielkiej Brytanii zlecił dogłębną analizę pod przewodnictwem Mike'a Tomlinsona, byłego szefa Biura ds. Standardów w Edukacji (OFSTED – Office for Standards in Education).

Te i kilka innych czynników stłumiło innowacyjność programów obowiązkowego nauczania w Anglii i bez wątpienia przyczyniło się do spadku popularności nauk ścisłych, co wydaje się zjawiskiem międzynarodowym.

Tabela 1

Eurobarometr na temat biotechnologii: „Czy czujesz się odpowiednio poinformowany o biotechnologii?”

Kraj	Zgadzam się (Tak), (%)	Nie zgadzam się (Nie), (%)	Bez odpowiedzi (%)
Austria	19,2	69,8	11,0
Belgia	9,2	83,3	7,5
Dania	14,8	81,3	3,9
Finlandia	7,8	88,4	3,8
Francja	8,9	87,6	3,5
Niemcy	11,7	79,2	9,1
Grecja	9,4	87,1	3,6
Irlandia	7,9	82,5	9,6
Włochy	11,5	71,8	16,7
Luksemburg	13,8	80,5	5,8
Holandia	20,1	71,8	8,2
Portugalia	8,3	78,7	13,0
Hiszpania	6,2	85,2	8,7
Szwecja	2,8	95,5	1,7
Szwajcaria	17,4	74,8	7,7
Wielka Brytania	12,2	81,4	6,4

Źródło: Moses 2003, s. 220.

ga część jest znana jako poziom A2, który jest ogólnie bardziej dogłębny i rygorystyczny pod względem akademickim niż AS. Oceny AS i A2 są łączone w celu uzyskania pełnego dyplomu A-Level. Poziom A2 sam w sobie nie jest kwalifikacją i do certyfikacji musi mu towarzyszyć poziom AS z tego samego przedmiotu. (GCSE, AS and A Level Reforms...).

Mając to na uwadze, w październiku 2004 r. otworzyła się w Anglii nowa krajowa sieć z zapleczem 51 milionów funtów, składająca się z dziewięciu ośrodków nauczania przedmiotów ścisłych dla nauczycieli, a rok później, w 2005 r. zostało otwarte większe centrum krajowe (www.sciencelearningcentres.org.uk). Ich sponsorzy – rządowy Departament Edukacji i Umiejętności oraz The Wellcome Trust – mają nadzieję, że nowe ośrodki tchną życie w edukację naukową w Wielkiej Brytanii. Te działania przyniosły wymierny wzrost m.in. w sektorach: biofarmaceutycznym i technologii medycznej. W 2019 roku w Anglii znajdowało się 30 największych światowych firm biotechnologicznych o specjalizacji technologii medycznej i 25 o specjalizacji biofarmaceutycznej (*Bioscience and Health Technology...* 2022).

Mając to na uwadze, w październiku 2004 r. otworzyła się w Anglii nowa krajowa sieć z zapleczem 51 milionów funtów, składająca się z dziewięciu ośrodków nauczania przedmiotów ścisłych dla nauczycieli, a rok później, w 2005 r. zostało otwarte większe centrum krajowe (www.sciencelearningcentres.org.uk). Ich sponsorzy – rządowy Departament Edukacji i Umiejętności oraz The Wellcome Trust – mają nadzieję, że nowe ośrodki tchną życie w edukację naukową w Wielkiej Brytanii. Te działania przyniosły wymierny wzrost m.in. w sektorach: biofarmaceutycznym i technologii medycznej. W 2019 roku w Anglii znajdowało się 30 największych światowych firm biotechnologicznych o specjalizacji technologii medycznej i 25 o specjalizacji biofarmaceutycznej (*Bioscience and Health Technology...* 2022).

Tło do działań w kierunku edukacji biotechnologicznej

Biotechnologia będzie miała coraz większy wpływ na gospodarki narodów bogatych i biednych oraz na życie ich obywateli. Samo tempo postępu w genetyce nieuchronnie będzie nadal niepokoić, intrygować i być może przerażać niespecjalistę, zwłaszcza jeśli ma on słabe zrozumienie podstawowej nauki. Wielu członków społeczeństwa doskonale zdaje sobie sprawę z własnego, ograniczonego uznania dla niektórych nowych technologii. Wskazują na to wyniki analizy odpowiedzi na pytanie zadane w badaniach Eurobarometr w 2001 roku: „Czy czujesz się odpowiednio poinformowany o biotechnologii?” (Tabela 1). Powszechnie uważa się, że nowoczesne demokracje zależą od świadomych elektoratów. Problem rozpowszechniania informacji istnieje na dwóch poziomach: trzeba zwracać się do dzisiejszych dorosłych wyborców i zapewniać warunki, aby jutrzejsi wyborcy mieli dobre rozeznanie w ważnych kwestiach poprzez normalne procesy edukacji dzieci i młodzieży.

W ciągu ostatniej dekady w większości państw członkowskich UE toczyły się publiczne „debaty” na temat biotechnologii, zwłaszcza na temat transgenicznych roślin i środków spożywczych oraz badań nad embrionami. Prowadzone były one głównie w prasie, radiu i telewizji – a przedstawiane kontrowersje przybierały zwykle formę wiadomości, wywiadów z ekspertami i zainteresowanymi stronami lub opinii redakcyjnych.

Gospodarka biotechnologiczna, z którą równa się jedynie sektor ICT – wiedzie obecnie prym wśród technologicznych dziedzin gospodarczych. Obydwie dziedziny odgrywają znaczną rolę w rozwoju gospodarczym, społecznym, ekonomicznym oraz edukacyjnym i mają największy potencjał rozwojowy (Hernandez i in. 2019; Bell 2017). Dlatego biotechnologia znalazła się w nowej strategii przemysłowej Unii Europejskiej wśród obszarów, które trzeba wspierać ze względu na ich strategiczne znaczenie dla przyszłości europejskiego przemysłu (m.in. obok robotyki, mikroelektroniki, fotoniki, technologii kwantowych), (A New Industrial Strategy for Europe, 2020).

Edukacja formalna

Oczywiste wydaje się, że w ciągu ostatnich kilku dekad programy szkolne na ogół obejmowały więcej przedmiotów ścisłych i technologicznych, ale jest to bardzo niejednolite między krajami Europy, a nawet w obrębie poszczególnych krajów. W zależności od krajowych potrzeb edukacja w zakresie nauk ścisłych rozwija się raz lepiej raz gorzej. W szczególności na sposób, w jaki działa biologia, mają wpływ zainteresowania i wykształcenie nauczycieli. Wpływa to na sposób uczenia biologii: młodszy nauczyciele, którzy w trakcie swoich studiów poznali więcej biologii molekularnej są ogólnie bardziej skłonni do podkreślania znaczenia biotechnologii, niż niektórzy ich starsi koledzy. Istnieje również pewna dychotomia między nauczycielami przedmiotów ścisłych, którzy traktują biotechnologię w kontekście nauk biologicznych, a tymi z różnych środowisk, którzy mogą uwzględniać pewne elementy bioetyki lub względy biznesowe i ekonomiczne na innych kursach. Nauczyciele przedmiotów ścisłych często nie czują się komfortowo, ucząc etyki i ekonomii, podczas gdy nauczyciele przedmiotów społecznych prawdopodobnie mają ograniczone zrozumienie nauk przyrodniczych. W złożonym współczesnym świecie, w którym podzielone na sekcje uczenie się według przedmiotów nie jest już wystarczające (jeśli kiedykolwiek było), biotechnologia może działać jako katalizator bardziej zintegrowanego podejścia. Na uniwersytetach biotechnologia jest nauczana zwykle przez praktykujących naukowców, którzy czują się bardziej komfortowo mając do czynienia z genetyką, biochemią czy mikrobiologią, niż z jakością, prawem

patentowym, bioetyką lub kapitalizmem wysokiego ryzyka i funkcjonowaniem rynku. Biotechnologia do całościowego rozwoju wymaga inicjowania i wzmacniania współpracy interdyscyplinarnej (Andrzejewska-Górecka i in., 2020).

Przyszłość biotechnologii w edukacji

Badania wykazały (Moses 2003), że biotechnologia jest powszechnie uznawana za ważny czynnik we współczesnym życiu i podejmowane są wysiłki zarówno w sektorze publicznym, jak i prywatnym, aby zapewnić społeczeństwu przynajmniej dostęp do wyjaśnień. Na światło dzienne wyszło wiele dobrych pomysłów i inicjatyw, niektóre na dużą skalę finansowane przez rządy, przemysł lub inne duże organizacje, inne są prowadzone przez zainteresowane osoby (często nauczycieli). Niewątpliwie jest entuzjazm, ale niewiele można osiągnąć bez środków, które mogą być trudne do zdobycia lub oferowane tylko na krótkoterminowe inicjatywy. Problem polega więc na tym, jak kontynuować dalszy rozwój biotechnologii w nauce, po fazie rozruchu, w perspektywie długoterminowej.

Badanie oceniające nauczanie biotechnologii zakończyło się szeregiem zaleceń. Jak należy w dalszych krokach postępować po fazie rozruchu z kwestią społecznego zrozumienia dziedziny biotechnologicznej w Anglii, a tym samym w rozwijających się krajach Europy? W wyniku tych badań wyszczególniono listę znaczących kroków, w tym: reklamę, komunikację, public relations, dni otwarte, mobilne i wirtualne pracownie, edukację dorosłych, panele obywatelskie, współpracę z mediami, zabawki i gry dla dzieci o treściach biotechnologicznych, specjalistyczne agencje biotechnologiczne i inne omówione poniżej.

Reklama badań

Instytucje naukowo-badawcze powinny dążyć do usprawnienia komunikacji publicznej, wyraźnie informując o tym, co robią i jakie korzyści odnosi społeczeństwo w wyniku badań i projektów działań biotechnologicznych. Najszerszą dziedziną biotechnologii, która budzi zainteresowanie społeczne, jest technologia medyczna. Społeczeństwo powinno być powszechnie informowane o rozwoju nowych leków, technologii medycznych, szczepionek czy rozwoju nowych gałęzi biotechnologicznych. Zobligowane są do tego tylko projekty finansowane ze środków Unii Europejskiej oraz nielicznych środków państwowych. Publiczna informacja o rozwoju nauk biotechnologicznych tworzy świadomy elektorat i ma ogromne znaczenie dla pełnego rozwoju polityki (Lavis i in., 2004).

Szkolenia komunikacyjne dla naukowców

Naukowcy zajmujący się badaniami muszą być nagradzani za komunikowanie się z opinią publiczną, na przykład poprzez przyznawanie punktów za awans; muszą tworzyć sieci z dziennikarzami, redaktorami i decydentami politycznymi. Potrzebują dlatego szkoleń w zakresie komunikacji ze społeczeństwem i mediami oraz powinni nawiązywać współpracę z grupami, które są postrzegane jako wiarygodne: grupami pacjentów (biorących udział w badaniach klinicznych). W angielskich klastarach naukowych powszechną praktyką są comiesięczne spotkania naukowców „tea time and doughnut”. Celem tych spotkań jest komunikacja wśród firm współistniejących w instytucie przemysłowo-naukowym, wymiana doświadczeń, współpraca w drobnych projektach, analiza problemów.

Ze względu na potencjał komunikacji naukowej w zakresie tworzenia lepszych naukowców, ułatwiania postępu naukowego i wpływania na podejmowanie decyzji politycznych na wielu poziomach, konieczne jest szkolenie młodych naukowców w zakresie skutecznych i etycznych praktyk komunikacji naukowej (Bankston, McDowell 2018).

Ekspertyza public relations

Osoby zaangażowane w promocję biotechnologii powinny współpracować z profesjonalnymi specjalistami ds. komunikacji. Jasne, szybkie i proste reagowanie na najświeższe wiadomości jest umiejętnością, do której niewielu naukowców zostało przeszkolonych lub wydaje się wykazywać naturalne zdolności; większość potrzebuje w tej kwestii pomocy.

Targi nauki i dni otwarte w Anglii

W Anglii, jak dotąd odbyło się wiele udanych wydarzeń pod hasłem „Targi Nauki”, „Dzień Otwarty”, „Tydzień Nauki”, „Dzień Badań Genetycznych”, „Poznaj Naukowca” itp. Przy tych okazjach publiczność jest zapraszana na laboratoria badawcze organizowane przez uniwersytety i przemysł. Naukowcy organizują wystawy na ulicach, w centrach handlowych, na terenach targowych i innych miejscach, w których zwykle gromadzą się ludzie. Oczywiście, na jednym wydarzeniu można dotrzeć tylko do niewielkiej liczby osób, ale powtarzane regularnie, na przykład co roku lub wykonywane przez wiele instytucji, dotrą do wielu. Ponadto wzorcowe wydarzenia przyciągną uwagę mediów i mają szansę zostać przedstawione w programach telewizji lokalnej czy nawet ogólnokrajowej, budując zaufanie i inicjując dialog publiczny.

Dni nauki, które trwają obecnie tygodniami w znanych klastarach naukowych, takich jak Cambridge i Londyn, cieszą się międzynarodową sławą. Na udział w konferencjach i panelach obywatelskich z uznanymi profesorami w różnych dziedzinach biotechnologii należy umawiać się już z kilkumiesięcz-

nym wyprzedzeniem. Otwarte laboratoria i pokazy badań naukowych (z ich aplikacyjnością) z udziałem najbardziej prestiżowych firm z całego świata stały się coroczną atrakcją słynnych naukowych miast. Całe rodziny z Europy i świata planują wakacje, uwzględniając Science Festiwal (Cambridge Festival, 2022).

Laboratoria mobilne i wirtualne

Mobilne, praktyczne laboratoria biotechnologiczne od kilku lat z powodzeniem jeżdżą po Niemczech i Szwajcarii. Są one montowane na podwoziu furgonetki, a każde z nich oferuje 12-15 miejsc pracy. Naukowcy prowadzą tam półdniowe lub całodniowe kursy praktyczne, które obejmują takie eksperymenty, jak izolacja DNA, elektroforetyczna separacja kwasów nukleinowych lub reakcja łańcuchowa polimerazy (PCR). Kursy są przeznaczone dla uczniów lub nauczycieli przedmiotów ścisłych i mogą odbywać się w szkołach, lub na targach naukowych. Podobne lub inne wersje proaktywnego naukowego zaangażowania w biotechnologię mają miejsce w większości krajów.

Mobilne laboratoria (np.: Lab2Club) stały się rzeczywistością, a ich jakość spełnia najwyższe standardy. Do walki z chorobami takimi jak COVID-19, AIDS i SARS, potrzebna jest coraz większa liczba laboratoriów o wysokim poziomie bezpieczeństwa, które szybko mogą się przemieszczać. Zostały więc wykorzystane mobilne laboratoria dla patogenów biologicznych, które spełniają wszystkie niezbędne wymagania stacjonarnych laboratoriów (Outdoor Mobile Cleanrooms 2022).

Edukacja dorosłych

Kursy wieczorowe na temat biotechnologii adresowane do dorosłych odbiorców mogłyby być organizowane przez uniwersytety i inne jednostki naukowe, chociażby takie jak Uniwersytet Trzeciego Wieku. Treści powinny być skierowane do osób bez wykształcenia naukowego i zawierać znaczenie ekonomiczne, wpływ na istniejące praktyki przemysłowe i rolnicze, potencjalne korzyści, możliwe zagrożenia, oznakowanie, patenty, kwestie etyczne, moralne i tak dalej.

Nauki ścisłe, coraz chętniej i częściej przyswajane są przez ludzi dorosłych drogą nieformalną, jaką określa się środki medialne, m.in. źródła internetowe. Najnowsze badania sugerują, że instytucje edukacyjne będą musiały być mniej zależne od „fizycznego otoczenia”, a skoncentrować się na przekazie internetowym (Miller 2010).

Panele obywatelskie

Panele świeckie (zwane również konferencjami konsensusu lub panelami obywatelskimi), grupy dyskusyjne, fora publiczne itp. okazały się skutecznym

sposobem nawiązania dialogu z opinią publiczną. Takie panele są kosztowne, a ich przygotowanie zajmuje wiele miesięcy. Na ogół nie dostarczają rozwiązań politycznych, ale pokazują wyraźnie opinię publiczną w sprawach bieżących. Organizując panele obywatelskie w kwestiach związanych z nauką, należy włączyć społeczeństwo i zaprosić dziennikarzy do relacjonowania wydarzenia. Panele obywatelskie w zakresie biotechnologii przemysłowej znalazły zupełnie nowe zastosowanie. Są bezcennym źródłem informacji dla projektów biotechnologicznych na temat oczekiwań klientów, zrozumienia zastosowania i problemów wynikających z nowej technologii, m.in. aplikacyjność. Stały się przez to głównym wskaźnikiem do przyznawania funduszy projektowych (grantów pieniężnych).

Centra medialne

Centra medialne, takie jak to założone przy Royal Institution w Londynie, to punkty, w których informacje są łatwo dostępne dla dziennikarzy i innych osób. Za ich pośrednictwem dziennikarze zajmujący się historiami naukowymi mogą szybko zapoznać się z ekspertyzą naukową. Takie centrum musi przewidywać ważne wydarzenia naukowe i gromadzić dodatkowe informacje, aby być przygotowanym na pytania dziennikarzy. Stało się to szczególnie widoczne w dobie pandemii Covid-19. Użyteczne informacje naukowe dla dziennikarzy prasowych i nadawczych są szczególnie ważne w krajach o „własnym” języku, takich jak Finlandia, Polska, Grecja i Portugalia. Ponieważ w tych językach jest niewiele tłumaczonej literatury, radio i prasa są głównymi kanałami informowania opinii publicznej; alarmowanie dziennikarzy o nowych działaniach i odkryciach ma zatem pierwszorzędne znaczenie.

Gry i zabawki naukowe jako środki komunikacji

Naukowcy mogą współpracować z firmami komercyjnymi w celu tworzenia produktów rozrywkowych: sugestie obejmują naukowe gry komputerowe, książki kucharskie (być może z produktami biotechnologicznymi), filmy, produkcje dokumentalne, teatr i zabawki. Produkty muszą być profesjonalnie zaprojektowane i sprzedawane przez ekspertów z odpowiedniej branży i nie mogą być traktowane jedynie jako pomoce dydaktyczne lub być związane tylko z formalną edukacją.

Specjalistyczne obiekty multimedialne w miejscach publicznych

Pod koniec XX wieku w głównej bibliotece publicznej w Genui pojawił się jeden komputer poświęcony biotechnologii. Ekran otwierający zawierał linki do ważnych stron biotechnologicznych, zarówno w języku włoskim, jak i angielskim. Byłoby niezwykle cenne, gdyby takie obiekty stały się szeroko udostępniane. Ekran otwierający oferowałby wtedy wybór tematu, który prowadziłby do strony z linkami. Umieszczenie takich komputerów dostę-

powych w bibliotekach publicznych i szkolnych oraz podobnych centralnych punktach dostępu miałyby bezpośrednią wartość w ułatwianiu publicznego dostępu do szeregu poglądów na takie tematy.

Wiele takich działań podjęto w szpitalach i klinikach w Wielkiej Brytanii. Jak na razie udostępnione tematy dotyczą działalności szpitala (w tym zadowolenia pacjenta), ale również tematów ściśle politycznych i ekonomicznych. Czas poświęcony na oczekiwanie na wizytę lekarską w miejscu, gdzie dostępność do publicznej sieci internetowej jest ograniczona, może zostać wykorzystany na kształcenie w zakresie biotechnologicznym.

Efektywna dystrybucja i częstość informacji biotechnologicznej

Głównym problemem związanym z publicznym rozpowszechnianiem informacji naukowych i technologicznych jest to, że wiele osób reaguje obojętnie, uważając, że takie sprawy ich nie interesują. Część ich trudności polega na nieznanomości tematu, połączonej z niewystarczającą troską o dalsze rozwijanie posiadanych informacji. Jeśli jednak bardzo krótkie pozycje naukowe byłyby regularnie prezentowane w innych kontekstach, czytelnicy, słuchacze lub widzowie uzyskaliby poczucie znajomości, a niektórzy zaczęliby świadomie się nimi interesować.

Skuteczny marketing i dystrybucja informacji edukacyjnych mają kluczowe znaczenie. Raporty z Anglii, jak i z każdego kraju Europy pokazują dużą i rosnącą liczbę organizacji, organów rządowych i wydziałów uniwersyteckich, podejmujących próby upublicznienia badań. Jednocześnie większość osób deklaruje, że czuje się niedostatecznie lub niewystarczająco poinformowana (zob. Tabela 1). Ten paradoks wynika częściowo z niewielkiej uwagi, jaką ci autorzy przywiązują do aspektów dystrybucji i marketingu przy tworzeniu danej publikacji naukowej lub wydarzenia publicznego. Bez względu na to, jak dobry może być pomysł, jeśli nie zostanie odpowiednio wprowadzony na rynek i dystrybuowany, jego wpływ będzie znikomy, ponieważ niewiele osób będzie o nim wiedziało, a jeszcze mniej będzie miało do niego dostęp (Moses 2003).

Obecność w klatrze naukowym daje przedsiębiorcom i zespołom badawczym szereg korzyści i pozwala wzmocnić ich przewagę konkurencyjną ze względu na mniejsze koszty marketingowe. Udział przedsiębiorców w działalności społecznej, edukacyjnej, politycznej niesie jednocześnie zyski reklamowe dla działań naukowych.

Rozszerzenie współdziałań

Wyszczególnione uniwersytety w USA mają programy Cooperative Extension, funkcjonujące w ramach kontinuum osób, od wydziałów znajdujących się na terenie kampusu po personel uniwersytecki stacjonujący w całym

stanie. Ich rolą jest ułatwienie komunikacji między konsumentami a naukowcami uniwersyteckimi. Takich możliwości wciąż nie ma w Anglii. Tworzone są tak zwane klastry naukowe⁴ (London cluster-LBIC – The London BioScience Innovation Centre (LBIC London BioScience Innovation Centre 2022)), w których odbywają się naukowe spotkania i konferencje. Klastry te zobowiązane są uregulowaniami prawnymi wspomagać pobliskie szkoły w szerzeniu m.in. biotechnologii. Powoli powstaje ogniwo łączące klaster ze społecznością lokalną na płaszczyźnie naukowej.

Informacje dla profesjonalistów

Organizacje łączące profesjonalistów z danej dyscypliny często zapewniają swoim członkom możliwości edukacyjne (Harris i in. 2009). W kontekście biotechnologii grupy te obejmują dietetyków, urzędników zdrowia publicznego, prawników, nauczycieli, rolników i lekarzy. Zapewnienie im ukierunkowanych programów edukacyjnych wykorzystuje wysiłki edukatorów, ponieważ członkowie grupy przekazują takie informacje swoim klientom.

Propozycja najlepszych praktyk kształcenia w zakresie biotechnologii

Znaczenie rządu i mediów w propagowaniu i wyjaśnianiu zagadnień biotechnologii jest kluczowe. Możemy założyć, że rządy na wszystkich szczeblach są w pełni świadome znaczenia kształcenia w zakresie biotechnologii, ponieważ wiele z nich bardzo jasno wyraziło to w swoich publikacjach i działaniach. Oczywiście jest, że decydenci rządowi mogą mieć ograniczone zrozumienie naukowe, nie tylko w dziedzinie technologii. Rosnąca liczba zagadnień naukowych potrzebuje większego zaangażowania doświadczonych naukowo osób, będących na najwyższych szczeblach politycznych. Opinia publiczna jest zwykle zafascynowana postępem naukowym i nowinkami technologicznymi, gdy przedstawiana jest im w atrakcyjny i zrozumiały sposób. Media na całym świecie muszą uznać publiczne znaczenie i zainteresowanie sprawami naukowymi i odpowiednio zadbać o swoich czytelników, słuchaczy i widzów (Moses 2003).

Poniższe zalecenia są skierowane przede wszystkim do sektora publicznego:

⁴Klaster technologiczny – Klaster (ang. industrial cluster, business luster, technology cluster) – skoncentrowana przestrzennie (geograficznie) grupa przedsiębiorstw, ośrodków naukowych pochodzących z tego samego lub pokrewnych sektorów, a także instytucji i organizacji, powiązanych ze sobą siecią zależności, konkurujących i współpracujących ze sobą. Wynika z tego wiele korzyści technologicznych, naukowych i ekonomicznych. (Gordon, McCann 2000, s. 513-532).

- jako integralna część edukacji formalnej, odpowiednie władze w każdym kraju powinny zapewnić odpowiedni poziom nauczania biotechnologii opartej na naukach ścisłych w kontekście etycznym, ekonomicznym i społecznym (np. obowiązkowy egzamin etyczny wzorowany na angielskim RE Basic GCSE⁵);
- należy zachęcać nauczycieli do utrzymywania i aktualizowania swojego rozumienia biotechnologii z uwzględnieniem interdyscyplinarnych kierunków np.: chemii, biologii, marketingu lub etyki;
- instytucje edukacyjne i badawcze powinny inicjować, rozszerzać i wzmacniać swoje działania informacyjne w zakresie biotechnologii we wszystkich sektorach społeczeństwa poprzez organizowanie m.in. festiwali naukowych, zachęcanie do kariery naukowej młodzieży i dzieci na wczesnym etapie edukacyjnym;
- naukowcom z dziedzin biotechnologicznych należy przyznać uznanie za działania w social-mediated, podobnie jak za publikacje i postrzegać to jako zasadniczy element rozwoju kariery. W ramach edukacji naukowej pracownicy naukowcy, nauczyciele i wykładowcy muszą przejść szkolenie w zakresie komunikowania się z opinią publiczną;
- należy wspierać interdyscyplinarne działania i podejścia w zastosowaniach i implikacjach biotechnologicznych. Nauczycielom należy szczególnie pomagać w prowadzeniu lekcji związanych z biotechnologią, ekonomią, etyką i zagadnieniami społecznymi;
- naukowcy i ich instytucje, zarówno akademickie, jak i przemysłowe, powinni proaktywnie pielęgnować sieć kontaktów;
- należy zachęcać akademie i stowarzyszenia naukowe do zajmowania się głównymi zagadnieniami nauki i technologii w kontekście lokalnej kultury i w języku łatwo zrozumiałym dla ogółu społeczeństwa. Ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju na terenach wiejskich (Enria i in. 2021);
- organizacje zawodowe, których działalność ma wpływ na biotechnologię, należy zachęcać do opracowywania programów edukacyjnych skoncentrowanych na pojawiających się tematach, które mogą potencjalnie zainteresować ich członków. Ze szczególnym uwzględnieniem biotechnologii rolniczej (Harris i in. 2009).

⁵RE Basic GCSE – (ang. *Religious Studies Basic General Certificate of Secondary Education*), egzamin zdawany w kształceniu obowiązkowym w szkole średniej (ang. *Secondary Education*) przez uczniów w wieku 16/17 lat na 11 roku (ang. *Year 11*). Jest to egzamin pozwalający kontynuować dalszą naukę zakończoną odpowiednikiem polskiej matury. Część obejmująca religię – jest wymagana jako egzamin z podstaw etyki m.in.: do studiów biotechnologicznych i okolo medycznych.

Dostosowanie nauczania biotechnologii w dobie pandemii (np. covid-19) ze szczególnym uwzględnieniem zajęć dydaktycznych online:

- przygotowanie kadry pedagogicznej do prowadzenia zajęć dydaktycznych na platformach mobilnych i internetowych,
- zapewnienie zarówno studentom, jak uczniom i kadrze pedagogicznej dostępu do sieci internetowej oraz niezbędnego sprzętu informatycznego,
- dostosowanie przez nauczycieli zajęć online do warunków przekazu internetowego. Eksperymenty i doświadczenia można bezpiecznie prezentować w formie filmików lub prezentacji. W tym celu można wykorzystać multimedialne laboratoria np.: LaboLAB; Wirtualne laboratorium inżynierskie Banach Smart 3D; Technologia VR typu Wirtualne Laboratorium Empiriusz i wiele podobnych,
- zmodyfikowanie i dopracowanie programu nauczania w systemie pandemii, uwzględniającego częstsze nieobecności uczniów, problemy z jakością komunikacji,
- formy sprawdzające dostosowane do warunków i realiów nauczania online,
- szczególny nacisk na indywidualną ścieżkę nauczania, z uwzględnieniem możliwości uczenia, np.: Quizlet i Kahoot, karty pracy online, planowanie eksperymentów w zajęciach multimedialnych, wykorzystanie projektów międzynarodowych z zakresu biotechnologii (np.: projekty anglojęzyczne – prowadzenie zajęć interdyscyplinarnych (język angielski, biologia, chemia, ekonomia, etyka, statystyka),
- dopasowanie godziny lekcyjnej do realizacji teorii i zajęć praktycznych w możliwie ciekawej i korzystnej formie dla ucznia (wykorzystanie TikToka, Instagrama, Discorda, WhatsAppa, biblioteki i prezentacji multimedialnych),
- opracowanie i stosowanie form stres management z problemami komunikacyjnymi zarówno ze strony ucznia, jak i nauczyciela; ze szczególną uwagą na uczniów z problemami wynikającymi z izolacji (np.: zaburzenia społeczne, stany depresyjne, przemoc domowa itp.),
- planowanie doświadczeń wykonywanych w domu przez ucznia, biorąc pod uwagę ograniczenia wynikające z pandemii (np.: badając zjawiska geotaksji lub fototaksji analizując rozwój komórek macierzystych stożka wzrostu cebuli),
- zachęcanie uczniów do korzystania z innowacyjnych form edukacji, np.: Khan Academy,

- naukowe i pedagogiczne wyjaśnienie sytuacji pandemicznej: rozszerzenie tematu wirusów, czym jest Covid, jak przebiega infekcja, jaka jest profilaktyka; naukowe podejście do szczepień oraz ryzyka związanego z pandemią, wirusową infekcją i brakiem szczepień,
- analiza dostępnych publikacji naukowych o tematyce Covid-19, analiza cyklu rozwojowego wirusa; teoretyczna analiza kluczowych elementów cyklu wirusa, w którym może być wdrożona terapia medyczna, genetyczna lub farmakologiczna; ćwiczenie umiejętności budowania planu badawczego oraz stawiania hipotez; planowanie badań na podstawie dostępnej technologii i wyznaczenie kryteriów oceny, analiza etyczna sytuacji Covidowej,
- zajęcia w formie dyskusji bazujące na wiedzy biotechnologicznej o szczepieniach – mitach i faktach (z rozszerzonym elementem: ekonomicznym, społecznym, etycznym i kulturowym),
- nauczanie naukowej debaty, prezentacji argumentów i ich krytyki,
- omówienie i analiza testów medycznych w zakresie wirusów takich jak PCR (poprawność badań, koszt, jakość),
- umiejętność stawiania pytań badawczych, ocena czasu i kosztów realizacji badań, planowanie działań marketingowych (m.in.: reklamy) i koszt wdrożenia projektu, analiza rynku.

Podsumowanie

Biotechnologia jest znaczącą i interdyscyplinarną dziedziną naukową. Jej ogólnościowy rozwój wymaga od współczesnego człowieka zrozumienia podstaw teoretycznych i zastosowań nauk biotechnologicznych. Jest to możliwe tylko dzięki dobrze wykształconym nauczycielom i kadrze akademickiej oraz zainicjowanej przez nich współpracy naukowej (szkolenia, konferencje) w zakresie nowości.

Dla osób niezainteresowanych naukami ścisłymi najistotniejszy staje się łatwy i rzetelny przekaz informacji w komunikacie społecznym (Kowalski, Albański 2018, s. 51-64). Dla dzieci pomocne mogą być profesjonalne zabawki „naukowe”, a dla osób poszukujących odpowiedzi szybki dostęp do zwiezłych i rzetelnych źródeł. Rozwiązaniem na deficyt zainteresowania naukowego oraz technicznego są ciekawe i publiczne debaty, dni otwarte czy chwile, kiedy można dotknąć, zobaczyć i doświadczyć „biotechnologii”, bo to, co „oswojone, staje się nam bliskie”.

Literatura | References

- ANDRZEJEWSKA-GÓRECKA D., DROŹDŹ M., LIEBERS D., MEISSNER Z., NOWAK K. (2020), Biotechnologiczny skok w przyszłość czy dryf? Polska potrzebuje strategii rozwoju biotechnologii, https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2020/06/PIE-Raport_Biotech.pdf.
- A NEW INDUSTRIAL STRATEGY FOR EUROPE (2020), Testimony of European Commission, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0102>.
- BANKSTON A., MCDOWELL G. S. (2018), Changing the Culture of Science Communication Training for Junior Scientists, <https://doi.org/10.1128/jmbe.v19i1.1413>.
- BELL J. (2017), Life Sciences Industrial Strategy, <https://www.gov.uk/government/publications/life-sciences-industrial-strategy> [data dostępu: 02.01.2022].
- BIOSCIENCE AND HEALTH TECHNOLOGY SECTOR STATISTICS (2022), gov.uk, <https://www.gov.uk/government/collections/bioscience-and-health-technology-database-annual-reports>.
- CAMBRIDGE FESTIVAL (2022), <https://www.festival.cam.ac.uk/>
- CSERMELY P., LEDERMAN L. M. (2003), Science Education: Talent Recruitment and Public Understanding, IOS Press.
- ENRIA L., BANGURA J. S., KANU H. M., KALOKOH J. A., TIMBO A. D., KAMARA M., FOFANAH M., KAMARA A. N., KAMARA A. I., KAMARA M. M., SUMA I. S., KAMARA O. M., KAMARA A. M., KAMARA A. O., KAMARA A. B., KAMARA E., LEES S., MARCHANT M., MURRAY M. (2021), Bringing the social into vaccination research: Community-led ethnography and trust-building in immunization programs in Sierra Leone. Plos One, 16(10), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258252>.
- GCSE, AS AND A LEVEL REFORMS (2012), gov.uk, <https://www.gov.uk/government/collections/gcse-as-and-a-level-reforms>, [data dostępu: 25.10.2021].
- GENETIC ENGINEERING (2021), Wikipedia, https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Genetic_engineering&oldid=1048218930.
- GORDON I. R., MCCANN P. (2000), Industrial Clusters: Complexes, Agglomeration and/or Social Networks? Urban Studies, 37(3), s. 513-532, <https://doi.org/10.1080/0042098002096>.

- GRENS K. (2013), 2013's Big advances in science, „The Scientist Magazine”, <https://www.the-scientist.com/research-round-up/2013s-bigadvances-in-science-38220> [data dostępu: 25.10.2021].
- HARRIS F., LYON F., CLARKE S. (2009), Doing interdisciplinarity: Motivation and collaboration in research for sustainable agriculture in the UK. *Area*, 41(4), s. 374-384, <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2008.00859.x>.
- HERNANDEZ H. H., GRASSANO N., TBKE A., GKOTSIS P., AMOROSO S., CSFALVAY Z. (2019), The 2019 EU industrial R&D investment scoreboard, https://op.europa.eu/publication/manifestation/_identifier/PUB_KJBD19001ENNEuropeanCommission,\&JointResearchCentre.
- KOWALSKI M., ALBAŃSKI Ł. (2018), Global Generation(s) and Higher Education: Some Reflections on the Use of Ulrich Beck's Concepts in the Polish Context, „Kultura i Edukacja”, 2(120), s. 51-64.
- LAVIS J. N., POSADA F.B., HAINES A., OSEI E. (2004), Use of research to inform public policymaking. *The Lancet*, 364(9445), s. 1615-1621, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(04\)17317-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(04)17317-0).
- LBIC. London Bioscience Innovation Centre (2022), London BioScience Innovation Centre, <https://www.lbic.com>.
- MILLER J. D. (2010), Adult Science Learning in the Internet Era. Curator: The Museum Journal, 53(2), s. 191-208, <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2010.00019.x>.
- MOSES V. (2003), Biotechnology education in Europe, „Journal of Commercial Biotechnology”, 9(3) s. 219-230, DOI:10.1057/palgrave.jcb.3040031.
- OUTDOOR MOBILE CLEANROOMS (2022), ABN Cleanroom Technology, <https://www.abn-cleanroomtechnology.com/outdoor-mobile-solutions>.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2022.v482.10>

Katarzyna Bryś*

Badaczka niezależna

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1542-8395>

e-mail: kasiambrys@gmail.com

Beata Machnicka**

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9664-8252>

e-mail: b.machnicka@wnb.uz.zgora.pl

POLITYKA OŚWIATOWA W ANGLII W ZAKRESIE EDUKACJI BIOTECHNOLOGII NA TLE PRZEMIAN SPOŁECZNO-KULTUROWYCH

EDUCATION POLICY IN ENGLAND CONCERNING BIOTECHNOLOGY EDUCATION IN THE CONTEXT OF SOCIO-CULTURAL CHANGES

Keywords: biotechnology education, citizens' assembly, England.

This publication aims to show the impact of knowledge and understanding of biotechnological processes on all aspects of everyday life. Challenges of modern discoveries in biotechnology have forced the educational system in England to implement evaluation changes. The goal of education is the acquisition of scientific and technological knowledge required for the informed fulfilment of social responsibilities by the younger generation. The priority is for the youth to explain their values, answer difficult questions

***Katarzyna Bryś** – magister inżynier biotechnologii; zainteresowania naukowe: genetyka i biotechnologia.

****Beata Machnicka** – doktor habilitowany nauk ścisłych i przyrodniczych w dyscyplinie nauki biologiczne, profesor UZ; zainteresowania naukowe: biotechnologia, biochemia, biologia komórki i genetyka.

and make decisions in controversial biotechnological topics. A key element is the development of teaching staff. A developmental and competitive working environment for doctors and professors, with a particular emphasis on supporting women, must be created in higher education. To develop biotechnological education, an advisory group for educational policy was established. The manipulation of biotechnological information in media and politics proves just how important certain basic knowledge is. Irrational social concerns and stereotypes about biotechnology should be altered through professional education, financing education and responsible politics. Citizens' assemblies as an element of dialogue between the public and scientists have proven successful in understanding of biotechnology.

POLITYKA OŚWIATOWA W ANGLII W ZAKRESIE EDUKACJI BIOTECHNOLOGII NA TLE PRZEMIAN SPOŁECZNO-KULTUROWYCH

Słowa kluczowe: edukacja biotechnologiczna, panele obywatelskie, Anglia.

Celem tej publikacji jest ukazanie, jak ogromny wpływ na wszystkie dziedziny życia ma znajomość, zrozumienie i poznanie podstaw biotechnologicznych w codziennym życiu. Wyzwania nowoczesnych odkryć z dziedziny biotechnologii zmusiły system oświatowy w Anglii do zmian ewaluacyjnych. Edukacja ta ma na celu zdobycie przez młode pokolenie naukowej i technologicznej wiedzy potrzebnej do świadomego wypełniania obowiązków społecznych. Celem nadrzędnym jest, aby młodzi ludzie, mając podstawy teoretyczne, mogli wyjaśniać własne wartości i umieli odpowiedzieć na trudne pytania oraz decydować w kontrowersyjnych kwestiach biotechnologicznych. Jednym z kluczowych elementów jest doskonalenie kadry pedagogicznej. Należy stworzyć rozwojowe i konkurencyjne warunki pracy naukowej dla doktorów i profesorów na uczelniach wyższych, ze szczególnym wsparciem kobiet. W celu rozwoju edukacji w zakresie biotechnologii powołano Grupę Doradztwa ds. Polityki Edukacyjnej. Manipulacje informacjami biotechnologicznymi w mediach, w prasie i w polityce ukazują, jak istotna jest podstawowa wiedza w tym zakresie. Irracjonalne obawy społeczne, stereotypy światopoglądowe w zakresie biotechnologii należy zmieniać poprzez profesjonalną edukację, finansowanie nauki oraz odpowiedzialną politykę. Panele obywatelskie jako element dialogu pomiędzy społeczeństwem a naukowcami okazał się ogromnym sukcesem w zrozumieniu biotechnologii.

Wprowadzenie

Otoczenie wokół nas wciąż się zmienia. Nowoczesna technologia IT wkra-
cza w każdą gałąź naszego życia, przynosząc co chwilę nowości i wyzwania.
W mediach słyszymy o szczepieniach, in vitro, produktach GMO, o jajkach,
które zastępują tradycyjne szczepionki na grypę. Jedzenie dzielimy na zdro-
we i niezdrowe, bezpieczne lub nie. Te wszystkie wątpliwości czy pytania
związane z biologią są połączone z rozwojem IT dzięki dziedzinie zwanej
biotechnologią. Na jakim etapie zatem zabrakło w Polsce powszechnej edu-
kacji w zakresie biotechnologii, że spotykamy tyle wątpliwości i nie-domó-
wień? Czy nasze dzieci odnajdą się w tym nowym świecie? Czy możemy
się wzorować na Anglii, przygotowując nowe pokolenie w zakresie wiedzy
biotechnologicznej?

Jak biotechnologia weszła do programu nauczania biologii

Na początku lat 80. w mediach na całym świecie prezentowano i szeroko
omawiano wiele problemów biospołecznych i biotechnologicznych¹, takich
jak eutanazja, legalizacja aborcji, zapłodnienie in vitro, macierzyństwo za-
stępce, nadużywanie narkotyków i eugenika. W konsekwencji ich wpływu
podejmowanie decyzji związanych z dylematami biospołecznymi oraz bio-
etycznymi stało się ważnym elementem codziennego życia większości ludzi.
Stało się oczywiste, że każdy obywatel powinien rozumieć, analizować i po-
dejmować decyzje w tych kwestiach.

Już na przełomie lat 80./90. stwierdzono, że biologia powinna charakte-
ryzować się pojęciami i treściami, które można wykorzystać w interpretacji,
rozumieniu i ulepszeniu ludzkiego życia. Powinno to oznaczać, że idee in-
terdyscyplinarne oraz transdyscyplinarne będą stopniowo stawały się „waż-
niejsze niż treści tradycyjnie opisywane” jako dyscypliny biologii, ponieważ
osobiste potrzeby studentów oraz uczniów i problemy społeczne, na których
opierają się nowe programy biologii, nie są skrepowane przez jednodyscy-
plinowe nauczanie określone przez zawodowych biologów.

W powszechnym systemie edukacyjnym Anglii zaczęto kłaść coraz więk-
szy nacisk na nauczanie w college'ach (zakończone egzaminem KS4²), (Ry-

¹Biotechnologia jest interdyscyplinarną dziedziną nauk ścisłych, wykorzystującą pro-
cesy biologiczne w szerokich gałęziach przesyłowych i naukowych m.in. w medycynie;
w farmakologii; wykorzystaniu zwierząt w przemyśle i medycynie, przemyśle spożyw-
czym i rolnictwie, ale również w służbach specjalnych i kryminalistyce. Jest to nauka
wykorzystująca technologicznie wszystkie istoty żywe (lub chemiczne pochodne) w celu
udoskonalenia i polepszenia życia człowieka i ekologii.

²Key Stage 4 (KS4) to egzamin powszechny, po dwóch latach edukacji szkolnej – na
poziomie *sixth form college*, które obejmują GCSE i inne egzaminy, w szkołach prowa-
dzonych w Anglii. Egzamin dotyczy poziomu kształcenia klas 10 i 11 (*year 10, year 11*),

sunek 1), które umożliwi zdobycie naukowej i technologicznej wiedzy potrzebnej do wypełniania obowiązków obywatelskich w coraz bardziej technologicznym społeczeństwie nie tylko specjalistom.

Ponieważ biologia jest jedną z dziedzin nauki, która jest ściśle związana z jednostkami ludzkimi i społecznością, nauczanie biologii nie może pozwolić sobie na ignorowanie celów dotyczących zaspokajania osobistych potrzeb i rozwiązywaniem problemów społecznych związanych z naukami biologicznymi i technologią. Coraz częściej rodzące się wśród młodzieży pytania dotyczące GMO, klonowania, zapłodnienia *in vitro*, muszą obejmować odpowiedzi zawarte w programie nauczania z elementami biotechnologii.

Argumentowano, że program nauczania, który kładzie nacisk na tradycyjną wiedzę kognitywną i zrozumienie procesów naukowych, doprowadzi do zrozumienia, w jaki sposób rozwiązywać problemy osobiste i społeczne związane z nauką, z jakimi boryka się społeczeństwo. Nie można jednak założyć słuszności takiego myślenia. Tradycyjne programy nauczania skoncentrowane na wiedzy nie pomagają automatycznie studentom w zastosowaniu ich wiedzy naukowej i procesów do rozwiązywania problemów, z którymi się spotykają (Yager 1996; Kowalski, Kowalska 2015, s. 231-236).

Wielu przedstawicieli nauki podziela tę troskę, kiedy twierdzą, że chociaż kierowanie prawidłowym „faktem” jest absolutnie konieczne do skutecznego podejmowania decyzji, same fakty naukowe nie pozwolą na mądre decyzje (Yager 1996). Dopóki decydenci nie rozumieją, jak ich własne wartości wpływają na ich wybory, nie mogą być dobrymi decydentami. Celem nadrzędnym jest, aby uczniowie, tak samo, jak mogą nauczyć się rozwiązywać problemy genetyczne, mogli też nauczyć się wyjaśniać własne wartości i rozwijać techniki podejmowania decyzji w kontrowersyjnych kwestiach, aby stały się satysfakcjonujące dla jednostki. We wczesnych latach 80. zasugerowano wykorzystanie problemów społecznych jako struktury, wokół których należy organizować nauczania przedmiotów ścisłych w klasie. Argumentowano, że kwestie w nauce związane z indywidualnymi potrzebami w życiu ludzi są ważnymi problemami do wykorzystania w trakcie tworzenia programów nauczania lub kursów. Jeśli chodzi o nauczanie biologii, twierdzono, że badanie problemów biologicznych, społecznych, dylemat etyczny i interaktywne konsekwencje nie są edukacyjnymi fanaberiami, lecz mogą wpływać na przetrwanie naszego społeczeństwa. Jest rzeczą oczywistą, że nauczanie nauk biologicznych w z góry ustalonych, uporządkowanych schematach pojęciowych, wolne od wpływu społecznego i wolne od jakichkolwiek

kiedy uczniowie są w wieku od 14 do 16 lat (do 31 sierpnia). Egzamin ten jest ostatnim obowiązkowym egzaminem i obejmuje w swoim zakresie 45 różnych dziedzin (przedmiotów).

sądów wartościujących jest przestarzałe. Dlatego wykorzystywanie problemów i kwestii związanych z naukami biologicznymi i technologią stanowi główny i najważniejszy trend w edukacji biologicznej w Wielkiej Brytanii na wszystkich poziomach akademickich i dla każdego programu, być może zwłaszcza na poziomie uniwersyteckim dla osób niemających studiów specjalistycznych.

Planowanie przyszłości w edukacji angielskiej

W sytuacji, gdzie biotechnolodzy oraz inni specjaliści nauk ścisłych³ z łatwością znajdują pracę w zakładach rozwijających się, a warunki finansowe i rozwojowe są bardzo korzystne, znalezienie specjalistów w tym zakresie, zainteresowanych pracą w edukacji przestało być łatwe. Warunki pracy naukowej i rozwoju kariery zawodowej w większości firm farmakologicznych, biomedycznych oraz stricte biotechnologicznych są ogromnym atutem dla młodych naukowców. Szkoła przestała być atrakcyjnym miejscem rozwoju, a zarobki nie są zachęcającym argumentem w warunkach panujących w Anglii.

Dodatkowym problemem społecznym jest rosnąca grupa społeczności o niskim wykształceniu, kończąca edukację po egzaminie GCSE (KS4), (Rysunek 1), która nie podejmuje dalszych kroków specjalizowania się. Wymóg ten jest niezbędny, by wykonywać zawód nauczyciela z uwzględnieniem biotechnologii.

W tej perspektywie Royal Society⁴ wystąpiło z propozycją ożywienia kierunków nauczania przedmiotów ścisłych, dostrzegając wszystkie społeczne, ekonomiczne, demograficzne i kulturowe zmiany, jakie zaszły w ostatnich dziesięcioleciach w Anglii.

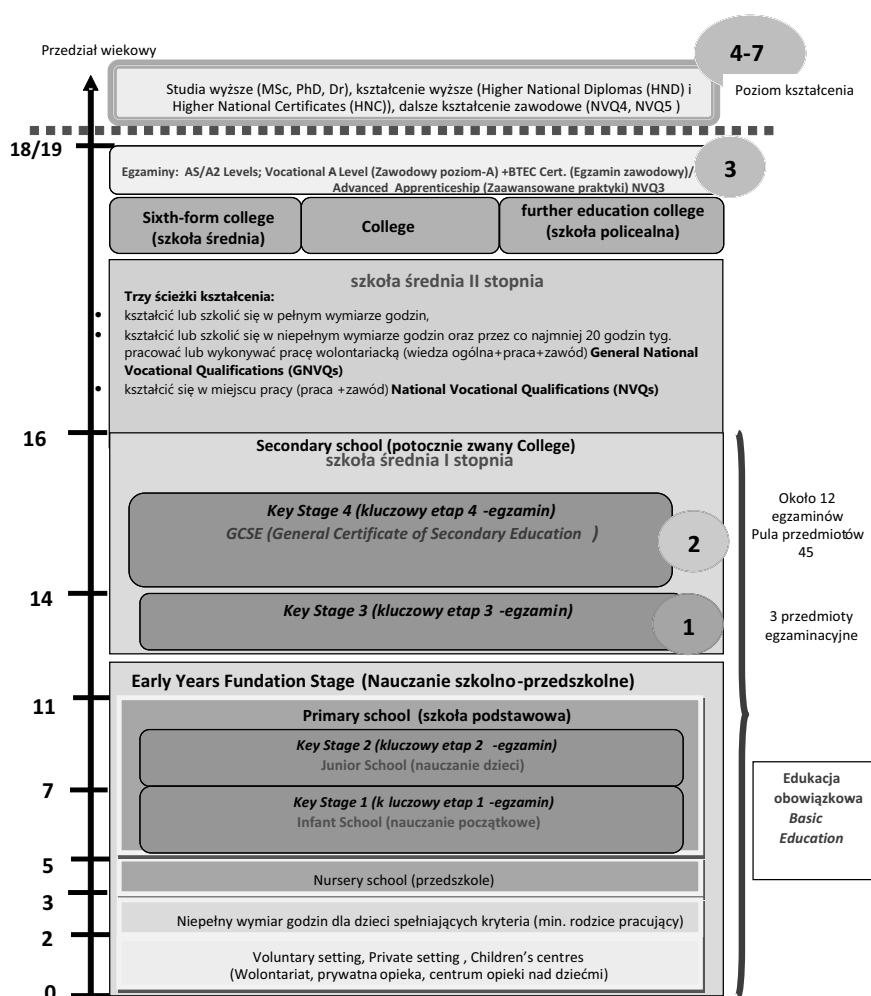
Ożywienie nauczania przedmiotów ścisłych i matematyki:

- celem stało się rozszerzenie rekrutacji na kierunki nauczycielskie lub lidera, zatrzymywanie i przyciąganie nauczycieli z powrotem do przedmiotów ścisłych;

³Nauki ścisłe: to nauki matematyczne i nauki przyrodnicze. Nauki ścisłe w nauczaniu w Anglii oraz całej Wielkiej Brytanii określane są jako STEM – dotyczy zarówno polityki edukacyjnej, jak i systemu nauczania, metodologii oraz przedmiotów nauczanych. STEM obejmuje: Naukę (*Science*), Technologię (*Technology*), Inżynierię (*Engineering*), oraz Matematykę (*Mathematics*), (Gonzalez, Kuenzi 2012).

⁴The Royal Society – nazwa potoczna „The Royal Society of London for Improving Natural Knowledge” (Michael Hunter 2021) pol.: Królewskie Towarzystwo w Londynie dla Rozszerzania Wiedzy o Przyrodzie – brytyjskie towarzystwo naukowe pełniące funkcję brytyjskiej akademii nauk. Skupia przedstawicieli nauk matematycznych i przyrodniczych, liczy 1600 członków, w tym 80 laureatów Nagrody Nobla (stan na rok 2019), (Towarzystwo Królewskie – Encyklopedia PWN – źródło wiarygodnej i rzetelnej wiedzy 2021).

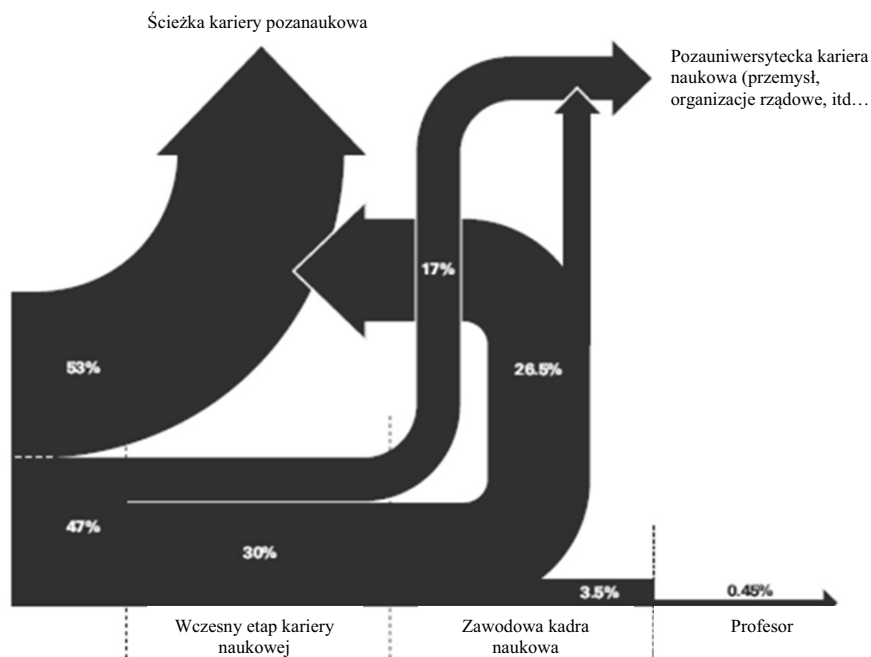
- kolejnym krokiem na najbliższe lata dla Royal Society jest zwiększenie liczby nauczycieli szkół podstawowych posiadających wiedzę przyrodniczą;
- powołanie nowych grup eksperckich, które będą doradzać w zakresie opracowywania programów nauczania i kwalifikacji w zakresie nauk ścisłych i matematyki (Royal Society 2010).



Rysunek 1. Etapy kształcenia w Anglii zakończone egzaminami i uzyskaniem kwalifikacji.

Źródło: opracowanie własne.

Nauka wymaga inwestycji, infrastruktury i sprzyjającego otoczenia politycznego, ale jej najważniejszym zasobem są ludzie. Polityka musi być ściśle dostosowana do cyklu życia naukowców, od szkoły do emerytury oraz do wkładu osób, które kształcą się w naukach ścisłych. Część z nich zostaje zawodowymi naukowcami, pozostali decydują się na pracę w innych sektorach, zostają zatem wykształconymi naukowo obywatelami (Hidden Wealth: The Contribution of Science to Service Sector Innovation, 2009). Podobnie jak w przypadku innych dziedzin edukacji, nauki ściśle ucierpiały z powodu szybko zmieniających się oczekiwań politycznych i reform. Przedmioty naukowe wymagają wkładu specjalistów przedmiotowych w opracowywaniu programów nauczania i sposobów oceniania. Priorytetem musi być jakość tych nauczycieli-specjalistów.



Rysunek 2. Ścieżki kariery naukowe i pozanaukowe w Wielkiej Brytanii w 2010 roku.
Źródło: Royal Society (Great Britain) 2010, s. 14

Przed 2009 rokiem przez ponad dekadę Wielka Brytania nie realizowała co roku celów rekrutacji nauczycieli przedmiotów ścisłych i matematyki. Szczególną troskę wzbudza szkolenie, rekrutacja i utrzymanie nauczycieli przedmiotów ścisłych w szkołach podstawowych. Własne badania Royal Society sugerują, że bez doskonałych nauczycieli nie ma nadziei na zainspi-

rowanie dzieci do pozostania przy naukach ścisłych (Royal Society 2004). Doktorat może być furtką do kariery naukowej. Jednak większość osób podejmujących studia doktoranckie kończy karierę poza badaniami naukowymi (Rysunek 2). Podróż od doktoranta do profesora jest przerywana kluczowymi punktami przejściowymi. W każdym z tych punktów niektórzy naukowcy porzucają karierę naukową i tylko niewielka część doktorantów może oczekiwać, że zostanie profesorami uniwersyteckimi. Polityka może pomóc w zapewnieniu bezpieczeństwa pracy i elastyczności, tak aby najlepsi naukowcy mogli rozsądnie oczekiwać długiej i satysfakcjonującej kariery. Pomimo postępów w ostatniej dekadzie zapewnienie zróżnicowanej siły roboczej naukowej pozostaje wyzwaniem. Kobiety są nadal niedostatecznie reprezentowane na późniejszych etapach kariery naukowej, zwłaszcza w naukach fizycznych i technologicznych. Chociaż 35% wszystkich badaczy w dyscyplinach związanych z nauką to kobiety, odsetek ten spada do 30% w przypadku wykładowców, 21% w przypadku starszych wykładowców i tylko 11% w przypadku profesorów (HESA Resources of Higher Education Institutions 2007/08 reveals average age of academic staff increasing HESA, 2021). Od 2004 r. rząd finansuje specjalny ośrodek wspierający kobiety rozpoczynające, powracające i rozwijające się w karierze naukowej, ale nauka jest nadal postrzegana przez wielu jako bardzo wymagająca kariera, która jest nie do pogodzenia z życiem rodzinnym (Royal Society 2010).

Rysunek 2 ilustruje punkty przejściowe w typowych akademickich karierach naukowych po doktoracie i pokazuje przepływ osób przeszkolonych naukowo do innych sektorów. Jest to uproszczona migawka oparta na najnowszych danych z HEFCE (Staff Employed at HEFCE Funded HEIs, 2008), Research Base Funders Forum oraz z corocznej ankiety przeprowadzonej przez Agencję Statystyk Szkolnictwa Wyższego (HESA-Higher Education Statistics Agency's), (HESA Resources of Higher Education Institutions 2007/08 reveals average age of academic staff increasing HESA, 2021) dotyczącego miejsc przeznaczenia absolwentów szkół wyższych (DLHE-Destinations of Leavers from Higher Education). Opiera się również na analizie przeprowadzonej przez Vitae ankiety DLHE. Nie pokazuje przerw w karierze ani powrotu do nauk akademickich z innych sektorów.

Stosunek wybranych grup społecznych w Wielkiej Brytanii do biotechnologii

Komplikacje wprowadzenia do Europy (Murad i in., 2006.) żywności GM⁵

⁵GM – Organizm powstały w wyniku inżynierii genetycznej jest uważany za organizm zmodyfikowany genetycznie (GM), a powstały organizm to organizm zmodyfikowany genetycznie (GMO), (Genetic Engineering 2021). Żywność GM (modyfikowana), żywność

pokazują, jak negatywne postrzeganie nowej technologii przez społeczeństwo może blokować rozwój nowych produktów i usług, pomimo dużych inwestycji korporacyjnych i rządowych.

Technologia komórek macierzystych to nowatorska technologia, która daje nadzieję na udoskonalenie leczenia wielu poważnych chorób. Jednak badania nad komórkami macierzystymi są bardzo kontrowersyjnym obszarem nauk przyrodniczych. Wynika to głównie z wykorzystania ludzkich embrionów, które są jednym ze źródeł komórek macierzystych. Stworzyło to bariery dla technologii w wielu krajach (Murad i in. 2006), ale jak dotąd nie w Wielkiej Brytanii (UK), która znajduje się w czołówce badań z wieloma przełomowymi odkryciami naukowymi w dziedzinie komórek macierzystych i klonowania. Manipulacja informacjami biotechnologicznymi w mediach publicznych ukazała, jak ogromny wpływ mogą mieć działania biotechnologiczne na kampanie wyborcze (Hanson 2000). W Anglii ogromny wpływ polityczny miała żywność modyfikowana genetycznie. Wykorzystano „negatywne” obrazy związane z produktami GM podczas kampanii, co miało ogromne znaczenie w kolejnych latach na rozwój działań biotechnologicznych oraz na edukację w tym zakresie. Wzorując się na doświadczeniach Wielkiej Brytanii, w Stanach Zjednoczonych wykorzystano biotechnologię w kampanii wyborczej. Tym razem wybiórczo ukazano jedynie „pozytywny” obraz badań nad komórkami macierzystymi. Zaprezentowano między innymi: możliwości ekonomiczne, likwidację bezrobocia i perspektywy medyczne idące za tymi badaniami, przemilczano kwestie etyczne, rozwój nauki – początkujące etapy tych badań, długoletni czas badań klinicznych, nieliczny odsetek badań zakończonych sukcesem oraz ich ogromne koszty na etapie badań naukowych.

Biotechnologia wkracza do strefy publicznej

Już pod koniec lat osiemdziesiątych, kiedy biotechnologia była jeszcze ograniczona do laboratorium, dostrzeżono znaczenie opinii publicznej. Mark Cantley napisał, że „opinia publiczna i polityczna uczyła się postrzegać technologię genową, inżynierię genetyczną, biotechnologię i tak dalej jako pojedyncze, niejasne i niepokojące zjawisko” (Gaskell i in. 2003). Sondaż społeczny z 1979 r. wykazał, że 36% Brytyjczyków postrzega badania genetyczne jako niedopuszczalne ryzyko, a podobny odsetek myśli to samo

transgeniczna, żywność wyprodukowana z roślin lub zwierząt (albo przy ich użyciu), które zostały wcześniej ulepszone za pomocą technik inżynierii. Komórki macierzyste: mogące potencjalnie zróżnicować się w komórki każdego rodzaju, teoretycznie mogłyby zastąpić dowolną tkankę, która u pacjenta uległa uszkodzeniu. Komórki, które odnawiają daną linię komórkową (tkankę).

o „żywności syntetycznej”. Grupa zadaniowa Europejskiej Federacji Biotechnologii argumentowała, że chociaż edukacja i informacje są potrzebne do przezwyciężenia irracjonalnych obaw społecznych, to przede wszystkim należy dążyć do budowania zaufania poprzez odpowiedzialność naukową, finansową, polityczną i środowiskową. Nowe nauki przyrodnicze i ich zastosowania w dziedzinie zdrowia i rolnictwa były dużym postępem; jak ktokolwiek poza mesjanistycznymi antytechnologami mógł myśleć inaczej? (Gaskell i in. 2003).

W latach 90. pojawiły się pierwsze konsumenckie zastosowania biotechnologii. W tej ostatniej kategorii znalazł się tak zwany ser wegetariański. Zamiast tradycyjnego stosowania podpuszczki zwierzęcej, enzym był produktem biotechnologicznym. Być może bardziej godny uwagi był rozwój genetycznie zmodyfikowanych pomidorów. Aby uzyskać duży rozgłos, Calgene wprowadził pomidory Flavr SavrTM w Stanach Zjednoczonych. W Wielkiej Brytanii przecier pomidorowy GM Zeneca pojawił się na półkach supermarketów Sainbury i Safeway w 1996 roku. Ten pierwszy opisał go jako „kalifornijski przecier pomidorowy: wyprodukowany z genetycznie zmodyfikowanych pomidorów”; na odwrocie puszki zawarto dalsze informacje, „korzyści z zastosowania genetycznie zmodyfikowanych pomidorów w tym produkcie to mniej odpadów i zmniejszona energia w przetwarzaniu”. Podobno sprzedawał się dobrze, ale z przyczyn technicznych produkt został wycofany. Pomimo komercyjnej porażki produktu i nagłówków o „Frankenfoods”, niewiele było debaty publicznej lub sprzeciwu konsumentów, co mogło skłonić zarówno przemysł, jak i rząd do założenia, że produkty GM jako całość spotkają się z akceptacją konsumentów. Jednak obawy wyrażane przez brytyjską opinię publiczną pod koniec lat 70. nie zniknęły. Następnie przyszły przełomowe lata 1996-1999, w których wyróżniają się trzy wydarzenia. Na różne sposoby ustaliły one program tworzenia polityki, zdominowały media i podniosły publiczny profil biotechnologii. W 1997 roku klonowanie owcy Dolly przekształciło „science fiction” w rzeczywistość, wywołując obawy o to, co stanie się w przyszłości. Nie mając nic wspólnego z biotechnologią, kryzys BSE w 1996 r. wykazał ograniczenia wiedzy naukowej. Wreszcie odbyła się długotrwała debata na temat żywności GM. Począwszy od 1996 roku, kiedy sprowadzono do Wielkiej Brytanii pierwszą genetycznie modyfikowaną soję, doszło do szczytu kontrowersji wokół pracy Pusztai w 1999 roku, a biotechnologia stała się problemem dla rodziny królewskiej i polityki partyjnej. W zależności od punktu widzenia debata ta ukazywała pychę nauki lub ilustrowała nieodpowiedzialność organizacji pozarządowych i mediów. Uzgodnienia regulacyjne zostały znacznie zmienione w 1999 r. Komisja Genetyki Człowieka, Komisja Biotechnologii Rolnictwa i Środowiska oraz Agencja

Standardów Żywności (w 2000 r.) zerwały z przeszłością, zobowiązując się do otwartości, konsultacji i przejrzystości, co widać w nowych procedurach obrad komisji oraz konsultacjach społecznych (Gaskell i in. 2003).

Panel obywatelski w Wielkiej Brytanii na temat roślinności biotechnologicznej

By móc zrozumieć potrzeby, tok myślenia oraz wszelkie problemy ze zrozumieniem biotechnologii, konieczny był dialog. Nie tylko w sferze naukowej (uczelnie wyższe) zaobserwowano, iż galopujący rozwój biotechnologii powodował nieścisłości w terminologii, nazewnictwie oraz w systematyce biotechnologicznej. Należało uporządkować całość – czym zajęły się grupy specjalistów w danych dziedzinach i liczne konferencje (jako warunek obowiązkowy) w projektach naukowych – by ujednolicić „język” biotechnologów. Kolejnym krokiem było zrozumienie, czego społeczeństwo się obawia, czego nie rozumie i jakie ma pytania oraz oczekiwania względem biotechnologii. Naprzeciw tego typu oczekiwaniom wyszły Panele Obywatelskie.

Panel Obywatelski (*Consensus Conference*) jest modelem włączenia perspektyw laików do oceny nowych nauk i technologii. Panel Obywatelski to forum, na którym grupa laików zadaje pytania ekspertom na kontrowersyjny temat naukowy lub technologiczny, ocenia odpowiedzi ekspertów, osiąga konsensus na ten temat i przedstawia swoje wnioski na konferencji prasowej. Po krótkim opisie rozwoju Paneli Obywatelskich w Danii (pierwszy w latach 80. dotyczący tematów biotechnologicznych), w Anglii publicznej dyskusji zostało poddane wykorzystanie biotechnologii w roślinach (Joss & Durant 1995).

Model tego typu podejścia do problemów nowych technologii, a w szczególności biotechnologii, miał ogromny wpływ na szereg nauk. Priorytetowe było zrozumienie obaw obywateli w kwestii biotechnologii żywności (w szczególności roślin). Celem stało się wyeliminowanie w przyszłości błędów wynikających z nieznanomości lub z niezrozumienia procesów biotechnologicznych. Kolejnym krokiem stało się podejście specjalistów od marketingu i wprowadzania produktów na rynek – by uniknąć kosztownych dyskusji nad nowoczesnymi produktami biotechnologicznymi (wykluczając kwestie farmakologiczno-biotechnologiczne, bo te nie wywołują istotnych kontrowersji). Zupełnie innym i nieoczekiwanym efektem paneli obywatelskich stało się badanie oczekiwań społecznych przy długoterminowym planowaniu działań firm biotechnologicznych. Poczynając od szamponów na porost włosów, poprzez baterie do telefonów komórkowych, kończąc na niskocukrowych produktach spożywczych i tabletkach zapewniających stabilność kardiologiczną (a bazujących na suszonych pomidorach GM). Dzięki Panelom

Obywatelskim każda ze znaczących firm biotechnologicznych w Anglii (ale również na świecie) wyznacza grupę specjalistów opracowujących program edukacyjno-marketingowy. Celem tego programu jest wdrożenie w szkołach (już w nauczaniu początkowym – Primary school) poprzez zajęcia specjalistyczne w College oraz *sixth form* – nowej terminologii biotechnologicznej, wzbudzenie zainteresowania najnowszymi projektami (poprzez ukazanie ich aplikacyjności w życiu), ukazanie celowości oraz tego, jak innowacje zmieniają nasze życie. Cele tych programów są wielorakie:

- zapoznanie i oswojenie się z terminologią biotechnologiczną;
- zrozumienie, że każda innowacja ma na celu ulepszenie życia, zdrowia, środowiska czy też planety;
- zainteresowanie najnowszymi technologiami;
- zapoznanie się z obawami młodych ludzi i pytaniami, jakie wynikają z otwartości ich umysłu, postrzegania technologii w sposób nieschematyczny (nienaukowy);
- ukazanie, iż najnowocześniejsza nauka jest na wyciągnięcie ręki, jest namacalna i ciekawa;
- wszelkie naukowe zabawki, gry i plansze mają za zadanie zapoznanie i ukazanie piękna otaczającego życia, a jednocześnie rozreklamowanie firm biotechnologicznych;
- rekrutacja przez firmy „nowych talentów” naukowych;
- prowadzenie praktyk zawodowych – w celu zachęcania do wyższego, specjalistycznego wykształcenia oraz ukazania realiów takiej pracy;
- odpowiedź na wszelkie stereotypy oraz uświadomienie młodym ludziom, że biotechnologia dopiero się rozwija i nie znamy odpowiedzi na większość pytań;
- ukazanie, iż rozwijająca się dziedzina biotechnologii szanuje wartości etyczne, moralne i społeczne, na przykład w tym celu zastępuje się materiał kontrolny embrionalny komórkami *naive*;
- pozwalają na zrozumienie najnowszych badań biomedycznych, szczepionek, leków i preparatów medycznych;
- uczy krytycznego i obiektywnego podejścia do nowości biotechnologicznych oraz własnego kształcenia na podstawie wiedzy i dostępnej profesjonalnej literatury (umiejętność wyboru specjalistycznych źródeł naukowych) (Joss, Durant 1995).

Znaczenie ukazania aktualnej wiedzy

Z uwagi na tak duże znaczenie publicznego rozumienia nauki ważne jest, aby postawy były oparte i poparte dokładną i aktualną wiedzą. Postawy wielu

uczniów GCSE⁶ opierają się na ignorancji lub, w najlepszym przypadku, na niedokładnej i ograniczonej wiedzy. Społeczność, a w szczególności społeczność edukacyjna, polega na naukowcach, którzy rozpowszechniają swoją pracę w sposób dostępny dla laików. Takie możliwości nie są ograniczone do *New Scientist*, ale mogą obejmować *Journal of Biological Education*, *School Science Review* i inne (Lock 1994).

Niedawne relacje telewizyjne dotyczące wykorzystania komórek jajowych z abortowanych płodów są godnym uwagi wyjątkiem. Wyzwaniem staje się ukazanie młodym ludziom, a zwłaszcza kobietom, że naukowcy nie są ludźmi twardymi, niedbałymi i niewrażliwymi. Uwrażliwienie 14-16-latków na tego rodzaju problemy moralne, z jakimi borykają się naukowcy w swojej pracy, jest istotne, by przedstawiać pełny obraz dylematów etycznych w pracy naukowej. Takie zobowiązanie jest niezbędne, jeśli uczelnie wyższe nadal pragną rekrutować odpowiednią liczbę studentów do studiowania biologii i biotechnologii po ukończeniu obowiązkowej nauki szkolnej i na studiach wyższych. Jako przyszli konsumenci, którzy podejmują decyzje, ważne jest, aby wybór był dokonywany z pozycji wiedzy i zrozumienia, a nie plotek i pogłosek. To tutaj nauczyciele przedmiotów ścisłych odgrywają główną rolę, ponieważ lata GCSE są ostatnimi, w których istnieje formalny wymóg studiowania przedmiotów ścisłych.

Grupa Doradcza ds. Polityki Edukacyjnej Organizacji Członkowskiej (Member Organisation Education Policy Advisory Group)

Komitety te zapewniają organizacjom członkowskim (MO-Member Organisation) mechanizm informowania o pracy Towarzystwa w zakresie polityki edukacyjnej na wszystkich poziomach – od szkoły podstawowej, poprzez szkoły średnie i kolegia, po szkolnictwo wyższe. Komitety składają sprawozdania Komitetowi Towarzystwa ds. Edukacji, Szkoleń i Polityki (ETP, w tym m.in. Komitet Programowy, Komitet ds. Kariery, Dyrektorzy Uniwersyteckich Nauk Biologicznych, Grupa Naukowa ds. Edukacji Biologicznej), (Member Organisation Education Policy Advisory Group, 2021). Grupa Doradcza ds. Polityki Edukacyjnej MO ma za cel:

- zidentyfikować i omawiać bieżące i przyszłe priorytety związane z polityką edukacyjną;

⁶GCSE – (ang. *The General Certificate of Secondary Education*) – egzamin zdawany w kształceniu obowiązkowym w szkole średniej (ang. *Secondary Education*) przez uczniów w wieku 16/17 lat w 11 klasie (ang. *Year 11*). Jest to egzamin pozwalający kontynuować dalszą naukę zakończoną odpowiednikiem polskiej matury. Więcej informacji: w schemacie kształcenia w Anglii.

- zidentyfikować obszary współpracy w zakresie działań związanych z polityką edukacyjną;
- starać się współpracować, gdy tylko jest to możliwe i właściwe, nad działaniami w zakresie polityki edukacyjnej;
- informować działania Towarzystwa w zakresie polityki edukacyjnej, w tym między innymi: odpowiedzi konsultacyjne, projekty polityczne i oświadczenia dotyczące stanowisk;
- podkreślić wszelkie kwestie, obawy, lub obszary priorytetowe w procesie kształcenia oraz obawy lub obszary priorytetowe związane z edukacją naukową *science*;
- utrzymywać kontakt z innymi podkomisjami i grupami specjalnego zainteresowania Towarzystwa ds. Edukacji, Szkoleń i Polityki (w tym, ale nie wyłącznie, z Komitetem Programowym, Komitetem ds. Karier, Kierownikami/Dyrektorami Uniwersyteckich Nauk Biologicznych, Grupy Naukowej ds. Edukacji Biologicznej), w stosownych przypadkach;
- skanowanie horyzontalne prawdopodobnych przyszłych problemów w polityce edukacyjnej w ciągu najbliższych 2-5 lat;
- obecną przewodniczącą ETP jest Lauren McLeod, kierownik ds. polityki edukacyjnej.

Jednostki organizacyjne należące do ETP a będące odpowiedzialne za politykę edukacyjną w zakresie biotechnologii w Anglii to między innymi:

- Genetics Society;
- The Genetics Society, którego celem jest promowanie badań, szkoleń, nauczania i zaangażowania publicznego we wszystkich obszarach genetyki;
- Założone jako Towarzystwo Naukowe w 1919 roku, ich członkostwo obejmuje większość aktywnych zawodowych genetyków w Wielkiej Brytanii i jest otwarte na całym świecie dla każdego, kto interesuje się genetyką (The Genetics Society 2021);
- Heads of University Centres of Biomedical Sciences (HUCBMS), (Heads of University Centres of Biomedical Sciences 2021). Misją HUCBMS jest promowanie rozwoju i doskonalenia nauczania i badań nauk biomedycznych. Działania HUCBMS skupiają się na:
 - promowaniu krajowych i międzynarodowych standardów jakości w nauczaniu i badaniach nauk biomedycznych;
 - dążeniu do zapewnienia odpowiednich zasobów dla wydziałów nauk biomedycznych;

- dostarczaniu wzorców dla modelowych programów nauczania;
 - udzielaniu porad i wskazówek wydziałom nauk biomedycznych;
 - promowaniu wymiany poglądów, rozpowszechniania informacji i współpracy między instytucjami członkowskimi;
 - HUCBMS reprezentuje interesy swoich instytucji członkowskich (uniwersytetów i szkół wyższych) na poziomie krajowym i międzynarodowym. Pełni między innymi rolę reprezentanta nauk biomedycznych oraz źródła porad, komentarzy i analiz dla odpowiednich organów zewnętrznych.
- Science and Plants for Schools (Science and Plants for Schools 2021)
- Science and Plants for Schools (SAPS) stwarza nauczycielom i uczniom możliwość poznania roślin i większego zainteresowania nauką o roślinach (Improving Food Production with Agricultural Technology and Plant Biotechnology 2021);
 - Rozszerza wiedzę i naukę o poprawie produkcji żywności dzięki technologii rolniczej i biotechnologii roślin (Improving Food Production with Agricultural Technology and Plant Biotechnology, 2021).

Podsumowanie

O biotechnologii staje się głośno w chwilach krytycznych dla gospodarki, polityki lub zdrowia ludzkiego. W czasie pandemii Covid-19 społeczeństwo zadaje sobie pytanie: jak szybko będzie szczepionka, czy warto się szczepić, jakie stanowi ryzyko, a jakie przyniesie korzyści? Kiedy i czemu tak długo trwa wynalezienie leku? Czy można było zapobiec pandemii?

W debatach politycznych, poczynając od *in vitro*, poprzez zwierzęta i rośliny GM – szeroko omawiano już tematykę biologiczną. Niewiedza w zakresie biotechnologii powoduje wiele nieporozumień i pozwala na duże pole dywagacji, manipulacji i nieporozumień. Na płaszczyźnie ekonomicznej w ostatnich kilkunastu miesiącach – każdy mieszkaniec Europy (a nawet Ziemi) odczuł konsekwencje braku szczepień i czasu oczekiwania na diagnozę (PCR), (oraz kosztów tego testu). Wszelkie dziedziny życia ucierpiały ekonomicznie w tym okresie. Poczynając więc od codziennej decyzji wyboru rodzaju piwa, a na decyzji o szczepieniu kończąc, dokonujemy świadomych lub mniej świadomych wyborów w dziedzinie biotechnologii. Błędy popełnione w Anglii (ale również w USA, czy w krajach europejskich o wyższym rozwoju ekonomicznym) ukazują, iż podstawą do wszelkich odpowiedzi i dylematów jest wiedza i zrozumienie.

Najważniejszym krokiem, jaki podjęła Anglia, było przygotowanie odpowiedniej kadry naukowej, która w rzetelny i poprawny sposób wykształci

nowe pokolenia w zakresie biotechnologicznym. Jakość i sposób nauczania muszą być kontrolowane. Wraz z szybkim rozwojem biotechnologii wymagane jest zrozumienie i dostosowanie jednolitej terminologii i nazewnictwa w tym zakresie (by uniknąć błędów np. typu *in vitro* rozumiane jedynie jako zapłodnienie). Szereg organizacji kontrolujących rozwój biotechnologii oraz wprowadzenie nowości do nauczania jest odpowiedzialne za rozwój i ewaluację wykształcenia biotechnologicznego.

Anglia przez kilka dekad wypracowała system kształcenia nauczycieli, prowadzenia zajęć szkolnych jako *inducting teaching* (czyli nauczanie indukcyjne), które wykorzystuje model „nauczania poprzez dokonywanie odkryć”. W tym podejściu nauczyciel to „stymulujący współpracownik”, który dostarcza stosownych kontekstów, stawia pytania i precyzuje problemy, zachęca do korzystania z przeróżnych źródeł wiadomości, kieruje uczniem w taki sposób, by samodzielnie dochodził on do wyprowadzenia reguł z podanych przykładów – kształci obywatela i jednostkę społeczną (rodzica, ucznia, współpracownika) odpowiedzialnego, myślącego analitycznie i podejmującego decyzje z dużą dozą świadomości.

Polska wkracza w nauczanie biotechnologii. W nauczaniu średnim – dotyczy to jedynie ścisłych definicji i wykładów prowadzonych przez nauczycieli – *deductive teaching* (czyli nauczanie dedukcyjne), powiązane z modelem „nauczyciel jako mistrz”. Świadomość i umiejętność podejmowania decyzji w zakresie biotechnologii otaczającej nas każdego dnia jest niewystarczająca. Nie ma jednostek kontrolujących rozwój biotechnologii na świecie i wprowadzających zmiany w programach edukacyjnych polskich (ze szczególnym naciskiem na kierunki biomedyczne, biotechnologiczne).

W Polsce z każdą dekadą pojawiają się nowsze firmy kosmetyczne, biomedyczne, biotechnologiczne lub też medyczne oraz inne bazujące na biotechnologii. Rozwój technologii w zakresie żywienia, żywności oraz rolnictwa coraz szersze kręgi zatacza wokół biotechnologii. Czy bez odpowiedniej edukacji biotechnologicznej unikniemy błędów popełnionych w Anglii?

Pozostaje ufność, iż podobnie jak Stany Zjednoczone – wykorzystamy system edukacyjny Anglii w nauczaniu biotechnologii, unikniemy ich błędów i udoskonalimy tak, że potencjał młodych Polaków – biotechnologów będzie na skalę Marii Skłodowskiej-Curie. Wraz z tym „rozmiłowaniem” w naukach ścisłych przyjdzie świadomość społeczeństwa, rozwój technologiczny, rolniczy i przemysłowy oraz świadome i owocne działania polityczne.

Literatura | References

- GASKELL G., ALLUM N., BAUER M., JACKSON J., HOWARD S., LINDSEY N. (2003), Ambivalent GM nation? Public attitudes to biotechnology in the UK, 1991-2002, 21.
- GENETIC ENGINEERING (2021), [w:] Wikipedia, https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Genetic_engineering&oldid=1048218930.
- GONZALEZ H.B., KUENZI J. J. (2012), Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Primer. 38.
- HANSON M. (2000), Science and Civilisation in China. Volume 6: Biology and Biological Technology, Part VI: Medicine. Endeavour, 24(4), s. 174-175, [https://doi.org/10.1016/S0160-9327\(00\)01331-4](https://doi.org/10.1016/S0160-9327(00)01331-4).
- HEADS OF UNIVERSITY CENTRES OF BIOMEDICAL SCIENCES (HUCBMS), (2021), <http://www.hucbms.org/>.
- HESA RESOURCES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 2007/08 REVEALS AVERAGE AGE OF ACADEMIC STAFF INCREASING | HESA (2021), <https://www.hesa.ac.uk/news/29-05-2009/higher-education-resources>.
- HIDDEN WEALTH: THE CONTRIBUTION OF SCIENCE TO SERVICE SECTOR INNOVATION (2009), 104.
- HUNTER M. (2021), Royal Society | British science society. Encyclopedia Britannica, <https://www.britannica.com/topic/Royal-Society>.
- IMPROVING FOOD PRODUCTION WITH AGRICULTURAL TECHNOLOGY AND PLANT BIOTECHNOLOGY (2021), <http://www.saps.org.uk/secondary/teaching-resources/1443-improving-food-production-with-agricultural-technology-and-plant-biotechnology>.
- JOSS S., DURANT J. (1995), The UK National Consensus Conference on Plant Biotechnology. Public Understanding of Science, 4(2), s. 195-204, <https://doi.org/10.1088/0963-6625/4/2/006>.
- KOWALSKI M., KOWALSKA E. (2015), Społeczna rola intelektualisty-nauczyciela akademickiego – refleksje, „Rocznik Lubuski”, 41(2), s. 231-236.
- LOCK R. (1994), What Do 14 to 16-year-olds Know and Think about Biotechnology? Nutrition & Food Science, 94(3), s. 29-32, <https://doi.org/10.1108/00346659410055101>.
- MEMBER ORGANISATION EDUCATION POLICY ADVISORY GROUP (2021), RSB, <https://www.rsb.org.uk/about-us/committees/www.rsb.org.uk/about-us/committees/mo-education-policy-advisory-group>.

- MURAD A. N., BOWER D. J., SULEJ C. (2006), Stem cells in the media: the emergence of public understanding of a new technology, 18.
- ROYAL SOCIETY (2004), Taking a leading role: A good practice guide for all those involved in role model schemes aiming to inspire young people about science, engineering and technology. Royal Society.
- ROYAL SOCIETY (GREAT BRITAIN), (2010), The scientific century. Royal Society.
- SCIENCE AND PLANTS FOR SCHOOLS (SAPS), (2021), <http://www.saps.org.uk/about-us>.
- STAFF EMPLOYED AT HEFCE FUNDED HEIS (2008), 59.
- THE GENERIC SOCIETY (2021), Genetics Society, <https://genetics.org.uk/>.
- TOWARZYSTWO KRÓLEWSKIE – ENCYKLOPEDIA PWN – ŹRÓDŁO WIARYGODNEJ I RZETELNEJ WIEDZY (2021), <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/;3988403>.
- YAGER R. E. (1996), Science/Technology/Society as Reform in Science Education: Heideggerian Reflections. SUNY Press.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2022.v482.11>

Barbara Walas*

Badaczka niezależna

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2140-9318>

e-mail: b.walas@o2.pl

MIĘDZY CISZĄ A CISZĄ SŁOWA SIĘ KOŁYSZĄ – POLSKI JĘZYK MIGOWY (PJM) JAKO ELEMENT IDENTYFIKACJI SPOŁECZNEJ GŁUCHYCH

BETWEEN STILLNESS AND STILLNESS WORDS ARE SWAYING –
POLISH SIGN LANGUAGE (PSL) AS AN ELEMENT OF THE SOCIAL
IDENTITY OF DEAF

Keywords: Community of Deaf, Culture of Deaf, Polish Sign Language (PSL), Signed Polish, spatio-visual grammar, audism, education.

This article is an attempt to bring readers closer to the Deaf Community and the Polish Sign Language (PJM) as an element of the cultural identity of the Deaf Community. The text attempts to introduce the history of the Polish Sign Language and point to its elements as the natural language of Deaf people (including manual and non-manual components, visual and spatial grammar). An important element of the article is a reference to legal acts concerning the use of sign language in education of the Deaf. The text also aims to highlight the problems in communication for Deaf people in public institutions, e.g. government offices, hospitals.

***Barbara Walas** – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: media, dzieci przedszkolne, zagrożenia medialne, rozwój mowy, polski język migowy.

MIEDZY CISZĄ A CISZĄ SŁOWA SIĘ KOŁYSZĄ – POLSKI JĘZYK MIGOWY (PJM) JAKO ELEMENT IDENTYFIKACJI SPOŁECZNEJ GŁUCHYCH

Słowa kluczowe: Wspólnota Głuchych, Kultura Głuchych, polski język migowy (PJM), system językowo-migowy (SJM), gramatyka wizualno-przestrzenna, audyzm, edukacja.

Artykuł jest próbą przybliżenia czytelnikom Wspólnoty Głuchych oraz polskiego języka migowego (PJM) jako elementu tożsamości kulturowej społeczności Głuchych. W tekście starano się przybliżyć historię polskiego języka migowego i wskazać na jego elementy jako języka naturalnego osób Głuchych (m.in. komponenty manualne i niemanualne, gramatykę wizualno-przestrzenną). Ważnym elementem artykułu jest odniesienie do aktów prawnych dotyczących edukacji osób Głuchych w języku migowym. Celem tekstu jest także, zwrócenie uwagi na problemy w komunikacji osób Głuchych w jednostkach użyteczności publicznej m.in. w urzędach państwowych, szpitalach.

„Tak długo, jak na naszej planecie będzie choć dwoje niesłyszących,
którzy będą się porozumiewać, język migowy będzie istniał”.
Joseph Schuyler Long (1910, za: Sacks 1990)

Artykuł jest próbą przybliżenia czytelnikom Wspólnoty Głuchych oraz polskiego języka migowego (PJM) jako elementu tożsamości kulturowej społeczności Głuchych. W tekście starano się przybliżyć historię polskiego języka migowego i wskazać na jego elementy jako języka naturalnego osób Głuchych (m.in. komponenty manualne i niemanualne, gramatykę wizualno-przestrzenną). Ważnym elementem artykułu jest odniesienie do aktów prawnych dotyczących edukacji osób Głuchych w języku migowym. Celem tekstu jest także, zwrócenie uwagi na problemy w komunikacji osób Głuchych w jednostkach użyteczności publicznej m.in. w urzędach państwowych, szpitalach.

Zainteresowanie środowiskiem i kulturą osób Głuchych w Polsce, jak również sposobem i możliwościami rozwijania przez nich umiejętności językowych, jest od kilku lat przedmiotem badań naukowych (Bogdana Szczepankowskiego, Jacka Perlina, Małgorzaty Czajkowskiej-Kisil, Piotra Tomaszewskiego, Karoliny Ruty-Korytkowskiej, Marka Świdzińskiego, Ewy Domagały-Zyśk).

Definicja słowa kultura jest pojęciem wieloznacznym. Najczęściej odnosi się ona do rezultatu zbiorowej działalności człowieka. To nie tylko wytwory społeczeństw czy też umiejętność obcowania z ludźmi. To także całokształt duchowego i materialnego dorobku każdego społeczeństwa, przekazywanego z pokolenia na pokolenie. Dawniej słowo „cultura” odnosiło się również do uprawy roli (Encyklopedia PWN). Kultura Głuchych¹ odnosi się do społeczności Głuchych, którzy posługują się świadomie językiem migowym. To osoby akceptujące środowisko niesłyszących, w którym żyją i przyjmujące cały system wartości tej kultury z całym jej bogactwem kulturowym (Raport z analizy obowiązujących w Polsce ram instytucjonalnych 2014). W Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych w art. 30 czytamy zapis o prawie do „wsparcia i uznania szczególnej tożsamości kulturowej i językowej, w tym języków migowych i kultury osób niesłyszących” (*Konwencja o prawach...* 2006). Osoby Głuche nie uważają siebie za osoby „inne”, oni po prostu tylko nie słyszą. Jak stwierdził Jordan Irving King pierwszy głuchy Rektor jedynej na świecie uczelni wyższej dla głuchych i słabosłyszących w Waszyngtonie, Gallaudet University: „ludzie, którzy nie słyszą mogą wszystko – z wyjątkiem słyszenia”. To, co identyfikuje osoby kulturowo Głuche to: symbol dłoni – charakteryzujący sposób ich komunikacji; symbol motyla, który jest głuchym owadem, a ruch jego skrzydeł przypomina ruchy dłoni podczas migania; a także kolor turkusowy, który jest symbolem zaufania (Włodarczak 2018, s. 28).

Przez wiele wieków osoby Głuche były dyskryminowane i zupełnie wykluczane z życia w społeczeństwie. Bardzo często określani byli jako głuchoniemi – dawniej określano tak osoby z uszkodzonym słuchem, głusi – to z punktu widzenia medycznego osoby z ubytkiem słuchu czy niesłyszący – jako synonim słowa głuchy (Włodarczak 2018; Szczepankowski 1999).

Język jako czynnik kulturotwórczy jest elementem kreowania tożsamości kulturowej każdej grupy społecznej. Rozwój wiedzy o polskim języku migowym (PJM) zawdzięczamy pracom badawczym Bogdana Szczepankowskiego, Jacka Perlina, Marka Świdzińskiego, Małgorzaty Czajkowskiej-Kisil, Piotra Tomaszewskiego oraz Karoliny Ruty-Korytkowskiej, które w znacznym stopniu przyczyniły się do wzrostu świadomości społecznej istnienia tego języka, jak również popularyzacji wiedzy o społeczności Głuchych. Ję-

¹Autorką terminu „Kultura Głuchych” jest niesłysząca socjolog Barbara Kaimapell, z Uniwersytetu Gallaudeta. Jak twierdzi badaczka, to odrębność językowa stała się fundamentem kształtowania tożsamości Głuchych i poczucia ich własnej wartości. Kultura ta przejawia się w organizacji życia społecznego i towarzyskiego osób niesłyszących. Kulturową tę obserwujemy w bogatym folklorze migowym (w opowiadaniach, poezji), a także sztukach wizualnych (np. filmach rzeźbach, pantomimie czy teatrze).

zyk jak twierdzi Zoltan Kövecses jest wyjątkową nieograniczoną zdolnością ludzką (Kövecses 2006, s. 25). To właśnie język jest tym, co określa każdego człowieka i wpływa na jego sposób myślenia o świecie. Język – jak pisze Bogdan Szczepankowski – bez względu na formę, w jakiej jest używany – to zjawisko społeczne stworzone przez zbiorowość ludzką i na jej potrzeby (Szczepankowski 1999, s. 112). Natomiast według Ireny Styczek: „język jest systemem konwencjonalnych znaków i reguł gramatycznych, za pomocą których porozumiewa się pewna grupa społeczna. Znakami języka są wyrazy. Język ma charakter społeczny, trwały i abstrakcyjny” (Styczek 1979, s. 26-27).

We Francji w XVII wieku powstał pierwszy na świecie instytut dla głuchoniemych założony przez opata Charlesa Michaela de l'Épée (Hoffman 1987, s. 68-69). Uznał on język migowy za naturalny sposób komunikacji Głuchych, Informacje o polskim języku migowym (PJM) pojawiły się w XIX wieku. Powstał wówczas Instytut Głuchych i Ociemniałych w Warszawie, w którym zatrudniani byli głusi nauczyciele. Założycielem był Ksiądz Jakub Falkowski (Czajkowska-Kisil 2014, s. 26-27).

Polski język migowy jak każdy język naturalny posiada słownictwo i gramatykę. Przede wszystkim ma charakter wizualno-przestrzenny, co sprawia, że jest bardzo kreatywny. Tym, co wyróżnia język migowy od innych języków na poziomie leksykalnym, gramatycznym i składniowym jest unikatywne lingwistyczne wykorzystanie przestrzeni (Sacks 1990, s. 124-125). Jak pisał Pierre Desloges: „język migowy, którego używamy między sobą, wierne odzwierciedla rzeczywistość i pozwala na dokładne przekazanie myśli, a jednocześnie poszerza nasz zakres rozumienia, zmuszając nas do ciągłej obserwacji i analizowania. To język żywy; przekazuje nasze uczucia i rozwija naszą wyobraźnię. Żaden inny język nie pozwala tak dokładnie przekazywać głębokich uczuć” (Sacks 1990, s. 54-55).

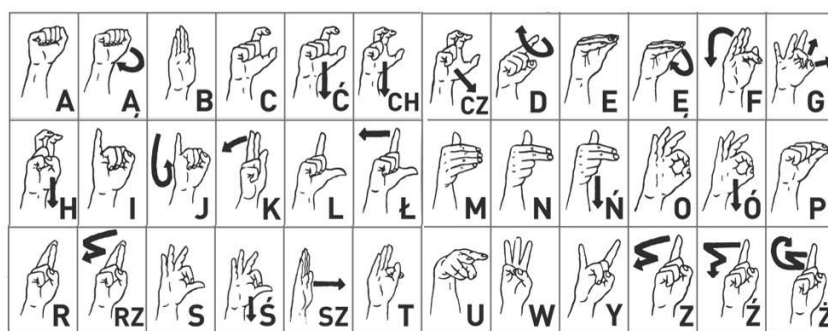
Bardzo często zadajemy sobie pytanie, czy polski język migowy jest językiem prawdziwym? Polski język migowy jest językiem naturalnym. Posiada on: swoistą gramatykę wizualno-przestrzenną; klasyfikatory. Gesty naturalne i ekspresja twarzy są integralną część języka migowego. To bardzo istotne komponenty niemanualne tj.: poza, mimika, ruch głowy i tułowia, kontakt wzrokowy, kierunek patrzenia, a także pauzy. Bardzo znaczące są także: modulacja głosu, intonacja, rytm oraz tempo mówienia (Kosiba, Grenda 2011, s. 6). Polski język migowy jest językiem ikonycznym, co oznacza różne stopnie podobieństwa między formami językowymi a rzeczywistością pozajęzykową. Znaki migowe bardzo często przybierają postać symboliczną, dzięki temu stają się znakami konkretnymi. Świadczy to o tym, że polski język migowy jest językiem żywym, tworzonym przez jego użyt-

kowników. Na terenie Polski funkcjonuje kilkanaście społeczności Głuchych, dlatego też znaki migowe przez nich używane, mogą się różnić w zależności od regionu zamieszkania. Warto zwrócić tu uwagę na fakt pokazywania znaku w różny sposób np. przez mieszkańca Kaszub czy Śląska. Język migowy poprzez posiadanie gramatyki wizualno-przestrzennej nie odpowiada strukturze gramatycznej języka polskiego. Z tego powodu odbierany jest jako język agramatyczny (Ruta-Korytkowska 2018, s. 199-210). W komunikacji językiem migowym zasadnicze znaczenie odgrywają układ jednej lub obu rąk i miejsce artykulacji. Mamy tu na myśli usytuowanie układu dłoni w stosunku do ciała, jak również sam ruch, który jest wykonywany przy użyciu znaków migowych. Nieodzownym elementem polskiego języka migowego są: ekspresja mimiczna i wnętrza dłoni. Przestrzenność polskiego języka migowego sprawia natomiast, że znaki migowe mogą być zlokalizowane w różnych poziomach i miejscach, dzięki temu lokalizacja znaków w przestrzeni wykorzystywana jest gramatycznie. Elementy niemanualne, do których zaliczamy mimikę twarzy, język ciała, odgrywają rolę ekspresywną i lingwistyczną. Ważnym elementem w polskim języku migowym są klasyfikatory, które odnoszą się do określonej cechy np. kształty, rozmiar obiektów, ludzi i zwierząt. Klasyfikatory mogą prezentować same rzeczowniki lub ich cechy fizyczne. W swojej komunikacji Głusi wykorzystują także linię czasową. Dzięki określonej linii przestrzennej określają oni znaki wyrażające czas zaprzyszły przeszły, teraźniejszy i przyszły (Tomaszewski, Rosik 2002, s. 133-165, Szczepankowski 1999). W gramatyce polskiego języka migowego występują także czasowniki: *zwykłe*, które nie zawierają dodatkowych informacji; *przestrzenne*, zawierające informacje o obiekcie, lub wykonywanej czynności; *procesowe*, dzięki którym możemy pokazać pewną zmianę lub proces, który zachodzi; *kierunkowe* określające informacje o podmiocie lub obiekcie; *obiektove* mówiące o kształcie lub wielkości podmiotu. Bardzo ważne są również liczebniki inkorporowane używane w komunikacji. Dotyczą one zarówno liczby, jak również tego, co ona określa. W polskim języku migowym występują znaki statyczne, dynamiczne, polskie i zapożyczenia (podręcznik do nauki polskiego języka migowego dla nauczycieli i pedagogów). W wymiarze teoretycznym z lingwistyczną problematyką badawczą PJM możemy szerzej zapoznać się w pracach i analizach Jacka Perlina (1989), Jacka Perlina i Bogdana Szczepankowskiego (1992), Karoliny Ruty-Korytkowskiej (2018), a także Karoliny Ruty-Korytkowskiej i Marty Wrześniewskiej-Pietrzak (2017).

Jak czytamy w Ustawie o języku migowym i innych środkach komunikowania się – polski język migowy (PJM) – to naturalny wizualno-przestrzenny język komunikowania się (Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011).

Jak ważny jest język migowy dla społeczności Głuchych powinny świadczyć słowa Barbary Kannapell, niesłyszącej socjolog z Uniwersytetu Gallaudeta: „mój język to ja”. Tym samym „odrzuć język migowy oznacza odrzucić głuchych [...], gdyż jest on szczególnym wytworem głuchych jako społeczności [...] to jedyna rzecz, która należy wyłącznie do nas” (Czajkowska-Kisil, Klimczewska 2007, s. 73-74). Jak możemy przeczytać w zapisie pokontrolnym Najwyższej Izby Kontroli dot. świadczenia usług publicznych osobom posługującym się językiem migowym „podstawowym narzędziem komunikowania się jest język. Dla zdecydowanej większości społeczeństwa jest to język wyrażony mową (język werbalny) i pismem. Językiem werbalnym i pismem nie posługuje się natomiast część osób uprawnionych, zwłaszcza osoby głuche od urodzenia, lub te, które utraciły słuch we wczesnym dzieciństwie i nie miały możliwości poznania języka polskiego. Dla tych osób język polski jest językiem obcym, a jedynym w pełni zrozumiałym językiem jest język niewerbalny, czyli język migowy” (*Zapis pokontrolny Najwyższej Izby Kontroli* 2015).

Uzupełnieniem znaków ideograficznych, określających słowa czy zwroty są znaki daktylograficzne, czyli alfabet. Pierwsze informacje o alfabecie palcowym pochodzą z XVI wieku. Natomiast polski alfabet powstał w 1817 r. Dopiero w XX wieku alfabety stały się nierozłączną częścią języków migowych. Wykorzystuje się go do przekazywania: niektórych imion własnych, skrótów, akronimów, części wyrazów, w sytuacjach, gdy mamy do czynienia z dwoma identycznymi znakami ideograficznymi, do podkreślenia znaczenia wyrazu w treści wypowiedzi. Układy palców odpowiadają poszczególnym literom (Szczepankowski 1999, s. 146-153), (Rysunek 1).



Rysunek 1. Alfabet Polskiego Języka Migowego.

Źródło: Poradnik logopedyczny, Komunikacja alternatywna – Język migowy a migany w komunikacji osób niesłyszących (Poradnik logopedyczny).

Bardzo często powtarzanym mitem jest to, iż na świecie występuje tylko jeden język migowy. Nic bardziej mylnego. Każdy kraj ma swój język migowy i alfabet. Jak wcześniej wspomniano polski język migowy jest żywy, tworzą go jego użytkownicy. Dzięki zapożyczeniom znaków np. od innych państw, dla nowo powstających słów język ten ciągle się rozwija i wzbogaca o znaki niezbędne dla współczesnej komunikacji.

Pomimo coraz większej świadomości społeczeństwa o potrzebach osób Głuchych, w dalszym ciągu widoczna jest potrzeba edukacji. O tym, jak bardzo konieczny jest rozwój wiedzy o społeczności Głuchych i nauce polskiego języka migowego świadczyć może artykuł Anny Goc „Głusza” (Goc 2016). Autorka opisuje w nim między innymi doświadczenia słyszących dzieci (CODA²), które posiadają Głuchych rodziców. Stanowią one czasami jedyne źródło komunikacji w sprawach dotyczących zdrowia czy codziennego życia. Kolejnym bardzo ważnym artykułem tejże Autorki jest artykuł dotyczący edukacji dzieci głuchych w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla dzieci niesłyszących w Poznaniu (Goc 2021, s. 26-30). Poruszono w nim m.in. problem audyzmu. Audyzm jest to sposób, za pomocą którego słyszące osoby dominują i sprawują władzę nad społecznością Głuchych. Odnosi się on do niektórych dyrektorów szkół dla głuchych, tłumaczy, logopedów, psychologów, badaczy czy pracowników socjalnych (Lane 1996, s. 68). W dokumencie Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej czytamy, że „osobom niepełnosprawnym władze publiczne, udzielają zgodnie z ustawą, pomocy w zabezpieczaniu egzystencji, przysposobieniu do pracy oraz komunikacji społecznej”. Artykuł 70 Konstytucji mówi nam natomiast, że „władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej 1997). W raporcie UNESCO z 1984 r. stwierdzono, że „powinniśmy uznać legalność języka migowego jako systemu językowego i przyznać mu ten sam status co innym językom” (Tomaszewski 2005, s. 114). W dokumencie Konwencji Narodów Zjednoczonych (*Konwencja o prawach...* 2006) o prawach osób niepełnosprawnych czytamy, że „język” obejmuje zarówno język mówiony, jak i język migowy oraz inne formy przekazu niewerbalnego. Preambuła odnosi się do ochrony i równego dostępu do wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności przez wszystkie osoby niepełnosprawne w tym poszanowania ich godności. Dalej czytamy, że „Państwa uznają prawo osób niepełnosprawnych do edukacji [...] takiej, dzięki której mogą rozwijać swój potencjał, poczucie godności i własnej wartości. A także osobowość, talenty i kreatywność”. Istotną jest również informacja mówiąca, że „państwa starają się zatrudnić nauczycieli,

²CODA – (Child of Deaf Adult) – słyszące dziecko Głuchych rodziców

w tym niepełnosprawnych, którzy posiadają kwalifikacje w zakresie języka migowego”. Najczęściej jednak edukacja nauczycieli czy specjalistów nie odbywa się z wykorzystaniem polskiego języka migowego. Kształcenie nauczycieli – surdopedagogów nie zakłada nauki polskiego języka migowego. Najczęściej są to zajęcia, na których przyszli specjaliści uczą się elementów systemu językowo-migowego (SJM). SJM to zespół sposobów równoległego posługiwania się formami językowymi i znakami migowymi, które są ustabilizowane w środowisku niesłyszących według zasad gramatycznych, które obowiązują w języku ojczystym osób porozumiewających się. Na system ten składają się: język mówiony, język migany, elementy prozodyczne, do których zaliczamy: tempo, akcenty mimiczne, pantomimiczne oraz gesty. Dzięki SJM można przekazywać treści wypowiedziane w języku migowym i migany (Szczepankowski 1999, s. 392). Użytkownicy języka migowego mogą spotkać się również z wariantem językowym typu pidgin. Obejmuje on mieszane formy językowe, których nie ma w polskim języku migowym oraz w języku polskim. Należy pamiętać, iż polski język migowy nie posiada formy pisanej i pod względem fonetycznym, morfemowym i składniowym różni się od języka polskiego (Tomaszweski, Rosik 2002, s. 133-165; Szczepankowski 1999). Natomiast w komunikacji osób głuchoniewidomych wykorzystuje się SKOGN (Ustawa o języku migowym i innych środkach komunikowania się 2011).

Jak stwierdził Joseph Schuyler Long „ci którzy nie znają języka migowego, nie potrafią zrozumieć, jak ogromne możliwości daje on niesłyszącym, jak wielki jest jego wpływ na umysł i życie społeczne ludzi pozbawionych słuchu [...] Nie mogą zrozumieć przywiązania głuchych do swojego języka” (Sacks 1990, s. 6). Dla społeczności Głuchych najważniejsza jest ich: *godność* jako ludzi Głuchych, żyjących w świecie wzrokowo-przestrzennym, czyli ich niepowtarzalna tożsamość; *język*, który przez ludzi słyszących jest często nieuznawany; *historia*, która nie jest przedmiotem nauczania; *organizacje społeczne i obyczaje, a także działalność polityczna*, którą uznaje się za mniej ważne (Lane 1996, s. 51-52).

Komunikacja z osobą Głuchą jest niezwykle utrudniona. Spowodowane jest to najczęściej brakiem umiejętności w posługiwaniu się polskim językiem migowym przez urzędników czy lekarzy. Anna Goc w artykule „Protest, którego nie usłyszycie” (Goc 2019) przybliżyła czytelnikom doświadczenia tłumaczy i osób Głuchych. Czytając artykuł, nie sposób zadać sobie pytania: „czy to się dzieje naprawdę?”. Między innymi to, że trzeba tłumaczyć lekarzom, że osoba jest głucha i naprawdę nie słyszy. I jak wygląda poród z perspektywy osoby głuchej. Piotr Kimla, student Collegium Medicum Uniwersytetu Zielonogórskiego jest pomysłodawcą „karty komunikacji

z osobą głuchą”. Jest to zbiór piktogramów oraz podzielonych na kilka części komunikatów słownych pozwalających osobie głuchej i lekarzowi na przeprowadzenie wywiadu, który pozwoli na szybką wstępną diagnozę chorego (Krawczyk 2019).

Pomimo Rozporządzenia Ministra Administracji i Cyfryzacji w sprawie szczegółowych wymagań dotyczących świadczenia usług telefonicznych (Rozporządzenie Ministra Administracji i Cyfryzacji 2014), w dalszym ciągu obserwuje się bariery w komunikacji z osobami Głuchymi. O wynikach inspekcji Najwyższej Izby Kontroli, która polegała na ocenie przygotowania podmiotów wykonujących usługi publiczne do kontaktów z osobami posługującymi się językiem migowym, możemy przeczytać w raporcie pokontrolnym (*Zapis pokontrolny Najwyższej Izby Kontroli* 2015). Kontrolę przeprowadzono w 60 urzędach organów administracji publicznej, skontrolowano również 58 podmiotów prowadzących działalność leczniczą, 57 szkół wyższych oraz 42 jednostki systemu oświaty, 40 wybranych centralnych organów państwa, rzeczników (praw obywatelskich, praw pacjenta, praw dziecka), wojewódzkich ośrodków ruchu drogowego, straży miejskiej oraz ochotniczego pogotowia ratunkowego (wodnego, górskiego, tatrzańskiego). Z ustaleń pokontrolnych wynika, że podmioty wykonujące usługi publiczne nie były przygotowane do kontaktów z osobami posługującymi się językiem migowym. Nie zagwarantowano im tym samym dostępu do usług publicznych na równi ze słyszącą częścią społeczeństwa. Najwyższa Izba Kontroli negatywnie oceniła działalność skontrolowanych podmiotów w zakresie upowszechniania informacji o usługach pozwalających na komunikowanie się (*Zapis pokontrolny Najwyższej Izby Kontroli* 2015).

Dzięki ustawie o języku migowym i innych środkach komunikowania się w rozdziale 4 (Ustawa o języku migowym i innych środkach komunikowania się 2011) mamy ważną informację o możliwości dofinansowania kosztów szkolenia PJM, SJM, SKOGN lub tłumacza-przewodnika. W związku z tym każda osoba mająca w pracy lub w rodzinie kontakt z osobą głuchą lub niedosłyszącą, w celu umożliwienia komunikacji może skorzystać z kursów czy szkoleń polskiego języka migowego organizowanych np. przez Towarzystwo GEST (Towarzystwo Gest). Korzystając z Platformy Edukacyjnej Migaj.eu, która zawiera ponad 6700 haseł (Platforma edukacyjna Migaj.eu), jak również wykorzystując do nauki aplikacje na telefon Migaj z nami: PJM (Aplikacja Migaj z nami: PJM) można poznać ten piękny język. Kursy i szkolenia organizowane są także przez Polski Związek Głuchych (Nauka PJM). Język jest darem, dzięki któremu każdy człowiek może się rozwijać a przede wszystkim komunikować (Krakowiak 2012), dlatego też każdy z nas musi

mieć możliwość nauki i przyswojenia odpowiedniego dla swoich możliwości systemu językowego.

Nauka języka migowego jest kluczem do poznania kultury i społeczności Głuchych. Pozwala nam to także poznać kolejny obcy język i rozwinąć naszą wyobraźnię. To również rozwój empatii i umiejętności pomocy osobom Głuchym znajdującym się w naszym otoczeniu. Pamiętajmy, że nie usłyszymy wołania o pomoc osób Głuchych, ale na pewno zobaczymy ten krzyk.

Literatura | References

APLIKACJA MIGAJ Z NAMI: PJM, <https://play.google.com/store/apps/details?id=mobi.qrtag.migajznami&hl=pl&gl=US> [data dostępu: 15.03.2021].

CZAJKOWSKA-KISIŁ M. (2014), Głusi, ich język i kultura, [w:] *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*, red. P. Rutkowski, S. Łozińska, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 17-35.

CZAJKOWSKA-KISIŁ M., KLIMCZEWSKA A. (2007), Rola języka migowego w kształtowaniu tożsamości Głuchych w Polsce, [w:] *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, red. E. Woźnicka, Polski Związek Głuchych – Oddział Łódzki, Łódź, s. 72-78.

DOMAGAŁA-ZYŚK E. (2013), *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języka obcego*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

ENCYKLOPEDIA PWN, HASŁO KULTURA, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kultura;3928887.html> [data dostępu: 12.03.2021].

GOC A. (2016), Głusza, „Tygodnik Powszechny”, nr 35, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/autor/anna-goc-892>, [data dostępu: 13.05.2021].

GOC A. (2019), Protest, którego nie usłyszycie, „Tygodnik Powszechny”, nr 33, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/protest-ktorego-nie-uslyszycie-159941>, [data dostępu: 13.03.2021].

GOC A. (2021), nieszysze.edu.pl, „Tygodnik Powszechny”, nr 20, s. 26-30.

HOFFMAN B. (1987), *Surdopedagogika. Zarys problematyki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.

- KONSTYTUCJA RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ z dnia 2 kwietnia 1997 art. 69, 70 (Dz. U. 1997, nr 78, poz. 483), <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/docdetails.xsp?id=wdu19970780483> [data dostępu: 13.03.2021].
- KONWENCJA O PRAWACH OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH (2006), Dziennik Ustaw 2012, poz. 1169, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20120001169> [dostęp: 13.03.2021].
- KOSIBA O., GREND A P. (2011), Leksykon języka migowego, Wydawnictwo Silentium Piotr Grenda, Bogatynia.
- KÖVECSÉS Z. (2006), Język, umysł, kultura. Praktyczne wprowadzenie, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- KRAKOWIAK K. (2012), Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- KRAWCZYK K. (2019), Kiedy pacjent nie słyszy, portal Medycyna praktyczna. Ratownictwo, <https://www.mp.pl/ratownictwo/pacjent-gluchy/218234,kiedy-pacjentnie-slyszy> [data dostępu: 13.03.2021].
- LANE H. (1996), Maski dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych, WSiP, Warszawa.
- LIPIŃSKA E. (2006), Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego / drugiego, [w:] Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego, red. E. Lipińska, A. Seretny, Wydawnictwo Universitas, Kraków, s. 19-28.
- NAUKA PJM, <https://www.pzg.org.pl/nauka-pjm/> [data dostępu: 15.03.2021].
- PERLIN J. (1989), Język migowy a definicje języka naturalnego, „Biuletyn audiofonologii”, t. I, nr 1, s. 13-181.
- PERLIN J., SZCZEPANKOWSKI B. (1992), Teoretyczne podstawy polskiego języka migowego, „Biuletyn Audiofonologii”, tom III, nr 4, s. 18-56.
- PLATFORMA EDUKACYJNA MIGAJ.EU, <http://www.towarzystwogest.eu/pl/nasze-projekty/85> [data dostępu: 15.03.2021].
- PODRĘCZNIK DO NAUKI POLSKIEGO JĘZYKA MIGOWEGO (PJM) DLA NAUCZYCIELI I PEDAGOGÓW PRZEZNACZONY NA KURSY POLSKIEGO JĘZYKA MIGOWEGO PROWADZONE PRZEZ TOWARZYSTWO „GEST”, Platforma Edukacyjna MIGAJ.EU.
- PORADNIK LOGOPEDYCZNY, KOMUNIKACJA ALTERNATYWNA – JĘZYK MIGOWY A MIGANY W KOMUNIKACJI OSÓB NIESŁYSZĄCYCH, <http://poradnik-logopedyczny.pl/komunikacja-alternatywna/>

- komunikacja-alternatywna/247/jezyk-migowy.html [data dostępu: 13.06.2021].
- RAPORT Z ANALIZY OBOWIĄZUJĄCYCH W POLSCE RAM INSTYTUCJONALNYCH ORAZ PODEJMOWANYCH PRZEZ INSTYTUCJE PUBLICZNE I POZARZĄDOWE INICJATYW WPŁYWAJĄCYCH NA AKTYWNOŚĆ KULTURALNĄ OSÓB NIESŁYSZĄCYCH, ZREALIZOWANY METODA DESK RESEARCH (2014), <http://www.kulturagluchych.pl/m/58-Wyniki-badan> [data dostępu: 12.06.2021].
- ROZPORZĄDZENIE MINISTRA ADMINISTRACJI I CYFRYZACJI Z DNIA 26 MARCA 2014 R. W SPRAWIE SZCZEGÓŁOWYCH WYMAGAŃ DOTYCZĄCYCH ŚWIADCZENIA UDOGODNIEŃ DLA OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH PRZEZ DOSTAWCÓW PUBLICZNIE DOSTĘPNYCH USŁUG TELEFONICZNYCH, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20140000464>, [data dostępu: 13.03.2021].
- RUTA K. (2014), Sprawność pisania tekstów w języku polskim wśród studentów z dysfunkcją słuchu, [w:] Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego, red. A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań, s. 325-341.
- RUTA K., WRZEŚNIEWSKA-PIETRZAK M. (2017), Przyimki przestrzenne w tekstach pisanych w języku polskim przez osoby niesłyszące – uwagi wstępne, „Polonica”, t. 37, s. 137-148.
- RUTA-KORYTKOWSKA K. (2018), Poziom sprawności czytania i pisania u studentów z dysfunkcją słuchu, Wydawnictwo Rys, Poznań, s. 199-210.
- SACKS O. (1990), Zobaczyć głos. Podróż do świata ciszy, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- SCHUYLER LONG J. (1910), The Sign Language. A Manual of Signs. Press of Gibson Bros, Washington.
- STYCZEK I. (1979), Logopedia, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- SZCZEPANKOWSKI B. (1999), Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi, Wyrównywanie szans, Wydawnictwo WSiP, Warszawa.
- ŚWIDZIŃSKI M. (2005), Języki migowe, [w:] Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki, red. T. Gałkowski, E. Szela, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 679-692.
- TOMASZEWSKI P. (2005), Mówić czy migać? Prawa dziecka głuchego do wychowania dwujęzycznego [w:] Społeczeństwo równych szans. Tendencje i kierunki zmian, red. D. Gorajewska, Wydawnictwo Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa, s. 113-124.

- TOMASZEWSKI P., ROSIK P. (2002), Czy polski język migowy jest prawdziwym językiem, [w:] Człowiek wobec ograniczeń. Niepełnosprawność – Komunikacja – Terapia, red. G. Jastrzębowska, Z. Tarkowski, Wydawnictwo Fundacja Orator, Lublin, s. 133-165.
- TOWARZYSTWO GEST, <http://www.towarzystwogest.eu/index> [data dostępu: 15.03.2021].
- USTAWA Z DNIA 19 SIERPNIA 2011 ROKU O JĘZYKU MIGOWYM I INNYCH ŚRODKACH KOMUNIKOWANIA SIĘ (2021), Dziennik Ustaw, nr 209 poz. 1243, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20112091243> [data dostępu: 15.03.2021].
- WŁODARCZAK A. (2018), Głuchy pacjent. Wyzwania i potrzeby, Wydawnictwo Psychoskok sp. z o.o., Konin.
- ZAPIS POKONTROLNY NAJWYŻSZEJ IZBY KONTROLI DOT. ŚWIADCZENIA USŁUG PUBLICZNYCH OSOBOM POSŁUGUJĄCYM SIĘ JĘZYKIEM MIGOWYM, Warszawa 17.04.2015 r., <https://www.nik.gov.pl/plik/id,8755,vp,10884.pdf> [data dostępu: 15.03.2021], s. 13.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2022.v482.12>**Mirosława Kanar***

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5426-4066>e-mail: mirkan@amu.edu.pl

ODDZIAŁYWANIA PSYCHOEDUKACYJNE A WIEDZA O SOBIE DOROSŁYCH OSÓB ZE SPEKTRUM AUTYZMU

A PSYCHO-EDUCATIONAL INTERVENTIONS AND SELF- KNOWLEDGE OF PEOPLE ON THE AUTISM SPECTRUM

Keywords: psycho-educational interventions, therapy, self-knowledge, autism, autism spectrum.

The aim of the study was to determine the relevance of psychoeducational interventions to the self-knowledge of adults on the autism spectrum. This study assumes that the interpretative paradigm is crucial in order to seek answers to the researcher's research questions. Autistic individuals tend to have difficulties in the communication sphere as well as in the social sphere. Therefore, an individual approach to each participant proved to be particularly important. The analysis and interpretation of the empirical material involved a phenomenographic perspective. The research showed that educational and therapeutic activities can positively or negatively influence the self-knowledge of individuals on the autism spectrum. Autistic people who experienced properly conducted educational interventions, which took into account their neurotype, developed self-knowledge, as well as skills related to self-regulation and self-determination. Some of the statements made by the respondents indicate a negative impact of educational and therapeutic interventions.

***Mirosława Kanar** – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: spektrum autyzmu, kształtowanie wiedzy o sobie, wsparcie osób ze spektrum autyzmu.

ODDZIAŁYWANIA PSYCHOEDUKACYJNE A WIEDZA O SOBIE DOROSŁYCH OSÓB ZE SPEKTRUM AUTYZMU

Słowa kluczowe: oddziaływanie psychoedukacyjne, terapia, wiedza o sobie, spektrum autyzmu, autyzm.

Celem badań było określenie znaczenia oddziaływań psychoedukacyjnych dla samowiedzy dorosłych osób ze spektrum autyzmu. W opracowaniu przyjęto, że paradygmat interpretatywny jest kluczowy, aby móc odnaleźć odpowiedzi na nurtujące badacza problemy naukowe. Osoby autystyczne charakteryzują się trudnościami w sferze komunikacyjnej, a także społecznej. W związku z tym szczególnie istotne okazało się indywidualne podejście do każdego badanego. Analiza i interpretacja materiału empirycznego uwzględniała perspektywę fenomenograficzną. Badania wykazały, że działania o charakterze edukacyjno-terapeutycznym mogą pozytywnie lub negatywnie wpływać na samowiedzę ludzi ze spektrum autyzmu. Osoby autystyczne, które doświadczyły prawidłowo przeprowadzonych oddziaływań edukacyjnych, uwzględniających ich neurotyp rozwinęły wiedzę o sobie, a także umiejętności związane ze samoregulacją i samostanowieniem. Wśród wypowiedzi badanych można wskazać takie, które świadczą o negatywnym oddziaływaniu interwencji edukacyjno-terapeutycznych.

Wprowadzenie

W niniejszym opracowaniu naukowy kontekst rozważań stanowi teoria socjalizacji Klausa Hurrelmanna (1994). Zgodnie z tą koncepcją należy uznać, że wiedza o sobie jest rezultatem oddziaływań społeczno-kulturowych oraz wrodzonych właściwości biologicznych. Autokonceptcja jest całością wiedzy o sobie człowieka, która dotyczy postaw, właściwości, motywów i kompetencji działania. Wsparcie osób ze spektrum autyzmu w procesie rozwijania samowiedzy jest częścią procesu socjalizacji. Jest to spójne z przyjętymi w niniejszym opracowaniu założeniami koncepcji poznawczej, która ukazuje m.in. oddziaływania społeczne jako źródła wiedzy o sobie (Kozielecki 1986; Kielar-Turska 1992; Brzezińska 2006; Niedźwieńska, Neckar 2012). Działania te mogą mieć zarówno charakter instytucjonalny, jak i nieformalny. U podstaw zaprezentowanych w opracowaniu wyników badań znajduje się koncepcja samowiedzy Józefa Kozieleckiego (1986).

Spektrum autyzmu – kontekst medyczny i społeczny

Osoby autystyczne są postrzegane w sposób pejoratywny przez społeczeństwo m.in. jako jednostki z obniżoną sprawnością intelektualną, unikające kontaktu z innymi ludźmi, niekomunikujące się, a także agresywne (CBOS 2021, s. 9). Autyzm jest jednak złożonym zjawiskiem o wielu, niejednorodnych symptomach, w związku z tym nie można stawiać jednoznacznych stwierdzeń dotyczących całej populacji tej grupy osób.

W kontekście medycznym autyzm to zaburzenie neurorozwojowe, związane z odmiennym funkcjonowaniem mózgu. Zgodnie z najnowszym wydaniem DSM-5 (2013) dla określenia tego typu deficytów używa się pojęcia zaburzenia ze spektrum autyzmu (ang. *autistic spectrum disorder* – ASD). W tym ujęciu uwzględnia się diadę w zakresie kryteriów diagnostycznych wskazujących na spektrum autyzmu: 1. kliniczne znaczące i trwałe deficyty w społecznym komunikowaniu się i interakcjach społecznych (wyraźne deficyty w komunikacji niewerbalnej i werbalnej, brak społecznej wzajemności, niepowodzenia w tworzeniu i podtrzymaniu związków rówieśniczych adekwatnych do wieku) oraz 2. ograniczone wzorce zachowań, zainteresowań i aktywności (stereotypowe zachowania ruchowe lub werbalne, niezwykle zachowania sensoryczne, nadmierne przywiązanie do rutyny, wzorców zachowania, ograniczone zainteresowania połączone z fiksacją), (DSM-V 2013).

Przez wiele lat myślenie o autyzmie było zdominowane klinicznym podejściem do zagadnienia. Obecnie coraz częściej badacze dostrzegają, że zjawisko to może nie stanowić formy zaburzenia, a być „stanem ze spektrum autyzmu” (ang. *Autism Spectrum Condition, ASC*). Postulowana przez samorzeczników korekta w pojęciach związanych z autyzmem ma zapobiegać stygmatyzacji oraz zwracać uwagę na odmienne możliwości poznawcze osób ze spektrum autyzmu. Koncepcja neuroatypowości (ASC) jest zgodna ze społecznym modelem niepełnosprawności. Takie podejście pozwala uchwycić różnorodność tego zjawiska, a także ukazać pomiędzy stosowanymi terminami to, co najważniejsze – człowieka. Język, którym posługują się badacze, pedagodzy specjaliści, czy media odpowiadają za kształtowanie się wiedzy i sposobu postrzegania osób niepełnosprawnych w społeczeństwie (Podgórska-Jachnik 2009, s. 169-170). W kontekście mówienia o autyzmie wykształciły się dwa podejścia. Pierwsze z nich odnosi się do koncepcji „najpierw tożsamość” (ang. *identity first*), np. osoba autystyczna, autysta. Drugie podejście stawia na pierwszym miejscu osobę, np. osoba z autyzmem/dziewczynka z autyzmem. Przeciwnicy tego podejścia, uznają, że sugeruje ono cechę autyzmu jako coś niestałego (ze względu na przyimek „z”). Coraz częściej samorzecznicy stawiają na język inkluzywny, który ukazuje akceptację spektrum autyzmu. Tym samym wskazują, że właściwą formą

będzie używanie określenia „osoba w spektrum autyzmu”. Warto podkreślić, że najlepszym rozwiązaniem w bezpośrednim kontakcie z osobą autystyczną jest zapytanie jej, jaka forma jest przez nią preferowana.

Kierunki oddziaływań psychoedukacyjnych skierowanych do osób ze spektrum autyzmu

Psychoedukacja jest pojęciem opisywanym różnie, w zależności od obszarów jego zastosowania. W odniesieniu do jej celów jest to forma stymulacji rozwoju w postaci pomocy psychologicznej, profilaktyki ukierunkowanej na jednostkę lub część terapii osób z niepełnosprawnością (Sawicka 1998). Przyjmując ogólne znaczenie psychoedukacji, można uznać, że w jej obrębie mieszczą się różnorodne zajęcia profilaktyczne, emocjonalno-społeczne, wzmacnianie lub nabywanie umiejętności i wiedzy oraz wiele innych działań o charakterze edukacyjno-terapeutycznym. Celem tego rodzaju zajęć jest poszerzanie zasobów osobistych (Majewicz 2017, s. 118-119). Działania te najczęściej odbywają się w formie pracy indywidualnej lub w niewielkich grupach, które mogą być prowadzone przez psychologa, pedagoga, psychiatrę i pracownika socjalnego.

Jakimi działaniami o charakterze edukacyjno-terapeutycznym powinny być objęte osoby ze spektrum autyzmu? To kwestie sporne, które toczą się pomiędzy samorzecznikami, czyli osobami ze spektrum autyzmu walczącymi o prawa tej grupy ludzi, a specjalistami, rodzicami, czy nauczycielami osób autystycznych. Wątpliwości u self-adwokatów wzbudzają rodzaje podjętych interwencji. Czy powinno to być wsparcie, terapia czy asysta osób ze spektrum autyzmu? Jest to zależne od wybranego przez specjalistę podejścia w pracy oraz zastosowanych w terapii metod. Można wyróżnić trzy główne kierunki interwencji edukacyjno-terapeutycznych osób neuroatypowych.

Pierwszy z nich związany jest z modelem rozwojowym. Podstawą tych założeń jest uznanie, że dziecko uczy się poprzez kontakt i interakcje z innymi osobami. Ten rodzaj wsparcia skupia się na rozwoju komunikacji, umiejętności społecznych, a także na ukształtowaniu wewnętrznej motywacji. W tym rozumieniu oddziaływania psychoedukacyjne są podejmowane w zgodzie z potrzebami i możliwościami odbiorcy tych działań (Olechnowicz, Wiktorowicz 2012). W podejściu rozwojowym wsparcie osób z autyzmem uwzględnia metody niedyrektywne, oparte na relacji, np. Metoda Opcji (metoda Son-Rise), Metoda ESDM (ang. *The Early Start Denver Model*), Metoda Rozwoju Relacji RDI (ang. *Relationship Development Intervention*).

Drugi kierunek uwzględnia podejście behawioralne. Koncepcja ta zakłada, że człowiek uczy się jedynie poprzez konsekwencje swoich działań, a tak-

że poprzez naśladowanie innych (Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel 2012). Zgodnie z tym podejściem, specjalista podczas terapii kieruje podopiecznym, w celu wprowadzenia zmian. W pracy edukacyjno-terapeutycznej wykorzystywane są metody dyrektywne, które skupiają się na interwencjach behawioralnych mających na celu normalizację osób ze spektrum autyzmu. Wśród najpopularniejszych terapii w tym podejściu jest Stosowana Analiza Zachowań (dawniej „terapia behawioralna”) oraz Metoda Stymulowanych Seryjnych Powtórzeń Ćwiczeń (SSP).

Trzeci kierunek związany jest z holistycznym podejściem, łączącym ze sobą zarówno podejście dyrektywne, jak i niedyrektywne. Zdarza się, że specjaliści integrują różne, czasami odmienne sposoby prowadzenia terapii, dostosowując metody i formy do indywidualnych możliwości i potrzeb podopiecznego. Przykładem takiej metody jest „naturalistyczna rozwojowo-behawioralna interwencja”. Jej podstawą jest prowadzenie terapii w sposób naturalny, uwzględnienie w programie psychoedukacyjnym podejścia rozwojowo-relacyjnego, a także nauczanie na podstawie modelu bodziec-reakcja (podejście behawioralne), (Waligórska, Waligórski 2015). Zgodnie z tą koncepcją, ważny jest responsywny styl interakcji specjalisty, który wymaga pozostania w relacji synchronicznej z odbiorcą wsparcia (Łodziński 2018). Inną metodą eklektyczną, która łączy ze sobą różne modele terapii jest program stymulacyjno-rozwojowy TEACCH (Kawa 2011).

Jak wskazuje literatura przedmiotu, przed podjęciem się jakichkolwiek działań edukacyjno-terapeutycznych, najpierw należy ustalić zasadność ich prowadzenia, nie zawsze bowiem są one wskazane (Ławicka 2019, s. 26).

Metodologia badań

W założeniach metodologicznych powołano się na paradygmat interpretatywny, co pozwoliło wykorzystać metody jakościowe w celu zebrania materiału badawczego. U podstaw analizy i interpretacji wyników badań znajduje się perspektywa fenomenograficzna. Niniejszy artykuł jest próbą udzielenia odpowiedzi na problem badawczy: „Jak dorosłe osoby ze spektrum autyzmu rozumieją znaczenie oddziaływań terapeutycznych dla ich wiedzy o sobie?”. W badaniu udział wzięło 25 dorosłych osób autystycznych, w wieku od 20 do 45 lat (Levinson 1986). Projekt badawczy uwzględniał osoby nawiązujące kontakty społeczne i komunikujące się werbalnie. Warte zaakcentowania jest to, że badaną grupę stanowiły osoby w normie intelektualnej. Teren badań nie był ściśle określony. W doborze badanych zastosowano metodę kuli śnieżnej (Babbie 2004). Prezentowany projekt badawczy realizowano od lutego 2019 roku do września 2020 roku. Do przeprowadzenia badania wykorzystano metodę dialogową, która daje możliwość swobodnej

rozmowy. Przedmiot analizy z wykorzystaniem perspektywy fenomenograficznej stanowił tekst, będący rekonstrukcją wypowiedzi osób ze spektrum autyzmu (Marton 1981; Franke, Dahlgren 1996).

Oddziaływania psychoedukacyjne a samowiedza dorosłych osób ze spektrum autyzmu – analiza wyników badań

Analiza i interpretacja materiału empirycznego ukazała, że samowiedza dorosłych osób neuroatypowych jest oparta m.in. na interakcji z innymi osobami. Jednostka dzięki temu nabywa sposobów interpretowania własnych właściwości behawioralnych, emocjonalnych oraz preferencji. W niniejszym artykule skupiono się na ukazaniu znaczenia oddziaływań psychoedukacyjnych dla wiedzy o sobie osób neuroatypowych. Uwzględniając proces analizowania i interpretowania danych według perspektywy fenomenograficznej, wyłoniono kategorie ukazujące znaczenie działań edukacyjno-terapeutycznych dla wiedzy o sobie badanych. Pierwsza kategoria „prorozwojowy charakter psychoedukacji” uwzględnia te wypowiedzi osób ze spektrum autyzmu, które wskazują na pozytywne działanie interwencji edukacyjno-terapeutycznych dla ich wiedzy o sobie. Druga kategoria „pejoratywny charakter psychoedukacji” ukazuje, że nieodpowiednio przeprowadzone oddziaływania psychoedukacyjne mogą przynieść negatywne konsekwencje dla samowiedzy osób autystycznych.

Tabela 1

Konceptualizacja wiedzy o sobie badanych uwzględniająca znaczenie oddziaływań psychoedukacyjnych

Kontekst (co mówią badani)	Nazwa kategorii	Istotne cechy danej kategorii
Wypowiedzi badanych to opis znaczenia oddziaływań psychoedukacyjnych na rozwój ich wiedzy o sobie.	Prorozwojowy charakter psychoedukacji.	Samoopis odnosi się do pozytywnego znaczenia oddziaływań psychoedukacyjnych dla wiedzy o sobie osób ze spektrum autyzmu.
Wypowiedzi badanych świadczą o tym, że psychoedukacja negatywnie wpłynęła na osoby ze spektrum autyzmu.	Pejoratywny charakter psychoedukacji.	Samoopis uwzględnia wypowiedzi, z których wynika brak potrzeby badanych do rozpoczęcia lub kontynuowania interwencji z zakresu psychoedukacji.

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiednio dobrane kierunki wsparcia osób ze spektrum autyzmu, mogą przynieść wymierne korzyści. Prawidłowo przeprowadzone

oddziaływania psychoedukacyjne mogą rozwijać wiedzę o sobie u osób w spektrum autyzmu. Badani wskazują, że dzięki działaniom edukacyjno-terapeutycznym nie tylko poszerzyła się ich samowiedza, ale także nauczyli się jak regulować swoje emocje, czy zachowania, np. związane z odmiennym profilem sensorycznym. Większa świadomość siebie to także większa autonomia. Osoba ze spektrum autyzmu, która korzystała z odpowiednich form wsparcia, jest lepiej przygotowana do samodzielnego podejmowania decyzji i samostanowienia o sobie. Poniższe wypowiedzi są egzemplifikacją pozytywnego znaczenia psychoedukacji dla wiedzy o sobie dorosłych osób ze spektrum autyzmu.

„Tam [podczas terapii] się uczyłam różnych rzeczy, różnych zachowań i po takich spotkaniach zawsze mi było trochę łatwiej, jeżeli chodzi o rozumienie drugiej osoby i wykonywanie różnych czynności. Bo tam się tego uczyłam (O.5)”.¹

„Wiedząc np. że w jakiś określony sposób wyraża się emocje, można podjąć decyzję. Czy w środowisku np. osób o typowym rozwoju, jeżeli będzie to kłopotliwe, to można się powstrzymać, ale można również podjąć decyzję, że nie, ja nie muszę się powstrzymywać, ja mogę poinformować innych ludzi o tym, że coś okazuję, czy coś prezentuję w taki, a nie inny sposób (O.6)”.

„W końcu na takiego [terapeutę] trafiłem, co mnie rozpoznał, po grymasie [...], i tak uświadomiłem sobie, że mam [trudności w regulowaniu emocji]. To jedyne co mogę zrobić to kamienna twarz, żeby nie zrobić czegoś niedobrego, żeby nie robić grymasów, co mi się wiele razy w życiu zdarzyło [...]. Staram się nie robić tych aspergerowskich grymasów (O.7)”.

„Z kolei, jeżeli chodzi o takie kwestie typu osvajanie z dotykiem, samooakceptacja, rzeczy mające na celu lepsze zrozumienie samego siebie to jak mam okazję to jak najbardziej [...] [na terapii] można sobie pogadać ze specjalistami i coś dla siebie też zrobić (O.11)”.

„Między innymi te zajęcia bardzo mi pomogły w opanowaniu aspektów, jeżeli chodzi o utrzymywanie emocji na wodzy, bo ja zawsze miałem problem z tą wybuchowością. A tutaj na tych zajęciach dużo poruszaliśmy tego tematu, więc mogłem sobie to bardziej uporządkować. Tam byłem nauczony, że to nie jest tak, że terapeuta robi za ciebie robotę. Tylko że trzeba pracować samemu nad sobą i słuchać jak terapeuta mówi co i jak żeby mieć narzędzia, żeby móc nad sobą pracować. I z racji, że jakby od dzieciaka byłem prowadzony, to do dzisiaj to działa (O.16)”.

Powyższe wypowiedzi ukazują, że w procesie psychoedukacji osoby w spektrum autyzmu doświadczają tego, że ich właściwości behawioralne

¹Rozmowy zostały zapisane w formie transkrypcji, uporządkowane i ponumerowane w celu anonimizacji, co ma na celu ochronę danych osobowych badanych. W cytatach usunięto informacje „wrażliwe”, które pomogłyby w identyfikacji danej osoby. Informacje zostały uporządkowane poprzez nadanie numerów poszczególnym wywiadam, są one opisane w kolejności: O.1-O.25.

oraz emocjonalne różnią się od zachowań i reakcji emocjonalnych neurotypowych ludzi. Prawidłowy przebieg oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych daje asumpt do rozwoju osobistego. Dzięki temu osoby w spektrum autyzmu odnajdują właściwy kierunek działań w celu poprawienia swojego funkcjonowania w zgodzie ze swoim neurotypem.

Niekiedy podejmowana terapia nie przynosiła pozytywnych skutków w funkcjonowaniu danej osoby, a wręcz poprzez nieprawidłowo dobrany kierunek terapeutyczny mogła doprowadzić do większych trudności w odnalezieniu siebie i akceptacji diagnozy autyzmu. Badani w swoich wypowiedziach odnosili się do sytuacji, w których terapeuta, czy nauczyciel posługiwali się w programie psychoedukacji stereotypowym myśleniem o autyzmie. Powodowało to szereg nieporozumień pomiędzy odbiorcą wsparcia a wykonawcą interwencji. Nieprawidłowo dobrane metody, środki dydaktyczne, a także język komunikacji specjalistów powodował rezygnację osoby autystycznej z terapii. Jak wskazują badani, negatywne doświadczenia powodowały niechęć do podjęcia się kolejnych interwencji psychoedukacyjnych.

„Na spotkaniach tych z psychologiem w dzieciństwie koncentrowano się na tym, aby mnie naprawić i abym się stała normalna. Wymyślała ta pani psycholog różne, bardzo ciekawe strategie, które dla mnie nie miały największego sensu. Na szczęście była wystarczająca naiwna, aby można było zmanipulować nieco sytuacją tak, żeby nie była aż tak dokuczliwa. Może to strasznie brzmi, ale są pewne strategie radzenia sobie w takich sytuacjach, aby nie doświadczyć jeszcze więcej [...] więc wkręcenie panią psycholog w pasjonujące rozmowy na temat psychologii były bardzo dobrą strategią, aby to wszystko przetrwać, ona wtedy nie miała czasu, ani chęci, aby wymyślać kolejnych ćwiczeń na unormalnienie mnie (O.6)”.

„Ja bym chciał, chciałem nawiązać kontakt z kimś, kto potrafiłby mi pomóc, a to jest właściwie niemożliwe. Nabrałem przekonania, że psychologowie są niekompetentni. Bo jak mnie pyta, czy ja umiem sobie zrobić herbatę i skoro umiem, to uznaje, że jestem całkowicie pełnosprawny (O.7)”.

„Jeżeli chodzi o terapię, to podstawowa sprawa autyzmu się nie leczy. Dlatego, że jest to cecha z urodzenia najprawdopodobniej, zespół cech genetycznych, więc jeżeli chodzi o te wszystkie terapie, biomedyczne itd., diety, to nie ma żadnego w ogóle sensu (O.11)”.

„Na jednej [terapii] dosłownie to były zdjęcia stockowe, jak z reklam i było pytanie »co pani widzi«. To, co ja widzę? Że tu jest jakiś aktor. Tutaj nie ma naturalności w tych emocjach, że on pozuje. To zaczynam mówić »widzę tutaj mężczyznę, prawdopodobnie odmiany śródziemnomorskiej, bazując po kolorze jego oczu«, a terapeutka »nie, emocje«. To już wtedy o mnie mówiła, że jestem pacjent zaburzony. A co ja mam widzieć, jak to jest aktor? Wszystko jest wymuszone. To ja sobie poszłam z tego, bo to nic nie daje (O.14)”.

„Nie trafiłam nigdy na terapię dobrą, bo mi tylko gadali, że się źle zachowuję i mam się zmienić (O.20)”.

Powyższe wypowiedzi osób autystycznych ukazują, że są oni świadomi swoich trudności związanych z odmiennym neurotypem, jednak podjęte działania terapeutyczne nie przyniosły sposobów na ich rozwiązanie. Nieprawidłowo przeprowadzone oddziaływania psychoedukacyjne mogły powodować rezygnację z rozwoju osobistego, obniżenie poczucia własnej wartości, czy brak akceptacji swojej diagnozy. Charakterystyczną cechą interwencji, o których opowiadali badani, było pejoratywne postrzeganie autyzmu przez specjalistę (jako zaburzenie, które trzeba unormować). Ponadto w powyższych wypowiedziach, uwidocznia się praca terapeutów, czy nauczycieli na deficytach osoby neuroatypowej, zamiast na skupieniu się na jej zasobach. Na podstawie analizy i interpretacji zebranego materiału empirycznego, można uznać, że oddziaływania psychoedukacyjne o charakterze pejoratywnym uwzględniały trend „podażania za normą” (normalizacja). Podczas tych spotkań specjalista podejmował się próby dostosowania osoby z autyzmem do środowiska czy społeczeństwa, bez uwzględnienia działań rozwijających u tej jednostki zrozumienie i akceptację jej neurotypu.

Dyskusja wyników badań

1. Zgodnie z teorią socjalizacji człowiek przekształca wiedzę o sobie w toku bezpośrednich interakcji z innymi ludźmi (Hurrelmann 1994, s. 63). Z wypowiedzi badanych wynika, że oddziaływania psychoedukacyjne mogą pozytywnie lub negatywnie wpływać na samowiedzę osób ze spektrum autyzmu, o czym świadczą kategorie: „prorozwojowy charakter psychoedukacji” oraz „pejoratywny charakter psychoedukacji”.
2. Wypowiedzi w kategorii „Prorozwojowy charakter psychoedukacji” pozwalają dostrzec, że dzięki rozwiniętej wiedzy o sobie dorosłe osoby autystyczne dokonują autorefleksji oraz zmian w swoim zachowaniu. Im większa jest świadomość siebie przez osoby neuroatypowe, tym lepsze jest zrozumienie siebie oraz swoich zachowań. Ukształtowana wiedza o sobie umożliwia także rozwój umiejętności autonomicznego podejmowania decyzji i samostanowienia o sobie.
3. Badani w swoich wypowiedziach wskazują, że nieprawidłowo przeprowadzone oddziaływania psychoedukacyjne mogą przynieść negatywne konsekwencje dla osoby w spektrum autyzmu. Interwencja edukacyjno-terapeutyczna, skupiająca się na autyzmie jako zaburzeniu oraz dążąca do normalizacji osób neuroatypowych może powodować u nich obniżone poczucie własnej wartości, zniechęcenie, czy brak akceptacji swojej diagnozy.

4. Nasuwa się wniosek, iż istotne jest promowanie szacunku do różnorodności, co jest zgodnie z myślą – tożsamość i różnica współlistnieją w kulturze (Rorty 2013, s. 288-298). Zamiennie do normalizacji osoby niepełnosprawnej powinno się wzmacniać świadomość społeczną, czyli niejako dostosowywać społeczeństwo czy środowisko do neuro różnorodności. Jednocześnie istotne jest, aby wzmacniać samoakceptację osób w spektrum autyzmu, a także wyzwalać ich zasoby. Poczucie przynależności do zbiorowości osób autystycznych rozwija umiejętność funkcjonowania jednostki w zgodzie ze swoim neurotypem.
5. Określenie znaczenia psychoedukacji dla wiedzy o sobie dorosłych osób ze spektrum autyzmu ma implikacje praktyczne. Należy uwzględnić w procesie socjalizacji odpowiednio ukierunkowany program rozwijania samowiedzy osób autystycznych. Argumentem przemawiającym za taką rekomendacją jest to, że jednostki neuroatypowe nie zawsze są wyposażone w odpowiednie kompetencje, aby samodzielnie dążyć do zdobycia pełnej wiedzy o sobie.
6. Warte zaakcentowania jest to, że wspieranie budowania samowiedzy jednostek neuroatypowych powinno odbywać się nie tylko w warunkach gabinetowych, indywidualnie z terapeutą, ale także w ich domach rodzinnych, klasach szkolnych oraz w sytuacjach nieformalnych.
7. Osoby, które mają odpowiednią wiedzę o sobie, warto zrzeszać w grupach tzw. samorzeczników reprezentujących osoby ze spektrum autyzmu w celu podejmowania działań na rzecz egzekwowania przysługujących im praw, przeciwdziałania mechanizmom dyskryminacyjnym. Wysiłek wszystkich zaangażowanych w samorzecznictwo podmiotów musi być skorelowany ze zmianami społecznymi.

Zakończenie

Człowiek, aby mógł aktywnie funkcjonować w społeczeństwie, musi dysponować określoną autokoncepcją, która jest rezultatem autodoświadczenia motywów i kompetencji działaniowych w interakcji z otoczeniem społecznym (Hurrelmann 1994, s. 53-68). Samowiedza jest istotnym elementem autokoncepcji osób z autyzmem oraz stanowi wieloaspektowy i dynamiczny konstrukt. W procesie psychoedukacji osoby autystyczne doświadczają tego, że ich właściwości emocjonalne i behawioralne różnią się od uczuć i myśli jednostek neurotypowych. Dzięki temu kształtuje się w nich adekwatna samowiedza. Stanowi to podstawę do rozwijania autonomii osób w spektrum autyzmu, a także umiejętności samoregulacji i samostanowienia. Istotne jest, aby w oddziaływaniach psychoedukacyjnych uwzględnić

treści związane z kształtowaniem samowiedzy osób ze spektrum autyzmu, odnosząc się do koncepcji neuroróżnorodności.

Literatura | References

- BABBIE E. (2004), Podstawy badań społecznych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- BRZEZIŃSKA A. (2006), Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej, [w:] Edukacja regionalna, red. A. Brzezińska, A. Hulewska, A. Słomska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 47-77.
- CENTRUM BADANIA OPINII SPOŁECZNEJ (2021), Społeczny obraz autyzmu. Raport z badań ilościowych. https://www.cbos.pl/PL/publikacje/news/2021/12/dane/Spoleczny_obraz_autyzmu-styczen2021.pdf [data dostępu: 22.09.2022].
- DMV-5 (2013), Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. American Psychiatric Association, Arlington.
- FRANKE A., DAHLGREN L. O. (1996), Conceptions of mentoring: an empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education, „Teaching and Teacher Education”, 12(6).
- HURRELMANN K. (1994), Struktura społeczna, a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- KAWA R. (2011), Integracja podejść oraz technik terapeutycznych w pracy z dziećmi z autyzmem, „Psychologia rozwojowa”, 16(3), s. 51-60.
- KIELAR-TURSKA M. (1992), Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata?, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- KOZIELECKI J. (1986), Psychologiczna teoria samowiedzy, PWN, Warszawa.
- LEVINSON D. J. (1986), A conception of adult development, „American Psychologist”, 41(1), pp. 3-13, DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.1.3>.
- LODZIŃSKI K. (2018), Responsywność w terapii dzieci ze spektrum autyzmu, „Forum logopedy”, 23, <https://forumlogopedy.pl/artykul/responsywnosc-w-terapii-dzieci-ze-spektrum-autyzmu> [data dostępu: 20.09.2022].
- ŁAWICKA J. (2019), Człowiek w spektrum autyzmu. Podręcznik pedagogiki empatycznej, Wydawnictwo i Drukarnia Świętego Krzyża, Opole.

- MAJEWICZ P. (2017), Psychoedukacja w procesie rehabilitacji osób z niepełnośprawnością i chorobą przewlekłą, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 36(2), s. 117.
- MARTON F. (1981), Phenomenography – describing conceptions of the World around us, „Instrucional Science”, 10, s. 177-200.
- NIEDŹWIEŃSKA A., NECKAR J. (2012), Poznaj samego siebie czyli o źródłach samowiedzy, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, Warszawa.
- OLECHNOWICZ H., WIKTOROWICZ R. (2012), Dziecko z autyzmem: wyzwianie potencjału rozwojowego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- PODGÓRSKA-JACHNIK D. (2009), Pedagogika specjalna w pogoni za uciekającym podmiotem, [w:] Pedagogika specjalna – Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka, red. M. Bielska-Łach, Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 165-179.
- RORTY R. (2013), Filozofia a nadzieja na lepsze społeczeństwo, przeł. J. Grygieńć, S. Tokariew, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- SAWICKA K. (1998), Socjoterapia, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa.
- SUCHOWIERSKA M., OSTASZEWSKI P., BĄBEL P. (2012), Terapia behawioralna dzieci z autyzmem. Teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania, GWP, Sopot.
- WALIGÓRSKA A., WALIGÓRSKI M. (2015), Naturalistyczne interwencje rozwojowo-behawioralne jako konsensus w terapii autyzmu, [w:] Spektrum autyzmu – neurorozwojowe zaburzenia współwystępujące, red. A. Rozetti, F. Rybakowski, Krajowe Towarzystwo Autyzmu, Łódź, s. 115-123.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2022.v482.13>

Ewa Nowicka*

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3241-4921>

e-mail: e.nowicka@kmti.uz.zgora.pl

EDUKACJA MEDIALNA W ZMIENIAJĄCYM SIĘ SPOŁECZEŃSTWIE INFORMACYJNYM

MEDIA EDUCATION IN A CHANGING INFORMATION SOCIETY

Keywords: media education, child, family, school, teacher.

The article touches on an extremely important issue, which is the need for media education in pre-school and early school education. The growing popularity of media and multimedia is visible in the activities undertaken by children and young people. The aim of theoretical considerations is to draw attention to the need to implement the principles of media education in the family and school environments. These two environments, which are closest and most important for the child, can best and most effectively prepare young media users for harmonious development in a world dominated by media.

***Ewa Nowicka** – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: edukacja medialna w środowisku szkolnym i rodzinnym, problem zagrożeń medialnych wśród dzieci i młodzieży, znaczenie mediów i multimediów w terapii uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce, technologie informacyjne w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

EDUKACJA MEDIALNA W ZMIENIAJĄCYM SIĘ SPOŁECZEŃSTWIE INFORMACYJNYM

Słowa kluczowe: edukacja medialna, dziecko, rodzina, szkoła, nauczyciel.

Treść artykułu dotyczy obecnie istotnego zagadnienia, jakim jest potrzeba praktykowania edukacji medialnej w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Rosnąca popularność mediów i multimediów widoczna jest w podejmowanych aktywnościach dzieci i młodzieży. Celem teoretycznych rozważań jest zwrócenie uwagi na konieczność wdrażania założeń edukacji medialnej w środowisku rodzinnym i szkolnym. Te dwa najbliższe i najważniejsze dla dziecka środowiska mogą najlepiej i najskuteczniej przygotować młodych użytkowników mediów do harmonijnego rozwoju w świecie zdominowanym przez media.

Edukacja medialna – dlaczego jest potrzebna?

Edukacja medialna dla współczesnego człowieka jest koniecznością, gdyż informacje o otaczającej nas rzeczywistości czerpiemy głównie z przekazów medialnych a ich rozumienie oraz umiejętność przekształcania w użyteczną wiedzę decydują o rozumieniu świata (Morbitzer 2016, s. 25). Dynamiczny i ciągły rozwój mediów elektronicznych, z których aktywnie korzystają dzieci i młodzież uzasadnia potrzebę edukacji medialnej praktykowanej w domu przez rodziców i nauczycieli w szkole.

Najmłodszy użytkownicy mediów są zdani na osoby dorosłe, których zadaniem jest przekazywanie kompetencji i strategii właściwego poruszania się w medialnym społeczeństwie (Holtkamp 2010, s. 7-8).

W ujęciu Piotra Drzewieckiego (2010, s. 42) edukacja medialna jest wspólnym zadaniem dwóch najbliższych dziecku środowisk: rodziny i szkoły. Te dwa pierwsze środowiska wychowawcze można uznać za najbardziej właściwe dla edukacji medialnej. Zadaniem rodziców i nauczycieli w ramach edukacji medialnej jest uczyć medialnej mądrości, sztuki korzystania z mediów, mówić o mediach w sposób prosty, przypominać, że media to tylko narzędzia, które służą wyższemu społecznie celom.

W ujęciu Agnieszki Ogonowskiej i Grzegorza Ptaszka (2016, s. 9) edukację medialną należy rozumieć jako interdyscyplinarny obszar wiedzy teoretycznej i praktycznej związanej nie tylko z kształceniem czy doskonaleniem kompetencji medialnych, ale również z analizą ich uwarunkowań oraz projektowaniem na wszystkich etapach życia człowieka działań służących rozwijaniu kompetencji ukierunkowanych na zaspokajanie różnych potrzeb

jednostki. Ważne jest takie posługiwanie się mediami i multimediami, aby były one zarówno narzędziami opisywania świata, jak i rozwoju intelektualnego oraz wzajemnego komunikowania się osób. Istotna jest postawa samokontroli, nadmierne bowiem zaangażowanie w proces komunikowania społecznego powoduje oddalenie od rzeczywistości i zatraćanie naturalnej zdolności człowieka do wchodzenia w bezpośrednie relacje osobowe. Podstawowym zadaniem edukacji jest przygotowanie osoby do funkcjonowania w danej rzeczywistości – w świecie postaw i wartości, w kontekście dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji. Realizacja kształcenia medialnego wśród dzieci i młodzieży daje podstawy do wychowania człowieka, który nie tylko gromadzi wiedzę i doświadczenie, ale potrafi funkcjonować w społeczeństwie informacyjno-komunikacyjnym, umie korzystać z dostępnej technologii i techniki, a wiedza pozwala mu uczynić jego życie lepszym, m.in. poprzez rozwijanie umiejętności, realizowanie swojego człowieczeństwa, współpracę z innymi osobami w pomnażaniu wspólnego dobra (Bis 2018, s. 100-101).

Edukacja medialna w środowisku rodzinnym

Pierwsze kontakty dzieci z nową technologią mają miejsce przede wszystkim w środowisku rodzinnym. Rosnąca popularność i atrakcyjność mediów oraz swobodny do nich dostęp przez najmłodszych nakłada dodatkowe obowiązki na rodziców w procesie wychowania. To oni są i powinni być pierwszymi nauczycielami i wychowawcami, którzy stopniowo będą wprowadzać swoje dziecko w świat mediów. Zaangażowanie rodziców w wychowanie medialne swojego dziecka jest szansą na budowanie świadomości i dojrzałości najmłodszych w prawidłowym odbiorze mediów. W tym przypadku niezbędna staje się edukacja medialna w rodzinie, dzięki której sami rodzice mogą chronić swoje dzieci przed zagrożeniami medialnymi.

Zadaniem rodzica jest uczyć swoje dziecko odpowiedzialnie podejmować decyzje Stanisław Kozak (2014, s. 290) podkreśla, że to rodzina powinna być pierwszym i najważniejszym środowiskiem kształtowania prawidłowych postaw dzieci i młodzieży wobec cyfrowego świata. Brak rodzicielskich zainteresowań i oddziaływań wychowawczych może się stać przyczyną ucieczki dziecka w wirtualny świat kreowany przez media, który może doprowadzić do wielu zagrożeń medialnych (Huk 2014, s. 182). Dopuszczanie do wzrastania dzieci w środowisku przepełnionym technologią informacyjno-komunikacyjną prowadzi do zaburzeń w rozwoju zarówno w kontekście fizycznym, jak i psychicznym, ponieważ coraz więcej dzieci przejawia zaburzenia procesów umysłowych, trudności ze słuchaniem i koncentracją, z odczuwaniem emocji czy utrzymywaniem relacji międzyludzkich (Musioł 2013,

s. 11). Mając na uwadze negatywne konsekwencje nieumiejętnego korzystania z mediów przez dzieci, Manfred Spitzer (2013, s. 67) stanowczo wzywa rodziców i nauczycieli do ograniczania czasu poświęconego przez dzieci na kontakt z cyfrową technologią, a także do kształtowania prawidłowych nawyków korzystania z mediów na podstawie właściwych wzorów obcowania z mediami na co dzień (Spitzer 2016, s. 354). Sposób, w jaki rodzice używają na co dzień mediów, ma szczególne znaczenie dla kształtowania umiejętności korzystania z nich przez dzieci. Aktywna rola rodzica w prowadzeniu dziecka do stawiania się odbiorcą mediów jest kluczowym elementem obrony przed możliwym negatywnym wpływem mediów (Kaczmarek 2013, s. 71).

Agnieszka Ogonowska (2018, s. 150-151) wyodrębnia kilka pozytywnych zachowań medialnych rodziców, które idealnie wpisują się w rodzinną edukację medialną:

- wyraźne określenie czasu i miejsca korzystania z mediów oraz wyznaczenie sfer wolnych od technologii;
- aktywne uczestnictwo w działaniach medialnych dzieci, które polega m.in. na monitorowaniu ich aktywności sieciowej, oraz rozmowach na temat treści wspólnie oglądanych przekazów medialnych;
- prowadzeniu rozmów z dzieckiem bez udziału nowych technologii oraz inicjowaniu w środowisku domowym działań opartych na bezpośredniej interakcji między członkami rodziny;
- uczenie koncentracji na jednym zadaniu, w myśl zasady: „jeśli rozmawiamy, to nie gramy na komputerze”, „jeżeli odrabiamy lekcje, to nie oglądamy telewizji”;
- systematyczne uczenie bezpiecznych zasad korzystania z sieci oraz przedstawianie konsekwencji ryzykownych zachowań, np. kontaktu z obcymi osobami poznanymi w sieci;
- współpracowanie z nauczycielami i wychowawcami dzieci w odniesieniu do bezpiecznego korzystania z nowych technologii przez uczniów.

Wiedza i kompetencje medialne, systematycznie rozwijane stwarzają konieczną perspektywę dystansu wobec mediów. Posiadanie takich zasobów nie gwarantuje bycia w pełni „wolnym”, świadomym i krytycznym użytkownikiem mediów, lecz zwiększa takie prawdopodobieństwo. Dzieci należy kształcić w tym zakresie od momentu, kiedy wykażą zainteresowanie nowymi technologiami. Warto w środowisku domowym wdrożyć tzw. rozmowy medialne dotyczące m.in. treści przekazów telewizyjnych, czy gier sieciowych. Tego typu doświadczenia przynoszą niezwykle pozytywne rezultaty, także dla kształtowania się więzi między dzieckiem a rodzicem opar-

tej na pewnej wspólnotocie doświadczeń kulturowych. Kształcenie kompetencji informacyjno-komunikacyjnych powinno się rozpoczynać w formie różnych spontanicznych i codziennych działań, przygotowujących dziecko do bycia w przyszłości krytycznym użytkownikiem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Znaczną część swojej wiedzy i umiejętności w zakresie użytkowania mediów, rodzice przekazują intuicyjnie np. poprzez modelowanie zachowań medialnych swoich dzieci (Ogonowska, Ptaszek 2016, s. 213).

Mając na uwadze poprawność funkcjonowania mediów w rodzinie codzienne działania rodziców w środowisku domowym, mogą przyjmować następujący charakter:

- czynności uwzględniające media i multimedia – wspólne oglądanie bajek, filmów, programów, prowadzenie z dziećmi rozmów na temat zachowań bohaterów z bajek, filmów, gier komputerowych, wspólna analiza podejmowanej problematyki w oglądanych przekazach medialnych, interpretacja reklam telewizyjnych i internetowych, przegląd oferty stacji telewizyjnych, wspólny wybór programów, bajek i filmów odpowiednich dla młodszych odbiorców;
- czynności integrujące media z działaniami tradycyjnymi – wspólne wyjścia do kina, teatru, zabawy organizowane na podstawie historii zaczerpniętych z oglądanych filmów i bajek czy dotyczących ulubionych bohaterów;
- czynności o charakterze tradycyjnym – organizacja czasu wolnego dziecka w taki sposób, aby przeważały głównie aktywności tradycyjne takie jak: czytanie ulubionych bajek, lektur, czasopism, wspólne rozmowy na tematy bliskie dziecku, gry planszowe i karciane, zabawy ruchowe, plastyczne, kulinarne, spędzanie czasu na świeżym powietrzu (Nowicka 2019, s. 324).

W odniesieniu do środowiska rodzinnego istotne jest również wyposażenie rodziców w umiejętności przeciwdziałania patologicznemu korzystania z mediów przez ich dzieci, pedagogizacja rodziców pod kątem budowania wspierających relacji interpersonalnych z dziećmi, uczenie rodziców konstruktywnej komunikacji w środowisku domowym, ukazywanie alternatywnych form spędzania czasu wolnego z dziećmi (Ogonowska 2018, s. 149). Rodzice bowiem muszą systematycznie i nieustannie aktualizować swoją wiedzę medialną, aby uniknąć pułapki medialnego analfabetyzmu funkcjonalnego, a w efekcie przeciwdziałać cyfrowemu wykluczeniu.

Działania rodzicielskie w zakresie edukacji medialnej zbliżające najmłodszych do poprawnego wykorzystania nowych mediów w zabawie, nauce i wolnym czasie, wymagają od samych rodziców określonych umiejętności

i wiedzy. Podejmowanie takich czynności wymaga ciągłego samokształcenia w zakresie:

- sprawnego posługiwania się technologią informacyjną, programami zabezpieczającymi sprzęt komputerowy przed wirusami i niepożądanymi treściami;
- znajomości nowych programów, gier i aplikacji komputerowych, programów telewizyjnych, portali społecznościowych, filmów, bajek;
- znajomości nowych zagrożeń, niebezpieczeństw medialnych;
- wiedzy na temat aktualnych zabaw, gier planszowych, gier karcianych, które cieszą się największym uznaniem i zainteresowaniem wśród dzieci;
- aktualnych potrzeb, zainteresowań i upodobań swoich dzieci względem filmów, bajek, teledysków, ofert telewizyjnych.

Niezbędna jest zatem edukacja medialna samych rodziców, wyjaśniająca przede wszystkim jak ważną rolę mają do spełnienia rodzice w przygotowaniu swoich dzieci do prawidłowego funkcjonowania w rzeczywistości medialnej. Praktykowana w ten sposób edukacja medialna jest szansą na przygotowanie dzieci i młodzieży do właściwego, bezpiecznego sposobu korzystania z mediów oraz krytycznego i świadomego rozumienia treści przekazywanych za ich pośrednictwem (Nowicka 2017, s. 43). Konieczność ustawicznej edukacji medialnej rodziców podkreśla Dorota Bis (2018, s. 110), według której, dynamika rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz powszechność mediów to naturalne czynniki niezbędne do właściwie realizowanych założeń pedagogiki medialnej, która jest bardzo ważnym i aktualnym wyzwaniem dla środowisk wychowawczych i edukacyjnych. Należy wskazać na potrzebę opracowania i wprowadzenia wychowania do mediów do programów szkolnych przy zachowaniu jego charakteru edukacji ustawicznej i nieformalnej a przede wszystkim przygotować stosowne programy i formy wsparcia dla osób dorosłych, zwłaszcza rodziców i wychowawców.

Edukacja medialna w środowisku szkolnym

W rzeczywistości szkolnej osobą odpowiedzialną za prawidłowe i odpowiednie przygotowanie uczniów do świadomego korzystania z mediów jest kompetentny medialnie nauczyciel, który zaangażowany jest w realizację założeń edukacji medialnej w procesie kształcenia swoich uczniów.

Z perspektywy środowiska szkolnego w ujęciu Izabeli Łuc (2018, s. 188-189) edukację medialną można interpretować jako wdrażanie rozmaitego typu działań zaplanowanych i podejmowanych przez nauczyciela, zmierzających do wyposażenia uczniów w kompetencje medialne. Zdaniem

autorki edukacja medialna to nie tylko szansa na przygotowanie uczniów do racjonalnego korzystania z mediów, ale przygotowanie ich do krytycznego i świadomego, wartościującego odbioru treści przekazywanych przez media. Treści w zakresie edukacji medialnej, jakie realizować może nauczyciel w szkole zaproponował Bronisław Siemieniecki (2008, s. 17), według którego, edukacja medialna powinna uwzględniać nabycie następujących rodzajów wiedzy i umiejętności:

- selektywnego wyboru informacji z bogatej i różnorodnej oferty mediów;
- radzenia sobie ze zjawiskiem całkowitego zawłaszczenia wolnego czasu przez media;
- krytycznego i aktywnego odbioru komunikatów medialnych;
- rozumienia informacji generowanych przez media. Sztuczny świat mediów wymaga nauczania się rozumienia funkcjonujących w nim komunikatów;
- rozróżnienia podstawowych teorii oddziaływania mediów i rozumienia kontekstu przekazu;
- tworzenia, analizowania, oceniania, wartościowania komunikatów medialnych;
- oceniania nowych interakcji społecznych powstających pod wpływem cyberprzestrzeni;
- rozumienia mechanizmów tworzenia informacji, jej prezentowania oraz odbioru;
- rozumienia zagrożeń i niebezpieczeństw ze strony mediów oraz znajomość sposobów zapobiegania im.

W celu skutecznego wdrażania treści i zagadnień edukacji medialnej niezbędne jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli w tym zakresie. W ramach praktykowania edukacji medialnej istnieje konieczność projektowania działań służących ciągłemu doskonaleniu kompetencji medialnych (informacyjnych, cyfrowych) w odpowiedzi na wyzwania współczesnej cywilizacji medialnej (Ogonowska, Ptaszek 2016, s. 13).

Nauczyciel bowiem jest pierwszym profesjonalnym instruktorem ucznia w dziedzinie znajomości i zastosowania mediów. Kompetencje nauczyciela edukacji medialnej, stanowią podstawę wychowania medialnego dzieci i młodzieży. Nauczyciel powinien zatem wykazać się:

- umiejętnością obsługi komputera i innych mediów wykorzystywanych w pracy zawodowej;

- umiejętnością zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia swoich uczniów;
- metodycznym przygotowaniem w zakresie edukacji medialnej;
- umiejętnością projektowania i wykorzystania materiałów medialnych w procesie kształcenia;
- znajomością innowacyjnych rozwiązań stosowanych w edukacji na podstawie nowych mediów;
- znajomością medialnych zainteresowań swoich uczniów oraz umiejętnością wdrażania ich do procesu nauczania;
- znajomością występujących zagrożeń medialnych oraz umiejętnością ich rozpoznania wśród dzieci i młodzieży;
- zainteresowaniem i aktywnością wobec szkoleń i kursów poświęconych innowacyjnym rozwiązaniom medialnym.

Istnieje wyraźna potrzeba całościowej edukacji medialnej, której nawyki rozwijane będą głównie w okresie wczesnoszkolnym, a pogłębiane w późniejszych okresach edukacji (Juszczak-Rygałło 2015, s. 94-97). W tym miejscu niezwykle ważną funkcję ma do spełnienia kompetentny medialnie nauczyciel. Podejmowane przez nauczyciela działania dydaktyczno-wychowawcze stanowią połączenie, kontynuację lub uzupełnienie rozpoczętych działań wychowania medialnego w środowisku rodzinnym. To nauczyciel prezentuje i wyjaśnia zasady prawidłowego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych, organizuje sytuacje, w których uczniowie będą mieli okazję sprawdzić swoją wiedzę i umiejętności w zakresie prawidłowego stosowania mediów w nauce i zabawie. Praktykowana przez nauczyciela edukacja medialna stanowi cenny drogowskaz naprowadzający dzieci i młodzież na właściwą drogę poruszania się w rzeczywistości medialnej.

Użytkownicy mediów w dowolnym wieku muszą mieć świadomość, że media nie są ani dobre, ani złe – są to po prostu neutralne aksjologicznie narzędzia. Natomiast dobre lub złe może być tylko nasze z nich korzystanie. W tym miejscu edukacja medialna praktykowana w środowisku rodzinnym i szkolnym ma do spełnienia najważniejsze zadanie, ma nas nauczyć tej pierwszej możliwości (Morbitzer 2016, s. 28).

Zakończenie

Współczesne technologie informacyjno-komunikacyjne oferują bardzo bogate i atrakcyjne możliwości szczególnie dla dzieci i młodzieży. Zadaniem nauczycieli i rodziców jest wyjaśnić i nauczyć jak racjonalnie, rozsądnie i kreatywnie wykorzystywać nowe media w życiu codziennym. Wraz z rosnącą

popularnością mediów wśród najmłodszych użytkowników rośnie konieczność przygotowania dzieci do odpowiedniego korzystania z mediów. Wychowanie medialne praktykowane zarówno w szkole, jak i w rodzinie stanowi szansę na przygotowanie dzieci do krytycznego odbioru przekazów medialnych oraz sprawnego posługiwania się mediami jako narzędziami rozwoju poznawczego. Skuteczność prowadzonej edukacji medialnej na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym zależy przede wszystkim od współpracy rodziców i nauczycieli, którzy stopniowo wprowadzać będą dziecko w zdominowany świat mediów. Rozważne i odpowiedzialne korzystanie ze środków masowego przekazu przez dzieci to wspólny cel działań rodziców, pedagogów, nauczycieli i wychowawców.

Literatura | References

- BIS D. (2018), Wychowanie człowieka do mediów jako zadanie pedagogiki medialnej, „Roczniki Pedagogiczne”, nr 1, 10(46), s. 97-112.
- DRZEWIECKI P. (2010), Media Aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej, Instytut Edukacji Medialnej i Dziennikarstwa UKSW, Otwock-Warszawa.
- HOLTKAMP J. (2010), Co ogłupia nasze dzieci? Nowe media jako wyzwanie dla rodziców, Salwator, Kraków.
- HUK T. (2014), Pedagogika medialna. Aspekty społeczne, kulturowe i edukacyjne, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- JUSZCZYK-RYGALLO J. (2015), Wczesnoszkolna edukacja medialna jako wprowadzenie do edukacji całościowej, [w:] Pedagogika, red. K. Rędziński, M. Łapota, Wydawnictwo Akademii Jana Długosza, Częstochowa, tom XXIV, s. 89-99.
- KACZMAREK A. (2013), Edukacja medialna wobec zagrożeń cyberprzemocy i cyfrowego wykluczenia, „Kultura – Media – Teologia”, nr 13, s. 68-81.
- KOZAK S. (2014), Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości. Przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinach i w szkołach, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa.
- ŁUC I. (2018), Edukacja medialna w szkole podstawowej pomiędzy teorią a koniecznością edukacyjną, „Studia z Teorii Wychowania”, tom IX, 3(24), s. 179-200.
- MORBITZER J. (2016), O filarach edukacji medialnej – między starożytnością a współczesnością, [w:] Zanurzeni w mediach. Konteksty edukacji medialnej, red. N. Walter, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 11-30.

- MUSIOŁ M. (2013), *Pedagogizacja medialna rodziny. Zakres – uwarunkowania – dylematy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- NOWICKA E. (2017), *Warunki prawidłowego wychowania medialnego w rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. XVI, nr 2, s. 35-44.
- NOWICKA E. (2019), *Edukacja medialna w rodzinie a zapobieganie zagrożeniom medialnym*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 20, s. 317-327.
- OGONOWSKA A. (2018), *Uzależnienia medialne. Uwarunkowania, leczenie, profilaktyka*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- OGONOWSKA A., PTASZEK G. (2016), (Re)edukacja medialna. Nowe spojrzenie na edukację medialną, [w:] *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*, red. A. Ogonowska, G. Ptaszek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 7-18.
- SIEMIENIECKI B. (2008), *Media w świecie postmodernistycznym a edukacja* [w:] *Media w edukacji – szanse i zagrożenia*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 7-19.
- SPITZER M. (2013), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przekł. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk.
- SPITZER M. (2016), *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, przekł. M. Guzowska, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2022.v482.14>

Barbara KołECKA*

Badaczka niezależna

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5039-0666>

e-mail: barbara_kolecka@op.pl

**AKCEPTACJA IDEI ODPOWIEDZIALNOŚCI ZA ZDROWIE
WŁASNE I INNYCH PRZEZ KANDYDATÓW DO ZAWODU
NAUCZYCIELSKIEGO – WYZWANIE W KSZTAŁCENIU
WYŻSZYM**

ACCEPTANCE OF THE IDEA OF RESPONSIBILITY FOR ONE'S
OWN AND OTHERS' HEALTH BY CANDIDATES FOR THE
TEACHING PROFESSION – A CHALLENGE IN HIGHER EDUCATION

Keywords: health education, acceptance of the idea of responsibility.

The aim of the research was to answer 3 research questions. The first one concerned the source of information about the idea of responsibility for one's own and others' (i.e. students') health among candidates for the teaching profession. The second was related to their acceptance of this idea. The third concerned the willingness to know the respondents' opinions on special classes dedicated to candidates for the teaching profession in terms of the sense of responsibility being researched. 211 students of pedagogical faculties of universities in the Lubuskie Voivodeship participated in the study. An original questionnaire was used concerning: the opinion on the assumption of responsibility for one's own health and that of others by candidates for the teaching profession.

***Barbara KołECKA** – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: edukacja zdrowotna, odpowiedzialność za kształtowanie postaw w procesie wychowania.

AKCEPTACJA IDEI ODPOWIEDZIALNOŚCI ZA ZDROWIE WŁASNE I INNYCH PRZEZ KANDYDATÓW DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO – WYZWANIE W KSZTAŁCENIU WYŻSZYM

Słowa kluczowe: edukacja zdrowotna, akceptacja idei odpowiedzialności.

Celem badań było udzielenie odpowiedzi na 3 pytania badawcze. Pierwsze dotyczyło źródła informacji o idei odpowiedzialności za zdrowie własne i innych (uczniów) u kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Drugie wiązało się z ich akceptacją tej idei. W trzecim ujęto chęć poznania zdania badanych na temat specjalnych zajęć dedykowanych kandydatom do zawodu nauczycielskiego w zakresie badanego poczucia odpowiedzialności. W badaniu uczestniczyło 211 studentów kierunków pedagogicznych uczelni w województwie lubuskim. Wykorzystano autorski kwestionariusz ankiety dotyczący: opinii na temat podjęcia odpowiedzialności za zdrowie własne i innych przez kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Wprowadzenie

Mając na uwadze myśl Józefa Sowy, iż dla człowieka XXI wieku, wzrastającego w coraz bardziej złożonym technologicznie środowisku: „odpowiedzialność podmiotowa ma coraz większe znaczenie. Jest to odpowiedzialność za siebie, własne życie (zdrowie, rozwój moralno-społeczny, przygotowanie do pracy) zgodnie z własnymi przekonaniami i aspiracjami. Należy przez to rozumieć, że czas konkretnej osoby to jej życie w konkretnych warunkach, które zależy w dużym stopniu od jej decyzji, determinacji, pomysłu na życie” (Sowa 2011, s. 15). Małgorzata Zaborniak-Sobczak wskazuje, że Karlheinz Tomaszewsky już w 1988 roku podał czytelne dyrektywy pedagogiczne, których celem w spotkaniu z młodym pokoleniem jest kształtowanie postawy odpowiedzialności w procesie ich wychowania. „Wychowanie ku odpowiedzialności zaczyna się od poznania, przeżycia, oceniania i kształtowania konkretnych, zrozumiałych w danej sytuacji stosunków odpowiedzialności, tzn. »za co« i »przed kim« jest się odpowiedzialnym. Młodemu człowiekowi przekazuje się odpowiedzialność, młody człowiek spostrzega ją, odpowiada za swoje zachowanie, może wnikać w przesłanki, skutki i następstwa swego czynu” (Zaborniak-Sobczak 2014, s. 31). Katarzyna Olbrycht podkreślała najważniejsze podstawy dla przyszłych nauczycieli, chcących pracować w zawodzie, dotyczące drogi kształcenia pedagogów. Aby mogli sprostać stawianym wymaganiom: „powinni (oni) w rezultacie kształcenia zdawać sobie sprawę, że przyjmowanie odpowiedzialności wiąże się z wyborem określonej

orientacji wobec wartości, równocześnie – że każdy wybór orientacji wobec wartości otwiera jedno, a zamyka inne możliwości pedagogiczne” (Olbrycht 1995, s. 18).

Stanisław Kowal kładzie nacisk na konieczność zmiany sposobu funkcjonowania współczesnych nauczycieli w zawodzie. To nauczyciel musi przekształcić swoje myślenie i działanie, chcąc sprostać wymaganiom współczesności, pełnej niestandardowych sytuacji. „To on musi przejść od postrzegania siebie jako osoby i nauczyciela, oddzielając niejako siebie od pełnionej roli zawodowej, która pojmowana jest jako zbiór zewnętrznie narzuconych wymagań (transmisja wiedzy zgodna z celami i wartościami określonymi przez innych – »bycie w roli«), do rozumienia siebie jako autonomicznego podmiotu (bycie nauczycielem i bycie osobą jako integralna całość)”, (Kowal 2004, s. 80).

Zdaniem Barbary Woynarowskiej – „edukacja zdrowotna jest prawem każdego dziecka, tak jak nauka czytania i pisania. Umożliwia uzyskiwanie kompetencji do ochrony i doskonalenia zdrowia własnego i innych ludzi. Sprzyja pozytywnej adaptacji do zmian rozwojowych i wyzwań codziennego życia oraz budowania zasobów dla zdrowia w dzieciństwie, młodości i w dalszych latach życia” (Woynarowska 2011, s. 9). Tę definicję wykorzystano do prac nad nową podstawą programową kształcenia ogólnego, a podwaliny opisanych działań, zmierzające konsekwentnie do kształtowania młodego pokolenia, zgodnie z założeniami, ujęto w wymaganiach na poszczególnych etapach kształcenia i nauczanych przedmiotach w polskim systemie szkolnictwa. Podkreślono między innymi rolę: „rozwijania poczucia odpowiedzialności za zdrowie własne i innych ludzi, wzmacnianie poczucia własnej wartości i wiary w swoje możliwości, rozwijanie umiejętności osobistych i społecznych, sprzyjających dobremu samopoczuciu i pozytywnej adaptacji do zadań i wyzwań codziennego życia, przygotowanie się do uczestnictwa w działaniach na rzecz zdrowia i tworzenia zdrowego środowiska w domu, szkole, miejscu pracy, społeczności lokalnej” (Woynarowska 2014, s. 13). W tej sytuacji należy zadać pytania dotyczące kandydatów do zawodu, przed którymi te zadania się stawia: Czy proces kształcenia nauczycieli ich do tego przygotowuje?

W jakim stopniu kandydaci do zawodu nauczycielskiego akceptują poczucie odpowiedzialności za zdrowie swoje i innych (uczniów) – chcąc kształtować postawy zdrowotne przyszłych pokoleń?

Metodologia badań własnych

Zagadnieniem podjętym w badaniu była decyzja dotycząca akceptacji przyszłej roli zawodowej wobec społeczno-moralnej odpowiedzialności nauczy-

ciela za zdrowie własne i innych (uczniów), podejmowana przez kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Badanym postawiono następujące pytania: 1. Gdzie po raz pierwszy zetknąłeś/łaś się z informacjami dotyczącymi idei odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów)? Mogli wybrać odpowiedź: a) Na uczelni; b) Poza uczelnią (wyjaśniając gdzie?); c. Nie pamiętam. 2. Czy wiesz, jaka jest Twoja decyzja co do akceptacji przyszłej roli zawodowej wobec społeczno-moralnej odpowiedzialności nauczyciela za zdrowie własne i innych (uczniów)? Kategorie odpowiedzi były następujące:

- a) Tak wiem. Podjąłem/łam decyzję pełnej odpowiedzialności za własne zdrowie i innych (uczniów).
- b) Tak wiem. Podjąłem/łam decyzję częściowej odpowiedzialności za własne zdrowie i innych (uczniów).
- c) Nie, nie wiem. Nie podjąłem/łam jeszcze takiej decyzji.

Respondenci wybierający dwie pierwsze możliwości byli poproszeni o wskazanie co pomogło im podjąć decyzję o przyjęciu pełnej lub częściowej odpowiedzialności. Badani mogli wybrać spośród zaproponowanych kategorii:

- wiedza, czym jest (charakteryzuje się) odpowiedzialność za siebie i innych;
- wiedza dotycząca zdrowia i zachowań zdrowotnych;
- wiedza dotycząca odpowiedzialności prawnej i społeczno-moralnej nauczyciela;
- wiedza dotycząca odpowiedzialności cywilno-prawnej, związana z bezpieczeństwem uczniów; zdrowiem własnym i innych (uczniów);
- wiedza z zakresu odpowiedzialności porządkowej dotycząca pracy nauczyciela;

lub uzupełnić powyższe propozycje o swoją wypowiedź.

Kolejne pytanie brzmiało: Czy Twoim zdaniem temat idei odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów) powinien być przedmiotem rozmów, specjalnych zajęć przeznaczonych dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego? Celem badań była odpowiedź na główne pytanie badawcze: Jak odbierają swoje przygotowanie do realizacji idei odpowiedzialności za zdrowie własne i innych kandydaci do zawodu nauczycielskiego?

W badaniach posłużono się: autorskim kwestionariuszem ankiety dotyczącym *opinii na temat podjęcia odpowiedzialności za zdrowie własne i innych*. Grupę do badań stanowili studenci wyższych uczelni publicznych

województwa lubuskiego, studiujący na kierunkach nauczycielskich: Uniwersytet Zielonogórski (58,3%); Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu Zamiejscowy Wydział Kultury Fizycznej w Gorzowie Wielkopolskim (36,5%). Pozostali to studenci Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim. Kształcili się na kierunkach: pedagogika, edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną, edukacja elementarna i terapia pedagogiczna oraz wychowanie fizyczne na poszczególnych etapach studiów w 2019 roku. Wśród 211 badanych – 56,9% stanowiły kobiety; 43,1% mężczyźni. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, który „jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości” (Pilch 1998, s. 51). Analizy statystyczne przeprowadzono przy wykorzystaniu pakietu statystycznego PS IMAGO wersja 25. Przyjęto poziom istotności $\alpha = 0,05$. O różnicach istotnych statystycznie orzekano, jeśli obliczona w programie statystycznym p-wartość była mniejsza niż 0,05. Badania należą do typu teoretyczno-eksploracyjnego, gdyż celem jest rozpoznanie zjawiska i wykazanie *ex post* jego współzmienności z innym zjawiskiem. Do ich przeprowadzenia przyjęto paradygmat normatywny i podejście obiektywistyczne.

Idea odpowiedzialności za zdrowie własne i innych (uczniów) u kandydatów do zawodu nauczycielskiego – analiza wyników badań

Analizując odpowiedzi na pytanie: Gdzie po raz pierwszy zetknąłeś/łaś się z informacjami dotyczącymi idei odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów)? ustalono, że co trzeci badany (32,7%) spotkał się z takimi opiniami na uczelni wyższej. Jest to potwierdzenie kierunkowego przygotowywania kandydatów do zawodu nauczycielskiego w zakresie przedmiotów i treści sytuowanych wokół zagadnień: zdrowie i odpowiedzialność. Ponad dwie piąte nie przypominają sobie źródła pochodzenia tych informacji (42,7% wszystkich badanych), zaś 24,6% wskazuje ich miejsce „poza uczelnią”. W tym 17,5% wymieniło wcześniejsze etapy edukacji (szkołę podstawową, gimnazjum, technikum, liceum), prawie 4% zapoznało się z opiniami o odpowiedzialności w trakcie rozmów z rodzicami lub znajomymi, którzy pracowali jako kadra pedagogiczna. Internet, media, TV jako źródło informacji podało 3,3% badanych. W kolejnym kroku analizie poddano odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące akceptacji idei odpowiedzialności. Badanych poproszono, by wybrali jedno zdanie zgodne ze swoją opinią. Wyniki ujęto w tabeli 1.

Tabela 1

Odnoszenie się do idei odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów)

Decyzje kandydatów odnoszące się do idei odpowiedzialności za zdrowie własne i innych	N	%
Akceptuję ideę odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów)	130	61,6
Nie akceptuję idei odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów)	12	5,7
Nie mam opinii dotyczącej idei odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów)	69	32,7
Ogółem:	211	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Zgromadzone dane pozwalają podsumować wskazania kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Trzy piąte (61,6%) wszystkich badanych akceptuje ideę odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów). Co dwudziesty student (5,7%) prezentuje przeciwną opinię. Co trzeci badany z kierunków nauczycielskich (32,7%) nie ma jeszcze sprecyzowanej opinii dotyczącej idei odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów). Wyróżnione zostały następujące kategorie wśród wypowiedzi odnoszących się do uzasadnienia akceptacji idei odpowiedzialności: *Wzór do naśladowania* (53,8%) oraz *Odpowiedzialność za uczniów* (37,7%). 8,5% badanej grupy nie uzasadniło swojego wyboru, pomimo akceptacji idei odpowiedzialności za zdrowie własne i innych uczniów.

Uzasadniając *akceptację idei* odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów) – badani stwierdzali m.in. (pisownia oryginalna):

„promowanie odpowiednich wzorów przez nauczycieli ma ogromny wpływ na młodzież, wpływa na pokolenia; będąc nauczycielem, wiem o mimowolnym naśladowaniu zachowań przez uczniów klas 1-3, a nauczyciel powinien wskazywać drogę do zdrowia – dzieci nie są tego świadome; jako osoba publiczna powinien przekazywać zdrowe nawyki, wychowując młodzież, bo jest wzorem do naśladowania w trakcie pobytu w szkole; będąc autorytetem dla uczniów, naprowadza ich jak postępować, powinien dbać o zdrowie, bezpieczeństwo swoje i uczniów, gdyż wzorce są czerpane od rodziców i nauczycieli; zawód ten wiąże się z ogromną odpowiedzialnością, pracując jako nauczyciele, będziemy odpowiedzialni za dzieci; nauczyciel, kształtując postawy uczniów, powinien

za nie odpowiadać; nauczyciele powinni stwarzać bezpieczeństwo, gdyż rodzice oddają pociechy pod opiekę, a nauczyciel przejmuje odpowiedzialność w momencie przejścia dziecka w szkole; odpowiedzialność za siebie i uczniów czyni pożądane dobro, każdy ponosi odpowiedzialność za dziecko, które kopiuje wzorce ze środowiska – jest to zachowanie etyczne; nauczyciele mają świadomość zagrożeń w środowisku uczniowskim i umiejętność radzenia sobie z nimi; nie mam problemu ze zdrowym stylem życia, mogę być przykładem; nauczyciel powinien być odpowiedzialny za zdrowie własne i uczniów pozostawionych pod opieką, ponieważ kształtuje przyszłe społeczeństwo; nauczyciel jest opiekunem powierzonego mu dziecka na zajęcia szkolne i pozaszkolne; nauczyciele powinni wiedzieć, z jaką odpowiedzialnością wiąże się ich praca; jest to ważna idea, jeśli chodzi o życie i funkcjonowanie w relacjach społecznych; nauczyciel to mentor i pomoc w wychowaniu, może kierunkować młodych; młodzież bierze często przykład z nauczyciela, który jest wzorem i spędza z nią wiele czasu; każdy uczeń powinien czuć się bezpiecznie i mieć opiekę w czasie zajęć; nauczyciele przez długi czas dzieciństwa zajmują się dzieckiem zaraz po rodzicach; nauczyciel powinien być wzorem dla swoich uczniów, moralnym i zdrowotnym stylem życia; dziecko pod opieką nauczyciela nie może sam za siebie odpowiadać przed 18 rokiem życia”.

Nie akceptując idei odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów) respondenci – uzasadniając swój wybór – stwierdzali m.in. (pisownia oryginalna):

„cała odpowiedzialność nie może spadać tylko na nauczyciela; zasady moralne, nawyki są wyniesione z domu, każdy powinien być odpowiedzialny za siebie; różne wychowywanie dzieci utrudnia ich przestawienie na właściwe zasady; nauczyciel samodzielnie nie może wpłynąć na zdrowie uczniów; rodzice powinni być odpowiedzialni – nie powinno być to obowiązkiem, lecz dobrym dodatkiem; nie można nikogo zmusić do naśladowania zachowań prozdrowotnych nauczycieli. każdy ma prawo wyboru; rodzice nie wspierają nauczycieli w działaniach; nie mamy wpływu na zachowania poza placówką”.

Stanowisko braku akceptacji idei odpowiedzialności za zdrowie własne i innych uczniów przez 39,1% z udzielających tej odpowiedzi, uzasadniło stwierdzeniem: *Nie mają wiedzy w tym zakresie*. Prawie co piąty w tej grupie (18,9%) kandydatów do zawodu nauczycielskiego wskazał, że: *Każdy odpowiada za swoje zdrowie, rodzice za dzieci*. Kolejna grupa jest zdania, że: *Nauczyciel powinien wspierać, dokształcać, częściowo odpowiadać za uczniów, których ma pod opieką*. To uzasadnienie wskazało 14,5% odpowiadających. Dość znaczna liczebnie grupa 27,5% w żaden sposób nie uzasadniła braku

akceptacji idei odpowiedzialności za zdrowie własne i innych uczniów.

Kandydaci do zawodu nauczycielskiego, którzy przyznali, że *nie mają wiedzy* na temat idei odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów), uzasadniając swój wybór – stwierdzili m.in. (pisownia oryginalna):

„nigdy się z tym nie spotkałam, nie mam wystarczającej wiedzy; nie znam zagadnienia, niezbyt mnie to interesuje; nie czuję się przygotowana w tym zakresie do odpowiedzialności; nie mając wpływu, mogę odpowiadać częściowo; nauczyciel nie ma całodniowej kontroli i nie wpływa na zachowania prozdrowotne uczniów; każdy ma swój rozum i wolną wolę; nauczyciel powinien doszkalać, a rodzice odpowiadać; to jest szerokie pojęcie dotyczące zachowań nauczycieli nie tylko w szkole, ale i poza nią, to nie moja sprawa; nie zagłębiłem się aż tak w ten temat; moja wiedza na ten temat jest powierzchowna; pozytywne zjawisko to działania prozdrowotne, ale rozliczanie nauczycieli za złe nawyki uczniów”?

Zadając trzecie pytanie: Czy Twoim zdaniem temat idei odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów) powinien być przedmiotem rozmów, specjalnych zajęć przeznaczonych dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego? chciano uzyskać opinię o potrzebach/brakach w wiedzy z zakresu odpowiedzialności, zdrowia na drodze ich kształcenia/przygotowania do pełnienia w niedalekiej przyszłości tej odpowiedzialnej roli. Otrzymane odpowiedzi umieszczono w tabeli 2.

Tabela 2

Opinia badanych na temat włączenia tematów odnoszących się do idei odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów) jako treści specjalnych zajęć dedykowanych dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego

Czy Twoim zdaniem temat idei odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów) powinien być przedmiotem rozmów, specjalnych zajęć dedykowanych dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego?	N	%
Nie (dlaczego?)	35	16,6
Tak (dlaczego?)	176	83,4
Ogółem:	211	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Ponad cztery piąte studentów ustosunkowało się pozytywnie do propozycji omawiania problematyki odpowiedzialności na dedykowanych temu

zagadnieniu zajęciach, zaznaczając odpowiedź „tak” – (83,4%). Argumenty wskazywane przez badanych zgrupowano wokół trzech poniżej wymienionych zakresów.

Najliczniejsza grupa kandydatów do zawodu nauczycielskiego – (34,6% wszystkich badanych) wskazała na obszar znajomości podstaw prawnych działalności nauczycieli (fundament wiedzy nauczyciela w pracy z dziećmi), przywołując następujące zagadnienia/problemy/sytuacje (pisownia oryginalna):

„dla znajomości podstaw prawnych i moralnych; niektórzy nie zdają sobie sprawy z obowiązków nauczycieli względem uczniów; w celu uświadomienia studentów o ponoszeniu odpowiedzialności; warto informować kandydatów jak postępować, aby każdy był świadomy; większa świadomość = lepsze rezultaty. Są to ważne informacje; uświadomienie przyszłemu gronu pedagogicznemu ich roli w celu zdobycia wiedzy z tej dziedziny; ważny temat w kontekście pracy nauczyciela i samych dzieci; brak wiedzy, wiele zagrożeń i brak zdawania sobie z nich sprawy da skutki w pracy nieprzyjemne; kandydat do zawodu powinien mieć wiedzę w tym zakresie; trzeba uświadamiać młodych nauczycieli o tej odpowiedzialności, abyśmy wiedzieli jakie prawa mamy i konsekwencje; aby każdy wiedział, na co się decyduje i jak ma postępować; nauczyciel odpowiada za dziecko (również karnie); nauczyciel ponosi konsekwencje prawne, jeżeli na zajęciach wydarzy się wypadek; aby lepiej przygotować przyszłych nauczycieli do zawodu; w celu uzmysłowienia przyszłym nauczycielom wagę odpowiedzialności za innych; aby uświadomić przyszłych nauczycieli o skutkach niedopełnienia obowiązków; jest to fundament pracy nauczyciela; odpowiedzialność – to podstawowa wiedza, decydujących się na pracę jako nauczyciel; ponieważ daje rzeczywisty obraz pracy zawodowej”.

Kolejna grupa argumentów (wskazana przez 28,4%) badanych należąca do obszaru zwiększenia poziomu wiedzy, świadomości, przygotowania przyszłych nauczycieli do ponoszenia konsekwencji za własne działania zawodowe obejmuje następujące zagadnienia/problemy/sytuacje (pisownia oryginalna):

„ważne dla zdrowia młodych w celu kształcenia przyszłych pokoleń; brak wiedzy da skutki w pracy nieprzyjemne; nauczyciel powinien posiadać wiedzę jak promować zdrowie; uczniowie często powielają zachowania nauczyciela jako wzór, szczególnie w klasach 1-3, gdzie jest autorytetem dla uczniów; aby kształtować podejście do kwestii zdrowia własnego i innych; aby każdy miał świadomość istotności tego zagadnienia; osoby te będą kształtować opinie i podejście młodych, by ich uświadamiać i pomóc zrozumieć; nauczyciele ponoszą odpowiedzialność za ogólny rozwój uczniów; bo nikt swoich nawyków ot tak nie zmieni, a w szkole jest coraz więcej osób otyłych; zdrowie i bezpieczeństwo dzieci jest najważniejsze, a to ważny

element nauki dla młodych ludzi; aby czerpać większą wiedzę na temat roli i zachowania się nauczycieli; kandydaci powinni wiedzieć jakiej odpowiedzialności się podejmują; powinniśmy zwiększać świadomość społeczeństwa”.

Trzecia grupa odpowiedzi (5,7%) dotyczyła obszaru: tematyka mało poruszana, a ważna – wskazywała następujące zagadnienia/problemy/sytuacje (pisownia oryginalna):

„temat ważny, a zaniedbany całkowicie; to kwestia, której na uczelni brakuje; bardzo ważny temat, powinien być częściej poruszany”.

Analiza wypowiedzi badanych wskazuje zapotrzebowanie na konkretne zajęcia przygotowujące kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Z ich deklaracji wynika, że czują niedosyt/brak wiedzy/umiejętności w kwestii odpowiedzialności za zdrowie uczniów. Badani wskazują również na brak doprecyzowania tej problematyki w ramach kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela i realnego omówienia na zajęciach dydaktycznych. Zgromadzone dane wskazują, że bez względu na miejsce odbywania studiów ponad cztery piąte kandydatów do zawodu nauczycielskiego (83,4%) deklaroowało potrzebę i uzasadniło włączenie tematów odnoszących się do idei odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów) do treści specjalnych zajęć dedykowanych dla kierunków nauczycielskich. W teście chi kwadrat nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie pomiędzy uczelniami. Dane zestawiono odpowiednio w tabeli 3.

Tabela 3

Akceptacja włączenia tematu idei odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów) do treści specjalnych zajęć dedykowanych kandydatom do zawodu nauczycielskiego w zależności od uczelni

Czy Twoim zdaniem temat idei odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów) powinien być przedmiotem rozmów, specjalnych zajęć dedykowanych dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego?	Nazwa uczelni						Ogółem	
	Uniwersytet Zielonogórski		AWF Gorzów Wlkp.		AJP Gorzów Wlkp.			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	108	87,8	60	77,9	8	72,7	176	83,4
Nie	15	12,2	17	22,1	3	27,3	35	16,6
Ogółem	123	100,0	77	100,0	11	100,0	211	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Analizując odpowiedzi w zależności od roku studiów, należy stwierdzić, że 88,1% słuchaczy pierwszego roku studiów, 78% drugiego roku i 88,6%

trzeciego roku studiów pierwszego stopnia oraz 72,7% pierwszego roku i 93,3% drugiego roku na drugim stopniu wskazało potrzebę włączenia tematów odnoszących się do idei odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów), do treści specjalnych zajęć dedykowanych dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Odsetki badanych opowiadających się za szczególnym traktowaniem tematyki odpowiedzialności są na zbliżonym poziomie na wszystkich latach studiów. Korzystając z testu chi kwadrat, ustalono, że różnice pomiędzy nimi są nieistotne statystycznie.

Dyskusja wyników badań

Podsumowując przedstawione wyniki, można wskazać odpowiedź na postawione pytanie: Jak dalece kandydaci do zawodu nauczyciela mają ukształtowane poczucie odpowiedzialności za zdrowie swoje i innych (uczniów) chcąc wpływać na postawy zdrowotne przyszłych pokoleń? Wśród trzech wyodrębnionych grup odpowiedzi trzy piąte (61,6%) badanych kandydatów do zawodu nauczycielskiego w wyniku zdobywania wiedzy z edukacji zdrowotnej, której procesem byli objęci, akceptuje ideę odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów). Daje to szansę na podjęcie przez nich w wykonywanym zawodzie działań wdrażających ww. zagadnienia w procesie nauczania/wychowania. Uzyskane zaś wyniki, dotyczące stanowiska badanych w kwestii włączenia do procesu kształcenia zajęć obejmujących zagadnienia problematyki odpowiedzialności mogą być podłożem wyciągnięcia wniosku o małej, i w opinii badanych niewystarczającej liczbie zajęć realizowanych w trakcie kształcenia akademickiego, poświęconych tej tematyce. Ich odpowiedzi sugerują, iż proces kształcenia na kierunkach pedagogicznych ich do tego nie przygotowuje w odpowiednim zakresie.

Nas interesuje szczególnie wychowanie młodego pokolenia do zdrowia. Dokonuje się to w trakcie wychowania zdrowotnego. Jest nim „system działalności wychowawców i wychowanków, którego celem jest opanowanie przez wychowanków wiedzy o organizmie ludzkim, jego stronie fizycznej, psychicznej i społecznej, ukształtowanie ich umiejętności, nawyków, przyzwyczajzeń, postaw, warunkujących zachowanie i doskonalenie zdrowia oraz stosowanie wymagań higieny w życiu osobistym i społecznym” (Okoń 2007, s. 472). Zdaniem Karola Kotłowskiego i Bogusława Śliwerskiego proces ten „należy do jednego z najbardziej złożonych działań człowieka, jakim jest jego oddziaływanie na drugą ludzką świadomość w celach wychowawczych” (Śliwerski 2015, s. 57). Ich istotą „jest dążenie do osiągnięcia jakichś wartości dla społeczeństwa lub dla jednostki, albo też dla jednego i drugiego” (Śliwerski 2015, s. 58). Kierując się tak prowadzonym wychowaniem zdrowotnym, można ująć edukację w tym kierunku jako pomoc w uzyskaniu wiedzy

i umiejętności niezbędnych do dbania o własne zdrowie oraz stałe i konsekwentne doskonalenie ich w trakcie dalszego (samo)rozwoju. Aby taki proces mógł istnieć, konieczna jest świadomość zgodnie z teorią humanistyczną o potrzebie dokonywania wyborów, wzmocnionych przekonaniem oraz skutecznością własnego działania w kierunku zmiany zachowań zdrowotnych. Zdaniem Alberta Bandury: „Poczucie skuteczności to sąd jednostki na temat osobistych możliwości spełnienia różnych warunków zadania, prowadzących do osiągnięcia zamierzonych rezultatów” (Bussey, Bandura 1999, s. 691). „Innymi słowy, poczucie skuteczności wyraża obraz kompetencji jednostki, jej wyposażenie w środki umożliwiające przeprowadzenie zamierzonych działań” (Juczyński 2000, s. 11). Czy kandydaci do zawodu nauczycielskiego bez zmiany programów nauczania na kierunkach pedagogicznych poradzą sobie z tak trudną rolą? Wyniki otrzymane zaprzeczają ich obecnemu poczuciu skuteczności i kompetencjom, co do których mają dystans.

Cztery piąte badanych kandydatów do zawodu nauczycielskiego wyraziło swoje opinie, wskazując potrzebę i uzasadnienie włączenia tematów odnoszących się do idei odpowiedzialności nauczycieli za zdrowie własne i innych (uczniów) do treści specjalnych zajęć dedykowanych dla studentów kierunków nauczycielskich. Należy rozważyć te sugestie przy układaniu planów nauczania w profilowanych kierunkach pedagogicznych uczelni wyższych. Czas pobytu w ich murach powinien utrwalać wiedzę z edukacji zdrowotnej i precyzować kierunki odpowiedzialności nauczyciela za ucznia w jego pracy zawodowej. Poszerzenia wymaga wiedza z zakresu znajomości norm prawnych i odpowiedzialności za ich przestrzeganie w przyszłej roli zawodowej. Podjęte w artykule rozważania prowadzą do przekonania o słuszności podjęcia dalszych poszukiwań badawczych, prowadzących do zgłębienia poruszanego zagadnienia. Celowość tych poszukiwań ma ukierunkować przyszłych pedagogów/nauczycieli do odpowiedzialnego kształtowania młodego pokolenia w dorosłość ze świadomością własnej odpowiedzialności za zdrowie własne i przyszłych pokoleń (KołECKA 2017, s. 249-267; KOWALSKI, ŚLIWA, KANIA 2018, s. 7-15). Warto teorii wychowania oprzeć na hierarchicznej naturze świata wartości, co zwiększy skuteczność wychowania, którego powinnością jest – jak pisze Władysław Cichoń – takie ukształtowanie osobowości, by człowiek umiał wiązać swoje dążenia z potrzebami wspólnoty, w której funkcjonuje, by wraz z jej członkami brał udział w urzeczywistnianiu wspólnych celów i wartości. Dlatego wydaje się zasadne „nachylenie” pedagogiki w kierunku rozważań aksjologiczno-wychowawczych i czerpanie w procesie wychowania z etyki odpowiedzialności (Cichoń 1995, s. 217). Szczególnie w obecnej dobie, gdy społeczeństwo globalnej wioski jest po

przejściach związanych z pandemią. Warto na poziomie kształcenia akademickiego zadbać o zmianę planów nauczania, do której jeszcze nie doszło mimo złagodzenia panujących do niedawna obostrzeń.

Literatura | References

- BUSSEY K., BANDURA A. (1999), Social cognitive theory of gender development and differentiation, „Psychological Review”, 4.
- CICHOŃ W. (1995), Znaczenie myśli Ingardena dla teorii wychowania, [w:] W kręgu filozofii Romana Ingardena, red. W. Stróżewski, A. Węgrzecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków, s. 211-217.
- JUCZYŃSKI Z. (2000), Poczucie własnej skuteczności – teoria a pomiar, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica”, vol. 4, s. 11-24.
- KOLECKA B. (2017), Realizacja założeń edukacji zdrowotnej w szkole podstawowej – analiza dokumentacji pracy szkoły, „Ogrody Nauk i Sztuk”, Tom 7, s. 249-267.
- KOWAL S. (2004), Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- KOWALSKI M., ŚLIWA S., KANIA S. (2018), Profilaktyka społeczna – edukacja – zdrowie, [w:] Profilaktyka społeczna – edukacja – zdrowie. Twórcze wiązanie teorii i praktyki, red. M. Kowalski, S. Śliwa, S. Kania, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 7-15.
- OKOŃ W. (2007), Nowy Słownik Pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- OLBRYCHT K. (1995), Odpowiedzialność pedagoga, [w:] Edukacja aksjologiczna, red. K. Olbrycht, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, t. 2, s. 11-18.
- PILCH T. (1998), Zasady badań pedagogicznych, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- SOWA J. (2011), Odpowiedzialność i zaufanie w procesie wychowania dzieci i młodzieży, „Nauczyciel i Szkoła”, 2(50), s. 9-24.
- ŚLIWERSKI B. (2015), Współczesne teorie i nurty wychowania, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- WOYNAROWSKA B. (2011), Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

WOYNAROWSKA B. (RED.) (2014), Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli szkół podstawowych, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

ZABORNIAK-SOBCZAK M. (2014), Tożsamość pedagogów w kontekście wychowania do odpowiedzialności młodzieży z wadą słuchu. Szansa czy zagrożenie? „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, sectio J – Paedagogia – Psychologia, 27(2), s. 29-39.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2022.v482.15>**Adam Stankiewicz***

Badacz niezależny

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3687-1655>e-mail: a.stankiewicz@wns.uz.zgora.pl**EDUKACYJNE ASPEKTY INTERWENCJI POLICYJNYCH**

EDUCATIONAL ASPECTS OF POLICE INTERVENTIONS

Keywords: education, society, police intervention.

The course of intervention varies depending on the nature of the event. Providing information – educating people involved in an intervention, may dominate the course of policing. Providing adequate knowledge on, for example, rights and obligations should be fully implemented in local communities where a police officer – a district police officer – is obliged to go beyond his/her tasks in order to fulfill his/her tasks as fully as possible. The article indicates the educational aspects accompanying the conducted police interventions. These contents were developed on the basis of a substantive analysis of the texts and source materials.

EDUKACYJNE ASPEKTY INTERWENCJI POLICYJNYCH

Słowa kluczowe: edukacja, społeczeństwo, interwencja policyjna.

Przebieg interwencji jest różny w zależności od charakteru zdarzenia. Przekazanie informacji – edukacja, osób biorących udział w interwencji może zdominować przebieg działań policyjnych. Zapewnienie odpowiedniej wiedzy na temat np. praw i obowiązków powinny być realizowane najpełniej

* **Adam Stankiewicz** – magister dziennikarstwa i komunikacji społecznej; zainteresowania naukowe: prewencja, interwencje policyjne, kryminologia, wiktymologia, kryminalistyka, porządek publiczny.

w społecznościach lokalnych, gdzie policjant-dzielnicowy – zobowiązany jest do wychodzenia poza ramy swoich zadań w celu jak najpełniejszej ich realizacji. W artykule wskazano aspekty edukacyjne towarzyszące przeprowadzaniu interwencji policyjnych. Treści te zostały opracowane na podstawie merytorycznej analizy tekstów i materiałów źródłowych.

Wprowadzenie

Współczesne działania Policji, skoncentrowane są na pomocy społeczeństwu, poprzez organizację działalności, która zorientowana jest na zaspokajanie potrzeb lokalnych. Żądania kierowane przez ludzi wobec policjantów są obecnie bardziej ukierunkowane na to, aby „pełnili funkcję psychiatrów, doradców małżeńskich, pracowników socjalnych, a nawet lekarzy czy księży” (Czapska, Wójcikiewicz 1999, s. 18). W obecnych czasach policjant nie tylko jest „stróżem prawa”, ale również jest aktywnym członkiem społeczności lokalnej, który realizuje zadania w duchu filozofii *Community Policing*. „Jako dwa najistotniejsze elementy *Community Policing* wymienia się zawsze partnerską współpracę ze społecznością lokalną, sąsiedztwem, a zwłaszcza obywatelami” (Maiwald 2002, s. 238). Jest to nie tylko postawa, jaką prezentuje policjant, ale i sposób myślenia i aktywności, który polega na nawiązaniu kontaktów partnerskich między policją a praworządnymi obywatelami, aby wspólnie znajdować skuteczne i trwałe sposoby rozwiązywania problemów, co powoduje poprawę jakości życia (Trojanowicz 1995).

Wskazane w ten sposób zmiany w działalności i postrzeganiu policji mają bardzo duży wpływ na sposób realizacji ustawowych zadań funkcjonariuszy. Zmianie musi ulec powszechne kojarzenie interwencji policyjnej jedynie ze stosowaniem środków przymusu bezpośredniego w stosunku do obywateli naruszających normy prawne. Policjanci mają być traktowani jako osoby edukujące społeczeństwo w zakresie ich praw, obowiązków oraz wskazywać, jak nie stać się „ofiara”. Mając na względzie zmianę oczekiwań społecznych wobec policji, należy przybliżyć, jak znacząca i różnorodna jest działalność policjantów, którzy podejmują interwencję, a w szczególności zwrócić uwagę na edukacyjny aspekt takiej interwencji.

Interwencja policyjna i edukacja

Pojęcie „interwencja” pochodzi od łacińskiego słowa *interventio*, co bezpośrednio tłumaczy się jako włączenie się w bieg jakiejś sprawy, zwykle przybierającej niepomyślny obrót (Dunaj 2007, s. 535).

Pojęcie interwencji jest obszernym terminem, począwszy od podjęcia czynności ad hoc w odniesieniu do konkretnego człowieka przez wykonujących czynności służbowe funkcjonariuszy, a kończąc na interwencjach zbrojnych w konfliktach o szerokim zasięgu terytorialnym. Najpełniejszą wydaje się definicja interwencji proponowana przez Leszka Dyducha (2018, s. 13), gdzie interwencją nazywa zespół niezwłocznych czynności, podjętych przez policjantów na podstawie wiarygodnej informacji o bezpośrednim zagrożeniu życia, zdrowia, wolności człowieka, porządku prawnego i innych dóbr ważnych dla określonego społeczeństwa lub obywatela, celem ustalenia okoliczności zdarzenia, rodzaju i skali zagrożenia, dążenia do jego eliminacji lub ograniczenia, a także w miarę możliwości do przywrócenia stanu pierwotnego przed wystąpieniem zagrożenia. Definicja ta pokazuje, że policjanci, wykonując swoje czynności służbowe mogą i wchodzą w obszary życia obywateli, pozornie łamiąc ich konstytucyjne prawa i swobody obywatelskie. W Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 97 nr 78 poz. 483) w art. 31.1 wprowadzony został zapis: „wolność człowieka podlega ochronie prawnej”, jednakże w tej samej ustawie w art. 31.3 zakłada się, że: „Ograniczenia w zakresie korzystania z konstytucyjnych wolności i praw mogą być ustanawiane tylko w ustawie i tylko wtedy, gdy są konieczne w demokratycznym państwie dla jego bezpieczeństwa lub porządku publicznego, bądź ochrony środowiska, zdrowia, moralności publicznej, albo wolności i innych praw innych osób. Ograniczenia te nie mogą naruszać istoty wolności i praw”. Dzięki temu przepisowi Konstytucja daje upoważnienie odpowiednim służbom państwowym do ingerencji w życie prywatne i swobody obywatelskie.

Sposób ingerencji i zakres w prawa i swobody obywatela, które mogą być naruszane w trakcie interwencji policyjnej, nie jest dokładnie opisany w przepisach prawa. Jednakże w artykule 1.2 Ustawy z dnia 6 kwietnia 1990 r. o Policji (Dz.U. 1990 nr 30 poz. 179, z późn. zm.) ustawodawca przewidział możliwość ingerencji przez Policję w swobody konstytucyjne w celu: ochrony życia i zdrowia ludzi oraz mienia przed bezprawnymi zamachami naruszającymi te dobra; ochrony bezpieczeństwa i porządku publicznego; organizowania działań mających na celu zapobieganie popełnianiu przestępstw i wykroczeń oraz zjawiskom kryminogennym. Ponadto w art. 15 cytowanej Ustawy o Policji zostały wymienione uprawnienia policjantów niezbędne do realizacji ich zadań. Wśród wymienionych uprawnień znalazło się uprawnienie do legitymowania, zatrzymywania osób, przeszukiwania osób i dokonywania kontroli osobistej. Dodatkowym uprawnieniem jest możliwość nakazania, stwarzającemu zagrożenie dla życia i zdrowia sprawcy przemocy w rodzinie osoby dotkniętej przemocą, nakaz natychmiastowego opuszczenia wspólnie

zajmowanego mieszkania. Zatem interwencja policyjna to czynność, która towarzyszy realizacji podstawowych zadań Policji w ramach dopuszczonych prawem uprawnień policyjnych.

Pojęcie „edukacja” stało się w Polsce i Europie popularne pod koniec XX wieku i do dziś jest wykorzystywane przez pedagogów i nauczycieli, a także przez osoby zajmujące się upowszechnianiem wiedzy i kultury. W czasach PRL słowo „edukacja” było na równi używane ze słowem „oświata” i w związku z tym stało się symbolem zmian społecznych, politycznych i ekonomicznych tamtych czasów. Jak wyjaśnia Władysław Kopaliński znaczenie słowa „edukacja”, (czyli „wychowanie” i „kształcenie”) pochodzi od łacińskiego słowa *educare* natomiast to słowo pochodzi od słowa *ducare*, co w dosłownym tłumaczeniu znaczy „wodzić, prowadzić”. Z kolei to ostatnie łączy się ze słowem łacińskim *dux*, a to po przetłumaczeniu oznacza „przywódca, wódz” co wskazuje na osobę prowadzącą innych w procesie edukacji (Kopaliński 2007, s. 151). Natomiast Władysław Stróżewski (1992, s. 40), wskazuje, że pojęcie edukacji pochodzi także z łaciny tj. *e-ducere* co tłumaczy jako wyjście poza. Można to odczytywać jako powiększenie swojego dotychczasowego poziomu wiedzy w poznawaniu siebie samego, jak i otaczającego nas świata, co z kolei prowadzi do pokonywania swoich ograniczeń i pozwala otworzyć się na nowe możliwości. Analizując wskazane wyjaśnienia pojęcia „edukacja”, można wskazać, że jest to wszelka świadoma, zamierzona działalność człowieka, która dąży do osiągnięcia wyznaczonych wartości służących do wszechstronnego rozwoju w trakcie całego życia poprzez procesy kształcenia i wychowania, a zarazem poprzez samokształcenie i samowychowanie.

Współczesna edukacja nie opiera się już na wysokiej pozycji autorytetu nauczyciela, jednakże nie zanika ona całkowicie. Odstępuje się już od dogmatu „podporządkowania” i „uległości”, jak wskazuje nam Maria Reut, jednak „zobowiązanie do namysłu”, krytyka, niepewność oraz zadawanie pytań, z ograniczeniem, że „sytuacja zapytywania jest indywidualna, [...], ma być zdaniem sprawy z autentycznej i niepowtarzalnej sytuacji bycia pytającym” (Reut 2008, s. 175).

Policja w służbie społeczeństwu

Biorąc pod uwagę definicje „interwencji” i „edukacji” można wskazać, że są one ze sobą ściśle związane. Policjant, podejmując szybkie, wszechstronne, bezpośrednie i indywidualne działania w stosunku do osób, wobec których podejmuje czynności służbowe, zobowiązany jest do podjęcia na podstawie opisanych przez strony faktów właściwego rozsądku. Nierzadko uznaje jedną ze stron za sprawcę zdarzenia, a drugą stronę wskazuje jako pokrzywdzonego w wyniku tego zdarzenia, lub jako świadka. W przypadku popełnie-

nia wykroczenia przez ustalonego sprawcę Policjant może zastosować jeden ze środków oddziaływania wychowawczego, który został określony w Ustawie z dnia 20 maja 1971 roku, Kodeks wykroczeń art. 41: „W stosunku do sprawcy czynu można poprzestać na zastosowaniu pouczenia, zwróceniu uwagi, ostrzeżeniu lub na zastosowaniu innych środków oddziaływania wychowawczego” (Dz. U. 1971, Nr 12, poz. 114, z późn. zm.).

Stosowanie środka oddziaływania wychowawczego, jednocześnie wskazuje, w jaki sposób w przyszłości należy prawidłowo postępować. Taki rodzaj działania Policjanta świadczy o tym, że spełnia on funkcję przewodnika edukacyjnego „ucznia” – obywatela. Najbliższym dla społeczności lokalnej Policjantem, a zarazem osobą spełniającą funkcje edukacyjne jest dzielnicowy. Jego zadania w zakresie edukacji społeczeństwa dotyczą szeroko rozumianej profilaktyki społecznej, do której odnosi się Zarządzenie nr 5 Komendanta Głównego Policji z dnia 20 czerwca 2016 r. w sprawie metod i form wykonywania zadań przez dzielnicowego i kierownika dzielnicowych (Dz. Urz. KGP poz. 26).

Jak podkreśla Iwona Klonowska, dzielnicowy co najmniej 60% czasu służby powinien spędzać w terenie (Klonowska 2018, s. 58). Ma to na celu zwiększenie aktywności dzielnicowego w kontakcie ze społeczeństwem. Dodatkowo przebywając w rejonie służbowym, zobowiązany jest do natychmiastowego reagowania w przypadku uzyskania informacji bądź stwierdzenia popełnienia wykroczenia lub przestępstwa na terenie swojej „dzielnicy”. Jedną z najistotniejszych korzyści dla Policji płynącej z wydłużenia czasu pobytu dzielnicowego w obwodzie jest wzmocnienie współpracy ze społecznością lokalną. Nie dotyczy to jedynie kontaktu i zbierania wiedzy na temat dzieci i rodzin dysfunkcyjnych, które większość swojego życia spędzają na ulicy, ale ma to jednak dużo szersze zastosowanie (Klonowska 2018, s. 225). Policja postrzegana jest w takim przypadku jako instytucja prospołeczna, która kładzie duży nacisk na działania uspołeczniająco-profilaktyczne, pedagogiczne, wychowawcze i resocjalizacyjne. To właśnie dzielnicowy ma spełniać funkcję opiekuna społeczności lokalnej, inicjować i wskazywać drogę do tego, aby nikt nie popadał w konflikt z prawem lub wskazywać jak nie stać się ofiarą. Oczekiwania społeczne jednoznacznie wskazują, by był on animatorem działań edukacyjno-prewencyjnych), (Konopczyński 2016, s. 8-9). Będąc animatorem zadań dla młodzieży, dzielnicowy buduje zaufanie i wzajemne relacje, które w przyszłości mogą skutkować tym, że dana osoba zwróci się o pomoc, radę czy wsparcie. Policjant w takich przypadkach opiera swoje działanie na tolerancji i szacunku wobec osób, które wymagają udzielenia pomocy. Należy mieć świadomość, że w dzisiejszych czasach społeczeństwo jest wielokulturowe, co wiąże się z procesem migracji zarobkowej

i brakiem granic. Wiąże się to z większą anonimowością, spłyleniem relacji społecznych, co umożliwia powstawanie nowych rodzajów przestępczości. Zdaniem Iwony Klonowskiej policjant jako „pedagog” podczas realizowania swoich zadań powinien podejmować współpracę ze szkołami, kuratorami sądowymi, pedagogami, psychologami i innymi osobami, instytucjami i organizacjami (Klonowska 2018, s. 233), którzy będą mogli mu pomóc w realizacji zadań, stawianych nie tylko przez przełożonych, ale przez ogół społeczeństwa. Zaznaczyć w tym miejscu należy, że od Policjantów, którzy są na stanowiskach dzielnicowych, nie wymaga się, aby mieli wykształcenie humanistyczne czy pedagogiczne, a nawet niewymagane jest nawet, aby mieli oni ukończone studia wyższe. Przez to posiadana przez nich wiedza nie przygotowuje ich do pracy profilaktyczno-edukacyjnej a co za tym idzie i wychowawczej. Wiedzę taką zdobywają, obserwując i naśladowując „starszych kolegów” oraz samodoskonaląc się, podejmując naukę w wybranym zakresie w czasie wolnym od służby. Specyfiką służby policjanta jest fakt, że odbiorcami jego działań są osoby z różnych grup wiekowych o zróżnicowanym statusie materialnym czy społecznym. Policjant powinien w odpowiedni, a zarazem zrozumiały dla każdego sposób komunikować się z tymi osobami. Inaczej będzie przekazywał informacje dotyczące podjętej interwencji i wątków z nią związanych osobie młodej, a w inny sposób będzie komunikował się z osobą starszą. W swoich badaniach Iwona Klonowska zwraca uwagę na to, że niestety obecny system kształcenia podstawowego zawodowego policjantów nie przekazuje wiedzy z zakresu współdziałania społecznego, umiejętności miękkich, wiedzy z zakresu pedagogiki czy też radzenia sobie ze stresem w sytuacjach trudnych. Nie można również pominąć faktu, że najliczniejszą grupą policjantów są osoby posiadające wykształcenie średnie, a tym samym nie mogły na żadnym etapie swojej edukacji poprzedzającym wstępnie do służby nabyć wiedzy ze wspomnianych obszarów (Klonowska 2018, s. 248).

Zakończenie

Reasumując, widzimy, że w praktyce interweniujących policjantów znaczną część służby zajmuje edukacja. Zmiany zachodzące w Policji w porównaniu z poprzednim systemem, gdzie główne zadania dotyczyły represji, obecnie schodzą na dalszy plan, będąc zastępowane zadaniami dotyczącymi edukacji społecznej. Można zauważyć, że zmianom ulegają nie tylko sytuacje, które są determinantami interwencji, lecz również sposoby jej realizacji. Zauważamy, że współczesny Policjant niezmiennie dba o przestrzeganie obowiązującego porządku prawnego, lecz również jego podstawowym celem działalności jest misja nadrzędna – poprawa jakości życia społeczności lokalnej w duchu filo-

zofii *Community Policing*, dlatego edukacja w trakcie interwencji odgrywa coraz ważniejszą rolę, co w znaczący sposób wpływa na poprawę życia społecznego.

Literatura | References

- CZAPSKA J., WÓJCIKIEWICZ J. (1999), *Policja w społeczeństwie obywatelskim*, Wydawnictwo Zakamycze, Kraków.
- DUNAJ B. (2007), *Język polski: Współczesny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Langenscheidt Polska, Warszawa, t. 1.
- DYDUCH L. (2018), *Wybrane aspekty taktyki interwencji policyjnych: Bezpieczeństwo*, Centrum Szkolenia Policji, cz. 1, Legionowo.
- KLONOWSKA I. (2018), *Uspołeczniające, profilaktyczne i resocjalizacyjne funkcje Policji w perspektywie współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- KONOPCZYŃSKI M. (2016), *Misja społeczno-pedagogiczna dzielnicowych w społeczeństwie obywatelskim*, „Policja 997”, nr 5, (Wydanie specjalne: Dzielnicowi), s. 8-9.
- KOPALIŃSKI W. (2007), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa.
- MAIWALD K. (2002), *Community Policing w USA*, [w:] *Mit represyjności albo o znaczeniu prewencji kryminalnej*, red. J. Czapska, H. Kury, Wydawnictwo Zakamycze, Kraków, s. 231-259.
- REUT M. (2008), *Wolność, niepewność, edukacja (polityczne źródła pytań o podmiotowość)*, [w:] *Państwo a edukacja*, red. J. Kochanowicz, T. Tokarz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 167-176.
- STRÓŻEWSKI W. (1992), *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- TROJANOWICZ R. C. (1995), *Community policing: A survey of police departments in the United States [Policja społeczna: Badanie departamentów policji w Stanach Zjednoczonych]*. United States: Department of Justice, Federal Bureau of Investigation, National Center for Community Policing Michigan State University.
- USTAWA z dnia 2 kwietnia 1997 r. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (1997), Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19970780483>.

USTAWA z dnia 6 kwietnia 1990 r. o Policji (1990). Dz.U. 1990 r. nr 30 poz. 179, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19900300179>.

USTAWA z dnia 20 maja 1971 r. Kodeks wykroczeń (1971), Dz.U. z 1971 r. Nr 12, poz. 114.

ZARZĄDZENIE NR 5 KOMENDANTA GŁÓWNEGO POLICJI z dnia 20 czerwca 2016 r. w sprawie metod i form wykonywania zadań przez dzielnicowego i kierownika dzielnicowych (Dz. Urz. KGP poz. 26; zmiany 2017 r. poz. 12).

II

FORUM OTWARTE

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2022.v482.16>**Ewa Johnsson***

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2560-7568>

e-mail: ewjo@amu.edu.pl

**SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI „NAUCZYCIEL – CZAS
– PRZESTRZEŃ – SZKOŁA. EDUKACYJNE SPLOTY
PRZESZŁOŚCI Z TERAŹNIEJSZOŚCIĄ I PRZYSZŁOŚCIĄ”**

W dniu 27 kwietnia 2022 roku odbyła się online międzynarodowa konferencja zorganizowana przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zgromadziła ona pracowników naukowych z Gdańska, Warszawy, Poznania, Krakowa, Wrocławia, Torunia, Katowic, Łodzi, Rzeszowa, Szupaska, Lublina, Kalisza, Szczecina, Zielonej Góry, Kielc, Bielska-Białej, Gorzowa Wlkp. i innych ośrodków, także nauczycieli, doktorantów oraz studentów z różnych stron Polski. Wśród gości zagranicznych znalazły się osoby z Izraela, Ukrainy, Czech, Słowacji i USA. Referaty wygłaszano w językach polskim i angielskim.

Organizatorki tego wydarzenia dr hab. Małgorzata Kabat, prof. UAM oraz dr hab. Ewa Pasterniak-Kobyłecka, prof. UZ w myśli przewodniej skierowanej do prelegentów zaproponowały pochylenie się nad kwestiami szeroko pojętej edukacji w szkołach, która od początku swych dziejów wymaga dostosowania do zmieniających się zewnętrznych warunków, rozwoju społecznego, gospodarczego i cywilizacyjnego. Badaczki zachęciły uczestników do dyskusji na temat rozwiązań wartych zastosowania w codziennej nauczycielskiej praktyce oraz podjęcia rozważań nad możliwościami i sprawczością nauczyciela stawianego przed coraz to nowymi wyzwaniami będącymi istotą szkolnej rzeczywistości.

***Ewa Johnsson** – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: pedagogika komparatystyczna i międzynarodowa, metodyka nauczania przedmiotów artystycznych, edukacji elementarnej, arteterapia, logopedia.

Konferencję objęła patronatem i otworzyła Pani Dziekan WSE UAM, Przewodnicząca KNP PAN prof. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska, która wyeksponowała cykliczność i ogólnospołeczną rangę spotkania oraz wagę międzynarodowej wymiany naukowej. Następnie Pan Dyrektor Instytutu Pedagogiki UZ dr hab. Mirosław Kowalski, prof. UZ ukazał, w jaki sposób mądry nauczyciel może ukształtować zainteresowania i aspiracje swoich uczniów oraz zachęcić ich do samokształcenia. Obrady prowadzono w pięciu sesjach.

Poszczególne prezentacje były również transmitowane w sali wykładowej Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego. W sesji pierwszej (*Tradycja i nowoczesność w procesie edukacji*) zostały wygłoszone bardzo interesujące referaty (między innymi przez: dr hab. Agnieszkę Nowak-Łojewską, prof. UG, *Edukacja upośredniczona w sieci. Perspektywa czy zagrożenie?*; dr hab. Jana Grzesiaka, prof. PWSZ, *Podnoszenie jakości pracy placówek oświatowych dawniej i obecnie*; dr hab. Eunikę Baron-Polańczyk, prof. UZ, *Źródła wiedzy i umiejętności uczniów w zakresie ICT* (czynniki różnicujące); dr hab. Małgorzatę Kabat, prof. UAM, *Dawna i współczesna aktywność nauczyciela jako pomost przyszłej działalności*; dr hab. Jadwigę Daszykowską-Tobiasz, prof. URz, *Ponadczasowość koncepcji edukacji jutra Profesora Kazimierza Denka*; dr Annę Michniuk, *Edukacja w krainie lodu i ognia, czyli o szkołach w Akureyri* (Islandia) *słów kilka*; mgr Ziporę Mar Haim, *Korczak's works for contemporary educators*; mgr Justynę Michalik, *Neue Methoden und Medien im Fremdsprachenunterricht*; mgr Julię Nieścioruk, *Foreign language teachers' preparation for inclusive education of students with diverse needs*).

W wystąpieniach podkreślono, że system edukacji stara się od wieków nadążać za zadaniami i wyzwaniem stawianymi przez zewnętrzne warunki społeczne i kulturowe. Tradycyjne i współczesne rozwiązania wzajemnie się przenikają. Działania wielu nauczycieli idą w tym kierunku, aby umiejętnie inspirować i budować zaangażowanie wychowanków zarówno w aktywność indywidualną, jak i zespołową. Ponadto prelegenci zwrócili uwagę na wartość, ale i zagrożenia związane z wkraczaniem zamierzeń edukacyjnych, między innymi w świat wirtualny, stanowiący obecnie istotną przestrzeń interakcji związanych z wychowaniem i kształceniem.

Kolejne głosy w sesji drugiej (*Akceptowane i patologiczne zachowania nauczyciela, ucznia, rodzica w przestrzeni szkoły*) dotyczyły przede wszystkim sposobów funkcjonowania i relacji podmiotów edukacji, stanowiących niejednokrotnie wyzwania wychowawczo-dydaktyczne. Swoje przemyślenia zaprezentowali między innymi: (dr hab. Izabella Maria Łukasik, *Skuteczność pedagoga wobec trudnych zachowań uczniów*; dr hab. Zdzisława Janiszewska-

Nieścioruk, prof. UZ, *Możliwe zakresy reorganizacji wspierania Osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzin*; dr hab. Małgorzata Przybysz-Zaremba, prof. PUZ, *Marzenia dzieci ze spektrum zaburzeń autystycznych – na podstawie analizy rysunków uczniów z Polski i Brazylii*; dr hab. Jadwiga Uchyła-Zroski, prof. WSA, *Świetlice środowiskowe dla dzieci i młodzieży oraz ich współczesna rola opiekuńczo-wychowawcza*; dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ, *Kliniczny model kształcenia nauczycieli i jego potencjał aplikacyjny*; dr Jolanta Lipińska-Lokś, *Trudne zachowania uczniów ze SPE w przestrzeni szkoły – profilaktyka i interwencja*; dr Joanna Gładyszewska-Cybulko, *Uczeń z zaburzeniami zachowania – diagnoza niekliniczna i kliniczna w kontekście pojawienia się nowej Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych i inni*).

W trakcie obrad sesji trzeciej (*Podnoszenie jakości pracy placówek oświatowych dawniej i obecnie*) wyrażono troskę o efektywność współczesnego systemu edukacji. Zwrócono uwagę na konieczność wspierania ucznia we wszechstronnym rozwoju, na zadania placówek udzielających wsparcia. Podkreślono rangę przedmiotów artystycznych oraz wskazano na specyfikę ich realizacji w kształceniu masowym, specjalnym oraz zawodowym (prof. dr hab. Halyna Nikolai i dr hab. Mirosław Kisiel, prof. UŚ, *Muzyka płaszczyzną wychowania interkulturowego przyszłych nauczycieli – polsko-ukraińskie edukacyjne sploty przeszłości i teraźniejszości*; dr hab. Paweł Cybulko, *Propozycja zastosowania tyflomuzykoterapii we współczesnym procesie edukacji specjalnej*; dr hab. Rafał Majzner, *Emisja głosu nauczyciela dawniej i dziś – wybrane refleksje*; dr hab. Lidia Kataryńczuk-Mania, prof. UZ, *Edukacja muzyczna najmłodszych wyzwaniem współczesności*; dr Anna Łuczak, *Miejsce edukacji muzycznej w szkole ogólnokształcącej: wczoraj, dziś, jutro*). Wyeksponowano także zadania i role nauczycieli, kadry zarządzającej oraz istotę rozwoju poprzez *lifelong learning* uczenie się przez całe życie (dr Łucja Reczek-Zymróż, *Znaczenie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej we współpracy z rodzicami*; dr Zuzanna Sury i dr Katarzyna Smoter, *Zmiany w organizacji nadzoru pedagogicznego a jakość pracy placówek oświatowych w opiniach kadry zarządzającej szkołami*; dr Dorota Anna Mętrak i dr Ewelina Rzońca, *Znaczenie umiejętności uczenia się przez całe życie w opinii studentów pedagogiki*).

Podjęto również aktualne tematy dotyczące różnych wyzwań stawianych procesowi edukacji (kształceniu i wychowaniu) w trakcie pandemii oraz przedstawiono diagnozę niektórych podmiotów funkcjonujących w kryzysie (dr Małgorzata Karczevska, *Wykorzystanie strony TED na zajęciach z praktycznej nauki języka angielskiego w systemie stacjonarnym i zdalnym*; dr Aneta Klementowska, *Realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczej*

w wiejskich rodzinach wielodzietnych w czasach pandemii Covid-19 – wybrane problemy; dr Urszula Hudaszek, *Zabawa w czasie pandemii – relacje z doświadczeń*; dr Agnieszka Gabryś, dr Magdalena Boczkowska, dr Anna Lada, *Wybrane psychospołeczne korelaty postrzeganych pozytywnych zmian w funkcjonowaniu w czasie trwania pandemii COVID-19 u studentów*).

Następnie w trakcie trwania sesji czwartej wszczęto debatę dotyczącą wyzwań oraz celów edukacji przyszłości (dr hab. Aleksandra Siedlaczek-Szwed, prof. UJD, *Determinanty inkluzji edukacyjnej*; dr hab. Ewa Pasterniak-Kobyłecka, prof. UZ, *O potrzebie intensyfikacji edukacji estetycznej w szkole*; dr Jolanta Maciąg, *Współczesne wyzwania szkoły jako organizacji uczącej się*; dr Natalia Ruman, *Konwersacja w triadzie szkolnej – aspekty edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju*; dr Magdalena Bełza-Gajdzica, *Oczekiwania wobec nauczyciela jako wyzwania edukacji przyszłości*). Swoje doświadczenia związane z projektem dotyczącym wrażliwości międzykulturowej zaprezentowali nauczyciele i uczniowie z amerykańskich i polskich placówek oświatowych, podkreślając wagę integracji międzykulturowej, pamięci i tradycji oraz wartość projektu zarówno dla obecnych jak i przyszłych relacji międzykulturowych, dla postawy otwartości i akceptacji różnorodności. (mgr Jakub Niewiński, mgr Debra Maller (Rahway High School w New Jersey, USA), *Intercultural Sensitivity – an important competence in Polish and American schools on the example of the project „Multiculturalism with the Click of a Mouse”*).

Dodatkowo równolegle trwała sesja piąta obrad, w której swoimi doświadczeniami z pracy w szkole dzielili się nauczyciele, studenci i opiekunowie praktyk. Dyskutowano na temat innowacji, nowych technologii oraz realizacji nowoczesnych programów edukacyjnych. Ogółem wygłoszono blisko 70 referatów.

Na zakończenie przewodniczące komitetów naukowego i organizacyjnego podziękowały wszystkim uczestnikom z kraju i zagranicy za przedstawienie niezwykle ciekawych tematów, przygotowanie prezentacji i głosów w dyskusji, która podczas wszystkich sekcji toczyła się równolegle na czacie. Było to miejsce zarówno wymiany poglądów, jak i wskazywania i przesyłania materiałów rozszerzających tematykę danego referatu. Dr hab. Małgorzata Kabat, prof. UAM oraz dr hab. Ewa Pasterniak-Kobyłecka, prof. UZ wyraziły również wdzięczność wszystkim osobom zaangażowanym w przygotowanie konferencji (dr hab. Lidii Kataryńczuk-Mania, dr Ewie Johnson, dr Anicie Famule-Jurczak). W podsumowaniu organizatorki zauważyły, że na edukacyjnej linii czasu istniały sprzyjające, jak i niekorzystne zmiany, które zostały zauważone w proponowanych i przedstawionych referatach oraz w dyskusjach. Ujawniono bogactwo i różnorodność ofert oświatowych

w dynamicznie zmieniających się warunkach płynnej rzeczywistości. W podsumowaniu konferencji wspomniano również, że szkoły czekają nowe edukacyjne wyzwania, dlatego, warto wyeksponować pozytywne trendy, minimalizując redundantne informacje, warto również dzielić się wiedzą i praktycznymi doświadczeniami.

Wykaz Roczników Lubuskich wydanych w latach 2010-2021

Rocznik Lubuski tom 47, część 1 (2021)

Szkoła w kontradyktorycznościach. Kontradyktoryczności w szkole

Ewa Bochno, Iwona Kopaczyńska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 47, część 2 (2021)

Spółeczne i kulturowe uwarunkowania e-sportu

Justyna Nyćkowiak, Tomasz Kołodziej, Michał Jasny (RED.)

Rocznik Lubuski tom 46, część 1 (2020)

Edukacja jako przestrzeń zmian

Jarosław Bąbka, Krzysztof Zajdel (RED.)

Rocznik Lubuski tom 46, część 2 (2020)

Zmiana społeczna i jej implikacje

Beata Maria Nowak, Emilia Paprzycka, Ewa Narkiewicz-Niedbalec (RED.)

Rocznik Lubuski tom 45, część 1 (2019)

Nowy wymiar kapitału społecznego: twórczość, kreatywność i innowacje. Uwarunkowania rozwojowe i kulturowe

Marzanna Farnicka (RED.)

Rocznik Lubuski tom 45, część 2 (2019)

Rewitalizacja społeczna. Systemowe i mentalne uwarunkowania

Jerzy Leszkowicz-Baczyński (RED.)

Rocznik Lubuski tom 44, część 1 (2018)

Życie jako projekt. Miejsce i rola młodzieży w świecie dorosłych

Maria Zielińska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 44, część 2 (2018)

Parametryzacja nauki – między wolnością a zniewoleniem. Perspektywa nauk społecznych i humanistycznych

Mirosław Kowalski, Ewa Kowalska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 44, część 2a (2018)

Wskaźniki zdrowia w ontogenezie człowieka. Implikacje praktyczne w medycynie, antropologii i wychowaniu fizycznym

Ryszard Asienkiewicz, Józef Tatarczuk (RED.)

Rocznik Lubuski tom 43, część 1 (2017)

Nauczyciel w cyberkulturze. Między schematem a kreatywnością

Marzena Magda-Adamowicz, Ewa Pasterniak-Kobyłecka (RED.)

Rocznik Lubuski tom 43, część 2 (2017)

Co nas łączy? Nauki społeczne wobec podzielonego świata

Joanna Frątczak-Müller, Anna Mielczarek-Żejmo (RED.)

Rocznik Lubuski tom 42, część 1 (2016)

Płeć społeczno-kulturowa jako perspektywa badawcza i kategoria analityczna

Emilia Paprzycka, Edyta Mianowska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 42, część 2 (2016)

Transhumanizm a kontrintuicyjność mitycznego obrazu człowieka

Roman Sapeńko, Roman Czeremski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 42, część 2a (2016)

Good connections. Trust, cooperation and education in the mirror of social sciences

Dorota Bazuń, Mariusz Kwiatkowski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 41, część 1 (2015)

Badania jakościowe. W poszukiwaniu dróg i inspiracji

Marcin Szumigraj, Ewa Trębińska-Szumigraj, Daria Zielińska-Pękał (RED.)

Rocznik Lubuski tom 41, część 2 (2015)

Polskie szkolnictwo wyższe – stan i perspektywy

Mirosław Kowalski, Ewa Kowalska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 1 (2014)

Uwarunkowania zachowań ryzykownych

Marzanna Farnicka, Zbigniew Izdebski, Krzysztof Wąż (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 2 (2014)

Ontogeneza i promocja zdrowia w aspekcie medycyny, antropologii i wychowania fizycznego

Ryszard Asienkiewicz, Józef Tatarczuk (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 2a (2014)

Młodzież w czasach kryzysu ekonomicznego. Między edukacją i pracą

Maria Zielińska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 39, część 1 (2013)

Nowe tendencje w badaniach społecznych

Dorota Bazuń, Mariusz Kwiatkowski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 39, część 2 (2013)

Pedagogika społeczna na rzecz społeczności lokalnych

Zdzisław Wołk (RED.)

Rocznik Lubuski tom 38, część 1 (2012)

Współpraca na pograniczu polsko-niemieckim. Geneza – stan obecny – perspektywy

Bernadetta Nitschke (RED.)

Rocznik Lubuski tom 38, część 2 (2012)

Homogeniczna versus heterogeniczna tożsamość pedagogiki

Bogdan Idzikowski, Mirosław Kowalski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 37, część 1 (2011)

Recepcja światowej socjologii w Polsce oraz polskie szkolnictwo wyższe na początku XXI w.

Mirosław Chałubiński, Ewa Narkiewicz-Niedbalec (RED.)

Rocznik Lubuski tom 37, część 2 (2011)

Zrozumieć społeczeństwo, zrozumieć pokolenia. Młodzież, młodość i pokoleniowość w analizach socjologicznych

Krystyna Szafraniec, Maria Zielińska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 36, część 1 (2010)

Dzieci i młodzież w kalejdoskopie współczesnego życia

Grażyna Miłkowska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 36, część 2 (2010)

Druga dekada wolności. Socjologiczne konsekwencje i zagadki transformacji

Joanna Frątczak-Müller, Anna Mielczarek-Żejmo, Lech Szczegóła (RED.)