

3_2021

KWARTALNIK 2021, 3(158)

KWARTALNIK NAUKOWY
EDUKACJA

Redakcja kwartalnika

EDUKACJA

Redakcja kwartalnika
EDUKACJA

Redaktor naczelny
Arkadiusz Jabłoński

Członkowie redakcji
Jarosław Charchuła SJ
Tomasz Peciakowski – sekretarz redakcji
Iwona Szewczak

Redaktorzy tematyczni

Bogusława Dorota Gołębiak (pedagogika, pedeutologia)
Agnieszka Gromkowska-Melosik (pedagogika, socjologia edukacji)
Agnieszka Chłoń-Domińczak (ekonomia, statystyka)
Beata Jachimczak (pedagogika, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, systemy edukacji)
Joanna Kobosko (psychologia, rehabilitacja)
Joanna Minta (pedagogika społeczna, poradownictwo)
Dorota Podgórska-Jachnik (psychologia, pedagogika, logopedia)
Michał Sitek (socjologia)
Hanna Solarczyk-Szwec (pedagogika dorosłych)
Bożena Stawoska-Jundziłł (dydaktyka)
Marta Wieczorek (pedagogika kultury fizycznej)
Katarzyna Wiejak (psychologia)

Redakcja i korekta

Małgorzata Stepuch (język polski), Barbara Przybylska (język angielski)

Redaktor statystyczny

Jacek Haman

Rada naukowa

Maria Bujnowska-Fedak (Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu)
Amrita Chaturvedi (Saint Louis University, Kashi School)
Dariusz Doliński (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny)
Henryk Domański (Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, IBE)
Yahya Don (Universiti Utara Malaysia)
Vlatka Domović (University of Zagreb)
Barbara Klimek (Arizona State University)
Marek Konopczyński (Uniwersytet w Białymstoku)
Beatrice M. Latavietz (Wichita State University)
Piotr Magier (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)
Elgrid Messner (University College of Teacher Education Styria)
Jean Patterson (Wichita State University)
Mojca Peček (University of Ljubljana)
Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki)
Mariusz Zemło (Uniwersytet w Białymstoku)

© INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH Warszawa 2023
Kwartalnik EDUKACJA
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
e-mail: kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl

Spis treści

- 4 NATALIA DEMESHKANT, SŁAWOMIR TRUSZ, KATARZYNA POTYRAŁA
To what extent are students of teaching ready to work in rural schools – the realities of the Polish education system
- 22 JANINA PACH, RENATA ŚLIWA
Studia dualne jako forma akademickiego laboratorium innowacji dydaktycznej. Analiza przypadku studiów dualnych drugiego stopnia na kierunku ekonomia społeczna w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie
- 38 KAZIMIERZ PIERZCHAŁA
Rozwój ku wyższym wartościom sposobem na profilaktykę nieletnich
- 50 JOANNA OCZKOWSKA
Projekt „Bocianica” – próba aplikacji teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar i pedagogiki teatru na etapie edukacji przedszkolnej
- 58 ANNA OSTROWSKA
Rola obszaru chronionego krajobrazu w procesie edukacji ekologicznej
- 70 *Forum Edukacyjne*

To what extent are students of teaching ready to work in rural schools – the realities of the Polish education system

NATALIA DEMESHKANT*

Pedagogical University of Kraków, Kraków, Poland

SŁAWOMIR TRUSZ**

WSB University, Dąbrowa Górnicza, Poland

KATARZYNA POTYRAŁA***

Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Kraków, Poland

The social, economic and cultural development of rural areas in Poland increasingly requires that conditions be provided for the development of village schools. This in turn leads to teachers' readiness to perform their professional responsibilities. To help address such problems, this article analyses the factors influencing pre-service teachers' readiness to work in rural schools. Empirical data for the analysis were gathered using quantitative and qualitative indicators from student essays about their self-perception as future teachers. Data were collected in 2017–2019 from students of teaching specialties at the Pedagogical University of Kraków (Poland).

The results indicate that personal resources as well as professional competence factors were related with a readiness to work in rural schools. Social resources, as part of accepting work in a rural area, were also essential. Non-personal resources were partially important. In conclusion, readiness for working in a rural school is more developed in respondents from rural areas, as well as in those who study part-time and have developed professional competence.

KEYWORDS: Poland, readiness for teaching, rural school, students of teaching specialties, teaching competence.

Przygotowanie studentów pedagogiki do pracy w szkołach wiejskich – realia polskiego systemu oświaty

Rozwój społeczny, gospodarczy i kulturalny obszarów wiejskich w Polsce w coraz większym stopniu wymaga stworzenia warunków dla funkcjonowania szkół wiejskich. To z kolei wymaga ukształtowanej gotowości nauczycieli do wykonywania obowiązków zawodowych. Celem artykułu jest analiza czynników wpływających na gotowość studentów specjalności nauczycielskich do pracy w szkołach wiejskich. Dane empiryczne zostały zebrane poprzez prowadzenie badań ilościowych i jakościowych. Za materiał badawczy posłużyły eseje studentów – przyszłych nauczycieli na temat ich postrzegania siebie jako

*E-mail: demesznat@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2215-0988

** ORCID: 0000-0002-7572-018X

*** ORCID: 0000-0001-9926-0803

© Instytut Badań Edukacyjnych

przyszłych nauczycieli. Dane zostały zebrane w latach 2017–2019 od studentów różnych kierunków specjalności nauczycielskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (Polska).

Uzyskane wyniki wskazują, że zarówno zasoby osobiste, jak i kompetencje zawodowe mogą być pozytywnie powiązane z gotowością do pracy w szkole wiejskiej. Niezbędne są również zasoby społeczne jako czynniki wpływające na rozwój gotowości do podejmowania pracy nauczycielskiej na wsi. Częściowo ważne były również zasoby nieosobowe. Podsumowując, gotowość do pracy w szkole wiejskiej jest bardziej rozwinięta u respondentów z terenów wiejskich, a także u tych, którzy uczą się w trybie niestacjonarnym i mają rozwinięte kompetencje zawodowe.

SŁOWA KLUCZOWE: gotowość do nauczania, kompetencje nauczycielskie, Polska, studenci specjalności nauczycielskich, szkoła wiejska.

Introduction

Readiness for working as a teacher is a complex and often variably perceived phenomenon (Cochran-Smith, 2005; Korthagen, 2010; Liston, Whitcomb & Borko, 2006; Tait, 2008). Some authors turn to the notion of readiness as an indicator for teachers' awareness and future performance in specific parts of the job (Mohamed, Valcke & De Wever, 2017). The readiness of trainees for their future profession is traditionally measured by the means that teachers of tertiary education usually have at their disposal – exam grades, teaching practice feedback from supervisors, as well as a final evaluation given by state examinations (Straková, 2015). Otherwise, readiness for working as a teacher is a complicated phenomenon, which is a combination in itself of professional competence (substantive knowledge, practical skills and social abilities), self-esteem to practice, as well as an acceptance of living in a rural area (rural lifestyle, small community, type of residence, etc.).

The concept of readiness for a teaching job acquires special meaning in the case of rural schools, when a young teacher feels the responsibility of his/her authority not only within the school walls, but also outside of them (Azano & Stewart, 2016). This increases the social role of the teacher, who now must pay attention to their own professional and personal behaviours both at school and in the community where the school is located (González, Moll & Amanti, 2006; Straková, 2015).

The quality of the preparation of teachers for working in rural schools, their readiness for performing professional functions, their personal and professional development, skills of assessing pedagogical situations, as well as the ability to select appropriate methods of overcoming the difficulties encountered in the educational process largely affects the development of rural schools, transforming them from only an educational unit to a cultural and civic centre, a place which unifies and identifies the local rural residents. Preservice teachers are typically high performing students who bring a unique level of motivation with them to the classroom (Azano & Stewart, 2016). Thus, they should be viewed as experts for change dynamics or even as of change agents (Fullan, 1993). A comprehensive theory of social transmission explains what produces and sustains the values, standards and behaviour patterns promulgated by cultural institutions. They are products of the impacts wielded by members of society (Bandura, 1986). It is in this context this study can be suggested as a tool to deepen existing knowledge regarding the preparation of future teachers for professional activity in a rural school.

1. Theoretical background

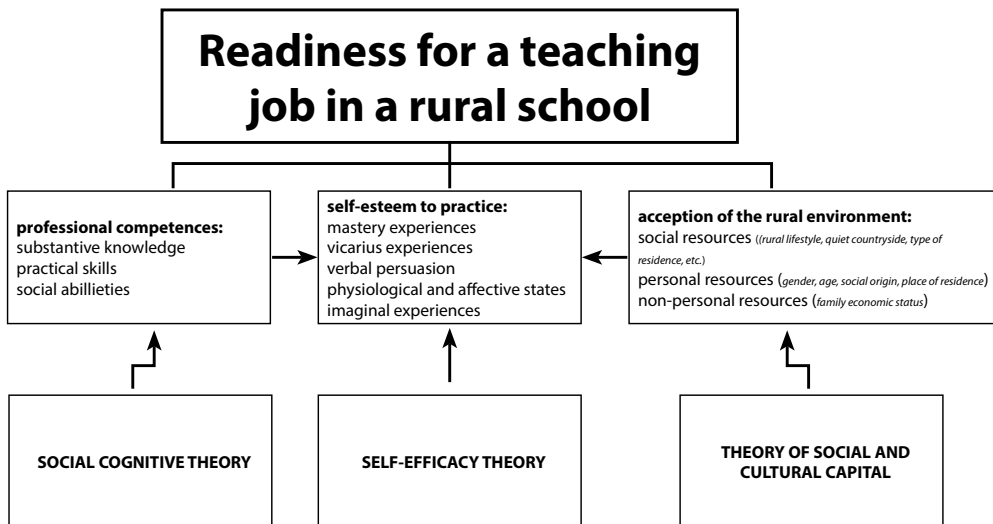
1.1. Overview of underpinning theories

The theoretical approach of the study involves two concepts intended to open up the definition of readiness to teaching in rural schools: social cognitive theory and self-efficacy (Bandura, 1977, 1986, 1997) as well as Bourdieu's concepts of the relationships between culture, materiality and social relations in the formation of, and domination through, spaces (Bourdieu, 1982). Self-efficacy is mainly understood as the beliefs a person has about one's own personal skills, capabilities or decision-making process. One of the first professionals who paid attention to this construct was Bandura (1977), who researched the nature and structure of self-efficacy beliefs as well as the processes through which such self-beliefs operate (Pajares, 2002). The concept of relationships between culture, materiality and social relations in the formation of, and domination through, spaces was introduced to the sociological literature by Bourdieu (1986) with his study *The forms of capital* (Bourdieu, 1986). To this end, this paper focuses on social cognitive theory and Bourdieu's theory of social and cultural capital because they can help to explore user perceptions and to understand the criteria and barriers to students-future teachers' own professional confidence in teaching in rural schools.

1.2. Conceptual framework

The research began with formulating a framework for teacher competence and the influence of resources (social, personal and non-personal) for studying readiness for working in rural schools. Thus, social cognitive theory, self-efficacy theory and the theory of social and cultural capital were adopted to help develop a readiness-development framework to guide this study (Figure1).

Figure 1. The framework to guide the research of students' readiness for a teaching job in a rural school.



Source: Own research.

1.2.1. Social cognitive theory and readiness for working as a teacher in rural schools

Social cognitive theory is concerned with the process of knowledge acquisition or learning. Cognitive functioning involves knowledge, much of it specialized, and the cognitive skills for operating with it. Hence, cognitive attainments require the acquisition of domain-relevant knowledge along with judgmental rules that apply to that area of activity (Feldman, 1994).

Within the social cognitive perspective, social factors play an influential role in cognitive development and there are many motivators of the pursuit of competence. Maturational factors and the information gained from exploratory experiences contribute to cognitive growth. However, most valuable knowledge is imparted socially (Bandura, 1998).

This theory helps to prove the main components of professional competences (substantive knowledge, practical abilities and social competence) as the chief factors influencing psychological self-esteem on future teachers' practice and the development of readiness for working as a teacher.

1.2.2. Self-efficacy theory and readiness for working as a teacher in a rural school

Self-efficacy, or confidence, is one of the most enabling psychology models to have been adopted into positive psychology. It is the optimistic belief in personal competence or chances of successfully accomplishing a task and producing a favourable outcome (Bandura, 1977). Researchers have examined how personal and environmental (instructional, social) factors affect self-efficacy and how self-efficacy influences learning, motivation, and achievement (Schunk, 1995).

According to self-efficacy theory (Bandura, 1997; Gosselin & Maddux, 2003), there are at least five identifiable primary sources that are affected by individual interpretations of former and current experiences – mastery experiences, vicarious experiences, verbal persuasion, physiological and affective states and imaginal experiences. Each of them is a direct determinant of behavioural intention and, ultimately, in case of this study, of readiness for professional activity.

1.2.3. The theory of social and cultural capital and readiness for working as a teacher in a rural school

In order to emphasize the role of the school and the teacher in the social transformation of the village, this study is also based on the theory of social and cultural capital (Bourdieu, 1982, 1986). This theory proves the definitions of cultural capital, which could be institutionalized in the form of educational qualifications, and social capital as a form of capital which may be institutionalized in the form of a title of nobility (Bourdieu & Passeron, 1990). Bourdieu appears to be arguing that people's behaviour is the result of accepting the "objective probabilities" of future success. The actions based on these expectations create social reality, rather than the "objective probabilities" creating expectations which lead to action (Breton, 1964). The most important issue of the theory of social and cultural capital for this study is that there is a visible link between cultural capital and educational attainment. Such a statement suggests that educational capital is as much a vehicle of social mobility as of social reproduction (Bourdieu, 1982) and educational credentials are a major mechanism of social reproduction in advanced capitalist societies (Grassby, 1970). To this end, accepting and appreciating rurality (rural life-style, quiet countryside, type of residence, etc.) as well as personal (gender, age, social origin, place of residence, etc.) and

non-personal (family economic status, etc.) resources are intrinsic components of shaping future teacher readiness for working in rural schools.

As this conceptual framework intends to explore the potential moderators for assessing the importance of the factors inhibiting vs. supporting readiness for working as a teacher in rural schools (gender, age, place of residence, social origin, family economic status, university study), it appears reasonable to assume that a combination of all the above-mentioned theoretical constructs can be used as a benchmark to guide the investigation of the readiness for working as a teacher in a rural school.

1.3. Current study

The present study reports the first data or rather statements gathered from an ongoing study ($n=60$) piloting large scale, longitudinal, qualitative interviews of students between 2017 and 2019. The first part of the research started in 2017 with the aim of obtaining a better understanding how candidates for teaching in Poland are prepared for working in schools. The starting point for this study is to understand the factors influencing the trajectories of Polish students – future teachers to work in small rural schools.

1.3.1. Study area

Poland's population is ranked sixth among European Union countries (Eurostat, 2018). However, in the case of population density, Poland is in the group of average-populated European countries. There are 122 people/1 km² (in cities – 1088, in rural areas – 51). The number of city residents in the total population is decreasing, whereas the number of people living in rural areas has been gradually increasing since 2003. According to population demographic forecasts for the years 2008–2035 compiled by Statistics Poland, there will be a constant decline in population in cities by the end of this period, while rural areas will experience an increase in the size of the population. Therefore, it follows that the demographic potential of the Polish countryside in the foreseeable future will be significant, oscillating around 40% of the total population of the country (Statistics Poland, 2018).

Since the study respondents were students of teaching specialties at the Pedagogical University of Kraków, the Lesser Poland province [Małopolska Voivodeship] with its capital in Kraków was used as a case study, reflecting increasing concerns about the situation of available human resources in small rural schools, in terms of the readiness of pre-service teachers to work there. This research is expected to contribute to a better understanding of the methodology of building models for the development of career-long skills among school teachers, particularly highlighting students–future teachers' readiness for working in small schools and raising the social and cultural levels of Polish rural areas. This problem is particularly significant for Poland where 3.4% of GDP is contributed by agriculture, rural areas occupy 46.5% of its territory, and about 40% of the population lives in rural areas, including 40.6% in of 3–18 year olds (Statistics Poland, 2018).

Research has shown that in recent years within the Lesser Poland province, the attractiveness of the village as a place of residence has increased significantly. Such positive changes in the attitude of Polish citizens to the countryside may be a consequence of the inclusion of the Polish Common Agricultural Policy into EU policy. The village has also become more attractive to educated and affluent people who choose to live in suburban villages and commute to work in the city, but in return they have the opportunity for more

comfortable living (e.g., owning a house with a garden; Matysiak-Błaszczyk & Słupska, 2013). Accordingly, access to educational and cultural facilities in small villages are vital to local communities in rural areas.

1.3.2. Polish rural schools

A rural school is usually considered to be a small school. This means that most of these schools teach less than 100 pupils. The number of children in the vast majority of rural schools is no more than 70. There are 1,514 primary schools in Lesser Poland in 2022 of which in rural areas are 1061. This is 70% of all primary schools in the region province. The number of children attending rural primary schools at that time was 152,096 students, which constituted about 52% of all children studying in primary schools in the region (Urząd Statystyczny w Krakowie, 2022).

These data demonstrate a clear need for the enhanced attention of society and the government on the development and improvement of rural schools as well as providing them with highly professional staff. That also confirms the expediency and relevance of our study.

It is also worth focusing on the situation of staffing policies in rural schools in Poland. In 2022, the number of full-time teachers in rural primary schools was around 291,886 (56,6% of the total number of teachers in primary schools), including 84.8% – female and 15.2% – male. The number of students per one teacher is troubling. Rural schools have a ratio of approximately 20 students per one teacher, which is almost twice as high as in urban schools, where there are approximately 10 students per one teaching job position (Główny Urząd Statystyczny [GUS], 2022). These data indicate a definite impediment to teaching work and in most cases discourages teachers, especially young ones, from working in a rural school. This situation translates into the lack of teachers of special subjects and having various subjects taught by one teacher who often does not specialize in subjects that are offered as additional ones. Overcoming this problem requires increasing government support for rural schools as well as having future teachers obtain good preparation prior to entering the profession (Barber & Mourshed, 2007).

1.3.3. Teacher training in Poland

There are five Public Pedagogical Universities currently in Poland (Ministry of Higher Education of Poland, 2022). But only several of them provide end-to-end teacher education for all school levels (pre-school, primary and secondary). The Pedagogical University of Kraków offers students from various faculties the opportunity to obtain teaching qualifications. For this purpose, students willing to work as teachers follow a programme in a selected field of study with a teaching specialty.

The Teacher Training Programme consists of a pedagogical and psychological module (10 ECTS) and a didactical and practical module (15 ECTS). The pedagogical and psychological module has theoretical courses, such as the Basics of Psychology (a main course and a special course for primary school) – (4 ECTS), Educational Concepts and Practices (a main course and a course for primary and secondary schools) – 5 ECTS, Safety and Hygiene of students and working teachers – 1 ECTS. The Didactical and Practical module consists of a theoretical course on didactics (a basic course and a course for particular school subjects) – 8 ECTS and teacher training practice at a school – 7 ECTS.

After completing the Teacher Training Programme, students acquire teacher's competences (specified knowledge, teaching skills and competences).

There are nearly 13,000 students at the Pedagogical University of Kraków (Pedagogical University of Kraków, 2022). More than half of the students are from the Lesser Poland province, which is why using them in our research was completely adequate and practically justified.

1.4. The aims of the study

Taking into account the above-mentioned theoretical concepts and empirical findings, the exploratory study conducted had the following purpose: to explore the extent of pre-service teachers' readiness to teach in rural schools among the university students of teaching specialties. The following research questions were specified:

- Which factors raise or inhibit a student's readiness to work as a teacher in a rural school (i.e., substantive knowledge, practical skills, social abilities, self-esteem and acceptance of rurality)?
- Which kinds of resources: social (rural life-style, quiet countryside, type of residence, etc.), personal (gender, age, social origin, place of residence) and non-personal (family economic status) influenced the readiness of students-future teachers to work in rural schools?

2. Material and methods

2.1. Participants' overview

The sample was organised in accordance with the convenience–voluntary sampling scheme (Gravetter & Forzano, 2010; Weathington, Cunningham & Pittenger, 2010). The sample included participants who: (1) provided written consent to participate in the study; (2) were students of any field of study but only in a teaching profile, i.e., a profile preparing graduates to work as teachers.

The study involved 60 volunteers (including 44 women), students of the Pedagogical University of Kraków, located in a large industrialized region of south-east Poland, who completed half of their teacher training program. The average age of the participants was 24–25 years ($SD = 4.782$). Among the respondents, 50% were residents of villages, while the other 28.3% and 21.7%, lived in smaller towns (less than 50,000 residents) and cities (over 50,000 residents) respectively. The vast majority of respondents (83.3%) declared a medium family income, while the remaining respondents (16.7%) stated that it was above average. The study involved full-time students (60%) and part-time students (40%).

2.2. Materials and instruments

The empirical materials used in the study of readiness for working as a teacher in rural schools were collected from students' written essays, in which they were asked to reflect on one of the following topics:

- 1) How do I evaluate myself as a future teacher?;
- 2) As a future teacher, what difficulties am I afraid of and how can I overcome them?

Participants also were asked to provide basic information on their socio-demographic background, i.e.: 1) their gender, 2) age, 3) field of study, 4) type of studies, 5) teaching experience, 6) social and economic situation of their family, 7) social origin, and 8) place of residence.

2.3. Procedures

After completing the Pedagogical and Psychological module (10 ECTS), students were asked to prepare essays on one of the topics listed above during the following week (see subsection 3.2.). Students were informed that the study is anonymous and participation is voluntary. In case of any questions about the purpose of the study, the lecturer explained that the material collected will serve to determine the expectations of future teachers regarding the necessary competences to perform the role of a well-prepared teacher and the competences necessary for addressing the various difficulties faced in the reality of schools.

After obtaining written consent for participation in the study, the lecturer provided students with the essay topics and each of the volunteers chose one. After a week, during the next meeting in class, the volunteers submitted their essays prepared at home. The aims, procedure and materials used in the study were approved by the Ethics Committee for Research at the Pedagogical University of Kraków.

2.4. Analysis approach

The data obtained from the responses were transcribed and analysed using qualitative content analysis (Schreier, 2012) the most important points are summarized, and end of chapter questions provide an opportunity to check for understanding."; "author": {"dropping-particle": "", "family": "Schreier", "given": "M.", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}, "id": "ITEM-1", "issued": {"date-parts": ["2012"]}, "number-of-pages": 280 pages", "publisher": "Sage Publications", "publisher-place": "London", "title": "Qualitative content analysis in practice", "type": "book"}, "uris": ["http://www.mendeley.com/documents/?uuid=d8d7ef62-75d6-49f6-9acd-5bace4bdb059"]}], "mendeley": {"formattedCitation": "(Schreier, 2012. The content analysis focused on identifying factors that are significant for acquiring a readiness for teaching in rural schools and a willingness to overcome barriers and difficulties connected with teaching there. Quantitative data were analysed by means of IBM SPSS v 21. Quantitative data analyses were used to develop a general picture of the perceived characteristics of a pre-school teacher in accordance with the main study criteria (substantive knowledge, practical skills, social abilities, self-esteem and acceptance of rurality) and to identify any dependencies between the study criteria and socio-demographic background of the respondents.

The data were categorized and analysed according to the factors which raised or inhibited students' readiness to teach in rural schools. The unit of analysis was one sentence. The main coding categories were formed in a data-driven manner (Siklander, Kangas, Ruhalahti & Korva, 2017). The structure of the main and sub-categories was developed by reflecting on the background theories. The categories were revised in frequentative form by three researchers in order to increase the validity of the research findings. The most effective factors are not clearly separated but rather linked with each other. For instance, we connected substantive knowledge, practical skills and social abilities in the sub-category of "professional competence".

As a result, the following categories were revealed and connected:

- *Professional competence*: substantive knowledge (subject knowledge, psychological, pedagogical and methodological knowledge), practical skills for conducting lessons in small groups, outdoor practical lessons, using garden-based learning for different subject; social abilities of cooperating with parents and with a small local community.
- *Self-esteem to practice*: mastery and vicarious experiences; confidence in addressing difficult school situations; internal beliefs about the value of a rural environment; positive

psychological and affective states towards the rural community; imaginal experiences about the advantages of a rural school; easier use of innovative teaching methods; opportunities to test oneself in conditions of a small rural community.

- *Acceptation of rurality*: calm, measured lifestyle; mutual community support; type of residence; healthy fresh food; opportunities to live close to family; professional and social self-sufficiency.

3. Results

The response rate was 98%. The collected material was analysed by 3 assessors, who transcribed every sentence appearing in the essays into one of three separate categories: (1) *Professional competence* (with the sub-categories of: teachers' substantive knowledge, practical skills and teachers' social abilities), (2) teachers' self-esteem and (3) acceptance of rurality. The Krippendorph- α s ranged from 0.788 to 0.896 for the quantified categories.

In this way, it was possible to extract 925 sentences, about 60% of them were assigned to category 1 (e.g., "The teacher should be able to engage their students in exploring the world on their own"), about 23% assigned to category 2 (e.g., "If I was able to teach something to my students, it provided me with great satisfaction"), and about 16% assigned to category 3 (e.g., "I prefer to live in the countryside close to nature").

In the next step, sentences representing specific categories were divided into positive, negative or neutral attitudes. The Krippendorph- α s ranged from 0.886 to 0.906 for the quantified categories. Approximately 84% of the sentences were positive for the teachers' substantive knowledge sub-category (e.g., "Very good knowledge of my subject allows me to reliably implement the core curriculum but also to inspire students with my passion for the subject"), and about 16% were negative (e.g., "I feel that I lack psychological knowledge for work as well as with students and parents"). About 73% of the sentences were positive for the teachers' practical skills sub-category (e.g., "I plan lessons by trying to use different methods and techniques and also to present the material in an unconventional way"), and approx. 27% of the sentences were negative (e.g., "I lack experience and practice"). In the teachers' social abilities sub-category, approx. 80% of the sentences were positive (e.g., "My strength is the ability to make contact and work with others"), about 19% were negative (e.g., "I am paralyzed by fear when I think that I will have to stand in the middle of a class full of students"), and 1% were neutral (e.g., "Beginning teachers have a long way to go to acquire the ability to communicate with students"). About 75% of the sentences were positive in the teachers' self-esteem category (e.g., "I intend to apply praise more often than punishment, to set a positive attitudinal model for students, to inspire their confidence"), and approx. 25% of the sentences were negative (e.g., "A very difficult task is to objectively assess the state of one's own competences, I am not sure if I have them"), while in the acceptance of rurality category, about 88% of the sentences were positive (e.g., "I dream about returning to my home village as a teacher"), and approx. 12% of the sentences were negative (e.g., "I am not for rural life, I am afraid of the routine of a small school and the lack of entertainment"). All sentences included in other categories were neutral (e.g., "Children behave badly at school when they are bored").

The research indicates that the most relevant factor influencing pre-school teachers' readiness for working in rural schools was professional competences (approx. 60%). By

identifying knowledge as a factor, we specify it as acquisition of different kinds of substantive knowledge (subject knowledge, psychological, pedagogical and methodological knowledge). Students noted that deep basic knowledge of the subject helps in feeling confident during the lesson, as well as enabling them to organise lessons in unusual circumstances, outside the classroom, to be prepared to answer questions from students, to direct their interest in science, and help clarify unclear topics (e.g., “I can show my future students the beauty of the world, but also the threats that human activity brings, I think it helps me to be on the same wavelength with my students in a rural school”). Teachers’ practical skills and social abilities also have great impact on the students’ readiness to work as a teacher in rural schools (e.g., “Making quick decision and the desire to achieve the goal will help me conduct classes in an interesting and unusual way, especially in a small school where students have really good experience”).

The significance of the teachers’ self-esteem category was mentioned:

A teacher is a person who should provide students with knowledge, but also a person who should be the students’ tutor and mentor, I think I’m patient, reliable and responsible. This feature in teaching in a small community is also great, because here people treat a teacher as an authority and a model of behaviour.

However, external factors, such as negative mastery experience, physiological and affective states, often inhibit students’ confidence in working together with a small local community, and therefore discourage them from working in rural schools.

The third relevant factor in supporting pre-school teachers’ readiness to work in rural schools is the acceptance of rurality expressed in their essays (about 16%), because it provides the option of living in the countryside, with a rural life-style, whereas work in a small school is perceived as attractive. In this case, it is important to show the statistical dependence of this category with place of residence and the acceptance of rurality category, as well as the dependence between type of study and the category of readiness for working in a rural school.

Regarding the assessment of sentences assigned to the sub-category of teachers’ social abilities and acceptance of rurality, the interactive impact of place of residence and type of studies turned out to be significant. The value of the statistics for the teachers’ social abilities sub-category was $F(2.54) = 3.516$; $p < 0.05$; $\eta^2 = 0.115$; for acceptance of rurality, the value of the statistics was $F(2.54) = 3.073$; $p = 0.05$; $\eta^2 = 0.102$.

In the sub-category of teachers’ social abilities, the sentence assessments of students living in a large city or village were similar regardless of the type of study, while among those living in a mid-sized city, the sentence assessments were clearly higher for respondents studying full-time than in the group studying part-time. For the category of acceptance of rurality, sentence assessments were very similar among students living in rural areas regardless of the type of studies they undertook. Conversely, students who lived in a large city and who study extramurally had clearly lower assessments than those of full-time students. The reverse regularity occurs among residents of the mid-sized towns and villages – the essays of extramural students had more positive sentences in the category of acceptance of rurality than full-time students.

The mean and deviation values for assessing the sentences assigned to the sub-category of teachers’ social abilities and the category of acceptance of rurality in individual subgroups of students are provided below in Table 1.

Table 1
Descriptive statistics

| | Place of residence | Type of study | M | SD | Number of sentences |
|--|---------------------------|----------------------|----------|-----------|----------------------------|
| Assessment of the sub-category teachers' social abilities | City: more than 50k | Full-time | 1.875 | 1.642 | 8 |
| | | Part-time | 1.600 | 1.816 | 5 |
| | | Total | 1.769 | 1.640 | 13 |
| | Town: below 50k | Full-time | 2.800 | 1.229 | 10 |
| | | Part-time | -.571 | 1.618 | 7 |
| | | Total | 1.411 | 2.181 | 17 |
| | Village | Full-time | 2.333 | 2.000 | 18 |
| | | Part-time | 1.500 | 1.930 | 12 |
| | | Total | 2.000 | 1.982 | 30 |
| | Total | Full-time | 2.361 | 1.726 | 36 |
| | | Part-time | .916 | 1.998 | 24 |
| | | Total | 1.783 | 1.957 | 60 |
| Assessment of the category acceptance of rurality | City: more than 50k | Full-time | 2.375 | 1.060 | 8 |
| | | Part-time | 1.000 | 1.414 | 5 |
| | | Total | 1.846 | 1.344 | 13 |
| | Town: below 50k | Full-time | 1.200 | 2.043 | 10 |
| | | Part-time | 3.142 | 2.672 | 7 |
| | | Total | 2.000 | 2.449 | 17 |
| | Village | Full-time | 1.944 | 1.589 | 18 |
| | | Part-time | 2.000 | 1.858 | 12 |
| | | Total | 1.966 | 1.670 | 30 |
| | Total | Full-time | 1.833 | 1.647 | 36 |
| | | Part-time | 2.125 | 2.112 | 24 |
| | | Total | 1.950 | 1.835 | 60 |

Source: Own research.

In turn, Figures 2 and 3 present the profiles of the results showing the discussed interactions for assessing the sentences assigned to the sub-category of teachers' social abilities and the category of acceptance of rurality, respectively.

Assessment of the subcategory teachers' social abilities

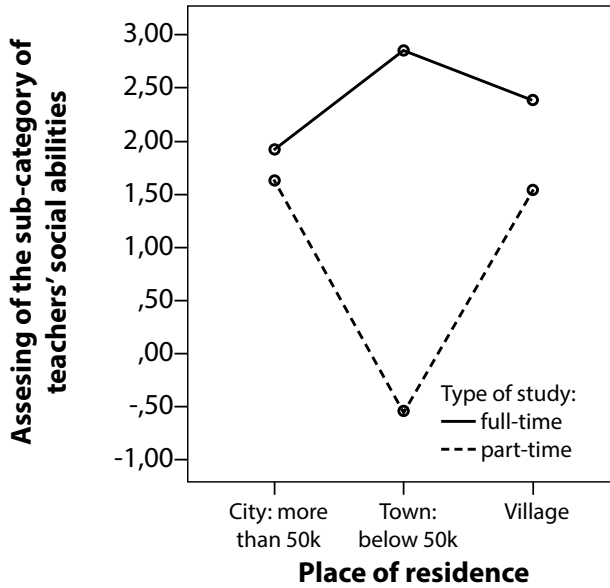


Figure 2. The teachers' social abilities sub-category assessed by students depending on the type of their study and place of residence.

Assessment of the category acceptance of rurality

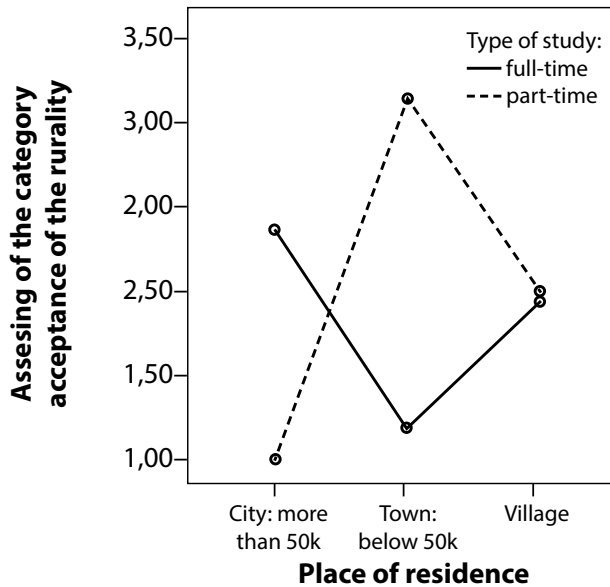


Figure 3. The acceptance of rurality category assessed by students depending on the type of their study and place of residence.

4. Discussion

This study sought to explore the factors influencing students' readiness for working as a teacher in a rural school in the context of different types of resources (social, personal, and non-personal) in the Polish context. Readiness is mostly used to indicate teachers' competence in delivering certain aspects of their job or even the whole job (Winterton, Delamare-Le Deist & Stringfellow, 2006).

In this study, the most significant factors appear to be: Professional competences (with the sub-categories of: teachers' substantive knowledge, practical skills and teachers' social abilities), Teachers' self-esteem and Acceptance of rurality. Based on the results, it is important to discuss the following issues. First, on the basis of earlier studies of teachers' readiness for the job, professional competences can "represent a marker or reference point for judgments about the preparedness of beginning teachers" (Swabey, Castleton & Penney, 2010). Pre-service teachers and the students they teach have "funds of knowledge" (González et al., 2006) that can make learning and teaching dynamic, engaging, and meaningful, while still addressing the curricular demands teachers encounter in standards-based classrooms (Fecho, 2011; Stewart, 2012). This is why, in our case, pre-service teachers' perceived mastery of core teacher competences is the indicator of the variable "job readiness".

Another significant factor is Teachers' self-esteem. Novice teachers encounter difficult challenges in responding to the needs of various teaching situations (Korthagen, 2010; Liston et al., 2006; Tait, 2008). In this aspect, teachers' self-esteem formed on the basis of self-efficacy in professional experience plays a prominent role. The development of self-efficacy is closely intertwined with a person's experiences, competences, and developmental tasks in different domains at different stages in life (Tsang, Hui & Law, 2012). In the present study, the correlation between students' readiness for a teaching job vs. formed teacher's self-esteem as the result of practical training (vicarious, mastery and imaginal experiences) is noted. Students who had experience in a rural school in any capacity felt more confident than those who did not, but those practicum experiences must be carefully planned and structured around a framework that attends to the nuances of culture and place (Azano & Stewart, 2016).

The results of the third factor – Acceptance of rurality – indicate some links with the conclusions of Azano and Stewart (2016), who highlighted that participants in their study consistently identified the rural community as a benefit of teaching in a rural school. In our study, students who resided in mid-sized towns and villages had a more positive attitude toward the rural lifestyle and rural community, they resonate with the specificity of a rural place, culture and environment and they are willing to take on the challenge of teaching in a small rural community. This proves Theobald's (1997) statement about place-conscious education as a scaffold to make "meaning of schooling" (Theobald, 1997). In the case of our study, the discussion about the professional competences category and acceptance of rurality explains how crucial it is that pre-service teachers understand the nuances of place and culture. Place-based pedagogy refers to educational practices seeking to tie the realities of place and students' lives to meaningful instruction, particularly for the purpose of student engagement (Azano, 2011) particularly for the purpose of student engagement, are typically referred to as place-based education. This study investigates how one teacher considered place in making instructional choices for eighth grade English students in a rural

high school, and students' perceptions of this teacher's place-based instruction. Findings indicate that the teacher initially used his own understanding of place to activate students' prior knowledge. Additionally, when the teacher used place-based content to mediate instruction rather than his personal experience, students were able to construct their own understandings of place. While findings indicate that place-based strategies may increase curricular relevance, they also signal that without a critical lens rural students may be hindered in their capacity to identify and analytically interpret the challenges affecting their communities and the structures that serve to reproduce inequalities. The study concludes with a critique of the learning experience and makes suggestions for implementing a critical pedagogy of place in the English classroom.

author:{"dropping-particle":"","family":"Azano","given":"Amy","non-dropping-particle":"","parse-names":false,"suffix":""},"container-title":"Journal of Research in Rural Education","id":"ITEM-1","issue":"10","issued":{"date-parts":["2011"]},"page":"1-12","title":"The Possibility of Place : One Teacher ' s Use of Place-Based Instruction for English Students in a Rural High School","type":"article-journal","volume":"26"},"uris":["http://www.mendeley.com/documents/?uid=b34bfb9c-711a-41b2-877f-6521c375e72e"],"mendeley":{"formattedCitation":"(A. Azano, 2011. This is why connecting curricula to students' individual cultures is a vital element of teaching and learning, especially in the context of place-based education (Azano & Stewart, 2016).

Finally, our analysis shows that personal resources, such as social origin, place of residence as well as the factor of professional competences may have a positive influence on psychological self-esteem, influencing a student to practice teaching and gain a readiness to work in rural schools. Social resources, as part of the factor of acceptance of rurality, were also important. Non-personal resources (family economic status) were partially important because the majority of respondents were from rural areas, whose attractiveness has increased significantly as a result of EU subsidies for agriculture and rural infrastructure development in Poland.

These results are in line with earlier conclusions about the advantages of teaching in a rural school, such as small class size and community closeness, which fall short as true incentives for recruiting highly qualified teachers (Barley & Brigham, 2008; Monk, 2007) state, and regional levels. Fast Response Project topics change to reflect new issues, as identified through lab outreach and requests for assistance from policymakers and educators at state and local levels and from communities, businesses, parents, families, and youth.

author:{"dropping-particle":"","family":"Barley","given":"Z. A.","non-dropping-particle":"","parse-names":false,"suffix":""},"dropping-particle":"","family":"Brigham","given":"N.","non-dropping-particle":"","parse-names":false,"suffix":""},"container-title":"Issues & Answers Report, REL","id":"ITEM-1","issue":"45","issued":{"date-parts":["2008"]},"page":"1-21","title":"Preparing Teachers to Teach in Rural Schools","type":"article-journal"},"uris":["http://www.mendeley.com/documents/?uid=5d2563a6-ac43-4ff1-9686-6d57e3529eba"],"id":"ITEM-2","itemData":{"DOI":"10.1353/foc.2007.0009","ISBN":"10548289","ISSN":"10548289","PMID":"17407927"},"abstract":"In examining recruitment and retention of teachers in rural areas, David Monk begins by noting the numerous possible characteristics of rural communities--small size, sparse settlement, distance from population concentrations, and an economic reliance on agricultural industries that are increasingly using seasonal and immigrant workers to minimize labor costs. Many, though not all, rural areas, he says, are seriously impoverished. Classes in rural schools are relatively small, and teachers tend to report satisfaction with their work environments and relatively few problems with discipline. But teacher turnover is often high, and hiring can be difficult. Monk observes

that rural schools have a below-average share of highly trained teachers. Compensation in rural schools tends to be low, perhaps because of a lower fiscal capacity in rural areas, thus complicating efforts to attract and retain teachers. Several student characteristics, including relatively large shares of students with special needs and with limited English skills and lower shares of students attending college, can also make it difficult to recruit and retain high-quality teachers. Other challenges include meeting the needs of highly mobile children of low-income migrant farm workers. With respect to public policy, Monk asserts a need to focus on a subcategory of what might be called hard-to-staff rural schools rather than to develop a blanket set of policies for all rural schools. In particular, he recommends a focus on such indicators as low teacher qualifications, teaching in fields far removed from the area of training, difficulty in hiring, high turnover, a lack of diversity among teachers in the school, and the presence of migrant farm workers' children. Successful efforts to stimulate economic growth in these areas would be highly beneficial. He also calls attention to the potential for modern telecommunication and computing technologies to offset some of the drawbacks associated with teaching in rural areas.

,"author":{"dropping-particle":"","family":"Monk","given":"David H.,"non-dropping-particle":"","parse-names":false,"suffix":""},"container-title":"Future of Children","id":"ITEM-2","issue":"1","issued":{"date-parts":["2007"]},"page":"155-174","title":"Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas","type":"article-journal","volume":"17"},"uris":["http://www.mendeley.com/documents/?uuid=2e900c7d-935e-4561-9963-4f0dda27cc81"]},"mendeley":{"formatted-Citation":"(Barley & Brigham, 2008; Monk, 2007. Other challenges relating to poverty, geographic isolation, lower teacher salaries, and a lack of community amenities (Miller, 2012) seem to trump the potential perks of living in a rural area (Azano & Stewart, 2016). So within the Teacher Training Programmes, students studying full-time need to be immersed in rural environments to raise their teaching self-esteem and readiness for teaching in rural schools.

5. Conclusions

This article presented a qualitative content analysis, which empirically aims to explore the factors influencing the development of readiness to teach in rural schools. This paper identified the main study categories for analysing empirical data: professional competences (with the sub-criteria of: substantive knowledge, practical skills, social abilities), self-esteem, and acceptance of rurality. With the aim of drawing a general picture of the perceived characteristic of the pre-school teacher and to identify some of the dependencies between these study criteria and the socio-demographical background of the respondents, quantitative data analyses were used.

The research indicates that professional competences are the most relevant factors influencing pre-school teachers' readiness to work in rural schools. The significance of the category of teachers' self-esteem was also demonstrated. The third relevant factor emerging in students' essays which support pre-school teachers' readiness to work in rural schools is the acceptance of rurality.

In conclusion, readiness to work in rural schools is more developed in respondents from rural areas, who study part-time and have developed professional competences.

The study does have limitations. The most substantial limitation concerns the methodology: identifying factors and categories for measuring readiness for the teaching job is challenging. Much of the earlier studies are based on self-reported data. This study did not use self-reports; however its aim was to further explore the phenomenon of teacher

readiness for the job in rural surroundings. These results will be used as a tool for a more accurate conceptualization of upcoming research.

The methodology and results of this study provide a new understanding of the requirements for teacher education and pre-teacher readiness to teach successfully in rural schools. Future research in this area could explore how teachers in their professional career build relations with the rural community and how they promote cultural authenticity as well as promote rural development through education.

References

- Azano, A. (2011). The Possibility of Place : One Teacher's Use of Place-Based Instruction for English Students in a Rural High School. *Journal of Research in Rural Education*, 26(10), 1–12.
- Azano, A. P., & Stewart, T. T. (2016). Confronting Challenges at the Intersection of Rural-ity, Place, and Teacher Preparation: Improving Efforts in Teacher Education to Staff Rural Schools. *Global Education Review*, 3(1), 108–128.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. [DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>]
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (1998). Self-Efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4(1994), 71–81.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top. In: *McKinsey report*. New York: McKinsey and Company. [DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9075-9>]
- Barley, Z. A., & Brigham, N. (2008). Preparing Teachers to Teach in Rural Schools. *Issues & Answers Report, REL*, 45, 1–21.
- Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d' institution. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, 43, 58–63. [DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.3406/arss.1982.2159>]
- Bourdieu, P. (1986). Pierre Bourdieu 1986 – The Forms of Capital. In: J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). [DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470755679.ch15>]
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* . London: Sage Publication.
- Breton, A. (1964). The Economics of Nationalism. *Journal of Political Economy*, 72(4), 376–386.
- Cochran-Smith, M. (2005). The New Teacher Education: For Better or for Worse? *Educational Researcher*, 34(7), 3–17. [DOI: <https://doi.org/10.2307/3699795>]
- Fecho, B. (2011). *Teaching for the Students: Habits of Heart, Mind, and Practice in the Engaged Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Feldman, D. H. (1994). Beyond Universals in Cognitive Development. In: *Beyond universals in cognitive development*. New York: Ablex Publishing.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2006). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Abingdon-on-Thames: Routledge.

Gosselin, J. T., & Maddux, J. E. (2003). Self-Efficacy. In: M. R. Leary, & J. Price Tangney (ed.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 218–238). New York: The Guilford Press.

Grassby, R. (1970). English Merchant Capitalism in the Late Seventeenth Century. The composition of business fortunes. *Past and Present*, 46(1), 87–107. [DOI: <https://doi.org/10.1093/past/46.1.87>]

Gravetter, F. J., & Forzano, L.-A. B. (2010). *Research Methods for the Behavioral Sciences*. Belmont, CA: Wadsworth.

Główny Urząd Statystyczny (2022). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2021/2022*, Retrived from <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20212022,1,17.html>

Korthagen, F. A. J. (2010). How Teacher Education Can Make a Difference. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36(4), 407–423. [DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>]

Liston, D., Whitcomb, J., & Borko, H. (2006). Too Little or Too Much: Teacher Preparation and the First Years of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 351–358. [DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487106291976>]

Matysiak-Błaszczuk, A., & Słupska, K. (2013). Wybrane problemy społeczne środowisk wiejskich (ze szczególnym uwzględnieniem kwestii edukacji młodego pokolenia wsi). *Studia Edukacyjne*, 25, 171–193.

Miller, L. C. (2012). Situating the Rural Teacher Labor Market in the Broader Context: A Descriptive Analysis of the Market Dynamics in New York State. *Journal of Research in Rural Education*, 27(13), 1–31.

Mohamed, Z., Valcke, M., & De Wever, B. (2017). Are They Ready to Teach? Student Teachers' Readiness for the Job with Reference to Teacher Competence Frameworks. *Journal of Education for Teaching*, 43(2), 151–170. [DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1257509>]

Monk, D. H. (2007). Recruiting and Retaining High-Quality Teachers in Rural Areas. *The Future of Children*, 17(1), 155–174. [DOI: <https://doi.org/10.1353/foc.2007.0009>]

Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy*. Retrived from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage Publications.

Schunk, D. H. (1995). Self-Efficacy and Education and Instruction. In: J. E. Maddux (ed.), *Self-efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application*. (pp. 281–303). New York: Springer US. [DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_10]

Siklander, P., Kangas, M., Ruhalahti, S., & Korva, S. (2017). Exploring Triggers for Arousing Interest in the Online Learning. *Proceedings of INTED2017 Conference 6th-8th March 2017, Valencia, Spain, January*, 9081–9089. [DOI: <https://doi.org/10.21125/inted.2017.2150>]

Stewart, T. T. (2012). English Teachers, Administrators, and Dialogue: Transcending the Asymmetry of Power in the Discourse of Educational Policy. *English Education*, 44(4), 375–393. [DOI: <https://doi.org/10.1145/237477.237546>]

Straková, Z. (2015). The Perception of Readiness for Teaching Profession: A Case of Pre-Service Trainees. *Journal of Language and Cultural Education*, 3(1), 32–42. [DOI: <https://doi.org/10.1515/jolace-2015-0003>]

Swabey, K., Castleton, G., & Penney, D. (2010). Meeting the Standards? Exploring Preparedness for Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(8), 29–46. [DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n8.3>]

Tait, M. (2008). Resilience as a Contributor to Novice Teacher Success, Commitment, and Retention. *Teacher Education Quarterly, Fall*, 35, 57–76.

Theobald, P. (1997). *Teaching the Commons: Place, Pride, and the Renewal of Community*. Boulder, Colorado: Westview Press, 7.

Tsang, S. K. M., Hui, E. K. P., & Law, B. C. M. (2012). Self-Efficacy as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 2012 (Article ID 452327), 1–7. [DOI: <https://doi.org/10.1100/2012/452327>]

Urząd Statystyczny w Krakowie (2022). *Edukacja i wychowanie*. Retrived from <https://krakow.stat.gov.pl/dane-o-wojewodztwie/wojewodztwo-918/edukacja-i-wychowanie/>

Weathington, B. L., Cunningham, C. J. L., & Pittenger, D. J. (2010). *Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Winterton, J., Delamare-Le Deist, F., & Stringfellow, E. (2006). Typology of Knowledge, Skills and Competences. In: *Cedefop Reference Series*. Office for Official Publications of the European Communities. [DOI: <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>]

Studia dualne jako forma akademickiego laboratorium innowacji dydaktycznej. Analiza przypadku studiów dualnych drugiego stopnia na kierunku ekonomia społeczna w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie

JANINA PACH*, RENATA ŚLIWA**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków, Polska

Potencjał tworzony w ramach formuły studiów dualnych odpowiada na potrzeby edukacyjne wyrażające ze specyfiki funkcjonowania podmiotów ekonomii społecznej. Ta swoista forma laboratorium innowacji dydaktycznej otwiera możliwości nie tylko podejmowania starań na rzecz upowszechniania samej idei ekonomii społecznej, ale i wyjścia naprzeciw ujawniającym się deficytom w funkcjonowaniu podmiotów ekonomii społecznej.

Celem niniejszego artykułu jest rozpoznanie efektów uzyskanych z przeprowadzonych studiów dualnych oraz zarysowanie na tej podstawie zmiany w postrzeganiu pracy w ramach gospodarki społecznej. W badaniach wykorzystano technikę ankiety wspomaganą komputerowo (CAWI).

Postawioną hipotezę, że ukończenie studiów na kierunku ekonomia społeczna w formule dualnej zauważalnie przełożyło się na wzrost dojrzałości w postrzeganiu problemów związanych z funkcjonowaniem gospodarki społecznej zweryfikowano pozytywnie, ze względu na wysoki odsetek respondentów uznających, że ważne jest głównie probiznesowe nastawienie wobec problemów funkcjonowania podmiotów ekonomii społecznej.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja z zakresu ekonomii społecznej, podmioty ekonomii społecznej, postrzeganie problemów funkcjonowania gospodarki społecznej, studia dualne.

Dual degree studies as a form of academic laboratory of didactic innovation. Case study of the dual second-degree studies in social economy at the Pedagogical University of Cracow

The potential created under the formula of dual studies responds to educational needs that arise from the specificity of functioning of social economy entities. This specific form of didactic innovation laboratory opens opportunities not only to make efforts to popularize the very idea of social economy, but also to meet the emerging deficits in the functioning of social economy entities.

*E-mail: janina.pach@up.krakow.pl

**E-mail: renatasliwa@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9177-0742

ORCID: 0000-0001-5029-8798

© Instytut Badań Edukacyjnych

The purpose of this paper is to identify the effects obtained from the conducted dual studies and to outline on this basis change in the perception of work within the social economy. The research used a computer-assisted survey technique (CAWI).

The hypothesis that graduates from a dual degree program in social economy, noticeably led to an increase in the maturity of the perception of problems related to the functioning of the social economy was verified positively, as a high percentage of respondents recognized the importance of a mainly pro-business attitude towards the problems of functioning of social economy entities.

KEYWORDS: dual studies, functioning problems, perception of social economy, social economy entities, social economy education.

Wprowadzenie

Podmioty ekonomii społecznej często pozostają niewidoczne, niezbrane i słabo identyfikowalne rynkowo. W efekcie o ich istnieniu stanowi skuteczność promowania idei samej ekonomii społecznej, możliwość zaangażowania odpowiednio wydajnych zasobów wytwórczych, a także wsparcie czerpane ze współuczestnictwa w tych procesach państwa, przedsiębiorstw czy samorządów, włączając proces wzajemnego uczenia się. Rola kadry akademickiej sprowadza się do starań podejmowanych nie tylko w obszarze badawczo-naukowym, ale jednocześnie do działań skoncentrowanych wokół promowania wymiany idei, tworzenia sieci współpracy między praktykami, politykami i innymi interesariuszami ekosystemu. Taka moderująca rola uczelni wyłania się wyraźnie z raportów przygotowywanych w poszczególnych krajach, choć często jest ona pomijana w opisach wpływu działalności akademickiej na rozwój przedsiębiorstw społecznych w Europie. Nie należy pomijać czy umniejszać roli badaczy w zakresie rozwoju przedsiębiorstw społecznych i innych pokrewnych obszarów przejawiającej się w prowadzeniu analiz monitorujących sektor czy upowszechnianiu wyników badań w społeczeństwie, także poprzez liczne inicjatywy wspierane niejednokrotnie przez organy administracji publicznej. Istniejące narzędzia i podejścia częstokroć pozostają nieadekwatne do możliwości uchwycenia procesów rozwoju zachodzących na wielowymiarowych obszarach działalności przedsiębiorstw społecznych. Innowacyjne podejścia, obejmujące interdyscyplinarność i nowe epistemologie, są potrzebne do zidentyfikowania zachodzących ewolucji (Komisja Europejska [KE], 2020).

Upowszechnianie idei ekonomii społecznej wydaje się ważne w świetle badań opinii mieszkańców Małopolski z 2019 roku. W Małopolsce ekonomia społeczna dla ludności oznacza działalność na rzecz rozwoju lokalnego (37,5%) oraz przedsiębiorczość (27,8%). Choć liczna grupa respondentów (blisko 60%) nie korzystała z oferty przedsiębiorstw społecznych, to około 20% z nich zna ten sektor z Internetu, telewizji, prasy itp. Szczególnie często odbiorcami oferty przedsiębiorstw społecznych są osoby w wieku od 18 do 24 lat, które nie mieszkają w Krakowie (67,6%; Małopolskie obserwatorium rozwoju regionalnego, 2020).

Specyfika funkcjonowania podmiotów ekonomii społecznej (silne oparcie na publicznych programach wsparcia, braki zasobowe – kadrowe i finansowe, wciąż kształtujące się teoretyczno-naukowe podstawy działania sektora) uzasadnia podejmowanie starań na rzecz nie tyle upowszechnienia samej idei ekonomii społecznej, co głębszego wniknięcia w jej potrzeby i wyjście naprzeciw ujawniającym się deficytom. Oferta studiów dualnych wydaje się odpowiadać na potrzeby edukacyjne w ramach powyższych uwarunkowań

działalności podmiotów ekonomii społecznej i stanowi swoistą formę laboratorium innowacji dydaktycznej rozwijanej w Polsce i na świecie. Taka innowacyjna formuła dydaktyczna stworzona na potrzeby sektora ekonomii społecznej została rozwinięta na poziomie studiów wyższych drugiego stopnia po raz pierwszy w Polsce w Uniwersytecie Pedagogicznym (UP) w Krakowie. Studia dualne obejmowały, w ukończonej w 2021 roku edycji, obok kanonu przedmiotów akademickich (836 godzin na 55 przedmiotach), zajęcia w formie praktycznej prowadzone przez przedstawicieli sektora ekonomii społecznej oraz przedsiębiorstw realizujących misję społecznej odpowiedzialności biznesu (391 godzin na 33 przedmiotach prowadzonych przez 19 praktyków), sześciomiesięczne staże realizowane na pierwszym i drugim roku studiów (trzy miesiące na każdym roku, tj. 960 godzin, w 27 organizacjach), dwa certyfikowane szkolenia, mające na celu podniesienie kompetencji studentów w zakresie wykorzystania technologii ICT (po cztery dni szkoleń dla każdego studenta w grupach 11- i 12-osobowych, 32 godziny szkoleń), wizyty studyjne w podmiotach mogących służyć jako przykłady tzw. dobrych praktyk w obszarze ekonomii społecznej (15 organizacji), przygotowywanie prac dyplomowych we współpracy z przedstawicielami otoczenia społeczno-gospodarczego/ praktykami/promotorami pomocniczymi (10 studentów współpracujących z promotorami pomocniczymi).

Celem niniejszego artykułu jest rozpoznanie efektów uzyskanych z przeprowadzonych studiów dualnych, w tym zarysowanie na tej podstawie preferencji zawodowych absolwentów oraz zmiany dojrzałości w postrzeganiu pracy i problemów wyrastających w ramach gospodarki społecznej.

Głównym założeniem pracy jest ukazanie specyfiki studiów dualnych na kierunku ekonomia społeczna na podstawie analizy odpowiedzi uzyskanych w ramach techniki badawczej, którą stanowiła ankieta wspomaganą komputerowo (ang. *Computer-Assisted Web Interview*, CAWI). W szczególności zaś starano się przedstawić zmiany w postrzeganiu studiów i sektora ekonomii społecznej przez studentów na początku studiów oraz po ich zakończeniu.

Badania te, szczególnie w mikroskali (z perspektywy lokalnej), są potrzebne do zobrazowania skuteczności działań podejmowanych na rzecz zwiększenia świadomości dotyczącej przedsiębiorstw społecznych oraz konieczności jej rozpowszechniania w krajach takich jak Polska, gdzie akceptacja i stosowanie koncepcji przedsiębiorstwa społecznego jest na poziomie przeciętnym¹.

Pytanie badawcze dotyczy zmiany podejścia studentów do postrzegania gospodarki społecznej (sektora ekonomii społecznej, przedsiębiorstw odpowiedzialnych społecznie) w efekcie odbycia dualnej formuły studiów na kierunku ekonomia społeczna – projektu dydaktycznego postrzeganego jako laboratorium innowacji dydaktycznej.

Stawiana jest hipoteza, że ukończenie studiów na kierunku ekonomia społeczna w formule dualnej zauważalnie przełożyło się na wzrost dojrzałości postrzegania problemów związanych z funkcjonowaniem gospodarki społecznej.

Struktura niniejszego artykułu obejmuje przegląd literatury przedmiotu na temat dualnej formuły studiowania oraz zaprezentowanie metodyki i wyników badań ankietowych CAWI przeprowadzanych z osobami uczestniczącymi w dualnym projekcie studiów.

¹ Stosunkowo duża, szacowana ilość przedsiębiorstw społecznych jest wykazywana w raporcie KE w innych krajach, np. w Wielkiej Brytanii (KE, 2020).

1. Studia dualne szansą sektora ekonomii społecznej na poprawę stabilności i jakości kadry

1.1. Zarys przeglądu badań z zakresu edukacji ekonomicznej

Edukacja – postrzegana przez ekonomistów od strony popytowej jako inwestycja ze zróżnicowanymi stopami zwrotu (w zależności od czynników oddziałujących na proces dyskontowania przyszłości), od strony podażowej jako produkt instytucji edukacyjnych [działających w ramach swoich celów i ograniczeń (Hoxby, 2019)] – w kontekście wpływu na wzrost gospodarczy ujmowana jest przez pryzmat wielu kanałów oddziaływania. Kolejno, edukacja wpływa jako zyski prywatne z zainwestowanego kapitału ludzkiego poszczególnych jednostek, jako efekty zewnętrzne – wspornik innowacji technologicznych i poprzez to przyczynę do efektywniejszego wykorzystania pracy i kapitału [wzrost wydajności i w efekcie dochodów (Aghion i Boustan, 2009)]. Szczególną rolę w tym zakresie przypisuje się edukacji ekonomicznej, udrażniającej kanały wpływu na sprawność obsługi gospodarczych sfer funkcjonowania społeczeństw.

Sprowadzanie świata rzeczywistego do sali dydaktycznej i przenoszenie sali dydaktycznej do świata rzeczywistego to znacząca zmiana w sposobie nauczania ekonomii, w tym ekonomii społecznej (Farias i Balardini, 2018), szczególnie w warunkach pokryzysowych. Studenci poddawani alternatywnym, eksperymentalnym metodom pedagogicznym w zakresie edukacji ekonomicznej osiągnęli lepsze wyniki dydaktyczne (Emerson i English, 2016). Podkreśla się jednocześnie walory przenoszenia edukacji poza salę dydaktyczną oraz współtworzenia jej ze studentami. Takie przygotowanie do działania zawodowego w XXI wieku (Davidson, 2014) nie tylko wskazuje na problemy otaczającej rzeczywistości, ale także na nie uwrażliwia. Praca współczesnego nauczyciela ekonomii nie kończy się na krytycznym myśleniu, ale ma przynosić krytyczny wkład (Davidson, 2014). Uczenie ekonomii we współczesnej rzeczywistości gospodarczej naznaczone jest imperatywem przenoszenia metod edukacyjnych z formuły kaznodziejskiej do włączania studentów w proces uczenia się [prowadzenie dyskusji (Becker, 2000), realizowanie dydaktycznych projektów w praktyce gospodarczej]. Angażowanie studentów w pogłębione analizowanie złożonych problemów odnoszące się do ubóstwa czy nierówności społecznych stanowi udział w realnych doświadczeniach, które studenci mogą postrzegać wyraźniej i pełniej w trybie uczenia się poprzez działanie. Szczególnie promuje się podejścia pedagogiczne, które wzmacniają uczniów w kierunku krytycznego myślenia, refleksji czy uaktywniania się w rozwiązywaniu problemów świata rzeczywistego. Aktywne uczenie ma na celu zachęcenie studentów do pomnażania już posiadanej przez nich wiedzy, a także otwieranie ich na przekazywanie swoich doświadczeń oraz wiedzy na forum społeczności grupy akademickiej (Davidson, 2017).

Edukacja z zakresu funkcjonowania przedsiębiorstw społecznych obejmuje wprowadzanie do szkolnictwa wyższego pojedynczych kursów, poprzez moduły, aż do pełnych programów studiów na poziomie studiów pierwszego, drugiego stopnia, jak również podyplomowych (np. The Open University i inne w Wielkiej Brytanii, UNED w Hiszpanii, ale także instytucje edukacyjne w Belgii, Francji, Włoszech, Chorwacji, Czechach, Słowenii i in.). Taka formuła otwiera możliwości rozwijania analizy problemów odnoszących się do tego pojedynczego sektora, kształcenia kadr na potrzeby rozwiązywania jego problemów, a także szerzej uświadamiania i promowania idei przedsiębiorczości społecznej. Szczególnie w raportach z Niemiec i Niderlandów wskazuje się na walory praktycznego wymiaru edukacji. Obiecującym kierunkiem rozwoju edukacji z zakresu funkcjonowania

przedsiębiorstw społecznych są oferty edukacyjne w wymiarze nauki przez całe życie (*lifelong learning*). Wzrasta jednocześnie zainteresowanie przedsiębiorstwami społecznymi w pracach dyplomowych i doktorskich, co pozwala upatrywać wzmocnienia trendu analitycznego i akademickiego wymiaru prowadzonych prac. Tym sposobem tworzy się i utrwała sieci współpracy badawczej, nauczycieli i studentów na rzecz systematyzacji i stabilizacji systemu edukacji z zakresu przedsiębiorczości społecznej (KE, 2020) – cech, których brakuje w edukacji dostarczanej przez organizacje pozarządowe i inne [huby, inkubatory, akceleratory, banki (KE, 2020)].

1.2. Specyfika studiów dualnych

Formuła studiów dualnych obejmuje edukację na profilu praktycznym studiów akademickich, która angażuje studenta dodatkowo w kształcenie zawodowe na uczelni oraz praktyki w organizacjach.

Studia dualne są osadzone historycznie w systemie cechowym kształcenia zawodowego. W ramach tego systemu praktyki stanowiły narzędzie stabilizacji rozwoju danej branży dzięki przyjmowaniu do cechu utalentowanej siły roboczej. Skodyfikowany w systemie prawa i ustandaryzowany szczególnie silnie w Niemczech system współpracy państwa, sektora prywatnego i związków zawodowych stanowi podwaliny efektywnego utrzymywania dualnego systemu edukacji wielu współczesnych gospodarek. Szczególnie pilnie konieczność podbudowy systemu edukacji na praktyce ujawnia się w dobie silnej konkurencji globalnej, gdzie nie tylko imperatyw zysku określa poszczególne inicjatywy biznesowe, ale jednocześnie odpowiedzialność przedsiębiorstw za tworzenie prosperujących, w tym co najmniej neutralnych środowiskowo modeli biznesowych.

Prowadzenie dydaktyki i badań blisko użytkowników sektorowych pozwala na łączenie szeroko dostępnych umiejętności pracowników sektora, wkomponowanych w długoterminowe zobowiązania wobec quasi-profesjonalnej tożsamości zawodowej i w ramach mechanizmów współdecydowania w zarządzaniu firmą (Streeck, 1997). Dualna podbudowa studiów wyższych jest poszukiwaniem rozwiązań, które optymalnie mają prowadzić do regularnych sprzężeń zwrotnych między pracą w terenie a procesem badawczo-rozwojowym i dydaktycznym, skutkujących ciągłym uczeniem się i modyfikowaniem technik postępowania. Zaangażowanie organizacji przystępujących do projektu dualnego jako partnerów stabilizowane jest poprzez wzmacnianie ich skłonności do alokowania zasobów na szkolenia poza organizacją, jeśli tylko ocenią je jako przynoszące im korzyści. Motywacja uczelni oparta jest głównie na możliwości dostosowania programów kształcenia tak, aby poprawić pozycję ich absolwentów na rynku pracy (Remington, 2017).

1.3. Czynniki stymulujące i hamujące rozwój studiów dualnych

Zasadniczym źródłem stymulacji rozwijania studiów dualnych jest narastająca potrzeba dostosowania programów nauczania do dynamicznie pojawiających się potrzeb dydaktycznych, ujawniających konieczność koncentracji na indywidualizacji analitycznej, zarówno w wymiarze przedmiotowym (ujawniające się problemy wymagają dostosowanych do nich metod analitycznych), jak i podmiotowym (każda osoba partycypująca w analizach może wnieść wartość poznawczą). Dostosowywanie programów nauczania do potrzeb przedsiębiorców, coaching, mentoring niosą ze sobą potencjał rozwijania większych kompetencji w zakresie wzmacniania działalności, a także rozwijania strategii, usprawniania metodyki

analiz, rozwijania narzędzi ocen wpływu, a także zarządzania interesariuszami (klientami, pracownikami, wolontariuszami).

Zasadnicze znaczenie w umacnianiu rozwoju edukacji z zakresu ekonomii społecznej ma budowanie potencjału wspierającego oddolne procesy rozwojowe z udziałem społeczności lokalnych, które byłyby wyposażane w narzędzia do tworzenia i prowadzenia nowych przedsiębiorstw społecznych na obszarach miejskich, a także oddalonych od ważnych centrów rozwoju obszarach wiejskich.

Istnieje pilna potrzeba budowania potencjału i wymiany wiedzy wśród osób zajmujących stanowiska urzędników służby cywilnej i menedżerów bankowych, którzy nie zawsze mogą być świadomi specyfiki przedsiębiorstw społecznych. Usprawnienie tego obszaru rozwoju idei ekonomii społecznej może prowadzić do niwelowania niewłaściwych decyzji i uciążliwych wymogów w zakresie zabezpieczeń inicjatyw społecznych czy w zakresie zarządzania przetargami publicznymi (KE, 2020).

Nadanie studiowaniu ekonomii społecznej profilu praktycznego mobilizuje proces uruchamiania zasobów na rzecz przedsiębiorstw społecznych powstających z grup społecznych i cechujących się deficytami umiejętności biznesowych i inwestycyjnych (opracowywanie planów finansowych, promocja swoich produktów i usług na rynku), a jednocześnie wzmacniania społecznych aspektów funkcjonowania przedsiębiorstw społecznych wywodzących się z sektora biznesu.

1.4. Cechy wspólne i szczególne studiów dualnych w wybranych krajach

Zasadniczym elementem studiów dualnych warunkującym skuteczność tego systemu kształcenia jest ścisła współpraca sektora, pracowników, uniwersytetu i rządu. Koszty szkolenia przyszłych pracowników dzielone są między partnerów społecznych i rząd, a podaż dobrze wykwalifikowanych pracowników traktowana jest jako dobro wspólnotowe. Korzyści z wyższej produktywności i zapewnienia miejsca zatrudnienia rozkładają się także między uczestniczących w procesie kształcenia partnerów.

System kształcenia dualnego jest szeroko rozpowszechniony w Niemczech² i krajach niemieckojęzycznych (Austria i Szwajcaria), a jego elementy są także stosowane w niektórych innych krajach europejskich, takich jak Dania i Szwecja (Furstenau, Pilz i Gonon, 2014), w części Belgii czy w Korei Południowej.

Tradycja studiów dualnych w Niemczech wyrasta z postrzegania zawodu nie tyle jako zajęcia czy stanowiska, ale jako tożsamości społecznej czy powołania. Ważne jest wypracowywanie publicznego konsensusu wokół wartości partnerstwa społecznego między pracą a kapitałem, warunkującego żywotność sektora małych i średnich przedsiębiorstw, które zasilają duże przedsiębiorstwa w wymagające umiejętnościowo zasoby pracownicze. Ważną rolę w budowaniu podwalin dualnego systemu edukacji odegrały działania stowarzyszeń branżowych, reprezentujących zarówno interesy właścicieli pracy, jak i kapitału. Swoją zasadniczą rolę odegrała także presja prokonkurencyjna wywierana na sektor; w Niemczech na przykład poprzez orientowanie proeksportowe produkcji krajowej [aby dzięki technologicznemu zaawansowaniu produkcji nie opierać jej na taniej produkcji masowej (Furstenau, Pilz i Gonon, 2014)].

² Więcej: Baethge, M. i Wolter, A. (2015) The German skill formation model in transition: from dual system of VET to higher education? *Journal for Labour Market Research* 48; Furstenau B., Pilz, M. i Gonon, P. (2014) The dual system of Vocational education and training in Germany – what can be learnt about education for (other) professions. W: Billett, S., Harteis, C. i Gruber, H. (red.), *International handbook of research in professional and practice-based learning*, Dordrecht–Heidelberg–New York–London: Springer.

Ścisła integracja nauczania akademickiego i szkolenia praktycznego odbywa się poprzez naprzemienne szkolenia teoretyczne na uczelniach i pracę w firmach. Firmy mają możliwość wyboru studentów i oferowania im płatnych umów. Treści teoretyczne są ustalane na podstawie wymagań praktyki, a cały program kształcenia jest uzgadniany pomiędzy poszczególnymi przedsiębiorstwami i uczelnią. Dualna koncepcja pozwala na zastosowanie szerokiej gamy interaktywnych metod nauczania i uczenia się, zapewniając jednocześnie ścisłe dostosowanie treści kursu do rzeczywistych potrzeb dzisiejszej gospodarki. Oprócz specjalistycznej wiedzy wymaganej w przyszłym zawodzie, studenci mają szansę na zdobycie wysokiego stopnia kompetencji społecznych.

Nadawanie studiowaniu wyższemu formuły dualnej szczególnie naznaczone jest warunkami instytucjonalnymi, rozumianymi jako współpraca między pracodawcami, związkami zawodowymi, szkołami i rządem (ministerstwo edukacji w zakresie kontroli standardów programów nauczania), a także określonymi konwencjami i preferencjami kulturowymi (Furstenau, Pilz i Gonon, 2014). Dlatego adoptowanie rozwiązań edukacyjnych opartych na dualnym systemie kształcenia reprezentuje przykład wypracowywania instytucjonalnych rozwiązań współpracy kluczowych interesariuszy procesu kształcenia (Remington, 2017). Tak ścisłe angażowanie stron zapewnia wspólną akceptację systemu, a także daje mocne podstawy jego legitymizacji na rynku pracy oraz zobowiązuje strony do stałego rozwoju programów nauczania, szkolenia i adaptowania do zawodu/ stanowiska pracy (Koudahl, 2010).

Umiejętność balansowania między chęcią zarobkowania a koniecznością oddawania zysków na cele społeczne, a także wykorzystywaniem wymiaru społecznego działalności jako swoistej akceleracji sprzedaży stanowi piwotalny obszar studiów ekonomii społecznej, będących podstawą późniejszych decyzji zawodowych absolwentów.

2. Studia dualne dla sektora ekonomii społecznej w Małopolsce

2.1. Metodyka analizy

Podjęta w niniejszym opracowaniu analiza stanowi próbę rozpoznania efektów uzyskanych z przeprowadzonych studiów dualnych oraz zarysowanie na tej podstawie preferencji zawodowych absolwentów oraz zmiany w postrzeganiu miejsca pracy w ramach gospodarki społecznej, w tym w kontekście spojrzenia na deficyty zasobowe ujawnione w trakcie analiz prowadzonych w ramach publikacji dotyczących zatrudnienia w przedsiębiorstwach społecznych w Małopolsce (Lulewicz i Śliwa, 2021).

Za pomocą połączenia metody analizy przypadku oraz techniki ankiety (ankiety wspomaganie komputerowo, CAWI) podjęto starania ukazania zmian postrzegania studiów i sektora ekonomii społecznej jako destynacji zawodowej przez studentów w dwóch okresach studiowania: na początku studiów (marzec 2020, po półrocznym okresie adaptacji na studiach; pierwsze badanie) oraz po zakończeniu studiów (czerwiec/lipiec 2021, po zakończeniu zajęć teoretycznych i praktycznych oraz odbyciu sześciomiesięcznego stażu w samodzielnie wybranych organizacjach; drugie badanie). Pytanie badawcze ogniskuje się wokół zmiany podejścia studentów do postrzegania gospodarki społecznej (sektora ekonomii społecznej, przedsiębiorstw odpowiedzialnych społecznie) w efekcie odbycia dualnej formuły studiów na kierunku ekonomia społeczna – projektu dydaktycznego postrzeganego jako laboratorium innowacji dydaktycznej.

Stawiana jest hipoteza, że ukończenie studiów na kierunku ekonomia społeczna w formule dualnej zauważalnie przełożyło się na wzrost dojrzałości w postrzeganiu problemów

związanych z funkcjonowaniem gospodarki społecznej. Rozwijają się jednocześnie następujące hipotezy szczegółowe:

- H1: studiowanie ekonomii w trybie dualnym postrzegane jest przez studentów jako wymóg głębszego wejrzenia nie tylko w problemy społeczne, ale i alternatywne sposoby rozwiązywania powstających na ich gruncie kryzysów,
- H2: studenci postrzegają studiowanie ekonomii społecznej w formule dualnej głównie jako próbę sprawdzenia swoich umiejętności w terenie,
- H3: studia ekonomiczne z zakresu ekonomii społecznej koncentrują uwagę studentów głównie na warstwie biznesowej i łączą oni swoją przyszłość zawodową bardziej z pracą dla sektora prywatnego niż sektora ekonomii społecznej.

2.2. Kierunek studiów dualnych a potrzeby kadrowe sektora

Dualna forma studiowania jest wciąż rozwijającą się formułą odbywania studiów wyższych w Polsce i w związku z tym naturalnie pozostawia wiele pytań i wątpliwości.

Menedżerowie przedsiębiorstw społecznych – organizacji zorientowanych przede wszystkim na tworzenie miejsc pracy dla osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, często mają do czynienia z pracownikami nieposiadającymi kwalifikacji i/lub doświadczenia zawodowego lub nierzadko posiadającymi cechy zmniejszające ich wydajność w pracy. Z punktu widzenia potencjału rozwojowego tej kategorii, właściwości przedsiębiorstw społecznych skutkują często niskimi przychodami, wysoką fluktuacją pracowników wykluczonych społecznie, narastającymi barierami działalności ekonomicznej [utrudnionym dostępem do bankowych źródeł finansowania (Lulewicz i Śliwa, 2021)]. Zapotrzebowanie na wsparcie finansowe i merytoryczne przedsiębiorstw społecznych występuje równoległe z istotnymi deficytami profesjonalnej kadry zarządczej w wielu przedsiębiorstwach społecznych.

Proponowany w formule dualnej model kształcenia akademickiego ma być odpowiedzią na zapotrzebowanie kadrowe sektora ekonomii społecznej. Niezbędne jest zadbanie o kompetencje dziedzinowe przyszłych pracowników, ale także, a być może w przeważającej mierze, o tzw. kompetencje miękkie, tj. biegłość w zakresie podstawowych umiejętności komunikowania się i pracy zespołowej, które stanowią kluczowe czynniki rozwojowe w organizacjach³. Studia dualne jako model łączenia zajęć akademickich z praktyką zawodową w przedsiębiorstwie lub innej organizacji odzwierciedlają w swojej koncepcji swoiste optymalizowanie doboru przedmiotów i ich treści spośród teoretycznych i praktycznych, a także doboru form praktycznego uczestnictwa studentów w procesie funkcjonowania danej organizacji. Ważnym elementem tej formuły studiowania jest otrzymywanie wynagrodzenia przez studentów za ich pracę w organizacjach, a także stypendiów z uczelni, co pozwala im w sposób zgodny z harmonogramem studiów wdrażać się w procesy pracy zawodowej. Dualność studiowania angażuje trzy warstwy dydaktyczne realizowane równoległe, tj. zajęcia akademickie zdominowane treściami teoretycznymi, zajęcia prowadzone przez praktyków – w tym pracowników organizacji przyjmujących studentów na staże oraz pracę studentów w ramach staży na rzecz organizacji. Często tak ogólnie zarysowana struktura studiów uzupełniana jest dodatkową ofertą obejmującą warsztaty doskonalące, wizyty studyjne w innych organizacjach i in.

³ Więcej: Detyna, B. (2016). Studia dualne jako źródło potencjalnych korzyści dla różnych grup interesariuszy, w tym rozwoju postaw przedsiębiorczych i kompetencji zawodowych studentów. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 2(40), 81–98.

3. Wnioski z badań

Wdrożony w 2019 roku dwuletni program studiów na kierunku ekonomia społeczna w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie (Murzyn i Śliwa, 2020) był efektem jednoczesnego rozpoznania specyfiki zapotrzebowania sektora oraz potrzeb rynku pracy, a także zainteresowania studentów nauk społecznych ofertą dydaktyczną obejmującą zagadnienia ekonomiczne w wersji zakładającej silne zakorzenienie w problemach społecznych zabezpieczanych w ramach sektora ekonomii społecznej oraz przez przedsiębiorstwa odpowiedzialne społecznie. Innowacyjność dydaktyczna kierunku przejawiała się dualnością studiów oferowanych na drugim stopniu nauczania akademickiego.

Nazwanie projektu akademickim laboratorium innowacji dydaktycznej kryje w sobie nie tylko zarysowane w części teoretycznej rozdziału elementy specyfiki dualnej formuły studiowania (głównie dostosowanie planów studiów do wymogów stawianych przez pracodawców, tworzenie przestrzeni dydaktycznej dedykowanej konkretnie wybranej branży dzięki wsparciu publicznego systemu nauczania), ale ukazuje także nastawienie na specyfikę pracy w podmiocie ekonomii społecznej lub firmie wdrażającej społeczne inicjatywy, które otrzymują wsparcie w zakresie dydaktyki i warsztatu pracy. Uczestnik studiów dualnych weryfikuje swoją wiedzę teoretyczną uzyskaną na uczelni i ma bezpośrednie możliwości wykorzystania jej w praktyce poprzez przydzielenie określonych zadań wykonywanych w danej organizacji na co dzień. Ze strony uczelni formuła taka pozwala rozwinąć bardziej efektywne wsparcie w zakresie lepszego dopasowania oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy, a także zaproponować dydaktykę warsztatu pracy na rzecz konkretnej branży.

Na uczestników studiów dualnych narzucane są wymogi wykazania się samodzielnością i brania odpowiedzialności za wykonywane obowiązki. Ocena pracy studenta w organizacji przekazywana jest po zakończeniu stażu przez każdego mentora za pomocą ankiety zwrotnej, w której weryfikowane są także zdobyte przez studenta kompetencje. Zarówno przed rozpoczęciem, jak i po zakończeniu staży odbywały się spotkania studyjne, w których brali udział studenci, przedstawiciele organizacji zainteresowanych podjęciem współpracy w ramach studiów dualnych i pracownicy UP. Weryfikacja dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb organizacji następowała na etapie konsultacji kart programowych każdego przedmiotu praktycznego przez pracodawców, a także ankiet przeprowadzanych po każdym kursie o charakterze praktycznym.

W ramach prowadzonych badań respondentami (uczestnikami projektu) były głównie kobiety (ponad 80%), w dużej mierze z małym doświadczeniem zawodowym (poniżej roku) w pierwszym badaniu i umiarkowanym (od jednego do trzech lat) w drugim badaniu, pochodzące ze wsi (w ponad połowie), z bardzo słabym doświadczeniem w wolontariacie (blisko połowa w pierwszym i drugim badaniu deklarowała brak doświadczenia w wolontariacie), posiadające głównie jedno rodzeństwo.

Ankietowani studenci określili łączenie nauki na studiach wyższych z pracą zawodową w ramach planu studiów jako bardzo dobry sposób na zdobycie wyższego wykształcenia. Opinia taka wyrażona w pierwszym badaniu nie zmieniła się pod koniec realizacji projektu studiów dualnych. Praktyczny wymiar studiów był przez studentów postrzegany głównie jako bardzo dobre uzupełnienie wiedzy (90,5% respondentów w pierwszym badaniu i 77,3% respondentów w drugim badaniu). Wyraźnie wzrósł jednocześnie odsetek studentów dostrzegających trudności z łączeniem czasu pracy i czasu nauki w ramach tej formuły studiowania.

Na tle zaprezentowanych definicji ekonomii społecznej studenci, zarówno w pierwszym, jak i w drugim badaniu, eksponowali bardziej akcent socjalno-społeczny w ekonomii społecznej (odpowiednio 81% i 86,3% definicji) niż elementy ekonomiczno-biznesowe działalności sektora ekonomii społecznej. Najmocniej eksponowane w ramach prezentacji tych definicji było pojęcie wykluczenia. Jednak wskazana hierarchia najbardziej liczących się wyznaczników pracy zawodowej może obrazować bardziej przedsiębiorcze (niż prospołeczne) podejście do realizacji zadań zawodowych. Respondenci wskazali, że najbardziej liczące się w pracy zawodowej są: zaangażowanie (81% respondentów), a także samorealizacja (43% w pierwszym badaniu i 54,5% w drugim badaniu) oraz na trzecim miejscu (szczególnie po drugim badaniu) wydajność w pracy zawodowej. Dopiero jako czwarty wyznacznik (ostatni) wymieniona była wrażliwość (19% w pierwszym badaniu i 32% w drugim badaniu), co można interpretować jako wyraźne dostrzeganie sposobów rozwiązywania kryzysów społecznych za pomocą podejść bardziej probiznesowych.

Ponadto staż jako filar studiów dualnych traktowany był w opinii studentów przede wszystkim jako szansa na zdobycie doświadczenia zawodowego (ponad 90% odpowiedzi) oraz jako element procesu dydaktycznego (ponad 40%). Staże miały także zwiększać umiejętności studentów (opinia blisko 86% w pierwszym badaniu, ale już 68,2% w drugim badaniu), umożliwić nabycie większej orientacji zawodowej (odnośnie miejsca/stanowiska pracy) dla ponad 76% w pierwszym badaniu, ale już 68,2% w drugim badaniu. Wzrosło przekonanie studentów o tym, że staże powinny być obowiązkowe na każdym kierunku studiów (z 52,4% w pierwszym badaniu do 77,3% w drugim badaniu). Najmniej osób, zarówno w pierwszym, jak i w drugim badaniu (ok. 14%), uważało, że staże na studiach pozwalają wykształcić w sobie większą wrażliwość na problemy ludzi.

Dodatkowo niska wydajność pracowników identyfikowana była głównie jako efekt złej organizacji pracy (ponad 80% respondentów w pierwszym i drugim badaniu) czy brak zaangażowania (66,7% w pierwszym badaniu i 77,3% w drugim badaniu). Wskazywano także na winę po stronie niekompetentnego menedżera lub nieodpowiedniego sprzętu. Nie dopatrywano się tych źródeł w braku zdolności manualnych czy ograniczeniach ruchowych.

Jednocześnie przeważająca większość studentów w pierwszym i drugim badaniu wskazała na zaangażowanie w wolontariat jako możliwość zetknięcia się z ludzkimi problemami (ponad 76% w pierwszym badaniu i ponad 77% w drugim badaniu). Ponad połowa widziała też w wolontariacie szansę na zdobycie doświadczenia zawodowego.

Poprawę efektywności działania podmiotów ekonomii społecznej (pes) ankietowani studenci upatrują szczególnie w większej promocji działalności pes oraz w komercjalizacji ich działań.

W odpowiedziach na pytanie dotyczące wrażliwości na ludzkie słabości respondenci wskazywali na możliwości rozwiązywania problemów wyłaniające się nie tylko w sektorze non profit (około 28% odpowiedzi w pierwszym i drugim badaniu), w sektorze państwowym (14% w pierwszym badaniu, a 18% w drugim badaniu) czy w sektorze prywatnym (19% w pierwszym badaniu i 9% w drugim badaniu), ale w każdym sektorze gospodarki (prawie 67% w pierwszym badaniu i 59% w drugim badaniu).

Podejmowanie własnych inicjatyw (zaangażowanie), odważna realizacja projektów (samorealizacja) czy skuteczne rozwiązywanie problemów (wydajność) jako typowe wyznaczniki postawy przedsiębiorczej są warunkiem koniecznym efektywnej reakcji na wyłaniające się kryzysy i konieczność adoptowania się w ramach trwających transformacji społecznych. Takie postawy studentów wobec problemów zawodowych i ich rozwiązywania świadczą o potwierdzeniu hipotezy pierwszej (H1).

Studenci zidentyfikowali problemy z odnalezieniem się na rynku pracy jako wynikające głównie ze strachu przed niepodołaniem wyzwaniom (71% w pierwszym badaniu i 77% w drugim badaniu) czy nieposiadaniem odpowiednich kompetencji (ponad 50% respondentów w obu badaniach). Dlatego akcentowane w odpowiedziach na temat kryteriów wyboru studiów przez studentów kwestie związane ze sprawdzaniem i rozwijaniem umiejętności pracy „w terenie” (tj. pracy w zespole w prawdziwej organizacji, wobec realnych problemów, w ramach rzeczywistego ryzyka) uzasadniają traktowanie dualnej formuły studiowania jako przede wszystkim formalnego połączenia nauki akademickiej z odbywaniem stażu. Staż ma przede wszystkim pozwolić na zdobycie doświadczenia zawodowego (jedna z odpowiedzi, wobec której studenci byli najbardziej zgodni, tj. udzieliło jej ponad 90% respondentów). W ten sposób można uznać za potwierdzoną pozytywnie hipotezę drugą (H2).

Naczelnym motywem kierującym wyborem dualnej formuły studiów jest w ponad 90% odpowiedzi możliwość odbycia płatnych staży oraz chęć pracy w sektorze prywatnym w ponad 80% w drugim badaniu, a także kierowanie się przy wyborze kariery zawodowej możliwością osiągnięcia wysokich dochodów (blisko 70% odpowiedzi w drugim badaniu). Wskazanie na niskie płace osiągnięte w sektorze ekonomii społecznej jako czynnik demotywujący do pracy w nim, przemawiają za ostrożnymi przewidywaniami co do bezpośredniego przekładania się kształcenia kadr dla ekonomii społecznej na poziomie drugiego stopnia studiów wyższych na zwiększenie ilości profesjonalnie przygotowanej kadry pracującej dla podmiotów ekonomii społecznej, ośrodków wsparcia ekonomii społecznej czy innych instytucji działających na rzecz rozwoju sektora ekonomii społecznej. Najbardziej przemawiającymi dla studentów kryteriami wyboru kariery zawodowej były większa możliwość rozwoju (71,4% w pierwszym badaniu i 63,6% w drugim badaniu) oraz stabilność pracy (77,3% w pierwszym badaniu i 66,7% w drugim badaniu). Umiarkowanie pozytywne oczekiwania można bazować na wskazaniach przez studentów na niskie płace jako demotywujące do pracy głównej w sektorze ekonomii społecznej, ale możliwej dla nich jako zajęcie dodatkowe (ponad 50% w pierwszym badaniu i ponad 30% w drugim badaniu). Niskie płace zostały ocenione jako zrozumiałe i akceptowalne przez ponad 30% respondentów w pierwszym badaniu i ponad 40% w drugim badaniu. Zwiększyła się jednak w drugim badaniu ilość odpowiedzi wskazujących, że nie ma dla respondentów znaczenia kwestia niskich płac (z 9,5% do blisko 23%). Jednocześnie istotnie wzrosła (z 4,8% do 13,6%) liczba osób, które absolutnie nie są w stanie zaakceptować niskich płac i nie będą z tego powodu wykonywać pracy na rzecz sektora ekonomii społecznej. Dane te potwierdzają prawdziwość trzeciej hipotezy (H3).

Można uznać, że ukończenie studiów na kierunku ekonomia społeczna w formule dualnej przełożyło się na wzrost dojrzałości postrzegania problemów związanych z funkcjonowaniem gospodarki społecznej. Potwierdzenie stanowić może fakt, iż wysoki odsetek respondentów uważa, że:

- zła organizacja pracy i brak zaangażowania są przyczyną niskiej wydajności pracy,
- promocja i komercjalizacja działalności stanowią podstawy wzrostu efektywności działania pes,
- praca wolontariacka stanowi możliwość zetknięcia się z ludzkimi problemami, ale jednocześnie zdobycie doświadczenia zawodowego,
- wrażliwość na ludzkie słabości kryje w sobie możliwości rozwiązywania wyłaniających się problemów w organizacjach każdego sektora,
- w wykonywaniu pracy zawodowej najbardziej liczy się zaangażowanie, samorealizacja, wydajność w pracy, a następnie wrażliwość.

4. Dyskusja

Kierunek studiów w obszarze ekonomii społecznej ze względu na specyfikę działania tego sektora ma sens jedynie wówczas, gdy nadana mu zostaje silna podbudowa programowa oparta na pracy w organizacji.

Praktyczny (zamiast akademickiego) profil powstałego kierunku studiów, wdrożenie kierunku w tryb studiów dualnych, nadawanie przedmiotowi praktyki zawodowe szczególnego wymiaru, ciągła współpraca, współtworzenie i uczestnictwo w ważnych inicjatywach promocji sektora stanowią o potencjale oferty edukacyjnej.

Profil absolwenta w ramach programu studiów został szeroko zakrojony. Jest to osoba przygotowana do pracy bezpośrednio na rzecz rozwoju podmiotów ekonomii społecznej, pośrednio w ramach aktywności promujących idee, dobra i cele przedsiębiorczości społecznej, a także przygotowana do inicjowania działań z zakresu społecznej odpowiedzialności biznesu w przedsiębiorstwach nastawionych na zysk. I nawet jeśli profil ten w większym czy mniejszym stopniu rozminie się z faktycznymi miejscami pracy, które zdobędą absolwenci kierunku, efektem o znaczeniu kluczowym jest otwieranie im w ramach kierunku możliwości nabycia wiedzy oraz doświadczenia, a także skorzystania z próby pracy w różnych środowiskach zawodowych.

Praktyki studenckie i wolontariat wspierają proces samorientacji studentów, co stanowi ich preferencje zawodowe, a także są doskonałym laboratorium do wypracowywania nowych podejść do dydaktyki zawodu, zdobywania doświadczeń zawodowych – pierwszych sukcesów i porażek, pierwszych kroków w karierze zawodowej, jakkolwiek zostanie ona w późniejszym etapie rozwinięta.

Studia dualne bardziej niż studia w tradycyjnej formule akademickiej usamodzielniają studenta zawodowo. Spośród ankietowanych uczestników studiów dualnych ofertę współpracy lub pracy po pierwszych trzech lub po sześciu miesiącach staży otrzymało 50% studentów. Studia dualne stanowią ważne narzędzie sprawdzenia umiejętności miękkich, które pozostają niesprawdzalne, tak jak wiedza czy tzw. umiejętności twarde na egzaminie czy kolokwium.

Studia dualne stanowią optymalizację łączenia dydaktyki teorii i praktyki w ramach modelu studiowania akademickiego.

Przedsiębiorstwa (współtwórcy programów nauczania) wskazują na strategię *win-win* w ramach współpracy na studiach dualnych. Akcentują, że kształcenie pracownika jest czasochłonne i kosztochłonne, a ta współpraca przynosi lepszą ofertę dla potencjalnych pracowników, obniżkę kosztów szkoleniowych oraz rotacyjnych w przedsiębiorstwach. Ponadto studia dualne przyczyniają się istotnie do nabywania kompetencji miękkich nie-nabywalnych w innym otoczeniu niż przedsiębiorstwo, organizacja pozarządowa czy inna instytucja. Wartością dodaną wynikającą z inwestowania w studia dualne jest także zdobywanie przez przyszłych pracowników całościowego obrazu poszczególnych problemów. Pozwala to zyskiwać inne perspektywy poszczególnych koncepcji czy rozwiązań wdrażanych w organizacjach oraz rozpoznawać np. predyspozycje interpersonalne.

Absolwent studiów dualnych nie tyle zostaje wyszkolony do pracy na rzecz danego przedsiębiorstwa, co przygotowany do wzajemnego rozpoznawania problemów z pracownikami firmy, wyposażony w narzędzia do budowania większej świadomości dalszej ścieżki swojej kariery. Organizacja przyjmująca studenta na staż zyskuje możliwość rozpoznania predyspozycji zawodowych u studenta (do kierowania zespołami, do pracy analitycznej). Uwarunkowania współpracy studentów i organizacji w ramach studiów dualnych wpływają

na ukształtowanie pracy na rzecz organizacji na najbliższe lata. Decyzje o zatrudnieniu stażystów w ramach dualnej formuły studiowania okazują się z reguły bardziej trafionymi niż te wynikające z rekrutacji tradycyjnej już z samych oszczędności czasu i pieniędzy, które pochłania rekrutacja czy rotacja pracowników. Dualna formuła studiów jest szczególnie korzystna w przypadku przygotowywania pracowników na te stanowiska pracy, które są trudne do zasymulowania w warunkach nauki akademickiej. Wartościami niesionymi przez dualną formułę studiów jest także gotowość absolwentów-pracowników do podejmowania wyzwań już im znanych oraz otwartość na dalszą edukację i szkolenie w organizacji (ale w zakresie o wiele mniejszym niż inwestycje szkoleniowe na rzecz osób przyjmowanych jako nowe). Studenci w trakcie dualnej formuły studiów mają tworzone liczne możliwości uświadamiania sobie swoich predyspozycji zawodowych, swoich lęków, przewag, ale także uciążliwości określonego miejsca pracy. W tym kontekście ważne są motywacja i chęci samych studentów, w tym skutkujące samoselekcją na dane stanowisko.

Zakończenie

Korzyści z dualnie formowanych studiów ujawniają się nie tylko po stronie uczelni i studentów, ale także istotnie wzmacniają procesy zarządcze organizacji przyjmującej studentów na staż. Korzyści ze studiów dualnych po stronie uczelni (wzbogacenie oferty), studentów (poznanie przedsiębiorstwa, pełniejsze rozpoznanie swoich preferencji zawodowych pod względem danej branży, wykonywanej pracy/ zajmowanego stanowiska pracy, zdobycie praktycznej wiedzy i doświadczenia) i organizacji przyjmującej na staż (minimalizacja problemów z zatrudnieniem – oszczędności w kosztach rotacji pracowników, kosztach wobec zewnętrznych firm rekrutacyjnych, wpływ na rozwój przyszłego pracownika) przekładają się jednocześnie na lepsze parametry ekonomiczne i zatrudnieniowe w gospodarce ogółem.

Studia dualne zapewniają, że student jest pracownikiem firmy i otrzymuje zadania, które są dostosowane do jego rosnących możliwości. Jeśli firma jest skłonna zawrzeć ze studentem umowę o pracę po zakończeniu kształcenia dualnego, zyskuje pracownika, który zna organizację pracy w firmie. Na bieżąco student-stażysta korzysta z wiedzy na temat twardych i miękkich umiejętności bardziej doświadczonych współpracowników. Realne warunki pracy zawodowej, z którymi student ma do czynienia w trakcie studiów dualnych pozwalają mu ocenić jego możliwości zawodowe i chęci do wykonywania pracy na różnych stanowiskach, a nie przekonywać się o tym dopiero po zakończeniu studiów, w momencie podjęcia pracy. Niebagatelną korzyścią dla uczestników studiów dualnych jako osób aktywnych już zawodowo ze względu na wiek jest zarabianie pieniędzy od samego początku studiów dzięki pracy w ramach staży. Absolwenci studiów dualnych zdobywający wykształcenie zawodowe oceniani są jako dobrze przygotowani do wejścia na rynek pracy w młodym wieku, a organizacje przyjmujące na staż w trakcie studiów dualnych chętniej zatrudniają takie osoby po zakończeniu nauki (Jacoby, 2014). W takim podejściu systemowym do kształcenia upatrywana jest możliwość obniżania stopy bezrobocia wśród osób młodych, czego przykładem były (Eurostat, 2007–2016) i pozostają (Eurostat, 2020–2021) Niemcy czy Austria. W dualnym systemie nauczania upatrywany jest także czynnik sprzyjający dobrej kondycji przedsiębiorstw niemieckich konkurujących na rynkach międzynarodowych.

Dualność studiowania kryje w sobie pewne wiązki idei systemu pedagogicznego przekazywanych przez Roberta Owena. Wskazują one na otaczające człowieka warunki życia jako kluczowe dla kształtowania jego charakteru, a także na praktykowanie dobrych

obyczajów i niedopuszczanie do zaniedbywania umysłów oraz dbałość o „wszechstronny, racjonalny rozwój charakteru i umysłu” (Owen, 1948, 75) jako wyznaczniki żywotne dobrostanu społecznego.

Bibliografia

- Aghion, P., Boustan, L., Hoxby, C. i Vandenbussche, J. (2009). *The Causal Impact of Education on economic growth: Evidence from U.S.* Pobrano z <https://scholar.harvard.edu/aghion/publications/causal-impact-education-economic-growth-evidence-us>
- Baethge, M. i Wolter, A. (2015). The German skill formation model in transition: from dual system of VET to higher education? *Journal for Labour Market Research*, 48, 97–112.
- Becker, W. (2000). Teaching economics in the 21st century. *The Journal of Economic Perspectives*, 14, (1), 109–119.
- Davidson, C. N. (2014). Why higher education demands a paradigm shift? *Public Culture*, 26(1), 3–11.
- Davidson, C. N. (2017). *The New Education: How to revolutionize the university to prepare students for a world in flux*. New York: Basic Books.
- Detyna, B. (2016). Studia dualne jako źródło potencjalnych korzyści dla różnych grup interesariuszy, w tym rozwoju postaw przedsiębiorczych i kompetencji zawodowych studentów. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 2(40), 81–98.
- Ekonomia społeczna – co to takiego? (2019). W: Małopolskie Obserwatorium Rozwoju Regionalnego, *Dziewiąta edycja badania opinii mieszkańców Małopolski*. Kraków: Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego. Pobrano z <https://www.obserwatorium.malopolska.pl/blog/dziewiąta-edycja-badania-opinii-mieszkanow-malopolski/>
- Emerson, T. L. N. i English, L. K. (2016). Classroom experiments: teaching specific topics or promoting the economic way of thinking? *The Journal of Economic Education*, 47(4), 288–299.
- Eurostat. *Youth unemployment figures, 2007–2016*. Pobrano 4 stycznia 2022 z [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Youth_unemployment_figures,_2007-2016_\(%\)_T1.png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Youth_unemployment_figures,_2007-2016_(%)_T1.png)
- Eurostat. *Youth unemployment figures, 2020-2021*. Pobrano 4 stycznia 2022 z https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/une_rt_m/default/table?lang=en
- Farias, Ch. i Balardini, F. (2018). Teaching social economics. Bringing the real world into the classroom and taking the classroom into the real world. *International Journal of Social Economics*, 46(2), 960–976. [DOI:10.1108/IJSE-05-2018-0253]
- Furstenau, B., Pilz, M. i Gonon, P. (2014). The dual system of Vocational education and training in Germany – what can be learnt about education for (other) professions. W: S. Billett, C. Harteis i H. Gruber (red.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (s. 427–460). Dordrecht–Heidelberg–New York–London: Springer-Dordrecht.
- Hoxby, C. (2019). Program Report: Economics of education. *The Reporter*, 1. Pobrano z <https://www.nber.org/reporter/2019number1/program-report-economics-education>
- Jacoby, T. (2014). Why Germany is so much better at training its workers. *The Atlantic*, October 16. Pobrano z <https://www.theatlantic.com/business/archive/2014/10/why-germany-is-so-much-better-at-training-its-workers/381550/>
- Komisja Europejska (2020). Raport *Social Enterprises and their ecosystem in Europe*.
- Koudahl, P. D. (2010). Vocational education and training: dual education and economic crises. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, 1900–1905.

Lulewicz, M. i Śliwa, R. (2021). Zatrudnienie w przedsiębiorstwach społecznych. W: E. Radomska, J. Pach i P. Nowak (red.) *Ekonomia i przedsiębiorczość społeczna. W kierunku poszukiwania efektywnych, innowacyjnych sposobów rozwiązywania problemów społecznych i środowiskowych* (s. 137–152). Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.

Murzyn, D. i Śliwa, R. (2020). Program studiów wyższych rozpoczynających się w roku akademickim 2019/2020. *Ekonomia Społeczna. Studia II stopnia (łącznie z Planem Studiów)*, zatwierdzone przez Radę Wydziału Politologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie z dnia 28.03.2019, z późniejszymi zmianami Rady Instytutu Prawa, Administracji i Ekonomii z dnia 23.01.2020 r. oraz zmianami Rady Instytutu Prawa, Administracji i Ekonomii z dnia 28.05.2020 r.

Owen, R. (1948). *Wybór pism*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza Wiedza.

Remington, T. F. (2017). Business-government cooperation in VET: a Russian experiment with dual education. *Post-Soviet Affairs*, 33(4), 313–333.

Streeck, W. (1997). German Capitalism: Does It Exist? Can It Survive? *New Political Economy*, 2(2), 237–256.

Rozwój ku wyższym wartościom sposobem na profilaktykę nieletnich

KAZIMIERZ PIERZCHAŁA*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin, Polska

Wychowanie człowieka, pomoc w odkrywaniu tego, co istotne, jest zadaniem niezwykle odpowiedzialnym i trudnym. Proces ten „nigdy nie był rzeczą łatwą, ale dziś jak się wydaje, staje się coraz trudniejszy. Wiedzą o tym dobrze rodzice, nauczyciele, kapłani i wszyscy ci, na których spoczywa bezpośrednio odpowiedzialność wychowawcza” (Benedykt XVI, 2008). Od wychowawców w sposób szczególnie wymagane jest uczenie dobra, udostępnianie prawdy, przygotowanie do twórczego i odpowiedzialnego życia. Artykuł wskazuje na potrzebę wychowania osób nieletnich ku wartościom wyższym, które stanowić będą o ich wysokim stopniu socjalizacji. Zdaniem autora takie wychowanie warunkuje rozwój jednostki zgodnie z przyjętym modelem wychowawczym, będącym równocześnie profilaktyką przestępczości nieletnich. W artykule przedstawiono zjawisko przestępczości w ujęciu prawnostatystycznym, ze szczególnym uwzględnieniem jej konsekwencji dla społeczeństwa. Odniesiono się również do teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego, będącej holistycznym, interdyscyplinarnym podejściem do problematyki rozwoju ludzkiego, tj. od integracji prymitywnej do integracji wtórnej globalnej, stanowiącej o samodoskonaleniu człowieka.

SŁOWA KLUCZOWE: nieletni, profilaktyka, przestępczość, system wartości.

Development towards higher values as a way to prevent minors

Educating a person, helping to discover what is essential, is an extremely responsible and difficult task. This process “has never been easy, but today it seems to be becoming more and more difficult. Parents, teachers, priests and all those who have direct educational responsibility know this well” (Benedictus PP XVI, 2008). Educators are particularly required to teach the good, to make the truth accessible, to prepare for a creative and responsible life. The article indicates the need to educate minors towards higher values, which will determine their high degree of socialization. According to the author, such upbringing determines the development of the individual in accordance with the adopted educational model, which is also the prevention of juvenile delinquency. The article presents the phenomenon of crime in legal and statistical terms, with particular emphasis on its consequences for society. Reference was also made to Kazimierz Dąbrowski’s theory of positive disintegration, which is a holistic, interdisciplinary approach to the issue of human development, i.e., from primitive integration to global secondary integration, which determines human self-improvement.

KEYWORDS: crime, juveniles, prevention, value system.

*E-mail: k.pierzchala68@o2.pl

ORCID: 0000-0001-9972-943X

„Nie ma ludzi z natury złych, nikt nie rodzi się przestępcą”
“There are no people who are bad by nature, no one is born a criminal”
(Pierzchała, 2013, s. 305)

Wprowadzenie

Zdrowie człowieka – fizyczne, psychiczne, moralne – polega na zdolności do wszechstronnego rozwoju, odkrywania i przeżywania coraz to wyższych wartości aż do konkretnego ideału indywidualnego i społecznego. Osiąga je człowiek poprzez trud istnienia, jak i przede wszystkim poprzez trud rozwoju – od narodzin do śmierci. Rozwój przebiega od struktur prostych, prymitywnych, biologicznych, popędowych do struktur złożonych, psychicznych, moralnych, opartych na hierarchii wartości i uczuciach wyższych. Wartości moralne nadają człowiekowi sens życia, stoją najwyżej w hierarchii wartości i to one stanowią o godności człowieka. Rozwój ku takim wartościom jest najlepszą psychoprofilaktyką przeciw przestępczości (Cekiera i Pierzchała, 2008). Stąd konieczność podejmowania scentralizowanych działań, mających na celu rozwój wartości wyższych u nieletnich, które uchronią młodzież przed demoralizacją. Sedno problemu ujęła M. Grzywak-Kaczyńska (1975, s. 17 i 27), pisząc:

Sprawy rozwoju to problemy trudne, a zarazem centralne w życiu każdego człowieka. Rozwój człowieka wiąże się z wielkim trudem pracy nad samowychowaniem i z koniecznością cierpienia. Jednocześnie w człowieku jest twórczy pęd do szukania prawdy, wspaniała aktywność intelektualna w kontynuowaniu stwarzania świata, nieugaszona pragnienie miłości. Jednym z najistotniejszych faktów w życiu człowieka jest to, że on się rozwija, że się staje, że jest nieustannie w drodze, że można go pojmować jedynie dynamicznie. [...] Młody człowiek jest obdarzony tak silnym pędem do rozwoju, do samorealizacji, że nie zechce na dłuższą metę zrezygnować z walki z własną niedoskonałością, z radości przewyżczania siebie, z rozwijania wszystkich swoich możliwości. Młodzież, nie chcąc odwoływać się do pomocy mechanizmów obronnych, którym wypowiedziała walkę w imię autentyzmu życia, będzie musiała przeciwstawić się własnej niższej naturze w imię możliwości.

Podkreślić należy, że aktualnie przestępczość nieletnich stanowi jeden z poważniejszych problemów społecznych, skłaniających nas dorosłych – rodziców, opiekunów, pedagogów, nauczycieli, kapelanów do refleksji: jak jej zapobiegać? Co zrobić, by wychować szczęśliwego, młodego człowieka, chcącego się rozwijać w społecznie akceptowany sposób?

1. Przestępczość nieletnich – aspekt prawny

Zaprezentowanie zjawiska dotyczącego nieletnich wymaga pojęciowego uszczegółowienia poszczególnych terminów. Trudności interpretacyjnych nastęrcza już samo pojęcie nieletniego, które jest różnie rozumiane w zależności od przepisów prawa. Według Ustawy z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz. U. 2022 poz. 1700, t.j., Dz. U. z 2022 r. poz. 1700, z 2023 r. poz. 289) – nieletni to osoba, w stosunku do której stosuje się przepisy w zakresie (art. 1 § 1):

- a) zapobiegania i zwalczania demoralizacji – w stosunku do osób, które nie ukończyły 18 lat;
- b) postępowania w sprawach o czyny karalne (obejmuje osoby, które dopuściły się takiego czynu po ukończeniu 13 lat, ale nie ukończyły 17. roku życia);
- c) wykonywania środków wychowawczych, poprawczych (obejmuje osoby, względem których środki te zostały orzeczone, nie dłużej jednak niż do ukończenia przez te osoby

21. roku życia).

Według prawa karnego materialnego i materialnego prawa wykroczeń nieletnim jest osoba, która w chwili popełnienia czynu karalnego nie ukończyła 17. roku życia. W przepisach prawa wyraźnie zaznacza się tendencja do traktowania człowieka jako zdolnego do ponoszenia pełnej odpowiedzialności karnej po ukończeniu 17. roku życia. Nieletni (z wyjątkiem art. 10 § 2 Kodeksu karnego¹ oraz w przypadku popełnienia czynu zabronionego wraz z osobą dorosłą) nie podlega środkom karnym, lecz środkom wychowawczym, poprawczym. Wśród środków wychowawczych, jakie mogą zostać orzeczone przez sąd, wyróżnia się (Ustawa, 1982, art. 6):

- 1) upomnienie;
- 2) zobowiązanie do określonego postępowania, a zwłaszcza do naprawienia wyrządzonej szkody, do wykonania określonych prac lub świadczeń na rzecz pokrzywdzonego lub społeczności lokalnej, do przeproszenia pokrzywdzonego, do podjęcia nauki lub pracy, do uczestniczenia w odpowiednich zajęciach o charakterze wychowawczym, terapeutycznym lub szkoleniowym, do powstrzymania się od przebywania w określonych środowiskach lub miejscach albo do zaniechania używania alkoholu lub innego środka w celu wprowadzania się w stan odurzenia;
- 3) nadzór odpowiedzialny rodziców albo opiekuna;
- 4) nadzór organizacji młodzieżowej lub innej organizacji społecznej, zakładu pracy albo osoby godnej zaufania, udzielających poręczenia za nieletniego;
- 5) nadzór kuratora;
- 6) skierowanie do ośrodka kuratorskiego, a także do organizacji społecznej lub instytucji zajmujących się pracą z nieletnimi o charakterze wychowawczym, terapeutycznym lub szkoleniowym, po uprzednim porozumieniu się z tą organizacją lub instytucją;
- 7) zakaz prowadzenia pojazdów;
- 8) przepadek rzeczy uzyskanych w związku z popełnieniem czynu karalnego;
- 9) umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym albo w rodzinie zastępczej zawodowej, która ukończyła szkolenie przygotowujące do sprawowania opieki nad nieletnimi;
- 10) umieszczenie w zakładzie poprawczym;
- 11) zastosowanie innych środków zastrzeżonych w ustawie do właściwości sądu rodzinnego, jak i zastosowanie środków przewidzianych w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym, z wyłączeniem umieszczenia w rodzinie zastępczej spokrewnionej, rodzinie zastępczej niezawodowej, rodzinnym domu dziecka, placówce wsparcia dziennego, placówce opiekuńczo-wychowawczej i regionalnej placówce opiekuńczo-terapeutycznej.

Sąd rodzinny może również (Ustawa 1982, art. 7):

- 1) zobowiązać rodziców lub opiekuna do poprawy warunków wychowawczych, byto-

¹ art. 10 § 2 Kodeksu karnego – Nieletni, który po ukończeniu 15 lat dopuszcza się czynu zabronionego określonego w art. 134 *zamach na życie Prezydenta RP*, art. 148 *zabójstwo* § 1, 2 lub 3, art. 156 *spowodowanie ciężkiego uszczerbku na zdrowiu* § 1 lub 3, art. 163 *sprowadzenie katastrofy* § 1 lub 3, art. 166 *piractwo*, art. 173 *sprowadzenie katastrofy w ruchu* § 1 lub 3, art. 197 *zgwałcenie lub wymuszenie czynności seksualnej* § 3 lub 4, art. 223 *czynna napaść na funkcjonariusza publicznego lub osobę do pomocy mu przybraną* § 2, art. 252 *wzięcie lub przetrzymywanie zakładnika* § 1 lub 2 oraz w art. 280 *rozbój*, może odpowiadać na zasadach określonych w kodeksie karnym, jeżeli okoliczności sprawy oraz stopień rozwoju sprawcy, jego właściwości i warunki osobiste za tym przemawiają, a w szczególności, jeżeli poprzednio stosowane środki wychowawcze lub poprawcze okazały się bezskuteczne (Dz. U. z 1997 r. nr 88 poz. 553, dalej kk).

wych lub zdrowotnych nieletniego, a także do ścisłej współpracy ze szkołą, do której nieletni uczęszcza, poradnią psychologiczno-pedagogiczną lub inną poradnią specjalistyczną, zakładem pracy, w którym jest zatrudniony oraz lekarzem lub zakładem leczniczym;

- 2) zobowiązać rodziców lub opiekuna do naprawienia w całości lub w części szkody wyrządzonej przez nieletniego;
- 3) zwrócić się do właściwych instytucji państwowych lub społecznych oraz jednostek samorządowych o udzielenie niezbędnej pomocy w poprawie warunków wychowawczych, bytowych lub zdrowotnych nieletniego.

Sąd rodzinny może orzec umieszczenie w zakładzie poprawczym nieletniego, który dopuścił się czynu karalnego, jeżeli przemawiają za tym wysoki stopień demoralizacji oraz okoliczności i charakter czynu, zwłaszcza gdy inne środki wychowawcze okazały się nieskuteczne lub nie rokują resocjalizacji nieletniego (Ustawa 1982, art. 10).

Jeszcze inne przepisy stosowane są wobec popełniających czyny karalne osób w wieku do 13. roku życia. W tym zakresie stosuje się postanowienia kodeksu cywilnego, stwierdzające, że osoba, która nie ukończyła 13. roku życia, nie ponosi odpowiedzialności za wyrządzoną szkodę (Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny, Dz. U. z 1964 r. nr 16 poz. 93, art. 426; dalej Ustawa 1964). Czyn traktowany jest wyłącznie jako przejaw demoralizacji. Odpowiedzialność ta jest przeniesiona na osobę sprawującą opiekę nad małoletnimi (Ustawa 1964, art. 427).

2. Przestępczość nieletnich – ujęcie statystyczne

W 2020 r. do sądów rejonowych wpłynęło 49 736 spraw, w których zachodziło podejrzenie o demoralizację lub popełnienie czynu karalnego przez nieletnich, w tym 29 123 sprawy dotyczące demoralizacji (odpowiednio: w 2015 r. – 78 867 i 42 313, w 2019 r. – 69 057 i 40 585); załatwiono 54 064 sprawy, w tym 31 637 o demoralizację (odpowiednio: w 2015 r. – 79 249 i 41 817, w 2019 r. – 67 431 i 39 924; Główny Urząd Statystyczny [GUS], 2021). Poniżej (Tabela 1) przedstawiono dane o: nieletnich w związku z czynami karalnymi, które dopuścili się takiego czynu po ukończeniu 13 lat, ale przed ukończeniem 17 lat oraz dorosłych osądzonych w sprawach karnych, w tym skazanych za przestępstwa, które w chwili popełnienia przestępstwa miały ukończone 17 lat.

Tabela 1

Nieletni, wobec których prawomocnie orzeczono środki wychowawcze, poprawcze lub kary w sądach powszechnych w związku z demoralizacją i czynami karalnymi

| Wyszczególnienie | 2010 | 2015 | 2018 | |
|--|--------|--------|--------|---------------|
| | | | ogółem | w tym chłopcy |
| nieletni – w związku z demoralizacją | 16 118 | 14 599 | 14 414 | 9 655 |
| nieletni – w związku z czynami karalnymi, w tym za: | 22 758 | 12 237 | 9 754 | 7 491 |
| zabójstwo – art. 148 kk | 7 | 3 | 3 | 2 |
| uszczerbek na zdrowiu – art. 156 i 157 kk | 1 534 | 831 | 727 | 509 |
| udział w bójce lub pobiciu – art. 158 i 159 kk | 2 345 | 845 | 601 | 430 |
| przestępstwa z ustawy o przeciwdziałaniu narkomani | 1 086 | 1 325 | 1 009 | 829 |
| zgwałcenie – art. 197 kk | 56 | 45 | 39 | 38 |
| obcowanie płciowe z małoletnim poniżej 15 lat – art. 200 § 1 kk | 138 | 140 | 115 | 106 |
| kradzież rzeczy – art. 278 kk | 2 792 | 1 024 | 657 | 489 |
| kradzież z włamaniem – art. 279 kk | 1 176 | 744 | 495 | 450 |
| rozbój – art. 280 kk | 1 116 | 427 | 226 | 208 |
| kradzież rozbójnicza – art. 281 kk | 47 | 31 | 52 | 48 |
| wymuszenie rozbójnicze – art. 282 kk | 520 | 198 | 111 | 104 |

Źródło: dane GUS-u.

Zgodnie z przedstawionymi powyżej danymi GUS-u – zjawisko przestępczości nieletnich ma tendencję spadkową, jednakże jej rozmiar jest niepokojący i powoduje konieczność podejmowania szeregu działań, by jej zapobiegać. Zaznaczyć należy, iż dane dotyczą wyłącznie nieletnich, wobec których prawomocnie orzeczono środki wychowawcze, poprawcze lub kary w sądach powszechnych w związku z demoralizacją i czynami karalnymi. W związku z tym należy zakładać, iż rozmiary zjawiska są o wiele wyższe aniżeli przedstawia je statystyka z uwagi na tzw. przestępczość ukrytą, nieujawnioną przez odpowiednie organy ścigania. W 2010 r. wobec 16 118 nieletnich orzeczono środki wychowawcze, poprawcze

lub kary w sądach powszechnych wyłącznie w związku z demoralizacją, odpowiednio w roku 2015 było to 14 599 nieletnich, a w 2018 r. – 14 414 nieletnich. Natomiast w związku z czynami karalnymi nieletnich takie środki/kary zostały zastosowane w 2010 r. wobec 22 758 nieletnich, w 2015 r. – 12 237, a w 2018 r. – 9 754. Młodzież najczęściej dopuszczała się przestępstw z ustawy o przeciwdziałaniu narkomanii, brała udział w bójkach i pobiciach, dokonywała kradzieży, rozbojów, a także dopuszczała się czynów karalnych przeciwko zdrowiu i życiu oraz wolności seksualnej i obyczajowości.

Rodzaj zastosowanego przez sądy środka wychowawczego lub poprawczego został zaprezentowany w Tabeli 2.

Tabela 2

Nieletni według wykonywanych środków wychowawczych lub poprawczych

| Rodzaje środków | 2010 | 2015 | 2019 | 2020 |
|---|--------|--------|--------|--------|
| nadzór: kuratora | 47 020 | 36 966 | 28 571 | 25 674 |
| rodziców | 12 900 | 6 916 | 4 535 | 4 045 |
| umieszczenie w: | | | | |
| zakładzie poprawczym | 1 520 | 985 | 577 | 530 |
| młodzieżowym ośrodku wychowawczym | 5 057 | 5 620 | 4 114 | 3 805 |
| młodzieżowym ośrodku socjoterapii i ośrodka szkolno-wychowawczym | 3 326 | 210 | 28 | 26 |
| skierowanie do ośrodka kuratorskiego | 1 423 | 1 525 | 1 471 | 1 365 |

Źródło: dane GUS.

Jak wynika z zaprezentowanych danych – najczęściej zastosowanym środkiem wychowawczym było orzeczenie wobec nieletnich nadzoru kuratora, w 2010 r. taki środek orzeczono 47 020 razy, 2015 r. – 36 966, 2019 r. – 28 571, 2020 r. – 25 674, a także nadzoru rodziców, co w 2010 r. uczyniono w 12 900 przypadkach, w 2015 r. – 6 916, 2019 r. – 4 535, 2020 r. – 4 045. Innym środkiem wychowawczym było umieszczenie nieletniego w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, np. w roku 2020 zastosowano ten środek wobec 3 805 nieletnich, a także umieszczenie w młodzieżowym ośrodku socjoterapii i ośrodka szkolno-wychowawczym, co uczyniono w 26 przypadkach w 2020 r. W tymże samym roku do ośrodka kuratorskiego skierowano 1 365 nieletnich. Środek poprawczy w 2020 r. zastosowano wobec 530 nieletnich. W tym przypadku widoczna jest tendencja spadkowa, bowiem w 2010 r. ten środek zastosowano 1 520 razy.

3. Przystępczość nieletnich – konsekwencje dla społeczeństwa

Zdaniem Czesława Cekiera przyczynami wzrostu przystępczości nieletnich są: zbyt duży liberalizm w wychowaniu, relatywizm norm moralnych, niskie poczucie odpowiedzialności, brak poszanowania godności ludzkiej i mienia cudzego, bezrobocie, wzrost migracji wewnętrznej i zewnętrznej, łatwy dostęp do broni palnej, wzrost cennych dóbr u wielu osób. Natomiast do czynników społecznych należy zaliczyć obniżoną kontrolę społeczną, marginalizację dużych grup społecznych, rozwarstwienie społeczeństwa na biednych i bogatych, co doprowadza znacznie większą część biednych do frustracji, napięć i zwiększa ryzyko przystępczości (Cekiera i Pierzchała, 2008).

Brunon Hołyst podaje, że podstawowymi bodźcami, które determinują przystępczość nieletnich są (2001):

- chęć zdobycia pieniędzy lub innych korzyści materialnych,
- zaimponowanie innym,
- namowa kolegów bądź dorosłych osób,
- chęć przebywania i realizowania się w grupach nieformalnych,
- powielanie wzorców i zachowań mających swoje źródło w domu rodzinnym,
- poczucie bezkarności za wcześniejszą działalność przystępczą,
- poszukiwanie akceptacji, gdy nie można znaleźć oparcia i poczucia bezpieczeństwa wśród rodziców i opiekunów. Powyższe bodźce przeważnie wywoływane są niezaspokojeniem podstawowych potrzeb dziecka przez rodzinę bądź chęcią przynależności do grup nieformalnych, zazwyczaj podkultur młodzieżowych.

Czynnik osobowościowy, z którym wiąże się stan zdrowia, zwłaszcza psychicznego, stosunek do uzależnień, wiek, płeć, poziom inteligencji, cechy charakteru – determinuje zachowania przystępcze wśród nieletnich, bowiem cechą osobowości sprzyjającą powstawaniu przystępczości jest agresywność. Jej rozmiary u niedostosowanych jednostek są znacznie większe niż u dzieci i młodzieży z niezaburzona socjalizacją. Można wymieniać wiele cech osobowości, których częstość występowania wśród niedostosowanych społecznie jest większa niż w przeciętnej populacji, np. niezdolność do nawiązywania pozytywnych kontaktów emocjonalnych z otoczeniem czy zaburzona samoocena (Hołyst, 2001).

Niewątpliwie jedno z istotniejszych miejsc w rozważaniach nad determinantami przystępczości nieletnich zajmuje rodzina, bowiem w niej m.in. następuje socjalizacja dziecka poprzez procesy identyfikacji, internalizacji, modelowania ról, kształtowania więzi emocjonalnych, uczenia się ról społecznych, zaspokajania potrzeb. Rodzina, w której nie są zapewnione wyżej wymienione czynniki, a występują w niej takie zjawiska jak: alkoholizm, narkomania, przystępczość, zachowania agresywne, stosowanie niewłaściwych metod wychowawczych, przestaje być dla dzieci oazą bezpieczeństwa wsparcia i spokoju (Cekiera, 1995).

Szkoła to kolejne miejsce determinujące zachowania negatywne u dzieci i młodzieży. To w szkole młody człowiek może doznawać różnych porażek i wzmocnień negatywnych poprzez oceny niedostateczne, z uwagi na znaczne opóźnienia w nauce, odrzucenie przez kolegów szkolnych, drugorocznosc, stygmatyzację. Te niepowodzenia może rekompensować ustawicznymi wagarami czy też porzuceniem szkoły (Hołyst, 2001).

Istotne znaczenie odgrywa grupa rówieśnicza, w której nieletni szuka zaspokojenia potrzeb: uznania, akceptacji, bezpieczeństwa. Dla jednostek osamotnionych, pozbawionych opieki rodzicielskiej oraz doświadczających ustawicznych niepowodzeń szkolnych, atrakcyjność grup nieformalnych jest szczególnie interesująca, gdyż potrafią zaimponować, wciągając i przyciągając dorastającą młodzież. Istnieją niestety sytuacje, w których grupa rówieśnicza

może przekształcić się w grupę przestępczą i znacznie wywierać negatywny wpływ na jednostkę niezdemoralizowaną. Negatywną rolę odgrywa również udział młodzieży w subkulturach młodzieżowych związanych z aspołecznym zachowaniem. Środowisko społeczne może być terenem wszelkich form aspołecznej działalności nieformalnych grup, w tym zachowań agresywnych (Kałdon, 2009).

Agresja młodym ludziom często jest potrzebna do realizacji materialnych oraz innych potrzeb. Dla chłopców w okresie adolescencji istotne jest dążenie do osiągnięcia satysfakcjonującej pozycji w grupie rówieśniczej, a także poszukiwanie stymulacji. Przykładowo, głównym motywem rozboju u nieletnich może być powiązanie z różnym rodzajem doświadczeń socjalizacyjnych. Nieletni, którzy pochodzą z tzw. dobrych domów, mogą dokonywać rozboju bezrefleksyjnie, ulegając presji kolegów lub poszukując stymulacji (Hołyst, 2001).

Do głównych problemów, jakie pojawiają się w związku z przestępczością nieletnich należy zaliczyć następujące (Jaworska, 2012):

- a) dzieci w wieku kilkunastu lat zmieniają swoje postawy i przyzwyczajenia na ich odpowiedniki w świecie dorosłych – zainteresowanie światem przestępczym, zbrodnie i nadużywanie substancji psychoaktywnych, co z dużym prawdopodobieństwem może skutkować jeszcze większą brutalnością w życiu dorosłym;
- b) dzieci, które popełniają przestępstwa kryminalne przed 13. rokiem życia, powtarzają je częściej, niż te, które po raz pierwszy złamały prawo w późniejszym wieku;
- c) bardziej skłonne do dokonywania brutalnych zbrodni są dzieci, które były maltretowane i narażone na przemoc.

Na podstawie symptomów pojawiających się w wieku młodzieńczym z dużym prawdopodobieństwem można prognozować utrwalone występowanie przestępczości w życiu dorosłym. Do najważniejszych oznak należą: nadmierne spożywanie alkoholu, zażywanie narkotyków, kontakty seksualne, wandalizm, drobne kradzieże, bójkę, sprawianie trudności wychowawczych, wagary, ucieczki z domu. Jeżeli obserwuje się kumulację wielu z tych czynników występujących wśród dzieci i młodzieży, wówczas przyszłość nieletniego budzi uzasadniony niepokój. Długotrwałe konsekwencje działalności przestępczej wśród nieletnich można zaobserwować na wielu poziomach, obejmujących zarówno funkcjonowanie indywidualne, jak i konsekwencje społeczne. Osoby zaburzone przestępczo od najmłodszych lat mają znikome szanse na szczęśliwe życie, z powodu wielokrotnych pobytów w placówkach wychowawczych, poprawczych czy w zakładach karnych. Konsekwencją działalności przestępczej jest często brak rodziny, bezdomność, uzależnienie i samotność w życiu dorosłym (Jaworska, 2012).

4. Rozwój ku wyższym wartościom

W procesie rozwoju i w dążeniu do szczęścia człowiek może zmieniać hierarchię wartości, może posłużyć się substytutami, namiastkami, może zmieniać kierunek rozwoju, np. z uczciwości na przestępczość. Motywacja tejże zmiany może być również bardziej lub mniej szlachetna. Te elementy mogą też wpływać na dojrzałość osobową lub jej brak. Poziom rozwoju i dojrzałość jednostki zależą więc od stopnia realizacji określonej hierarchii wartości, od jakości siły motywacji i od sposobów realizowania tychże wartości w życiu (Cekiera i Pierzchała, 2008). Wychowanie ku wartościom nie może mieć bowiem charakteru doraźnych, incydentalnych działań, lecz powinno być procesem – permanentnie wzbogacającym

i doskonalonym. Każdy proces składa się z określonych ogniw, etapów, które zintegrowane ze sobą stanowią jego podstawę, decydują o jego treściowym zakresie (Chałas, 2017).

W rozwoju osoby biorą udział trzy czynniki: cechy wrodzone, środowisko i dynamizm rozwojowy. Teoria dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego jest holistycznym, interdyscyplinarnym podejściem do problematyki rozwoju ludzkiego. Opiera się ona na alternatywnych wypracowanych w ponad 40-letniej pracy klinicznej spostrzeżeniach dotyczących funkcjonowania psychiki człowieka. Rozwój stanowi w niej imperatyw kategoryczny, ponieważ jest podstawowym narzędziem realizacji egzystencji człowieka w świecie i odkrywania wartości i celów, wyznaczających sens życia ludzkiego (Dąbrowski, 1981). W świetle teorii dezintegracji pozytywnej za człowieka dojrzałego psychicznie w wąskim ujęciu należy uznać kogoś, kto aktywował w swoim wewnętrznym środowisku psychicznym wszystkie główne dynamizmy rozwojowe, a więc znajduje się na poziomie czwartym – dezintegracji wielopoziomowej zorganizowanej, usystematyzowanej². Jest to ujęcie dosyć elitarystyczne. W szerszym ujęciu można stwierdzić, że dojrzałość psychiczną osiągnęła taka jednostka, która przeszła z powodzeniem przez okres dezintegracji jednopoziomowej

² Teoria dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego bazuje na strukturze złożonej z pięciu poziomów rozwoju: integracji prymitywnej (pierwotnej), dezintegracji jednopoziomowej, dezintegracji wielopoziomowej spontanicznej, dezintegracji wielopoziomowej zorganizowanej, usystematyzowanej oraz integracji wtórnej, globalnej.

Integracja prymitywna (pierwotna) – Jest to pierwszy, najniższy poziom rozwoju. Dąbrowski w odniesieniu do tego poziomu rozwoju używał terminu pierwotna i prymitywna zamiennie. Zdaniem autora teorii jest to poziom charakterystyczny dla większości populacji. Na tym poziomie nie istnieje rozwinięte wewnętrzne środowisko psychiczne. Cała nawet wybitna inteligencja człowieka jest podporządkowana jego prymitywnym popędom i realizacji wynikających z nich interesów.

Dezintegracja jednopoziomowa – na tym poziomie rozwoju dokonuje się już zasadniczy proces rozpadu sztywnej struktury psychicznej jednostki. Jest to okres, kiedy oddziałują na nią dynamizmy ją dezintegrujące – takie jak ambivalencje i ambitendencje. Nazwa tego poziomu rozwoju: dezintegracja jednopoziomowa odnosi się do tego, że sprzeczne popędy i dążenia jednostki występują na tym samym poziomie – są równoważne w sile, która ją wewnętrzną rozrywa. W wyniku tego rozpadu aktywuje się psychiczne środowisko wewnętrzne jednostki i może ona wejść na wyższy poziom rozwoju.

Dezintegracja wielopoziomowa spontaniczna – jest to poziom rozwoju, na którym występuje już pewna wewnętrzna harmonia. Doszło do odkrycia hierarchii celów i wartości, które nadają sens życiu i działaniu jednostki, a co za tym idzie mogło wykrystalizować się w oparciu o nią wciąż niestabilne, ale już istniejące psychiczne środowisko wewnętrzne. Jednostka rozumie już wielopoziomowość wartości, a więc rozróżnia pomiędzy tym, co wyższe i niższe w niej samej i w środowisku zewnętrznym.

Dezintegracja wielopoziomowa zorganizowana, usystematyzowana – ten poziom rozwoju dane jest osiągnąć tylko nielicznym jednostkom. Zaszło już zasadniczo pełne wykształcenie wewnętrznego środowiska psychicznego. Procesy dezintegracyjne wciąż występują, ale mają one charakter daleko spokojniejszy i są w znacznym stopniu kontrolowane. Hierarchia celów i wartości jest wykształcona. Zaczynają się nasilać już wcześniej obecne procesy integracyjne. Coraz wyraźniej cały rozwój staje się podporządkowany dążeniu do osiągnięcia swojego ideału osobowościowego. Ważne dynamizmy stanowią tutaj m.in. dynamizm samowychowania i autopsychoterapii oraz czynnik trzeci.

Integracja wtórna globalna (osobowość) – osobowość jest szczytem rozwoju możliwym do osiągnięcia dla człowieka. W świetle teorii dezintegracji pozytywnej ten finalny poziom rozwoju jest właściwy postaciom wybitnym, takim jak Sokrates czy Jezus Chrystus. Symbolizuje on pozytywne przejście przez proces dezintegracji i pełne podporządkowanie swojego życia wartościom centralnym, na których wspiera się struktura osobowości. Nie oznacza to jednak, że wejście na ten poziom rozwoju powoduje zatrzymanie ruchu dalszego samodoskonalenia. Oznacza to, że rozwój dokonuje się już nie tyle pod względem jakościowym, co pod względem ilościowym, a poszczególne dynamizmy psychicznego środowiska wewnętrznego stapiają się z ideałem osobowości.

i zbudowała psychiczne środowisko wewnętrzne oparte na własnej samowibranej i samopotwierdzonej hierarchii wartości i celów, które wyznaczają jej sens życia. Takie podejście jest bardziej zasadne, ponieważ na tym poziomie rozwoju już zasadniczo nie jest możliwa trwała regresja na niższy poziom. Człowiek dokonał już zasadniczego wyboru, zdecydował się na rozwijanie swojego potencjału i pomimo trudów i niepowodzeń zdążył do osiągnięcia swojego ideału osobowego. Osobowość nie jest czymś, co posiada każdy człowiek. Większość ludzi pozostaje na szeroko pojętym poziomie integracji pierwotnej (prymitywnej). Ich życie upływa na wypełnianiu swojego cyklu biologicznego i zestawu niestałych dążeń popędowych, którym podporządkowane są ich funkcje intelektualne i emocjonalne. Przychodząca starość i śmierć bliskich im osób może w ich przypadku doprowadzić do czasowego obniżenia nastroju, które jednak dosyć szybko mija i życie wraca na swoje normalne tory. Są oni zatem przystosowani do swojego środowiska zewnętrznego i wartości w nim występujących. Nie wypracowują własnych zasad i norm postępowania. Nie interesuje ich refleksja na temat śmierci, nie zastanawiają się nad problemami egzystencjalnymi, a więc nie są w stanie przejść przez proces dezintegracji pozytywnej. To powoduje, że w ramach teorii Dąbrowskiego niewiele jednostek możemy uznać za dojrzałe psychicznie, ponieważ dojrzałość jako taka nie ma dużego związku z pozycją społeczną, posiadanymi dobrami, prestiżem itp. Jest ona wynikiem świadomego samowychowania i autopsychoterapii kontynuowanych na drodze całego swojego życia, aż do śmierci, w nadziei, na to, że jesteśmy w stanie przekroczyć jej próg i nadal się samodoskonalić.

To osobowość człowieka wyrażająca jego partykularny ideał jest świadectwem jego pełnej dojrzałości. To wartości, którym pozostaje wierny nawet w obliczu przeciwności losu, są tego dowodem. Oznacza to, że osoba posiada w pełni ukształtowaną esencję indywidualną i społeczną i ciągle doskonali samą siebie, co nie znaczy, że jest pozbawiona wad i wahań oraz różnego typu skłonności. Tyle tylko, że jest ich świadoma i nad nimi pracuje. Wysoki rozwój nie oznacza świętości i spełniania wymogów doskonałości zgodnych z szeroko pojętymi normami społecznymi. Taka doskonałość oznacza często przeciwieństwo rozwoju, a wybitne osobowości podążają własną drogą nawet w obliczu ostracyzmu społecznego i łamania pisanych i niepisanych norm społecznych (Chojnowski, bdw).

Dziecko od wczesnego dzieciństwa chce być w rozwoju dojrzałe, chce być coraz bardziej sprawne, dorosłe, mądre, dzielne, odważne. Te naturalne potrzeby w procesie wychowania powinny być przekształcane w wartości, takie jak sprawiedliwość, powinność, odpowiedzialność, uspołecznienie, miłość, które stanowią o dojrzałej osobowości. Nakazy i zakazy nie dają takiego efektu w wychowaniu jak konkretne podporządkowanie się komuś i potrzeba uznawania jego autorytetu. Jednostka wybiera sobie ideały, które zmieniają się w miarę rozwoju, tj. od dzieciństwa poprzez okres adolescencji do okresu pełnej dojrzałości. Szczególnie dla osoby dorastającej wybór ideału i jego realizacji jest istotny dla pełnienia późniejszych ról społecznych. Brak odpowiedniego ideału i wzorca w rodzinie, propagowanie przez mass media negatywnych wzorców – są przyczyną antyspołecznych zachowań młodzieży, a w dalszej perspektywie czynów karalnych.

Refleksje nad hierarchią wartości stanowią aktualny temat do rozważań, których wyróżnikiem jest możliwość wprost nieograniczonego tworzenia, przy jednoczesnej możliwości totalnej zagłady. W społeczeństwach, których programy działania opierają się na modelu wartości konsumpcyjnych, szybko dochodzi do zjawisk, które zagrażają ludziom, tj. do agresji, przemocy, przestępczości. Dla wielu młodych ludzi najbardziej w życiu cenne są obecnie siła, sprawność fizyczna, agresja, posiadanie rzeczy materialnych, przyjemności

konsumpcyjne, seksualne. Hierarchia wartości od materialnych, poprzez psychiczne aż do społecznych i moralnych jest bardzo zróżnicowana i zależna od systemu kulturowego. Dla wielu ludzi o wysokim poziomie etycznym i moralnym kryteria filozoficzne i religijne są istotne w odkrywaniu wartości i celów życiowych, bowiem to one nadają sens temu życiu. Odkrycie w sobie sfery moralnej i porządku moralnego w świecie, stanowi o kryteriach wartości, które mogą być fundamentem poszczególnych systemów filozoficzno-religijnych. Wspólne bowiem dla wszystkich ludzi jest myślenie refleksyjne, filozoficzne, wspólne są postawy moralne. Człowiek respektujący wartości cenione przez systemy filozoficzne i religijne jest zarazem twórcą ładu społecznego oraz twórcą kultury. Taki człowiek tworzy również system profilaktyczny przeciw patologiom społecznym oraz własnej psychodegradacji, jaką może być przestępczość (Cekiera i Pierzchała, 2008).

Podsumowanie

Człowiek rozwija się dzięki wartościom ponadczasowym, metafizycznym. Najwyższymi wartościami są prawda, dobro, piękno, miłość, sprawiedliwość – człowiek, gdy je uzna i podporządkuje się nim – jest na właściwej drodze ku dojrzałości osobowej. Poprzez bycie wiernym tymże wartościom – człowiek może osiągnąć cel ostateczny, jakim jest szczęście, a uznanie celowości istnienia i działania człowieka daje odpowiedź na pytanie o sens jego życia i dążeń. Nie tylko młode pokolenie, lecz każdego człowieka należy wychowywać do wartości, promować wartości etyczne w rozwoju osoby, które najbardziej uchronią przed dewiacjami. Rozwój postaw etycznych, postaw moralnych, wykształcenie hierarchii wartości stanowi o godności ludzkiej i jego poziomie rozwoju. Piąty i najwyższy poziom rozwoju w teorii dezintegracji pozytywnej charakteryzuje autonomia, autentyzm, odpowiedzialność, empatia, dynamizacja ideału osobowego i społecznego. Na tym poziomie tworzą się dwie esencje: indywidualna i społeczna oraz trwałe związki miłości i przyjaźni. Rozwój na tym poziomie wyklucza wszelkie przejawy patologii indywidualnej i społecznej.

Bibliografia

- Benedykt XVI (2008). *List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*. Pobrano z <https://deon.pl/kosciol/serwis-papieski/list-do-diecezji-rzymskiej-o-pilnej-potrzebie-wychowania-21012008,233325>.
- Cekiera, Cz. i Pierzchała, K. (2008). *Zwalczanie patologii społecznych w systemie penitencjarnym Polski i USA*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cekiera, Cz. (1995). *Zagrożenia dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*. Gdańsk–Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Chałas, K. (2017). *Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi wychowaniu ucznia*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Chojnowski, D. (bdw). *Rozwój człowieka w teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego jako wyraz osiągnięcia dojrzałości psychicznej*. Pobrano 7 stycznia 2021 r. z <https://dezintegracja.pl/rozwoj-czlowieka-w-teorii-dezintegracji-pozytywnej-kazimierza-dabrowskiego-jako-wyraz-osiagniecia-dojrzalosci-psychicznej/>
- Dąbrowski, K. (1989). *Elementy filozofii rozwoju*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej.
- Dąbrowski, K. (1986). *Trud istnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Seria Omega.
- Główny Urząd Statystyczny (2021). *Mały rocznik statystyczny Polski*. Pobrano z https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5515/1/23/1/maly_rocznik_statystyczny_polski_2021_31.08.2021.pdf
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1975). *Psychologia dla każdego*. Warszawa: Wydawnictwo PAX.

- Hołyst, B. (2001). *Kryminologia*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Jaworska, A. (2012). *Leksykon resocjalizacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kałdon, B. (2009). *Środowiskowe i osobowościowe uwarunkowania przynależności młodzieży do subkultur*. W: B. Kałdon, J. Kahlan i A. Fidelus (red.), *Diagnostyka i rozwiązywanie problemów psychospołecznych dzieci i młodzieży*. Sandomierz–Warszawa: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu.
- Pierzchała, K. (2015). *Skazani ale nie potępieni* (wyd. 2 rozszerzone). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pierzchała, K. (2013). *Kapelan więzienny w procesie resocjalizacji penitencjarnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pierzchała, K. (2006). *Poczucie powinności i odpowiedzialności u młodzieży katolickiej* (wyd. 2). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz. U. 2022 poz. 1700, t.j., Dz. U. z 2022 r. poz. 1700, z 2023 r. poz. 289).
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (Dz. U. z 1997 r. nr 88 poz. 553).
- Ustawa z dnia 20 maja 1971 r. – Kodeks wykroczeń (Dz. U. z 1971 r. nr 12 poz. 114).
- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny (Dz. U. z 1964 r. nr 16 poz. 93).

Projekt „Bocianica” – próba aplikacji teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar i pedagogiki teatru na etapie edukacji przedszkolnej

JOANNA OCZKOWSKA*

UNIwersytet Warszawski, Warszawa, Polska

Celem artykułu jest zaprezentowanie praktycznego zastosowania teorii wychowania estetycznego we współczesnej pedagogice teatru w odniesieniu do grup przedszkolnych. Na przykładzie projektu „Bocianica” artykuł ukazuje metody pedagogiki teatru, które na etapie edukacji przedszkolnej realizują teorię wychowania estetycznego stworzoną przez prof. Irenę Wojnar. W pierwszej części artykułu przedstawione są podstawy teorii wychowania estetycznego, w tym postawa otwartego umysłu i jej elementy składowe. W dalszej części wyjaśniono pojęcie pedagogiki teatru i przedstawiono projekt „Bocianica”, który zakładał przeprowadzenie Warsztatów Dziecięcej Ekspresji Twórczej. Warsztaty polegały na cotygodniowych spotkaniach grupy czterolatków, w ramach których podejmowane były działania o charakterze: teatralnym, plastycznym i muzycznym, mające na celu wprowadzenie dziecka w świat wartości estetycznych. Istotą warsztatów było odejście od typowej formy prowadzenia zajęć teatralnych dla dzieci, które charakteryzują się z góry narzuconym scenariuszem. W kolejnej części artykułu przeanalizowany został przebieg projektu „Bocianica” w kontekście teorii wychowania estetycznego, wskazano środki wyrazu artystycznego wykorzystywane przez dzieci i sposób pracy z nimi polegający na: wychodzeniu od potrzeb grupy, podmiotowości uczestników działań, dialogu, spontaniczności, improwizacji, wprowadzeniu w wartości estetyczne, kształtowaniu kompetencji poznawczych, wyobraźni i wrażliwości na świat. Artykuł kończy podsumowanie podkreślające, że zastosowanie założeń teorii wychowania estetycznego oraz metod pedagogiki teatru, pozwoliło na wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych, przy jednoczesnym przekazaniu im poczucia sprawstwa, i pokazanie, że każde doświadczenie, każdy pomysł i inspiracja są ważne i możliwe do włączenia we wspólnie realizowane twórcze działania.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja przedszkolna, Irena Wojnar, pedagogika teatru, twórczość, teoria wychowania estetycznego.

Project “Bocianica” – an attempt to apply Irena Wojnar’s theory of aesthetic education and theatre pedagogy at the stage of pre-school education

The aim of the article is to present the practical application of the theory of aesthetic education in contemporary theatre pedagogy in relation to pre-school groups. On the example of the “Bocianica” project the article shows the methods of theatre pedagogy, which at the stage of pre-school education

*E-mail: oczkowska.joanna@gmail.com

ORCID: 0009-0009-2153-7265

implement the theory of aesthetic education created by Professor Irena Wojnar. In the first part of the article the basics of the theory of aesthetic education are presented, including the attitude of an open mind and its components. In the next part, the concept of theatre pedagogy is explained and the project “Bocianica” is presented, which involved conducting a Workshop for Children’s Creative Expression. The workshop consisted of weekly meetings of a group of four-year-olds, which included activities of a theatrical, artistic, and musical nature, aimed at introducing the child to the world of aesthetic values. The essence of the workshop was to move away from the typical form of conducting theatre activities for children, which are characterised by a pre-imposed script. The next part of the article analyses the course of the “Bocianica” project in the context of the theory of aesthetic education, indicates the means of artistic expression used by children and the way of working with them based on: starting from the needs of the group, the subjectivity of the participants, the dialogue, spontaneity, improvisation, introduction to aesthetic values, shaping cognitive competences, imagination and sensitivity to the world. The article concludes with a summary emphasising that the application of the assumptions of the theory of aesthetic education and the methods of theatre pedagogy made it possible to introduce children to the world of aesthetic values, while at the same time giving them a sense of agency and showing them that every experience, idea and inspiration is important and possible to include in a jointly realised creative activity.

KEYWORDS: creation, Irena Wojnar, pre-school education, theatre pedagogy, the theory of aesthetic education.

Wprowadzenie. Teoria wychowania estetycznego

Teoria wychowania estetycznego Ireny Wojnar to podstawa teoretyczna wielu praktycznych działań twórczych (plastycznych, muzycznych, teatralnych, tanecznych) w edukacji szkolnej i przedszkolnej. Jednym z celów wychowania przedszkolnego jest holistyczne kształtowanie osobowości małego człowieka, które realizowane jest także dzięki wychowaniu estetycznemu. Ten rodzaj wychowania polega na wprowadzaniu dziecka w świat wartości estetycznych, rozwijaniu jego postawy twórczej, wyobraźni i emocji. Celem artykułu jest przedstawienie projektu „Bocianica”, zrealizowanego w ramach zajęć teatralnych z dziećmi w wieku przedszkolnym, który łączył w sobie współczesną pedagogikę teatru z założeniami teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar.

Twórczyni polskiej teorii wychowania estetycznego pisała o kształtowaniu poprzez sztukę tzw. postawy otwartego umysłu, która składa się z czterech elementów.

Pierwszy z nich wiąże się ze sposobem spostrzegania. Autorka koncepcji zakładała, że dzięki kontaktom ze sztuką, człowiek staje się bardziej twórczy, kreatywny i wrażliwy na otaczający go świat. Patrzy na siebie i innych wnikliwiej, dostrzega to, co na pierwszy rzut oka pozostaje niewidoczne. Drugi element związany jest ze sposobem przeżywania. Sztuka dostarcza odbiorcom różnorodnych emocji, wpływa na wrażliwość. Dzięki niej człowiek poznaje siebie i odkrywa swoje pasje. Jest ona łącznikiem między światem wewnętrznym a zewnętrznym. Pozwala także nawiązywać kontakty z innymi ludźmi. Trzeci element postawy otwartego umysłu związany jest ze zdobywaniem wiedzy, to czynnik poznawczy. Sztuka to medium, poprzez które człowiek zdobywa wiedzę o świecie, sobie i drugim człowiekiem, ale także o teatrze, muzyce, malarstwie i innych rodzajach aktywności twórczej. Trzy wymienione elementy postawy otwartego umysłu związane są z kontaktem człowieka ze sztuką, jej kontemplacją i przeżywaniem. Czwarty element wynika z indywidualnej potrzeby tworzenia, która jest wzmacniana przez interakcje ze sztuką. To postawa twórcza, kształtowana przez własną ekspresję oraz działalność artystyczną (Wojnar, 1970). Irena Wojnar podkreślała, iż wszystkie elementy składające się na postawę otwartego umysłu

oddziałują na siebie i są ze sobą ściśle powiązane. Trzy pierwsze elementy związane są z kontemplacją sztuki, a ostatni z praktyką własną. Postawa otwartego umysłu powinna być kształtowana za pomocą różnorodnych środków pedagogicznych (Wojnar, 1970).

Według Wojnar wychowanie estetyczne to w sensie węższym „wychowanie do sztuki”, które jest pewnego rodzaju wprowadzeniem do sztuki, przekazaniem wiedzy na jej temat, kształtowaniem ciekawości i wrażliwości estetycznej oraz w sensie szerszym wychowaniem przez sztukę, w którym sztuka wpływa na całego człowieka, oddziałuje poznawczo, moralnie, estetycznie oraz twórczo i obejmuje także własną ekspresję twórczą. Autorka zatem wyróżnia dwa zakresy wychowania estetycznego:

zakres pierwszy obejmowałby wychowanie estetyczne jako kształcenie estetycznej wrażliwości i estetycznej kultury, konieczne dla przeżywania i poznawania wartości sztuki, natomiast zakres drugi pokrywałby się z kształceniem pełnej osobowości człowieka, także w sferze intelektualnej (wzbogacenie wiedzy i uczenie myślenia osobistego), moralno-społecznej (zdobywanie podstaw oceny moralnej i umiejętności rozumienia sytuacji ludzkich, a przez to pełniejszego porozumienia z drugim człowiekiem) oraz w dziedzinie kształtowania wyobraźni i postawy twórczej (Wojnar, 1980, s.13).

Wychowanie estetyczne dotyczy w szczególności dzieci i młodzieży, aczkolwiek nie należy wykluczać osób dorosłych, do których również są skierowane różnorodne obszary edukacji estetycznej. Sztuka ma ogromny wpływ na wszechstronny rozwój człowieka. Wpływa na kształtowanie się wrażliwości estetycznej, rozwijanie wyobraźni i dyspozycji twórczych. Istotną rolę w wychowaniu estetycznym odgrywają wychowawcy (nazywani przez Stefana Szumana wychowawcami estetycznymi), których zadaniem jest wprowadzanie wychowanków w świat kultury i sztuki (Kulczycki, 2001).

Na znaczenie sztuki w procesie edukacji wskazuje także działalność międzynarodowych organizacji, np. *Road Map for Education-Building Creative Capacities for the 21st Century*, przyjęta przez UNESCO w 2006 r. Założenia zawarte w dokumencie w dużej mierze odpowiadają polskiej teorii wychowania estetycznego, a sam dokument wskazuje także na brak obcowania ze sztuką w procesie wychowawczym i sugeruje silniejsze jej wykorzystanie (Wojnar, 2007). Współczesny sposób funkcjonowania społeczeństwa powoduje kryzys kultury i upowszechnienie się estetyzacji życia, powodując potrzebę ponownej analizy założeń teorii wychowania estetycznego (Pankowska, 2007). Wydaje się, że w świetle powyższych wyzwań to sztuka współczesna powinna być mocniej akcentowana w ramach stosowania teorii wychowania estetycznego, ponieważ właśnie sztuka współczesna porusza problemy współczesnego świata (Kwiatkowska-Tybulewicz, 2016).

W realizowanym przeze mnie projekcie z dziećmi w wieku przedszkolnym starałam się być wychowawczynią estetyczną i jednocześnie pedagogką teatru, wprowadzając dzieci w świat teatru, w świat sztuki, otwierając przed nimi świat wartości estetycznych oraz dając im możliwość rozwijania postawy otwartego umysłu, o której pisała Wojnar.

1. Pedagogika teatru

Pedagogika teatru (niem. *Theaterpädagogik*) jest to samodzielna dyscyplina, która łączy w sobie teatr i pedagogikę. Zapoczątkowana w Niemczech w latach 70. XX w., była konsekwencją powstawania w tamtym czasie nowego języka teatralnego. W Polsce pierwsze działania z zakresu pedagogiki teatru zaczęto wprowadzać dopiero na początku XXI wieku. (Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego, 2020). Współczesna pedagogika teatru

wpisuje się w obszar zainteresowań pedagogiki krytycznej. Jej istotą jest poszanowanie różnorodności poglądów, doświadczeń oraz tworzenie przestrzeni do twórczego dialogu i akceptowania odmiennych punktów widzenia. Pedagogika teatru pełni ważną funkcję społeczną – rozwija umiejętności intrapersonalne i interpersonalne. Teatr wykorzystuje do pogłębiania świadomości społecznej, rozwijania autorefleksji i komunikacji. Jej najczęściej wykorzystywaną formą pracy jest warsztat pedagogiczno-teatralny. Może przyjmować formę jednorazowego spotkania (np. spotkania widzów po obejrzanym spektaklu) lub cyklicznych warsztatów z grupą. W ten sposób każdy uczestnik może wypowiedzieć się z dwóch perspektyw – jako widz oraz jako twórca. Z jednej strony uczestnik ma możliwość podzielenia się swoim odbiorem sztuki, a z drugiej strony ma możliwość wypowiedzenia się w sposób twórczy – poprzez własną ekspresję (Rochowska, 2019). Te dwie postawy mają wpływ na rozwijanie myślenia krytycznego o sobie, świecie i teatrze.

2. Opis projektu „Bocianica”

Projekt teatralny „Bocianica” zrealizowałam z grupą przedszkolną, której byłam wychowawczynią. Czterolatki, podczas swoich swobodnych zabaw twórczych, wykreowały samodzielnie postać Bocianicy i naturalnie tworzyły wokół niej różne historie. To stało się dla mnie inspiracją do podjęcia działań pedagogiczno-teatralnych, których postacią główną byłaby stworzona przez dzieci bohaterka. Pojawienie się Bocianicy było dla mnie okazją do praktycznego zastosowania metod pedagogiki teatru oraz założeń teorii wychowania estetycznego, w które włączyłam element wychodzący od dzieci, a nie wykreowany przeze mnie – pedagożkę. Grupa przedszkolna, z którą przeprowadziłam trwający pięć miesięcy cykl „Warsztaty Dziecięcej Ekspresji Twórczej”, liczyła dziewięcioro dzieci. Projekt warsztatów teatralnych obejmował cotygodniowe 30-minutowe spotkania z czterolatkami, które odbywały się w przedszkolu. Ważne było stworzenie przestrzeni do realizowania pomysłów dzieci, z naciskiem na ich kreatywność, współpracę i współodpowiedzialność za formę i wspólne działania. Istotne było również odejście od typowej formy prowadzenia zajęć teatralnych dla dzieci (tradycyjna edukacja teatralna), charakteryzujących się z góry narzuconym scenariuszem działań i przygotowaniem końcowego przedstawienia teatralnego. W naszej pracy pedagogiczno-teatralnej skupialiśmy się na procesie dziecięcej twórczości, potrzebach i zainteresowaniach małych uczestników warsztatów.

Projekt „Bocianica” składał się z czterech części, a metody i formy wykorzystywane podczas zabaw były dostosowane do wieku i potrzeb dzieci. Pierwsza część projektu polegała na wprowadzeniu dzieci w nową formułę zabaw teatralnych i zapoznanie ich z metodami pedagogiki teatru. Kiedy dzieci oswoiły się z tą formułą i poczuły się bezpiecznie, wprowadziłam w drugiej części projektu pacynkę – zwierzątko, które dołączało do naszej grupy co tydzień (co tydzień nowe zwierzę). Lalka (pacynka) stała się naturalnym łącznikiem dzieci z ich światem wyobraźni i pozostała z nami do końca projektu. Dzięki wykorzystaniu zwierzątek w sposób naturalny przeszliśmy do kolejnej części – trzeciej – spotkania z Bocianicą, główną bohaterką naszego projektu. Dzieci opowiedziały mi o stworzonej w zabawie w wyobraźni postaci. Wspólnie zbudowaliśmy także lalkę – Bocianicę – zmaterializowaną przyjaciółkę przedszkolaków. Ostatnia, czwarta część projektu, przeznaczona była na przygotowanie pokazu performatywnego, podczas którego dzieci miały przedstawić Bocianicę rodzicom. Etap czwarty polegał na zabawach zwierzątek-pacynek z Bocianicą. Dzieci wcielały się w rolę zwierzątek (wybranych wcześniej na warsztatach), wymyślały ulubioną zabawę, włączały w nią pozostałe dzieci i Bocianicę (pełniłam rolę animatorki lalki

Bocianicy). Pokaz performatywny miał odbyć się w przedszkolnej sali. Przestrzeń pokazu (sala przedszkolna) miała zostać podzielona na kwadraty – domki zwierząt, które po kolei odwiedzała Bocianica. Dzieci w roli wybranych przez siebie zwierzątek miały pokazywać Bocianicy swoją ulubioną zabawę. Planowany pokaz performatywny był ustalany razem z dziećmi, a jego prosta formuła dostosowana była do ich możliwości twórczych i manualnych.

Niestety z powodu wybuchu pandemii COVID-19 nie udało nam się zrealizować naszego pokazu w zaplanowanej wcześniej formie. Zajęcia edukacyjne zostały przeniesione do przestrzeni wirtualnej. Był to najtrudniejszy moment w trakcie całego projektu. Platforma Zoom oraz rozpoczęcie nauczania online dało jednak szansę na zakończenie projektu w innej formie. Wirtualne zakończenie projektu okazało się dużym wyzwaniem, zarówno dla mnie, jak i dla dzieci. Nasz nowy „finał” przybrał formę rozmowy Bocianicy ze zwierzątkami, która odbywała się zdalnie. Ja pełniłam przed kamerą rolę animatorki lalki Bocianicy, a dzieci, w maskach wybranych przez siebie zwierzątek, prezentowały własną postać, śpiewały, tańczyły i odpowiadały na pytania Bocianicy. Zauważyłam, że przedszkolaki miały trudności z odpowiadaniem na pytania przed ekranem komputera, ale podobały im się zabawy ruchowe, w które chętnie się angażowały. Były spragnione ruchu i aktywności, „skazane” niejako na mocno stacjonarną edukację online przed własnym ekranem. Wirtualny pokaz był jednak jedyną w tamtym czasie szansą na zakończenie naszych działań. Okazało się, że podczas przedłużającej się nauki online dzieciom brakowało bezpośrednich relacji, ruchu oraz wspólnego przebywania w jednej przestrzeni. Zakończyliśmy nasz projekt, wędrując z przedszkola do świata wirtualnego, ale tworząc namiastkę bycia razem i bawiąc się wspólnie z Bocianicą.

3. Przebieg projektu w kontekście teorii wychowania estetycznego

Przedszkole jest instytucją, w której odbywa się pierwszy etap edukacji małego człowieka. Dużą rolę w wychowaniu przedszkolnym przywiązuje się do wychowania estetycznego, którego celem jest kształcenie postawy twórczej, a także wzbogacanie wyobraźni dziecka. Przedszkolne wychowanie estetyczne w istotny sposób oddziałuje na wszechstronny rozwój osobowości dziecka, wpływa na rozwój umysłowy, emocjonalny i fizyczny. Różnorodne działania z zakresu teatru, muzyki, plastyki i tańca mają na celu wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych, rozwijanie uczuć, wyobraźni i twórczej ekspresji oraz kształtowanie potrzeby obcowania ze sztuką.

Warsztaty Dziecięcej Ekspresji Twórczej stwarzały dzieciom przestrzeń do realizowania ich własnych pomysłów dotyczących Bocianicy. Zgodnie z koncepcją teorii wychowania estetycznego starałam się łączyć ze sobą różne formy i metody pracy: muzyczne, plastyczne oraz teatralno-literackie, podążając w ten sposób za potrzebami dzieci.

Umuzycznienie jest elementem zintegrowanych oddziaływań wychowawczych. Świat muzyki i dźwięków jest atrakcyjny dla małego dziecka. Zainteresowanie dźwiękami widać u dzieci już w okresie niemowlęcym. Muzyka pełni różne funkcje: spokojna melodia wpływa na wyciszenie u dzieci, dynamiczna pobudza je do działania. Umuzycznienie rozwija pamięć i wyobraźnię, a ruch przy muzyce wpływa pozytywnie na rozwój fizyczny dziecka. Muzyka jest źródłem radości, przestrzenią do rozładowania napięć i momentem odprężenia. Aktywność muzyczna w przedszkolu obejmuje: śpiew, ruch przy muzyce, grę na instrumentach oraz ekspresję muzyczną (Klim-Klimaszewska, 2005).

Muzyka towarzyszyła nam na każdym spotkaniu i była stałym elementem warsztatów. Podczas spotkań teatralnych dzieci z moją pomocą stworzyły piosenkę o Bocianicy. Warsztaty teatralne rozpoczynały się i kończyły wspólnym śpiewem. Piosenka jest najbliższą formą aktywności twórczej małego dziecka: zbliża do muzyki, rozwija wyobraźnię dzieci oraz jest odzwierciedleniem ich przeżyć i uczuć. Dzieci podczas naszych warsztatów lubiły poruszać się w rytm muzyki i improwizować, sprawiało im to ogromną radość. Nasze spotkania przybierały formę zabaw muzyczno-ruchowych. Należały do nich zabawy: inscenizacyjne, taneczne, rytmiczne i opowieści ruchowe. Były one wykorzystywane, gdy „podróżowaliśmy” do rozmaitych krain poszczególnych zwierzątek-pacynek oraz podczas naśladowania postaci, np. poruszanie się jak Bocianica.

Twórczość plastyczna to kolejna forma wychowania estetycznego w przedszkolu. Była ona istotnym elementem naszych spotkań. Wychowanie plastyczne ma na celu rozwój emocji, wyobraźni oraz własnej ekspresji. Podstawową formą wypowiedzi plastycznej w przedszkolu jest rysunek i malarstwo. Poprzez rysunek dzieci wyrażają swoje marzenia, pragnienia, potrzeby i życzenia (Klim-Klimaszewska, 2005). W trakcie naszych spotkań organizowałam przestrzeń do swobodnej ekspresji plastycznej dzieci. Wykorzystywałam takie formy pracy jak: rysunek, malarstwo, wycinanie. Starłam się stworzyć odpowiedni klimat, często wykorzystując muzykę, która wyzwalała twórczą aktywność dzieci oraz pobudzała do kreatywnej pracy. Działania plastyczne opierały się głównie na dwóch metodach. Pierwsza z nich polegała na swobodnej ekspresji. Dzieci tworzyły dzieła na dowolny temat. Drugą metodą była kierowana aktywność plastyczna, podczas której wychowankowie tworzyli dzieła na konkretny temat (zwierzątek albo Bocianicy). Podczas naszych spotkań starałam się jak najlepiej poznać przyjaciółkę dzieci – Bocianicę. Wspólnie zastanawialiśmy się, jak wygląda. W celu poznania jej bliżej wykorzystywałam formę plastyczną. Podczas warsztatów dzieci z wyciętych kolorowych kształtów tworzyły zarys postaci Bocianicy. Z powstałego kształtu na kolejnych spotkaniach stworzona została lalka.

Ostatnim, kluczowym elementem naszych projektowych spotkań były zabawy teatralne, które łączyły ze sobą wszystkie typy dziecięcej ekspresji. Moi wychowankowie w sposób naturalny wcielali się w role i odgrywali scenki. Sprawiało im to wielką radość i satysfakcję. Teatr to przestrzeń do poznania takich wartości jak dobro, piękno, sprawiedliwość, przyjaźń. Ważną funkcją twórczości teatralnej jest kształtowanie otwartej postawy względem siebie i świata. Zabawy teatralne sprzyjają rozładowaniu napięć i pobudzają do kreatywnych działań (Dorman, 1981).

Tworzenie opowiadania oraz opisywanie różnych przedmiotów (również tych wyimaginowanych) były głównymi formami rozwijającymi językową twórczość dzieci. Uczestnicy wykazywali wielki entuzjazm względem naszych wspólnych spotkań. Z zaangażowaniem i radością uczestniczyli w zabawach teatralnych. Podczas warsztatów wykorzystywałam różnorodne techniki i formy teatru: zabawy pantomimiczne, improwizacje, rzeźby czy ćwiczenia głosowe. Zabawy pantomimiczne, takie jak np. chodzenie po rozgrzanym piasku, rozwijały świadomość i plastykę ciała. Podobnie jak improwizacje ruchowe, które najbardziej przypadły do gustu dzieciom. Podczas improwizacji często towarzyszyła nam muzyka, która nadawała tempa i rytm. Zabawy w rzeźby, polegające na zatrzymaniu się i obieraniu pozy, czy zabawy z użyciem głosu, takie jak naśladowanie różnych odgłosów lub wymyślanie nowego języka, były również często stosowane podczas naszych warsztatów teatralnych.

Teatr stał się dla mnie kluczem do poznania dziecięcego świata. Inspiracją do podejmowanych przeze mnie działań teatralnych była działalność Jana Dormana. Twierdził on, że: „można paradoksalnie powiedzieć, (...) iż nauczycielowi jest sztuka bardziej potrzebna jako

instrument wychowania i kształtowania dziecka – niżli wiedza naukowa o dziecku” (Dorman, 1981. Za: Tomaszewska, 2016, s. 168). Zainspirowana koncepcją zabawy w teatr Jana Dormana, postanowiłam wykorzystać postać Bocianicy do działań teatralnych. Dla pedagoga teatru zabawa dziecięca jest metodą i formą pracy z dziećmi. W naszych działaniach starałam się, aby dzieci miały realny wpływ na scenariusz, scenografię i kostiumy. Ważnym elementem było również zmaterializowanie Bocianicy – stworzenie lalki. Warsztaty Dziecięcej Ekspresji Twórczej miały przede wszystkim charakter twórczej zabawy. Zależało mi, aby różniły się od stereotypowych zajęć teatralnych w przedszkolu, gdzie dominuje z góry narzucony scenariusz oraz brakuje miejsca na indywidualność i własną twórczość dziecka. Dlatego podczas naszych warsztatów projektowych, zgodnie z ideą pedagogiki teatru, dzieci były twórcami i z chęcią proponowały własne zabawy. Jak wyglądała Bocianica? Jak się poruszała? Co lubiła jeść? O tym właśnie decydowały dzieci.

W naszych zabawach starałam się uwzględnić założenia pedagogiki teatru i teorii wychowania estetycznego Wojnar i łączyć ze sobą takie elementy jak: wychodzenie od potrzeb grupy, podmiotowość uczestników działań, współdziałanie i współodpowiedzialność, dialog, spontaniczność, improwizacja, proces, wprowadzenie w wartości estetyczne, kształtowane kompetencje poznawczych, wyobraźni i wrażliwości na świat. Zależało mi na pobudzeniu do kreatywnego działania. Zgodnie z teorią wychowania estetycznego, środki wyrazu artystycznego łączyły ze sobą elementy z różnorodnych dziedzin sztuki, m.in.: teatru, tańca, malarstwa. Było ich dużo w naszych zabawach. Dzieci bardzo lubiły poruszać się do muzyki, wcielać się w postaci oraz naśladować je. Podczas naszych spotkań wykorzystywaliśmy pacynki, które wprowadzały dzieci w świat teatru. Starałam się, aby przedszkolaki nie były tylko uczestnikami naszych zabaw, ale również współdecydowały o ich przebiegu i formie. W ten sposób miały możliwość wypowiedzieć się na temat tego, co im się podoba w naszych spotkaniach lub zaproponować swoje pomysły. Jest to istotny element pedagogiki teatru – prawo do współdecydowania, oddanie głosu przedszkolakom oraz pokazanie, że ich zdanie, pomysły i refleksje są brane pod uwagę, że projekt realizujemy wspólnie. Pedagogika teatru pokazuje inny model pracy z dziećmi, dzięki czemu może stać się nową praktyką w przedszkolach.

Podsumowanie

Projekt „Bocianica” w mojej ocenie doprowadził do osiągnięcia istotnych celów. Największym sukcesem było stworzenie przestrzeni do twórczej aktywności dzieci, do realizowania ich pomysłów oraz współdecydowanie o przebiegu naszych działań. Podczas wszystkich spotkań dzieci rozwijały własną aktywność twórczą, były aktywne i zaangażowane w działanie. Poznały nowe formy zabaw i miały możliwość zdobywania cennych umiejętności społecznych – współpracy, współdziałania, słuchania innych, działania na rzecz grupy. Dodatkowo udział w projekcie dał im możliwość obcowania z różnymi formami sztuki – teatrem, muzyką, malarstwem i tańcem. Działania w ramach projektu rozwijały u dzieci poczucie własnej wartości, wiarę we własne możliwości oraz pobudzały do kreatywnego działania, ponadto uwrażliwiały na wartości estetyczne, realizując założenia teorii wychowania estetycznego.

Nasze działania zmierzały do pokazu performatywnego – spotkania, podczas którego dzieci mogłyby pokazać się na scenie. Nie był to główny cel, ponieważ ważniejszy był proces oraz podążanie za potrzebami grupy. Uważam jednak, że sprawiły wielką radość małym uczestnikom. Nasze zakończenie odbyło się w takiej formie, jaka była możliwa w czasie

pandemii. Przeniesienie działań do świata wirtualnego pokazało, że jest to przestrzeń, w której dzieci czują się niepewnie i niekomfortowo. Wiek przedszkolny charakteryzuje się dużą aktywnością ruchową. W tym wieku dzieci potrzebują przestrzeni do wyrażania swojej ekspresji ciała i ruchu. Ważne są dla nich bliskie i bezpośrednie kontakty z rówieśnikami. Podczas zakończenia online tego zabrakło. Wyraźnie można było dostrzec, że dzieci z powodu „zamknięcia w domach” (był to sam początek pandemii) były spragnione aktywności fizycznej.

Działania z zakresu pedagogiki teatru, głównie z grupami dziecięcymi, wiążą się z zabawą. Inspiracją do podejmowanych działań były idee Jana Dormana bazujące na dziecięcej twórczości, emocjonalności i żywiołowości dzieci (Dorman, 1981). Zabawy w teatr pobudzały dziecięcą wyobraźnię oraz zachęcały do twórczego działania. Podążanie za potrzebami grupy oraz koncentracja na twórczości dzieci były istotnymi celami naszych działań. Bocianica – stworzona w wyobraźni dzieci, następnie zmaterializowana, była tego przykładem. „Tworzenie” Bocianicy sprawiało wielką radość dzieciom, a pojawienie się jej w grupie wpływało pozytywnie na poczucie bezpieczeństwa dzieci w przedszkolu.

Zgodnie z koncepcją teorii wychowania estetycznego starałam się w swoich działaniach wykorzystywać różnorodne formy sztuki i wprowadzać dzieci w świat wartości estetycznych. Muzyka, teatr, działalność plastyczna i literacka, wzbogacały i rozwijały dziecięcą wyobraźnię oraz własną ekspresję. Podsumowując nasz projekt, można stwierdzić, że udało się stworzyć przestrzeń do rozwijania dziecięcej twórczości, a wykorzystanie założeń teorii wychowania estetycznego oraz metod pedagogiki teatru, pozwoliło nie tylko na wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych, ale jednocześnie na zapewnienie im poczucia sprawstwa i pokazanie, że każde doświadczenie, każdy pomysł i inspiracja są ważne i możliwe do włączenia we wspólnie realizowane twórcze działanie.

Bibliografia

- Dorman, J. (1981). *Zabawa dzieci w teatru*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury.
- Klim-Klimaszewska, A. (2005). *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: Polski Instytut Wydawniczy.
- Kulczycki, J. (2001). Koncepcja wychowania estetycznego w ujęciu Stefana Szumana. W: T. Aleksander (red.), *Myśl pedagogiczna przełomu wieków* (s. 259–263). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kwiatkowska-Tybulewicz, B. (2016). *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszeńskiego (2020). *Pedagogika Teatru*. Pobrano z <https://www.instytut-teatralny.pl/dzialalnosc/pedagogika-teatru>
- Pankowska, K. (2007). O edukacji estetycznej – głos pedagoga humanisty. W: K. Wilkoszewska (red.), *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce*. Kraków: Universitas.
- Rochowska, A. (2019). Pedagogika Teatru – próba definicji, zwrot edukacyjny w teatrze. *Kultura Współczesna*, 2(105), 133–144.
- Tomaszewska, E. (2016). Teatr i dziecko jako osoba. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 3(41), 167–183.
- Wojnar, I. (1970). *Estetyka i wychowanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar, I. (1980). *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar, I. (2007). *O edukacji estetycznej – głos pedagoga humanisty*, W: K. Wilkoszewska (red.), *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce*. Kraków: Universitas.

Rola obszaru chronionego krajobrazu w procesie edukacji ekologicznej

ANNA OSTROWSKA*

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, Polska

Artykuł dotyczy roli, jaką może odegrać utworzenie i funkcjonowanie obszaru chronionego krajobrazu w edukacji ekologicznej człowieka. Zawiera próbę odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób ta prawna forma ochrony przyrody może wpłynąć na kształtowanie się proekologicznych postaw społecznych. W tym celu zwrócono uwagę zarówno na edukacyjne, jak i administracyjnoprawne aspekty powstania obszaru chronionego krajobrazu, w tym kwestię partycypacji społecznej w tym procesie. Ponadto przeanalizowano jego funkcje oraz szczególny reżim prawny, który wiąże się z jego funkcjonowaniem. Zagadnienie to jest o tyle istotne, że potencjał tej formy ochrony przyrody w dziedzinie edukacji, turystyki, wypoczynku i rekreacji nie jest w pełni wykorzystywany, mimo że w Polsce jest ona znana od połowy lat 70. XX w.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja przyrodnicza, forma ochrony przyrody, obszar chronionego krajobrazu, obszar specjalny, świadomość przyrodnicza społeczności lokalnych.

The Role of the Protected Landscape Area in the Process of Environmental Education

The article deals with the role that the establishment and functioning of a protected landscape area can play in human ecological education. It attempts to answer the question of how this legal form of nature protection can influence the formation of pro-ecological social attitudes. To this end, attention has been paid to both educational and administrative-legal aspects of the establishment of a protected landscape area, including the issue of public participation in this process. In addition, its functions and the specific legal regime associated with its operation were analysed. These issues are important because the potential of this form of nature protection in the field of education, tourism, leisure and recreation is not fully exploited, even though it has been known in Poland since the mid 1970s.

KEYWORDS: form of nature protection, natural awareness of local communities, nature education, protected landscape area, special area.

Wprowadzenie

W Deklaracji z Tbilisi stanowiącej zwieńczenie I Międzynarodowej Konferencji UNESCO i UNEP z 1977 r. dotyczącej edukacji w zakresie ochrony i kształtowania środowiska określono tę edukację jako proces mający na celu rozwijanie ludzkiej populacji. Wskazano, że rozwój jest świadomy i dotyczy środowiska oraz związanych z nim kwestii w aspekcie globalnym. Obejmuje wiedzę, postawy, umiejętności, motywacje, a także obowiązek pracy

*E-mail: anna.ostrowska@mail.umcs.pl

indywidualnej i grupowej skierowanej ku rozwiązywaniu istniejących problemów oraz zapobieganiu im (Okoń, 2003). Innymi słowy, edukacja ekologiczna, zwana też środowiskową, to proces edukacyjno-wychowawczy polegający na przekazywaniu wiedzy, a także kształtowaniu umiejętności i postawy wobec świata opartej na poszanowaniu środowiska przyrodniczego (Terlecka, 2014). Edukacja ekologiczna człowieka jest procesem ciągłym, trwającym przez całe jego życie oraz multidyscyplinarnym. Przybiera ona postać edukacji formalnej prowadzonej w placówkach oświatowych (w przedszkolu, w szkole, podczas profesjonalnych szkoleń) oraz edukacji nieformalnej, która ma wymiar pozainstytucjonalny i jest realizowana w zasadzie od początku życia człowieka w rodzinie, wśród znajomych, w środowisku pracy czy poprzez środki masowego przekazu.

Przedstawiona koncepcja edukacji ekologicznej znakomicie wpisuje się w dwie ważne idee funkcjonowania współczesnych wysoko rozwiniętych społeczeństw: ideę zrównoważonego rozwoju oraz ładu przestrzennego. Zrównoważony rozwój jest to taki rozwój społeczno-gospodarczy, w którym następuje proces integrowania działań politycznych, gospodarczych i społecznych, z zachowaniem równowagi przyrodniczej oraz trwałości podstawowych procesów przyrodniczych, w celu zagwarantowania możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb poszczególnych społeczności lub obywateli zarówno współczesnego pokolenia, jak i przyszłych pokoleń (art. 3 pkt 50 ustawy z dnia 27 kwietnia 2001 r. Prawo ochrony środowiska, Dz. U. z 2021 r. poz. 1973 ze zm.). Z kolei idea ładu przestrzennego oznacza takie ukształtowanie przestrzeni, które tworzy harmonijną całość oraz uwzględnia w uporządkowanych relacjach wszelkie uwarunkowania i wymagania funkcjonalne, społeczno-gospodarcze, środowiskowe, kulturowe oraz kompozycyjno-estetyczne (art. 2 pkt 1 ustawy z dnia 27 marca 2003 r. o planowaniu i zagospodarowaniu przestrzennym, Dz. U. z 2022 r. poz. 503, dalej: u.p.z.p.).

Ogromny skok cywilizacyjny, w tym dynamiczny rozwój techniki i narastający konsumpcjonizm, czynią zagadnienia zrównoważonego rozwoju oraz ładu przestrzennego aktualnymi jak nigdy dotąd. Szczególnie w ostatniej dekadzie wzrasta powszechna świadomość „skończoności” przestrzeni i jej dóbr oraz tego, że bezrefleksyjna, wyniszczająca zasoby naturalne konsumpcja powoduje straty nie do oszacowania i nie do naprawienia. Wystarczy choćby wymienić zjawisko zwane popularnie „patodeweloperką”, związane niejednokrotnie z degradacją terenów dotychczas niezabudowanych, w tym z wycinką lasów na masową skalę, nadprodukcję dóbr konsumpcyjnych czy brak skutecznego systemu utylizacji odpadów szkodliwych dla środowiska. Te zjawiska wymuszają dalekowzroczne spojrzenie na sprawy ochrony środowiska, uwzględniające długofalowe skutki aktualnych oddziaływań człowieka na środowisko i jego zasoby. Pomóc w tym może właśnie edukacja prośrodowiskowa potocznie zwana ekologiczną, która umożliwi zdobywanie i poszerzanie wiedzy, umiejętności i zainteresowań w kwestii ochrony środowiska i poprawy jego stanu, stworzy szansę na ukształtowanie prośrodowiskowych wzorców zachowań, które uwrażliwią na potrzeby ochrony środowiska i tym samym pozwolą przewidzieć skutki zjawisk prowadzących do jego degradacji (Buchcic, 2009; Tuszyńska, 2013), a także rozpowszechnią idee zrównoważonego rozwoju i ładu przestrzennego we wszystkich dziedzinach życia człowieka, w procesie edukacji, w pracy i podczas wypoczynku (Terlecka, 2014). Najogólniej rzecz ujmując, w całym procesie edukacji ekologicznej chodzi o wytworzenie u każdego człowieka poczucia odpowiedzialności za stan przestrzeni, co jest możliwe jedynie wówczas, gdy człowiek jest wrażliwy na piękno przyrody i świadomy zagrożeń środowiska.

Niewątpliwie do najskuteczniejszych instrumentów edukacji ekologicznej należą działania podejmowane w terenie, w ramach których proste przekazywanie wiedzy odbywa się

niejako przy okazji, zaś główny punkt ciężkości przesunięty jest na zaangażowanie odbiorców, na przekształcanie wiedzy teoretycznej („biernej”) w wiedzę praktyczną („czynną”). Szansą na realizację tych założeń jest tworzenie różnych form ochrony przyrody. Jedną z nich jest obszar chronionego krajobrazu, tworzony w oparciu o przepisy ustawy z dnia 16 kwietnia 2004 r. o ochronie przyrody (Dz. U. z 2022 r. poz. 916 ze zm., dalej: u.o.p.), którego potencjał edukacyjny nadal nie jest w pełni wykorzystywany.

1. Istota i funkcje obszaru chronionego krajobrazu

Definicja krajobrazu w prawie polskim została sformułowana dopiero w 2015 r., wraz z wejściem w życie ustawy z dnia 24 kwietnia 2015 r. o zmianie niektórych ustaw w związku ze wzmocnieniem narzędzi ochrony krajobrazu (Dz. U. z 2015 r. poz. 774, zwana również ustawą krajobrazową). Już samo sformułowanie tej definicji stanowi istotne wzmocnienie narzędzi ochrony krajobrazu, ponieważ precyzuje przedmiot tej ochrony. W myśl art. 2 pkt 16e ustawy z 27 marca 2003 r. o planowaniu i zagospodarowaniu przestrzennym (Dz. U. z 2022 r. poz. 503, zwana również u.p.z.p.) mianem krajobrazu nazwana została postrzegana przez ludzi przestrzeń, zawierająca elementy przyrodnicze lub wytwory cywilizacji, ukształtowana w wyniku działania czynników naturalnych lub działalności człowieka. To ujęcie jest w pełni spójne z treścią art. 1 Europejskiej Konwencji Krajobrazowej sporządzonej we Florencji dnia 20 października 2000 r. (Dz. U. z 2006 r. nr 14, poz. 98) definiującego krajobraz jako obszar, którego charakter jest wynikiem działań i interakcji czynników przyrodniczych i antropogenicznych (społecznych i gospodarczych) postrzeganych przez społeczeństwo. Prowadzi to do kluczowej z punktu widzenia ochrony krajobrazowej konkluzji, że obejmuje ona nie tylko elementy przyrodnicze (naturalne), ale również kulturowe (stworzone przez człowieka). Całości dopełnia prawne ujęcie walorów krajobrazowych, określonych jako wartości ekologiczne, estetyczne lub kulturowe danego obszaru oraz związaną z nimi rzeźbę terenu, twory i składniki przyrody, ukształtowane przez siły przyrody lub działalność człowieka (art. 5 pkt 23 u.o.p.). Ochrona tak rozumianego krajobrazu to zespół działań na rzecz zachowania i utrzymania ważnych lub charakterystycznych cech krajobrazu, mających z założenia ukierunkowywać i harmonizować zmiany wynikające z procesów społecznych, gospodarczych i środowiskowych.

Obszar chronionego krajobrazu obejmuje tereny chronione ze względu na wyróżniający się krajobraz o zróżnicowanych ekosystemach, wartościowe ze względu na możliwość zaspokajania potrzeb związanych z turystyką i wypoczynkiem lub pełnią funkcję korytarzy ekologicznych. Jest to jedna z 10 przewidzianych w polskim prawie form ochrony przyrody, określana w doktrynie jako forma ochrony o charakterze obszarowym i wielkopowierzchniowym (Lipiński, 2010; Rakoczy, 2009). Większość obszarów chronionego krajobrazu zajmuje powierzchnię do 10 tys. ha, tylko nieliczne przekraczają 50 tys. ha. Z punktu widzenia prawa administracyjnego omawiana forma ochrony przyrody jest tzw. obszarem specjalnym, czyli terenem o szczególnym reżimie prawnym wprowadzonym w celu ochrony określonych wartości, istotnych z punktu widzenia dobra wspólnego (Stelmasiak, 2012). Należy jednak podkreślić, że ten szczególny reżim prawny wprowadzany na obszarze chronionego krajobrazu, mający postać zakazów i ograniczeń określonych rodzajów działalności gospodarczej oraz inwestycyjnej mogącej negatywnie oddziaływać na będące przedmiotem ochrony wartości, jest mniej restrykcyjny niż ten obowiązujący w przypadku pozostałych

obszarowych form ochrony przyrody, w tym parku krajobrazowego, do którego obszar chronionego krajobrazu jest często porównywany. Jest on jednak na tyle optymalny, że pozwala na skuteczną ochronę ekologicznych i społecznych walorów danego krajobrazu bez naruszenia istoty praw i wolności zagwarantowanych w Konstytucji RP przedsiębiorcom oraz właścicielom nieruchomości położonych na omawianym obszarze. Co istotne, zgodnie ze standardem konstytucyjnym wszelkie zakazy wprowadzane na obszarach specjalnych muszą wynikać z aktu o randze ustawy. Oznacza to, że organ tworzący ten obszar nie może samodzielnie wprowadzić na nim określonego zakazu, jeżeli nie został on przewidziany w ustawie. W przypadku obszaru chronionego krajobrazu katalog takich zakazów zawiera art. 24 u.o.p. Wyznaczenie tego obszaru nie oznacza jednak objęcia go automatycznie wszystkimi zakazami wymienionymi w art. 24 u.o.p. Organ samorządu województwa, wyznaczając obszar chronionego krajobrazu, wybiera te spośród zakazów z art. 24 u.o.p., które są odpowiednie dla przedmiotu ochrony na tym obszarze.

Obszar chronionego krajobrazu jest tworzony nie tylko dla ochrony wartości przyrodniczych (korytarz ekologiczny), ale także jako miejsce o znaczącym potencjale turystyczno-wypoczynkowym (Fogel, 2016). Funkcja korytarza ekologicznego stanowi często szansę na przetrwanie niektórych gatunków zwierząt, które jest uzależnione od efektywnej wymiany genowej między małymi populacjami, które zamieszkują oddalone zespoły leśne (Zacharczuk, 2014). Obszar ten może stanowić otulinę dla innych form ochrony przyrody, np. parków narodowych, parków krajobrazowych, rezerwatów przyrody i obszarów Natura 2000 (stanowi łącznik między innymi obszarami chronionymi). Może być przy tym wykorzystany pod budowę infrastruktury turystycznej (ośrodki wypoczynkowe, przystanie rzeczne, plaże, pola biwakowe, platformy widokowe, ścieżki przyrodniczo-edukacyjne). Cele wyznaczania obszaru chronionego krajobrazu nie ograniczają się do aspektów czysto biologicznych, mogą to być również względy estetyczne czy kulturowo-historyczne (o ile układy osadnicze czy wydarzenia historyczne znacząco wpłynęły na krajobraz), a także potrzeby turystyki, wypoczynku i sportu (Dobkowski, 2019). To właśnie ta różnorodność celów odróżnia tę formę ochrony przyrody od parków narodowych, rezerwatów przyrody oraz parków krajobrazowych.

Obszary chronionego krajobrazu powinny wyróżniać się zróżnicowaniem ekosystemów, a zatem zróżnicowaniem rzeźby terenu, wód, warunków klimatycznych oraz świata roślinnego i zwierzęcego (Jastrzębski, 1983). Powinny obejmować tereny tworzące przestrzennie powiązany system oparty na układach przyrodniczych, takich jak: doliny rzeczne, strefy wododziałowe, zespoły łąkowe lub rolno-leśne, umożliwiające swobodną migrację gatunków, a także tereny działalności człowieka (np. osady), o ile zostaną uznane za składnik otaczającego krajobrazu zawierającego wartości przyrodnicze (Dobkowski, 2019). Ta forma ochrony jest uznawana za odpowiednią dla krajobrazów, w których proces przeobrażeń wynikających z działań gospodarczych nie jest zaawansowany (Kistowski, 2016). Stanowi jednocześnie szansę na zachowanie krajobrazów nie spełniających standardów obowiązujących w przypadku parków narodowych, parków krajobrazowych i rezerwatów przyrody. Co istotne, obszar chronionego krajobrazu nie ma własnych organów ani innych służb, nie ustanawia się dla niego odrębnego planu ochrony ani jego otuliny. Taki względnie „odformalizowany” model obszarów może być istotnym bodźcem do ich tworzenia.

Geneza obszarów chronionego krajobrazu w Polsce sięga połowy lat 70. XX w. (Miszczak, 2015), jednak ta forma ochrony przyrody została usankcjonowana prawnie dopiero

na początku lat 90. XX w. w ustawie z dnia 16 października 1991 r. o ochronie przyrody (Dz. U. z 1990 r. nr 34 poz. 198). Według danych aktualnie w Polsce istnieje 407 obszarów chronionego krajobrazu, które zajmują łącznie ponad 23% powierzchni kraju (Centralny Rejestr Form Ochrony Przyrody, bdw.; Generalna Dyrekcja Ochrony Środowiska, bdw.). Jest to zatem obszar zajmujący największą część powierzchni naszego kraju ze wszystkich form obszarowych ochrony przyrody. Największa liczba obszarów chronionego krajobrazu znajduje się w województwie warmińsko-mazurskim (69), zaś najmniejsza – w województwie opolskim (9).

Na Lubelszczyźnie utworzono jedynie 17 obszarów chronionego krajobrazu, co nie jest wynikiem imponującym, zważywszy na potencjał przyrodniczy tego regionu. Jednym z rejonów Lubelszczyzny objętych licznymi formami ochrony przyrody, w tym obszarami chronionego krajobrazu, są tzw. Kraszczady, określane również mianem „Małych Bieszczad”. To kraina położona na Wyżynie Lubelskiej w mezoregionach Wyniosłości Giełczewskiej i Działów Grabowieckich. Swoją nazwę zawdzięcza krajobrazom faktycznie przypominającym krajobrazy bieszczadzkie oraz miastu Krasnystaw, które jest zlokalizowane pomiędzy wspomnianymi krainami. Pierwotnie Kraszczady obejmowały najbardziej malowniczy obszar wyniosłości obejmujący część gmin Krasnystaw, Gorzków i Rudnik. Obecnie nazwa wykorzystywana bywa również względem gmin Izbica, Kraśniczyn i Żółkiewka. Kraszczady obejmują tereny o stosunkowo dużej lesistości, w znacznym stopniu wykorzystywane rolniczo, z rzadką zabudową występującą z reguły w skupieniach, z niezbyt rozbudowaną siecią dróg utwardzonych. Najbardziej charakterystyczne są tu malownicze wyniosłości wyżyny rozdzielone suchymi i podmokłymi dolinami, także dolinami rzecznyymi. Różnice wysokości sięgają tu nawet ponad 100 metrów, a najwyższe wzniesienia wznoszą się do 300 metrów ponad poziom morza. Kolejnym z elementów krajobrazu Kraszczad są pojedyncze i występujące w złożonych systemach wąwozy lessowe, powstałe na skutek naturalnej erozji wodnej, a czasem także w wyniku użytkowania dróg gruntowych (np. młyńska droga w rezerwacie „Wodny Dół”). Kraszczady charakteryzują się różnorodnością rzeźby, ciekawą fauną i florą, a także stosunkowo licznymi zabytkami. Tereny te doskonale nadają się na wędrówki piesze, rowerowe, konne, a zimą także pod narciarstwo biegowe. Obszar ten wyróżnia jednak uboga infrastruktura turystyczna (Kraszczady, bdw.; Promujemy lubelskie Kraszczady, 2022). Poszerzenie na terytorium Kraszczad bazy obszarów chronionego krajobrazu stworzy szansę na wzbogacenie oferty edukacyjnej i turystyczno-wypoczynkowej. Teren Kraszczad stanowi wręcz wzorcowe pole do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji prośrodowiskowej. Zajęcia aktywizujące na tym obszarze mogłyby wzbogacić wiedzę dzieci i młodzieży na temat bogatej flory i fauny tego obszaru, w tym owadów, ptaków i ssaków leśnych, grzybów jadalnych i trujących, drzew iglastych i liściastych, owoców jadalnych i trujących. Zajęcia mogłyby przybrać formę obserwacji, dyskusji, rozwiązywania zagadek przyrodniczych. Na tak różnorodnym przyrodniczo terenie te formy edukacji można wzbogacić o prace z atlasem przyrodniczym i mapą. Uczniowie podczas np. gry terenowej interpretowaliby mapy różnej treści, na podstawie legendy mapy ustalali położenie określonych obiektów przyrodniczych i kulturowych, obliczali odległości rzeczywiste między poszczególnymi obiektami, korzystając ze skali mapy, określiliby położenie punktów przy pomocy współrzędnych geograficznych, korzystaliby z tekstów źródłowych oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu zdobywania, przetwarzania i prezentowania informacji geograficznych o tym obszarze.

2. Tworzenie i funkcjonowanie obszaru chronionego krajobrazu jako elementu edukacji ekologicznej

Regulacje dotyczące tworzenia i funkcjonowania obszaru chronionego krajobrazu zostały zawarte w art. 23–24 u.o.p. Obszar ten jest wyznaczany uchwałą sejmiku województwa, w której określa się jego nazwę, położenie, powierzchnię, podmiot sprawujący nadzór, ustalenia dotyczące czynnej ochrony ekosystemów oraz zakazy podejmowania określonych rodzajów działalności, wybrane spośród katalogu zakazów zawartego w art. 24 ust. 1 u.o.p., odpowiadające potrzebom wyznaczanego obszaru. Podjęcie uchwały o wyznaczeniu obszaru chronionego krajobrazu może nastąpić z inicjatywy rady gminy, na której terenie obszar ma być utworzony. Jeżeli natomiast wyznaczenie obszaru nie następuje z inicjatywy rady gminy, projekt uchwały o jego wyznaczeniu wymaga uzgodnienia z właściwą miejscowo radą gminy oraz Regionalnym Dyrektorem Ochrony Środowiska. Stanowisko rady gminy jest dla sejmiku województwa wiążące, z tym że ustawodawca w istotny sposób ograniczył lokalnemu prawodawcy możliwość odmowy uzgodnienia projektu uchwały, dopuszczając ją jedynie w sytuacji, gdy przyjęcie uchwały prowadziłoby do ograniczenia możliwości rozwojowych gminy wynikających z ustaleń studium uwarunkowań i kierunków zagospodarowania przestrzennego lub miejscowego planu zagospodarowania przestrzennego w stopniu nieproporcjonalnym do wartości, jakie obszar chronionego krajobrazu ma chronić. Jednak nawet w takim przypadku rada gminy nie może odmówić uzgodnienia projektu uchwały, gdy jej podjęcie jest konsekwencją rekomendacji dotyczącej utworzenia lub powiększenia obszaru chronionego krajobrazu zawartej w audycie krajobrazowym, o którym mowa w ustawie o planowaniu i zagospodarowaniu przestrzennym.

Na obszarze chronionego krajobrazu sejmik województwa podejmuje uchwałę o wyznaczeniu – w granicach krajobrazów priorytetowych zidentyfikowanych w ramach audytu krajobrazowego, o którym mowa w art. 38a ustawy o planowaniu i zagospodarowaniu przestrzennym – stref ochrony krajobrazu stanowiących w szczególności przedpola ekspozycji, osie widokowe, punkty widokowe oraz obszary zabudowane wyróżniające się lokalną formą architektoniczną, istotne dla zachowania walorów krajobrazowych obszaru chronionego krajobrazu, wraz ze wskazaniem, które z zakazów wymienionych w art. 24 ust. 1a u.o.p. obowiązują w danej strefie. W tej uchwale zamieszczono również wykaz obiektów o istotnym znaczeniu historycznym i kulturowym. Projekt uchwały wymaga uzgodnienia z właściwą miejscowo radą gminy, ale jedynie w części dotyczącej wprowadzenia zakazów wymienionych w art. 24 ust. 1a u.o.p. Podlega on ponadto uzgodnieniu z właściwym Regionalnym Dyrektorem Ochrony Środowiska i zaopiniowaniu przez właściwego wojewódzkiego konserwatora zabytków.

W procesie tworzenia obszaru chronionego krajobrazu bardzo istotną rolę, również edukacyjną, odgrywa partycypacja społeczna. Ustawa o ochronie przyrody przewiduje udział społeczeństwa w określaniu celów i środków ochrony w ramach obszaru chronionego krajobrazu, a ściślej – w procedurze podejmowania uchwały w sprawie wyznaczenia na tym obszarze stref ochrony krajobrazu oraz wykazu obiektów o istotnym znaczeniu historycznym i kulturowym. Zarząd województwa, sporządzając projekt tej uchwały, zapewnia możliwość udziału społeczeństwa, na zasadach i w trybie określonych w ustawie z dnia 3 października 2008 r. o udostępnianiu informacji o środowisku i jego ochronie, udziale społeczeństwa w ochronie środowiska oraz o ocenach oddziaływania na środowisko (Dz. U. z 2022 r. poz. 1029 ze zm.). Udział społeczeństwa w podejmowaniu tej uchwały

polega na możliwości wniesienia przez każdą zainteresowaną osobę wniosków oraz uwag do jej projektu, które podlegają rozpatrzeniu przez organ administracji odpowiedzialny za sporządzenie projektu.

Wprawdzie ustawodawca przewiduje wprost partycypację społeczną jedynie w procedurze podejmowania uchwały o wyznaczeniu na obszarze chronionego krajobrazu stref ochrony krajobrazu oraz wskazaniu obiektów o istotnym znaczeniu historycznym i kulturowym, jednak nie ma żadnych przeszkód prawnych, aby organy gminy przeprowadziły konsultacje ze społeczeństwem przed złożeniem wniosku o podjęcie uchwały w sprawie wyznaczenia omawianego obszaru albo na etapie uzgadniania projektu uchwały o wyznaczeniu tego obszaru.

Mimo pewnych różnic, jakie występują w postrzeganiu partycypacji w różnych dziedzinach nauki, to niezależnie od płaszczyzny, na jakiej jest analizowana, partycypacja ma zawsze wymiar społeczny, stanowiąc formę aktywności jednostki bądź grupy w różnych obszarach życia społecznego (Ostaszewski, 2013). Europejska Konwencja Krajobrazowa podkreśla znaczenie udziału społeczeństwa w ochronie środowiska, w tym w ochronie krajobrazów, która powinna być realizowana z uwzględnieniem szczególnych wartości przypisanych im przez ludność. Partycypacja społeczna stanowi przejaw tzw. demokracji uczestniczącej, utożsamianej z dialogiem społecznym i z poszukiwaniem konsensusu pomiędzy jednostkami a władzami i instytucjami publicznymi (Izdebski, 2006, 2007). Źródła rosnącej roli partycypacji społecznej w Polsce należy upatrywać w zjawisku wzrostu znaczenia praw podmiotowych, na czele z prawem obywateli do wyrażania poglądów, kontrolowania realizacji zadań czy inicjowania zmian w sferze zarządzania publicznego (Izdebski, 2013, za: Wójcicki, 2013). Partycypacja społeczna charakteryzuje się zróżnicowaną skalą natężenia: od przekazywania społeczeństwu informacji przez organy i instytucje publiczne, poprzez przyjmowanie informacji zwrotnych od społeczności i prowadzenie konsultacji społecznych, aż po działania polegające na współrozstrzygnięciu przez obywateli. Partycypacja oznacza udział obywateli i innych wyodrębnionych w ramach społeczeństwa obywatelskiego podmiotów w podejmowaniu rozstrzygnięć przez organy przedstawicielskie w granicach dopuszczonego prawem uczestnictwa, co podnosi poziom akceptacji społecznej dla działań administracji (Stefaniuk, 2009). W teorii prawa administracyjnego partycypacja rozumiana jest jako prawo członków społeczeństwa do uczestniczenia w procesie podejmowania decyzji na różnych szczeblach sprawowania władzy. Prawo to zagwarantowane jest w aktach normatywnych lub innych dokumentach wyznaczających standardy partnerskiej współpracy organów administracji publicznej z mieszkańcami, ale w istocie jego genezy należy poszukiwać w katalogu wolności i praw człowieka i obywatela określonych w Konstytucji RP (Wójcicki, 2013).

W doktrynie prawa ochrony środowiska panuje przekonanie, że aksjologicznych podstaw partycypacji społecznej należy poszukiwać w koncepcji zrównoważonego rozwoju (Haładyj, 2015). W istocie partycypacja wpisuje się w sposób naturalny w ideę zrównoważonego rozwoju. Wyrażono to zresztą wprost w Deklaracji z Johannesburga w sprawie zrównoważonego rozwoju z 4 września 2002 r., w której uznano, że „zrównoważony rozwój wymaga długofalowej perspektywy i szerokiego udziału społecznego w formułowaniu polityki, podejmowaniu decyzji i ich wdrażaniu na wszystkich szczeblach” (punkt 26 Deklaracji z Johannesburga, 2002). Zadeklarowano również działanie na rzecz stabilnego partnerstwa z poszanowaniem niezależnych, ważnych ról wszystkich grup społecznych. Zakładając pewne uogólnienie, można stwierdzić, że partycypacja społeczna jest środkiem do osiągnięcia celu, jakim jest realizacja koncepcji zrównoważonego rozwoju.

W doktrynie prawa panuje słuszne przekonanie, że partycypacja może być najpełniej realizowana na poziomie lokalnym (Kobielska, 2015) – „im mniejsza jednostka terytorialna, tym większa jest potrzeba poinformowania i oddziaływania na sprawy publiczne” (Stec i Mączyński, 2012, s. 14). Oznacza ona aktywny udział mieszkańców gminy w powstawaniu aktów prawnych, podejmowaniu kluczowych decyzji na forum obywatelskim i próbę skutecznego rozwiązania problemów lokalnych. Partycypacja to proces, w którym dwie lub więcej grup współpracuje przy przygotowaniu planów, realizacji polityki samorządowej i podejmowaniu decyzji (Szuber-Bednarz, 2014).

Partycypacja społeczna może być realizowana poprzez wykorzystanie różnorodnych instrumentów, takich jak: ogłoszenie w prasie, na stronie internetowej organu, obwieszczenie, ulotki, plakaty. Rezultatem uruchomienia procesów informacyjnych może być uzyskanie przez organ administracji informacji od społeczeństwa, a ściślej – uzyskania opinii społecznej w określonej sprawie. Odbywa się to za pomocą narzędzi typu ankieta, sondaż, skargi i wnioski czy uwagi. Skutecznym narzędziem partycypacji jest przeprowadzenie konsultacji społecznych. Stwarza ono bowiem okazję do aktywnego zaangażowania jednostek w proces decyzyjny, do interakcji pomiędzy organem a społeczeństwem. Konsultacje mogą być przeprowadzone w formie dyskusji publicznych, warsztatów i zebrań (Ostrowska, 2020).

W doktrynie prawa ochrony środowiska kładzie się nacisk na społeczną, edukacyjną i integracyjną funkcję partycypacji (Konwencja z Aarhus)¹. Funkcja społeczna jest związana ze wzrostem społecznej akceptacji przyjętych w akcie planowania rozwiązań oraz – łącznie z funkcją edukacyjną – ze wzrostem świadomości w zakresie zarówno form ochrony przyrody na danym terenie, jak i procedur, w jakich są tworzone oraz roli, jaką w tych procedurach może odegrać każdy zainteresowany. Funkcja integracyjna partycypacji sprowadza się natomiast do łącznego rozpatrywania wielu zagadnień przestrzennych, społecznych i gospodarczych na danym terenie, w tym kwestii ochrony środowiska, przyrody, zabytków, dóbr kultury współczesnej, potrzeb bezpieczeństwa państwa, potrzeb w zakresie realizacji inwestycji infrastrukturalnych czy ochrony własności. Do istoty funkcji integracyjnej należy stworzenie możliwości skonfrontowania ze sobą różnorodnych interesów, dóbr i wartości.

Wszystkie te funkcje partycypacji społecznej aktualizują się w procesie tworzenia obszaru chronionego krajobrazu. Rada gminy może w drodze konsultacji społecznych uzyskać stanowisko mieszkańców co do zasadności utworzenia tej formy ochrony przyrody, członkowie określonej społeczności nabywają przy tej okazji wiedzę o cennych walorach przyrodniczych, kulturowych i turystycznych swojego otoczenia, mają też okazję uświadomienia sobie korzyści i ryzyka związanych z funkcjonowaniem na terenie gminy obszaru chronionego. Stanowisko członków określonej społeczności powinno być dla władz gminy cenne z kilku powodów. Po pierwsze ocena wizualno-estetycznych walorów krajobrazu jest nacechowana dużą dozą subiektywizmu wynikającego z cech osób oceniających krajobraz. Po drugie zaś trzeba pamiętać, że utworzenie obszaru chronionego krajobrazu wiąże się z wprowadzeniem szeregu istotnych ograniczeń działalności gospodarczej i inwestycyjnej (Zacharczuk, 2014). Na obszarze chronionego krajobrazu sejmik województwa może ustanowić daleko idące zakazy, np. realizacji przedsięwzięć mogących znacząco oddziaływać na środowisko, wykonywania prac ziemnych trwale zniekształcających rzeźbę terenu, dokonywania zmian stosunków wodnych, lokalizowania obiektów budowlanych w pasie

¹ Konwencja o dostępie do informacji, udziale społeczeństwa w podejmowaniu decyzji oraz dostępie do sprawiedliwości w sprawach dotyczących środowiska, sporządzona w Aarhus dnia 25 czerwca 1998 r. (Dz. U. z 2003 r. nr 78 poz. 706).

szerokości 100 m od linii brzegów rzek, jezior i innych naturalnych zbiorników wodnych, a dodatkowo – w strefach ochrony krajobrazu można wprowadzić dalej idące obostrzenia, w tym zakaz lokalizowania nowych obiektów budowlanych. Są to zakazy mogące być ze swej istoty zarzewiem konfliktów społecznych. Konsultacje społeczne na etapie inicjowania procedury utworzenia obszaru chronionego krajobrazu albo uzgadniania uchwały w sprawie jego wyznaczenia mogłyby stanowić forum wymiany poglądów w kwestii zasadności wprowadzenia tych zakazów i tym samym zapobiec eskalacji konfliktów.

Potencjał edukacyjny obszaru chronionego krajobrazu jest bardzo duży. Umożliwia on wykorzystanie wszystkich strategii edukacyjnych: asocjacyjnej, emocjonalnej, operacyjnej i problemowej. Lekcje terenowe, wycieczki z przewodnikiem, warsztaty ekologiczne, spotkania z ekspertami, ogrody dydaktyczne, konkursy i wystawy, zajęcia fotograficzne i plastyczne czy posterunki meteorologiczne to tylko przykłady działań umożliwiających nie tylko przekazanie gotowej wiedzy, ale emocjonalne zaangażowanie zarówno edukatorów, jak i edukowanych w problematykę ochrony przyrody i środowiska. Łączenie wiedzy o czynnikach wpływających na stan środowiska oraz o kulturze i tradycji obszaru wpływa na kształtowanie postawy prośrodowiskowej zwanej potocznie ekologiczną, poczucia odpowiedzialności za środowisko oraz na zacieśnianie więzi człowieka z danym miejscem (Matulewski, Borzyszkowski i Wajchman, 2014; Wajchman, Borzyszkowski i Matulewski, 2014). W edukacji ekologicznej nie chodzi jedynie o nabywanie nowych wiadomości, ale o coś znacznie bardziej złożonego i trudniejszego do osiągnięcia, a mianowicie o ukształtowanie tzw. „osobowości ekologicznej”, określanej jako pewna konstrukcja psychiczna wyróżniająca się specyficznymi cechami charakteru człowieka, tj. uczciwością i tolerancją, życzliwą postawą wobec wszystkich żywych istot, wrażliwością na piękno przyrody oraz gotowością i umiejętnością działania w sposób zgodny z hierarchią wartości ekologicznych (Kalinowska, 1993). Do kształtowania takiej postawy przyczynia się też działalność o charakterze rekreacyjno-wypoczynkowym prowadzona na obszarze chronionego krajobrazu. Mowa tu o ekoturystyce, której celem jest przyjazne środowisku podróżowanie na obszarach o wysokich walorach przyrodniczych, łączenie przyrodniczych zainteresowań turystów z ich odpowiedzialnością za środowisko.

Wnioski

Obszar chronionego krajobrazu jest obszarem popularyzacji procesów zachodzących w przyrodzie i edukacji w zakresie racjonalnego korzystania z zasobów naturalnych. Oprócz wypoczynku na łonie natury i aktywnego poznawania regionu osoby odwiedzające ten obszar mają możliwość poznania lokalnych systemów przyrodniczych i ich zależności. Zarówno sam proces tworzenia, jak i funkcjonowanie obszaru chronionego krajobrazu idealnie wpisują się w zasady edukacji ekologicznej sformułowane przez prekursora etyki środowiskowej i myślenia opartego na zrównoważonym rozwoju – Edwarda Schweitzera (Terlecka, 2014a). Po pierwsze umożliwiają interdyscyplinarne podejście do edukacji ekologicznej. Po drugie stanowią szansę na uświadomienie, że człowiek jest integralną częścią przyrody, zależącą od niej i oddziałującą na nią. Po trzecie uczą szacunku do wszystkich żywych istot; uczą, że każdy element złożonego i różnorodnego ekosystemu jest istotny i powiązany z innymi oraz z całym ekosystemem. Po czwarte uwrażliwiają na piękno otoczenia i zachodzących w nim zmian oraz uczą odpowiedzialności za jego stan. Po piąte dają możliwość uświadomienia sobie, że człowiek jako istota myśląca, przewidująca, mająca określony system wartości może postępować inaczej niż inne żywe organizmy.

Edukacja na obszarze chronionego krajobrazu umożliwia poznanie symboli i osobliwości przyrodniczych oraz krajobrazowych tego obszaru, uwrażliwia na problemy ginących gatunków, w szczególności zwraca uwagę na niszczącą działalność człowieka, uświadamia realne zagrożenia środowiska, w tym wynikające z nieracjonalnego korzystania z zasobów naturalnych, a w rezultacie wytwarza nawyk ładu i porządku, oszczędnego korzystania z materiałów i rozsądnego gospodarowania zasobami naturalnymi. Edukacja ekologiczna na obszarach chronionego krajobrazu wyjaśnia mechanizmy zmian w przyrodzie, uświadamia, jakie rodzaje działalności człowieka negatywnie wpływają na środowisko oraz jakie są skutki tych zmian. Ogólnie rzecz ujmując, kształtuje postawy ludzi świadomych swojego wpływu na środowisko.

Bibliografia

- Buchcic, E. (2009). Edukacja ekologiczna priorytetem wykształcenia współczesnego człowieka. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 7(1), 203–211.
- Centralny Rejestr Form Ochrony Przyrody (bdw.). Pobrano 20.09.2022 z crfop.gdos.gov.pl.
- Deklaracja z Johannesburga w sprawie zrównoważonego rozwoju z 4 września 2002 r. (2002). załącznik do Informacji nr 942 *Ocena dorobku Światowego Szczytu w sprawie Zrównoważonego Rozwoju w Johannesburgu (WSSD)* (s. 8). Warszawa: Kancelaria Sejmu. Biuro Studiów i Ekspertyz.
- Dobkowski, J. (2019). Uwagi o funkcjach obszarów chronionego krajobrazu. *Przegląd Policyjny*, 1(133), 30–39.
- Europejska Konwencja Krajobrazowa sporządzona we Florencji dnia 20 października 2000 r. (Dz. U. z 2006 r. nr 14 poz. 98).
- Fogel, A. (2016). Parki krajobrazowe i obszary chronionego krajobrazu – nowe rozwiązania prawne. *Biuletyn Komitetu Przestrzennego Zagospodarowania Kraju Polskiej Akademii Nauk*, 261, 103–119.
- Generalna Dyrekcja Ochrony Środowiska (bdw.). *Formy ochrony przyrody*. Pobrano 20.09.2022 z <https://www.gov.pl/web/gdos/formy-ochrony-przyrody>
- Haładyj, A. (2015). *Udział społeczeństwa w strategicznej ocenie oddziaływania na środowisko jako instytucja prawa ochrony środowiska*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Izdebski, H. (2006). *Samorząd terytorialny. Podstawy ustroju i działalności*. Warszawa: Wydawnictwo LexisNexis.
- Izdebski, H. (2007). Od administracji publicznej do public governance. *Zarządzanie Publiczne*, 1, 7–20.
- Jastrzębski, L. (1983). *Ochrona środowiska w PRL. Zagadnienia administracyjne*. Warszawa: PWN.
- Kalinowska, A. (1993). *Ekologia wybór przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo Editions Spotkania.
- Kistowski, M. (2016). Obszary chronionego krajobrazu jako problem polskiej ochrony przyrody oraz próby jego złagodzenia na przykładzie działań prowadzonych w województwie pomorskim w latach 2014–2018 i ich implikacje społeczne. *Przegląd Przyrodniczy*, XXIX, 4, 91–113.
- Kobielska, K. (2015). Partycypacja społeczna w planowaniu przestrzennym na przykładzie Polski. *Acta Universitatis Wratislaviensis, PRAWO, CCCXVIII*, 3656, 105–120.

Konwencja o dostępie do informacji, udziale społeczeństwa w podejmowaniu decyzji oraz dostępie do sprawiedliwości w sprawach dotyczących środowiska, podpisana 25 czerwca 1998 r. w Aarhus (Dz. U. z 2003 r. nr 78 poz. 706).

Kraszczady (bdw.) Pobrano 20.09.2022 z <https://miejscapolski.pl/miejsca/gory/161-kraszczady>

Lipiński, A. (2010). *Prawne podstawy ochrony środowiska*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.

Matulewski, P., Borzyszkowski, W. i Wajchman, S. (2014). Edukacja przyrodniczo-leśna na obszarze Nadleśnictwa Brodnica. W: Terlecka, M. K. (red.), *Edukacja ekologiczna. Wybrane problemy* (s. 139–150). Krosno: Wydawnictwo ARMAGRAF.

Miszczak, A. E. (2015). Obszar chronionego krajobrazu. Analiza administracyjnoprawna. *Annales UMCS. Sectio G-Ius, LXII(1)*, 55–70.

Główny Urząd Statystyczny (2021). Ochrona Środowiska Environment 2021. *Informacje i opracowania statystyczne*, 121–122.

Okoń, W. (2003). Deklaracja z Tbilisi. W: Kozaczyński, W. (red.), *Edukacja ekologiczna młodzieży szkół ponadpodstawowych w wybranych rejonach Polski południowowschodniej* (s. 9–15). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Ostaszewski, K. (2013). *Partycypacja społeczna w procesie podejmowania rozstrzygnięć w administracji publicznej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Ostrowska, A. (2020). *Niepewność sytuacji prawnej jednostki w sferze stanowienia i obowiązywania miejscowego planu zagospodarowania przestrzennego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Promujemy lubelskie Kraszczady (2022). Pobrano z <https://www.lubelskie.pl/aktualnosci-promocja-i-turystyka/promujemy-lubelskie-kraszczady/>

Rakoczy, B. (2009). *Prawo ochrony przyrody*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.

Stec, M. i Mączyński, M. (2012). Wprowadzenie. W: M. Stec i M. Mączyński (red.), *Partycypacja obywateli i podmiotów obywatelskich w podejmowaniu rozstrzygnięć publicznych na poziomie lokalnym* (s. 13–18). Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Stefaniuk, M. (2009). *Działanie administracji publicznej w ujęciu nauk administracyjnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Stelmasiak, J. (2012). Instytucja obszaru specjalnego w materialnym prawie administracyjnym na przykładzie obszarów specjalnych o charakterze ekologicznym. W: R. Hauser, Z. Niewiadomski i A. Wróbel, (red.), *Prawo administracyjne materialne* (t. 7, s. 685–715). Warszawa: C. H. Beck.

Szuber-Bednarz, E. T. (2014). Podniesienie rangi udziału społeczności lokalnej w procesie podejmowania decyzji dotyczących inwestycji szansą na większe zaangażowanie społeczne i rozwój samorządu terytorialnego, czy zagrożenie dla rozwoju tego samorządu. W: B. Dolnicki (red.), *Partycypacja społeczna w samorządzie terytorialnym* (s. 122–131). Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Terlecka, M. K. (2014). *O edukacji ekologicznej w Polsce*. W: M. K. Terlecka. (red.), *Edukacja ekologiczna. Wybrane problemy* (s. 9–18). Krosno: Wydawnictwo ARMAGRAF.

Terlecka, M. K. (2014a). *Dwanaście zasad współczesnej edukacji ekologicznej w myśli Alberta Schweitzera* (163–174). W: M. K. Terlecka (red.), *Edukacja ekologiczna. Wybrane problemy*. (s. 163–172). Krosno: Wydawnictwo ARMAGRAF.

Tuszyńska, L. (2013). Świadomość ekologiczna społeczności lokalnych. Oczekiwania a rzeczywistość. *Rocznik Świętokrzyski. Ser. B – Nauki Przyr.*, 34, 149–160.

Ustawa z dnia 24 kwietnia 2015 r. o zmianie niektórych ustaw w związku ze wzmocnieniem narzędzi ochrony krajobrazu. (Dz. U. poz. 774).

Ustawa z 3 dnia października 2008 r. o udostępnianiu informacji o środowisku i jego ochronie, udziale społeczeństwa w ochronie środowiska oraz o ocenach oddziaływania na środowisko (Dz. U. z 2022 r. poz. 1029 ze zm.).

Ustawa z dnia 16 kwietnia 2004 r. o ochronie przyrody. (Dz. U. z 2022 r. poz. 916 ze zm.).

Ustawa z dnia 27 marca 2003 r. o planowaniu i zagospodarowaniu przestrzennym. (Dz. U. z 2022 r. poz. 503).

Ustawa z dnia 27 kwietnia 2001 r. Prawo ochrony środowiska. (Dz. U. z 2021 r. poz. 1973 ze zm.).

Ustawa z dnia 16 października 1991 r. o ochronie przyrody. (Dz. U. z 1991 r. nr 34, poz. 198).

Wajchman, S., Borzyszkowski, W. i Matulewski, P. (2014). *Rola edukacji przyrodniczo-leśnej w kształtowaniu proekologicznych postaw społeczeństwa*. W: M. K. Terlecka (red.), *Edukacja ekologiczna. Wybrane problemy* (s. 127–138). Krosno: Wydawnictwo ARMAGRAF.

Wójcicki, M. (2013). Pojęcie, istota i formy partycypacji społecznej w procesie planowania przestrzennego. *Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna*, 24, 169–184.

Zacharczuk, P. (2014). *Działalność gospodarcza na obszarze chronionego krajobrazu na przykładzie Południowomałopolskiego Obszaru Chronionego Krajobrazu*. W: R. Biskup, M. Pyter, M. Rudnicki i J. Trzewik (red.), *Działalność gospodarcza na obszarach chronionych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

FORUM EDUKACYJNE

Szanowni Państwo!

Redakcja „Edukacji” postanowiła udostępnić łamy swojego czasopisma praktykom, dla których edukacja to nie tylko kwestia refleksji naukowej, ale konkretna codzienna praca i misja realizowana w różnych instytucjach. Z pracą tą i wypełnianiem misji wiąże się szereg problemów, których rozpoznanie i zdiagnozowanie może umykać naukowcom, a które warto zaprezentować i poddać dyskusji. Dlatego dział zatytułowany „Forum edukacyjne” dostępny jest dla wszystkich, którzy w dowolnej formie akceptowalnej jako spójny tekst, zechcą się podzielić z czytelnikami swoimi doświadczeniami, przemyśleniami czy propozycjami rozwiązań. Teksty nie będą poddawane recenzji naukowej, a jedynie korekcie stylistycznej i formalnej. Nie będą zatem posiadały odrębnego numeru DOI i nie będą traktowane jako teksty naukowe, ale jako głos różnych środowisk związanych z szeroko rozumianą edukacją – przedszkolną, szkolną i pozaszkolną. Zapraszamy do publikowania własnych tekstów!

SŁAWOMIR MROZEK

W jaki sposób zainteresować młodzież historią własnego regionu, wykorzystując przy tym najnowsze narzędzia i aplikacje internetowe?

Żyjemy i funkcjonujemy w czasach, w których technologia informacyjna (TI) – narzędzia i aplikacje internetowe – odgrywają bardzo ważną rolę. Z TI mamy do czynienia zarówno w pracy, jak i w domu. Niektórzy socjologowie zdefiniowali społeczeństwo, którego my też jesteśmy częścią jako społeczeństwo informacyjne. Czym zatem jest społeczeństwo informacyjne? Żeby odpowiedzieć na tak postawione pytanie, posłużę się wyjaśnieniem socjologa Kazimierza Krzysztofka: „społeczeństwo staje się informacyjne, gdy osiąga odpowiedni stopień rozwoju – czyli taki, który sam wymusza stosowanie nowych technologii i narzędzi podczas gromadzenia, selekcji oraz wykorzystania informacji”¹.

Z TI korzystają zatem nie tylko nauczyciele informatyki. Od niedawna stosowanie TI na lekcjach jest nawet wskazane. Technologię informacyjną można z powodzeniem wykorzystać na lekcjach historii. W ramach tego przedmiotu TI można zastosować do:

a) rozwijania umiejętności pozwalających na samodzielną pracę intelektualną z materiałem historycznym,

¹ Po raz pierwszy w historii, terminu społeczeństwo informacyjne użył w 1963 r. Japończyk Tadao Umemesamo. W 1964 r. Herbert M. McLuhan nazwał „globalną wioską” zjawisko kurczenia się ziemi w wyniku zmasowanego przepływu informacji, Społeczeństwo informacyjne i informatyczne to wcale nie to samo (2004). Pobrano z <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C18136%2Cspoleczenstwo-informacyjne-i-informatyczne-wcale-nie-samo.html>.

- b) uczenia rzetelności badawczej,
- c) rozwijania umiejętności poszukiwania, porządkowania, wykorzystania i przechowywania różnego rodzajów informacji².

Dla nauczycieli, którzy podejmą się wprowadzania technologii informacyjnej do dydaktyk własnych przedmiotów dostępna jest szeroka oferta oprogramowania użytkowego i edukacyjnego³ do pobrania na dysk komputera czy smartfona (np. na stronie internetowej Instytutu Pamięi Narodowej/Edukacja).

Wykorzystanie komputera, a co za tym idzie narzędzi i aplikacji internetowych w procesie nauczania i uczenia się historii, niesie ze sobą wiele nowych rozwiązań i możliwości. Dzięki zastosowaniu multimediów oraz Internetu, możemy efektywnie wesprzeć proces edukacyjny. Stosowanie TI na lekcjach podnosi ich atrakcyjność, a uczniowie w niej uczestniczący nie tylko zdobywają wiedzę, ale także kształcą swoje umiejętności⁴.

Stosowanie audiowizualnych środków dydaktycznych wpływa dodatnio na ilość i jakość wiedzy historycznej uczniów, zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i ponadpodstawowej. Bardzo dobre rezultaty przynosi stosowanie filmu, jeśli dany okres dziejów był wcześniej omawiany lub jeśli odbiór projekcji był ukierunkowany przez nauczyciela. Szczególnie mocno filmy oddziałują na tworzenie wyobrażeń dotyczących realiów wydarzeń historycznych.

Rolą nauczyciela – który stosuje TI – jest pokierowanie w taki sposób pracą młodzieży, aby nastąpiła pełna integracja wiadomości nabytych na lekcji, a także aby uczniowie zrozumieli prawidłowości procesu dziejowego, umieli dostrzec jego cechy jednostkowe i niepowtarzalne oraz ogólne i powtarzalne. Zdecydowanie łatwiej jest zrozumieć określone zjawiska i procesy historyczne, jeśli wiadomości nowe są rozszerzeniem wiedzy już nabytej, jeśli z ogólnych praw lub zasad wyprowadza się zasady szczegółowe. Bez wątpienia, stosując narzędzia i aplikacje internetowe, możemy uzupełnić i wzbogacić wiedzę historyczną, którą chcemy przekazać.

Pandemia koronawirusa, która pojawiła się w Polsce w 2020 r., wymusiła na nas korzystanie z TI w ramach zdalnego nauczania (on-line). Większość nauczycieli do komunikacji z uczniami korzystała z aplikacji Google Meet, Microsoft Teams i Discord. Niektórzy nauczyciele używali również komunikatora internetowego Messenger i aplikacji do komunikacji WhatsApp, które mogli pobrać bezpłatnie na smartfona – tak jak powyższe.

Ministerstwo Edukacji Narodowej uruchomiło wtedy m.in. platformę edukacyjną dla nauczycieli – Zintegrowana Platforma Edukacyjna (zpe.gov.pl), na której wszyscy użytkownicy mogli bezpłatnie korzystać z dostępnych zasobów (e-materiały przeznaczone do nauki w szkołach lub do samodzielnej pracy ucznia). Na platformie zpe.gov.pl znajdziemy również bezpłatny dostęp do internetowej bazy wykładów wideo Wszechnica⁵.

Na lekcji historii warto skorzystać z zasobów zpe.gov.pl, np. wyświetlając uczniom na ekranie mapę historyczną omawianego tematu lub ciekawą fotografię.

Do narzędzi internetowych wykorzystywanych przez nauczycieli i uczniów zaliczamy także, oprócz wspomnianych wcześniej komunikatorów i aplikacji do komunikowania się

² H. Batorowska (2001). *Technologia informacyjna w kształceniu ogólnym: wybrane zagadnienia dla dyrektorów, nauczycieli i bibliotekarzy szkolnych*. Kraków: Wydawnictwo i Poligrafia Zakonu Pijarów, s. 35.

³ *Ibidem*, s. 36.

⁴ A. Ausz i M. Ausz (2011). *Metody nauczania historii a multimedia: Możliwości zastosowania komputera w metodzie projektów – teoria i praktyka*. *Wiadomości Historyczne: czasopismo dla nauczycieli*, 3, s. 21.

⁵ Wszechnica jest wspólną inicjatywą pozarządowej organizacji Fundacja Wspomagania Wsi i wyższej uczelni Collegium Civitas, które wspólnie pragną pomóc mieszkańcom wsi i małych miast.

oraz platform edukacyjnych, media społecznościowe (m.in. Facebook, Instagram, Tik Tok), platformy e-learningowe do nauczania zdalnego (np. Moodle), programy do prezentacji multimedialnych (bezpłatne, do pobrania: LibreOffice Impress, OpenOffice Impress, WPS Presentation, Google Slides, Canva), programy graficzne (np. GIMP, Inkscape) i aplikacje Google (m.in. Google Drive – wirtualny dysk, Google Classroom).

Internet to olbrzymi zasób informacji dostępny praktycznie dla każdego. Dzięki dostępowi do Internetu możemy, nie wychodząc z domu, napisać zadanie, esej, rozprawkę, korzystając z e-booków, a także zdigitalizowanych tradycyjnych publikacji papierowych (czasopism, książek, map, zdjęć etc.) dostępnych w zasobach elektronicznych archiwów i bibliotek cyfrowych. Na stronach wspomnianych instytucji na całym świecie możemy znaleźć interesujące nas informacje, które mogą dotyczyć historii naszej miejscowości i ich mieszkańców. Jednym z nich jest amerykańskie Archiwum Stevena Spielberga, które zostało założone przez samego reżysera w 1994 r. w Los Angeles⁶. W zasobach elektronicznych archiwum możemy znaleźć np. wideorelację ukazującą biecki sztetl przed wybuchem II wojny światowej. Omawiając tematykę historii Żydów, możemy ten krótki film wyświetlić uczniom, a tym samym zachęcić ich do sięgnięcia do tego typu źródła.

Internet jest nie tylko źródłem informacji, może również wpłynąć na rozwój nauczycieli, pobudzenie ich kreatywności, a tym samym przyczynić się do promocji szkoły. Dzięki niemu możemy zachęcić naszych wychowanków do wzięcia udziału w tworzeniu wspólnego kanału historycznego (na YouTube), w którym nauczyciel pełniłby rolę nie tylko merytoryczną, ale i administratora konta. Uczniowie mogliby nagrywać krótkie filmy, na których prezentowaliby wydarzenia z przeszłości, okraszone wywiadem z lokalnym świadkiem historii. Jeśli temat byłby ogólnopolski i mieliby wystarczająco dużo subskrypcji, mogliby za swoje publikacje otrzymywać pieniądze, a następnie przeznaczyć je na realizację nowych pomysłów, innowacje i dalszy rozwój kanału historycznego.

Ostatnimi czasy modne stały się rajdy, gry miejskie i zajęcia terenowe. Instytut Pamięci Narodowej co jakiś czas na swojej stronie internetowej przedstawia propozycje takich gier (niektóre bezpłatne aplikacje do pobrania na smartfona). Gry miejskie i warsztaty są zajęciami, które IPN realizuje w terenie lub w żywej przestrzeni miejskiej. Jest to niewątpliwie ciekawa propozycja połączenia edukacji historycznej z aktywną grą terenową. Uczestnicy zaproszeni są do zabawy, która przenosi ich w czasie w realia konkretnego wydarzenia historycznego. Każdy z nich otrzymuje karty zadań oraz mapy lub na podstawie wgranej w telefon aplikacji stara się dotrzeć w określone miejsce związane z wydarzeniami historycznymi. Tam uczestnicy gry biorą udział w rywalizacji polegającej na wykonywaniu zadań sprawdzających wiedzę historyczną⁷.

Prawie w każdym dużym mieście organizowane są tego typu gry miejskie. Większość dotyczy wydarzeń z wojny polsko-bolszewickiej czy II wojny światowej, chociaż ostatnio pojawiły się i te związane z polską kulturą i nauką, m.in. z działalnością Ignacego

⁶ „To jest skarbnica wiedzy nie tylko o Holocaustie, ale o życiu przed wojną i po wojnie. Opowieści przywołują np. koloryt dawnej Warszawy [...]. Twórcą archiwum jest amerykański reżyser Steven Spielberg. Gdy we wczesnych latach 90. XX w. pracował w Krakowie nad filmem „Lista Schindlera”, spotkał wielu ludzi, którzy przeżyli zagładę. Ich wspomnienia tak go zainspirowały, że w 1994 r. założył w Los Angeles Fundację Zapisu Historii Ocalonych z Shoach. Jej celem było nagranie na taśmie filmowej relacji ocalonych i świadków Holocaustu [...]. Najwięcej nagrań powstało w Stanach Zjednoczonych i Izraelu, po angielsku i hebrajsku. Po polsku wywiadów udzieliło 1,5 tys. rozmówców, wśród nich Marek Edelman, Alina Margolis, Janina Bauman i Elżbieta Ficowska”. T. Urzykowski, Niezwykłe archiwum Stevena Spielberga w Muzeum Historii Żydów Polskich. *Gazeta Wyborcza* z 22.10.2013 r.

⁷ *edukacja.ipn.gov.pl* [odczyt z dnia 28.05.2022 r.].

Łukasiewicza – gra miejska „Tajemnica Łukasiewicza”⁸ oraz Wirtualny *escape room* „Historia przemysłu naftowego – Ignacy Łukasiewicz” (Biblioteka Pedagogiczna w Gorlicach)⁹.

W Nowym Sączu zorganizowano dwie gry miejskie i terenowe – „Tajemnica Nowego Sącza”¹⁰ oraz „Na tropie Bolesława Barbackiego” – z okazji 130. rocznicy urodzin i 80. rocznicy śmierci sądeckiego artysty (w 2021 r.)¹¹.

Zmieniająca się rzeczywistość, coraz nowsze narzędzia i aplikacje internetowe oraz trend w dziedzinie TI pozwalają na tego typu innowacje zarówno w zakresie rozrywki, jak i edukacji. Jeśli chcemy zainteresować wychowanków historią naszego regionu czy zmotywować ich do pracy, niewątpliwie dobrze byłoby zastosować TI w tym procesie edukacyjnym. Wspomniane gry miejskie i terenowe, w których niekiedy uczestnicy wcielają się w postaci historyczne, pomagają lepiej zrozumieć i niejako doświadczyć wydarzeń z przeszłości. Gry terenowe i miejskie przyczyniają się ponadto do integracji grupy (klasowej), która jednoczy się wokół wspólnego celu, w realizacji misji, wykonaniu konkretnego zadania.

Zastosowanie TI na lekcjach historii nie może zastąpić klasycznej lekcji, ale może ją urozmaicić i zaciekawić uczniów, pomóc w utrwaleniu wiadomości w przystępny sposób. Wszystko zależy od nauczyciela, grupy, z którą współpracuje, narzędzi TI, jakimi dysponuje, umiejętności pracy z aplikacjami internetowymi oraz pomysłu na realizację lekcji. Rozszerzając wachlarz naszych możliwości, możemy pobudzić naszą kreatywność, stając się wzorem dla wychowanków, którzy mogą znacznie się rozwinąć i włączyć w pielęgnowanie tradycji i kultury przodków, dzieląc się własnymi pomysłami i realizując wspólny cel – ocalenie od zapomnienia dla przyszłych pokoleń.

⁸ <http://gramiejska.pl/index.php?id=411&gra=2013-06-07> [odczyt z dnia 28.05.2022 r.].

⁹ <https://www.pbwnowysacz.pl/aktualnosci-gorlice/historia-przemyslu-naftowego-ignacy-lukasiewicz-konkurs/> [odczyt z dnia 28.05.2022].

¹⁰ https://www.kroczek.org/gry-miejskie-i-terenowe,292.html?miejsce_wyjazdu=1 [odczyt z dnia 28.05.2022 r.].

¹¹ <https://krakow.ipn.gov.pl/pl4/aktualnosci/152482,Nowy-Sacz-Gra-miejska-Na-tropie-Boleslawa-Barbackiego.html> [odczyt z dnia 28.05.2022 r.].

LECH TARNAWCZYK

Gry antypedagogiczne. Sprawozdanie z realizacji stażu na stopień nauczyciela dyplomowanego**Wstęp**

Długo zastanawiałem się, jaka jest istota stażu na stopień nauczyciela dyplomowanego. Podążając za wskazówkami autorki „Vademecum awansu zawodowego nauczycieli” Beaty Rechnio-Kołodziej, doszedłem do wniosku, że w przeciwieństwie do stażu na stopień nauczyciela mianowanego, teraz muszę wykazać się nie tyle wywiązywaniem się z oczywistych obowiązków, ale czymś więcej – innowacją. Jako że jestem zafascynowany antypedagogiką i od lat tworzę gry planszowe i wyobraźni, postanowiłem, że to właśnie one staną się przedmiotem i swoistym celem mojego stażu. Kiedy jednak przyszło mi wpisywać formy realizacji poszczególnych zadań niezbędnych dla realizacji stażu w utarte oznaczone paragrafami tabele, uderzył mnie brak struktury. Brakowało między nimi synergii. Postanowiłem wtedy odrzucić stereotypową tabelę, za cel przyjąłem wynikające z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli wymaganie – innowację (Gry – antypedagogika w konwencjonalnej szkole; § 8 3.4a), a pozostałe wymagania uczyniłem formami jej realizacji. Całość wpisałem w „zegar” i tak oto powstał mój okrągły plan rozwoju zawodowego. Staż rozpoczął się od „godziny 12” wewnątrzszkolnym szkoleniem dla rady pedagogicznej pod tytułem „Gry w antypedagogice”. Było to zarazem przedstawienie innowacji do zaopiniowania jej przez grono nauczycieli. Następnie zgodnie z ruchem wskazówek zegara nastąpić miało przeprowadzenie dwóch rocznych cykli warsztatów (w których każde zajęcia były lekcjami otwartymi) i wypożyczanie moich autorskich pomocy dydaktycznych, co spełnia wymaganie dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami (§ 8 3.2). By wywiązać się z pierwszej części wymagania – jakim jest wykorzystanie metod aktywizujących uczniów oraz narzędzi multimedialnych i informatycznych sprzyjających procesowi uczenia się (§ 8 3.1) – jako nadrzędną metodę aktywizującą, do mimochodem stosowanych podczas warsztatów: żartu, anegdoty, projektu, wolności, konsekwencji, zaskoczenia, spersonalizowania, oceniania np. oceną 7, zastosowałem innowacyjną metodę – grę. W zamyśle każdy uczestnik moich zajęć miał stworzyć z pomocą arkusza kalkulacyjnego mechanikę do własnej gry, a więc i ta informatyczna część wymagania została tutaj spełniona. „Około godziny 8:00” nadeszło podsumowanie cyklu warsztatów – poszerzenie zakresu działań szkoły (§ 8 3.3) – w formie turnieju, mojej najtrudniejszej z gier, jakie popełniłem. Cały staż zakończyć i zarazem podsumować miał zaś artykuł (§ 8 3.4d) opublikowany przez moją macierzystą uczelnię Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Plan, jaki sobie założyłem, zniweczyła jednak pandemia, a konkretnie lockdown, który nie pozwolił mi dotąd przeprowadzić ani jednego pełnego cyklu warsztatów. Przejście z nimi na formę zdalną byłoby zaprzeczeniem ich idei – spotkania. Moi podopieczni świetnie to zrozumieli i pod moim patronatem, wypożyczając pomoce, samodoskonalili się także poza murami szkoły. Uważam to za mój największy „antypedagogiczny” sukces. Nadmienić muszę, że ta sama grupa w niemal niezmiennym składzie już trzeci raz pomimo tych trudności wyraziła chęć udziału w zajęciach, co dobitnie odzwierciedliła przeprowadzona w ostatnim czasie ewaluacyjna ankieta.

Antypedagogikę wybrałem dlatego, że odczarowuje proces uczenia się. Jej głównym założeniem jest twierdzenie, że nikogo nie można niczego nauczyć ani też przekazać żadnych umiejętności. Wskazuje na to, że nauka jest procesem wewnętrznym i rolą nauczyciela nie jest magiczne wlewanie oleju do głowy, ale stworzenie dla tej nauki odpowiednich warunków. Nie każdy zdaje sobie z tego sprawę, ale szkoła w obecnej formie jest przesiąknięta antypedagogiką. To Maria Montessori wprowadziła do niej małe stoliki i krzeselka, z których obecnością w klasach nikt dziś nie polemizuje... Forma, jaką jest gra, wpisuje się w te założenia idealnie. Każda gra czegoś uczy, problem polega na tym, że nie zawsze tego, czego byśmy pedagogzy/rodzice chcieli. Dlatego zdecydowałem się na użycie na moich warsztatach głównie gier, które sam na ich potrzeby stworzyłem, lub co najmniej znam od podszewki. To w nie starałem się przelać to, czego chciałbym by uczestnicy moich zajęć się nauczyli, tj. wygrywania i przyjmowania porażek, dokonywania wieloczynnikowych ewaluacji, a także zarządzania ryzykiem. Wszystko to w bezpiecznej atmosferze śmiesznej, przygodowej lub nawiązującej do lubianego przez uczniów uniwersum gry.

Wybrałem antypedagogikę, ponieważ uważam, że szkoła nie uczy bardzo ważnej prawdy.

W przeciwieństwie do np. promowanych szeroko w szkole szachów, moje „antypedagogiczne” gry uzmysławiają bowiem, że nawet jeśli posiada się wszelkie wymagane środki, przewagę i predyspozycje, nadal można ostatecznie przegrać, lub wygrana przyniesie nam zwycięstwo jedynie pyrrusowe.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli § 8 3.4a tj. Opracowanie i wdrożenie programu, innowacji lub innych działań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych z oświatą, powiązanych ze specyfiką szkoły, w szczególności na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Innowacja, jakiej się podjąłem, jest innowacją metodyczną mającą na celu „nauczenie” dzieci wygrywania, przyjmowania porażek, dokonywania wieloczynnikowej ewaluacji swoich strategii oraz zarządzania ryzykiem. Polega na zastosowaniu na warsztatach gry – jako metody aktywizującej do samodoskonalenia się w nabywaniu przemyślanych w moich pomocach dydaktycznych umiejętności. Jest skierowana do uczniów szkół podstawowych na każdym etapie edukacji.

Przygodę z grami zawsze zaczynam od przypomnienia uczestnikom, choć dla niejednego ucznia jest to nowością, starych gier logicznych rozgrywanych na zwykłych kartkach papieru. Okręty, piłkarzyki, cztery w rzędzie czy kropki dają się rozgrywać nawet na niedługiej przerwie między lekcjami, a fantastycznie wprowadzają w zagadnienia przewidywania kolejnych ruchów i zorientowania się w przestrzeni poprzez podawanie współrzędnych. Pierwszymi grami mojego autorstwa, które wprowadzam, są Śmiganka i Świetlicowa gra edukacyjna – bezmózgi w natarciu.

Śmiganka jest irytującą grą, w której do samego końca nie wiadomo, kto wygra. Rywalizację prowadzi się w zespołach (łatwiej w nich radzić sobie z przyjęciem ewentualnej porażki), w których każdy uczestnik drużyny ma swoje unikalne umiejętności i konkretną grupową funkcję, między innymi lidera. Bezmózgi są zaś prostą grą detektywistyczną, z bezmózgimi zombie w roli głównej, opartą na zasadach gry mafia, ale o zredukowanej losowości wymuszającej pewną dozę dedukcji i uczącą demokratycznego rozwiązywania

kwestii spornych. Jest to zdecydowanie gra, w której posiadanie mózgu jest dodatkowym atutem.

Następna jest (nie moja) gra Wilki i owca, która jest swoistym wstępem do gry w szachy. Uczy ona przewidywania ruchów, ale nie jednego przeciwnika, a całej formacji. Każdy uczestnik moich zajęć obowiązkowo musi opanować bezbłędną grę formacją wilków i jako pracę domową dostaje wyzwanie ogrania rodziców.

Po zmaganiach z wilczą sforą na tapet biorę pierwszą grę z zarządzaniem ryzykiem – Szermierkę. Pojedynki są krótkie, ale pod uwagę należy w nich brać kilka współczynników. W grze są to punkty walki, które zdobywa się poprzez bezbłędnie wykonane akcje w ataku (nawet jeśli przeciwnik nie został w ich wyniku raniony). Służą one zmniejszeniu trudności kolejnych wyprowadzonych ataków. Zdobyć można je także, stosując niezadające obrażeń akcje szermiercze. Kolejnym współczynnikiem jest przewaga – kto ją uzyska, staje się automatycznie atakującym w następnej turze, analogicznie do punktów walki inicjatywę przejmuje się w wyniku udanej akcji, ale w obronie. Tu także otrzymanie rany spowodowanej np. bardzo silnym ciosem przeciwnika, nie świadczy o tym, że akcja obronna nie była najlepszą możliwą.

W grze liczą się również siła ataku i obrony, których różnica w zależności od wybranej akcji szermierczej będzie mogła skutkować obniżeniem wytrzymałości przeciwnika. Gdy wytrzymałość przeciwnika spadnie do zera, pada on nieprzytomny i pojedynek uznaje się za zakończony. Jest to jednak dość rzadki sposób wygrywania... W grze są uniki i parowania, ciosy silne i precyzyjne, kontrataki, a także, możliwe w każdej turze, wymagające jednak wyrzucenia kością szóstki, skutkujące natychmiastowym zwycięstwem wytrącenia broni. Wszystko to sprawia, że turlanie kostek przy tej grze nie jest już czysto losową czynnością, a uczestnicy uczą się walczyć do końca.

Po dłuższych przerwach, np. spowodowanych feriami zimowymi, z reguły dla rozpędu robię dwa kroki wstecz i proponuję uczestnikom bardzo losową, ale niedającą tego po sobie poznać, grę Wojownicy z piwnicy, w której uczniowie wcielają się w narysowane przez siebie piwniczne stworzenia, które od niepamiętanych już przez pradziadka czasów toczą w czeluściach zakurzonej i zagrzybionej piwnicy zażarte pojedynki. Każda walka toczy się na szachownicy, ale za każdym razem w nieco innej scenerii porzrzucanych gratów. Podobnie jak w Szermierce, jest tu duży wybór możliwości ataków, a także sposoby w tym przypadku – przedmioty – zmniejszające nieco losowość. Są nimi słoń przedwojennych ogórków, przegniłe laczki, przerdzewiała łopata, wyszczerbione grabie, laska pradziadka i dziurawy garnek. Nagrodą w turnieju piwnicznych zakapiorów jest zaś przekazywany z honorami kolejnym zwycięzcom bezużyteczny artefakt – zaśniedziały klucz do pustej skrzyni. To bardzo ważna lekcja, gdyż pokazuje, że samo uczestnictwo, zabawa jest wystarczającą nagrodą nawet w rywalizacji. Wojownicy z piwnicy są więc przypomnieniem mechanik, które dzieci już poznały, ale zaproponowanych im w nowy, żartobliwy sposób i z dodatkową puentą. Następna w cyklu jest Piracka rozróżba. Jest to gra przygodowa, kryjąca w sobie mechaniki wymagające zarządzania dostępnymi zasobami. Wcielamy się w niej w rolę kapitana statku pirackiego i rywalizujemy z innymi dowódcami o skrawki mapy podającej lokalizację wielkiego skarbu. Nadrzędną zasadą, którą należy w niej szybko wykoncypować, jest fakt, że gdzie dwóch się bije, tam trzech korzysta. Jest też szereg sposobów, aby przeciwnika unieruchomić, nie uciekając się do śmiertelnie niebezpiecznego bezpośredniego starcia. Gra jest dość długa, zwłaszcza gdy szczęście nam nie dopisze, więc zawiera w sobie także mechanikę zapobiegającą odpadnięciu zbyt łatwo z rozgrywki przed ukończeniem zmagania przez wszystkich uczestników. Gdy kapitan kończy swój żywot z wielką dziurą w bebeczach,

zmienia się w straszną zjawę, a jego statek staje się okrętem widmo, jego załoga nie potrzebuje już jedzenia i podczas abordażu nie ginie... Gracz, którego spotka ten los, nie może już gry wygrać, ale stwarzając dosłownie potworne zagrożenie dla pozostałych, może skutecznie urozmaicić i znacznie utrudnić rozgrywkę. Mechanika ta przeciwdziała również sytuacji, w której kilku graczom przyszłoby na myśl uwzięcie się na jednym. Nikt przy zdrowych zmysłach nie chce bowiem mieć za przeciwnika prawie nieśmiertelnego kierowanego pragnieniem zemsty zakapiora. Ostatnią zamykającą cykl grą jest ewaluacyjna Haratanka. Jest ona symulacją gry zespołowej podobnej do piłki nożnej.

Gra zaczyna się jeszcze zanim pionki pojawią się na planszy. Najpierw pomiędzy cztery cechy każdego zawodnika należy rozdzielić 7 punktów, przy czym żadna cecha nie może wynosić 0. Sprawia to, że każdy zawodnik jest z czegoś lebiegą, co wymusza specjalizację. Dobry obrońca na przykład nie będzie potrzebował wielu punktów celności wymaganej do skutecznego strzelania goli, a u napastnika lepiej niż w drybling, wymagany do przejmowania piłki, właśnie w ową celność zainwestować. W samej rozgrywce, choć gra jest przeznaczona dla dwóch osób, premiowana jest gra zespołowa. Uświadamia to, jak istotna jest współpraca w drużynie widziana okiem lidera/trenera czy selekcjonera. Na zakończenie warsztatów przychodzi pora, by to uczestnicy tworzyli własne gry, spotykając się testowali na sobie nawzajem wypracowane mechaniki i wymieniali się pomysłami, jak udoskonalać swoje projekty.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie użytkowania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli §3.2. umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, w tym prowadzenia zajęć otwartych, w szczególności dla nauczycieli stażystów i kontraktowych, prowadzenia zajęć w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego lub innych zajęć dla nauczycieli.

W ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli przeprowadziłem szkolenie dla Rady Pedagogicznej „Gry – antypedagogika w konwencjonalnej szkole” i jednocześnie uzyskałem niezbędną dla mojego projektu jednogłośnie pozytywną opinię.

Zapowiedziałem też wówczas, że każde zajęcia w ramach moich warsztatów będą miały formę lekcji otwartych oraz że zachęcam do wypożyczania moich pomocy i korzystania z mojego doświadczenia. Niestety tylko jeden nauczyciel (pedagog specjalny) skorzystał z tego zaproszenia, ale szczęśliwie na warsztaty przyprowadził mi uczestnika, który rok później został niespodziewanie moim nowym podopiecznym (uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego). Dzięki tej koincydencji udało mi się, nie łamiąc narzuconej sobie zasady dobrowolności uczestnictwa, zwerbować tego ucznia na warsztaty także w kolejnym roku szkolnym. Pozostałych uczestników pozyskałem w niecałą godzinę, wchodząc lekko zrezygnowany z ofertą do pierwszej lepszej klasy, co także okazało się szczęściem w nieszczęściu, jakim była możliwość pracy z hermetyczną, jednolitą grupą, podczas gdy obostrzenia nie pozwalały na podobne zajęcia przez wzgląd na mieszanie się dzieci. A obawiałem się, że nikt mi się nie zgłosi. Zawiódł Facebook, ogłoszenia na stronie szkoły i w dzienniku elektronicznym. Już zacząłem prosić o pomoc wychowawców świetlicy, by mi częściej tam dzieci „udostępnił”, już wpisałem świetlicę w plan rozwoju zawodowego, a tu taka niespodzianka. Lepiej trafić nie mogłem! Uczestnicy, którzy wzięli udział w warsztatach (obu pandemicznych cyklach), bardzo się zaangażowali i mimo przeszkód związanych z restrykcjami i brakiem możliwości uczestnictwa przez dłuższy czas w warsztatach

w budynku szkoły, wylewając miód na moje serce, zaczęli, jak już wspomniałem, w ramach nabywania umiejętności syntezy i analizy, przewidywania następstw i zarządzania ryzykiem, rozwijać się we wskazanym kierunku autonomicznie!

Gdy wprowadzone w szkole restrykcje nakazały, by część przerw dzieci spędzały w salach lekcyjnych, udostępniłem za pośrednictwem dziennika elektronicznego wszystkim nauczycielom opracowaną pomoc dydaktyczną w postaci gry detektywistycznej osadzonej w lubianym przez dzieci uniwersum. W klasie, której na co dzień towarzyszę, znacząco przyczyniło się to do zwiększenia na przerwach bezpieczeństwa.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli §3. 1 umiejętność wykorzystywania metod aktywizujących oraz narzędzi multimedialnych i informatycznych sprzyjających procesowi uczenia się.

Na warsztatach jako nadrzędną – tą antypedagogiczną metodę – wykorzystuję grę. Mimochodem uciekam się do żartów, anegdot, metody projektu, zasady wolności i konsekwencji, wykorzystuję zaskoczenie, personalizację, a nawet ocenianie np. oceną „7”. Narzędziem multimedialnym, które rekomenduję na zajęciach jest arkusz kalkulacyjny, stosując go, tworzę własne pomoce i podpowiadam uczestnikom moich zajęć, jak wykorzystać jego potencjał, zwłaszcza gdy zaczynają już tworzyć własne gry.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli §3. 3 poszerzenie zakresu działań szkoły, w szczególności dotyczących zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych.

Jako formę realizacji tego wymagania zaplanowałem zorganizowanie na zakończenie każdego cyklu warsztatów otwartego turnieju gry pod zawiadackim tytułem Haratanka. Niestety z przyczyn związanych z panującą pandemią musiał on zmienić formę na zamkniętą, poza tym już dwa razy owo przedsięwzięcie nie doszło do skutku i udało się je zorganizować dopiero 17 listopada 2021 roku.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli §3.4d tj. opracowanie autorskiej pracy z zakresu oświaty lub rozwoju dziecka opublikowanej w czasopiśmie branżowym lub w formie innej zwartej publikacji.

Decyzję o napisaniu niniejszego artykułu jako podsumowania podjąłem od razu gdy planowałem staż. Wybrałem się do mojej macierzystej uczelni i wypytałem, czy mógłbym opublikować w niej moje antypedagogiczne przedsięwzięcie. Spotkałem się z zainteresowaniem, więc decyzja zapadła ostatecznie. W zamyśle chciałem w nim opisać dwa cykle warsztatów z innymi uczestnikami w każdym. Zebrać dane do analiz, przedstawić tezy i wnioski. Niestety z wskazanych wyżej przyczyn ode mnie niezależnych udało mi się w ramach ewaluacji przeprowadzić jedynie badanie przydatności moich warsztatów w formie ankiety dla nauczycieli, którzy wzięli udział w moim szkoleniu lub/i lekcjach otwartych; i wśród uczestników moich zajęć. Wyniki pokrywają się z moimi obserwacjami i rozmowami, które odbyłem z psychologami i terapeutami w ciągu ostatniego roku. Wynika z nich, że po

powrocie dzieci do szkoły na lekcje stacjonarne warsztaty takie jak moje będą potrzebne jeszcze bardziej niż były przed pandemią oraz że potrzebny będzie pretekst (np. właśnie w formie gry), by odbudować poprawne relacje i pozwolić w bezpiecznej przestrzeni dzieciom spotkać się i doświadczać zwycięstw i porażek, konfliktów i sojuszy.

Bilans

Przez cały okres stażu, a nawet dużo dłużej, bo gry zacząłem robić początkowo dla moich hospicyjnych podopiecznych zanim rozpocząłem studia pedagogiczne, szlifowałem mój warsztat, wzbogacając mój repertuar pomocy dydaktycznych, zarówno jeśli chodzi o ilość, jak i ich jakość. Nabrałem przez ten czas doświadczenia w prowadzeniu warsztatów. Dwa lata temu, rozpoczynając staż, obrałem konkretny cel i mimo przeszkód realizuję moje założenia. Zyskałem też dużo pewności siebie. Szkoła natomiast, dzięki mojemu poświęceniu i zaangażowaniu przez dwa lata miała poszerzoną ofertę pomocy dydaktycznych i zajęć dodatkowych.

Nauczyciele również skorzystali z mojego doświadczenia. Byli to głównie wolontariusze, współorganizujący mój turniej Haratanki, niemniej ich wnioski są dla mnie szczególnie cenne, gdyż świadczą o praktycznym zastosowaniu jednej z moich pomocy. Ich opinie załączam poniżej.

Haratanka okiem nauczyciela wychowania fizycznego to doskonała gra pozwalająca poznać piłkę nożną, jej zasady oraz elementy techniczne i taktyczne.

Zasada jest prosta: kto strzela bramkę, ten wygrywa, czyli tak jak w prawdziwym meczu piłki nożnej. Samo ustawienie i przemieszczanie się zawodników to już elementy techniczno-taktyczne, czyli również jak w prawdziwym meczu piłki nożnej ustawienie drużyny w zależności od jej potencjału.

Grający staje się nie tylko zawodnikiem, ale również trenerem. Sam ustala ustawienie zawodników, szybkość ich poruszania się, drybling, precyzję, siłę i w końcu celność strzału.

Ta gra właśnie zapoznaje z taktyką, której trudno jest nauczyć wszystkich uczniów, bo nie każdy lubi piłkę nożną. Poza tym większość grających uznaje zasadę wszyscy do piłki. A taka szamotanina czy wręcz bałagan na boisku niczego nie uczy. Na planszy Haratanki jest inaczej, bo tu wszystko zależy od kreatywności i pomysłowości graczy. Z całą pewnością taką grę mogę polecić jako wprowadzenie do zasad piłki nożnej i elementów techniczno-taktycznych na lekcjach wf.

Nauczyciel wychowania fizycznego

Łukasz Kowalski

Gra Haratanka to świetna, wciągająca i przede wszystkim mądra zabawa, zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych.

Gra wymaga nieustannego porównywania i zliczania, analizy wielu danych równocześnie. Tylko wtedy gracz może podjąć racjonalne decyzje, które prowadzą do wygranej. Grając, ciągle analizujemy, jakie możliwości ma przeciwnik, próbując przewidzieć jego ruchy.

Obserwując rozgrywki uczniów szkoły podstawowej, rozmawiając z graczami, zastanawiałam się, czy Haratanka wspomaga naukę matematyki. Wszystko to, co potocznie nazywamy „logicznym myśleniem”, czyli m.in. analiza danych i wyciąganie z nich poprawnych wniosków, czy optymalizacja działań jest zawarte w celach ogólnych nauczania matematyki. Nie zawsze w szkole się o nich pamięta, próbując zrealizować przeładowaną podstawę programową.

Są to ważne, życiowe umiejętności, które zupełnie jak sport, wymagają treningów.

Jestem przekonana, że Haratanka jest bardzo dobrą formą takich umysłowych treningów.

Nauczyciel matematyki
Anna Szrajner

Oprócz wiadomych walorów rozrywkowych, integracyjnych, przyjemnej dla oka estetyki gra mobilizuje graczy do kreatywnego myślenia, przewidywania, kalkulowania, dobierania odpowiedniej strategii.

Wspomaga rozwój funkcji poznawczych. Z uwagi na posługiwanie się drobnymi elementami, wycinanie niektórych części pozwala ćwiczyć małą motorykę, głównie chwyt pęsetowy. Haratanka jest grą wymagającą skupienia i koncentracji – trzeba jednocześnie kontrolować kilka czynności.

Oprócz zajęć rewalidacyjnych i kształtujących kompetencje emocjonalno-społeczne, na których można z powodzeniem ją wykorzystać, widzę jej zastosowanie w czasie zajęć świetlicowych, zajęć kształtujących kreatywne myślenie.

Jej wykorzystanie widzę również w czasie godzin wychowawczych, kiedy chcemy poprawić komunikację i integrację w zespole klasowym lub pomóc w adaptacji nowemu uczniowi w klasie (np. dziecku cudzoziemskiemu).

Jest też fajnym pomysłem na lekcje wf-u, kiedy z różnych przyczyn nie mogą się odbyć zajęcia ruchowe, lub w czasie zastępstwa.

Warto, aby była zakupiona w ramach wyposażenia świetlicy i biblioteki. A także poza środowiskiem szkolnym, np. w domach kultury, hufcach harcerskich, świetlicach socjoterapeutycznych, ogniskach szkolno-wychowawczych, domach dziecka, ośrodkach opiekuńczych.
Pedagog specjalny

Anna Chmielewska

Haratanka to bardzo atrakcyjna, zarówno wizualnie, jak i merytorycznie, edukacyjna gra planszowa. Gra, oprócz tego, że zapewnia wspaniałą rozrywkę, podnosi sprawność umysłową i jest wspaniałym pomysłem na spędzenie wolnego czasu, może uczyć wielu ważnych umiejętności. Gra wspiera prawidłowy rozwój. Podczas haratankowych rozgrywek mózg pracuje na wysokich obrotach, gracz ciągle myśli, planuje swoje działania, tym samym rozwija się jego inteligencja. Ponadto Haratanka pozwala ocenić tak naprawdę nasze własne umiejętności, zwiększa naszą determinację.

Haratanka wymaga dużej dozy strategicznego myślenia. Gracz musi nauczyć się przewidywania ruchów przeciwnika, by w pewnym momencie zaskoczyć go. Umiejętności wzięte z rozgrywek, można przełożyć na świat rzeczywisty i je wykorzystać. Niwelujemy swoje ograniczenia, pracujemy nad nimi sukcesywnie, by przekształcić je w coś lepszego. Gra w Haratankę rozwija wyobraźnię, kształtuje umiejętności pracy w zespole, oraz pomaga łatwiej znosić porażki i cieszyć się wygraną. Gra umożliwi poznawanie nowych ludzi. Podczas haratankowych turniejów, gracze mają możliwość w krótkim czasie nawiązać kontakt z wieloma osobami. Planszówkowa pasja i wspólne zainteresowania, stanowią dobrą podstawę do rozwijania znajomości.

Gra w Haratankę daje niesamowitą satysfakcję. Wygrana nawet pojedynczej rozgrywki cieszy, podwyższa samoocenę i wiarę we własne umiejętności. Angażowanie dzieci w zabawę przy użyciu gier planszowych nie tylko ćwiczy ich młode mózgi i pozwala na

bliski kontakt z rówieśnikami czy rodziną, ale przede wszystkim odrywa wzrok najmłodszych od wszechobecnych ekranów.

Psycholog

Anna Jaczyńska-Bury

Haratanka to wspianała piłkarska przygoda. Ciekawie, starannie wykonana, co zachęca do gry. Mogą w nią grać zarówno młodszy, jak i starsi uczniowie. Uczy zdrowej, prawidłowej rywalizacji. Ćwiczy funkcje wzrokowo-przestrzenne. Wzmacnia koncentrację uwagi, cierpliwość. Rozwija umiejętność logicznego myślenia oraz zdolność strategicznego planowania. Zwycięstwo jest bowiem uzależnione od koncepcji i stylu, jaki obiorą gracze w ograniczonym czasie. Dlatego można grać w nią wiele razy i świetnie się przy tym bawić.

Terapeuta pedagogiczny

Marta Plewczyńska