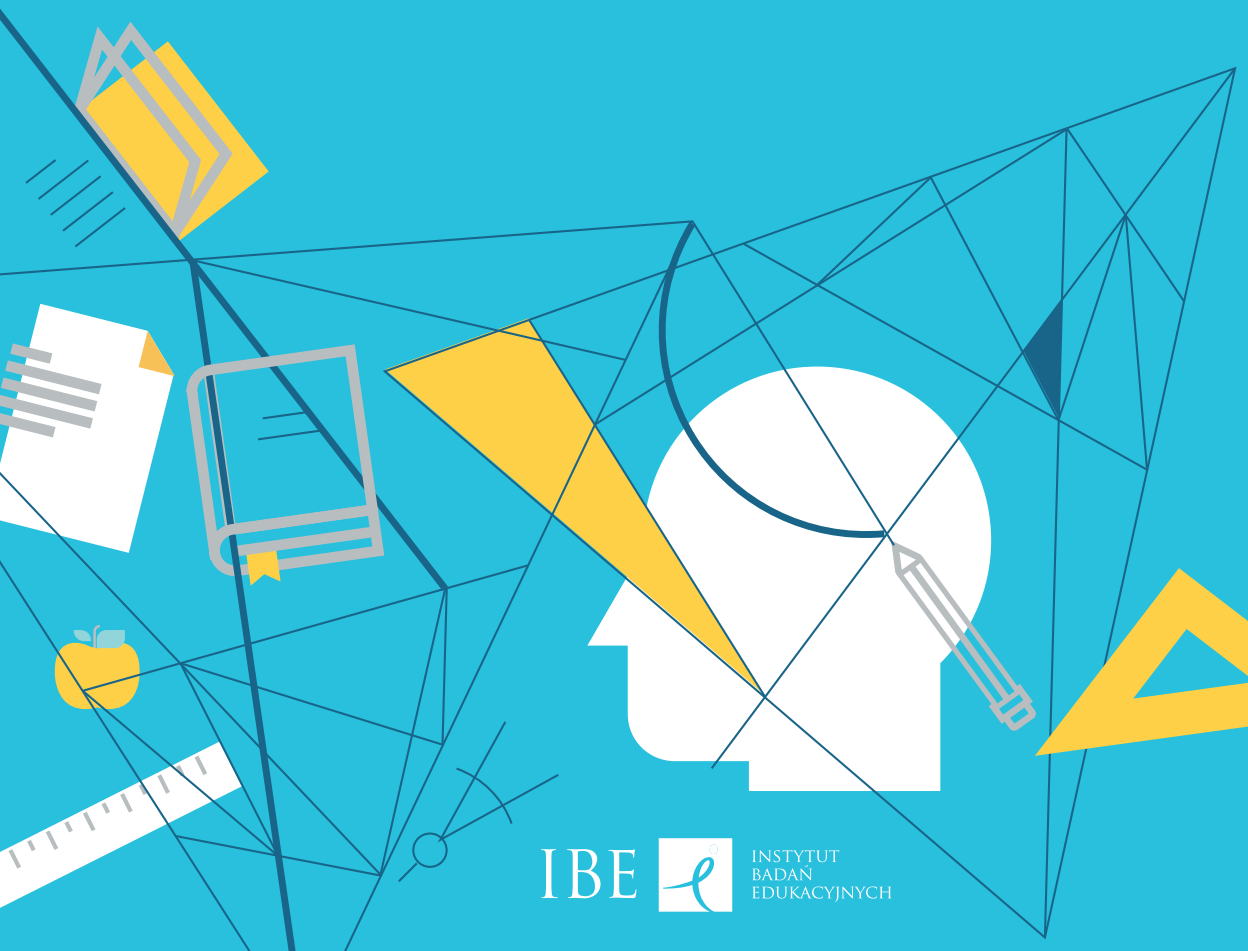


2\_2022

KWARTALNIK 2022, 2(161)  
ISSN 0239-6858  
INDEKS 357278

# KWARTALNIK EDUKACJA



IBE



INSTYTUT  
BADAŃ  
EDUKACYJNYCH



**2\_2022**  
KWARTALNIK 2022, 2(161)

KWARTALNIK NAUKOWY  
**EDUKACJA**

# Redakcja kwartalnika

## EDUKACJA

© Instytut Badań Edukacyjnych Warszawa 2022  
Kwartalnik EDUKACJA  
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa  
e-mail: [kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl](mailto:kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl)

### Redaktor naczelny

ARKADIUSZ JABŁOŃSKI

### Członkowie redakcji

JAROSŁAW CHARCHUŁA SJ

TOMASZ PECIAKOWSKI – sekretarz redakcji

IWONA SZEWCZAK

### Redaktorzy tematyczni

BOGUSŁAWA DOROTA GOŁĘBNIAK (pedagogika, pedeutologia)

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK (pedagogika, socjologia edukacji)

AGNIESZKA CHŁON-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

MALGORZATA 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 PECEK (University of Ljubljana)

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI (Uniwersytet Łódzki)

MARIUSZ ZEMŁO (Uniwersytet w Białymstoku)

# Spis treści

- 7 PIOTR MAGIER  
*Kategorie celu i celowości w pedagogice*
- 15 MARIA OPIELA  
*Proces aplikacji myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie – efekt synergii teorii i praktyki pedagogicznej*
- 30 LIDIA PIETRUSZKA, ALEKSANDRA BOROWICZ  
*Mentoring w szkole szansą na optymalizację jakości kształcenia młodych nauczycieli – raport z badań*
- 49 KATARZYNA NOSEK-KOZŁOWSKA  
*Dialog międzypokoleniowy jako forma budowania relacji starszych z młodszymi – na przykładzie działalności Uniwersytetu Międzypokoleniowego w Olsztynie*
- 58 MIRELA KACZMAREK, TOMASZ GRECZYŁO  
*Kształtowanie zainteresowania przedmiotami ścisłymi z wykorzystaniem zagadnień z obszaru nanonauki i nanotechnologii*



# Kategorie celu i celowości w pedagogice

PIOTR MAGIER\*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Przedmiotem artykułu są kategorie celu i celowości. Poddano je analizie w aspekcie ich definiowania, porządkowania, atrybutów oraz sposobów uzasadnień. W tekście uwzględniono współczesne zmiany dotyczące rozumienia i wartościowania celów i celowości. Wskazano także wybrane konsekwencje kolektywistycznego, indywidualistycznego oraz personalistycznego rozumienia obu kategorii.

SŁOWA KLUCZOWE: cel, celowość, uzasadnienie celów, personalizm.

## Categories: purpose and purposefulness in pedagogy

The subject of the article are the categories of goal, purpose and purposefulness. They have been analyzed in aspects of their definition, divisions, attributes and justifications. The text contains information on contemporary changes in the understanding and evaluation of goals and purposefulness. Selected consequences of the collectivistic, individualistic and personalistic understanding of both categories were also indicated.

KEYWORDS: goal, purposefulness, justification of goals, personalism.

**P**roblematyka celu i celowości wpisana jest w treść kultury europejskiej od jej zarania. Poruszana ona była zarówno w utworach literackich, księgach religijnych, jak i w namyśle filozoficznym już w starożytności. Cel i celowość analizowane i interpretowane przez wieki z czasem utrwaliły się jako podstawowe elementy myślenia potocznego, naukowego, filozoficznego i religijnego. Definiowane i wyjaśniane przez m.in. takich filozofów, jak: Heraklit, Empedokles, Anaksagoras, Sokrates, Platon, Arystoteles, Augustyn, Tomasz z Akwinu, Kartezjusz, Kant zyskały rangę kluczowych kategorii, na podstawie których opisywano różnorodne zjawiska przyrodnicze, społeczne i kulturowe (Woroniecki, 1995; Zięba, 1989).

Mimo że współcześnie trudno myśleć o świecie, społeczeństwie, kulturze i człowieku bez odwołania się do idei: celu, celowości, kresu lub granicy, zauważyć także można, że podlegają one istotnym przemianom treściowym. Zmienia się nie tylko ich rozumienie i funkcje, lecz także przypisywana im wartość. O ile w dziejach problematyka celowości ogniskowana była na zagadnieniu istoty, o tyle współcześnie za pierwszoplanową uznać można problematykę jej istnienia, zagadnienie potrzeby odwoływania się do jakiegokolwiek celu, sensu i celowości. Wydaje się, że czasy współczesne cechuje (realne lub deklarowane) odchodzenie od myślenia celowościowego.

## 1. O pojęciach celu i celowości

Już na wstępie zauważyć można, że podstawowa trudność podjętej problematyki dotyczy określenia istoty celu i celowości, a więc zagadnienia definiowania obu kategorii. Cel i celowość określane są różnorodnie, wieloaspektowo. Poświęcony im został bogaty dorobek teoretyczny, co bynajmniej nie ułatwia ich precyzyjnego wyjaśnienia. Opisywane są one zarówno z perspektywy różnych nauk, jak i uwikłane w kontekst różnych koncepcji, teorii, ideologii i światopoglądów. W konsekwencji definicje celu i celowości uwzględniają ich różne cechy i własności.

Bodaj najbardziej intuicyjne i ogólne wyjaśnienia istoty celu i celowości formułuje język potoczny oraz filozofia, choć i tu nie ma zgodności co do ich określania. W języku potocznym „cel” określa się jako: „1. «to, do czego się dąży»; 2. «to, czemu coś ma służyć»; 3. «miejsce, do którego się zmierza»; 4. «przedmiot lub osoba, których dotyczą zamierzone działania»; 5. «obiekt, do którego się strzela»; 6. daw. «muszka broni palnej»” (*Cel* [hasło], bdw. a). „Celowość” natomiast wyjaśnia się przez takie określenia, jak: „1. «przydatność do jakichś potrzeb»; 2. «świadome zmierzanie do celu»; 3. filoz. «taki przebieg zjawisk, zdarzeń, działań ludzkich, jakby w swym rozwoju zmierzały one do określonego celu»” (*Celowość* [hasło], bdw. b). Interesujące jest, że do grona określeń bliskoznacznych obu nazw należą takie pojęcia, jak: sens, kres, granica, wartość, zamiar, namysł, rozmysł, przeznaczenie, ambicja, posłannictwo, misja, zadanie, plan, zamysł, intencja, dążenie, ideał, priorytet, punkt docelowy, racja, słuszość, przydatność, użyteczność, intencjonalność (*Cel*, bdw. b; *Celowość*, bdw. b). Wyraźnie zatem określenia te nie tylko opisują pewien stan rzeczy, lecz także zawierają pozytywnie wartościującą konotację, odnoszą się do rzeczywistości pożądaných i pozytywnie ocenianých.

W filozofii podobnie wyodrębnia się różne określenia oraz typy celu i celowości. Filozoficzne określenia celu wskazują, że jest to „to, ze względu na co następuje działanie; to, co stanowi kres działania” (Gondek, 2001a, s. 68). Nazwa ta oznacza „granice, kres, kraniec, który osiąga lub może osiągnąć działanie, powstawanie czy rozumowanie; niemożność pójścia w nieskończoność, która pozostawiałaby działanie bezskutecznym, powstawanie niedokończonym, a rozumowanie niepełnym i niedowodliwym; ukazuje, że to, co jest skończone, jest doskonałe” (Gondek, 2001a, s. 68).

Celowość natomiast definiuje się jako „[...] odpowiedniość (przystosowanie) do określonego celu, [...] właściwość motywacji lub ukierunkowania działań układów (głównie żywych) przez określony cel, który jest dla nich kresem doskonalącym i spełniającym” (Zięba 1989, kol. 1046). Określana jest ona także jako „pogląd w filozofii klasycznej, przyjmujący powszechny i analogiczny charakter działań skierowanych do celu; finalizm; teleologia” (Gondek, 2001b, s. 70).

O ile zatem cel jest własnością czynności, cechą działania, o tyle celowość jest własnością każdego bytu. Określa każdą rzecz, jest jej elementem konstytutywnym. Istotność filozoficznego ujęcia celu i celowości polega na tym, że wyraźnie wiąże ono obie kategorie z przekonaniem o porządku i harmonii świata. Wpisane są one w myślenie o rzeczywistości jako będącej w trakcie procesu rozwoju, zmierzającej do swego kresu, wypełnienia. Rzeczywistości będącej nie rezultatem przypadku, lecz przejawem uporządkowania i harmonii. W ujęciu teistycznym jest oznaką istnienia Boga.

Teizm jest rzetelnym sposobem łączenia wiarygodnego doświadczenia Boga z obserwacjami wszechświata. Teiści utrzymują, że wszechświat został powołany przez Boga w celu realizacji nadrzędnej wartości, która w żadnym innym wypadku nie byłaby urzeczywistniona. Istnieje cel,



dla którego wszechświat został powołany do istnienia, a który przez Stwórcę został zamierzony (Zięba, 2022, s. 111).

Cel i celowość stanowią także podstawowe kategorie określające bodaj najwspanialszy wytwór kultury europejskiej, jakim jest nauka. Właśnie na podstawie kategorii celu różniane są nauki, w tym jej dwa podstawowe typy: nauki teoretyczne (czyste) oraz nauki praktyczne (stosowane). Nauki teoretyczne realizują klasyczny model poznania: zdobywanie wiedzy dla niej samej. Nauki praktyczne, realizując cel poznawczy, wskazują i uzasadniają normy działania (nauki aksjologiczne) oraz stanowią zbiór reguł określających skuteczne działanie (nauki prakseologiczne) (Kamiński, 1992; Hajduk 2007; Bronk, 2005).

W naukach społecznych bodaj najbardziej rozpowszechnione jest psychologiczne, podmiotowe rozumienie celu. Określany jest on najczęściej jako przedmiot pragnień i dążeń jednostki lub grupy osób. Kategoria ta nie jest zazwyczaj odnoszona do jednego przedmiotu, lecz stanowi układ wielu elementów, nierzadko uporządkowanych hierarchicznie. W ujęciu podmiotowym mówić zatem można nie tyle o celu, co o celach działań i dążeń ludzkich. Treściowo cele osobiste uznawane są za elementy podlegające ludzkiemu poznaniu i emocjom. Są one zależne zarówno od ludzkiej świadomości, jak i pragnień. Uogólnione w formie symbolicznej stanowią treść kultury i obecne są w normach życia społecznego. W ujęciu podmiotowym są one uwarunkowane ludzkimi decyzjami, pozostają w zależności od ludzkich stanów psychicznych (Reber i Reber, 2008).

Mimo wyraźnego przekonania o zależności celów od ludzkiej woli nie można jednak zapomnieć, że nawet w rozumieniu podmiotowym cele są uznawane za element kształtujący ludzkie zachowania, postępowanie, myślenie, uczucia. Chociaż same są zależne od człowieka, jednocześnie kształtują ludzkie postawy. Trudno zrozumieć człowieka bez zrozumienia celów, jakie sobie wyznacza i jakie mu przyświecają (Waters, 1999).

## 2. O istnieniu celu

Kluczowym problemem, jaki sformułowała i rozwinęła współczesność w odniesieniu do problematyki celu i celowości, jest zagadnienie ich istnienia. Mimo że znane i podejmowane w dziejach, dopiero współcześnie urosły one do rangi najważniejszych problemów nie tylko filozofii, lecz także, a może przede wszystkim, współczesnej cywilizacji Zachodu. Ugruntowane współcześnie mają swoje źródło w poglądach zarysowanych historycznie. Stanowią ich rozwinięcie i dopełnienie.

Wydaje się, że główne przyczyny zakwestionowania celu i celowości leżą zarówno w rozwoju poglądów subiektywistycznych oraz indywidualistycznych (sofiści, Wilhelm Ockham), jak i w upowszechnieniu się matematycznego przyrodoznawstwa (Galileusz, Kartezjusz, Francis Bacon, Baruch Spinoza, August Comte). Wyraźnie podejście antycelowościowe uwidacznia się także w postmodernizmie (Gondek, 2001b).

Pogląd, że celowość jest cechą ludzkich działań (nie całości bytu), kategorią jedynie myślową, subiektywną sięga starożytności greckiej. Pierwszymi myślicielami, którzy zakwestionowali celowość jako uniwersalną, obiektywną cechę rzeczywistości, byli sofiści. W imię użyteczności oraz antropocentryzmu podważali oni istnienie obiektywnych zasad, prawdy, dobra, a także uniwersalnych celów. Człowiekowi jako „mierze wszechrzeczy” przypisali prawo ich określania, wyznaczania i decydowania o nich (Jaeger, 1962; Tatarkiewicz, 1993).

Istotną przyczyną negacji celowości był rozwój matematycznego przyrodoznawstwa, a zwłaszcza upowszechniający się w jego ramach naturalizm metodologiczny. Badanie świata przy pomocy metod empirycznych stopniowo wyeliminowało z zakresu nauki wszelką wiedzę

mądrością, tłumaczącą istotę świata. Uniemożliwiło jego wyjaśnianie użycie kategorii pierwszej przyczyny oraz ostatecznego celu. Oparcie wiedzy naukowej na opisie (jak?) doprowadziło do uznania dociekań teleologicznych za nienaukowe. Jako niepodlegające weryfikacji empirycznej: obserwacji bądź eksperymentowi, wykluczone zostały z grona kluczowych kategorii nauki (Zięba, 1989).

Dominacja naturalizmu metodologicznego w nauce doprowadziła do upowszechnienia się naturalizmu ontologicznego. W myśl jego założeń rzeczywistość jest w istocie wyłącznie przyrodnicza, fizyczna. Niezasadne jest jej wyjaśnianie w odniesieniu do zjawisk i bytów pozanaturalnych: pozafizycznych lub pozaprzyrodniczych. W konsekwencji kreacjonistyczne wyjaśnienie rzeczywistości ustąpiło miejsca wyjaśnieniu ewolucyjnemu (ewolucjonistycznemu). Stwórca ustąpił miejsca przypadkowi, a zmiany i procesy, którym podlega świat, utraciły swe finalne, celowe znaczenie.

Przebudowano więc obraz świata nie tylko w kierunku decentralizacji, ale także co do możliwości poznawczych człowieka [...]. Natura (w tym i przedmioty biotyczne) traci wszystko, co dostrzegały w niej poprzednie epoki. Teraz poznanie natury to nie identyfikacja przyczyn, lecz odtworzenie sposobu istnienia. Zdaniem Kartezjusza przyrody nie trzeba rozumieć jako jakiejś bogini lub czegoś w rodzaju mocy magicznej, lecz jako materię pozbawioną wymiaru jakościowego, pozbawioną wszelkiej celowości (Zięba, 2022, s. 22).

Współczesnym, bodaj najnowszym, sposobem myślenia (filozofią, typem kultury) promującym tezę o braku istnienia uniwersalnych celów i celowości jest postmodernizm. Mimo że jego istota nie doczekała się wyjaśnienia, a sam postmodernizm posiada wiele postaci, powszechnie przyjmuje się, że jednym z podstawowych przekonań tego nurtu jest zaprzeczenie jakimkolwiek stałym i niezmiennym zasadom, regułom, celom czy prawidłowościom (antyuniwersalizm). Polimorficzność i różnorodność współczesnego świata wprowadza względność i pluralizm w określaniu niemal wszystkich kategorii uznawanych do tej pory za uniwersalne. Nie istnieje obiektywnie pojęta prawda, dobro, piękno. Każdy określa własne cele i priorytety. Robi to wyłącznie dla siebie, natomiast wszelkie dążenia do ich uogólniania i obiektywizacji są uznawane za przejaw totalitaryzmu. Wypracowanie stałych treści kultury jest zdaniem postmodernistów niemożliwe przede wszystkim dlatego, że nie istnieją niezmiennie treści, mogące stanowić podstawę dla opracowania powszechnie obowiązujących zasad (antyfundamentalizm). W dziejach zdyskredytowany został „rozum” i nadbudowane na nim sposoby poznawania i rozumienia świata: filozofia i nauka (antyscjentyzm, postawa antyfilozoficzna). Świętą dominującą pozycję straciła także religia, a zwłaszcza chrześcijaństwo (Bronk, 1998).

We współczesnym świecie (w świecie postmodernistycznym) człowiek jest traktowany jako byt absolutnie wolny. Żadna idea (kultura, religia, etyka) nie może go ograniczać. On sam decyduje, które treści uznać za własne i na jak długo. Jediną podstawą dla określania własnych celów i dążeń pozostaje on sam. Może je dowolnie wybierać i kompilować. Jest „graczem”, „turystą”, „klientem” – w „hipermarkiecie idei”. Jest osobą wolną, ale i niezaangażowaną, bez tożsamości.

Człowiek ponowżytny nie dostrzega immanentnego porządku w świecie, świat jawi mu się jako przypadkowe, chaotyczne nagromadzenie rzeczy, a on sam jako igraszka irracjonalnych sił [...]. Z własnego wyboru człowiek epoki postmodernistycznej jest bezdomnym nomadą i wiecznym włóczęgą, cyganem, życzącym na obrzeżach kosmosu [...]. Pozostawiony sam sobie, nie znajduje oparcia ani w Bogu, ani w sobie, ani w społeczeństwie (jego wielorakich instytucjach). Zmęczony swą samotnością, czuje się niezrozumiany w niezrozumiałym otoczeniu (Bronk, 1998, s. 50–51).

### 3. O atrybutach celu

Analizując podjętą problematykę, już na wstępie zauważyć można, że dla nauk społecznych, w tym dla pedagogiki (edukacji, wychowania) najważniejsze pozostaje podmiotowe (indywidualne bądź społeczne) ujęcie celów. Filozoficzne rozważania dotyczące celowości rzeczywistości bywają postrzegane jako drugorzędne. Postrzeganie to nie jest jednak ani oczywiste, ani samorzadne, ani tym bardziej – bezdyskusyjne. Mimo że współczesna pedagogika wyprowadza swoje twierdzenia (także wartościujące) przede wszystkim na podstawie danych nauk empirycznych (głównie: psychologii, socjologii i medycyny) (Śliwerski, 2012), to nie można pominąć znaczenia wiedzy filozoficznej dla konstruowania określonej koncepcji (modelu) wychowania. Dla pedagogiki jest ona wręcz fundamentalna. Nawet modele wychowawcze deklaratorywnie odzęgające się od filozofii bezwiednie (w sposób nieuświadomiony) bazują na określonych założeniach teoretycznych (filozoficznych). Chodzi przy tym nie tylko o twierdzenia antropologiczne (których znaczenie dla pedagogiki wydaje się oczywiste), lecz także o twierdzenia teoriopoznawcze lub metafizyczne (ontologiczne). Choć wydaje się, że związki wiedzy pedagogicznej i metafizycznej są odległe, w rzeczywistości przekonania o naturze świata (materializm, spirytualizm, realizm) decydują o rozumieniu istoty człowieka, a w konsekwencji o wychowaniu.

Różnice światopoglądowe więc między nowoczesnymi systemami wychowania wynikają z odmiennych koncepcji dotyczących całej rzeczywistości: a więc z wiary religijnej w Boga, który powołuje ludzi do budowania swego Królestwa albo wiary w nieograniczony postęp kulturalny wolnej twórczości, który dokonuje się ewolucyjnie, albo też z wiary w człowieka i konieczności światowej rewolucji dla jego dobra. [...] Różnice w tym zakresie wynikają z odmiennego myślenia filozoficznego. Od głębokiej starożytności począwszy występują dwa przeciwstawne sobie typy myślenia idealistycznego i materialistycznego (Kunowski, 2001, s. 91–92).

Właśnie przede wszystkim w zakresie treści filozoficznych mieści się problematyka celu i celowości. Uznanie bądź odrzucenie powszechnej celowości decydować może (decyduje) zarówno o formułowaniu celów indywidualnych, ich wartościowaniu i systematyzacji, jak i przede wszystkim o postrzeganiu własnej egzystencji w kontekście celu ostatecznego. Zanim zatem zostaną określone cele indywidualne, niezbędne jest określenie celu finalnego, do którego zmierza rzeczywistość, w tym człowiek.

Szczególnym przypadkiem zależności celów indywidualnych od celu ostatecznego oraz od powszechnej celowości świata jest ich interpretacja religijna. Uznanie, że cała rzeczywistość jest wytworem woli Stwórcy wprowadza przekonanie o jej uporządkowaniu, harmonii oraz celowości. Nie tylko nadaje ona znaczenie celom indywidualnym i je porządkuje, ale w szczególny sposób je uzasadnia (Zięba, 2022). Uzasadnienie to przekracza aspekt teoretyczny i nabiera charakteru personalnego oraz relacyjnego (przynajmniej w chrześcijaństwie) zarówno w aspekcie relacji zewnętrznych – wobec innych osób, jak i wewnętrznych – względem samego siebie. Subiektywnie przyjmowane cele zostają podporządkowane dążeniu ostatecznemu, dążeniu do osiągnięcia najdoskonalszego szczęścia i dobra, jakim jest Bóg.

W rezultacie przed człowiekiem stoi wyzwanie zharmonizowania swego życia wewnętrznego i takiego jego „ułożenia”, aby mógł on sprawnie realizować tak poszczególne cele swojego dynamizmu osobowego (intelektu, woli), jak i ostateczny cel swojego istnienia (dążenie ku Bogu) (Łuczyński, 2020, s. 58).

Podmiotowemu podejściu do problematyki celów odpowiada przekonanie o ich złożoności. Wielość celów wskazuje na ich różną treść, zakres i wartościowanie. Są one nie tylko różnorodne, ale i pozostają względem siebie w różnych relacjach, które nierzadko układane

są hierarchicznie. Klasykne podziały, uwzględniające wybrane aspekty (własności) celów, wskazują na cele: dalekosiężne (odległe) oraz bliskie; ogólne i szczegółowe; indywidualne i grupowe; główne i operacyjne (pośrednie); formalne i nieformalne, a także: praktyczne (pragmatyczne), poznawcze, autoteliczne i instrumentalne, etyczne lub przyjemnościowe, duchowe, materialne, witalne (Rynio i Błasiak, 1991–1992; Śliwerski, 2012).

Mimo iż świadomość istnienia wielu różnorodnych celów wydaje się powszechna, a model pluralistycznego sposobu ich porządkowania powszechnie akceptowany, to już problem ich indywidualnych i społecznych skutków pozostaje pomijany. We współczesnej kulturze problematyka hierarchicznego, uniwersalnego uporządkowania celów oraz postulat obiektywnego sposobu ich porządkowania wydają się coraz bardziej marginalizowane, zapomniane. Promowane są cele doraźne, przyjemnościowe, pragmatyczne, witalne. Z rzadka podejmowana jest promocja celów religijnych, etycznych bądź duchowych (Waters, 1999).

Tymczasem nie bez znaczenia dla życia jednostek i grup pozostaje układ przyjmowanych celów. Skupienie uwagi na celach doraźnych, łatwo osiągalnych oraz przyjemnościowych i praktycznych powoduje szybkie znużenie po ich osiągnięciu, a w konsekwencji poczucie pustki. Zwraca się także uwagę, że cele tego typu nie zaspokajają głębszych potrzeb człowieka: duchowych i religijnych (Tatarkiewicz, 1962; Woroniecki, 1995).

Analogicznie do rozważań na temat szczęścia, prowadzonych przez Władysława Tatarkiewicza (1962), uznać można, iż jedynie w pełni wartościowe, autoteliczne cele, jakie powinien sobie wyznaczać człowiek, dotyczą rzeczywistości (wartości) ostatecznych, niezmiennych, uniwersalnych. Nie tylko stanowią one wartość samą w sobie (autoteliczną), lecz także udzielają jej celom pośrednim, instrumentalnym (Woroniecki, 1995).

#### 4. Uzasadnienie celów

Innym, nie mniej ważnym aspektem opisu i oceny przyjmowanych w życiu celów jest odniesienie do sposobów ich uzasadniania. Podobnie jak w przypadku innych aspektów omawianego zagadnienia – nie ma jednego źródła i podstawy dla uzasadnień przyjmowanych celów. Każde z nich ma swoją odmienną wartość i konsekwencje zarówno teoretyczne, jak i praktyczne.

Literatura przedmiotu wskazuje na następujące, przykładowe źródła i sposoby uzasadniania celów: źródła społeczne i kulturowe, tj. wyprowadzane z aktualnych potrzeb społeczeństwa, narodu, państwa, oraz źródła oparte na refleksji nad jednostką i jej naturą, tj. na indywidualnych potrzebach i cechach ludzi bądź refleksji nad ludzką naturą (Śliwerski, 2012).

Przedstawiane rozróżnienia mają znaczenie nie tylko teoretyczne, porządkujące, lecz również normatywne i praktyczne. Źródła stanowiące podstawę dla określonych celów generują różnorodne sposoby ich obowiązywania, możliwości ich osiągania, a przede wszystkim różne odniesienia indywidualne – mają różną wartość dla jednostek.

Wydaje się, że optymalna sytuacja zachodzi wówczas, gdy cele realizowane przez jednostkę pozostają jej osobistym wyborem, jednak przy poszanowaniu moralnych i społecznych norm oraz zasad. Za niekorzystną uznać trzeba zarówno sytuację narzucania lub przymuszania do realizacji określonych celów, jak i sytuację swobodnego ich wyboru, bez uwzględnienia konsekwencji: powinności, dobra i godności osób lub norm, zasad i wartości. Historia pokazuje, że dokonanie wyboru między wartościami: wolnością i autonomią jednostki a dobrem lub interesem społeczności, nie jest proste. Zachowanie między nimi „złotego środka” lub ich

pogodzenie nie zawsze jest możliwe. Przeciwnie – nierzadko traktowane są one jako wartości skrajne, opozycyjne, przeciwstawne (Woroniecki, 1995).

Jednak opozycyjny model relacji: cele jednostkowe *versus* cele społeczne nie jest jedyny. W ramach dorobku cywilizacji łacińskiej funkcjonują koncepcje godzące oba typy celów. Społeczność nie jest traktowana jako zagrożenie dla jednostki i jej interesów, lecz jako jej gwarant. Wolność jednostki jest możliwa dzięki istnieniu społeczności, natomiast społeczność istnieje dzięki ofiarności jednostek. Kategorią łącząca oba podejścia jest „dobro wspólne”.

[...] w tradycji personalizmu w zakresie dobra wspólnego odróżnia się dobro-cel, jakim jest życie każdego przedstawiciela społeczności oraz dobro-środek, w zakres którego wchodzi wszystkie dobra instrumentalne, służebne wobec ludzkiego życia zarówno dobra materialne, jak i intelektualne. Dzięki temu personalistyczna koncepcja dobra wspólnego unika konfliktu typowego dla kolektywizmu i indywidualizmu [...]. Człowiek nie jest anonimową [...] jednostką ani jednostką zabsolutyzowaną, lecz osobą, a życie społeczne odzwierciedla jego naturę i cel bytowania w świecie w zakresie środków, jakie są niezbędne dla optymalnej aktualizacji natury i osiągnięcia zamierzonego – statecznego celu życia (Kiereś, 2015, s. 112).

### Zakończenie

Problematyka celów i celowości przez wieki stanowiła osiowy zakres treści kultury europejskiej. Określała ją, a przez to warunkowała myślenie i życie osób w jej ramach funkcjonujących. Współczesne zmiany kulturowe doprowadziły nie tylko do jej subiektywizacji i indywidualizacji, lecz także do marginalizacji. Ujmowanie celów jako obiektywnych, uniwersalnych i koniecznych stanów, przedmiotów ludzkich działań i dążeń, a także rozumienie świata jako uporządkowanego i ukierunkowanego na określony cel systematycznie zanika. Wraz z tym procesem pojawił się także sceptycyzm wobec teistycznego sposobu rozumienia celowości życia człowieka i istnienia świata jako dążenia do pełni, doskonałości i świętości.

Paradoksalnie jednak, uzasadniana wolnością człowieka negacja uniwersalnych celów nie prowadzi do powszechnego szczęścia. Przeciwnie – ich brak wydaje się prowadzić do poczucia osamotnienia i beznadziei. Doraźne cele nie wypełniają naturalnego (jak się wydaje) dążenia człowieka do osiągnięcia Celu (Szczęścia) Ostatecznego.

### Bibliografia

- Bronk, A. (1998). *Zrozumieć świat współczesny. Studia metodologiczno-filozoficzne*. Towarzystwo Naukowe KUL.
- Bronk, A. (2005). Pedagogika i filozofia. Uwagi metafizyczne. W: P. Gutowski i P. Dehnel (red.), *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice* (s. 9–27). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Gondek, P. (2001a). Cel. W: A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii* (T. 2, s. 68–69). Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Wydawnictwo KUL.
- Gondek, P. (2001b). Celowość. W: A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii* (T. 2, s. 70–75). Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Wydawnictwo KUL.
- Hajduk, Z. (2007). *Ogólna metodologia nauk*. Wydawnictwo KUL.
- Cel (b.d.). *Słownik języka polskiego PWN*. Pobrano 4 maja 2023 z: <https://sjp.pwn.pl/szukaj/cel.html>
- Celowość (b.d.). *Słownik języka polskiego PWN*. Pobrano 4 maja 2023 z: <https://sjp.pwn.pl/szukaj/celowo%C5%9B%C4%87.html>
- Cel (b.d.). *Słownik synonimów*. Pobrano 3 czerwca 2023 z: <https://www.synonimy.pl/synonim/cel/>

- Celowość* (bdw.). *Słownik synonimów*, <https://www.synonimy.pl/synonim/celowo%C5%9B%C4%87/> (dostęp: 03.06.2023).
- Jaeger, W. (1962). *Paideia. T. I*. Instytut Wydawniczy PAX.
- Kamiński, S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kiereś, B. (2015). *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*. Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Wydawnictwo KUL.
- Kunowski, S. (2001). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie.
- Łuczyński, A. (2020). Zamysł życia wewnętrznego dla współczesnego człowieka O. Jacka Woronieckiego. *Roczniki Pedagogiczne*, 12(1), 51–65.
- Reber, A. S., Reber, E. (2008). *Słownik Psychologii*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rynio, A., Błasiak, B. (1991–1992). Myśli Jadwigi Zamoyskiej o wychowaniu. *Roczniki Nauk Społecznych*, 19–20(2), 19–30.
- Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tatarkiewicz, W. (1962). *O szczęściu*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tatarkiewicz, W. (1993). *Historia filozofii. T. I. Filozofia starożytna i średniowieczna*. PWN.
- Waters, M. (1999). *Słownik rozwoju osobistego. Pojęcia i teorie samodoskonalenia*. Wydawnictwo Medium.
- Woroniecki, J. (1995). *Katolicka etyka wychowawcza* (T. 1) Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Zięba, S. (1989). Celowość. W: F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułowski (red.), *Encyklopedia Katolicka* (T. 1, kol. 1406–1409). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Zięba, S. (2022). *Przyroda procesem ewolucji informacji*. Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie.

# Proces aplikacji myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie – efekt synergii teorii i praktyki pedagogicznej

MARIA OPIELA\*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Celem artykułu jest ukazanie przebiegu i zakresu procesu udostępniania i wdrażania podstaw teoretycznych i materiałów metodycznych według koncepcji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie. Obejmuje on badania naukowe w ramach indywidualnych i zespołowych zadań i projektów badawczych realizowanych od 2013 r. w Instytucie Pedagogiki KUL Jana Pawła II pod kierunkiem s. dr hab. Marii Opieli, prof. KUL, także w interdyscyplinarnych zespołach badawczych. Zasięg zainteresowania i oddziaływania aplikacji produktów, będących wynikiem badań naukowych i prac rozwojowych, jest międzynarodowy. Jest to efekt twórczej współpracy oraz synergii teorii i praktyki pedagogicznej, co potwierdza znaczenie wpływu działalności naukowej na funkcjonowanie społeczeństwa. W procesie udostępniania i wdrażania podstaw teoretycznych i materiałów metodycznych w koncepcji E. Bojanowskiego w praktyce pedagogicznej w Polsce i na świecie można wyróżnić trzy etapy, co zostało przedstawione w niniejszym artykule. Rzeczywisty wpływ i jego zasięg został opisany i zobrazowany danymi na podstawie zachowanej dokumentacji przekazania produktów badań oraz statystyki wyświetleń i pobrań udostępnionych publikacji. W podsumowaniu wskazano na konieczność kontynuacji badań naukowych we wzajemnej, twórczej współpracy teorii i praktyki pedagogicznej.

SŁOWA KLUCZOWE: Edmund Bojanowski, myśl pedagogiczna, aplikacja, podstawy teoretyczne, praktyka pedagogiczna.

## **The process of applying Edmund Bojanowski's pedagogical thought in contemporary education in Poland and around the world – the effect of the synergy of pedagogical theory and practice**

The purpose of this article is to show the course and scope of the process of making available and implementing theoretical foundations and methodological materials according to the pedagogical concept of Edmund Bojanowski in modern education in Poland and around the world. It covers scientific research within the framework of individual and team research tasks and projects carried out since 2013 at the Institute of Pedagogy of the John Paul II Catholic University under the direction of



Sr. Dr. Maria Opiela, Prof. of the Catholic University of Lublin, also in interdisciplinary research teams. The range of interest and impact of product applications resulting from scientific research and development work is international. This is the result of creative cooperation and synergy of pedagogical theory and practice, which confirms the importance of the impact of scientific activity on the functioning of society. In the process of making available and implementing the theoretical foundations and methodological materials in the concept of E. Bojanowski in pedagogical practice in Poland and around the world, three stages can be distinguished, as presented in the article. The actual impact and its extent was described and illustrated with data on the basis of the preserved documentation of the transfer of research products and the statistics of displays and downloads of the made available publications. In conclusion, the necessity of continuing scientific research in mutual creative cooperation of pedagogical theory and practice was pointed out.

KEYWORDS: Edmund Bojanowski, pedagogical thought, application, theoretical foundations, pedagogical practice.

## Wprowadzenie

Myśl pedagogiczna bł. Edmunda Bojanowskiego (1814–1871) jest wciąż odkrywana na nowo, szczególnie w badaniach naukowych, prowadzonych w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Mimo iż Bojanowski był raczej praktykiem wychowania i nie pozostawił dzieł zawierających opracowanie teoretycznych podstaw pedagogicznych, w swoich notatkach zebrał jednak wiele cennych materiałów i wskazań wychowawczych, na podstawie których można je rekonstruować. Służą temu prowadzone badania i krytyczna edycja rękopisów Bojanowskiego, publikacje opracowywane na ich podstawie i konferencje naukowe. Potwierdzają one ponadczasowe walory jego myśli pedagogicznej oraz jej praktycznego zastosowania i ewaluacji we współczesnej edukacji, szczególnie przedszkolnej. Obecnie dostępne są liczne publikacje, których celem jest ukazanie „aktualności oraz dynamiki rozwoju, aplikacji i stosowania myśli pedagogicznej E. Bojanowskiego w kontekście historycznym, krajowym, międzykulturowym i międzynarodowym” (Opiela, 2021, s. 82).

Na podstawie umowy o współpracy Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II ze Zgromadzeniem Sióstr Służebniczek BDNP z 15 marca 2013 r., zaktualizowanej 18 maja 2021 r., systematycznie realizowane są projekty badawcze, których celem jest opracowanie podstaw teoretycznych i pomocy metodycznych. Można wyróżnić trzy ważne, komplementarne etapy ich realizacji. Dwa z nich obejmują lata 2013–2020 i były dokumentowane w związku z oceną dokonaną przez Polską Komisję Akredytacyjną (2019 r.) i Komisję Ewaluacji Nauki (2021 r.) według zasad ewaluacji działalności naukowej uczelni i instytutów naukowych. Rzeczywisty wpływ aplikacji myśli i praktyki pedagogicznej Bojanowskiego dotyczy innowacji działań nauczycieli i wychowawców na rzecz rodziny i społeczeństwa w obszarze edukacji i integracji społecznej. Zasięg tego wpływu i oddziaływania aplikacji produktów, będących wynikiem badań naukowych i prac rozwojowych, dokumentowany od 2017 r., jest duży – międzynarodowy.

Trzeci etap związany jest z realizacją od 2021 r. projektu *Aktualność myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego i jej aplikacja we współczesnej edukacji. Opracowanie materiałów metodycznych* na podstawie umowy o współpracy KUL Jana Pawła II ze Zgromadzeniem Sióstr Służebniczek BDNP. Opracowane materiały w zakresie teorii i metodyki wczesnej edukacji, działalności opiekuńczo-wychowawczej oraz integracji międzypokoleniowej i międzykulturowej są sukcesywnie wykorzystywane w przygotowaniu pomocy metodycznych we współpracy



z Uniwersyteckim Centrum Medialnym KUL. W Wydawnictwie Werset także znajdują się opracowane publikacje, a ich pliki oraz nagrania filmowe są udostępniane w różnych językach w Repozytorium Instytucjonalnym KUL.

Dzięki teoretycznej refleksji został zachowany styl wdrażania koncepcji Bojanowskiego, i owocuje on ich twórczą aplikacją oraz praktycznym zastosowaniem w wielu krajach na świecie. Styl kontynuacji i zmiany wymaga zachowania zasad wynikających z niezmiennej natury człowieka, praw jego rozwoju i wartości najwyższych, a także dostosowania metod, form i środków wychowania do specyfiki społeczno-kulturowej danego środowiska z szacunkiem dla historii oraz dla podtrzymania jego tradycji i ochrony dziedzictwa kulturowego.

### **1. Procedura aplikacji koncepcji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego, plan opracowania materiałów źródłowych i strategia korzystania z dorobku przeszłości**

Na pierwszym ze wskazanych etapów zrealizowano kilka komplementarnych zadań badawczych w ramach działalności statutowej Instytutu Pedagogiki KUL. Prowadzone badania przyczyniły się do wzbogacenia wiedzy pedagogicznej oraz rozwoju teorii, szczególnie w zakresie pedagogiki katolickiej. W ten sposób, w wyniku realizacji prac naukowo-badawczych, osiągnięto trzy rodzaje produktu: procedura, plan i strategia, które zostały przekazane otoczeniu społecznemu. Zgodnie z obowiązującymi wówczas procedurami sporządzono karty aplikacji produktu, a na przełomie 2017 i 2018 r. podpisano protokoły odbioru.

W latach 2013–2017 zrealizowano zadanie badawcze *Idee rodzimej myśli i modele praktyki pedagogicznej a współczesne wyzwania wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem*, w wyniku którego powstał produkt: procedura aplikacji koncepcji pedagogicznej E. Bojanowskiego przez podmioty realizujące program wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w Polsce i za granicą w analogicznych aspektach i formie edukacyjnej, z uwzględnieniem specyfiki społeczno-kulturowej i aktualnych wymogów polityki edukacyjnej danego kraju.

W tym celu w 2013 r. przeprowadzono badania w przedszkolach prowadzonych przez Siostry Służebniczki NMP dotyczące realizacji koncepcji pedagogicznej Bojanowskiego w opinii rodziców i nauczycieli (uzyskano 1067 ankiet – 131 od nauczycieli i 936 od rodziców). Kontynuowano opracowanie teoretycznych podstaw integralnej pedagogiki przedszkolnej w koncepcji Bojanowskiego i pedagogii katolickiej w odniesieniu do praktyki i dokumentów Kościoła, zmierzających do stworzenia praktycznych wskazań w zakresie wczesnej edukacji dzieci i wiązania jej strukturalnie z relacjami międzypokoleniowymi. Wyniki badań zostały wykorzystane także w publikacji *Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie* (Opiela, 2014).

Realizacja w latach 2015–2016 projektu badawczego *Edycja krytyczna notatek Edmunda Bojanowskiego* w interdyscyplinarnym i wielopokoleniowym zespole badawczym (Opiela, 2017) prowadziła do krytycznej edycji źródeł (Gigilewicz i Opiela, 2016), a na jej bazie opracowano *Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego* (Opiela, 2016). Stanowiły one wstęp do dalszych badań, ważnych dla systemowego ujęcia wczesnej edukacji uwzględniającej współczesne wyzwania integralnego rozwoju i edukacji dziecka. Zrealizowane także w tym czasie tematy badawcze w ramach działalności statutowej wzbogaciły wiedzę pedagogiczną, teorię w zakresie programów, organizacji i metodyki wczesnej edukacji. Uzyskane wyniki badań zaprezentowano podczas organizowanych konferencji, szkoleń, debat i w przygotowanych publikacjach.

Prowadzone badania pozwoliły na sformułowanie wniosków oraz dyrektyw w zakresie kontynuacji analiz myśli pedagogicznej Bojanowskiego i praktyki wychowawczej zakorzenionej w tradycji, ale jednocześnie otwartej na nowe propozycje i potrzeby. Stanowią one podstawę do ewaluacji *Programu wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej E. Bojanowskiego*. Uzyskane wyniki badań ankietowych w przedszkolach słuźebniczek zostały wykorzystane do analizy zagadnień związanych z realizacją wskazań pedagogicznych Bojanowskiego. Dokonano tego w odniesieniu do teoretycznych podstaw i praktyki edukacyjnej, stosując zasadę ciągłości i zmiany.

Na tej podstawie opracowano procedurę aplikacji koncepcji pedagogicznej Bojanowskiego w różnych warunkach społeczno-kulturowych, uwzględniając zakres zmienności dla jej aktualizacji i twórczej adaptacji. Badania wykazały, że jest to koncepcja trwała i elastyczna, uwzględniająca wzajemne zależności między tym, co niezmiennie, a tym, co zmienne. Te podstawy zapewniają właściwą dynamikę regulowaną przez założone procesy ciągłości i zmiany, a także pozwalają wskazać istotne elementy działań edukacyjnych, wynikających z przyjętych podstaw antropologicznych.

Karty aplikacji produktu procedura zostały podpisane przez 13 podmiotów wdrażających – m.in. Zgromadzenia Sióstr Słuźebniczek NMP, stowarzyszenia, placówki opiekuńczo-wychowawcze i edukacyjne, parafie. Przekazanie potwierdzono protokołami odbioru produktu utrwalonego w formie naukowego opracowania procedury oraz udostępnienia w wersji elektronicznej wyników badań i prac rozwojowych otoczeniu społecznemu. Opracowano zmiany i uzupełnienia po kolejnej ewaluacji programu wychowania przedszkolnego w koncepcji Bojanowskiego. Zasięg oddziaływania aplikacji produktu od 2017 r. jest międzynarodowy (Polska, Szwecja, Dania, Kazachstan, Białoruś, Boliwia, Brazylia, Kanada, Kamerun).

W latach 2015–2017 prowadzono badanie statutowe *Wychowanie integralne w rodzimej teorii i praktyce pedagogicznej w kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych*. W wyniku jego realizacji powstał produkt: plan realizacji projektu opracowania materiałów źródłowych na rzecz innowacji w edukacji, kulturze, integracji społecznej dla integralnego rozwoju i wychowania osoby i jej pełnego włączenia społecznego.

Badania dotyczyły poznania i rozumienia istoty oraz uwarunkowań integralnego wychowania osoby na poszczególnych etapach jej życia i rozwoju w koncepcji pedagogiki katolickiej oraz praktyce pedagogicznej w kontekście przemian cywilizacyjnych i kulturowych we współczesnym świecie. Problematyka szczegółowa obejmowała wszystkie wymiary wspomagania integralnego rozwoju i wychowania dziecka w rodzinie, instytucjach opiekuńczo-wychowawczych i oświatowych, kompetencje osobowe i zawodowe wychowawców, edukację rodziców, wsparcie rodziny w pełnieniu jej funkcji wychowawczej z respektowaniem zasady pomocniczości.

Na podstawie prowadzonych, także w tym czasie, interdyscyplinarnych badań, w celu opracowania krytycznej edycji notatek Bojanowskiego, zrekonstruowano wizję wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem zawartą w jego szkicach. Badania te pozwoliły sformułować wnioski i dyrektywy w zakresie kontynuacji myśli i praktyki pedagogicznej zakorzenionej w tradycji, ale jednocześnie otwartej na nowe propozycje i potrzeby. Przyczyniają się one także do rozwoju praktyki w zakresie integralnego rozwoju i wychowania osoby oraz wiązania strukturalnie edukacji z relacjami międzypokoleniowymi, dla kształtowania stosunków społecznych, budowania wspólnoty.

Realizacja projektu obejmowała opracowanie zasad wyboru i prezentacji: tekstów opowiadań, przysłów i piosenek, opisów obrzędów, gier i zabaw ze zbiorów Bojanowskiego według

kryteriów przyjętych zgodnie z jego koncepcją pedagogiczną. Opracowano zarówno podstawy teoretyczne ich wykorzystania, jak i aplikacji w praktyce pedagogicznej: wczesnej edukacji, pracy wychowawczej w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, organizacji czasu wolnego i integracji międzypokoleniowej. W tym celu realizowano plan działań wymagających podjęcia twórczej współpracy na płaszczyźnie interdyscyplinarnej (pedagogika, psychologia, historia, polonistyka), międzypokoleniowej (dzieci, młodzież, dorośli, seniorzy) i międzykulturowej. Ważne było także ujęcie współpracy organizacji naukowych, oświatowych, kulturalnych, samorządowych, pozarządowych i kościelnych, pomocy społecznej oraz wykorzystanie dorobku w zakresie teorii i praktyki edukacyjnej, kulturalnej i społecznej w realizacji projektu.

Działania te wychodzą naprzeciw zainteresowaniu wykorzystaniem zabaw i gier, opowiadań i obrzędów w edukacji: w przedszkolach, szkołach, placówkach opiekuńczo-wychowawczych, co wymagało uwspółcześnienia języka. Wskazano, że audio-wizualne opracowanie treści pozwoli na efektywne wykorzystanie i aplikację dorobku rodzimych tradycji i zwyczajów, kształtowanie więzi społecznych, postaw patriotycznych i obyczajów. Realizacja planu służy rozwojowi innowacyjnej myśli humanistycznej, a zamierzony efekt jego realizacji charakteryzuje użyteczność dla przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych oraz osób, grup, działań i placówek edukacji, kultury, pomocy społecznej, także środowisk marginalizowanych. Może być także inspiracją dla producentów gier, zabawek dydaktycznych i pomocy stosowanych w edukacji i organizacji czasu wolnego.

Karty aplikacji produktu plan podpisało 18 podmiotów wdrażających – m.in. Zgromadzenia Sióstr Służebniczek NMP, stowarzyszenia, gmina, placówki opiekuńczo-wychowawcze i edukacyjne, parafie, potwierdzając protokołem odbioru. Formami prawnymi przekazania produktu było opracowanie naukowe planu i udostępnienie wyników badań otoczeniu społecznemu. Dopełniły je publikacje materiałów źródłowych. Zasięg oddziaływania aplikacji produktu w latach 2018–2019 był międzynarodowy (Polska, Szwecja, Dania, Niemcy, Kazachstan, Białoruś, Boliwia, Peru, Brazylia, Kanada, Kamerun).

W latach 2015–2017 realizowano projekt *Aktualność przekazu zawartego w źródłach i w myśli pedagogicznej E. Bojanowskiego – prezentacja wyników badań projektu badawczego „Edycja krytyczna notatek E. Bojanowskiego”*. W wyniku realizacji działań badawczych powstał produkt: strategia korzystania z dorobku przeszłości oraz opracowanie podstaw teoretycznych uzasadniających wartość i potrzebę jego aplikacji współcześnie w edukacji. Prezentacji wyników badań i opublikowanej edycji krytycznej dokonano w ramach 4 ogólnopolskich konferencji zorganizowanych w 2017 r.

Opracowanie i krytyczna edycja pozostających w rękopisie notatek E. Bojanowskiego, a na tej podstawie kompendium edukacyjnego, prowadzone były w ramach współpracy KUL-u ze Zgromadzeniem. Dzięki uzyskanym wynikom opracowano strategię korzystania z dorobku przeszłości i jego aplikacji we współczesnej edukacji w odniesieniu do spuścizny Bojanowskiego. Udostępnienia wyników badań i publikacji powstałych dzięki realizacji projektu dokonano w ramach konferencji oraz przy wykorzystaniu współczesnych środków i możliwości przekazu dla rozwoju i kultywowania rodzimych tradycji. Stąd opracowania te są wykorzystywane do celów szkoleniowych, formacyjnych przez Służebniczki, osoby świeckie zaangażowane w stowarzyszeniach i działaniach samorządu oraz we współpracy z placówkami opiekuńczo-wychowawczymi i oświatowymi. Służą także do dalszych badań i publikacji o tematyce historycznej, pedagogicznej, kulturoznawczej i teologicznej, z zastosowaniem zasady ciągłości i zmiany dla kontynuacji polskiej myśli pedagogicznej, co poszerza istotnie wiedzę na jej temat.

Opracowanie naukowe strategii aplikacji koncepcji oparto na interdyscyplinarnych badaniach, których celem było opracowanie prezentujących istotę i uwarunkowania wychowania integralnego małego dziecka w myśli i praktyce pedagogicznej Bojanowskiego, m.in. w programie wychowania przedszkolnego w jego koncepcji, z uwzględnieniem kontekstu współczesnych przemian cywilizacyjnych i kulturowych. Szczegółowa problematyka tychże badań objęła wszystkie wymiary wspomagania integralnego rozwoju i wychowania dziecka w rodzinie, placówkach przedszkolnych i opiekuńczo-wychowawczych.

Karty aplikacji produktu „strategia” zostały podpisane przez 10 podmiotów wdrażających – m.in. Zgromadzenia Sióstr Służebniczek NMP, stowarzyszenia, gminę, przedszkola. Strony potwierdziły protokołami odbioru przekazanie produktu utrwalonego w formie naukowego opracowania strategii na podstawie udostępnionych wyników badań i prac rozwojowych. Dopełniły je publikacje materiałów wypracowanych w związku z konferencjami prezentującymi dorobek Bojanowskiego zawarte w „Rocznikach Pedagogicznych” (numer specjalny 2017) oraz „Zeszytach Naukowych KUL” (nr 4/2017). Zasięg oddziaływania aplikacji produktu od 2017 r. jest raczej krajowy, chociaż produkt został także odebrany przez 2 placówki w Kamerunie oraz zgromadzenia zakonne wdrażające go w wymiarze międzynarodowym.

## **2. Naukowe opracowanie ewaluacji Programu wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego i podstaw teoretycznych wspierających publikacje metodyczne**

Kontynuacja badań i prac rozwojowych, zmierzających do opracowania publikacji metodycznych, które zostały podjęte w ramach realizowanego od 2017 r. projektu *Aplikacja dorobku myśli i praktyki pedagogicznej E. Bojanowskiego na rzecz innowacji w edukacji i integracji międzypokoleniowej* była możliwa dzięki uzyskaniu grantu dyscyplinowego z pedagogiki. W latach 2019–2020 pod kierownictwem s. dr hab. Marii Opieli, prof. KUL, został zrealizowany zespołowy projekt *Aplikacja dorobku myśli i praktyki pedagogicznej E. Bojanowskiego na rzecz innowacji w edukacji i integracji międzypokoleniowej. Opracowanie podstaw teoretycznych wspierających publikacje metodyczne*. Międzynarodowy zasięg oddziaływania produktów wcześniejszych badań stanowił bardzo ważny aspekt jego realizacji.

W ramach projektu przygotowano artykuł opublikowany w *International Studies in Catholic Education (ISCE)*. Artykuł został opracowany w ramach wskazanego przez redaktora ISCE, prof. Geralda Grace, tematu: *Catholic pedagogy in early childhood education: a report on a neglected field of research* na podstawie wywiadów z 20 siostrami realizującymi wczesną edukację dzieci, zgodnie z założeniami pedagogiki katolickiej w Ameryce Południowej i Afryce (Opiela, 2020a).

Opracowano także podstawy teoretyczne wspierające publikacje metodyczne, które ukazują i uzasadniają wartość, potrzebę, zasady i sposoby korzystania z dorobku myśli pedagogicznej i pedagogii Bojanowskiego oraz jego aplikacji w praktyce pedagogicznej. Opracowano i opublikowano 7 artykułów, w tym 1 w języku polskim (Opiela, 2020b), 3 w języku polskim i angielskim (Braun, 2020; Łuczynski, 2020; Pietruszka, 2020), 1 w języku francuskim (Szewczak, 2020).

Realizacja grantu i prowadzone badania przyczyniły się do ewaluacji i opracowania angielskojęzycznej wersji *Programu wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. E. Bojanowskiego* (Opiela i in., 2020a), jego recenzji wydawniczych (Klim-Klimaszewska, 2020; Formella, 2020) i publikacji w wydawnictwie naukowym. Opracowano i udostępniono w otwartym dostępie uzupełnione – zgodnie ze wskazaniem recenzentów – wersje *Programu wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*

w językach: polskim (Opiela i in., 2020a), angielskim (Opiela i in., 2020b), rosyjskim (Opiela i in., 2020c), francuskim (Opiela i in., 2020d) i hiszpańskim (Opiela i in., 2020e).

W dniu 17 kwietnia 2021 r. odbyła się ogólnopolska konferencja *Dynamika aplikacji myśli pedagogicznej E. Bojanowskiego w tworzeniu i realizacji „Programu wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. E. Bojanowskiego” współcześnie*, jako pierwsza w ramach zaplanowanego w projekcie cyklu tematycznego: *Aktualność myśli pedagogicznej E. Bojanowskiego i jej aplikacja we współczesnej edukacji*.

Opracowane i udostępnione publikacje, zawierające podstawy teoretyczne oraz program wychowania przedszkolnego i wskazania metodyczne, przekazano zainteresowanym podmiotom, co zostało udokumentowane podpisanymi w 2021 r. protokołami odbioru produktu. Zastosowano przy tym obowiązujące zasady ewaluacji działalności naukowej uczelni i instytutów naukowych, a szczególnie wymogi kryterium III ewaluacji dotyczącego wpływu działalności naukowej na funkcjonowanie społeczeństwa.

Protokoły odbioru produktu potwierdzają przekazanie produktu, opracowanego w ramach realizowanej od 2017 r. procedury aplikacji koncepcji pedagogicznej E. Bojanowskiego, przez podmioty realizujące program wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w Polsce i za granicą w analogicznych aspektach i formie edukacyjnej, z uwzględnieniem specyfiki społeczno-kulturowej i aktualnych wymogów polityki edukacyjnej danego kraju. Dzięki prowadzonym badaniom systematycznie realizowany jest proces ewaluacji programu z uwzględnieniem kontekstu współczesnych przemian cywilizacyjnych i kulturowych. Różnice kulturowe i społeczne, przyjęte z szacunkiem, nie stanowią przeszkody w realizacji wskazań Bojanowskiego ukierunkowanych na integralne wychowanie osoby, gdyż natura człowieka i cel wychowania są uniwersalne. Opracowana na tej podstawie procedura uwzględnia wzajemne zależności między tym, co niezmiennie i co stanowi stały punkt odniesień, źródło celów, zasad i zapewnia ciągłość działaniom, oraz tym, co zmienne, a co gwarantuje rozwój, postęp, adaptację i realizację celów od podstawowych po najwyższe w określonych i zmieniających się warunkach miejsca i czasu.

Produkty wytworzone w wyniku realizacji prac naukowo-badawczych w Katedrze Historii Wychowania, Opieki i Pedagogiki Społecznej w Instytucie Pedagogiki, WNS, KUL Jana Pawła II zostały przekazane zainteresowanym podmiotom. Przekazanie 15 publikacji nastąpiło w dniu udostępnienia ich tekstu w otwartym dostępie czasopism i w Repozytorium KUL na przełomie 2020 i 2021 r. Wśród nich są książki zawierające podstawy teoretyczne integralnej pedagogiki przedszkolnej w systemie wychowania Bojanowskiego (Opiela, 2013), kompendium edukacyjne (Opiela, 2016), pedagogię ochrony osoby i rodziny wobec wyznań cywilizacyjnych w koncepcji ochrony Bojanowskiego (Opiela, 2019). Podmioty wdrażające przekazany produkt mają do dyspozycji także artykuły opracowane w ramach grantu i opublikowane w czasopismach (Braun, 2020; Łuczyński, 2020; Pietruszka, 2020; Szewczak, 2020; Opiela, 2020a; 2020b) oraz recenzje programu (Klim-Klimaszewska, 2020; Formella, 2020). Natomiast zmiany i uzupełnienia po kolejnej ewaluacji *Programu wychowania przedszkolnego według koncepcji bł. E. Bojanowskiego* i jego kolejne wersje językowe (Opiela i in., 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e) udostępniono w wersji on-line w Repozytorium KUL i ResearchGate.

Protokoły potwierdzające wdrażanie przekazanych produktów w edukacji, działalności opiekuńczo-wychowawczej, formacyjnej i integracji społecznej zostały podpisane w maju 2021 r. przez:

- 4 Zgromadzenia Sióstr Służebniczek MNP – w 126 przedszkolach oraz 8 placówkach opiekuńczo-wychowawczych w Polsce;



- Stowarzyszenie im. Edmunda Bojanowskiego „Dobroć” w Dębicy – 1 dom dziennego pobytu dla seniorów i 1 placówka wsparcia dziennego dla dzieci i młodzieży;
- 2 przedszkola w Mołdawii;
- 1 placówkę opiekuńczo-wychowawczą w Orenburgu (Rosja);
- 1 przedszkole i 2 placówki opiekuńczo-wychowawcze dla dzieci w Rosji (Angarsk, Brack), centrum pomocy rodzinie i dzieciom (Czyta);
- 4 parafie rzymskokatolickie w Kazachstanie (Czkałowo, Jasna Polana, Kapszagaj, Oziornoje);
- 2 przedszkola w Ukrainie – 1 prowadzone przez Siostry Służebniczki Śląskie (Krysowice), 1 prowadzone przez parafię (Lwów);
- 1 przedszkole w Czechach (Ludgerovice);
- 2 przedszkola w Szwecji;
- parafię w Danii (Kopenhaga) – dla opiekunów grup parafialnych (dziecięcych, młodzieżowych) i katechetów;
- diecezję De Aar w Republice Południowej Afryki – do wdrażania w Divine Mercy Centre: dla przedszkola, szkoły specjalnej oraz dla opiekunów grup parafialnych, (dziecięcych, młodzieżowych) i katechetów;
- Afrykańską Prowincję Sióstr Służebniczek Starowiejskich – dla 26 przedszkoli: 18 w Zambii, 1 w Malawii, 2 w Tanzanii, 5 w Republice Południowej Afryki;
- Przełożoną Regionalną w Kamerunie – 5 przedszkoli i 1 internat dla dziewcząt;
- Wikariat Misyjny Sióstr Służebniczek Dębickich – 2 ochronki, 1 szkoła, 2 domy dziecka i 3 internaty dla dzieci w Boliwii;
- 1 przedszkole i 1 centrum terapii dla dzieci z niepełnosprawnością w Peru (Tacna);
- 2 przedszkola w Brazylii (Porto Alegre);
- centrum opieki dziennej dla dzieci w Kanadzie (Edmonton);
- Prowincję Amerykańską Sióstr Służebniczek Starowiejskich w USA – 2 przedszkola (Cherry Hill i Columbus) i 1 dziecięca grupa przy parafii (Linden).

Strony, podpisując protokoły odbioru, potwierdziły w ten sposób przekazanie oraz wdrażanie w edukacji, działalności opiekuńczo-wychowawczej i integracji społecznej produktu utrwalonego w formie naukowego opracowania procedury, udostępnienia wyników badań i prac rozwojowych otoczeniu społecznemu. Obecnie opracowany został i udostępniony *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji bł. E. Bojanowskiego* w języku ukraińskim (Opiela i in., 2022a) i portugalskim (Opiela i in., 2022b). Podjęto także prace nad przygotowaniem niemieckiej wersji językowej według wypracowanej procedury.

Tabela 1.

*Zainteresowanie „Programem wychowania przedszkolnego według koncepcji bł. E. Bojanowskiego” udostępnionym on-line w Repozytorium KUL*

<b>Wersja językowa programu</b>	<b>Data udostępnienia</b>	<b>Liczba odwiedzin</b>	<b>Najwięcej odwiedzin z danego kraju</b>
Język polski	06.04.2021 r.	1083	Polska 913, Irlandia 56, USA 52, Brazylia 10, Boliwia 9, Niemcy 6, Włochy 5, Szwecja 5, Francja 3, Peru 3
Język angielski	08.04.2021 r.	371	Polska 282, USA 34, Boliwia 10, Szwecja 6, Niemcy 4, Kanada 3, Wielka Brytania 3, Peru 3, Białoruś 2, Dania 2

Język francuski	09.04.2021 r.	322	Polska 242, USA 35, Kanada 12, Francja 11, Niemcy 7, Burundi 2, Boliwia 2, Maroko 2, Szwecja 2, Białoruś 1
Język rosyjski	09.04.2021 r.	342	Polska 284, USA 30, Rosja 6, Białoruś 5, Kazachstan 4, Niemcy 3, Boliwia 2, Mołdawia 2, Szwecja 2, Estonia 1
Język hiszpański	16.04.2021 r.	434	Polska 259, Meksyk 38, USA 35, Peru 33, Boliwia 15, Kolumbia 9, Ekwador 9, Portoryko 6, Szwecja 5, Kostaryka 4
Język ukraiński	13.05.2022 r.	179	Polska 138, Ukraina 22, USA 14, Niemcy 2, Szwecja 2, Mołdawia 1
Język portugalski	23.05.2022 r.	118	Polska 98, USA 8, Brazylia 7, Irlandia 2, Boliwia 1, Niemcy 1, Szwecja 1

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Repozytorium KUL (dane na dzień 29.08.2022 r.).

Badania nadal realizowane są w perspektywie międzynarodowej według przyjętej strategii korzystania z dorobku przeszłości oraz opracowania podstaw teoretycznych uzasadniających wartość i potrzebę jego aplikacji współcześnie w edukacji i integracji społecznej.

### **3. Opracowanie materiałów metodycznych i aplikacja koncepcji Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji**

Podmioty wdrażające przekazane produkty w edukacji, działalności opiekuńczo-wychowawczej, formacyjnej i integracji społecznej wyraziły potrzebę udostępnienia materiałów metodycznych. „W badaniach międzynarodowych przeprowadzonych w 2019 i 2021 r. zarówno siostry zakonne, jak i osoby świeckie pracujące z dziećmi przedszkolnymi wyraziły opinie, że wszystkie stosują wskazania pedagogiczne zawarte w programie. *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. E. Bojanowskiego* realizują najczęściej jako wiodący albo wspomagający” (Opieła, 2021, s. 98). Kontynuowano zatem działania na podstawie umowy o współpracy KUL-u Jana Pawła II ze Zgromadzeniem Sióstr Służebniczek BDNP.

Od 2021 r. podjęto – na podstawie tej umowy – realizację projektu *Aktualność myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego i jej aplikacja we współczesnej edukacji. Opracowanie materiałów metodycznych*. Korzystając z pism Bojanowskiego, rozpoczęto opracowanie wersji książkowych, a we współpracy z Uniwersyteckim Centrum Medialnym KUL nagrania materiałów metodycznych: opowiadania w wersji fonicznej, natomiast obrzędy oraz gry i zabawy w wersji filmowej.

W 2022 r. opracowanie i wydanie publikacji naukowych i materiałów metodycznych w koncepcji Bojanowskiego w brazylijskiej odmianie języka portugalskiego sfinansowała Fundacja Rozwoju KUL. Opracowaniu i udostępnieniu tych publikacji z wykorzystaniem dostępnych obecnie możliwości technicznych służy współpraca z Centrum Medialnym KUL, które w sposób profesjonalny tworzy nagrania i przygotowuje wersje filmowe materiałów metodycznych.

Bazując na opracowanych podstawach teoretycznych, sugestiach praktyków realizujących w edukacji, działalności opiekuńczo-wychowawczej, formacyjnej i integracji społecznej program wychowania i inne wskazania pedagogii w koncepcji Bojanowskiego, podjęto działania w interdyscyplinarnym zespole. Z notatek Bojanowskiego wybrano opisy 46 gier i zabaw, które zostały nagrane w Dębicy przez CM KUL z udziałem dzieci i młodzieży zaangażowanych przez Siostry Służebniczki.

Opisy gier i zabaw oraz ich wersja filmowa pt. *Gry i zabawy według notatek bł. Edmunda Bojanowskiego* (Opieła, 2022b) stanowią dodatek do publikacji *Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego – materiały metodyczne* (Opieła, 2022a). Są one także udostępniane stopniowo w wersji elektronicznej w Repozytorium KUL w 6 językach z filmami.

Dodatek pt. *Opowiadania według notatek bł. Edmunda Bojanowskiego* (Opieła, 2022c) do tej publikacji zawiera 69 opowiadań wybranych z notatek E. Bojanowskiego oraz ich wersję foniczną. Opowiadania zostały nagrane przez aktorów lubelskich teatrów – Mirosław Majewski, Teatr Kameralny; Jowita Stępiak i Przemysław Gąsiorowicz, Teatr im. Juliusza Osterwy; Kinga Matusiak-Lasocka i Daniel Lasocki, Teatr im. Hansa Christiana Andersena. Materiały te są udostępnione w wersji elektronicznej w Repozytorium KUL i na YouTube. Natomiast propozycje zastosowania współcześnie w ochronkach-przedszkolach zwyczajów i obrzędów według wskazań E. Bojanowskiego zostały przedstawione w odniesieniu do dnia, tygodnia i kolejnych miesięcy z linkami do przykładowych sposobów ich organizacji<sup>1</sup> (Opieła, 2022a, s. 9–10).

W ramach realizacji projektu 9 listopada 2021 r. odbyła się międzynarodowa konferencja naukowa *Społeczno-kulturowy wymiar aktualności myśli pedagogicznej E. Bojanowskiego i jej aplikacji we współczesnej edukacji i integracji międzypokoleniowej*. Konferencja zorganizowana w ramach cyklu tematycznego *Aktualność myśli pedagogicznej E. Bojanowskiego i jej aplikacja we współczesnej edukacji* w formie hybrydowej na KUL-u Jana Pawła II oraz on-line na platformie MS Teams była transmitowana na kanale tvKUL. Wykłady wygłosili prelegenci reprezentujący Papieski Uniwersytet Gregoriański w Rzymie, Homelski Uniwersytet Państwowy im. Franciszka Skaryny w Białorusi, Papieski Uniwersytet Salezjański w Rzymie oraz KUL Jana Pawła II. W wydarzeniu uczestniczyło bardzo dużo osób z Polski i wielu krajów na świecie. W panelu praktycznym Siostry Służebniczki NMP z Republiki Południowej Afryki, Boliwii, Rosji (Syberia), Kazachstanu, Szwecji, Danii ukazały sposoby, wartość i znaczenie aplikacji wskazań pedagogicznych bł. Edmunda Bojanowskiego na świecie. Transmisja dostępna na kanale tvKUL ([https://youtu.be/vGLOfsA\\_wPg](https://youtu.be/vGLOfsA_wPg)) cieszy się nadal wielkim zainteresowaniem, a na dzień 29 sierpnia 2022 r. miała 3732 wyświetleń.

Współpraca z podmiotami realizującymi w praktyce wczesnej edukacji zarówno w przedszkolach, placówkach opiekuńczo-wychowawczych, jak i w edukacji domowej opracowane wskazania edukacyjne i materiały metodyczne w wymiarze międzynarodowym przyczyniła się do ich upowszechnienia. W 2022 r. opublikowano pierwsze materiały metodyczne w formie on-line, a w języku polskim wydano je także w wersji drukowanej. O dużym zainteresowaniu po ich publikacji w otwartym dostępie świadczą nowe prośby o przygotowanie również nagrań gier i zabaw w różnych językach. W 2022 r. udostępniono 6 wersji językowych: polską (Opieła, 2022b), hiszpańską (Opieła, 2022d), rosyjską (Opieła, 2022e), angielską (Opieła, 2022f), ukraińską (Opieła, 2022g) i francuską (Opieła, 2022h), a w opracowaniu znajduje się wersja portugalska.

---

<sup>1</sup> Materiały dostępne są na YouTube: <https://www.youtube.com/user/sluzebniczkiidnp>.



Tabela 2.

*Zainteresowanie materiałami metodycznymi udostępnionymi on-line w Repozytorium KUL i YouTube*

Publikacja	Repozytorium KUL			YouTube	
	Gry i zabawy	Data udostępnienia	Liczba odwiedzin	Najwięcej odwiedzin z danego kraju	Data udostępnienia
Język polski	17.02.2022 r.	402	Polska 343, USA 33, Irlandia 8, Niemcy 6, Szwecja 6, Boliwia 1, Brazylia 1, Kamerun 1, Republika Czeska 1, Watykan 1	21.11.2021 r.	3745
Język hiszpański	18.02.2022 r.	167	Polska 136, USA 15, Boliwia 6, Niemcy 3, Szwecja 3, Brazylia 1, Hiszpania 1, Peru 1, Wenezuela 1	28.11.2021 r.	519
Język rosyjski	18.02.2022 r.	163	Polska 139, USA 9, Ukraina 4, Niemcy 3, Szwecja 3, Boliwia 2, Rosja 2, Kazachstan 1	14.01.2022 r.	439
Język angielski	22.02.2022 r.	153	Polska 130, USA 9, Szwecja 4, Dania 2, Irlandia 2, Tajlandia 2, Brazylia 1, Niemcy 1, Norwegia 1, RPA 1	26.01.2022 r.	350
Język ukraiński	21.06.2022 r.	95	Polska 81, USA 13, Szwecja 1	15.06.2022 r.	89
Język francuski	12.08.2022 r.	80	Polska 63, Kamerun 6, USA 6, Chiny 1, Dania 1, Niemcy 1, Francja 1, Litwa 1	03.08.2022 r.	23
Opowiadania	18.02.2022 r.	214	Polska 191, USA 11, Boliwia 4, Irlandia 3, Szwecja 2, Niemcy 1, Peru 1, Słowacja 1	29.10.2021 r.	2406

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Repozytorium KUL i YouTube (dane na dzień 29.08.2022 r.).

Zaprezentowany w tabeli zakres zainteresowania udostępnionymi w formie on-line materiałami metodycznymi, podobnie programem wychowania przedszkolnego, ukazuje minimalne dane. Wiele materiałów w językach obcych było pobieranych w Polsce przede wszystkim przez misjonarzy, bo ze względu na brak możliwości dostępu do Internetu w wielu miejscach na świecie byłoby to niemożliwe. Natomiast pobrane materiały, zapisane na pendrivach można odtwarzać i przekazywać innym, zachowując licencję Creative-Commons, na której te pozycje są udostępnione w Repozytorium KUL. Licencja ta zezwala na dzielenie się, czyli kopiowanie i rozpowszechnianie utworu w dowolnym medium i formacie, z zachowaniem praw autorskich i wydawniczych. Zabrania natomiast używania publikacji do celów komercyjnych oraz rozpowszechniania zmodyfikowanych treści.

Wskazania pedagogiczne Bojanowskiego zawarte w jego bogatej spuściźnie i 170-letniej tradycji realizacji koncepcji wychowania są wciąż odczytywane na nowo w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych i wobec aktualnych wyzwań edukacyjnych. Badania materiałów archiwalnych w interdyscyplinarnym zespole wykazały aktualność i uniwersalność jego myśli pedagogicznej oraz wartość jej aplikacji we współczesnej edukacji. W ten sposób, przez wykorzystanie zgodnie z przyjętymi zasadami dostępnych dziś możliwości technicznych, pedagogika jako nauka może służyć praktyce edukacyjnej i wzajemnie – praktyka może wzbogacać teorię, która będzie odpowiadała na aktualne potrzeby. To pozwala również na budowanie więzi międzypokoleniowych i międzykulturowych oraz profesjonalny i twórczy przekaz skarbów kultury i pamiątek przeszłości w edukacji współcześnie dzięki wykorzystaniu nowoczesnych technologii.

### Podsumowanie

Teksty Bojanowskiego były przedmiotem analiz w różnych kontekstach czasu, środowisk. Potwierdziły one potrzebę odczytywania jego myśli pedagogicznej w aktualnych uwarunkowaniach miejsca i czasu, wprowadzania zmian adaptacyjnych i aplikacji w praktyce pedagogicznej: edukacji, także w rodzinie, pracy wychowawczej w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i organizacji czasu wolnego oraz międzypokoleniowej integracji dzieci, młodzieży, dorosłych i seniorów. Uwzględniano dorobek teoretyczno-praktyczny w zakresie katolickiej myśli i praktyki pedagogicznej i jego aplikacji odpowiadającej na współczesne wyzwania edukacyjne. Ważne jest również wzbogacanie systemu integracji społecznej na płaszczyźnie różnic kulturowych, pokoleniowych, edukacji włączającej.

Poszukiwania, badania i refleksje pedagogów nie mogą obejść się bez ich ściślej współpracy z wieloma dyscyplinami naukowymi, które interesują się człowiekiem, ludzką działalnością, twórczością, kulturą – socjetalną, symboliczną, materialną; nauką, sztuką, a także religią. Dążąc do poznania i zrozumienia prawdy o człowieku, trzeba korzystać z wielu dróg (Błażejewski i Błażejewski, 2019, s. 11).

Prowadzone badania naukowe w dyscyplinie pedagogika, podejmowane w zespole interdyscyplinarnym w ramach projektów i zdań badawczych we wzajemnej współpracy teoretyków z praktykami, ukazują wpływ działalności naukowej i prac rozwojowych na kształtowanie ważnych czynników wpływających na rozwój cywilizacyjny społeczeństwa. „Praktyka wychowawcza potrzebuje inspiracji m.in. ze strony teorii pedagogicznej. Pedagodzy, nauczyciele, wychowawcy oczekują na wskazówki, podpowiedzi, wzorce metodyczne i organizacyjne do swojej odpowiedzialnej i coraz trudniejszej pracy” (Błażejewski i Błażejewski, 2019, s. 28). Dotyczy to opracowania podstaw teoretycznych i pomocy metodycznych, służących doskonaleniu i ewaluacji praktycznych działań edukacyjnych dla poprawy i ulepszenia działań w zakresie edukacji i integracji społecznej oraz zapobiegania negatywnym skutkom aktualnych problemów i zagrożeń. Wyniki tej działalności oddziałują w ważnym obszarze życia społecznego, jakim jest integralna edukacja, obejmująca całościowy proces rozwoju (począwszy od jej wczesnego etapu) oraz pełny kontekst społeczny.

Realizowane działania urzeczywistniają wskazywane w badaniach pedagogicznych potrzeby i wyzwania związane z właściwym rozumieniem i realizacją synergii między teorią i praktyką w pedagogice.

Zakładając, że pedagogika jest nauką o teorii i praktyce [...], należy także uznać, że jest nauką służącą praktyce wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka. Z założenia takiego wynika potrzeba wzajemnej współpracy teoretyków z praktykami, tak, aby ci pierwsi tworzyli

nie tylko wiedzę teoretyczną o wysokim stopniu ogólności, ale też wiedzę adekwatną do potrzeb praktyki, zaś ci drudzy nie powinni pozostawać bierni w poszukiwaniach badawczych, ale także współtworzyć teoretyczną wiedzę pedagogiczną (Głogowska, 2004, s. 7).

Efekty realizowanych prac i międzynarodowy zakres zainteresowania nimi oraz wdrażania ich w praktyce pedagogicznej zachęcają, by dalsze badania naukowe i prace rozwojowe zmierzały do twórczego wiązania teorii i praktyki pedagogicznej, co może przynieść obustronne korzyści. Potwierdzają to również badania i dyskusje w różnych środowiskach. Pedagogika jako nauka teoretyczno-praktyczna buduje system teoretycznej wiedzy o wychowaniu, kształceniu i samokształtowaniu człowieka oraz określa użyteczność i możliwości aplikacyjne tej wiedzy w praktyce. Badacze wskazują, że dysponowanie przez praktyków solidnym, aktualnym zapleczem teoretycznym, głębokim namysłem nad działaniem i jego konsekwencjami, posiadanie szerokiego zakresu wiedzy ogólnej są podstawowymi składnikami poznawczego i praktycznego oglądu rzeczywistości społeczno-pedagogicznej. Natomiast aktywne zaangażowanie intelektualne teoretyków w praktykę pedagogiczną stwarza możliwość formułowania nowych pytań badawczych, odkrywania nowych kategorii językowych, redefinicji zjawisk pedagogicznych, weryfikowania w praktyce istniejących koncepcji teoretycznych (Kowalczyk-Wałędziak, Korzeniecka-Bondar i Bocheńska-Włostowska, 2014). Dlatego międzynarodowy zasięg oddziaływania tym bardziej może zainspirować podmioty edukacyjne i społeczne realizujące koncepcję pedagogiczną Bojanowskiego w różnych krajach na świecie do zebrania i opracowania skarbów rodzimej kultury w analogicznych aspektach i formie metodycznej.

Krytyczna edycja źródeł pozwoliła opracować podstawy teoretyczne wczesnej edukacji, innowacji w edukacji i integracji społecznej oraz zasady aplikacji w odmiennych warunkach społeczno-kulturowych. Przekazanie wytworów badań naukowych i prac rozwojowych do wdrażania w praktyce wczesnej edukacji zarówno w przedszkolach, placówkach opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci, w edukacji domowej w Polsce i na świecie przyczyniła się do ich upowszechnienia. Publikacja w otwartym dostępie pozwala na ich wykorzystanie.

W kontekście potrzeb, wymogów i oczekiwań nadal konieczne są systematyczne badania materiałów źródłowych, dokumentów oraz opinii nauczycieli i rodziców w Polsce i na świecie, w synergii teorii i praktyki pedagogicznej, by aktualizować podstawy teoretyczne i rozwiązania praktyczne. Stanowią one podstawę adaptacji systemu edukacji do wyzwań współczesności oraz aplikacji sprawdzonych rozwiązań w odmiennych warunkach społeczno-kulturowych. Powinny się dokonywać w analogicznych aspektach i formie edukacyjnej, uwzględniając specyfikę społeczno-kulturową i obowiązujące wymogi polityki edukacyjnej danego kraju.

## Bibliografia

- Błażejowski, W., Błażejowski, G. (2019). Teoria pedagogiczna w perspektywie potrzeb i oczekiwań edukacyjnych. *Edukacja. Terapia. Opieka*, 1, 9–30. <https://doi.org/10.52934/eto.57>
- Braun, K. (2020). Wychowawcze znaczenie obrzędowości inspirowane myślą i działalnością pedagogiczną bł. Edmunda Bojanowskiego. *Rozprawy Społeczne/Social Dissertations*, 14(3), 15–26. <https://doi.org/10.29316/rs/127215>
- Formella, A. (2020). Recenzja programu: Sr. M. Opiela, Sr. M. Kaput, Sr. E. Piekarz, Sr. A. Kornobis, Sr. Z. Zymróż, Sr. S. Chudzik, Preschool education programme based on the pedagogical conception by Bl. Edmund Bojanowski, Wydawnictwo Werset, Lublin 2020, ss. 117. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 41(3), 169–171. Pobrano z: <https://ojs.seminare.pl/index.php/seminare/article/view/636/481>
- Gigilewicz, E., Opiela, M. (red.). (2016). *Prace, szkice i notatki Edmunda Bojanowskiego. Inedita* (T. 1–2). Pobrano z: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/2858>

- Głogowska, R. (2004). *Teoretyczna wiedza pedagogiczna w praktyce edukacyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Klim-Klimaszewska, A. (2020). Recenzja programu: Sr. M. Opiela, Sr. M. Kaput, Sr. E. Piekarz, Sr. A. Kornobis, Sr. Z. Zymróz, Sr. S. Chudzik, *Preschool education programme based on the pedagogical conception by bl. Edmund Bojanowski*, Wydawnictwo Werset, Lublin 2020, ss. 117. *Rozprawy Społeczne/Social Dissertations*, 14(3), 141–145. <https://doi.org/10.29316/rs/128082>
- Kowalczyk-Walędziak, M., Korzeniecka-Bondar, A., Bocheńska-Włostowska, K. (red.). (2014). *Twórcze wiązanie teorii i praktyki pedagogicznej. Możliwości, wyzwania, inspiracje*. Impuls.
- Łuczynski, A. P. (2020). Myśl pedagogiczna bł. Edmunda Bojanowskiego (1814–1871) a koncepcja integralnego rozwoju i ochrony dziecka. *Rozprawy Społeczne/Social Dissertations*, 14(3), 1–14. <https://doi.org/10.29316/rs/125838>
- Opiela, M. (2013). *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*. Wydawnictwo KUL. Pobrano z: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/1327>
- Opiela, M. (red.). (2014). *Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie*. Wydawnictwo KUL. Pobrano z: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/1332>
- Opiela, M. L. (red.). (2016). *Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego*. Wydawnictwo Episteme. Pobrano z: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/1336>
- Opiela, M. L. (2017). Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego. Założenia i realizacja projektu badawczego. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika*, 33, 61–84. [http://dx.doi.org/10.12775/AUNC\\_PED.2017.005](http://dx.doi.org/10.12775/AUNC_PED.2017.005)
- Opiela, M. (2019). *Osoba i rodzina wobec wyzwań cywilizacyjnych. Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego*. Wydawnictwo KUL. Pobrano z: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/1556>
- Opiela, M. L. (2020a). Catholic pedagogy in early childhood education: a report on a neglected field of research. *International Studies in Catholic Education*, 12(2), 172–190. <https://doi.org/10.1080/19422539.2020.1810994>
- Opiela, M. (2020b). Społeczno-kulturowa wartość wykorzystania gier i zabaw w edukacji, integracji międzypokoleniowej i międzykulturowej według koncepcji Edmunda Bojanowskiego. *Zeszyty Naukowe KUL*, 63(1), 87–102. <https://doi.org/10.31743/zn.2020.63.1.05>
- Opiela, M. L. (2021). Aktualność myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego i jej aplikacja we wczesnej edukacji; analiza procesu w perspektywie międzynarodowej. *Biografistyka Pedagogiczna*, 2, 81–105. [DOI: <https://doi.org/10.36578/BP.2021.06.50>]
- Opiela, M., Kaput, M., Piekarz, E., Kornobis, A., Zymróz, Z., Chudzik, S. (2020a). *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*. Wydawnictwo Werset. Pobrano z <http://hdl.handle.net/20.500.12153/1575>
- Opiela, M., Kaput, M., Piekarz, E., Kornobis, A., Zymróz, Z., Chudzik, S. (2020b). *Preschool education programme based on the pedagogical conception by Bl. Edmund Bojanowski*. Wydawnictwo Werset. Pobrano z: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/1578>
- Opiela, M., Kaput, M., Piekarz, E., Kornobis, A., Zymróz, Z., Chudzik, S. (2020c). Програма дошкільного образования согласно педагогической концепции блж. Эдмунда Бояновского. Wydawnictwo Werset. Pobrano z: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/1602>
- Opiela, M., Kaput, M., Piekarz, E., Kornobis, A., Zymróz, Z., Chudzik, S. (2020d). *Programme éducatif pré-scolaire selon la conception pédagogique du bx Edmond Bojanowski*. Wydawnictwo Werset. Pobrano z: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/1601>
- Opiela, M., Kaput, M., Piekarz, E., Kornobis, A., Zymróz, Z., Chudzik, S. (2020e). *El programa de educación preescolar según la concepción pedagógica del beato Edmundo Bojanowski*. Wydawnictwo Werset. Pobrano z: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/1612>
- Opiela, M., Kaput, M., Piekarz, E., Kornobis, A., Zymróz, Z., Chudzik, S. (2022a). Програма дошкільного навчання відповідно до педагогічної концепції блж. Едмунда Бояновського. Wydawnictwo Werset. Pobrano z: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/3057>

- Opiela, M., Kaput, M., Piekarz, E., Kornobis, A., Zymróz, Z., Chudzik, S. (2022b). *O Programa de educação pré-escolar de acordo com a concepção pedagógica do Bem-Aventurado Edmundo Bojanowski*. Wydawnictwo Werset. Pobrano z: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/3064>
- Opiela, M. L. (red.). (2022a). *Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego. Podstawy teoretyczne i materiały metodyczne*. Wydawnictwo Werset. Pobrano z: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/2489>
- Opiela, M. (red.). (2022b). *Gry i zabawy według notatek bł. Edmunda Bojanowskiego*. Wydawnictwo Werset. Pobrano z: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/2490>
- Opiela, M. (red.). (2022c). *Opowiadania według notatek bł. Edmunda Bojanowskiego*. Wydawnictwo Werset. Pobrano z: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/2492>
- Opiela, M. (red.). (2022d). *Juegos y diversiones según los apuntes del beato Edmundo Bojanowski*. Wydawnictwo Werset. Pobrano z: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/2503>
- Opiela, M. (red.). (2022e). *Игры и забавы. Основано на заметках блаженного Эдмунда Бояновского*. Wydawnictwo Werset. Pobrano z: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/2504>
- Opiela, M. (red.). (2022f). *Games and Plays based on the notes of Blessed Edmund Bojanowski*. Wydawnictwo Werset. Pobrano z: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/2554>
- Opiela, M. (red.). (2022g). *Ігри та розваги. За нотатками Бл. Едмунда Бояновського*. Wydawnictwo Werset. Pobrano z: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/3217>
- Opiela, M. (red.). (2022h). *Activités ludiques et jeux pour enfants d'après les indications du bienheureux Edmond Bojanowski*. Wydawnictwo Werset. Pobrano z: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/3439>
- Pietruszka, L. (2020). Wykorzystanie opowiadań w edukacji i integracji międzypokoleniowej – aplikacja dorobku myśli i praktyki pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego. *Rozprawy Społeczne/Social Dissertations*, 14(2), 14–26. <https://doi.org/10.29316/rs/124414>
- Szewczak, I. (2020). Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji Edmunda Bojanowskiego w wielokulturowej społeczności Afryki – teoretyczne podstawy możliwości aplikacyjnych. *Zeszyty Naukowe KUL*, 63(2), 77–92. <https://doi.org/10.31743/znkul.12131>

# Mentoring w szkole szansą na optymalizację jakości kształcenia młodych nauczycieli – raport z badań

LIDIA PIETRUSZKA\*, ALEKSANDRA BOROWICZ\*\*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Mentoring pomiędzy nauczycielami jawi się jako niezmiernie ważne zagadnienie, zasługujące na szczególną uwagę. Autorki postawiły sobie za cel poznanie opinii młodych nauczycieli na temat ich relacji z mentorem – opiekunem stażu, oraz trudności, jakie wskazują w aspekcie mentoringu. Aby to uczynić, przebadano grupę nauczycieli pod względem wyrażanych deklaracyjnych wskaźników: oceny jakości relacji z mentorem; wskazania jego roli w procesie awansu zawodowego; określenie cech, które powinien posiadać mentor. Realizacja założonego celu oraz odpowiedź na sformułowane pytania problemowe ujęte są w procesie wywodu, na który składa się wprowadzenie w zagadnienie przez analizę procesu awansu zawodowego nauczycieli, a następnie analizę badań własnych. Ich wyniki zbliżone są do wyników badań ogólnopolskich wskazujących, jak istotną rolę w rozwoju młodego nauczyciela odgrywa opiekun-mentor. Nie ulega wątpliwości, że jego towarzyszenie stanowi nieodzowny element procedury awansu. Jego osoba może być źródłem inspiracji oraz motywacji do samorozwoju. Mentor, wspierając swoim doświadczeniem, sprawia, że nauczyciele realnie nabywają nowe kompetencje i są skuteczniejsi w pracy dydaktycznej.

SŁOWA KLUCZOWE: mentor, szkoła, nauczyciel, opieka.

## **Mentoring at school as an opportunity to optimize the quality of education young teachers – research report**

Teacher mentoring appears to be an extremely important issue that deserves special attention. The authors of the article focused on collecting the opinions of young teachers on their relationship with the mentor (the internship supervisor and the difficulties they indicate in the aspect of mentoring). In order to do this, a group of teachers was examined in terms of the following indicators: assessment of the quality of the relationship with the mentor; its role in the process of professional advancement; identifying the qualities a mentor should have. The implementation of the assumed goal and the answer to the formulated questions is included in the process of argumentation, which consists of an introduction to the issue through the analysis of the professional promotion process of teachers, and then the analysis of own research. Their results are similar to the results of national research showing how important a role in the development of

\* E-mail: lidia.pietruszka@kul.pl

ORCID: 0000-0002-1126-2749

\* E-mail: aleksandra.borowicz@kul.pl

ORCID: 0000-0003-0587-0665

a young teacher is played by tutors – mentors. There is no doubt that their accompanying is an important element of the promotion procedure. They can be a source of inspiration and motivation for self-development. Mentors, supporting young teachers with their experience, make them acquire new competences and become more effective in their teaching.

KEYWORDS: mentor, school, teacher, care.

## Wstęp

Awans zawodowy w polskim systemie oświaty to wieloetapowy, rozłożony w czasie, proces doskonalenia i podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, mający na celu przede wszystkim ich rozwój osobisty i zawodowy, a tym samym podnoszenie jakości pracy szkoły. Jest to narzędzie motywujące nauczycieli do nabywania nowych i podwyższania posiadanych kompetencji, związanych bezpośrednio z własną specjalizacją, jak też dotyczących aspektów organizacyjno-prawnych funkcjonowania placówek oświatowych. Osiąganie kolejnych etapów awansu zawodowego jest środkiem przyczyniającym się do podnoszenia samooceny nauczycieli i do konstytuowania się ich zawodowej tożsamości, a przez to wpływającym na bardziej efektywne wykonywanie zawodu nauczyciela.

Aby zoptymalizować proces kształcenia młodych nauczycieli i osiągnięcia przez nich kolejnych stopni awansu zawodowego, oferuje się im różne – sformalizowane i nieformalne metody wsparcia, wśród których coraz większą popularnością w krajach europejskich cieszą się programy integracyjne i mentoring. W opracowaniach Komisji Europejskiej dotyczących staży nauczycielskich wśród zalecanych programów i środków wsparcia nauczycieli wymienia się, m.in. mentoring, szkolenia zawodowe, ocenę koleżeńską czy konsultacje z dyrektorem szkoły i zaleca się, aby w ramach tych programów oferować początkującym nauczycielom wsparcie osobiste, społeczne i zawodowe. Mentoring często uważany jest za jeden z nieodzownych elementów programów staży i w swoich założeniach obejmuje wszystkie trzy rodzaje wsparcia (Komisja Europejska, 2018). Według raportu TALIS (Instytut Badań Edukacyjnych [IBE], 2014) w badanych krajach średnio 24% nauczycieli ma dostęp do programów mentorskich, przy czym dostępność ta waha się od zaledwie kilku procent aż do ponad 70% w Holandii.

Kompleksową definicję mentoringu przedstawiła Justyna Bugaj, definiując mentoring jako: [...] długotrwałą formę rozwoju polegającą na partnerskiej relacji, zorientowanej na odkrywanie i rozwijanie potencjału mentorowanego (ucznia/nauczyciela akademickiego/podopiecznego/mentee) [...] zadaniem [mentora] jest towarzyszenie w procesie rozwoju swojego podopiecznego przy zachowaniu określonych reguł współpracy. Stąd mentoring bywa też rozumiany jako długotrwały proces oparty na współpracy i merytorycznej opiece, niezależny od hierarchii służbowej i najczęściej dobrowolny (Bugaj, 2016, s. 72).

Autorka wprowadza rozróżnienie pomiędzy coachingiem a mentoringiem, określając *coaching* jako formę ograniczoną czasowo, koncentrującą się na określonym celu i jego realizacji oraz ukierunkowaną na rozwój konkretnego obszaru zawodowego (Bugaj, 2016).

Według raportu Eurydice mentorem powinien być „doświadczony nauczyciel wyznaczony do przejęcia odpowiedzialności za nowych kolegów lub przyszłych nauczycieli, [...] zwykle starszy stażem, który wprowadza początkujących nauczycieli do społeczności szkolnej i w życie zawodowe, wspiera ich i, w razie potrzeby, udziela im porad” (Komisja Europejska, 2018, pkt. 3.1.1.). Podobną definicję przedstawiono w raporcie z badania TALIS, gdzie *mentoring* definiuje



się jako „strukturę wsparcia w szkołach, w których bardziej doświadczeni nauczyciele wspierają mniej doświadczonych nauczycieli” (IBE, 2014). Jak dodaje J. Bugaj:

[...] mentor zatem to mądry i godny zaufania doradca, często wybierany jako wzór do naśladowania, mający szczególnie wpływ na początkowe etapy kariery podopiecznego. Potrafi zadawać pytania, zna potencjalne odpowiedzi, udziela rad i wskazówek, inspiruje. Nie zastępuje i nie wyręcza swojego podopiecznego, za to ma świadomość celu i zna sposoby dotarcia do niego (Bugaj, 2016, s. 72).

Przebieg procesu awansu zawodowego w Polsce i wymagania konieczne do spełnienia w celu osiągnięcia kolejnych stopni awansu regulują następujące akty prawne:

- Ustawa z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (tekst jednolity Dz. U. 2019 r. poz. 2215, ze zm.), Rozdział 3a oraz nowelizacja Karty Nauczyciela z dnia 5 sierpnia 2022 r. (Dz. U. 2022 poz. 1730);
- Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopnia awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. 2018 r. poz. 1547);
- Rozporządzenie MEN z dnia 23 sierpnia 2019 r. zmieniające rozporządzenia w sprawie uzyskiwania stopnia awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. 2019 r. poz. 1650);
- Rozporządzenie MEiN z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. 2022 r. poz. 1914).

Do roku szkolnego 2021/2022 w ścieżkach prawnych awansu zawodowego nauczycieli przewidziane były cztery etapy, na których nauczyciel mógł uzyskać następujące stopnie:

- nauczyciel stażysta;
- nauczyciel kontraktowy;
- nauczyciel mianowany;
- nauczyciel dyplomowany.

Od 1 września 2022 r. nastąpiły zmiany w ścieżce awansu i aktualnie nauczyciele będą mogli uzyskać stopień nauczyciela mianowanego oraz dyplomowego. Nauczyciele, którzy rozpoczynają pracę w placówce oświatowej, będą nazywani nauczycielami początkującymi. Przepisy te działają przejściowo, dotyczą różnych osób zatrudnionych na przestrzeni kilku ostatnich lat (od 2016 r.) i dzielą ich na 6 grup. Dodatkową zmianą w polskich przepisach ubiegania się o awans zawodowy nauczyciela jest zmiana opiekuna stażu na mentora nauczyciela początkującego. Podstawowym zadaniem mentora będzie wspieranie go w procesie wdrażania się do pracy w zawodzie (Wysocka, 2022).

Należy podkreślić, że zdobywanie stopni awansu zawodowego nie jest obowiązkowe. Uruchomienie procedury zdobywania kolejnego szczebla awansu odbywa się na własny wniosek nauczyciela, który powinien być złożony u dyrektora placówki szkolnej. Wraz z wnioskiem o rozpoczęcie procedury awansu, nauczyciele zobligowani są do dołączenia opracowanego przez siebie planu rozwoju zawodowego.

Uzyskanie każdego kolejnego stopnia kwalifikacji wiąże się z koniecznością odbycia stażu poprzedzającego dany stopień (nie należy mylić tego z byciem „nauczycielem stażystą”), którego długość reguluje ustawa. Okres stażu poprzedzającego uzyskanie kolejnego stopnia awansu wynosi – w przypadku ubiegania się o awans na stopień:

- 1) nauczyciela mianowanego – 3 lata i 9 miesięcy przygotowania do zawodu;
- 2) nauczyciela dyplomowanego – co najmniej 5 lat i 9 miesięcy od dnia nadania stopnia nauczyciela mianowanego.

Według danych GUS-u w roku szkolnym 2019/20 w placówkach wychowania przedszkolnego i szkołach wszystkich typów w Polsce zatrudnionych było łącznie 513,9 tys. nauczycieli,



z których większość pracowała na stanowisku nauczyciela dyplomowanego (56,1%) oraz mianowanego (19,1%) (Główny Urząd Statystyczny, 2020).

Należy nadmienić, iż pojęcie „stażu” w potocznym rozumieniu odnosi się do okresu rozpoczęcia pracy jako nauczyciel. W polskiej ustawie o awansie zawodowym pracowników oświaty jest to pojęcie szersze, odnoszące się zarówno do początków kariery zawodowej, jak i do okresu ubiegania się o kolejne etapy awansu zawodowego.

Rozporządzenie MEN określa zadania dla nauczycieli aspirujących do uzyskania kolejnych stopni awansu, osobno dla każdego ze stopni, oraz definiuje kluczowe kompetencje warunkujące pozytywne zakończenie procedury. Warto odnotować, że wymogiem powtarzającym się na wszystkich etapach jest doskonalenie kompetencji zawodowych związanych z wykonywanymi obowiązkami, doskonalenie własnego warsztatu pracy, m.in. w zakresie technologii informacyjnych, pogłębianie wiedzy i umiejętności służących własnemu rozwojowi oraz konieczność realizacji zadań służących podniesieniu jakości pracy szkoły i wynikających z potrzeb szkoły oraz środowiska lokalnego (Minister Edukacji Narodowej [MEN], 2018).

W myśl Rozporządzenia dyrektorzy szkół zobowiązani są do przydzielenia opiekuna stażu nauczycielowi starającemu się o awans na stopień nauczyciela mianowanego. Zadania i obowiązki opiekuna stażu określone w rozporządzeniu pozycjonują go w roli przewodnika prowadzącego kandydata przez proces awansu od strony formalno-prawnej i organizacyjnej. Nałożono na niego także obowiązek merytorycznego wspierania kandydata w rozwoju zawodowym, ale *explicite* nie użyto określenia „mentor”. Zmiany w tym zakresie wprowadzone zostały dopiero od 1 września 2022 r. Jak zauważa Rafał Piwowski, brak jest podkreślenia działań wobec młodego/nowego nauczyciela z perspektywy ogólnoludzkiej. Takiej, w której widzi się człowieka często zagubionego, jeszcze niepewnego, którego należy wesprzeć nie tylko w kwestiach czysto zawodowych (Piwowski, 2015). Należy odnotować, że termin „opiekun stażu” na ogół jest utożsamiany przez dyrektorów i nauczycieli z opieką w kontekście formalno-prawnym, co znalazło swoje odzwierciedlenie w badaniach własnych, przedstawionych w dalszej części niniejszego artykułu. Jednakże zakres obowiązków opiekuna zdefiniowany w Rozporządzeniu wskazuje, że organy nadzorujące miały intencję określenia charakteru relacji pomiędzy osobą odbywającą staż a opiekunem stażu jako formy mentoringu. Zgodnie z § 5.1 Rozporządzenia, do zadań opiekuna stażu należy, m.in: inspirowanie i zachęcanie nauczyciela odbywającego staż do podejmowania wyzwań zawodowych, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, pomoc w opracowaniu planu rozwoju zawodowego, wspieranie w realizacji obowiązków zawodowych oraz umożliwienie obserwacji prowadzonych przez siebie zajęć i hospitacja zajęć prowadzonych przez nauczyciela odbywającego staż (MEN, 2018).

Ciekawe dane statystyczne odnośnie mentoringu w Europie znajdujemy w raporcie Eurydice (s. 55). Według niego mentoring jest obowiązkowym elementem programów staży w prawie wszystkich systemach edukacji w Europie. Ogółem – mentoring dla nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie jest obowiązkowy w 28 systemach edukacji (m.in w Austrii, Belgii, Niemczech, Portugalii, Rumunii, Słowenii, Słowacji, Szwecji, Anglii, Grecji, Szkocji, Hiszpanii, we Francji, Włoszech, na Węgrzech) i zalecany w kolejnych pięciu (m.in. w Bułgarii, Republice Czeskiej i Norwegii).

Raport odnotowuje także, iż w całej Europie mentoring dla nauczycieli innych niż początkujący nie jest rozpowszechniony. W Finlandii zaleca się, aby szkoły zapewniały mentoring każdemu nauczycielowi potrzebującemu wsparcia. Tylko w ośmiu systemach edukacji nie określono oficjalnych zaleceń dotyczących mentoringu (m.in. w Danii i Holandii) (Komisja Europejska, 2018).

Jednym z wielu problemów, przed jakimi stają systemy edukacji na całym świecie, jest przyciągnięcie odpowiednich kandydatów do zawodu nauczyciela, a następnie utrzymanie ich w zawodzie. Badania przytoczone przez R. Piwowarskiego (2016) wskazują, iż w niektórych krajach na świecie zawód nauczyciela jest porzucany przez 30% do 50% (w przypadku USA) nowych adeptów tej profesji. Jest to związane m.in. z coraz niższą społeczną percepcją prestiżu zawodu nauczyciela. Jak odnotowuje Dominika Walczak:

[...] poczucie braku docenienia pracy nauczycieli przez społeczeństwo wydaje się mieć uniwersalny charakter, czego dowodem mogą być m.in. wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Ucznienia się TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey) – ze stwierdzeniem, że zawód nauczyciela jest szanowany w społeczeństwie, zgodziło się jedynie 18% ze 172 tysięcy biorących udział w badaniu, pochodzących z 34 krajów (Walczak, 2016, s. 93).

W świetle tych faktów szczególnie istotne może okazać się wsparcie nauczycieli w budowaniu poczucia własnej tożsamości zawodowej i działanie na rzecz likwidacji barier stojących na drodze ich zawodowego rozwoju, szczególnie w początkowych jego etapach.

### **Badania własne**

Celem przeprowadzonych badań własnych było poznanie opinii młodych nauczycieli na temat ich relacji z mentorem-opiekunem stażu oraz trudności, jakie wskazują w aspekcie mentoringu. Badania zostały przeprowadzone w kwietniu 2021 r. Uczestniczyło w nich 63 nauczycieli stażystów i kontraktowych – 55 kobiet (87,3%) i 8 mężczyzn (12,7%). Największą grupę (39,7%) stanowili nauczyciele pomiędzy 30. a 39. rokiem życia, nieco mniejszą (36,5%) w wieku 25–29 lat – przypuszczać należy zatem, że mogą to być osoby, które podjęły pracę bezpośrednio po zakończeniu studiów. Zastanawia natomiast fakt, że 14,3% badanych to nauczyciele powyżej 39. roku życia. Najmniej liczną grupą (9,5%) okazali się respondenci poniżej 25. roku życia. Warto dodać, że są to głównie nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

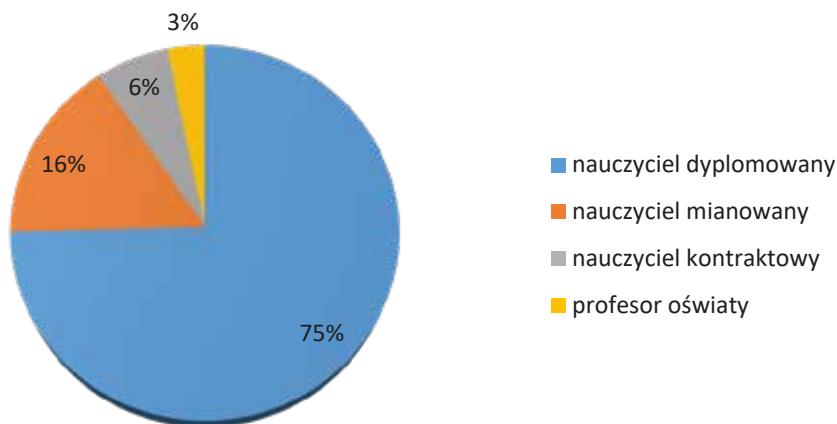
Wiek badanych okazał się zatem zróżnicowany – największą grupę stanowili nauczyciele z dwuletnim stażem pracy (20,6%). Wśród badanych byli i tacy, którzy mają już dziewięcioletni staż pracy (3,2%), a 9,5% stanowili nauczyciele z dziesięcioletnim stażem pracy. Tak duże zróżnicowanie stażu oraz wieku świadczyć może o trudnościach w przejściu procedury kwalifikacyjnej. Może być też związane z częstą zmianą miejsca pracy lub np. przerwaniem stażu z powodu urlopu macierzyńskiego.

Dwa zasadnicze problemy, które postawiono, zostały sformułowane w postaci pytań: Jaka jest opinia młodych nauczycieli na temat relacji z mentorem-opiekunem stażu? Jakie trudności wskazują początkujący nauczyciele w kontekście mentoringu w szkołach? Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają na wysunięcie zasadniczego wniosku – w pracy młodego nauczyciela mentor-opiekun stażu odgrywa szczególnie ważną rolę. Analizy badań pozwalają zaprezentować wiele istotnych wniosków, które należy sklasyfikować w ramach dwóch podstawowych obszarów.

### **Opinia młodych nauczycieli na temat relacji z mentorem-opiekunem stażu**

Jako najistotniejszy powód ubiegania się o awans zawodowy młodzi nauczyciele wskazują wyższe zarobki, na drugim miejscu doskonalenie warsztatu nauczycielskiego. Za mniej ważne motywy uznają: presję ze strony pracodawcy i podwyższenie samooceny.

Wykres 1. Stopień awansu zawodowego, który respondenci chcieliby ostatecznie osiągnąć w swojej karierze zawodowej

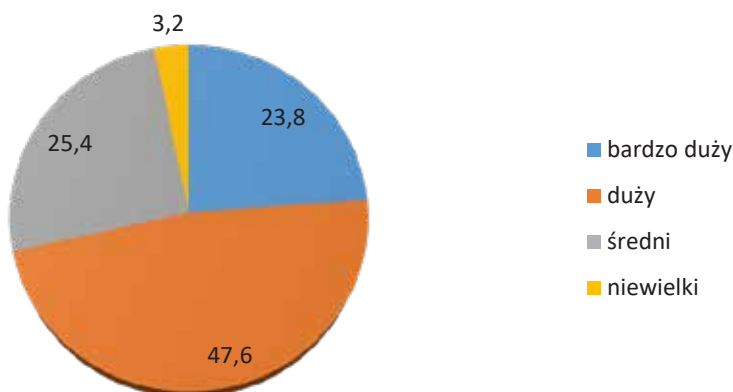


Źródło: badania własne.

Badani nauczyciele wskazują w znacznej większości (75%), iż w swojej karierze zawodowej chcieliby osiągnąć najwyższy stopień nauczyciela dyplomowanego, 16% mianowanego. Zastanawiające jest to, iż dla 6% badanych satysfakcjonujące jest poprzestanie na stopniu nauczyciela kontraktowego w kontekście awansu zawodowego. Za ledwie 3% jako swój cel wskazuje osiągnięcie tytułu profesora oświaty.

Zapytano zatem badanych, jak oceniają wysiłek, który trzeba włożyć w zdobycie kolejnego stopnia awansu.

Wykres 2. Ocena wysiłku, który trzeba włożyć w zdobycie kolejnego stopnia awansu

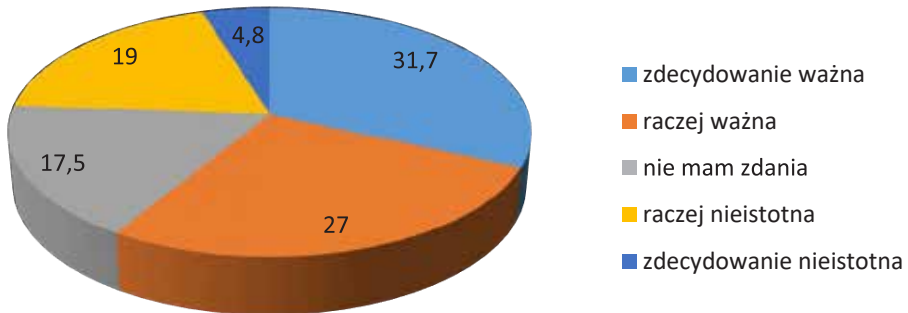


Źródło: badania własne.

Na pytanie, jak nauczyciele oceniają wysiłek włożony w zdobycie kolejnego stopnia awansu, niemal połowa respondentów (47,6%) odpowiedziała, że zadanie to wymaga dużego wysiłku, 25,4% określa go jako średni, a niewiele mniej (23,8%) jako bardzo duży. Jedynie 3,2% twierdzi, że zadanie to wymaga niewielkiego wysiłku.

Ważną kwestią wydaje się być zatem wsparcie poszczególnych osób w procesie awansowania. Zagadnienie to uczyniono przedmiotem dalszych analiz.

Wykres 3. Rola dyrektora szkoły w procesie awansu zawodowego

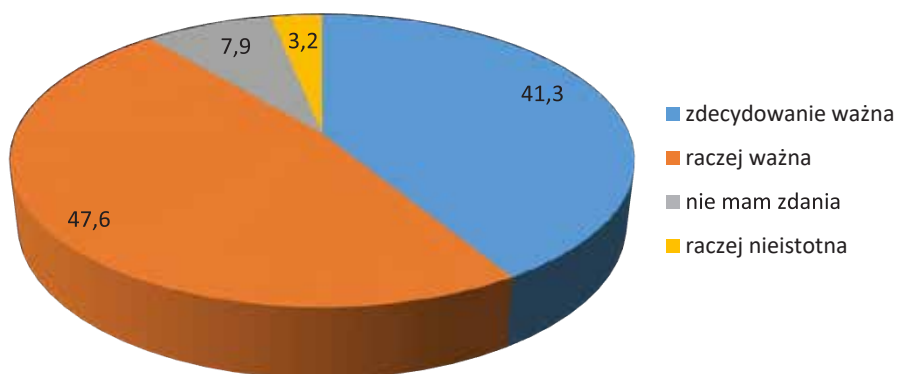


Źródło: badania własne.

Młodzi nauczyciele wskazali, że dyrektor szkoły odgrywa zdecydowanie ważną (31,7%) i raczej ważną (27%) rolę w procesie ich awansu zawodowego. Część badanych – 19% twierdziło, że jego rola jest nieistotna, 17,5% nie miało zdania w tej kwestii. Jedynie 4,8% uważało, że rola dyrektora jest zdecydowanie nieistotna.

Zdaniem respondentów zdecydowanie istotniejszą rolę odgrywa w tym procesie opiekun stażu. Niemal zgodnie uznali, że młody nauczyciel zdobywający kolejne stopnie awansu potrzebuje opiekuna stażu-mentora, który będzie wspierał i udzielał pomocnych rad (92,1%). Odmienne zdanie w tej kwestii miało 7,9%. Opinie badanych na temat roli opiekuna stażu prezentuje wykres 4.

Wykres 4. Rola opiekuna stażu w procesie awansu zawodowego

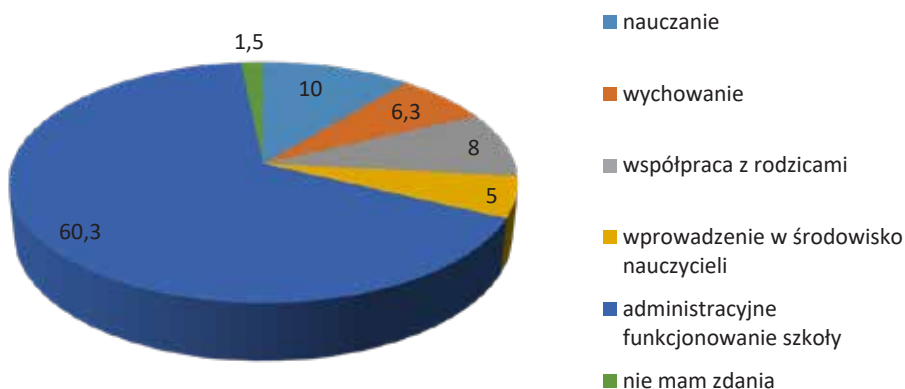


Źródło: badania własne.

Niemal połowa badanych stwierdziła, że rola opiekuna stażu jest raczej ważna (47,6%) oraz zdecydowanie ważna (41,3%). Zaledwie 3,2% uznało, że rola opiekuna stażu jest raczej nieistotna. Zdania w tej kwestii nie miało 7,9% badanych – należy sądzić, że są to ci respondenci, którzy określili, iż nie odczuwają potrzeby wsparcia ze strony opiekuna stażu. Warto podkreślić, że nikt z badanych nie stwierdził, iż rola opiekuna stażu jest zdecydowanie nieistotna.

Młodzi nauczyciele wskazali, w jakich obszarach najbardziej odczuwają potrzebę wsparcia opiekuna stażu.

Wykres 5. Obszary, w których badani najbardziej odczuwają potrzebę wsparcia opiekuna stażu

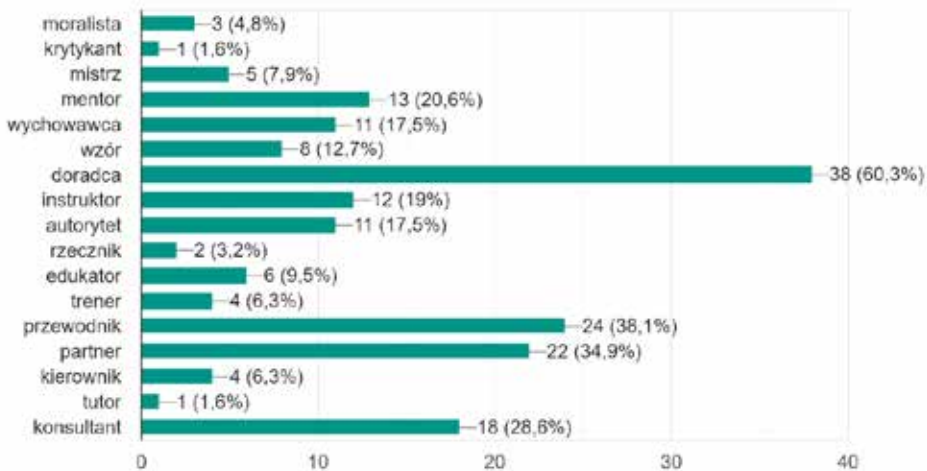


Źródło: badania własne.

Ponad połowa badanych (60,3%) przyznała, że potrzebuje pomocy w kwestii administracyjnego funkcjonowania szkoły, prowadzenia dokumentacji. Rzadziej wskazywali oni obszar nauczania (10%), współpracy z rodzicami (8%) czy wychowania (6,3%). Zdecydowanie rzadziej nauczyciele potrzebowali wsparcia w obszarze wprowadzenia w środowisko nauczycieli (5%). Nie miało zdania w tej kwestii 1,5% badanych.

Poproszono zatem nauczycieli o wskazanie określeń, które opisują ich opiekuna stażu. Nauczyciele, opisując swojego opiekuna stażu, używali przede wszystkim określeń: doradca, przewodnik, partner, konsultant. Szczegółowe dane prezentuje wykres 6.

Wykres 6. Określenia, którymi badani opisują swojego opiekuna stażu

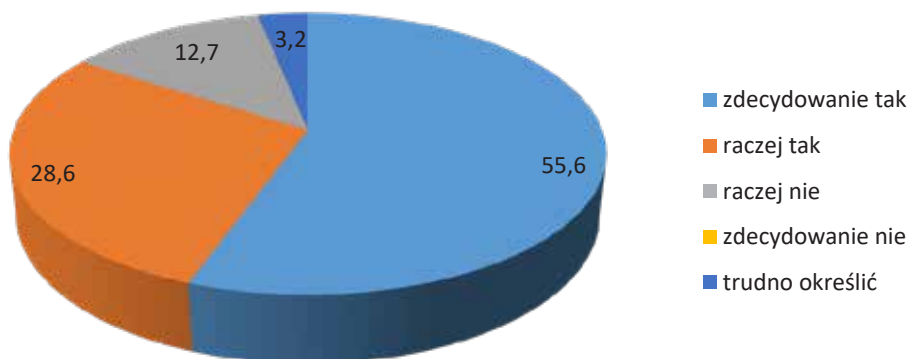


Źródło: badania własne.

Początkujący nauczyciele, opisując swojego opiekuna stażu, używali przede wszystkim określenia: doradca (60,3%), przewodnik (38,1%), partner (34,9%), konsultant (28,6%). Tylko co piąty badany używa określenia: mentor (20,6%), instruktor (19%), wychowawca oraz autorytet (po 17,5%). Opiekun stażu był także określany jako: wzór (12,7%), edukator (9,5%), mistrz (7,9%), trener i kierownik (po 6,3%), moralista (4,8%), rzecznik (3,2%), tutor oraz krytykant (po 1,6% ogółu wskazań).

Respondentów zapytano także, czy ich opiekun stażu wpisuje się w definicję mentora jako osoby, która nawiązuje relację partnerską z nauczycielem stażystą, dzieli się z nim swoją wiedzą, doświadczeniem, wspiera i doradza. Budujące są otrzymane dane, wskazujące, że aż 84% badanych uważa, iż ich opiekun stażu wpisuje się w to ujęcie.

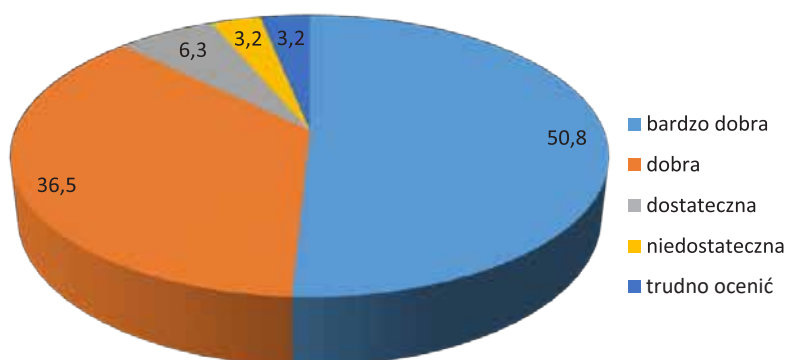
Wykres 7. Opiekun stażu jako mentor



Źródło: badania własne.

Badani nauczyciele wskazali, że ich opiekun stażu zdecydowanie wpisuje się (55,6%) oraz raczej wpisuje się (28,6%) w definicję mentora. Niektórzy respondenci (12,7%) uważali, że raczej tego nie robi, a 3,2% miało trudność z udzieleniem odpowiedzi na to pytanie. Warto zauważyć, że nikt z badanych zdecydowanie nie zaprzeczył temu ujęciu.

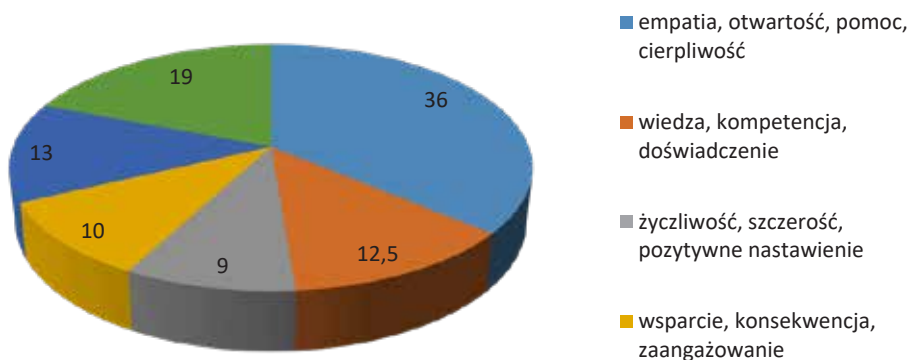
Wykres 8. Ocena jakości relacji nauczyciela i opiekuna stażu



Źródło: badania własne.

Zdecydowana większość badanych nauczycieli określiła swoją relację z mentorem-opiekunem stażu jako bardzo dobrą (50,8%) oraz dobrą (36,5%). Jako dostateczną oceniło ją 6,3%, a 3,2% jako niedostateczną. Także 3,2% badanych nie potrafiło tego określić.

Wykres 9. Cechy, które powinien posiadać opiekun stażu, by móc właściwie realizować swoją funkcję



Źródło: badania własne.

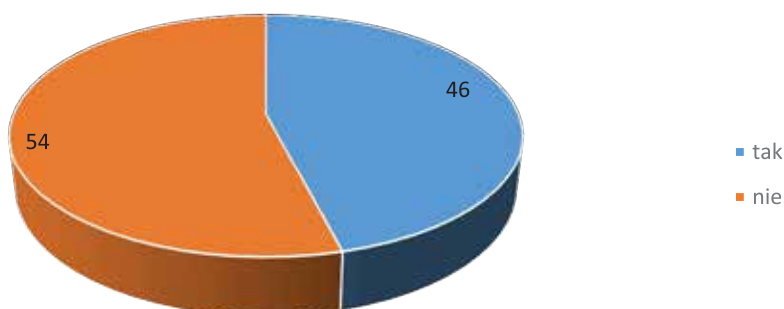
Nauczyciele zapytani o to, jakie cechy powinien posiadać opiekun stażu, by móc właściwie realizować swoje funkcje, w większości udzielili odpowiedzi, że powinien być przede wszystkim empatyczny, otwarty, pomocny i cierpliwy (36%). Wśród często pojawiających się cech znalazły się także: komunikatywność, wyrozumiałość i odpowiedzialność (13%). Ponadto mentor powinien wykazywać się także wiedzą, kompetencją i doświadczeniem (12,5%). Według 10% badanych nauczycieli opiekun powinien cechować się także wsparciem, konsekwencją i jednoczesnym zaangażowaniem. Ok. 9% widziało w tej roli osobę życzliwą, szczerą i pozytywnie ustosunkowaną do młodego nauczyciela. Katalog cech jest bardzo bogaty i złożony. W związku z możliwością jego dopełniania przez respondentów rzadko wskazywane cechy zostały uwzględnione w grupie „inne”. Wśród nich uplasowały się takie cechy, jak: innowacyjność (2,6%), pracowitość (1,3%), profesjonalizm (1,3%), ambicja (1,3%), obeznanie w strukturze procesu awansowania (1,3%), udzielanie dobrych rad (1,3%). Sporadycznie respondenci wskazywali na następujące cechy, jakie powinien posiadać opiekun stażu: skromny, dokładny, opanowany, stanowczy, spokojny, z poczuciem humoru, rzeczowy, elastyczny, konkretny, obowiązkowy, aktywny, wymagający, mądry, powinien być partnerem, wzorem do naśladowania (po 0,5% ogółu wskazań).

## II. Trudności, jakie wskazują początkujący nauczyciele w aspekcie mentoringu

Młodzi nauczyciele wskazywali często na mankamenty systemu i obszary, na które warto zwrócić uwagę, aby udoskonalić model wspierania ich w procesie awansu zawodowego. Dalsze badania ukierunkowane zostały na analizę i weryfikację tych tez.



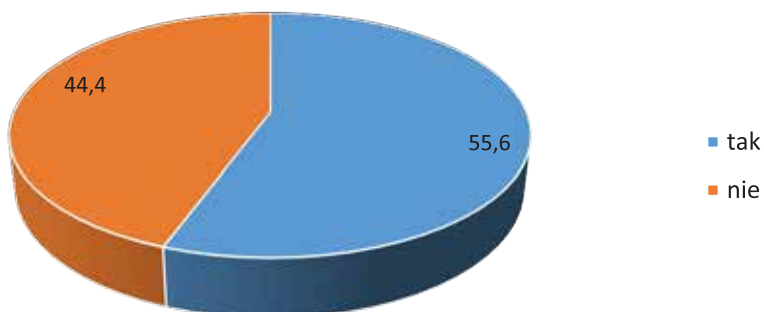
Wykres 10. Trudność w realizacji ścieżki zawodowej w opinii początkujących nauczycieli



Źródło: badania własne.

Większość badanych początkujących nauczycieli (54%) stwierdziła, że ścieżka awansu zawodowego jest trudna w realizacji, 46% było odmiennego zdania.

Wykres 11. Jasność sformułowania kryteriów awansu zawodowego

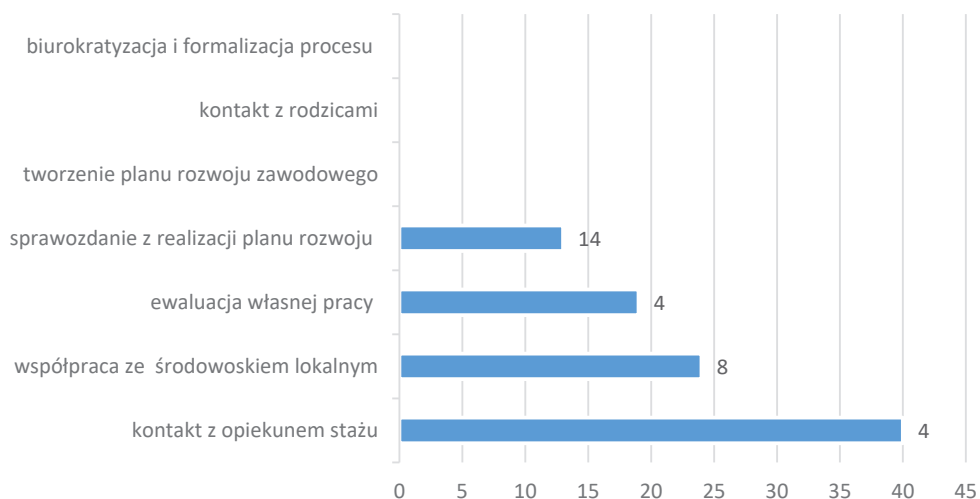


Źródło: badania własne.

Warto zauważyć, iż mimo faktu oceny ścieżki zawodowej jako trudnej większość nauczycieli (55,6%) uznało, że kryteria awansu są jasno i precyzyjnie sformułowane.

Zapytano zatem respondentów, co sprawia im największą trudność w procesie awansu zawodowego (zob. wykres 12.).

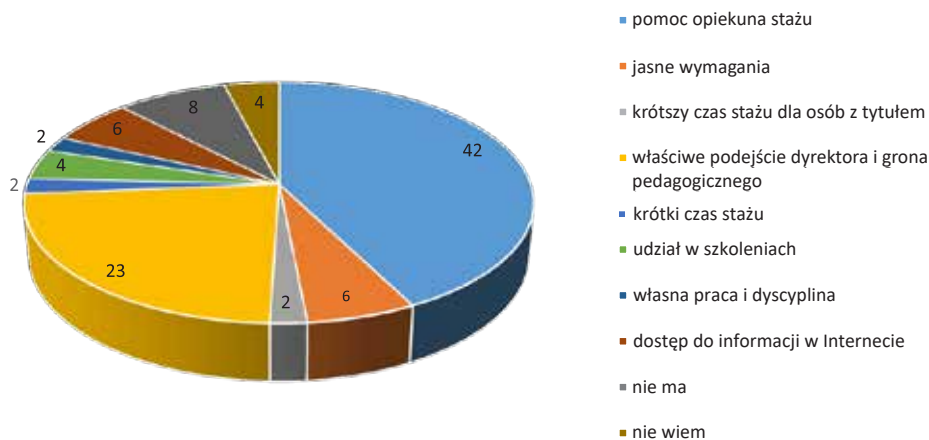
Wykres 12. Obszary sprawiające nauczycielom największą trudność



Źródło: badania własne.

Badani nauczyciele wskazali, że największą trudność w procesie awansu zawodowego sprawia im biurokratyzacja i formalizacja procesu (53%), sprawozdania z realizacji planu zawodowego (14%) oraz kontakt z rodzicami uczniów (10%). Za nieco mniejszą trudność uznali oni współpracę ze środowiskiem lokalnym oraz tworzenie planu rozwoju zawodowego (po 8%). Jako sprawiające najmniej trudności podali ewaluację własnej pracy oraz kontakt z opiekunem stażu.

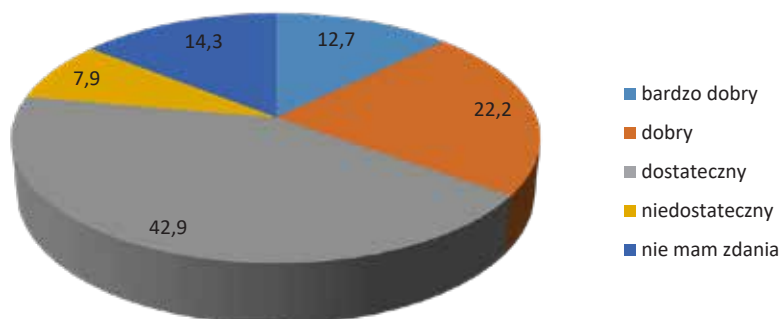
Wykres 13. Szczególne ułatwienia na drodze awansu zawodowego



Źródło: badania własne.

Badani jako najistotniejsze ułatwienie na drodze awansu zawodowego wskazali głównie pomoc opiekuna stażu-mentora, który w sposób kompetentny i życzliwy powinien wspierać nauczyciela (42%). Dobra współpraca, udzielane przez niego rady i kontakt z nim w znaczący sposób ułatwiłyby zadanie nauczycielom, którzy rozpoczynają pracę w szkole lub w przedszkolu. Pewna grupa badanych (23%) uznała, że pomoc koleżeńska osób pracujących w tej samej placówce i które przeszły przez dwa pierwsze szczeble awansu oraz wsparcie dyirekcji mogłyby stanowić dobrą odpowiedź w poszukiwaniach rozwiązań problematycznych sytuacji. Ich doświadczenie i sugestie stanowią cenne źródło informacji. Młodzi nauczyciele stwierdzili, że ułatwieniem są również jasne wymagania (6%) oraz możliwość dostępu do informacji za pośrednictwem Internetu (6%). Nauczyciele zwrócili także uwagę na to, iż odbywane szkolenia (4%), krótki czas stażu (2%), skrócenie go osobom posiadającym tytuł (2%) oraz własna praca i dyscyplina (2%) są ważnymi czynnikami ułatwiającymi procedurę awansu zawodowego. Warto zauważyć, iż 8% respondentów uznało, że nie ma żadnych ułatwień w tym procesie, 4% natomiast nie miało zdania na ten temat.

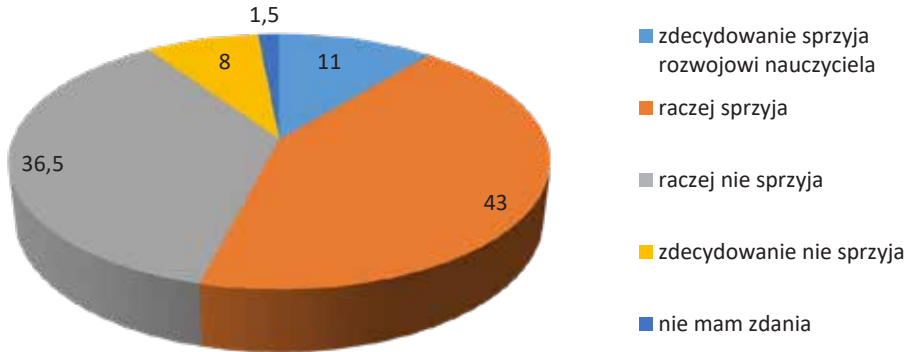
Wykres 14. Efektywność aktualnego modelu opieki nad początkującym nauczycielem w opinii badanych



Źródło: badania własne.

Początkujący nauczyciele efektywność aktualnego modelu opieki nad nauczycielem funkcjonującego w polskich szkołach określili jako dostateczny (42,9%) oraz dobry (22%). Jako bardzo dobry oceniło go 12,7%, natomiast jako niedostateczny – 7,9%. Zdania w tej kwestii nie miało 14,3% respondentów.

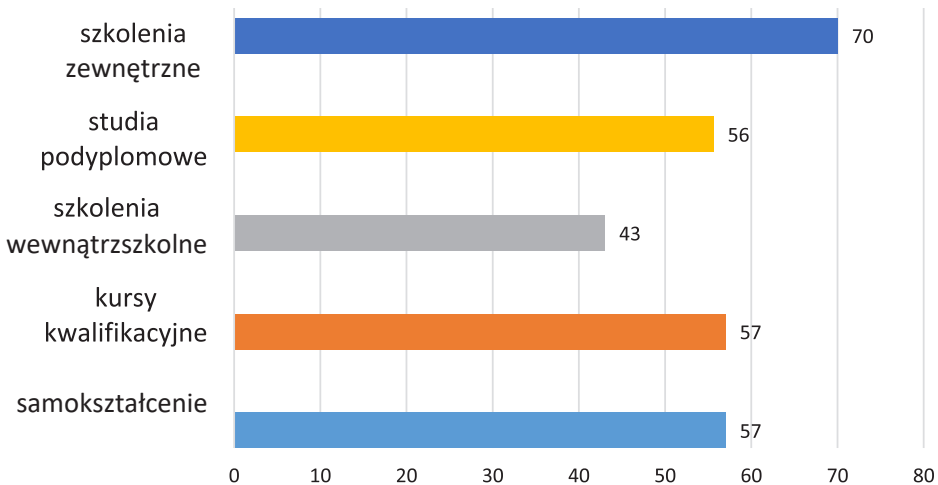
Wykres 15. Awans zawodowy a faktyczny rozwój nauczyciela



Źródło: badania własne.

Respondenci dość niepewnie wskazali, że proces awansu zawodowego sprzyja ich faktycznemu rozwojowi, twierdząc, iż „raczej” tak jest (43%). Zaskakuje fakt, że nieco mniejsza grupa (36,5%) uważała, że awans „raczej nie sprzyja” faktycznemu rozwojowi nauczyciela. Tylko 11% przyznało, że „zdecydowanie sprzyja”, a 8% uważało, że „zdecydowanie nie sprzyja”. Nie miało zdania 1,5% badanych.

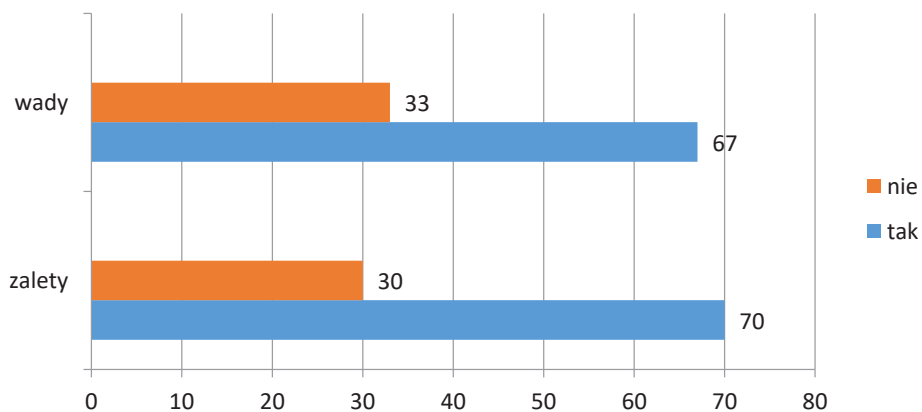
Wykres 16. Formy doskonalenia, które miały największy wpływ na rozwój zawodowy badanych nauczycieli



Źródło: badania własne.

Wśród form doskonalenia, które miały największy wpływ na rozwój zawodowy nauczycieli, wskazane zostały przede wszystkim szkolenia wewnętrzne (70%). Możliwość rozwoju dały respondentom także kursy kwalifikacyjne oraz samokształcenie (po 57%). Nauczyciele zwrócili także uwagę na znaczenie studiów podyplomowych (56%) oraz szkoleń wewnątrzszkolnych (43%).

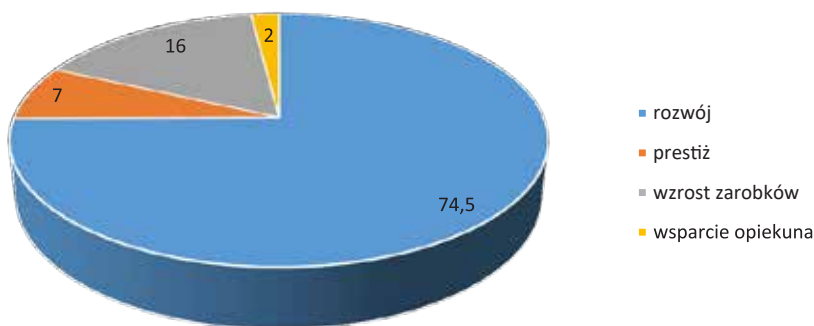
Wykres 17. Dostrzeżenie zalet i wad w procedurze awansowania nauczycieli



Źródło: badania własne.

Warto zauważyć, iż nauczyciele dostrzegli nieco więcej zalet (70%) niż wad (67%) w procedurze awansowania nauczycieli.

Wykres 18. Zalety procedury awansu zawodowego

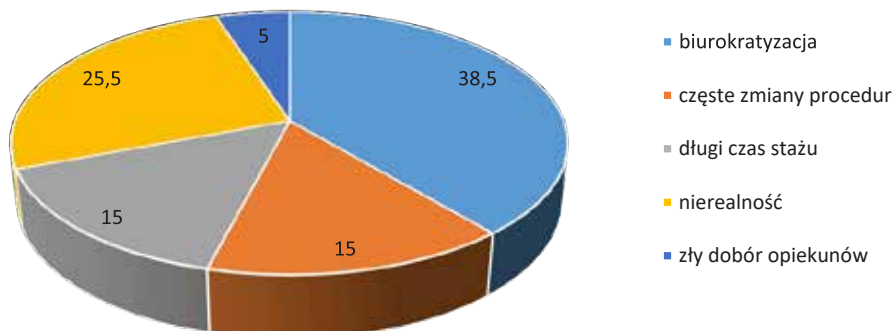


Źródło: badania własne.

W zdecydowanej większości nauczyciele do głównych zalet awansu zaliczyli wzrost kompetencji i doświadczenia oraz motywację i mobilizację do rozwoju (74,5%). Część respondentów

uznała, że zaletą zdobywania kolejnych stopni awansu jest możliwość otrzymania wyższego wynagrodzenia (16%) oraz prestiż (7%). Zaledwie jedna osoba (2%) wskazała możliwość wsparcia przez doświadczonego nauczyciela-opiekuna stażu jako największą zaletę procesu awansowania.

Wykres 19. Wady procedury awansu zawodowego



Źródło: badania własne.

Najczęściej wskazywaną wadą była biurokratyzaacja systemu zdobywania kolejnych szczebli awansu (38,5%), formalizm wiążący się z oderwaniem od rzeczywistości pracy, nierealność (25,5%) oraz częste zmiany procedur i zbyt długi czas stażu (każdorazowo po 15%). Tylko dwie osoby (5%) wskazały, iż wadą jest brak kierowania się przy wyborze opiekuna stażu jego faktycznymi kompetencjami.

Przeprowadzone wśród początkujących nauczycieli badania odsłoniły, jak istotną rolę w rozwoju młodego nauczyciela odgrywa opiekun-mentor. Nie ulega wątpliwości, że jego towarzyszenie stanowi nieodzowny element procedury awansu. Jego osoba może być źródłem inspiracji oraz motywacji do samorozwoju. Mentor, wspierając swoim doświadczeniem, sprawia, że nauczyciele realnie nabywają nowe kompetencje, są skuteczniejsi w pracy dydaktycznej. Wyniki badań jasno wskazują także na mankamenty systemu i obszary, na które warto zwrócić uwagę, chcąc udoskonalić model wspierania młodych nauczycieli w procesie awansu zawodowego.

Badanie wykazało, że nauczyciele korzystający ze wsparcia opiekuna stażu przede wszystkim uzyskują pomoc w zakresie radzenia sobie z formalno-prawnymi aspektami realizacji określonych stopni stażu. Zasadne wydają się pochylenie się nad tym stanem rzeczy i postulat rozdzielania funkcji opiekuna stażu (który mógłby być realizowany przez pracowników administracyjnych) i funkcji opiekuna merytorycznego – mentora skoncentrowanego na wsparciu kompetencji zawodowych i pedagogicznych.

Istotną staje się zatem troska o to, w jaki sposób dobierać mentorów, aby tworzyć warunki do powstawania głębokiej, rzeczywistej relacji mentorskiej, a uniknąć kontroli, rozliczania, podporządkowania. Wydaje się więc, że model mentoringu pomiędzy nauczycielami powinien opierać się na kilku podstawowych filarach:

1. dobrowolności – ani mentor, ani jego podopieczny nie powinni być zmuszani lub zobowiązani do relacji mentorskiej;
2. świadomości swojej roli i przygotowania do pełnienia funkcji mentora;
3. dopasowaniu pary mentor–podopieczny (uwzględniając posiadaną wiedzę mentora oraz potrzeby młodego nauczyciela w zakresie wsparcia i pomocy);
4. relacji opartej na wzajemnym zrozumieniu, życzliwości i otwartości;
5. wsparciu ze strony dyrekcji szkoły w obszarze funkcjonowania mentoringu pomiędzy nauczycielami.

### Podsumowanie

Wymagające warunki pracy w zmieniającym się świecie, konieczność ciągłego podążania za zmieniającą się rzeczywistością społeczną i technologiczną, presja ukierunkowana na osiągnięcie mierzalnych wyników dydaktycznych wykazywanych w testach o zasięgu międzynarodowym i rezultatów egzaminów państwowych, praca w warunkach ciągłego stresu prowadzą do wypalenia zawodowego nauczycieli. Występowanie tego zjawiska wymaga pogłębionej refleksji i namysłu nad skutecznymi sposobami ograniczania jego negatywnych skutków.

Jedną z możliwych dróg systemowego wsparcia nauczycieli w radzeniu sobie z tym stanem rzeczy mogłoby być upowszechnienie programów mentoringu dla pracowników oświaty wszystkich szczebli, niezależnie od stopnia awansu zawodowego i stażu pracy. Imperatyw ciągłego rozwoju dotyczy nie tylko młodych nauczycieli i nie wynika tylko z dążenia do formalnego potwierdzenia własnych kompetencji przez kolejne stopnie awansu, ale dotyczy nauczycieli na każdym etapie ich kariery zawodowej. Nauczyciele realizujący kluczową dla społeczeństwa misję edukacji młodego pokolenia powinni mieć – poza oczywistym postulatem uzyskiwania godnych gratyfikacji finansowych – także dostęp do programów wielowymiarowego i wszechstronnego wsparcia ze strony mentorów. Dlatego cenne byłoby opracowanie ramowych założeń i standardów dla programów mentorskich, wraz z propozycjami najlepszych praktyk i metodologii pracy na rzecz nauczycieli.

### Bibliografia

- Bugaj, J. (2016). *Uniwersyteckie strategie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w Polsce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Główny Urząd Statystyczny (2020). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2019/2020*. Pobrano z: [https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/15/1/oswiata\\_i\\_wychowanie\\_2019\\_2020.pdf](https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/15/1/oswiata_i_wychowanie_2019_2020.pdf)
- Instytut Badań Edukacyjnych (2014). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*. IBE. Pobrano z: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results/developing-and-supporting-teachers\\_9789264196261-7-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results/developing-and-supporting-teachers_9789264196261-7-en)
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report. (Kariera zawodowa nauczycieli w Europie. Początki pracy zawodowej, awans i system wsparcia. Raport Eurydice)*. Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. Pobrano z: [https://publications.europa.eu/resource/cellar/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0011.01/DOC\\_1](https://publications.europa.eu/resource/cellar/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0011.01/DOC_1)
- Piwowski, R. (2015). Rozwój zawodowy nauczycieli. W: K. Hernik (red.), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Ucznienia się TALIS 2013* (ss. 29–43). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Piwowski, R. (2016). Wejście do zawodu oraz rozwój zawodowy nauczyciela – perspektywa międzynarodowa i polska. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, (3), 19–32.



- Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopnia awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. 2018 r. poz. 1547).
- Rozporządzenie MEN z dnia 23 sierpnia 2019 r. zmieniające rozporządzenia w sprawie uzyskiwania stopnia awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. 2019 r. poz. 1650).
- Rozporządzenie MEiN z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. 2022 poz. 1914).
- Ustawa z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (tekst jednolity Dz. U. 2019 r. poz 2215, ze zm.), Rozdział 3a. oraz nowelizacja Karty Nauczyciela z dnia 5 sierpnia 2022 r. (Dz. U. 2022 poz. 1730).
- Walczak, D. (2016). Prestiż zawodu nauczyciela w percepcji różnych aktorów życia szkoły. *Studia z Teorii Wychowania*, 4(17), 93–115.
- Wysocka, M. (2022). *Mentor w nowym systemie awansu zawodowego nauczycieli – analiza zmian w Karcie Nauczyciela 2022*. Pobrano z: <https://www.portaloswiatowy.pl/przygotowanie-do-zawodu/mentor-w-nowym-systemie-awansu-zawodowego-nauczycieli-analiza-zmian-w-karcie-nauczyciela-2022-22021.html>

# Dialog międzypokoleniowy jako forma budowania relacji starszych z młodszymi – na przykładzie działalności Uniwersytetu Międzypokoleniowego w Olsztynie

KATARZYNA NOSEK-KOZŁOWSKA\*

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

W artykule zaprezentowano działalność Uniwersytetu Międzypokoleniowego w Olsztynie, którego celem jest rozwijanie relacji międzypokoleniowych, budowanie dialogu międzygeneracyjnego, rozwijanie edukacji międzypokoleniowej. Teoretyczny namysł obejmuje charakterystykę merytoryczną problematyki pokolenia, relacji i dialogu międzypokoleniowego. Problematyka została ujęta w postaci następujących pytań: Jakie działania na rzecz budowania relacji międzypokoleniowych podejmuje stowarzyszenie? Jak działania stowarzyszenia oceniają jego członkowie i uczestnicy różnorodnych wydarzeń? W jaki sposób działalność stowarzyszenia rozwija dialog międzypokoleniowy? W badaniu zastosowano metodę analizy dokumentów oraz metodę wywiadu narracyjnego, skoncentrowanego na problemie. Na podstawie opracowań naukowych dokonano charakterystyki pokolenia, wskazano najważniejsze aspekty budowania relacji międzypokoleniowych, a także ukazano specyfikę dialogu podejmowanego pomiędzy osobami starszymi a młodszymi. Punktem wyjścia do podjętych analiz są wyniki opracowań naukowych oraz badania empiryczne autora. Refleksja nad podjętą problematyką wskazuje na fakt, iż spotkania międzypokoleniowe powinny mieć odpowiednią formę i treść, aby mogły stać się podstawą do budowania wzajemnej kooperacji między pokoleniami. Stają się one dla ludzi w różnym wieku miejscem poznania różnic wynikających z innego rozumienia otaczającej rzeczywistości, innego podejścia do życia, innych problemów, wyznawanych wartości, ujawnianych poglądów i opinii. Dialog i relacje międzypokoleniowe stają się wyzwaniem dla współczesnego społeczeństwa. Tylko przepelnione szacunkiem, sympatią i wzajemnym zrozumieniem kontakty międzypokoleniowe pozwolą na kreowanie świata bez barier, w którym jakość życia ludzi reprezentujących różnorodne kategorie wiekowe będzie wysoka.

**SŁOWA KLUCZOWE:** relacje międzypokoleniowe, dialog międzypokoleniowy, stowarzyszenie, działalność międzygeneracyjna, pokolenie.

**Intergenerational dialogue as a method of establishing relations between older and younger people basing on the example of undertakings performed by the Intergenerational University in Olsztyn**

The predominant goal of this article is to showcase undertakings performed by the Intergenerational University in Olsztyn, which is determined to develop intergenerational relations, help establishing intergenerational dialogue, as well as support intergenerational education. The theoretical part of the paper deals with typical issues strongly related to notions of generation, relations and intergenerational dialogue. Research problems have been formulated in the form of the following questions: What activities does the unit perform to establish intergenerational relations? How are the activities of the unit assessed by both its members and participants of various events? How do the undertakings in question help with regard to developing intergenerational dialogue? The research methods opted for have been document analysis and narrative interview. Basing on scientific studies examined, the characteristic features of a generation have been identified, the predominant aspects fostering the establishment of intergenerational relations have been found and the specificity of dialogue between older and younger individuals has been understood. Considerations on the issue raised show that intergenerational relations should have a proper form and content for them to become the basis for establishing mutual cooperation between generations. Dialogue and intergenerational relations are both vital challenges for the contemporary society. Only intergenerational contacts based on respect, empathy, and mutual understanding may allow people to create a world without barriers, in which the quality of life of people belonging to various age categories will be high.

**KEYWORDS:** intergenerational relations, intergenerational dialogue, association, intergenerational activities, generation.

## 1. Wprowadzenie

Pierwszym środowiskiem, w którym uczestniczy człowiek w mniej lub bardziej intensywnych formach oddziaływań wzajemnych między pokoleniami jest rodzina. Rodzina jest jednym z najistotniejszych ogniw procesu zmiany pokoleń, ponieważ w cyklu jej życia pojawiają się kolejne generacje: dzieci, rodziców, dziadków, pradiadków. Relacje międzypokoleniowe i więzi łączące wszystkie pokolenia wydają się być naturalne, oczywiste i niezbędne ze względu na zachowanie właściwej struktury rodziny.

W obecnych czasach przemian społecznych i kulturowych szczególnie ważne są bliskie i pozytywne relacje międzypokoleniowe. Zmieniający się styl życia i rozwój technologii sprawiły, że to młodzi ludzie stali się ekspertami w wielu dziedzinach życia, a starsi zdecydowanie utracili swój autorytet. Wpływ najstarszego na najmłodsze pokolenie jest często niedoceniany, a wiąże się z bogactwem interakcji, silnymi więziami, przekazywanymi wartościami oraz pozytywnym wpływem jednego pokolenia na drugie, wzajemną edukacją. Harmonijne współżycie międzypokoleniowe może być dobrodziejstwem dla jednych i drugich (Nosek, 2017). Relacje międzygeneracyjne są bowiem podstawą funkcjonowania każdego społeczeństwa. Właściwe interpretowanie świata i rozumienie siebie nawzajem nie jest możliwe bez spotkań ludzi starszych i młodszych, które być może staną się fundamentem współczesnego świata. Borykamy się z coraz poważniejszymi zagrożeniami cywilizacyjnymi w postaci konfliktów zbrojnych, pandemii, a więc troska o siebie nawzajem i budowanie wartościowych relacji międzypokoleniowych staje się niezwykle istotne.

Artykuł ten stał się próbą zaprezentowania działalności Stowarzyszenia pod nazwą Uniwersytet Międzypokoleniowy z Olsztyna, którego celem jest przede wszystkim budowanie relacji międzypokoleniowych i rozwijanie dialogu międzypokoleniowego. Podstawową metodą badawczą stała się analiza dokumentów udostępnionych przez organizację. Dodatkowo

przeprowadzono wywiady z organizatorami spotkań międzygeneracyjnych. Problematyka badawcza skoncentrowana została wokół zagadnień dotyczących działania Stowarzyszenia na rzecz budowania relacji międzypokoleniowych i rozwijania dialogu międzypokoleniowego, a także narracji uczestników oceniających te działania.

Wspomniany dialog i budowane rzecz myślą o nim relacje stają się niewątpliwym wyzwaniem dla współczesnego świata. Działania podejmowane na ich rzecz mogą przyczynić się do właściwego rozwoju społeczeństwa i rozwoju odpowiednich relacji tworzących się pomiędzy ludźmi.

## **2. Relacje międzypokoleniowe we współczesnym świecie**

Tworzenie się nowych pokoleń, proces ich przemian oraz relacje międzygeneracyjne to zjawiska poddawane dość licznym eksploracjom w naukach społecznych. Te ostatnie są procesem dynamicznym, związanym z przemianami cywilizacyjnymi, obejmującymi różnorodne sektory życia społecznego (Wrzesień, 2000). Druga połowa XX w. i XXI w. to bez wątpienia okres nasilających się oddziaływań między pokoleniami, będący konsekwencją przemian cywilizacyjnych oraz dramatycznych wydarzeń zachodzących w świecie, które mają charakter pokoleniotwórczy. Druga wojna światowa, pandemia COVID-19, trwająca wojna na Ukrainie – to wydarzenia, których doświadczają współczesne pokolenia i które pozostawiają trwałe ślady w ich tożsamości.

„Pokolenie” to termin powszechnie występujący zarówno w języku potocznym, jak i w dyskursie naukowym. Często pokolenie utożsamia się z grupą osób urodzonych w podobnym czasie, ukształtowanych przez określoną kulturę, historię, związanych z podobnymi tradycjami i obyczajami. Karl Mannheim (1966) stwierdził jednak, że pokolenie tworzy jedynie możliwość przeżycia tych samych wydarzeń społeczno-historycznych i tych samych treści życia. Jest to grupa ludzi wyznająca podobne wartości, prezentująca podobne postawy i orientację życiową. I wreszcie – to ludzie, którzy nadają kształt całemu społeczeństwu (Griese, 1996, s. 84–86). Ewa Karmolińska-Jagodzick (2012) wskazuje:

Widzimy zatem, że osoby, które wychowywały się w odmiennych okolicznościach społecznych, kulturowych i historycznych mogą mieć odmienne podejście do życia, mieć inną wizję rozwiązywania problemów w obrębie doświadczeń życiowych. Oczywiście jest, że w takich warunkach osoby pochodzące z innego pokolenia mogą mieć inny sposób myślenia i odmienne doznania wynikające z interpretacji zdarzeń z innego punktu widzenia.

Analizując relacje pokoleniowe, traktuję pokolenie jako grupę osób w podobnym wieku, mającą swoje oryginalne cechy i posiadającą unikatowe umiejętności, kształtujące swoją osobowość w podobnym czasie historycznym. Pokolenie to grupa przeżywająca określone wydarzenia historyczne, wpływające na trajektorie ich indywidualnych losów (Niezabitowski, 2010).

Relacje międzygeneracyjne to bardzo szerokie pojęcie opisujące ogół stosunków występujących pomiędzy jednostkami lub pomiędzy grupami, wchodzącymi w skład różnorodnych pokoleń (Szukalski, 2010). Międzypokoleniowy przekaz wartości staje się podstawą rozwoju społecznego, w tym również rozwoju kultury. Dokonuje się poprzez działania podejmowane przez kolejne pokolenia, żyjące w danym społeczeństwie w określonym czasie historycznym. W dialogu międzypokoleniowym chodzi przede wszystkim o ukazanie różnorodności poglądów przedstawicieli poszczególnych generacji, przedstawienie różnych doświadczeń życiowych, charakterystycznych dla każdej grupy (Czapiewska, 2019). Zdaniem Barbary Szatur-Jaworskiej

i in. (2006) w stosunkach między pokoleniami potrzebne są kultura, takt i sztuka dyplomacji, a na pierwszym miejscu – zdrowy rozsądek i sprawiedliwość, bo tam, gdzie są one naruszone, nieuchronnie dochodzi do pretensji i konfliktów.

Dialog międzypokoleniowy stanowi formę komunikacji osób starszych z młodszymi. Jest to rozmowa umożliwiająca wzajemne poznanie i rozwiązanie problemów pojawiających się we wzajemnych relacjach (Wnuk, 2012). Walentyna Wnuk (2013) podkreśla, że za pierwszy warunek dialogu rzeczywistego należy uznać wzajemne podmiotowe traktowanie, czyli przyjęcie przez młodego człowieka osoby starszej jako pełnoprawnej, i odwrotnie. Zarówno osoba młodsza, jak i starsza ma prawo do własnego zdania, własnych słabości. Dialog nie powinien być krytyką, lecz poszukiwaniem rozwiązania, poznaniem człowieka, jego opinii i uczuć. Zasada aktywnego słuchania wyklucza moralizowanie, pouczanie, wypytywanie, ocenianie, a więc dialog bardzo często pozwala na rzeczywistą wymianę doświadczeń, stwarza przestrzeń do rozmowy o ewentualnych trudnościach. Jest świetną okazją do wspólnego spędzania czasu, uczy zasad pozytywnej komunikacji i rozwiązywania konfliktów.

Temat dialogu międzypokoleniowego jest zbyt rzadko podejmowany przez społeczeństwo. Warto zauważyć, że pomimo różnych społecznych, kulturowych czy technologicznych pokolenia mają także wiele cech wspólnych. Niejednokrotnie są to zbliżone doświadczenia życiowe, innym razem pojawiające się w życiu danej generacji podobne wydarzenia historyczne lub podobna hierarchia wyznawanych wartości. Wszelkie działania podejmowane na rzecz budowania relacji i dialogu międzypokoleniowego mają więc we współczesnym świecie ogromne znaczenie i niosą ze sobą niezwykle wartościowe efekty zarówno dla ludzi młodych, jak i tych starszych.

### **3. Materiał i metody**

Na potrzeby zgromadzenia materiału empirycznego wykorzystano metodę analizy dokumentów oraz zastosowano dodatkowo metodę wywiadu narracyjnego, skoncentrowanego na problemie. Badania dotyczące działalności Stowarzyszenia Uniwersytet Międzypokoleniowy w Olsztynie, mającego na celu rozwijanie relacji i budowanie dialogu międzypokoleniowego, były prowadzone w maju 2022 r. Przeanalizowano dokumenty organizacji, do których zaliczały się: statut, sprawozdania roczne, sprawozdania z różnorodnych wydarzeń, opisy osób uczestniczących w organizowanych spotkaniach.

Problematyka badawcza została ujęta w postaci następujących pytań: Jakie działania na rzecz budowania relacji międzypokoleniowych podejmuje stowarzyszenie? Jak działania stowarzyszenia oceniają jego członkowie i uczestnicy różnorodnych wydarzeń? W jaki sposób działalność stowarzyszenia rozwija dialog międzypokoleniowy? O doborze osób do wywiadu decydowały względy poznawcze. Rozmowy przeprowadzono z czterema osobami – organizatorami i uczestnikami spotkań międzypokoleniowych. Wyniki są prezentowane na łamach artykułu w sposób wybiórczy.

### **4. Działalność Uniwersytetu Międzypokoleniowego w Olsztynie na rzecz dialogu międzygeneracyjnego**

Uniwersytet Międzypokoleniowy działający przy Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie jest stowarzyszeniem (jego skrót to UM). Jest ono zrzeszeniem osób fizycznych, zawiązanym, by realizować przedsięwzięcia z zakresu edukacji

międzypokoleniowej oraz edukacji przez całe życie, co służy realizacji idei „Społeczeństwa dla wszystkich kategorii wieku”. Podstawowym terenem działalności stowarzyszenia jest miasto Olsztyn oraz obszar województwa warmińsko-mazurskiego. Stowarzyszenie posiada osobowość prawną. Działa ono na podstawie przepisów ustawy z dnia 7 kwietnia 1989 r. Prawo o Stowarzyszeniach (Dz. U. 2000 r., nr 62 poz. 718 z późn. zm.) oraz na podstawie własnego Statutu i prowadzi działalność społecznie użyteczną w zakresie określonym ustawą z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz. U. 2003 r., nr 96, poz. 873 z późn. zm.). Działalność Stowarzyszenia oparta jest przede wszystkim na pracy społecznej członków, a jego celem jest zapewnienie osobom w różnym wieku możliwości udziału w różnorodnych formach edukacji międzypokoleniowej, co wpisuje się w realizację idei *long learningu* oraz integracji międzypokoleniowej. Stowarzyszenie stawia sobie następujące cele szczegółowe: umożliwienie swobodnej wymiany wiedzy i umiejętności wśród ludzi znajdujących się w różnym wieku; ukazanie lub odkrycie potencjału możliwości i zdolności osób będących w różnych fazach życia; aktywizowanie osób będących na różnych etapach życia; kształtowanie nawyku racjonalnego spędzania czasu wolnego; dążenie do lepszego zrozumienia między osobami z różnych pokoleń; tworzenie warunków do zacieśniania relacji międzypokoleniowych; sprzyjanie integracji międzypokoleniowej. Stowarzyszenie wskazuje cele realizuje poprzez wszelkie rodzaje działalności edukacyjnej, naukowo-badawczej i kulturalnej, które sprzyjają integracji międzypokoleniowej. Do działalności tej zalicza się, m.in. popularyzację idei edukacji przez całe życie, edukacji międzypokoleniowej oraz idei „Społeczeństwa dla wszystkich kategorii wieku” – jednego z głównych kierunków aktualnej partycypacyjnej strategii polityki społecznej Unii Europejskiej. Jest to także kreowanie, animowanie i prowadzenie różnorodnych form aktywności międzypokoleniowej, zwłaszcza o charakterze edukacji międzypokoleniowej (międzypokoleniowe seminaria tematyczne, wykłady zgodne z zainteresowaniami uczestników UM, odczyty, konferencje, spotkania, prelekcje, wystawy oraz warsztaty umiejętności: pedagogiczne, pisarskie, plastyczne, muzyczne, rzeźbiarskie, tkackie, kulinarne, taneczne oraz inne zajęcia). Stowarzyszenie organizuje także międzypokoleniowe imprezy kulturalno-rozrywkowe (odczyty, prelekcje, pogadanki, imprezy okolicznościowe związane z aktualnymi świętami, potańcówki) oraz międzypokoleniowe zajęcia z zakresu kultury fizycznej, rekreacji, sportu, turystyki i krajoznawstwa. Ponadto członkowie stowarzyszenia podejmują współpracę z krajowymi i zagranicznymi organizacjami pozarządowymi, instytucjami edukacyjnymi, jednostkami samorządu terytorialnego w zakresie realizacji spotkań i budowania dialogu międzypokoleniowego.

#### **4.1. Spotkania, seminaria, warsztaty i konferencje międzypokoleniowe jako podstawa budowania relacji starszych z młodszymi**

W 2015 r. Stowarzyszenie UM realizowało swoje cele w toku comiesięcznych spotkań (reprezentantów różnych pokoleń), przyjmujących postać seminariów tematycznych, podczas których wygłaszane były referaty przygotowane przez pracowników naukowo-dydaktycznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Tematyka seminariów była bardzo różnorodna. Uczestnicy mieli możliwość brania udziału w wykładach dotyczących, m.in.: kryzysów rozwojowych, pojawiających się na różnych etapach życia człowieka, twórczości i jej aspektów czy też hortiterapii. Zróżnicowanie tematyczne spotkań odegrało znaczącą rolę, ponieważ w seminariach uczestniczyły osoby w różnym wieku. Byli to, m.in.: członkowie Stowarzyszenia UM, pracownicy naukowo-dydaktyczni UWM, studenci, uczniowie ze szkół podstawowych

i gimnazjalnych oraz seniorzy z Dziennego Domu Pomocy Społecznej dla Osób Chorych na Cukrzycę w Olsztynie, a także pracownicy placówki. Podczas spotkań międzypokoleniowych przedstawiciele różnorodnych grup wiekowych mieli możliwość podejmowania dyskusji na tematy związane z prezentowanymi wystąpieniami, ale często zdarzały się także rozmowy dotyczące codziennego życia, rekonstrukcje wspomnień, wymiana poglądów i doświadczeń między starszymi a młodszymi. Były one oceniane przez uczestników jako bardzo wartościowe. Seniorzy podkreślali, że spotkania z młodymi wprawiają ich w dobry nastrój, dodają życiowej energii i sprawiają, że zapominają o dolegliwościach zdrowotnych.

Bardzo lubię przychodzić na te spotkania. Jest tutaj tylu młodych ludzi, pełnych energii, zaangażowanych w pracę ze starszymi. Można tu miło spędzić czas, porozmawiać przy herbacie, powspominać, od razu człowiek lepiej się czuje i nie myśli o swojej starości.

Uczestnik spotkań międzypokoleniowych

W tym samym roku Stowarzyszenie Uniwersytet Międzypokoleniowy przy Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, wspólnie z Kołem Naukowym Geragogów i Kołem Naukowym Pedagogów Specjalnych oraz we współpracy z Katedrą Pedagogiki Opiekuńczej, w dniu 29 kwietnia zorganizowało II Ogólnopolską Konferencję Naukową pn. *Starzenie się i późna dorosłość w dyskursie międzypokoleniowym*, która stała się doskonałym spotkaniem międzygeneracyjnym. Program uwzględniał część artystyczną, przygotowaną przez dzieci ze szkół podstawowych, wystąpienia specjalistów, a także spotkania w kularach. W wydarzeniu tym wzięło udział ok. stu osób w różnym wieku – były to zarówno dzieci, jak i dorośli, a także osoby starsze.

W 2016 r. Uniwersytet Międzypokoleniowy nadal kontynuował tradycję organizacji comiesięcznych seminariów. Największym zainteresowaniem cieszyło się seminarium zatytułowane: *Wokół wspomnień z czasów szkolnych – warsztaty oral history*, które przygotowali pracownicy Katedry Dydaktyki i Historii Wychowania oraz Katedry Teorii Wychowania Wydziału Nauk Społecznych UWM w Olsztynie. Obecni podczas tego spotkania byli seniorzy – podopieczni Dziennego Domu Pomocy Społecznej dla Osób Chorych na Cukrzycę w Olsztynie, uczniowie klasy III A Gimnazjum nr 3 w Olsztynie oraz studenci I roku pedagogiki specjalnej, a także pracownicy Uniwersytetu. Części warsztatowej tego seminarium towarzyszyły rozmowy o szkole. Uczestnicy zostali podzieleni na cztery grupy w taki sposób, aby w każdej z grup znalazły się zarówno osoby młode – uczniowie, studenci, jak i osoby starsze, które już dawno zakończyły proces edukacji. Zadaniem uczniów i studentów było przeprowadzenie wywiadów ze świadkami historii, czyli osobami starszymi, według określonych zasad, ustalonych przez prowadzących. Po zakończeniu tej części warsztatów odbyła się dyskusja *Szkolnictwo wczoraj i dziś*. Seniorzy na to spotkanie przynieśli ze sobą pamiątki, takie jak: pamiętniki, fotografie, laurki, książeczkę członka spółdzielni uczniowskiej, świadectwa szkolne, medale, legitymacje. Wszystkie te pozyskane od uczestników spotkania przedmioty stanowiły wystawę szkolnych pamiątek, przygotowaną przez pracowników Uniwersytetu, która cieszyła się ogromnym zainteresowaniem otoczenia. Zajęcia warsztatowe niewątpliwie poszerzyły wiedzę młodych ludzi, dotyczącą szkolnictwa i edukacji, ale także skłoniły seniorów do wydobycia jak największej liczby wspomnień z czasów szkolnych, co zaktywizowało tę grupę. To wydarzenie stało się ogromną inspiracją dla seniorów i sprawiło, że jesienią 2016 r. przy pomocy pracowników Uniwersytetu przygotowali oni warsztaty międzypokoleniowe pn. *Jesienne inspiracje*. Bohaterami tego spotkania byli uczniowie Szkoły Podstawowej w Bukwałdzie, którzy podczas zajęć w dwóch zespołach wykonywali prace manualne. Dzięki zaangażowaniu uczniów we współpracy z seniorami powstały wspaniałe wytwory artystyczne, nieprawdopodobnie przypominające jesienne astry i grzyby prawdziwki. Wszystkie prace po raz kolejny zostały zaprezentowane na wystawie.



To były dwa rewelacyjne warsztaty, w których mogłam uczestniczyć. Pierwsze spotkanie zorganizowane przez pracowników uczelni zainspirowało nas do przygotowania samodzielnie kolejnego. Razem z pensjonariuszami Domu Pomocy, do którego uczęszczamy, bierzemy udział we wszystkich akcjach organizowanych przez stowarzyszenie. Możemy tutaj spotkać się z ludźmi, porozmawiać przy herbatce, zrobić coś pożytecznego. Dla nas, starszych, takie spotkania są cudowne. Bycie z drugim człowiekiem jest bardzo ważne.

Uczestniczka spotkań międzypokoleniowych

Tradycją stała się organizowana przez Stowarzyszenie konferencja i tak w dniu 22 kwietnia 2016 r. zorganizowano już III Ogólnopolską Konferencję Naukową pn. *Starzenie się i późna dorosłość w dyskursie międzypokoleniowym*. Na konferencję do Olsztyna przybyli pracownicy oraz doktoranci i studenci z krajowych ośrodków naukowo-dydaktycznych. Merytoryczną część konferencji poprzedził występ taneczno-muzyczny w wykonaniu dzieci z Niepublicznego Przedszkola im. Świętej Rodziny w Olsztynie. Obrady odbywały się w trzech równoległych sekcjach, podczas których analizowano tematy z następujących obszarów tematycznych: aktywne starzenie się, komunikacja międzypokoleniowa, spędzanie czasu wolnego między pokoleniami, mądrość życiowa seniorów, polityka senioralna w Polsce, Europie i w regionie, proces starzenia się i późna dorosłość w mediach, obraz i odbiór społeczny osób w wieku starszym, psychologiczne aspekty życia seniorów, prawa osób starszych, instytucje wspierające osoby starsze, działalność samopomocowa seniorów, wolontariat międzypokoleniowy, integracja i edukacja międzypokoleniowa.

W kolejnym roku swojej działalności Stowarzyszenie Uniwersytet Międzypokoleniowy w Olsztynie nadal organizowało spotkania, warsztaty i seminaria międzypokoleniowe. W styczniu 2017 r. odbyły się warsztaty pn. *Origami modułowe*, a w listopadzie miało miejsce spotkanie zatytułowane *Modelarstwo kolejowe: zabawa, pasja, hobby*, które miało charakter zarówno integracyjny, jak i poznawczy. Niezwykle ważnym, cyklicznym już wydarzeniem, w którym aktywnie uczestniczyło stowarzyszenie, była IV Ogólnopolska Konferencja Naukowa pn. *Starzenie się i późna dorosłość w dyskursie międzypokoleniowym*, zorganizowana 21 kwietnia 2017 r. Odbyła się ona w związku z przypadającymi 29 kwietnia obchodami Europejskiego Dnia Solidarności Międzypokoleniowej. Celem konferencji było podjęcie dyskusji nad problematyką relacji pokoleń i uwarunkowań budowania solidarności międzypokoleniowej, a także zachęcenie do podejmowania działań, które łączą pokolenia, przyczyniają się do promowania komunikacji przedstawicieli różnych grup wiekowych oraz realizowania wszelkich inicjatyw związanych z działalnością na rzecz seniorów.

W konferencji biorę udział od pięciu lat jako uczestnik, ale też jako organizator tego przedsięwzięcia. Z roku na rok obserwuję zmieniającą się formułę i uczestników. Sam plan konferencji z roku na rok jest udoskonalany. Im częściej spotykamy się z osobami starszymi, tym bardziej trafnie dostrzegamy interesujące ich tematy, zagadnienia. Widzimy, co im się bardziej, a co mniej podoba. Fantastyczne jest to, że w proponowanej przez nas corocznie tematykę wpisuje się wielu ludzi młodych, którzy starają się na swój sposób eksplorować świat seniorów. Pokazują nam, jak prezentuje się obraz starości w mediach, jak postrzegana jest miłość osób starszych. Młodzi mówią o problemach starości, które oni dostrzegają, i podczas konferencji mają możliwość skonfrontowania swoich poglądów i opinii z seniorami, co jest bardzo wartościowe poznawczo.

Członek Stowarzyszenia UM

Stowarzyszenie Uniwersytet Międzypokoleniowy 21 kwietnia 2018 r. zorganizowało – w związku z obchodami Europejskiego Dnia Solidarności Międzypokoleniowej – Międzypokoleniowy Turniej Piłki Nożnej, który odbył się na boisku przy Szkole Podstawowej nr 3 w Olsztynie. Z kolei 27 września 2018 r. – w ramach 16. Olsztyńskich Dni Nauki i Sztuki – przeprowadzono

warsztaty międzypokoleniowe pt. *W 100. rocznicę zjednoczenia ruchu harcerskiego w Polsce*. Budziły one żywe zainteresowanie wśród młodszych i starszych uczestników. Dodatkową atrakcją, o wyraznym wymiarze edukacyjno-informacyjnym, było uczestniczenie w szkoleniu z zakresu pomocy przedmedycznej. Cyklicznym już wydarzeniem, w którym aktywnie uczestniczyło Stowarzyszenie, była VI Ogólnopolska Konferencja Naukowa pt. *Starzenie się i późna dorosłość w dyskursie międzypokoleniowym*. W tym roku towarzyszył uczestnikom temat *Wielowymiarowość opieki nad człowiekiem starszym*. Rok 2020 i 2021 ograniczył działalność Uniwersytetu Międzypokoleniowego. Pandemia pozbawiła członków stowarzyszenia możliwości organizowania warsztatów międzypokoleniowych ze względu na zdrowie i bezpieczeństwo wszystkich potencjalnych uczestników. W 2021 r. po dłuższej przerwie UM zaczęło organizować spotkania online za pośrednictwem platformy MS Teams. W spotkaniach tych uczestniczyli studenci i pracownicy Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie i członkowie Stowarzyszenia. Seniorzy nie uczestniczyli w nich licznie ze względu na często ograniczony dostęp do sieci i sprzętu komputerowego lub ze względu na nieumiejętność korzystania z nowych technologii. Jesienią 2020 r. za pośrednictwem platformy MS Teams udało się także zorganizować kolejną edycję ogólnopolskiej konferencji naukowej pt. *Starzenie się i późna dorosłość w dyskursie międzypokoleniowym*, w której wzięli liczny udział przedstawiciele ośrodków naukowych z całej Polski.

Organizowana przez nasze stowarzyszenie cykliczna konferencja cieszy się bardzo dużym zainteresowaniem nie tylko przedstawicieli nauki, ale przede wszystkim zainteresowaniem osób starszych, osób pracujących z seniorami. Stała się ona nie tylko naszą tradycją, ale także wspianym wydarzeniem, dającym możliwość właśnie spotkania się ludzi w różnym wieku, dającym możliwość wymiany myśli, poglądów, opinii dotyczących starości, zdrowia, młodości, relacji międzypokoleniowych. Myślę, że te spotkania są wartościowe zarówno dla organizatorów, jak i dla uczestników. Bierzymy udział w wykładach, tworzymy później publikacje, dyskutujemy, rozmawiamy podczas przerw kawowych. Wielu młodych ludzi nie ma na co dzień możliwości spędzania czasu z seniorami czy też seniorzy nie mają często możliwości spędzania czasu z dziećmi, a my im tę możliwość dajemy, nie tylko podczas konferencji, ale także podczas innych spotkań.

Członek Stowarzyszenia UM

W planach Stowarzyszenia jest organizacja kolejnej edycji konferencji w 2022 r. w formie hybrydowej oraz zorganizowanie warsztatów międzypokoleniowych dla różnorodnych grup wiekowych w formie stacjonarnej. Członkowie mają nadzieję, że wydarzenia mające obecnie miejsce na arenie światowej nie wpłyną po raz kolejny na działalność ich organizacji, tak jak pandemia, z którą w niedawnym czasie przyszło nam się zmierzyć.

## 5. Zakończenie i wnioski

Międzypokoleniowa działalność Stowarzyszenia Uniwersytet Międzypokoleniowy z Olsztyna realizuje postulat społeczeństwa dla ludzi w każdym wieku, zakładającego promocję holistycznego podejścia do społecznej integracji, odzwierciedlającego wartość wzajemności i równości:

Dialog międzypokoleniowy stanowi istotny element przygotowania do starości jednostek i społeczeństwa. Porozumienie między generacjami nie jest zadaniem łatwym. Sam proces komunikacji międzyludzkiej jest złożony i wymaga od obu stron zaangażowania i akceptacji. Należy stwarzać okazje do wzajemnego poznawania się osób starszych i młodszych, budowania płaszczyzny porozumienia, a w konsekwencji solidarności międzypokoleniowej (Czapiewska, 2019).

Współcześnie różnice pomiędzy młodym i starszym pokoleniem są znaczące. Dzieci i młodzież wychowują się w świecie przepełnionym nowoczesnymi technologiami, które

towarzyszą im od najwcześniejszych lat życia. Dorośli w tę nowoczesność wkroczyli powoli jako młodzi ludzie i świetnie sobie z nią radzą, natomiast dla najstarszego pokolenia czasami bywa ona mało znana, zaś dla dużej liczby seniorów jest całkowicie nieznaną. W związku z powyższym, komunikacja międzypokoleniowa we współczesnym świecie odgrywa znaczącą rolę. Młodzi ludzie w procesie dialogu międzygeneracyjnego mają okazję poznać poglądy i opinie ludzi starszych dotyczące różnorodnych aspektów życia, a także ich wspomnień i życiowych doświadczeń. Seniorzy i dorośli z kolei mogą od najmłodszych pokoleń zarazić się życiową energią i pasją. Dzięki kontaktom z młodszymi czują się dowartościowani i potrzebni, a przy tym często zostają wprowadzeni przez młodzież – która staje się ekspertami w wielu dziedzinach technologicznego funkcjonowania – w nowoczesny, mało znany im świat.

Dialog międzypokoleniowy i budowane na jego bazie relacje stają się niewątpliwym wyzwaniem dla współczesnego społeczeństwa. Tylko przepełnione szacunkiem, sympatią i wzajemnym zrozumieniem kontakty międzygeneracyjne pozwolą nam na kreowanie świata bez barier, w którym jakość życia ludzi reprezentujących różnorodne kategorie wiekowe będzie wysoka.

### Bibliografia

- Czapiewska, G. (2019). Dialog międzypokoleniowy a aktywizacja społeczna osób starszych w środowisku wiejskim. *Wiś i Rolnictwo*, 4(185), 165–185. <https://doi.org/10.53098/wir042019/08>
- Griese, H. M. (1996). *Socjologiczne teorie młodzieży*. Wydawnictwo Impuls.
- Kilian, M. (2011). Edukacja międzypokoleniowa wobec wyzwań współczesności. *Forum Pedagogiczne UKSW*, (2), 97–118.
- Karmolińska-Jagodzick, E. (2012). Komunikacja międzypokoleniowa – rozważania wokół różnic kulturowych. *Studia Edukacyjne*, (1), 191–210.
- Mannheim, K. (1966). Das Problem der Generationen. W: L. von Friedeburg (red.), *Jugend in der modernen Gesellschaft* (s. 61–98). Kiepenheuer & Witsch.
- Niezabitowski, M. (2010). *Ludzie starsi w perspektywie socjologicznej. Problemy uczestnictwa społecznego*. „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe.
- Nosek, K. (2017). Międzypokoleniowa miłość we współczesnym świecie. Studium związku uczuciowego babci i wnuczki. W: A. Małycka (red.), *Starość – jej potencjał, trudy i wyzwania* (s. 151–162). Centrum Badań Społecznych UWM.
- Szatur-Jaworska, B., Błędowski, P., Dziegielewska, M. (2006). *Podstawy gerontologii społecznej*. Oficyna Wydawnicza Aspra.
- Szukalski, P. (2010). Co łączy pokolenia? Wiąż międzypokoleniowa z perspektywy polityki społecznej. *Polityka Społeczna*, (10), 7–12.
- Ustawa z dnia 7 kwietnia 1989 r. Prawo o Stowarzyszeniach (Dz. U. 2000, nr 62 poz. 718; 2019, z późniejszymi zmianami). Pobrano x miesiąca xxxx z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000713>
- Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz. U. z 2003, Nr 96, poz. 873; 2003, z późniejszymi zmianami). Pobrano x miesiąca xxxx z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20030960873>
- Wiśniewska, E. (2017). Starsi i młodzi w dialogu międzypokoleniowym. *Społeczeństwo, Edukacja, Język*, 6, 7–47. [https://doi.org/10.19251/sej/2017.6\(2\)](https://doi.org/10.19251/sej/2017.6(2))
- Wnuk, W. (2012). Potencjał osób starszych. *Kurier UTW w Uniwersytecie Wrocławskim*, (21), 4–5.
- Wnuk, W. (2013). O potrzebie kształtowania relacji międzypokoleniowych. *Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich nr 8, Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka*, 10: *Dialog Międzypokoleniowy. Między ideą a praktyką. Inspiracje*, 56–67.
- Wrzesień, W. (2000). Relacje międzypokoleniowe a rodzina (Generation relations and the family). *Roczniki Socjologii Rodziny*, 12, 57–70.

# Kształtowanie zainteresowania przedmiotami ścisłymi z wykorzystaniem zagadnień z obszaru nanonauki i nanotechnologii

MIRELA KACZMAREK\*, TOMASZ GRECZYŁO\*\*

Uniwersytet Wrocławski

Praca prezentuje wyniki badania ewaluacyjnego, obejmującego efekty kompleksowych działań, realizowanych w ramach przedsięwzięcia projektowego pn. *NanoDay – Dzień z nanonauką i nanotechnologią*, związanych z nauczaniem i uczeniem się zagadnień z obszaru nanonauki i nanotechnologii. Rezultaty przedstawiono w kontekście kształtowania zainteresowania uczestników projektu przedmiotami ścisłymi, m.in. fizyką, oraz doskonalenia kompetencji kluczowych.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje kluczowe, zainteresowanie, nanotechnologia, nanonauka.

## **Shaping students' interest in science with the use of topics in the area of nanoscience and nanotechnology**

The paper presents the results of the evaluation study covering the effects of comprehensive activities carried out as part of the project entitled *NanoDay – A day with nanoscience and nanotechnology* which main aims were related to teaching and learning certain topics in the field of nanoscience and nanotechnology. The results are presented in the context of shaping the project participants' interest in science and shaping their key competences.

KEYWORDS: key competences, interest, nanotechnology, nanoscience.

## **1. Wprowadzenie**

Motywacja do podejmowania działań edukacyjnych jest konsekwencją zainteresowania konkretnym zagadnieniem lub grupą zagadnień – ich obszarem. Zainteresowanie pobudza aktywność ucznia i skłania go do działania związanego z wybraną problematyką, nawet gdy skutki podejmowanych czynności mają znaczenie drugorzędne i często są odroczone w czasie lub nieuświadomione. Stymulowane zainteresowaniem czynności wywołują w uczniu takie

\* E-mail: mirela.kaczmarek@uwr.edu.pl  
ORCID: 0000-0003-1990-2277

\*\* E-mail: tomasz.greczylo@uwr.edu.pl  
ORCID: 0000-0003-1895-9968

stany, jak: ciekawość poznawcza, zaciekawienie, radość, satysfakcja – emocje podnoszące efektywność procesu nauczania – uczenia się (Głóskowska-Sołdatow, 2010). Pobudzenie zainteresowania z wykorzystaniem zagadnień z obszaru aktualnej tematyki badawczej jest jedną ze strategii podnoszenia efektywności procesów edukacyjnych, głównie w obrębie przedmiotów przyrodniczych (Cepic, 2017). Tego rodzaju działania wykorzystywane są przede wszystkim do kształtowania wiedzy, umiejętności i postaw stanowiących ponadprzedmiotowe kompetencje kluczowe (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2018).

Analiza wyników międzynarodowych badań TIMSS (Sitek, 2020) oraz PISA (Sitek, Ostrowska, 2020) pokazuje, że rezultaty polskich uczniów plasują się nieco ponad średnią wszystkich badanych. Osiągnięciu w tych badaniach jeszcze wyższych wyników może sprzyjać intensyfikowanie działań służących m.in. kształtowaniu kompetencji: matematyczno-przyrodniczych, ICT, krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, uczenia się i pracy zespołowej. W opinii autorów pracy, wynikającej z analizy wyników ewaluacji kompleksowych działań edukacyjnych, prowadzonych w projekcie pn. *NanoDay*, składające się na projekt działania stanowią przykłady tego typu aktywności edukacyjnych.

## 2. Opis projektu

Przedsięwzięcie *NanoDay* – *Dzień z nanonauką i nanotechnologią* było działaniem w ramach III Misji Uniwersytetu dofinansowanym z Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020 oraz współfinansowanym ze środków Unii Europejskiej z Europejskiego Funduszu Społecznego. Projekt był realizowany od września 2019 do października 2021 r. przez Uniwersytet Wrocławski, Wydział Fizyki i Astronomii (WFIA), Instytut Fizyki Doświadczalnej we współpracy z Fundacją Wspierania Nanonauki i Nanotechnologii NANONET.

Celem projektu było podniesienie kompetencji osób uczestniczących w edukacji, odpowiadających potrzebom gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa m.in. przez prowadzenie na terenie wybranych szkół sześciogodzinnego bloku tematycznych zajęć edukacyjnych poświęconych problematyce nanonauki i nanotechnologii. Blok zajęć składał się z trzech różnych form aktywności o charakterze popularnonaukowym: wykładu wprowadzającego, wystawy obrazów nanoświata – NanoArt oraz warsztatów w mobilnej pracowni NanoLab.

### 2.1. Działania edukacyjne

W ramach projektu przewidziano realizację trzech różnych form pracy, koncentrujących się na podniesieniu kompetencji i umiejętności uczniów z zakresu przedmiotów przyrodniczych, szczególnie fizyki. Każdy cykl rozpoczynał wykład wprowadzający do tematyki. Następnie uczniowie uczestniczyli w aktywizującej ich wystawie, która nawiązywała do prezentowanych wcześniej treści. Ostatni element cyklu stanowiły praktyczne warsztaty tematyczne w mobilnej pracowni NanoLab.

#### 2.1.1. Wykład

Wykład pt. *Wprowadzenie do nanonauki i nanotechnologii* obejmował dwie godziny lekcyjne i pełnił rolę wprowadzenia do zagadnień nanotechnologii na poziomie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, adekwatnych dla danego poziomu edukacyjnego. Zrealizowano dwie wersje wykładu: odpowiednio dla uczniów szkoły podstawowej (od szóstej klasy) oraz

uczniów szkół ponadpodstawowych. W ramach wykładów zaprezentowano treści dotyczące m.in. pojęcia skali wielkości i różnych rozmiarów – ze szczególnym uwzględnieniem nanoskali oraz typów nanostruktur, aspektów historycznych rozwoju nanotechnologii i nanonauki. Podczas prelekcji omówiono także możliwości technologiczne i osiągnięcia ostatnich lat w dziedzinie miniaturyzacji obiektów i urządzeń oraz perspektywy rozwoju nanotechnologii i jej wpływu na globalne przemiany. Prowadzone były również rozważania nt. tego, jak nauka może inspirować do zmieniania świata. Wykłady zilustrowano pokazami zjawisk nanonauki oraz demonstracjami właściwości nanomateriałów.

### **2.1.2. Wystawa**

Wystawa zatytułowana *Obrazy nanoświata – NanoArt* była działaniem o szczególnie interdyscyplinarnym charakterze i składała się z prezentacji obrazów nanoświata oraz, towarzyszących im, aktywności edukacyjnych. Obejmowała 15 plasz tematycznych przedstawiających różne aspekty nanonauki i zawierała interaktywne prezentacje praktycznych zastosowań nanotechnologii oraz sposobów badania nanostruktur (naturalnych i wytworzonych przez człowieka). Informacje prezentowane na wystawie były zbieżne z informacjami zawartymi w multimedialnej prezentacji stanowiącej element wykładu poprzedzającego wystawę. Czas eksplorowania wystawy przez uczniów, każdorazowo moderowany przez opiekuna, wynosił 45 minut, podczas których prowadzone były przez niego działania zmierzające do ugruntowania materiału zawartego w wykładzie poprzedzającym.

### **2.1.3. Warsztaty praktyczne**

Warsztaty praktyczne obejmowały 3 godziny lekcyjne i stanowiły wprowadzenie do zagadnień nanomateriałów na poziomie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych uczniów szkoły podstawowej (od szóstej klasy) oraz szkół ponadpodstawowych. W ramach projektu zrealizowano dwa różne warsztaty: *NanoLab – nanomateriały* oraz *NanoLab – mikroskopia sondą skanującą*. Na program pierwszych warsztatów składał się zestaw eksperymentów i pokazów związanych z różnymi rodzajami nanomateriałów: powierzchniami hydrofobowymi, nanocząstkami barwników, cieczą ferromagnetyczną, stopami z pamięcią kształtu oraz materiałami używanymi we współczesnej elektronice. Na program drugich warsztatów składał się pokaz działania dwóch mikroskopów z sondą skanującą (skaningowego mikroskopu tunelowego (STM) oraz mikroskopu sił atomowych (AFM)) wraz z omówieniem budowy mikroskopów, zasady ich działania oraz prezentacją procedury pomiaru.

## **3. Realizacja projektu**

### **3.1. Grupa docelowa**

Zgodnie z założeniami przedsięwzięcia grupę docelową działań projektowych stanowiły uczennice i uczniowie szkół lokalnych w wieku 10–18 lat. Planowane działania obejmowały kilka form aktywności skierowanych do uczniów szkół podstawowych oraz szkół ponadpodstawowych (liceów, techników, szkół branżowych).



Dotychczasowa praktyka działań edukacyjno-popularyzatorskich prowadzonych przez WFIA pokazuje, że najczęściej napotykanymi barierami w działaniach są odległość dzieląca szkoły i uczelnie wyższe oraz związane z nią koszty przejazdu grup uczniowskich. Z tego powodu istotne kryterium udziału w projekcie stanowiła odległość między szkołami a uczelniami wyższymi, natomiast działania były skierowane do placówek spoza Wrocławia. Do udziału w projekcie zostali zaproszeni uczniowie szkół wybranych spośród placówek znajdujących się w mniejszych miejscowościach województwa dolnośląskiego, którzy zadeklarowali chęć nieodpłatnego zorganizowania na ich terenie szeregu skorelowanych zajęć na temat nanotechnologii pn. *NanoDay – dzień z nanonauką i nanotechnologią*. Podczas rekrutacji brano pod uwagę takie kryteria, jak: odległość od ośrodka akademickiego, liczba potencjalnych uczestników z podziałem na płeć, liczba uczestników z niepełnosprawnością, dostosowanie szkoły do uczestników z niepełnosprawnością czy wiek uczestników.

Nie zostały określone żadne wymagania dotyczące wiedzy i umiejętności uczniów biorących udział w zajęciach. Założono, że uczestnicy, którzy wykażą zaangażowanie na średnim poziomie, osiągną zakładane efekty, a zajęcia przyczynią się do rozwoju kompetencji dzieci z przeciętnymi predyspozycjami do uczenia się.

### 3.2. Odbiorcy działań

W projekcie wzięło udział 13 szkół, w tym 8 szkół podstawowych i 5 szkół ponadpodstawowych. Listę placówek wraz z terminami przeprowadzenia zajęć oraz liczbą uczestników przedstawiono w tabeli 1. W działaniach wzięło udział 637 osób: 427 ze szkół podstawowych oraz 210 ze szkół ponadpodstawowych.

Tabela 1.

*Lista szkół biorących udział w projekcie „NanoDay”*

Szkoła	Data realizacji zajęć	Liczba osób	Klasy
<b>Szkoły podstawowe</b>			
Szkoła Podstawowa im. Piastów Śląskich w Wiązowie	31.01.2020	45	7 i 8
Szkoła Podstawowa im. Bolesława Chrobrego w Żmigrodzie	28.02.2020	71	7
Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II w Szklarach Dolnych	9.09.2020	23	7 i 8
Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi i Specjalnymi w Jędrzychowie	10.09.2020	52	7 i 8
Szkoła Podstawowa nr 12 im. Czesława Niemena w Lubinie	11.09.2020	58	8
Szkoła Podstawowa Nr 2 im. Ppor. Józefa Krysińskiego w Obornikach Śląskich	9.10.2020	65	7 i 8
Szkoła Podstawowa Nr 3 im. Jana Pawła II w Obornikach Śląskich	22.10.2021	67	7
Szkoła Podstawowa nr 7 im. Gen. Józefa Bema w Ostrowie Wielkopolskim	24.09.2021	46	7 i 8
Łączna liczba uczestników zajęć		427	



Szkoła	Data realizacji zajęć	Liczba osób	Klasy
<b>Szkoły ponadpodstawowe</b>			
Zespół Szkół Politechnicznych „ENERGETYK” w Wałbrzychu	25.05.2021	48	2
Liceum Ogólnokształcące Nr 1 im. Jana III Sobieskiego w Oławie	2.06.2021	48	2
Zespół Szkół Ogólnokształcących w Strzelinie	9.06.2021	33	2
Zespół Szkół Ogólnokształcących w Bystrzycy Kłodzkiej	11.06.2021	45	2
Zespół Szkół Technicznych w Kłodzku	27.10.2021	36	3 i 4
Łączna liczba uczestników zajęć	210		

Źródło: materiały projektu *NanoDay*.

### 3.3. Cele operacyjne

Głównym celem edukacyjnym przeprowadzonych zajęć wykładowych, warsztatowych oraz wystawy było poszerzenie wiedzy oraz kompetencji społecznych uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych z zakresu przedmiotów przyrodniczych, przede wszystkim fizyki. Realizowane cele były zbieżne z założeniami podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz z przedmiotowymi celami kształcenia odpowiednimi dla poziomu nauczania: szkoły podstawowej oraz ponadpodstawowej z takich przedmiotów, jak: matematyka, chemia, fizyka i biologia.

Założono, że w wyniku realizacji zajęć uczestnicy osiągną szczegółowe cele w zakresie zdobytej wiedzy, umiejętności oraz prezentowanych postaw, odpowiednie dla etapu edukacyjnego. Do opisu poziomu wiadomości i działań oraz umiejętności i kompetencji społecznych (postaw) wykorzystano zbiór czasowników operacyjnych użytych w podstawie programowej nauczania fizyki na II i III etapie edukacyjnym (Greczyło, 2016). Cele szczegółowe zostały skorelowane z wymaganiami podstawy programowej (Thomas, Greczyło, 2018).

W wyniku realizacji zajęć wykładowych uczestnicy zdobyli wiedzę pozwalającą im:

- stosować terminy „skala wielkości” i „rozmiar atomu”;
- posługiwać się pojęciami nanotechnologii i nanonauki;
- wymienić, jakiego rzędu wielkości mają obiekty nanometryczne, i opisać, jak mają się one do skali wielkości znanego nam wszechświata;
- opisać znaczenie powierzchni dla właściwości substancji (powierzchnia substancji ma inne właściwości fizyczne niż objętość);
- wskazać, jak zmniejszanie rozmiarów wpływa na udział atomów powierzchniowych w całkowitej liczbie atomów ciała;
- rozpoznać rodzaje nanostruktur niskowymiarowych (błony kwantowe, druty kwantowe i kropki kwantowe) i opisać jakościowo efekt kwantowania rozmiarowego;
- wymienić materiały – które dzięki zastosowaniu nanotechnologii – wykazują niezwykle właściwości fizykochemiczne (materiały hydrofobowe, katalizatory, układy scalone, grafen, ferrofluid, materiały z pamięcią kształtu, diody LED, nanocząstki);
- wymienić podstawowe metody badawcze stosowane w nanonauce i nanotechnologii;
- opisać zasadę działania podstawowych metod badawczych stosowanych w nanonauce i nanotechnologii: spektroskopii fotoelektronów, skaningowej mikroskopii tunelowej, mikroskopii sił atomowych.

Uczniowie wykształcili również umiejętności, dzięki którym:

- wskazują metody badawcze umożliwiające poznawanie składu chemicznego i struktury materii w nanoskali;
- rozpoznają metody spektroskopowe oraz mikroskopowe (STM, AFM).

Natomiast dzięki realizacji zajęć warsztatowych uczestnicy zdobyli także wiedzę pozwalającą:

- stosować terminy, takie jak: „powierzchnia hydrofobowa”, „kąąt zwilżania”, „złozę chromatograficzne”, „rozpuszczalnik”, „ciecz ferromagnetyczna”, „materiał z pamięcią kształtu”;
- posługiwać się pojęciami nanopowłoki, nanocząstki, hydrofobowości, barwników, surfaktantu, austenitu, martenzytu;
- opisać znaczenie powłok dla właściwości substancji (powierzchnia substancji z naniesioną powłoką hydrofobową ma inne właściwości fizyczne niż powierzchnia bez takiej powłoki);
- opisać zasadę działania chromatografii cieczowej, i mechanizm separacji nanocząstek barwnika;
- rozpoznać zachowanie cieczy ferromagnetycznej w polu magnetycznym;
- rozpoznać zachowanie materiału z pamięcią kształtu przy przejściu fazowym austenit-martenzyt;
- wymienić zastosowania poznanych nanomateriałów: powłok i cząstek hydrofobowych, nanocząstek barwników, cieczy ferromagnetycznej i materiałów z pamięcią kształtu;
- stosować pojęcia „mikroskopia z sondą skanującą”, „skaningowy mikroskop tunelowy”, „STM”, „mikroskop sił atomowych”, „AFM”, „struktura krystaliczna”, „atomowa zdolność rozdzielcza”, „sprężenie zwrotne”;
- posługiwać się terminami „efekt tunelowy”, „zjawisko piezoelektryczne”, „prąd tunelowy”, „siły van der Waalsa”, „siły odpychania elektrostatycznego”, „nanostruktura”, „nanoskala”, „mikroskala”;
- opisać wpływ skaningowej mikroskopii tunelowej i mikroskopii sił atomowych na rozwój nanonauki i nanotechnologii;
- opisać zasadę działania skaningowego mikroskopu tunelowego i mikroskopu sił atomowych;
- omówić procedurę przeprowadzania pomiarów przy użyciu STM oraz AFM;
- rozpoznać stopnie atomowe w kryształach;
- rozpoznać obrazy w skali atomowej;
- wymienić zastosowania mikroskopów: STM i AFM.

Uczniowie wykształcili także umiejętności, dzięki którym:

- wskazują metody zabezpieczania powierzchni przed zwilżeniem;
- wskazują metody badawcze umożliwiające rozdzielanie mieszanin;
- rozpoznają cechy cieczy ferromagnetycznej;
- rozpoznają właściwości stopów z pamięcią kształtu;
- wskazują metody obrazowania powierzchni w skali nanometrycznej;
- rozpoznają obrazy uzyskane przy użyciu mikroskopów z sondą skanującą;
- wykazują badawcze podejście do świata.

Wystawa stanowiła ugruntowanie materiału zawartego w wykładach oraz warsztatach i pomagała w realizacji wskazanych wcześniej celów. Wszystkie formy pracy pozwoliły także na kształtowanie uczestników, którzy po zajęciach demonstrują postawy:

- otwartości na różnorodność świata otaczającego;
- świadomości, jak natura „wykorzystuje” nanotechnologię (efekt lotosu, budowa skrzydła motyla, sposób poruszania się gekona, ale również owadów);
- świadomości konieczności prowadzenia badań w tematyce nanonauki i nanotechnologii.

#### 4. Działania ewaluacyjne

Celem działań ewaluacyjnych przeprowadzonych w ramach realizacji przedsięwzięcia było określenie skuteczności prowadzonych w ramach projektu aktywności edukacyjnych w obrębie trzeciej misji uczelni oraz wskazanie liczby osób, które podniosły kompetencje w konsekwencji działań uczelni wspartych dofinansowaniem z Europejskiego Funduszu Społecznego. Ewaluacja skuteczności podjętych działań edukacyjnych była prowadzona z wykorzystaniem ankiet ewaluacyjnych, realizowanych za pośrednictwem narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej. Przed przystąpieniem do zajęć uczestnicy projektu wypełniali udostępniony –w formie online–w określonym terminie wejściowy arkusz ewaluacyjny. Następnie uczniowie uczestniczyli we wszystkich wskazanych wcześniej formach pracy. Na zakończenie wypełniali arkusz ewaluacyjny wyjściowy, również udostępniony online w wybranym okresie.

##### 4.1. Ankieta ewaluacyjna

Ankieta wejściowa składała się z 9 pytań, w tym:

- 5 pytań zamkniętych sprawdzających wybrane aspekty wiedzy;
- 3 pytań deklaracyjnych odwołujących się do umiejętności i wiedzy uczniów;
- 1 pytania otwartego.

Pytania zawarte w ankiecie przed zajęciami wraz z odpowiedziami do wyboru oraz skalą dla pytań deklaracyjnych przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2.

*Wejściowa ankieta ewaluacyjna – pytania*

Nr	Pytania zamknięte				
1.	Jakiego rzędu są obiekty, którymi zajmuje się nanonauka i nanotechnologia?	$10^{-4}$	$10^{-5}$	$10^{-9}$	$10^{-13}$
2.	Ile podstawowych układów nanostrukturalnych wyróżniamy w nanotechnologii?	1	2	3	5
3.	Kto jako pierwszy wprowadził pojęcie nanotechnologii?	Newton	Taniguchi	Born	Drexler
4.	Który z przykładów nie jest związany z nanostrukturą wytwarzaną przez człowieka?	kielich Likurga	stal damasceńska	nitriol	gekon

5.	Który skrót odpowiada nazwie mikroskopu umożliwiającego obserwację nanostruktur?	FAM	AFM	MAT	TFM	
<b>Pytania deklaratywne</b>						
5 – zdecydowanie zgadzam się	4 – zgadzam się	3 – nie mam zdania	2 – nie zgadzam się	1 – zdecydowanie nie zgadzam się		
6.	Uważam, że sporo wiem o nanonauce i nanotechnologii.	5	4	3	2	1
7.	Potrąfię wskazać przykłady nanotechnologii w otaczającym nas świecie.	5	4	3	2	1
8.	Jestem zainteresowany(-a) przedmiotami przyrodniczymi.	5	4	3	2	1
<b>Pytanie otwarte</b>						
9.	Napisz, jakie masz oczekiwania związane z udziałem w przedsięwzięciu pn. <i>NanoDay – dzień z nanonauką i nanotechnologią</i> (np. o czym chciał(a)byś się dowiedzieć, jakie umiejętności chciał(a)byś zdobyć).					

Źródło: materiały projektu *NanoDay*.

Ankieta ewaluacyjna, wypełniana przez uczniów po realizacji bloku zajęć, również składała się z 9 pytań i miała identyczną strukturę, jak ankieta wejściowa. Pytania z zakresu wiedzy (pytania zamknięte – od 1. do 5. włącznie) oraz 2 pytania deklaratywne (6. i 7.) pozostawały identyczne. Ankiety różniły się pytaniami numer 8 oraz 9. Zostały one przedstawione w tabeli 3.

Tabela 3.

*Zmodyfikowane pytania w ankiecie wyjściowej*

<b>Pytanie deklaratywne</b>						
8.	Moje zainteresowanie przedmiotami przyrodniczymi zwiększyło się po zajęciach pn. <i>NanoDay – dzień z nanonauką i nanotechnologią</i> .	5	4	3	2	1
<b>Pytanie otwarte</b>						
9.	Napisz, czy zajęcia pn. <i>NanoDay – dzień z nanonauką i nanotechnologią</i> spełniły Twoje oczekiwania związane z udziałem w przedsięwzięciu i uzasadnij odpowiedź.					

Źródło: materiały projektu *NanoDay*.

Jako wynik ankiety uznawano sumę punktów zdobytych w pytaniach od 1. do 8., przy czym pytania sprawdzające wiedzę były oceniane w skali zero-jedynkowej, natomiast w pytaniach deklaracyjnych do wyniku wliczano wartość liczbową odpowiadającą wybranej odpowiedzi. Maksymalna liczba możliwych do otrzymania punktów w każdej z ankiet wynosiła zatem 20.

## 5. Wyniki i dyskusja

Ankiety ewaluacyjne były udostępniane uczniom w postaci linku i możliwe do wypełnienia tylko w określonym przedziale czasu – kilka dni – odpowiednio przed zajęciami i po nich. W związku z tym występują rozbieżności pomiędzy liczbą zebranych ankiet a liczbą uczestników zajęć. Wśród respondentów znaleźli się uczniowie, którzy nie wzięli udziału w zajęciach, a część uczniów, która była obecna na zajęciach, nie wypełniła ankiet. Liczba wypełnionych ankiet wynosiła w sumie:

- 603 – przed zajęciami;
- 512 – po zajęciach;
- w tym 463 wypełnionych przez tę samą osobę – przed zajęciami i po nich.

W badaniu wzięto udział 637 osób. Dysproporcja pomiędzy liczbą uczestników a zebranymi kompletami materiału do ewaluacji jest znaczna. Uzyskany procent liczby kompletów materiałów ewaluacyjnych do całkowitej liczby uczestników zajęć osiągnął 72,7%, a to oznacza, że co czwarty uczestnik nie wywiązał się w pełni z zobowiązań.

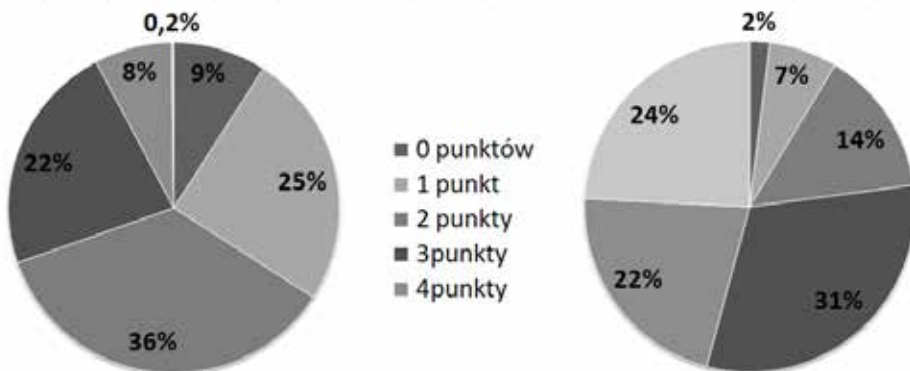
W dalszej analizie wzięto pod uwagę tylko kompletne dane uzyskane przez uczniów, którzy wypełnili ankietę przed zajęciami, wzięli w nich udział oraz wypełnili ankietę wyjściową.

### 5.1. Pytania zamknięte

W przypadku pytań zamkniętych (tabela 2, pytania od 1. do 5. włącznie) maksymalna liczba punktów możliwych do uzyskania wynosiła 5. Uczeń otrzymywał 1 punkt za prawidłową odpowiedź oraz 0 punktów w przypadku błędnej odpowiedzi.

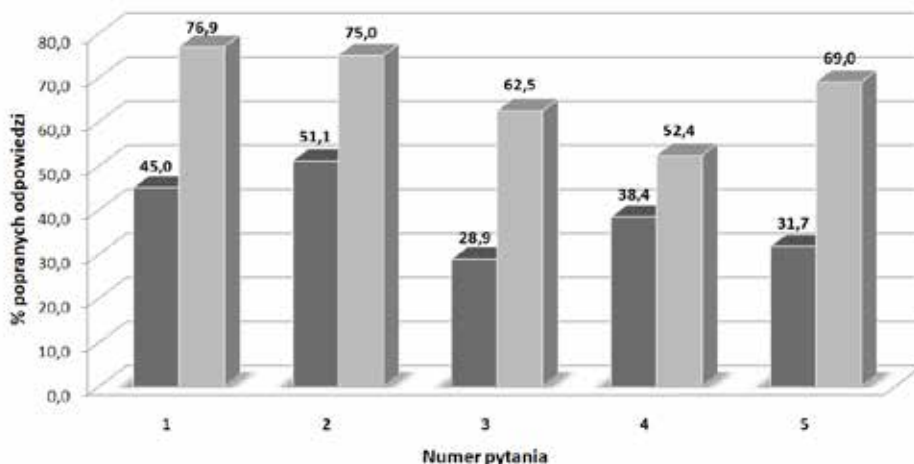
Średnia liczba punktów uzyskanych przez uczniów przed zajęciami wynosiła 1,95, natomiast po zajęciach 3,37. Dominantę w przypadku wyników przed zajęciami stanowią 2 punkty, natomiast po zajęciach 3 punkty. Na rysunku 1 przedstawiono, jaki procent uczniów uzyskał dany wynik punktowy przed zajęciami i po ich realizacji.

Rysunek 1. Porównanie liczby punktów uzyskanych przed zajęciami (po lewej) i po ich realizacji (po prawej)



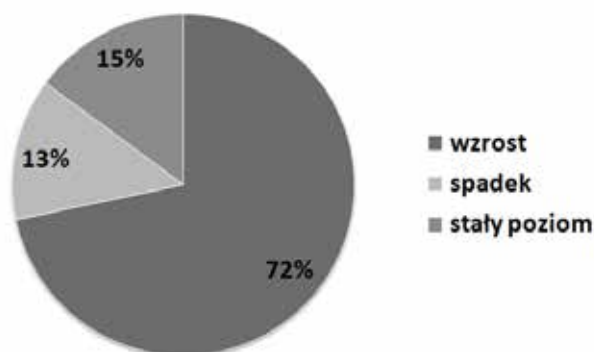
Procentowy wynik prawidłowych odpowiedzi udzielonych na poszczególne pytania zamknięte przedstawiono na rysunku 2.

Rysunek 2. Porównanie wyników dla poszczególnych pytań zamkniętych przed zajęciami (ciemniejsze słupki) i po zajęciach (jaśniejsze słupki)



Dla poszczególnych uczestników zajęć określono, czy w zakresie pytań zamkniętych nastąpił wzrost liczby uzyskanych punktów, został utrzymany stały wynik, czy nastąpił spadek. Wyniki przedstawiono na rysunku 3.

Rysunek 3. Porównanie liczby punktów uzyskanych przed zajęciami i po ich realizacji



Najczęściej występującym wynikiem był wzrost o 2 punkty w stosunku do liczby punktów uzyskanych w ankiecie przed udziałem w zajęciach. Natomiast maksymalny wzrost wynosił 4 punkty.

## 5.2. Pytania deklaratywne

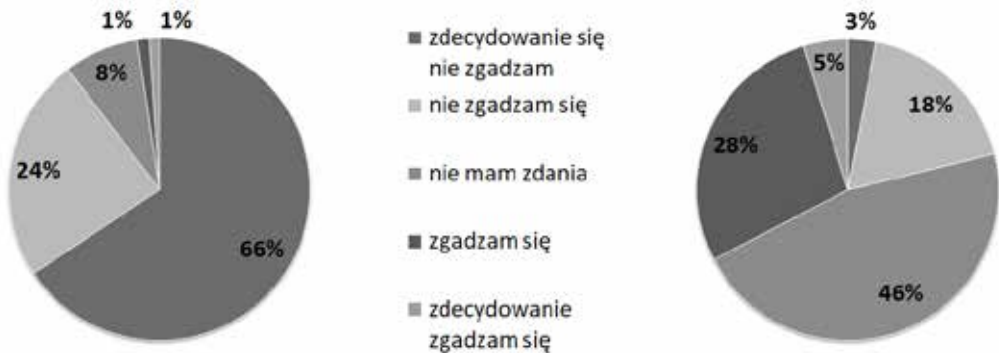
W ankiecie znalazły się trzy pytania deklaratywne, to jest pytania, w których uczniowie mogli wybrać odpowiedź, wskazując, w jakim stopniu zgadzają się z podanymi stwierdzeniami. Możliwe do wyboru odpowiedzi były następujące:

- zdecydowanie się zgadzam,
- zgadzam się,
- nie mam zdania,
- nie zgadzam się,
- zdecydowanie nie zgadzam się.

Maksymalna liczba punktów do uzyskania wynosiła 15. Do wyniku wliczano wartość liczbową odpowiadającą wybranej odpowiedzi. Dwa pytania deklaratywne były identyczne w obu ankietach (przed zajęciami i po nich). Jedno pytanie natomiast różniło się – w ankiecie przed pytano o zainteresowanie przedmiotami przyrodniczymi, natomiast w ankiecie po zajęciach pytanie dotyczyło wzrostu zainteresowania po odbyciu zajęć. Pytania deklaratywne zawarto w tabeli 2 oraz tabeli 3.

Średni uzyskany przed zajęciami wynik wynosił 6,37 punktów, a po zajęciach 10,2 punktów. Procentowy rozkład odpowiedzi na poszczególne pytania przedstawiono na rysunkach 4–6.

Rysunek 4. Porównanie wyników dla pytania 6. przed zajęciami (po lewej) i po ich realizacji (po prawej)



Rysunek 5. Porównanie wyników dla pytania 7. przed zajęciami (po lewej) i po ich realizacji (po prawej)



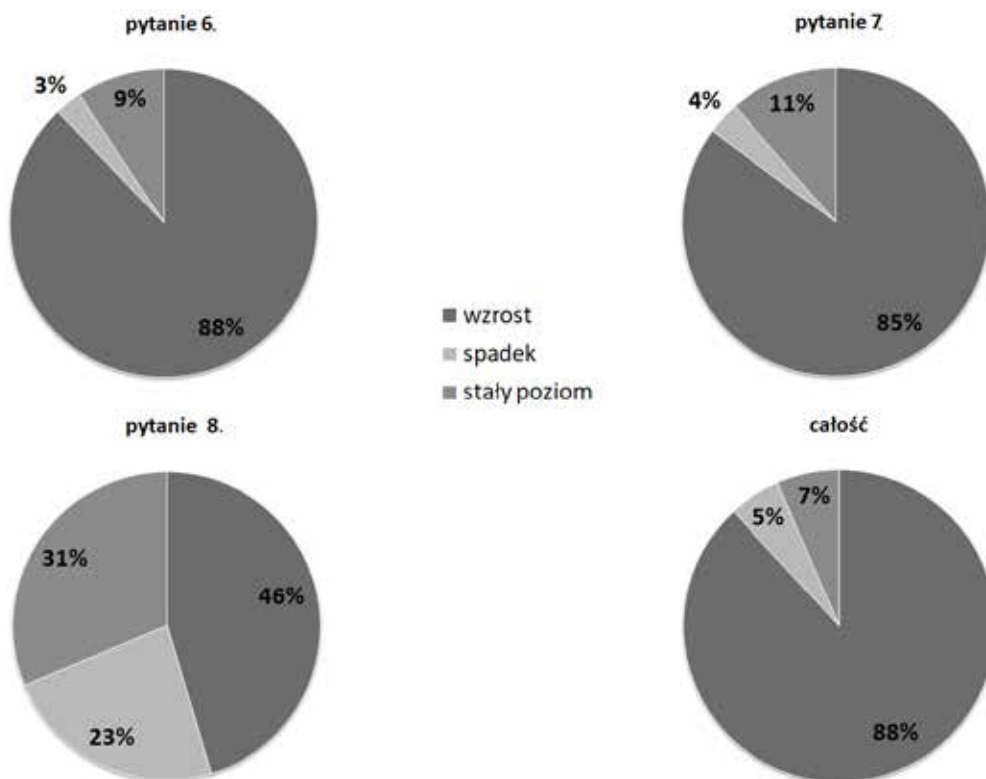


Rysunek 6. Porównanie wyników dla pytania 8. przed zajęciami (po lewej) i po ich realizacji (po prawej)



Dla każdego pytania deklaratywnego określono, czy nastąpił wzrost liczby punktów, spadek, czy poziom ten był taki sam jak w przypadku ankiety wejściowej. Tego samego wskaźnika użyto dla całościowego wyniku otrzymanego w przypadku pytań deklaratywnych. Wyniki przedstawiono na rysunku 7.

Rysunek 7. Porównanie wyników wejściowych i wyjściowych dla pytań deklaratywnych



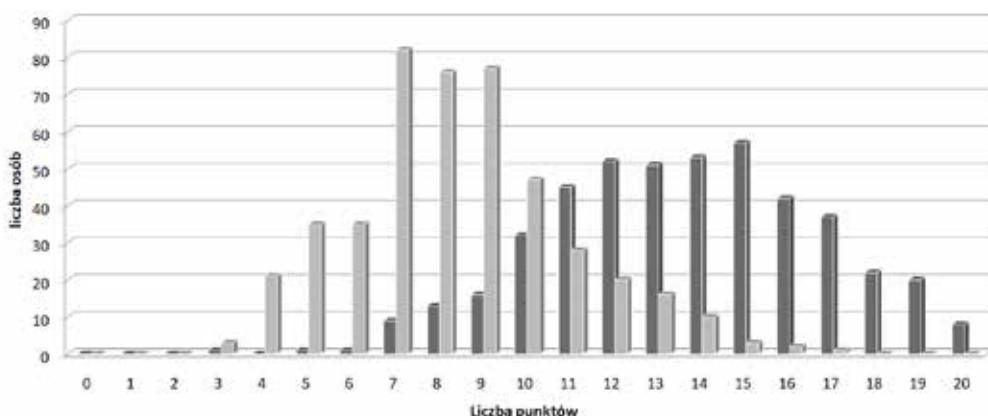
W przypadku pytania 6. i 7. zanotowano wzrost u znacznej liczby uczestników (powyżej 80%). Natomiast w przypadku pytania 8. tylko 46% ankietowanych wykazało wzrost, a 1/3 utrzymała stały poziom deklaracji. W przypadku pytania numer 8 bezpośrednie porównywanie zadeklarowanego poziomu zainteresowania przedmiotami przyrodniczymi ze wzrostem zainteresowania po zajęciach, wyrażone różnicą punktów, może nie być miarodajne. Jak pokazano w tabelach 2 i 3, pytania różniły się w obu wersjach ankiety. Porównując całościowy wynik uzyskany w pytaniach deklaracyjnych, można zauważyć, że prawie 90% uczestników zajęć wykazało wzrost liczby punktów.

### 5.3. Wyniki w ujęciu całościowym

#### 5.3.1. Pytania zamknięte

Maksymalna liczba punktów do uzyskania w całej ankiecie wynosiła 20. Średni wynik uzyskany przed zajęciami wynosił 8,32, przy czym najczęściej pojawiający się wynik to 7, a mediana wynosiła 8 punktów. Średni wynik otrzymany w ankiecie po przeprowadzanych zajęciach wynosił 13,56 punktów, natomiast najczęściej pojawiającym się wynikiem było 15. Mediana z kolei wynosiła 14. Porównanie wyników otrzymanych przed zajęciami i po nich przedstawiono na rysunku 8.

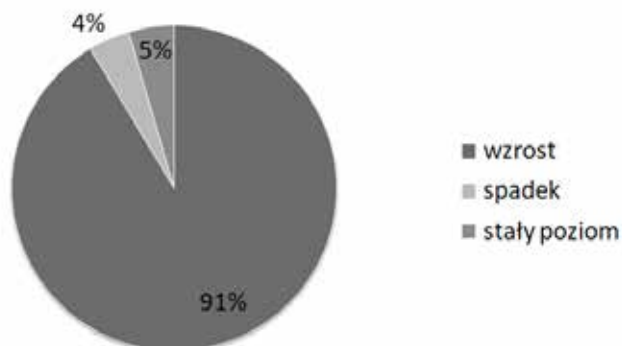
Rysunek 8. Całkowita liczba punktów uzyskanych przed zajęciami (jaśniejsze słupki) i po zajęciach (ciemniejsze słupki)



Na podstawie rysunku 8 można zauważyć wyraźne przesunięcie się wyników ku wyższym wartościom punktowym po zrealizowaniu zajęć. Rozkład uzyskanych punktów jest też bardziej równomierny.

Dla otrzymanych wyników przyjęto, że wzrost nastąpił, jeśli wynik w ankiecie wyjściowej jest wyższy niż w ankiecie wejściowej, spadek – jeśli wynik jest niższy niż wcześniej, a stały poziom oznacza brak zmiany w całkowitej liczbie zdobytych punktów. Uzyskane wyniki przedstawiono na rysunku 9.

Rysunek 9. Porównanie wyników całkowitych



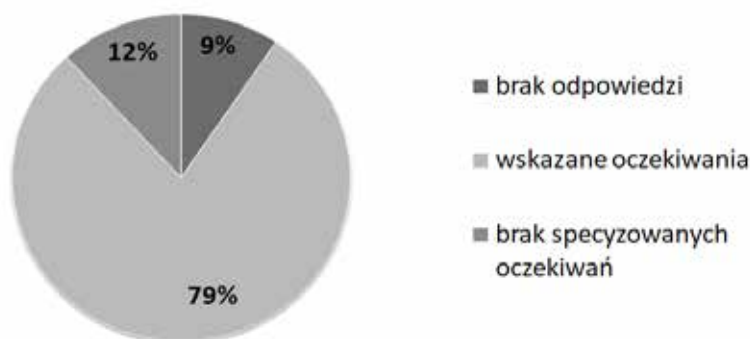
Wzrost w części zamkniętej ankiety wystąpił u 332 uczniów, a wzrost w pytaniach deklaracyjnych u 408 osób. W przypadku 89,5% uczestników, u których zaobserwowano wzrost liczby punktów w pytaniach zamkniętych, nastąpił także wzrost liczby punktów w pytaniach deklaracyjnych.

### 5.3.2. Pytania otwarte

W ankiecie znalazło się jedno pytanie otwarte (pytanie numer 9.), którego treść różniła się w ankiecie przed zajęciami oraz po nich. Pytanie zamieszczone w ankiecie wejściowej brzmiało: „Napisz, jakie masz oczekiwania związane z udziałem w przedsięwzięciu pn. *NanoDay – dzień z nanonauką i nanotechnologią* (np. o czym chciał(a)byś się dowiedzieć, jakie umiejętności chciał(a)byś zdobyć”, natomiast w ankiecie wyjściowej było sformułowane następująco: „Napisz, czy zajęcia pn. *NanoDay – dzień z nanonauką i nanotechnologią* spełniły Twoje oczekiwania związane z udziałem w przedsięwzięciu i uzasadnij odpowiedź”.

W ankiecie wejściowej odpowiedzi na pytanie 9. udzieliło 419 respondentów, przy czym 364 wyraziło swoje oczekiwania, a pozostali wskazali brak oczekiwań lub brak wiedzy na temat swoich oczekiwań. Procentowy rozkład odpowiedzi przedstawiono na rysunku 10.

Rysunek 10. Odpowiedzi uzyskane na pytanie 9. (ankieta przed zajęciami)



Udzielone odpowiedzi, zawierające wskazane oczekiwania, podzielono na cztery kategorie, zgodnie z przeważającą w odpowiedzi informacją:

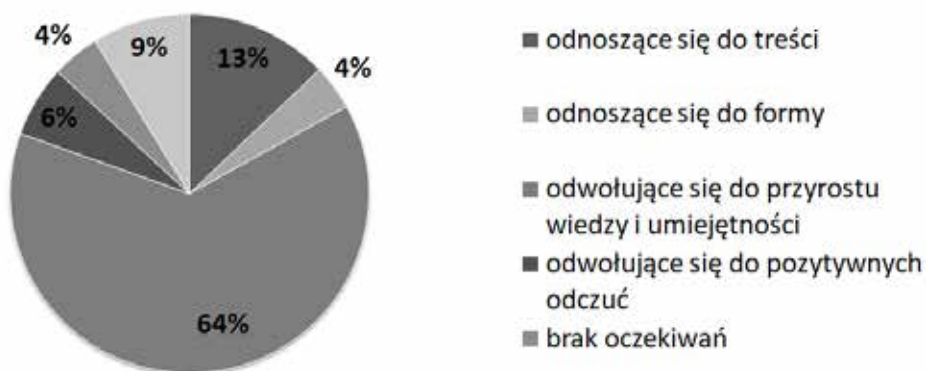
- A – odnoszące się do treści, np. „Czym jest nanonauka i nanotechnologia?”, „Chciałbym poznać nowinki i nowe projekty związane z nanotechnologią, które mogą powstać w niedalekiej przyszłości”;
- B – odnoszące się do form pracy, np. „Głównie posłuchać wykładu”, „Chciałbym zobaczyć, jak wyglądają różne rzeczy pod mikroskopem”;
- C – odwołujące się do przyrostu wiedzy i umiejętności, np. „Chciałbym dowiedzieć się więcej na temat nanotechnologii i do czego służy”, „Chciałbym dowiedzieć się podstawowych rzeczy, ponieważ mam małą wiedzę na ten temat”;
- D – odwołujące się do pozytywnych odczuć, np. „Chciałbym się dobrze bawić”, „Uważam że będą to bardzo ciekawe zajęcia z nanotechnologii”.

Wyróżniono także dwie dodatkowe kategorie istotne w kontekście wyrażania oczekiwań:

- E – brak oczekiwań, np. „żadne”, „nie mam”;
- F – odpowiedź „nie wiem”.

Uzasadnienie odnoszące się do: treści, wskazały 54 osoby, form pracy – 17 osób, przyrostu wiedzy i umiejętności – 266, a 27 osób wskazało oczekiwania związane z pozytywnymi odczuciami i odbiorem zajęć. Brak oczekiwań wyraziło 18 respondentów, a 37 podało odpowiedź „nie wiem”. Procentowy rozkład uzyskanych odpowiedzi przedstawiono na rysunku 11.

Rysunek 11. Procentowy rozkład oczekiwań w stosunku do zajęć (ankieta przed zajęciami)

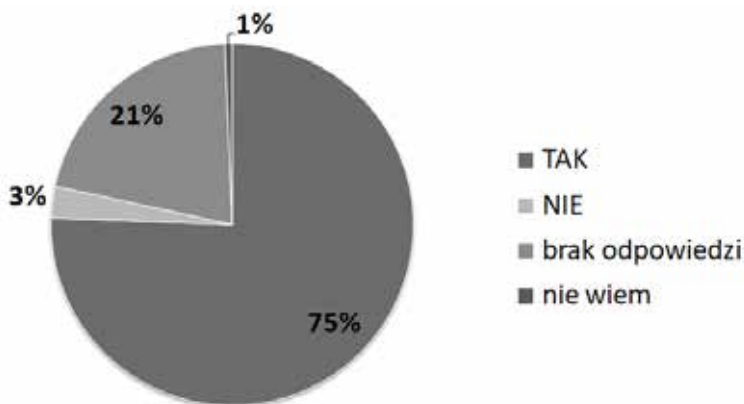


Najwięcej ankietowanych oczekiwało od zajęć przyrostu wiedzy lub umiejętności. Występują różnice w oczekiwaniach dotyczących przyrostu. Niektórzy respondenci w odpowiedzi wskazują całkowity brak wiedzy bądź małą wiedzę w zakresie nanonauki i nanotechnologii i oczekują zdobycia podstawowych wiadomości dotyczących tego tematu (np. „Chciałbym dowiedzieć się podstawowych rzeczy, ponieważ mam małą wiedzę na ten temat”), inni natomiast chcieliby dowiedzieć się więcej (np. „Dowiedzieć się więcej o nanotechnologii”, „Chciałabym bardziej zrozumieć nanotechnologię, bo na ten moment nie rozumiem jej tak dobrze, jak bym chciała”). Część ankietowanych nawiązuje natomiast do pytań zamkniętych i oczekuje poznania odpowiedzi na te pytania w toku zajęć. W uzasadnieniach odnoszących

się do form pracy najczęściej pojawiają się kwestie związane z oglądaniem rzeczy w skali nano z wykorzystaniem mikroskopu.

W ankiecie wyjściowej odpowiedzi na pytanie 9. udzieliło 366 respondentów. Twierdząco odpowiedziało 350 osób, z czego 83 osoby podały jedynie krótką odpowiedź, lecz nie zawarły uzasadnienia. Wynik procentowy uzyskanych odpowiedzi przedstawiono na rysunku 12.

Rysunek 12. Uzyskane odpowiedzi na pytanie 9. (ankieta po zajęciach)

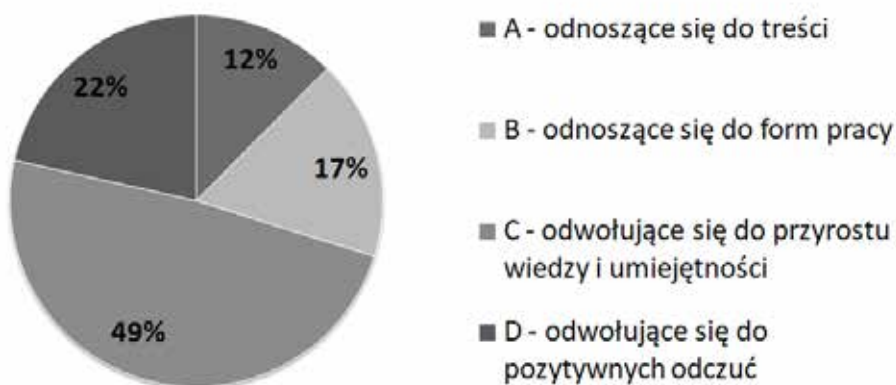


Odpowiedzi twierdzących zawierających uzasadnienie (265) podzielono na cztery kategorie, zgodnie z przeważającą w odpowiedzi informacją:

- A – odnoszące się do treści, np. „Tak, bo były ciekawe informacje”, „Dowiedziałam się o atomach”;
- B – odnoszące się do form pracy, np. „Dzień z nanonauką podobał mi się ponieważ: były ciekawe wykłady i eksperymenty”, „Tak, bardzo mi się spodobały zajęcia z doświadczeniami”;
- C – odwołujące się do przyrostu wiedzy i umiejętności, np. „Spełniły moje oczekiwania. Nauczyłem się na nich wiele przydatnych informacji”, „Tak, ponieważ nauczyłem się wielu nowych rzeczy oraz było ciekawie”;
- D – odwołujące się do pozytywnych odczuć, np. „Tak, było ciekawie”, „Było fajnie i ciekawie”.

Uzasadnienie odnoszące się do treści wskazały 33 osoby, 46 osób podało uzasadnienie odnoszące się do form pracy, szczególnie do warsztatów, 129 osób odwołało się do przyrostu wiedzy i umiejętności przez realizację zajęć, a 57 osób podało uzasadnienie odnoszące się do pozytywnych odczuć związanych z zajęciami. Rozkład procentowy uzyskanych odpowiedzi przedstawiono na rysunku 13.

Rysunek 13. Procentowy rozkład uzasadnienia wskazanego w pytaniu 9. (ankieta po zajęciach)



Wśród 129 osób odwołujących się w uzasadnieniu do przyrostu wiedzy i umiejętności, 120 osób uzyskało także przyrost w pytaniach deklaracyjnych, a wyższy wynik całkowity (pytania zamknięte oraz deklaratywne razem) uzyskało 127 osób.

## 6. Wnioski

Możliwość nieodpłatnego przeprowadzenia bloku zajęć bezpośrednio w szkołach pozwoliła dotrzeć nie tylko do uczniów, ale także do ich otoczenia lokalnego, m.in. szerszej grupy nauczycieli oraz rodziców/opiekunów prawnych. Z drugiej strony ułatwiony dostęp do zajęć, bez sformułowania wymagań wstępnych, mógł wpłynąć na wspomnianą dysproporcję pomiędzy liczbą osób biorących udział w samych zajęciach a liczbą zebranych kompletów ankiet ewaluacyjnych. Wyraźnie rysuje się zatem potrzeba jasnego, bezpośredniego komunikowania potrzeb i oczekiwań wobec uczestników oraz monitorowania procesu zbierania danych, by uzyskany stosunek liczby kompletów materiałów ewaluacyjnych do całkowitej liczby uczestników był wyższy.

Analiza udzielonych w ankiecie ewaluacyjnej odpowiedzi pozwala jednak w jednoznaczny sposób stwierdzić, że kompleksowe działania edukacyjne przyniosły wymierne korzyści uczniom w nich uczestniczącym – wzrósł zarówno średni wynik w zakresie wiedzy, jak i w obszarze objętym pytaniami o charakterze deklaracyjnym. Na podstawie analizy odpowiedzi otwartych, podzielonych na opisane powyżej kategorie, uzasadnione jest stwierdzenie, że na skutek działań projektowych wzrosła motywacja zadaniowa uczestników zajęć (Ogrodnik, 2019). Kompleksowe spojrzenie na wyniki, w zestawieniu z opisem metod działania oraz postawionych celów, stawia przedsięwzięcie jako przykład stosowania racjonalnych adaptacji i modyfikacji w nauczaniu i uczeniu się na drodze do skuteczniejszej metodyki nauczania (Domagała-Zyśk, 2018).

Realizacja przedsięwzięcia dotyczącego zagadnień z obszaru nanotechnologii i nanonauki na poziomie szkolnym uwidoczniała również tkwiący w tych obszarach potencjał w nauczaniu przedmiotów ścisłych. Wyniki pokazały, że już uczniowie szkół podstawowych mogą z powodzeniem rozumieć kluczowe pojęcia z zakresu nanonauki i nanotechnologii. Projekt

stanowił kompleksowe działania edukacyjne skumulowane podczas jednego dnia, jednak obiecujące wydaje się zaadaptowanie pewnych rozwiązań projektowych do realiów szkolnych i wykorzystanie interdyscyplinarnego charakteru nanonauki i nanotechnologii do rozwijania kompetencji kluczowych oraz zainteresowania przedmiotami ścisłymi także podczas zajęć lekcyjnych.

### Podziękowania

Autorzy pracy szczególnie dziękują współwykonawcom projektu pn. *NanoDay* – pracownikom Fundacji Wspierania Nanonauki i Nanotechnologii NANONET oraz pracownikom Instytutu Fizyki Doświadczalnej Uniwersytetu Wrocławskiego.

### Bibliografia

- Cepic, M. (2017). Introduction of current scientific results to education: Experiences from the case of liquid crystals. W: T. Greczyło, E. Dębowska (red.), *Key Competences in Physics Teaching and Learning. Springer Proceedings in Physics*, (190), 41–54.
- Domagała-Zyśk, E. (2018). Racjonalne dostosowanie i modyfikacja w edukacji uczniów mających specyficzne potrzeby edukacyjne. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje* (s. 270–285). Wydawnictwo FRSE.
- Głowska-Sołdatow, M. (2010). Wybrane aspekty motywowania uczniów do nauki. W: E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka – mity i fakty* (s. 422–431). Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Greczyło, T. (2016). Czasowniki operacyjne w podstawie programowej fizyki dla II etapu edukacyjnego, *Foton*, 135, 41–44.
- Ogrodnik, J. (2019). Orientacja motywacyjna uczniów – weryfikacja teorii Johna Nichollsa w polskich warunkach edukacyjnych. *Edukacja*, 1(148), 58–74.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2018). *The future of education and skills, Education 2030, Future we want, OECD Learning Framework 2030*. Pobrano z <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Sitek, M. (red.). (2020). *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. IBE.
- Sitek, M., Ostrowska, E. B. (red.). (2020). *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie*. IBE.
- Thomas, M., Greczyło, T. (2018). Wyzwania przyszłości. Uwagi i refleksje współautorów podstawy programowej z fizyki dla różnych typów szkół i etapów kształcenia. *Refleksje*, 3, 52–60.