

Okolo pedagogii

Zeszyty Naukowe

Nr 3/2023



Okolo Pedagogii

Zeszyt naukowy nr 3/2023

Kierunku: Pedagogika

Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu Akademii Nauk Stosowanych w Szczecinie

Pedagogia, refleksja o teorii edukacji i edukacyjnej praktyce, odnosi się między innymi do paradygmatu edukacyjnego, który może przybierać formę doktryny pedagogicznej, ideologii edukacyjnej bądź ukrytego programu wychowawczego. Tak rozumiana jest głównym obszarem zainteresowań autorów naszego zeszytu. Lecz prócz samych nauk pedagogicznych zajmują nas także: filozofia, etyka, logika, historia, socjologia, antropologia, biologia, medycyna społeczna, nauki psychologiczne, nauka o komunikacji (*komunikatologia*), prakseologia, nauki o organizacji i zarządzaniu, polityka społeczna, cybernetyka, informatyka, teoria systemów, ekonomia społeczna, ekonomika oświaty, praca socjalna, profilaktyka społeczna, geragogika czy nauki polityczne – rzecz jasna wszystkie ujmowane w szeroko rozumianym kontekście edukacyjno-wychowawczym.

KOMITET REDAKCYJNY

Agnieszka Jankowska (sekretarz redakcji), Małgorzata Olejniczak (redaktor językowy)
Grażyna Maniak, Jan Przewoźnik, Edward Wiktor Radecki

REDAKTOR NACZELNY

Edward Wiktor Radecki
eradecki@zpsb.pl
Tel. mobil. 508 015 408

RECENZOWANT TOMU

Prof. dr hab. Michał Trubas

Adres redakcji

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu Akademia Nauk Stosowanych w Szczecinie
Wydział w Gryficach
ul. Marszałka Józefa Piłsudskiego 34
72-300 Gryfice

Wydawca OKOŁO PEDAGOGII

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu Akademia Nauk Stosowanych w Szczecinie
ul. Żołnierska 53, 71-210 Szczecin

SPIS TREŚCI

Od redaktora

W czwartą dekadę z nadzieją wkraczając4

Edward W. Radecki

Rozmowy w trzydziestolecie o trzydziestoleciu ZPSB ANS i nie tylko6

- Rozmowa z **Profesor Justyną Osuch-Mallett**, Rektor Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu Akademii Nauk Stosowanych w Szczecinie.....6
- Rozmowa z **Profesor Grażyną Maniak**, Dziekan Wydziału w Gryficach Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu Akademii Nauk Stosowanych w Szczecinie.....21

Artykuły

Grażyna Erenc-Grygoruk

Nauczyciel wobec wielokulturowości swoich uczniów30

Edward Wiktor Radecki

Dobrostan mieszkańców Ziemi Gryfickiej (z badań własnych ZPSB)43

Agnieszka Jankowska

Refleksyjność – kompetencja czy predyspozycja?63

Jan Przewoźnik, Arkadiusz Więcko

Szachy narzędziem myślenia – gra o przyszłość edukacji81

Problemy i dyskusje

Aneta Zelek

Online i hybryda w edukacji wyższej – trendy niechciane, ale nieuniknione.....92

Jan Przewoźnik

Jak osiągnąć korzyści z nauki gry w szachy103

Nasze rozmówczynie, autorki i autorzy (wg kolejności tekstów w zeszycie) 120

Zdarzyło się na Pedagogice w ZPSB ANS.....124

Nasza kadra w soczewce zbliżającej130

Pożegnanie.....134

Od redaktora

W czwartą dekadę z nadzieją wkraczając

W roku 1989, wraz z gronem znajomych i przyjaciół, głównie, choć nie tylko, z Uniwersytetu Szczecińskiego, założyliśmy Zachodniopomorską Szkołę Biznesu, spółkę z o.o. Dwa lata potem zainaugurowaliśmy działalność dwuletniego Business College, a za kolejne dwa lata zarejestrowaliśmy Szkołę Wyższą pod taką samą nazwą jak założycielska spółka. Tak. To już trzydzieści lat temu, założyciele naszej Uczelni zakończyli etap przygotowań, dyskursów, planów i marzeń, przystępując do ich realizacji. Pamiętam wcześniejsze, robocze spotkania z Profesorami Tadeuszem **Wierzbickim**, Wojciechem **Olejniczakiem**, Antonim **Nowakowskim** i magistrem Janem **Ma-jewskim** i **jeszcze wielu innymi znakomitymi osobami**, poświęcone możliwościom i działaniom związanym z założeniem pierwszej na Pomorzu Zachodnim niepublicznej (z prywatnym podmiotem jako założycielem) szkoły wyższej. Spotykaliśmy się w gabinetach: rektorskim w Zamku Książąt Pomorskich i dyrektorskim, w budynku przy ulicy Mickiewicza, w sali komputerowej, w pomieszczeniach prywatnych. W Szczecinie i wyjazdowo. I rozmawialiśmy, dyskutowaliśmy, planowaliśmy, szukaliśmy pomysłów, możliwych rozwiązań i szans. Potem, gdy nasze drogi pozornie się rozeszły, z satysfakcją, ale i lekką zazdrością, obserwowałem od roku 1993 szaleństwo „wydawało by się, niczym nie skrępowanego rozwoju i pasmo sukcesów. Firmy i Uczelni. Pierwsi rektorzy, Profesorowie: Wojciech Olejniczak, Antoni Nowakowski i Aneta Zelek, skutecznie i aktywnie działali.

Nawiązali współpracę z British Know-How Fund for Poland, spowodowali przejęcie budynków po koszarach Armii Radzieckiej, projekty Tempus, uruchomili studiów MBA, Centrum Rozwoju Biznesu, a potem pierwsze studia licencjackie z Socjologii. I tak dalej, i tak dalej. Zawsze dynamiczne, ale mądrze do przodu, poprzez kolejne „lecia”, wprawdzie nie bez kłopotów, ale z sukcesami: dalej, szerzej, we współpracy. I **Cum laude**. Powstają nowe kierunki i poziomy studiów, realizowane są interesujące i ważne społecznie i gospodarczo inicjatywy i projekty. Rosną szeregi absolwentów, współpracowników i sympatyków. W siłę i jakość rośnie kadra Uczelni. Mój aktywny powrót do ZPSB związany był właśnie z utworzeniem w niej mojego ukochanego kierunku: pedagogika.

Ale nie zawsze i nie wszystko było łatwe i proste. Odchodzą w „kraję łowów” bliscy i ważni dla wszystkich NIEKTÓRZY inicjatorzy i założyciele, zdarzają się też okresy trudne i groźne. Tak, jak niedawno miniony czas pandemii COVID, inspirujący zarówno dla kadry szkoły jak studentów, który zresztą przyhamował również nieco proces tworzenia naszego zeszytu. Przyhamował, ale na szczęście nie zablokował. Bo jednocześnie wyzwolił wiele refleksji pedagogicznych i społecznych, a w konsekwencji wpłynął nawet na rozpoczęcie pozytywnych zmian organizacyjnych i infrastrukturalnych w całej naszej Uczelni. O tym wszystkim, w imieniu naszych czytelników, rozmawiałem ostatnio z dwoma ważnymi dla całej uczelni i dla kierunku PEDAGOGIKA, osobami: Panią **Profesor Justyną Osuch Mallet**, Rektorką ZPSB ANS i **Profesor Grażyną Maniak**, Dziekan wydziału w Gryficach. Obie rozmowy, zapisane pod hasłem: **W trzydziestolecie o trzydziestoleciu i nie tylko**, otwierają ten tom naszego Zeszytu.

Wśród artykułów znalazły się: rozważania o postawach nauczycielskich wobec wielokulturowości swoich uczniów (**Grażyna Erenc – Grygoruk**), teksty przedstawiające zbiorcze wyniki badań poziomu dobrostanu mieszkańców Ziemi gryfickiej (**Edward W. Radecki**), i mówiące o refleksyjności pedagogów (**Agnieszka Jankowska**) oraz o szachach będących edukacyjnym narzędziem myślenia (**Jan Przewoźnik i Arkadiusz Więcko**).

Dział problemy i dyskusje tworzą teksty **Jana Przewoźnika** o możliwych korzyściach z nauki gry w szachy i **Anety Zelek** o wprowadzie nie zawsze chcianych, ale wprost nieuniknionych zajęciach onlinowych i hybrydowych w naszej współczesnej edukacji akademickiej.

Zeszyt kończą tradycyjne już części: **Nasi autorzy i rozmówcy** (zawierający krótkie **notki biograficzne autorów i rozmówców**, krótkie **kalendaria zdarzeń** na kierunku PEDAGOGIKA, oraz przybliżenie sylwetki kolejnej ważnej członkini naszego zespołu wykładowców, Pani **Doktor Grażyny Erenc-Grygoruk**).

Ważnym, choć niestety smutnym fragmentem tego numeru Około Pedagogii jest rozwinięta **klepsydra**, poświęcona osobie naszego zmarłego niedawno wykładowcy i kolegi, a dla wielu, mistrza i przyjaciela, **Doktora Jana Przewoźnika**.

Jak zwykle, zapraszam do zapoznania się z naszą publikacją, a osoby szczególnie zainteresowane do współtworzenia kolejnych numerów naszego Zeszytu.

Życzę interesującej lektury

Edward Wiktor Radecki

ROZMOWY W TRZYDZIESTOLECIE O TRZYDZIESTOLECIU I NIE TYLKO!

Rozmowa pierwsza



z Profesor **Justyną Osuch-Mallett**,
Rektorką Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu
Akademii Nauk Stosowanych w Szczecinie

Z Panią Profesor Justyną Osuch-Mallett, rektorką Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu Akademii Nauk Stosowanych, pierwszej niepaństwowej szkoły wyższej na Pomorzu Zachodnim, rozmawiam w gabinecie rektorskim w głównej siedzibie Uczelni w Szczecinie, przy ulicy Żołnierskiej 53.

Dzień dobry, Pani Rektor

Za nami już prawie 30 lat działalności naszej Uczelni. Pamiętam, jak w gronie kilku bliskich mi wówczas zawodowo osób, z ówczesnym rektorem Uniwersytetu Szczecińskiego, Profesorem Tadeuszem Wierzbickim i późniejszymi profesorami Wojciechem Olejniczakiem i Antonim Nowakowskim, zastanawialiśmy się, czy można i czy w ogóle warto myśleć o założeniu w Szczecinie niepublicznej szkoły wyższej, jak to ewentualnie zrobić i czy to się w praktyce może udać. Minęło prawie trzydzieści lat i jak dzisiaj zerkam wstecz, to widzę: cztery aktywne wydziały (w Szczecinie, w Gryficach, w Stargardzie i w Świnoujściu), tysiące absolwentów informatyki, zarządzania, ekonomii, pedagogiki, nauk o zdrowiu, inżynierii, studiów, MBA i wielu kierunków studiów podyplomowych, różnych studiów pierwszego i 2 stopnia, kursów kwalifikacyjnych i doskonalących, a do tego wszystkiego, niezwykle liczne tytuły honorowe, nagrody i wyróżnienia, w tym takie jak:

- wyróżnienie w organizowanym przez zachodniopomorski magazyn gospodarczy „Świat Biznesu” konkursie „Perły Biznesu 2013” dla realizowanego przez ZPSB projektu „Zegar Biznesu”;
- klasa profesjonalna nadana programom studiów MBA realizowanych w ZPSB w ratingu SEM FORUM;
- statuetka „Orły Wprost” w 2016 roku – nagroda tygodnika Wprost dla przedsiębiorczych i wyjątkowych, którzy w szczególny sposób zasłużyli się dla swoich regionów;
- certyfikat „Uczelnia Liderów” uzyskany w II edycji ogólnopolskiego konkursu dla szkół wyższych organizowanego przez Fundację Rozwoju Edukacji i Szkolnictwa Wyższego;
- Nagroda Pracodawca Roku 2018 w kategorii szkoły współpracujące z biznesem, podczas Gali Północnej Izby Gospodarczej (maj 2018);
- klasa profesjonalna nadana programom studiów MBA realizowanych w ZPSB w ratingu SEM FORUM;
- wysokie miejsca w krajowych rankingach szkół wyższych;
- i tak dalej i tak dalej i tak dalej.

Od prawie dwóch lat jest Pani Profesor szefem tej ważnej dla regionu, Szczecina i nas wszystkich instytucji naukowo-dydaktycznej. Czego my, Szczecinianie i mieszkańcy regionu zachodniopomorskiego, ale i pracownicy oraz studenci, winniśmy życzyć Pani i Uczelni?

Rektor Prof. J. Osuch-Mallett

Dalszego rozwoju. Nawet nie trwania, bo to nie o to tylko chodzi, żeby trwać, ale dalszego rozwoju, bo przecież wszyscy jesteśmy w ciekawym okresie, bo żyjemy w ciekawych czasach. Pewnie każdy to powie, ale to są takie czasy, w których bardzo mocno zastanawiamy się nad istotnymi w naszym życiu wartościami. Myślę, że dlatego, że wszystko dokoła pędzi. Zachodzi dużo takich zmian, których wcześniej nie przewidywaliśmy. Wydawało się nam już, że możemy się rozwijać tylko w jednym, przewidywalnym kierunku. Jednak pandemia i wojna w Ukrainie pokazały nam, że nawet jeżeli możemy przewidywać pewne rzeczy i zdarzenia, i jeśli wydaje nam się, że one są odległe od nas, to one nas bezpośrednio mogą i będą dotyczyć. To spowodowało, że ludzie zaczęli się zastanawiać nad tym, co jest najbardziej wartościowe w życiu. Życzyłabym sobie i naszym studentom, a także absolwentom, żeby jako nasi potencjalni klienci wśród tych ważnych rzeczy we własnym życiu, umieszczali także swój własny rozwój. By programowali w nim także edukację, ponieważ ona nie tylko daje konkretne uprawnienia, konkretne kwalifikacje, ale daje coś ważniejszego – pewien drogowskaz na życie, który pokazuje, w jaki sposób mogą się zmieniać, żeby nadać za tym życiem, nadać za zmianami cywilizacyjnymi, za zmianami technologicznymi, ale jednocześnie być wiernym wartościom, które się nie zmieniają – wartościom związanymi z partnerstwem, z empatią, pozytywnym stosunkiem do drugiego człowieka.

Wartościom, w kontekście edukacji, związanym z pewną aplikacyjnością, czyli możliwością zastosowania uniwersalnych prawd w różnych obszarach, w różnych branżach, ale zawsze z wiarą, że to, co jest najsilniejsze we mnie, to moje własne kompetencje. To one bowiem pozwalają nam się odnaleźć w różnych momentach życiowych. I dlatego właśnie wydaje mi się, że w tej chwili edukacja jest mocno na zakręcie. Bardzo często pojawiają się pytania, czy uczelnie są nadal istotne w nowym świecie, bo przecież tę wiedzę, a przynajmniej informacje można zdobyć wszędzie. Osobiście myślę, że dla naszej kadry najważniejszą jest umiejętność pokazania, jak te zdobyte różnymi drogami informacje korzystnie i właściwie wykorzystać w praktyce. Umiejętność przekonywania, że to, czego dzisiaj się uczymy, może być i będzie przydatne w przyszłości. I to nie na zasadzie skopiuję i wkleję, tylko na zasadzie rozumienia ważnych mechanizmów.

E. W. Radecki

Tak. To jest bardzo ważne. Nie kopiuj, ale twórczo wykorzystuj i kreatywnie stosuj. Mój promotor doktoratu, Profesor Waław Strykowski z UAM w Poznaniu powiedział kiedyś, że dzisiejsi studenci, to pokolenie z doczepionym mózgiem zewnętrznym. Bo przecież oni najchętniej odtwórczo korzystają z informacji zewnętrznej, dostępnej w każdej prawie chwili w telefonie, tablecie czy laptopie. Dlatego cieszę się, że podkreśla Pani konieczność zrozumienia praw i samodzielność ich stosowania.

Pani Rektor, pierwszy rektor ZPSB Profesor Wojciech Olejniczak, tworzył, rozbudowywał, stabilizował. Pani rektor Profesor Aneta Zelek rozbudowywała, umacniała, dbała o markę. Pani przyjęła uczelnię w trudnym momencie, bo w trakcie wchodzenia, jak sama Pani powiedziała, w rodzaj edukacyjnego zakrętu. Co w praktyce okazało się najważniejszym wyzwaniem?

Pani Rektor

Myślę, że dla mnie, już sama świadomość odpowiedzialności jest takim bardzo mocnym przeżyciem. Co prawda wcześniej pełniłam już funkcje na różnych uczelnianych szczeblach. Przez długi czas byłam także prorektorem do spraw rozwoju, więc gdzieś ta odpowiedzialność za rozwój uczelni, w tym za to, co oferujemy, już była, ale ona się nie równa z odpowiedzialnością za całą instytucję. Myślę, że każdy szef ma, a na pewno powinien mieć pełną świadomość, że odpowiada za wszystkich pracowników, za to, w jaki sposób będą zawodowo i życiowo funkcjonować. To przecież ważna część ich życia, bo my spędzamy w pracy bardzo dużą część naszego aktywnego życia. To mocno się przekłada także na nasze życie osobiste, więc ta odpowiedzialność jest niezwykle ważna. Myślimy i działamy, żeby tworzyć miejsce, które daje zarówno możliwość spokojnej pracy, bezpieczeństwa, bo to jest ważne dla pracownika, ale także perspektywę rozwoju. To jest bardzo ważne i dla pracownika, i dla pracodawcy, i ta odpowiedzialność jest dla mnie chyba największym wyzwaniem. Z drugiej strony, jesteśmy jako szkoła wyższa szczególnym pracodawcą. Nie tylko odpowiadamy za naszych pracowników, ale w jeszcze większym stopniu odpowiadamy za naszych klientów, czyli osoby korzystające z naszych usług edukacyjnych, naukowych

i eksperckich. I to znacznie mocniej, niż firma produkująca produkty spożywcze, kosmetyczne, czy elektroniczne, bo my wyposażamy naszych klientów w szczególnie uniwersalne wartości. I w pewien sposób odpowiadamy za to, jak ten nasz wspólny świat później wygląda. To dotyczy oczywiście edukacji na każdym szczeblu. To, w jaki sposób przygotowujemy młodych ludzi, ale także ludzi dojrzałych do tego, żeby byli dobrymi i skutecznymi pracodawcami, albo pracownikami. I to, jak myślę, było dla mnie największym wyzwaniem. Tak mentalnie. A organizacyjnie, największym wyzwaniem było i jest zaprojektowanie kolejnego okresu rozwoju Uczelni. W tej chwili bardzo mocno w to właśnie inwestujemy nasz czas i kompetencje – w wiedzę dotyczącą tego, jak zaprojektować naszą kolejną strategię. Bo ta, która w tej chwili obowiązuje w Zachodniopomorskiej Szkole Biznesu, to jest strategia przygotowana w 2018 roku na lata 2020-2025. I tu ogromne ukłony dla mojej poprzedniczki, pani profesor Anety Zelek, która sterowała tym procesem, ale także dla całej naszej społeczności akademickiej, bo przecież to ona była włączona w aktywne tworzenie tej strategii. Ważne jest to, że ta strategia do dzisiaj się nie zdevaluowała, a co więcej, że my ją nadal z sukcesem realizujemy. Czyli nie jest tylko dokumentem, który został stworzony na potrzeby wymogów formalnych. Niemniej jednak to, co nas spotkało przez ostatnie trzy lata powoduje, że ta kolejna strategia nie może opierać się tylko i wyłącznie na kontynuacji tego, co było. Musimy szukać na przykład nowych sposobów uświadamiania społeczeństwu tego, jak nadal bardzo ważna jest edukacja na szczeblu wyższym. I oczywiście uwzględnić to, że nadal pojawiają się wyzwania związane z nowymi zdarzeniami i trendami, które dookoła się dzieją i funkcjonują, na przykład wyzwania związane z coraz bardziej globalną cyfryzacją. I mówię nie tylko o sztucznej inteligencji, która lata 2022-2023 zdobyła szturmem. Dla wielu postrzegana jest głównie jako zagrożenie, ale osobiście uważam, że może być, jeżeli oczywiście zostanie mądrze wykorzystana, naprawdę wielką szansą również dla edukacji. Dla takiej edukacji, która będzie bardzo mocno aplikacyjna. Są to wyzwania chociażby związane z oczekiwaniami naszych klientów – osób uczących się i studiujących. My jako uczelnia zawodowa i uczelnia, która prowadzi kształcenie także w trybie niestacjonarnym, mamy przecież czasami wśród uczestników zajęć, na sali lub przed ekranami, aż cztery pokolenia osób. Dla naszej kadry to jest ogromne wyzwanie. Te różne pokolenia mają zupełnie inne oczekiwania. Czym dla każdego z nich owa edukacja ma być? Mają zupełnie inne przyzwyczajenia i doświadczenia, inaczej wyobrażają sobie jak ich edukacja powinna wyglądać i zupełnie w inny sposób widzą funkcjonowanie w dotychczasowej, formalnej edukacji. Te różne oczekiwania, te różne sposoby pracy zespołowej, ale także indywidualnej pracy samodzielnej połączyć, to jest ogromne wyzwanie dla kadry, stawia bowiem przed nią ogromne oczekiwania, zarówno w zakresie merytorycznym jak metodycznym. Szkoda, że nie zawsze i nie przez wszystkich odbiorców jest to doceniane, ale to my jako nauczyciele akademicy musimy sobie z tym radzić, zachowując przy tym konsekwencję oraz dbałość komunikacyjną i dydaktyczną. Musimy jeszcze w jakimś stopniu uwzględnić to jak nasi studenci i słuchacze zachowują się swoim życiem osobistym. Jak oni te mechanizmy, te zasymilowane wzorce postępowania przerzucają na swoje studiowanie. Pan profesor zacytował wcześniej swojego mentora, a ja bym dodała, że to jak konsumujemy inne produkty i usługi powoduje, że przyzwyczajamy

się i poszukujemy podobnych wzorców w innych obszarach, także w edukacji, na przykład, wszystko ma być szybko i możliwie bez wysiłku. Moje pokolenie pamięta na jak wiele rzeczy i spraw trzeba było czekać i że owo czekanie podnosiło smak osiągniętego sukcesu. A dzisiaj czekać nie lubimy i nie chcemy. I bardzo naszych studentów boli konieczność dłuższej pracy nad sobą. Dlatego to kadra naukowo-dydaktyczna musi pracować nad studenckim zrozumieniem oczywistego zdawałoby się faktu, że na najlepsze sprawy i osiągnięcia w swoim życiu muszą popracować, i na efekty końcowe jednak trochę poczekać.

Pamiętać również musimy, że praca ze studentami to w dużym stopniu kształtowanie ich osobowości. W tym również uświadamianie im, że satysfakcja z wykonywanego zawodu, a nawet to, co jest w obszarze osobistym: szczęście osobiste czy szczęście rodzinne nie przychodzi bez pracy, bez czekania, natychmiast. I to jest nasze wyzwanie, żeby pokazywać jak na wiele rzeczy trzeba czekać, ale też zastanowić się, czy ten czas oczekiwania to musi być czas określony w kalendarzu, czy może być czasem związanym z pewnym wysiłkiem i sposobem działania? Praca nad sobą – czy wszystkie jej elementy muszą na przykład tak długo trwać i czy ten czas, ta długość niesie za sobą dodatkową wartość? Jeżeli tak, to trzeba to w tym momencie umiejętnie pokazywać naszym studentom i słuchaczom jako ich kolejne wyzwania.

E. W. Radecki

Oczywiście. Pani Rektor, kończy się drugi już rok sprawowania przez Panią tej najważniejszej w Uczelni funkcji. Co uznaje Pani za swoje sukcesy w tym okresie?

Pani Rektor

Chciałabym dzisiaj omówić tylko pierwszy rok mojego rektorowania, bo drugi, pozwolę sobie podsumować dopiero na uroczystej inauguracji roku akademickiego 2023/2024. Jeśli chodzi o mój pierwszy rok rektorowania, zapowiadałam na ten okres kilka zamierzeń podczas ubiegłorocznej inauguracji. Wymienię tu chociażby ubieganie się o status Akademii Nauk Stosowanych – otrzymaliśmy go. Możemy już się tym chwalić i z niego korzystać. Widzę, że dla naszej społeczności akademickiej, a zwłaszcza dla naszych studentów, to ważna informacja. Zachodniopomorska Szkoła Biznesu to dzisiaj też Akademia Nauk Stosowanych. Nie odchodzimy od nazwy pierwotnej, która wynika z faktu, że nasi założyciele tworzyli tę uczelnię na wzór uczelni anglosaskich, dobrych szkół biznesowych, stąd nazwa szkoła biznesu. W Polsce jednak „szkoła” kojarzy się najczęściej z niższymi poziomami, szczeblami edukacji i widzę, że dla naszych studentów możliwość pojawienia się na dyplomie słowa Akademia jest ważna. Właśnie wczoraj podpisałam pierwsze dyplomy z nową nazwą i był to dla mnie bardzo ważny moment emocjonalny, a dla Uczelni oczywiście istotny element formalny.

Kolejnym ważnym krokiem jest rozpoczęcie procesu zrównoważonego wsparcia naszej kadry. Nie jest to oczywiście proces zakończony, bo stale stawiamy na rozwój naszej kadry akademickiej, i słusznie, bo to ona buduje jakość uczelni, jeśli chodzi o jakość merytoryczną, czyli to, z czym uczelnia się kojarzy: z wiedzą, z umiejętnościami i z kompetencjami. Pamiętajmy jednak, że wysokiej jakości Uczelni nie byłoby

też bez dobrej kadry administracyjnej i technicznej. Dlatego dbamy też o nią, poprawiając jej warunki pracy i zatrudnienia.

Jestem też dumna z tego, że udało nam się pozyskać dodatkowe środki finansowe na poprawę warunków pracy w Uczelni. Nie ukrywam, że są one dla nas ważne. Z jednej strony na poprawę dobrostanu pracy, czyli nawet na takie drobiazgi w postaci bardziej ergonomicznych klawiatur czy foteli, z drugiej, lada moment zmieniamy będziemy w naszych obu budynkach uczelnianych oświetlenie. To pomoże zarówno kadrze akademickiej prowadzić zajęcia, zwłaszcza że wykładowcy niejednokrotnie prowadzą po 8-10 godzin jednego dnia. To oświetlenie, które aktualnie ma natężenie nieprzyjemne dla oczu, bardzo męczy i szkodzi. W trosce o warunki pracy administracyjnej także będziemy zmieniali oświetlenie w pomieszczeniach technicznych i biurowych.

Wzmocniliśmy także wsparcie związane z profilaktyką zdrowotną pracowników. Po raz pierwszy w uczelni pojawiła się możliwość korzystania przez wszystkich z rozszerzonej opieki zdrowotnej. Są to dla mnie ważne działania.

Dużo dzieje się też w obszarze zmian infrastrukturalnych. Na przykład w budynku wydziału w Gryficach w okresie wakacji będzie montowana winda, która ułatwi osobom z dysfunkcjami fizycznymi poruszanie się po całym budynku. Stworzyliśmy też możliwość zdalnego otwierania drzwi. To są takie małe zmiany, ale myślę, że... ziarnko do ziarnka.

Tam, gdzie możemy tworzyć oszczędności, możemy później przeznaczać je na poprawę infrastruktury uczelni. Takie oszczędności są chociażby związane z zamontowaniem w zeszłym roku na naszych obu budynkach w Szczecinie i w Gryficach paneli fotowoltaicznych. Już zauważamy oszczędności, jeśli chodzi o koszt energii, nie pomijając ważnego aspektu ekologicznego.

Oczywiście cały czas kontynuujemy prace nad rozwojem naszych kierunków studiów i umacnianie wsparcia dydaktycznego dla naszych absolwentów, studentów i słuchaczy, na przykład poprzez tworzenie im możliwości dalszego rozwoju, poprzez kontynuację kształcenia lub doskonalenia zawodowego.

E. W. Radecki

Wspominała Pani Rektor, że nasze otoczenie zewnętrzne bardzo się zmienia, oddziałując na pracę Uczelni, kadry i studentów nie zawsze korzystnie, bo nagle wojna w pobliżu naszych granic, wcześniej pandemia. To przecież był początkowo wielki wstrząs, przerażenie, zamknięcie się w domach, potem dosyć gwałtowne przejście do pracy one-line. Ja osobiście biorąc pod uwagę, że mam już trochę lat, nieco się tej nowej, internetowej szkoły bałem, że nie podołam. Na szczęście dałem radę.

Pani Rektor

Wiem, że pan podołał.

E. W. Radecki

Dziękuję, starałem się bardzo, ale ku mojemu zdziwieniu, to okazało się również problemem dla części naszych studentów. Byłem zaskoczony, że studenci w wieku trzydziestu paru lat i trochę starsi, a nawet trochę młodszy też zaczynają mieć kłopoty.

Okazuje, że i dla nich technika cyfrowa nie zawsze była wystarczająco bliską i przyjazną. Co, Pani zdaniem, pandemia zostawiła w murach naszej uczelni?

Pani Rektor

Trochę pozytywnych elementów, trochę negatywnych. Jak każde zjawisko, nigdy nie jest tak, że są same pozytywy. Myślę, że do pozytywów należy zaliczyć niesamowite wprost poczucie, że jesteśmy razem jako kadra. Miałam takie wrażenie, że zobaczyliśmy, że zarówno osoby zatrudnione na umowę o pracę, jak i nasi wykładowcy kontraktowi, którzy z nami są od wielu lat i których traktujemy zawsze jako naszą kadrę, byli tak bardzo mocno zaangażowani w to, żeby nie zostawić naszych studentów. Żeby spróbować stworzyć im taką przestrzeń, która z jednej strony pozwoli im w miarę płynnie dokończyć, zwłaszcza w tym pierwszym okresie lockdownu rok akademicki, ale także pozwolić na to, żeby jakość ich edukacji nie ucierpiała na tym znacząco. Pamiętam nasze spotkania kadry, całej kadry akademickiej i administracyjnej na Teamsach, kiedy wszyscy w zasadzie się nawzajem od siebie uczyliśmy. Pamiętam, jak stworzyliśmy zespół, który miał wspierać, na którym prowadziliśmy szkolenia jak używać Teamsów? W jaki sposób dobrze korzystać z tych narzędzi? Pamiętam czat i relacje osób, które były po pierwszych doświadczeniach na zajęciach. Udało się. Studenci powiedzieli, że jest OK. Tu mnie się nie udało, ale słuchajcie, zwróćcie uwagę na ten element, bo tu może was zaskoczyć, więc od razu trzeba poinformować studentów. Taka otwartość, gotowość do dzielenia się własnymi doświadczeniami w tych pierwszych trzech miesiącach była niesamowita. Myślę, że tutaj pani rektor Aneta Zelek i nie ukrywam ja, stworzyliśmy taką platformę, która rzeczywiście pozwalała na dzielenie się wiedzą i na dołączanie do tej społeczności, bez względu na to, jaki mieliśmy status zatrudnienia, bo myśmy nikogo w żaden sposób nie ograniczali. Dołączyliśmy, uczyliśmy, bo dla naszego studenta, dla naszego słuchacza pracownikiem Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu jest ten, kto stoi przed nim.

I tu ogromna walka pani rektor profesor Anety Zelek. O wszystko. O to, żeby chociażby w kontekście szczepień uwzględnić także naszych pracowników kontraktowych. Pani rektor była od samego początku członkiem zespołu uczelni wyższych, który spotykał się z Ministerstwem i od samego początku bardzo mocno walczyła z innymi uczelniami o to, żeby nie dyskryminować osób, które nie są zatrudnione na umowę o pracę. To są te dobre elementy, które zostawiła nam pandemia. Pozwoliła też na racjonalizowanie naszych zespołowych działań z jednoczesną możliwością uwzględnienia większego grona, bo my raz na miesiąc, w ramach kolegium dziekańskiego, czyli wszyscy dziekani i prorektorzy, spotykamy się, żeby omawiać to, co się dzieje w Uczelni. Nie ukrywam, że to przed pandemią było wyzwaniem dla pań dziekan ze Świnoujścia, z Gryfic i Stargardu. Trudno im było zawsze spotykać się w Szczecinie w murach uczelni. Jednak teraz, dzięki rozwiązaniom cyfrowym, spotykamy się w większości przypadków na Teamsach – możemy dzięki temu dołączyć naszych pracowników dziekanatu tak, że nie trzeba już kaskadowo przekazywać informacji. Jest ona od razu przekazywana i to na pewno nam ułatwiło sprawę.

Wdrożyliśmy również na szeroką skalę SharePoint do dzielenia się dokumentami, do tworzenie wewnętrznej bazy naszych informacji i regulacji. Każdy pracownik ma do niej dostęp w każdym momencie. Są to bardzo ważne, pozytywne elementy.

Innym pozytywem jest możliwość włączania w systematyczną edukację osób, które dotąd mogły być wykluczone ze względu na miejsce zamieszkania, specyfikę pracy zawodowej czy obowiązków rodzinnych. E-learning nie jest oczywiście bez wad, na przykład daje możliwość „znikania” z zajęć, pozorowania udziału pod płaszczykiem wyłączonej kamery. Jest to nadal jakiś problem, ale uczymy się z tym walczyć. Oczywiście, żeby skorzystać z tej e-edukacji, lub edukacji hybrydowej, student musi być skoncentrowany na studiowaniu i skutecznie zarządzać swoją przestrzenią, czasem i uwagą. Przy dobrej jakościowo edukacji nie może być mowy o zakupach w centrum handlowym, przemieszczaniu się, musimy wybrać. Nieraz taka możliwa postawa studiujących, to pierwszy minus takiej edukacji. Inny to kwestia pogorszenia relacji intelektualnych student-nauczyciel akademicki. Te relacje mogą być nawiązywane zdalnie, ale co zrobić, żeby one mogły przejść na inny poziom, na tworzenie większej wspólnoty? One muszą być przeplatane, hybrydowe. Mocno wierzę w równowagę życia zawodowego i osobistego, ale także w możliwość osiągnięcia równowagi w edukacji. Nie możemy przecież powiedzieć „rezygnujemy ze wszystkich cyfrowych i komunikacyjnych nowinek i cały czas siedzimy w kajetach i w atramencie”. Gdybyśmy za każdym razem tak mówili świat by też nie szedł do przodu. Musimy w zbalansowany sposób korzystać z różnych narzędzi pracy, modyfikując i unowocześniając nasze metody i techniki pracy.

E. W. Radecki

Na przykład, częściej rezygnując z podawczych wykładów konwencjonalnych, kiedy prowadzący stoi za katedrą, albo siedzi przed kamerą i wygłasza jakieś prawdy, (i wtedy rzeczywiście ten student jest obecny, albo go nie ma, albo tylko pozoruje, że jest). Natomiast stosując częściej wykład konwersatoryjny lub dyskursywny włączamy uczestników do aktywnego poszukiwania wiedzy, zachęcamy ich do realnej obecności i intelektualnej aktywności. Zyskują wówczas prawo posiadania i wyrażania własnego zdania, czują się nawet zobligowania do współuczestnictwa. W ten sposób budujemy trochę podobne relacje jak na zajęciach ćwiczeniowych.

Pani Rektor

I ja myślę też, że u nas w uczelni bardzo często to się przeplata. My z premedytacją na niektórych kierunkach nie dzielimy zajęć na wykłady i na ćwiczenia. Właśnie dlatego, że uzyskujemy znowu ten balans. To jest idealny moment, żeby ten wykład zasilił nas w wiedzę, ale także wciągnął w dyskusję związaną z różnymi zjawiskami, co od razu może się przełożyć na warsztat lub na ćwiczenie. Próbowanie tego, o czym dyskutowaliśmy, przełożenie na aplikacyjne, czy konkretne zachowania.

E. W. Radecki

Mówiła Pani Rektor o nieuchronności procesów cyfryzacyjnych. Wdrażaliśmy je wcześniej, ale dość ostrożnie i powoli, a potem – nagle i gwałtownie przymuszeni ogólną sytuacją kryzysową. Czy miało to, Pani zdaniem, więcej plusów czy minusów?

Pani Rektor

Z mojej perspektywy, mimo wszystko, przyniosło to jednak więcej plusów. To była sytuacja kryzysowa, na którą trzeba było odpowiedzieć i to odpowiedzieć szybko, bo tak się zarządza kryzysem – odwlekanie nie pomaga w kryzysie i tworzy dodatkowe zagrożenia. Przy szybkości działania zawsze się jednak trochę traci. Ale myślę, że u nas udało się uzyskać głównie efekt wzmacniający. Dostarczyliśmy naszym studentom i naszym wykładowcom dostęp do e-edukacji. W ramach doszkolenia najpierw nauczyliśmy się, co włączyć, gdzie wyłączyć, ale już od momentu, kiedy te techniczne aspekty stają się naturalne, wtedy można kształtować jakość. Można pracować nad tym, w jaki sposób wykorzystywać te techniczne możliwości i my dużą uwagę do tego przywiązywaliśmy i dalej przywiązujemy. Trenujemy i doskonalimy pewne umiejętności, żeby ich nie zapominać, a doskonalić. To jest nasza strategiczna decyzja po pierwszym roku.

Po pandemii pracę dydaktyczną kontynuujemy częściowo w wersji cyfrowej, żeby ta umiejętność pozostała także u studentów, bo ich pokolenie chętnie korzysta na przykład z aplikacji, ale na bardzo płytkim poziomie – tak manualnie. To zbyt mało jak na potrzeby współczesności. Podczas rozmów z pracodawcami z zaskoczeniem słyszę, że kiedy młode pokolenia trafiają do firm, gdzie trzeba popracować na systemach ERP, na systemach zarządzania przepływem dokumentów, na systemach związanych z zarządzaniem relacjami z klientem na systemach księgowych czy na analitycznych systemach wspomagających księgowość, natrafiają na problemy, nawet na prostym Excelu, gdy nagle okazuje się jak trudno powiązać poszczególne informacje. I to jest też zadaniem uczelni, żeby uczyć, w jaki sposób:

- po pierwsze: szukać informacji;
- po drugie: oceniać jakość tej informacji, która jest informacją wiarygodną, na czasie;
- po trzecie: robić użytek z tej informacji, zamieniać ją w dane, wreszcie zamieniać w wiedzę osobistą, przydatną również w przyszłości.

Myślę, że wcześniejsze pokolenia, w tym również ja, miały taką naklejkę z wiarygodnością informacji, i wiedzy, którą dostawaliśmy – jeżeli korzystamy, na przykład z biblioteki Uczelnianej, to tam jest zawsze zgromadzone to, co sprawdzone i wiarygodne. Współcześnie jednak nawet dostęp do biblioteki elektronicznej nie daje takiej pewności, więc my musimy uczyć naszych studentów mądrze z różnych źródeł wiedzy korzystać. Jeśli to opanują, sztuczna inteligencja nie będzie zagrożeniem. Będzie nas wspierała, jeżeli potrafimy dobierać informacje dobrej jakości.

E. W. Radecki

Zmiany polityczne, technologiczne i gospodarcze są w Uczelni również powodem zawirowań ekonomicznych. Czy Pani jako szef uczelni, która musi i rozwijać się, i jednocześnie trwać oraz zapewnić bezpieczeństwo pracownikom, i jak słusznie Pani nazywa klientom, ma z tym wielki problem?

Pani Rektor

Ja bym podzieliła te efekty ekonomiczne albo wyzwania ekonomiczne, na kilka grup.

- Pierwsza grupa, naturalną kolejną rzeczą, związana jest ze stopą inflacji. Wszelkiego rodzaju plany, które przygotowaliśmy, muszą być w tej sytuacji weryfikowane i stale aktualizowane. Musimy bardziej ostrożnie pewne rzeczy planować, biorąc głównie pod uwagę inwestycje, które nas zabezpieczą przed negatywnymi konsekwencjami zmian, jak chociażby inwestycja w fotowoltaikę, czy wymiana oświetlenia na bardziej ekonomiczne i ergonomiczne. Jeśli chodzi o kadre, to inflacja jest dużo większym wyzwaniem, wpływa bowiem na jej wynagrodzenie, a wraz ze wzrostem wynagrodzenia minimalnego zmniejszają się widełki, które przecież powinny być naturalne. Ja wiem, że oczekiwania naszych pracowników musimy pogodzić z poziomem akceptacji naszych klientów. My bowiem świadczymy edukację w pełni odpłatną i inflacja jest również wyzwaniem dla naszych studentów, bo to są dla nich długoterwale inwestycje na 3, 3,5 roku do 5 lat. Tak jak każdy podmiot usługowy, musimy znaleźć źródło sfinansowania podwyższonych kosztów naszych działań.
- Grupa druga, związana jest z dbałością o rozwój kadry i rozwój zasobów edukacyjnych. Przepraszam za użycie nazwy zasoby kadrowe, chociaż nie odzwierciedla ona w pełni ważności tego wyjątkowego zasobu. Każdy inny zasób dosyć łatwo zastąpić, kompetentnych i zaangażowanych pracowników najtrudniej. A przecież to nie technologia robi różnicę, decyduje o jakości – to ludzie robią wielką różnicę, to, w jaki sposób zajmujemy się naszymi studentami. To my prowadzimy zajęcia, a technologia może tylko nas wspierać, dostarcza narzędzi. Można je dobrze wykorzystać, a można je wykorzystać źle. Nie ukrywam, jest to dla nas duże wyzwanie i właśnie tam, gdzie możemy pracować nad oszczędnościami, to po to, aby móc lepiej wspierać naszą kadre.
- Grupa trzecia, to stała konieczność podnoszenia standardów, rozwijania i aktualizacji koniecznych systemów informatycznych. Licencje, prowadzenie serwisu, konieczne nowe zakupy znacząco podwyższają koszty funkcjonowania Uczelni.

E. W. Radecki

Pani Rektor. Tłumaczyłem kiedyś słuchaczom Uniwersytetu Szczecińskiego na kierunku studiów podyplomowych „Zarządzanie oświatą”, że szef placówki musi być

trochę jak sokół, który lata wysoko i widzi więcej od innych. Jakie, pozytywne i negatywne konsekwencje dla szkolnictwa wyższego, wywołane covidem, wojną „u bram” i ogólną sytuacją polityczno-gospodarczą Pani postrzega jako ważne?

Pani Rektor

Pierwszym pozytywnym efektem stała się chyba zwiększona dostępność do edukacji. Rzeczywiście, edukacja do tej pory była bardzo mocno ograniczona geograficznie. Oprócz naturalnych kosztów związanych z samą edukacją, chociażby płatne czesne, uczniowie, studenci i słuchacze ponosili wysokie koszty dotarcia do uczelni i zakwaterowania. Możliwość e-edukacji czy edukacji hybrydowej, znacznie te koszty zmniejszają, a jej elastyczność ułatwia uczestnictwo w kształceniu.

Innym ważnym pozytywem jest specyficzna globalizacja systemu. W tej chwili, na przykład istnieje realna możliwość zaproszenia na e-wykłady specjalistów z całego świata. Zyskaliśmy dostęp do poznania dobrych praktyków bez ograniczeń terytorialnych.

Do negatywów zaliczam jednak groźne dla wielu osób wykluczenie edukacyjne, związane z wykluczeniem cyfrowym. Wielu absolwentów starszego systemu edukacyjnego ma obawy typu: nie odnajdę się w tym nowym świecie, w obcej dla mnie technologii, a może tylko: jestem już za stary(a) na te nowinki. Oczywiście to my, edukatorzy winniśmy inspirować, dać iskrę, wskazać drogę i nieść pomoc edukacyjną. Nie wykonamy jednak całej pracy za dorosłego słuchacza czy studenta.

Pandemia spowodowała również to, co powinni wynosić już uczniowie ze szkół podstawowych: poczucie bycia częścią wspólnoty, chęć pomagania sobie nawzajem i zrozumienie jak trudno żyć i rozwijać się w oderwaniu od społeczności. .

Okres tych przemian wywołał niestety również fałszywy obraz łatwego stania się edukatorem. Wystarczy, że będę miał(a) komputer i będę edukatorem. To taki łatwy zarobek! Co to w końcu za wyzwanie. Bo to, czego nie widzi student, to wielu godzin spędzonych przez wykładowcę na studiowaniu literatury przedmiotu, na przeglądaniu informacji, na uczeniu się od nowa, na czytaniu, na testowaniu, na rozmowach z innymi i konsultowaniu.

I jeszcze jedno. Edukacja i nauka nie znoszą rewolucji prawnych. Regulacji prawnych dotyczących edukacji nie powinno się zmieniać co rok, co pół roku. Edukacja potrzebuje drożdży, czyli edukatorów, którzy mogą się rozwijać w pewnym sensie w warunkach cieplarnianych, to jest takich, które pozwalają, by oni sami rozwijali swoje kompetencje, a to wymaga czasu, stabilizacji i spokoju. Tak jak dobre ciasto.

E. W. Radecki

Niestety, nie zawsze rozumieją to politycy. Może dlatego niektórzy z nich mówią i myślą o nas jako o: jajogłowych czy wykształciuchach. Szkoda. Mam nadzieję, że kiedyś takie widzenie zniknie całkowicie. Pani Rektor, wróćmy jeszcze do uzyskania statusu Akademii Nauk Stosowanych. Co to praktycznie zmienia w Uczelni?

Pani Rektor

To jest oczywiście potwierdzenie jakości, wysokiego poziomu naszej pracy, ale nie sądzę, żeby był to zwrotny moment zwłaszcza, że od dawna dbamy o wysoki poziom kształcenia i intensyfikujemy wszelkie w tym kierunku działania. Zatrudniamy nie tylko doświadczonych akademików, ale także doświadczonych praktyków z wielu dziedzin społecznych i gospodarczych. Nauczyciel akademicki omówi i przedstawi teoretyczne prawa i mechanizmy, zaprezentuje różne możliwości i scenariusze, a praktyk wskaże z doświadczenia, kiedy praca wg jakiegoś scenariusza przynosi efekty, a kiedy nie. I właśnie umiejętne łączenie tych dwóch światów jest niezwykle ważne.

Posiadanie statusu akademii oznacza na przykład, że łatwiej nam będzie uzyskać zgody na nowe kierunki studiów, zgodnych z naszymi strategicznymi założeniami. Będzie też można chociażby wrócić do pedagogiki nauczycielskiej. Właśnie przez to, że mamy ten status możemy ubiegać się o taką pedagogikę, nie spełniając innych wymogów, które obowiązują uczelnie zawodowe, które takiego statusu nie uzyskały.

E. W. Radecki

Lokalne środowisko bardzo na takie decyzje czeka. Pani Rektor, czy posiadanie statusu akademii zmienia też coś w polityce wydawniczej Uczelni?

Pani Rektor

Ja bym powiedziała, że to, co będziemy zmieniać we własnej polityce, to położenie nacisku na „nogę” naukowo-badawczą W końcu jesteśmy akademią nauk. W gronie rektorskim przygotowujemy się do tego, jak ułatwić kadrze mocniejsze wejście właśnie w sferę badawczą, bo jej członkowie tego właśnie oczekują, a działalność wydawnicza jest prostą pochodną działalności naukowej. Bardzo bym chciała, żeby działalność wydawnicza była wsparciem i naturalną kontynuacją działalności naukowej. W ten sposób stworzymy więcej możliwości dla tej części kadry, która ma takie aspiracje. Oczekuje ona możliwości realizacji badań i popularyzacji ich wyników poprzez publikację osiągniętych rezultatów. Pracujemy nad tym, żeby takie możliwości stworzyć. Chociażby ostatnie dwa złożone ogólnouczelniane projekty badawcze, które mają spinać wszystkie nasze obszary zainteresowań. Nie są to projekty związane z konkretnym kierunkiem albo konkretną dyscypliną, mają charakter interdyscyplinarny. Są oczywiście związane z obszarami działalności naszej uczelni. Proszę trzymać kciuki za akceptację tych wniosków, bo mają ścisły związek z rozwojem naszej działalności badawczej i oczywiście wydawniczej, co leży nam aktualnie bardzo mocno na sercu.

E. W. Radecki

Z satysfakcją obserwujemy wzmożoną aktywność naszej akademii w zakresie nawiązywania współpracy z bardzo różnymi organizacjami i instytucjami. Można prosić o kilka słów na ten temat?

Pani Rektor

Ja bym pogrupowała te działania znowu na dwie części.

- Pierwszą grupę określiłabym naturalnymi relacjami partnerskimi. Staramy się wspierać w ten sposób nasze kierunki studiów tak, żeby ten partner wspierał naszych studentów w aspektach praktycznych. W takich bardzo mocno widocznych i bardzo tradycyjnych, jak praktyki i staże, ale i w zakresie badań naukowych, diagnozach i nowatorskich projektach organizacyjnych i merytorycznych. Bardzo liczymy na zainteresowanie taką współpracą, bo otwartość naszego otoczenia społeczno-gospodarczego na współpracę jest dużo większa niż była kiedyś. Bardzo mocno celujemy w te nowe partnerstwa tak, żeby one rzeczywiście przynosiły realną wartość dodaną dla studentów i dla kadry. Naturalnym partnerstwem są zatem firmy informatyczne i firmy z obszarów i e-commerce dla kierunków ścisłych, ekonomicznych lub zarządczych, a firmy z obszaru polityki społecznej czy instytucje pedagogiczne dla pedagogiki czy polityki społecznej. Dzięki pani prorektor do spraw rozwoju, profesor Dorocie Dźedze-Pietruszkiewicz, staramy się tworzyć dla nas nowe, nietypowe partnerstwa.
- Drugą grupę otwiera nietypowe partnerstwo, jakim jest porozumienie z miejską instytucją kultury, teatrem lalek PLECIUGA. Wydaje się, że jest to bardzo nietypowe partnerstwo, bo teatr lalek adresuje swoją ofertę głównie do dzieci, ale, po pierwsze, nie tylko, bo również oferuje ciekawe przedstawienia dorosłym, a po drugie, to jest bardzo biznesowo interesujący obszar kultury, cieszący się dużym społecznym zainteresowaniem. Szukanie źródeł finansowania obszarów kulturalnych i zarządzanie tymi instytucjami to też poważny współczesny problem, bo teatr jest firmą o bardzo specyficznych potrzebach, ograniczeniach i możliwościach. W tej grupie współpracujemy z władzami samorządowymi, centralnymi.

E. W. Radecki

Pani Rektor, co Panią najbardziej cieszy, a co martwi w sprawowaniu tej ważnej funkcji?

Pani Rektor

Cieszy mnie, kiedy udaje nam się zrealizować nasze zamiary. Właściwie nie powinienam używać tu słowa „udaje”, bo to wszystko okupione jest ciężką pracą, ale cieszy mnie, jak coś dobrego i ważnego zdołamy zrobić i informacja o tym do nas wraca. Cieszy mnie, kiedy od naszych studentów lub absolwentów słyszę „nie wiedziałam, że można tak prowadzić zajęcia”, albo „nie wiedziałem, że można w uczelni stosować tak bardzo współczesne metody i nowatorskie rozwiązania, myślałem, że stosowane są tylko w wielkich organizacjach”. To ostatniej soboty taką właśnie usłyszałam informację. „Macie taką zaangażowaną kadrę wykładowców”, albo „taką pomocną kadrę administracyjną” to cieszy, bo to jest ważne docenienie, zauważenie wysiłku, mądrości i zaangażowania. Myślę, że to cieszy także naszych pracowników.

E. W. Radecki

W naszej uczelni na szczęście nie słyszałem, by ktoś mówił o pracownikach dziekanatu negatywnie, choć stereotypowe myślenie jest właśnie takie.

Pani Rektor

Nasze panie z dziekanatów są wśród naszych studentów rozpoznawalne po imieniu. To nie jakaś babka z dziekanatu, tylko pani Monika, pani Ania, pani Kasia, czy pani Agnieszka. Taka personalizacja mówi o tym, jak ogromny wkład wnoszą właśnie pracownicy dziekanatu, w to, żeby tworzyć takie otoczenie, w którym studenci się dobrze czują. To mnie ogromnie cieszy. Cieszy mnie też, kiedy współpracujące organizacje, firmy i instytucje samorządowe oraz rządowe postrzegają nas nie tylko jako placówkę na wysokim poziomie merytorycznym i metodycznym, ale i jako uczelnię przyjazną. Myślę, że rzetelnie, przez wiele lat, zapracowaliśmy na taką właśnie opinię. O akceptacji naszej pracy świadczyć może również, na przykład ilość zaproszeń, które z różnych okazji dostaję. Nie ukrywam, że pojawianie się na różnego rodzaju wydarzeniach oznacza także możliwość prowadzenia nieformalnych rozmów związanych chociażby z badaniem rynku, poznawaniem potrzeb i oczekiwań rynku edukacyjnego lub przedsiębiorców. To jest również bardzo ważne dla trafnego konstruowania naszej oferty kursów, szkoleń czy studiów podyplomowych, a nawet szerzej, studiów pierwszego lub drugiego stopnia.

Cieszy mnie również, że nasze szeroko rozumiane otoczenie społeczno-gospodarcze uczy się tego, że naszym zadaniem wynikającym z przygotowywania pracownika, nie jest sporządzenie gotowca, że to proces, który powinniśmy realizować w ścisłej współpracy.

Niepokoi mnie, również jako nauczyciela akademickiego, odbieranie edukacji wyższej waloru twórczego, a w zamian mechaniczne stawianie na odtwórczość i bezrefleksyjne przyporządkowanie. Uważam, że powinniśmy dawać naszym absolwentom ramę, ale jej dokładnie nie wypełniać. To długotrwały proces wynikający z aktywności pracownika i mądrego wpływu szefów i współpracowników.

Niepokoi mnie również nadmierne skracanie dystansu społecznego, zatracanie kultury osobistej, zanik kultury komunikacji, dyskusji i relacji międzyludzkich. Naszą rolą jest pokazywanie, że takie postawy powinny być nieakceptowalne.

Martwi mnie oczywiście to, co się dzieje z edukacją wyższą w ogóle. Ten powszechny brak zrozumienia, że współczesnego świata krótkimi szkoleniami i kursami nie zmienimy. Nie przygotowujemy młodzieży do całej różnorodności, świata inaczej, jak poprzez wyspecjalizowane szkoły wyższe i dzięki ludziom, którzy potrafią i decydują się dzielić swoją wiedzą, robiąc to, dlatego że jest to dla nich ważne, bo zawód nauczyciela akademickiego traktują jako życiowe powołanie. Dla nich jest ważne, żeby zostawić coś po sobie, bo praca w uczelni to właśnie takie pozostawianie po sobie ważnego, mądrego śladu.

E. W. Radecki

Rozwijając tę ostatnią myśl Pani Rektor, co Pani najbardziej ceni w nauczycielu akademickim naszej uczelni?

Pani Rektor

Po pierwsze, zdolność do przystosowania się do nowych warunków i ciągłą chęć uczenia się nowych rzeczy, z jednoczesnym oduczaniem się rzeczy, które już są nieaktualne i niepotrzebne. Wydaje mi się niestety, że oduczanie się jest zadaniem trudniejszym, niż uczenie się nowych rzeczy, bo my nie lubimy zmian. Często też ową niechęć argumentujemy pytając: Jeśli coś do tej pory działało, to dlaczego ma nie działać dalej?

Po drugie, umiejętność zdobywania i utrzymywania autorytetu rzeczywistego. Bycie dla studentów ważną osobą nie ze względu na hierarchię akademicką, a ze względu na mądrość, wiedzę i pozytywne relacje ze studentami, za traktowanie studenta jako samodzielnie myśląca osoba, która też ma swoje doświadczenia i wiedzę, tym bardziej, że wśród naszych studentów wielu już dawno ukończyło 18 rok życia i mają przeżycia, które mogą naprawdę zainteresować kolegów i prowadzącego.

E. W. Radecki

Pani Rektor, czego Pani życzy członkom naszej społeczności akademickiej?

Pani Rektor

Krótkoterminowo: zasłużonego odpoczynku po pracowitym roku akademickim. A tak na życie, to za Horacym, **carpe diem**, czyli dosłownie: chwytaj dzień, nie marnuj mijających chwil (Horacy Pieśni).

Pragnę też podzielić się mottem Petera Druckera, które towarzyszy mi od wielu lat, a które w prezencie otrzymałam wyryte na pamiątkowej tabliczce od naszych studentów MBA: **Najlepszą metodą przewidywania przyszłości jest jej tworzenie**. Bierzmy sprawy we własne ręce i urządzajmy nasz świat na własny sposób. Ja osobiście będę Państwa zapraszać do wspólnej burzy mózgów nad kolejnymi kierunkami studiów, do rozmów na temat strategii i dalszego rozwoju Uczelni. Pragnę bowiem wszędzie tam, gdzie jest to możliwe, uwzględniać opinię i oczekiwania całej naszej społeczności akademickiej.

E. W. Radecki

Szanowna Pani Profesor. Dziękuję bardzo za interesującą rozmowę. A jako aktywny członek naszej uczelnianej społeczności akademickiej, **życzę Pani Rektor sukcesów i realizacji wszystkich ambitnych planów. POWODZENIA!**

Rozmowa druga



Z prof. ZPSB dr **Grażyną Maniak**
Dziekan Wydziału ZPSB ANS w Gryficach

E. W. Radecki

Rozmawiam z Panią profesorem Grażyną Maniak – Dziekan Wydziału w Gryficach, wieloletnią Prorektorką i profesorką Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu Akademii Nauk Stosowanych w Szczecinie.

Pani Profesor, nie mogę zacząć naszej rozmowy inaczej jak od 30-lecia naszej Uczelni. Ogromna armia absolwentów różnych kierunków i poziomów studiów, wielu etatowych nauczycieli akademickich, jeszcze więcej współpracowników. Niewątpliwe sukcesy organizacyjne, naukowe i edukacyjne. Jakie wydarzenie uczelniane czy około uczelniane zapadły najbardziej w pamięć Pani Dziekan?

Prof. G. Maniak

Ciekawe pytanie, myślę, że takich wydarzeń było dużo, ale z mojej osobistej perspektywy wymienię tylko kilka. Najważniejszym na pewno było samo pojawienia się

takiej formacji, jaką jest niepubliczną uczelnia. Dla mnie, pracownika Uniwersytetu Szczecińskiego, a więc uczelni publicznej, znającego świat akademicki wyłącznie z perspektywą uczelni państwowych, samo pojawienie się uczelni niepublicznej, a więc prywatnej, było zaskakujące, innowacyjne i nowatorskie. Jeśli dodam do tego fakt, że była to szkoła wyższa typu *Business College* tworzona na wzór amerykański, to całe to wielkie przedsięwzięcie było dla mnie bardzo nowatorskie i intrygujące.

Sam fakt powstania tego rodzaju uczelni był dla mnie oczywiście wielkim wydarzeniem, ale zafascynowało mnie również bardzo otwarte podejście do procesu studiowania. Główny założyciel Uczelni i jej pierwszy rektor, Profesor Wojciech Olejniczak bardzo skutecznie nawiązał kontakt z różnego rodzaju instytucjami, które mogły wspierać takie nowo powstałe uczelnie i dzielić się swoim know-how. W tym celu zainicjował na przykład współpracę z *British Know-How Fund for Poland*, której specjaliści przez 2 lata przyjeżdżali do nas i organizowali z nami serię warsztatów pokazujących, jak współcześnie prowadzić zajęcia dydaktyczne. Muszę powiedzieć, że dla mnie, młodej wówczas i początkującej w świecie akademickim wykładowczyni, to było odkrywcze i bardzo nowatorskie. Było to zupełnie inne doświadczenie niż te, do których przywykłam jako studentka i muszę powiedzieć, że rozwiązania, których się nauczyłam na warsztatach w Zachodniopomorskiej Szkole Biznesu z powodzeniem stosowałam nie tylko na zajęciach w ZPSB, ale także dla studentów Uniwersytetu Szczecińskiego. I kiedy dzisiaj zdarza mi się spotkać absolwentów spośród moich pierwszych studentów z tamtego okresu, to potrafią wspominać te nasze wspólne doświadczenia jako inspirujące, nowoczesne i odświeżające. Odbyliśmy też drugą sesję warsztatową, poświęconą umiejętnościom konsultacyjnym. Wielu z nas uczestniczyło również w kształcących wizytach studyjnych i stażach zawodowych w Wielkiej Brytanii. Dzięki tym doświadczeniom i współpracy ze Szkołą Biznesu brytyjskiego Uniwersytetu w Leeds utworzyliśmy Centrum Rozwoju Biznesu Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu w Szczecinie i zainaugurowaliśmy pierwszą edycję Programu MBA 2000. W naszych przedsięwzięciach korzystaliśmy skutecznie z funduszy zewnętrznych: przedakcesyjnych oraz unijnych. Dzięki tym wszystkim działaniom jesteśmy dzisiaj uczelnią nowoczesną, otwartą i dynamiczną, otwartą na możliwości i zmiany.

Do niezwykle ważnych, wśród dynamicznie pojawiających się wielu zdarzeń w naszej Uczelni, zaliczam też utworzenie Wydziału Zarządzania i Doradztwa Finansowego w Berlinie (pierwszej zagranicznej placówki ZPSB) oraz utworzenie wydziałów zamiejscowych ZPSB w Świnoujściu, Gryficach i Kołobrzegu, a potem w Stargardzie.

Szczególnie zapadł mi też w pamięć gościnny wykład otwarty dla szczecinian Profesora Władysława Bartoszewskiego, wygłoszony dla uświetnienia 17-lecia istnienia ZPSB, pod tytułem: „Polska w Europie wobec wyzwań współczesności”.

Ważnych dla mnie i zapewne dla całej społeczności akademickiej naszej Uczelni było jeszcze bardzo wiele zmian rozwojowych i programowych, za które otrzymała ona ważne, międzynarodowe, krajowe i lokalne tytuły honorowe, nagrody i wyróżnienia. Dumna jestem, że nasza Akademia jest uczelnią odważną, inspirującą się aktualnymi zdarzeniami, kształcącą i wspierającą ludzi dążących do rozwoju własnego, aktywnych zawodowo i społecznie, ambitnych.

Z satysfakcją mogę powiedzieć też, że w pewnym sensie, byliśmy krajowymi prekursorami nauczania zdalnego. Potwierdzają to przekonanie chociażby opinie kolejnych ekspertów polskich komisji akredytacyjnych, którzy pracując nad akredytacją kolejnych kierunków, za każdym razem byli pod wrażeniem tego, jak dobrze merytorycznie i metodycznie przygotowaną do takich zadań jest nasza kadra dydaktyczna, techniczna i administracyjna. Od dawna bowiem mieliśmy dopracowaną platformę Moodle, dzięki której mogliśmy dość łatwo uruchomić kolejne narzędzia takiego kształcenia. Na tej właśnie platformie prowadziliśmy webinaria, warsztaty lub całe studia w trybie e-learningu, czyli wszystko to, co było i jest typowe dla uczelni zachodnich. Może również dzięki temu, od zawsze prawie kształcimy studentów z innych krajów, nie tylko europejskich (w ramach programu Erasmus), ale także studentów z Afryki i Azji. Ponieważ od dawna robiliśmy to na dużą skalę, więc w wielu przypadkach po prostu byliśmy i jesteśmy pierwsi. Tak właśnie pracujemy od początku: testujemy rozwiązania, a z nich później wyciągamy wnioski czy warto je dalej kontynuować, czy nie. To chyba nasze najważniejsze osiągnięcia. Były one możliwe również dzięki temu, że władze naszej Uczelni mają talent do pozyskiwania ludzi, którzy ewentualne rzeczy trudne postrzegają nie jako przeszkodę, ale po prostu jako wyzwanie, zadanie do realizacji, a nie problem, który może utrudnić funkcjonowanie.

E. W. Radecki

Pięknie się rozwijaliśmy, spokojnie kształciliśmy studentów i słuchaczy, aż nagle, prawie na finale trzydziestolecia, dotknęła nas, tak jak wszystkie krajowe i światowe uczelnie, Pandemia. Czas groźny i trudny, ale jednocześnie inspirujący. Na co wpłynęła i jakie ślady pozostawiła w naszej organizacji, a przede wszystkim, w świadomości kadry uczelni i wydziału?

Prof. G. Maniak

COVID rzeczywiście zmienił nasze podejście do zadań i zmodyfikował myślenie o studiowaniu, jego organizacji i zabezpieczeniu technicznym. Osobiście jestem pod dużym wrażeniem tego, jak w tych pierwszych miesiącach potrafiliśmy się jako wykładowcy wspierać. Mocno budującym było również zobaczyć determinację i motywację studentów, którzy też nie chcieli oddać pola pandemii. Nie godzili się na sytuację, która miałaby im odebrać ich przestrzeń, przestrzeń dla swojego rozwoju osobistego i zawodowego, dla studiowania. Podziwiam, że pomimo pewnego strachu, który jednak w tym pierwszym okresie nam towarzyszył, nie poddali się i sprawnie, z pełnym poświęceniem i determinacją, dalej się kształcili, skutecznie współpracując z kadrami pomimo wielu niepewności, związanych z tą nową sytuacją. To to było mocno budujące zobaczyć jak ludzie odnajdują w sobie takie rezerwy siły i determinacji, jak potrafią skutecznie funkcjonować nawet w trudnych i nieprzewidywalnych warunkach. I to jest bez wątpienia pozytyw. Uważam, że większość z nas powinna właśnie, między innymi, pandemię potraktować jako okres wzmocnienia własnego poczucia wartości, wzmocnienie motywacji wewnętrznej, ale i więzi z innymi ludźmi. COVID ujawnił nam, z jednej strony, siłę współpracujących ze sobą ludzi, a z drugiej strony uczulił nas na fizyczną kruchość naszego bytu.

Pedagogiczną konsekwencją tej pandemii było też otwarcie na cyfryzację procesów edukacyjnych, a później na kształcenie hybrydowe. Przekonaliśmy się bowiem, że można i warto łączyć zajęcia tradycyjne z realizowanymi na platformach i aplikacjach cyfrowych. Dają one bowiem możliwość szybkiego dotarcia do większej liczby źródeł i większej liczby ekspertów. Pojawiły się webinaria płatne, niepłatne, więc ich dostępność się zwiększyła. Z drugiej strony, ta dostępność oznacza często jednokierunkowość kontaktu, zanik interakcyjności. Dobrze byłoby nie rezygnować z realnych spotkań w sali wykładowej z wykładowcą, wzmacniających więzi z innymi ludźmi, dającymi siłę i możliwość myślenia oraz działania zespołowego.

E. W. Radecki

Czyli w którym kierunku powinniśmy iść w naszej akademickiej edukacji: cyfryzacja czy kontakt bezpośredni?

Prof. G. Maniak

Prawda jak zwykle leży pośrodku. Doceniając walory edukacji bezpośredniej, powinniśmy pamiętać o zaletach narzędzi zdalnych. A zatem chyba pozostanie już z nami edukacja hybrydowa, czyli mieszana.

E. W. Radecki

Jako dziekana wydziału w Gryficach, nie mogę nie zapytać jak decyzyjne środowiska miasta i powiatu gryfickiego ustosunkowują się do faktu posiadania na swoim terenie placówki akademickiej i czy z biegiem lat ten stosunek ulega zmianie?

Prof. G. Maniak

Obserwuję te zmiany zaledwie od ośmiu lat. Przykro mi powiedzieć, ale nie ma tu zmian jednoznacznie dobrych. Martwię się, że nie nadążają one za trendami krajowymi i światowymi. Powiatowa rzeczywistość niesie ryzyko pewnej zaściankowości, grożącej stagnacją i odpływem młodego, ambitnego pokolenia gryficzan do dużych miast i ucieczki maturzystów w inne regiony kraju i Europy. Gryfice tracą w ten sposób swój kapitał ludzki, a to już może prowadzić do zapóźnienia wielu obszarów zawodowych i społecznych. Spora w tym wina polityków lokalnych, którzy traktują nas często jak kwiatek do kożucha. Jako ozdobę wtedy, kiedy trzeba się tym pochwalić, побыć trochę w uczelnianym środowisku, pokazać się, że się tu jest. Nie widać jednak realnej gotowości do współpracy, wyjścia poza utarte schematy, poza to, co dobrze wygląda i dotąd jakoś się sprawdzało. Dobrze na zewnątrz pochwalić się, że jest się powiatem, który ma swoją uczelnię wyższą, natomiast brakuje chęci do uzyskania realnych korzyści, na przykład dzięki zleceniu nam konkretnych badań, czy udzielenia wsparcia naszym studentom w realizacji praktyk czy staży albo wspólnych seminariów czy warsztatów, podczas których moglibyśmy porozmawiać o pewnych bolączkach i wyzwaniach, które są w tym regionie i szukać wspólnie rozwiązania problemu. Takiego poszukiwania pomysłów czy jakichś rozwiązań niestety rzeczywiście nie ma, może dlatego czasami czujemy się jak zbędny element wystroju. A szkoda. Będziemy dalej próbować te niekorzystne trendy zmieniać.

E. W. Radecki

Jako pedagog, nie mogę nie zapytać o studia pedagogiczne w Gryficach.

Prof. G. Maniak

Pedagogikę widzę jako dyscyplinę ogromną i ważną, bo wiem, jak obszerne i ważne są w tym zakresie potrzeby edukacyjne, zarówno jeśli idzie o samo środowisko oświatowe, ale dużo szerzej widzę to jak w wyniku postępu technologicznego szczególnego znaczenia nabierają humanizm i kwestie społeczne. W związku z tym, im więcej technologii będzie wokół nas, tym bardziej będziemy potrzebowali w całym cyklu życia pedagogizacji społeczeństwa i polityki. Zapewne dlatego mamy taką dużą zatrudnialność absolwentów, zwłaszcza w zakresie PEDAGOGIKI ELEMENTARNEJ, przygotowującej specjalistów z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Ten kierunek wygasily zmiany ustawowe związane z wymogami warunkującymi prowadzeniem studiów nauczycielskich, ale w związku z uzyskaniem statusu Akademii Nauk Stosowanych, chcemy podjąć starania o jego wznowienie. Władze Uczelni są zgodne w tym zakresie. Oczywiście ważne są też inne specjalności pedagogiczne, takie jak: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i praca z rodziną, pedagogika zdrowia, pedagogika senioralna czy resocjalizacja i socjoterapia. Te z powodzeniem prowadzimy i będziemy kontynuować, ale pedagogika się zmienia tak, jak zmieniają się okoliczności prawne i realne potrzeby rynku pracy. Korzystając z różnych specjalności studiów, dostosowujemy się do tych zmian, ale i tutaj powiedziałabym, że oprócz tych kluczowych, które są w ofercie wydziału, zawsze znajdzie się coś odpowiadającego na aktualne, bardzo silne potrzeby rynku pracy. Gorzej, że potencjalni studenci nie widzą jeszcze w tym swojej ścieżki kariery. Takim przykładem jest pedagogika ukierunkowana na potrzeby osób starszych, zwana pedagogiką senioralną.

Pedagogikę senioralną jako specjalność, mamy przygotowaną i oferujemy na rynku od kilku lat. Jest bowiem prawdą, potwierdzoną obserwacjami i badaniami, że specjalistów w tym właśnie zakresie potrzeba będzie coraz więcej. Wychodzimy również naprzeciw innym oczekiwaniom społecznym związanym ze stylem życia, ochroną zdrowia, czy profilaktyką zdrowotną. Tak jak powiedziałam, będziemy starali się nadal pedagogikę rozwijać we wszystkich ważnych i oczekiwanych specjalnościach.

E. W. Radecki

Jako jeszcze młody, jawi się nam gryficki kierunek studiów magisterskich (II stopnia), POLITYKA SPOŁECZNA. Okazał się strzałem w dziesiątkę – interesują się nim zarówno absolwenci studiów pierwszego stopnia z obszaru ekonomii, jak nauk o zarządzaniu czy pedagogiki. Jakie ma pani Profesor refleksje po pierwszym roku działania tych studiów?

Prof. G. Maniak

Jak już wcześniej powiedziałam, chyba wszyscy mamy świadomość, że żyjemy w czasach swoistej rewolucji społecznej. Już nawet nie chcę mówić o życiu w kulturo-

wym balansie, różnym dobrostanie, ale rzeczywiście, ludzie dzisiaj funkcjonują w sposób dużo bardziej aktywny aniżeli przed laty. Może dlatego, że po prostu dzisiaj są na to możliwości większe niż kiedyś, starają się nie tylko pracować, ale także żyć, żyć pełną piersią. Ponieważ nie wszyscy mają jednakowe możliwości zadbania o siebie, postrzegamy dzisiaj rolę państwa jako aktywnego podmiotu, który będzie pomagał obywatelom wyrównywać owe szanse i to w różnych aspektach, począwszy od tego podstawowego – ekonomicznego, poprzez różnego rodzaju transfery socjalne dla osób czy grup społecznych, które z różnych powodów żyją na granicy ubóstwa, aż po podnoszenie standardu usług publicznych związanych z ochroną zdrowia, edukacją, bezpieczeństwem czy z mieszkalnictwem. I tutaj rodzi się potrzeba nowoczesnego myślenia o polityce społecznej. Już nie tylko o pomocy społecznej w formie zasiłków, ale polityce społecznej, edukacyjnej, wychowawczej, kulturowej, migracyjnej i demograficznej, adresowanych do całej społeczności i społeczeństwa.

A wyzwań współczesnych jest jeszcze o wiele więcej. Na przykład związanych z migracją czy z naszym bezpieczeństwem zaburzonym działaniami wojennymi toczącymi się tuż za naszą granicą. I z rynkiem pracy, bo to najnowsze, najmłodsze pokolenie na rynku pracy, bezrobocie zna z opowieści dziadków czy może części rodziców. Ale dzisiejszy rynek pracy to nie tylko problem bezrobocia, ale dla tej części osób, które nie mają kwalifikacji takich, których wymaga współczesna gospodarka, to także konieczność ciągłego doksztalcania się i przekwalifikowywania.

E. W. Radecki

Sporo lat temu, będąc na zagranicznym stażu naukowym, z zaskoczeniem usłyszałem, że absolwent szkoły wyższej winien być edukacyjnie i mentalnie przygotowany do tego, że być może w ciągu swojego życia, aż siedmiokrotnie zmieni swój zawód. Początkowo byłem taką perspektywą wzburzony, bo w końcu nie po to jest ktoś na studiach, nie po to go kształcimy, żeby potem tak często to wszystko zmieniać. Dzisiaj rozumiem dlaczego tak się dzieje i co my musimy zrobić, by do takiej ewentualności naszego absolwenta przygotować. Absolwenci kierunku polityka społeczna powinni móc również w tym obszarze wesprzeć ludzi i w razie tego typu problemów, pomóc im w podejmowaniu tych niełatwych decyzji.

Prof. G. Maniak

Mam taką nadzieję. Ja tak myślę o naszej roli jako uczelni wyższej, niezależnie nawet od kierunku studiów ukończonego przez naszego absolwenta. Naszym zadaniem jako uczelni jest spowodować, że będzie on zdolny samodzielnie pokierować swoją karierą zawodową. Że będzie zdolny do, w miarę płynnego i szybkiego, dostosowywania się do tych wymagań rynku pracy. By faktycznie był gotowy uczyć się przez całe życie. Dzisiaj to już brzmi jak banał, bo o tym przecież się mówi od co najmniej dwóch dekad, ale powtarzaliśmy te rzeczy po części nie rozumiejąc istoty tej konieczności, nie widząc potrzeby takiego powtarzania tego wymogu.

Całkiem niedawno brałam udział w webinarze, gdzie oceniano jakość akredytacji szkolnictwa wyższego w Polsce. Jeden z uczestniczących w nim profesorów stwierdził, że jakość tej akredytacji jest słaba, ale między innymi dlatego, że jak się zapyta

w Polsce osoby z wyższym wykształceniem, to połowa z nich powie, że zmieniła swój zawód po studiach. Idąc dalej, pan profesor wywodził, że to znaczy, że w naszych szkołach źle kształcimy.

No nie zgodzę się z tym stanowiskiem. Jest całkiem prawdopodobne, że jeżeli nasz absolwent, dzisiaj czterdziestolatek skończył studia 20 lat temu, to obecnie już nie ma zapotrzebowania na jego kwalifikacje, ale jeżeli potrafi aktywnie zmienić (podnieść, uzupełnić) swoje kompetencje, pozostając aktywnym na rynku pracy – zamiast zasilać szeregi osób bezrobotnych – to zrealizowaliśmy nasze cele edukacyjne.

E. W. Radecki

Patrząc na ten problem z drugiej strony, to, że się przekwalifikował, a może nawet zmienił zawód, to dobrze. Bo w odpowiednim czasie dostosował się do rzeczywistości, uzupełniając wykształcenie i kwalifikacje stosownie do okoliczności, możliwości i potrzeb. Dał radę!!!

Prof. G. Maniak

Nie chcę przez to oczywiście powiedzieć, że jeżeli ktoś pracuje cały czas w swoim zawodzie, to jest źle. Tak, są na pewno tacy szczęśliwcy. Wybrali zawód, który im odpowiada i na który jest stale zapotrzebowanie, ale nie zawsze tak może być, bo po pierwsze: my sami możemy mieć potrzeby pewnej zmiany, rozwoju, przebranżowienia, a po drugie, wszyscy nie będą właścicielami własnych firm, placówek czy zakładów. Jesteśmy na ogół pracownikami najemnymi, najmujemy się do pracy i sprzedajemy to, co mamy najcenniejszego – wykształcenie, kwalifikacje i kompetencje. A sprzedamy wtedy i tylko wtedy, jeśli jest na nie zapotrzebowanie.

E. W. Radecki

Przecież i firmy też czasami tracą rynek i muszą się przebranżowić, zmienić, zrekonstruować. Zmienić wszystko, stawiając przed kadrą całkiem nowe wyzwania zawodowe typu: zmień się, albo odejdz.

Pani Dziekan, jakie nowe obszary planuje rozwijać wydział pod Pani kierunkiem w najbliższych latach?

Prof. G. Maniak

Nowe potrzeby edukacyjne rodzą się nieustannie wokół, ujawniają się także w tym regionie, który ma swoje problemy strukturalne ciągnące się przez kilka ostatnich dekad. Rozumiejąc problem tych okolic zarówno od strony gospodarczej, jak i społecznej, musimy dostosowywać swoją ofertę do rozwijającej się sytuacji i nasze innowacje muszą być dostosowane do potrzeb tego regionu. Wydaje się, że nasz Wydział jest wystarczająco innowacyjny. Oferuje możliwość zdobycia wykształcenia wyższego na kilku kierunkach, w tym, jak się wydaje bazowym, jakim jest ekonomia. Absolwent naszego kierunku odnajdzie się w roli prowadzącego własną działalność gospodarczą, ale i menedżera w tych firmach, które funkcjonują na naszym rynku. Dysponujemy interesującymi specjalnościami w obrębie tego kierunku. Jesteśmy w stanie dostosowywać się do tych potrzeb, które pojawiają się na lokalnym rynku pracy.

W obszarze ekonomicznym nie widzimy potrzeby gwałtownych zmian. Prowadzone specjalności są tym, co pozwala dać studentom potrzebne kwalifikacje i kompetencje.

Cieszymy się z możliwości kształcenia pedagogów, a także magistrów z zakresu polityki społecznej. Tu bowiem zdobędą na przykład ważne umiejętności związane z tym, jak zabiegać o pieniądze na realizację nowych, rozwojowych projektów, nauczą się, jak zarządzać pieniędzem związanym ze świadczeniem wszelkiego rodzaju usług.

Do pracy w coraz to innych obszarach życia gospodarczego i społecznego, które pojawiają się w regionie, przygotowujemy w ramach szerokiej oferty studiów podyplomowych. Planujemy je i organizujemy według potrzeb potencjalnych kandydatów na studia, ale i instytucji zatrudniających naszych absolwentów.

Szkoda, że nadal niedocenianą, głównie przez stronę rządową, oraz odpowiedzialną za gospodarkę instytucje państwowe czy ministerstwo edukacji, jest możliwość przygotowywania specjalistów w formie kształcenia specjalistycznego. Wprawdzie Polskie Ramy Kwalifikacyjne, a konkretnie piąty ich poziom przewiduje takie możliwości zdobywania umiejętności praktycznych absolwentom szkół średnich, ale właśnie: głównie praktycznych, a nie kompleksowego uzupełniania lub zdobywania kwalifikacji. Takie krótkie, na przykład jednosemestralne formy akademickiej edukacji byłyby bardzo przydatne. Intensywnie w Gryficach nad nimi pracujemy.

E. W. Radecki

Co Pani najbardziej ceni u nauczycieli akademickich Wydziału?

Prof. G. Maniak

To, że oprócz tego, że są znakomitymi profesjonalistami, mają świetne przygotowanie teoretyczne, praktyczne i metodyczne, stosują indywidualne podejście do studentów i utrzymują z nimi świetny kontakt. W pracy dydaktycznej skutecznie wykorzystują cały wachlarz interesujących i skutecznych metod kształcenia. Tworzą, wyróżniającą nas, świetną atmosferę współpracy na zajęciach akademickich. Są cudowni!

E. W. Radecki

Czego, na początku trzydziestego pierwszego roku akademickiego, życzy Pani Dziekan kadrze Wydziału?

Prof. G. Maniak

Abyśmy mieli fajnych studentów, ludzi z pasją, głodnych wiedzy i aktywnych poznawczo. Byśmy nie tracili naszej wewnętrznej energii, która nas wypełnia i nakręca do działania, ale także życzę nam, żeby właśnie nasi odbiorcy, nasi studenci także mieli swoje pełne baterie motywacji i chęci uczenia się, bo to będzie nas wtedy skutecznie motywować do dalszej, tak dobrej jak dotąd, pracy.

E. W. Radecki

Dziękuję Pani Profesor za spotkanie i ważną rozmowę.

Artykuły

- **Grażyna Erenc-Grygoruk** Zachodniopomorska Szkoła Biznesu Akademia Nauk Stosowanych w Szczecinie Wydział w Gryficach
Nauczyciel wobec wielokulturowości swoich uczniów
- **Edward Wiktor Radecki** Zachodniopomorska Szkoła Biznesu Akademia Nauk Stosowanych w Szczecinie Wydział w Gryficach
Dobrostan psychiczny mieszkańców Ziemi Gryfickiej w perspektywie wyników badań pilotażowych Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu w Gryficach
- **Agnieszka Jankowska** Zachodniopomorska Szkoła Biznesu Akademia Nauk Stosowanych w Szczecinie Wydział w Gryficach
Refleksyjność – kompetencja czy predyspozycja?
- **Jan Przewoźnik, Arkadiusz Więcko** Zachodniopomorska Szkoła Biznesu Akademia nauk Stosowanych Wydział w Gryficach
Szachy narzędziem myślenia – gra o przyszłość edukacji



Grażyna Erenc-Grygoruk

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu
Akademia Nauk Stosowanych w Szczecinie
Wydział w Gryficach

Nauczyciel wobec wielokulturowości swoich uczniów

Streszczenie

W niewielkich ramach niniejszego tekstu ograniczono się do omówienia teoretycznych podstaw wielokulturowości i międzykulturowości szkolnej. Poza tym zwrócono uwagę na podstawowe zadania nauczyciela mającego uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Do nich należy pomoc uczniom – obcokrajowcom szczególnie w okresie adaptacyjnym niezwykle trudnym dla nich ze względu na: traumatyczne przeżycia, barierę językową, czy cechy osobowościowe. W pracy każdego nauczyciela z uczniami - migrantami należy priorytetowo traktować naukę języka polskiego. Autor opracowania wskazuje na niektóre rozwiązania, które systematycznie wdrażane mogą przyczynić się do sukcesów nauczycieli w wielokulturowym zespole.

Słowa kluczowe: wielokulturowość, międzykulturowość, nauczyciel, uczeń – obcokrajowiec, bariera językowa, okres adaptacyjny.

A teacher towards the multiculturalism of his students

Abstract

The text is limited to discussing the theoretical foundations of multiculturalism and interculturality of the school. In addition, attention was paid to the basic tasks of the teacher with students with migration experience. They include helping foreign students, especially during the adaptation period, which is extremely difficult for them due to: traumatic experiences, language barrier or personality traits. In the work of every teacher with migrant

students, learning Polish should be treated as a priority. The author of the study points to solutions that, if systematically implemented, can contribute to the success of teachers in a multicultural team.

Keywords: multiculturalism, interculturalism, teacher, foreigner, language barrier, adaptation period.

Wprowadzenie

Żyjemy w czasach, gdzie wielokulturowość jest coraz powszechniejszym zjawiskiem i w różnym stopniu wpływa na kształtowanie każdej osoby, która z różnych przyczyn zagościła w naszym kraju. Aktualnie w polskiej przestrzeni społecznej funkcjonuje nieporównywalnie większa niż dotychczas liczba osób pochodzących z Ukrainy, Białorusi, Wietnamu, Pakistanu i wielu innych krajów świata. Według danych GUS w roku szkolnym 2021/2022 w polskich szkołach każdego typu kształciło się ogółem 5 mln dzieci, młodzieży i dorosłych, z tego naukę podjęło – stan na 24 czerwca 2022 r. – 182,5 tys. ukraińskich uczniów. Najwięcej w szkołach podstawowych – 64,1 proc., w przedszkolach – 27,4 proc., szkołach ponadpodstawowych 8,3 proc., w szkołach policealnych – 0,3 proc. Sytuacja prawna uczniów cudzoziemskich (nie tylko ukraińskich) w kontekście działań edukacyjnych, zgodnie z ustawą - Prawa oświatowego¹ oraz przepisami dotyczącymi „Kształcenia osób niebędących obywatelami Polski”², jest w miarę czytelna. Prawo nakazuje obowiązek szkolny do 18 roku życia dzieciom/młodzieży, oraz możliwość korzystania z kształcenia w placówkach systemu oświaty na takich samych warunkach, jak obywatele polscy. W Polsce uczniowie - obcokrajowcy od razy mogą być wpleceni w system szkolny (uczęszczać na zajęcia z uczniami polskimi) albo chodzić do klasy przygotowawczej, po której przyjmowali są do odpowiednich szkół. Jednocześnie wszyscy uczniowie uczęszczający do polskich szkół objęci są pomocą psychologiczno-pedagogiczną nie tylko z uwagi na trudności adaptacyjne (np. uczniowie - migranci), ale także ze względu na inne uwarunkowania np. zdolności, zainteresowania, trudności w nauce, w zachowaniu, niepełnoprawności itp.³ Jednak istotne jest, aby polski system edukacji nie tylko w wymiarze deklaracyjnym, zapisów w prawie oświatowym, ale również w odniesieniu do codziennej praktyki zaspokajał potrzeby uczniów z doświadczeniem migracyjnym oraz ułatwiał im proces adaptacyjny, kulturowy, czy dydaktyczno-wychowawczy. W dużej mierze zależy to od nauczyciela/nauczycieli kształcących uczniów z doświadczeniem migracyjnym, którzy powinni sprostać wielu wyzwaniom m.in. pomóc uczniom – migrantom przejść „okres adaptacyjny” oraz pomóc w nauce języka polskiego (dla nich języka drugiego).

¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., *Prawo oświatowe*, Dz.U. z 2017, poz. 59

<http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000059>, (dostęp: 29.06.2023).

² Rozporządzenie MEN z dnia 9.09.2016 r., W sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemie oświaty innych państw, Dz.U. z 2016, poz. 1453, rozporządzenie zmieniające powyższe rozporządzenie z dnia 23.08.2017 r., Dz.U. z 2017, poz. 1655, (dostęp: 20.08.2023).

³ Rozporządzenie MEN z dnia 9.03.2017 r. w sprawie zasad organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z dn. 25.08.2017 r., poz. 1519, (dostęp: 20.08.2023)

Od wielokulturowości do międzykulturowości szkolnej – teoretyczne założenia

Trudności z wyjaśnieniem terminu – „wielokulturowość” zaczynają się na etapie ustalania jego definicji⁴. M. Golka „wielokulturowość” określa szeroko, jako *uświadomione współwystępowanie na tej samej przestrzeni, albo w bezpośrednim sąsiedztwie (...) dwóch lub więcej grup społecznych o względnie odmiennych kulturowych (względnie rasowych) cechach dystynktywnych: wyglądzie zewnętrznym, języku, układzie wartości itd., które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami*⁵. W szkole - między przedstawicielami różnych kultur - mogą tworzyć się określone relacje, które najczęściej ujmujemy w kilku kategoriach: agresja (otwarty antagonizm), niechęć (pasywny antagonizm), niezrozumienie (prowadzące do segregacji jawnej lub skrywanej), obojętność (ignorowanie; pozorna koegzystencja polegająca na wzajemnej akomodacji) i wreszcie zainteresowanie (poszukiwanie informacji) – asymilacja połączona z pełną wzajemną akceptacją i współdziałaniem⁶. Do szkolnej przestrzeni edukacyjnej najbardziej pasuje definicja zaproponowana przez M. Żukowskiego. „Wielokulturowość” - według autora - oznacza *zbiór zasad i proces realizacji współżycia społecznego w warunkach realizacji pluralizmu etnicznego i kulturowego, nastawionych przy tym na optymalizację stosunków społecznych przez wyrównywanie praw i szans uczestnictwa, co pozwala na niwelację napięć i konfliktów*⁷. W opisie tym podkreśla się raczej pozytywny rodzaj kontaktu z innymi przedstawicielami kultur. Pierwszą podstawową zasadą nauczycieli mających w swoich zespołach uczniów z doświadczeniem migracyjnym powinno być pozytywne nastawienie, a także podejmowanie skutecznej działalności zmierzającej do pomocy im w polskiej przestrzeni edukacyjnej.

Analizując literaturę dotyczącą zjawiska-procesu wielokulturowości często natrafiamy na inny termin: „międzykulturowość” (interkulturowość), niekiedy zamiennie stosowany z wielokulturowością. Oznacza ono nie tyle cechę układu jako całości, ale właściwość relacji między różnymi grupami, polegającą na kontakcie z innymi kulturami. *Międzykulturowość to wzajemne przenikanie się elementów zróżnicowanych kultur (...) to procesy wzajemnego uczenia się, włączania w obszar własnych standardów i wartości kulturowych, wartości innych grup w sposób daleki od wymuszania i asymilacji*⁸. W warunkach szkolnych międzykulturowość może prowadzić do wzbogacenia grupy (formalnej – klasy szkolnej, nieformalnej – grupy rówieśniczej) o ciekawe doznania, nowe wartości, normy, zasady. Innymi słowy, istotnym rdzeniem wielokulturowości

⁴ J. Rokicki, *O realności i złudzeniu „globalizacji” „wielokulturowości” i „ponowoczesności*, [w:] *Wzory wielokulturowości we współczesnym świecie*, (red.), K. Golemo, T. Paleczny, E. Wiącek, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

⁵ M. Golka, *Imiona wielokulturowości*, Muza, Warszawa 2010, s. 64.

⁶ M. Golka, *Oblicza ...*, op. cit., s. 55.

⁷ Za: H. Mamzer, *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2002, s. 33.

⁸ A. Śliz, *Wielokulturowość: iluzje czy rzeczywistość? Socjologiczne studium przypadku na przykładzie Kongresu Polonii Kanadyjskiej*, Uniwersytet Opolski, Opole 2009, s. 42.

w ramach edukacji szkolnej jest świadome unormowanie pluralizmu kulturowego, poznanie i tolerowanie różnych wartości, które uważane są za niezbywalne dla kultur współtworzących nowy system⁹. Aby uzyskać przejrzystość wyводу należy również wspomnieć o innych terminach tj. „różnokulturowość” i „zróżnicowanie kulturowe”. Pierwsze określenie identyfikuje oczywistą różnorodność kulturową, bez wnikania w jej przejawy i następstwa. Natomiast w psychologii międzykulturowej – zróżnicowanie kulturowe – oznacza ujawniające się normy, wartości i skrypty zachowania uczniów. Czasami różnice kulturowe można zauważyć już na poziomie artefaktów, a więc stroju, języka, młodzieżowego slangu. Zróżnicowanie kulturowe to także proces kształtowania się stosunków międzykulturowych w społeczności szkolnej, którą cechuje złożoność relacji pomiędzy wszystkimi jej członkami. Uczeń-obcokrajowiec reprezentując kulturę swojego kraju, często (szczególnie na początku pobytu) nie uświadamia sobie, iż jego zachowanie jest odmienne od przyjętych norm w szkole polskiej.

W publikacji używa się również określenia „uczniowie z doświadczeniem migracyjnym” co oznacza – *najczęściej dzieci imigrantów ekonomicznych, osób, które uzyskały w Polsce status uchodźcy bądź inną formę ochrony prawnej lub ubiegają się o nią, a także reemigrantów. W wielu wypadkach migracje niosą ze sobą duży potencjał edukacyjny, w innych wiążą się z kompletowaniem bagażu trudnych doświadczeń autobiograficznych*¹⁰. Przytoczoną definicję A. Kożyczkowskiej, A. Młynarczuk-Sokołowskiej koniecznie należy rozwinąć o kontekst przymusowej migracji dzieci/uczniów z uwagi na działania wojenne, czy prześladowania. Szczególnie skomplikowana, jest sytuacja dzieci (także osób dorosłych) ze względu na przeżyte traumatyczne wydarzenia w ich kraju ojczystym spowodowane wojną, prześladowaniami i łamaniem praw człowieka. Zatem każda migracja ma swoją specyfikę – odbywa się w dynamicznym splocie uwarunkowań rodzinnych, społecznych, ekonomicznych i politycznych. Dzieci i młodzież z doświadczeniem migracyjnym często napotykają na swojej drodze szereg barier, w związku z czym mogą przedwcześnie kończyć „karierę edukacyjną”. Do tych barier zalicza się m.in. słabą znajomość „nowego” języka, różnice kulturowe (w tym konflikt wartości), różnice programowe, niestabilną sytuację życiową itd. (Potoniec, Kubin, Świerszcz, Barzykowski, Grzymała-Moszczyńska, Dzida i in.). W związku z tym niezbędną jest pomoc nauczycieli, którzy – zgodnie z obowiązującą pomocą psychologiczno-pedagogiczną - powinni założyć dla każdego ucznia z doświadczeniem migracyjnym „kartę”, w której określą główne kierunki udzielania takiej pomocy i ją realizować. W warunkach szkolnej przestrzeni – niezwykle trudnym – okazuje się okres adaptacyjny dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym¹¹.

⁹ Za: H. Mamzer, *Tożsamość ...*, op. cit., s. 33.

¹⁰ A. Kożyczkowska, A. Młynarczuk-Sokołowska, *Kulturowe konteksty bezpieczeństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*, Wyd. Naukowe Katedra, Gdańsk 2018, s. 223.

¹¹ Zob. A. Szafrńska-Gajdzica, *Przewodnik, Tłumacz, Ideolog czy Indoktrynator – Nauczyciel w środowisku zróżnicowanym kulturowo*, Wyd. Uniwersytet Śląski, Katowice 2016.

Nauczyciel wobec procesu adaptacyjnego uczniów z doświadczeniem migracyjnym

Rozpoczęcie edukacji w nowym kraju zamieszkania lub powrót do systemu edukacyjnego państwa pochodzenia (reemigracje) wymaga od uczniów zaadaptowania się do nowych realiów, z którymi wiążą się inne niż dotychczas oczekiwania. Uczniowie z doświadczeniem migracji, szczególnie uchodźstwa, mogą borykać się z wieloma problemami utrudniającymi proces adaptacji w systemie edukacyjnym. W „Słowniku wyrazów obcych” znajdziemy wyjaśnienie *Adaptacja (łac. adaptatio – dostosowanie) 1. Przystosowanie czegoś do użytku. 2. Przystosowanie do nowych warunków*¹². Zrozumienie tego terminu wymaga dalszego poszerzenia kontekstu, gdyż adaptację odnosimy do warunków szkolnych. W związku z tym należy te pojęcie rozszerzyć o kontekst społeczny i kulturowy. W „Encyklopedii” PWN „adaptacja społeczna” definiowana jest, jako *proces dostosowywania jednostki lub grupy do funkcjonowania w zmienionym środowisku społecznym, obejmujący przekształcenia jej wewnętrznej struktury i (lub) sposobów działania; przekształcenie wewnętrznej struktury oznacza całkowitą lub częściową reorientację psychologiczną jednostki (lub reorientację subkultury grupy) polegającą na przejściu wartości i norm, sposobów definiowania sytuacji oraz wzorów zachowań, obowiązujących w nowym środowisku*¹³. Jednocześnie należy dodać, iż przekształcenie tych zachowań może nosić jedynie znamiona zewnętrzne, a nie być konsekwencją rzeczywistych zmian w osobowości ucznia – obcokrajowca. Przy próbie znalezienia hasła „adaptacja kulturowa” można odczytać tylko hasło „zmiana kulturowa”. Oznacza ono *proces związany z wszelkimi zjawiskami kulturowymi, polegający na pojawieniu się i rozprzestrzenianiu albo zaniku lub zmianie statusu elementów materialnych i symboli danego społeczeństwa*¹⁴. Proces zmian kulturowych zachodzących w społeczeństwie może przebiegać w trzech postaciach: dyfuzji, akulturacji lub transkulturacji. Pierwsza z wymienionych polega na zapożyczeniu idei i elementów jednej kultury i adaptację ich w innej. Z akulturacją mamy do czynienia wówczas, gdy elementy obcej (nowej) kultury zastępują wzory kulturowe danej zbiorowości, zmieniają jej sposób myślenia, styl życia itd. Dzieje się to pod wpływem nacisków nowego środowiska, wymuszających zaadaptowanie się do wzorów kulturowych nowego społeczeństwa (najczęstsze zjawisko w polskiej szkole). Z postacią transkulturacji mamy natomiast do czynienia, gdy jednostka świadomie wybiera inne środowisko i zmuszona jest do przyjęcia wzorów kultury tego środowiska jako swoich. W literaturze termin adaptacja niekiedy jest traktowany jako zamiennie z integracją i przystosowaniem (Adamski; Grzymała-Kazłowska). W naszym przypadku chodzi o przystosowanie dzieci imigrantów do funkcjonowania w systemie szkolnych wartości związanych z ich codziennym kształceniem. Osoba przybywająca do nowego kraju zwykle doświadcza

¹² Adaptacja, [w:] Słownik wyrazów obcych, M. Smaza (red.), Wyd. Buchmann, Warszawa 2010, s. 15.

¹³ Adaptacja społeczna, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/adaptacja-spooleczna;3865737.html>, (dostęp: 5.08.2023).

¹⁴ Zmiana kulturowa, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/adaptacja-spooleczna;3865737.html>, (dostęp: 5.08.2023).

zjawiska zwanego „szokiem kulturowym” (Kwaśniewski, Hołówka), który jest definiowany jako, *bardziej lub mniej nagłe, budzące lęk pojawienie się zupełnie odmiennej rzeczywistości właściwej innej kulturze przy bezpośrednim kontakcie z obcą, tj. nieuwewnętrzną kulturą*¹⁵. Dzieci/młodzież migrująca narażona jest *na stres i co się z tym wiąże - na więcej problemów natury psychologicznej. Trzeba wziąć pod uwagę fakt, że nie wszyscy małe dzieci dobrze znoszą zmiany wywołane nowym miejscem życia, środowiskiem, otoczeniem*¹⁶. Wówczas ważna jest dla nauczyciela perspektywa indywidualna, albowiem uczeń z doświadczeniem migracji niesie ze sobą nie tylko swój język i kulturę, w której został wychowany, ale także ma charakterystyczne cechy osobowościowe, zainteresowania, uzdolnienia a także swój bagaż doświadczeń. Wchodzenie w proces akulturacji w szkole może utrudniać traumatyczne przeżycia ucznia z kraju pochodzenia. Efektem takiego stanu rzeczy może być wycofanie, apatia, zamknięcie się w sobie, jak i nadpobudliwość oraz zachowania agresywne. Optymalną strategią akulturacji jest integracja, będąca wynikiem spotkania i dialogu między kulturą kraju przybyszów i kraju przyjmującego¹⁷.

Analiza literatury przyczyniła do ustalenia, że najczęściej stosowanym modelem postępowania na etapie „szoku kulturowego” jest model, stworzony przez S. Lysgaard i K. Oberg. Zgodnie z nim zachowanie ucznia jest wynikiem przeżywania kolejnych faz „szoku kulturowego”, którego może doświadczać (miesiąc miodowy, dezorientacja, wyczerpanie, stabilizacja wstępna, integracja)¹⁸. Natomiast wspieranie ucznia z doświadczeniem migracyjnym w tych trudnych chwilach staje się obowiązkiem każdego nauczyciela. W związku z tym powinien on zdobyć (lub odświeżyć) kompetencje kulturowe dotyczące pochodzenia swoich podopiecznych i uwarunkowań kulturowych ich kraju. Jest to podstawowy warunek, który z pewnością przyczyni się do lepszego rozumienia przez nauczyciela potrzeb oraz zachowań ucznia z doświadczeniem migracyjnym. W pierwszym etapie – jeśli to jest możliwe – podstawową czynnością nauczyciela powinno być poznanie ucznia, nawiązanie kontaktu z jego bliskimi oraz włączenie ich do społeczności szkolnej (spotkania, wycieczki, koncerty itp.). Pozwoli to na zrozumienie szerszego kontekstu emocjonalno-społecznego, jaką przeżywa cała rodzina. W pierwszej fazie tzw. „miesiąca miodowego” nauczyciel powinien zapoznać ucznia z nową dla niego kulturą polską, ale także rzetelnie informować o zasadach panujących w szkole i poza nią. Istotnym zadaniem nauczyciela jest zachęcanie uczniów z doświadczeniem migracyjnym do kontaktów z innymi uczniami na terenie klasy, czy szkoły. Przy tym wskazane jest okazanie zrozumienia i cierpliwości dla ich niechęci i złości wobec innych uczniów. Pomocne może być zaproponowanie uczniowi bezpiecznych sposobów odreagowywania emocji, np. poprzez uprawianie

¹⁵ K. Kwaśniewski, *Zderzenie kultur, Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*, PWN, Warszawa 1982.

¹⁶ I. Czerniejewska, „Szlakanka do połowy pusta?”. *O dostrzeganiu plusów i minusów sytuacji uczniów z rodzin migrujących*, [w:] *Współczesne polskie migracje: strategie – skutki społeczne – reakcje państwa*, (red.) M. Lesińska, M. Okólski, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 143.

¹⁷ J.W. Berry, JW (1998). *Akulturacja i zdrowie: teoria i badania*, [w:] S.S. Kazarian, D.R. Evans (red.), *Kulturowa psychologia kliniczna: teoria, badania i praktyka*, Wyd. Uniwersytetu Oksfordzkiego, Oksford 1998, s. 39–57.

¹⁸ K. Białek (red.) *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 26.

sportu, realizowanie własnego hobby. Innym sposobem może być zaproszenie do współpracy ucznia- obcokrajowca, który przeszedł przez fazę „szoku” i może okazać się wsparciem dla swojej koleżanki lub kolegi. „Szok kulturowy” uczniów z doświadczeniem migracyjnym związany jest nie tylko z barierą językową, ale także z codziennymi różnymi czynnościami niekiedy odmiennymi od ich poprzednich. U uczniów może pojawić się uczucie niepewności, lęku w relacjach społecznych oraz obawa bycia niezrozumianym z uwagi na informacje odczytane niezgodnie z intencją adresata (np. sygnały pozawerbalne). Jednocześnie wszelkie trudności uczniów mogą przejawiać się w reakcjach psychosomatycznych, np. zaburzenia snu i żywienia, labilności emocjonalnej, trudności z koncentracją itp. Ważnym zadaniem osób towarzyszących dziecku w przeżywaniu „szoku kulturowego” jest łagodzenie jego „trudnych” emocji poprzez stopniowe budowanie poczucia przynależności i bezpieczeństwa w nowym środowisku. W tym może pomóc ścisła współpraca nauczycieli z rodziną migrantów oraz stałe motywowanie ich do zaangażowania się w życie placówki edukacyjnej. Wówczas rodzic/opiekun może poczuć się bezpiecznie w relacjach z przedstawicielami szkoły. Do podstawowych zadań nauczyciela mającego zespół wielokulturowy jest przygotowanie również w oparciu o zasady szacunku i partnerstwa innych uczniów i ich rodziców na przyjęcie „nowych przybyszów”. Jednocześnie nauczyciel na bieżąco powinien rozmawiać ze swoimi uczniami o ksenofobii i dyskryminacji oraz powinien kształtować u ich umiejętności radzenia sobie z przejawami takich zachowań. Wskazane jest, aby wzmacniał on pozytywne postawy zrozumienia i akceptacji rówieśników odmiennych kulturowo.

Jednocześnie nauczyciel - w celu wspierania uczniów z doświadczeniem migracyjnym - powinien budować ich poczucie własnej tożsamości, poprzez zachęcanie do kontynuowania nauki języka ojczystego, prezentowanie go na forum klasy, szkoły, przedstawianie muzyki swojego narodu, tradycji itp. Przy okazji ważnym zadaniem nauczyciela w klasie wielokulturowej to również prezentowanie obcokrajowcom kultury polskiej np. znanych Polaków, potraw, zwyczajów itp. Przejawy „zadomowienia się” uczniów - w nowym środowisku będzie respektowanie przez nich norm i zasad panujących w szkole, nawiązanie kontaktów społecznych z rówieśnikami, współpracowanie z innymi uczniami, coraz lepsze posługiwanie się językiem polskim, a także wysoka frekwencja na zajęciach.

Nauczyciel wobec nauki języka polskiego uczniów z doświadczeniem migracyjnym

Opublikowany w lutym 2018 roku Raport OECD „La résilience des élèves issues de l’immigration: Les facteurs qui déterminent le bien-être”, wskazuje bariery językowe, jako główną przyczynę w osiągnięciu sukcesów szkolnych przez uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Bariera językowa powoduje nie tylko utrudnienia w codziennym porozumiewaniu się, ale także trudności ze zrozumieniem tekstów pisanych i poleceń

w języku polskim¹⁹. Uczeń z doświadczeniem migracyjnym ma prawo do 6 godzinnej tygodniowo, bezpłatnej nauki języka polskiego organizowanego przez placówki oświatowe. Języka polskiego uczą z reguły nauczyciele poloniści lub nauczyciele specjalizujący się w glottodydaktyce polonistycznej. To absolutnie nie zwalnia innych nauczycieli od zapoznania się z podstawowymi zasadami nauki języka polskiego, a tym samym trudnościami, z jakim może się spotkać uczeń z doświadczeniem migracyjnym. Niedogodnością a zarazem wyzwaniem dla nauczycieli jest niedostateczna oferta podręczników oraz materiałów edukacyjnych do nauki języka polskiego, jako obcego dla uczniów. Znacznie bogatsza jest oferta podręczników dla osób dorosłych²⁰. W związku z tym powinna być zaprojektowana i przemyślana edukacja językowa dla uczniów na każdym poziomie kształcenia, jako narzędzia umożliwiającego poznawanie świata i nawiązywanie relacji w szkole z innymi członkami społeczności. Szkolna edukacja językowa w wielokulturowej klasie powinna umożliwiać uczniom pokonanie kolejnych barier i przejście od 1) konstruowania wypowiedzi dotyczącej wiedzy zdroworozsądkowej z użyciem języka komunikacji do 2) budowania wypowiedzi dotyczącej wiedzy zdroworozsądkowej w sposób bardziej abstrakcyjny - w języku „szkolnym”, i w końcu do 3) konstruowania wypowiedzi na temat poznanych wiadomości w języku specjalistycznym²¹. Język w przestrzeni szkolnej dla ucznia - obcokrajowca staje się przedmiotem poznania a także ułatwia uczenie się i prezentowanie tego, czego się on nauczył. W różnych sytuacjach edukacyjnych, nauczyciel (nie tylko polonista) powinien rozwijać język polski w zakresie podstawowym, ale także rozszerzonym. Jedną z bardziej interesujących metod jest „Metoda JES – PL Nauczania języka edukacji szkolnej” przeznaczona dla uczniów z doświadczeniem migracji, a opisana przez M. Pamułę-Behrens i M. Szymańską²². Według auterek opiera się ona na sześciu filarach teoretycznych: koncepcji języka edukacji szkolnej (Schleppegrell, Zwiers, Pamuła-Behrens); teorii akwizycji języka drugiego (Cummins); metody kształcenia sprawności językowej (Dyduchowa); teorii przetwarzania informacji w procesie uczenia się (Craik, Lockhard); strategicznego uczenia języka poprzez budowanie „rusztowania” (Gibbons, Wygotski); teorii samoukierunkowania (Deci i Ryan). Każdy z filarów nauki języka polskiego jest niezwykle ważny i wymagałby wielu szczegółowych wyjaśnień, ale ze względu na ograniczenia tekstowe zaakcentowano tylko niektóre. Głównym celem metody JES-PL jest wspieranie budowania i rozwijania umiejętności językowych, w tym komunikacyjnych i wiedzy specjalistycznej – przedmiotowej.

¹⁹ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*, [w:] Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole (red.). I. Chrzanowska, G. Szumski, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2019, s. 162.

²⁰ K. Białek, *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 15.

²¹ M.A.K. Halliday, *Towards a language-based theory of learning*. Linguistic and Education, 5 (2) 1993, p. 93-116.

²² M. Pamuła- Behrens, M. Szymańska, *Metoda JES – PL Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*, [w:] https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2023/01/02/mc6ud6/jows-2-2018-pamula-szymanska.pdf (dostęp: 20.08.2023).

Na podstawie badań J. Cummins zaproponował (koniec lat 70. XX wieku) podział kompetencji językowej na: podstawowe umiejętności komunikacyjne (BICS) oraz edukacyjną biegłość/sprawność językową (CALP). Jednocześnie zauważył, że umiejętności komunikacyjne, rozwijane w początkowej fazie poznawania języka obcego, istotnie różnią się od umiejętności niezbędnych, które powodują bez trudności uczestniczenie w zajęciach szkolnych²³. Związane to jest z biegłą sprawnością posługiwania się językiem polskim na lekcjach, ponieważ w szkole inne są wymagania poznawcze i konteksty edukacyjne (więcej korzysta się z języka specjalistycznego). M. Pamuła-Behrens uważa, że istnieją dwie odmiany: język instrukcji oraz język treści przedmiotowych. Pierwszy jest używany do komunikacji na lekcji np. polecenia nauczyciela (*otwórzcie książki, podpiszcie kartki*), a także komunikacja między rówieśnikami w klasie. Natomiast druga odmiana służy do przekazywania uczniom wiedzy i do jej egzekwowania²⁴. Dla ucznia jest ona trudniejsza, gdyż występują zdania wielokrotnie złożone oraz zwroty głównie w języku pisanim, takie jak: *tym samym...*, *za pośrednictwem...*, *z uwagi na...*²⁵. Poza tym ta forma języka charakteryzuje się zwięzłością, abstrakcyjnością, gdyż w nim wyrazy ułatwiają użytkownikom opisywanie rzeczywistości, jej ocenianie, interpretowanie danych i wyjaśnianie złożonych pojęć itp.²⁶. J. Zwiers podkreśla, że każdy uczeń buduje swoją kompetencję językową od wczesnego dzieciństwa, początkowo opierając się na leksyce poznanej w środowisku rodzinnym oraz w lokalnej społeczności. W miarę upływu czasu wzrasta zasób słownictwa, natomiast w szkole uczeń wzbogaca słownictwo ogólne i specjalistyczne²⁷. Zadaniem nauczyciela pracującego w klasie wielokulturowej powinno być pomaganie uczniom - obcokrajowcom w przyswojeniu, z jednej strony, słów często używanych, z drugiej – pojęć i terminów specjalistycznych w takim zakresie, by mogli oni zdobywać wiedzę przedmiotową, rozwijać nowe umiejętności związane z nauką oraz skutecznie porozumiewać się w sytuacjach szkolnych²⁸. Nauczyciel pracując w klasie wielokulturowej powinien zwrócić uwagę na aktywizowanie uczniów, w miarę ich potrzeb i możliwości. Szczególnie ważny w akwizycji języka polskiego jest pierwszy etap tzw. przygotowawczy nazywany także „okresem ciszy”. Jest to czas, w którym uczeń poznaje nowy język, ale jeszcze nim nie mówi. Okres ten może trwać nawet do 6 miesięcy, którego długość zależy od wielu czynników np. charakterystycznych cech ucznia, zdobytych doświadczeń, ale także od środowiska w którym przebywa. O tej zasadzie powinien zawsze pamiętać kształcący uczniów nauczyciel i nie oczekiwać od nich natychmiastowej konwersacji. Należy podkreślić, że podstawowy system komunikacji interpersonalnej (Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS) uczniowie

²³ J. Cummins, *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, „Working Papers on Bilingualism”, nr 19, 1979.

²⁴ Za: A.L. Bailey, M. Heritage, *Formative assessment for literacy: Building reading and academic language skills across the curriculum*, Thousand Oaks, CA, 2008, p.15-18. .

²⁵ A. Seretny, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, 2018, s. 141.

²⁶ J. Zwiers, *Building academic language*. Essential Practices for Content Classrooms, San Francisco 2008, p. 23-27.

²⁷ J. Zwiers, *Building ...*, op. cit., p. 20-21.

²⁸ M. Pamuła-Behrens, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22), 2018, s. 182.

oponują szybciej, w środowisku rówieśniczym. Natomiast zaawansowany kognitywnie język edukacji szkolnej wymaga ze strony ucznia sporego wysiłku poznawczego, ponieważ kontekst tej komunikacji jest ograniczony. Według badań J. Cumminsa uczniowie z doświadczeniem migracji potrzebują około dwóch lat na opanowanie podstawowej komunikacji, ale aż pięciu do siedmiu lat, aby opanować język edukacji szkolnej²⁹. Długość tego okresu, zależy także od poziomu wykształcenia rodziców, statusu społeczno-ekonomicznego rodziny, poziomu znajomości języka pierwszego. Nie mniej każdy etap nauki języka polskiego przez obcokrajowców wymaga od nauczyciela doboru odpowiednich strategii, aby wesprzeć ucznia zarówno w zakresie odkrywania języka, jak i poznawania nowych treści. W tym procesie niezmiernie ważne są metody kształcenia sprawności językowej w mowie i w piśmie. W latach 80. XX wieku A. Dyduchowa sformułowała przejrzysty katalog metod, które powinny służyć budowaniu kompetencji tekstotwórczej, ale można je z powodzeniem stosować w procesie rozwijania kompetencji mówienia. Do nich zaliczymy: metodę norm i instrukcji, metodę analizy i twórczego naśladowania wzorów, metodę przekładu intersemiotycznego oraz metodę praktyki pisarskiej³⁰. Zdaniem M. Pamuły-Behrens, M. Szymańskiej dla nauczyciela istotne jest wykorzystanie szczególnie dwóch metod: metody analizy i twórczego naśladowania wzorów i metody okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych. Pierwsza metoda służy wspieraniu ucznia w procesie budowania własnej, wypowiedzi pisemnej i ustnej. Druga odnosi się do wyposażania uczniów w podstawową, powiązaną z kształconą formą wypowiedzi, wiedzą o strukturze języka. Dla nauczyciela obowiązkowa również jest znajomość elementów sprzyjających efektywności nauczania/uczenia uczniów tj. motywacji, czasu i głębokości przetwarzania informacji. W latach 70. ubiegłego wieku prowadzono eksperymenty badające związek między poziomem przetwarzania informacji a zapamiętywaniem. F. Craig i R.S. Lockhard opracowali model poziomów przetwarzania, który pokazuje, że prawdopodobieństwo zapamiętania jakiejś informacji rośnie wraz z poziomem głębokości przetworzenia, przy czym najlepsze rezultaty osiąga się przy przetwarzaniu na poziomie semantycznym³¹. Na zajęciach uczniowie powinni uważnie wysłuchać słowa, zwroty, a następnie odkrywać ich znaczenie. Kolejnym etapem będzie interpretacja semantyczna. Podczas nauki języka polskiego (jako obcego) nauczyciel powinien zastosować tzw. strategiczne rozwijania języka poprzez budowanie „rusztowania”. Innymi słowy strategia oznacza tymczasową pomoc, dzięki której nauczyciel „podpowiada” uczniom, w jaki sposób wykonać zadanie, aby mogli oni później wykonać je samodzielnie³². Takie działanie zorientowane jest na przyszłość ucznia i ma na celu zwiększenie jego autonomii w nauce języka polskiego.

²⁹ J. Cummins, *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*. [w:] B. Street, N. H. Hornberger (red.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Vol. 2: Literacy, New York 2008, p. 71-83.

³⁰ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988.

³¹ Æ Craik, F. Lockhart, *Levels of processing: A framework for memory research*. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11, 1972, p. 671-684.

³² J. Maybin, N. Mercer, B. Stierer, *Scaffolding: learning in the classroom*. [w:] Norman, K. (red.) *Thinking Voices: The work of the National Oracy Project*. Hodder & Stoughton, London 1992, p. 186.

Obawy i troski nauczyciela wobec uczniów z doświadczeniem migracyjnym

Kontakty nauczyciela z uczniami z doświadczeniem migracyjnym mogą być czasami rozwijające i motywujące, a czasem wręcz dla niego stresujące. Nieodłącznym elementem towarzyszącym pracy w wielokulturowym środowisku szkolnym jest niepewność, która może pojawiać się podczas spotkań nauczyciela z uczniami i ich rodzicami/opiekunami. Niejednokrotnie pedagog może niewłaściwie zachować się wobec obcego kulturowo rodzica obawiając się, aby go nie urazić. Należy zwrócić uwagę, że w zależności od obcej kultury rozmówca może całkiem inaczej zrozumieć pewne sformułowania i pojęcia, dotyczące np. powitania, zwraca się. Dwuznaczność może pojawić się również w interpretacji zachowań uczniów, rodziców lub opiekunów i także wynikać z norm zachowań mających swoje źródła w określonej kulturze, np. patrzenie w oczy lub unikanie wzroku w trakcie rozmowy. Poza tym nauczyciel powinien być świadomy, że w szkole może dochodzić do tzw. przemocy symbolicznej (określenie P. Bourdieu). Polega ona na wywieraniu nacisku poprzez kulturowe wzorce nieakceptowane przez uczniów i rodziców migrantów. Przemoc symboliczna niewątpliwie jest realizowana przez ukryty program szkoły tj. podręczniki, programy, instrukcje, regulaminy, plan lekcji, system ocen, szkolne rytuały, budynek, sposób urządzenia klasy itp.

Konkluzja i co dalej...

Praca w środowisku wielokulturowym wymaga niezwyklej wrażliwości oraz szacunku do obcej kultury ucznia – migranta. W związku z tym nauczyciel/nauczyciele powinni posiadać lub uzupełnić swoje kompetencje kulturowe. Albowiem problemów, z którymi mogą się zmagać uczniowie z doświadczeniem migracyjnym jest bardzo wiele np. trudności adaptacyjne, kłopoty z nauką języka polskiego, ale także z ochroną własnej tożsamości, brakiem wiedzy na temat społeczeństwa przyjmującego, powiększającą się luką edukacyjną, brakiem wsparcia ze strony rodziców, konsekwencjami przebytych doświadczeń traumatycznych (depresje, zaburzenia lękowe, podwyższony poziom agresji czy zaburzenia procesów poznawczych). W akademickim sposobie kształcenia nauczycieli komponentu wielokulturowego i edukacji międzykulturowej wyraźnie brakuje. W związku z tym powinno się stworzyć model nowych kompetencji zawodowych nauczyciela uczącego w wielokulturowej klasie.

Bibliografia

- Bailey, A.L., Heritage, M. : Formative assessment for literacy: Building reading and academic language skills across the curriculum, Thousand Oaks, CA, 2008.
- Berry, J.W.: Akulturacja i zdrowie: teoria i badania. W: S.S. Kazarian i D.R. Evans (red.), *Kulturowa psychologia kliniczna: teoria, badania i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Oksfordzkiego, 1998.

- Białek K., (red.): Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 26.
- Craik Æ, F., Lockhart, R.S. : Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11, 1972.
- Cummins J., : BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. [w:] B. Street, N.H. Hornberger (red.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Vol. 2: Literacy, New York 2008.
- Cummins J. : Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters, „*Working Papers on Bilingualism*”, nr 19, 1979.
- Dyduchowa A.: Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988.
- Czerniejewska I.: „Szkłanka do połowy pusta?”. O dostrzeganiu plusów i minusów sytuacji uczniów z rodzin migrujących, w: *Współczesne polskie migracje: strategie – skutki społeczne – reakcje państwa* (red.) Magdalena Lesińska, Marek Okólski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2013.
- Koźyczkowska A., Młynarczuk-Sokołowska A.: Kulturowe konteksty bezpieczeństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk, 2018.
- Czerniejewska I.: „Szkłanka do połowy pusta?”. O dostrzeganiu plusów i minusów sytuacji uczniów z rodzin migrujących, [w:] *Współczesne polskie migracje: strategie – skutki społeczne – reakcje państwa* (red.) Magdalena Lesińska, Marek Okólski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2013.
- Kwaśniewski K.: Zderzenie kultur, Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji, PWN, Warszawa, 1982.
- Golka M.: Imiona wielokulturowości, Muza, Warszawa, 2010.
- Golka M.: Oblicza wielokulturowości, w: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Oficyna Naukowa, Warszawa, 1997.
- Halliday M.A.K.: Towards a language-based theory of learning. *Linguistic and Education*, 5 (2), 1993.
- Mamzer H.: Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, 2002.
- Maybin, J., Mercer, N., Stierer, B.: Scaffolding': learning in the classroom. W: Norman, K. (red.) *Thinking Voices: The work of the National Oracy Project*, London: Hodder & Stoughton, 1992.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K.: Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (red.). I. Chrzanowska, G. Szumski, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, 2019.
- Pamuła-Behrens M.: Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie, „*Postscriptum Polonistyczne*”, nr 2 (22), 2018.
- Rokicki J.: O realności i złudzeniu „globalizacji” „wielokulturowości” i „ponowoczesności”, (w:) K. Golemo, T. Paleczny, E. Wiącek, *Wzory wielokulturowości we współczesnym świecie*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2006.
- Seretny A.: Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki, „*Postscriptum Polonistyczne*”, nr 2, 2018.
- Zwiers J.: *Building academic language. Essential Practices for Content Classrooms*, San Francisco, 2008.

Źródła internetowe:

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., *Prawo oświatowe*, Dz.U. z 2017, poz. 59, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000059>.

Rozporządzenie MEN z dnia 9.09.2016 r., W sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemie oświaty innych państw, Dz.U. z 2016, poz. 1453, rozporządzenie zmieniające powyższe rozporządzenie z dnia 23.08.2017 r., Dz.U. z 2017, poz. 1655.

Rozporządzenie MEN z dnia 9.03.2017 r. w sprawie zasad organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z dn. 25.08.2017 r., poz. 1519.

Pamuła- Behrens M., Szymańska M., Metoda JES – PL Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji, [w:] https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2023/01/02/mc6ud6/jows-2-2018-pamuła-szymanska.pdf



Edward Wiktor Radecki

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu
Akademia Nauk Stosowanych w Szczecinie
Wydział w Gryficach

Dobrostan psychiczny mieszkańców Ziemi Gryfickiej w perspektywie wyników badań pilotażowych Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu

Streszczenie

Artykuł zawiera uproszczoną prezentację założeń metodologicznych i wyników pilotażowych badań sondażowych, poświęconych poziomowi psychicznego dobrostanu mieszkańców Ziemi Gryfickiej. Po krótkim wprowadzeniu teoretycznym i metodologicznym, zaprezentowano i przeanalizowano niewesołe rezultaty przeprowadzonych przez studentów ZPSB ANS badań opatrzonych wstępną konkluzją o charakterze praktycznym.

Słowa kluczowe: dobrostan psychiczny, badanie kwestionariuszowe, mieszkańcy powiatu gryfickiego, wnioski polityczne i zarządcze

The mental well-being of the inhabitants of the Gryfice region in the perspective of the results of pilot survey research of the West Pomeranian Business School

Abstract

The article contains a simplified presentation of the methodological assumptions and results of pilot survey research devoted to the level of mental well-being of the inhabitants of the Gryfice region. After a short theoretical and methodological introduction, the disappointing results of the research conducted by ZPSB ANS students were presented and analyzed with a preliminary practical conclusion.

Keywords: mental well-being, questionnaire survey, inhabitants of Gryfice district, political and management conclusions

Wprowadzenie

*Dobrostan bazuje na badaniu doświadczeń
przyjemności i przykrości oraz satysfakcji z życia*

Edward F. Diener¹

Dobrostan psychiczny to, według specjalistów zajmujących się badaniem istoty ludzkiego szczęścia², poziom subiektywnego zadowolenia z życia. W naszych badaniach rozumiemy go za prof. Czapińskim³, jako determinowane przez czynniki zewnętrzne, subiektywne doświadczanie wartości własnego bytowania. Poziom dobrostanu to zatem w tym ujęciu, stan subiektywnie postrzeganego przez osobę poczucia szczęścia, pomyślności, zadowolenia ze stanu swego życia tu i teraz. Za badaczami

¹ E. F. Diener. Amerykański psycholog i autor wielu światowych publikacji. Jest profesorem psychologii na Uniwersytecie Utah i University of Virginia oraz Joseph R. Smiley Distinguished Professor Emeritus na University of Illinois, a także starszym naukowcem w Gallup Organization. Prowadzi wieloletnie badania na temat szczęścia, w tym nad determinantami i teoriami dobrostanu.

² Dotyczy takich nurtów jak psychologia pozytywna (Csikszentmihalyi, 2005; Czapiński, 2005b; Seligman, 2005a; Seligman, 2005b) czy psychologia hedonistyczna (Kahneman, Diener i Schwarz, 1999).

³ Zob. J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa. 2005.

tego obszaru uznaliśmy, że w tej subiektywnie doświadczanej wartości – obok czynników osobowościowych – ważną rolę odgrywają czynniki zewnętrzne, że właśnie ów zewnętrzny poziom bieżącego nagromadzenia i przepływu hedonistycznych doświadczeń afektywnych, jak również cząstkowych ocen różnych aspektów życia jednostki, jest w największym stopniu determinowany jej doświadczeniami i pozostaje najbardziej niezależnym od atraktora wewnętrznego związanego z wolą życia. Zatem w naszych badaniach podjęliśmy próbę zaproszenia naszych respondentów, do dokonania emocjonalnego i/lub poznawczego bilansu swego aktualnego życia w wymiarze wartościującym (dobre-złe, przyjemne-przykre)⁴. Ponieważ oczywistym jest, że każdy przejaw aktywności człowieka jest nierozzerwalnie związany z doświadczaniem stanów emocjonalnych, ich poziom i jakość uznaliśmy za ważny czynnik podmiotowej jakości życia, będącej pochodną jego czasu i miejsca. Jednostkowe oceny tej jakości, wyrażane w odniesieniu do konkretnych jej obszarów, odzwierciedlają skutki społeczne działań i decyzji władz, w tym w znacznym stopniu, władz samorządowych. Obserwowane zbiorczo i analitycznie, z uwzględnieniem podziału badanych ze względu na ich grupę wiekową, płeć, wykształcenie czy miejsce zamieszkania, może być ważnym wskaźnikiem dla oceny efektywności tych czynników, oraz możliwości i kierunków ich poprawy, większego zbliżenia do nie zawsze uświadamianych oczekiwań mieszkańców. Rozumiemy bowiem, że choć poczucie dobrostanu ma charakter subiektywny i indywidualny, to ich suma i wypadkowe, poddane odpowiedniej analizie, dostarczać winny rządzącym ważnych informacji o społecznym odbiorze stanu obecnego i wskazówek na bliższą i dalszą przyszłość.

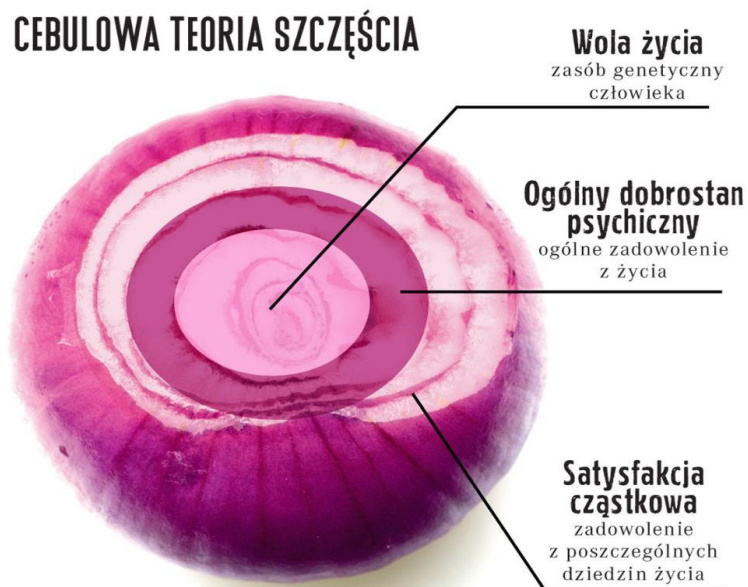
Dla lepszego zrozumienia roli i wagi dobrostanu w odczuwaniu naszego szczęścia, posłużę się poniższą grafiką. Autor tak zilustrowanej koncepcji szczęścia, porównał je do cebuli, składającej się z kilku podstawowych warstw.

- Pierwsza, najgłębsza, to nasza wola życia. Niezależny od nas samych zasób, który otrzymujemy od naszych przodków w zapisie genetycznym. Jądro naszego jestestwa, którego nie możemy zmieniać – po prostu tacy jesteśmy. Pełni radości życia, pogody ducha i optymizmu, albo odwrotnie: pesymistami negatywnie nastawionymi do otaczającej rzeczywistości. Oczywiście, pokazują tu skrajności, pomiędzy którymi są na świecie miliony ludzi trochę takich a trochę innych.
- Warstwa środkowa, centralna, to dobrostan subiektywny. Jest wynikiem wszystkich naszych odczuć pozytywnych, indywidualnego odbioru bodźców serwowanych przez otoczenie, inaczej mówiąc, ogólnego zadowolenia z warunków życia we wszystkich jego sferach.
- Trzecia, najbardziej zewnętrzna warstwa, składa się z cząstkowych reakcji, będących wynikiem satysfakcji lub jej braku w wyniku kontaktów zawodowych, rodzinnych, domowych, sąsiedzkich lub przyjacielskich. Ta warstwa to reakcja bardzo subiektywna. Jedni bowiem bardzo pozytywnie reagują

⁴ J. Czapiński, *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 1994.

i zapamiętują wszystkie sukcesy i przejawy powodzenia, drudzy zaś, skrętnie gromadzą i przechowują w swej psychice, najmniejsze nawet niepowodzenia lub niewystarczające ich zdaniem, rezultaty starań.

Badania dobrostanu koncentrują się głównie na analizie dwóch ostatnich warstw: ogólnego dobrostanu psychicznego oraz poziomu satysfakcji częściowych. One bowiem determinowane są przez nasze otoczenie i warunki w nim funkcjonowania.



Rys.1. Cebulowa teoria szczęścia J. Czapińskiego (za: Polityka PI)⁵

Metodologiczne podstawy badań

Cele i problem badawczy

Celem relacjonowanych badań⁶ było zbadanie poziomu dobrostanu przedstawicieli mieszkańców powiatu gryfickiego, wpływającego na akceptację i ich zaangażowanie w sprawy lokalne całej jego społeczności. Założyliśmy, że właśnie z poziomem dobrostanu wiążą się nastroje społeczne, które wyrażają się w deklaracjach pozytywnych (poczucie zadowolenia i nadziei na poprawę) lub negatywnych (poczucie niezadowolenia i braku perspektyw). Uznaliśmy, zgodnie z doświadczeniami innych badaczy problemu⁷, że na nastroje mieszkańców wpływają takie cechy ich otoczenia, jak: poziom bezpiecznego życia, akceptacji realizowanych polityk, odczuwalny komfort życia, jakość życia rodzinnego, jakość opieki zdrowotnej, ilość wypadków drogowych, ale także: poziom i jakość zaopatrzenia, poczucie bezpieczeństwa, czy nawet: pogoda,

⁵ Źródło: J. Czapiński, *Psychologia szczęścia*. Warszawa 2014 (za: polityka.pl/jamyoni/1932796,1,cebulo-wa-teoria-szczescia-czyli-co.read

⁶ Ze względu na ograniczony zakres, badania te traktowaliśmy jak pilotaż, poprzedzający późniejsze, znacznie szersze obszaro i bardziej rozbudowane metodologicznie, badania właściwe.

⁷ Por. J. Czapiński. Indywidualna jakość życia. http://www.diagnoza.com/4_2000.html

hałas, stopień zatłoczenia, zapach, sąsiedzi... itd., ale także nastroje i emocje otaczających ich ludzi wpływające na samopoczucie współmieszkańców. Tego typu informacje potrzebne są nie tylko zawodowym poszukiwaczom wiedzy – naukowcom. Powinni ich poszukiwać politycy, w tym przypadku głównie lokalni⁸. To im bowiem wiedza o barierach i oczekiwaniach oraz możliwościach aktywizacji mieszkańców badanego obszaru, warunkujących wypracowanie systemu bodźców i „zachęt” przekonujących i mobilizujących wszystkie podmioty do stałej, owocnej i dla wszystkich korzystnej – wielokierunkowej współpracy, powinna być przydatną dla skutecznego i dobrego dla mieszkańców zarządzania politykami lokalnymi, w tym polityką społeczną. Ta wiedza pomóc im może przecież w stworzeniu płaszczyzny efektywnej współpracy między obywatelami, a władzami samorządowymi. Istnienie takiej płaszczyzny jest, a właściwie powinna być, podstawowym determinantem sprawowania mandatu otrzymanego w wyborach. Bo przecież o to powinni oni dbać w dążeniu do realnej, wielokierunkowej komunikacji społecznej z wyborcami. Znając poziom dobrostanu i oczekiwania mieszkańców, władza lokalna może swoimi dobrymi decyzjami zmieniać ich reakcje z negacji na akceptację. Czyli, używając rysunkowego i „gestowego” kodu młodego pokolenia, przeprowadzać ich



od



do

Głównym problemem relacjonowanych badań było znalezienie wiarygodnych, choć wstępnych odpowiedzi na pytania:

- **Jaki jest poziom dobrostanu psychicznego mieszkańców powiatu gryfickiego;**

⁸ Owo „powinni” wynika z mojego osobistego doświadczenia. Z wynikami naszych badań zapoznałem zarówno władze powiatu, jak instytucje marszałkowskie naszego województwa. Pomimo początkowych komunikatów świadczących o zainteresowaniu, kolejnych kroków w kierunku kontynuacji poszukiwań czy propozycji jakiegokolwiek innej formy współpracy się nie doczekaliśmy. Czyżby dlatego, że wynik był za mało radosny?

- **Jakich decyzji władz lokalnych w obszarze kierunków rozwoju powiatu i zmian sprzyjających mieszkańcom oczekują jego obywatele indywidualnie i grupowo.**

Ze względu na otwarty charakter problemu, żadnych hipotez badawczych celowo nie formułowaliśmy.

Metoda, technika i narzędzie badawcze

W celu uzyskania wiarygodnych informacji na temat jakości dobrostanu psychicznego mieszkańców powiatu Gryfice, zdecydowaliśmy się na zastosowanie metody Sondażu Diagnostycznego, rozumianego w naukach pedagogicznych jako sposób gromadzenia wiedzy o cechach zjawisk społecznych, ich dynamice i kierunku zmian oraz o stopniu ich nasilenia poprzez zbieranie opinii wybranych zbiorowości. Wobec oczywistej niemożności objęcia badaniem wszystkich jej członków, dokonaliśmy doboru ilościowego grupy reprezentatywnej, czyli typowych dla całej zbiorowości przedstawicieli. Podzieliliśmy tę grupę na trzy grupy osób dorosłych, różniących się przedziałem wiekowym:

- młodzi dorośli – od 18 do 35 lat,
- dorośli – dorośli – od lat 36 do wieku emerytalnego,
- seniorzy dorośli – osoby w wieku emerytalnym.

To rozróżnienie zastosowaliśmy uznając, że członkowie każdej z tych grup oczekują od życia czegoś innego, mają inne doświadczenia osobiste i inne potrzeby w interesujących nas badawczo obszarach.

- **Młodzi dorośli** to osoby rozwijające się, kształcące i doskonalące, cieszące się urokami młodości i miłości, budujące pozycję zawodową i tworzące podwaliny szczęśliwego, zasobnego życia osobistego i rodzinnego. Oczekują w tym zakresie wsparcia organizacyjnego, tworzenia warunków samorozwoju, możliwości tworzenia wygodnych siedzisk rodzinnych, szans rozwoju lokalności.
- **Dorośli** – najczęściej interesuje ich stabilizacja materialna i mieszkalna na możliwie wysokim poziomie zamożności, dobra pozycja osobista i zawodowa, zasobne i satysfakcjonujące życie rodzinne, szanse dobrej opieki nad rodziną i kształcenia dzieci, możliwość podróżowania, bytowanie pogodnie i bezpiecznie, łatwość dostępu do dóbr kultury, łatwość korzystania z uroków życia.
- Inne jeszcze priorytety pojawiają się w **grupie senioralnej**. Osoby z tej grupy wiekowej, często nie najlepszego zdrowia, a nawet zagrożone wielochorobowością, zaczynają bardziej niż dotąd dbać o swoje zdrowie, oczekują społecznej i rodzinnej troski, należytego zainteresowania i szacunku,

godnych warunków bytowych, możliwości łatwego przemieszczania się, dostępnej, przyjaznej i skutecznej opieki zdrowotnej, spokoju i życia bez zbędnych stresów.

Oczywiście, wiele oczekiwań i potrzeb wszystkich mieszkańców miast i wsi jest wspólnych, lub choćby podobnych.

Dla zebrania wiarygodnych opinii wszystkich respondentów, zastosowano technikę badań kwestionariuszowych, do których, jako narzędzie, zastosowaliśmy kwestionariusz badania poziomu dobrostanu⁹, dostosowany autorsko do specyficznych potrzeb i możliwości realizacyjnych relacjonowanych poszukiwań¹⁰.

Miejsce badań i charakterystyka grupy badanej

Relacjonowane badania przeprowadzili studenci kierunku pedagogika Wydziału w Gryficach Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu w Szczecinie. Głównie ze względu na lokalizację naszego uczelnianego wydziału, ale też zapewne dlatego, że osobiście, jako ich organizator, jestem gryficzaniek z urodzenia, przeprowadziliśmy je właśnie na terenie powiatu gryfickiego. To powiat nadmorski,¹¹ zamieszkały przez 60 885 mieszkańców, z czego 50,6% stanowiły kobiety, a 49,4% mężczyźni. Liczebność osób dorosłych powyżej 19 roku życia, których dotyczyło badanie, wyniosła 48 731. (W latach 2002-2017 liczba mieszkańców zmalała o 0,2%). Niestety, ta tendencja malejąca nadal się utrzymuje¹². Średni wiek mieszkańców wyniosła 40,9 lat i była porównywalna do średniego wówczas wieku mieszkańców województwa zachodniopomorskiego oraz do średniego wieku mieszkańców całej Polski. Prognozowana liczba mieszkańców powiatu gryfickiego na rok 2050, wynosi 51 545, z czego 25 822 to kobiety, a 25 723 mężczyźni.

Nie dysponuję najnowszymi badaniami tego typu, ale według ostatniego Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 roku, tylko 12,1% ludności powiatu posiadała wykształcenie wyższe, 2,8% wykształcenie policealne, 17,5% średnie ogólnokształcące, a 12,5% średnie zawodowe. Wykształceniem zasadniczym zawodowym legitymowało się 25,4% mieszkańców powiatu gryfickiego, gimnazjalnym 5,6%, natomiast 22,3% podstawowym ukończonym. Niestety, około 2,0% mieszkańców powiatu zakończyło edukację jeszcze przed ukończeniem szkoły podstawowej. Wśród mieszkańców powiatu dominują więc absolwenci zasadniczych szkół zawodowych. Poziom edukacyjny zatem, nieco mniej niż średni.

Badaniami skutecznie objęto: 362 dorosłych mieszkańców powiatu gryfickiego, co przy wielkości populacji (48 731) spełnia z nadwyżką ilościowe wymogi statystyczne

⁹ Patrz aneks do tekstu.

¹⁰ Oczywiście zdajemy sobie sprawę z konieczności każdorazowego dostosowywania kwestionariusza do aktualnych warunków społeczno-gospodarczych. Walidacja tego narzędzia to proces, który nigdy się nie kończy. Wiedza na temat tego, co mierzy i jak mierzy kwestionariusz, jest coraz pełniejsza w miarę jego kolejnych zastosowań.

¹¹ http://www.polskawliczbach.pl/powiat_gryficki

¹² Dla porównania, 25 lat temu w powiecie mieszkało 75 596 mieszkańców.

tego typu badań na poziomie istotności 0,05. W tym wyróżniliśmy następujące grupy wiekowe:

- młodzi dorośli (osoby od 18 do 25 roku życia) – 109 osób/30,1%
- dorośli dorośli (osoby od 26 do 55 (kobiety) – 60 (mężczyźni) roku życia) – 140 osób/38,7%

Razem badane osoby w wieku produkcyjnym w ilości 249, stanowiły 60,8% wszystkich objętych badaniami. Wobec faktu, że w okresie badań procentowy udział mieszkańców powiatu mieszczących się w tym właśnie przedziale wiekowym wynosił 62,9%. Wobec faktu, że w całej badanej populacji procent takich osób wynosił 60,8, próbę można uznać za ilościowo reprezentatywną.

Trzecią, ważną dla tego typu poszukiwań grupę, stanowili

- Seniorzy w ilości 113 osób, co stanowiło 31,2% całej grupy badanej.

W tym przypadku świadomie dobraliśmy grupę nadreprezentatywną (wśród całej ówczesnej społeczności powiatu gryfickiego seniorzy stanowili 19,1% mieszkańców). Uznaliśmy bowiem, że stanowią oni grupę najbardziej uważnych i wrażliwych obserwatorów życia społeczno-politycznego regionu.

W grupie badanych było kobiet 188,osób (51,9%), i mężczyzn 174 (48,1%), co prawie odzwierciedlało ówczesny skład % płci gryficzian.

Ustaliliśmy również poziom wykształcenia wszystkich osób badanych. Okazało się, że:

- Podstawowe: miało 29 osób (8,0%)
- Zawodowe: 93 osoby (25,7%)
- Średnie (ogólne lub zawodowe): 147,osób (40,6%)
- Wyższe: 93,osoby (25,7%)

Uczestnicy naszych badań wykazywali się przeciętnie trochę wyższym wykształceniem niż ogół mieszkańców powiatu. Zapewne głównie dlatego, że osoby z wykształceniem średnim i wyższym chętniej w nich aktywnie uczestniczyły. Najmniej chętnie natomiast, ze studenckimi ankieterami, rozmawiały osoby z wykształceniem podstawowym.

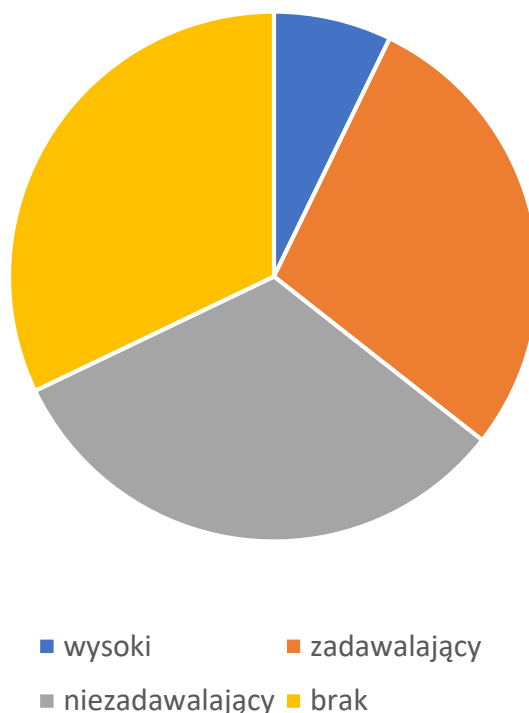
Studenci badacze dotarli z kwestionariuszami do 80 mieszkańców wiosek i 37 osób zamieszkujących wsie gminne i do 245 obywateli trzech miast z tego terenu (Gryfice, Trzebiatów i Płoty), co stanowiło 67,7% wszystkich badanych. I tutaj zatem reprezentacja liczebna bliska była procentowym wartościom demograficznym całego powiatu, którego 63,3% stanowili w tym czasie właśnie mieszkańcy tych miast.

Uwzględniając realny czasokres badań i ich specyfikę organizacyjną, uznać można, że wykonawcom udało się dobrać dla nich reprezentatywną ilościowo i jakościowo grupę respondentów.

Dobrostan psychiczny gryficzan w świetle badań własnych

Działacze lokalni interesują się nami tylko przed wyborami, potem niczego z nami nie uzgadniają i o nic nas nie pytają¹³

Gryficzanie, a właściwie szerzej mówiąc, mieszkańcy powiatu gryfickiego, nie mówią dobrze o poziomie swojego dobrostanu psychicznego. Aż 64,4% badanych pokazuje niezadowalający jego stan, w tym niestety, ponad 32% demonstrowuje **całkowity jego brak**. Niestety, tylko 7,2% osiąga wysoki i bardzo wysoki jego stan, a 28,4% okazuje się stanem zadowalającym, czyli zdecydowana większość, bo aż 233 na 362 mieszkańców ziemi gryfickiej nie osiąga zadowolenia ze stanu swojego życia tu i teraz, czyli **prawie dwie trzecie** nie ma z niego satysfakcji, nie odczuwa szczęścia ani pomyślności osobistej czy zawodowej. Nie jest to zależne od ich poziomu zamożności, stanu posiadania, czy preferencji politycznych.



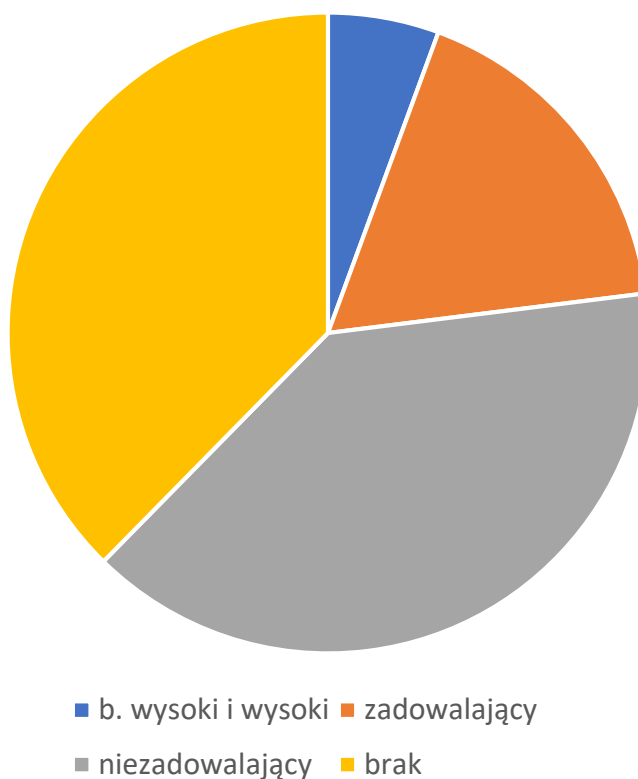
Rys.2. Poziom dobrostanu psychicznego zbadanych sondażowo mieszkańców powiatu gryfickiego, wg badań ZPSB

Wymownie ilustruje to powyższy diagram. Dodać jeszcze trzeba, że spora, bo wynosząca aż 10,5% całości część respondentów, wykazuje, że ich braki w tym zakresie uznać należy za głębokie. Co dziesiąta zatem gryficzanka lub gryficzanin czuje się osobą nieszczęśliwą!

¹³ Najczęściej wybierane zdanie przez uczestniczących w badaniach kwestionariuszowych Gryficzan.

Poziom dobrostanu psychicznego wśród respondentów i w wybranych ich grupach

W naturalnej kolejności rozwojowej, nasze analizy rozpoczniemy od grupy „**młodzi dorośli**.” Badanie wykazało, że tylko 4,5 z nich osiąga ten dobrostan na poziomie bardzo wysokim i wysokim. Kolejne 18% na zaledwie zadowalającym, a niestety 29,7% respondentów z tej grupy wiekowej osiąga **poziom niezadawalający**. Ale nie to jeszcze jest wynikiem najbardziej stresującym. Przerazić może niestety wynik pokazujący, że aż **47%** młodych mieszkańców powiatu pokazuje w tych badaniach **poziom negatywny!!!**



Rys.3 Diagram ilustrujący wyniki badań poziomu dobrostanu psychicznego badanych sondażowo „młodych dorosłych” mieszkańców powiatu gryfickiego.

Co zatem najczęściej krytykują młodzi? Z naszych badań wynika, że:

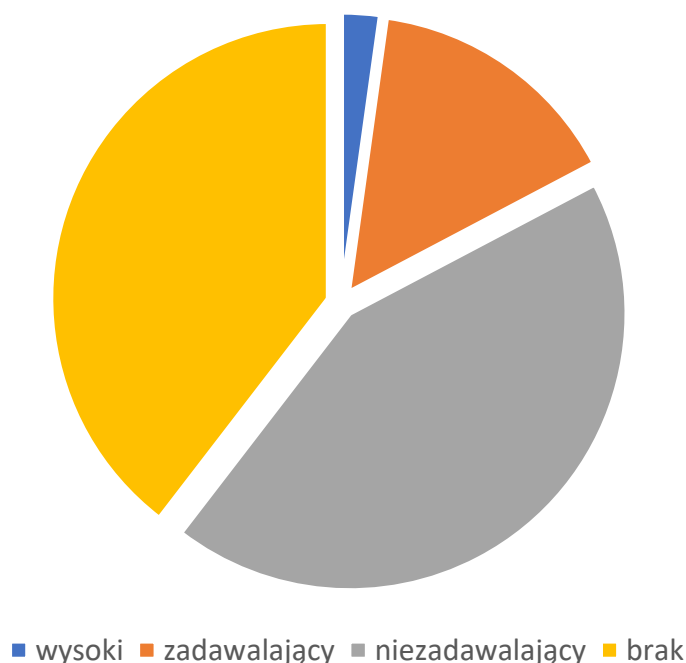
- brak zainteresowania losem ludzi starych i słabszych,
- brak komunikacji społecznej z politykami,
- problemy z dobrą pracą,
- ciężkie, trudne do poprawy życie,
- brak poczucia sprawstwa,
- brak skutecznych, pozytywnych działań władz.

A co niektórzy z nich chwalą?

- Szkoły,
- warunki dojazdowe,
- opiekę zdrowotną.

A zatem ci, którzy w sposób naturalny, jako następcy dziadków i rodziców, powinni być siłą napędową i prorozwojową całego powiatu, często nie mają poczucia szczęścia i pomyślności, nie osiągają zadowolenia ze stanu swojego życia teraz i tu, na ziemi gryfickiej. Wprawdzie ponad 22% z nich ma nadzieję na korzystne zmiany w swoim życiu, a trochę ponad 19% patrzy w przyszłość z optymizmem i 20,18% pozytywnie ocenia funkcjonujące tu szkoły, to jednak mniejszość w tym przedziale wiekowym. Ogólnie zatem, mało optymistycznie, wstrzemięźliwie, ze sporym dystansem do swego bytowania tak dzisiaj, jak w przyszłości, na ziemi gryfickiej. Jeżeli dodamy do tego obrazu ich krytyczne uwagi na temat braku troski władz lokalnych o los ludzi starszych i słabszych czy pozorację działań prospołecznych i komunikacyjnych tych władz, a przede wszystkim sygnalizowane problemy ze znalezieniem przez młodych dobrej pracy, jego barwy są raczej szare i ponurawe.

Kolejną ważną grupą wiekową w naszych badaniach byli „dorośli – dorośli”, czyli osoby od 26 lat do wieku emerytalnego. To grupa ludzi o najwyższym potencjale życiowym, zajmujące najważniejsze pozycje społeczne i zawodowe, najczęściej ustabilizowani mieszkaniowo i ekonomicznie. Oczekiwaliśmy więc, że chociaż ci respondenci z tej grupy wykażą wyższy od przeciętnego poziom dobrostanu psychicznego.



Rys.4. Diagram ilustrujący poziom dobrostanu psychicznego badanych sondażowo przedstawicieli grupy „dorośli – dorośli”.

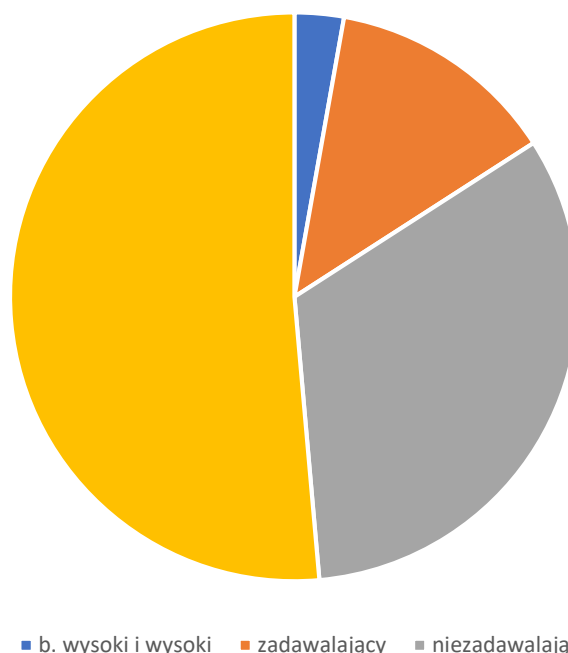
Niestety, nasze przewidywania nie znalazły potwierdzenia w rezultatach badań. Tylko bowiem 2,2 % pokazało bardzo wysoki i wysoki poziom tego dobrostanu a zaledwie 15.1% osiąga jego stan zadawalający. Za to aż 43,2% potwierdziło stan niezadawalający, a 39,6% zakwalifikowano jako osoby nie osiągające najniższego nawet poziomu dobrostanu. Inaczej jednak niż poprzednicy, wielu z nich lepiej ocenia szczegółowe przejawy i warunki swojego funkcjonowania. Po 22,14% określa jako pozytywne możliwości dojazdowe do pracy i stolicy powiatu oraz własne warunki mieszkaniowe, a 21,42% wyraża zadowolenie z życia własnego i warunków funkcjonowania rodziny. 18,6% wysoko opiniuje poziom i jakość lokalnego szkolnictwa, a 17,1% ma poczucie bezpieczeństwa. To wszystko jednak nie mówi pozytywnie o poziomie dobrostanu tej całej grupy mieszkańców. Pozytywne wskaźniki dotyczą przecież mniejszości – od 22% w dół. Większość „dorosłych – dorosłych” ocenia bowiem niestety swoje życie i warunki funkcjonowania negatywnie! Tylko niecałe 13% jest zadowolone ze swojej pracy i uzyskiwanych zarobków, a prawie tyle samo ma problemy ze znalezieniem dobrej pracy. Narzekają także na praktyczny brak dostępu do możliwości zmiany lub doskonalenia własnych kwalifikacji zawodowych

Podobnie jak młodszy współmieszkańcy, dość krytycznie opiniują działania władz miejscowych i ich poziom komunikowania się z ludnością, oczywiście poza okresem wyborczym. Bo w okresie przedwyborczym wszyscy kandydaci do władz chcą rozmawiać, spotykać się i przekonywać do tego, by ich właśnie wybierać. Potem niestety, następuje okres posuchy komunikacyjnej. Również z młodymi mieszkańcami. Szkoda, bo biorąc pod uwagę ważną rolę, jaką ta właśnie grupa wiekowa pełni w życiu i rozwoju regionu, takie informacje zwrotne mogą i powinny budzić niepokój miejscowych władz.

I dochodzimy do trzeciej, najstarszej grupy respondentów, do **seniorów**. W tym przedziale wiekowym poziom psychicznego dobrostanu budzić może poważny niepokój. Tylko bowiem minimalny, bo wynoszący niecałe 3% przedstawicieli tej grupy, osiąga ten stan na poziomie wysokim i bardzo wysokim, a niewiele ponad 13% na poziomie zadowalającym. Zatem aż 84% badanych seniorów zamieszkujących piękny powiat gryficki miało w tym badaniu negatywny poziom dobrostanu.

Jednak nie można nie zauważyć, że część z nich jest zadowolona ze swoich emerytur¹⁴, opieki zdrowotnej, własnego życia, szkolnictwa i warunków mieszkaniowych. Większość jednak żali się na: brak komunikacji społecznej z władzami, niedostateczne zainteresowanie władz ich trudnościami życiowymi, trudne warunki życia i brak realnych szans na ich poprawę, problemy ze znalezieniem pracy, związane z brakiem możliwości zmiany lub choćby aktualizacji kwalifikacji zawodowych, oraz na ogólny brak poczucia sprawstwa.

¹⁴ Dzisiejszy wynik podobnych badań byłby zapewne i pod tym względem o wiele niższy, biorąc pod uwagę aktualny poziom inflacji i drożyzny rynkowej.



Rys. 5. Diagram ilustrujący zbadany poziom dobrostanu psychicznego badanych sondażowo mieszkańców powiatu gryfickiego w wieku senioralnym.

Podobnie szczegółowe analizy przeprowadziliśmy we wszystkich wyłonionych grupach respondenckich. Unikając ich przeładowania, ze względu na ograniczenia objętościowe artykułu, przedstawię tylko pewną ich część, w koniecznej, syntetycznej formie.

Kto osiąga **wysoki i bardzo wysoki poziom dobrostanu**? Ten ranking jest po prostu smutny:

- * 0% - mieszkańcy małych wiosek, oraz osoby z wykształceniem podstawowym,
- 1,3% - osoby z wykształceniem zawodowym,
- 2,2% - dorośli – dorośli,
- 2,8% - seniorzy,
- 3,1% - mieszkańcy miast,
- 4,5% - młodzi dorośli,
- 5,3 - osoby z wykształceniem średnim,
- 5,6% - kobiety,
- 5,7 - osoby z wykształceniem wyższym,
- 7,1% - mężczyźni,
- 10,7% - mieszkańcy wsi gminnych.

Zadawalający poziom tego dobrostanu uzyskały:

- 3,7% - osoby z wykształceniem podstawowym,
- 13,1% - seniorzy,
- 13,7% - mieszkańcy wiosek,

- 14,1% - osoby z wykształceniem zawodowym,
- 14,2% - mieszkańcy wsi gminnych,
- 15,1% - dorośli – dorośli,
- 15,2% - mieszkańcy miast,
- 17,3% - osoby z wykształceniem średnim,
- 17,4% - kobiety,
- 18% - młodzi dorośli,
- 18,3% - mężczyźni,
- 34,3% - osoby z wykształceniem wyższym.

Dobrostan psychiczny na poziomie **niezadawalającym** wykazują w 15,2% - mieszkańcy miast:

- 18,3% - mężczyźni,
- 25,7% - osoby z wykształceniem wyższym,
- 27,5% - mieszkańcy wiosek,
- 29,6% - osoby z wykształceniem podstawowym,
- 29,7% - młodzi dorośli,
- 29,9% - osoby z wykształceniem zawodowym,
- 32,7% - seniorzy,
- 33,1% - osoby z wykształceniem średnim,
- 39,3% - kobiety,
- 43,2% - dorośli – dorośli,
- 53,6% - mieszkańcy wsi gminnych.

Najbardziej jednak stresującymi i wymagającymi pogłębionego badania, są informacje o mieszkańcach wykazujących **brak takiego dobrostanu**. Są to bowiem w:

- 21,4% - mieszkańcy wsi gminnych,
- 34,3% - osoby z wykształceniem wyższym,
- 36,7% - mieszkańcy miast,
- 37,6% - kobiety,
- 39,6% - dorośli – dorośli,
- 44,4% - osoby z wykształceniem średnim,
- 45% - mężczyźni,
- 47,8% - młodzi,
- 51,4% - seniorzy,
- 54,5% - osoby z wykształceniem zawodowym,
- 66,6% - osoby z wykształceniem podstawowym.

Resumując te analizy, powiedziec należy, że na plus (+) oceniano najczęściej:

- poziom życia własnego i rodzinnego (dorośli – dorośli, kobiety, mężczyźni, osoby z wykształceniem wyższym i średnim, mieszkańcy miast i małych wiosek);
- warunki mieszkaniowe (mężczyźni, dorośli, kobiety, osoby z wykształceniem średnim i wyższym oraz mieszkańcy małych wiosek);
- warunki dojazdowe do pracy i stolicy powiatu (dorośli-dorośli, młodzi, kobiety, mężczyźni, osoby z wykształceniem średnim i wyższym, mieszkańcy małych wiosek i miast);
- lokalne szkoły (seniorzy, młodzi, kobiety i mężczyźni, osoby z wykształceniem zawodowym i średnim, mieszkańcy miast i wsi gminnych);
- pracę, zarobki i dochody (seniorzy, „dorośli- dorośli”, mieszkańcy miast);
- opiekę zdrowotną (osoby z wykształceniem zawodowym i wyższym, mieszkańcy miast i wsi gminnych).

Minus (-) natomiast dawano często za:

- brak komunikacji zwrotnej z działaczami lokalnymi (przedstawiciele wszystkich grup respondentów);
- brak pozytywnych efektów działań władz lokalnych (przedstawiciele wszystkich grup respondentów);
- problemy ze znalezieniem dobrej pracy (prawie wszyscy, poza mieszkańcami wiosek i wsi gminnych);
- brak skutecznej opieki i wsparcia dla ludzi starszych i słabszych (seniorzy i młodzi, bez względu na wykształcenie, mieszkańcy miast i małych wiosek);
- brak możliwości zmiany i doskonalenia kwalifikacji zawodowych (wszyscy, poza mieszkańcami wsi gminnych);
- brak poczucia sprawstwa i szans na realną aktywność na rzecz społeczności (większość, poza mieszkańcami wiosek i wsi gminnych i osób z wykształceniem zawodowym).

Wstępna konkluzja

Mieszkańcy powiatu gryfickiego są społecznością zróżnicowaną nie tylko formalnie, ale również pod względem poziomu dobrostanu. To zrozumiałe, jednak niepokojącym jest ogólnie, niski poziom dobrostanu diagnozowanych przedstawicieli ogółu gryficzian, bez względu na ich wiek, płeć, wykształcenie czy miejsce zamieszkania. Utrzymywanie się takiej sytuacji jest niekorzystne społecznie i jednostkowo. Może bowiem rodzić nadkrytyczny odbiór rzeczywistości, brak motywacji do uczestniczenia w pozytywnych zmianach, tworzyć możliwość odrzucania wszelkich proponowanych, nawet bardzo korzystnych rozwiązań. a nawet wywoływać zwiększony poziom agresji werbalnej i fizycznej, czy wywoływać stany depresyjne. Może również w niektórych ludziach wyzwać zachowania i decyzje destruktywne i autodestruktywne.

Natomiast wyższy poziom dobrostanu psychicznego obywateli prowadzi jednoznacznie do uzyskiwania wyższych dochodów, lepszej wydajności pracy, większej kreatywności i wydajności. Poczucie szczęścia i satysfakcja życiowa przynoszą bowiem większą samokontrolę, inicjują zachowania prospołeczne i prowadzą do lepszych relacji społecznych. Są zatem po prostu funkcjonalne!¹⁵

Z tych i wielu jeszcze innych powodów, przekonać chcę ludzi zajmujących się polityką i zarządzaniem, do okresowego badania psychicznego dobrostanu mieszkańców, członków organizacji czy pracowników. Zapewniam, że warto, gdyż badania dobrostanu obywateli:

- dostarczają informacji ważnych dla władz lokalnych;
- wpływają na zainteresowanie mieszkańców sprawami lokalnymi;
- są zaproszeniem mieszkańców do współdziałania;

A w rezultacie ograniczają ilość błędów i poprawiają jakość rządzenia. A o to powinno przecież chodzić wszystkim rządzącym i zarządzającym. Doświadczenie uczy bowiem, że jeśli jakaś społeczność nie dostrzega w warunkach panujących w regionie, powiecie, gminie lub instytucji szans rozwoju dla siebie, czy też, co gorsza, ma poczucie upośledzenia pod względem dostępu do należnych jej dóbr, okazuje swoje niezadowolenie i po jakimś czasie podejmuje działania ukierunkowane na zmianę niekorzystnego dla siebie stanu rzeczy. W tym również na zmianę opcji rządzącej.

Obserwując te niekorzystne tendencje, studiujący w Gryficach przyszli pedagodzy, szukali odpowiedzi na pytanie, jakie zmiany i działania mogłyby poprawić na przykład los osób najbardziej dla regionu zasłużonych, a jednocześnie odczuwających najniższy dobrostan, czyli gryfickich seniorów. Zapytali o to, w drodze bezpośrednich pytań skierowanych do gryficzanek i gryficzan w toku mini wywiadów sondażowych. Zachowaliśmy przy tym zastosowany w prezentowanych wyżej badaniach kwestionariuszowych, podział na trzy grupy wiekowe. Uzyskali następującą kafieterię propozycji, które przedstawiam ku rozważeniu aktualnych i przyszłych władz lokalnych i nie tylko. Oto one:

- **dobra, lepsza niż dotąd opieka medyczna i zdrowotna** – w tym: lepsza opieka medyczna, większa życzliwość dla seniorów wśród personelu medycznego, uruchomienie apteki całodobowej choćby tylko w Gryficach, zmniejszenie czasu oczekiwania w kolejce do lekarza specjalistów, prawdziwy dostęp do darmowych leków, ułatwienie kontaktu z lekarzem, bezpłatny transport do lekarza, zwiększenie dostępności do różnego rodzaju uzdrowisk, dofinansowanie do zakupu koniecznego sprzętu medycznego;
- **poprawa jakości życia społecznego i kulturalnego** – stworzenie możliwości samorealizacji i resocjalizacji, w tym realizacji różnych aktywności w mniejszych miastach i na terenach wiejskich, mobilizowanie seniorów do działania, do integracji ze środowiskiem miejskim, aktywizowanie seniorów

¹⁵ Zob. (DeNeve, Diener, Tay i Suterren, 2013) https://wydawnictwa.pzh.gov.pl/roczniki_pzh/files/pzhissues/RPZH_2019_Vol._70_no_2_caly_zeszyt.pdf

poprzez organizację objazdowych spotkań po wsiach, organizowanie życia kulturalnego na wsiach, uruchomienie programów integracyjnych dla seniorów z terenów wiejskich;

- **zwiększenie możliwości aktywizacji zawodowej i życiowej** – kursy dla seniorów z zakresu cyfryzacji, edukacja technologiczna (obsługa komputera, Internetu...);
- **realna poprawa jakości opieki całozyciowej** – realne zainteresowania polityków losem seniorów, przyznawanie nieodpłatne asystentów dla samotnych seniorów (pomoc w codziennych obowiązkach), zwiększenie liczby asystentów seniora, dofinansowanie kosztów zakupu środków higienicznych, pomoc wolontariuszy, zapewnienie lepszej pomocy socjalnej – np. pomoc w utrzymaniu domu, odpowiedni dobór kadry do ośrodków pomocy dla seniorów, zwiększona ilość DPS oraz poprawienie jakości opieki w tych ośrodkach;
- **radykalna poprawa dofinansowania kosztów życia** – dofinansowanie różnych aspektów życiowych, darmowe bony żywieniowe, zwiększenie świadczeń wypłacanych przez ZUS, wyższe emerytury,
- **poprawa dostępności komunikacji** – usprawnienie komunikacji miejskiej, i powiatowej, zwiększenie usługi „transport na życzenie”, zwiększenie liczby środków komunikacyjnych, darmowa komunikacja, dostosowanie komunikacji do potrzeb i możliwości seniorów.

Nawet rozumiejąc nadmierną czasami życzeniowość i aktualną nierealność części z nich, warto moim zdaniem, wszystkie przeanalizować i ocenić, a możliwe uwzględnić, planując bliskie i perspektywiczne działania skierowane na rzecz mieszkańców powiatu Gryfickiego. Myślę tu oczywiście o konkretnych działaniach, a nie o przedwyborczej propagandzie.

Bibliografia

- Czapiński, J., Panek, T.: (red.). Diagnoza społeczna 2003. Warunki i jakość życia Polaków. Warszawa: WFiZ.. 2003.
- Czapiński, J., Panek, T.: (red.). Diagnoza społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków. Warszawa: WFiZ, 2005.
- Czapiński J.: (red.), Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka. Warszawa: PWN.
- Czapiński J.: Psychologia szczęścia. Przegląd i zarys teorii cebulowej. Warszawa 1994.
- Daszykowska J. Rewer M.: Wokół problemów jakości życia współczesnego człowieka. Kraków 2012.
- Derbis R.: Subiektywny dobrostan ludzi starszych w wybranych badaniach. Psychologia rozwojowa 2005 tom 10 nr4. 13-21
- Diener, E., Emmons RA., Larsen RJ., Griffin S.: „Zadowolenie ze skali życia”. Journal of Personality Assessment. 49 (1): 71–75, 1985.
- Kraczla M., Porczyńska-Ciszewska A., Molenda R.: Dobrostan psychiczny jako czynnik zachowań menedżerskich w warunkach stresu organizacyjnego. Zeszyty Naukowe Organizacja i Zarządzanie. Politechnika Śląska, nr 131. S. 235-248, 2018.

- Lucas, RE; Clark, AE; Georgellis, Y.; Diener, E.: „Bezrobocie zmienia punkt wyjścia dla zadowolenia z życia”. *Nauka psychologiczna*. 15 : 8–13, 2004.
- Mieczyńska I.: Czym jest dobrostan w naszym życiu. (w) *Edukacja dla bezpieczeństwa*. Wyd. WSB Poznań 2022. Rok XIV numer 42021 (53)s,149-159.
- Powiat gryficki – Wikipedia, wolna encyklopedia.
- Radecki E. W.: Senior obciążeniem, odpadem poprodukcyjnym czy szansą współczesności. *Problemy Profesjologii* NR 1/2017 Zielona Góra, 2017.
- Rada Monitoringu Społecznego Diagnoza społeczna. *Warunki i jakość życia Polaków*, 2005.
- Sosnowski M. Żabiński A.: *Teoretyczne i aplikacyjne wyzwania współczesnych procesów gospodarczych*. Wrocław Wyd. UE, 2020.
- Trejtowicz M.: Dynamika dobrostanu psychicznego. *Psychologia Społeczna* 2007 tom 2.
- Wilk E.: Cebulowa teoria szczęścia. Czyli co? www.polityka.pl/jamyoni/1932796,1,cebulowa-teoria-szczescia-czyli-co.read

Załącznik nr 1

Gryficki kwestionariusz badania dobrostanu.

Szanowni Państwo!

Poniżej podajemy dwadzieścia twierdzeń, dotyczących oceny Waszego życia osobistego i codziennego funkcjonowania ekonomicznego, społecznego i zawodowego. Przy każdym z nich, wybierając jedną z pięciu podanych możliwości i oznaczając ją w odpowiedniej rubryce krzyżykiem, możecie Państwo określić własny poziom zgodności twierdzenia, ze stanem własnych odczuć w tym zakresie.

1. – nie zgadzam z tym twierdzeniem;
2. – raczej nie zgadzam się z tym twierdzeniem;
3. – już od dawna tak nie było;
4. – raczej się zgadzam z tym twierdzeniem;
5. – w pełni zgadzam się z takim twierdzeniem

TWIERDZENIE

1. Jestem osobą zadowoloną z życia własnego i mojej rodziny.....
2. Chciałbym wiele zmienić w naszym życiu;.....
3. Jestem na bieżąco informowany/a o wszystkich sprawach i problemach mojej miejscowości i całego go powiatu.....
4. Nie mamy praktycznego dostępu do możliwości zmiany lub doskonalenia własnych kwalifikacji zawodowych.....
5. Jestem zadowolony/a z pracy zawodowej i zarobków;.....
6. Mamy problemy ze znalezieniem dobrej pracy.....
7. Niczego mi do szczęścia nie brakuje;.....
8. Mam dobre możliwości dojazdowe do pracy i stolicy powiatu.....
9. Mam dobre warunki mieszkaniowe, cieszę się, że to mieszkam.....
10. Przytłaczają mnie codzienne kłopoty życiowe i finansów;.....
11. Władze lokalne od lat nic dobrego dla nas nie robią;.....
12. Mamy poczucie bezpieczeństwa pod każdym względem.....
13. Nikt nie zajmuje się losem ludzi starych, słabszych i chorych.....
14. Ziemia Gryficka to dobre miejsce do życia;.....
15. Politycy lokalni interesują się nami tylko przed wyborami, potem niczego z nami nie uzgadniają i o nic nas nie pytają;.....
16. Tu żyje się nam ciężko i praktycznie bez szans na poprawę jakości życia;.....
17. Chciał/a/bym aktywnie włączyć się w działania na rzecz społeczności, ale praktycznie nie ma na to szans;.....
18. Patrzę w przyszłość z optymizmem, wierzę że będzie coraz lepiej;.....
19. Mamy dobrą i dostępną opiekę zdrowotną;.....
20. Nasze szkoły są dobre i gwarantują dobrą edukację dzieciom i młodzieży.....

Załącznik nr 2.**Klucz do gryfickiego kwestionariusza dobrostanu**

Zdania 1, 3, 5, 7, 8, 9, 12, 14, 17, 19, 20 od punktów 0 do 4

Zdania 2, 4, 6, 10, 11, 13, 15, 16, 18 od punktów – 4 do 0

Rezultaty punktowe kwestionariusza 1 $44 - 36 = 8$

- A. $32 - 44 =$ dobrostan wysoki i bardzo wysoki, nie wymaga zmiany
- B. $21 - 31 =$ dobrostan zadawalający, ale może być lepiej (szukamy obszarów wskazanej zmiany)
- C. $11 - 20 =$ dobrostan niezadawalający, szukamy obszary pożądaną zmiany
- D. Do 10 = praktycznie brak dobrostanu – wskazujemy obszary koniecznej zmiany!

1. $+ 4, 2, 2, 2, 3, 3, 3, 3, 3, 2, 2 = 29$
 $- 1, 3, 3, 2, 1, 3, 3, 1, 3 = - 20$

 Suma $29-20 = 9$ D

Rezultaty punktowe kwestionariusza 2.

2. $+ 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4 = 40$ pkt dodatnich
 $- 0, 2, 1, 1, 0, 1, 1, 1, 1 = 8$ pkt ujemnych

.....
 Suma $40 - 8 = 32$ (A)



Agnieszka Jankowska
Zachodniopomorska Szkoła Biznesu
Akademia Nauk Stosowanych w Szczecinie
Wydział w Gryficach

Refleksyjność – kompetencja czy predyspozycja?

Streszczenie

W artykule zaprezentowano refleksyjność pojmowaną jako kompetencja, która stanowi warunek efektywnego działania współczesnego człowieka. Uwzględniając ten kompetencyjny aspekt refleksyjności, dokonano charakterystyki „człowieka refleksyjnego”, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki jego funkcjonowania oraz zaprezentowano pedagogiczne konteksty refleksyjności. W dalszej części artykułu przybliżono refleksyjność jako cechę stylu poznawczego, dokonano terminologicznych analiz nad pojęciami „kompetencja” i „predyspozycja” oraz przeprowadzono wywód pozwalający uznać refleksyjność jako predyspozycję, która stanowi punkt wyjścia dla kształtowania się określonych kompetencji współczesnego człowieka. Zaprezentowano też do czego predysponuje refleksyjność i w jaki sposób wpływa na efektywność szkolnego działania ucznia.

Słowa kluczowe: refleksyjność, człowieka refleksyjny, uczeń refleksyjny, kompetencja, predyspozycja

Reflexivity – competence or predisposition

Abstract

This article presents reflexivity conceived as a competence which is a condition for effective action of modern man. Taking into account this competence aspect of reflexivity, the characteristics of the "reflective man" were made, with particular attention to the specifics of his functioning, and the pedagogical contexts of reflexivity were presented. In the following part of the article several issues are considered, the reflexivity as a feature of cognitive style and an analysis of the concepts of "competence" and "predisposition". The author was carried out an argument allowing to consider reflexivity as a predisposition, which is the starting point for the formation of certain competencies of modern man. The article concludes with some suggestions of the predisposition of reflexivity and how it affects the effectiveness of the school student activities.

Keywords: reflexivity, reflective person, reflective student, competence, predisposition

Wprowadzenie

Powszechnie uważa się, że refleksyjność konieczna jest do życia w świecie „wysoko rozwiniętej nowoczesności”¹. Umożliwia ona bowiem efektywne i satysfakcjonujące radzenie sobie ze zmianą, złożonością, niepewnością i ryzykiem – zjawiskami inherentnie wpisanymi w rzeczywistość późnej nowoczesności. Tym samym postrzega się refleksyjność jako pewną sprawność współczesnego człowieka, jego kompetencję. Jedynie sygnalizując złożoność współczesnego świata przybliżam specyfikę refleksyjności rozumianej jako kompetencja współczesnego człowieka. Swoje rozważania kieruję również ku powszechności refleksyjności na gruncie pedagogiki, uznając jej kompetencyjny aspekt za jeden z elementów konstytuujących współczesny metadyskurs o edukacji.

Refleksyjność jednak, może być również pojmowana jako jedna z cech stosowanych do opisu stylu poznawczego. Ów styl poznawczy, czyli preferowany przez człowieka sposób funkcjonowania w zakresie czynności poznawczych i intelektualnych, zdaje się wpółwyznaczać możliwości człowieka w kształtowaniu swoich kompetencji, samą kompetencją jednak nie będąc. W tekście uzasadniam więc, że refleksyjność (obok pojmowania jej jako kompetencji) jest również predyspozycją, stanowi bowiem

¹ „Wysoko rozwinięta” lub „późna” nowoczesność, ale też po prostu „nowoczesność” – tak „dzisiejszy świat” określa Anthony Giddens. Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2006, s. 13-14, 29-37.

o sposobie funkcjonowania człowieka w ogóle, predysponując go do określonych zachowań poznawczych i niejako wyznaczając możliwości kształtowania określonych kompetencji.

Refleksyjność jako istotna kompetencja współczesnego człowieka

W czasach późnej nowoczesności, „społeczeństwa ryzyka”² refleksyjność nabiera szczególnego znaczenia. Specyfika współczesnej sytuacji społeczno-kulturowej, globalizacja, relatywizacja i unifikacja systemów normatywnych, a także upadek dotychczasowego porządku społecznego i konstruowanie nowej rzeczywistości w kontekście „modernizacji refleksyjnej”³ oraz niespotykana dotąd dynamika przemian i emergentny charakter drobnych zmian, obligują do refleksyjności w każdym obszarze ludzkiego życia przeżywanego i analizowanego w różnych perspektywach przestrzenno-czasowych.

Ambiwalencja, niepewność i ryzyko inherentnie wpisane w organizację późno nowoczesnej codzienności, naruszają dotychczasową jej ciągłość, stabilność i pewność, skazując człowieka na permanentne dostosowywanie się do wciąż zmieniające się rzeczywistości. Nieustannie też człowiek staje przed nieznanymi dla siebie wyzwaniami, takimi jak chociażby: oderwanie życia od kontekstu czasu i jasno określonej przestrzeni, zagubienie pomiędzy globalnymi aspiracjami nowoczesności a lokalnym wymiarem egzystencji, czy też reorganizacja stosunków społecznych w ramach społeczeństwa sieci.

Sprawne, efektywne i satysfakcjonujące funkcjonowanie w takich okolicznościach wymaga od człowieka refleksyjności. Powszechne wręcz stało się przekonanie, że refleksyjność to wymóg nowoczesności, to obligatoryjny, a przynajmniej pożądaný, sposób działania współczesnego człowieka, konieczna postawa zapewniająca skuteczne odnoszenie się do zmiennej, złożonej i ryzykownej rzeczywistości, to wreszcie kompetencja, która w katalogu sprawności warunkujących efektywne działanie współczesnego człowieka zyskuje status: „obowiązkowa”.

Refleksyjność zapewnia nam – być może pozorne, ale jednak – poczucie kontroli nad otaczającym nas światem, umożliwia racjonalne i efektywne odnoszenie się do codziennych spraw, wreszcie ułatwia udzielanie rzeczowych i satysfakcjonujących odpowiedzi na pytania egzystencjalne, które *de facto* stawia przed nami samo życie. Jest to również postawa o tyle konieczna, o ile „otworzymy się”⁴ na powszechny pluralizm, na wszechobecną różnorodność i wielowymiarowość, na potencjalność i możliwość

² U. Beck, *Społeczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa, 2012.

³ U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tł. J. Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2009.

⁴ Interesującej eksplikacji „otwarcia” dokonała Jolanta Brach-Czaina w swojej książce „Szczeliny istnienia”. Autorka tak pisała o „otwarcu”: „[...] stan otwarcia oznacza dopuszczenie wszelkich możliwości. [...] Otwarcie jest czystą potencjalnością. Przejawem zgody na różnorodność świata. [...] gdy o człowieku mówimy, że jest otwarty, mamy na myśli swobodę przyswajania świata, zdarzeń, informacji, ludzkich postaw i zdolność cieszenia się różnorodnością zjawisk”. J. Brach-Czaina, *Szczeliny istnienia*, Wydawnictwo eFKa, Kraków, 1999, s. 27.

rzeczywistości. Wówczas konsekwentnie w swoim działaniu przejawiamy analityczne nastawienie do życia, refleksyjnie mobilizowaną aktywność.

Wanda Dróżka konstatuje wprost: „nowoczesność wymaga [podkr. A.J] refleksyjności dyskursywnej”, a więc:

zdolności i umiejętności myślowego zaprogramowania własnych relacji z otoczeniem poprzez ciągłe, nieustanne monitorowanie (samoobserwację) intencji, motywów i powodów, a więc dążenie do rozumienia źródeł swych celów, dążeń i zamierzeń, a także swego położenia w środowisku, możliwości oraz ograniczeń strukturalnych i podmiotowych⁵.

Potrzebę działania refleksyjnego potęguje także specyfika wysoko rozwiniętej nowoczesności, u źródeł której legły permanentne aktualizowanie, rewidowanie i wybieranie. Współczesny człowiek to *homo eligens*⁶ – człowiek wybierający, którego dystynktywną sprawnością jest właśnie refleksyjność⁷. Co więcej, w skomplikowanych i pluralistycznych społeczeństwach podlegających intensywnym zmianom, refleksyjność stanowi warunek *sine qua non* bycia człowieka w świecie. Dokonywane wybory i podejmowane decyzje rozstrzygają bowiem nie tylko o tym, co człowiek robi, ale również wyznaczają to kim jest.

Człowiek późnej nowoczesności to jednak przede wszystkim refleksyjny podmiot działający. Połączenie refleksyjności i działania stanowi wręcz o istocie późnonowoczesnego człowieka, który przyjmując ową mentalną (refleksyjną) postawę zdolny jest rozpoznawać warunki życia społecznego i kreatywnie się do nich odnosić, czy jak ujął to Anthony Giddens – „radzić sobie”⁸ w rozmaitych sytuacjach życiowych. Owo radzenie sobie, ów optymalny sposób jednostkowego działania, dotyczy zarówno wymiaru zewnętrznego ludzkiej aktywności (a więc monitorowanie efektywności działań, rewidowanie podejmowanych czynności, ocena własnej sprawczości), jak też sfery wewnętrznej (czyli wybór stylu życia, kreowanie tożsamości, podtrzymanie ciągłości biograficznej narracji).

Człowiek refleksyjny to taki, który podejmując wszelkie czynności świadomie dokonuje namysłu nad nimi, rozważa alternatywne kroki, analizuje sposób i rezultaty wykonywanych czynności. W ferowaniu sądów jest ostrożny, a jego decyzje i opinie poprzedzone są głębszym zastanowieniem i rozmyśleniem. Refleksyjność charakteryzuje osoby, które permanentnie analizują okoliczności życia, prowadzą pogłębione

⁵ W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce, 2008, s. 34.

⁶ Zob. A. Siciński, *Styl życia, kultura, wybór*, Warszawa, Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, 2002, s. 77-90.

⁷ Uznaję wagę wyborów dokonywanych przez współczesnego człowieka i zgadzam się z socjologami, że obecnie musimy podejmować dużo więcej decyzji i z dużo większą częstotliwością stajemy przed wciąż nowymi dla nas wyborami. Jednocześnie jednak bliskie jest mi podejście psychologów społecznych, którzy dowodzą, że ponad 40 procent naszych codziennych działań nie jest wspartych na wyborach, lecz na nawykach. Już William James w 1892 roku pisał: „Całe nasze życie, tak dalece, jak dalece ma ono określona postać, nie jest niczym więcej niż zbiorem nawyków” (cyt. za: Ch. Duhigg, s. 20). Niejednokrotnie więc to, co wydaje nam się świadomą decyzją jest nawykiem. Zob. Duhigg Ch., *Siła nawyku. Dlaczego robimy to, co robimy i jak można to zmienić w życiu i biznesie*, tł. M. Guzowska, Warszawa, Dom Wydawniczy PWN, 2014, s. 20.

⁸ A. Giddens, *Nowoczesność...*, op. cit., s. 57.

rozważania nie tylko w sytuacjach problemowych, ważkich czy granicznych, ale także w sytuacjach codziennych, a dzięki podejmowanej refleksji, przekonują się o swojej podmiotowości i sprawczości. Astrid Męczkowska zwróciła uwagę, że podejmowane działanie refleksyjne ma charakter celowy⁹. Refleksyjność więc charakteryzuje człowieka, który nie dość, że świadomy jest swojej refleksyjności, to refleksje snuje na skutek świadomie artykułowanych celów.

Na tej podstawie można wnioskować, że refleksyjność to „cecha”, „atrybut”, „właściwość”, „sposób funkcjonowania” człowieka refleksyjnego. Jest ona konsekwencją podejmowanego przez niego „zestawu”, „ogółu” refleksji rozumianych zarówno jako pojedynczy akt myślenia, jak i złożony proces myślowy. Kompetencja wszak – jak zauważył Jean-Marie Barbier – to konstrukt powstający „w wyniku wnioskowania na podstawie zaangażowania danego podmiotu w konkretne czynności”¹⁰. O posiadanej przez jednostkę kompetencji (w tym przypadku – refleksyjności) wnioskujemy więc na podstawie konkretnych jej działań, czyli dokonywanych/podejmowanych refleksji.

Refleksyjność¹¹ jako „pulsująca kategoria” pedagogiczna

Maria Dudzikowa słusznie zauważyła, że druga połowa XX. wieku upłynęła (między innymi) pod znakiem kompetencyjnego *boomu*. Pojęcie „kompetencji” stało się bardzo popularne zarówno w życiu codziennym jak i w nauce, skutkując z jednej strony jego potocznością, przez co też semantyczną powierzchownością, z drugiej zaś „kompetencja nabiera w nauce charakteru **swoistego paradygmatu** [podkr. A.J.] mającego znaczenie empiryczne, ekspiacyjne i predyktywne szczególnie nośnego przy rozpatrywaniu zjawiska podmiotowości człowieka i jego adaptacji w różnych okresach cyklu życia [...]”¹². Maria Dudzikowa zwróciła też uwagę na kosmopolityzm „kompetencji” i powszechne jej/ich użycie w filozofii, psychologii, socjologii, etnologii, lingwistyce, pedagogice i wielu innych dziedzinach. Kompetencje językowe, poznawcze, interpretacyjne, emancypacyjne, kulturowe, społeczne, a także „miękkie”, „twarde”, medialne, cyfrowe i informacyjne na stałe weszły do języka nauki, wnosząc ze sobą wieloznaczność pojęcia „kompetencja”.

Nie ma w tym zresztą nic dziwnego, że odmienny punkt widzenia, odmienne teoretyczne uzasadnienia generują różne koncepcje zjawiska. Podobnie rzecz ma się z refleksyjnością, która – jak zauważyła Wanda Dróżka – jest „całościową kategorią poznawczą o randze **paradygmatu** [podkr. A.J.], ukazującą, odmienne od tradycyj-

⁹ Zob. A. Męczkowska, *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2002, s. 130.

¹⁰ J.-M. Barbier, *Leksykon analizy aktywności*, przekł. E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2016, s. 100.

¹¹ W tej części tekstu, konsekwentnie, rozpatruję refleksyjność rozumianą jako kompetencja współczesnego człowieka.

¹² M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Wydawnictwa Uniwersytetu warszawskiego, Białystok, 1994, s. 137.

nych, relacje i zależności między wiedzą, myśleniem i działaniem współczesnego człowieka, żyjącego w warunkach radykalnego przełomu kulturowego określanego mianem <<wielkiej zmiany>>¹³.

Refleksyjność nie jest już tylko własnością podmiotu zdolnego do samoświadomej refleksji i nie stanowi wyłącznie czynności umysłu ujmującego bądź uświadamiającego sobie własne akty, lecz jako właściwość ludzkiego działania w ogóle, pojmowana jest jako „systematyczne poddawanie rewizji ze względu na nowo zdobyte wiadomości lub nabytą wiedzę większości zachowań ludzi i materialnego środowiska naturalnego”¹⁴. Chodzi więc o refleksyjność w polityce, nauce, ekologii, życiu indywidualnym i zbiorowym, życiu rodzinnym, a nawet uczuciach.

Podobnie zatem jak „kompetencje”, „refleksyjność” także nie jest pojęciem jednorodnym i jednoznacznym. Wieloznaczność i złożoność refleksyjności nie jest jednak jej mankamentem, lecz walorem. Swoisty kosmopolityzm refleksyjności niejednokrotnie stanowi inspirację do dalszych rozważań i poszukiwań na drodze generowania, wyzwalania, a może tylko odkrywania wciąż nowych obszarów jej użyteczności i zastosowania.

Tym samym i „kompetencje”, i „refleksyjność” można uznać za pojęcia o znaczeniach ruchomych generowanych przez konteksty w jakich występują. Co więcej, tego typu pojęcia – określane przez Joannę Rutkowiak jako „pulsujące kategorie”¹⁵ – uobecniają bieżący stan myślenia o edukacji i stanowią jej potencjał teorii twórczy. Wydaje się, że i „kompetencje”, i „refleksyjność” stanowią pojęcia nośne dla uobecniania dynamiki edukacji, ukierunkowują też myślenie pedagogów wokół kwestii wielości rozumień i różnorodności znaczeń komponentów procesu kształcenia. Refleksyjność rozumiana jako kompetencja, niejako w dwójnasób stanowi potencjał dla „pulsowania”, a zatem pojawiania się, rozkwitu, zanikania, ożywiania i wyciszania koncepcji, teorii, praktyk edukacyjnych. Znajduje to odzwierciedlenie w literaturze przedmiotu.

Refleksyjność pojmowana jako współczesna kompetencja stanowi (szczególnie od połowy XX. wieku) uznany przedmiot zainteresowania pedagogów. O refleksyjności będącej wyznacznikiem nauczycielskiego profesjonalizmu – na gruncie polskim – pisali m.in., Stanisław Dylak¹⁶, Henryka Kwiatkowska¹⁷, Maria Czerepaniak-Walczak¹⁸, Bogusława D. Gołębnik¹⁹, Henryk Mizerek²⁰, Wanda Dróżka²¹.

¹³ W. Dróżka, op. cit., s. 30-31.

¹⁴ A. Giddens, *Nowoczesność...*, op. cit., s. 36.

¹⁵ J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 1995, s. 13-51.

¹⁶ S. Dylak, *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki. Zarys genezy, istoty i rozwoju koncepcji (studium literaturowe)*, „Rocznik Pedagogiczny” 1996, nr 19, s. 35-60.

¹⁷ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 1997.

¹⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Refleksja zawodowa nauczyciela-wychowawcy, jej przedmiot, źródła i rola*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. 61, s. 71-82; M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń, 1997.

¹⁹ B. D. Gołębnik, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Edytor, Toruń-Poznań, 1998.

²⁰ H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn, 1999.

²¹ W. Dróżka, op. cit.

Koncepcję edukacji refleksyjnej, której celem jest – jak zakłada sama autorka – „człowiek refleksyjny, osoba wdrożona do głębokiego zastanawiania się przed podejmowaniem decyzji lub czynności, zwłaszcza o cechach moralnie niejednoznacznych, według przyjętego w społeczeństwie systemu wysokich wartości”²², stworzyła Wanda Woronowicz²³.

Literatura pedagogiczna bogata jest też w treści poruszające wątek refleksyjnego kształcenia nauczycieli²⁴ oraz roli refleksji w rozwoju zawodowym nauczycieli²⁵. Znaczące są też rozważania i badania nad etapami refleksyjności oraz jej pomiarem²⁶.

Idea refleksji ma również swoje miejsce w dydaktykach szczegółowych. Autorzy nawiązując do koncepcji refleksyjnego praktyka przekonują o możliwości i konieczności jej stosowania w nauczaniu każdego przedmiotu na każdym etapie edukacji²⁷.

Ważny nurt w podejmowanych rozważaniach i badaniach stanowi rozwijanie refleksyjności uczniów tak, by w podejmowanych w przyszłości działaniach byli efektywni, skuteczni i usatysfakcjonowani poziomem swoich sprawności²⁸. Autorzy propo-

²² W. Woronowicz, *Edukacja refleksyjna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 1*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, 2003, s. 965.

²³ W. Woronowicz, *Edukacja refleksyjna*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Słupsk, 1996; W. Woronowicz, *Problemy edukacji refleksyjnej*, Wydawnictwo Uczelniane Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Koszalin, 2000; W. Woronowicz, *Refleksja, sumienie, edukacja*, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk, 2006; W. Woronowicz, *Inspiracje edukacji refleksyjnej*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń, 2014.

²⁴ Zob. H. Mizerek, *W stronę refleksyjnego modelu nauczania*, „Kształcenie Nauczycieli” 1994, nr 1, s. 3-17; S. Dylak, op. cit.; M. Witkowska, *Refleksyjny student – refleksyjny praktyk. Kształcenie myślenia refleksyjnego przyszłych nauczycieli języka angielskiego*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Wydawnictwo Uczelniane Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Kalisz, 2008, s. 129-139; M. Wójcik, *Refleksyjność jako wartość w profesjonalnym kształceniu studentów*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2008, s. 295-305; M. Frejman, S. D. Frejman, *O rozwijaniu refleksyjnej postawy przyszłych nauczycieli*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2008, s. 143-150; B. Bednarczuk, *Portfolio w procesie kształtowania refleksyjności przyszłych nauczycieli*, [w:] A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, Difin, Warszawa, 2011, s. 260-275.

²⁵ Zob. Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, przekł. J. Michalak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2004; M. Magda, *Nauczyciele o swoim rozwoju zawodowym*, [w:] D. Waloszek (red.), *Pytania o edukację*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, 2003, s. 126-135; M. Olejniczak, *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczyciela*, [w:] E. Przygońska (red.), *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2010, s. 49-65.

²⁶ Zob. A. Brzezińska, *Refleksja w działalności nauczyciela*, „Studia Edukacyjne” 1997, nr 3, s. 113-131; A. Perkowska-Klejman, *Czy twoi studenci są refleksyjni?*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 21, s. 211-232; A. Perkowska-Klejman, *Cztery poziomy refleksyjności studentów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 2, s. 69-78.

²⁷ Zob. S. G. Paris, L. R. Ayres, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tł. M. Janowski, M. Micińska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1997; E. Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2004; A. Krajewska, *Sprężenie zwrotne i refleksja – determinanty jakości procesu i wyników kształcenia*, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Proces kształcenia i jego uwarunkowania (2)*, Agencja Wydawnicza „Kwadra”, Szczecin, 2003, s. 208-213.

²⁸ Zob. B. Kosáčová, *Refleksyjna nauka w szkole podstawowej*, [w:] T. Lewowicki, W. Puślecki, S. Włoch (red.), *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2004, s. 85-96; I. Kopaczyńska, *Uwarunkowania rozwoju refleksyjności młodszego ucznia*, [w:] D.

nują różnorodne rozwiązania metodyczne i zachęcają do skanalizowania uwagi nauczyciela i ucznia na rozwijaniu kompetencji refleksyjnego myślenia i działania. Chodzi między innymi o poznawanie świata z uwzględnieniem jego wielowymiarowości, względności i kontekstualności. Jednostronne rozumienie sytuacji, niedostrzeganie alternatywnych sposobów widzenia oraz trzymanie się jednego kontekstu i tych samych przekonań niechybnie prowadzą do bezrefleksyjności²⁹.

Zbigniew Kwieciński przekonuje wręcz, że czas nowej edukacji to czas rozwijania „kompetencji do refleksyjności, do krytycznego deliberowania świata, kultury i własnego człowieczeństwa, do ciągłego uczenia się i do współdziałania z innymi”³⁰. Tym samym edukacji potrzebni są nauczyciele, którzy stwarzać będą uczniom warunki do rozwijania tych kompetencji. Refleksyjność jawi się pośród nich jako sprawność kluczowa, także w kontekście meta dyskursu o edukacji.

* * *

Na podstawie powyższych rozważań, należy zgodzić się z Anthonym Giddensem, że refleksyjność to „niezbywalny składnik kompetencji podmiotu działającego”³¹, od której w dużym stopniu zależy jakość jego życia. Refleksyjność umożliwia permanentne monitorowanie i rewidowanie zachowania własnego i innych, ustawiczne analizowanie i wybieranie spośród dostępnych możliwości bycia w świecie i wreszcie tworzenie własnej podmiotowości. Jest więc refleksyjność kompetencją, która zaświadcza o radzeniu sobie w rzeczywistości późnej nowoczesności. Do refleksyjności należy wdrażać/kształcić, w duchu refleksyjności wychowywać. Pedagodzy w teorii i praktyce upominają się o refleksyjność w nauczaniu proponując konkretne metody i techniki uczenia się i rozwijania refleksyjności. Tym samym refleksyjność jawi się jako sprawność, której można się wyuczyć, nabyć w toku celowego samokształcenia lub kształcenia.

I jest to oczywiście prawda. Chcę jednak zwrócić również uwagę Czytelnika na refleksyjność rozumianą jako cecha stylu poznawczego, by wykazać, że obok pojmowania jej jako kompetencji, może być ona także predyspozycją. Z punktu widzenia psychologów różnic indywidualnych refleksyjność jest przede wszystkim, jedną z cech stosowaną do opisu stylu poznawczego, a przyjmując takie rozumienie refleksyjności, należy ją uznać za jeden z wymiarów funkcjonowania człowieka w ogóle, który predysponuje go do określonych zachowań poznawczych i niejako wyznacza możliwości

Waloszek (red.), *Edukacja dzieci sześciolletnich w Polsce*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, 2005, s. 115-126; W. Woronowicz, *Czy możliwa jest edukacja refleksyjna dzieci czteroletnich?*, „Wychowanie na co Dzień” 2002, nr 4/5, s. 27-29; A. Perkowska-Klejman, *Refleksyjność w praktyce edukacyjnej*, [w:] W. Żłobicki (red.), *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia. T. 1*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2013, s. 441-450.

²⁹ Por. E. J. Langer, *Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności*, tł. D. Bartkowska-Nowak, [w:] T. Maruszewski (red.), *Poznanie, afekt, zachowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1993, s. 137-179.

³⁰ Z. Kwieciński, *Potrzeba edukacji krytycznej*, [w:] Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2012, s. 404.

³¹ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizmu*, przekł. S. Amsterdamski, Zysk i Ska Wydawnictwo, Poznań, 2003, s. 41.

kształtowania określonych kompetencji.

W dalszej części tekstu przedstawię właśnie ten aspekt refleksyjności, wskazując, że może ona stanowić punkt wyjścia, a nie punkt dojścia w rozważaniach o kompetencjach współczesnego człowieka.

Zanim jednak dokonam charakterystyki refleksyjności poznawczej, podkreślając te jej cechy, które przemawiają za uznaniem jej za predyspozycję, dookreślę i zestawię ze sobą pojęcia: kompetencja i predyspozycja.

Kompetencja a predyspozycja – ustalenia definicyjne

Pojęcie kompetencja, często kojarzone z kompetencjami zawodowymi, profesjonalnymi³² oznacza również „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia”³³, czy też (jak ma to miejsce w języku psychologii) „zdolność do wykonania jakiegoś zadania lub dokonania czegoś”³⁴. Kompetencja, jak zdefiniowała ją Maria Czerepaniak-Walczak – i jest to dla mnie wiążąca definicja – jest „świadomym, wyuczalnym, satysfakcjonującym, choć nie niezwykłym, poziomem sprawności [podkr. A.J.] warunkującym efektywne zachowanie się (działanie) w jakiejś dziedzinie”³⁵. Jak zauważyła Maria Czerepaniak-Walczak, jest kompetencja taką właściwością człowieka, „która jest uświadamiana przez niego samego oraz dostrzegana przez innych, którzy mogą orzekać, że według nich osoba jest kompetentna w wybranej dziedzinie”³⁶.

Kompetencje umożliwiają zdobywanie osiągnięć, ale też nabycie kompetencji stanowi osobiste osiągnięcie, nie jest bowiem kompetencja jednorazowym aktem powstałym w wyniku olśnienia czy objawienia. Nabywanie kompetencji, ich doskonalenie dokonuje się w procesie uczenia się: samodzielnego lub inspirowanego zorganizowanym i celowym oddziaływaniem innych ludzi. Rozwój kompetencji możliwy jest w ciągu całego życia i przebiega na drodze wzbogacania posiadanych już kompetencji o nową wiedzę, umiejętności i doświadczenie. Kompetencje wszak – jak scharakteryzowała je Maria Czerepaniak-Walczak – są „interaktywne”, a zatem permanentnie aktualizowane zgodnie ze zmieniającym się kontekstem oraz „stałe ponad sytuacyjnie”, czyli „możliwe jest włączanie nowych informacji i doświadczeń do istniejących już struktur”³⁷.

³² W tym ujęciu kompetencja oznacza „zakres uprawnień urzędu lub urzędnika do zajmowania się określonymi sprawami i podejmowania dotyczących ich decyzji”. J. Bralczyk (red.), *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2005, s. 308.

³³ J. Bralczyk (red.), op. cit., s. 308.

³⁴ A. S. Reber, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa, 2000, s. 307.

³⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?*, „Neodidagmata” 1999, nr 24, s. 61.

³⁶ Ibidem, s. 60.

³⁷ Ibidem.

Charakteryzujące kompetencje dynamika i zmiana³⁸, nie wykluczają możliwości oceny poziomu kompetencji człowieka. Wiesław W. Szczęsny³⁹ zauważył, że kompetencje są stopniowalne, jesteśmy bowiem bardziej kompetentni w jednej dziedzinie, a w innej mniej. Kompetencje innych ocenia osoba kompetentna do wyrażania takich ocen. Zazwyczaj dokonuje tego na podstawie konkretnego zachowania człowieka, wyrażanych przez niego sądów i opinii.

Z kolei semantyka pojęcia „predyspozycja” kieruje nas do rozumienia go jako „wrodzonej skłonności lub zdolności do czegoś”⁴⁰, ale też jako „podatność na coś”⁴¹; czy też „uzdolnienia do czegoś; dyspozycja”⁴². W moim rozumieniu predyspozycja to właśnie skłonność, podatność, tendencja, usposobienie do czegoś. Predysponować to „określać przeznaczenie, przydatność do czegoś ze względu na szczególne cechy”⁴³. Można zatem mieć predyspozycje do szybkiego nawiązywania kontaktów z rówieśnikami, lub nie mieć predyspozycji do gry na pianinie. Mówimy też: doświadczenie w polityce predysponuje go do odegrania ważnej roli w rządzie lub warunki fizyczne predysponują go do określonego zawodu. Predyspozycje mogą być psychiczne, fizyczne, aktorskie, muzyczne, etc. Można mieć, zdradzać predyspozycje do czegoś.

Kompetencja to zatem nabywany w drodze uczenia się, uświadamiany sobie i satysfakcjonujący poziom naszej sprawności w określonej dziedzinie. Predyspozycja zaś to skłonność, tendencja do czegoś, również do nabywania pewnych sprawności, kompetencji.

Zastanawia zatem czym jest refleksyjność pojmowana jako cecha stylu poznawczego? Czy należy ją uznać za kompetencję, czy raczej za predyspozycję do kształtowania określonych kompetencji?

Refleksyjność jako cecha stylu poznawczego

Styl poznawczy to preferowany przez człowieka sposób funkcjonowania w zakresie czynności poznawczych i intelektualnych, wybierany przez niego z posiadanego zasobu zachowań, „zwłaszcza w sytuacjach, w których wymagania zewnętrzne nie są jednoznacznie określone”⁴⁴. Jak zauważyła Anna Matczak, styl poznawczy jest zindywidualizowanym rodzajem nastawienia czynnościowego człowieka, które stanowi

³⁸ Ibidem, s. 60-61.

³⁹ W. W. Szczęsny, *Konceptualizacja „kompetencji” jako elementarnego pojęcia teorii wychowania*, „Kultura i Edukacja” 1997, nr 1-2, s. 66.

⁴⁰ J. Bralczyk (red.), op. cit., s. 632.

⁴¹ A. Markowski, R. Pawelec, *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*, Wydawnictwo WILGA, Warszawa, 2001, s. 604.

⁴² B. Dunaj (red.), *Słownik spótczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo WILGA, Warszawa, 2000, s. 144.

⁴³ J. Bralczyk (red.), op. cit., s. 632.

⁴⁴ A. Matczak, *Style poznawcze*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. T. 2*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2006, s. 781.

o gotowości do podejmowania przez niego określonego rodzaju czynności poznawczych i tym samym ukierunkowuje sposób jego funkcjonowania we wszelkich sytuacjach poznawczych⁴⁵.

Indywidualne tendencje do funkcjonowania w określony sposób nie oznaczają jednak, że nie potrafimy reagować i zachowywać się w sposób odmienny. Inny – niż preferowany – styl działania uruchamiamy zazwyczaj w sytuacjach zadaniowych, w których wyraźnie wymaga się od nas określonego sposobu działania, w których otrzymujemy jednoznaczne instrukcje dotyczące wykonania zadania. Gdy jednak warunki te nie są skonkretyzowane lub nasza aktywność jest działaniem swobodnym, wybieramy sposób zgodny z własnymi skłonnościami i potrzebami⁴⁶. A zatem, należy wyraźnie podkreślić, że styl poznawczy nie przesądza o jednorodności naszego funkcjonowania, a jedynie ujawnia preferowane przez nas „techniki zmierzania do celu”⁴⁷, spontanicznie wybierany sposób radzenia sobie z problemem poznawczym. Co więcej – a co w podejmowanej problematyce zdaje się stanowić jej *clou* – za Hermanem A. Witkinem i Johnem C. Wrightem, Anna Matczak precyzuje, że owych technik, sposobów zmierzania do celu nie należy utożsamiać z „kompetencjami w zakresie jego osiągnięcia”⁴⁸. Podchodzić do problemów poznawczych, a wykazywać się efektywnością ich rozwiązania to dwie różne sprawy.

Preferencje poznawcze kształtują się od wczesnego dzieciństwa i, mimo iż podlegają zmianom rozwojowym, w przebiegu życia ludzkiego odznaczają się stosunkowo dużą stałością. Styl poznawczy charakteryzuje więc raczej człowieka w ogóle, aniżeli tylko jego funkcjonowanie w danej sytuacji, będąc zaś poznawczym przejawem szerszych wymiarów funkcjonowania, stanowi o osobowości człowieka.

Jedną z cech stosowanych do opisu stylu poznawczego jest refleksyjność-impulsywność, którą Jerome Kagan⁴⁹ określił jako preferowane tempo poznawcze. Jego zdaniem kluczowe znaczenie przy rozwiązywaniu problemów poznawczych ma czas, jaki osoba przeznaczona na zastanawianie się nad trafnością swoich hipotez. Poprawność lub błędność odpowiedzi jest pochodną owego zastanawiania się. A zatem refleksyjność to „tendencja [podkr. A.J.] do długiego namyslenia się i popełniania niewielu błędów”⁵⁰, impulsywność zaś to „tendencja [podkr. A.J.] do szybkiego udzielania odpowiedzi i popełniania wielu błędów”⁵¹. Pojęcie „tendencja” użyte do zdefiniowania refleksyjności i impulsywności, zdaje się jednoznacznie wskazywać czym są oba te fenomeny. Tendencja, czy też skłonność, inklinacje do pewnego typu zachowań nie są wszak jeszcze kompetencją, a więc satysfakcjonującym poziomem sprawności, a dopiero zapowiedzią, potencjalnością określonych kompetencji.

⁴⁵ Zob. A. Matczak, *Znaczenie stylu poznawczego w procesie uczenia się*, „Psychologia Wychowawcza” 1981, nr 1, s. 2.

⁴⁶ Zob. A. Matczak, *Style poznawcze*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1982, s. 32.

⁴⁷ H. A. Witkin, *Cognitive styles in persona land cultural adaptation*, Clark University Press, [Worcester, MA], 1978, s. 25-26.

⁴⁸ A. Matczak, *Style poznawcze*, op. cit., s. 27.

⁴⁹ J. Kagan, *Reflection - impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo*, „Journal of Abnormal Psychology” 1966, nr 17, s. 17-24.

⁵⁰ A. Matczak, *Style poznawcze*, [w:] J. Strelau (red.), op. cit., s. 763.

⁵¹ Ibidem.

Interesująca mnie refleksyjność wiąże się – podobnie zresztą jak myślenie refleksyjne Johna Deweya⁵² – z wielostronnością i analitycznością percepcji. Osoby refleksyjne charakteryzują się skłonnością do starannego, dokładnego i wnikliwego analizowania zadania oraz potencjalnych rozwiązań w celu uniknięcia błędu i znalezienia rozwiązania najbardziej poprawnego. W sytuacjach zadaniowych osoby te opóźniają udzielenie odpowiedzi, celem rozważenia różnych nasuwających się rozwiązań, porównania ich pod względem trafności i dokonania wyboru najlepszego z nich. Poznawcza refleksyjność – ze znamioną dla niej rozważą i troską o poprawność wyniku podejmowanych czynności poznawczych – skutkuje więc wydłużonym kontaktem z sytuacją zadaniową i mniejszą liczbą popełnionych błędów.

Różnice w preferowanym stylu poznawczym (refleksyjność–impulsywność) ujawniają się już w niemowlęctwie⁵³, a nawet – jak twierdzą niektórzy badacze – w okresie płodowym⁵⁴. Istnieją również hipotezy, w myśl których obserwowane już we wczesnym dzieciństwie znamiona stylu poznawczego są dowodem na to, że źródła różnic w zakresie refleksyjności-impulsywności mogą leżeć w „fizjologicznie uwarunkowanym poziomie aktywności ogólnej”⁵⁵. Można zatem sądzić, że z refleksyjnością rodzimy się, że jest to nasza wrodzona właściwość, co raczej czyni ją cechą dziedziczną aniżeli nabywaną kompetencją.

W naturalny i zdaje się nieświadomy sposób, na styl poznawczy dzieci wpływa postępowanie wychowawcze rodziców. Günter Clauss zauważa, że „matki dzieci impulsywnych same są często impulsywne [i] to samo odnosi się do refleksyjności rodziców i ich dzieci”⁵⁶. Indywidualne różnice w zakresie refleksyjności-impulsywności związane są również z różnicami międzypłciowymi⁵⁷, międzykulturowymi oraz statusem społeczno-ekonomicznym. Wynika to z „odmiennych standardów wychowawczych, dostarczanych dzieciom wzorców zachowań i stawianych wymagań, zwłaszcza dotyczących osiągnięć intelektualnych i samokontroli”⁵⁸. Jerome Kagan i Nathan Kogan⁵⁹ stwierdzili, że rodzice nakazując rozwagę, namysł i ostrożność w podejmowanym działaniu, przestrzegając przed pomyłkami i błędami, ukierunkowują myślenie i funkcjonowanie dziecka ku refleksyjności. Krytykując zaś jego zbyt powolność i żądając zwiększenia szybkości działania, przyczyniają się do impulsywnego funkcjonowania dziecka.

W tym przypadku można uznać, że refleksyjność jest nabywaną sprawnością, choć trudno przyznać, że dzieje się to za sprawą świadomie i celowo podejmowanych

⁵² Zob. J. Dewey, *Jak myślimy?*, przeł. Z. Bastgenówna, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1988.

⁵³ Zob. J. Kagan, B. L. Rosman, D. Day, J. Albert, W. Phillips, *Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes*, „Psychological Monographs” 1964, nr 1, s. 1-37.

⁵⁴ J. C. Wright, [za:] A. Matczak, *Style poznawcze*, op. cit., s. 23.

⁵⁵ Ibidem, s. 160.

⁵⁶ Zob. G. Clauss, *Psychologia różnic indywidualnych*, tł. Mirosław S. Szymański, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1987, s. 143.

⁵⁷ Dziewczęta i kobiety częściej są impulsywne niż chłopcy i mężczyźni. Zob. G. Clauss, op. cit., s. 109.

⁵⁸ A. Matczak, *Style poznawcze*, [w:] J. Strelau (red.), op. cit., s. 766.

⁵⁹ J. Kagan, N. Kogan, *Individual variation in cognitive processes*, [w:] P. A. Mussen (red.), *Carmichael's manual of child psychology. T. 1*, Wiley, New York, 1970, s. 1273-1365.

działań. To raczej nasze społeczne i kulturowe otoczenie rozstrzyga o sposobie naszego poznawczego funkcjonowania. Praktyki socjalizacyjne, których (jako dzieci) jesteśmy nieświadomymi uczestnikami, choć stosowane w dużej mierze intuicyjnie, wpływają na preferowane przez nas tempo poznawcze.

Do czego (nie) predysponuje refleksyjność?

Z pedagogicznego punktu widzenia styl poznawczy ucznia, odgrywa znaczącą rolę w procesie uczenia się i współdecyduje o osiągniętych w tym zakresie efektach, czyli nabywanych kompetencjach. Trudno jednak o jednoznaczność w tym obszarze i wskazanie *explicite*, który ze sposobów funkcjonowania poznawczego jest pożądany i najbardziej skuteczny w wymiarze szkolnej aktywności ucznia. Zarówno refleksyjność, jak i impulsywność mogą korzystnie wpływać na efektywność działania, w zależności od rodzaju sytuacji i wykonywanych zadań⁶⁰.

Uważa się, że uczniowie refleksyjni⁶¹ jako ci, którzy „mają tendencję [podkr. A.J.] do starannego sprawdzania czy ich spostrzeżenia, przypomnienia i wnioski nie są błędne, czy uzyskiwane rozwiązania odpowiadają wymaganiom zadań, czy są jedynymi możliwymi rozwiązaniami lub najlepszymi z możliwych”⁶² lepiej radzą sobie z nauką przedmiotów ścisłych, zwłaszcza z matematyką. Innymi słowy – ich refleksyjność sprawia, że łatwiej/szybciej niż osoby impulsywne osiągają kompetencje w obszarze szkolnego kształcenia matematycznego, czy ogólnie mówiąc w naukach ścisłych. Uczniowie impulsywni – z charakterystycznymi dla nich: pośpiechem i powierzchownością analizy problemów, skłonnością do szybkiego podejmowania decyzji, improwizowania i tolerowania ryzyka – lepsi są w przedmiotach humanistycznych oraz działalności artystycznej i sportowej, co można tłumaczyć tym, że to właśnie impulsywność predysponuje ich do sprawności w tych dziedzinach.

Podobnie rzecz ma się z początkową nauką czytania. Dzieci refleksyjne osiągają lepsze wyniki, bowiem uczniowie impulsywni często robią błędy wynikające z niedokładnego rozpoznawania liter, zgadując zamiast czytać. Refleksyjność utrudnia nato-

⁶⁰ Zob. G. Clauss, op. cit., s. 111-112.

⁶¹ W kontekście refleksyjności rozumianej jako styl poznawczy, zapewne bardziej precyzyjne byłoby określenie „uczeń o refleksyjnym stylu poznawczym”, niemniej jednak sami psychologowie (zob. A. Matczak, *Style poznawcze*, op. cit.) powszechnie mówią i piszą o osobach refleksyjnych oraz impulsywnych, stąd świadomie stosuję ten skrót myślowy. Chcę też zwrócić uwagę na fakt, że w potocznym rozumieniu pojęcie „uczeń refleksyjny” to kompilacja słownikowego rozumienia refleksji i refleksyjności jako stylu poznawczego. Uczeń refleksyjny to ten, który snuje rozważania, analizuje, zastanawia się. Charakteryzuje go poznawcza wnikliwość skutkująca długim czasem namysłu. Uczeń refleksyjny to uczeń raczej zachowawczy niż pochopny w swoich decyzjach, czy jak ujęła jego zachowanie i działanie Perkowska-Klejman: „systematycznie oraz krytycznie zastanawia się nad własnym myśleniem, wiedzą i wartościami, a także nad działaniami, które mogą wpływać na innych ludzi”, co nie stoi w sprzeczności z charakterystyką ucznia o refleksyjnym stylu poznawczym, a jedynie ujawnia szerszy kontekst refleksyjności. Cyt. za: A. Perkowska-Klejman, *Refleksyjność...*, op. cit., s. 443-444.

⁶² A. Matczak, *Znaczenie...*, op. cit., s. 5.

miast naukę języka obcego, zwłaszcza jeśli chodzi o „odwagę” wypowiedzenia się, stanowi też przeszkodę w nabywaniu pewnych sprawności ruchowych, np. w nauce tańca, którą spowalnia namyślanie się nad każdym etapem czynności⁶³.

Powszechnie pozytywnie wartościowana refleksyjność, z punktu widzenia stylu poznawczego, predysponuje do bycia kompetentnym w dziedzinach, w których wymagana jest duża koncentracja uwagi, precyzja, analityczność oraz wszechstronność w myśleniu i działaniu. Utrudnieniem jest natomiast refleksyjność w tych dyscyplinach i specjalnościach, w których wymagana jest szybkość, żywiołowość i spontaniczność podejmowania decyzji oraz działań, w których nie oczekuje się wnikliwości, poznawczej staranności i nadmiernej rozwagi przy każdym podejmowanym kroku.

Podsumowanie

W świecie wysoko rozwiniętej nowoczesności złożoność i zmienność świata społecznego wymusza na człowieku bardziej otwarty, refleksyjny sposób życia. Ludzie stale muszą reagować na wyzwania świata, adekwatnie odpowiadać na dokonujące się w nim zmiany i nieustannie przystosowywać się do zawilej i płynnej rzeczywistości. Konieczną kompetencją stanowi refleksyjność, która nabywana w toku rozwoju, adaptowania się do życia w świecie społecznego, kulturowego, gospodarczego, politycznego i aksjonormatywnego kalejdoskopu, wreszcie świadomej kreacji siebie i społecznego otoczenia, zapewnia współczesnemu człowiekowi efektywne funkcjonowanie. Ważnym miejscem uczenia się refleksyjności może być również szkoła, a w niej refleksyjni nauczyciele odpowiedzialni za „urefleksyjnianie”⁶⁴ kolejnych pokoleń. To właśnie pedagodzy dostrzegają „moc” i konieczność refleksyjnego działania domagając się powszechnego jej „użycia”.

Z kolei refleksyjność rozumiana jako cecha stylu poznawczego, zdaje się dowodzić, że refleksyjność jest predyspozycją wyznaczającą możliwości kształtowania określonych kompetencji. Refleksyjność bowiem predysponuje do: sprawności, zdolności, satysfakcjonującej efektywności, wprawy, biegłości (to synonimy kompetencji) w określonej dziedzinie. Możemy więc stwierdzić, że refleksywnie usposobiony uczeń ma większe szanse, aby nabyć/rozwijać kompetencje w obszarze matematyki, fizyki, nauk ścisłych. Prędzej i sprawniej osiągnie on również kompetencje w obszarze początkowej nauki czytania. Refleksyjność ucznia trudniejszym czyni natomiast osiągnięcie przez niego biegłości w przedmiotach humanistycznych, artystycznych i aktywności sportowej, a więc możemy stwierdzić, że refleksyjność nie predysponuje do osiągnięcia kompetencji w tych akurat dziedzinach.

Refleksyjność jako cecha stylu poznawczego może być jednak uznana również za kompetencję. Poza wspomnianą przesłanką, że nasze tempo poznawcze kształtuje się w oparciu o stawiane nam wymagania/oczekiwania, których źródła tkwią w spo-

⁶³ Ibidem, s. 1-12.

⁶⁴ A. Giddens, *Nowoczesność...*, op. cit., s. 48.

łeczno-kulturowych okolicznościach naszego życia, należy zauważyć, że psychologowie różnic indywidualnych dokonują pomiaru refleksyjności⁶⁵, a zatem orzekają o indywidualnym jej nasileniu, co w warunkach szkolnych może być wykorzystane nie tylko jako informacja o antycypowanych kompetencjach, ale także uznane za np. kompetencję wejściową lub wyjściową. Nauczyciele mogą zmierzyć poziom refleksyjności ucznia (swój oczywiście też) np. na początku roku szkolnego i po roku świadomego i celowego oddziaływania, zmierzyć jej poziom wyjściowy. Tym samym uznajemy refleksyjność za kompetencję, która podlega modelowaniu i rozwijaniu zapewniając nam efektywne działanie w określonych dziedzinach.

Jest więc refleksyjność predyspozycją, będąc bowiem jednym z wymiarów funkcjonowania człowieka w ogóle, predysponuje go do efektywnych zachowań w określonych dziedzinach. Jest też refleksyjność kompetencją, która w świecie późnej nowoczesności jest sprawnością obligatoryjną, a przynajmniej pożądaną.

Bibliografia

- Barbier J.-M.: Leksykon analizy aktywności, przekł. E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2016.
- Beck U.: Społeczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa, 2012.
- Beck U., Giddens A., Lash S.: Modernizacja refleksyjna. Polityka tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności, tł. J. Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2009.
- Bednarczuk B.: Portfolio w procesie kształtowania refleksyjności przyszłych nauczycieli, [w:] A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie, Difin, Warszawa, 2011, s. 260-275.
- Brach-Czaina J.: Szczeliny istnienia, Wydawnictwo eFKa, Kraków, 1999.
- Bralczyk J. (red.): Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2005.
- Brzezińska A.: Refleksja w działalności nauczyciela, „Studia Edukacyjne” 1997, nr 3, s. 113-131.
- Clauss G.: Psychologia różnic indywidualnych, tł. Mirosław S. Szymański, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1987.
- Czerepaniak-Walczak M.: Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela, Edytor, Toruń, 1997.
- Czerepaniak-Walczak M.: Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?, „Neodidagmata” 1999, nr 24, s. 53-66.
- Czerepaniak-Walczak M.: Refleksja zawodowa nauczyciela-wychowawcy, jej przedmiot, źródła i rola, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. 61, s. 71-82.
- Day Ch.: Rozwój zawodowy nauczyciela, przekł. J. Michałak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2004.
- Dewey J.: Jak myślimy?, przeł. Z. Bastgenówna, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1988.

⁶⁵ Na gruncie psychologii polskiej kwestionariusz do badania refleksyjności-impulsywności opracowała Anna Matczak.

- Dróżka W.: Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce, 2008.
- Duhigg Ch.L.: Siła nawyku. Dlaczego robimy to, co robimy i jak można to zmienić w życiu i biznesie, tł. M. Guzowska, Warszawa, Dom Wydawniczy PWN, 2014.
- Dudzikowa M.: Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych, [w:] M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz (red.), Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok, 1994, s. 127-152.
- Dunaj B. (red.): Słownik współczesnego języka polskiego, Wydawnictwo WILGA, Warszawa, 2000.
- Dylak S.: Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki. Zarys genezy, istoty i rozwoju koncepcji (studium literaturowe), „Rocznik Pedagogiczny” 1996, nr 19, s. 35-60.
- Frejman M., Frejman S. D.: O rozwijaniu refleksyjnej postawy przyszłych nauczycieli, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), Nauczyciel w świecie współczesnym, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2008, s. 143-150.
- Giddens A.: Nowoczesność i tożsamość, tł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2012.
- Giddens A.: Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji, przekł. S. Amsterdamski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań, 2003.
- Gołębiak B. D.: Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność, Edytor, Toruń-Poznań, 1998.
- Kagan J.: Reflection - impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo, “Journal of Abnormal Psychology” 1966, nr 17, s. 17-24.
- Kagan J., Kogan N.: Individual variation in cognitive processes, [w:] P. A. Mussen (red.), Carmichael's manual of child psychology. T. 1, Wiley, New York, 1970, s. 1273-1365.
- Kagan J., Rosman B. L., Day D., Albert J., Phillips W.: Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes, “Psychological Monographs” 1964, nr 1, s. 1-37.
- Kopaczyńska I.: Uwarunkowania rozwoju refleksyjności młodszego ucznia, [w:] D. Waloszek (red.), Edukacja dzieci sześciolatków w Polsce, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, 2005, s. 115-126.
- Kosáčová B.: Refleksyjna nauka w szkole podstawowej, [w:] T. Lewowicki, W. Puślecki, S. Włoch (red.), Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2004, s. 85-96.
- Krajewska A.: Sprzężenie zwrotne i refleksja – determinanty jakości procesu i wyników kształcenia, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), Proces kształcenia i jego uwarunkowania (2), Agencja Wydawnicza „Kwadra”, Szczecin, 2003, s. 208-213.
- Kwiatkowska H.: Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 1997.
- Kwieciński Z.: Potrzeba edukacji krytycznej, [w:] Z. Kwieciński, Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2012, s. 397-404.
- Langer E. J.: Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności, tł. D. Bartkowska-Nowak, [w:] T. Maruszewski (red.), Poznanie, afekt, zachowanie, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1993, s. 137-179.
- Magda M.: Nauczyciele o swoim rozwoju zawodowym, [w:] D. Waloszek (red.), Pytania o edukację, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, 2003, s. 126-135.

- Markowski A., Pawelec R.: Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych, Wydawnictwo WILGA, Warszawa, 2001.
- Matczak A.: Style poznawcze, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1982.
- Matczak A.: Style poznawcze, [w:] J. Strelau (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki. T. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2006, s. 761-782.
- Matczak A.: Znaczenie stylu poznawczego w procesie uczenia się, „Psychologia Wychowawcza” 1981, nr 1, s. 1-12.
- Męczkowska A.: Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2002.
- Mizerak H.: Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a nowoczesnością, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn, 1999.
- Mizerek H.: W stronę refleksyjnego modelu nauczania, „Kształcenie Nauczycieli” 1994, nr 1, s. 3-17.
- Olejniczak M.: Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczyciela, [w:] E. Przygońska (red.), Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2010, s. 49-65.
- Paris S. G., Ayres L. R.: Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem, tł. M. Janowski, M. Micińska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1997.
- Perkowska-Klejman A.: Cztery poziomy refleksyjności studentów, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 2, s. 69-78.
- Perkowska-Klejman A.: Czy twoi studenci są refleksyjni?, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 21, s. 211-232.
- Perkowska-Klejman A.: Refleksyjność w praktyce edukacyjnej, [w:] W. Żłobicki (red.), Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia. T. 1, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2013, s. 441-450.
- Reber A. S.: Słownik psychologii, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa, 2000.
- Rutkowiak J.: „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] J. Rutkowiak (red.), Odmiany myślenia o edukacji, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1995, s. 13-51.
- Siciński A.: Styl życia, kultura, wybór, Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa, 2002.
- Szczęsny W. W.: Konceptualizacja „kompetencji” jako elementarnego pojęcia teorii wychowania, „Kultura i Edukacja” 1997, nr 1-2, s. 61-68.
- Witkin H. A.: Cognitive styles in persona land cultural adaptation, Clark University Press, [Worcester, MA], 1978.
- Witkowska M.: Refleksyjny student – refleksyjny praktyk. Kształcenie myślenia refleksyjnego przyszłych nauczycieli języka angielskiego, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), Nauczyciel języków obcych dziś i jutro, Wydawnictwo Uczelniane Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Kalisz, 2008, s. 129-139.
- Woronowicz W.: Czy możliwa jest edukacja refleksyjna dzieci czteroletnich?, „Wychowanie na co Dzień” 2002, nr 4/5, s. 27-29.
- Woronowicz W.: Edukacja refleksyjna, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Słupsk, 1996.
- Woronowicz W.: Edukacja refleksyjna, [w:] T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, 2003, s. 965-968.
- Woronowicz W.: Inspiracje edukacji refleksyjnej, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń, 2014.
- Woronowicz W.: Problemy edukacji refleksyjnej, Wydawnictwo Uczelniane Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Koszalin, 2000.

Woronowicz W.: Refleksja, sumienie, edukacja, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk, 2006.

Wójcik M.: Refleksyjność jako wartość w profesjonalnym kształceniu studentów, [w:] J. Kostkiewicz (red.), Aksjologia w kształceniu pedagogów, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2008, s. 295-305.

Zawadzka E.: Nauczyciele języków obcych w dobie przemian, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2004.



Jan Przewoźnik

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu
Akademia Nauk Stosowanych
Wydział w Gryficach

Arkadiusz Więcko

Szkoła Podstawowa Słoneczna w Szczecinie

Szachy narzędziem myślenia – gra o przyszłość edukacji

Streszczenie

Artykuł zawiera podsumowanie książki pod tym samym tytułem, autorstwa Jana Przewoźnika i Arkadiusza Więcko.

Słowa kluczowe: szachy, edukacja, psychologia szachów, pedagogika szachów.

Chess as a tool of thinking – a game for the future of education

Summary

The article contains a summary of the book of the same title by Jan Przewoźnik and Arkadiusz Więcko.

Keywords: chess, education, psychology of chess, pedagogy of chess.

Traktując szachy jako narzędzie myślenia i sprawstwa, książka prowadzi czytelników z jednej strony do szkoły, proponując uruchomienie systemu powszechnej edukacji z udziałem studiów problemowych na szachownicy, a z drugiej, proponuje wyjście na drogę towarzyskiej i kształcącej zabawy.

Wprowadzając szachy do szkół i traktując je jako narzędzie myślenia i sprawstwa, trzeba na wstępie rozstrzygnąć dylemat: czy chodzi nam o poprawę kultury myślenia najliczniejszego „środka” populacji czy raczej o upowszechnianie szkółek, celem wyłaniania w kolejnych rocznikach uczniów nowych, młodych talentów szachowych? Naszym zdaniem, w pracy nad kulturą umysłową dziecka w szkole powinniśmy skupić się na tym pierwszym kierunku: utrwalać w dziecku postawę samosterowności, nie sugerując się jego aktualnymi możliwościami, ujawnianym bądź nie talentem. Siadaniu dzieci przy stoliku z szachownicą naprzeciwko siebie towarzyszy duch współpracy, a nie rywalizacji przeciwko sobie, mimo wychodzenia na drogę samodzielnego odkrywania.

Autorom bliski jest pogląd współczesnej psychologii, że wszystkie dzieci w wieku 3-5 lat noszą w sobie dużo większy potencjał twórczy niż ten, jaki ujawniają później w szkole. Dzieci uczą się nowych rzeczy najefektywniej poprzez uczestnictwo w zabawie. Osiągają tą drogą także stan wyciszenia i koncentracji. Jak uczynić z szachów interesującą i kształcącą zabawę z udziałem intelektu? To jedno z priorytetowych wyzwań naszej książki. W tym kontekście jak strategiczna wskazówka brzmi wypowiedź światowej sławy obserwatora rynku pracy i oświaty: „Z mojego doświadczenia wynika, że jednym z głównych powodów, dla którego tak wielu ludzi uważa, że nie są kreatywni jest to, że po prostu nie znaleźli swego środka wyrazu” (sir Ken Robinson).

„Znaleźć swój środek wyrazu” może oznaczać – umieć wykorzystać to, co potrafisz najlepiej. O to toczy się gra w pożądaną szkołę przyszłości, aby uczniowie podczas ciekawych sesji z mądrymi ludźmi (nauczycielami) mogli realizować zadania ciekawe, przydatne oraz takie, które pozwolą im rozwinąć ich naturalne talenty. Aby tak się stało, uczniowie muszą rozwiązać pewien problem – muszą przejawiać wolę podążania w kierunku świata swoich marzeń i potrzeb, ale też uruchomić pokłady swojej inteligencji wraz z jej nieodłączną towarzyszką – kreatywnością. W książce jest mowa o tej drugiej podstawie zmiany.

Wskazujemy na fakt, że w obecnym systemie edukacji dokonuje się proces odwrotny: pogłębiają się w dzieciach blokady, niewiara we własne możliwości, zanika apetyt na wiedzę, zabawę zastępuje programowa wiedza; z wiekiem dzieci tracą przyjemność w chodzeniu do szkoły. W obliczu szkolnej nudy do głosu dochodzą coraz częściej: agresja, rywalizacja, zniechęcenie, hałaśliwość. W zachowaniach dzieci pojawia się bezmyślność, głupota. *Plus ratio quam vis* – więcej znaczy rozum niż siła. To hasło wypisane na portalu prowadzącym z Auli do Sali Kopernika w Collegium Maius Uniwersytetu Jagiellońskiego mogłoby być głównym zawołaniem do działań tu proponowanych.

Autorzy książki alarmują: trzeba dokonać poważnego wylomu w obecnym systemie przedmiotowo-nakazowo-ławkowym, by uwolnić stałą przestrzeń dla swobodnego myślenia, samodzielnego odkrywania, utorować odpowiednie miejsce dla codziennego doświadczania przez dzieci całego Logosu. Rozum przed siłą!

Przeprowadzenie każdego ucznia przez wszystkie etapy szachowej gry (fazy debiutu, czyli rozwinięcia figur, fazy gry środkowej zawierającej sprecyzowane plany strategiczne, fazy gry końcowej) wydaje się autorom przedsięwzięciem zuchwałym i z góry skazanym na porażkę. W pracy ze wszystkimi uczniami w klasie za realne autorzy

uznają plan koncentracji nauki gry w szachy wokół problemów już „zastanych”, nieskomplikowanych (nieduża ilość wariantów do rozpatrzenia), by na nich właśnie oprzeć pracę nad oceną własnej pozycji (białych) i przeciwnika (czarnych), wokół odkrywania idei prowadzących do celu (danie mata przeciwnikowi lub uratowanie remisu) i ich weryfikacji poprzez wykonanie i analizę posunięć. Szachy stają się tym samym narzędziem do ćwiczeń uczniów w myśleniu strategicznym! Samo rozgrywanie partii staje się dla nauczyciela sprawą drugorzędną, choć z punktu widzenia ucznia potrzeba prowadzenia walki i zwyciężania przeciwnika może nabrać pierwszorzędnego znaczenia. Dla żądnych walki mamy więc na przykład propozycje pojedynków samych pionków w różnych wariantach liczebności i ustawienia początkowego, np. trzy na trzy, startując z drugiej i siódmej linii.

Tak przeprowadzane zajęcia szachowe wspomagają doskonalenie ważnych kompetencji w XXI wieku. Nauczyciele i uczniowie ćwiczą się w komunikacji interpersonalnej, obserwują, jak skutecznie kooperować w zespołach, uprawiają krytyczne myślenie i orientują się w swych działaniach na odkrywanie oraz kreatywność.

Pytamy w naszej książce o nowe paradygmaty, którymi winna kierować się dobra edukacja. Czy jest tam miejsce dla szachów, a jeśli tak, to w jakiej roli miałyby one wystąpić?

W szkolnej edukacji można by je sprowadzić do trzech perspektyw oddziaływań na dziecko: wymiaru codziennego doświadczania na własnej skórze błędów, porażek; przestrzeni do przeżywania zachwytu oraz przestrzeni wspólnotowej – wszystkie trzy nakierowane jednakowoż na życie jego pełnią. Błąd stanowi tu kluczowy punkt wyjścia, przysłowiowe „oczko w głowie” dla całego spektrum działań towarzyszących dziecku w procesie poznawania wiedzy. Za błędem kryje się bowiem jego autor, czyli sprawca – ten, który przejawia własną wolę, podejmuje samodzielnie decyzje, posługując się swoim rozumem we współpracy z wolą dąży do osiągnięcia wytyczonych celów. Zachwytność z kolei – jako najlepsza siła sprawcza dla zapamiętywania wiedzy przez ludzki mózg – wydaje się być dla dziecka znakomitym motorem i motywatorem do pokonywania trudności. Przykłady nas pociągają wtedy, kiedy pojawia się do nich emocjonalny stosunek z naszej strony. Wtedy dopiero chce nam się chcieć! Odpowiednio podany interesujący sam w sobie materiał wraz z nieodzownym zaangażowaniem samego nauczyciela stanowiąc będą dla uczniów zaproszenie, któremu trudno będzie się oprzeć.

Zdaniem autorów, obecny system edukacji, stawiając dzieci nieustannie pod prężeniem niepełnienia błędu, wypacza proces ich dojrzenia do samodzielnych, twórczych wysiłków. Dziecko popada w syndrom „pustej kartki”, kiedy z jakimś zadaniem nie miało wcześniej do czynienia. W obecnym systemie edukacji błędna odpowiedź jawi się dziecku jako przykry stan, którego należy za wszelką cenę unikać! Naszą książką o szachach pojmowanych jako narzędzie myślenia i sprawstwa chcemy zainspirować środowiska edukacyjne, by ten stan zmienić.

Wskazujemy na problemowe studia szachowe jako proste, a zarazem skuteczne narzędzie umożliwiający dziecku codzienne, samodzielne podążanie drogą odkrywcy, na której błędzenie jest przyjmowane jako naturalny proces poznawania. Rezygnujemy

z powszechnego nauczania gry całej partii jako zbyt złożonego wyzwania, niemożliwego – naszym zdaniem – do przeprowadzenia bez trywializacji obszernej wiedzy i umiejętności wobec całej populacji dzieci. Zwracamy uwagę, jak ważne jest, by przy założeniu ubóstwa środków zachować stale powab piękna idei i wystrzegać się banalności. Dziecku ma towarzyszyć na szachownicy zachwyty, urokliwość.

W uproszczonych studiach problemowych na szachownicy przed oczami dziecka staje skończona liczba możliwych posunięć. Skończona, a więc do ogarnięcia! Jest ono zaproszone do prześledzenia ich bez presji oczekiwań, że od razu ma wykonać to właściwe, najlepsze posunięcie. Gdy dojdzie do tego, że wybrało nieudane posunięcie, dziecko wie, że może zawsze je cofnąć i wrócić do punktu wyjścia bez przykrych konsekwencji! Samo rozpoznaje i decyduje, którądy będzie podążać, mając „w ręku” czytelne kryterium celu, do którego zmierza. Uczy się więc samodzielnego atakowania problemu z każdej, nawet najbardziej nietypowej strony, brania pod uwagę elementu zaskoczenia nawet siebie samego. Studia problemowe w takim ujęciu nastroją więc dziecko do samodzielnego przeszukiwania dróg metodą prób i błędów. Nie stoi jednak za nim żadna „książka” debiutów; dziecko może liczyć tylko na własne siły. Uczeń nie musi z góry wiedzieć, który ruch jest najlepszy. Wystarczy, że zacznie z dowolnego miejsca, a świeżo powstała na szachownicy sytuacja sama odsłoni przed nim nowe możliwości i poprowadzi dalej w dobrym lub złym kierunku. Uczeń sam będzie wiedział, co robić dalej. Odbywa się to bez wielkiego „halo”. Te wszystkie kroki dzieci czynią w parach przy osobnych stolikach, by się nawzajem inspirować, wspierać i kontrolować proces odkrywania. Młody człowiek, stając się sprawcą mini-rzeczywistości na szachownicy, kształtuje w sobie postawę samosterowności!

Upominając się o wymiar wspólnotowy w szkolnej edukacji wskazujemy zarazem, o co idzie gra. Doświadczając czegoś cennego z innej niż własna perspektywy staje się najlepszą odtrutką na powstrzymanie rozkwitu wszelkiej maści -izmów z fundamentalizmem na czele. To szansa wychowania pokolenia zdolnego do współpracy z odmiennie myślącymi ludźmi połączonymi pragnieniem budowania społecznych więzi, zauważania i troski o dobro wspólne. Wspólnotowa przestrzeń skutecznie pogłębia nasze wzajemne relacje, skłania do wzajemnego słuchania, co znakomicie poprawia efektywność współpracy, a więc i samego nauczania! Staje się dodatkowym motywatorem rozwoju. Każda autentyczna wspólnota, aby uniknąć sekciarstwa, pozwala jej członkom na dobrowolność w uczestnictwie, z zachowaniem prawa do inności. W szkolnej klasie związanej przymusem uczestnictwa wydaje się to niemożliwe do zrealizowania. Uważamy za możliwe i rozsądne minimum: wyjście na drogę wspólnotowości z jednoczesnym poszanowaniem tych uczniów w klasie, którzy będą mieli ochotę na przyglądanie się jej jedynie z boku, z nadzieją, że będzie to tylko tymczasowe. Cel jest taki: klasa jako wspólnota dociekająca to uwalnianie wyjątkowej przestrzeni do spotkania się dzieci ze sobą, doświadczania zarówno własnych, jak i cudzych ograniczeń, swojej i drugiego wyjątkowości, brania za siebie nawzajem odpowiedzialności. Ufamy, że w każdej klasie nauczyciel spotka na starcie dzieci, które będą miały w sobie dobrą wolę do pójścia drogą wspólnoty. Dzieci siedzące przy sto-

likach z szachownicą naprzeciwko siebie, ale nie przeciwko sobie, uczą się myśleć wspólnie zarówno z punktu widzenia białych, jak i czarnych. Taką moc zespala-jącą potrafią mieć szachowe problemy!

Nasza książka podejmuje arcyważną kwestię: pracy nad poprawą kultury umysłowej najliczniejszego „środka” populacji społeczeństwa, tzw. przeciętniaków, których wyjątkowości w ramach systemu nie zdołano zauważyć. Chcemy uczynić to z pomocą szachów.

Sposób wyłaniania i pracy z autentycznymi talentami w systemie edukacyjnym nie może być powodem zaniechania twórczej pracy z pozostałymi uczniami. Wyjaśnijmy to sobie: „przeciętniak” to ten, którego niewątpliwa wyjątkowość nie została zauważona przez system. Trzeba nam na nowo przemyśleć sposób pracy nad kulturą umysłową najliczniejszego „środka” szkolnej populacji, uczniów określanych w edukacyjnym żargonie mianem „przeciętniaków”. Z doświadczeń jednego z autorów książki (Arkadiusz Więcko) wyniesionych z prowadzonych przezeń zajęć z zagadek logicznych i elementów szachów w nieelitarnych szkołach publicznych i niepublicznych wynika, że powszechność zajęć „na myślenie” nie musi oznaczać obniżenia poprzeczki wymagań czy znaczącej utraty ich jakości! Wymaga to jednak od nauczyciela wyjątkowej staranności w doborze i atrakcyjności materiałów przeznaczonych do wspólnej pracy. Dotychczasowa praktyka szkoły publicznej pokazuje, że próby upowszechnienia jakichkolwiek zajęć wymagających od dzieci naprawdę aktywnego myślenia zazwyczaj kończą się porażką. Z drugiej strony można zauważyć, że prawie każde dziecko włącza swoje myślenie w okolicznościach dla siebie oswojonych, zrozumiałych. W obszarze szkolnym odsetek uczniów czyniących z myślenia użytek gwałtownie spada. Dają znać o sobie: blokady emocjonalne, lęk przed porażką, niechęć, chaos i pustka w głowie. Brakuje w obecnej szkole wolnej przestrzeni „do myślenia” na stałe. Twórcze szkoły w świecie idą w tym względzie na „łatwiznę”, dokonując wstępnej selekcji w środowisku uczniów, wyłaniając od razu na starcie tych „uzdolnionych” albo kierują się poziomem dojrzałości samych rodziców do podjęcia współpracy. Wszystko to przeczy idei równego dostępu. Autorzy wskazują na dwie zasadnicze przeszkody stojące na drodze do skutecznego upowszechniania w szkole publicznej kultury umysłowej:

1. Znaczące dysproporcje w „rozgrzaniu” dziecięcych umysłów do podjęcia wysiłku i stopień motywacji; duże różnice w tempie pracy, w stopniu rozumienia nowych rzeczy, koncentracji, radzenia sobie z niepowodzeniem.
2. Duch rywalizacji, porównywania się, oceniania, niepopelniania błędów, wynikający ze specyfiki przyjętego modelu edukacji, przekreśla szanse na odkrywanie wyjątkowości każdego ucznia z osobna.

Arkadiusz Więcko dzieli się swoimi doświadczeniami wyniesionymi z zajęć z potyczek logiczno-szachowych prowadzonych z dziećmi w wieku 7-13 lat w szczecińskich szkołach podstawowych: publicznej (SP 45 w Szczecinie w latach 1989-2007, kl. IV-VI) i niepublicznych („Nawigator”: 2014-2017, kl. I-VI i „Słoneczna”: 2017-2021, kl. II-IV). Praca z niewyselekcjonowaną grupą dzieci w tym zakresie pokazała, że tak naprawdę wspomniane przeszkody można marginalizować. Nie oznacza to, że autor jest

wyznawcą poglądu o równości uzdolnień; to raczej efekt nieodpuszczania systematycznej pracy z umysłami „odstającymi” od reszty uczniowskiej populacji. Tym sposobem nauczyciel komunikuje pozawerbalnie klasie, że zależy mu na każdym uczniu z osobna i na wspólnocie pomiędzy nimi. Koniecznością staje się tu staranny dobór kolejnego zadania, jego przeformułowanie w sposób zrozumiały dla wszystkich uczniów i wymyślenie atrakcyjnych pomocy, które pozwalałyby każdemu dziecku – bez wyjątku! – wejść swoimi emocjami i aktywnością ruchową w rzeczywistość zadania na tyle „daleko”, by je zrozumieć i uruchomić własne myślenie.

W chwilach zwątpienia dziecka ważne jest, by już w jego pierwsze szkolne doświadczenia wpisana była ścieżka możliwości „parzenia się” na błędach i ufnego podążania dalej do celu. Udając się w drogę poszukiwania rozwiązania zadania, dziecko przejmie coś z natury wojownika: uczy się szybko podnosić z porażek i nie ustawać w wysiłkach. Odzywa się w nim krytyczny umysł niedający się łatwo zwieść pozorom, autorytetom kolegi czy samego nauczyciela. Po licznych doświadczeniach wrywania się ze szponów stereotypu, ślizgania się „po wierzchu” istoty zagadnienia, podążania za pozorami prawdy, uczeń sam sobie ponawia pytanie: czy aby na pewno? Autorzy zaznaczają, że właściwie uformowany umysł dziecka jest wtedy, gdy – pozostając otwartym – potrafi bronić swojej racji do momentu, kiedy uzna czyjeś racje za bardziej przekonujące od swoich. Przyznanie się w tym momencie do błędu czy pomyłki nie przynosi mu ujemny, a raczej jest w stanie budzić szacunek.

Wielokrotnie na stronach tej książki ma miejsce powrót do myśli, że praca organiczna nad kulturą umysłową dziecka leży w interesie całego społeczeństwa i jest jednym z gwarantów lepszej jakości zbiorowego i jednostkowego życia. Kiedy dziecko staje przy szachownicy w obliczu problemu szachowego do rozwiązania, oznacza to ni mniej ni więcej tylko dokonanie posunięcia czy całej sekwencji posunięć! Wtedy możemy namacalnie przekonać się, czy nasza idea powszechnej edukacji nad kulturą myślenia rzeczywiście broni się sama, czy tylko pozostaje pobożnym chciejstwem. Nasze doświadczenia szkolne pozwalają nam zachować optymizm. Dlatego w celu wyzwolenia aktywności uczniów i skierowania ich uwagi na odkrywanie rzeczywistości zaproponowano w pracy metodę nauczania podstaw gry za pomocą pytań a nie wykładów i wskazówek. Podjęto też wstępnie problem transferu umiejętności: z obszarów szachowych do życia osobistego i zawodowego. Zadano pytania, czy i w jaki sposób szachy mogą uczyć pokory i odwagi. Zaproponowano pewien model analizy własnej twórczości, który w centrum uwagi stawia nie zdobywanie punktów, ale realizację wartości logicznych i artystycznych w szachach.

Przykłady studiów problemowych, twórczych zadań na szachownicy i ich rozpakowanie należą do najtrudniejszych fragmentów tej książki, ale mogą przynieść najwięcej satysfakcji tym Czytelnikom, którzy odważą się pójść drogą samodzielnych poszukiwań w oparciu o podane wskazówki.

Proces tranzykcji ze środowiska uczniowskiego lub studenckiego do świata pracy może być najeżony wieloma barierami i wcale nie musi przypominać spokojnie płynącej rzeki. Bardzo prawdopodobne jest, że młodzi ludzie kończący uczelnie wyższe lub szkoły średnie staną w swych nowych miejscach pracy przed wielkimi wyzwaniami –

jak działać w zmieniającym się ciągle świecie, staną wobec zmieniających się potrzeb i gustów klientów, przy ciągle nowych strategiach i taktykach konkurencji. Można z dużą dozą pewności założyć, że ich pracodawcy będą oczekiwać od nich innowacyjności i przejawiania takich kompetencji, których nie uczono w szkołach! Dlatego w życiu zawodowym tych młodych ludzi tak ważna będzie umiejętność rzetelnego realizowania projektów rozwijających twórcze pomysły oraz umiejętność rozwiązywania problemów. Dlatego tak ważna będzie postawa kreatywności w poszukiwaniu w otaczającym świecie nowych związków między obiektami, wydarzeniami, ideami, aby nie ziszczyła się kasandryczna wizja sir Kena Robinsona: „W przedwczorajszych szkołach wczorajsi nauczyciele uczą dzisiejszych uczniów rozwiązywania problemów jutra”. John Dewey, filozof, psycholog i reformator edukacji mówi ostrzegawczo: „Jeśli uczyliśmy dzisiejszych uczniów tak, jak nauczyliśmy wczoraj, okradamy ich z jutra”.

W nowym świecie Ery Cyfrowej prawdopodobnie potrzebne będą też nowe paradygmaty myślenia i postrzegania rzeczywistości edukacyjnej, potrzebne będzie inne, nowe postrzeganie znanych elementów układanki i relacji między nimi. Szczególnie ważne będzie rozgraniczanie w świadomości kadry pedagogicznej i uczniów dwóch rodzajów pytań, za którymi stoją dwa odmienne rodzaje myślenia:

- Jak jest (Skalna logika)?
- Jak mogłoby być (Wodna logika)?

„Wodna logika” (de Bono) – rozumiana jako odpowiedzialne przewidywanie konsekwencji otwarcie się na różne nowe możliwości wraz z elastycznym myśleniem w różnych kierunkach – będzie coraz bardziej w cenie. Stąd w pracy jest wiele okazji, aby poznać i przećwiczyć różnorodne metody twórczego myślenia i działania, takie jak: etapowe sposoby rozwiązywania problemów, struktura myślenia szachisty według Adriaana de Groota, progresywne pogłębianie jako antidotum na niebezpieczeństwo „płytkiego umysłu”, myślenie lateralne, PO – Prowokacyjna Operacja, burza mózgow, burza pytań, metoda głośnego myślenia podczas rozwiązywania zadań, snucie opowieści według Michaela Boswortha i Bena Zoldana, metoda „Sześciu kapeluszy” i „Sześciu butów” Edwarda de Bono, kruszenie negatywnych przekonań, PDCA (Plan – Do – Check – Act; Planuj – Rób – Sprawdzaj – Działaj) i PDSA (Plan – Do – Study – Act; Planuj – Rób – Studiuj – Działaj), metoda dziewięciu wskaźników do badania myślenia, zasady super-prognozowania. Zwrócono też uwagę, jak szachiści mogą współpracować ze Sztuczna Inteligencją, na przykład samouczącym się programem Alpha-Zero.

Rozdziały dotyczące rozpakowania problemów szachowych, ale też wybranych zadań i gier logicznych w oparciu o szachownicę (np. gra w wilka i owce, mat w dwóch posunięciach) niosą ze sobą dużo nowatorskiego materiału. Autorzy kierują go w pierwszym rzędzie do tych Czytelników, którzy mają już pewne umiejętności szachowe i pragną podnieść poziom kultury swojego myślenia w oparciu o pożyteczne wskazówki: Jak atakować nowy problem? Od czego zaczynać rozwiązywanie problemu? Nic nie stoi na przeszkodzie, by do nich dołączył nowicjusz: w końcu nie doświadczenie a twórcza postawa liczą się najbardziej – to *credo* autorów. Jeszcze jedno zagadnienie warto podkreślić – autorzy w podsuwanych zadaniach otwartych (np. skoczek na planszy 5x3, gra w wilka i owce, ustawienia ośmiu hetmanów, wież itp.) nie

pretendują do „jedynie słusznych” rozwiązań. Liczą na inwencję i śmiałość czytelników. Zaczynając samodzielne poszukiwania od sprawdzenia, jak to działa, poznając ograniczenia materii zadania, jej elementy niestabilne, pomnażacie Państwo swoje szanse na odkrycie prawidłowości, które „rządzą” relacjami w rzeczywistości zadania i mogą zaprowadzić do poprawnego rozwiązania.

Bibliografia

- Ashley M.: *Chess for Success: Using an Old Game to Build New Strengths in Children and Teens*, New York: Broadway Books, 2005.
- Barbaro de B.: *Trzy pandemie*. Dostępny: <https://www.youtube.com/watch?v=tVQUgcWrqi4> [dostęp: 7 lutego 2022].
- Barzegar K., Barzegar S.: *Chess therapy: A new approach to curing panic attack*, *Asian Journal of Psychiatry*, Dec., Vol. 30, 118-119, 2017.
- Baum A., Łukasiewicz-Wieleba J.: *Koncepcja Wielorakich Talentów Twórczych C. W. Taylora w kontekście edukacji szachowej* [w:] B. Góra (red.), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli prowadzących zajęcia szachowe w ramach projektu „Edukacja przez Szachy w Szkole”*. Zbiór artykułów, 13-26, Polski Związek Szachowy, Warszawa 2016.
- Baum A., Łukasiewicz-Wieleba J.: *Korelaty uzdolnień szachowych. Środowiskowe badania nad młodymi adeptami królewskiej gry*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2018.
- Bono de E.: *Water Logic*, London: Penguin Books, 1994).
- Bono de E.: *Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2001.
- Bono de E.: *Myślenie lateralne. Idee na przekór schematom*, Gliwice: Wydawnictwo Helion, 2008.
- Bono de E.: *Wodna logika. Wypłyn na szerokie wody kreatywności*, Gliwice: Wydawnictwo Helion, 2011.
- Bubczyk R.: *Gra na szachownicy w kulturze dworskiej i rycerskiej średniowiecznej Anglii na tle europejskim*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2009.
- Cockburn A.: *Idle Passion: Chess and the Dance of Death*, New York: Plume, 1975.
- Dados J. K.: *Korelacja lekcji szachowych z innymi zajęciami edukacji wczesnoszkolnej – propozycje gier i zabaw* [w:] B. Góra (red.), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli prowadzących zajęcia szachowe w ramach projektu „Edukacja przez Szachy w Szkole”*. Zbiór artykułów, 65-81, Polski Związek Szachowy, Warszawa 2016.
- Delft van K.: *Chess for Educators. How to Organize and Promote a Meaningful Chess Teaching Program*, Alkmaar: New in Chess, 2021.
- Gajewski J.: *Środki dydaktyczne, formy organizacyjne, cele, zasady i metody kształcenia w procesie nauczania gry w szachy*, „*Kwartalnik Edukacyjny*”, 1(76), wiosna, 27-44, 2014.
- Giżycki J.: *Z szachami przez wieki i kraje*, Warszawa: Wydawnictwo Sport i Turystyka, 1984.
- Góra B. (red.): *Poradnik metodyczny dla nauczycieli prowadzących zajęcia szachowe w ramach projektu „Edukacja przez Szachy w Szkole”*. Zbiór artykułów, Warszawa: Polski Związek Szachowy, 2016.
- Groot de A.: *Thought and Choice in Chess*, The Hague: Mouton Publishers, 1965.
- Groot de A. D.: *Thought and Choice in Chess: An Overview of a Study Based on Selzean Theory* [w:] N. Frijda, A. D. de Groot (red.): *Otto Selz: His Contribution to Psychology*, 192-255, 1981.

- Karasiński M.: Edukacja przez szachy w szkołach podkarpacia, *Kwartalnik Edukacyjny*, 1(76), wiosna, 62-68, 2014.
- Kąkol H.: Szachy i muzyka klasyczna w szpitalu. Walory terapeutyczne. Elementy pasji, sportu, kultury i sztuki [w:] B. Góra (red.), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli prowadzących zajęcia szachowe w ramach projektu „Edukacja przez Szachy w Szkole”*. Zbiór artykułów, 37-43, *Polski Związek Szachowy*, Warszawa 2016.
- Kompetencje kluczowe drogą do kariery – Program rozwijania kompetencji kluczowych oraz scenariusze zajęć, *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie*, Bydgoszcz: Pomorska Oficyna Wydawniczo-Reklamowa Jarosław Skrzypczak, 2013.
- Kongres Edukacyjny „IT i szachy” (2019-2022). Dostępny: www.informatykaszachy.pl/ [dostęp: 30 grudnia 2021].
- Korpalski R.: Interaktywny podręcznik szachowy, <http://szachydzieciom.pl> [w:] B. Góra (red.), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli prowadzących zajęcia szachowe w ramach projektu „Edukacja przez Szachy w Szkole”*. Zbiór artykułów, 91-99, *Polski Związek Szachowy*, Warszawa 2016.
- Korzekwa M.: Kraina szachów – podręcznik z ćwiczeniami skorelowany z prezentacjami multimedialnymi [w:] B. Góra (red.), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli prowadzących zajęcia szachowe w ramach projektu „Edukacja przez Szachy w Szkole”*. Zbiór artykułów, 83-89, *Polski Związek Szachowy*, Warszawa 2016.
- Kowalczyk D.: Kościół i szachy. GN 42/2012. Dostępny: <https://www.gosc.pl/doc/1328443.Kosciol-i-szachy> [dostęp: 8 sierpnia 2020].
- Kwiatkowski S. (red.): *Kompetencje przyszłości. Cztery kompetencje ważne na rynku pracy w XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2018.
- Lanthaler W., Zugmann J.: *Akcja Ja. Nowy sposób myślenia o karierze*, Warszawa: Twigger, 2000.
- Marks Z.: Autorski program Zofii Marks dla sześciolatków „Edukacja po kropelce” a osiągnięcia szachowe uczniów, *Polski Związek Szachowy*, Warszawa 2018 [maszynopis].
- Modzelan A.: *Twoje dziecko gra w szachy*, Gorzów Wlkp.: Sonar, 2018.
- Modzelan A.: *Ucząc szachami. Złote myśli dla rodziców i szkoleniowców*, Gorzów Wlkp.: Sonar, 2019.
- Möller K., Schaeffer J.: *Man vs. Machine. Challenging Human Supremacy at Chess*, Milford: Russell Enterprises Ltd, 2018.
- Munzert R.: *Schach-psychologie*, Hollfeld: Thomas Beyer Verlags GmbH, 1989.
- Murdzia P.: Wpływ kompetencji szachowej na rozwój kreatywności i logicznego myślenia [w:] B. Góra (red.), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli prowadzących zajęcia szachowe w ramach projektu „Edukacja przez Szachy w Szkole”*. Zbiór artykułów, *Polski Związek Szachowy*, Warszawa 2016.
- Pakenham-Walsh R.: Chess as a form of recreational therapy, *The Journal of Mental Science*, Jan., Volume 95, Issue 398, 203-204, 1949.
- Polgar S. (2012), *Chess Training Guide for Parents and Teachers*. SPF Chess Training Program for Teachers. Dostępny: <file:///C:/Users/Jan/Documents/Downloads/Chess%20Training%20Guide%20for%20Parents%20and%20Teachers.pdf> [dostęp: 20 stycznia 2022].
- Przewoźnik J.: *Myśl – Działaj – Zwyciężaj! Psychologia szachów w praktyce*, Gorzów Wielkopolski: Integracja, (2003, 2015, 2023).
- Przewoźnik J.: O szybowaniu z orłami i cnotach siostrzanych. Dostępny: www.janprzewoznik.pl/artykuly/wywiad_mat.php, 2013 [dostęp: 16 lutego 2020].
- Przewoźnik J.: *Strategie myślenia w złożonych sytuacjach gry w szachy*, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski [maszynopis], 2014a.

- Przewoźnik J.: Gra w szachy i osobowość młodego człowieka, „Kwartalnik Edukacyjny”, 1(76), wiosna, 3-26. Dostępny: http://janprzewoznik.pl/artykuly/szachy_osobowosc.php [dostęp: 22 stycznia 2022], 2014b.
- Przewoźnik J.: Nine indicators to improve your chess (1). Dostępny: <http://en.chess-base.com/post/nine-indicators-method-part-1> [dostęp: 3 stycznia 2022], 2018a.
- Przewoźnik J.: Nine indicators to improve your chess (2). Dostępny: <https://en.chess-base.com/post/nine-indicators-method-part-2> [dostęp: 3 stycznia 2022], 2018b.
- Przewoźnik J., Zapala D., Porzak R., Baryła-Matejczuk M.: MATE. Wielowymiarowy trening umiejętności analitycznych w edukacji. Zestaw narzędzi w wieku 10-13 lat. Podręcznik metodologiczny, Lublin: WSEI [maszynopis], 2019.
- Przeździecka E.: Grajmy w szachy. Scenariusze lekcji dla nauczycieli prowadzących zajęcia szachowe w ramach projektu „Edukacja przez Szachy w Szkole”. I i II rok nauczania, Warszawa: Polski Związek Szachowy, 2015.
- Pyrek A., Matysiak M.: Szachy – terapia, nauka, relaks. Wykorzystywanie szachów jako wsparcia w terapii dzieci i młodzieży z problemami psychicznymi i somatycznymi, Interdyscyplinarna Konferencja Naukowa: Kulturowa rola gry w szachy na przestrzeni dziejów, Sandomierz, 25-26 maja 2012 r.
- Romanova I., Vasylieva M., Podberezskiy N.: Chess therapy as a new trend in training of future social pedagogues. *Journal of Physical Education and Sport*, 18 (Supplement issue 4), Art 266, 1820-1825, 2018.
- Ruestow L.: School matters. The SLP's Gambit: Finding Logic, Language, and Friendship in Chess, *ASHA Leader*, Dec 2021, Vol. 26 Issue 10, 30-31, 2021.
- Sadler M., Regan N.: Game Changer. AlphaZero's Groundbreaking Chess Strategies and the Promise of AI, Alkmaar: New in Chess, 2019.
- Sadler M.: The Silicon Road to Chess Improvement, Alkmaar: New in Chess, 2021.
- Sala G., Gobet F.: Do the benefits of chess instruction transfer to academic and cognitive skills? A meta-analysis, „*Educational Research Review*” 18 (2016) 46-57.
- Sala G., Gobet F.: Does Far Transfer Exist? Negative Evidence From Chess, Music, and Working Memory Training. *Current Directions in Psychological Science*, Dec; 26(6): 515-520. doi: 10.1177/0963721417712760, 2017.
- Tarachowicz A.: Błąd przy starcie. Metoda analityczna w nauczaniu gry w szachy. Poradnik dla nauczycieli, Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie – Oddział w Przemysłu, 2014.
- Trinchero R., Sala G.: Chess Training and Mathematical Problem Solving: The Role of Teaching Heuristics in Transfer of Learning. „*Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*”, 12(3), 655-668, 2016.
- Walker T.: Fińskie dzieci uczą się najlepiej, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2017.
- Zographos A.: Music and Chess. Apollo meets Caissa, Milford: Russell Enterprises., Inc., 2017.

Problemy i dyskusje

- **Aneta Zelek** Zachodniopomorska Szkoła Biznesu Akademia Nauk Stosowanych w Szczecinie
Online i hybryda w edukacji wyższej – trendy niechciane, ale nieuniknione
- **Jan Przewoźnik** Zachodniopomorska Szkoła Biznesu Akademia Nauk Stosowanych Wydział w Gryficach
Jak osiągnąć korzyści z nauki gry w szachy



Aneta Zelek

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu
Akademia Nauk Stosowanych w Szczecinie

Online i hybryda w edukacji wyższej – trendy niechciane, ale nieuniknione

Streszczenie

Prezentowany artykuł stanowi próbę weryfikacji tezy zawartej w jego tytule, sugerującej, że edukacja online i format edukacji hybrydowej na stałe zagospodzą w polskich uczelniach. Jak sugeruje autorka, to trendy niechciane, ale nieuniknione. Wymuszony przez pandemię eksperyment nauczania przez internet, pomimo wielu opinii krytycznych trzeba uznać za udany. To doświadczenie, które nie tylko przekonało uczelnie do e-learningu na większą skalę, ale także wzmocniło instytucje akademickie merytorycznie i technologicznie. Wydaje się więc, że polski e-learning akademicki wchodzi w fazę dojrzałości i będzie przyspieszał. Wymuszać to mają oczekiwania i potrzeby nowej generacji studentów z cyfrowych pokoleń Z i Alfa, a także dynamiczny rozwój technologii komunikacyjnych i systemów sztucznej inteligencji. Autorka twierdzi, że nie ma odwrotu od e-learningu i blended learningu. A adaptive learning, bazujący na sztucznej inteligencji może w przyszłości zrewolucjonizować dydaktykę w szkołach wyższych.

Słowa kluczowe: akademicki e-learning; blended learning; nauka online; nauka zdalna; e-nauczanie; akademicka edukacja hybrydowa; adaptive learning

Online and hybrid in higher education – unwanted but inevitable trends

Abstract

The presented article is an attempt to verify the thesis contained in its title, suggesting that online education and the hybrid education format will be permanently present in Polish universities. As the author suggests, these trends are unwanted, but inevitable. The experiment of online teaching forced by the pandemic, despite many critical opinions, must be considered successful. This experience not only convinced universities to e-learning on a larger scale, but also strengthened academic institutions in terms of e-learning both content and technology. It seems therefore, that Polish academic e-learning is entering its maturity phase and will accelerate. It will be enforced by the expectations and needs of the new generation of students from the digital Z and Alpha generations, as well as the dynamic development of communication technologies and artificial intelligence systems. The author claims that there is no turning back from e-learning and blended learning. And adaptive learning based on artificial intelligence may revolutionize teaching at universities in the future.

Keywords: academic e-learning; blended learning; online learning; remote learning; e-learning; academic hybrid education; adaptive learning

Wprowadzenie

Artykuł ten powstał z entuzjazmu autorki do nauczania online na poziomie szkolnictwa wyższego. Jego celem jest zilustrowanie procesu adaptacji kształcenia w szkole wyższej do wymogów świata cyfrowego. Autorka korzysta z doświadczeń własnych jako nauczyciela akademickiego z 35 letnim stażem oraz doświadczeń i rozwiązań technologicznych w obszarze nauki przez internet, zastosowanych w Zachodniopomorskiej Szkole Biznesu w Szczecinie (ZPSB). Uczelnia ta budując swój potencjał i technologie kształcenia na odległość od ponad 15 lat, w okresie pandemii sprostała nowym wymogom w bardzo krótkim czasie. Już w ciągu pierwszego tygodnia lockdownu i odwołania zajęć stacjonarnych, ZPSB była gotowa na prowadzenie online 100 proc. planowanych zajęć akademickich. I choć tak szybkie przetransferowanie dydaktyki do internetu postawiło uczelnię, nauczycieli i studentów w zupełnie nowej, bardzo wymagającej sytuacji, to jednak, w zgodnej ocenie wszystkich interesariuszy tego procesu, to doświadczenie warte kontynuowania. W efekcie, po zakończeniu okresów lockdownów, uwzględniając bardzo pozytywny

feedback studentów w odniesieniu do zajęć zdalnych, ZPSB przyjęła model kształcenia hybrydowego i wprowadziła do procesu nauczania komponenty nauki online na stałe.

Zajęcia akademickie online z okresu pandemii nie wszędzie jednak zostały ocenione wysoko. Odwrotnie, dominują opinie krytyczne. Dość powszechne jest przekonanie, że nauka zdalna jest mniej efektywna, wadliwa, ułomna i jako taka nie powinna być stosowana w szerszym zakresie. Autorka nie podziela takich opinii i przekonuje, że e-learning i blended learning to przyszłość. Uważa, że po pandemii, uczelnie nie wrócą już w 100 proc. do standardowych form zajęć. Technologia cyfrowa i nauczania zdalnego zagościła na dobre w procesach dydaktycznych, a w kolejnych latach należy oczekiwać ich eksplozyjnego rozwoju. Autorka przewiduje, że czeka nas kolejna rewolucja w nauczaniu – już nie tylko e-nauczanie, ale także zastosowanie systemów umożliwiających tzw. adaptive learning, bazujących na sztucznej inteligencji¹. Może więc wkrótce rolę wykładowcy zastąpi inteligentny chatbot?

Ważna terminologia

W kontekście kształcenia w trybie online lub zdalnego często używa się określenia e-learning. I choć to określenie nie do końca precyzyjne, to jednak skoro owo „e-” oznacza electronic, to trzeba uznać, że e-learning jest nauczaniem wspomaganym narzędziami i nośnikami elektronicznymi. Dydaktyka online lub zdalna jest tylko jedną z możliwych form e-learningu, wymagającą zaangażowania stron procesu dydaktycznego w czasie realnym. W tym kontekście należy odróżnić dwa typy procesów e-learningowych:²

1. E-learning asynchroniczny – niewymagający jednoczesnej obecności uczących się i nauczyciela, np. e-mail, forum dyskusyjne, interaktywne kursy multimedialne, symulacje, biblioteki e-książek i wykładów nagranych na wideo, samouczki programów, szeroko rozumiane źródła internetowe.
2. E-learning synchroniczny - nauka na żywo za pośrednictwem elektronicznych środków komunikacji, np. czat, komunikator, tele-/wideokonferencja, wykorzystanie wirtualnej tablicy.

Dla uproszczenia, w niniejszym artykule będą używane zamiennie określenia e-learning, e-nauczanie dla określenia synchronicznych i asynchronicznych form, podczas gdy kształcenie zdalne i kształcenie online jest zarezerwowane tylko dla form synchronicznych. Miksturę omawianych form i ich włączenie w tradycyjne metody nauczania uznaje się za format edukacji hybrydowej (blended learning).

¹ Nauczanie adaptacyjne, polegające na dopasowaniu całego procesu uczenia się do potrzeb, kompetencji i możliwości uczestnika e-szkoleń. Ogromną rolę w zastosowaniu adaptacyjnego uczenia odgrywa sztuczna inteligencja, czyli zaawansowane rozwiązania programistyczne, złożone algorytmy oraz rozbudowane platformy e-learningowe. Szerzej na ten temat: A. Kołodziejczyk, Czym jest adaptive learning? <https://www.e-learning.pl/ewiedza/czym-jest-adaptive-learning>, [dostęp: 12 listopada 2022].

² A. Wodecki, *Po co e-learning na uczelni?*, PUW, s. 2; http://e-edukacja.fundacja.edu.pl/_referaty/1_e-edukacja.pdf, [dostęp: 15 listopada 2022].

Akademicki e-learning w Polsce

Trzeba zaznaczyć, że o ile w obszarze technologii komunikacyjnych zaszły w ostatnich dekadach igrzyska kopernikańskie rewolucje, o tyle polska edukacja wyższa w swoim wymiarze instytucjonalnym pozostawała do niedawna w zasadzie niezmienna. Na polskich uczelniach XXI wieku, do roku 2020 stosowano dobrze znany, tradycyjny format wykładów, ćwiczeń i laboratoriów z fizyczną obecnością prowadzących i studentów w sali szkolnej. Normą stały się zajęcia prowadzone z użyciem technik komputerowych czy multimedialnych. Uczelnie inwestowały w przeróżne centra i ośrodki nauczania zdalnego, niestety, tylko nieliczne z nich wzbogacały swoją dydaktykę zasobami na różnego rodzaju platformach e-learningowych, nadając im zwykle funkcje suplementujące wobec tradycyjnych zajęć akademickich. Według danych z 2016 roku, tylko co trzecia polska szkoła wyższa dysponowała kompleksową platformą e-learningową, w tym tylko co siódma uznawała e-learningowe aktywności asynchroniczne za obligatoryjne.³

Początki e-learningu na krajowych uczelniach sięgają 2000 roku. Pierwsze eksperymenty związane z e-learningiem prowadziły m.in. Polski Uniwersytet Wirtualny, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej czy Politechnika Warszawska.⁴ Często były to inicjatywy oddolne, szerzone przez pasjonatów technologii komunikacyjnych w nauce, którzy na uczelniach zaczęli eksperymentować z open source'owymi platformami, takimi jak Moodle, czy Blackboard i za ich pomocą prowadzili kształcenie.⁵

Drugą falę rozwoju e-learningu akademickiego w Polsce otwierał dostęp do funduszy UE. Po roku 2004 wiele uczelni skorzystało z możliwości sfinansowania własnych, autorskich technologii nauczania przez internet ze środków unijnych. Niestety wiele z powstałych w tamtych okresie platform nie kontynuowało swojego działania po zakończeniu finansowania.

W kolejnych latach zainteresowanie e-learningowym kontentem dydaktycznym rosło, jednak zwykle przybierało bierną (tzw. asynchroniczną) formę prezentowania materiałów szkoleniowych w sieci. Powstawały w zasadzie biblioteki kursów, zawierające materiały do samodzielnego studiowania. W nielicznych przypadkach, uczelnie oferowały rodzaj *online support* lub bardziej wyrafinowany *e-tutoring*, polegający na dostępie do forów dyskusyjnych, czatów, czy dokumentów współdzielonych / współtworzonych. Jeszcze rzadziej, polskie szkoły wyższe prowadziły weryfikację efektów uczenia się w trybie online. Za absolutnie odosobnione przypadki należy uznać kilka systemów pozwalających na tzw. zajęcia e-learningowe synchroniczne - prowadzone w czasie rzeczywistym przez instruktora z użyciem systemów wideokonferencyjnych.

³ Studia w sieci, czyli e-learning na uczelni, *Polityka*, 21 września 2016.

⁴ P. Topol, *Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – Część 1*, *Dyskusja 2020* [w:] *Studia Edukacyjne*, nr 58/2020; <https://doi.org/10.14746/se.2020.58.4.>, [dostęp: 15 listopada 2022].

⁵ R. Tadeusiewicz, *E-learning na uczelniach. Koncepcje, organizacja, wdrażanie*, PWN, Warszawa 2021, s. 23 i dalsze.

Sytuacja ta zmieniła się radykalnie w marcu 2020 roku, kiedy prowadzenie zajęć akademickich za pomocą komunikacji internetowej zostało wymuszone przez czynnik losowy jakim była pandemia. Edukacja wyższa i cała polska oświata stanęła wobec całkiem nowych i bezprecedensowych wyzwań. Pojawiła się konieczność całkowitego przejścia z tradycyjnych form kształcenia stacjonarnego na dydaktykę prowadzoną w trybie wirtualnym. Nauka zdalna, w pierwszym okresie postrzegana jako zło konieczne, w ciągu roku stała się normą, a w ciągu kolejnych lat stanie się oczywistym, nieuniknionym trendem. Niezależnie od bardzo zróżnicowanych jak dotąd opinii i poglądów na efektywność i skuteczność systemów e-nauczania, trzeba mieć dzisiaj świadomość, że eksperyment wymuszony pandemią zmienił na dobre podejście do e-learningu. Szkoły wyższe muszą dzisiaj uzupełnić swoje harmonogramy zajęć akademickich o elementy nauczania z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, na wszystkich kierunkach studiów i poziomach kształcenia. To postulat, który nie tylko wynika z doświadczeń okresu pandemii i lockdownów, to również postulat adaptacji technologii kształcenia do potrzeb generacji studentów z pokolenia późnego Z i z pokolenia Alfa.

Student cyfrowej generacji

Pokoleniem Z określa się grupę osób urodzonych od drugiej połowy lat 90. XX w. do końca pierwszej dekady XXI w. Generację Z nazywa się również „zoomersami”, „post-millennialsami” lub „iGen” (od Internet Generation). Najbardziej charakterystyczną cechą „zetek” jest to, że są pierwszym pokoleniem, które wychowało się w świecie cyfrowym i ma dostęp do nowoczesnych technologii, przede wszystkim internetu i urządzeń mobilnych od najmłodszych lat. To dlatego ludzie z grupy Z czerpią wiedzę i inspiracje do życia z internetu, są przy tym przebojowi, przedsiębiorczy i mają silną potrzebę zmieniania świata.

Pokolenie Alfa jest z kolei pierwszym, które urodziło się w całości w trzecim tysiącleciu. Przyjmuje się założenie, że pokolenie Alfa, to osoby urodzone po 2005 r.⁶, zatem niektórzy przedstawiciele w tym roku zyskują pełnoletność i niebawem mogą pojawić się jako potencjalni studenci na uczelniach. To młodzi ludzie, często określanii jako „always on” (zawsze podłączeni), „Net Gen” (pokolenie sieci), „Digital Natives” (cyfrowi tubylcy), „Google Kids”. Osoby te wzrastają w otoczeniu tabletów i smartfonów, czas spędzają głównie w portalach społecznościowych, a za swoje autorytety uznają influencerów z YouTube’a i Tik Toka. Świetnie poruszają się w sieci, nie znoszą nudy i zawsze i wszędzie poszukują interaktywności. Jeszcze nigdy słowa I.W. Fitzwatera: „The future of the world is in my classroom today” (przyszłość świata znajduje się dziś w mojej klasie) nie pasowały tak bardzo do charakterystyki pokolenia młodych ludzi, jak w tej chwili.⁷

⁶ Według niektórych źródeł: po 2010 roku.

⁷ J. Mak, *Zrozumieć pokolenie Alfa – kim są współczesni uczniowie*; <https://www.nowaera.pl/edukacja/zrozumiec-pokolenie-alfa> [dostęp: 11 grudnia 2022].

Na podstawie raportu Understanding generation Alpha⁸ można określić główne cechy pokolenia studentów z grupy zet i alfa:

- cechuje ich mobilność, reaktywność na zmiany,
- nie znają życia bez Internetu i social media,
- są biegli technologicznie,
- wiedze czerpią z internetu i mają zaufanie do źródeł internetowych,
- są chętni do dzielenia się wiedzą w Internecie,
- pisanie na klawiaturze zastępują mową (tzw. *voice-recognition*),
- spędzają więcej czasu przed ekranem,
- mają krótszą zdolność skupienia uwagi,
- wchodzi w mniejszą ilość interakcji społecznych,
- są kreatywni, potrzebują wyzwań,
- życie wirtualne dominuje ich życie realne,
- ich zabawa i nauka oparte są na technologii (aplikacjach).

Charakterystyka ta wyraźnie wskazuje na podstawowe różnice w potrzebach, oczekiwaniach i możliwościach uczestniczenia w procesach edukacyjnych aktualnej i nadchodzącej generacji studentów. Porównując tych najmłodszych (zet i alfa) do niedawnych studentów z pokolenia Y, trzeba zaznaczyć główne różnice, które powinny już dzisiaj implikować zmiany w metodach, technikach i technologiach ich kształcenia (zob. tabela nr 1.).

Tabela 1. Różnice w postawach studentów generacji Y oraz Z i alfa

Kryterium różnic	Student generacji Y	Student generacji Z i Alfa
Okres urodzenia	Urodzili się przed rewolucją cyfrową	Urodzili się już w erze cyfrowej
Postawa wobec nowych technologii	szybko się przystosowują się do nowych technologii	pozostają non stop online i podłączeni do urządzeń elektronicznych (hyperconnected)
Kontakty międzyludzkie	Wolą bezpośrednie kontakty – „twarzą w twarz”	Kontakt za pośrednictwem ekranu uważają za naturalniejszy od bezpośredniego
Sposoby komunikacji	Preferują rozmowy telefoniczne, ewentualnie pisanie e-maili	Unikają rozmów telefonicznych, preferują raczej komunikatory online
Sposób uczenia się	Uczą się logicznie	Uczą się intuicyjnie
Motywacja do nauki	Dla siebie	Dla lepszej pracy

⁸ M. McCrindle, A. Fell, *Understanding Generation Alpha*, 2020; https://www.researchgate.net/publication/342803353_UNDERSTANDING_GENERATION_ALPHA [dostęp: 12 stycznia 2021].

Postawa wobec zadań / wyzwań	Skupiają się na jednym zadaniu	Są „wielozadaniowcami”, szybko przełączają się z zadania na zadanie
Źródła pozyskiwania wiedzy i informacji	Wolą tradycyjne źródła informacji, jednak często przedkładają komputery nad telewizję i telefony komórkowe	Czerpią wiedzę z aplikacji, blogów, forów i platform społecznościowych, przedkładają smartfony nad komputery, nie potrzebują telewizji
Styl pracy	Preferowana praca zdalna lub hybrydowa	Preferowana praca zdalna

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Mak, Zrozumieć pokolenie Alfa... op. cit.; J. Wątor, Pokolenie Alfa. Kim będą ci, którym zepsuliśmy świat i czy będą potrafili go dla siebie i dla nas naprawić?, <https://spidersweb.pl/plus/2022/09/pokolenie-alfa-co-to-jest-edukacja-dzieci-pandemia> [dostęp: 15 listopada 2022].

Dodatkowych informacji dostarczają wyniki polskich badań przeprowadzonych przez zespół Leader Sheep na temat motywacji pokolenia Alfa do nauki (zob. rys. nr 1.). Blisko połowa ankietowanych w tym badaniu przedstawicieli generacji Alfa stwierdza, że nauka ma zagwarantować w przyszłości dobrą pracę. Druga pod względem częstości odpowiedź (ponad 17 proc.) dotyczy aspiracji podjęcia studiów.



Rys. 1. Motywatory do nauki w pokoleniu Alfa.

Źródło: Raport „Pokolenie Alfa”, Zespół Leader Sheep, <https://leadersheep.com.pl/wp-content/uploads/2019/06/Raport-pokolenie-Alfa.pdf> [dostęp: 12 grudnia 2022].

Na tle przedstawionych charakterystyk trzeba jednoznacznie zaapelować do środowiska akademickiego o uwzględnienie potrzeb i oczekiwań nowych generacji studentów. Biorąc pod uwagę cechy pokoleń Z i Alfa, warto pamiętać, że typowe nauczanie, bazujące na wykładach czy ćwiczeniach może się okazać nie tylko rozczarowujące dla tych studentów, ale też mało skuteczne, a nawet nieefektywne. Odwołanie się

do sposobów komunikowania młodych, w tym uwzględnienie roli internetu i świata wirtualnego w poszukiwaniu wiedzy i informacji stają się kluczowe w procesie kreowania nie tylko curriculum i zawartości merytorycznej przedmiotów, ale także w dobrze metod i technik kształcenia.⁹ Dobrym pomysłem mogłaby być konwergencja celów kształcenia z jego metodami, czyli realizowanie projektów merytorycznych przy wykorzystaniu bardzo rozwiniętych kompetencji cyfrowych studentów nowej generacji. Niestety, polskie szkoły wyższe często wypierają się zastosowania technologii cyfrowych, a nawet formalnie zakazują korzystania z nich w procesie dydaktycznym. Tymczasem omawiane cechy i motywacje generacji Z i Alfa jednoznacznie wskazują na konieczność zastosowania w praktyce dydaktycznej e-nauczania, w tym nauki online.

Wyzwania nauki zdalnej w szkole wyższej

Doświadczenia ostatnich dwóch lat dały uczelniom w Polsce jednoznaczne przekonanie o nieograniczonych wręcz możliwościach rozwoju e-nauczania na poziomie wyższym. Można nawet mówić o fazie dojrzałości polskiego e-learningu akademickiego. Wiele uczelni wykorzystało ten wymuszony eksperyment na doskonalenie swoich systemów i technologii do nauki zdalnej. Z pewnością w wielu uczelniach powstało też wiele cennego kontentu merytorycznego, który może stanowić solidną bazę do rozbudowy zasobów e-learningowych. Na tym etapie jednak wydaje się, że, przed rozwojem i doskonaleniem kształcenia online stoi jeszcze szereg wyzwań i problemów.

Pierwszym problemem o charakterze formalno-prawnym jest bariera ustawowa. Zgodnie z przepisami bowiem, w Polsce nie ma możliwości prowadzenia studiów całkowicie w formule e-learningowej. W aktach prawnych funkcjonuje jedynie instytucja *blended learning*, czyli łączenie zajęć tradycyjnych ze zdalnymi. W kolejnych rozporządzeniach resortu szkolnictwa wyższego były określane proporcje zajęć, które mogą być prowadzone w tej formule, jednak bez bardzo ważnego rozróżnienia na zajęcia synchroniczne i asynchroniczne. W rozporządzeniu mowa o zajęciach prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Kilkakrotnie zmieniano ich dopuszczalny udział (od 40 do 60 proc.), z zastrzeżeniem, że zajęcia zdalne nie mogą w toku nauczania przekraczać 50 proc. punktów ECTS. Co więcej, zgodnie z aktualnym prawem, studenci muszą zdawać egzaminy tradycyjnie w siedzibie bądź filii uczelni. Oznacza to, że w Polsce dotychczas nie ma uregulowań prawnych, umożliwiających swobodny rozwój e-nauczania na poziomie wyższym. **Odwrotnie, aktualnie obowiązujące przepisy stanowią krytyczną barierę dla rozwoju tej technologii kształcenia. Apele środowiska akademickiego do Ministra Edukacji i Nauki, szczególnie nasilone w okresie pandemii pozostały do dzisiaj bez rozstrzygnięcia.**

⁹ Szerzej na ten temat: G. Stunża, *Edukacja wersja beta: pokolenie Z i pokolenie Alfa a kompetencje uczestnictwa w kulturze*, Kultura popularna nr 4 (50) 2016, s. 86-94.

Kolejnym, bardzo istotnym problemem jest aspekt jakości procesu dydaktycznego z wykorzystaniem technologii online, a szerzej całego procesu e-learningu. Chodzi przede wszystkim o kompetencje cyfrowe kadry akademickiej oraz o jakość merytoryczną zajęć i materiałów szkoleniowych. W polskich uczelniach bowiem rzadko proces e-nauczania został przygotowany zgodnie ze sztuką, z poszanowaniem pożądanych standardów jakościowych, metodycznych i technologicznych.

Jak wynika z doświadczeń nawet największych i zaawansowanych w e-learningu uczelni w Polsce¹⁰, zwykle zajęcia online w okresie pandemii polegały na spotkaniach online przy użyciu różnego rodzaju systemów wideokonferencyjnych/ujednocionej komunikacji (MS Teams, Zoom, Google Meets). Rzadkością w praktyce nauczania online w pandemii było wzbogacanie dydaktyki o takie narzędzia jak tablice wirtualne (Miro, Stormboard, Conceptboard, Mural, itp.), czy aplikacje do współpracy grupowej (Google Workplace, Trello), a także aplikacje do quizów, ankiet, głosowania na żywo (np. Mentimeter), itp. W rezultacie, pandemiczne e-nauczanie polegało na przeprowadzeniu wykładu online, z nikłą, a czasami żadną aktywnością studentów. To poważna wada, rzutująca na niską efektywność całego procesu e-nauczania.

Współczesny e-learning, relewantny z punktu widzenia cech nowych generacji studentów powinien bazować na fabularyzacji zajęć¹¹, case studies, pracy zespołowej i innych technik aktywizujących, zwiększających poziom zaangażowania odbiorców i zachęcających ich do aktywnej pracy z treściami zajęć. Nie mniej istotna jest dbałość o utrzymanie motywacji studentów. Jednym z głównych czynników wpływających na poziom motywacji uczestnika zajęć online jest pewność postępów. Sugeruje się, że średnio po kilku ekranach wiedzowych czy wątkach wykładu student powinien mieć możliwość wykonania ćwiczenia sprawdzającego lub utrwalającego. Może to być dyskusja, praca zespołowa w odrębnych kanałach, czy aktywność typu quiz lub głosowanie. Ma to związek z adekwatnym strukturyzowaniem przedstawianych treści. Warto pamiętać, że używając w zajęciach online klasycznych prezentacji (np. Power Point), trzeba zadbać o to by treść była odpowiednio zatimizowana i dobrze zsyntetyzowana.

Nie mniej ważnym kontekstem jakości dydaktyki w formule e-learningowej jest jakość samego kontentu merytorycznego. Należy zwrócić uwagę na fakt, że tworzenie zaawansowanych kursów elearningowych to proces dość skomplikowany, wieloetapowy, obejmujący nie tylko opracowanie wkładu treści, ale również obróbkę merytoryczną, graficzną i programistyczną kursu. W praktyce polskiego akademickiego e-learningu taki proces to rzadkość. Zwykle materiały udostępniane studentom w ramach kontentu e-learningowego to niezbyt wyrafinowane prezentacje czy notatki z wykładu autorstwa prowadzącego, skany źródeł zewnętrznych lub po prostu linki do zasobów internetu. Za zawartość materiałów dydaktycznych odpowiada w praktyce nauczyciel akademicki, który nie zawsze (a w zasadzie niezwykle rzadko) łączy w sobie

¹⁰ Szeroki opis tych doświadczeń w: P. Topol, *Metody i narzędzia kształcenia zdalnego...* op.cit.

¹¹ Szerzej na temat fabuły w szkoleniach online: I. Wieczorek, *Fabularyzacja w szkoleniach e-learningowych*, <https://www.e-learning.pl/ewiedza/fabularyzacja-w-szkoleniach-e-learningowych-postaci> [dostęp: 12 listopada 2022].

kompetencje merytoryczne, metodyczne, graficzne, itp. Tylko nieliczne uczelnie wyodrębniły w swojej strukturze organizacyjnej specjalnie dedykowane służby wsparcia technicznego i technologicznego dla kadry akademickiej w tym zakresie.

Innym aspektem dotyczącym jakości procesu kształcenia online jest postawa i nastawienie mentalne samych studentów. W pierwszym semestrze zajęć online, studenci podchodzili do nich dość nieufnie, ograniczali swoje zaangażowanie i aktywność podczas zajęć. Wykładowcy online zgodnie podkreślają, że studenci demonstrowali wyraźne opory wobec ujawnienia się na kamerze, zwykle pozostawali biernymi (a może wręcz nieobecni) uczestnikami procesu. Choć kultura zajęć online poprawia się, trzeba zwrócić uwagę, że takie zajęcia wymagają dużej kreatywności i zaangażowania prowadzącego. Chodzi o stymulowanie interakcji, pobudzanie do myślenia, stawianie zadań i wyzwań, systematyczny feedback, kreowanie atmosfery dyskusji i pracy zespołowej. Bez takich zabiegów, zajęcia online będą tylko nudnym jednostronnym przekazem wykładowcy, bez możliwości zweryfikowania, czy studenci uczestniczą efektywnie w wykładzie. To postulaty niezwykle ważne także z punktu widzenia cech studentów nowej generacji, tych którzy nieatrakcyjny wykład online, w ciągu paru minut zamienią na atrakcyjne treści na You Tube czy Instagramie.

Na tle powyższych, uprawnionym wydaje się być postulat organizacji specjalnych szkoleń metodycznych dla kadr akademickich z zakresu zarówno tworzenia contentów e-learningowych, jak i technik prowadzenia zajęć online przy wykorzystaniu dość bogatego spektrum narzędzi i aplikacji, wzbogacających dydaktykę zdalną.

W końcu, nie sposób nie wspomnieć o istotnym wyzwaniu jakie czeka polski akademicki e-learning tj. wypracowanie schematów nauczania przez internet w dziedzinach, które aktualnie wydają się wyjątkowo niepodatne na naukę zdalną. Trudno bowiem wyobrazić sobie szkolenia online w obszarach związanych z medycyną praktyczną, inżynierią robotyki, automatyki, budownictwa, chemią eksperymentalną i wielu innych. To zadanie – wydawało by się – skazane na porażkę. Niemniej, uwzględniając wszystkie implikacje i postulaty niniejszego artykułu warto zalecić również w tych dziedzinach stosowanie formatu *blended learning* i wzbogacenie tradycyjnej edukacji o elementy nauki przez internet przy zachowaniu odpowiednich standardów jakościowych. Warto wspomnieć, że w służbie nauk ścisłych i przyrodniczych intensywnie rozwijają się systemy kształcenia wykorzystujące AI (sztuczną inteligencję) tzw. *adaptive learning*. To z pewnością będzie wzbogacenie edukacji nawet w obszarach do dzisiaj nie poddających się trendom e-learningowym. Uczelnie medyczne i politechniczne nie mogą tego trendu przegapić, ani zignorować. Już od kilku lat takie firmy jak IBM czy Pearson, inwestują w rozwój systemów nauczania wykorzystujących AI dla celów edukacji akademickiej i korporacyjnej. Adaptive learning wydaje się być dla polskich uczelni opcją o strategicznym znaczeniu.

Bibliografia

Kołodziejczyk A.: Czym jest adaptive learning? <https://www.e-learning.pl/ewiedza/czym-jest-adaptive-learning> , [dostęp: 12 listopada 2022].

- Mak J.: Zrozumieć pokolenie Alfa – kim są współcześni uczniowie; <https://www.nowaera.pl/eduone/zrozumiec-pokolenie-alfa> [dostęp: 11 grudnia 2022]
- McCrindle M., A. Fell: UNDERSTANDING GENERATION ALPHA, 2020; https://www.researchgate.net/publication/342803353_UNDERSTANDING_GENERATION_ALPHA [dostęp: 12 stycznia 2021]
- Raport „Pokolenie Alfa”, Zespół Leader Sheep, <https://leadersheep.com.pl/wp-content/uploads/2019/06/Raport-pokolenie-Alfa.pdf> [dostęp: 12 grudnia 2022].
- Studia w sieci, czyli e-learning na uczelni, Polityka, 21 września 2016.
- Stunża G.: Edukacja wersja beta : pokolenie Z i pokolenie Alfa a kompetencje uczestnictwa w kulturze, Kultura popularna nr 4 (50) 2016.
- Tadeusiewicz R.: E-learning na uczelniach. Koncepcje, organizacja, wdrażanie, PWN, Warszawa 2021, s. 23 i dalsze. A. Wodecki, Po co e-learning na uczelni?, PUW, s. 2; http://e-edukacja.fundacja.edu.pl/_referaty/1_e-edukacja.pdf, [dostęp: 15 listopada 2022].
- Topol P.: Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – Część 1, Dyskusja 2020 [w:] Studia Edukacyjne, nr 58/2020; <https://doi.org/10.14746/se.2020.58.4.>, [dostęp: 15 listopada 2022].
- Wątor J.: Pokolenie Alfa. Kim będą ci, którym zepsuliśmy świat i czy będą potrafili go dla siebie i dla nas naprawić?, <https://spidersweb.pl/plus/2022/09/pokolenie-alfa-co-to-jest-edukacja-dzieci-pandemia> [dostęp: 15 listopada 2022].
- Wieczorek I.: Fabularyzacja w szkoleniach e-learningowych, <https://www.e-learning.pl/ewiedza/fabularyzacja-w-szkoleniach-e-learningowych-postaci> [dostęp: 12 listopada 2022].



Jan Przewoźnik

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu
Akademia Nauk Stosowanych w Szczecinie
Wydział w Gryficach

Jak osiągnąć korzyści z nauki gry w szachy

Streszczenie

W artykule przedstawiono wybrane sposoby wykorzystania szachów w rozwoju człowieka. Nawiązano do aktualnych modeli kompetencji, pożądanых na rynku pracy. Przedstawiono obserwacje trenerów-praktyków, pedagogów, psychologów i rodziców dzieci grających w szachy. Obserwacje te prowadzą do wniosku, że szachy mogą pobudzić rozwój zainteresowań i pozytywnych sfer osobowości, wyzwolić aktywność twórczą, wspomagać rozwijanie koncentracji, pamięci i uwagi, wyobraźni wzrokowej i fantazji, ćwiczyć myślenie logiczno-wyobrażeniowe, a zwłaszcza myślenie krytyczne, ułatwiać przejawienie konsekwencji i wytrwałości w działaniu; szachy pełnią też pozytywne funkcje wychowawcze. W pracy zaproponowano szczególnie wykorzystanie szachów do ćwiczenia krytycznego myślenia. Zwrócono uwagę, że tak jak szachy są niezwykle bogatą grą, tak też oferują w projektach rozwojowych bogactwo możliwości dla nauczycieli, instruktorów i trenerów.

Słowa kluczowe: szachy, psychologia szachów

How to Reap the Benefits of Learning Chess

Abstract

The article presents selected ways of using chess in human development. Reference was made to the current models of competencies, desired on the labour market. Observations of trainers-practitioners, pedagogues, psychologists and parents of children playing chess were presented. These observations lead to the conclusion that chess can

stimulate the development of interests and positive spheres of personality, trigger creative activity, support the development of concentration, memory and attention, visual imagination and fantasy, train logical and imaginative thinking, especially critical thinking, facilitate the manifestation of consequences and perseverance in action; Chess also has positive educational functions. The paper proposes in particular the use of chess to practice critical thinking. It was pointed out that just as chess is an extremely rich game, it also offers a wealth of opportunities for teachers, instructors and trainers in development projects.

Keywords: chess, psychology of chess.

Jak osiągnąć korzyści z nauki gry w szachy* **Nawiązanie do współczesnych modeli kompetencyjnych**

Pytając o korzyści, związane z grą w szachy, warto na wstępie uwzględnić aktualnie pożądane modele kompetencyjne w XXI wieku. Ukazują one kierunek, w którym warto zmierzać w realizowanych projektach szachowych. Jednym z ważniejszych jest model McKinsey: Twoja kariera = Wiedza + Inteligencja emocjonalna + Innowacyjność (Lanthaler, Zugmann, 2000). Pierwszy filar to wiedza – warto gromadzić wiedzę, bo jej rola będzie rosła. Żyjemy w czasach zarządzania wiedzą (*Big Data*). Sztuczna inteligencja w wielu dziedzinach wyręcza człowieka w gromadzeniu wiedzy, ale potrzebni są eksperci do współpracy z nią, do wyznaczania nowych dróg strategicznych przy jej pomocy, wcielania w życie marzeń człowieka. Drugi filar to inteligencja emocjonalna – zdolność do kierowania swoimi emocjami i odczytywania emocji innych ludzi. Jej ważność w życiu zawodowym i osobistym potwierdzają badania psychologiczne (Goleman, 1997; Goleman, 1999; Goleman, Boyatzis, McKee, 2002; Cooper, Sawaf, 2000). A trzeci filar to innowacyjność. Innowacja rozumiana jest jako wdrożenie nowego lub istotnie ulepszanego produktu, wyrobu, usługi, procesu, metody. Jako innowatorzy – w każdej branży – jesteśmy cenieni na rynku, co potwierdzają doświadczenia czołowych organizacji (Coker, Del Gaizo, Murray, Edwards, 2003; Collins, 2003; Isaacson, 2016). Zauważmy, że szachiści ćwiczą zarządzanie wiedzą, korzystając z wielomilionowych baz partii. Swoją inteligencję emocjonalną mogą doskonalić w rywalizacji z przeciwnikami jako szlachetnej walce, a także w różnorodnych rozgrywkach drużynowych. Natomiast innowacyjność jest ich chlebem powszednim, gdyż trzeba ciągle poszukiwać wzmocnień do rozgrywanych partii. W edukacji popularny jest model „4K” w erze cyfrowej: Komunikacja + Kooperacja w zespole + Krytyczne myślenie + Kreatywność (Kwiatkowski, 2018). Szachy mogą znakomicie wkomponować się w te trendy jako narzędzie myślenia, kierowania emocjami i działania.

Poszukując korzyści z nauki gry w szachy warto odnosić je także do aktualnego zapotrzebowania na rynku pracy. Oto dziesięć kompetencji pracowników oczekiwanych w 2025 roku:

- analityczne myślenie i innowacyjność,
- aktywne uczenie się i strategię uczenia się,
- kompleksowe rozwiązywanie problemów,
- krytyczne myślenie i analiza,
- kreatywność, oryginalność i inicjatywa,
- zarządzanie ludźmi i wpływ społeczny,
- wykorzystanie, monitorowanie i kontrola technologii,
- projektowanie i programowanie technologii,
- odporność, tolerancja na stres i elastyczność,
- rozumowanie, rozwiązywanie problemów i pomysłowość (Whiting, 2020).

Potencjalne korzyści z nauki gry w szachy – wybrane kierunki projektowe

Organizując zajęcia szachowe warto je tak projektować, by nawiązywać do tych pożądaných kompetencji, ale także do odkryć trenerów-praktyków. Oto dwa odległe, a jakże podobne doświadczenia z sal turniejowych i treningowych. Andrzej Modzelan na podstawie badań w szkole podstawowej wymienia następujące korzyści z gry w szachy, zaobserwowane przez niego wśród uczniów:

- rozwój zainteresowań,
- aktywność twórcza,
- rozwijanie pamięci i uwagi,
- rozwój wyobraźni wzrokowej i koncentracji,
- myślenie logiczno-wyobrażeniowe,
- rozwój pozytywnych sfer osobowości,
- konsekwencja i wytrwałość w działaniu,
- aspekty wychowawcze (Modzelan, 2018, 2019).

Daleko w Ameryce do bardzo podobnych wniosków doszedł inny praktyk – Maurice Ashley, pierwszy w historii Afroamerykanin, który otrzymał tytuł arcymistrza, w 1999 roku. Szachy:

- rozwijają myślenie logiczne,
- doskonałą umiejętność rozwiązywania problemów,
- poprawiają koncentrację,
- poszerzają wyobraźnię i kreatywność,
- rozwijają zdolność do przewidywania konsekwencji,
- wspierają wykształcenie się samodzielności,
- wspierają procesy pamięciowe,

- wzmacniają obraz siebie,
- wzmacniają umiejętność odraczania gratyfikacji (Ashley, 2005).

Prowadzenie lekcji szachowych jest proponowane nauczycielom ze względu na ich charakter, pobudzający twórczość. Jeden z pionierskich programów oświatowych, zainicjowany i realizowany przez Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie – Oddział w Przemyślu, zaowocował wykształceniem pięćdziesięciu nauczycieli, którzy uzyskali uprawnienia instruktora szachowego. Blisko dwustu uczestniczyło w krótkich kursach doskonalących „ABC szachów”, a trzydziestu uzyskało uprawnienia sędziowskie (Karasiński, 2014).

Bazą do przeprowadzenia eksperymentalnych lekcji szachowych, nastawionych na osiągnięcie różnorodnych korzyści, mogą być popularne poradniki dotyczące nauki gry w szachy lub ich systematyki (Czajkowski, Nowicki, 2020, Gajewski, 2014), czy też opracowania realizowane w ramach projektu „Edukacja przez Szachy w Szkole” (Przeździecka, 2015; Góra, 2016; Dados, 2016; Kąkol, 2016; Korzekwa, 2016). Są też gotowe wzorce różnych skutecznych projektów w szkołach podstawowych. Autorski program Zofii Marks „Edukacja po kropelce”, oparty na idei prowadzenia dziesięciminutowych przerywników szachowych podczas lekcji dla sześciolatków w Szkole Podstawowej nr 321 w Warszawie (Marks, 2018), zaowocował zwiększonymi osiągnięciami szkolnymi oraz szachowymi.

Godne zainteresowania wydaje się być wykorzystanie szachów w psychologii klinicznej – gdy pacjent potrafi grać w szachy, lub jeszcze lepiej, bardzo lubi grać w szachy (Porzak, Przewoźnik, Stefańska, Kilijanek, 2016, Pyrek, Matysiak, 2012). Okazuje się, że gra może stać się podstawą do rozwiązań wielu problemów praktycznej natury na linii lekarz-pacjent. Anna Pyrek i Mirosław Matysiak w prezentacji Szachy – terapia, nauka, relaks. Wykorzystywanie szachów jako wsparcia w terapii dzieci i młodzieży z problemami psychicznymi i somatycznymi podzielili się doświadczeniami w pracy z dziećmi w krakowskich szkołach szpitalnych. Uczniowie-pacjenci to dzieci przebywające w szpitalu w związku z zaburzeniami psychicznymi oraz przewlekłymi i zagrażającymi życiu chorobami somatycznymi. Zajęcia szachowe są elementem wielostronnej terapii i pozwalają uzyskiwać widoczne efekty w rozładowywaniu napięć i lęków, budowaniu pozytywnego obrazu siebie, integracji w zespołach, kształtowaniu prawidłowych zachowań społecznych i wielu innych aspektach funkcjonowania dziecka. Mogą być wykorzystywane w wielu sytuacjach wymagających niestandardowych środków terapeutycznych (Pyrek, Matysiak, 2012).

W psychologii szachów autor tego artykułu od lat promuje metodę dziewięciu wskaźników jako sposób poszerzania i pogłębiania myślenia (Przewoźnik, 1987, 2003, 2013, 2015, 2023; 2014a, 2014b, 2018a, 2018b, Przewoźnik, Soszynski, 2001, Gajewski, Przewoźnik, 2023; por. też de Groot, 1965). Metoda holenderskiego psychologa Adriaana de Groota została zaprezentowana np. w projekcie MATE (Multidimensional and Analytical Training in Education), realizowanym w latach 2016-2019 przez Wyższą Szkołę Ekonomii i Innowacji w Lublinie we współpracy z uczelniami: Uniwersytet Alicante, Uniwersytet la Laguna na Teneryfie, Uniwersytet Witolda Wielkiego

w Kownie. [Dostępny: http://www.wsei.lublin.pl/projekty-rozwojowe/projekty_zakonczone/mate/; <http://mchess.eu/index.php/pl/>; dostęp: 20 stycznia 2022; Przewoźnik, Zapała, Porzak, Baryła-Matejczuk, (2019)]. Metod wskaźników myślenia ćwiczona też była w projekcie MAT, poświęconym rozwojowi myślenia (Przewoźnik, Porzak, Stefańska, Bochniarz, Pyda, Topolan (2015)).

Szczególne cenne wydają się być w obecnych czasach treningi związane z myśleniem krytycznym. Myślenie krytyczne jest rodzajem myślenia realistycznego, ukierunkowanego na specyficzny cel, jakim jest ewaluacja, dokonana zgodnie z wyrażnymi i dobrymi kryteriami. Celem myślenia krytycznego jest rzetelna i realistyczna ocena istotnych aspektów aktywności intelektualnej człowieka (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2007). Adam Grant (2021) zwraca uwagę, że z chwilą, gdy zaczynamy podważać nasze aktualne wyobrażenia o różnych sprawach, rozbudzamy w sobie potrzebę odnalezienia brakujących nam informacji. Stąd już prosta droga do odkryć. Myślenie krytyczne jest zdyscyplinowanym procesem intelektualnym, który polega na:

- aktywnej i umiejętnej konceptualizacji,
- wykorzystywaniu, analizowaniu i syntetyzowaniu oraz ocenie informacji uzyskanych od kogoś lub sformułowanych samodzielnie,
- obserwacji, zdobywaniu doświadczeń,
- refleksji, rozumowaniu i komunikacji.

Zob. www.criticalthinking.org, www.krytycznymyslenie.pl

Ćwiczenie myślenia krytycznego jest szczególnie ważne w dobie zagrożeń ery cyfrowej: formowania się „płytkiego umysłu” (Carr, 2012), „cyfrowej demencji” (Spitzer, 2013), problemu nadużywania Internetu (Wójcik, 2012).

Podczas gry w szachy można rozwijać wszystkie wymienione powyżej elementy krytycznego myślenia. Trzeba mieć zamysł („Najpierw idea – potem ruch!”), aktywnie realizować go na szachownicy, obliczać warianty, podejmować decyzje w wyniku procesu rozumowania, reagować na odpowiedzi drugiej strony, a po zakończeniu partii poddać ją refleksji, analizie, także z przeciwnikiem. Szachy zatem są narzędziem krytycznego myślenia!

Do zagadnień związanych z myśleniem w szachach trzeba już koniecznie dołączyć problematykę związaną z rozwojem sztucznej inteligencji. Komputerowe programy szachowe uczą nas dostrzegania nowych możliwości na szachownicy, ukrytych, długofalowych planów, itd. Dzięki nim uczymy się patrzeć coraz dalej i dalej (Sadler, Regan, 2019; Sadler, 2021).

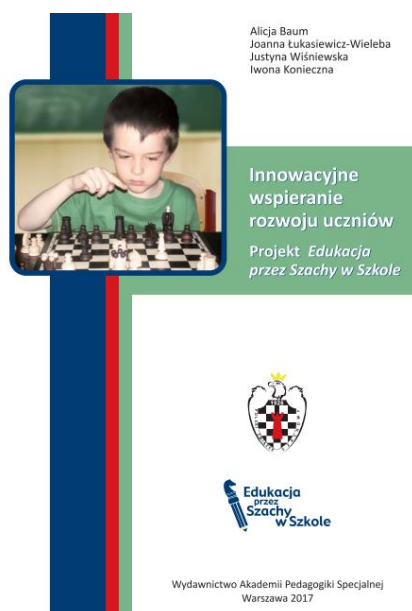
Nienaukowe badania nad korzyściami z gry w szachy ukazują spójny ich pozytywny obraz (Ashley, 2005, Modzelan, 2018, 2019, Murdzia, 2016, van Delft, 2021). Wydaje się, że szachy mogą wspierać rozwijanie kompetencji, postulowanych jako kluczowe w XXI wieku (por. np. Kompetencje kluczowe drogą do kariery – Program rozwijania kompetencji kluczowych oraz scenariusze zajęć, 2013). Kolejne prace bazują już na podstawach naukowych, z analizą statystyczną.

Ważne prace psychologiczno-pedagogiczne

Prowadzone są bardzo liczne badania naukowe i metodologiczne na temat wykorzystania szachów do wspierania rozwoju i edukacji dzieci i młodzieży (por. np. Romanova, Vasylieva, Podberezskyi, 2018). Prace Alicji Baum i współpracowników (2016, 2017, 2018) dostarczają ogromnej wiedzy na temat korelatów uzdolnień szachowych i innowacyjnego wspierania rozwoju uczniów (Rys. 1, 2):



Rys. 1. Alicja Baum, Joanna Łukasiewicz-Wieleba: Korelaty uzdolnień szachowych http://www.aps.edu.pl/media/2081109/e-book-baum_%C5%82ukasiewicz-wieleba_korelaty.pdf



Rys. 2. Alicja Baum, Joanna Łukasiewicz-Wieleba, Justyna Wiśniewska, Iwona Konieczna: Innowacyjne wspieranie rozwoju uczniów http://www.aps.edu.pl/media/2391438/baum_innowacyjne-wspieranie-rozwoju.pdf

Na ich podstawie można sformułować strategie wspierania rozwoju szachistek i szachistów. Oto ważne wnioski autorek badań (Baum, Łukasiewicz-Wieleba, Wiśniewska, Konieczna, 2017):

- Inicjatorem działań szachowych jest dyrektorka lub dyrektor szkoły (75% szkół).
- Ważna rola nauczyciela, prowadzącego szachy.
- Ważne jest poczucie, że projekt ma sens i służy rozwojowi uczniów (Dyrektorzy: 91,3% i Nauczyciele: 76,3%).
- Projekty edukacji przez szachy w szkole uzyskały bardzo wysokie oceny: 90% zadowolonych nauczycieli.
- Między innymi dostrzeżono wykreowanie się korzyści w zakresie pamięci, uwagi, koncentracji, zdyscyplinowania, kreatywności, wyobraźni i cierpliwości uczniów.
- Nastąpił rozwój kompetencji matematycznych i... oczywiście szachowych.
- Zauważalne było budowanie kompetencji społecznych!

Korelaty uzdolnień szachowych, odkryte przez badaczki, współbrzmia z raportami Modzelana i Ashleya. Nauka gry w szachy koreluje pozytywnie z rozwojem w następujących obszarach:

- zdolności intelektualne,
- zdolności twórcze,
- zdolności matematyczne,
- zdolności sportowe (fizyczne i psychiczne),
- motywacja,
- występuje duże znaczenie wsparcia w rodzinie.

(Baum, Łukasiewicz-Wieleba, Wiśniewska, Konieczna, 2018).

Obecnie najmocniejszych argumentów za wprowadzaniem szachów jako narzędzia myślenia i działania dostarczają Fernand Gobet i Giovanni Sala (2016, 2017; Rys. 3.).



Rys. 3. Fernand Gobet – Giovanni Sala, <http://www.chrest.info/fg/home.htm>

Szczególnie ważne badania, jakie przeprowadzono w ostatnim czasie w psychologii szachów, to metaanaliza dokonana przez Giovanniego Salę i Fernanda Gobeta: „Czy korzyści z gry w szachy przenoszą się na umiejętności akademickie i poznawcze?” (Sala, Gobet, 2016). Naukowcy, psychologowie z Liverpoolu, dokonali metaanalizy 24 prac z psychologii szachów, które najbardziej spełniały kryteria naukowości. Wzięto pod uwagę okres lipiec 1976 – lipiec 2015. Grupa eksperymentalna (poddana treningowi szachowemu) liczyła 2788 osób, grupa kontrolna 2433. Badaczy interesowało, czy nauka gry w szachy przynosi korzyści:

- a) w matematyce;
- b) w nauce czytania;
- c) w wybranych umiejętnościach poznawczych, takich jak:
 - inteligencja ogólna,
 - metapoznanie,
 - uwaga/koncentracja,
 - umiejętności przestrzenne.

Wielkość efektu, jaki interesował naukowców, to ilościowa miara natężenia określonego zjawiska będącego przedmiotem zainteresowania. Okazało się, że efekt ogólny wpływu nauki gry w szachy na umiejętności akademickie i poznawcze wynosił: g Hedgesa = 0,338. Gdy jednak wzięto pod uwagę te badania, w których nauka gry w szachy trwała co najmniej 25 godzin rocznie, to wynik wynosił: g Hedgesa = 0,427. Taki wynik można uznać za pozytywny w stopniu umiarkowanym. Efekt w zakresie matematyki wynosił: g Hedgesa = 0,382, w zakresie czytania: g = 0,248. Aby uzyskać pożądane efekty warto zajęcia prowadzić co najmniej 25-30 godzin rocznie. Pozytywny efekt treningu szachowego zaznacza się wtedy na poziomie korelacji $g=0,4$.

Wielu narzędzi kształtujących myślenie dostarcza praca Jana Przewoźnika i Arkadiusza Więcko: Szachy narzędziem myślenia – Gra o przyszłość edukacji (2022; Rys. 4.).



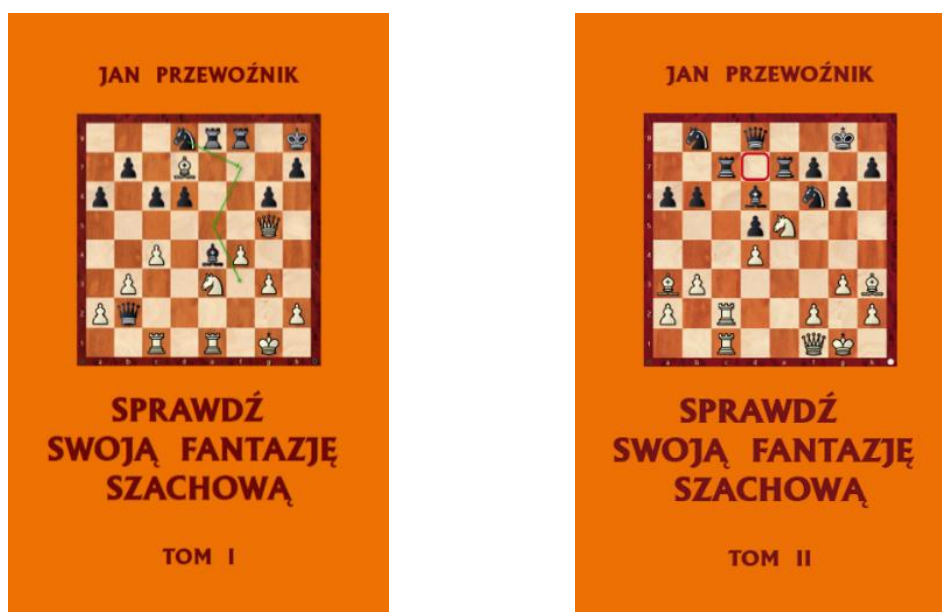
Rys. 4. Jan Przewoźnik, Arkadiusz Więcko: Szachy narzędziem myślenia – Gra o przyszłość edukacji, 2022

Wydawcą była Fundacja Edukacyjna IT i szachy, a sponsorem nakładu było Centrum Medyczne MEDYK w Rzeszowie. Autorzy spoglądają na szachy jako sposób służący kształtowaniu w uczennicach i uczniach postawy odkrywców, eksplorujących pojawiającą się rzeczywistość, badających różne możliwości, aktywnie rozwiązujących problemy i przełamujących blokady. Mieli taką wizję edukacji, w której uczniowie:

- myślą szerzej i głębiej,
- myślą krytycznie,
- odkrywają,
- nie boją się popełniania błędów,
- dbają o dobre relacje i zachowanie w kontaktach ducha dialogu.

Kładzenie akcentu na kreatywność i innowacyjność

W odpowiedzi na wspomniany wcześniej wymóg bycia kreatywnym i innowacyjnym w dzisiejszych czasach Jan Przewoźnik proponuje ćwiczenia poprzez książki *Sprawdź swoją fantazję szachową* (2023; Rys. 5).



Rys. 5. Jan Przewoźnik: *Sprawdź swoją fantazję szachową*, tom 1. I 2, 2023

Prace Przewoźnika wkomponowują się w postulat rozróżniania Logiki Skały i Logiki Wodnej (de Bono, 1994, 2011). Według Edwarda de Bono, maltańskiego eksperta w dziedzinie edukacji, w nowym tysiącleciu potrzebny będzie nowy rodzaj myślenia, rozwinięty w stosunku do myślenia tradycyjnego. Myślenie tradycyjne oparte jest na wzorcach zapoczątkowanych w cywilizacji zachodniej przez Platona oraz Arystotelesa i bazuje na szukaniu odpowiedzi na pytanie „Jak jest?”. Dokonuje się osądów i przyjmuje standardowe rozwiązania. To potężny model, który sprzyjał rozwojowi ludzkości. Autor nazywa ten sposób myślenia logiką skały. Jednakże w nowym, zmieniającym się szybko świecie rosnących możliwości trzeba aktywować myślenie „Jak może być”. To

myślenie wysoce kreatywne i konstruktywne. Autor nazywa ten sposób myślenia logiką wodną. Celem myślenia tradycyjnego jest dojście do prawdy; celem myślenia kreatywnego i konstruktywnego (projektującego) jest wytworzenie wartości. Zdaniem Edwarda de Bono, obydwa rodzaje myślenia są bardzo potrzebne. Zauważmy, że nauka gry w szachy przygotowuje do takich sposobów myślenia. W tak zwanych sytuacjach krytycznych od trzech do siedmiu razy w grze potrzebna jest dokładna diagnoza sytuacji – jak jest. I prawie z każdym posunięciem trzeba analizować wiele możliwości – jak mogłoby być. Logika skały i logika wody.

Tworzenie mistrzowskich nawyków dzięki grze w szachy

Szachy mogą być modelem realizowania profesjonalnej kariery sportowej, z ćwiczeniem mistrzowskich nawyków, charakteryzujących skutecznych sportowców (np. mistrzów świata, mistrzów olimpijskich). Jak myśleć efektywnie podczas rozgrywania partii? Jak planować i realizować karierę, aby zostać mistrzem? Jakie nawyki kształcić, aby osiągać cele? Na te pytania odpowiada książka Jan Przewoźnika *Myśl – Działaj – Zwyciężaj! Psychologia szachów w praktyce* (2023; Rys. 6). W tym szachowo-psychologicznym kompendium autor zwraca uwagę na najważniejsze obszary w rozwoju szachowym zarówno ze sportowego, jak i ogólnorozwojowego punktu widzenia. W metodyce pracy nad myśleniem trzeba uwzględniać znaczenie percepcji w szachach (tu ważne są: teoria większych jednostek znaczeniowych, transformacja idei, rozwijanie inteligencji percepcyjnej w szachach, rozpoznawanie idei), umieć samodzielnie analizować różnorodne pozycje, umieć analizować protokoły głośnego myślenia, znać psychologiczne metody rozwiązywania problemów szachowych, takich jak analiza krytycznej pozycji, formułowanie planu, antycypacja, zwłaszcza progresywne pogłębianie, łączenie idei, myślenie przez analogię. W erze cyfrowej szachy uczą współpracy z silnikami szachowymi, ze sztuczną inteligencją. W treningu psychologicznym ważna jest umiejętność wyznaczania celów i zarządzanie sobą w czasie, pozytywne myślenie (w oparciu o zdrowe podstawy, np. wg koncepcji Martina Seligmana), trzeba umieć radzić sobie ze stresem, znać sposoby kierowania swoimi emocjami, kształtowanie charakteru, kształtować pozytywny obraz siebie, ale, paradoksalnie, umieć efektywnie współpracować w zespołach. Ważne jest wzorowanie się na mistrzach. Trzeba umieć stosować twórczo ich metody, rozwiązania, przez analogię. W ramach tak ważnego samopoznania ważne jest komentowanie własnych partii, zgodnie z sokratejskim hasłem „Poznaj siebie”.



Rys. 6. Jan Przewoźnik: Myśl – Działaj – Zwyciężaj! Psychologia szachów w praktyce, 2023

Wizualizacja

W zajęciach szachowych warto stosować różnorodne ćwiczenia, zawierające konieczność wizualizacji pozycji i wariantów, wraz z mocnym angażowaniem pamięci operacyjnej. Dlaczego wizualizacja jest tak ważna w treningu szachowym? Oto charakterystyczny cytat z wypowiedzi jednego z najskuteczniejszych trenerów szachowych, Ramachandrana Ramesha (Rys. 7):

Większość moich uczniów potrafi czytać książki szachowe bez szachownicy.



Rys. 7. Ramachandran Ramesh, trener, pracujący z największymi talentami szachowymi w Indiach. Źródło: New in Chess, 2021/3

Szachy to gra oparta o wizualizację – analizy dokonywane są w pamięci, wyobraźni (Chase, Simon, 1973). Efektem tego wysiłku jest konkretna decyzja – posunięcie wykonywane na szachownicy. W treningu można zapoznawać się z pozycjami, zawierającymi niewiele bierek na szachownicy, zapamiętywać układ, a potem rozwiązywać w pamięci, bez patrzenia na szachownicę. Na przykład jak na poniższym diagramie (Rys. 8).



Rys. 8. Posunięcie białych, rozwiązanie: 1.b6+ Kb8 2.h4 a5 3.h5 a4 4.h6 a3 5.h7 a2 6.h8H a1H 7.Hg8 Ha2 8.He8 Ha4 9.He5+ Ka8 10.Hh8 i białe wygrywają.

Platformy szachowe oferują bardzo wiele możliwości ćwiczenia wizualizacji i pamięci operacyjnej. Oto kilka z nich:

- www.lichess.org
- www.chess.com; www.chess.com/vision
- Lekcja: <https://www.chess.com/lessons/how-to-move-the-pieces/the-king-and-the-goal>
- Daj mata: https://szachydzieciom.pl/?page_id=93085
- www.chess.com/puzzles

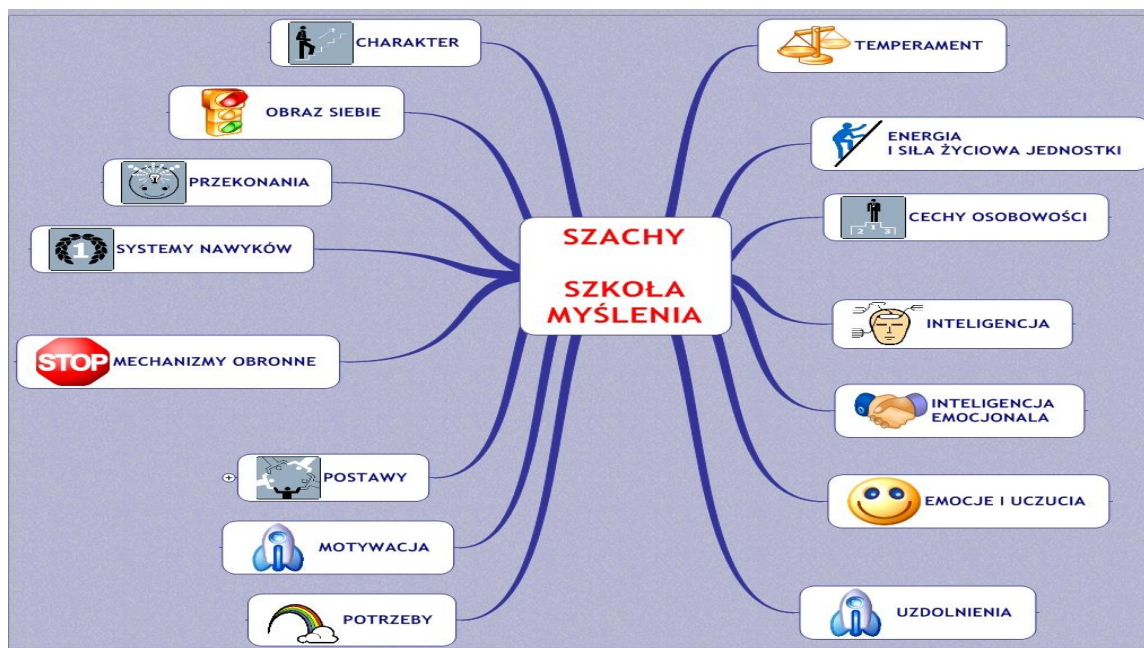
Bogactwo możliwości

Można uczyć się grać w szachy, aby myśleć szerzej i głębiej. Można także łączyć zajęcia z różnymi pozaszachowymi dziedzinami, tworząc niepowtarzalne kółka szachowe. Rysunek „Moja niepowtarzalna szkoła szachowa” przedstawia pomysły kandydatów i kandydatów na instruktorów szachowych, czym może wyróżnić się ich szkoła. Taka grupowa wizja ukazuje bogactwo możliwości, jakie pojawiają się przed nauczycielkami, nauczycielami, trenerkami, trenerami (Rys. 9).



Rys. 9. „Moja niepowtarzalna szkoła” – pomysły kandydatek i kandydatów na instruktorów szachowych, czym może wyróżniać się ich szkoła szachowa. Opracowanie własne

Szachy mogą być szkołą myślenia, ale podczas zajęć można też poruszać zagadnienia, związane z różnymi działami psychologii, tworząc specjalne ćwiczenia, rozwijające na przykład kontrolę emocjonalną, rozpoznawanie i likwidowanie mechanizmów obronnych, budujących korzystne cechy osobowości, takich jak cierpliwość, uważność, otwartość na nowe doświadczenia. Dzięki analizie porażek można budować charakter, definiowany jako zmierzanie do celu pomimo trudności (Rys. 10).



Rys. 10. Różnorodne obszary, w jakich można zaprojektować serię ćwiczeń rozwijających. Opracowanie własne

Podsumowanie

Szachy mogą przynosić grającym różnorodne korzyści: intelektualne, emocjonalne, społeczne. Dzięki analizie i grze można budować kompetencje, potrzebne na rynku pracy w XXI wieku. Osobom chętnym i kreatywnym dziedzina ta oferuje ogromne bogactwo możliwości działania.

Bibliografia

- Ashley, M.: *Chess for Success: Using an Old Game to Build New Strengths in Children and Teens*. New York: Broadway Books, 2005.
- Baum A., Łukasiewicz-Wieleba J.: *Koncepcja Wielorakich Talentów Twórczych C. W. Taylora w kontekście edukacji szachowej*. [w:] B. Góra (red.), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli prowadzących zajęcia szachowe w ramach projektu „Edukacja przez Szachy w Szkole”*. Zbiór artykułów, 13-26, Polski Związek Szachowy, Warszawa 2016.
- Baum, A., Łukasiewicz-Wieleba, J., Wiśniewska, J., Konieczna, I.: *Innowacyjne wspieranie rozwoju uczniów. Projekt Edukacja przez Szachy w Szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2017.
- Baum A., Łukasiewicz-Wieleba J.: *Korelaty uzdolnień szachowych. Środowiskowe badania nad młodymi adeptami królewskiej gry*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2018.
- Bono de, E.: *Water Logic*. London: Penguin Books, 1994.
- Bono de, E.: *Wodna logika. Wyptyń na szerokie wody kreatywności*. Gliwice: Wydawnictwo Helion, 2011.
- Carr, N.: *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Wydawnictwo Helion, 2012.
- Chase, W. G., Simon, H. A.: *Perception in chess*. *Cognitive Psychology*, 4, 55-81, 1973.
- Coker, D., Del Gaizo, E., Murray, K., Edwards, S.: *Organizacje skuteczne w sprzedaży. Jak zdobyć przewagę konkurencyjną*. Warszawa: Achieve Global, 2003.
- Collins, J.: *Od dobrego do wielkiego. Czynniki trwałego rozwoju i zwycięstwa firm*. Warszawa: SPM Project, 2003.
- Cooper, R., Sawaf, A.: *EQ. Inteligencja Emocjonalna w organizacji i zarządzaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Studio EMKA, 2000.
- Czajkowski, R., Nowicki, A.: *Trzy kroki w szachowy świat. Pryncypia i niuanse królewskiej gry. Cz. 1-3*. Warszawa: Wydawnictwo BIS, 2020.
- Dados, J. K.: *Korelacja lekcji szachowych z innymi zajęciami edukacji wczesnoszkolnej – propozycje gier i zabaw*. [w:] B. Góra (red.), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli prowadzących zajęcia szachowe w ramach projektu „Edukacja przez Szachy w Szkole”*. Zbiór artykułów, 65-81, Polski Związek Szachowy, Warszawa 2016.
- Delft van, K.: *Chess for Educators. How to Organize and Promote a Meaningful Chess Teaching Program*. Alkmaar: New in Chess, 2021.
- Gajewski, J.: *Środki dydaktyczne, formy organizacyjne, cele, zasady i metody kształcenia w procesie nauczania gry w szachy*, *Kwartalnik Edukacyjny*, 1(76), wiosna, 27-44. (2014)
- Gajewski, J., Przewoźnik, J.: *Szachy w ujęciu historycznym i psychologicznym*. Gorzów Wielkopolski: Integracja, 2023.
- Goleman, D.: *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina, 1997.
- Goleman, D.: *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzina, 1999.

- Goleman D., Boyatzis R., McKee A.: Naturalne przywództwo. Odkrywanie mocy inteligencji emocjonalnej. Wrocław – Warszawa: Wydawnictwo Biznesowe, 2002.
- Góra, B.: Poradnik metodyczny dla nauczycieli prowadzących zajęcia szachowe w ramach projektu „Edukacja przez Szachy w Szkole”. Zbiór artykułów. Warszawa: Polski Związek Szachowy (red., 2016).
- Grant, A.: Leniwy umysł. Dlaczego warto ciągle weryfikować swoje poglądy i decyzje. Warszawa: MT Biznes, 2021.
- Groot de, A.: Thought and Choice in Chess. The Hague: Mouton Publishers, 1965.
- Isaacson, W.: Innowatorzy. O tym, jak grupa hakerów, geniuszy i geeków wywołała cyfrową rewolucję. Kraków: Insignis, 2016.
- Karasiński, M.: Edukacja przez szachy w szkołach podkarpacia. Kwartalnik Edukacyjny, 1(76), wiosna, 62-68, 2014.
- Kąkol, H.: Szachy i muzyka klasyczna w szpitalu. Walory terapeutyczne. Elementy pasji, sportu, kultury i sztuki. [w:] B. Góra (red.), Poradnik metodyczny dla nauczycieli prowadzących zajęcia szachowe w ramach projektu „Edukacja przez Szachy w Szkole”. Zbiór artykułów, 37-43, Polski Związek Szachowy, Warszawa 2016.
- Kompetencje kluczowe drogą do kariery – Program rozwijania kompetencji kluczowych oraz scenariusze zajęć. Bydgoszcz: Pomorska Oficyna Wydawniczo-Reklamowa Jarosław Skrzypczak, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie, 2013.
- Korzekwa M.: Kraina szachów – podręcznik z ćwiczeniami skorelowany z prezentacjami multimedialnymi [w:] B. Góra (red.), Poradnik metodyczny dla nauczycieli prowadzących zajęcia szachowe w ramach projektu „Edukacja przez Szachy w Szkole”. Zbiór artykułów 83-89. Warszawa: Polski Związek Szachowy, 2016.
- Kwiatkowski, S.: Kompetencje przyszłości. Cztery kompetencje ważne na rynku pracy w XXI wieku. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. <https://www.parp.gov.pl/component/content/article/48031> (red., 2018)
- Lanthaler, W., Zugmann, J.: Akcja Ja. Nowy sposób myślenia o karierze. Warszawa: Twigger, 2000.
- Marks, Z.: Autorski program Zofii Marks dla sześciolatków „Edukacja po kropelce” a osiągnięcia szachowe uczniów. Polski Związek Szachowy, Warszawa 2018 [maszynopis], 2018.
- Modzelan, A.: Twoje dziecko gra w szachy. Gorzów Wlkp.: Sonar, 2018.
- Modzelan, A.: Ucząc szachami. Złote myśli dla rodziców i szkoleniowców. Gorzów Wlkp.: Sonar, 2019.
- Murdzia, P.: Wpływ kompetencji szachowej na rozwój kreatywności i logicznego myślenia. [w:] B. Góra (red.), Poradnik metodyczny dla nauczycieli prowadzących zajęcia szachowe w ramach projektu „Edukacja przez Szachy w Szkole”. Zbiór artykułów, Polski Związek Szachowy, Warszawa 2016.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B.: Psychologia poznawcza. ACADEMICA Wydawnictwo SWPS, Warszawa: PWN, 2007.
- Porzak, R., Przewoźnik, J., Stefańska, K., Killijanek, A.: Gra w szachy i trening poznawczy jako narzędzie kształtowania podstawowych kompetencji prozdrowotnych uczniów. [w:] Z. B. Gaś (red.), Nowe wyzwania profilaktyki, Lublin: Wydawnictwo Naukowe Innovatio Press, 2016.
- Przewoźnik, J.: Psychologia szachów i jej niewykorzystane możliwości. Raporty Sekcji Psychologii, nr 9. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski, 1987.
- Przewoźnik, J., Soszynski, M.: How to think in chess. Milford: Russell Enterprises, 2001.
- Przewoźnik, J. Myśl – Działaj – Zwyciężaj! Psychologia szachów w praktyce. Gorzów Wielkopolski: Integracja. (2003, 2015, 2023).

- Przewoźnik, J.: O szybowaniu z orłami i cnotach siostrzanych. Dostępny: www.janprzewoznik.pl/artykuly/wywiad_mat.php [dostęp: 16 lutego 2020], 2013.
- Przewoźnik, J.: Strategie myślenia w złożonych sytuacjach gry w szachy. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski [maszynopis]. 2014a.
- Przewoźnik, J. Gra w szachy i osobowość młodego człowieka. *Kwartalnik Edukacyjny*, 1(76), wiosna, 3-26. Dostępny: http://janprzewoznik.pl/artykuly/szachy_osobowosc.php [dostęp: 22 stycznia 2022]. 2014b.
- Przewoźnik, J., Porzak, R., Stefańska, K., Bochniarz, K., Pyda, K., Topolan, A.: Projekt „MAT” – rozwijanie umiejętności talentów szachowych poprzez trening sprawności poznawczej, kreatywności i innowacyjności myślenia młodych szachistów. *MAT*, 7 (55), 2015.
- Przewoźnik J.: Nine indicators to improve your chess (1). Dostępny: <http://en.chess-base.com/post/nine-indicators-method-part-1> [dostęp: 3 stycznia 2022]. 2018a.
- Przewoźnik, J. Nine indicators to improve your chess (2). Dostępny: <https://en.chess-base.com/post/nine-indicators-method-part-2> [dostęp: 3 stycznia 2022]. 2018b.
- Przewoźnik, J., Zapała, D., Porzak, R., Baryła-Matejczuk, M.: MATE. Wielowymiarowy trening umiejętności analitycznych w edukacji. Zestaw narzędzi w wieku 10-13 lat. Podręcznik metodologiczny. Lublin: WSEI [maszynopis], 2019.
- Przewoźnik, J. : Myśl – Działaj – Zwyciężaj! Psychologia szachów w praktyce. Gorzów Wielkopolski: Integracja, 2023.
- Przewoźnik, J., Sprawdź swoją fantazję szachową. Gorzów Wielkopolski: Integracja, 2023.
- Przewoźnik, J., Więcki, A.: Szachy narzędziem myślenia – Gra o przyszłość edukacji. Rzeszów: Fundacja Edukacyjna IT i szachy, 2022.
- Przeździecka, E.: Grajmy w szachy. Scenariusze lekcji dla nauczycieli prowadzących zajęcia szachowe w ramach projektu „Edukacja przez Szachy w Szkole”. I i II rok nauczania. Warszawa: Polski Związek Szachowy, 2015.
- Pyrek, A., Matysiak, M.: Szachy – terapia, nauka, relaks. Wykorzystywanie szachów jako wsparcia w terapii dzieci i młodzieży z problemami psychicznymi i somatycznymi. Interdyscyplinarna Konferencja Naukowa: Kulturowa rola gry w szachy na przestrzeni dziejów, Sandomierz, 25-26 maja 2012 r.
- Romanova, I., Vasylieva, M., Podberezskiy, N.: Chess therapy as a new trend in training of future social pedagogues. *Journal of Physical Education and Sport*, 18 (Supplement issue 4), Art 266, 1820-1825, 2018.
- Sadler, M., Regan, N.: *Game Changer. AlphaZero's Groundbreaking Chess Strategies and the Promise of AI*. Alkmaar: New in Chess, 2019.
- Sadler, M.: *The Silicon Road to Chess Improvement*. Alkmaar: New in Chess, 2021.
- Sala, G., Gobet, F.: Do the benefits of chess instruction transfer to academic and cognitive skills? A meta-analysis. „*Educational Research Review*” 18, 46-57, 2016.
- Sala, G., Gobet, F.: Does Far Transfer Exist? Negative Evidence From Chess, Music, and Working Memory Training. *Current Directions in Psychological Science*, Dec; 26(6): 515-520. doi: 10.1177/0963721417712760, 2017.
- Spitzer, M.: *Cyfrowa demencja*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura, 2013.
- Whiting, K.: These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them. <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>, 2020.
- Wójcik, S.: Problem nadużywania internetu. [w:] *Nadmierne korzystanie z komputera i internetu przez dzieci i młodzież*, Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje, s. 5-13. Dostępny:

<http://fdn.pl/materialy-do-pobrania-przeglad?cat1=445&cat2=674&cat3=742> [dostęp: 15 marca 2013].

* Artykuł powstał na bazie wykładu, wygłoszonego na konferencji „Szachowisko – święto szachów szkolnych”, zorganizowanej przez Podkarpacki Zespół Placówek Wojewódzkich w Rzeszowie i Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Przemyślu.

*Autor jest mistrzem Polski z 1979 roku, mistrzem międzynarodowym w szachach, doktorem psychologii; www.janprzewoznik.pl

NASZE ROZMÓWCZYNIĘ, AUTORKI I AUTORZY (wg kolejności tekstów w zeszycie)

Profesor ZPSB dr Justyna Osuch-Mallett

Rektorka Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu – Akademii Nauk Stosowanych w Szczecinie, pierwszej i najstarszej niepublicznej uczelni na Pomorzu Zachodnim. Ekspert, doradca biznesowy w obszarze zarządzania, wykładowca akademicki i trener z ponad 20-letnim doświadczeniem. Specjalistka w zakresie zarządzania projektami, finansowania zewnętrznego, w tym z funduszy europejskich oraz współpracy nauki z biznesem. Naukowo interesuje się marketingiem i zarządzaniem projektami. Od ponad 20 lat aktywnie działa na rzecz rozwoju regionalnego zasiadając w krajowych i regionalnych gremiach doradczych, współpracując z instytucjami krajowymi i regionalnymi oraz wspierając regionalne instytucje otoczenia biznesu i przedsiębiorstwa. Pasjonatka nowych projektów, innowacji i nowoczesnych produktów edukacyjnych - tworzy gry edukacyjne i nowe narzędzia dydaktyczne. Kocha podróże, nowe smaki, nowe miejsca i nowe doświadczenia.

Profesor ZPSB dr Grażyna Maniak

Profesor i wieloletni pracownik Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu – Akademii Nauk Stosowanych, Dziekan Wydziału ZPSB w Gryficach. Autorka ponad stu publikacji dotyczących głównie problematyki rynku pracy, zarządzania zasobami ludzkimi i edukacji dorosłych. Swoje wieloletnie doświadczenie w dydaktyce, kształceniu kadr menedżerskich i doradztwie wykorzystuje także jako współautorka podręczników i in. materiałów dydaktycznych. Audytor w konkursie Lider Zarządzania Zasobami Ludzkimi, organizowanym przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie; członek Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego i Polskiego Stowarzyszenia Zarządzania Kadrami. Uczestniczyła (jako lider lub członek zespołu) w realizacji projektów konsultingowych, grantów naukowych i projektów badawczych krajowych i międzynarodowych, oraz projektów UE.

Profesor ZPSB dr Edward Wiktor Radecki

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. UAM w Poznaniu. Od 2007 r., decyzją Centralnej Komisji Stopni i Tytułów w Warszawie – profesor nadzwyczajny. Profesor ZPSB w Szczecinie, lider merytoryczny kierunku pedagogika w tej Uczelni. Były dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, i dyrektor Zespołów Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych w Szczecinie i Stargardzie, Były rektor Szczecińskiej szkoły Wyższej Collegium Balticum w Szczecinie i rektor Wyższej Szkoły Integracji Europejskiej w Szczecinie. Aktywny członek Polskiego Towarzystwa Technologii i Mediów Edukacyjnych. Autor wielu książek, w tym: „Student – nauczyciel

akademicki (relacje interpersonalne)", „Ku pedagogicznym kompetencjom", „Konflikty i ich rozwiązywanie", „Zachowania organizacyjne", „Wychowawca a/i rodzic w sytuacjach trudnych wychowawczo", „Słowo albo nóż – O komunikowaniu się ludzi", „Praca dyplomowa w naukach pedagogicznych" (2020) I „Słowo jak nóż. O komunikacyjnej agresji współczesnych Polaków" (2023). Autor 208 artykułów naukowych i popularnonaukowych. Współautor i redaktor naukowy 52 prac zbiorowych. Autor i współautor 30 monografii i podręczników akademickich. Były przewodniczący Kolegium naukowego „Dyskursów Europejskich" i redaktor Zeszytów naukowych ZPSB „Okolo Pedagogii". Promotor kilkuset prac dyplomowych, w tym ponad 120 prac magisterskich pedagogów na Uniwersytecie Szczecińskim. Organizator 39 międzynarodowych, ogólnopolskich i regionalnych konferencji naukowych i popularnonaukowych.

Dr Agnieszka Jankowska

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, stopień uzyskany w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Adiunkt ZPSB ANS, Prodziekan Wydziału Gryfickiego tej Uczelni. Wcześniej: magister pedagogiki wczesnoszkolnej, studia podyplomowe z zakresu bibliotekoznawstwa i informacji naukowej, organizacji i zarządzania oświatą, oligofrenopedagogiki, doradztwa zawodowego i psychospołecznego. Wieloletni nauczyciel w szkole podstawowej, wychowawca w ośrodku rehabilitacyjno-wychowawczym, a obecnie także kierownik filialnej placówki doskonalenia nauczycieli w Gryficach. Nauczyciel dyplomowany, wpisana na listę ekspertów MEN wchodzących w skład komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych nauczycieli ubiegających się o awans na stopień zawodowy. Promotorka wielu prac licencjackich i podyplomowych. Swoją aktywność naukową skupia wokół problemów pedeutologii, szczególnie refleksyjności nauczycieli, ale także popularyzacji czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży oraz aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Autorka wielu artykułów w czasopiśmie i pracach zbiorowych.

Dr Grażyna Erenc-Grygoruk

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, zatrudniona na stanowisku adiunkta w Zachodniopomorskiej Szkole Biznesu w Szczecinie Akademii Nauk Stosowanych w Szczecinie. Zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół zagadnień pedagogiki przedszkolnej, wczesnoszkolnej w tym predyspozycji dziecka, jego różnorodnych zdolności, sposobów ich diagnozowania oraz stwarzania warunków do jego efektywnego rozwoju. Od 2005 r. członek zachodniopomorskiego Regionalnego Stowarzyszenia Nauczycieli Nowatorów na Rzecz Jakości Edukacji w Szczecinie „Edukacja Jutra". Autorka monografii „Nauczanie języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej" (Impuls, Kraków 2013), rozdziałów w monografiach (W trosce o właściwy rozwój uczniów kontekście środowiska rodzinnego i szkolnego – refleksje praktyka [w:] Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość. Teoria i praktyka, (2010); Porozumiewanie się w językach obcych [w:] Kompetencje kluczowe w edukacji elementarnej,

(2013), wielu artykułów m.in. Kształtowanie tożsamości dzieci we współczesnej przestrzeni medialnej, (2014); Sposoby pokonywania stresu i jego skutków stosowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – wyniki badań (2016). Posiada wieloletni dorobek praktyczny związany z pracą nauczyciela dyplomowanego edukacji wczesnoszkolnej.

Dr Jan Przewoźnik

Doktor psychologii, mistrz międzynarodowy w szachach. Adiunkt w Zachodniopomorskiej Szkole Biznesu, Akademii Nauk Stosowanych. Aktywny trener psychologii biznesu. Przeprowadził szkolenia dla ponad 200 firm, z udziałem ponad 20 000 osób. Wielokrotny mistrz Polski w szachach (10 razy drużynowo i raz indywidualnie). Autor dwudziestu pięciu książek z zakresu szachów, psychologii szachów, komunikacji, kreatywnego rozwiązywania problemów, technik sprzedaży doradczej, profesjonalnej obsługi klienta, kształcenia dorosłych, ekonomii społecznej. Autor akademickich materiałów edukacyjnych z zakresu Komunikacji Społecznej.

Mgr Arkadiusz Więcko

Emerytowany, dyplomowany nauczyciel matematyki. Przez 20 lat pracował w szczecińskich, publicznych szkołach, a ostatnie kilkanaście lat w szkołach prywatnych prowadząc autorskie zajęcia rozwijające samodzielne, twórcze myślenie u dzieci w oparciu o logiczne zagadki i studia problemowe na szachownicy. Wraz z małżonką uczestnik (od 1983 roku) wspólnoty z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w ramach międzynarodowego ruchu „Wiara i Światło”. Do świadczenie to wywarło olbrzymi wpływ na jego praktykę pedagogiczną. Założyciel, twórca piosenek i opiekun artystyczny Zespołu Piosenki Naiwnej w którym soliści z niepełnosprawnością intelektualną ujawniają swoją pasję i wyjątkowość. Pomysłodawca i organizator Szczecińskiego Zalewu Myśli 2008-2018 - zamkowych spotkań wokół idei społeczeństwa głęboko ludzkiego, które potrafi różnić się w sposób piękny (materiały na stronie Fundacji Jandrzejówka: fundacja-dom-rodzinny.org.pl)

Profesor ZPSB dr hab. Aneta Zelek

Doktor habilitowany nauk ekonomicznych, Profesor ZPSB, były, wieloletni Rektor Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu. Nauczyciel akademicki z 35 letnim doświadczeniem. Jest inicjatorką i autorem wielu innowacji dydaktycznych i metodycznych oraz skuteczną orędowniczką realizacji strategii szkoły biznesu jako uczelni specjalistycznej, wyznaczającej standardy kształcenia menedżerów. W swojej karierze akademickiej prof. Aneta Zelek pracuje nie tylko jako dydaktyk i trener, ale również jako naukowiec, konsultant i publicysta. Jest autorką ponad 230 publikacji naukowych i dydaktycznych z zakresu zarządzania strategicznego i zarządzania w kryzysie oraz licznych podręczników i skryptów akademickich.

Za swoją pracę dydaktyczną, naukową i menedżerską była wielokrotnie nagradzana przez różne gremia, w tym także samych studentów. Oto najważniejsze nagrody

i wyróżnienia:

1. Złota Odznaka Gryfa Pomorskiego za zasługi dla regionu – Honorowa odznaka nadawana przez Zarząd Województwa – 2019;
2. Druga nagroda naukowa TNOiK im. Karola Adamieckiego za rok 2009 (za podręcznik pt. Strategie biznesu – od klasyki do postmodernizmu w zarządzaniu. Wydawnictwo ZPSB, Szczecin 2008);
3. Druga Nagroda w Konkursie na najlepszego wykładowcę Wydziału Zarządzania i Ekonomiki Usług US „Złoty Mikrofon” – 2003;
4. Nagroda w Ogólnopolskim Konkursie na najlepsze studium przypadku – Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości – 2001;
5. Pierwsza nagroda w Konkursie na najlepszego wykładowcę Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu w Szczecinie – 1997, 1998 i 1999;
6. Pierwsze miejsce w Konkursie na najlepszego wykładowcę Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania US „Złota Kreda” – 1997, 1998 i 1999.

Zdarzyło się na Pedagogice w ZPSB ANS

Przyszli pedagodzy, zdobywający kwalifikacje zawodowe w naszej Uczelni, stanowią jedną z najbardziej aktywnych grup studenckich. Biorą udział we wszystkich inicjatywach społecznych, są inicjatorami i aktywnymi uczestnikami wielu wydziałowych i uczelnianych zdarzeń. A oto kilka z nich:



Otrzęsiny 2021 Gryfice



Dzień Godności Osoby z Niepełnosprawnością intelektualną - Gryfice



Święto choinki 2021 i Kiermasz świąteczny wydział w Gryficach



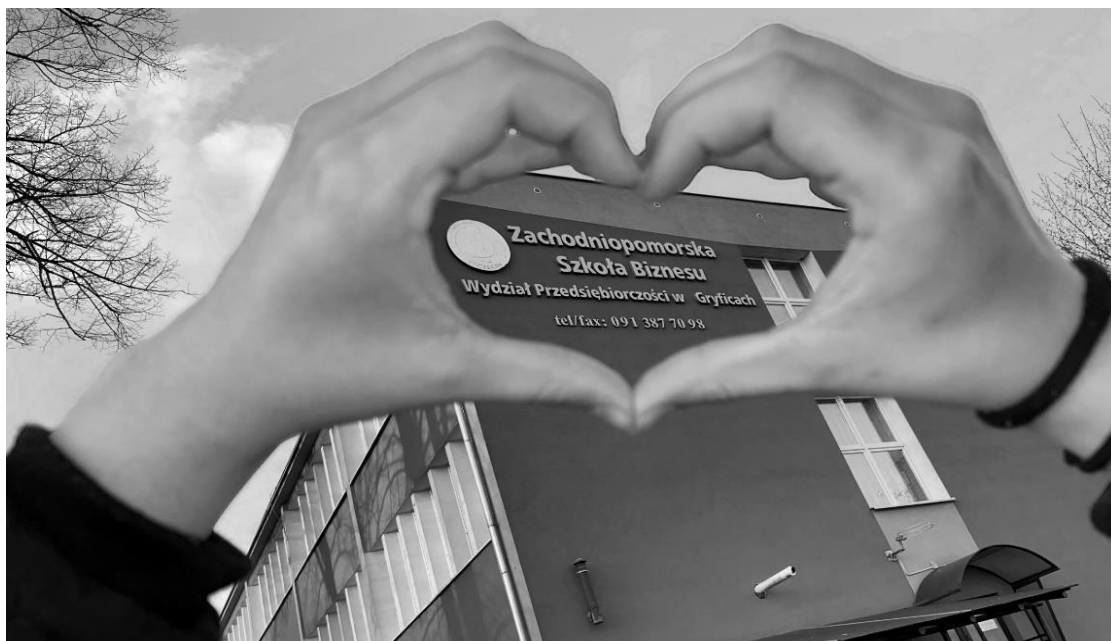
Paczki świąteczne dla wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii w Waniorowie



Wizyta studyjna w Zakładzie Aktywności Zawodowej w Goleniowie 13 maja 2022



Festyn Gminny z okazji Dnia Matki w Gryficach



ZPSB w Gryficach obiektywie studentów



Szkolenie dla nauczycieli „Elementy Radosnej Kinezjologii”



Wspólny z DPS Choszczno eksperyment Międzypokoleniowe Centrum Integracji Seniora i Malucha¹



Wspólny z DPS Choszczno eksperyment Międzypokoleniowe Centrum Integracji Seniora i Malucha

¹ Kolejny numer naszego zeszytu poświęcony będzie głównie temu projektowi.



Kolejne grupy absolwentów gotowe do działania – Świnoujście

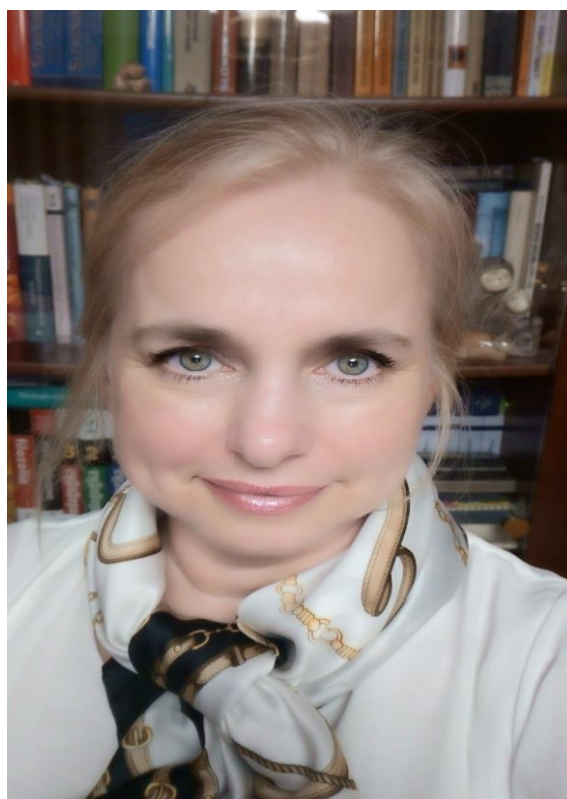


Uroczysta inauguracja roku akademickiego 2023/24 Szczecin

Nasza kadra w soczewce zbliżającej

W tej części naszego zeszytu prezentujemy sylwetki naszych koleżanek i kolegów, realizujących program naukowy i edukacyjny kierunku PEDAGOGIKA prowadzonego w Zachodniopomorskiej Szkole Biznesu Akademii Nauk Stosowanych w Szczecinie i w jej terenowych Wydziałach.

DZISIAJ:



Dr Grażyna Erenc-Grygoruk

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, obecnie zatrudniona na stanowisku adiunkta w Zachodniopomorskiej Szkole Biznesu Akademii Nauk Stosowanych w Szczecinie, w Wydziale Ekonomii i Pedagogik w Gryficach oraz na stanowisku nauczyciela dyplomowanego w Szkole Podstawowej nr 10 w Szczecinie. Pedagogiczną pracę zawodową rozpoczęła w 1992 roku na stanowisku nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, nauczyciela języka niemieckiego, informatyki, terapeuty w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w tym terapii pedagogicznej, zajęć wyrównawczych, zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, a także zajęć rozwijających uzdolnienia i pasje uczniów w ramach pierwszego etapu edukacyjnego w szkole podstawowej. Po uzyskaniu stopnia doktora w 2011 rozpoczęła zatrudnienie w Za-

chodniopomorskiej Szkole Biznesu w oddziałach zamiejscowych w Gryficach i Świnoujściu. W latach 2011 – 2018 wykładowca przedmiotów praktycznych na studiach I stopnia i II stopnia oraz studiach podyplomowych w Wyższej Szkole Humanistycznej TWP w Szczecinie: „Metodyki edukacji polonistycznej”, „Metodyki edukacji środowiskowej”, „Diagnozy i oceny w kształceniu”, „Ewaluacji w kształceniu wczesnoszkolnym i przedszkolnym”, „Poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym”, „Profilaktyce w placówkach oświatowych” i innych.

Będąc pracownikiem naukowo-dydaktycznym w Wydziale Zamiejscowym w Gryficach (wydział Ekonomii i Pedagogiki) wypromowała ponad 100 prac dyplomowych na studiach pierwszego stopnia z zakresu pedagogiki oraz na studiach podyplomowych z zakresu „Oligofrenopedagogika”, „Diagnoza i terapia psychologiczno-pedagogiczna”, „Przygotowanie pedagogiczne”. Jest autorką książek „Nauczanie języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej”, „Aktywność plastyczna dziecka we wczesnej edukacji”, „Biomedyczne konteksty rozwoju i wychowania” oraz współautorem monografii i autorem około 100 publikacji naukowych i popularnonaukowych m.in.

- Porozumiewanie się w językach obcych, [w:] Kompetencje kluczowe w edukacji elementarnej, red. nauk. J. Uszyńska-Jarmoc, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013.
- The world of media - trust inhibitors in children, [w:] Trust in Global Perspective, red. nauk. M. Czerepaniak-Walczak, E. Perzycka, PPH ZAPOL, Szczecin 2013.
- Kształtowanie tożsamości dzieci we współczesnej przestrzeni medialnej [w:] „Edukacja Humanistyczna” Nr1 (30), 2014, WSH TWP w Szczecinie.
- Sposoby pokonywania stresu i jego skutków stosowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – wyniki badań [w:] „Edukacja Humanistyczna” Nr 1 (34), 2016.
- Odpowiedzialność rodzicielska wobec niepełnosprawnego dziecka [w:] „Okolo Pedagogii” – Zeszyty Naukowe ZPSB nr 1/2019.
- Nauczyciel i student uwikłani w relacje interpersonalne – refleksje z badań, [w:] „Okolo Pedagogii” – Zeszyty Naukowe ZPSB nr 2/2021.
- Distance Learning of first to third Grade Primary School Students in the Pandemic and Psychological and Social Threats, [in] Perzycka E., Łukaszewicz – Alcaraz A., (eds.) Culture, education & Technology, Vol. 1, Akademia Sztuki w Szczecinie, 2021, ISBN 978-83-63072-33-9.
- Obraz współczesnego nauczyciela w prasie internetowej w kontekście trzech wydarzeń z lat 2019 – 2020 " [w:] „Edukacja Humanistyczna” 2021.
- Projektowanie zajęć języka ojczystego mniejszości narodowej w kontekście zdalnego nauczania [w:] „Dydaktyka Informatyki” 2021.
- Dzienniki nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, [w:] Dzienniki z czasów wojny w Ukrainie” (red.) E. Perzycka 2022.
- Kształtowanie tożsamości dziecka w warunkach wielokulturowej ikonosfery, [w:] Zeszyty Naukowych PUNO, Londyn 2023.

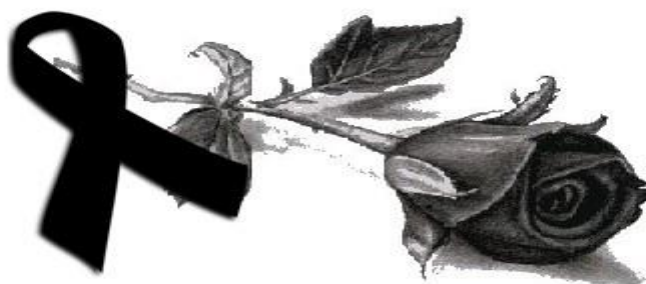
Od 2005 - członek Zachodniopomorskiego Regionalnego Stowarzyszenia Nauczycieli Nowatorów na Rzecz Jakości Edukacji w Szczecinie „Edukacja Jutra”; członek Stowarzyszenia „Edukacja Nauka Kultura”, współpracuje z Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. W latach 2011-2012 - wykładowca w ramach projektu „Nauczyciel XXI wieku” Uniwersytetu Szczecińskiego – przedmiotu „Metodyka pracy z uczniem zdolnym”. Posiada duże doświadczenie oraz wiedzę na temat specyfiki funkcjonowania placówek oświatowych, rozwoju psychofizycznego dzieci w klasach I-III, metod aktywizujących, predyspozycji oraz uzdolnień uczniów w ramach pierwszego etapu kształcenia. W praktyce wdraża założenia pedagogiki personalistycznej i pedagogiki pozytywnej, a także jest propagatorką metody Marii Montessori, technik Celestyna Freineta, Planu Daltońskiego i kreatywnego podejścia do pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

W centrum jej zainteresowań znajduje się dziecko ujmowane przez nią, jako wartość, któremu przypisana jest godność, autonomia, niepowtarzalność, integralność, a także prawa. Wyznaje zasadę Marii Montessori *„Dziecko ma prawo być sobą. Ma prawo do popełniania błędów. Ma prawo do posiadania własnego zdania. Ma prawo do szacunku”*. Na swoich zajęciach opracowywała i realizuje z każdym uczniem (zgodnie z obowiązującą pomocą psychologiczno-pedagogiczną) programy/innowacje, które mają za zadanie zniwelować lub zmniejszyć trudności dydaktyczno-wychowawcze, a także rozwinąć dziecięce zainteresowania. Dzięki swoim umiejętnościom interpersonalnym z dużą łatwością realizuje pracę dydaktyczną, z uczniami, a także współpracę z ich rodzicami, którym w ramach spotkań/zebrań stara się przekazywać najnowszą i interesującą wiedzę. Ponadto w ramach pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej stworzyła wiele programów autorskich, projakościowych dla uczniów m.in.: programu edukacji medialnej „Przygoda z mediami”, programu koła plastycznego dla uczniów klas I-III „Mały Artysta”, „Matematyczne różnorodności” i inne. Od 01.09.2010 r. prowadziła eksperymentalnie zajęcia języka niemieckiego dla uczniów klas I-III swojej szkoły, które stały się inspiracją do opracowania i realizowania programów kół zainteresowań lingwistycznych: „Zabawy z językiem niemieckim” dla uczniów klas I-III (2011-2023), „Mały Poliglota” (2014-2021), „Programu nauczania języka niemieckiego, jako języka mniejszości narodowej dla klasy zerowej oddziałów przedszkolnych i edukacji wczesnoszkolnej” (2019-2021).

Drugi kierunek jej doświadczenia zawodowego obejmuje jedenastoletnią pracę ze studentami/słuchaczami, którym stara się przekazać nie tylko wiedzę teoretyczną, ale także praktyczną w zakresie funkcjonowania i edukacji w polskiej szkole, w tym przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej, a także innej działalności statutowej. Jest autorką wielu programów (sylabusów) na studiach pierwszego i drugiego stopnia oraz studiach podyplomowych na kierunkach „Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna”, „Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza”, „Oligofrenopedagogika”, „Resocjalizacja i socjoterapia”, „Edukacja i wspomaganie osób ze spektrum autyzmu”. Opracowała i zrealizowała różne programy dotyczące: „Funkcjonowania i organizacji pracy szkoły”, „Poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego”, „Profilaktyki w placówkach oświatowych”, „Diagnozy

i oceny w kształceniu”, „Warsztatów terapeutyczno-kompetencyjnych”, „Biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania”, „Dydaktyki specjalnej”, „Elementów pedagogiki specjalnej”, „Logopedii”, „Profilaktyki i terapii logopedycznej”, „Pedagogiki specjalnej. Zakresu kompetencji pedagoga specjalnego w szkole”, „Metodyki opiekuna-wychowawcy” i innych. Była liderem kierunku studiów podyplomowych „Diagnoza i terapia psychologiczno-pedagogiczna”. Jest promotorem ponad 100 prac licencjackich i dyplomowych oraz recenzentem około 70 w zakresie prawidłowego funkcjonowania ucznia/dziecka, ich zainteresowań i zdolności, oraz działalności różnych placówek oświatowych. Pod jej skrzydłami studenci/słuchacze uzyskali w „Konkursie na najlepszą pracę dyplomową” w Zachodniopomorskiej Szkole Biznesu: I miejsce (2015), II miejsce (2019), III miejsce (2021). Swoje organizatorskie umiejętności stara się przekazać studentom, jako redaktor naukowy pisma ZPSB pt. „Wprawka”. Wyznaje zasadę, że przyszły nauczyciel powinien gruntownie i praktycznie poznać warunki i czynniki sytuacji wpływające na każde dziecko. W związku z tym uważa, że należy doceniać praktyki nauczycielskie, rozumieć ich wartość, a także zapewniać studentom możliwość obserwowania i współdziałania z mądrymi, doświadczonymi nauczycielami. Nieustannie, pogłębia swoją wiedzę i dzieli się nią nie tylko ze studentami, ale również z nauczycielami organizując różnego rodzaju warsztaty np. „Bajkoterapia w trudnych sytuacjach dydaktyczno- wychowawczych”, szkoliła rady pedagogiczne na terenie miasta Szczecina. Brała udział w wielu konferencjach ogólnopolskich i międzynarodowych.

Prywatnie, interesuje się muzyką klasyczną – od dziecka gra na pianinie, malarstwem (rysuje i maluje) i z ogromną pasją czyta kryminały. Uważa, że **właśnie kultura otwiera dostęp do pokładów człowieczeństwa, czyni nas wrażliwsi, budzi potrzebę piękna, umożliwia zrozumienie Innego.**



Pożegnanie

Odszedł od nas kolega. CZŁOWIEK mądry, życzliwy, dobry, ciepły, komunikatywny, uśmiechnięty, PRZYJACIELSKI, wszechstronnie utalentowany, świetnie wykształcony, zawsze życzliwy i empatyczny!

DR JAN PRZEWOŹNIK – ZNAKOMITY NAUCZYCIEL, MISTRZ SZACHOWY, PRZYJACIEL LUDZI

Zastanawiając się, jak najlepiej przedstawić tę niepospolitą osobowość, uznałem, że najlepiej zrobi to On Sam. W każdym kolejnym numerze prezentujemy poszerzoną i wykraczającą nieco poza sfer zawodową, sylwetkę nauczyciela/ki akademickiego/ej z naszego zespołu.

W numerze drugim OKOŁO PEDAGOGII, był to właśnie Pan **Dr Jan Przewoźnik**. Przypomnijmy, co o sobie nam wszystkim zechciał powiedzieć:

Z pasjonatami przez lata i kraje

Moja przygoda z szachami zaczęła się 55 lat temu. To historia spotkań z ciekawymi ludźmi - pasjonatami i z niezwykle intrygującą grą. Jako ośmiolatek przyglądałem się partiom ojca i brata. Poprosiłem, żeby mnie nauczyli. Nie mieli na to czasu. Ale w domu był kodeks z przepisami i przykładowymi partiami. To nauczyłem się sam. Jakaż to była frajda ograć za jakiś czas starszego o 20 lat kuzyna. I to nie było kogo, bo bramkarza klubu piłkarskiego GKS Kostuchna! Autorytet! Obaj byliśmy bramkarzami. On w pierwszej drużynie, ja w trampkarzach. Doskonale pamiętam, że wtedy zastosowałem manewr zalecany w kodeksie – opanowanie siódmej linii wieżami. A motyw piłkarski jeszcze powróci...

Potem było trenowanie po kilka godzin dziennie, przeplatane komentarzami taty: „Synek, ciepniej tymi szachami, bo z tego chleba miód niy bydziesz”. No mistrzostwo szkoły podstawowej. Dawało prawo gry na szczeblu powiatowym. Szliśmy na ten turniej z nauczycielem Bolesławem Holeckim 7 km pieszo po torach, bo pociąg nie przyjechał. Ćwiczenie determinacji – nieśliśmy szachownicę demonstracyjną o wymiarach metr na metr. Naturalną koleją – nawiązując do pociągów – rzeczy było zapisanie się do silnego klubu GKS Tychy (Pan Paweł Chwalczyk wypatrzył gdzieś na zawodach,

potrzebował juniora do drużyny szachowej). Tam treningi z bardzo ciepłym, sympatycznym trenerem, kandydatem na mistrza Tadeuszem Kapustą z Pszczyny. Gens una sumus – jesteśmy jedną rodziną – to hasło międzynarodowej federacji szachowej, FIDE, było bardzo aktualne w klubie. Spotkałem naprawdę fantastycznych i życzliwych pasjonatów. W takim gronie łatwiej się rozwijać.

Za rok był już pierwszoligowy „Start” Katowice, treningi z mistrzem Adamem Dzieciołowskim, możliwość rozmawiania z arcymistrzynią Krystyną Radzikowską. Niezapomniana atmosfera na słynnej Mariackiej 13; katowiczanie powinni o tym książkę napisać! Zaczęły się wyjazdy na zawody w całej Polsce. I znowu wspaniała kompania, i jeszcze więcej treningów, i mocne pragnienie zdobywania szczytów, i trzy drużynowe mistrzostwa Polski juniorów. I dylematy – w niedzielę grałem w szachy w „Starcie” Katowice, ale musiałem szybko wykonywać posunięcia, żeby zdążyć na... mecze piłkarskie KS 38 „Podlesianka”. Tak łączyłem szachy i piłkę, zastanawiając się, co ostatecznie wybrać. Mój kolega trafił do drugoligowego ROW-u Rybnik, ja zostałem jednak przy szachach.

W Technikum Górniczym rozdawałem kolegom w żartach autografy z dopiskiem „Mistrz Polski”. No i zostałem nim kilka lat później, już podczas studiów na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Zgłosił się kolejny klub, „Start” Lublin. W czasach, gdy na pierwszego w Polsce czarnoskórego koszykarza, Kena Washingtona, przychodził do hali przy Alejach Zygmunta komplet widzów, szachiści też mieli swoich fanów po drugiej stronie ulicy. I znowu wspaniała drużyna, z bardzo oddanym szachom działaczem Zdzisławem Wojcieszynem, silnym mistrzem międzynarodowym Andrzejem Sydorem na pierwszej szachownicy, mistrzem międzynarodowym Henrykiem Doboszem, doświadczonym Zbigniewem Jamrozem, szachistą-dziennikarzem Sławomirem Wachem. Tamte lata pokazały też, jak wielką wartością rozwojową mogą mieć kontakty w „świętej wojnie” z konkurentami „zza miedzy”, z Avią Świdnik – Krzysztofem i Bożeną Pytlami, Zbigniewem Szymczakiem, Markiem Hawelką, Zbigniewem Księskim, Michałem Praszakiem, Tadeuszem Lipskim, Zofią Ciechocińską.

Lata lubelskie to też ostateczne formowanie umysłu przy takich mistrzach jak prof. Mieczysław Albert Maria Krąpiec, prof. Adam Biela, prof. Jan Czerkowski, prof. logiki Ludwik Borkowski (ojciec znanego szachisty Franciszka Borkowskiego), ks. prof. Stanisław Kamiński, ks. prof. Marian Kurdziałek, i wielu, wielu innych.

Zdobycie indywidualnego mistrzostwa Polski oznaczało dla mnie zmianę trybu życia, kolejne wyjazdy, tym razem zagraniczne, kolejni ciekawi ludzie. Hasło „Gens una sumus” nabierało nowego znaczenia, gdy naprzeciwko zasiadał do gry Amerykanin, Rosjanin, Chińczyk, Kubańczyk, Izraelczyk przychodził na partie w Netanyi z karabinem, przedstawiciel Zjednoczonych Emiratów Arabskich na młodzieżowych mistrzostwach świata w Grazu nosił kandurę, luźny strój z białej bawełny od kostek po szyję – w latach socjalistycznej Polski były to nieco abstrakcyjne spotkanie sportowe i kulturowe, uczyły otwartości. Tak różnorodni, a tak zjednoczeni wspólną pasją – ścierania się idei na 64 polach. W tamtych czasach ciekawa była też gra korespondencyjna (https://pl.wikipedia.org/wiki/Szachy_korespondencyjne). Kartka z posunięciem do USA szła 2-3 tygodnie, drugie tyle z powrotem. Niektórymi graczami interesowała się służba bezpieczeństwa – „a cóż to za dziwne oznaczenia”: 1.e2-e4 lub 5254

([https://pl.wikipedia.org/wiki/Szachy_korespondencyjne#/media/Plik:Postcard-for-correspondence-chess_\(trimmed_image\).png](https://pl.wikipedia.org/wiki/Szachy_korespondencyjne#/media/Plik:Postcard-for-correspondence-chess_(trimmed_image).png)). Jak szyfr. Najdłuższą partię grałem pięć lat. Nauka cierpliwości.

Po studiach było przejście ze „Startu” Lublin do „Stilonu” Gorzów Wielkopolski. Pytano znanego lubuskiego działacza, doktora Konrada Tołkacza:

- A ile cię kosztował ten zawodnik?
- Tyle co paznokieć piłkarza – odpowiadał dyplomatycznie, nie zdradzając kwoty.

Międzynarodowe doświadczenia zaowocowały zdobyciem 6 tytułów drużynowego mistrza Polski w „Stilonie” Gorzów Wielkopolski; tu już w towarzystwie wielkich graczy światowego formatu, jak arcymistrzowie Michał Krasenkow, Igor Chenkin, arcymistrzyni Iweta Radziejewicz (teraz Rajlich).

W 2020 roku w Ustroniu los obdarował mnie, chyba za wierność tej grze, indywidualnym mistrzostwem Polski seniorów +55. To 41 lat po tym pierwszym tytule. Z czasem nabiera się dystansu do takich osiągnięć; może zwycięstwo czy porażka są tym samym złudzeniem? Co jest ważniejsze? Szachy kształtowały przez lata zrozumienie ich tajemnic i umożliwiały rozwój dzięki spotkaniom z ludźmi-pasjonatami. Gdy po latach wspominam tę sportową, intelektualną i artystyczną przygodę, widzę łańcuch ważnych dla mnie ludzi, to czasami odzywa się w duszy żal, że przy szachownicy ktoś wygrywa, a ktoś musi przegrać. Hasło „Gens una sumus” ma taki synergiczny wydźwięk, że chciałoby się postępować według zasady wygrana -wygrana. „Jesteśmy jedną rodziną” – to hasło aktualne w dzisiejszym świecie. Jako adiunkt Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu staram się nawiązać do królewskiej gry. Zorganizowaliśmy w 2019 roku I. Gryficki Festiwal Szachowy, a w jego ramach niepowtarzalny kurs „pociągami szachowym” z Pogorzeliczy do Gryfic (<https://egryfice.pl/startuje-gryficki-festiwal-szachowy-przyjdz-jutro-na-plac-zwyciestwa-2/>). Studentów zachęcam do pisania Lata przesuwania drewna na szachownicy. Czcza pasja? Czy jednak coś sportowego, artystycznego, naukowego? Osądźcie Państwo sami:

<http://www.szachypolskie.pl/wybrane-partie-jana-przewoznika/>

http://www.janprzewoznik.pl/partie_pgn/jppgn.html

http://www.janprzewoznik.pl/artykuly/partie_arcymistrzowie.php

http://www.janprzewoznik.pl/artykuly/partie_taktyczne.php

http://www.janprzewoznik.pl/artykuly/partie_strategiczne.php

http://www.janprzewoznik.pl/artykuly/partie_miniatURY.php

http://www.janprzewoznik.pl/artykuly/partie_korespondencyjne.php

http://www.janprzewoznik.pl/artykuly/stilon_mistrzem.php

W dzisiejszym numerze OKOŁO PEDAGOGII, zamieściliśmy kolejne, świetne teksty Pana Doktora. Niestety, już na pewno ostatnie. Rozmawiając z Nim o tym zamiarze, nawet przez sekundę nie wyobrażałem sobie, że będzie to artykuł z klepsydrą. Od jakiegoś czasu nie czuł się wprawdzie dobrze, ale kiedy wczesną wiosną oświadczył, że chce więcej czasu poświęcić rodzinie i trochę zadbać o swoje zdrowie, sądziłem, że po prostu jest trochę zmęczony wszechstronną aktywnością.

WIELKA STRATA!!!

Mogę zapewne, w imieniu wszystkich współpracowników i studentów napisać, że nigdy Pana, Panie Janie, nie zapomnimy!



Dzisiaj w Gorzowie Wielkopolskim pożegnaliśmy Go na zawsze. Prawdziwego, charyzmatycznego nauczyciela akademickiego. Doktora Jana Przewoźnika.

ŻAL I SMUTEK pozostały.

Było smutno, przejmująco i podniosłe. Żegnaj DOKTORZE, Żegnaj Panie Janie!

Edward Wiktor Radecki

Szczecin 05.08.2023