

U N I W E R S Y T E T      Z I E L O N O G Ó R S K I

# Relacje

Studia z nauk społecznych

nr 7/2019

REDAKTOR NACZELNY

**Zdzisław Wołk**

**Zielona Góra 2021**

#### **RADA NAUKOWA**

Marek Furmanek (przewodniczący), Mirosław Chałubiński, Krystyna Ferenz, Grażyna Gajewska,  
Ирина Алексеевна Горьковская, Zbigniew Izdebski, Mariusz Kwiatkowski, Hanna Liberska, Margarida Dias Picinho  
Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Tatiana Rongińska, Maciej Słomczyński, Maria Zielińska



#### **SKŁAD KOLEGIUM REDAKCYJNEGO**

##### **Redaktor Naczelny**

Zdzisław Wołk

##### **Redaktor tomu**

Andrzej Zygađło

##### **Redaktorzy tematyczni**

Dorota Bazuń

Krzysztof Zajdel

##### **Sekretarz Redakcji**

Andrzej Zygađło

##### **Redaktor statystyczny**

Edyta Mianowska

#### **ADRES REDAKCJI CZASOPISMA**

Wydział Nauk Społecznych

(dawniej: Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii)

Al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra

e-mail: redakcja@wpps.uz.zgora.pl

www.relacje.wpps.uz.zgora.pl

#### **REDAKCJA**

Beata Szczeszek

#### **REDAKCJA TECHNICZNA**

Arkadiusz Sroka

#### **PROJEKT OKŁADKI**

Marta Surudo

Czasopismo recenzowane, lista recenzentów dostępna na stronie

<http://www.relacje.wpps.uz.zgora.pl>

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski  
Zielona Góra 2021

**ISSN 2543-5124**

#### **OFICyna WYDAWNICZA UNIWERSYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO**

65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel./faks (68) 328 78 64

[www.ow.uz.zgora.pl](http://www.ow.uz.zgora.pl), e-mail: sekretariat@ow.uz.zgora.pl

## SPIS TREŚCI

Od Redakcji .....	5
<b>I. PROF. DR HAB. MAREK FURMANEK. WSPOMNIENIA</b>	
<b>Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych, Marek Furmanek .....</b>	<b>9</b>
<b>Andrzej Radzewicz-Winnicki, Epitafium dla pana dziekana, zaprzyjaźnionego i bliskiego mi profesora Marka. ....</b>	<b>13</b>
<b>Bogusław Śliwerski, Profesorowie umierają latem. Pożegnanie profesora UZ Marka Furmanka .....</b>	<b>17</b>
<b>Stanisław Juszczyk, Moje spotkania naukowe z Profesorem Markiem Furmankiem ..</b>	<b>19</b>
<b>Bogdan Idzikowski, Wspomnienie o Marku Furmanku – koledze i druhu wspólnej podróży .....</b>	<b>23</b>
<b>Ewa Bochno, Magdalena Zapotoczna, „Otwiera kiesy, kasy i serca” – o współpracy z Dziekanem Profesorem Markiem Furmankiem przy organizacji XXXII Letniej Szkoły Młodych Pedagogów .....</b>	<b>27</b>
<b>Zdzisław Wołk, Panie Dziekanie, nie dokończyłeś swojego zadania (wspomnienie prof. dr. hab. Marka Furmanka).....</b>	<b>33</b>
<b>II. STUDIA I REFLEKSJE</b>	
<b>Stanisław Juszczyk, Konektywizm teorią samodzielnego uczenia się z wykorzysta- niem mediów społecznych .....</b>	<b>39</b>
<b>III. KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ</b>	
<b>Eunika Baron-Polańczyk, Relacje nauki i społeczności lokalnej na przykładzie zrealizowanych projektów. ....</b>	<b>51</b>
<b>Ewa Nowicka, Multimedialny charakter zajęć terapeutycznych .....</b>	<b>67</b>
<b>Patrycja Szablowska, Nauczyciel szkoły podstawowej w Zielonej Górze w obliczu straty osoby bliskiej doświadczonej przez uczniów .....</b>	<b>75</b>
<b>Katarzyna Hyży, Asystentura rodziny w dobie pandemii .....</b>	<b>85</b>



## OD REDAKCJI

Po wyjątkowo długiej przerwie, ze znacznym opóźnieniem przekazujemy Państwu kolejny numer „Relacji”. Numer ten jest złożony z trzech części, z których pierwsza poświęcona jest wspomnieniu Profesora Marka Furmanka, wieloletniego dziekana naszego Wydziału. Był on też pomysłodawcą naszego pisma, a także życzliwie nas wspierał w prowadzonych pracach związanych z wydawaniem „Relacji”.

W części pierwszej zamieszczone zostały teksty wspomnieniowe i refleksyjne związane z Profesorem Markiem Furmankiem. Ich autorami są współpracownicy Profesora oraz osoby ze świata akademickiego, które w różnych okolicznościach zawodowych napotkały Go i zdecydowały się wspomnieć. Wraz z tym umożliwiły lepsze poznanie człowieka, zazwyczaj postrzeganego głównie przez pryzmat pełnionej funkcji dziekana, z którą się bardzo identyfikował. Mamy nadzieję, że w ten sposób przyczynimy się do utrwalenia obecności i działalności kolegi, profesora, dziekana, który przedwcześnie nas opuścił.

Część drugą pt. „Studia i refleksje” wypełnił tekst autorstwa Stanisława Juszczyka poświęcony kolektywizmowi, czyli tematyce mieszczącej się w obszarze zainteresowań Profesora Marka Furmanka.

Na część trzecią „Komunikaty i doniesienia z badań” składają się teksty o różnym charakterze, których autorami są osoby mające ugruntowaną pozycję w nauce, jak i dopiero rozpoczynające swoje kariery naukowe.

Zachęcamy do lektury tekstów zawartych w tym numerze. Zebranie artykułów do czasopisma znajdującego się na „dorobku” nie jest obecnie łatwe. Nie mogąc zaferować większej liczby punktów, często spotykamy się z odmowami lub nawet z wycofywaniem artykułów i przenoszeniem ich przez autorów do periodyków wyżej punktowanych. Tym bardziej więc dziękujemy wszystkim, którzy zdecydowali się na ulokowanie swoich tekstów w „Relacjach”. Jesteśmy przekonani, że czasopisma naukowe, niezależnie od ich formalnej pozycji mają do odegrania ważną rolę w popularyzacji wiedzy i w upowszechnianiu dorobku badawczego, niejednokrotnie bardzo wartościowego.

*Redakcja*





I  
Prof. dr hab.  
Marek Furmanek  
Wspomnienia





*Zakład Mediów i Technologii Informatycznych*  
Uniwersytet Zielonogórski

## MAREK FURMANEK

Urodzony 16 marca 1957 roku w Konopiskach, zmarł 26 lipca 2019 roku w Zielonej Górze.

Studiował na Wydziale Automatyki i Elektroniki Politechniki Śląskiej oraz w Moskiewskim Instytucie Energetycznym na kierunku elektronika, który ukończył w 1982. W 1990 roku uzyskał stopień doktora nauk technicznych w zakresie elektroniki w Moskiewskim Instytucie Energetycznym. Stopień doktora habilitowanego w dyscyplinie pedagogika otrzymał w Rosyjskiej Akademii Nauk w 1999 roku.

Z akademickim środowiskiem Zielonej Góry był związany od 1982 roku, kiedy to podjął pracę na Wydziale Elektrycznym Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Zielonej Górze. W 1988 roku rozpoczął pracę w Instytucie Techniki Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego (WSP TK), gdzie kierował Zakładem Zastosowań Technik Komputerowych, a po przejściu do Instytutu Zarządzania Zakładem Teorii Informacji i Komunikacji Globalnej. Od 2000 roku pracował w strukturach ówczesnego Wydziału Nauk Pedagogicznych i Społecznych WSP TK. Współzakładał i kierował, funkcjonującą od 2001, Katedrą Mediów i Technologii Informatycznych.

W latach 2012-2014 był prodziekanem ds. organizacji i rozwoju Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu. W 2014 roku został powołany na funkcję Dziekana Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego. Swoją pracę, jako Dziekan Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, kontynuował w latach 2015-2019.

Należał do specjalistów w zakresie pedagogiki medialnej. Zajmował się badaniem struktur informacyjnych w komunikacie multimedialnym, mediami i technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w procesie kształcenia, pedagogicznym oddziaływaniem mediów i technologii informacyjnych w różnych grupach społecznych, komunikacją społeczną w Internecie, problemami kształcenia na odległość.

Wypromował pięciu doktorów z zakresu pedagogiki, był recenzentem wielu projektów, monografii naukowych i prac doktorskich. Jako członek zespołów badawczych zajmował się problemami edukacji medialnej i kultury informacyjnej. Pełnił funkcję członka towarzystw naukowych i rad naukowych wielu czasopism między innymi „Kognitywistyka i Media w Edukacji”.

Był założycielem i redaktorem naczelnym (2004-2007) czasopisma „Pedagogika Mediów” oraz serii wydawniczej Biblioteka Pedagogiki Mediów. Inicjator (2015) oraz przewodniczący rady naukowej wydziałowego czasopisma „Relacje. Studia z Nauk Społecznych”. Opublikował ponad 80 prac naukowych, w tym był współautorem podręcznika akademickiego *Pedagogika* (2006).

Należał do współtwórców programu kształcenia dwóch specjalności na kierunku pedagogika: edukacja medialna i informatyczna (2000) oraz nowe media w komunikacji społecznej z językiem angielskim (2009).

Otrzymał Medal Komisji Edukacji Narodowej i złoty Medal za Długoletnią Służbę.

Prywatnie był wielbicielem filmów, szczególnie westernów i kryminałów, literatury kryminalnej, muzyki, fascynowały go podróże i poznawanie innych kultur i ludzi. Kierował się życiowym mottem: *Nie pędź, zatrzymaj się, pomyśl i tak nie prześcigniesz swojego cienia.*

[Eunika Baron-Polańczyk, Jarosław Wagner]

*Pozostanie w mej pamięci jako człowiek, który od pierwszego spotkania z dużą otwartością starał się budować pozytywne relacje z ludźmi. Nie zawężał poruszanych tematów do spraw zawodowych, ale dotykał również obszarów związanych z podróżami czy osobistymi przemyśleniami. Podejmował próby integrowania najbliższego środowiska.*

[Maciej Andrzej Jackowski]

*Zawsze znajdował czas na długie rozmowy o projektach naukowych oraz rozwoju swoich wychowanków. Dysputy te oprócz zaciśnięcia gabinetów prowadziliśmy także podczas prywatnych spotkań. Często na stoliku kawiarnianym piętrzyły się stosy serwetek z zapisanymi pomysłami. W każdym z nas potrafił odkryć potencjał i odpowiednio go ukierunkować. Z ogromnym zaangażowaniem pilotował nasze działania, zawsze służąc radą i pomocą. W przypadku niepowodzeń potrafił pocieszyć i zmotywować do dalszej pracy.*

[Jacek Jędrzykowski]

*Osobiście miałam sporadyczny, raczej formalny kontakt z Panem Profesorem Markiem Furmankiem. Wynikał on głównie z zadań realizowanych w ramach współpracy Zakładu Profesjologii (w którym wtedy pracowałam) z Katedrą Mediów i Technologii Informacyjnych. W ramach realizowanych projektów oraz działań o charakterze nauko-*

---

wym Pan Profesor okazał się osobą kompetentną, zaangażowaną, konkretną oraz bardzo pomocną. Nasza współpraca przebiegała w miłej atmosferze, pełnej motywacji i optymizmu, niestety była zbyt krótka...

[Aneta Klementowska]

Był dla nas troskliwym opiekunem. Pamiętam jak na konferencjach, podczas których towarzyszyło nam lekkie podenerwowanie, zawsze starał się nas wspierać i pozytywnie motywować. Po każdym wystąpieniu mogliśmy liczyć na miłe, budujące i dodające odwagi słowa. Ceniłam u Profesora to, że zawsze liczył się z naszym zdaniem, propozycjami i uwagami, chętnie słuchał i był otwarty na nasze pomysły, dając możliwości ich realizacji. Jego wypowiedzi i wystąpienia były ubarwiane błyskotliwym humorem i dowcipem. To wyjątkowe podejście Profesora na zebraniach i spotkaniach służyło tworzeniu pozytywnej atmosfery, budowaniu dobrych relacji w grupie, zmniejszając dystans i poprawiając nasz nastrój.

[Ewa Nowicka]

Pan Profesor był osobą życzliwą, zawsze nas wspierał. Pozwalał nam, młodym pracownikom naukowym, szukać własnych ścieżek i ideałów naukowych, popełniać błędy, a jednocześnie był naszą inspiracją, podtrzymywał w nas wiarę w to, że warto być w nauce i warto o nią dbać.

[Paulina Woźniak-Chojnacka]



*Andrzej Radzewicz-Winnicki*

Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Zielonogórski

## **EPITAFIUM DLA PANA DZIEKANA, ZAPRZYJAŻNIONEGO I BLISKIEGO MI PROFESORA MARKA**

Niniejsze – edytowane obecnie na łamach znanego czasopisma *Relacje*<sup>1</sup> – moje skromne i rozproszone myśli pojawiły się już przed rokiem w trakcie uczestnictwa w smutnym orszaku żałobnym członków Rodziny (ale przede wszystkim żony Wielisławy), Władz Uczelni, Wydziału, Bliskich i Przyjaciół, a także niezawodnego grona Uczniów i Współpracowników. Już wówczas pomimo otaczającego ze wszystkich stron powszechnego odczucia traumatycznego i posępnego żalu, w upalnym dniu sierpniowego pożegnania, nie miałem absolutnie jakichkolwiek wątpliwości, że Marek zajął już za życia jakże trwałą pozycję w dziejach symbiozy nauk ścisłych i społecznych, jak również wykreowaną przez siebie subdyscypliną naukową, której zapewnił wraz z gronem współpracowników trwały rozwój i logiczną ciągłość kontynuacji. Wypracowywał przecież przez szereg lat (wraz z Małżonką, p. profesor Wielisławą Osmańską-Furmanek) jej zakres metodologiczny i przedmiotowy. Wiele zapału i aktywności poświęcił w trakcie krótkiego przecież własnego życia pracy organizacyjnej i dydaktycznej. Swoje uzdolnienie koordynacyjno-formalne i nieformalne ujawnił w kilku jednostkach organizacyjnych w trakcie konstytuowania się ostatecznego profilu dzisiejszego oblicza Uniwersytetu Zielonogórskiego. Po blisko rocznej nieobecności Marka, w wymiarze bezpośredniego z Nim obcowania, nadal dostrzegamy, a w zasadzie odczuwamy prawdziwy wstrząs i niebywałą pustkę, żal oraz smutek, jaki przywołuje świadomość próżni powstałej po Jego zniknięciu. Do ostatniej chwili pozostawał On nader mobilny. Przejmował na siebie rozliczne obowiązki zarówno organiczne, przypisane wyjątkowemu nauczycielowi akademickiemu, jak i te dodatkowe uzupełniające. A były to zawsze nader powinności. Nadal tak trudno pogodzić się z tragedią wywołaną odejściem naszego drogiego Dziekana. O tym, że był On bardzo poważnie chory, wiedziało wiele osób,

---

<sup>1</sup> Tu trzeba koniecznie nadmienić, iż kolejny tom periodyka „*Relacje. Studia z Nauk Społecznych*” pojawił się właśnie za sprawą kolegium redakcyjnego i jej redaktora naczelnego p. prof. Zdzisława Wołka, *nota bene*, periodyka, który swą pomyślną instytucjonalizację uzyskał dzięki inspiracji i staraniom ówczesnego dziekana naszej wydziałowej jednostki organizacyjnej p. prof. dr. hab. Marka Furmanka, który wskrzesił czasopismo do publicznej edycji w trudnym świecie nauki i organizacji dydaktyki.

ale o fakcie, że tragiczne pożegnanie nadejdzie niespodziewanie i absolutnie w trybie natychmiastowej biologicznej egzekucji, tego nikt nie oczekiwał ani też przewidywał!

Byłeś Marku, kochany Profesorze, a dla mnie pozostajesz przecież do dzisiaj, niebywałą postacią o niezwyklej wprost rzetelności i olbrzymiej sile moralnej. Cechowała Ciebie zawsze ogólna nieprzemijająca życzliwość, opiekuńczość i trwała jakże wiecznie piecza nad bliskimi. Twoje tragiczne zniknięcie to okrutny i niespodziewany los, który przeciął wszelkie oczekiwania i plany zarówno Twoje, Wiki, Rodziny, Waszych przyjaciół, współpracowników i całe nasze środowisko akademickie, które afilujemy od kilku dekad. W każdym kto obcował z Tobą utrwalił się przecież szczególnie stosunek do Osoby intelektualisty i wizjonera. Pamiętamy wszyscy Twoją bezinteresowną pomoc, jaką udzielałeś wielu ludziom, stosunek do studentów, kolegów i członków Wydziałowej Społeczności. Był on zawsze nacechowany niezmiennie dozą empatii, zainteresowaniem, otwartością i zrozumieniem indywidualnych jednostkowych dylematów. Zawsze byłeś i jesteś osobowością prospołeczną. I ważne jest to, co mówimy teraz właśnie dzisiaj po rocznym pożegnaniu. Jestem nieomal pewien i bez reszty przekonany, że każdy kto znał Profesora, nie potrafił nigdy wyobrazić sobie Marka w roli petenta. Z zasady nigdy też o nic nie prosiłeś, byłeś wiarygodnym partnerem, należałeś do tych, którzy z reguły oddawali, ofiarowywali siebie innym znajdującym się w sytuacji oczekiwania i potrzeb, w każdych warunkach i okolicznościach. Życie swoje spędziłeś skromnie. Uwielbiałeś podróże, nowe miejsca geokulturowe, a zwłaszcza Portugalię, do której planowaliśmy od dawna wspólną rodzinną wyprawę. Będąc wzorcowym dziekanem w dobie nie najlepszej ostatnio zmiany społecznej w naszej politycznej aurze, pełniłeś dzielnie i ofiarnie funkcję/rolę adwokata, mecenasa... a nie prokuratora, jak to się często w działalności publicznej niestety zdarza w naszej codzienności, kiedy to patologia przeplata się z ledwo zauważalną terapią życia akademickiego.

Twoje zasmucające odejście warte jest i w pełni zasługuje na inny niż tradycyjny oddźwięk. Żal i smutek pozostają, lecz nie miejsce w tej chwili na inne reminiscencje i wspomnienia. Musi się koniecznie ukazać – poza niniejszym zbiorowym opracowaniem – w co głęboko wierzę – analityczna książka o Tobie, Twojej twórczości, lansowanych pryncypiach i przejawianej nieustannie optymistycznej wizji świata, który być może obierze racjonalność, cnotę i pragmatyzm za niezbywalne elementy towarzyszące ewolucyjnej egzystencji naszego gatunku ludzkiego. Osiągnąłeś szczególnie wymiar autonomii w Twoim/Waszym życiu. Autonomię spostrzeżeń, myśli i sądów. Tym samym uwidocznił się własny niepowtarzalny stosunek profesora do wszystkich kwestii i występujących miar: a więc dobra i zła, prawdy i fałszu, godności i niegodziwości ludzkiego działania... Stale jednak pozostaje traumatyczny żal, że odeszła na zawsze osobistość wyjątkowa, która pozostawała życzliwym prokulantem naszych prywatnych cierpień czy planów/aspiracji.

Marek reprezentował przychylny ogląd, a przy tym wiarygodną lustrację zastanej sytuacji. Jego wiarę, ufność i wsparcie odbieraliśmy jako romantyczny powiew nowocześnieści, energię oraz konsekwentną wolę działania w sferze rozstrzygnięć teoretycznych i tak ważnej taktyki dnia codziennego. Prawie wszystkie Twoje prace odznaczają się zwartą i subtelną konstrukcją, budowane były z myślą przewodnią, zawsze przejrzyste i bez niepotrzebnych dodatkowych już *przybudówek* bądź to tautologicznych dygresji, pojawiających się w naukach społecznych zbyt często. Występuje nagminnie pluralizm poznawczy jako teoretycznie i metodologicznie uzasadniony sposób traktowania szeregu zjawisk czy procesów. Jestem pewien, że kanon naukowej metodologii reprezentantów nauk ścisłych miał olbrzymie znaczenie w postępowaniu Marka, jako wytrawnego badacza i propagatora zwracającego się ku metodologii *warsztatowej*, jak i organizacyjnie *weryfikacyjnej* nawiązującej do takich uznanych dyscyplin poznawczych, jak biologia molekularna bądź fizyka na przykład wysokich energii. Głęboko wierzył, że dyscypliny starające się powszechnie syntetyzować przedmiot swoich eksplicacji mają niestety przewagę na tymi, które ograniczają się z reguły do sprawozdawczego zapisu sporządzanych nawet licznych obserwacji. Zwracał też uwagę na organizację sporządzania ekspertyz, traktowanych jako swoista „produkcja” naukowa, która winna zawsze uwzględniać relatywnie wysoki poziom naszej humanistycznej niepewności zadaniowej (*task uncertainty*) reprezentowanej przez badaczy kilku pokoleń pomimo stosowania standaryzowanych zrutyinizowanych metod postępowania eksplikacyjnego.

Niewątpliwie, a zarazem godnymi do podkreślenia cechami występującymi we wszystkich Twoich publikacjach są niezawodne kompetencje, rozważność i rzetelność naukowa, jak i przykładowe, wzorcowe wywiązywanie się z podjętych uprzednio zobowiązań. To taka moja próba – być może nieudana – poszukiwania pamięci bardzo życzliwej, pogodnej, szczęśliwej i chyba oczekiwanej, o której snuł rozważania przed dwiema dekadami Paul Ricoeur. A przecież my Wszyscy żyliśmy/żyjemy w czasach manipulacji i nadużywania pamięci, w celu cynicznego potwierdzenia (wyuzdanego, a często fikcyjnego i nieprawdziwego) obrazu własnej tożsamości czy to innych jednostek – znanych nam i nieznanymi – całych wspólnot, niemającej nic wspólnego z prawdą i realiami życia publicznego. Przypominam sobie więc Ciebie, w trakcie wielu rozmów, kiedy ustawicznie poszukiwałeś społecznego konsensu i szeregu gestów z zewnątrz dobrej woli na rzecz integracji i spójności publicznej, nie tylko w wymiarze egzystencji akademickiej.

Pozostajesz Marku, dla tych, którzy blisko Ciebie żyli upostaciowieniem nie tylko pasji poznawczej i wartości duchowych, które wspólnie podzieliśmy, ale tego, czego w dobie Renesansu i Oświecenia określano miarą człowieczej miłości, czy to ludzkości. Nie znajduję lepszej formuły dla epitafium niż Wacław Borowy sprzed półwiecza jak przywołanie znanych strof wiersza Kochanowskiego z *Pamiętki* „[...] bo kto by Cię był przez Twą ludzkość nie miłował”.

Droga Wiko, Pani Rektor, Pani Dziekan, z którą myślami jesteśmy nieustannie pomimo znacznej odległości, że Profesor Marek zawsze pozostaje w naszej pamięci jako Osobowość twórcza o wyjątkowej skrupulatności we wszystkich wymiarach osobistej i środowiskowej styczeńności. Dla większości z nas stanowił On źródło inspiracji, radości i indywidualnego dobrostanu osobistego, ale przecież Jego oceny stwarzały być może (?!), jakiegokolwiek wątpliwości osobiste?, a jeśli tak, to z pewnością dla niewielu. Nie szukał nigdy rozstrzygnięć prostych i łatwych. Pozostawał bardzo krytyczny zwłaszcza do samego siebie. Zaistnienie tego skromnego i dobrego Człowieka nauki w historii ludzkości było/jest przykładem zaangażowania na rzecz wartości, wzorów i norm mentalnych niezmiernie doniosłych.

Zapewniam wszystkich, którzy śledzą tok mojej narracji, że pamięć o Marku nigdy mnie nie zawiedzie, wśród wystąpień w aulach akademickich i w rozmowach wśród przyjaciół, aż do mego samego końca.

Byłeś i jesteś postacią niezwykłą, którą stale szanujemy i kochamy!!!

*Andrzej z Iwoną  
i resztą stołecznego najbliższej mi rodziny*



*Bogusław Śliwerski*

## **PROFESOROWIE UMIERAJĄ LATEM. POŻEGNANIE PROFESORA UZ MARKA FURMANKA**

Kiedy rozstawałem się z czytelnikami bloga z ostatnim dniem czerwca 2019 roku, tytułowałem swój wpis „O czym nie napiszę ze względu na urlop”. Nie wiedziałem, że ten okres zostanie przerwany niezwykle smutną dla mnie osobie, ale przecież najboleśniej dla prof. UZ Wielisławy Osmańskiej-Furmanek, śmiercią mojego Przyjaciela Marka Furmanka – profesora Uniwersytetu Zielonogórskiego, a Jej wspaniałego Męża, pedagoga mediów, dziekana Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii.

Marek kierował już drugą kadencję najstarszym w tej Uczelni Wydziałem. Nagła choroba, operacja i nieskuteczność terapii sprawiły, że odszedł od nas pedagog, który budował wspólnotę tej jednostki akademickiej z wielką troską o jej przyszłość, a zarazem nadzieją na powrót do niej po wakacjach. Jeszcze w czerwcu powiadomił swoich współpracowników o trudach choroby i koniecznej rezygnacji z pełnienia funkcji dziekana, by nie przyczynić się swoją nieobecnością do jakichkolwiek problemów. Był niezwykle odpowiedzialny za instytucję i jej pracowników oraz studentów. Zawsze, kiedy pojawiały się jakiejkolwiek wątpliwości natury prawnej, akademickiej, dzwonił, by dowiedzieć się, jak należy postąpić, by właściwie rozwiązać zaistniały problem.

Jako dziekan zawsze bardziej troszczył się o rozwój naukowy innych niż o własny, toteż zarządzał nauką i akademickim środowiskiem w Uniwersytecie Zielonogórskim, udrażniając w ramach programu ERASMUS wymianę studentów i naukowców z młodzieżą i uczonymi z europejskich uniwersytetów. Prowadził badania naukowe, wnioskował do Narodowego Centrum Nauki o granty z ukochanej przez Niego dyscypliny, jaką jest edukacja medialna, a nawet szerzej – z pedagogiki mediów. Był nie tylko promotorem prac dyplomowych w ramach studiów I i II stopnia, ale także promował doktorów nauk społecznych i był cenionym w naszym środowisku recenzentem dysertacji doktorskich oraz habilitacyjnych.

Jako pedagog nigdy nie odmawiał pomocy, wsparcia, gotowości do włączenia się w ciekawe i ważne społecznie projekty dydaktyczne, które miały związek z pedagogiką mediów. Kiedy poprosiłem Go o napisanie rozdziału do międzynarodowego podręcznika akademickiego „Pedagogika”, nie odmówił, bo wraz z Małżonką kształcili w tym zakresie studentów. W trzecim tomie tej wyjątkowej w dziejach polskiej pedagogiki edycji mającej podtytuł *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej* ukazał się ich rozdział *Pedagogika mediów* (Osmańska-Furmanek, Furmanek 2006).

Marek stworzył, zostając redaktorem naczelnym, czasopismo „Pedagogika Mediów” oraz do ostatnich miesięcy swojego życia był członkiem redakcji periodyku „Kognitywistyka i Media w Edukacji”. Był Osobą niezwykle skromną, życzliwą, bezinteresownie zaangażowaną w różne działania społeczne, włączającą innych do pracy, a przy tym wysoce odpowiedzialną za kierowaną jednostkę akademicką. Uczestniczył w najważniejszych dla polskiej pedagogiki zjazdach, konferencjach naukowych, posiedzeniach zespołów specjalistycznych i seminariach naukowych. Należał do grona nauczycieli akademickich, którzy czynili wszystko, by uzyskane przez tę jednostkę akademicką uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika można było poszerzyć o kolejny stopień naukowy. Pobudził do działania Oddział Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Od wielu lat współpracował z Komitetem Nauk Pedagogicznych PAN, wspomagając między innymi w organizacji i przebiegu XXXII Letniej Szkoły Młodych Pedagogów KNP PAN w Łagowie we wrześniu 2018 roku. Przed siedmiu laty wsparł Komitet Nauk Pedagogicznych, udostępniając wydziałową platformę oraz organizując zespół swoich współpracowników do uruchomienia na niej strony internetowej Komitetu. Błyskawicznie stała się ona za sprawą także dra hab. Mirosława Kowalskiego najważniejszym medium polskiej pedagogiki, informując o najważniejszych wydarzeniach nie tylko KNP PAN, ale o różnych osiągnięciach i stratach uniwersyteckich środowisk pedagogicznych.

Nie mogłem wierzyć, że nie będę już mógł spotkać się z Markiem i rozmawiać o sprawach naszej codzienności, o zmianach legislacyjnych w uniwersytetach, które lepiej ode mnie rozumiał jako zarządzający wydziałem, czy o Jego kolejnych pobytach naukowych poza granicami kraju. Spędziliśmy razem wiele tygodni i godzin na długich rozmowach o egzystencjalnych problemach, codziennych troskach, ale i zawodowych kwestiach. Pozostaje w mojej głębokiej pamięci i wdzięczności za wszelkie DOBRO, którym obdarzał nie tylko mnie i swoich Bliskich oraz akademickie środowisko.

Pozostaje ze mną myśl poetki Julii Hartwig ujęta w jednym z jej pięknych wierszy pożegnalnych: „Wspólny jest los, który nas czeka” (Hartwig 2018, s. 37).

## Bibliografia

- Hartwig J. (2018), *Inna wyspa*, PIW, Warszawa.
- Osmańska-Furmanek W., Furmanek M. (2006), *Pedagogika mediów*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, GWP, Gdańsk.

*Stanisław Juszczyk\**

Politechnika Śląska w Gliwicach

## MOJE SPOTKANIA NAUKOWE Z PROFESOREM MARKIEM FURMANKIEM

Profesora Marka Furmanka spotkałem po raz pierwszy w połowie lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku na jednej z pierwszych konferencji (czerwiec) z cyklu „Informatyka w szkole”, kierowanej przez profesora Macieja Sysło z Uniwersytetu Wrocławskiego, a następnie na konferencji z cyklu „Media w nauce, kulturze i oświacie”, kierowanej przez profesora Waclawa Strykowskiego z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu (wrzesień) – współorganizatorem był dr Antoni Zając z Uniwersytetu Rzeszowskiego. Z tego powodu kilka konferencji organizowano w Rzeszowie lub pięknych miastach w tym regionie, takich jak: Iwonicz Zdrój czy Krynica. Oczywiście, poznając profesora M. Furmanka, poznałem także Jego żonę, profesor Wielisławę Osmańską-Furmanek, którzy zawsze razem brali udział w konferencjach dotyczących informatyki i mediów, z racji podobnych zainteresowań naukowych.

Wkrótce na dalszych cyklicznych konferencjach utworzyła się grupa pedagogów medialnych, uczestnicząca w radach naukowych tych konferencji i przedstawiających wyniki swych badań empirycznych, do której należeli, oprócz wyżej wymienionych profesorów, także profesorowie: Janusz Gajda (UMCS i WSP im. ZNP), Bronisław Siemieniecki (UMK), Tomasz Goban-Klas (UJ), Kazimierz Wenta (USz), Maciej Tanaś (UW, a następnie APS), Waldemar Furmanek (URz), Janusz Morbitzer (AP, a następnie Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, a obecnie AWSB w Dąbrowie Górniczej) oraz piszący te słowa Stanisław Juszczyk (UŚ, a obecnie PŚ). Ze względu na rosnące wykorzystanie komputerów, sieci komputerowych (technologii informacyjnej), a szerzej nowych mediów nie tylko w edukacji, ale w pracy zawodowej (szerzej gospodarce), w kulturze i przemianach społecznych, znacząco zwiększyła się liczba tych konferencji i sukcesywnie poszerzała ich tematyka. Konferencje te organizowały poszczególne uniwersytety, a liczba uczestników konferencji zwiększała się z roku na rok. W Uniwersytecie Szczecińskim na przykład zorganizowano konferencje: „Multimedia w dydaktyce techniki, informatyczne kształcenie nauczycieli” czy „Pedagogika informacyjna”. W Uniwersytecie Śląskim zorganizowano także konferencje na następujące tematy: „Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji” (2004 r.), „Edukacja w społeczeństwie wiedzy – niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecz-

\* ORCID: 0000-0002-7775-6303.

nej i kulturowej” (2006 r.) czy „Poznanie, przeżywanie i odkrywanie rzeczywistości społecznej i kulturowej w edukacji” (2008 r.). Profesor Janusz Morbitzer z Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie organizował cykliczną konferencję „Człowiek – media – edukacja”. Uczestniczyliśmy także w konferencjach informatycznych organizowanych przez profesora Jacka Migdałkę i profesor Barbarę Kędzierską z tejże uczelni. Jednak to profesor Bronisław Siemieniecki z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika pod koniec lat dziewięćdziesiątych zorganizował cykl konferencji z zakresu pedagogiki medialnej „Technologia informacyjna w zmieniającej się edukacji”, która od tego czasu skupiała nie tylko grono pedagogów medialnych z Polski czy krajów UE, ale także kognitywistów, informatyków, filozofów edukacji czy lingwistów. Ta konferencja organizowana jest do dziś, a jej problematyka jest rozwijana przez profesor Dorotę Siemieniecką, i coraz częściej ma ona formę dyskursu dystansowego z wykorzystaniem konferencyjnych technik komputerowych. Od kilku lat konferencję na temat „Cyberprzestrzeń i światy wirtualne” organizuje z dużą energią i pasją w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej profesor Maciej Tanaś.

To właśnie wspólne uczestnictwa w corocznych konferencjach organizowanych przez różne uniwersytety spowodowały, że nasze grono pedagogów medialnych poznawało się coraz lepiej. Wielogodzinne dyskursy w trakcie kolejnych konferencji prowadziły do refleksji nad dynamicznym rozwojem w Polsce nowej subdyscypliny pedagogicznej: pedagogiki medialnej oraz jej praktycznej egzemplifikacji w postaci edukacji medialnej, którą postulowaliśmy wdrożyć do procesu kształcenia nauczycieli na uczelniach wyższych oraz w edukacji szkolnej uczniów z różnych poziomów kształcenia. W dyskusjach tych uczestniczyli bardzo aktywnie profesor M. Furmanek i profesor W. Osmańska-Furmanek. Planowaliśmy wprowadzenie w naszych ośrodkach akademickich specjalności w zakresie studiów z pedagogiki, która dotyczyłaby technologii informacyjnej i/lub mediów, prowadzenia wspólnych badań empirycznych oraz studiów teoretycznych (obejmujących rozwój teorii konstruktywistycznych, kognitywistycznych czy konektywistycznych procesu uczenia się), do podejmowania których zaczęliśmy zachęcać także doktorantów. Także nasi magistranci coraz częściej podejmowali problematykę badań z zakresu pedagogiki medialnej. Zakłady czy katedry, którymi kierowaliśmy, zaczęły nosić nazwy związane z dynamicznie rozwijającą się subdyscypliną pedagogiczną lub mediami. Powstawały czasopisma naukowe, których tytuły związane były z nową subdyscypliną lub mediami, a nawet całe cykle czy serie wydawnicze, a także towarzystwa naukowe. To dlatego profesor M. Furmanek nazwał kierowaną przez siebie od 2001 roku jednostkę organizacyjną Uniwersytetu Zielonogórskiego Katedrą Mediów i Technologii Informacyjnych. Był współorganizatorem i współautorem programu kształcenia edukacja medialna i informatyczna oraz specjalności nowe media w komunikacji społecznej z językiem angielskim na kierunku pedagogika. Był redaktorem naczelnym czasopisma „Pedagogika Mediów”

(2004-2007) i redaktorem serii wydawniczej: Biblioteka Pedagogiki Mediów. To dlatego był członkiem nie tylko Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego czy Lubuskiego Towarzystwa Naukowego, ale także Polskiego Towarzystwa Kognitywistycznego i Polskiego Towarzystwa Technologii i Mediów Edukacyjnych. Był członkiem rad naukowych bądź redakcyjnych kilku czasopism, których problematyka związana była z pedagogiką medialną lub mediami, na przykład czasopisma „Kognitywistyka” i „Media w Edukacji”, które wydaje Wydawnictwo Adam Marszałek w Toruniu. Jego zainteresowania naukowe ogniskowały się w obszarze pedagogiki medialnej i technologii informacyjnej, a w szczególności dotyczyły procesów społecznej komunikacji pośredniej, wykorzystania mediów w edukacji i autoedukacji, komputerów i gier komputerowych przez dzieci i młodzież, kształcenia na odległość czy diagnozy oddziaływań pedagogicznych wywieranych przez technologię informacyjną. To właśnie tych zagadnień głównie dotyczy znaczący dorobek naukowy Profesora, a także problematyka promowanych przez Niego prac doktorskich.

Profesor Marek Furmanek był osobą spokojną, pełną taktu i kultury akademickiej, zawsze otwartą na innych i ich poglądy czy opinie. Potrafił szanować zdanie innych, nawet jak się z nimi nie zgadzał. Prowadząc dyskurs, używał rzeczowych i adekwatnych argumentów, mówił jasno i zrozumiale, akcentował zagadnienia dla Niego ważne. Potrafił profesjonalnie analizować zagadnienia, syntetycznie ująć obszerne problemy i trafnie wnioskować. Był bardzo lubiany w naszym środowisku oraz ceniony za wysokie kompetencje badacza i autora licznych prac naukowych. Był znakomitym menedżerem nauki, co pomagało mu kierować licznym zespołem naukowym w katedrze czy prawidłowo i z sukcesami sprawować funkcję dziekana Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego.

W trakcie naszych spotkań naukowych z Profesorem Markiem Furmankiem zawsze towarzyszyła nam Jego żona Profesor Wielisława Osmańska-Furmanek. Byli nierozłączni. Zawsze razem na każdej z naszych konferencji. Wspierający się wzajemnie w trudnych chwilach. Mający podobne zainteresowania i pasje.

Brakuje nam Profesora, Jego życzliwości i przyjaźni.



*Bogdan Idzikowski*

Uniwersytet Zielonogórski

## **WSPOMNIENIE O MARKU FURMANKU – KOLEDZE I DRUHU WSPÓLNEJ PODRÓŻY**

Państwa Furmanków – Wikę i Marka – poznaliśmy moja żona i ja na początku lat dwudziestych XX wieku. Bywali na wernisażach w galerii sztuki prowadzonej przez moją żonę, interesowali się sztuką, odwiedzali nas w naszym domu, a my bywaliśmy z rewizytami u Nich. Było to tym prostsze, że obie nasze rodziny mieszkały na zielonogórskim osiedlu Zacisze. Bywanie w zaprzyjaźnionych rodzinach, wspólne kolacje i spotkania to często obecna przestrzeń kontaktów, na których ludzie lepiej się poznają, testują swoje smaki i poczucie humoru. Jednak w tym wspomnieniowym tekście pragnę pominąć ten wątek naszej znajomości. Chciałbym przywołać pamięć o pewnym krótkim zdarzeniu, które ukazało Marka w nowym dla mnie wymiarze, pokazało inne Jego oblicze. Był to właściwie epizod związany ze wspólnym wyjazdem do Moskwy i kilkudniowym pobytem w Rosyjskiej Akademii Kształcenia w celach naukowych. Bywałem już wcześniej w Moskwie zarówno prywatnie, jak też z oficjalną wizytą rektorską na zaproszenie prezydenta Akademii w celu podpisania umowy o współpracy naukowej między ówczesną Wyższą Szkołą Pedagogiczną im. T. Kotarbińskiego w Zielonej Górze a Rosyjską Akademią Kształcenia. W związku z turystycznym, czyli zorganizowanym przez biuro podróży charakterem pierwszego wyjazdu oraz oficjalnym celem drugiej wizyty w obu przypadkach towarzyszyła tym wyjazdom pełna opieka przewodnika, pilota oraz przedstawicieli strony przyjmującej. Szczególnie tej oficjalnej przypisano należyte dystynkcje, od przyjęcia na lotnisku, przewóz służbowym transportem, bezpieczne i wygodne zakwaterowanie, a także bogaty program wizyty. Był to w pełni zorganizowany i zabezpieczony od każdej strony pobyt, co oznacza, że niewielki był (a właściwie prawie żaden) nasz kontakt z realiami codziennego życia mieszkańców Moskwy i możliwość poznania sposobów codziennego funkcjonowania w tej olbrzymiej aglomeracji.

Po kilku latach pokłósiem tej oficjalnej wizyty był mój kolejny – tym razem już indywidualny wyjazd do Akademii Kształcenia w celach studyjnych i naukowych. Miałem dokonać kwerendy naukowej, poznać profesorów Akademii, ustalić obszary pracy badawczej. Zupełny zbieg okoliczności sprawił, że w tym samym czasie z naszej uczelni (WSP TK) w identycznym celu jechał do Moskwy dr Marek Furmanek. Postanowiliśmy skoordynować wspólny wyjazd pociągiem oraz razem zatroszczyć się

o logistykę w miejscu docelowym naszego wyjazdu. Zwykło się uważać, że wspólne wyjazdy i dłuższe, także wspólne pobyty, w trakcie których pojawiają się rozliczne problemy, najlepiej pozwalają poznać wady i zalety drugiego człowieka – towarzysza podróży oraz pobytu. Jeśli pobyt odbywa się w odmiennych realiach kulturowych, rodzi to szczególnie wiele nowych wyzwań i trudności natury adaptacyjnej oraz logistycznej. Już w trakcie długiej podróży pociągiem do Moskwy (a podróż do Moskwy trwała niemal dobę) odkryłem u Marka niesamowite autoironiczne poczucie humoru. Miał duży dystans zarówno do siebie, jak i zewnętrznych realiów, na które nie miał wpływu. W czasie podróży Marek bawił mnie anegdotami i „smakowitymi” dykteryjkami z historii i codziennego życia Rosjan. Opowiadał o swoich perypetiach, które wiele razy mu towarzyszyły, kiedy dłuższy czas zamieszkiwał w Moskwie. Ze swadą opowiadał o gafach, jakie sam popełniał, zanim nauczył się właściwie odczytywać wrażliwość swoich rosyjskich przyjaciół i zwykłych mieszkańców Moskwy. Doświadczyłem z jego strony dużej otwartości i gotowości do udzielenia wskazówek pomocnych w opanowaniu nowej dla mnie sytuacji.

Marek poznał bardzo dobrze Moskwę, przebywając tam w czasie studiów i później w okresie pracy nad doktoratem. W trakcie dłuższego pobytu doświadczył zwykłego życia w tej metropolii. Bardzo dobrze posługiwał się językiem, nawiązywał różne kontakty, dzięki którym miał okazję także rozpoznać uprzedzenia i nadwrażliwość Rosjan. Przestrzegał mnie przed polonocentryzmem w dyskusjach z partnerami. Przykładem jest stosunek do drugiej wojny. Dla nas oraz znacznej części Europejczyków miała ona początek 1 września 1939 roku – dla Rosjan jej początek przypada na czerwiec 1941 roku. Taka była oficjalna historiografia w ZSRR, a następnie w Rosji, dlatego też nie dziwi, że kilka pokoleń Rosjan socjalizowano według tej wykładni – nawet profesorowie Akademii przyjmują taki punkt widzenia. Doradzał mi, aby nie wchodzić z rosyjskimi partnerami w spór historyczny o odpowiedzialność za wywołanie wojny i datę jej wybuchu. Przekonywał, że w kontaktach prywatnych Rosjanie są bardzo serdeczni, gościnni. Przykładem tego jest otwartość i szczere goszczenie, także w domach prywatnych. Towarzyszy temu częste wznoszenie toastów, dlatego – wyczuła – gdy wznoszą toasty na cześć gościa, należy to uszanować i odwzajemnić, co dla mnie jako niepraktykującego konsumenta trunków było ważną przestrogą przed ewentualną odmową udziału w toaście i poczęstunku. Może to bardzo urazić gospodarzy. Marek instruował mnie: *trudno, musisz narazić na szwank wątrobę, ale trzeba bohatercko spełnić toast oraz odwzajemnić życzenia.*

Inną ceną uwagą było początkowo niezrozumiałe dla mnie ostrzeżenie przed zbyt pewnym siebie przekraczaniem szerokich moskiewskich ulic. Ostrzegał: *Nie ufaj kierowcom, gdy masz zielone światło. Zachowaj czujność, bo zawsze może trafić się jakiś dżygit, dla którego światło czerwone jest tylko sugestią.* W tym czasie Moskwa już zaczęła przeżywać gwałtowny rozwój wolnego rynku, czego efektem było pojawienie się



grup nowobogackich (tzw. noworuskich), którzy w szybkich zachodnich samochodach pędzą szerokimi arteriami, bywa, że także pasem jezdni przeznaczonym dla służb specjalnych i VIP-ów, nie zważając na pierwszeństwo innych użytkowników. Konkludował to tak – *pamiętaj, nieważne kto ma pierwszeństwo, po prostu nie daj się zabić na jezdni. Paradoksalnie bezpieczniejszy będziesz przekraczając ulicę na czerwonym świetle, bo będziesz wtedy szczególnie uważał. Kierowcy i tak pojedą według własnej logiki.*

Kolejna ważna rada dotyczyła przemieszczania się po tej olbrzymiej metropolii. Moskwa jest tak rozległa, iż mimo bardzo dobrej komunikacji miejskiej (znakomite metro, tramwaje, trolejbusy, autobusy, marszrutki, taksówki publiczne i prywatne) pokonanie w ciągu jednego dnia wielkich śródmiejskich odległości może absorbować nawet kilka godzin. Dlatego trzeba bardzo skrupulatnie i z rozważą planować swoje dzienne zamierzenia. Jeśli zapomni się zabrać z domu (hotelu) jakiejś ważnej rzeczy, na przykład dokumentu, pisma polecającego, delegacji służbowej, paszportu czy biletu, to już tego samego dnia raczej nie zdąży się załatwić sprawy. Dojazd z miejsca zakwaterowania do punktu docelowego może trwać od dwóch do nawet kilku godzin, więc jeśli konieczny będzie powrót po zapomniany dokument i następnie ponowny dojazd do miejsca docelowego, to najprawdopodobniej minie czas pracy danej instytucji. Stąd kolejna uwaga Marka – *planując załatwienie czegoś w instytucjach, bądź jak saper, który myli się tylko raz. Zabierz wszystko, co może być potrzebne, a najlepiej noś ze sobą całą oficjalny majdan.*

Było jeszcze wiele innych sytuacyjnych rad Marka, dotyczących aprowizacji, zakupów, umiejętnego korzystania z moskiewskiego metra itp. Z rad tych wiele razy skorzystałem w trakcie kolejnych moich indywidualnych wyjazdów do Moskwy. Jednak ze względu na ich mniej spektakularny charakter uznałem za zbędne przywołania ich w tekście wspomnieniowym. Natomiast za to wspaniałe, pełne humoru i cennych porad towarzyszenie mi w podróży, a szczególnie bycie cierpliwym i życzliwym moim przewodnikiem po Moskwie – zachowam Marka Furmanka we wdzięcznej pamięci.



Ewa Bochno, Magdalena Zapotoczna  
Uniwersytet Zielonogórski

## **„OTWIERA KIESY, KASY I SERCA” – O WSPÓŁPRACY Z DZIEKANEM PROFESOREM MARKIEM FURMANKIEM PRZY ORGANIZACJI XXXII LETNIEJ SZKOŁY MŁODYCH PEDAGOGÓW**

Wspomnienie o Profesorze Marku Furmanku jest powrotem do spotkania z życzliwym i dbającym o współpracowników Dziekanem Wydziału. Przyszło nam współpracować przy organizowaniu XXXII Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN.

Szkoła, która odbyła się w dniach 17-22 września 2018 roku w Łagowie Lubuskim, była pod wieloma względami wyjątkowa<sup>1</sup>. Z jednej strony ze względu na jubileusz 25-lecia kierowania naukowego letnimi szkołami przez prof. dr hab. Marię Dudzikową, a z drugiej dla tegorocznych Gospodarzy oraz wielu uczestników LSMP była sentymentalną podróżą do wspomnień sprzed 14 lat, gdy w tym samym miejscu odbyła się XVIII Letnia Szkoła, organizowana przez zielonogórskie środowisko akademickiej pedagogiki. Wtedy obowiązki dziekana Wydziału pełniła prof. Wielisława Osmańska-Furmanek. Obie szkoły łączyły: 1) tematyka poświęcona analizie nowoczesnej szkoły: XVIII LSMP zatytułowana była *W poszukiwaniu nowoczesnej szkoły. Konteksty teoretyczne, metodologiczne i empiryczne* oraz XXXII LSMP *Kultura szkoły. Czym ona jest? Jak ją badać i o niej pisać?*, 2) oraz ludzie – zarówno niektórzy Mistrzowie, jak i uczestnicy. Głównymi osobami spajającymi obie szkoły byli przede wszystkim Maria Dudzikowa i Marek Furmanek.

Organizując Letnią Szkołę Młodych Pedagogów, nie przypuszczałyśmy, że będzie ona naszym ostatnim wspólnym naukowym przedsięwzięciem, tworzonym zarówno z profesor Marią Dudzikową, jak i profesorem Markiem Furmankiem. Maria Dudzikowa zmarła w październiku 2018 roku, Marek Furmanek kilka miesięcy później w lipcu 2019.

\* \* \*

Bycie Gospodarzem LSMP, a taką funkcję pełni dziekan, wymaga mądrej współpracy z wieloma osobami oraz przyjęcia określonej strategii organizacyjnej. Osobom, które

<sup>1</sup> Szerzej o tym można przeczytać w sprawozdaniach: Zapotoczna 2018a i b.

nigdy nie uczestniczyły w Letniej Szkole, zwykle kojarzy się ona z dużą konferencją naukową. W rzeczywistości jest to zdecydowanie inne wydarzenie naukowe: nie tylko przestrzeń naukowych dyskusji, wymiany poglądów, ale również miejsce budowania i pomnażania zasobów kapitału społecznego (Bochno, Korzeniecka-Bondar red. 2011), naukowej wspólnoty (Bochno, Korzeniecka-Bondar red. 2016). Pracę nad każdą Letnią Szkołą dziekan i komitet organizacyjny zaczynają rok wcześniej na poprzedzającej LSMP. Symbolicznie zaczyna się ona od przejścia przez przyszłorocznych gospodarzy insygniów władzy – pałeczki dyrygenta przez dziekana oraz kociołki przez sekretarza naukowego.



**Zdjęcie 1.** Przejęcie insygniów władzy podczas XXXI LSMP.  
Warszawa, 12 września 2017

Źródło: blog profesora B. Śliwerskiego, <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2017/09/xxxi-letnia-szkoa-pedagogow-komitetu.html>.

Celem Letnich Szkół – jak co roku można przeczytać w zaproszeniu do uczestnictwa w LSMP – jest wspieranie i stymulowanie rozwoju naukowego Młodych: pedago-

żek i pedagogów, w ramach którego tworzone są okazje do uzupełniania i pogłębiania wiedzy, wzbogacania własnego warsztatu badawczego, a także możliwości debiutów naukowych oraz promowania najzdolniejszych. Ważne jest również tworzenie warunków sprzyjających autentycznej integracji środowiska, pracy w dobrej atmosferze i zacieśnianiu więzi międzypokoleniowych. Zajęcia odbywają się w kilku, wypróbowanych już formach, a więc poprzez wykłady, dyskusje panelowe, warsztaty i prezentacje naukowe zaproszonych gości – autorytetów w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych, rozmowy i konsultacje z nimi, problemowe seminaria w małych grupach, wystąpienia i prezentacje dorobku młodej kadry pedagogicznej.

Tak postawione cele wymagają od Gospodarza – Dziekana ścisłej współpracy z Kierownictwem Szkoły, a te w roku 2018 pełniły Maria Dudzikowa i Ewa Bochno, z Sekretarzem Naukowym LSMP i Prezydencją Forum Młodych Pedagogów, które w roku 2017/2018 pełniła Magdalena Zapotoczna oraz komitetem organizacyjnym, który w czasie XXXII LSMP tworzyli: Sławomir Sobański, Astina Koch, Emilia Kuligowska, Barbara Walas, Klaudia Żernik i Grzegorz Hryniewicz.



**Zdjęcie 2.** Otwarcie XXXII Letniej Szkoły Młodych Pedagogów. Łągow, 17 września 2018

Źródło: archiwum M. Zapotocznej.

Dziekan – Gospodarz również pełni funkcje reprezentowania LSMP zarówno w kontaktach z władzami danej uczelni, jak w czasie trwania szkoły oraz „wpisania się” w tradycje i ceremonie naszej szkolnej wspólnoty.

\* \* \*

Nasz Dziekan zgodnie z formułą, którą wypowiada każdy Gospodarz, przejmując insygnia władzy, czyli „ta dyrygencka pałeczka otwiera kiesy, kasy i serca”, wsparł nas organizacyjnie, finansowo oraz przede wszystkim koleżeńsko. Z jednej strony dał nam dużą swobodę działania, pozostawiając „pole manewru”, a z drugiej czuwał nad organizacją, służąc pomocą w razie potrzeby. Szkoła odbywała się w bardzo trudnym dla wszystkich uczelni czasie – wprowadzania Ustawy 2.0. To wymagało od Marka Furmanka połączenia roli Gospodarza LSMP oraz Dziekana, który uczestniczył w ustaleniach z władzami i pracownikami Wydziału dotyczącymi przyszłego funkcjonowania uniwersytetu i w uniwersytecie. Możemy tylko sobie wyobrazić, z jak trudną sytuacją miał wtedy do czynienia, bo nigdy nie dał nam tego odczuć. Przeciwnie, stworzył nam warunki do sprawnej aktywności na rzecz wspólnoty Letnich Szkół Młodych Pedagogów.



**Zdjęcie 3.** Profesor Marek Furmanek jako gospodarz XXXII LSMP.  
Łagów, 19 września 2018

Źródło: archiwum M. Zapotocznej.

Między innymi dzięki Dziekanowi – Profesorowi Markowi Furmankowi jednostkowa pracowitość organizatorów mogła się przełożyć na sukces wspólnotowy.

**I takiego GO pamiętamy!**

## Bibliografia

- Bochno E., Korzeniecka-Bondar A. (red.) (2016), *Naukowa wspólnota uczących się. 30-lecie Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Bochno E., Korzeniecka-Bondar A. (red.) (2011), *O budowaniu kapitału ludzkiego i społecznego w środowisku naukowym. 25-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Zapotoczna M. (2018a), *XXXII Letnia Szkoła Młodych Pedagogów. Kultura szkoły. Czym ona jest? Jak ją badać i o niej pisać?*, Zielona Góra-Łagów Lubuski, 17-22 września 2018 r., „Rocznik Pedagogiczny Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN”, t. 41.
- Zapotoczna M. (2018b), „*Nieście więc wiedzy pochodnię na czele...*”. O 32 Letniej Szkole Młodych Pedagogów, Zielona Góra-Łagów Lubuski, 17-22 września 2018 r., „Parežia. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”, t. 2 (10).





**Zdzisław Wołk**

Uniwersytet Zielonogórski

## **PANIE DZIEKANIE, NIE DOKOŃCZYŁEŚ SWOJEGO ZADANIA (wspomnienie prof. dr. hab. Marka Furmanka)**

Półtoraroczny okres, który upłynął od niespodziewanego nagłego odejścia Profesora Marka Furmanka, wydaje się bardzo krótki. Wypełniające naszą codzienność różne zadania i realizowane role, nadchodzące wakacje sprawiły, że stała nieobecność Marka Furmanka wśród nas była niezauważalna. Trochę tak, jakby wciąż był, tyle że wycofał się ze swojej codziennej aktywności. Po rozpoczęciu semestru zimowego kolejnego roku akademickiego do licznych spraw organizacyjnych dołączyły się zakłócenia rytmu pracy Uczelni spowodowane zagrożeniem koronawirusem i przeciągające się kształcenie na odległość. Spowodowały one szybkie przestawienie się pracowników wydziału na formy i sposoby pracy niewymagające stałych kontaktów. Relacje międzyludzkie się osłabiły, do dziekanatu nie było ani potrzeby, ani możliwości zachodzenia. Zmiany nie rzucają się więc w oczy, a brak Marka umykał uwadze.

Pomimo że choroba zaatakowała Marka szybko, On rozstawał się z nami i z rolą dziekana z rozmysłem, wciąż wykonując swoje zadania związane z pełnieniem funkcji dziekana wydziału. Przed wakacjami w skrzynce e-mailowej pojawił się niepokojący, ale zawierający nadzieję na szybki powrót do pracy list o następującej treści:

*Szanowni Państwo zauważyliście pewnie w ostatnich tygodniach „zniknięcie” dziekana, być może w pewnym zakresie spowodowało to zwiększenie spokoju i poprawienie efektywności pracy Wydziału, niemniej jednak powoduje to określone problemy i perturbacje. Ponieważ z moim głosem nie jest najlepiej, pozwalam sobie tą elektroniczną drogą zwrócić się do Was.*

*Choroba moja, która w pierwszym okresie wydawała się zwykłą chrypką, trochę się skomplikowała i nie wdając się w szczegóły, na pewno wyłączyła mnie z pracy do końca roku akademickiego.*

*Życie i praca musi toczyć się jednak dalej. Wszystkie podpisy w moim imieniu na podstawie upoważnienia może dokonywać dziekan Wagner, dyplomy ukończenia być może uda mi się podpisać samemu, jak będzie z tym kłopot, to jakoś to rozwiążemy. Zresztą radźcie sobie sami, oczywiście z możliwością skorzystania z mojej rady.*

*Chciałbym wam podziękować za te kilka lat wspólnej pracy, życzyć dalszych sukcesów, szczęścia i pomyślności dla Was i Waszych Bliskich.*

*Ale, czego jestem wymownym przykładem, przede wszystkim życzę Wam ZDROWIA, bo reszta to...*

*Marek Furmanek*

Pomimo że nadchodziły wakacje na wydziale było sporo pracy organizacyjnej. Marek dążył do rozwiązania licznych problemów związanych z kończącym się rokiem akademickim. Swoje obowiązki przekazał dr. Jarosławowi Wagnerowi, jednemu z prodziekanów. Wciąż zamierzał szybko włączyć się do życia wydziału. Nie wrócił...

\* \* \*

Z Markiem trafiliśmy na siebie dawno. Miało to miejsce w Instytucie Techniki, w którym wówczas obaj pracowaliśmy. Można by rzec, że nasze zainteresowania były zbliżone – obaj mieliśmy w swoich biografiach „elektrykę” – Marek – elektrotechnikę, ja – radiotechnikę i telewizję. Obaj też zamieniliśmy je na pedagogikę, która nas pochłonęła, każdego z nas do tego stopnia, że przeorientowała nasze drogi zawodowe i zainteresowania badawcze. Być może to pozwalało mi na rozumienie jego podejścia do różnych problemów i sposobów ich rozwiązywania.

Marek habilitował się w Rosyjskiej Akademii Kształcenia w Moskwie na podstawie rozprawy przygotowanej we współpracy z wybitną rosyjską profesorką pedagogiki – Iriną Sasową. Tematyka rozprawy wiązała się z wychowaniem do gospodarki i była wówczas nowatorska. Z czasem ukierunkował swoje zainteresowania naukowe na problematykę z obszaru nowych technik informatycznych. Mimo inżynierskiego wykształcenia był humanistą, miłośnikiem sztuki, muzyki. Szanował i cenił ludzi mądrych, co często podkreśla Jego Żona Wika, też zawsze mocno zaangażowana w życie Uniwersytetu i naszego Wydziału.

Marek na wydziale był gospodarzem, z którą to rolą bardzo się identyfikował. Przekonałem się o tym wielokrotnie w trakcie licznych rozmów, które razem odbywaliśmy. Długie debaty prowadziliśmy w trakcie wspólnego wyjazdu do Łodzi, gdzie w 2015 roku obydwaj reprezentowaliśmy nasz Uniwersytet na uroczystej gali z okazji pierwszego wręczenia Nagrody im. Pierwszego Rektora Uniwersytetu Łódzkiego Tadeusza Kotarbińskiego za wybitną pracę naukową z zakresu nauk humanistycznych. W trakcie długiej podróży Marek dzielił się swoimi planami dotyczącymi wydziału, jego wzmacniania i uatrakcyjniania prowadzonych studiów i pracy na nim. Szczególną wagę przykładał do studiów doktorskich, których utworzenie w znacznym stopniu było jego zasługą. Ich uruchomienie stało się możliwe dzięki uzyskaniu uprawnień doktoryzowania w zakresie socjologii.

Środowisko akademickie, w tym nasz młody Uniwersytet doświadczało w okresie, gdy przypadała Markowi Furmankowi rola dziekana, wielu zmian. Wydział otwierał nowe kierunki i specjalności kształcenia, podlegał kolejnym reorganizacjom. Wraz z wyodrębnieniem się kierunku lekarskiego i utworzeniem wydziału lekarskiego nastąpiła zmiana nazwy wydziału. Skutkowało to niestety utratą uprawnień doktoryzowania,

co wymagało podjęcia wielu wysiłków i ogromnej pracy nad przygotowaniem nowego wniosku. Marek mocno się angażował w działania z tym związane. Doprowadziło to do uzyskania prawa doktoryzowania na nowym Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii. Wiele czasu poświęciliśmy na wspólne poszukiwania formuły prowadzonych studiów doktoranckich, które zostały uruchomione wspólnie ze studiami prowadzonymi na socjologii. Prace te także były inspirowane przez Marka, a On sam czynnie w nich uczestniczył.

Marek był także inicjatorem powołania do życia półrocznika „Relacje. Studia z Nauk Społecznych”. Bardzo mu zależało na tym, aby zielonogórskie środowisko nauk społecznych, a szczególnie pedagogika była dobrze rozpoznawalna w kraju. Czasopismo wydziałowe miało z jednej strony stanowić płaszczyznę prezentowania dorobku naszych pracowników, w tym debiutantów, zwłaszcza słuchaczy studiów doktoranckich, a z drugiej – być platformą prezentowania prac naukowców z innych ośrodków.

Obydwa wybrane spośród wielu różnych przedsięwzięć inspirowanych przez Profesora Marka Furmanka pomimo swojej niepowtarzalnej wartości natrafiały w realizacji na liczne przeszkody i trudności. Pokazały, jak wydział mający długie już tradycje akademickie, liczące ponad czterdzieści lat, stawał i staje w obliczu potrzeby redukcji swojej aktywności i konieczności wycofywania się z podjętych inicjatyw. Studia doktoranckie zostają wygaszone w następstwie reformy szkolnictwa wyższego. Ich miejsce zajęły szkoły doktorskie, jednakże zasady ekonomiczne powodują, że możliwość studiowania w nich mają znikome liczby słuchaczy. Ta sama reforma spowodowała także ograniczenie możliwości utrzymania czasopism znajdujących się „na dorobku”. Wiele uznanych w Polsce periodyków, cieszących się dużym prestiżem w środowisku naukowym, ale nie znajdujących się na listach czasopism wysoko punktowanych (przede wszystkim w obszarze nauk społecznych), zostaje zamykanych. Podobna jest sytuacja „Relacji”.

Przywołane inicjatywy nie przetrwały, nie utrwaliły się, podobnie jak nie przetrwał wydział w swojej wcześniejszej postaci. Nie ma też Marka...

W naszej pamięci pozostanie On, Jego próby, działania, podejmowane wysiłki, pomimo że z dzisiejszej już perspektywy może się wydawać, że były niekonieczne. Jest jednak inaczej – w ciągłym procesie zmian, rozwoju i postępu wydarzają się sprawy będące pozornie małymi, szybko przemijającymi epizodami, w rzeczywistości jednak są one ważne dla przyszłości. Są też ważne dla tych, których bezpośrednio dotyczyły – doktorantów, autorów tekstów do czasopisma, jego redaktorów i recenzentów. W nich pozostanie ślad i pamięć Marka nawet wówczas, gdy czas zamgla wspomnienie. Mam nadzieję, że nie wszystkich.

W moich wspomnieniach Marek powraca często, zazwyczaj nucąc za Stanisławem Sojką, którego koncert uświetniał uroczystość w Łodzi, piosenkę:

Na miły Bóg,  
Życie nie tylko po to jest, by brać  
Życie nie po to, by beczynn timerwać  
I aby żyć siebie samego trzeba dać...

II  
Studia  
i refleksje



*Stanisław Juszczyk\**

Politechnika Śląska w Gliwicach

*Swoją pracę poświęcam pamięci mego Przyjaciela prof. dr hab. Marka Furmanka, uznanego pedagoga medialnego o znaczącym dorobku naukowym, wychowawcę kilku pokoleń studentów, magistrantów i doktorantów, wieloletniego dziekana Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii oraz kierownika Katedry Mediów i Technologii Informacyjnych Uniwersytetu Zielonogórskiego w Zielonej Górze.*

## KONEKTYWIZM TEORIĄ SAMODZIELNEGO UCZENIA SIĘ Z WYKORZYSTANIEM MEDIÓW SPOŁECZNYCH

Konektywizm postrzegany jest z dwóch punktów widzenia przez teoretyków procesu kształcenia: jako teoria lub jako nowa droga czy sposób konceptualizacji uczenia się w erze cyfrowej. Traktowany jest jako nowe środowisko kształcenia, a najnowsze badania jego wykorzystania oraz efektywności w zróżnicowanych edukacyjnych kontekstach są prowadzone systematycznie w wielu ośrodkach akademickich na świecie. Dziś konektywizm integruje wszystkie podejścia wykorzystywane w środowiskach uczenia się *online*. Stanowi rozwinięcie behawioryzmu, konstruktywizmu i kognitywizmu. Identyfikuje trzy ograniczenia tych teorii: ich intrapersonalne spojrzenie na proces uczenia się; ich błędne założenie, że uczenie się jest zlokalizowane w technologii i organizacjach; oraz niedostrzeganie tego, że istnieje potrzeba uczenia się w środowiskach bogatych w wiedzę. Podważa efektywność bezpośredniego transferu wiedzy od nauczyciela do uczącego się. Skupia się na dialogu i dyskursie między uczącymi się, łącząc ich w społeczność i oferując koncepcję uczenia się wykorzystującą: myślenie, rozumowanie i analizowanie. Proces uczenia się nie odbywa się w konkretnym, ustalonym środowisku i kontekście, a wiedza jest rozproszona w sieci globalnej, natomiast uczący się, poszukując informacji i prowadząc dialog między sobą, kształtują sami proces uczenia się i konstruują wiedzę.

Celem pracy jest heurystyczna analiza teorii oraz modeli, odnoszących się do ewolucji wybranych teorii kształcenia, z których wyłonił się konektywizm. Na końcu rozważań poddano dyskusji rozwijającą się teorię memów.

---

\* ORCID: 0000-0002-7775-6303.

## Charakterystyka konektywizmu

Pisząc o wiedzy konektywnej, Stephen Downes (2005) założył, że należy rozpatrywać konektywizm jako mający swe korzenie w modelach biologicznych mózgu połączonego z sieciami neuronów, traktując sieć neuronów jako część całości systemu biologicznego wykorzystywanego w procesie uczenia (Juszczyk 2010, s. 23-44). Stephen Downes i George Siemens niezależnie od siebie opracowali koncepcje wykorzystania „sieci” w rozumieniu uczenia się na jego wielu poziomach, w teorii zwanej konektywizmem. Definiują oni „sieć” jako połączenie między jednostkami/punktami, zwanymi węzłami, przy czym węzłami mogą być jednostki (osoby), grupy, systemy, pola, idee lub społeczności. Teoria opisuje kognitywne relacje między ludźmi a technologią oraz funkcjonowanie sieci, kompleksu (stanowią go użytkownicy i technologia) i możliwy chaos (Siemens 2005, 2006; Downes 2006).

Aby móc analizować epistemologiczne ujęcie konektywizmu, warto na początku dokonać zestawienia jego kluczowych cech pedagogicznych, przedstawionych w pracach S. Downesa (2006) i G. Siemensa (2005) oraz innych autorów, na przykład Rity Kop i Adrian Hill (2008):

1. Główną ideą konektywizmu jest to, że uczący się łączą się ze wspólnotą uczących się, odnosząc korzyści dydaktyczne wynikające z posiadanej przez członków wspólnoty wiedzy i umiejętności oraz korzystając ze zgromadzonych informacji. Wspólnota uczących się jest grupą ludzi uczących się razem poprzez ciągły dialog i wykazujących podobne zainteresowania (zob. Juszczyk 2002).
2. Wspólnota postrzegana jest jako węzeł kluczowy będący częścią sieci węzłów. Sieci społeczne, które są zróżnicowane, ale połączone, wspierają autonomię uczących się, ich zróżnicowane oraz kreatywne konstruowanie wiedzy.
3. Wiedza jest postrzegana nie tylko jako rezydująca w mózgu uczącego się czy mająca swą konkretną fizyczną/institutionalną lokalizację, lecz jest rozproszona w sieci globalnej oraz wśród wielu jednostek z niej korzystających. Z tego powodu uczenie się i konstruowanie wiedzy jest zależne od zróżnicowanych poglądów czy opinii uczących się oraz od dostępu (dołączenia się) do różnych źródeł informacji, strumieni informacji czy ośrodków. Zdolność dostrzegania połączeń/powiązania pomiędzy obszarami, ideami/teoriami i koncepcjami stanowi podstawową umiejętność w zakresie konektywizmu.
4. Informacja podlega nieustannej zmianie, dlatego pojawia się potrzeba systematycznej ewaluacji jej znaczenia, ważności i precyzyjności w świetle pojawiania się wciąż nowych informacji.
5. Pojawia się interdyscyplinarne połączenie (ang. *connection*) w procesie konstruowania wiedzy, szczególnie w środowisku Internetu, w którym występuje dyspersja natury informacji.



George Siemens w swych pracach sugeruje ponowne rozważenie fundamentalnych reguł uczenia się na odległość, w których powinniśmy przesunąć naszą uwagę na promowanie podstawowych umiejętności determinujących uczenie elastyczne, które na przykład pozwolą nam na uaktualnianie wiedzy w tym zakresie, w którym staramy się to osiągnąć. Z tego wynika, że powinniśmy przeorientować edukacyjne doświadczenia tak, aby być pewnym, że rozwijamy u uczących się zdolności „myślenia, rozumowania i analizowania” (Siemens 2005, 2006; Downes 2006a).

Bopolo Boitshwarelo (2011) podkreśla, że konektywizm nie jest ograniczony jedynie do środowiska *online*, ponieważ uniwersalność tej teorii pozwala opisać praktyczne realizacje wymienionych wyżej cech. Jednak środowisko *online* jest maszyną napędową wzrostu i umacniania się konektywizmu, który jest teorią szerszą (ogólniejszą) niż dotychczasowe teorie uczenia się.

Andrew Ravenscroft (2011) uważa natomiast, że media społeczne stały się nowym środowiskiem dla dialogu, z tego powodu należałoby dialog rozważyć jako podstawowy sposób rozwoju i wykorzystania połączeń w procesie uczenia się. Podstawowym argumentem w tych rozważaniach jest wzrastająca waga wymogów związanych z bardziej krytycznym podejściem do Internetu i jego zasobów, a także rozwoju połączeń z ludźmi i zasobami sieci, którą tworzą. Otwarta, uczestnicząca oraz społeczna sieć wymaga zwrócenia uwagi na poznawcze i społeczne kompetencje wyższego rzędu, które są realizowane głównie poprzez dialog i dyskurs. Zatem można rozważać konektywizm z perspektywy dialogu; proponując wybrane konstruktywistyczne podejścia bazujące na „*dialektycznym* (według Lwa Vygostkiego, 1978 i *porozumieniowym*, według Michała Bahtina 1986)” wymiarze dialogu, który może działać jako dźwignia w realizacji konektywistycznego dialogu w trakcie uczenia się; demonstrować, jak gry dialogowe mogą łączyć dyskutowane teorie w celu konstruowania i realizacji procesów sieciowego dialogu; a także rozważyć szersze implikacje konektywizmu w konstruowaniu i demonstrowaniu socjotechnicznego aspektu uczenia się.

Frances Bell (2011) pisze, że dynamiczny kontekst uczenia się w środowisku sieciowym powoduje, że na obecnym etapie badań empirycznych i analiz teoretycznych konektywizm jest teorią, która samodzielnie nie jest w stanie opisać wszystkich aspektów uczenia się wspartego technologią internetową. Natomiast jest wpływowym zjawiskiem, które inspiruje nauczycieli oraz uczących się do wprowadzenia zmian w swoich praktycznych działaniach edukacyjnych. W mojej opinii należy prowadzić dalsze badania nomotetyczno-idiograficzne na temat rozwoju konektywizmu w kontekście dotychczasowych teorii, na przykład sieciowy student (Drexler 2008), elastyczne uczenie się (Bigum, Rowan 2004), teorie zmian w zarządzaniu wiedzą (Scott 2003), alfabetyzacja informacyjna (Beetham 2009), alfabetyzacja uczenia się w erze cyfrowej (Beetham 2009), społeczne uczenie się (Steward, Williams 2005, s. 39-71; Williams, Steward, Slack 2005), badania w działaniu (Reason, Bradbury 2008), czy też teoria aktywności trzeciej generacji (Engeström, Kerosuo 2007, s. 336-342).

### Proces uczenia się w erze cyfrowej

Zróżnicowane spojrzenia na proces uczenia wynikają z różnego postrzegania rozwoju wiedzy uczącego się. W dydaktyce funkcjonuje od wielu lat podstawowe pytanie: W jaki sposób ludzie stają się lepiej poinformowani i lepiej rozumiejący? Stąd też w teorii uczenia się widoczne są wątki dotyczące transferu wiedzy lub procesu porządkowania nowej wiedzy w kontekście wcześniejszych doświadczeń i wiedzy wstępnej aż do procesu konceptualizacji, kontekstualizacji i aktywnego konstruowania wiedzy lub wyrażania refleksji w działaniu. Czyli pewne teorie podkreślają społeczny wymiar uczenia się, a inne role jednostki uczącej się. Sytuacja staje się jeszcze bardziej interesująca, jeżeli w procesie uczenia się zostaną wykorzystane media społeczne, zmieniając charakter aktywności edukacyjnej jednostki.

Proces uczenia się jest wzmacniany poprzez cztery typy aktywności: (1) *łączenie*, poprzez dostęp oraz zbieranie szerokiego zakresu zasobów umożliwiających ich czytanie, oglądanie lub granie, (2) *relacja/odniesienie*, po czytaniu, oglądaniu lub wysłuchaniu pewnych informacji, uczący się może mieć refleksje oraz odniesienie do tego, co już wie i wcześniejszych swych doświadczeń; (3) *tworzenie*, po refleksji i procesie konstruowania sensu uczenia się, uczący się mogą tworzyć coś własnego (np. blog, konto o charakterze społecznym czy nowe wejście do dyskusji w Moodle), wykorzystując jakiś serwis internetowy, jak Flickr, Second Life, Yahoo Groups, YouTube, Google, NetVibes i inne; (4) *dzielenie się*, uczący się mogą dzielić się/przekazywać swoje prace innym w sieci. Uczestnictwo w wymienionych aktywnościach jest postrzegane jako podstawa współczesnego uczenia się. Konektywistyczny uczący się staje się autonomiczną jednostką, ucząc się w sposób niezależny od instytucji edukacyjnych. Sam przejmuje odpowiedzialność za sposób docierania do informacji, organizację czasu nauki, strukturyzowanie aktywności w procesie uczenia się, wskazywania oraz osiągania celów edukacyjnych. Uczący się dorośli sami wybierają poziom kontroli swej nauki przez innych oraz determinują ważne czynniki procesu uczenia się, takie jak: motywacja, samodzielność, pewność siebie, kontrola edukacyjnych aktywności czy problem języka i rodzaju komunikacji z wykorzystaniem wybranych przez siebie mediów społecznych i zasobów informacyjnych (R. Kop, 2011).

Wykorzystanie teorii konektywistycznej w opisie procesu autonomicznego uczenia się (autoedukacji), opierającej się na wielu aspektach klasycznych już dziś teorii behawiorystycznych, konstruktywistycznych i kognitywistycznych, wymaga prowadzenia szerokich, empirycznych badań nomotetyczno-idiograficznych w celu potwierdzenia jej założeń oraz rozbudowy tej nowej teorii. Konektywizm stał się już uznanym opisem środowiska uczenia się nieformalnego z wykorzystaniem zasobów i usług dynamicznie rozwijającej sieci globalnej i funkcjonujących w jej obszarze mediów społecznych.

## Teoria memów

Od połowy lat dziewięćdziesiątych zaczęto rozwijać w Polsce teorię memów (memetykę), zajmującą się badaniem memów i ich społecznego działania. Memy od 1996 roku znane są szerzej w Polsce jako podstawowe jednostki kultury i przekazu kulturowego, w wyniku przetłumaczenia na język polski jednego z dzieł brytyjskiego ewolucjonisty i biologa Richarda Dawkinsa. Jak pisze R. Dawkins, mem, jako trwały wytwór materialny i symboliczny, stworzony przez człowieka w akcie intencjonalnym, „jest jednostką przekazu kulturowego lub jednostką imitacji”, „kultura składa się z memów, jak budynek z cegieł”. „Przykładami memów są melodie, idee, obiegowe zwroty, fasony ubrań, sposoby lepienia garnków lub budowania łuków. Tak jak geny mogą rozprzestrzeniać się w puli genowej, [...], tak memy propagują się w puli memów, przeskakując z jednego mózgu do drugiego w procesie szeroko rozumianego naśladownictwa” (Dawkins 1996, s. 266; 1976, s. 544). Pierwsze publikacje R. Dawkinsa na temat memów ukazały się w połowie lat siedemdziesiątych XX wieku i nie wywołały wówczas gorącej dyskusji. Natomiast już w XXI wieku jego prace są corocznie wznawiane, tłumaczone na kilkanaście języków i sprzedawane w wielu krajach na świecie. Dlaczego teoria memów tak długo nie była intensywnie analizowana przez badaczy, a dziś jest jedną z głównych teorii nauk społecznych, dotyczącą komunikacji obrazowo-tekstowej w Internecie? Wytlumaczeniem może być fakt, że współczesna zawartość Internetu, mediów społecznościowych i narzędzia, którymi może dysponować każdy użytkownik, pozwoliły na rozwinięcie szybkiej, zrozumiałej, często celnej, dowcipnej lub ironicznej wymiany informacji (komunikacji), w którym młodzi użytkownicy Internetu wyrażają swą opinię na temat aktualnych wydarzeń z życia społecznego, politycznego i kulturowego współczesnego świata, demonstrują swoje zdanie, często niezadowolenie i brak akceptacji określonych zachowań osób publicznych (głównie polityków) w przestrzeni medialnej.

W literaturze przedmiotu można znaleźć prace, w których memy rozpatrywane są pod względem psychologicznym, kognitywnym czy kulturoznawczym (Węzowicz-Ziółkowska 2014, s. 11-26). Henry Plotkin definiował memy na przykład jako wewnętrzną reprezentację wiedzy, natomiast Daniel Dennett pisał o memach łączących się w zbitki – mempleksy, które są zorganizowanymi systemami wiedzy (Kamińska 2011, s. 60-62). W swym eseju opublikowanym w pracy „*Dennett and His Critics: Demystifying Mind*”, red. Bo Dalhborg (Cambridge, Mass.: Blackwell, 1993, s. 6-7)”, zatytułowanym *Viruses of the Mind* R. Dawkins stwierdził, że memy zachowują się raczej jak „wirusy komputerowe: rozprzestrzeniają się poziomo, od nośnika do nośnika, z bardzo dużą prędkością”. Jednak Susan J. Blackmore podtrzymuje podobieństwo memu do genu, stwierdzając, że proces ewolucji został rozpoczęty przez naśladownictwo nie

tylko genów, ale także memów. W procesie ich replikacji ważny jest kontekst, w jakim następuje przekazanie, a także źródło, z którego memy pochodzą (Blackmore 2002, s. 94). Polscy badacze, nawiązując do pierwotnej teorii Dawkinsa, sugerują, że powiązanie memu z genem jest bardzo trafne, ponieważ memy mogą ewoluować, krzyżując się z innymi, przez co powstają nowe treści (Kwiatkowska, Sztyber 2017, s. 165-190). Memy zwracają uwagę na ważne problemy społeczne i mają często ciekawą pod względem poznawczym treść (Brylska, Gackowski 2017, s. 25).

Wiktor Kołowiecki (2012) mem traktuje jako zdigitalizowaną jednostkę informacji (tekst, obraz, film, dźwięk), rozpowszechnioną drogą internetową, która zostaje skopiowana, przetworzona i w tej przetworzonej formie opublikowana w Internecie. Memy stały się zawartością nowego języka Internetu, a głównie językiem młodych internautów (nastolatków i studentów), którzy wyrażają w sieci swoją aprobatę bądź obawy, zamieszczając komentarz. Jednocześnie teoria memów, uwzględniająca informację (wiadomość), jako nośnik przekazu treści w procesie komunikacji, staje się dziś podstawową teorią opisującą interakcje między jednostkami oraz między jednostką a grupami społecznymi za pośrednictwem mediów cyfrowych. Jednak zawrotną karierę robi mem internetowy, który jest trudny do zdefiniowania (Gackowski, Patera, Brylska 2016). Maciej Zaremba zauważa, że memu nie należy definiować ze względu na budowę, ponieważ „może on przyjąć formę linku, materiału audio-wideo, obrazu/fotografii, całej strony internetowej, znacznika hash, frazy czy nawet pojedynczego słowa” (Zaremba 2012, s. 266).

Badacze wyróżniają kilka funkcji społecznych memów. Jakub Nowak (2013, s. 227-238) twierdzi, że memy tworzą określone praktyki społeczne i kulturowe, związane ze sposobami wykorzystywania wytworów przemysłu kultury. Kolejną funkcją społeczną jest wytwarzanie emocjonalnych więzi między członkami społeczności nadającymi i odbierającymi przekazy. Tomasz Gackowski, Mateusz Patera i Karolina Brylska (2016, s. 278) uważają, że „mem dopełnia się dopiero w odbiorze i interpretacji, także dlatego, że często operuje ironią, aluzją, intertekstualnością, które pobudzają odbiorcę i każą mu domyślać komunikat semantycznie i pragmatycznie”. Memy wykorzystują najnowsze przykłady tekstów kultury, które nie podlegają ograniczeniom prawnym czy kulturowym (Shifman 2012, s. 187-203), i podkreślają aspekty globalizacyjne współczesnego świata.

Dziś memy, znane powszechnie jako małe obrazki przedstawiające polityka i napisy z dużymi literami, stały się nową formą wiedzy potocznej o polityce, czyli etnopolitologii. W pedagogice stają się pomocne przy zrozumieniu języka współczesnej młodzieży wykorzystywanego w komunikacji bezpośredniej lub pośredniej w mediach społecznościowych lub z użyciem komunikatorów internetowych, komunikatach zawartych w SMS-ach bądź MMS-ach, a także w zrozumieniu tematów codziennych rozmów, treści graffiti, czy nawet części tematyki wytworów plastycznych dzieci i młodzieży.

## Konkluzje

Teoria konektywizmu jest rozwinięciem poprzednich teorii uczenia się: konstruktywizmu i kognitywizmu, których podmiotem był uczący się w zmieniających się środowiskach edukacyjnych, społecznych i kulturowych, wykorzystujący coraz szerzej zmodyfikowane media cyfrowe, zwane często nowymi mediami (opartymi na technologii Web 3.0 i Web 4.0) czy mediami społecznościowymi, rozwijającymi model społecznego uczenia się typu „aby być” i umożliwiający wspólne uczestniczenie w procesie uczenia się. Teoria memów jest natomiast atrakcyjną koncepcją charakteryzującą nie tylko współczesne aktywności komunikacyjne użytkowników mediów społecznościowych, reagujących spontanicznie na aktualne, a jednocześnie krytykowane zachowania polityczne i społeczne między innymi osób publicznych, ale także inne teksty kultury codziennej.

## Bibliografia

- Bahtin M. (1986), *Speech genres and other late essays*, University of Texas Press, Austin.
- Bell F. (2011), *Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning*, „International Review of Research in Open and Distance Learning”, Vol. 12.3, s. 98-113.
- Beetham H. (2009), *Thriving in the 21st century: Learning literacies for the digital age (LLiDA project)*, Glasgow Caledonian University, The Caledonian Academy.
- Bigum C., Rowan L. (2004), *Flexible learning in teacher education: Myths, muddles and models*, „Asia-Pacific Journal of Teacher Education”, No. 32(3), s. 213-226.
- Blackmore S.J. (2002), *Maszyna memowa*, przekł. N. Radomski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Boitshwarelo B. (2011), *Proposing an Integrated Research Framework for Connectivism: Utilising Theoretical Synergies*, „International Review of Research in Open and Distance Learning”, Vol. 12.3, s. 160-179.
- Brylska K., Gackowski T. (2017), *Krytyka polityczna w memach internetowych – od dekonstrukcji po rekonfigurację*, [w:] T. Gackowski, K. Brylska, M. Patera (red.), *Memy, czyli życie społeczne w czasach kultury obrazu*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa, s. 25-49.
- Dawkins R. (1976), *The Selfish Gene*, Oxford University Press, Oxford.
- Dawkins R. (1996), *Samolubny gen*, przekł. M. Skoneczny, Prószyński i s-ka, Warszawa.
- Downes S. (2006a), An introduction to connective knowledge (2005): <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034> [dostęp: 10.12.2006]].
- Downes S. (2006b), Learning networks and connective knowledge, <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.htm> [dostęp: 10.12.2006]].

- Drexler W. (2008), CCK08 connectivism-networked student – the movie [video], <http://teachweb2.blogspot.com/2008/11/cck08-connectivism-networked-studentthe.html> [dostęp:12.10.2008].
- Engeström Y., Kerosuo H. (2007), *From workplace learning to Inter-organizational learning and back: The contribution of activity theory*, „Journal of Workplace Learning”, No. 19(6), s. 336-242.
- Gackowski T., Patera M., Brylska K. (2016), *Společnie konstruowany wizerunek Jana Pawła II – znaczenia zawarte w memach internetowych*, [w:] J. Olędzki, T. Sasińska-Klas (red.), *Wielkość czy autorytet? Jan Paweł II w przekazach polskich mediów podczas jego kanonizacji*, Fundacja Dzieło Tysiąclecia, Warszawa, s. 269-297.
- Juszczyk S. (2002), *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Juszczyk S. (2010), *Czy neurodydaktyka stanie się nowym paradygmatem w społeczeństwie uczącym się? Próba analizy problemu*, [w:] E. Petlák (red.), *Neuropedagogika a vyučovanie*, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra, s. 23-44.
- Gackowski T., Brylska K., Patera M. (red.) (2017), *Memy, czyli życie społeczne w czasach kultury obrazu*, Wydział Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii, Seria Media początku XXI wieku, t. 32, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Kamińska M. (2011), *Niečne memy. Dwanaście wykładów o kulturze internetu*, Galeria Miejska Arsenał, Poznań, s. 60-62.
- Kołowiecki W. (2012), *Memy internetowe jako nowy język internetu*, „Kultura i Historia”, nr 2, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/3637> [dostęp: 12.10.2018].
- Kop R. (2011), *The challenges to connectivistic learning on open online networks: learning experiences during a Massive Open Online Course*, „International Review of Research in Open and Distance Learning”, Vol. 12.3, s. 19-37.
- Kop R., Hill A. (2008), *Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?*, „International Review of Research in Open and Distance Learning”, nr 9(3).
- Kwiatkowska A., Szyber M. (2017), *Memy w internecie. Internet w memach*, [w:] T. Gackowski, K. Brylska, M. Patera (red.), *Memy, czyli życie społeczne w czasach kultury obrazu*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa, s. 165-190.
- Nowak J. (2013), *Memy internetowe: teksty (cyfrowej) kultury językiem krytyki społecznej*, [w:] I. Hofman, D. Kępa-Figura (red.), *Współczesne media. Język mediów*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 227-238.
- Ravenscroft A. (2011), *Dialogue and Connectivism: A New Approach to Understanding and Promoting Dialogue-Rich Networked Learning*, „International Review of Research in Open and Distance Learning”, Vol. 12.3, s. 139-160.
- Reason P., Bradbury H. (2008), *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice (2<sup>nd</sup> ed.)*, CA:SAGE, Los Angeles.
- Scott G. (2003), *Effective change management in higher education*, „EDUCUASE Review”, No. 38(6), s. 64-80.



- Shifman L. (2012), *An anatomy of a You Tube meme*, „New Media & Society”, Vol. 14, No. 2, s. 187-203.
- Siemens G. (2005), *Connectivism: A learning theory for a digital age*, „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning”, No. 2(1), s. 3-10.
- Siemens G. (2006), *Connectivism: Learning Theory or Pastime of the Self-Amused?* [elearnspace blog], otrzymane ze strony [http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism\\_self-amused.htm](http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm) - 12.11.2006 [dostęp: 10.12.2006].
- Steward J., Williams R. (2005), *The wrong trousers? Beyond the design fallacy: Social learning and the user*, [w:] H. Rohracher (ed.), *User involvement in innovation process: Strategies and limitations from a socio-technical perspective*, Profil-Verlag, Munich, s. 39-71.
- Vygotsky L. (1978), *Mind and society: The development of higher psychological processes*, MA: Harvard University Press, Cambridge.
- Wężowicz-Ziółkowska D. (2014), *Jednostka pamięci kulturowej. Próba kulturoznawczej redefinicji i interpretacji hipotezy memetycznej*, „Teksty z Ulicy. Zeszyt Memetyczny”, nr 15, s. 11-26.
- Williams R., Steward R., Slack R. (2005), *Social learning in technological innovation*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, UK.
- Zaremba M. (2012), *Memy internetowe (2010-2011)*, „Media i Społeczeństwo”, nr 2, s. 266.

### **Konektywizm teorii samodzielnego uczenia się z wykorzystaniem mediów społecznych**

**Streszczenie:** W pracy przedstawiono teorię konektywizmu, jej edukacyjne, społeczne i kulturowe znaczenie oraz dynamicznie rozwijającą się teorię memów, która stara się opisać i wyjaśnić współczesne zainteresowania ludzi tekstami kultury oraz aktywnościami komunikacyjnymi, realizowanymi w przestrzeni wirtualnej sieci globalnej.

**Słowa kluczowe:** konektywizm, memy, uczenie się, komunikacja, teksty kultury.

### **Connectivism as a theory of independent learning with the use of social media**

**Summary:** The paper presents the theory of connectivism, its educational, social and cultural significance as well as the dynamically developing theory of memes, which tries to describe and explain people's contemporary interests in cultural texts and communication activities implemented in the space of the virtual global network.

**Keywords:** connectivism, memes, learning, communication, cultural texts.





III  
Komunikaty  
i doniesienia  
z badań



*Eunika Baron-Polańczyk\**  
Uniwersytet Zielonogórski

## RELACJE NAUKI I SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ NA PRZYKŁADZIE ZREALIZOWANYCH PROJEKTÓW

Podejmowanie działań edukacyjnych na rzecz społeczności lokalnej wymaga wnikliwej analizy interesariuszy, ich potrzeb oraz przemyślanej strategii kształcenia, przejawiającej się w doborze stosowanych metod, form organizacji i wykorzystywanych zasobów i środków dydaktycznych. Projekty edukacyjne, ze względu na dużą różnorodność tematyczną i często mocno zróżnicowaną grupę docelową, stawiają duże wymagania ich organizatorom i koordynatorom, aby w pełni osiągnąć założone cele. Opisane przykłady rzeczywistych projektów pokazują, w jaki sposób współczesne metody kształcenia, oparte w głównej mierze na teorii konstruktywistycznej, znalazły zastosowanie w praktycznych działaniach podnoszących wiedzę i umiejętności w interdyscyplinarnych obszarach. Wykorzystanie ICT (*Information and Communication Technologies*) oraz kreowanie postaw świadomego i bezpiecznego stosowania nowych technologii, w połączeniu z opartą na dobrej komunikacji i relacjach pracą grupową, stanowią podstawę uwalniającą kreatywność jednostek. Przemyślany i konsekwentnie realizowany proces dydaktyczny, wsparty właściwie dobranymi materiałami, pozwala na skuteczne budowanie wiedzy i zdobywanie nowych umiejętności z wykorzystaniem synergii tej kreatywności w pracy grupowej. Artykuł prezentuje podstawy teoretyczne oraz rezultaty zrealizowanych w latach 2017-2020 projektów edukacyjnych, prowadzonych pod opieką merytoryczną i dydaktyczną Zakładu Mediów i Technologii Informacyjnych (ZMiTI) Uniwersytetu Zielonogórskiego. W pracach społecznie uczestniczyli Aneta Klementowska i Jacek Jędrzykowski oraz Eunika Baron-Polańczyk (koordynator projektów). Przedstawione działania pozwoliły zebrać doświadczenia i zaproponować dobre praktyki, które mogą stanowić pewną inspirację dla osób planujących lub już podejmujących tego typu przedsięwzięcia edukacyjne w społeczności lokalnej.

### Edukacyjne wskazania konstruktywizmu

Idea konstruktywizmu kładzie szczególny nacisk na kształtowanie u osób uczących się nawyku samodzielnego myślenia, samokształcenia i samorozwoju, a także wyposażanie

---

\* Eunika Baron-Polańczyk, dr hab., prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Pedagogiki, Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych, Pedagogika medialna oraz zastosowania ICT w edukacji, ebaron@uz.zgora.pl.

w procedury umysłowe pozwalające na racjonalną interpretację rzeczywistości oraz aktywne i kreatywne budowanie wiedzy. W świetle konstrukttywizmu uczniowie konstruują wiedzę (poprzez transformację informacji) oraz tworzą własne konteksty wiedzy, w taki sposób, aby była ona znacząca w ich życiu (Coburn 1993; Wendland 2011, s. 32, 36). Motywacja – jako kluczowy składnik uczenia się i procesu konstruowania wiedzy, wskazująca na zrozumienie sposobów, jak wiedza może być wykorzystana – pobudza do aktywnego podejmowania działań na skutek rozwoju osobowości, kształtowania konstruktywistycznych kompetencji.

Teoria konstruktywistyczna znalazła swoją egzemplifikację w nowoczesnych metodach kształcenia, szeroko stosowanych szczególnie w edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Nie jest to przypadkowe, ponieważ te systemy kształcenia są szczególnie ukierunkowane przede wszystkim na skuteczność (trwałe pozyskanie pożądanych wiadomości, umiejętności i postaw), a w drugiej kolejności na efektywność (krótki czas, mały koszt, często incydentalność) procesu uczenia się. Równocześnie pogłębia się negatywna ocena obecnego systemu edukacji formalnej: „polska szkoła nie kształtuje w uczniach w wystarczającym stopniu kompetencji »wychodzenia poza schematy«, uczniowie boją się myśleć kreatywnie, nie umieją współpracować” – stwierdzają autorzy raportu „Szkoła dla innowatora” (Fazlagić i in. 2018). Są to – zdaniem ekspertów – kluczowe kompetencje, które pozwalają na innowacyjność i gotowość na zmianę w dorosłym życiu. Stawiają tezę, że model szkoły funkcjonujący dziś w Polsce całkowicie się zdezaktualizował i wymaga gruntownej przebudowy. Przeladowana Podstawa programowa sprzyjająca powierzchownemu i odtwórczemu uczeniu się, nieaktualne i uproszczone treści, brak kreowania umiejętności krytycznego myślenia i samodzielnego rozwiązywania problemów to główne bolączki, które obniżają autorytet szkoły i nauczyciela. Z kolei przedsiębiorcy zatrudniający absolwentów narzekają na wyniesione ze szkoły schematyczne myślenie, brak samodzielności w podejmowaniu decyzji oraz otwartości na innowacje, współpracę i jednoczesną rywalizację w zespole.

**Blended learning**, czyli edukacja hybrydowa, mieszana, nazywana również bywa komplementarną, ponieważ pozwala zachować pewną równowagę pomiędzy edukacją zdalną wspieraną ICT a tradycyjnym modelem kształcenia w bezpośrednim kontakcie z nauczycielem i nauczaną grupą. Dzięki temu z jednej strony mamy nieograniczony dostęp do zasobów Internetu, platform e-learningowych, webinarów i możemy sami decydować o formie, czasie i miejscu nauki. Z drugiej strony występuje jednak rzeczywisty kontakt z nauczycielem jako autorytetem oraz grupą uczących się, w której zachodzą relacje społeczne. Model ten pozwala również zachować równowagę między budowaniem tak zwanych kompetencji twardych i miękkich. W hybrydowym uczeniu się coraz większą rolę odgrywają technologie mobilne, stąd stosowany często termin m-learning wypiera e-learning. To dzięki rozwojowi technologii mobilnych możemy tak naprawdę uczyć się w dowolnym miejscu i czasie. Smartfon ze stałym dostępem

do Internetu, z którym większość populacji nie rozstaje się przez całą dobę, stał się egzemplifikacją idei BYOD (*Bring Your Own Device*) – przynieś swoje własne urządzenie do pracy czy szkoły. Pandemia Covid-19 udowodniła w tym kontekście, że najważniejszym paradygmatem jest „mieć własne urządzenie do nauki”. Uczniowie i studenci mieli problem z dostępem do komputera, często musieli współdzielić go z rodzeństwem lub innymi domownikami. Wystarczające dotychczas łącza internetowe okazały się mało przepustowe, a komputery stacjonarne w większości pozbawione kamer i mikrofonów. Pandemia obnażyła również, że system edukacji odmieniający od wielu lat przez wszystkie przypadki *e-learning* i *distance learning* jest do tych form nauczania nieprzygotowany w warstwie sprzętowej, programowej i kompetencyjnej. Problem ten wystąpił na wszystkich etapach kształcenia (zob.: Pyżalski 2020, Czarkowski i in. 2020; Babicka i in. 2020). Termin *blended learning* został szeroko upowszechniony w czasach pandemii, stał się w przestrzeni publicznej synonimem bezpiecznej, ale efektywnej edukacji, w której uczniowie nie są całkowicie pozbawieni realnego kontaktu z nauczycielem.

**Uczenie się przez doświadczenie** jest z kolei odpowiedzią na pytania, jak uczyć osoby ukształtowane poznawczo, zwłaszcza dorosłe, które nie przyjmują autorytetów formalnych w ogóle lub przyjmują je z dużym oporem. Rolą edukatora nie jest w takim przypadku przekazywanie prawd *ex cathedra*, ale stworzenie przestrzeni, w której osoby te same mogą te prawdy odkrywać i badać. Podobnie jak w opartym na ideach konstruktywizmu *e-coachingu* osoby uczące się stanowią grupę, w której budują się relacje i zachodzą procesy grupowe. Realizują zadania, od których rezultatu zależy sukces całej grupy. Rola nauczyciela sprowadza się do moderowania działań grupy i całego procesu dydaktycznego bez dostarczania gotowych rozwiązań i sposobu ich osiągnięcia (Frana 2017, s. 72). Proces ten najczęściej jest prowadzony z wykorzystaniem cyklu Kolba. David A. Kolb, amerykański teoretyk metod nauczania, stworzył w 1975 roku swój popularny model, zwany cyklem Kolba, z czterech elementów: konkretnego doświadczenia, obserwacji i refleksji, tworzenia abstrakcyjnych pojęć i testowania w nowych sytuacjach. Obrazował je w cyklu doświadczenia, który obejmuje: 1) konkretne doświadczenie – odwołanie się do aktualnych doświadczeń lub wcześniejszych przeżyć, po którym następuje; 2) obserwacja i refleksja – analiza i wnioski z doświadczenia, po których następuje; 3) formowanie abstrakcyjnych pojęć – uogólnienie i konfrontacja wniosków z teorią, a następnie; 4) testowanie w nowych sytuacjach – połączenie sformułowanej teorii z praktycznym działaniem. Jest to model, który się powtarza, cykl uczenia się może rozpocząć się w którymkolwiek z czterech punktów – tak naprawdę należy go traktować jako ciągłą spiralę. Sugeruje się jednak, że proces uczenia się najczęściej rozpoczyna się od osoby wykonującej określone działanie, a następnie obserwującej efekt działania w tej sytuacji. Następnie drugim krokiem jest zrozumienie tych skutków w konkretnym przypadku, tak aby można było antycypować efekty działań podejmowanych w tych samych okolicznościach. Trzecim krokiem jest sformułowa-

nie ogólnej zasady opisującej dany przypadek (Smith 2010). Na podstawie swojej teorii D.A. Kolb wyróżnił cztery style uczenia się, warunkowane między innymi przez środowisko społeczne, doświadczenia edukacyjne lub podstawową strukturę poznawczą jednostki. Style te oparte są na dwóch typach continuum: działania (od aktywnego eksperymentowania do refleksyjnej obserwacji) oraz percepcji (od konkretnego doświadczenia do abstrakcyjnej konceptualizacji). Wynikiem tego podejścia są cztery podstawowe style uczenia się opisane jako: rozbieżny (czucie i oglądanie), asymilacyjny (oglądanie i myślenie), zbieżny (działanie i myślenie), przystosowawczy (działanie i odczuwanie) (McLeod 2017). W budowaniu swojej teorii David A. Kolb, któremu asystował Roger Fry, oparł się na pracach Johna Deweya, Kurta Lewina i Jeana Piageta (zob. Baron-Polańczyk 2011, s. 24-38). Z filozofii pragmatycznej J. Deweya zaczerpnął rozumienie doświadczenia jako istoty prawdy – „prawdziwe jest to, co sprawdza się w działaniu jako prawdziwe”. Doświadczenie jest źródłem zdobywania i weryfikowania wiedzy, stąd uczenie się przez działanie. Model ten jest najczęściej krytykowany za przyjęcie założenia, że wiedzę zdobywa się głównie poprzez praktykę. Pomimo umniejszania wagi uczenia się teoretycznego oraz uczenia się z własnego wyboru stanowi podstawę większości teorii zarządzania wiedzą i organizacji uczącej się (*Experience Based Learning...* 2020).

**STEM** (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*), nazywany również kształceniem kompleksowym, to program oparty na idei kształcenia uczniów w czterech konkretnych dyscyplinach – nauce, technice, inżynierii i matematyce – w podejściu interdyscyplinarnym i stosowanym. Zamiast traktować cztery dyscypliny jako oddzielne i dyskretny przedmioty, STEM integruje je w spójny paradygmat uczenia się oparty na prawdziwym świecie (Hom 2020). Ta pozornie prosta koncepcja wymaga jednak bardzo wnikliwego przemyślenia procesu dydaktycznego, niezbędnych materiałów i zasobów edukacyjnych, stąd tak istotna jest rola nauczyciela w tym procesie. Pewnym rozwinięciem tego pomysłu jest dodanie kolejnej dyscypliny – sztuki. Koncepcja ta pojawiła się, gdyż wiele kreatywnych prac związanych z projektowaniem ściśle wiąże się z zagadnieniami artystycznymi, na przykład estetyką. Tak powstał **STEAM** (*Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics*). STEAM to ruch zainicjowany przez RISD (*Rhode Island School of Design*) i szeroko obecnie propagowany w USA. Jego celem jest przekształcenie polityki badawczej i edukacji, tak aby w centrum STEM umieścić sztukę i projektowanie (*Art&Design*) oraz wpływanie na pracodawców, aby zatrudniali artystów i projektantów dla stymulowania innowacji (*STEM to STEAM...*, 2020).

Analizy rynkowe wskazują, że umiejętności zgodne z nurtem STEAM będą coraz bardziej doceniane przez pracodawców, zwłaszcza gigantów branży IT. Kultura tych firm, często oparta na wyraźnej poziomej strukturze organizacyjnej, jest odległa od wąskiej specjalizacji, bardziej przystającej do tradycyjnego hierarchicznego modelu korporacyjnego. Szerokie horyzonty, znajomość nowych technologii, komunikatyw-

ność oraz umiejętność pracy w zespole to obecnie najbardziej pożądane kompetencje. Dobrze przemyślany i poprowadzony proces kształcenia w modelu STEAM z pewnością pomaga je kreować. Dostęp do nowoczesnych form edukacji pozwala zredukować problem braku kompetencji i niedopasowania na rynku pracy (Baron-Polańczyk 2019, s. 118-128).

Nauka w modelu STEAM nie tylko daje nową wiedzę i umiejętności, ale przede wszystkim rozwija analityczny, logiczny i systemowy sposób myślenia, który ma zastosowanie w życiu codziennym. W literaturze bywa on nazywany myśleniem komputacyjnym (*computational thinking*) i chociaż angielska etymologia wskazuje na związek z obliczeniami i informatyką, jest w istocie myśleniem i wnioskowaniem o rozwiązywaniu problemów w różnych dziedzinach metodami wywodzącymi się z informatyki (Sysło 2014, s. 15-32). Jest bardzo użyteczne w wykonywaniu wielu zawodów, nie tylko związanych z informatyką.

## **Edukacja w zakresie ICT na obszarach wiejskich**

Dane GUS zawarte w raporcie „Społeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2014-2018” (*Społeczeństwo...* 2020) wskazują, że chociaż wyposażenie gospodarstw domowych w komputery (86,6% w dużych miastach/81,0% na terenach wiejskich) oraz dostęp gospodarstw domowych do Internetu (87,8% / 82,0% i odpowiednio 83,4%/76,2% dla dostępu szerokopasmowego) nie stanowią zasadniczej różnicy, to poziom kompetencji w zakresie wykorzystywania ICT jest wyraźnie niższy na obszarach wiejskich. Potwierdzają to przytoczone dalej wyniki raportu (tam, gdzie nie wskazano, pierwsza podana liczba dotyczy dużych miast, druga obszarów wiejskich):

1. Osoby regularnie korzystające z komputera (79,9% w dużych miastach/63,5% na wsi).
2. Największy odsetek osób regularnie korzystających z Internetu odnotowano wśród mieszkańców dużych miast (83,1%), najmniejszy natomiast – na terenach wiejskich (67,5%).
3. Osoby korzystające z Internetu według miejsca korzystania i wybranych przekrojów (74,2%/56,7% w domu i 45,3%/20,1% w miejscu pracy).
4. Osoby korzystające z internetowych usług komunikacyjnych w ciągu ostatnich trzech miesięcy (40,1%/29,5%). Korzystanie ze stron internetowych lub aplikacji w ramach ekonomii współdzielenia w 2018 roku (27,6%/9,3% organizacja zakwaterowania, 12,7%/3,8% organizacja transportu).
5. Osoby zamawiające lub kupujące przez Internet towary lub usługi do użytku prywatnego w ciągu ostatnich 12 miesięcy (56,8%/41,9%).
6. Osoby korzystające i niekorzystające z urządzeń przenośnych do łączenia się z Internetem poza domem lub miejscem pracy w 2018 roku (60,6%/40,9%).

7. Osoby korzystające z przestrzeni dyskowej w Internecie do zapisywania plików w ciągu ostatnich trzech miesięcy (25,9%/11,4%).
8. Osoby korzystające z usług administracji publicznej za pomocą Internetu według celu i klasy miejsca zamieszkania w 2018 roku (49,2%/26,5%).

Jednocześnie Raport stwierdza, że osoby, które wykonywały wybrane czynności związane z oprogramowaniem w ciągu ostatnich 12 miesięcy w 2018 roku – tworzenie kodu w języku programowania – stanowią zaledwie 3,3% całej badanej populacji (*Spółeczeństwo... 2020*).

Wnioski z raportu zdecydowanie skłaniają do działań na rzecz poprawy możliwości edukacyjnych w zakresie ICT (w tym kodowania) dzieci i młodzieży w małych miejscowościach i na wsiach. Z oferty edukacyjnej dostępnej w dużych miejscowościach trudno im skorzystać ze względu na barierę finansową, bardzo częste wykluczenie komunikacyjne, ograniczenia związane z dysponowaniem czasem. Stąd tak istotna jest poprawa dostępu do nowoczesnych form nauki dzieci i młodzieży z małych miejscowości wiejskich. Wpłyne on na zwiększenie wiedzy i umiejętności w zakresie nowych technologii oraz pobudzi zainteresowania techniką i informatyką, a co za tym idzie pozwoli w przyszłości na lepszy start na rynku pracy.

Ważnym elementem prowadzonych zajęć z dziećmi i młodzieżą oraz spotkań podsumowujących, w których często uczestniczą również osoby dorosłe, są zagadnienia związane z zagrożeniami wirtualnego świata. Na podstawie raportów z ogólnopolskiego badania społecznego „Rodzice nastolatków 3.0” i „Nastolatki 3.0” należy zaznaczyć, że

Internet to także wiele zagrożeń. Najbardziej narażone są na nie dzieci i młodzież. To właśnie ta grupa, często w sposób niekontrolowany, bezrefleksyjny i przypadkowy korzysta z jego zasobów i narzędzi. Łatwy dostęp do pornografii i treści zawierających przemoc, okazja do nawiązywania niebezpiecznych relacji, brak świadomości łamania prawa czy ryzyko uzależnienia – to tylko niektóre z ogromu zagrożeń, jakie niesie za sobą powszechne usieciowienie (Bochenek, Lange 2019).

Równocześnie „rodzice nieprawidłowo/błędnie estymują czas korzystania z Internetu przez dzieci i nie mają wiedzy, kiedy ich dzieci korzystają z Internetu, nie kontrolują oglądanych przez ich dzieci treści internetowych, odpowiadają, że chcieliby, aby ich dzieci pracowały w przyszłości w branży IT częściej (35%), niż deklarują to nastolatki (30%)” (Lange 2019).

## Projekty

Projekty przedstawione dalej stanowią przykłady praktycznego wykorzystania omówionych konstruktywistycznych strategii nauczania-uczenia się w praktyce edukacyjnej. Wskazują również na przestrzeń budowania relacji pomiędzy nauką, reprezentowaną przez Uniwersytet, a społecznością lokalną będącą w bezpośrednim zasięgu jego oddziaływań.



Projekt „Nasza mała ojczyzna” był dofinansowany ze środków Programu Fundusz Inicjatyw Obywatelskich (FIO) z działania „Startuj z FIO” (U/FIO/53/2017). W ramach projektu przeprowadzono, na prowadzonym przez członków Stowarzyszenia „Za Borem” fanpage’u *Gmina Zabór zaprasza* (2020), serię edukacyjnych konkursów z nagrodami, dotyczącymi Gminy Zabór. Celem głównym projektu było zwiększenie aktywności i zaangażowania mieszkańców w życie publiczne, powiększenie ich poczucia przywiązania i przynależności do społeczności lokalnej, pogłębienie wiedzy na temat przyrody, historii, gospodarki i kultury swojej „małej ojczyzny”. W związku z lokalizacją gminy w najbliższym sąsiedztwie miasta Zielona Góra oraz jej atrakcyjnym środowiskiem przyrodniczym i historycznym cieszy się ona coraz większą popularnością. Jest znana przede wszystkim z szeroko kultywowanych tradycji winiarskich. Mieszkańcy często nie mają żadnej wiedzy na temat historii gminy oraz wydarzeń kulturalnych odbywających się w najbliższej okolicy. Wielu z nich nigdy nie uczestniczyło w dożynkach lub innych lokalnych imprezach tematycznych czy sportowych. Do realizacji celu projektu wykorzystane zostały media społecznościowe, fanpage umożliwił zainteresowanym osobom dostęp do ogłoszeń i informacji o wydarzeniach kulturalnych, sportowych oraz zachęcał do czynnego udziału w życiu lokalnej społeczności. Realizacja projektu podniosła atrakcyjność samego fanpage’a, poszerzyła grono odbiorców umieszczanych na nim informacji. Udało się dotrzeć do jeszcze większej liczby mieszkańców gminy (wzrost liczby polubień fanpage’a), zwiększyć ich aktywność poprzez zachęcanie do brania udziału w ciekawych wydarzeniach. Niewątpliwie atrakcją, która zmotywowała lokalnych mieszkańców do czynnego udziału w projekcie oraz jego promowania, były konkursy „Czy znasz swoją gminę?” (których zwycięzcy otrzymali ciekawe nagrody). Projekt podniósł dzięki temu wiedzę mieszkańców na temat ich „małej ojczyzny”. Szersza społeczność lokalna uzyskała poprzez fanpage dostęp do szybkiej informacji, zarówno związanej z aktualnymi wydarzeniami, jak i sytuacjami kryzysowymi.

Projekt „Bezpieczni w Sieci – programuj, jeśli nie chcesz być programowany”, również dofinansowany z FIO (U/FIO/66/2017), obejmował cykl pięciu warsztatów dedykowanych głównie dla młodzieży. Tematy, z którymi zostali zapoznani uczestnicy warsztatów: 1) Jak tworzyć bezpieczne hasła i dlaczego warto je regularnie zmieniać?; 2) Jak rozpoznawać niebezpieczne witryny, unikanie „clickbaitów”?; 3) Ochrona danych osobowych (co raz trafi do Internetu, na zawsze tam zostaje etc.); 4) Bezpieczeństwo na Facebooku (podejrzane posty znajomych, linki, reklamy); 5) Bezpieczeństwo na urządzeniach mobilnych; 6) Bezpieczna bankowość internetowa; 7) Podstawowe elementy programowania w języku C++; 8) Prezentacja zintegrowanego środowiska programistycznego (IDE – *Integrated Development Environment*) dla języka C++. Celem projektu było podniesienie wiedzy uczestników warsztatów na temat zagrożeń wynikających z używania Internetu, zdobycie kompetencji aktywnej ochrony urządzeń mobilnych i stacjonarnych oraz ich użytkowników przed złośliwym oprogramowaniem,

próbami kradzieży danych i tożsamości. Równie istotnym rezultatem było kreowanie świadomości zagrożeń i odpowiedzialnych postaw młodzieży wobec nowych technologii oraz poznanie podstaw programowania na przykładzie języka C++.

Projekt „Młodzieżowe projekty dla Niepodległej – Warsztaty z zarządzania projektami” (DM.III.614.12.22.2018) zrealizowany został w ramach zadania publicznego Województwa Lubuskiego „Lubuskie Niepodległościowe Inicjatywy Młodzieżowe”, w obszarze działań na rzecz młodzieży w województwie (zob. *Młodzieżowe projekty...* 2020). Celem projektu było podniesienie i usystematyzowanie wiedzy na temat zarządzania projektami poprzez realizację zajęć warsztatowych oraz kreowanie proaktywnej postawy niezbędnej do skutecznego pozyskiwania grantów i realizacji projektów. Zadanie polegało na przeprowadzeniu w Zielonej Górze cyklu sześciu warsztatów prezentujących wybrane elementy metodyk zarządzania projektami dla młodych osób planujących uczestniczyć w projektach oraz aplikować o granty. Program warsztatów był zgodny z PMBOK Guide (*A Guide to the Project Management Body of Knowledge*) – zbiorem dobrych praktyk w dziedzinie zarządzania projektami, zebranych, publikowanych i systematycznie aktualizowanych przez PMI (*Project Management Institute*). Zaprezentowano również metodyki zwinne (*Agile*) – Scrum, jako narzędzia komplementarne do klasycznych metodyk typu kaskadowego (PMBOK, PRINCE2, TENSTEP) oraz rozwiązania hybrydowe. Zajęcia prowadzone były przez trenerów, certyfikowanych ekspertów w dziedzinie zarządzania projektami na przykładach projektów uczestników warsztatów. Inicjatorami działania była młodzież, która kończy właśnie studia i wkroczy wkrótce na rynek pracy. Odczuwała ona deficyt wiedzy i umiejętności w zakresie realizacji projektów zarówno społecznych, jak i profesjonalnych, a koszty komercyjnych kompleksowych szkoleń z tej tematyki były dla niej zbyt wysokie. Do udziału w warsztatach została zaproszona młodzież z obszaru całego województwa lubuskiego. W rezultacie naboru w warsztatach uczestniczyli studenci (również studiów doktoranckich) Uniwersytetu Zielonogórskiego, Politechniki Wrocławskiej oraz Politechniki Poznańskiej.

Działania te mają kontynuację w 2020 roku w postaci projektu „Młodzieżowe projekty OZE” – Warsztaty zarządzania projektami, prowadzonego na podstawie Umowy (nr DM.I.614.6.24.2020) o realizację zadania publicznego Województwa Lubuskiego pn. „Lubuskie Obywatelskie Inicjatywy Młodzieżowe”. Ze względu na stan pandemii zajęcia prowadzone są w całości w formie zdalnej.

Projekt Akademia Programowania i Robotyki (DFW.V.614.2.27.2018) zrealizowany w ramach zadania publicznego Zarządu Województwa Lubuskiego w zakresie działania Lubuska Odnowa Wsi na rzecz odnowy obszarów wiejskich w województwie lubuskim polegał na zakupie narzędzi edukacyjnych i zorganizowaniu działającej przy Stowarzyszeniu, Akademii Programowania i Robotyki (APiR), zrzeszającej dzieci i młodzież zainteresowaną edukacją techniczną i informatyczną. W ramach realizacji

zadania zostały zakupione zestawy *LEGO MINDSTORMS EV3 Education*. Stanowią one połączenie popularnych klocków Lego (głównie z serii *Technic*) z czujnikami elektronicznymi, serwomechanizmami i komputerową jednostką centralną, pozwalającą między innymi na konstruowanie robotów i układów automatyki oraz na ich oprogramowywanie. Zestawy zostały dobrane z myślą o stosowaniu w szkole lub na zajęciach pozalekcyjnych – uczniowie mają możliwość budowania, programowania i testowania rozwiązań opartych na technologii i robotyce. W zestawie znajduje się centralna jednostka sterująca EV3 będąca specjalizowanym komputerem używanym do sterowania silnikami robota i zbierania danych z podłączonych czujników. Posiada wsparcie dla technologii Bluetooth oraz WiFi i umożliwia programowanie robota za pomocą zakupionych w tym celu tabletek lub komputerów uczestników zajęć. Do programowania w języku graficznym służy aplikacja *LEGO Mindstorms EV3 Software*. Programowanie w języku EV3 polega na układaniu sekwencji ikon reprezentujących kolejne polecenia dla robota i pozwala na budowę zarówno bardzo prostych aplikacji, jak i rozbudowanych i skomplikowanych algorytmów. Jednostka centralna może być również programowana z wykorzystaniem innych popularnych języków programowania na przykład Python i Scratch.

Zgodnie z intencją producenta pracując z EV3, dzieci i młodzież są zachęcane do kreatywnego rozwiązywania problemów metodą burzy mózgów poprzez proces wyboru projektu, budowania, testowania i ewaluacji. Zestaw jest praktycznym, międzyprzedmiotowym rozwiązaniem STEM, które angażuje uczestników zajęć, zapewniając zasoby do projektowania, tworzenia i programowania ich konstrukcji, pomagając im rozwijać podstawowe umiejętności, takie jak kreatywność, krytyczne myślenie, współpraca i porozumiewanie się. Zestaw podstawowy przeznaczony jest dla dwóch uczniów i jest wspierany przez internetowy przewodnik dla początkujących, samouczki wideo i przykładowe programy zajęć. W celu zwiększenia możliwości konstrukcyjnych do zestawów podstawowych dokupiono zestawy rozszerzające (*Expansion Set*, który zawiera 853 dodatkowe klocki), które pozwalają tworzyć większe i bardziej zaawansowane konstrukcje mechaniczne, oraz dodatkowe czujniki (np. podczerwień, temperatury) (Baron-Polańczyk, Klementowska 2019, s. 191-204).

W wyniku pozyskania kolejnych środków z programu Lubuska Odnowa Wsi i realizacji projektu „Tajemnicza kraina OZE” (DFW.V.614.2.38.2019) wyposażenie Akademii zostało poszerzone między innymi o elementy związane z odnawialnymi źródłami energii (*LEGO Education Renewable Energy Add-on Set 9688*) w celu wprowadzenia aspektów ekologicznych do zajęć – projektor HD oraz zestaw VR firmy Sony. Projekt „Edukacja STEAM” (DFW.V.614.2.35.2020) realizowany w roku 2020 pozwolił z kolei wyposażać akademię w zestawy Lego maszyny proste i zasilane (*Simple & Powered Machines Set by LEGO® Education 9686*). Zestawy te stanowią bardzo dobre uzupełnienie EV3, szczególnie dla osób bardziej zainteresowanych konstruowaniem i mechaniką niż in-

formatyką i programowaniem, a ich wykorzystanie pozwala na lepsze zróżnicowanie zajęć pod kątem zainteresowań uczestników.

Kluczowe wartości edukacyjne zestawów to: projektowanie i budowa programowalnych robotów z wykorzystaniem silników, czujników, przekładni, kół, osi i innych technicznych składników, rozumienie i interpretacja dwuwymiarowych rysunków wykorzystywanych do budowy modeli trójwymiarowych, praca metodami inżynierskimi: budowa, testowanie, korekcja błędów, poprawa projektu, zdobywanie praktycznego doświadczenia z wykorzystaniem narzędzi matematycznych, na przykład szacowanie i pomiar wielkości fizycznych, analiza danych, wyznaczanie średniej, rozwój umiejętności komunikacyjnych, szczególnie w zakresie języka technicznego i słownictwa naukowego (*LEGO... 2020*). Równie istotna jest dostępność programu e-learningowego dla prowadzących zajęcia.

Oprócz przedstawionych zestawów Lego w pracy Akademii wykorzystywane są zestawy *Arduino* zakupione podczas realizacji projektu „Poznajemy Arduino” (U/FIO/9/2019). *Arduino* to platforma elektroniczna typu *open source* oparta na łatwym w obsłudze sprzęcie i oprogramowaniu. Platforma ta narodziła się we włoskim Ivrea Interaction Design Institute jako łatwe narzędzie do szybkiego prototypowania, przeznaczone dla studentów bez wiedzy w zakresie elektroniki i programowania. Ze względu na swoją otwartą architekturę i prostotę rozwiązanie to zaczęło bardzo szybko zdobywać popularność na całym świecie. Społeczność twórców – studentów, hobbyistów, artystów, programistów i profesjonalistów – zgromadziła się wokół tej platformy, a ich wkład pozwolił zgromadzić wiedzę, która może być bardzo pomocna zarówno dla nowicjuszy, jak i ekspertów. Płytki *Arduino* są nieustannie rozwijane, aby dostosować się do nowych potrzeb i wyzwań, różnicując swoją ofertę od prostych 8-bitowych płyt po produkty do aplikacji IoT, urządzeń do noszenia (*wearables*), drukowania 3D i środowisk wbudowanych. Wszystkie płytki *Arduino* są całkowicie otwarte, co umożliwia użytkownikom samodzielne ich tworzenie i ostatecznie dostosowanie do ich konkretnych potrzeb. Oprogramowanie również jest *open source* i rośnie dzięki wkładowi użytkowników na całym świecie. Osobno rozwijany program *Arduino Education* koncentruje się na tworzeniu nowej generacji programów w modelu STEAM, które są dostosowane do wszystkich etapów kształcenia, od szkoły podstawowej do uniwersytetu (*Empower... 2020*). Platforma *Arduino* okazała się bardzo cennym narzędziem w dobie Covid-19, ze względu na bardzo przystępne ceny sprzętu i zgromadzone zasoby edukacyjne była doskonale przygotowana do edukacji zdalnej. Dodatkowo opracowano – sesje pytań i odpowiedzi na żywo, samouczki wideo, przewodniki do nauki w domu i cyfrowe narzędzia edukacyjne dedykowane nauce zdalnej lub w domu.

Kontynuacją prac z zestawami *Arduino* był zakończony w październiku 2020 roku projekt „Czysta zabawa” (U/FIO/49/2020), którego celem była budowa ozonatora powietrza sterowanego *Arduino*. Urządzenie może być wykorzystywane do oczyszczania pomieszczeń i środków dydaktycznych. Ozon to alotropowa odmiana tlenu składająca

się z trójatomowych cząsteczek, jest jednym z najskuteczniejszych znanych środków dezynfekcyjnych. Wykorzystywany jest do wyjaławiania wody pitnej (ozonowanie), pomieszczeń, samochodów (szczególnie układów klimatyzacji). Kontroler Arduino steruje pracą ceramicznych generatorów ozonu (230V/3000mg/h), które wykorzystują technologię wyładowań koronowych i są chłodzone wymuszonym obiegiem powietrza. W celu ułatwienia programowania trybów pracy urządzenia został w jego obudowie umieszczony komputer pracujący pod kontrolą dystrybucji Ubuntu, systemu operacyjnego GNU/Linux, z zainstalowanym oprogramowaniem IDE – zintegrowanym środowiskiem programistycznym.

Dla celów promocyjnych oraz dydaktycznych Akademia utworzyła własny fanpage (APiR 2020), na którym są prezentowane najciekawsze projekty i rozwiązania uczestników zajęć. Projekty i programy tworzone podczas zajęć uczestnicy mogą udostępnić również na licznych forach światowych zajmujących się tą tematyką. Nabycie niezbędnego sprzętu, opracowanie materiałów dydaktycznych oraz formalne powołanie Akademii pozwoliły zrealizować cykl czterech 6-godzinnych warsztatów w ramach projektu. „Oswajanie robotów – warsztaty Akademii Programowania i Robotyki” (U/FIO/1/2018), sfinansowanego przez FIO oraz cykl kolejnych ośmiu 6-godzinnych warsztatów „Międzypokoleniowe spotkania z robotami” (MMNZ/2018/125). Projekt ten został zrealizowany dzięki grantowi uzyskanemu w pierwszej edycji programu grantowego „Moje miejsce na Ziemi”, organizowanego przez Fundację ORLEN – DAR SERCA (*Moje miejsce...* 2020). Kolejne cykle ośmiu 6-godzinnych warsztatów APiR zostały przeprowadzone w latach 2019 i 2020 w ramach realizacji zadania publicznego Gminy Zabór (524.11.2019, 524.1.10.2020). Fanpage Akademii został wykorzystany również w okresie lockdownu spowodowanego Covid-19 do przeprowadzenia konkursów programistycznych. Uczestnicy konkursów pisali programy realizujące zadane funkcje. Programy te były następnie testowane na platformie Arduino przez członków Stowarzyszenia. W konkursie zwyciężał programista, którego kod najlepiej realizował zdefiniowane zadanie.

W ramach zakwalifikowanych wstępnie do realizacji w 2021 roku projektów: „Poznajemy odnawialne źródła energii” oraz „Wzmocnienie potencjału edukacyjnego Akademii Programowania i Robotyki” planowane jest przeprowadzenie obserwacji uczestniczących, badań ankietowych i wywiadów z odbiorcami zadania w celu dokonania diagnozy oczekiwań i postaw uczestników Akademii, ich rodziców/opiekunów oraz wybranych reprezentantów społeczności lokalnej. Rezultatem będzie krótki raport z przeprowadzonej diagnozy oczekiwań i postaw. Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych deklaruje również pomoc merytoryczną i dydaktyczną przy opracowaniu programu i realizacji kolejnych warsztatów APiR.

Młodzież uczestnicząca w pracach Akademii ma zapewniony dostęp do najnowocześniejszych rozwiązań sprzętowych i programowych, trenerów specjalistów z branży, stosujących nowoczesne metody kształcenia, co umożliwi zdobywanie wiedzy i kształ-

towanie umiejętności w modelu STEAM. Zajęcia te zapewniają dzieciom i młodzieży z obszarów wiejskich lepszy start w dalszej edukacji i przyczyniają się do świadomego wyboru przyszłej ścieżki zawodowej.

Praktyczna realizacja projektów edukacyjnych na rzecz młodzieży w społeczności lokalnej pozwoliła zebrać liczne doświadczenia, wnioski ze stosowania wybranych, opartych na konstruktywizmie metod i narzędzi, które pozwalają udoskonalać tego typu przedsięwzięcia podejmowane w przyszłości. Ze względu na otwarty i nieodpłatny dostęp do zajęć bardzo istotny jest dobór grupy docelowej. W przypadku warsztatów z zarządzania projektami istotna była rekomendacja pracowników naukowych uczelni, którzy polecali osoby zainteresowane tematyką. Pozwoliło to stworzyć trzy silne zespoły projektowe, pracujące na swoich rzeczywistych projektach. W okresie między kolejnymi warsztatami uczestnicy zdalnie konsultowali swoje projekty i proponowane rozwiązania z ekspertami. Dzięki temu powstały dla tych projektów karty i harmonogramy zgodne ze wskazaniami metodycznymi, a tempo pracy było bardzo wysokie. Równie silne trzy zespoły projektowe zostały powołane w ramach zajęć zarządzania projektami OZE. Pracowały one nad projektami nazwanymi roboczo Słońce, Woda, Wiatr, a ich celem było zdefiniowanie prostych metod pozyskania zielonej energii z różnych źródeł.

## Podsumowanie

Warsztaty wykazały, że młodzież nie ma wystarczającej świadomości zagrożeń w Internecie, z którymi na co dzień się spotyka. W trakcie realizacji projektów dostrzeżono wyraźne zainteresowanie młodzieży tym tematem oraz na przykładzie osób starszych (rodziców uczestników), które zetknęły się z projektem, zaobserwowano potrzebę podnoszenia kompetencji informacyjnych również przez osoby starsze. Wielu uczestników zadeklarowało chęć uczestnictwa w rozbudowanych zajęciach z programowania, ponieważ przeprowadzone warsztaty, z racji ograniczonego czasu trwania cyklu, miały jedynie zaprezentować podstawy i ogólną ideę programowania w wybranym języku. Zajęcia APiR wymagały bardzo starannego zaplanowania procesu i doboru materiałów dydaktycznych, ze względu na duży rozrzut wieku, a co za tym idzie wiedzy i umiejętności uczestników. Indywidualna praca trenerów z małymi grupami, pracującymi nad projektem, często pozwoliła zniwelować te różnice, a w wielu przypadkach okazało się, że zespół złożony z małych dzieci stworzył i oprogramował konstrukcje zdecydowanie bardziej zaawansowane niż dużo starsi uczestnicy. Bardzo interesujące były również prace plastyczne, które powstawały podczas zajęć. Dzieci, zwłaszcza dziewczynki, z dużym zaangażowaniem ozdabiały plansze, po których poruszały się roboty, co może potwierdzać, że STEAM jest naturalnym rozwinięciem STEM. Uczestnicy zajęć bardzo chętnie dokumentowali fotograficznie i filmowo swoje prace, co pozwoliło wspólnie je porównywać, oceniać i nagradzać, a najciekawsze prezento-



wać w Internecie. Interesująca obserwacja wiąże się również z językiem angielskim, w którym producent klocków udostępnia materiały dydaktyczne i oprogramowanie (występuje też w innych językach, ale bez języka polskiego). Rodziło to początkowo obawy, że dla części, zwłaszcza najmłodszych uczestników zajęć, może stanowić poważne ograniczenie. Okazało się jednak, że wprost przeciwnie, stworzyło szansę zapoznania się z językiem i techniczną terminologią angielską. Rodzice uczestników sami zwrócili uwagę, że warsztaty robotyki są doskonałą okazją do nauki języka angielskiego „przy okazji” innych działań. Być może warto rozważyć prowadzenie w przyszłości tego typu zajęć w całości w języku angielskim. Bardzo dobrze w praktyce edukacyjnej sprawdzają się przeprowadzane w trakcie warsztatów konkursy z atrakcyjnymi nagrodami, których celem jest premiowanie najciekawszych i najbardziej twórczych rozwiązań oraz zaangażowanych i aktywnych postaw. Nagrody stanowią dodatkową zachętę, a istotą stosowanych form nagradzania jest ich oddziaływanie motywujące wewnętrznie, czyli związane z satysfakcją osobistą lub wyraźnie dostrzegalną przydatnością zdobytej wiedzy czy umiejętności (Dirksen 2016, s. 157).

Prowadzenie projektów edukacyjnych wymaga ciągłej ewaluacji i gromadzenia doświadczeń. Obserwacja samych zajęć i ich uczestników, rozmowy z rodzicami i trenerami oraz reprezentantami społeczności lokalnej pozwalają doskonalić projekty, aby podnieść ich jakość, a dzięki temu budować pozytywne relacje nauki ze wspólnotą lokalną.

## Bibliografia

- APIR, <https://www.facebook.com/AkademiaProgramowaniaiRobotyki/> [dostęp: 13.10.2020].
- Babicka A., Baron-Polańczyk E., Cywiński A., Janio J., Lib W., Łuszczek K., Marek L., Perzyc-ka E., Walat W., Warzocha T., *Wybrane społeczno-technologiczne aspekty akademickiej edukacji online w okresie pandemii COVID 19*, projekt naukowo-badawczy (realizacja: kwiecień 2020-marzec 2021). Zespół Pedagogiki Mediów i Kultury Edukacji.
- Baron-Polańczyk E. (2019), *Reasons for using ICT by children and adolescents in their everyday life (research report)*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra.
- Baron-Polańczyk E. (2011), *Chmura czy silos. Nauczyciele wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra.
- Baron-Polańczyk E., Klementowska A. (2019), *Hybrydowe metody kształcenia na przykładzie zrealizowanych projektów*, „Społeczności Lokalne. Studia Interdyscyplinarne”, nr 3.
- Bochenek M., Lange R. (2019), *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, NASK PIB, Warszawa.
- Coburn W. (1993), *Contextual constructivism*, [w:] K. Tobin (red.), *Practice of constructivism in science*, Washington, D.C.
- Czarkowski J.J., Malinowski M., Strzelec M., Tanaś M. (red.) (2020), *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii*, Wyd. DiG, Warszawa.

- Dirksen J. (2016), *Design for How People Learn*, Second Edition, Pearson Education New Riders, Berkeley, CA.
- Empower scientist and artists of the future*, <https://www.arduino.cc/education> [dostęp: 13.10.2020].
- Experience Based Learning Systems Inc. (EBLS)*, <https://learningfromexperience.com/> [dostęp: 13.10.2020].
- Fazłagić J. i in. (2018), *Szkoła dla innowatora. Kształtowanie kompetencji proinnowacyjnych*, Wyd. ODN, Kalisz.
- Frania M. (2017), *Nowe media, technologie i trendy w edukacji*, Impuls, Kraków.
- Gmina Zabór zaprasza*, <https://www.facebook.com/gmina.zaborzaprasza/> [dostęp: 13.10.2020].
- Hom E.J. (2020), *What is STEM Education?*, LiveScience, <https://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html> [dostęp: 13.10.2020].
- Lange R. (2019), *Rodzice „nastolatów 3.0”. Raport z ogólnopolskiego badania społecznego*, NASK PIB, Warszawa.
- LEGO® MINDSTORMS® Education EV3 Core Set – Key Learning Values*, <https://education.lego.com/en-us/products/lego-mindstorms-education-ev3-core-set-/5003400> [dostęp: 13.10.2020].
- McLeod S.A. (2017), *Kolb – learning styles*, <https://www.simplypsychology.org/simplypsychology.org-Kolb-Learning-Styles.pdf> [dostęp: 13.10.2020].
- Młodzieżowe projekty dla Niepodległej – Warsztaty z zarządzania projektami*, film, <https://www.youtube.com/watch?v=ZbRjyGdz8Rc> [dostęp: 13.10.2020].
- Moje miejsce na Ziemi*, <http://www.orlendarserca.pl/PL/Pomoc/Strony/Moje-miejsce-na-ziemi.aspx> [dostęp: 13.10.2020].
- Pyżalski J. (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Wyd. EduAkcja, Warszawa.
- Smith M.K. (2010), *‘David A. Kolb on experiential learning’, the encyclopedia of informal education*, <http://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning/> [dostęp: 13.10.2020].
- Spółeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2014-2018*, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne /nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/> [dostęp: 13.10.2020].
- STEM to STEAM*, <http://stemtosteam.org/> [dostęp: 13.10.2020].
- Syśło M.M. (2014), *Myślenie komputacyjne. Nowe spojrzenie na kompetencje informatyczne*, „Informatyka w Edukacji, XI”, UMK, Toruń, [http://files.programowanie-kodowanie.webnode.com/200000006-1a5371b4fe/My%C5%9Blenie\\_Komputacyjne\\_IwE2014\\_MMSyso.pdf](http://files.programowanie-kodowanie.webnode.com/200000006-1a5371b4fe/My%C5%9Blenie_Komputacyjne_IwE2014_MMSyso.pdf) [dostęp: 13.10.2020].
- Wendland M. (2011), *Konstruktywizm komunikacyjny*, Wyd. Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.



## Relacje nauki i społeczności lokalnej na przykładzie zrealizowanych projektów

**Streszczenie:** W artykule opisano, osadzone w teorii konstruktywizmu, wybrane hybrydowe metody kształcenia oparte na ICT i budowaniu kompetencji i relacji w uczącej się grupie. Są to kształcenie mieszane, uczenie się przez doświadczanie, kształcenie interdyscyplinarne oparte na idei STEM/STEAM. Metody te nabrały szczególnego znaczenia w dobie pandemii Covid-19, ponieważ ich wdrożenie warunkowało funkcjonowanie systemu edukacji. Zaprezentowane metody zostały wykorzystane w praktyce podczas realizacji projektów edukacyjnych dla społeczności lokalnej w latach 2017-2020. Były to na przykład warsztaty „Bezpieczni w Sieci – programuj, jeśli nie chcesz być programowany”, „Warsztaty zarządzania projektami” według PMBOK, zajęcia „Akademii Programowania i Robotyki”. Przedstawione wnioski mogą przyczynić się do usprawnienia realizacji projektów tego typu w przyszłości oraz budowania relacji między nauką a społecznością lokalną.

**Słowa kluczowe:** edukacja mieszana, uczenie się przez doświadczanie, cykl Kolba, STEAM, projekty edukacyjne, społeczność lokalna.

## Relations between science and the local community on the example of completed projects

**Summary:** The article briefly describes selected hybrid educational methods based on ICT and building competences and relations in a learning group, embedded in the theory of constructivism. They are blended learning, experience based learning, interdisciplinary education based on the idea of STEM/STEAM. These methods gained particular importance in the era of the Covid-19 pandemic, because their implementation conditioned the functioning of the education system. Presented methods were used in practice during the implementation of educational projects for the local community in 2017-2020. These were, for example, workshops “Safe in the Network – program if you do not want to be programmed”, “Project Management Workshops” according to PMBOK and “Programming and Robotics Academy” classes. The presented conclusions may contribute to improving the implementation of such kind of projects in the future and building relations between science and the local community.

**Keywords:** blended learning, experience based learning, Kolb’s cycle, STEAM, educational projects, local community.



*Ewa Nowicka\**

Uniwersytet Zielonogórski

## MULTIMEDIALNY CHARAKTER ZAJĘĆ TERAPEUTYCZNYCH

Technologie informacyjne stały się bogatym źródłem nowych koncepcji, oryginalnych rozwiązań, które z powodzeniem znalazły swoje zastosowanie w edukacji. W środowisku edukacyjnym pojawiły się nowe możliwości oraz nowe zmiany. Zmiany te dotyczą innego podejścia do planowania i organizowania procesu kształcenia, innego nastawienia samego nauczyciela do organizowania i stwarzania nowych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, stosowania nowych metod z udziałem środków multimedialnych. Zastosowanie w edukacji nowych osiągnięć technologii informacyjnych wywołało również duże zmiany w oczekiwaniach samych uczniów względem zajęć organizowanych w szkole. Zmiany, jakie dokonują się pod wpływem mediów i multimediów, można zaobserwować również w środowisku edukacyjno-terapeutycznym, którego głównym celem jest pomaganie uczniom z trudnościami w nauce, w stopniowym zwalczaniu zaburzeń będących przyczyną powstałych trudności oraz w aktywnym zdobywaniu wiedzy o otaczającym świecie. Zasadniczym jednak celem zajęć terapeutycznych jest zorganizowanie takich warunków, które będą sprzyjać w odnoszeniu sukcesu, zadowolenia i satysfakcji z samodzielnej pracy oraz stworzeniu pozytywnego nastawienia emocjonalno-motywacyjnego, jaki towarzyszyć powinien w dalszej nauce szkolnej (Nowicka 2009, s. 27). Zajęcia takie wymagają więc specjalnych, oryginalnych rozwiązań, które będą skłaniać dzieci do podjęcia wysiłku pokonania występujących trudności. W organizowaniu takich warunków zdecydowanie będą pomocne media, multimedia i technologie informacyjno-komunikacyjne w postaci między innymi multimedialnych programów edukacyjno-terapeutycznych.

### **Zajęcia terapeutyczne w przewycięzaniu trudności w uczeniu się**

Problem występowania trudności w nauce jest ciągle jednym z aktualnych problemów współczesnej szkoły. Opanowanie umiejętności czytania i pisania to niewątpliwie

\* Zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół zagadnień pedagogiki medialnej obejmującej m.in. znaczenie technologii informacyjnych w pracy z dziećmi przejawiającymi specyficzne trudności w nauce czytania i pisania, pedagogiczne zagrożenia medialne, miejsce oraz znaczenie mediów: w rodzinie, w edukacji, wychowaniu i rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. E.Nowicka@kmti.uz.zgora.pl.

przełomowy moment w życiu dziecka. Z jednej strony – dysponuje ono określonym zasobem kompetencji komunikacyjnych pozwalających na względną samodzielność i niezależność, z drugiej – umiejętność ta jest postrzegana przez system oświatowy jako konieczność i podstawowy cel edukacji umożliwiający dalszą karierę szkolną (Kamińska 1999, s. 11).

Dzieci już w wieku przedszkolnym wykazują coraz bogatsze doświadczenia w zakresie nabywania nowych umiejętności, w tym również czytania i pisania. Sytuacja ta spowodowana jest między innymi nieograniczonym dostępem do technologii informacyjnych, które nie tylko określają sposób, w jaki dziecko uczy się czytać, lecz również wiek, w którym „samo życie” wymusza na dziecku samoistną naukę czytania i pisanie, pobudzoną przez ciekawość i zainteresowania. Szczególnie w ostatnich latach proces ten jest stale przyspieszany przez wzrastającą liczbę środków masowego przekazu, w tym telewizji, komputerów, Internetu. Zetknięcie się z ogromną liczbą różnorodnych informacji, wykraczających znacznie poza życie najbliższego środowiska, spowodowało gwałtowny wzrost zainteresowań rzeczami i zjawiskami, które jeszcze parę lat temu były postrzegane przez dorosłych jako zbyt trudne lub nie w pełni zrozumiałe przez dziecko. Podejmowane pierwsze próby opanowania umiejętności czytania i pisanie pozwalają dziecku na samodzielne zgłębianie wiedzy, poszukiwanie potrzebnych informacji, zapisywanie własnych myśli oraz komunikowanie się z innymi za pomocą pisma. Czynności te, które dosyć wcześnie wyznacza sobie dziecko, bo już w wieku przedszkolnym, stanowią istotny krok w drodze do niezależności i samodzielności (Kamińska 1999, s. 16).

Od umiejętności czytania i pisanie zależą bowiem aktualne i przyszłe sukcesy szkolne dziecka. Nabycie tych umiejętności ma decydujący wpływ na pierwsze osiągnięcia szkolne, powodzenie wśród rówieśników, spełnienie oczekiwań rodziców, zadowolenie z realizacji obowiązków i wymagań stawianych przez nauczycieli.

Jest jednak grupa dzieci, którym opanowanie techniki czytania i pisanie sprawia bardzo duże problemy, zazwyczaj rozpoznawane przez rodziców i nauczycieli dopiero pod koniec okresu wczesnoszkolnego. Trudności z opanowaniem umiejętności czytania i pisanie spowodowane są występującymi zaburzeniami funkcji, odpowiedzialnych za proces czytania i pisanie. W takiej sytuacji nabywanie tych umiejętności przebiega w mało komfortowych dla dziecka warunkach. Pojawiające się trudności w obrębie czytania i pisanie pociągają za sobą kolejne utrudnienia w innych przedmiotach, a więc problem związany z opanowaniem czytania i pisanie to nie jedyny problem dzieci z dysleksją. Niepowodzenia wynikające z niemożności opanowania umiejętności czytania i pisanie na dobrym poziomie bardzo często stają się przyczyną zniechęcenia do dalszej nauki, obniżenia motywacji i zaangażowania do podejmowania wszelkich obowiązków szkolnych, zaniżenia własnej samooceny. W konsekwencji wszystko to spowodować może występowanie reakcji nerwicowych i poważnych problemów wychowawczych.

Dzieci, u których stwierdza się występowanie specyficznych trudności w nauce czytania i pisania, wspierane są specjalistyczną pomocą w postaci terapii pedagogicznej prowadzonej przez specjalnie do tej funkcji przygotowanego nauczyciela-terapeuty. Bardzo często specjalistyczna pomoc tego typu zamiennie nosi nazwę zajęć korekcyjno-kompensacyjnych (Bogdanowicz i Adryjanek 2004, s. 17).

Zajęcia terapeutyczne to szczególnie rodzaj nauczania dzieci przejawiających trudności w nauce o charakterze dysleksji rozwojowej. Dzieci te mieszczą się w grupie uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych. Ta kategoria uczniów, według Marty Bogdanowicz, obejmuje wszystkie dzieci, które nie potrafią podołać wymaganiom programu nauczania realizowanego w rutynowej formie. Mają one znacznie większe trudności w uczeniu się niż większość dzieci w tym samym wieku. Są to trudności takiego rodzaju lub o takim natężeniu, że przeszkadzają w korzystaniu z powszechnie dostępnych form masowej edukacji. Dzieci te potrzebują zatem specjalnego programu i metod nauczania dostosowanych do ich możliwości i ograniczeń, a także odmiennych rozwiązań organizacyjnych, umożliwiających zindywidualizowanie toku kształcenia (Bogdanowicz 2004, s. 331).

Skuteczność oddziaływań korekcyjno-kompensacyjnych oraz osiągnięcie sukcesu w pracy z dzieckiem dyslektycznym są możliwe dzięki odpowiednio zorganizowanym zajęciom terapeutycznym, prowadzonym zgodnie z indywidualnymi możliwościami, zainteresowaniami oraz występującymi zaburzeniami u dziecka, z zastosowaniem oryginalnych pomocy wprowadzających do zajęć elementy zabawy, właściwą atmosferę, poczucie zadowolenia i sukcesu oraz pozytywne nastawienie i motywację do nauki.

Działania w ramach terapii pedagogicznej mają charakter dwupoziomowy. Dotyczą zarówno usprawniania zaburzonych funkcji, jak i doskonalenia umiejętności czytania i pisania. Zajęcia terapeutyczne z jednej strony obejmują leczenie i usuwanie przyczyn, z drugiej zaś objawów dysleksji (Oszwa 2007, s. 23).

Zajęcia terapeutyczne są ukierunkowane nie tylko na korygowanie zaburzonych funkcji, ale także na stymulowanie rozwoju pozostałych funkcji oraz doskonalenie umiejętności czytania i pisania. Stymulacji poddawane są funkcje, których prawidłowy rozwój warunkuje sprawność przebiegu nauki czytania i pisania. Są to procesy percepcyjne, obejmujące zdolności wzrokowo-przestrzenne, słuchowo-językowe, a także kinestetyczno-ruchowe (Oszwa 2007, s. 23). Oddziaływanie korekcyjne natomiast jest prowadzone dwutorowo – jako usprawnianie funkcji motorycznych i psychicznych. W celu wzmocnienia motywacji dziecka zajęcia organizowane są w postaci zabawy, w czasie której, niepostrzeżenie dla dziecka, zachodzą procesy terapeutyczne.

Jadwiga Jastrząb (2002, s. 75-76) proponuje pojęcie edukacji terapeutycznej, która według autorki to ściśle określony system zintegrowanych i zaplanowanych w czasie, zindywidualizowanych działań naprawczych, zapobiegawczych, stymulujących i usprawniających. Edukacja terapeutyczna adresowana jest do uczniów wykazujących

mikrozaburzenia lub opóźnienia rozwojowe oraz z nich wynikające niepowodzenia szkolne. Głównym celem edukacji terapeutycznej staje się kształtowanie takich cech osobowości i charakteru oraz dyspozycji i funkcji psychofizycznych, dzięki którym uczeń może osiągnąć optymalny dla siebie rozwój oraz opanować podstawowe wiadomości i umiejętności szkolne. Postępowanie pedagogiczne opiera się na głębokiej świadomości zależności psychoedukacyjnych między przebiegiem uczniowskiego procesu uczenia się a procesem nauczania stosowanego przez nauczyciela. Tylko prawidłowa synchronizacja między tymi procesami na kanwie znajomości aktualnych i potencjalnych możliwości oraz ograniczeń dziecka warunkuje efektywność edukacji i rozwoju ucznia pod jej wpływem.

Według Marii Tyszkowej (1976, s. 44) zasadniczym celem zajęć terapeutycznych jest:

- 1) usuwanie bezpośrednich przyczyn niepowodzeń szkolnych,
- 2) wyrównywanie braków w wiadomościach i umiejętnościach,
- 3) przywrócenie prawidłowych postaw uczniów wobec nauki.

Natomiast w ujęciu M. Bogdanowicz (1991, s. 33) celem terapii pedagogicznej jest aktualizacja najwyższych możliwości dzieci przez zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa, zachęcenia do działalności, doświadczeń, dostarczanie bodźców stymulujących rozwój zaburzonych struktur i funkcji (korekcja) lub wytworzenie struktur i funkcji zastępczych (kompensacja).

Zajęciom terapeutycznym należy więc przypisać szczególną ważność, gdyż tak naprawdę to od terapii zależy przyszły sukces ucznia w szkole i w życiu zawodowym. Oczywiście należy dołączyć do tych działań starania i pomoc rodziców, którzy odgrywają w tym momencie niezwykle ważną rolę.

Mówiąc o specyficznych trudnościach, należy zwrócić uwagę na określenie „specyficzne”, czyli swoiste, odmienne, indywidualne, niecodzienne. Według Gavina Reida trudności, jakie przejawiają dzieci z dysleksją, mają charakter indywidualny (Reid 2004, s. 38). Określenia te trafnie przekazują istotę odmiennego problemu tych dzieci. W wyniku występujących zaburzeń uczniowie z dysleksją przejawiają specyficzne utrudnienia w opanowaniu umiejętności czytania i pisania. Uczęszczają na dodatkowe zajęcia, które mają im pomóc zwalczać te trudności. Dzieci z dysleksją popełniają inne, niecodzienne błędy w nauce i również uczą się inaczej, na swój „specyficzny” sposób.

Te dodatkowe zajęcia, w których biorą udział dzieci z dysleksją, powinny przyjmować specyficzny, odmienny, oryginalny charakter, przede wszystkim jednak powinny się wyraźnie różnić od codziennych zajęć w szkole. Wojciech Brejnak zajęcia w zakresie terapii pedagogicznej określa jako „specyficzna edukacja”, w której forma prowadzonych zajęć, jak również używane pomoce powinny się różnić od tych, które są stosowane na zajęciach w szkole. Niewskazane jest zatem traktowanie tego typu zajęć jako dodatkowych zajęć szkolnych (Brejnak i Zabłocki 1999, s. 148).

Tymczasem najczęściej zajęcia terapeutyczne zbliżone są do codziennych zajęć w ławce szkolnej z taką tylko różnicą, że są zajęciami dodatkowymi. Nową szansą dla zajęć terapeutycznych stały się technologie informacyjne w postaci programów edukacyjno-terapeutycznych. Programy takie starannie dobrane do występujących zaburzeń, trudności oraz indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów wprowadzają oryginalność, pomysłowość oraz zabawowy charakter pracy uczniów na zajęciach. Na co zwraca uwagę M. Bogdanowicz (2005, s. 4), według której zajęcia z dziećmi przejawiającymi specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, powinny mieć charakter „pracy w zabawie”, gdyż tylko taka forma nauki sprzyja maksymalnemu i autentycznemu zaangażowaniu się dzieci w wykonywanie czynności.

Multimedialne pomoce wprowadzają do zajęć terapeutycznych nowe pomysły i rozwiązania, słowem nową jakość w działaniach edukacyjno-terapeutycznych.

### **Multimedialne programy edukacyjno-terapeutyczne**

Elementy technologii informacyjnych w postaci odpowiednio dobranych multimedialnych programów edukacyjnych z powodzeniem mogą wspierać działalność edukacyjno-terapeutyczną skierowaną do grupy uczniów, którym nauka sprawia dużo trudności. Zajęcia terapeutyczne z wykorzystaniem technologii informacyjnych przyjmują postać multimedialnej terapii pedagogicznej, która zakłada wykorzystanie w ćwiczeniach korekcyjno-kompensacyjnych programów edukacyjno-terapeutycznych z odpowiednio dostosowanym zestawem ćwiczeń do indywidualnych możliwości, występujących zaburzeń oraz potrzeb dzieci z dysleksją, dodatkowo stosowanych w połączeniu z klasycznymi metodami oraz tradycyjnymi środkami dydaktycznymi (Nowicka 2010, s. 149).

Program edukacyjno-terapeutyczny, który stanowi pomoc w realizacji zajęć terapeutycznych, to aplikacja zawierająca zestaw ćwiczeń, zabaw i zadań zmierzających do minimalizowania, stopniowego likwidowania występujących zaburzeń u dziecka utrudniających opanowanie umiejętności czytania i pisania. Program edukacyjno-terapeutyczny powinien obejmować w swoim oddziaływaniu następujące obszary: poznawczy, emocjonalno-motywacyjny, wzrokowo-słuchowo-językowy (Nowicka 2010, s. 149).

Aspekt poznawczy programu będzie się przejawiał w przygotowanym zestawie ćwiczeń, zadań i zabaw, dzięki którym uczeń będzie poznawał, poszukiwał, oceniał, klasyfikował i porządkował nowe informacje, umożliwiające tworzenie nowych struktur poznawczych. Aspekt emocjonalno-motywacyjny widoczny będzie w takich możliwościach programów, które będą pozytywnie wpływać na zachowania i reakcje dzieci. Tworzyć będą właściwą atmosferę zajęć, wzbudzać zainteresowanie zajęciami, zaangażowanie oraz umożliwić stopniowe odnoszenie sukcesów, satysfakcji oraz będą wpływać

na podwyższenie wartości i samooceny ucznia. Aspekt wzrokowo-słuchowo-językowy przejawiać się będzie w konkretnych ćwiczeniach kształtujących, usprawniających zaburzone funkcje psychomotoryczne, od których zależy opanowanie czynności czytania i pisania (ćwiczenia kształtujące funkcje wzrokowe, słuchowe, orientację w przestrzeni, umiejętności fonologiczne, ortograficzne itp.) (Nowicka 2010, s. 150).

Termin program edukacyjno-terapeutyczny stanowi połączenie dwóch określeń: edukacyjny i terapeutyczny. „Edukacyjny”, czyli taki, który będzie skierowany na nauczanie, kształtowanie, stymulowanie procesów i umiejętności niezbędnych w opanowaniu techniki czytania i pisania, a także umożliwiający poznawanie, wyszukiwanie nowych informacji o otaczającymi świecie. Natomiast określenia: „program terapeutyczny” można użyć w przypadku programów, które będą spełniać następujące warunki (Nowicka 2008, s. 14):

1. Będą zawierać szeroką, bogatą ofertę ćwiczeń o charakterze terapeutycznym, jakie wskazane są do stosowania w zajęciach terapeutycznych, ukierunkowanych na występujące u dzieci z dysleksją zaburzenia psychomotoryczne.
2. Sprzyjać będą organizowaniu sytuacji wpływających pozytywnie na sferę emocjonalno-motywacyjną.
3. Przyczyniać się będą do wzbudzenia aktywności poznawczej dziecka, zainteresowania, zaciekawienia oraz zaangażowania w zajęciach.
4. Ułatwią realizację wyznaczonych przez nauczyciela – terapeutę głównych założeń pracy korekcyjno-kompensacyjnej.
5. Możliwe będą do zastosowania na każdym etapie zajęć terapeutycznych.
6. Wprowadzać będą multimedialny charakter zajęć, czyli będą realizować nauczanie polisensoryczne.
7. Wykazywać będą interaktywny charakter, umożliwiający nawiązanie „interaktywnego dialogu” z programem.
8. W swojej ofercie zawierać będą te same zestawy ćwiczeń w zakresie minimalizowania trudności w czytaniu oraz kształtujące i rozwijające umiejętności czytania i pisania, które stosowane są w postaci tradycyjnej.
9. Umożliwiać będą stopniowanie trudności, czyli zachowana będzie płynność w przechodzeniu od ćwiczeń łatwych, prostych, mało skomplikowanych do ćwiczeń coraz trudniejszych, wymagających przy ich rozwiązaniu czasu, koncentracji, wysiłku umysłowego, angażujące w zaawansowanym stopniu funkcje wzrokowe i słuchowe.

## Podsumowanie

Pojawienie się technologii informacyjnych w edukacji stało się pretekstem do poszukiwania nowych rozwiązań i pomysłów organizowania nauki oraz okazją do opracowy-



wania innowacyjnych modeli procesów edukacyjnych, w tym również terapeutycznych. Technologie informacyjne w postaci odpowiednio dobranych multimedialnych programów edukacyjnych z powodzeniem mogą wspierać oraz ułatwiać realizację najważniejszych założeń procesu terapeutycznego. Najważniejsze zasady, według których należy prowadzić zajęcia terapeutyczne, takie jak: zasada indywidualizacji, częstotliwości i systematyczności oraz przystępności ćwiczeń, utrzymywania zainteresowania, zaangażowania i pozytywnej motywacji oraz powolnego stopniowania trudności, możliwe są do realizacji z udziałem multimedialnych pomocy. Warunkiem, jaki należy spełnić, wprowadzając do zajęć nowe rozwiązania, wykorzystując oprogramowanie edukacyjno-terapeutyczne, jest przede wszystkim ich poprawność oraz właściwe dostosowanie do indywidualnych możliwości, potrzeb oraz występujących zaburzeń u dzieci dysleksją.

Przy odpowiednim wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych pedagog organizuje warunki podnoszące efektywność terapii oraz zminimalizowanie występujących trudności, przygotowując w ten sposób uczniów do dalszej samodzielnej nauki.

## Bibliografia

- Bogdanowicz M. (1991), *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa.
- Bogdanowicz M. (2004), *Niezwyčajni uczniowie*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A. (2004), *Uczeń z dysleksją w szkole*, Operon, Gdynia.
- Brejnak W., Zabłocki K.J. (1999), *Dysleksja w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawniczo-Poli-graficzna „ADAM”, Warszawa.
- Jastrząb J. (2002), *Edukacja terapeutyczna*, rozdział IV, [w:] J. Jastrząb (red.), *Edukacja terapeutyczna*, Akapit, Toruń.
- Kamińska K. (1999), *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa.
- Nowicka E. (2008), *Multimedia w terapii pedagogicznej*, „Dysleksja”, nr 2.
- Nowicka E. (2009), *Właściwości poprawnie przygotowanych programów edukacyjno-terapeutycznych*, [w:] E. Baron-Polańczyk (red.), *Komputerowe wspomaganie dydaktyki*, Oficyna Wydaw. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Nowicka E. (2010), *Media – dysleksja – terapia pedagogiczna*, Adam Marszałek, Toruń.
- Oszwa U. (2007), *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej. Vademecum nauczycieli i rodziców*, IMPULS, Kraków.
- Reid G. (2004), *Dyslexia: A Complete Guide for Parents*, Wiley, England.
- Tyszkowa M. (1976), *Terapia zaburzeń motywacji i osobowości dziecka jako zadanie pracy reedukacyjno-wyrównawczej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 2.

### **Multimedialny charakter zajęć terapeutycznych**

**Streszczenie:** Artykuł stanowi podsumowanie rozważań teoretycznych opracowanych na podstawie pracy doktorskiej przygotowanej pod kierunkiem profesora Marka Furmanka.

Tekst podejmuje problematykę wykorzystania mediów i multimediów w terapii pedagogicznej. Głównym celem tekstu jest zwrócenie uwagi na najistotniejsze właściwości poprawnie przygotowanych programów multimedialnych, które stanowią istotny element edukacji dzieci przejawiających trudności w czytaniu i pisaniu.

**Słowa kluczowe:** media, multimedia, technologie informacyjne, zajęcia terapeutyczne, specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu

### **The multimedia nature of therapeutic activities**

**Summary:** The main subject of the thesis is media and multimedia usage in therapy of specific reading and writing difficulties. There are lots of computer programmes which can be used to support the therapists work. It is very important to choose the best ones. The aim of the thesis is to present the most important features of properly prepared programmes.

**Keywords:** media, multimedia, information technologies, pedagogical therapy, specific reading and writing difficulties.

*Patrycja Szablowska\**  
Uniwersytet Zielonogórski

## **NAUCZYCIEL SZKOŁY PODSTAWOWEJ W ZIELONEJ GÓRZE W OBLICZU STRATY OSOBY BLISKIEJ DOŚWIADCZONEJ PRZEZ UCZNIÓW**

Przedmiotem analizy jest przygotowanie nauczyciela do pracy z dzieckiem w żałobie. Jego wiedza, doświadczenie oraz sposoby pracy z uczniem po stracie bliskiej osoby. Zmagania z tak bolesnymi emocjami nie należą do łatwych, w szczególności, gdy jest się w wieku rozwojowym. Pod względem biologicznym śmierć to ustanie oznak życia. Jednakże w perspektywie psychologiczno-pedagogicznej jest to zagadnienie, które skłania nas do refleksji nad sensem życia. W jej wyniku tracimy ludzi będących częścią naszego życia, wstrząsa nami i odsuwa od tych, których kochamy (Helen 2001, s. 10).

Czas od śmierci bliskiej osoby do momentu pogodzenia się ze stratą i nabycia umiejętności życia bez jej obecności nazywany jest okresem żałoby. To niewiarygodnie trudny okres, ponieważ: „nie mamy mapy, która pomaga nam zrozumieć nasze doświadczenie i ból” (Doka 2017, s. 18). Każdy musi znaleźć swoją własną receptę na przetrwanie tych ciężkich chwil, a długość tego procesu zależy od jednostki.

Dziecko, które przechodzi przez okres żałoby, nie powinno czuć się osamotnione. Należy mu pomóc poprzez udzielenie wsparcia. Dzięki temu może zrozumieć znaczenie więzi oraz doprowadzić do wybuchu głęboko skrywanych emocji. Pozwoli mu się to otworzyć i opowiedzieć swoją historię (Stelcer 2015, s. 47-56).

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na działania podejmowane przez nauczyciela w momencie zmagania się ucznia ze stratą. Jaką wiedzę na temat przeżywania przez dziecko śmierci bliskiej osoby oraz okresu żałoby mają nauczyciele szkół podstawowych? Jakie są źródła ich wiedzy odnośnie do ucznia po stracie? Jakie mają doświadczenia zawodowe w pracy z dziećmi po tak przykrych doświadczeniach? Co cechuje dzieci przechodzące przez proces żałoby? Szukając odpowiedzi na te pytania, przeprowadziłam badania ankietowe w trzech zielonogórskich szkołach podstawowych. Kwestionariusze wypełniło łącznie 74 nauczycieli. Na podstawie analizy ich odpowiedzi omówię, jak sytuacja wygląda od strony praktycznej. Na początku jednak odwołam się do teoretycznych aspektów dotyczących zarówno nauczyciela, jak i ucznia.

---

\* Patrycja Szablowska, mgr, Uniwersytet Zielonogórski, zainteresowania naukowe: strata jako trudne doświadczenie dziecka w wieku szkolnym, odrzucenie rówieśnicze. Patrycja.weglowska@gmail.com.

## Teoretyczne ujęcie osoby nauczyciela

Na przestrzeni lat słowo „nauczyciel” używane było w kontekście osoby, która przekazuje wiedzę, naucza. Zarówno nauczyciel, jak i jego profesja, jaką jest nauczanie, w poszczególnych okresach historycznych przeszła „ewolucję”, aby dojść do obecnego jej postrzegania. W starożytności, aby nauczać, trzeba było znać sztukę pisania i czytania. Nie było kwalifikacji, które trzeba było zdobyć. Natomiast w późniejszych latach, aby być nauczycielem, należało się kształcić i dobrze znać przedmiot nauczania. Od XIX wieku wymagania wzrastały, aż do dzisiaj (Pomykała red. 1993, s. 440-445). Powstał zarówno wymóg, jak i potrzeba kształcenia się przez całe życie, na co znaczący wpływ miał postęp naukowy i technologiczny.

Przez wszystkie te lata starano się znaleźć „ideał osobowy” nauczyciela. Zastanawiano się, jakie moralne cechy powinien on posiadać oraz jakie kwalifikacje zdobyć. Próbowano stworzyć profesjonalny wzorzec nauczyciela. Za wyznaczniki w poszukiwaniu „ideału” uznano cechy ludzkiej natury, czynniki kulturowe, społeczne i zadania edukacyjne (Kwiatkowska 2008, s. 28-29).

Nie tylko wiedza ma znaczenie. Nauczyciel powinien być osobą dobrą, ktoś, kto posiada negatywne cechy charakteru, nie jest w stanie, mimo dobrej znajomości nauczanego materiału, nawiązać odpowiedniej więzi z uczniem ani w sposób należyty przekazać wiedzę (Dawid 1946, s. 11). Z tego względu nauczyciel powinien posiadać istotne w jego zawodzie kompetencje – osobiste, interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywno-krytyczne, współdziałania, pragmatyczne i informacyjno-medialne. Lista tych obszarów wciąż pozostaje otwarta, a wymienione obszary są powiązane ze sobą i tworzą razem układ kompetencji zawodowych nauczyciela (Szempruch 2013, s. 103). Jak w każdym zawodzie tak i w profesji nauczyciela zdarzają się sytuacje ukazujące braki poszczególnych kompetencji zawodowych wśród kadry dydaktycznej. Istnieje wiele szkoleń, które pomagają rozwijać umiejętności niezbędne w pracy nauczyciela. Jeżeli jednak członkowie rady pedagogicznej są w stanie nieświadomionej niekompetencji, pomoc powinny osoby wspierające rozwój zawodowy konkretnego nauczyciela. Udzielają one wówczas wsparcia w identyfikacji problemu (Szempruch 2013, s. 112). Po takiej interwencji istnieje duże prawdopodobieństwo, że nauczyciel zda sobie sprawę z własnej niekompetencji i podejmie kroki uzupełnienia deficytów i udoskonalenia swojego warsztatu pracy.

Chęć skonstruowania definicji nauczyciela idealnego oraz wspomniane kompetencje zawodowe w większości opierają się na tym, aby jak najlepiej wspierać dziecko w jego rozwoju, traktować podmiotowo. Jednakże nauczyciel również jest podmiotem. Ma on takie same prawo do podejmowania własnych decyzji, kierowania rozwojem zawodowym, jak i czynności dydaktyczno-wychowawczych (Szempruch 2013, s. 221). Podmiotowość nauczyciela jest jednak nieco ograniczona wszystkimi aspektami praw-

nymi – administracją oświatową, systemem edukacji, postanowieniami władz politycznych kraju. Dodatkowo na jego podmiotowość mają również wpływ czynniki zależne od niego, czyli kwalifikacje, osobowość, twórczość (Okoń 1991, s. 183-195).

Zarówno nauczyciel, jak i uczeń są jednostkami podmiotowymi. Jednakże gdy edukator będzie traktował podmiotowo swojego wychowanka, to tym samym zostanie ograniczona jego podmiotowość. Co prawda nieznacznie, ale będzie miało to miejsce. Dzieje się tak, ponieważ oboje muszą nabyć zaufania i zrozumienia względem drugiej jednostki (Szempruch 2001, s. 160). Nauczyciel musi respektować decyzje wychowanka, gdy nie mają one negatywnego wpływu na niego, otoczenie czy jego postępy edukacyjne. Musi iść więc na kompromisy i zrezygnować w części ze swoich pomysłów czy ideałów.

Głównym celem nauczyciela z perspektywy jego zawodu powinno być prawidłowe spełnianie funkcji dydaktyczno-wychowawczych. W profesję tę wpisane jest skupienie się na uczniu jako jednostce podmiotowej, całkowita koncentracja na jego potrzebach edukacyjnych. Ważne, aby traktować ucznia tak, aby czuł się traktowany podmiotowo. Będzie to miało korzystny wpływ na jego rozwój, postępy w nauce czy relacje z nauczycielem. Uczniowie traktowani w ten sposób cenią samokontrolę, są realistami w działaniu, uczą się na własnych doświadczeniach, są odporniejsi na stres i frustrację oraz mają silniejsze poczucie odpowiedzialności (Szempruch 2013, s. 225).

### **Specyfika rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym**

Młodszy wiek szkolny w niniejszym artykule rozumiany jest jako przedział od 6/7 do 12/13 lat. Czyli od momentu przestąpienia progu szkoły, aż do VI klasy. W tym czasie uczeń znacząco się zmieni – fizycznie i psychicznie. Dziecko urośnie, prawdopodobnie stanie się szczuplejsze, ponieważ jego tkanka tłuszczowa zmniejszy swoją grubość, ale również jego mózg zwiększy swoją objętość (Przetacznikowa 1982, s. 21). Skupiając się na rozwoju psychicznym, wyróżnić możemy: rozwój umysłowy, uczuciowy i społeczno-moralny. Każde dziecko rozwija się w indywidualnym tempie zarówno fizycznie, jak i w trzech powyższych rodzajach rozwoju psychicznego (Wołoszynowa 1966, s. 12).

Rozwój uczuć u dziecka jest procesem długotrwałym. Najbardziej dynamicznie rozwijają się one podczas różnorodnych kontaktów społecznych. Moment ten najczęściej następuje, gdy dziecko pójdzie do szkoły (Przetacznik-Gierowska i Makiełło-Jarża 1992, s. 174). Uczeń, zaczynając szkołę, potrafi rozróżnić uczucia pozytywne i negatywne. To bardzo dobrze, ponieważ zarówno dodatnie, jak i ujemne emocje uczą prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Każde z nich są potrzebne. Z czasem dzieci zaczynają inaczej postrzegać poszczególne uczucia oraz ich znaczenie dla siebie i innych osób. Spowodowane jest to zmianą bądź doskonaleniem w toku dorastania pro-

cesów poznawczych. Im uczeń jest starszy, tym dojrzałej myśli o środowisku, które go otacza. Uczucia interpretuje w bardziej złożony sposób. Potrafi spojrzeć krytycznie na sytuacje życiowe, których był uczestnikiem, jednakże często bierze pod uwagę wcześniejsze doświadczenia (Gerstmann 1976, s. 183).

Dziecko wie, że ból, cierpienie, osamotnienie to emocje negatywne. Jeżeli doświadcza ich ono w wyniku sytuacji traumatycznej, to mogą wystąpić przykre konsekwencje, jak zaburzenia zdrowia fizycznego i zachowania, problemy z rozpoznawaniem emocji lub nawarstwianie się przykrych uczuć (takich z którymi poradzenie sobie sprawia dziecku trudność, np. lęk, złość) (Sikorska 2015, s. 47-56). Traumatyczne doświadczenia w życiu dziecka mogą zmienić funkcjonowanie jego mózgu, ponieważ wszystkie działania człowieka, jego myśli oraz uczucia mają związek z działaniem tego organu. Jeżeli zmiany te będą utrzymywały się zbyt długo, to wystąpić mogą objawy pourazowe: zniekształcenia poznawcze, utracenie wiary w sprawiedliwość. Te zmiany psychiczne doprowadzić mogą do wystąpienia zmian fizycznych: przyspieszone tętno, zdecydowanie szybszy oddech, większe ciśnienie krwi oraz wzmożona czujność (Cohen i in. 2011, s. 15).

To jak dziecko poradzi sobie z sytuacją negatywnie emocjonalną, zależy również w dużej mierze od tego, czy młody człowiek doświadczył wcześniej równie traumatycznych wydarzeń. Mogły one osłabić jego psychikę i wpłynąć na zdrowie emocjonalne. Dzieci po wcześniejszym przejściu przez sytuacje raniące, które nie zostały jeszcze przez nie prawidłowo przepracowane, dużo gorzej poradzą sobie z drugą traumą. W szczególności, gdy nastąpi ona w krótkim odstępie czasu po pierwszej z nich. Długotrwały chroniczny stres doprowadzić może do zmiany osobowości ucznia. Dzieci, które nie mają poczucia więzi albo odczuwają nagle jej zerwanie, często przejawiają zachowania agresywne bądź mają problem z regulowaniem własnych emocji (Sikorska 2015, s. 47-56).

Pod względem emocjonalnym żałoba jest niezwykle trudnym doświadczeniem, w szczególności dla dzieci. Proces wzrastania w niej możemy opisać jako wzrost post-traumatyczny. Pojęcie to oznacza pozytywne zmiany, które są efektem naszych zmagania z doświadczeniem śmierci bliskiej nam osoby. Samą stratę uznać można za moment przejścia, ponieważ gdy doznamy straty, nasze życie już nigdy nie będzie opisywane całościowo. Ludzie, którzy przeszli przez okres żałoby, często sami dzielą wydarzenia ze swojego życia na takie, które zaszły przed śmiercią ukochanej osoby, oraz życie po jej odejściu. Ludzie, którzy prawidłowo przejdą okres żałoby, otwierają się na nowe doświadczenia. Są w stanie inaczej spojrzeć na otaczającą ich rzeczywistość. Stąd też określenie „wzrastania” w żałobie (Doka 2017, s. 323).

Elizabeth Kubler-Ross wyróżniła pięć etapów żalu po stracie – zaprzeczenie i izolacja, gniew, targowanie się, depresja, pogodzenie się (Kubler-Ross 1979). Niestety nie można ustalić jednego schematu wzrastania w żałobie dla wszystkich osób doświadczających straty. Każdy przeżywa ten czas w sposób indywidualny.

## **Wiedza badanych nauczycieli na temat doświadczania przez uczniów straty osoby bliskiej**

Świadomość własnej wiedzy jest niezbędna do efektywnej pracy pedagogicznej. Nauczyciele, wiedząc, że posiadają odpowiednie informacje na interesujący ich temat, budują tym samym swoją pewność siebie. Przyczynia się to do prowadzenia bardziej zdecydowanych działań. Przede wszystkim nie patrzą oni biernie na sytuacje zaistniałe w szkole i nie boją się podejmować działań, które wynikają z ich pedagogicznych powinności. Pedagodzy, którzy nie mają świadomości własnej wiedzy bądź deklarują, że owej wiedzy nie posiadają, mogą nie zauważać lub ignorować emocjonalne problemy uczniów, nie zapewniając im odpowiedniej pomocy.

Z przeprowadzonych przez autora badań wynika, że 40,5% respondentów uważa, iż posiada wiedzę na temat przeżywania przez dziecko żałoby, ale pewnym swojej wiedzy jest zaledwie 9,6% ankietowanych. Badani nauczyciele, którzy posiadają wiedzę na podejmowany temat, deklarują, że zdobyli ją na studiach bądź podczas szkoleń, konferencji, seminariów. 59,5% respondentów jest świadomym swojej niewiedzy na temat dziecka po stracie. Jakie są więc ich działania, aby tę wiedzę uzupełnić? Deklarują oni swój udział w szkoleniach i kursach, aby uzupełnić lub uaktualnić swoją wiedzę. Jednakże biorąc pod uwagę fakt, że 56,7% badanych to nauczyciele przedmiotowi, prawdopodobnie uczestniczą oni we wspomnianych formach edukacji związanych z przedmiotem, którego uczą. Większość ankietowanych (91,9%) deklaruje, że ma dostęp do materiałów związanych z doświadczaniem przez dziecko straty osoby bliskiej. Nauczyciele mają tym samym możliwość zdobycia odpowiedniej wiedzy, ale z tego rozwiązania nie korzystają.

W pedagogice wiele się zmienia. Pojawiają się nowe treści. W natłoku wielu obowiązków zawodowych i spraw osobistych bardzo trudno jest znaleźć czas na zapoznanie się z nimi. Gdy zetkniemy się z sytuacją, w której nie czujemy się pewnie, sięgamy do różnych źródeł, aby naszą wiedzę wzbogacić. W zawód nauczyciela wpisane jest rozwijanie umiejętności. Chęć zdobycia kolejnego stopnia awansu zawodowego mobilizuje do dodatkowych kursów, szkoleń, studiów podyplomowych. Konkurencja wzrasta, dlatego nauczyciele doksztalcają się, skupiając się przy tym na uaktualnianiu wiedzy z nauczanego przedmiotu bądź zmianach programowych, które nie dotyczą kontaktu z dzieckiem.

## **Doświadczenia nauczycieli oraz sposoby radzenia sobie z uczniami zmagającymi się ze stratą bliskiej osoby**

Na wyniki przeprowadzonych przez autora badań znaczący wpływ ma staż pracy nauczyciela. Im dłużej pracuje on w zawodzie, tym większe jest prawdopodobieństwo, że ma odpowiednie doświadczenia związane z podejmowanym tematem. Nauczyciel



młody, który dopiero zaczyna swoją karierę zawodową, mógł jeszcze nie zetknąć się z tak trudnym przypadkiem, jakim jest dziecko po traumie emocjonalnej lub w trakcie niej spowodowanej stratą bliskiej osoby. Na swojej drodze zawodowej 71,6% badanych spotkało się z uczniem w żałobie. Wśród respondentów nie ma nauczyciela, który pracuje w szkole ponad 15 lat i nie pracował z dzieckiem, które straciło bliską osobę.

Wielu nauczycieli w swoich swobodnych wypowiedziach przedstawiało sytuacje, w jakiej znalazło się dziecko. Opisane przypadki były bardzo emocjonujące. Większość przedstawionych historii wiązało się z sytuacjami, kiedy dziecko traci rodzica bądź dziadków z powodu długotrwałej choroby nowotworowej, będącej plagą współczesnych czasów. Kolejne przypadki dotyczyły naturalnej śmierci dziadków spowodowanej ich podeszłym wiekiem. Sporadycznie pojawiały się wzmianki o wypadkach komunikacyjnych. Mimo że niewiele wystąpiło takich przypadków, były one najbardziej drastyczne.

Nauczyciele, przejawiając chęć pomocy uczniom zmagającym się ze stratą, najczęściej (48,6%) nawiązują współpracę z psychologiem, pedagogiem szkolnym (21,6%) i opiekunem dziecka (14,9%). Jeżeli szkoła ulokowana jest w niewielkiej miejscowości nauczyciele mają wiedzę o tragedii, która spotkała dziecko, najczęściej od innych mieszkańców. Jednakże, jakie są źródła wiedzy nauczycieli na temat przykrych doświadczeń w życiu dziecka, jeżeli sprawa dotyczy znacznie większej miejscowości? Otóż w 31,1% informacje te pozyskują od innych nauczycieli, w 24,3% od opiekunów dziecka, a w pozostałych przypadkach wiedzę tę dostarcza im pedagog szkolny.

Dzieci zmagające się ze stratą bliskiej osoby mogą przejawiać inne zachowania niż dotychczas. Na tej podstawie 17,6% nauczycieli deklaruje, że wyciągnęło wnioski z obserwacji dziecka. Stąd wie o jego obecnym stanie emocjonalnym. Zdarzają się również przypadki, że dziecko samo poinformuje nauczyciela o przykrych sytuacji, która zaszła w jego życiu. Są to sytuacje niespotykane zbyt często (5,4%), gdyż dziecko musi nawiązać z nauczycielem odpowiednią relację bądź poczuć, że jest gotowe, aby ten trudny temat podejmować.

### **Zauważalne zmiany w zachowaniu uczniów oraz ich podejście do proponowanej pomocy w momencie przeżywania przez nich straty bliskiej osoby**

Nauczyciele spędzają z dzieckiem w szkole zaledwie kilka godzin dziennie przez pięć dni w tygodniu, a swoją uwagę muszą podzielić na ponad dwadzieścia osób. Nauczyciele przedmiotowi widują danego ucznia zaledwie kilka razy w tygodniu. Jednakże pomimo to większość odpowiedzi respondentów (98,6%) pokazuje, że wiedząc, iż dziecko przeżywa trudny czas, zauważyło zmiany w jego zachowaniu.

Z przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie w trakcie okresu żałoby opuszczają się w nauce, nie angażują się w życie klasy czy szkoły. Wycofują się również z kon-



taktów rówieśniczych, a w niektórych przypadkach przejawiają zachowania dewiacyjne. Zdarzają się również sytuacje odwrotne – dzieci nadmiernie angażują się w wydarzenia szkolne, skupiają się wyłącznie na nauce. Są to jednak przypadki sporadyczne.

Rozwój psychologiczny dziecka to podstawa. Gdy uczeń ma problem, z którym nie potrafi sobie poradzić, to nie skupi się na nauce czy sprawach związanych ze szkołą. Nauczyciele zdają sobie z tego sprawę, dlatego dążą do tego, aby najpierw doprowadzić stan emocjonalny dziecka do etapu wyjściowego bądź takiego, który umożliwi prawidłowe funkcjonowanie ucznia w szkole i mobilizację do przyswajania treści programowych. Respondenci starają się pomóc dzieciom w żałobie poprzez wsparcie pedagoga szkolnego, psychologa, pomoc kolegi/koleżanki w nauce bądź dodatkowe konsultacje z przedmiotu.

Nauczyciele proponują pomoc, ale 50% z nich spotkało się z odmową ze strony ucznia. Często bywa również, że uczniowie reagowali agresją bądź mówili nieprawdę, przekonując, że są już objęci pomocą. Zaledwie 12,2% dzieci przystała na proponowaną pomoc.

Reakcje dzieci uwarunkowane są jego fazą rozwoju psychicznego, siłą przeżyć emocjonalnych oraz jego indywidualnymi cechami. Każde dziecko zależnie od sytuacji, charakteru i rodzaju przeżytej traumy inaczej odbierze proponowaną pomoc. Niestety nie można ustalić jednego niezawodnego sposobu pomocy dla uczniów w żałobie. Mimo że wszystkie te dzieci mają wspólny problem, jakim jest śmierć bliskiej osoby, to każde z nich mogło stracić inną znaczącą dla niego osobę, mogła łączyć ich inna więź, dodatkowo – nie wszystkie dzieci tracą bliskich w ten sam sposób, a ich predyspozycje psychiczne również nie są takie same.

## Zakończenie

Nauczyciele są niezwykle ważną grupą społeczną. Mają wpływ na kształtowanie się całego społeczeństwa. Uczą oni nie tylko tego, co wymagane jest przez podstawę programową. Przygotowują również do życia. W tym aspekcie jednak największą rolę odgrywa środowisko rodzinne dziecka. Chociaż w szkole dziecko spędza połowę dnia, i to właśnie tam nawiązuje najwięcej relacji społecznych. Nauczyciele nadzorują pojawiające się więzi poprzez obserwacje, rozmowy na godzinach wychowawczych czy dyżurach.

Z analizy przedstawionych badań wynika, że większość nauczycieli nie ma wiedzy na temat przeżywania przez dziecko śmierci bliskiej osoby. W takich przypadkach najczęściej nawiązują współpracę z pedagogiem i psychologiem. Natomiast dziecko w trakcie traumy emocjonalnej często wycofuje się z kontaktów rówieśniczych, staje się nadmiernie wyciszone, niekiedy spotykano się również z ich absencją szkolną. Według respondentów dzieci w większości przypadków deklarują, że nie potrzebują pomocy.

Nauczyciele, którzy nie zdają sobie sprawy z własnej niewiedzy i nie podejmą żadnych działań w kierunku pomocy dziecku po stracie, mogą zniechęcić je do nauki, instytucji czy profesji nauczycielskiej. Tematyka śmierci i żałoby jest niezwykle delikatna. W takiej sytuacji należy zachować się w odpowiedni sposób. Dlatego też nauczyciele powinni być do tego przygotowani. Powinno to być inicjowane przez szkołę. Dyrekcja może przygotować dla każdego nauczyciela poradniki metodyczne, zorganizować szkolenia wewnątrzszkolne podczas rady pedagogicznej. Spotkanie nie musi być przygotowane przez osoby z zewnątrz. Szkolenie poprowadzić może pedagog szkolny bądź psycholog. Nauczyciele między sobą mogą wymieniać się doświadczeniami, udzielać wzajemnie rad i wskazówek. Wtedy każdy nauczyciel będzie miał możliwość zetknięcia się z tematem straty, możliwe, że znacznie poszerzą swoją wiedzę indywidualnie.

## Bibliografia

- Cohen J.A., Mannarino A.P., Deblinger E. (2011), *Terapia traumy i traumatycznej żałoby u dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Dawid W. (1946), *O duszy nauczycielstwa*, Instytut wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- Doka K.J. (2017), *Żałoba jest podróżą. Jak zmagać się ze stratą*, Wydawnictwo Charaktery, Kielce.
- Gerstmann S. (1976), *Rozwój uczuć*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Helen A. (2001), *Doświadczenie żałoby, różne rodzaje śmierci, różne typy żałoby*, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów W Drodze, Poznań.
- Kubler-Ross E. (1979), *Rozmowy o śmierci i umieraniu*, Media Rodzina of Poznań, Poznań.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Łazowski E., Tomaszewska H. (1966), *Rozwój fizyczny dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym z okresem dojrzewania włącznie*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, seria 2, t. I, Warszawa, s. 11-55.
- Okoń W. (1991), *Rzecz o edukacji nauczycieli*, WSiP, Warszawa.
- Pomykała W. (red.) (1993), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarża G. (1992), *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa.
- Przetacznikowa M. (1982), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.
- Sikorska I. (2015), *Dziecięca trauma – psychologiczne konsekwencje dla dalszego rozwoju*, „Sztuka Leczenia”, nr 3-4, s. 47-56.
- Stelcer B. (2015), *Żal po stracie – dynamika adaptacji do nieuniknionych zmian*, „Sztuka Leczenia”, nr 3-4, s. 47-56.
- Szempruch J. (2001), *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Fosze, Rzeszów.

- Szempruch J. (2013), *Pedeutologia, studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Wołoszynowa L. (red.) (1966), *Materiały do nauczania psychologii*, seria 2, t. I, Warszawa.
- Żebrowska M. (1976), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

### **Nauczyciel szkoły podstawowej w Zielonej Górze w obliczu straty osoby bliskiej doświadczonej przez uczniów**

**Streszczenie:** Śmierć jest zjawiskiem powszechnie znanym w naszej społeczności. Mamy świadomość nieuniknionego końca, jednakże strata naszych bliskich jest dla nas cierpieniem i niedowierzaniem. Nasze życie zasadniczo się zmienia, tak jak my sami. Człowiek, zmagając się z tak silnymi emocjami, powinien mieć odpowiednie wsparcie w każdym środowisku życia. Dla dziecka jednym z takich obszarów jest szkoła. Czy nauczyciele rozumieją jak ciężkim doświadczeniem dla dziecka jest strata bliskiej osoby? Jaką pomoc są im w stanie oferować i jak one na nią zareagują? Czy nauczyciele są odpowiednio przygotowani do pracy z dzieckiem w żałobie? Jak zauważają ten problem oraz jak się do niego ustosunkowują? Artykuł zawiera odpowiedzi na powyższe pytania, które skonstruowane zostały na podstawie analizy wyników badań przeprowadzonych w szkołach podstawowych na terenie Zielonej Góry.

**Słowa kluczowe:** śmierć, dziecko w żałobie, uczeń po stracie, nauczyciel, szkoła.

### **A primary school teacher in Zielona Góra in the face of the loss of a loved person experienced by students**

**Summary:** Death is a commonly known phenomenon in our community. We are aware of the inevitable end, but the loss of our loved ones is really painful and difficult for us. Our life is changing radically, just as we are. Humans struggling with such strong emotions should have appropriate support in every living environment. For children one of these areas is school. Do teachers understand how hard the loss of a loved one is for a child? What help are they able to offer and how the child will react to it? Are teachers properly prepared to work with a child in mourning? How do they notice this problem and how do they respond to it? The article contains answers to the above questions, which were constructed on the basis of analysis of research results carried out in primary schools in Zielona Góra.

**Keywords:** death, child in mourning, pupil after loss, teacher, school.



*Katarzyna Hyży*

Uniwersytet Zielonogórski

## **ASYSTENTURA RODZINY W DOBIE PANDEMII**

Asystentura rodziny oficjalnie funkcjonuje w Polsce od 2012 roku, wraz z wejściem w życie Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Ustawa ta reguluje kwestie wymagań na to stanowisko, a także zadań, jakie nałożone zostały na asystentów rodziny (Ustawa o wspieraniu... 2019). Te ściśle określone zadania powinny mieć jednak zindywidualizowany charakter, nie mogą być prowadzone schematycznie w jeden przyjęty sposób dla wszystkich. W metodach pracy asystenta zauważyć możemy wiele zalet, które oparte są na indywidualizacji pracy, umożliwiają diagnozę deficytów i zasobów, a także umożliwiają udzielenie odpowiedniego wsparcia (Kotlarska-Michalska 2011). Dlatego też podjęcie wspólnych działań z innymi jednostkami jest ważne z perspektywy osiągnięcia zamierzonych celów i poprawienia sytuacji rodziny. Na poziomie instytucjonalnym można przyjąć, że współpraca asystenta związana jest z gronem najbliższych współpracowników, czyli pracowników socjalnych, kierownika instytucji, czy też członków zespołu interdyscyplinarnego/grupy roboczej, ale także z innymi osobami, które podejmują działania w danej rodzinie, jak: pedagodzy, nauczyciele, wychowawcy placówek wsparcia dziennego, domów dziecka czy ośrodków szkolno-wychowawczych, kuratorzy sądowi, koordynatorzy pieczy zastępczej, nierzadko również policjanci. Wszystkie działania powinny być tak skorelowane, aby w jak najlepszy sposób pomóc rodzinie w przezwyciężeniu trudności, jakie pojawiły się w ich życiu.

Z jakimi trudnościami boryka się rodzina objęta wsparciem asystenta rodziny? Wachlarz problemów jest różnorodny. Mogą to być problemy wychowawcze, szkolne, związane z higieną czy też funkcjonowaniem gospodarstwa domowego. W rodzinie mogła się pojawić niepełnosprawność, choroba, przemoc, konflikty z prawem, czy też uzależnienia. Trudnością jest także często ubóstwo, długotrwałe bezrobocie, brak stałego źródła dochodu czy odpowiedniego gospodarowania własnymi zasobami pieniężnymi, częste zmiany miejsca zamieszkania, zagrożenie bezdomnością. Mogą to być także nieodpowiednie relacje między członkami rodziny, konflikty, brak wspólnych działań. Coraz częściej spotykaną sytuacją jest też ograniczenie władzy rodzicielskiej i zobowiązanie do współpracy z asystentem poprzez postanowienie sądu. W świetle ustawy pracownik socjalny po zebraniu informacji o pojawiających się trudnościach w prawidłowym wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczej, po przeprowadzeniu wywiadu w rodzinie, a następnie po dokładnej analizie występuje z wnioskiem do

kierownika ośrodka pomocy społecznej/centrum usług społecznych o przydzielenie rodzinie asystenta rodziny. Od momentu pojawienia się asystenta zostaje nawiązany pewien rodzaj współpracy z pracownikiem socjalnym, który nie tylko przedstawia sytuację rodzinną i wprowadza asystenta w środowisko, ale również zobowiązany jest do opracowania planu pracy i do jego realizacji, zgodnie z przyjętymi zasadami. Asystent odgrywa tu także rolę łącznika pomiędzy pracownikiem socjalnym a członkiem rodziny. Współpraca między pracownikami, czy też innymi instytucjami, nie tylko pomocowymi, nie jest łatwa. Wymaga systematycznego kontaktu, odpowiedniego podziału zadań, orientacji w zakresie kompetencji każdego współpracującego oraz celowości działań. Niestety niejednokrotnie jest to trudne i zdarzać się mogą pewne nieścisłości, a co za tym idzie, próby „przerzucania” odpowiedzialności za ustalone działania na innych członków. To, z jakimi instytucjami zostanie nawiązana współpraca, zależy od specyfiki rodziny oraz rodzaju dysfunkcji, jaka w rodzinie występuje (Świdorska 2013). Asystent rodziny coraz częściej obarczony jest różnymi zadaniami, które znaleźć by się mogły w kompetencjach innych osób, a jednak to od niego oczekuje się szybkiej realizacji planowanych działań i skuteczności.

Obecnie sytuacja asystentów rodziny, innych pracowników ośrodków pomocy społecznej czy samych rodzin uległa zmianom. W grudniu 2019 roku w Chinach odnotowane zostały pierwsze przypadki nowego, nieznanego dotychczas koronawirusa, wywołującego zapalenie płuc, które może też prowadzić do śmierci. Z uwagi na podobieństwo do wirusa SARS-CoV został nazwany SARS-CoV-2, a choroba przez niego wywoływana – COVID-19. Światowa Organizacja Zdrowia 11 marca 2020 roku ogłosiła pandemię wirusa ze względu na liczbę przypadków oraz szybkość rozprzestrzeniania COVID-19 (Pawlik i in. 2019).

Z uwagi na pojawiające się w Polsce przypadki zachorowań oraz zgonów zostały wprowadzone różne restrykcje i ograniczenia mające na celu zapobieganie rozprzestrzeniania się koronawirusa (Ustawa z dnia... 2020). W okresie pandemii rekomendowana była praca zdalna w jednostkach samorządu terytorialnego, jak również w ośrodkach pomocy społecznej. Asystenci rodziny nie mogli już wykonywać swoich zadań w sposób bezpośredni, opierający się na częstym kontakcie osobistym z rodziną. Aby lepiej poznać specyfikę pracy asystenta w tak trudnych warunkach, jakimi są ograniczenia związane z pandemią, przeprowadzone zostały badania ankietowe z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety udostępnionego badanym za pomocą internetu.

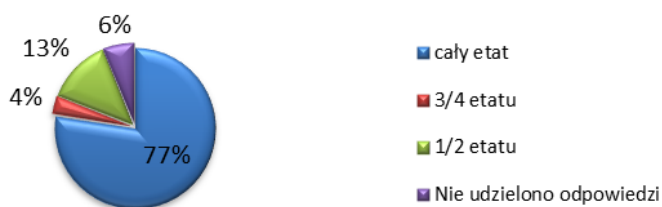
### **Asystentura rodziny w warunkach pandemii w świetle wyników badań własnych**

Badania zostały przeprowadzone w okresie czerwiec-listopad 2020 rok na grupie 115 asystentów rodziny z całej Polski. Do badania wykorzystano autorski kwestionariusz

ankiety dotyczący specyfiki pracy asystentów rodziny w okresie pandemii COVID-19. Badani to w większości osoby z wyższym wykształceniem (98,3%) oraz ponadtrzyletnim doświadczeniem na stanowisku asystenta rodziny (45,2%). Asystenci, którzy wzięli udział w badaniach, w większości byli w wieku 26-35 lat (55,7%).

W związku z rozprzestrzenianiem się pandemii działalność wszystkich urzędów uległa zmianom. Zmiany te dotyczyły również ośrodków pomocy społecznej i innych jednostek, w których zatrudnieni są asystenci rodziny. Badani w większości zadeklarowali, że przed pandemią wymiar ich zatrudnienia to cały etat (70%). W następstwie rozwoju sytuacji epidemiologicznej w kraju, w przypadku dwóch osób wymiar ten się zmniejszył, natomiast trzy osoby zadeklarowały wzrost wymiaru zatrudnienia.

### Wymiar zatrudnienia przed rozpoczęciem pandemii

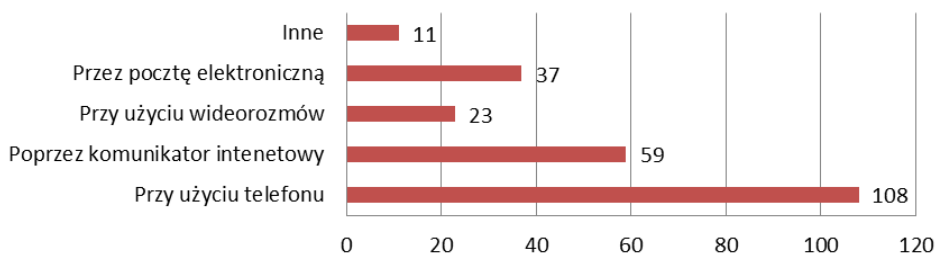


Wykres 1. Wymiar zatrudnienia asystentów rodziny przed rozpoczęciem pandemii

Źródło: opracowanie własne.

Z przeprowadzonych badań wynika, że w związku z ograniczeniami w funkcjonowaniu placówek asystenci rodziny w większości prowadzili pracę zdalną (92%) przy użyciu telefonów komórkowych (100%), a także komunikatorów internetowych (54,6%). Do pracy zdalnej wykorzystywane były również poczta elektroniczna (34,3%) oraz wideorozmowa (21,3%).

### Sposoby prowadzenia pracy zdalnej przez asystentów rodziny

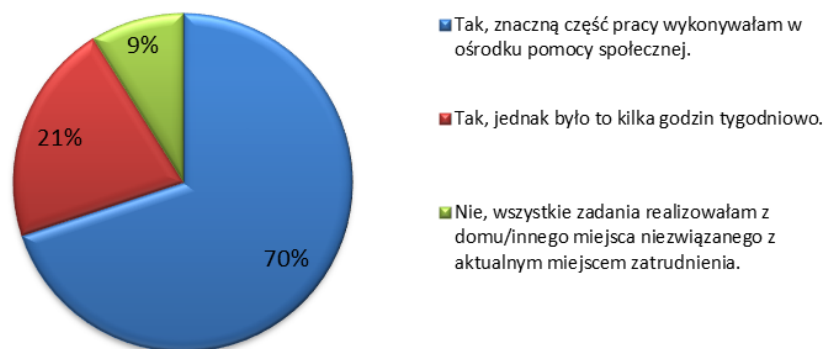


Wykres 2. Sposoby prowadzenia pracy zdalnej przez asystentów rodziny

Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym badanym zagadnieniem był sposób komunikacji asystenta z rodziną, która była objęta jego pomocą. Badani najczęściej wykorzystywali do tego celu telefon komórkowy (99,1%) oraz internet (59,1%). Były również osoby, które kontaktowały się z podopiecznymi osobiście (44,3%). Asystenci rodzin prowadzili swoją pracę w większości z ośrodka pomocy społecznej (70,4%). Część osób wykonywała swoje obowiązki służbowe z OPS, jednak tylko przez kilka godzin tygodniowo (20,9%). Pozostali zadeklarowali pracę wyłącznie w domu/innego miejsca niezwiązanego z aktualnym miejscem zatrudnienia (8,7%).

### Czy pracował/a Pani także stacjonarnie w ośrodku pomocy społecznej?



Wykres 3. Miejsce wykonywania pracy podczas pandemii

Źródło: opracowanie własne.

Zmiany, jakie zostały wprowadzone, przełożyły się również na pracę stacjonarną (prowadzoną w ośrodkach pomocy społecznej) asystentów rodziny. Jakże zatem były wytyczne dotyczące tej formy pracy? Badani zwrócili uwagę na zmiany dotyczące sposobu kontaktowania się z rodzinami – ograniczono lub całkowicie zakazano kontaktu osobistego. W wielu przypadkach zmieniono organizację pracy ośrodka, stosując różne metody zmniejszające ryzyko zakażenia. Do działań tych włączono także zachowanie środków ostrożności. Zalecano także, aby praca asystenta polegała w tym czasie na uzupełnianiu dokumentacji, konsultacjach z innymi osobami zaangażowanymi w pomoc rodzinie, a także udziale w zespołach interdyscyplinarnych oraz udzielaniu pomocy przy wypełnianiu wniosków i wizytach w instytucjach wraz z rodziną. Część osób deklarowała, że głównym zaleceniem była praca zdalna. Kilka osób podało również, że w ich miejscu zatrudnienia nie było rekomendacji dotyczących organizacji pracy lub też obowiązywały własne rekomendacje uwzględniające sytuację epidemio-



**Tabela 1.** Rekomendacje dotyczące pracy stacjonarnej asystentów rodziny

<b>Rekomendacje dotyczące pracy stacjonarnej asystentów rodziny</b>	<b>Liczba odpowiedzi</b>	<b>Procent</b>
Kontakt telefoniczny z rodzinami	43	27,2
Ograniczenie lub zakaz kontaktu osobistego	30	19
Uzupełnianie dokumentacji	26	16,5
Praca wyłącznie w ośrodku pomocy społecznej	14	8,9
Zachowanie środków ostrożności (używanie maseczek, rękawiczek, stosowanie dezynfekcji, zachowanie dystansu, ozonowanie pomieszczeń)	10	6,3
Konsultacje z innymi osobami zaangażowanymi w pomoc rodzinie (pracownik socjalny, kierownik, pedagog, wychowawca, kurator itp.), udział w zespołach interdyscyplinarnych	9	5,7
Zmiana organizacji pracy w ośrodku (praca rotacyjna, ograniczenie godzin pracy, wyznaczenie mniejszych grup pracowników, ograniczenie kontaktów między pracownikami, zwiększenie dystansu między pracownikami w biurze	8	5,1
Brak rekomendacji	6	3,8
Pomoc klientom przy uzupełnianiu dokumentacji/załatwianiu spraw urzędowych	3	1,9
Praca zdalna	3	1,9
Wytyczne zgodne z Rozporządzeniem Ministra/GIS	3	1,9
Kontakt przez komunikator	2	1,3
Własna organizacja pracy przy drobnych ograniczeniach	1	0,6

Źródło: opracowanie własne.

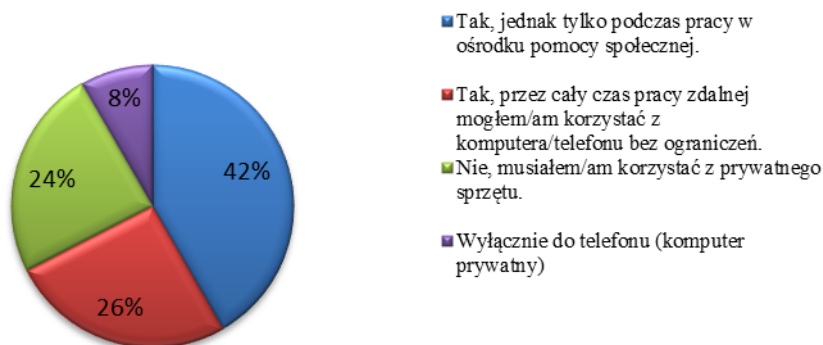
logiczną. Tabela 1 prezentuje odpowiedzi badanych dotyczące rekomendacji w pracy stacjonarnej asystentów rodziny.

Asystenci rodziny do swojej pracy musieli wdrożyć również zalecenia dotyczące samej pracy z rodziną. Wskazano już w poprzednich obszarach ograniczenie kontaktów osobistych i pracę zdalną. Podobnie teraz – badani najczęściej podawali, że zalecono, aby kontakty z rodzinami odbywały się wyłącznie w sposób zdalny, najczęściej przy użyciu telefonów komórkowych oraz za pośrednictwem internetu. Asystenci zaznaczali jednak, że wyjście do rodziny było możliwe w uzasadnionych przypadkach, najczęściej z powodu wystąpienia zagrożenia zdrowia lub życia dzieci. W przypadku bezpośrednich kontaktów z rodziną zwracano uwagę na zachowanie środków ostrożności związanych z zapobieganiem rozprzestrzeniania się pandemii: strój ochronny, zachowanie dystansu, używanie maseczek i rękawiczek jednorazowych, a także w miarę możliwości organizowanie spotkania na świeżym powietrzu. Ważne też, że należało dbać o regularność w kontaktach i w wielu przypadkach wymagana była pisemna notatka służbowa z odbytej zdalnie rozmowy. Do rekomendacji dotyczących pracy asystentów z rodziną należało także monitorowanie sytuacji rodziny, w tym także stanu zdrowia

oraz informowanie o aktualnych obostrzeniach i ogólnych informacjach związanych z pandemią. Asystenci zobowiązani byli do monitorowania realizacji obowiązku szkolnego/zdalnego nauczania. Zalecano także, aby udzielali w różnych obszarach wsparcia rodzinom, przypominali o możliwości skorzystania z oferowanej pomocy i starali się rozpoznawać realne potrzeby rodziny, w tym także dotyczące sytuacji bytowej i zabezpieczenia w produkty żywnościowe oraz higieniczne. Część asystentów rodziny deklarowała również brak jednoznacznych rekomendacji dotyczących pracy z rodziną czy też po prostu realizacji planu pracy. Wśród odpowiedzi o zalecenia do pracy z rodziną znalazły się także: współpraca na rzecz rodzin z innymi osobami, przypomnianie o środkach ochrony higienicznej oraz konieczności dbania o higienę, monitorowanie sytuacji rodziny pod kątem spożywania alkoholu, prowadzenie bieżącej dokumentacji czy szeroko rozumiana pomoc rodzinie. Kilkoro asystentów w obszarze pracy z rodziną korzystało z rekomendacji Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Asystentów Rodziny oraz zaleceń wynikających z ustaw.

Asystenci rodziny podczas pracy zdalnej nie zawsze mieli dostęp do służbowego komputera i telefonu. Większość badanych deklarowało możliwość korzystania ze sprzętu jedynie w czasie pracy w ośrodku pomocy społecznej (42%). Część osób mogła korzystać z komputera i telefonu w czasie pracy zdalnej bez ograniczeń (26%). Podobna liczba badanych deklarowała konieczność wykorzystywania prywatnego sprzętu podczas wykonywania obowiązków służbowych (24%). Asystenci wskazywali na możliwość korzystania jedynie z telefonu komórkowego (8%).

### Czy miał/a Pan/Pani zapewniony dostęp do komputera / telefonu?



Wykres 4. Dostęp do telefonu i komputera podczas pandemii

Źródło: opracowanie własne.

Prawie połowa badanych deklarowała dostęp do środków dezynfekujących/ochronnych bez ograniczeń (47%). Znaczna część asystentów odpowiedziała, że środki te były

dostarczane w określonej ilości (42%). Kilkunastu badanych nie miało dostępu do środków dezynfekujących i nie otrzymało zwrotu poniesionych kosztów (9%).

### Czy otrzymał/a Pan/Pani środki ochronne oraz środki do dezynfekcji?

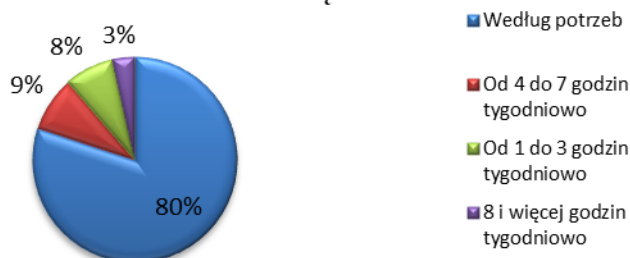


Wykres 5. Dostępność środków ochronnych

Źródło: opracowanie własne.

Asystenci rodziny zadeklarowali w większości, że na pracę z daną rodziną nie mają określonej ilości czasu – wykonują swoje zadania zgodnie z indywidualnymi jej potrzebami (80%). Część badanych określiła czas przeznaczony dla danej rodziny od 4 do 7 godzin tygodniowo (9%). Niewiele mniej osób przyznaje, że na pracę z rodziną przeznaczają od 1 do 3 godzin tygodniowo. Zaledwie 3% osób deklaruje poświęcanie 8 i więcej godzin w tygodniowym wymiarze czasu.

### Ile godzin poświęcał/a Pan/Pani pracy z daną rodziną?



Wykres 6. Tygodniowy wymiar pracy z jedną rodziną

Źródło: opracowanie własne.

Działania zawarte w planie pracy z rodziną w wielu przypadkach uległy modyfikacji. Nie wszystkie zadania zawarte w tym dokumencie mogły zostać zrealizowane z uwagi na ograniczenia wynikające z sytuacji epidemiologicznej w kraju. Najwięcej badanych określiło, że działania te miały charakter informacyjny, pomocowy i motywujący, a realizowane były przy użyciu telefonu. Asystenci deklarowali także wykonywanie tylko tych zadań, które nie wymagały osobistych kontaktów – prowadzone były w formie zdalnej. Badani wskazywali na konieczność udzielania wsparcia rodzinom w różnych obszarach, a także działania związane z szeroko rozumianym poradnictwem. Stosunkowo często odpowiadali, że do zadań tych należała także pomoc w realizacji obowiązków szkolnych/wsparcie w zdalnym nauczaniu. Asystenci rodziny wymienili także działania związane z rozwijaniem kompetencji opiekuńczo-wychowawczych rodziców jako te, które udało się realizować w czasie pandemii. Niektórzy deklarowali, że udało się zrealizować wszystkie lub prawie wszystkie założenia planu pracy. Były też osoby, którym nie udało się wykonać żadnych działań bądź też było ich niewiele. Działania, jakie były realizowane przez asystentów rodziny w ramach planu pracy, zostały przedstawione w tabeli 2.

**Tabela 2.** Realizacja działań w ramach pracy z rodziną

Realizacja działań w ramach planu pracy z rodziną	Liczba odpowiedzi	Procent
Wszystkie/lub prawie wszystkie założenia zostały zrealizowane	13	7,7
Żadne/niewiele działań udało się zrealizować	6	3,6
Nie obowiązywał plan pracy z rodziną	1	0,6
Działania, które można było wykonać w sposób zdalny	15	8,9
Praca asystenta skierowana została na inne obszary wykraczające poza plan pracy z rodziną	4	2,4
Działania polegające na rozwijaniu kompetencji opiekuńczo-wychowawczych rodziców	15	8,9
Działania w formie telefonicznej w dużej mierze informacyjne, pomocowe i motywujące	28	16,7
Wsparcie emocjonalne/poradnictwo	24	14,3
Pomoc w realizacji obowiązku szkolnego w czasie zdalnego nauczania	21	12,5
Współpraca z przedstawicielami innych jednostek	13	7,7
Aktywizacja zawodowa	5	3
Działania związane z zaprzestaniem nadużywania alkoholu	5	3
Sporządzanie dokumentacji/sprawy urzędowe	7	4,2
Monitorowanie realizacji założonych celów i motywowanie do utrzymywania tych zrealizowanych	3	1,8
Działania związane z opieką i profilaktyką zdrowotną	8	4,8

Źródło: opracowanie własne.

Do niezrealizowanych działań planu pracy asystenci rodziny zaliczyli w dużej mierze te, które wymagały osobistego kontaktu, w tym także związanych z funkcjonowaniem innych instytucji. Nie udało się wykonać zadań związanych z opieką zdrowotną, terapią i wsparciem psychologicznym. Asystenci rodziny z uwagi na zakaz bezpośredniego kontaktu z rodziną nie mogli towarzyszyć rodzinie w wielu codziennych sytuacjach, w związku z czym utrudnione było między innymi modelowanie zachowań w zakresie podnoszenia kompetencji opiekuńczo-wychowawczych, obserwacja codziennego funkcjonowania czy dbałości o dom. Asystenci zwrócili też uwagę na brak możliwości realizacji działań związanych z zapobieganiem nadużywania alkoholu lub stosowania przemocy – w sposób zdalny utrudniona była weryfikacja prawdziwości rozmowy.

**Tabela 3.** Niezrealizowane działania z planu pracy z rodziną

Działania z planu pracy z rodziną, które nie zostały zrealizowane	Liczba odpowiedzi	Procent
Bezpośrednie kontakty z rodziną	50	26,7
Wizyty lekarskie	17	9,1
Terapia/wsparcie psychologa	15	8
Działania związane z funkcjonowaniem instytucji/sądów	18/4	9,6/2,1
Rozmowy motywujące dotyczące uzależnień/przemocy	8	4,3
Diagnozowanie dziecka w poradni psychologiczno-pedagogicznej	8	4,3
Działania związane z aktywizacją zawodową	3	1,6
Monitorowanie codziennego funkcjonowania rodziny i dbałości o dom	16	8,6
Działania związane z edukacją małoletnich	10	5,3
Modelowanie zachowań w zakresie podnoszenia umiejętności opiekuńczo-wychowawczych rodziców	4	2,1
Umiejętne gospodarowanie środkami finansowymi	5	2,7
Bezpośrednia praca z małoletnimi	3	1,6
Towarzyszenie rodzinie w różnych sytuacjach życia codziennego	9	4,8
Kontakty z dziećmi przebywającymi w pieczy zastępczej	3	1,6
Działania weryfikujące prawdziwość rozmowy (monitorowanie sytuacji osób uzależnionych)	8	4,3
Brak niezrealizowanych działań z planu pracy	6	3,2

Źródło: opracowanie własne.

Dodatkowych zadań w ramach obowiązków służbowych nie wykonywała większość badanych asystentów rodziny (61%). Pozostała liczba osób wykonywała dodatkowe czynności, z czego znaczna część realizowała takie, które nie były bezpośrednio powiązane z planem pracy z rodziną (27%), inni zaś zmienili zakres pracy z rodziną (12%).

### Czy były wykonywane dodatkowe czynności przez Pana/Panią w ramach obowiązków służbowych?



Wykres 7. Realizacja dodatkowych czynności w ramach obowiązków służbowych

Źródło: opracowanie własne.

Do dodatkowych czynności wykonywanych w ramach obowiązków służbowych badani asystenci zaliczyli:

- wspieranie pozostałych pracowników jednostki, w tym zastępstwa,
- działania informacyjne i pomocowe związane z pandemią,
- pomoc w organizacji zdalnego nauczania, w tym dostarczenie sprzętu rodzinom,
- kontakty telefoniczne z osobami przebywającymi na kwarantannie/w izolacji domowej, w tym także z osobami, które nie były objęte pomocą asystenta rodziny,
- organizację pomocy osobom starszym,
- przekazywanie artykułów ochronnych oraz spożywczych osobom potrzebującym,
- wzmożony kontakt telefoniczny, dyżury po godzinach pracy,
- sporządzanie dodatkowej dokumentacji, pomoc w składaniu różnych wniosków,
- pracę zdalną,
- działania motywacyjne, udzielanie wsparcia psychologicznego oraz poradnictwa<sup>1</sup>.

Z przeprowadzonych badań wynika, że mniej więcej u połowy rodzin występowały różne trudności związane z pojawieniem się pandemii COVID-19 (47%).

Trudności, jakie występowały w rodzinach, można podzielić na różne obszary:

#### 1. Ograniczenia związane z edukacją:

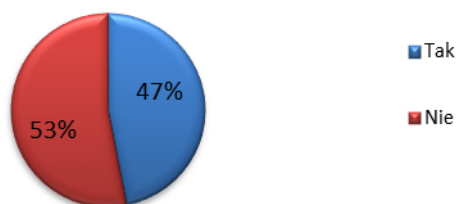
- problemy zdalnego nauczania/trudności w nauce,
- nadmierne obciążenie rodziców,
- brak możliwości rozwoju dziecka (z powodu nieuczęszczania do placówki edukacyjnej).

#### 2. Ograniczenia związane ze zdrowiem:

- przerwanie różnego rodzaju terapii,

<sup>1</sup> Opracowano na podstawie odpowiedzi badanych.

### Czy w rodzinie wystąpiły trudności związane z pojawieniem się COVID-19?



Wykres 8. Występowanie w rodzinie trudności związanych z COVID-19

Źródło: opracowanie własne.

- problemy zdrowotne/brak dostępu do opieki zdrowotnej,
  - obawa przed zakażeniem,
  - brak rzetelnych informacji związanych z objawami COVID-19.
3. Trudności związane ze sferą emocjonalną i psychiczną:
- problemy emocjonalne/psychiczne,
  - odizolowanie związane z przebywaniem na kwarantannie,
  - trudności związane ze stosowaniem ograniczeń spowodowanych pandemią,
  - dezorganizacja życia codziennego,
  - utrudnione kontakty z rodziną/niechęć do współpracy w formie zdalnej,
  - brak wiedzy/dostępu do informacji, instytucji,
  - zwiększony poziom agresji/frustracji.
4. Ograniczenia związane z uzależnieniami:
- dalsze nadużywanie alkoholu,
  - możliwość udzielania nieprawdziwych informacji.
5. Sytuacja małoletnich dzieci oraz trudności w prawidłowym realizowaniu władzy rodzicielskiej:
- odizolowanie od dzieci przebywających w pieczy zastępczej placówce
  - niskie umiejętności wychowawcze,
  - brak wpływu na starsze dzieci,
  - odebranie/ograniczenie władzy rodzicielskiej spowodowane problemami związanymi z pandemią,
  - podejrzenie przemocy w rodzinie,
  - konflikty w rodzinie,
  - konflikty z prawem.
6. Utrudnienia związane z sytuacją materialną rodziny:
- utrata pracy,

- problemy finansowe,
- zmniejszenie dochodów,
- utrudnione możliwości zarobkowe<sup>2</sup>.

## Zakończenie

Przeprowadzone badania wskazują na duże zmiany i trudności w pracy asystenta rodziny. Z badań wynika, że wymiar zatrudnienia asystentów w zdecydowanej większości nie uległ zmianie. Asystenci rodziny wykonywali swoje obowiązki przy użyciu telefonów komórkowych lub z wykorzystaniem internetu, pracując często stacjonarnie w ośrodkach pomocy społecznej. Nie zawsze mogli liczyć na dostęp do telefonu służbowego czy komputera. Większość badanych przyznała, że mogła korzystać ze środków ochrony osobistej, jednak zdarzały się ograniczenia. Asystenci rodziny deklarowali w większości, że na pracę z daną rodziną przeznaczają czas zgodnie z jej indywidualnymi potrzebami, co jest niezmiernie ważne, biorąc pod uwagę dodatkowe problemy związane z pojawieniem się pandemii. Wszelkie działania, które wymagały bezpośredniego kontaktu z rodzinami były realizowane w niewielkim stopniu lub w ogóle. Cała idea asystentury rodziny uległa niewątpliwie zmianom, które mogą rzutować na właściwe realizowanie funkcji opiekuńczo-wychowawczych rodzin współpracujących z asystentem. Asystenci rodziny, mając utrudniony dostęp do rodzin, nie są w stanie realizować z rodziną planu pracy, a działania mające na celu walkę z nałogiem czy przemocą są mocno ograniczone. Rodziny objęte asystenturą również borykają się z różnego rodzaju problemami, których przyczyn niewątpliwie doszukiwać się można w pojawieniu się pandemii. Dużym ograniczeniem, które pojawiło się podczas pandemii, jest brak lub utrudniony dostęp do służby zdrowia oraz terapii. Ograniczenie funkcjonowania szkół i przejście na naukę zdalną zrodziło mnóstwo dodatkowych utrudnień i przysporzyło kolejnych obowiązków asystentom rodziny. Podczas pandemii rodziny potrzebowały wsparcia emocjonalnego, psychicznego, więc nierzadko asystenci pełnili funkcję terapeuty. Z uwagi na ograniczenia w funkcjonowaniu różnych instytucji, urzędów i sądów realizacja planu pracy była uniemożliwiona. Rodzice, których dzieci umieszczone zostały w placówkach i pieczy zastępczej, nie mogli się z nimi widywać. Asystenci zwrócili również uwagę na brak możliwości wsparcia w prawidłowym realizowaniu obowiązków rodzicielskich, w tym też kształtowaniu pewnych zachowań mających na celu poprawę kompetencji wychowawczych. W czasie pandemii utrudnione zostały możliwości poszukiwania zatrudnienia czy dodatkowych środków, więc sytuacja materialna rodzin także mogła ulec pogorszeniu.

Asystentura rodziny niewątpliwie stworzona została do bezpośredniej pomocy rodzinie w przewyżczeniu trudności, z którymi się borykają. W tym trudnym czasie,

<sup>2</sup> Własna propozycja podziału trudności związanych z pojawieniem się pandemii.



jakim jest pandemia koronawirusa, uległo zmianom wiele obszarów, sama realizacja założonych celów jest mocno utrudniona. Praca asystenta rodziny została skierowana na inne pola, a bezpośredni kontakt zamieniony na kontakt online, który niewiele wnosi w sprawy rodziny. Mając na celu zarówno bezpieczeństwo rodzin, jak i pracowników ośrodków pomocy społecznej warto byłoby wypracować takie rozwiązania, które wspierałyby rodzinę w prawidłowym funkcjonowaniu, jednocześnie uwzględniając sytuację, w jakiej się znaleźliśmy. Biorąc pod uwagę, jakie skutki może nieść ze sobą kilkumiesięczna przerwa w bezpośrednich kontaktach z rodziną, należy rozważyć zmiany w organizowaniu pracy asystentów rodziny. Przede wszystkim wszyscy asystenci powinni mieć nieograniczony dostęp do telefonu i komputera, a także środków ochrony osobistej. Niewątpliwie istotną kwestią jest zmiana w całkowitym zakazie kontaktów bezpośrednich. Może warto byłoby te kontakty utrzymać, choć raz na kilka/kilkanaście dni – podczas godzin otwarcia ośrodka pomocy społecznej lub na świeżym powietrzu. Można byłoby te decyzje uzależnić od liczby zachorowań na terenie danej gminy. Są przecież miejsca w Polsce, gdzie tych zachorowań jest niewiele, a profilaktycznie utrudniony jest dostęp do instytucji, w tym ośrodków pomocy społecznej. W przypadku pojawienia się ognisk koronawirusa asystenci rodziny mogliby zostać objęci badaniami na obecność SARS-COV-2. Kolejnym rozwiązaniem jest przejście z kontaktów przy użyciu telefonu komórkowego na wideorozmowę. Nie zastąpi to wprawdzie bezpośredniej rozmowy, ale możliwość zobaczenia się może pozytywnie wpłynąć na samopoczucie rodziny, a asystentowi da więcej możliwości oceny sytuacji rodziny niż zwykła rozmowa telefoniczna. Nie wszystkie działania z planu pracy z rodziną są możliwe w obecnej chwili do zrealizowania, można też zastanowić się nad weryfikacją tych planów i stworzyć taki, który odzwierciedlać będzie możliwości.

Powyższe propozycje działań niestety nie są w stanie naprawić wielomiesięcznych trudności w pracy z rodziną, jednak na pewno część z nich mogłaby zapobiegać choć w niewielkim stopniu kolejnym, które będą się pojawiać. Asystentura rodziny to wszelkie działania z rodziną i dla rodziny. Warto pamiętać jednak zarówno o bezpieczeństwie swoim, jak i innych.

## Bibliografia

- Kotlarska-Michalska A. (2011), *Praca socjalna w rodzinie, z rodziną i dla rodziny w perspektywie ról zawodowych pracownika socjalnego i asystenta rodziny*, [w:] A. Żukiewicz (red.), *Asystent rodzinny. Nowy zawód i nowa usługa w systemie wspierania rodzin. Od opieki i pomocy do wsparcia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 55-74.
- Krasiejko I. (2015), *Rola i zadania asystentów rodziny oraz postulaty zmian w ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, Polski Instytut Mediacji i Integracji Społecznej, Częstochowa.

- Krasiejko I. (2020), *Asystentura rodziny. Rekomendacje metodyczne i organizacyjne. Poradnik na czas pandemii*, Częstochowa, <https://rops-katowice.pl/wp-content/uploads/2020/04/poradnik-pandemia-osar.pdf> [dostęp: 15.11.2020].
- Pawlik L., Śpiołek E., Fichna J., Tarasiuk A. (2019), *Charakterystyka wirusa SARS-CoV-2 i potencjalne farmakologiczne sposoby leczenia*, DOI: [https://doi.org/10.18388/pb.2020\\_321](https://doi.org/10.18388/pb.2020_321) [dostęp: 15.11.2020].
- Szpunar M. (2011), *Charakterystyka rodzin z wieloma problemami*, [w:] M. Szpunar (red.), *Asystentura rodziny – nowatorska metoda pomocy społecznej w Polsce*, <http://www.mopsgdynia.pl/publikacje> [dostęp: 9.11.2020].
- Świdarska M. (2013), *Asystent rodziny – współczesna forma pomocy rodzinie*, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Łódź.
- Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 z późniejszymi zmianami (Dz.U. 2019, poz.1111).
- Ustawa z dnia 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/szczegolne-rozwiazania-zwiazane-z-zapobieganiem-przeciwdzialaniem-i-18966440> [dostęp: 28.11.2020].

### **Asystentura rodziny w dobie pandemii**

**Streszczenie:** Asystentura rodziny polega w dużej mierze na bezpośrednim kontakcie z drugim człowiekiem. Niestety, z uwagi na wzrost zakażeń wirusem SARS COV-2 niektóre z działań asystentów rodziny zostały mocno ograniczone. Celem prezentowanego artykułu jest przedstawienie zmian, jakie nastąpiły w trakcie pandemii w zakresie działalności asystentów rodziny oraz trudności i ograniczenia z jakimi się borykają realizując swoje obowiązki.

**Słowa kluczowe:** asystent rodziny, pandemia, pomoc społeczna.

### **Family assistantship in the age of the pandemic**

**Summary:** Family assistantship is largely based on direct contacts with another person. Unfortunately, due to the increase in SARS COV-2 virus infections, some of the activities of family assistants have been severely limited. The purpose of the article is to present the changes that have occurred during the pandemic in the activities of family assistants as well as the difficulties and limitations they face in carrying out their duties.

**Keywords:** family assistant, pandemic, social welfare.