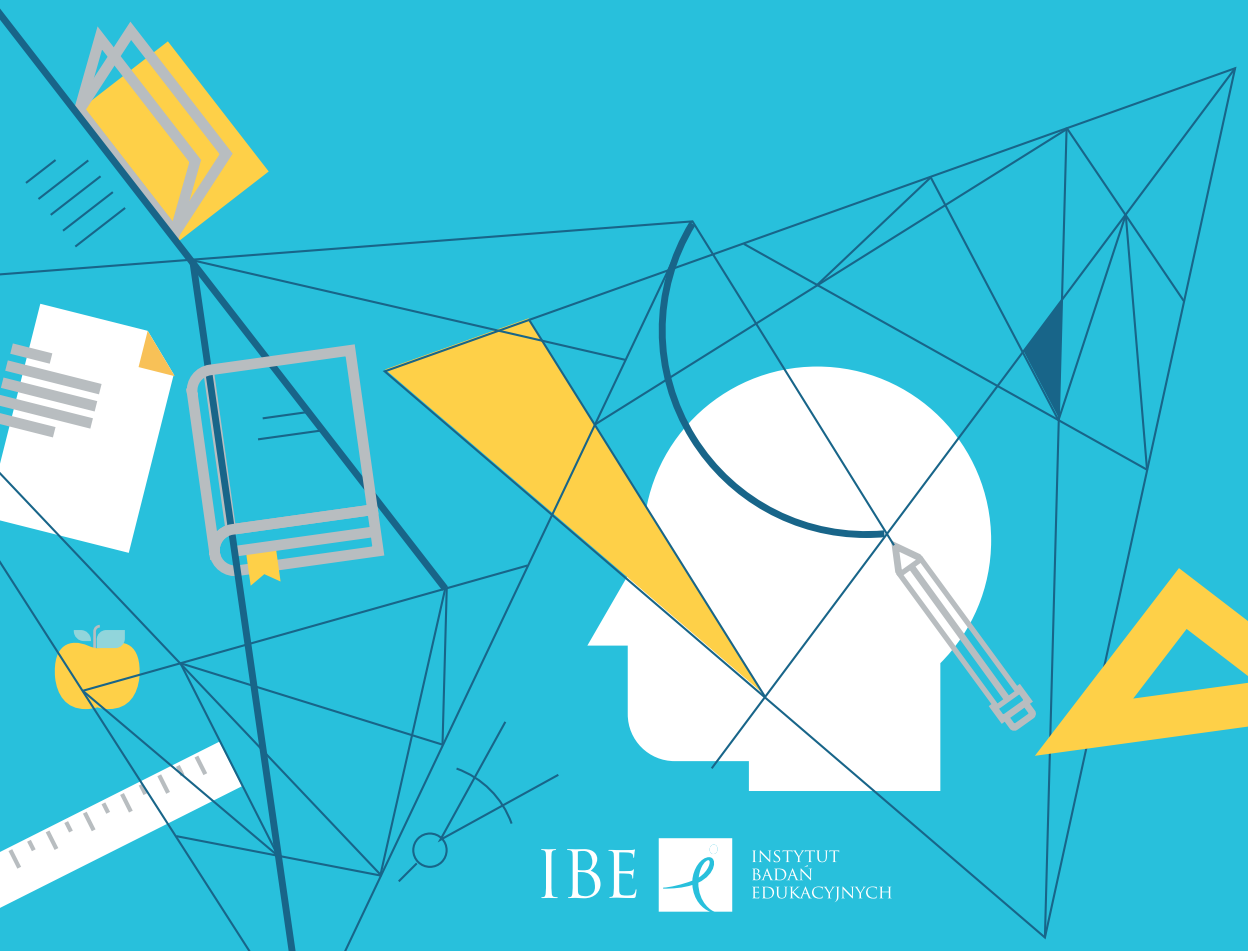


3_2022

KWARTALNIK 2022, 3(162)
ISSN 0239-6858
INDEKS 357278

KWARTALNIK EDUKACJA



IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH

3_2022
KWARTALNIK 2022, 3(162)

KWARTALNIK NAUKOWY
EDUKACJA

Redakcja kwartalnika

EDUKACJA

© Instytut Badań Edukacyjnych Warszawa 2022

Kwartalnik EDUKACJA

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

e-mail: kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl

Redaktor naczelny

ARKADIUSZ JABŁOŃSKI

Członkowie redakcji

JAROSŁAW CHARCHUŁA SJ

TOMASZ PEKIAKOWSKI – sekretarz redakcji

IWONA SZEWCZAK

Redaktorzy tematyczni

BOGUSŁAWA DOROTA GOŁĘBNIAK (pedagogika, pedeutologia)

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK (pedagogika, socjologia edukacji)

AGNIESZKA CHŁON-DOMIŃCZAK (ekonomia, statystyka)

BEATA JACHIMCZAK (pedagogika, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, systemy edukacji)

JOANNA KOBOSKO (psychologia, rehabilitacja)

JOANNA MINTA (pedagogika społeczna, poradownictwo)

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK (psychologia, pedagogika, logopedia)

MICHAŁ SITEK (socjologia)

HANNA SOLARCZYK-SZWEC (pedagogika dorosłych)

BOŻENA STAWOSKA-JUNDZIŁŁ (dydaktyka)

MARTA WIECZOREK (pedagogika kultury fizycznej)

KATARZYNA WIEJAK (psychologia)

Redakcja i korekta

MALGORZATA STEPUCH (język polski), BARBARA PRZYBYLSKA (język angielski)

Redaktor statystyczny

JACEK HAMAN

Rada naukowa

MARIA BUJNOWSKA-FEDAK (Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu)

AMRITA CHATURVEDI (Saint Louis University, Kashi School)

DARIUSZ DOLIŃSKI (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny)

HENRYK DOMAŃSKI (Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, IBE)

YAHYA DON (Universiti Utara Malaysia)

VLATKA DOMOVIĆ (University of Zagreb)

BARBARA KLIMEK (Arizona State University)

MAREK KONOPCZYŃSKI (Uniwersytet w Białymstoku)

BEATRICE M. LATAVIETZ (Wichita State University)

PIOTR MAGIER (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

ELGRID MESSNER (University College of Teacher Education Styria)

JEAN PATTERSON (Wichita State University)

MOJCA PECEK (University of Ljubljana)

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI (Uniwersytet Łódzki)

MARIUSZ ZEMŁO (Uniwersytet w Białymstoku)

Spis treści

- 5 KLAUDIA WĘC
Cultural reminiscences of upbringing in light of the question of the affirmation of the subject's development
- 13 WIKTAR ADZINOHANKA
The application of Edmund Bojanowski's pedagogical thought of using the principles of local family culture in modern Belarus
- 20 BEATA BONNA
Postawy uczniów wobec nauczyciela i muzyki jako przedmiotu szkolnego w perspektywie wybranych badań
- 31 SVITLANA NAMESTIUK, OLENA STEFURAK, TETIANA BASNIAK
Pragmatics of the dynamic use of the multimodal mode in foreign language learning for regional bilinguals in Bukovina
- 40 IWONA SZEWCZAK, MARTA BUK-CEGIEŁKA
Mentoring in the process of teachers' professional advancement as perceived by mentors
- 61 ALEKSANDRA SADZIAK, MARTA WIECZOREK
Selected aspects of behaviour vs. the level of motor activity performance in children with autism spectrum disorders
- 75 PIOTR DŁUGOSZ
Zdalne nauczanie wśród uczniów szkoły podstawowej na obszarach peryferyjnych w Europie Środkowo-Wschodniej
- 94 KINGA BIERNACKA
Ogrody szkolne jako wsparcie edukacyjne

Cultural reminiscences of upbringing in light of the question of the affirmation of the subject's development

KLAUDIA WĘC*

Politechnika Krakowska

The article discusses the issues of youth activation understood as an educational activity. The basis of the text is a humanistic understanding of the existence of the subject and his sense of existential meaning, generating the need to undertake individual strategies of coping with development. The ontological and epistemological dimension of the text is built on the tools of the psychoanalytical interpretation of Jacques Lacan.

KEYWORDS: culture, subject, activity, upbringing, psychoanalysis

Kulturowe reminiscencje wychowania w świetle zagadnienia afirmacji rozwoju podmiotu

W artykule omówiono problematykę aktywizacji młodzieży rozumianej jako działalność edukacyjna. Podstawą tekstu jest humanistyczne rozumienie istnienia podmiotu i jego poczucia egzystencjalnego znaczenia, generujące potrzebę podejmowania indywidualnych strategii radzenia sobie z rozwojem. Wymiar ontologiczny i epistemologiczny tekstu budowany jest w oparciu o narzędzia interpretacji psychoanalizy Jacques'a Lacana.

SŁOWA KLUCZOWE: kultura, podmiot, aktywność, wychowanie, psychoanaliza

The rootedness of pedagogy in the humanities and the perspective of the cognitive field defined by the discourse of psychoanalysis allow us to outline a research horizon leading to an understanding of the cultural phenomena formulating pedagogical knowledge and determining the expectations from both the subject (pupil) and the *Other* (educator) (Węc 2012). The role and task of the pedagogue are undeniably determined in their duty to the responsibility for the subject who is "entrusted" to the possession of pedagogical action or educational activity in the educational space, limited by the functionalism of the system and its structures. Thus, pedagogical consciousness should be determined by the paradigm of thinking of the subject as being, being immersed in its existence through

cultural anchoring. In this sense, philosophical knowledge, which has always determined the source of thinking about education, reminds educators of what is obvious to humanists, and what we can find in the essays of Barbara Skarga, who sensitizes us to the fact that “*at the root of our culture, the main question has become the question about being, about its essence, as well as about what belongs to it as being. From this question arose the next one – about the types of being, giving the opportunity to develop the sciences (also pedagogical – author’s note)*” (Skarga 2017, p. 11).

1. Between the structure of the educational process and the symbolic act of education

The quotation allows us to illustrate that before every action of the system and limitation of the structure, there is concern for the subject and his existence rooted in the horizon of his chosen existence – regardless of the adopted worldview. It is also a concern for the language of pedagogy, which will determine current educational activities. In this sense, the question becomes important: How do we understand upbringing and the education emerging from its sources – so that the subject educates without reducing it at the same time? Undoubtedly, we find such inspirations in the pedagogical discourse of many excellent pedagogues sensitive to the humanistic ideas of subjectivity. Therefore, we can assume that the value of pedagogical action is hidden in the initiatory structure of education and the symbolism of the educational act that escapes any rationalization, remaining outside social and educational functionality. At the same time, it is a metaphor for broadly understood pedagogical activity, in which language determines the leading role in understanding what education can be.

Following the philosophical rootedness activated here, we cannot fail to notice that from the perspective of educational teleological assumptions, we expect the subject to become a thinking being (*homo psychologicus*), which can be limited to a reactive being (*homo behavior*), which seems to have mastered reality and at the same time becomes a communicative being (*homo communicativus*) – in a word, ordinary *homo faber* and *homo universus* identifying itself with being only by generating its existential certainty. A dream and at the same time a pedagogical illusion is the learning (*homo educandus/ homo eruditus*) and acting being (*homo agens-institutionalist*) (Chmielewski 2011, p. 26), recognizing the principle of hierarchical existence (*homo hierarchicus*) based on the social being (*homo sociologicus*). Meanwhile, the place where the subject finds his desire is and always will be a mystery to the *Other* (Węc 2015). In Lacan’s conception, desire can be grasped only through the discourse of *the Unconscious*, which ontically is that which escapes all rationality and functionality. We are therefore close to the „symbolic man” of Ernst Cassirer, represented by a speaking being (*homo loquens*), or as we could ironically say, a talking being (*homo loquax*) related to a being indulging in Heidegger’s „talk” (*Gereden*) devoid of meaning (Cassirer 1997). We cannot omit in this linguistic charade Agamben’s excluded being (*homo sacer*) showing the subject existing as (non)existing for the *Other* (Agamben 2008). The exclusion of the subject for any reason leads to the constitution of an identity that threatens itself and the *Other*, which we experience as educators, among others, through the increasingly alienating subject, which we would like to activate, but which does not allow itself to be active (Węc 2018). The significance of the conceptual representations mentioned here is important in the matter of language insofar as the effort of interpretation shifts the emphasis from a simple analysis of concepts to the problematic understanding of the hermeneutic perspective as an alternative

way of expressing oneself through language. For the purposes of pedagogy, psychoanalysis reaches maturity when its practice is based on Althusser's notion of structure, which shows the domination of the *significant* over the subject through a complicated dialectical mechanism that constitutes the desire of the subject (Kropiwnicki 2009, p. 277). It is therefore a potential type of cultural persuasion, bringing to the pedagogical discourse a new field of inspiration for reflection and pedagogical practice as a task in the educational space. Symbolic gain, revealed through language and hermeneutical interpretations, shows the boundary between the recovery of subjective integrity in the psychoanalytic generation of lack, constituting the subject in the desire that sets a strategy to prevent the disintegration of the subject, leading to its complete abolition, but also to prevent its exclusion.

2. The dispute over „culture as a source of suffering” of the subject and the Other in the face of a potential conflict of generations

The framework of these considerations is also determined by the question of how we understand the conditions of a changing socio-cultural reality. This question sets the perspective of a significant pedagogical dispute about the change in the conditions of the subject's existence. In a word, speaking about the dynamics of socio-cultural changes, we find ourselves in the space of a certain structurally determined knowledge or (non)knowledge anchored in the conditions of our worldview, ideology close to us, or personal experience. The probable consequence of the presented state of affairs for the subject and the *Other* is the potential impossibility of finding oneself in a common area aimed at the same action. The difficulty arises especially when there is an attempt to question the unpopular master-student dyad, widely criticized by the supporters of anti-authoritarianism, which in educational reality is the basis of the assumed or expected educational relationship. The problem that appears in the space of educational influence lies in the fact that, on the one hand, we have the task of searching for some functional value of educational activities, and on the other hand, we face the dilemma of subjective and existential ontological indeterminacy.

The reflections conducted here are also guided by the thought about the universality of certain categories, which in the horizon of thinking about the subject only change the interpretative context regarding the assumed impact of cultural and social changes. I am guided by the conviction that intergenerational conflict is an attribute that fits into the perspective of hermeneutical thinking about upbringing and socialization. In this sense, the sometimes alleged *„increasing tendency over the years to relativize moral norms and the associated increase in moral permissiveness, which results in consent to antisocial behavior of young people, is a permanent and psychologically temporal process concerning every generation”* (Świda-Ziembra 2002, p. 442). Thus, even universal moral norms for each generation necessarily assume a different meaning. This is also about limiting the idealization of the past, which represents subjective sentiment towards what was – assuming that what will be the future becomes the result of the relativization of universals by the next generation.

There is no doubt that in the hermeneutical perspective of the researcher's consciousness, one should be guided by the assumption that knowledge about the subject should not become a testimony to the triumph of unambiguity over the hermeneutic attitude of *„circling around the whole and between the details tied together”* (Witkowski 2007, p. 4). In this sense, when creating a project of a research attitude covering various humanistic tropes, it is worth taking into account the presumption that *„the opposite limiting the field of action of truth is not*

falsehood, but lack of meaning" (Witkowski 2007, p. 5). It is worth remembering that cultural and social changes occur at a pace and scope that is difficult to accept and understand by each subsequent generation. However, one cannot see in this the permissiveness of young people, because, first, we created the conditions of being-in-the-world ourselves, and second, knowledge about the constitution of the subject and the acquisition of identity should be obvious to educators. Actually, the problem highlighted here concerns the dynamics of (non) coping with socio-cultural changes by the generation responsible for socialization, upbringing and the organization of the educational space of young people. This is, of course, a painful experience, but from the perspective of the professionalization of the pedagogical profession, this experience requires symbolization and a certain rationalization, so as not to create areas of insoluble conflicts leading to identity crises of all participants in this dispute. Things are not made easier by the fact that we are dealing with a generation that has not experienced war and is able to enjoy freedom from the moment it was born. However, we have no insight into the understanding of freedom by people for whom it is obvious. It is also significant that this is a generation brought up by parents who had to fight for freedom and the process of emancipation was not necessarily launched in their life cycle. Probably in their relationship with their children they did not defend the limits of their freedom and independence, which is why the feeling of disappointment is so telling. Certainly, the difference in experience does not facilitate intergenerational understanding, but neither can it generate claims of giving up freedom, demanding the abandonment of emancipatory aspirations and ultimately forcing submission to the ideas of parents generating a vision of their children's lives, because no generation has consented to this.

3. The psychoanalytic dimension of thinking and human development, or the trap of the hermeneutical circle

These are not new conflicts, and already at the beginning of the last century, Sigmund Freud raised this topic, exposing himself to criticism for presenting culture as a source of suffering for man. Participation in culture brings with it the potential to create subjective crises precisely because of the inadequacy of the expectations of successive generations. In his essay *Cultural Sexual Morality and Modern Nervousness*, written in 1908, we can learn about the account of one patient complaining that: *„In our family we all got nervous, because each of us wanted to be someone better than his background would suggest”* (Freud 1998, p. 8). Freud, as a practicing physician, goes on to note that this recurring situation *„often leads the doctor to reflect and observe that the children of those fathers who become nervous, who, coming from simple and healthy rural life relations, as descendants of strict but strong families, go to a big city as conquerors and make them that their children in a short time climb to a high cultural level. Above all, however, it was the doctors themselves who announced in a loud voice that there was a connection between „growing nervousness” and contemporary cultural life”* (Freud 1998, p. 8).

As we can conclude from reading Freud's writings further, it is precisely the inadequacy of the requirements and the excess of expectations placed on the subject that is a threat to him. Instead of the expected success as a reward for his actions, the subject loses self-confidence and, falling into the trap of alienation, resigns from activity also by escaping into illness. Unfortunately, Freud's clinical experience is reflected in the reality we know. Apart from the permanence and repetition of intergenerational conflict, the subject is too often unable to meet the demands of the culture represented by the *Other*. Paradoxically, this is

what marked the social revolution brought about by Freud's theory of sexuality. A theory that still worries part of society, despite the fact that a child from birth is a drive entity that libidinally maintains life activity.

I use this example because the theory of sexuality concerns broadly understood human activity, biologically determined and culturally sublimated activity, which is still educationally troublesome. From the very beginning, Freud was aware that he had disturbed the symbolic order of the then intellectual elites cultivating the traditions of the patriarchal family. In 1927, in his essay *The Future of a Certain Delusion*, Freud, dealing clinically with the guilt of his patients, considered it to be the most important problem in the development of culture. His clinical work strengthened his belief that progress in culture is paid for by losing happiness, which is associated with increased feelings of guilt. At the same time, analysing the problems of the young generation suffering the effects of the upbringing of a patriarchal society, he wrote: „*The fact that today's upbringing hides from a young man what role sexuality will play in his life is not the only accusation that can be made against him. Modern upbringing also sins by not preparing a young man for the aggression of which he is to become. By releasing young people into life with such a very wrong psychological orientation, education proceeds no differently than when people equipped with summer clothes and maps of lakes in northern Italy set off on a polar expedition. There is a clear abuse of ethical requirements in this, and yet their severity would not be undermined too much if it were said: „This is how people are supposed to be if they want to be happy themselves and if they want to make others happy; But you have to reckon with the fact that people are not like that at all.“ Instead, pedagogy makes young people believe that since everyone else follows ethical rules, they are happy – in the same way, ethical requirements are justified to be as they are.*” (Freud 1998, p. 218). Freud's words, written almost a century ago, remain relevant and equally symptomatic, because they show where we are still stuck in social and cultural development.

4. Between the affirmation of parental authority and the operation of symbolic law

Today's ongoing intergenerational conflict is flourishing through what we can call the nuance of the authority affirmed by us and the operation of the law symptomatically represented by the concept of parental authority. This is superbly described in Bernard Stiegler's book, *Shocks. Stupidity and knowledge in the twentieth century* (Stiegler 2017).

Following Freud, the author considers the issue of identification, separation, alienation of the subject and sublimation of the drive structurally necessary as a condition for the subject to gain maturity and autonomy. This also means breaking with childhood activity on the way to maturity by triggering intergenerational conflict, which is structurally necessary in the process of becoming an adult. In this sense, the recognition and acceptance of the intergenerational difference becomes a necessity” (Stiegler 2017, p. 21).

Zygmunt Bauman speaks in a similar tone to the German psychoanalyst, arguing that cultural requirements trigger in the subject the fear of the risk of imperfection resulting in social stigma resulting from non-compliance with principles considered socially desirable. In his reflections, he introduces the category of the society of activity and possibilities, effectively replacing Freud's discipline society today, in which the social activity of the subject was limited mainly by gender. The actions of the subject today have been transformed into the compulsion of externally directed activity. However, the fear of losing social significance

becomes a threat when one ceases to cultivate this activity. As a result, supposedly „emancipated” individuals discover that they are unable to cope with the hardships of a completely individualized life. Bauman argues that „forced activists, tormented by the awareness of their shortcoming, have little choice. They were squeezed between the supposed infinity of available options and temptations, the immensity of the demands placed on an autonomous, powerful, strong-willed, stubborn, and relentless pursuit of self-development. [...] However, this new faith has done little to alleviate the devastating insecurity of an openly precarious existence or to lessen the pains of self-criticism and self-condemnation caused by the individual's inability to halt, let alone reverse the progressive degradation.” (Bauman 2016, pp. 70-71) Ultimately, he comes to the conclusion that depression is a meaningful disease of the *society of activity*, the causes of which lie not in an excess of responsibilities and duties, but becomes the imperative to be active, setting a new principle in the society of postmodern work.

5. Activity as a cultural phenomenon and educational need, or the future of a certain illusion

The presented analyses of the repressiveness of culture and the social activity arising from it do not inspire optimism. However, these are not isolated positions demanding special reflection on the place of the subject in the world and its social relations. We must not ignore the voices of eminent humanists known for their humanistic sensitivity, showing concern about the human condition and demanding a reformulation of thinking about culture, society and nature. It is difficult to deny that activity has become a cultural phenomenon which, in the perspective of concern for the subject, should constitute such a horizon of thought as not to be deceived by instrumental reason at the service of an ideology. Trying to categorize the types of activity that are particularly significant for the subject in the perspective of Heidegger's being-in-the-world (*Dasein*) adopted at the beginning, I would distinguish developmental activity, language activity, libidinal and drive activity, intellectual activity, and thought activity. Not forgetting the structural linguistic castling and subjective dialectization. Ultimately, it is satisfying to think that the history of the subject's development has always been associated with some kind of activity, and there is no doubt that the dynamics of its occurrence determine the quality of human life and the way in which he changes the world. Such an attitude generates the expectation that the subject, next to activity, will activate responsibility for himself and the *Other*, as well as for the reality around him. It can even be assumed that the discussed considerations concern the subject striving for emancipation and autonomy, at least to the extent that he is not subject to the desire of the *Other*. And only in this situation, when the subject is active and intervenes in the world through special acts that allow him to deconstruct the symbolic universe, he gets a chance to experience the truth about himself, at the same time activating the act that allows him to construct his own reality. In this sense, we refer to the internal activity of the subject, which, through externalized acts, activates the action of the subject. But the activity of the subject outside the developmental dimension also has the dimension of practical activity, which Kant is asking for. In this sense, activity has an objectivist dimension and is meant to mediate this objectivity in the transcendent dimension of his life. At the same time, its task is to consciously interfere and change reality as the implementation of complex early goals.

Conclusion

Cultural change and the longing for action aimed at excluding all lack – including inactivity – have become synonymous with our time, revealing in effect a certain emptiness constituted around the impossibility of expecting activity from the subject who resists interference in his life. Man has been trapped in the trap of being perfect, succumbing to a socially constructed narrative that is supposed to lead to the formatting of identity through the requirement of activity and, above all, creativity. In the educational space, the helplessness of educators is becoming more and more clearly revealed, as they lack the competence to work with a child who resists, but also with an overly active child. Observing the education system from the inside and outside, it can be concluded that, paradoxically, from a certain stage the development of subjective activity is stopped and children are prematurely subjected to the influence of a hidden agenda. As a result, instead of arousing the child's cognitive curiosity and developing his thinking, actions are launched that force the child to adapt to the system. Therefore, the child is not to disturb, he is to follow orders and not to give a voice when he is not asked. This phenomenon was perfectly described by Basil Bernstein, who formulated the concept of invisible pedagogy. What we can say about educators' expectations of the child relates to his external behavior and is conceptualized as being busy. The child should be busy, he should do something. This inner readiness and external being busy are transformed into a „willingness to do something.” From “what the child does” the teacher concludes about the state of his „readiness” manifested in the present activity of the child and foreshadowing his future activities. In a similar way, „being busy” frees them from the teacher, but at the same time introduces them into the realm of a perpetual interactive present. Therefore, a child deprived of an occupation is in invisible pedagogy the equivalent of a child not occupied with reading – in visible pedagogy. This way of organizing the educational space gives the effect of constant supervision over the child and his spontaneity is reduced to compliance with the accepted principles of interpretation, assessment and diagnosis (Bernstein 1990, p. 78). Therefore, when demanding activity from a child, one should start by breaking the passivity to which the child is forced and removing the repressiveness of the educational system. The dynamics of child development, which is well known to us, is based on a structural transition from passivity to activity and from activity to passivity. Therefore, I can only hope that before the pedagogues postulate, the activation of subjects will begin with the dismantling of a system that will either prevent activation or use it for its own purposes.

Bibliography

- Agamben, G. (2008). *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie* (M. Salwa, Trans.). Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Bauman, Z. (2016). *Obcy u naszych drzwi* (W. Mincer, Trans.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury* (Z. Boksański & A. Piotrowski, Trans.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Cassirer, E. (1997). *Esej o człowieku. Wprowadzenie do filozofii ludzkiej kultury* (A. Staniewska, Trans.). Wydawnictwo Czytelnik.
- Chmielewski, P. (2011). *Homo agens. Instytucjonalizm w naukach społecznych*. Wydawnictwo Poltex.
- Freud, S. (1998). *Przyszłość pewnego złudzenia*. In *Pisma społeczne, Dzieła* (Vol. IV) (R. Reszke, Trans.). Wydawnictwo KR.
- Freud, S. (1998). *„Kulturowa” moralność seksualna a współczesna nerwowość*. In *Pisma społeczne, Dzieła* (Vol. IV) (R. Reszke, Trans.). Wydawnictwo KR.

- Kropiwnicki, M. (2009). Drugie życie Lacana. O nowym przekładzie "Écrits" na język angielski. *Kronos* 4(8).
- Maliszewski, K. (2015). *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu "Medium Mundi"*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Skarga, B. (2017). *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*. Wydawnictwo Znak.
- Stiegler, B. (2017). *Wstrząsy. Głupoty i wiedza w XX wieku* (M. Krzykowski, Trans.). Wydawnictwo PWN.
- Świda-Ziemia, H. (2002). Permisywizm moralny a postawy polskiej młodzieży. In J. Mariański (Ed.), *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*. Wydawnictwo WAM, Komitet Socjologii PAN.
- Węc, K. (2012). Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie (2nd ed.). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Węc, K. (2015). Granice i transgresje współczesnego wychowania. Psychoanaliza wobec kryzysu podmiotu (2nd ed.). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Węc, K. (2018). Surogaty tożsamości wobec genealogii i rozwoju podmiotu. Pomiedzy mimetyczną funkcją anamorfozy a figurą Innego. *Edukacja Międzykulturowa*, 9(2).
- Witkowski, L. (2007). Wstęp do problemu fenomenologii czytania (uwagi nie tylko seminaryjne). In L. Witkowski (Ed.), *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice* (Vol. III). Instytut Badań Edukacyjnych.

The application of Edmund Bojanowski's pedagogical thought of using the principles of local family culture in modern Belarus

VIKTAR ADZINCHANKA*

F. Skaryna Gomel State University, Belarus

One of the premises for developing a system of preschool education in Belarus today is using foreign experience, which also includes the pedagogical concepts of Edmund Bojanowski. One of the distinctive features of European culture distinguishing it from the rest is its solicitude for the individual, which directly follows from Christian personalism. In this context, it is possible to consider the issue of applying Bojanowski's pedagogical teaching to the situation of contemporary Belarus. In the context of the changes taking place in modern Belarus, we should take into account the specificity of the understanding of modernity, which ultimately leads to the development of specific programs of action. In modern Belarus, the importance of traditional values and their correlation with the tasks currently facing the country, including in the field of pedagogy, has increased dramatically. Natural religiosity, generated by various practical needs, is traditionally widespread in Belarus. The upbringing of children also took place on its basis. This corresponds to folk pedagogy, the main principle of which is upbringing in harmony with nature, of which man was considered an integral part. Today, the folk traditions of child rearing and family culture are being actualized in Belarus. But traditional pedagogy must also be supplemented to meet the conditions of modern life. Belarus now has a compulsory preschool education program, approved by the Ministry of Education. Belarusian legislation allows the religious education of children. However, there is a lack of relevant experience, especially in the field of preschool education. The development of pedagogical processes in modern Belarus and the use of the world's experience in them will be associated with the development of the situation relating to religion in the country.

KEYWORDS: modern Belarus, local family culture, pedagogical thought, religiosity

Aplikacja myśli pedagogicznej E. Bojanowskiego z wykorzystaniem zasad lokalnej kultury rodzinnej w warunkach współczesnej Białorusi

We współczesnej Białorusi jedną z przesłanek do rozwoju systemu edukacji przedszkolnej jest wykorzystanie doświadczeń zagranicznych, w tym koncepcji pedagogicznych E. Bojanowskiego. Jedną z charakterystycznych cech kultury europejskiej, odróżniającą ją od innych, jest troska o jednostkę, bezpośrednio wynikająca z chrześcijańskiego personalizmu. W tym kontekście można rozważyć kwestię zastosowania pedagogiki E. Bojanowskiego w warunkach współczesnej Białorusi. W kontekście przemian zachodzących we współczesnej Białorusi należy wziąć pod uwagę specyfikę białoruskiego rozumienia nowoczesności i będące jego konsekwencją opracowywane programy działania. We współczesnej Białorusi gwałtownie

wzrosło znaczenie tradycyjnych wartości i ich korelacji z zadaniami, przed którymi stoi obecnie kraj, w tym w dziedzinie pedagogiki. Religijność naturalna, generowana przez różne potrzeby praktyczne, jest tradycyjnie rozpowszechniona na Białorusi. Opiera się na niej także wychowanie dzieci. Odpowiada to pedagogice ludowej – jej główną zasadą jest wychowanie w zgodzie z naturą, której integralną częścią był człowiek. Obecnie na Białorusi następuje aktualizacja ludowych tradycji wychowania i kultury rodzinnej. Tradycyjna pedagogika musi zostać uzupełniona, aby odpowiadać warunkom współczesnego życia. W Białorusi funkcjonuje obowiązkowy program edukacji przedszkolnej, zatwierdzony przez białoruskie Ministerstwo Edukacji. Białoruskie ustawodawstwo zezwala na edukację religijną dzieci. Brakuje jednak odpowiedniego doświadczenia, zwłaszcza w zakresie edukacji przedszkolnej. Rozwój procesów pedagogicznych we współczesnej Białorusi będzie związany z rozwojem sytuacji religijnej w kraju.

SŁOWA KLUCZOWE: współczesna Białoruś, lokalna kultura rodzinna, myśl pedagogiczna, religijność

Introduction

When we speak of applying Bojanowski's pedagogical concepts in modern Belarus, we should take into account their ways and means, as well as the problems associated with them. The latter are generated by the specifics of the situation in which the country finds itself.

1. Transformation in modern Belarus

In today's world, there is increased interaction between various regions that are dissimilar in terms of culturally determined forms of behavior. Since the end of the last century, Belarus has been an independent state, forming international relations. In addition to political and economic cooperation, pedagogical concepts are also being exchanged, primarily those developed in European countries. But now in Belarus the task of understanding its own pedagogical tradition is also relevant.

Poland is a close neighbor to modern Belarus, the foundation for principles of interaction with it is extremely important. For a long time, our countries were part of one state. There is not only a linguistic, but also a mental proximity, the Belarusians and Poles understand each other. In addition, in the period of globalization and the spread of various patterns of behavior, it is necessary to point out the common basis of culture that unites European countries. In our opinion, it is most productive to proceed from the fact that this basis is Christianity. One of the characteristic features of European culture, which distinguishes it from the rest, is its solicitude towards the individual, which directly follows from Christian personalism. In this context, the problem of applying Bojanowski's pedagogical doctrine in the situation of modern Belarus can be considered.

We should also proceed from the fact that in the modern world, the importance of taking into account the local cultural specificity in the implementation of various development projects is increasing. As the world experience has proved, when this does not happen, negative consequences arise. The most striking example is that successful economic growth has been achieved in those countries where it was based on traditional forms of behavior. Modern Belarus is now facing the task of cultural self-determination. It is necessary to identify the ideological foundation, forming the basis on which one can move forward.

Understanding the nature of the situation in which modern Belarus finds itself is relevant primarily for the Belarusians themselves. We should take into account that the country is undergoing transformation. It is mainly described as a transition from a Soviet society to an

independent Belarusian state. The ongoing changes, first, have touched all spheres of life and, second, affect the fundamental social structures, ideas and patterns of behavior. Modern Belarus is at a turning point in its historical development.

The emphasis is mainly on the social aspects of change. They proceed from the fact that a society with a planned economy, a single ruling party and totalitarian ideology will be replaced by a society in which market laws, democracy and ideological pluralism operate.

It should be noted that this task arose in all the former Soviet republics in the early 1990s. However, as further experience showed, different paths were taken in their development. The most illustrative example of such differences is the experience of the independent development of the Baltic countries and Central Asia. This difference is primarily due to the accepted traditional types of behavior formed within a particular culture.

Thus, the role of national culture in the formation of an independent state becomes increasingly obvious. In our opinion, as Belarus develops, its cultural specificity will also increase.

We should take into account the fact that the concept of "modernity" for Belarus has a specific content. Modern Belarus originates from the adoption of the Declaration on State Sovereignty by the Supreme Council of the BSSR on July 27, 1990. Processes began, which form the specificity of our situation. It is primarily determined by the formation of an independent state with its own economy, politics, culture, etc.

In the context of the transformation taking place in modern Belarus, we should take into account the specificity of understanding modernity, which ultimately leads to the development of specific programs of action. There is a widespread point of view that the concept of modernity "denotes a problematic situation in which societies find themselves as a result of the undermining and collapse of that system of higher values that previously legitimized their orders, ensured the meaningfulness of the general "picture of the world" among the members of these societies and were perceived by them as the highest and objective 'ontological' reality" (Капустин, 2010, p. 587).

The Soviet project, which was also implemented on the territory of Belarus, had a modernization character, and one of its elements was a break with tradition, including in the field of pedagogy. The Soviet Union had a unified system of education aimed at shaping the Soviet person.

However, in modern Belarus, the importance of traditional values and their correlation with the tasks that the country now faces, including in the field of pedagogy, has sharply increased. Popular is the position that "today there is an acute question about the use of centuries-old achievements of folk pedagogy in organizing the education of younger generations" (Болбас, 2013, p. 80).

One of the principles of the education system developed by Edmund Bojanowski is "the use of the important role of cultural heritage as a means of education. Turning to Polish traditions and culture fits into certain circumstances and leads to education in a religious, cultural and national community, corresponding to the spirit of the times in which man lives" (Программа дошкольного образования, 2021, с. 24). In this regard, the tasks of developing the following types of education are set: physical, mental, cognitive, socio-moral, cultural, religious ones.

It should be said that the task of systemic education was also inherent in the Soviet system of pedagogy. It was assumed that its implementation would lead to the formation of a person who combines spiritual wealth, moral purity and physical perfection. However, of course, religious education was outside the official Soviet pedagogical system. Priests were allowed only cult activities, they could not teach religion to children.

In this regard, a sharp turning point has occurred in modern Belarus. Since the end of the 1980s, religious life has improved in the country. Its most obvious indicator is the increase in

the number of registered religious communities. From 1988 to 2022 their number quadrupled (from 765 to 3409). Article 9 of the Law “On Freedom of Conscience and Religious Organizations” states that “religious organizations registered in accordance with the procedure established by this Law have the right, in accordance with their charters, to create study groups and Sunday religious schools for the religious education of children and adults, using the premises belonging to them and (or) provided for their use, except for premises belonging to state educational institutions” (О свободе совести и религиозных организациях, 2017).

However, when we speak about the process of education, it is important to consider not the number of religious organizations but the way they influence people’s attitudes and behavior.

2. Religiosity in modern Belarus

Research on the religiosity of the population is regularly conducted in modern Belarus. As a rule, the results cite very large figures. For example, it is stated that “the absolute majority of the population (95%) considers themselves to be of various faiths: Orthodox (84%), Catholic (8.5%), other (2.5%)” (Республика Беларусь в зеркале социологии, 2017, с. 104).

Thus, based on the above data, we can conclude that Belarus is one of the most religious countries in the world. But it should be borne in mind that these results were obtained on the basis of the religious self-identification of the respondents.

If, however, when analyzing religiosity, one proceeds from objective criteria, such as cult behavior, knowledge of sacred texts of one’s religion, knowledge of the basic moral precepts and, most importantly, orientation to them in everyday behavior, then the above conclusion requires correction. As a rule, people willingly declare their religious affiliation, but this does not manifest itself in any way in their lives.

Thus, according to the results of the research, it was concluded that “the analysis of the data obtained indicates the predominance of nominal religious consciousness among the majority of respondents who identified themselves with some religion. Among this group, only 8% of the respondents are actively religious, including 5% who consistently take part in religious services, and 3% of whom participate in all rituals and sacraments” (Республика Беларусь в зеркале социологии, 2017, р. 105). We believe that it is the latter figure, 3%, that can be used as an indicator of the religiosity of the Belarusian population.

Thus, as sociological studies show, the religiosity of the majority of the population of Belarus is declarative in nature and not expressed in their actual behaviors. In the religious sphere, indefinite spirituality now rules, it is believed that one must believe in something. The majority of Belarusians identify themselves with Orthodoxy, but in this case, we mean not religious, but cultural and national identification – a person declares that they belong to a certain tradition, because they proceed from the idea that Orthodoxy is the national religion of the eastern Slavs.

We believe that this situation is the result of the transitional nature of our society. After the collapse of the Soviet Union, there was a need for new ways of identification, no longer through social definitions (a worker – a collective farmer – an employee), but through national and cultural characteristics. Religion is perceived as a “spiritual” element of a certain culture and is used as a means of identification.

In addition, during the years of Soviet power, the main part of the population lost their very understanding of what religion is. Very often it comes down to purely external features of behavior: going to church, lighting a candle, having food blessed, etc.

The nature of the religiosity of the population of modern Belarus is largely determined by the existing cultural tradition. Most modern Belarusians have rural roots. Only in 1976 did the urban population exceed the rural population. There was a very large gap in the Soviet Union in the level of economic and cultural development between cities and villages. Therefore, people sought to move to the city, as it was an indicator of success in life.

But the new urban residents did not abandon their folk customs. Most of these customs are pagan in nature.

This is also due to the anti-religious policy in the Soviet Union. Religion was seen as a type of anti-communist ideology, and a fierce struggle was waged against it. Paganism was perceived not as a religion, but as folk traditions. For example, it was dangerous to celebrate Easter in a Christian way. It was impossible to go to church. But if it was seen as part of a folk tradition, then a celebration was possible. Almost everyone baked rolls and dyed eggs. It was part of the family culture. Although no one explained the Christian meaning of Easter to children, they said that it was just a folk tradition.

The ninth day after Orthodox Easter is also the holiday of Radovnitza. It has always been widely celebrated. This is happening now. People go to cemeteries, eat and drink there. And part of the food (bun, eggs, sweets, vodka) is left on the graves. This is a folk tradition. But this custom has a religious meaning, which has a pagan character. In essence, this is the holiday of the grandfathers. Grandfathers are the name for ancestors who died, regardless of gender and age. They thought they needed to eat. And when food is left on the graves, they feed the grandfathers. Usually children are taken to Radovnitza. They are told about their dead ancestors. This also forms family culture.

As a rule, children in Belarus are baptized. But they consider it rather a folk custom. When they are asked why a child should be baptized, then, as a rule, the reasons given are that so that the child does not get sick, that it has a guardian angel, that there is protection from evil forces, etc.

Natural religiosity, generated by various practical needs, is traditionally widespread in Belarus. The upbringing of children also occurred on its basis. This corresponds to folk pedagogy, the main principle of which is "education in accordance with nature, of which man was considered an integral part" (Беларусы, 2001, p. 123).

Traditionally, education among Belarusians happened mainly in the family and was part of everyday practice. "The folk pedagogy of the Belarusians was the pedagogy of life. Educational practice for many centuries, starting from the cradle, was closely connected with the life, the way of life, the economic activity of the people, based on its life principles" (Беларусы, 2001, p. 121).

3. Preschool education in modern Belarus

Today in Belarus, the folk traditions of education and family culture are being actualized. It is even argued that "one of the reasons for the serious failures of pedagogical efforts in our society is the violation of continuity in the process of educating younger generations, ignoring the principle of conformity to culture and separation from national roots" (Болбас, 2013, p. 4).

But traditional pedagogy must also be supplemented to meet the conditions of modern life. Belarus has a compulsory program of preschool education, which is approved by the Ministry of Education. The program is complex, and its content is set out taking into account the main directions of the development of the pupil: "physical, social, moral and personal, cognitive, speech, aesthetic ones" (Вучэбная праграма, 2019, p. 247).

The objectives of curriculum implementation are: “the formation of a culture of health, the physical culture of a child’s personality; the formation of pupils on the basis of a variety of educational content of a humane attitude towards themselves and the world around them, emotional responsiveness, the ability to empathize; ensuring the versatile development of a child’s personality, as well as creating conditions for their early socialization; the development of cognitive activity, curiosity, the desire for independent knowledge and reflection, the development of mental abilities and speech of a child; familiarization of pupils with universal human values; the formation of citizenship and national identity, patriotic feelings, moral, aesthetic and environmental culture; ensuring continuity between preschool education and the 1st stage of general secondary education” [Вучэбная праграма, 2019, с. 246].

Modern Belarus also has a Standard of preschool education. It states that the components of educational work are: “education of the culture of a healthy lifestyle, civic and patriotic education, spiritual and moral education, multicultural education, education of psychological culture, family and gender education, labor education, environmental education, economic education” [Образовательный стандарт, 2019, pp. 7–8].

Special attention should be paid to the interaction of the modern Belarusian state with religious organizations in the field of education.

Article 9 of the Law “On Freedom of Conscience and Religious Organizations” states that “The national education system in the Republic of Belarus is secular in nature and does not pursue the goal of forming one or another attitude towards religion” (О свободе совести, 2017). At the same time, this does not exclude the possibility of cooperation. Article 2 of the Education Code, which is called “Fundamentals of State Policy in the Sphere of Education”, states: “Educational institutions in matters of education, on the basis of written applications from students, legal representatives of minor students during extracurricular time, can interact with registered religious organizations, taking into account their influence on the formation of the spiritual, cultural and state traditions of Belarusian people” (Кодекс Республики Беларусь об образовании, 2011).

As a rule, the state focuses primarily on the Orthodox Church. On June 12, 2003, an agreement of cooperation was signed between the Orthodox Church and the Republic of Belarus. The positions of the parties in this document are indicated as follows: “The state recognizes that the Church is one of the most important social institutions, whose historical experience, spiritual potential and centuries-old cultural heritage have had a significant impact on the formation of the spiritual, cultural and national traditions of Belarusian people in the past and in the present.... The Church recognizes that the state is the guarantor of the preservation of the spiritual and cultural traditions of Belarusian people, including those historically formed under the influence of the Church” (Соглашение о сотрудничестве, 2003). On the basis of this agreement, additional agreements were concluded with ministries and departments. At present, Orthodox priests are invited to schools, universities, attend oath taking ceremonies, consecrate buildings and institutions, etc.

At the same time, these agreements resolutely emphasize, first, the secular nature of education, and second, the equality of all faiths. Thus, the Program of Cooperation between the Ministry of Education of the Republic of Belarus and the Belarusian Orthodox Church for 2020-2025 states: “This Program of Cooperation in the field of education of children and youth is implemented in accordance with the principles of: mutual respect and non-interference in matters within the competence of the Parties; the secular nature of education; tolerance, meaning in this context that the cooperation of educational bodies and institutions with the Belarusian Orthodox Church does not aim at infringing on the rights of other faiths or citizens

and does not prevent them from developing cooperation with the education system within the framework of the current legislation; respect for the rights of students to form their own position regarding religion and the rights of parents or people replacing them to raise children in accordance with their own attitude towards religion” (Программа сотрудничества, 2020).

4. Conclusions

Modern Belarus has requirements for developing the system of preschool education using foreign experience, including the concepts of Edmund Bojanowski on pedagogy.

Belarusian legislation allows the religious education of children. However, there is no relevant experience, especially in the field of preschool education.

The problem is the spread of declarative religiosity in modern Belarus. Therefore, only a small number of families can provide initial religious education. At present, this is rather the task of religious organizations. They will also need to explain the basics of faith to pupils' parents.

Orthodoxy serves as a model of religion for the majority of the inhabitants and authorities of modern Belarus. It is different from Catholicism. The Orthodox Church does not have as rich an experience with social activity as the Catholics have. In addition, the Orthodox Church is tradition-oriented. Now the task is for them to adapt to the conditions of modern society.

The development of pedagogical processes in modern Belarus and the use of the world experiences in this will be associated with the development of the religious situation in the country.

Bibliography

- Бандарчык, В.К. і інш. (рэд.). (2001). *Беларусы. Т. 5. Сям'я*. Беларуская навука.
- Болбас, В.С. (2013) *Этнічная педагогіка беларусаў*. МДПУ імя І.П. Шамякіна.
- Вучэбная праграма дашкольнай адукацыі для ўстаноў дашкольна адукацыі з беларускай мовай навучання і выхавання // Національний правовий Інтернет-портал Республікі Беларусь, 28.09.2019, 8/34601. – С. 245–479.
- Капустин, Б. Г. (2010) Современность. В: В. С. Степин и др. (ред.). *Новая философская энциклопедия* (т. III, с. 587–588). Мысль.
- Мир права (2011). *Кодекс Республики Беларусь об образовании*. http://world_of_law.pravo.by/text.asp?rn=hk1100243
- Образовательный стандарт. Дошкольное образование* //Національний правовий Інтернет-портал Республікі Беларусь, 25.09.2019, 8/34600. – С. 1–24.
- Профессиональные правовые системы, Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь (2017). *О свободе совести и религиозных организациях*. Закон Респ. Беларусь, 17 декабря 1992 г., № 2054-XII : в ред. Закона Респ. Беларусь от 22.12.2011 г. Минск: Бизнес-Инфо.
- Опеля, М. и др. (2021). Программа дошкольного образования согласно педагогической концепции блаж. Эдмунда Бояновского. Werset.
- Министерство образования Республики Беларусь (2020). Программа сотрудничества между Министерством образования Республики Беларусь и Белорусской Православной Церковью на 2020–2025 годы. Взято из <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-vospitatelnoy-raboty-i-molodezhnoy-politiki / upravlenie-raboty/gosudarstvennye-programmy/>
- Дербин А.П. (ред.) (2017). Республика Беларусь в зеркале социологии : сб. материалов социол. исслед. за 2016 г. Белорус. Дом печати.
- Официальный портал Белорусской Православной Церкви (2003). *Соглашение о сотрудничестве между Республикой Беларусь и Белорусской православной Церковью*. <http://exarchate.by/resource/Dir0009/Dir0015>

Postawy uczniów wobec nauczyciela i muzyki jako przedmiotu szkolnego w perspektywie wybranych badań

BEATA BONNA*

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, Polska

Artykuł koncentruje się na problematyce edukacji muzycznej analizowanej w kontekście postaw uczniów wobec nauczyciela i lekcji muzyki. Zaprezentowano w nim przegląd wybranych badań dotyczących tych zagadnień. Przeprowadzono je wśród uczniów na różnych etapach edukacji, a także dorosłych, odwołujących się do swoich wspomnień. Z badań wynika, że nauczyciel odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu postaw uczniów wobec tego obszaru edukacji. Wiele osób pozytywnie ustosunkowuje się do lekcji muzyki, jednak krytycznie odnosi się do niekorzystnego układu treści nauczanych na tym przedmiocie, wśród których zagadnienia teoretyczne przeważają nad aktywnym poznawaniem i uprawianiem muzyki. Uczniowie negatywnie wypowiadają się również na temat muzyki klasycznej obecnej na lekcjach, a ich oczekiwania dotyczą m.in. uwzględnienia w większym wymiarze w programie nauczania tego przedmiotu bliższej im muzyki młodzieżowej. Postulują zarazem wprowadzenie w tych zakresach istotnych zmian.

SŁOWA KLUCZOWE: badania postaw uczniów wobec nauczyciela i lekcji muzyki w szkole, edukacja muzyczna, nauczyciel muzyki

Students' attitudes towards the teacher and music as a school subject in the perspective of selected research

The article focuses on the issues of music education analyzed in the context of students' attitudes towards the teacher and music lessons. It presents a review of selected studies on these issues, which were conducted among students at various stages of education, as well as adults referring to their memories. Research shows that the teacher plays a significant role in shaping students' attitudes towards this area of education. Many people have a positive attitude towards music lessons, but are critical of the unfavorable structure of the content of the subject, in which theoretical issues prevail over active learning and practicing music. Students also have a negative opinion about classical music present in the lessons, and they expect more popular music, which is closer to them, to be included in the curriculum. At the same time, they call for significant changes to be introduced in these areas.

KEYWORDS: music education, music teacher, research on students' attitudes towards the teacher and music lessons at school

Wprowadzenie

„Wśród wielu różnych profesji zawód nauczyciela uważany jest za ważny, wręcz niezastąpiony” (Szubertowska, 2021, s. 35). Nauczyciel, niezależnie od epoki historycznej czy jej specyfiki, jest kluczową postacią w procesie kształcenia. Od jego talentu pedagogicznego, wiedzy, umiejętności czy obecnie coraz bardziej od osobowości zależy kształt edukacji, w tym również muzycznej (Konaszkiwicz, 2008). We współczesnym świecie, w którym media wpływają na poglądy i postawy jednostki właśnie poprzez osobowości, szczególnego znaczenia nabiera kontakt uczniów z nauczycielem. To przede wszystkim dzięki cechom osobowym nauczyciel zyskuje autorytet. Ściśle łączy się to z jego indywidualnością, a także z wysokim stopniem samorealizacji. Nauczyciel mający cechy postrzegane przez uczniów jako pozytywne staje się, w ich opinii, indywidualnością godną naśladowania (Gawor, 2011).

W literaturze zwraca się uwagę na to, że refleksje dotyczące nauczyciela muzyki powinny łączyć się z nauczaniem przez niego przedmiotem, ale także z funkcją przypisywaną edukacji muzycznej, stanowiącej integralną część wychowania, w którym za istotne należy uznać wspólne cele dla wszystkich wychowawczych działań. Ważny staje się zatem rozwój całego człowieka, zarówno w sferze psychicznej, fizycznej, jak i duchowej. Specyfika muzyki jako przedmiotu szkolnego wynika z przekazywanych w jego ramach treści i wartości. Znacząco różni się od wszystkich innych zajęć w szkole, m.in. dlatego, że podstawę działań nauczyciela stanowi muzyka, towarzysząca człowiekowi od wieków w różnych okolicznościach życia (Konaszkiwicz, 2003, 2008; Szubertowska, 2021). Wielowymiarowość problematyki instytucjonalnej edukacji muzycznej łączy się głównie z podejmowaną na lekcjach aktywnością uczniów, kształtowaniem ich umiejętności praktycznych, zainteresowań, zdolności i estetycznej postawy wobec muzyki oraz zdobywaniem wiedzy niezbędnej do jej rozumienia i wykonywania (Szubertowska, 2021). W literaturze obecny jest pogląd, że nauczanie muzyki kończące się sukcesem można uznać za sztukę, która z jednej strony koncentruje się na procesie nauczania, z drugiej natomiast na kształtowaniu postaw uczniów, a także nieograniczonym potencjale ludzkim (Lautzenheiser, 1992, za: Kołodziejski, 2016).

Jednak realizacja obszernego i ambitnego programu edukacji muzycznej dzieci i młodzieży wiąże się z licznymi trudnościami (Szubertowska, 2021). Powszechna edukacja muzyczna w Polsce od lat bowiem pozostaje w kryzysie tożsamości. Jej podstawą jest opracowana w latach 70. ubiegłego wieku polska koncepcja wychowania muzycznego, która mimo niewątpliwych wartości, jakie ze sobą niesie, w obliczu znaczących przemian cywilizacyjnych i kulturowych potrzebuje nowych, inspirujących oraz wyrazistych myśli, mogących sprostać potrzebom i oczekiwaniom uczniów, a także nauczycieli (Grusiewicz, 2020). Sytuacja ta prowadzi do narastającego poczucia „zagubienia” i „rozdarcia”, łączącego się z radykalnym zacieraniem doniosłości „muzycznej misji szkoły”. Pojawiają się pytania o sens i celowość powszechnej edukacji muzycznej, o jej zakres, treści oraz powinności wobec świata kultury i młodego pokolenia. W ukazujących się opiniach wybrzmiewają stwierdzenia dotyczące anachroniczności funkcjonujących w jej ramach teoretycznych, metodycznych oraz organizacyjnych rozwiązań. Co więcej, miejsce edukacji muzycznej w Polsce w przestrzeni współczesnej szkoły nie jest oczywiste, a ona sama, będąc w okowach bezustannej presji, wymaga ciągłego uzasadniania (Białkowski, 2002; Bonna, 2016).

W kontekście tych trudności i toczących się sporów na temat kształtu edukacji muzycznej w zmieniającej się rzeczywistości warto zwrócić uwagę na niezwykle ważną rolę, jaką w kształceniu muzycznym odgrywa postawa uczniów wobec nauczyciela muzyki i przedmiotu.

W piśmiennictwie postawa definiowana jest jako względnie stała „skłonność człowieka do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowywania się do jakiejś osoby, obiektu lub zdarzenia” (Strelau, 2008, s. 564). Odnosząc się do edukacji muzycznej, należy zwrócić uwagę na to, że postawy i systemy wartości wpływają istotnie na to, czy jednostka będzie chciała rozwijać swoje naturalne zdolności muzyczne, nabywać umiejętności muzyczne, a także interesować się muzyką (Manturzewska, 2002). Warto również zauważyć, że pozytywne doświadczenia muzyczne tworzą potrzebę dalszych kontaktów z muzyką, stając się jednocześnie źródłem motywacji do zajmowania się nią, fundamentem rozwijających się zainteresowań oraz zamiłowań muzycznych. Oddziałują tym samym na postawy wobec muzyki i aktywności muzycznej oraz na muzyczne upodobania (Kamińska, 2002).

1. Przegląd wybranych badań

W szerokie spektrum problematyki skoncentrowanej wokół powszechnej edukacji muzycznej wpisują się badania dotyczące postaw uczniów wobec nauczyciela i tego obszaru kształcenia. Przjrzenie się wynikom tych badań, przeprowadzonych wśród dzieci i młodzieży na różnych etapach edukacji, a także osób, które formułowały swoje opinie, odwołując się do wspomnień, tworzy szeroką perspektywę porównawczą pozwalającą lepiej ocenić ich efekty i zachodzące zmiany.

1.1. Badania realizowane wśród uczniów ze szkół podstawowych

Stosunkowo nieliczne eksploracje ogniskują się wokół postaw wobec muzyki i edukacji muzycznej uczniów pierwszych trzech klas szkoły podstawowej. Szeroko zakrojone badania dotyczące m.in. tych zagadnień zrealizowane zostały przez zespół badaczy z Krakowa. W ich efekcie ustalono znaczący związek między percepcyjnymi i odtwórczymi umiejętnościami muzycznymi (efektami nauczania muzyki) a stosunkiem uczniów do tego przedmiotu. Ponadto wykazano, że najlicniejsza grupa dzieci (69,9%) zadeklarowała pozytywną postawę wobec lekcji muzyki, treści nauczania, metod, form pracy, zakresu wymagań, a także sposobów oceniania. Dowiedziono również, że większość uczniów przejawiała pozytywny stosunek do śpiewania i słuchania muzyki (Wilk, 2004; zob. także: Bonna, 2016).

Ustalenia te potwierdziły również badania prowadzone pod kierunkiem Beaty Bonny (2009, 2016) wśród uczniów kończących etap nauczania początkowego. Wynika z nich, że na ogół dzieci deklarowały pozytywną postawę wobec lekcji muzyki. Zaobserwowano jednak wyraźne zróżnicowanie odpowiedzi między klasami objętymi zintegrowaną i specjalistyczną edukacją muzyczną. Dzieci uczące się muzyki pod kierunkiem specjalistów korzystniej ustosunkowały się do tego przedmiotu (80% vs. 40,72%) oraz do aktywności związanej ze śpiewem (70% vs. 53,87%), co dowodzi, że kompetencje muzyczne nauczyciela okazały się czynnikiem warunkującym kształtowanie postaw uczniów w analizowanym zakresie.

W innych badaniach Bonny (2016) także ujawniono korzystniejszy stosunek dzieci do lekcji muzyki w grupach objętych specjalistyczną edukacją muzyczną. I choć wśród ogółu uczniów dominowała pozytywna (44,76%) i umiarkowanie pozytywna postawa (30,12%), to jednak dość liczni ankietowani przejawiali niechęć do tych zajęć (25,12%). Z analiz wypowiedzi uczniów wynika, że przyczyny zarówno ich pozytywnego, jak i negatywnego stosunku do lekcji muzyki tkwią w stylu pracy nauczycieli i tworzonej przez nich atmosferze. Zwłaszcza najmłodszy uczniowie reagują niechęcią, jeśli prowadzący lekcje przejawia frustrację, podnosi głos, nie potrafi zainteresować tematem czy właściwie przekazać prezentowanych treści. Wszystko to

sprawia, że dziecko postrzega dany przedmiot przez pryzmat osoby nauczyciela, przyjmując warunkowaną doświadczeniami postawę wobec określonego obszaru edukacji, a nawet szkoły, która może stać się przyjaznym bądź nieprzyjaznym dla niego miejscem. Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt badań. Dowiodły one, że stosunek uczniów do lekcji muzyki zależy od zdolności oraz kompetencji muzycznych, wraz ze wzrostem pozytywnej postawy rośnie również ich poziom.

Ciekawych informacji dostarczają badania prowadzone wśród nieco starszych uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej, którzy wypowiadając się na temat lekcji muzyki, zwracali uwagę na to, że dominowały na nich zagadnienia teoretyczne związane z historią muzyki, poznawaniem życiorysów kompozytorów czy zasad zapisu nutowego (46,55%), co nie sprzyjało kształtowaniu ich pozytywnej postawy wobec tego przedmiotu. Ponadto tworzeniu przychylnego stosunku do muzyki o wysokich walorach artystycznych nie służyły też brak organizacji wyjść do opery (46,10%) lub filharmonii (72,41%) czy stosunkowo rzadkie występy muzyków w szkole (77,59%). Jednak niewątpliwie korzystnym zjawiskiem był fakt uwzględniania przez nauczyciela pomysłów uczniów, które dotyczyły przede wszystkim wyboru piosenek, a w dalszej kolejności instrumentów, utworów muzycznych oraz przygotowania fragmentów lekcji. Przeglądając się wynikom pod kątem płci badanych, zaobserwowano zdecydowaną przewagę odpowiedzi wyrażających pozytywny stosunek do zajęć wśród dziewcząt (65,85%), w przeciwieństwie do chłopców, którzy w większości deklarowali wobec nich niechęć (82,35%). Najwięcej uzasadnień pozytywnej postawy wiązało się z uznaniem muzyki przez badanych za swoją pasję. Niektórzy uczniowie docenili również przekazywane podczas lekcji informacje. Z kolei negatywny stosunek łączył się z przekonaniem o nieposiadaniu uzdolnień muzycznych oraz z odbieraniem lekcji jako nudne. Uczniowie zapytani, jak wyobrażają sobie „idealną” lekcję muzyki, kolejno wskazywali na możliwość słuchania na niej ulubionych utworów, gry na wybranych przez siebie instrumentach, zapraszania muzyków do szkoły, częstszego śpiewu, a także angażowania ich w przygotowane zajęć według własnego pomysłu (Kałużna, 2013).

Na możliwość kształtowania pozytywnego nastawienia dzieci do lekcji muzyki oraz muzyki artystycznej zwracają uwagę badania eksperymentalne Ewy Parkity (2005) realizowane wśród uczniów szóstych klas szkoły podstawowej. Badania wykazały korzystny wpływ działań podjętych w zakresie intensyfikacji procesu przybliżania uczniom muzyki, co w konsekwencji doprowadziło do znaczącej zmiany ich postawy (zob. także: Bonna, 2016).

1.2. Badania realizowane wśród uczniów ze szkół gimnazjalnych i średnich

Jak wskazywali Keith P. Thompson (1990) i Barbara Kamińska (2000), wpływ instytucji oświatowych na postawy muzyczne jest ograniczony, co wynika z nieadekwatności programów nauczania muzyki w szkołach, które nie biorą pod uwagę istniejących zainteresowań muzycznych młodzieży. Sytuacja ta przyczynia się do rozdzwień między światem wartości muzycznych preferowanych przez młodzież a światem wartości objętych programem nauczania muzyki w placówkach szkolnych. Ważnym zadaniem wydaje się zatem skorelowanie programu nauczania z upodobaniami osób młodych (Lawendowski i in., 2012; zob. także: Bonna, 2016).

Podobne stanowisko prezentuje John A. Sloboda (2008), który wypowiadając się na temat doświadczeń muzycznych, podkreśla, że uczniowie powinni mieć możliwość wyboru oraz decydowania o nich, a nie ograniczać się wyłącznie do tego, co oferuje im szkoła. Uważa, iż nauczyciele nie mogą oczekiwać pozytywnych rezultatów swojej pracy, jeżeli w pełni nie rozumieją środowiskowo-kulturowego kontekstu, w jakim odbywa się codzienny kontakt uczniów z muzyką. Nadal jednak powinni pozostać przy swoim upodobaniu do muzyki

klasycznej, ze świadomością, że tradycja ta jest obca przeciętnemu dziecku w szkole. Zdaniem Slobody horyzonty muzyczne ucznia powinny być zmieniane i poszerzane z równoczesnym uwzględnieniem pozytywnych doświadczeń, które czerpie ze swojej muzyki. Doświadczenia te należy także pogłębiać i doceniać (zob. także: Bonna, 2016).

1.3. Badania prowadzone na świecie

Wspomniane sugestie wydają się szczególnie ważne w kontekście badań realizowanych w Anglii dotyczących postaw uczniów wobec lekcji muzyki. Relacjonując ich wyniki, Sloboda (2005) zauważa, że muzyka jest postrzegana jako najbardziej niepopularny i nielubiany przedmiot. Znaczna część uczniów kończy szkołę powszechną, nie posiadając umiejętności czynnego zajmowania się muzyką, a także z poczuciem, że są niemuzykalnymi osobami (wspomniane zjawisko występuje również w Polsce – przyp. aut.). Zdaniem nauczycieli największe załamanie pozytywnego stosunku do muzyki i upodobań muzycznych dzieci odnotowuje się między 12. a 14. rokiem życia, co łączy się z rosnącym w tym okresie zainteresowaniem muzyką pozaszkolną. Wśród postulatów, które wysunięto po przeprowadzeniu badań, znalazły się przede wszystkim sugestie dotyczące: stworzenia odpowiednich warunków strukturalnych, umożliwiających młodzieży bardziej samodzielnie decydowanie o swojej działalności muzycznej oraz ponoszenie odpowiedzialności za jej organizowanie i rozwijanie; zapewnienia możliwości uczestnictwa w pozaszkolnych zespołach i grupach muzycznych; pomocy w ukształtowaniu pozytywnych przekonań i postaw wobec muzyki oraz wartości, jakie niesie działalność muzyczna (Bonna, 2016).

Wnioski z badań zrealizowanych w Irlandii wśród uczniów szkół średnich potwierdzają większość dotychczasowych spostrzeżeń. Wskazują bowiem, że stosunek badanych do lekcji muzyki kształtują takie czynniki jak zainteresowanie tematem, które wzmacniane jest przez posiadane umiejętności i zdolności muzyczne, a także wykorzystanie przedmiotu jako drogi do podjęcia dalszej edukacji lub kariery zawodowej. Na postawę uczniów wpływa również program nauczania, styl pracy nauczyciela oraz atrakcyjność praktycznych działań podejmowanych na lekcjach (McCarthy i in., 2019).

O podobnych ustaleniach informują badania prowadzone na Cyprze, które ujawniły niepożądaną rozbieżność między preferencjami muzycznymi uczniów szkoły średniej a obowiązującym programem nauczania muzyki. We wnioskach zawarto postulaty dotyczące m.in. zrównoważenia teoretycznych i praktycznych elementów programu nauczania muzyki, umożliwienia młodzieży dzielenia się swoimi zainteresowaniami muzycznymi, a także stworzenia atrakcyjnych możliwości muzykowania w różnorodnych zespołach wokalnych i instrumentalnych, wykonujących różne gatunki muzyki (Teklos, 2011).

Ciekawych informacji dostarczają również badania eksperymentalne przeprowadzone wśród tureckich gimnazjalistów. Dowiodły one, że wykorzystanie muzyki popularnej w nauce śpiewu przynosi zmianę w nastawieniu młodzieży do lekcji muzyki, która w wyniku wdrożonych działań czerpała z nich większą przyjemność niż uczniowie z grupy kontrolnej, a także chętniej uczestniczyła w tych lekcjach (Özdemir i Can Çiftçi, 2017).

1.4. Badania prowadzone w Polsce

Warto zauważyć, że wyniki badań realizowanych na świecie potwierdzają spostrzeżenia i postulaty dotyczące edukacji muzycznej formułowane przez naszą młodzież. W Polsce można zaobserwować tendencję utrzymującego się od lat braku zainteresowania muzyką o wysokich walorach artystycznych. Badania przeprowadzone wśród gimnazjalistów wykazały, że muzyka

klasyczna jest dla większości z nich raczej nieważna (44%) lub nieważna (22%) w ich życiu. Jednocześnie badani zwracali uwagę, że nauczyciele jedynie w niewielkim stopniu potrafili zainteresować ich tym gatunkiem. Nie zadbali także o organizację wyjazdów na koncerty, co mogłoby korzystnie wpływać na kształtowanie pozytywnych postaw wobec muzyki klasycznej (Korytowska, 2013). Odnosząc się do relacjonowanych badań, warto zauważyć, że przyczyną wyrażanego w różnych okolicznościach negatywnego stosunku uczniów do tej muzyki może być jej niewystarczająca znajomość, a nie rzeczywista awersja. Problematyczne wydaje się również podejmowanie starań na rzecz zbliżenia młodzieży do muzyki artystycznej, gdy samym nauczycielom brakuje odpowiedniej wiedzy i umiejętności związanych z jej przekazywaniem, jak również osobistych estetycznych doświadczeń w kontakcie z nią (co niestety dotyczy zwłaszcza młodych nauczycieli – przyp. aut.). Jednocześnie podkreśla się, że kształtowaniu pozytywnej postawy wobec muzyki klasycznej sprzyja okazywanie przez nauczyciela szacunku i zrozumienia wobec przeżyć uczniów, które daje im ich ulubiona muzyka (Szubertowska, 2021).

Istotnych informacji dostarczają kolejne badania przeprowadzone wśród gimnazjalistów. Ich analiza wykazała, że ponad połowa osób (58,11%) chciałaby, aby na lekcjach dominowała muzyka młodzieżowa. Jedynie 22% uczniów opowiedziało się za przewagą muzyki klasycznej. Wśród uzasadnień pojawiały się stwierdzenia wskazujące na to, że muzyka młodzieżowa jest badanym najbliższa i zachęcałaby ich bardziej do udziału w zajęciach. Ponad połowa gimnazjalistów nie wyróżniała w sposób szczególny lekcji muzyki spośród innych przedmiotów, jednak deklarowała wobec nich umiarkowanie pozytywny stosunek. Wśród elementów, które na lekcjach najbardziej podobały się uczniom, najwięcej wskazań uzyskała: atmosfera na nich panująca, stosunek nauczyciela do uczniów, a także aktywność muzyczna związana ze śpiewem i słuchaniem muzyki. Ciekawie prezentują się również dane dotyczące cech, jakie według uczniów powinien mieć „wymarzony” nauczyciel muzyki. Badani za najcenniejsze uznali przede wszystkim miękkie kompetencje, przy czym najwięcej z nich stwierdziło, że nauczyciel powinien być: miły, dowcipny, pomocny, sympatyczny, uczciwy oraz przyjazny. Uczniowie podkreślali także istotną rolę kompetencji merytorycznych i dydaktycznych w zakresie przedmiotu, którego naucza (Lizoń, 2018).

W analizowany nurt badań wpisuje się również problematyka podjęta przez Elżbietę Szubertowską (2003). Dotyczyła ona postaw młodzieży licealnej wobec szkoły i przedmiotu muzyka (w czasie, kiedy w liceach ogólnokształcących realizowano edukację muzyczną). Analiza wykazała, że młodzież pozytywnie ustosunkowała się do muzyki, aczkolwiek mniej sympatii deklarowała do przedmiotu o takiej nazwie. Co więcej, część badanych postulowała jego likwidację lub zmianę profilu. Autorka ustaliła, że około 80% uczniów zgłaszało propozycje, które dotyczyły słuchanej na lekcjach muzyki, przy czym ponad 75% sugerowało słuchanie muzyki rozrywkowej bądź w połączeniu z muzyką poważną. Ponad 60% młodzieży zgłaszało chęć podejmowania aktywności ekspresyjnej na lekcjach muzyki. Ankietowani chcieliby również rozmawiać i dyskutować na jej temat. Swoją opinię dotyczącą teoretycznych i historycznych zagadnień obecnych na lekcjach sformułowało około 30% badanych, wśród których zaobserwowano zdecydowaną przewagę osób postulujących ich ograniczenie lub usunięcie. Relacjonowane badania informują również, że pozytywna postawa wobec przedmiotu i muzyki poznawanej w czasie nauki w szkole sprzyja nabywaniu umiejętności percepcyjnych, natomiast nie odgrywa istotnej roli w zdobywaniu wiedzy o muzyce (zob. także: Bonna, 2016).

Wspólne wątki odnaleźć można w kolejnych badaniach zrealizowanych wśród młodzieży, które dowiodły, że muzyka zajmuje w jej życiu i świadomości istotne miejsce. Jednak poddając

ocenie atrakcyjność lekcji muzyki w szkole, licealiści wypowiadali się raczej krytycznie, uznając je na ogół za nudne. Stwierdzono także pozytywne wypowiedzi, szczególnie w placówce, w której nauczyciel muzyki przejawiał fascynację instrumentem, na którym grał, oraz pracą z młodzieżą. Oceniając stosunek badanych do umiejętności muzycznych, ustalono, że młodzi ludzie chcieliby uczyć się gry na wybranym instrumencie, a także, co ciekawe, posiadać wyższe kompetencje w zakresie orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej. Odmienne niż we wcześniej relacjonowanych badaniach, znaczna część uczniów uznała, że znajomość muzyki poważnej jest istotna w życiu człowieka, mimo że większość z nich preferowała muzykę rozrywkową. Nieco ponad połowa osób wyraziła opinię, że czysty śpiew i gra na instrumencie muzycznym należą do istotnych umiejętności w życiu człowieka (Kamińska, 2001; Manturzevska, 2001, 2002; zob. także: Bonna, 2016).

1.5. Wspomnienia badanych dotyczące edukacji muzycznej

Kolejne eksploracje koncentrują się na wspomnieniach młodzieży, młodych dorosłych oraz przedstawicieli trzeciego wieku, którzy na temat nauczyciela i edukacji muzycznej wypowiadali się z perspektywy minionego czasu. Widoczna jest w nich duża zbieżność z dotychczas relacjonowanymi badaniami w obu tych zakresach. Pierwsze ze wzmiankowanych badań objęło osoby od 16. do 18. roku życia. Respondentów poproszono o wyrażenie opinii na temat nauczyciela i edukacji muzycznej na różnych etapach edukacji. Ustalono, że ponad połowa badanych uznała lekcje muzyki za interesujące, jednak spory odsetek respondentów (od 14,29% do 33,33%) określił je jako nieciekawe lub nudne. Jedynie nieliczni (9,52%) chcieliby, aby na lekcjach była obecna muzyka klasyczna. Młodzież zapytana o to, co należałoby zmienić w kształceniu muzycznym, wskazywała kolejno na potrzebę ograniczenia zagadnień teoretycznych, stworzenia możliwości słuchania lubianych przez siebie utworów, rozwijania własnych zainteresowań muzycznych, zwiększenia czasu przeznaczonego na śpiew, a także częstszego organizowania wyjazdów do opery i filharmonii. Z analiz wynika, że ponad połowa młodych pozytywnie oceniła przygotowanie nauczyciela muzyki do lekcji na poszczególnych etapach edukacji. Jednak zdecydowanie mniej osób wyraziło opinię, że prowadzący potrafił wzbudzić ich zainteresowanie omawianym tematem (Adamska, 2013).

Inne badania przeprowadzone wśród osób między 20. a 23. rokiem życia wykazały, że 56% respondentów deklaruowało wobec lekcji muzyki pozytywny stosunek, uznając je za zabawne lub ciekawe. Wśród nich jedynie 8% nie lubiło nauczyciela muzyki. Ankietowani zwrócili jednak uwagę (potwierdzając tym samym opinie wynikające z wcześniej relacjonowanych badań), że na zajęciach było zbyt wiele teorii, a za mało aktywności muzycznej – śpiewu i gry na instrumentach. Łącznie 92% badanych pozytywnie oceniło atmosferę panującą na lekcjach, uznając ją za wzorową, bardzo dobrą lub dobrą. Warto podkreślić, że młodzi dorośli entuzjastycznie odnosili się do lekcji, podczas których mogli zademonstrować umiejętności, grając na instrumencie, lub dzielić się swoimi zainteresowaniami muzycznymi z innymi uczniami. W toku dalszych analiz ustalono, że łącznie 84% respondentów bardzo dobrze lub dobrze czuło się na lekcji, ponieważ, jak twierdzili, nauczyciel doceniał ich starania. Znaczna grupa badanych (40%) uznała, że był on również dobrym wychowawcą, natomiast mniej osób wskazało, że potrafił zaciekawić przedmiotem (28%), przy czym należy wspomnieć, że zainteresowanie muzyką klasyczną, dominującą na lekcjach, zadeklarował ponownie niewielki odsetek badanych (8%). Respondenci zapytani o to, jakie powinny być lekcje muzyki, wskazywali na potrzebę podejmowania różnych form aktywności muzycznej, w tym tworzenia własnej muzyki, a także ograniczenia treści

skupionych wokół zagadnień historycznych czy uwzględnienia w planowaniu zajęć ich własnych zainteresowań muzycznych (Majek, 2012).

Ważnych informacji dostarczają także badania zrealizowane wśród osób między 27. a 32. rokiem życia. Dorośli w zdecydowanej większości (95%) zapamiętali, że na lekcjach dominowała muzyka klasyczna, co zniechęcało ich do przedmiotu. Podkreślali, że gościła na nich nuda, nie było miejsca na indywidualność, a nauczyciel nie wykazywał troski o ich potrzeby muzyczne, ignorując zainteresowania muzyką rozrywkową. Co więcej, niemal 1/3 badanych odczuwała brak zaangażowania nauczyciela w prowadzone przez niego lekcje, a niektórzy twierdzili, że część czasu przeznaczonego na edukację muzyczną wykorzystywał na zajęcia związane z organizacją życia klasy, rozwiązywanie problemów wychowawczych oraz tłumaczenie materiału z kolejnych lekcji (co jest nie do pomyślenia w przypadku innych przedmiotów, natomiast w odniesieniu do edukacji muzycznej z różnych powodów akceptowane – przyp. aut.). Z uwagi na wspomniane zastrzeżenia, znaczna grupa respondentów (37%) uznała istnienie lekcji muzyki w szkole za zbędne. Warto również przytoczyć słowa prowadzącej badania, która odnosząc się do własnych refleksji dotyczących edukacji muzycznej, stwierdza:

Jedyną rzeczą zajmującą nam czas na zajęciach był wspólny śpiew z nauczycielem, a nawet i taka forma nie pozostawiła w mojej pamięci śladu budzącego pozytywne skojarzenia z tym przedmiotem, gdyż nauczycielka narzucała nam piosenki, których musieliśmy się nauczyć. Były to najczęściej pieśni patriotyczne bądź o tematyce żołnierskiej. Oczywiście nie twierdzę, że wychowywanie młodego człowieka w duchu patriotycznym jest czymś złym, jednak uważam, że czasem warto uwzględnić wiek uczących się i staranniej dobierać do nich materiał prezentowany na zajęciach. Powód? Z mojego punktu widzenia bardzo prosty, zajęcia z muzyki nie powinny kojarzyć nam się przecież z nudą (Wasielek, 2012, s. 31–32).

Znamienny jest również fakt, że przedstawiciele trzeciego wieku, wypowiadając się na temat prowadzonych w czasach ich młodości lekcji muzyki, często zgłaszali podobne uwagi do tych sformułowanych przez współczesną młodzież. Z badań realizowanych w grupie osób od 70. do 85. roku życia wynika, że seniorzy w większości (66,15%) zapamiętali nauczyciela muzyki jako osobę wymagającą. W opinii przeważającej części badanych (93,85%) na lekcjach przede wszystkim śpiewano, co przyczyniło się, ich zdaniem, do rozwoju umiejętności poprawnego śpiewu. Jednak szkoła, jak stwierdzili (83,08%), nie ukształtowała w nich potrzeby kontaktu z dziełami muzycznymi, nauczyciel nie starał się zainteresować tematem, a zajęcia były nieciekawe (Klimas, 2013; zob. także: Bonna, 2014).

W innych badaniach seniorzy zapytani o to, co zmieniliby na lekcjach muzyki, na które uczęszczali, za najważniejsze uznali: sposób prowadzenia lekcji, stosunek nauczyciela do uczniów, rodzaj prezentowanej muzyki, a także system oceniania i częstotliwość zajęć. Spora grupa badanych (45,24%) stwierdziła, że nauczyciel i szkoła nie miała wpływu na ukształtowanie ich zainteresowań muzycznych. Jednocześnie ponad połowa z nich przyznała również, że lekcje muzyki nie rozwinęły ich zdolności i umiejętności muzycznych, a także wrażliwości emocjonalnej i estetycznej (Konieczka, 2018).

2. Wnioski

Przytoczone badania potwierdzają istnienie zróżnicowanych postaw uczniów wobec nauczyciela i edukacji muzycznej na jej różnych etapach. Dowodzą również, że bez względu na to, czy respondenci w chwili badania uczęszczali do szkoły, czy też odwoływali się do swoich wspomnień, zwracali uwagę na kluczową rolę nauczyciela w kształtowaniu ich stosunku do tego obszaru edukacji, podkreślając znaczenie jego kompetencji, a także zaangażowania

w realizację przedmiotu. Jednocześnie krytycznie odnosili się do niekorzystnego układu treści, w którym widoczna jest przewaga zagadnień teoretycznych nad aktywnym poznawaniem i uprawianiem muzyki. Bez względu na wiek zdecydowana większość uczniów nie wykazała zainteresowania słuchaniem muzyki artystycznej na lekcjach, a ich oczekiwania dotyczące bliskiej im muzyki młodzieżowej wyraźnie różniły się z obowiązującymi na przestrzeni lat programami nauczania¹. Dodatkowo uczniowie wyrazili opinię, że szkoła i nauczyciele nie przyczynili się do wzrostu ich zainteresowania muzyką klasyczną. Wielu z nich krytycznie odniosło się również do sposobu prowadzenia lekcji, uznając je za nudne. Jednocześnie badani jednoznacznie wskazywali, że oczekują w tych zakresach wprowadzenia niezbędnych zmian.

Należy zatem stwierdzić, że edukacja muzyczna wymaga transformacji, na co zwracają od lat uwagę nie tylko sami uczniowie, ale również środowiska, którym jej los nie jest obojętny. Podając rozwiązania konstruktywne, wskazuje się na potrzebę nawiązywania do współczesnych form i współczesnego przekazu muzyki z wykorzystaniem nowoczesnych technologii oraz osadzenia tego obszaru kształcenia we współczesnej kulturze (co łączy się również z podkreśleniem związku z tradycją muzyki światowej, jej dorobkiem i znaczeniem), która powinna być punktem odniesienia podejmowanych działań. Rekomenduje się również redukcję obowiązkowych i rozbudowanych treści nauczania (przy małej ilości czasu przeznaczanego na ich realizację) i zapewnienie nauczycielowi większej swobody w doborze tych treści. Za celowe uznaje się także oparcie edukacji muzycznej przede wszystkim na dwóch formach: wykonywaniu muzyki – wokalnemu i instrumentalnemu – oraz jej słuchaniu, przy czym ta ostatnia wymaga odpowiedniego zaplecza i klimatu. Sale szkolne, sprzęt do odtwarzania, a także nagrania często uniemożliwiają podjęcie starań, aby kontakt z muzyką zapewniał doznania i przeżycia czy głębsze zainteresowanie przedmiotem. Żeby stało się to możliwe, słuchaniu muzyki o wysokich walorach artystycznych należałoby nadać formę istotnych wydarzeń. Ważne jest także, by jej przekaz był dla uczniów atrakcyjny (Grusiewicz, 2019). Wsłuchując się w postulaty badanych, warto w sposób szczególny poświęcić uwagę oraz okazać zrozumienie bliskiemu im i zgodnemu ze specyfiką rozwojową zainteresowaniu muzyką młodzieżową, co być może wzbudzi w nich chęć poznania innych, jak sami przyznają, odległych od ich muzycznych upodobań arcydzieł minionych epok.

Rozwiązania służące przeobrażeniu edukacji muzycznej zdają się leżeć w zasięgu ręki. Zarówno badacze tej problematyki, jak i sami uczniowie jednoznacznie na nie wskazują, wiadomo bowiem, co i w jaki sposób należałoby zmienić. Od tego, czy propozycje tych rozwiązań zostaną uwzględnione, czy też nie, zależeć będzie jakość i kształt edukacji muzycznej przyszłych pokoleń. Edukacja ta może nadal podążać śladem utartych rozwiązań nieprzystających do współczesności lub zostać zreformowana i stać się źródłem inspiracji dla zmiany myślenia o szkole, potrzebach uczniów i misji nauczyciela.

Bibliografia

- Adamska, A. (2013). *Lekcje muzyki we wspomnieniach ludzi młodych oraz ich zainteresowania muzyczne* [niepublikowana praca licencjacka]. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Białkowski, A. (2002). Wyzwania współczesności a nowe myślenie o edukacji muzycznej. W: V. Przeremb-ska (red.), *Problemy współczesnej edukacji muzycznej* (s. 5–12). Zakład Pedagogiki Muzycznej przy Katedrze Edukacji Artystycznej Uniwersytetu Łódzkiego.

¹ Obecnie w nowej podstawie programowej treści dotyczące muzyki rozrywkowej zostały nieco szerzej uwzględnione.

- Bonna, B. (2014). Muzyka i edukacja muzyczna w opiniach ludzi trzeciego wieku. W: A. Michalski (red.), *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego. Pedagogika muzyki. Cechy – aksjologia – systematyka* (t. 3, s. 211–226). Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Bonna, B. (2016). *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Gawor, M. (2011). Osobowość nauczyciela muzyki – osobowość nauczyciela muzyka. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych, LXIV*, 109–117.
- Grusiewicz, M. (2019). Edukacja muzyczna – w stronę współczesnej kultury. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny, XXXVIII(1)*, 113–129. <https://doi.org/10.17951/j.2020.33.2.103-116>
- Grusiewicz, M. (2020). Współczesne wyzwania powszechnej edukacji muzycznej. Przemiany na świecie a polskie reformy. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, XXXIII(2)*, 103–116. <https://doi.org/10.17951/j.2020.33.2.103-116>
- Kałużna, M. (2013). *Zainteresowania muzyczne i opinie uczniów klas IV–VI na temat nauczania muzyki w szkole* [niepublikowana praca licencjacka]. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Kamińska, B. (2001). Miejsce muzyki w życiu młodzieży. W: M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego* (s. 63–84). Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Kamińska, B. (2002). Upodobania muzyczne – problemy i wyniki badań. W: A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska (red.), *Blżej muzyki, blżej człowieka* (s. 233–252). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Klimas, D. (2013). *Rola muzyki i edukacji muzycznej w życiu ludzi starszych w przeszłości i obecnie* [niepublikowana praca licencjacka]. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Kołodziejki, M. (2016). Od nauczyciela do refleksyjnego badacza procesów edukacyjnych, czyli uwagi kilka o kompetencjach pedagogiczno-badawczych nauczycieli muzyki. *Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego, 8*, 353–376.
- Konaszkiewicz, Z. (2003). Dylematy wychowania muzycznego jako część dylematów współczesnego wychowania. W: J. Zathy (red.), *Wychowanie muzyczne i nauka o muzyce wobec przemian kulturowych i cywilizacyjnych* (s. 35–40). Akademia Muzyczna w Krakowie.
- Konaszkiewicz, Z. (2008). Edukacja muzyczna w Polsce – samotna wyspa czy integralny element ładu wychowania. *Wychowanie Muzyczne w Szkole, 2*, 4–15.
- Koniczka, K. (2018). *Zainteresowania muzyczne słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku oraz ich uwarunkowania* [niepublikowana praca licencjacka]. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Korytowska, M. (2013). *Czynniki kształtujące opinie uczniów gimnazjum na temat muzyki klasycznej* [niepublikowana praca licencjacka]. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Lawendowski, R., Gessek, M., Karnikowska, M. (2012). Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych i aktywności muzycznej. W: A. Michalski (red.), *Tożsamość pedagogiki muzyki*. (t. 1: *Pedagogika muzyki. Cechy – aksjologia – systematyka*, s. 199–218). Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Lizoń, A. (2018). *Idealna lekcja muzyki w opinii młodzieży gimnazjalnej* [niepublikowana praca licencjacka]. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Majek, M. (2012). *Lekcje muzyki we wspomnieniach młodzieży* [niepublikowana praca licencjacka]. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Manturzevska, M. (2001). Zdolności, kompetencje i postawy muzyczne naszej młodzieży w świetle wyników badań. W: M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego* (s. 85–100). Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Manturzevska, M. (2002). Jaka jest nasza młodzież? W: A. Białkowski i B. Smoleńska-Zielińska (red.), *Blżej muzyki, blżej człowieka* (s. 219–231). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- McCarthy, C., O’Flaherty, J., Downey, J. (2019). Choosing to study music: Student attitudes towards the subject of music in second-level education in the Republic of Ireland. *British Journal of Music Education, 36(2)*, 139–153. <https://doi.org/10.1017/S0265051719000093>
- Özdemir, G., Can Çiftçibaşı M. (2017). Effect of pop music on students’ attitudes to music lessons. *Educational Research and Reviews, 12(18)*, 884–890. <https://doi.org/10.5897/ERR2017.3321>

- Parkita, E. (2005). *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*. Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Sloboda, J.A. (2005). Dźwięki a istota muzyki: dylematy badaczy muzycznych emocji. W: A. Chmurzyńska (red.), *Wyzwania i możliwości psychologii muzyki w ujęciu Johna A. Slobody* (s. 71–96). Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Sloboda, J.A. (2008). *Wykłady z psychologii muzyki* (A. Miśkiewicz, K. Miklaszewski, M. Chmurzyńska i J. Kobayashi, tłum.). Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- Strelau, J. (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1: *Podstawy psychologii* (wyd. 2). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szubertowska, E. (2003). *Edukacja a kultura muzyczna młodzieży*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Szubertowska, E. (2021). *Wybrane problemy powszechnej edukacji muzycznej wobec tradycji i przemian cywilizacyjnych*. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki.
- Teklos, P. (2011). An investigation into pupils' attitudes towards secondary music education in Cyprus [niepublikowana praca doktorska]. University of Hull.
- Wasielak, D. (2012). *Muzyka jako przedmiot szkolny i element obecny w dorosłym życiu człowieka w opinii byłych uczniów* [niepublikowana praca licencjacka]. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Wilk, A. (2004). *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

Pragmatics of the dynamic use of the multimodal mode in foreign language learning for regional bilinguals in Bukovina

SVITLANA NAMESTIUK*, OLENA STEFURAK**, TETIANA BASNIAK***

Bukovinian State Medical University, Ukraine

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine

The issue of studying language and understanding the phenomenon of multimodality is still a topic of discussion. This paper looks into the challenges faced by local bilingual students (Romanian-Ukrainian) while learning English. The goal is to explore the motivations behind using a multimodal approach in English classes at Bukovinian State Medical University (BSMU). What's new in this study is the application of multimodal pragmatics to support beginners in learning English within a medical school setting. The findings suggest that the dynamic use of a multimodal approach was significantly more effective than traditional academic methods. Bilingual students who engaged with this approach demonstrated better outcomes compared to those who followed the conventional academic path.

KEY WORDS: multimodality, academic approach, cohesion, coherence, semiotic resource.

Kwestia nauki języka i rozumienia zjawiska multimodalności pozostaje przedmiotem dyskusji. Niniejszy artykuł poświęcony jest wyzwaniom stojącym przed lokalnymi studentami dwujęzycznymi (rumuńsko-ukraińskimi) podczas nauki języka angielskiego. Celem jest zbadanie motywacji stojących za stosowaniem podejścia multimodalnego na zajęciach języka angielskiego na Bukowińskim Państwowym Uniwersytecie Medycznym (BSMU). Nowością w tym badaniu jest zastosowanie pragmatyki multimodalnej do wspierania początkujących w nauce języka angielskiego w środowisku szkoły medycznej. Wyniki sugerują, że dynamiczne wykorzystanie podejścia multimodalnego było znacznie bardziej skuteczne niż tradycyjne metody akademickie. Dwujęzyczni studenci, którzy zaangażowali się w to podejście, wykazali lepsze wyniki w porównaniu z tymi, którzy podążali konwencjonalną ścieżką akademicką.

SŁOWA KLUCZOWE: multimodalność, podejście akademickie, spójność, koherencja, zasoby semiotyczne.

* E-mail: lapetitelarousse83@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9427-5675

** E-mail: stefurakolena1010@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0656-4352

*** ORCID: 0000-0002-8340-7396

Introduction

Multimodality comes from mode / model and is a system of symbols that can be compared or contrasted. Multimodality is a special way of expressing information in a certain environment. Multimodal mode can be broken down into two or more separate modalities that simultaneously express values (Kitalong & Miner, 2017). Every day we read newspapers, magazines, watch television, collections of short stories, encyclopedias, etc., we are inseparable from multimodality; the gestures and expressions we use when we speak also reflect the use of multimodality.

A multimodal discourse analysis emerged in the West in the 1990s. The idea of multimodal learning was first introduced by the New London Group. They advocated for using various teaching methods to engage students' different emotions, helping them collaborate and actively participate in language learning. Compared to foreign countries, regional studies of multimodal discourse are still in their early stages. Jancsary et al. (2016) suggested that in addition to text, multimodality also contains compositional discourses with images, diagrams, etc., or any text whose meaning is realized by character encoding. Arnott & Yelland (2020) note that multimodal discourse refers to the phenomenon of using different senses, such as hearing, sight, touch, etc., to communicate through language, images, sound, action and other means and symbolic resources. Liu (2013) accepts as true that multimodality refers to the channel of communication and means, including language, technology, images, color, music and other symbolic systems.

In the context of the described problem, multimodal pragmatics seems to be relevant. Pragmatics as a branch of linguistics is still a relatively young subject but it can help improve the ability to use language correctly in specific situations and achieve the goal of communication.

Pragmatic competence is defined in two dimensions: pragmatic linguistics, which is that speakers can use different linguistic resources to build discourses in a particular language; and sociopragmatics, which are social conditions that limit and regulate the use of language. In the context of mastering a second language (L2), for the purposes of this article, pragmatics is considered to be interlingual pragmatics, which focuses on the study of the use and mastery of forms of discourse of the target language by non-native speakers and local bilinguals. Communication in general, and pragmatics in particular, involves the interaction of various semiotic models that shape human interactions. From the point of view of multimodal pragmatics, given that pragmatics deals with the construction and deconstruction of meaning through the interaction between speakers and listeners, it can be argued that the approach of MP (multimodal pragmatics) can be obtained empirically by exploring all conversational aspects of multimodal interaction. Multimodality derives from the concepts of mode and model, representing a system of symbols that can be analyzed in relation to one another. It serves as a distinct method for conveying information within a specific context.

Social semiotics in the plurality of Holliday's theory of systematic functional linguistics can be added to the theoretical foundations of teaching English in a multimodal context. Social semiotics, like pragmatics, is used in social communication and can indicate the intentions of the speaker. The theory of systemic functional linguistics considers language in the perspective of social semiotics, emphasizes the potential of meaning (semiotic resource) and other symbolic forms in addition to language that can express meaning. In teaching English, teachers can use a variety of semiotic resources for learning. Dzekoe (2017) proposed the concept of multimodal learning and this allowed teachers to make full use of several modalities in a multimodal context to allow students to receive and impart useful information. This

theory of teaching supports the use of pictures, the Internet, role-playing games and other teaching methods to mobilize students to actively participate in language learning and the development of listening, speaking, reading and writing skills.

Multimodal learning also favors the use of a variety of teaching methods, such as communicative methods, interactive listening and speaking methods, dialogic speech, and more. The characteristics of the multimodal pragmatic method of teaching meet the requirements of the classroom teaching of English at Bukovinian State Medical University. There are many benefits to using multimodal learning. For example, it emphasizes that students can use several senses when learning English, which can help students memorize words well. The use of multimodal learning in the classroom can focus students' attention and facilitate the learning of English. Teaching English and giving students the opportunity to use English for effective communication in oral and written form in the professional and social spheres is targeted at the regional level as well at the Department of Foreign Languages of Bukovinian State Medical University.

The objective of this article is to show the benefits of using multimodal pragmatics in adapting the work of beginners in learning English in medical school.

Tasks:

- evaluate pragmatics from a multimodal point of view;
- show its interactions, which involve a combination of different categories of modalities and modi in the process of learning English at BSMU;
- demonstrate how multimodal pragmatics can be applied to the analysis of pedagogical interaction in the work with local bilingual students.

1. Research methods

This study investigates the pragmatics of utilizing a dynamic multimodal approach in foreign language education, specifically targeting local bilingual students at Bukovinian State Medical University (BSMU). A method that dynamically incorporates multimodal learning strategies into the English language curriculum was proposed. This method is intended to be more effective and engaging compared to traditional academic approaches.

1.1. Participants and Methodology

The experiment involved 26 first-year medical students enrolled in the Department of Foreign Languages at BSMU, from September to December 2021. The students' ages ranged from 17 to 18 years. Out of the 26 participants, 13 had only recently started learning English, having previously studied either French or German. Among these 13 new English learners, three were absolute beginners, while the rest had some prior exposure to English in school. Therefore, it is estimated that 16 students were at the beginning level of English language proficiency.

From the total group, six students who could effectively complete the tasks were chosen to participate in the testing process. It is also important to note that three additional students, who were not selected for the main groups, participated in the tests. Their results were included in the analysis, despite being less comprehensive.

1.2. Group Division

The participants were divided into two groups based on the teaching approach used:

Group 1: 10 students who were taught using traditional academic methods.

Group 2: 16 students who were instructed through the dynamic multimodal approach.

1.3. Testing Procedures

A series of tests was designed to evaluate the effectiveness of each teaching method. Both groups undertook two successive tests that utilized traditional methods of memorizing grammatical and lexical content, allowing for a comparison of the two approaches and potential integration of both methods.

On the testing days, students were provided with lexical materials along with their phonetic transcriptions. Each participant was asked to write down the words they heard, ensuring that the vocabulary was familiar to them to avoid skewed results.

In the analysis phase for Group 2, students read texts in the target language (L2), detailed their analysis of each component (words, structures, etc.), and subsequently translated the content into their native languages (L1). This method emphasizes that learners need access to multimodal resources that extend beyond mere vocabulary lists, incorporating audio-visual elements to enhance comprehension.

The advent of the internet has profoundly changed language learning dynamics, providing resources that many learners have yet to fully utilize. A wealth of educational materials is now available online, allowing for easy access to textbooks and supplementary resources. Such materials facilitate learning, enabling students to understand word meanings through interactive tools and translations, significantly reducing the time-consuming process of traditional dictionary usage.

1.4. Limitations and Future Research

One limitation of this study is the small participant size, which affects the ability to generalize the results. The limited number of students majoring in medicine during the global pandemic contributed to this small sample. Future research with a larger cohort would be beneficial in obtaining more comprehensive and relevant data on the efficacy of the dynamic multimodal approach in language education.

In summary, our investigation highlights the advantages of dynamic multimodal methods for language instruction and suggests that these approaches could significantly enhance learners' understanding and usability of a foreign language in an increasingly digital learning environment.

2. Results

During the phase of synthesis, it was essential for participants to engage with a text in their native language (L1) and translate it into the target language (L2). The first group utilized traditional dictionaries and reference manuals for this process. In contrast, the second group, focused on acquiring English, was encouraged to leverage computer-based tools, specifically typing software. For our students, the most effective and user-friendly tool identified was the Read & Write for Google Chrome™ extension.

This extension is regarded as one of the premier resources for language learners, applicable to various languages, not exclusively English. Its key features encompass the capability to translate text bi-directionally, access to built-in dictionaries that provide definitions—including representations through images – contextual suggestions, and support for audio and visual media. Additionally, users can activate an English input panel within the Windows operating

system by navigating to Control Panel > Language and Regional Standards > Languages tab > Add-ons > Add. This technological arrangement enables users to write directly in English within a Word document, a functionality that significantly enhances the learning experience. Utilizing this tool not only facilitates the acquisition of pronunciation through repeated reading and listening exercises but also aids in the recognition and correct spelling of words.

Upon installation of the necessary software, it is imperative to establish a practical schedule that is both cyclical and dynamic. This framework facilitates a multi-faceted approach to engaging with the text, allowing learners to explore it through various methods during each session (Table 1).

Table 1
Stages (steps) of work with the set text

Step 1	Listening and reading (comparison and translation on L1)
Step 2	Analysis (phrase-sentence showing unknown structures and terms)
Step 3	Repetition (listening and reading, only orally)
Step 4	Translation of L1 (thesis proposal, without viewing the available translation)
Step 5	Repetition (listening and reading)
Step 6	Synthesis of L2 (translation, thesis reproduction, final error checking)

Group 2 was encouraged to ignore written instruction, focusing exclusively on phonetics, pronunciation, and speech recognition. The main goal was to first study the sound of the word (as well as its *meaning*), and only then its spelling.

Thus, during the first month, students translated only orally. At this stage, you could auto-check and check old texts using Read & Write for Google Chrome™. When it became necessary to improve the handwritten introduction in English (for testing), the following steps could be added to the above program (Table 2):

Table 2
Learning steps with Read & Write for Google Chrome™

Step 1	Listening and reading (comparison with L1 translation)
Step 2	Analysis (phrase-sentence showing unknown structures and terms)
Step 3	Repetition (listening and reading, handwriting)
Step 4	Translation L1 (handwritten entry with access to translation)
Step 5	Repetition (listening, reading, writing)
Step 6	Synthesis of L2 (written translations, final error checking)
Step 7	Copying text
Step 8	Writing text

After performing the above steps, testing was performed and a percentage evaluation was performed.

Table 3
Results and evaluation of students by tasks in percentage

Groups	Reading	Translation	Synthesis	Writing new vocabulary – glossary
Group 1 (academic method)	55%	62%	56%	32%
Group 2 (dynamic multimodal method)	79%	92%	67%	68%

As a result of studying the effectiveness of methods (Table 3), we found that the method of the dynamic use of the multimodal mode was much more effective than the academic approach. Students who worked with this method showed better results compared to those who worked with the academic approach. In six months of learning English with multimodality included, novice students performed better on the test than those who studied the language at school.

3. Discussion

The interaction and use of various semiotic resources in learning is an integral part of linguistic sciences. In this perspective (Hill & Dorsey, 2020), multimodal pragmatics is seen as an opportunity to observe how participants use different semiotic resources to build and form interactions. The authors are convinced that modern communication is increasingly viewed in a multimodal perspective, and multimodal texts are becoming more relevant and attract the attention of linguists. Despite the fact that in the study of text multimodality (especially visual components), some scholars (Cope, Kalantzis, & Smith, 2018) differentiate language and images as separate communication systems, their interpretation often depends on linguistic structures. The work of Jiang (2018) focuses on the integration of linguistic elements within the structure of the text, which includes visual elements. We agree with the fact that when it comes to a written or printed word, attention is first paid to the font design, content, rather than to language structures or the poetics of the meaning. Font typeface, color, graphic symbol and graph derivation elements are non-verbal means of transmitting information in multimodal text.

Recent research (Valdeón, 2018) on the pragmatic potential of multimodality in the study of foreign languages is relevant to this task. Here, the study of multimodal pragmatics extends to the field of study of interpersonal pragmatics, which concerns the relational aspects of language use.

The European School (Beltrán-Planques & Querol-Julián, 2018) urges that in foreign language teaching, teachers choose a multimodal form of learning to provide students with relevant information so that students can better understand and master the content being taught. Teachers can use short videos of English even at the beginning of learning English. Teachers use multimedia teaching methods in English classrooms, play slides or short videos relating to the text, and explain text, phrases, sentences or words with the help of video clips (Dzekoe, 2017). We agree with the authors, as using the benefits of students' figurative thinking allows them to fully understand and remember the content taught by teachers, such as words, expressions, sentence structure, and so on. Lohani (2019) describes music as a form

of artistic self-expression that is enjoyed by all and can not only enhance the atmosphere in the classroom, but also achieve good learning outcomes. The author is convinced that the variety of song content is inexhaustible and teachers can apply Using English songs as a teaching tool, which can be very effective when combined with different teaching methods. For example, teachers can ask questions before listening to a song, encourage students to express their ideas through performance, and provide opportunities for speaking practice. This approach helps create a relaxed atmosphere, making it easier for students to engage with and enjoy their English learning experience. Metros (2008) discusses the application of multimodal discourse analysis in teaching. The author is convinced that in the information age, teachers' use of multimodal teaching methods in foreign language classes is crucial for effectively teaching English, and multimodal discourse learning plays a very positive role in promoting English language teaching. In this perspective, the work of Smith, Pacheco & Khoro-sheva (2021) is relevant to this study. The authors urge that teachers make full use of audio, text, images, video, online resources and other multimodal forms to provide students with a relatively real environment for learning English, allowing students to easily learn a foreign language. However, when choosing a multimodal teaching method, teachers must also take into account the actual level of students' language proficiency, as well as choose a learning mode that suits students to make foreign language teaching more effective.

Of note is the work of Arnott & Yelland (2020) on the ability to analyze and think in a multimodal context. The development of this ability requires teachers to transfer knowledge of a foreign language in class and to enable the autonomous learning of students after school. Cope, Kalantzis & Smith (2018) state that one of the important criteria for assessing the effectiveness of training is evaluation. The assessment process encompasses the assessment of students conducted by teachers, feedback from students regarding their teachers, and evaluations of the teaching units delivered by educators. In addition to assessing student attendance, homework, and tests, teacher assessment should also be conducted using multimodal English teaching videos and classroom English feedback to analyze whether the multimodal method of teaching English is reasonable and acceptable. Teachers can find problems, solve problems and improve the quality of English language teaching. Students' assessment of teachers occurs when students evaluate teaching through an online teaching evaluation system and give feedback to teachers. For example, in the school where the author teaches, students use a learning management system to evaluate teachers' learning twice a year. We agree that this method has certain advantages. This helps teachers to improve their teaching methods. At the same time, the teaching evaluation unit should also evaluate the "learning" of teachers and the "learning" of students. Therefore, we believe that in the mode of multimodal learning, it is necessary to formulate evaluation criteria suitable for multimodal learning.

4. Conclusions

Multimodal learning is based on systemic functional linguistics, which considers language, sound, images, video, etc. as a form of transmission of meaning, and has a systemic diversity. Simplifying English allows students to better comprehend, communicate, read and write in English, as well as to engage more effectively with other elements of this teaching approach. While teaching English at BSMU, the development of students' skills in multimodal literacy can not only direct them to use multimedia and other technical means in this information age to

understand the meaning of English discourse, but also increase their intercultural awareness and help them understand English. However, teachers should also pay attention to the proper use of multimodal teaching methods to avoid some negative consequences in learning, such as the potential for cognitive overload, where students may become overwhelmed by too much information presented through various modes simultaneously. This can hinder their ability to process and retain knowledge effectively. Additionally, if multimodal methods are not well-integrated, students might struggle to connect concepts and ideas across different formats, leading to fragmented understanding. As the analysis of multimodal discourse influences the teaching of English in medical schools, further research is needed to make its application in English teaching more specific and in-depth. The information age brought in a multimodal method of learning, which contributed to the development of multimodal discourse analysis. Research on the application of the multimodal context in teaching English in the information age and cultivating students' abilities for multimodal reading is not only very positive for teaching English, but also extremely important for the development of English teaching.

The issue of studying language and the inherent understanding of multimodal phenomena, along with cohesion and coherence, remains evident. Multimodality pragmatic competence is realized as people's communication through the speech, gestures, expressions and other visual forms or perception and information through various semiotic resources.

In the process of learning a foreign language at Bukovinian State Medical University, students must not only master the general knowledge of the language, but also use it effectively in the professional sphere. Therefore, foreign language teachers should use a variety of teaching aids to improve the teaching effect and objectives of foreign language learning. The pragmatics of the multimodal contextual learning of English has become one of the distinguishing features of modern teaching, allowing teachers and students to use different education styles and ways of learning. This paper examines the problems present in the study of English for local bilingual students (Romanian-Ukrainian languages), who previously learned French or German in schools. The aim is to consider the motivation for the use of the multimodal mode in English classes at the Bukovinian State Medical University, and to show its effectiveness. The novelty of the work is the use of multimodal pragmatics in adjusting the work of beginners in learning English in medical school. Pragmatics is considered from a multimodal point of view, as such interaction involves a combination of different categories of modalities and modus. It illustrates how multimodal pragmatics can be applied to the analysis of pedagogical interaction. As a result of studying the effectiveness of this method, we found that the method of dynamic use of multimodal mode was much more effective than the academic approach. Local bilingual students who worked with this method showed better results compared to those who worked with an academic approach. In six months of learning English with the inclusion of multimodality, novice students performed better on the test than those who studied the language at school. We conclude that the use of a multimodal context for a new model of English language teaching in medical school is of great importance.

The results of the study showed that the dynamic multimodal use of various modi in learning English for bilingual local students at BSMU in combination with the use of technical support is productive and optimal for students. Cognition of the language environment through multimodality has shown positive dynamics. An important factor at the stage of learning English is the typology with the native language. This proved to be crucial for language

acquisition and memorization. At the same time, it is necessary to introduce the student to the national-traditional environment in the process of learning English.

The practical and scientific value of the research lies in the evidential potential of building English language learning and, in particular, the easy memorization of vocabulary, combining traditional methods with the integration of new ones involving the use of the multimodal mode and computer technology.

Possible areas of applying the research results include English for regional bilingual universities, in the fields of pedagogy, linguistics, English culture and civilization.

Bibliography

- Arnott, L., & Yelland, N. J. (2020). Multimodal lifeworlds: Pedagogies for play inquiries and explorations. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(1), 124–146.
- Beltrán-Planques, V., & Querol-Julián, M. (2018). English language learners' spoken interaction: What a multimodal perspective reveals about pragmatic competence. *System*, 77, 80–90.
- Cope, B., Kalantzis, M., & Smith, A. (2018). Pedagogies and literacies, disentangling the historical threads: An interview with Bill Cope and Mary Kalantzis. *Theory into Practice*, 57(1), 5–11.
- Dzekoe, R. (2017). Computer-based multimodal composing activities, self-revision, and L2 acquisition through writing. *Language Learning & Technology*, 21(2), 73–95.
- Hart, C., & Queralto, J. M. (2021). What can cognitive linguistics tell us about language-image relations? A multidimensional approach to intersemiotic convergence in multimodal texts. *Cognitive Linguistics*, 32(4), 529–562.
- Hill, C., & Dorsey, J. (2020). Expanding the Map of the Literary Canon Through Multimodal Texts. *Handbook of the Changing World Language Map*, 77–89.
- Jancsary, D., Höllerer, M. A., & Meyer, R. E. (2016). Critical analysis of visual and multimodal texts. In R. Wodak, & M. Meyer (Eds.) *Methods of Critical Discourse Studies* (pp. 180–204). Sage Publications.
- Jiang, L. (2018). Digital multimodal composing and investment change in learners' writing in English as a foreign language. *Journal of Second Language Writing*, 40, 60–72.
- Kitalong, K. S., & Miner, R. L. (2017). Multimodal composition pedagogy designed to enhance authors' personal agency: Lessons from non-academic and academic composing environments. *Computers and Composition*, 46, 39–55.
- Liu, J. (2013). Visual Images Interpretive Strategies in Multimodal Texts. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(6).
- Lohani, S. (2019). The history of multimodal composition, its implementation, and challenges. *The Criterion: An International Journal in English*, 10(1), 118–130.
- Metros, S. E. (2008). The educator's role in preparing visually literate learners. *Theory into Practice*, 47(2), 102–109.
- Smith, B. E., Pacheco, M. B., & Khorosheva, M. (2021). Emergent bilingual students and digital multimodal composition: A systematic review of research in secondary classrooms. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 33–52.
- Unsworth, L., & Mills, K. A. (2020). English language teaching of attitude and emotion in digital multimodal composition. *Journal of Second Language Writing*, 47, 100712.
- Valdeón, R. A. (2018). Discourse analysis, pragmatics, multimodal analysis. In E. Di Giovanni, & Y. Gambier (Eds.). *Reception Studies and Audiovisual Translation* (pp. 111–131). John Benjamins Publishing Company.

Mentoring in the process of teachers' professional advancement as perceived by mentors

IWONA SZEWCZAK*, MARTA BUK-CEGIEŁKA**

The John Paul II Catholic University of Lublin

Success in the teaching profession is largely determined by adequate preparation for the profession. Mentoring is one of the most effective tools for building and empowering educators' competence profile. The main aim of the article is to explore the opinions of Polish teacher-to-teacher mentors on the mentoring they provide to their less experienced colleagues. The first section provides a brief overview of how mentoring is presently understood in international scholarly discourse. Afterwards, the results of the empirical study are presented. The empirical research addresses three main issues: the qualities and skills a mentor should possess, the values important in mentoring and the implementation of the mentoring role. The final section presents research conclusions.

KEYWORDS: teacher education, (teacher) mentoring, mentor

Sukces w zawodzie nauczyciela zależy w dużej mierze od odpowiedniego przygotowania do zawodu. Mentoring jest jednym z najskuteczniejszych narzędzi budowania i wzmacniania profilu kompetencji nauczycieli. Głównym celem artykułu jest zbadanie opinii polskich mentorów-nauczycieli na temat mentoringu, który zapewniają swoim mniej doświadczonym kolegom i koleżankom. Pierwsza część zawiera krótki przegląd tego, jak mentoring jest obecnie rozumiany w międzynarodowym dyskursie naukowym. Następnie przedstawiono wyniki badania empirycznego. Badania empiryczne dotyczą trzech głównych kwestii: cech i umiejętności, które powinien posiadać mentor, wartości ważnych w mentoringu oraz realizacji roli mentorskiej. Ostatnia sekcja przedstawia wnioski z badań.

SŁOWA KLUCZOWE: kształcenie nauczycieli, mentoring nauczycieli, mentor

Introduction

Teachers are one of the most important vehicles of an educational policy. The quality of their work, conditioned by professional preparation and commitment, influences the

* E-mail: iwona.szewczak@kul.pl

ORCID: 0000-0001-9940-458X

** E-mail: martabukcegielka@kul.pl

ORCID: 0000-0002-0324-7418

developmental changes of individual students, but also of the school, culture and social life. The teaching profession is assigned a "special social position" (Karta Nauczyciela, the main regulatory act for teacher careers in public schools in Poland; henceforth as Poland's Teachers' Charter or PTC, 2021). In order to do their job successfully, teachers need not only didactic competences, but also social and moral ones. The latter belong to the realm of professional ethics, understood as the ethical attitude that a person takes towards their professional work and towards the specific tasks and duties of their profession. Hence, this group of competences is of utmost importance in education (Brezinka, 1992).

Despite various systemic pressures in recent years aimed to delimit the autonomy of the teaching profession (Żytko, Nowakowska, Sobierańska and Szyller, 2018), teachers still have a certain amount of professional autonomy. The classroom provides a space where teachers, students and parents can cooperate and where teachers can make decisions on how to support children's development, relying on innovative pedagogical activities, authoring their programmes or other types of intervention. The education process engages teachers' personality, knowledge, language skills, experience, ability to influence others and their way of being. Teachers act as models for students to follow. Teachers' work is difficult to control from outside the classroom. The teaching profession is inherently creative and characterised by a high degree of autonomy and responsibility for the students (Szewczak, 2021). It is a profession that involves continuous self-improvement and reflective practice.

The multiplicity and multidimensionality of viewpoints concerning the teaching profession cannot be surprising. The model teacher, the condition of the teaching profession and contemporary social expectations of the profession are widely covered topics in education studies, teacher education, psychology, sociology, philosophy and other sciences. Efforts to explore these issues is further justified by the changing, highly dynamic socio-cultural context in which the contemporary school functions. In view of the high demands that today's teachers face, pre-service teacher education, but also in-service teacher training appears to have a strategic value. Properly implemented workplace training contributes to eliminating the shocks of the profession, minimising the risk of dropping out, and helps retain the most promising candidates in the teaching profession (Piwowarski, 2016).

One method of effective learning that can be successfully employed to strengthen teachers' competences is mentoring. It is recognised as one of the most effective developmental methods available to individuals and organisations (Clutterbuck, 1991, after: Parsloe and Wray, 2002). It constitutes a strongly supportive and empowering form of partnership between two persons that allows for authentic skill development (Kornas-Biela, 2021).

Mentoring as a research concept has been subject to multiple studies in the social sciences for over the past five decades (Roberts 2000), which provides us with a broad theoretical background on the issue. Although teacher mentoring may seem an indispensable component of the professional educational environment, it is only in recent years that it is receiving scholarly recognition (Domagała-Zyśk, 2021). An overview of the main concepts of this type of mentoring is available in Kaplan et al. (2020). In Poland, teacher-to-teacher mentoring has been in place for a long time (although it is not often referred to as "mentoring"). The advantages of this method of teacher education are recognised, tools for mentoring work are promoted, and the benefits of mentoring for educators, students and parents are repeatedly highlighted (Karkowska et al., 2015, Sarnat-Ciastko, 2015, Domagała-Zyśk, 2021, Kornas-Biela, 2021). However, there are few publications that address the issue of teacher mentoring in a scholarly manner.

The aim of this article is to explore the views of mentoring as reported by teachers who act as mentors to younger, less experienced colleagues.

The impetus for the research comes from the authors' participation in the international project "Promoting Mentors' Work in Education", implemented under the Erasmus+ Programme. Operating between 2020–2023, the project aims to improve the quality of teacher education in Israel by building an effective and sustainable mentoring system based on EU best practices. Built on selected conceptions of mentoring (e.g., from Finland, Poland or the UK), researchers from Talpiot Academic College of Education (the project leader) want to develop a new mentor training model to be introduced in Israeli academic teachers' education colleges (Szudra-Barszcz, 2020).

The following section of the article discusses the theoretical underpinnings of the research, and the empirical findings are presented afterwards.

1. Mentoring: Basic terminology

Mentoring is a comprehensive tool for inspiring change and development, a method of work and collaborative engagement in education, professional development, widely applied in labour market institutions and learning organisations. The aim of mentoring is to help people learn so that they can maximise their potential, activate their resources, improve their skills, fulfil their plans and develop as autonomous individuals (Parsloe and Wray, 2008). Mentoring represents an educational format that goes further than the individualisation of education. In fact, it represents the stage of personalisation, since it relies on interaction between two persons, and is based on their mutual knowledge, trust, respect for the other's freedom and subjectivity, openness and dialogue (Czekierda, 2015). It is worth noting that although mentoring is traditionally understood as a form of individual support, new group-based approaches have been emerging in recent years: e.g., group mentoring, peer mentoring, mentoring circles, peer group mentoring, etc. (Pennanen, Heikkinen, and Tynjälä, 2020).

Mentoring involves the provision of assistance and support by an experienced professional who shares their knowledge with a younger and less experienced colleague. The process not only involves professional knowledge, but also emotional support (Świdrak and Badora, 2021). Paramount in the mentoring processes are the mentor's biography, competence, skills, achievements, prestige, contact network, as well as the relevant formation and life experience leading to success (Piorunek, 2016). A mentor is a counsellor, guide, consultant, advocate and promoter of a mentee: a person who influences the lives of others from a position of authority (Żyngiel, 2018). They possess both practical knowledge and life wisdom (Fingas and Szala, 2018), with a mentor's professional achievements in the field far exceeding those of a mentee (Sidor-Rządkowska, 2014). A mentor's task is to give advice, provide guidance, answer questions (Kornas-Biela, 2021), motivate and encourage mentees to be proactive, creating a sincere, friendly atmosphere of cooperation (Piorunek, 2016). A mentor's role defined this way unveils their responsibilities. It seems that a person who is unsure of their competences should not take on the task of mentoring another person.

It is extremely important that a mentor be properly motivated. A mentoring relationship will only be effective if the reason for undertaking this role is a desire to share. It should be a voluntary and unselfish relationship, and being open to the needs of mentees should be a key attitude displayed by a mentor.

Another important mentoring skill is ease in establishing and maintaining relationships, including the ability to have inspiring conversations, to listen dialogically. A mentor should

have a sense of self-esteem and respect for the Other (Sidor-Rządkowska, 2014), and be genuinely committed to the job.

Mentoring is based on inspiration, stimulation and leadership. It is predominantly about a mentee getting to know themselves and developing an intention for self-realisation (Karwala, 2007) by taking a chosen path of professional and/or personal development, following the mentor. The aim of mentoring is the holistic development of the person (Fingas and Szala, 2018). A mentor does not apply a one-size-fits-all development plan to a mentee, but getting to know each individual, they adjust the intensity of the relationship, the amount of time and a working methodology in such a way that a mentee can maximise growth. In mentoring, the basic tools for inspiring change are knowledge, experience and developed modes of action (Sidor-Rządkowska, 2014). Mentoring is a long-term relationship. It requires time to provide a vital context for building a relationship of trust and understanding in an atmosphere of security and a certain elementary regularity of mutual contacts (Piorunek, 2016).

The definition of mentoring proposed by a team of researchers at the Catholic University of Lublin (including the authors of this article) emphasises openness to the outcome of the mentoring relationship. It is a valid assumption that those involved in mentoring in its initial phase are unable to determine the course or the conclusion of the process. This is due to the subjective nature of the relationship in question, in which both mentees and mentors, characterised by awareness and freedom, are/should be open to development, improvement and growth. The mentoring situation is dynamic, and the mutual respect of those involved implies openness to *discovery*: to lifelong, permanent learning. The subjectivity of the relationship also includes the bidirectionality of influences (Kukołowicz and Całka, 1993), which implies reciprocal influences of a mentor and a mentee. While a mentor's influence on a mentee is more obvious, a mentee's influence on a mentor should not be ignored. Moreover, in a properly understood mentoring relationship this influence is desirable. This understanding fits into the participatory model of mentoring, in which, in contrast to hierarchical approaches, a mentor does not impose knowledge on a mentee, but helps them discover it, building on a mentee's experience and ability to reflect (Domagała-Zyśk, 2021). The literature highlights that intermentoring or reverse mentoring, which abandons the model of unidirectional transfer of knowledge and experience, is used, for example, in organisations by mentoring pairs of employees with similar seniority, but representing different departments; or to foster the intergenerational exchange of knowledge and expertise by creating pairs with significant age differences (Fingas and Szala, 2018). It is worth emphasising that reciprocal influences should be deliberately assumed for any mentoring relationship.

2. Research methodology

The primary aim of the research conducted was to explore the opinions of mentoring teachers acting as mentors (in-service internship supervisors) to their fellow teachers. This study focuses on formal mentoring only. The role of a mentor – in-service internship supervisor – is embedded in the Polish system of the professional promotion of teachers. The system allows graduating to successive ranks, i.e., a trainee, contractual, appointed and chartered teacher (in force for the 2000/2001 school year and continued until 2021/2022, that is, when the empirical research was conducted, see: Act amending the PTC 2000) and then an appointed and a chartered teacher (under current regulations, as of the 2022/2023 school year onwards, see PTC 2021). Under PTC 2000, the traineeship for a contract teacher lasted nine months,

while for an appointed and a chartered teacher – two years and nine months each. A trainee teacher and a contract teacher under an in-service internship were assigned an internship supervisor (mentor) (Poland Teachers' Charter Amendment Act, 2000). Current provisions state that a mentor is assigned to a teacher undergoing professional teacher pre-training taking three years and nine months to complete (PTC 2021).

The research conducted employed a diagnostic survey method, using the survey questionnaire technique (online survey). It consisted of 22 items: 10 closed questions, 9 closed questions with an optional open response and 3 open questions. This article only discusses the results obtained in the responses to questions no. 6–9 and 11. The survey was conducted on a group of $N = 782$ teachers in different types of schools (primary, secondary), who admitted having mentoring experience, working in schools in Poland, mainly in the Lubelskie and Podkarpackie voivodeships. The research was hugely streamlined thanks to a communication channel made available to the researchers at the Institute for the Development of Local Self-Government of the Lublin Voivodeship¹. The research was conducted online between October and December 2021. The study did not use random sampling and the research is not representative (Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001). Consequently, the results cannot be extrapolated to the whole community of teacher mentors. Due to the lack of representativeness, the statistics (correlations) only show trends in the surveyed group of over 780 teachers. The study was conducted adopting a statistical significance level of $\alpha = 0.05$.

The following independent variables are set for the study: gender of the respondent, teaching experience, professional advancement level, school size (number of teachers employed in the institution) and frequency of mentoring practices (mentoring experience).

3. The research sample profile

A total of 782 teachers were questioned, who admitted having mentoring experience (internship supervisors) in the professional promotion of other teachers in the past or at the time of the survey. A total of 685 women and 97 men took part in the study. The extensive disproportion between groups in terms of gender is a consequence of the high feminisation of the teaching profession in Poland.

Respondents' teaching experience data are presented in Table 1. Teachers with more than 20 years' experience constitute the largest subgroup, reflecting a great amount of mentoring experience.

Table 1
Teaching experience

Teaching experience (years)	N	%
6-10	39	5
11-20	217	28
over 20	526	67
Total	782	100

¹ An association of local government units whose aim is to support and coordinate cooperation among units, local communities and non-governmental organisations in the Lubelskie Voivodeship [irst.lubelskie.pl, accessed: 15 November 2022]

Information on the share of professional advancement level is provided in Table 2. It is noteworthy that the sample did not have trainee or contract teachers. Under Polish law, they could not act as mentors.

Table 2
Professional advancement level of teachers (mentors)

Level of professional advancement	N	%
appointed teacher	164	21
chartered teacher	618	79
Total	782	100

The size of the school in which the respondents worked was measured in terms of the number of teachers employed. The data are presented in Table 3. Half of the mentors work in large institutions with more than 40 teachers.

Table 3
Size of the school where the mentors work (measured by the number of teachers employed)

Size of the school (number of teachers employed)	N	%
1–10	29	4
11–20	147	19
21–30	100	13
31–40	111	14
over 40	395	50
Total	782	100

Data on respondents' mentoring experience is presented in Table 4. By far the largest group are teachers who have mentored between 1 and 3 mentees. Only 15 mentors had more than 10 mentees.

Table 4
Mentoring experience (measured by frequency of mentoring, i.e., number of teachers mentored)

Frequency of mentoring	N	%
1–3	594	76
4–6	154	20
7–10	19	2
over 10	15	2
Total	782	100

The dependent variables addressed the following four main issues: mentor qualities and skills, key values and activities in mentoring, frequency of meetings with mentees, activities undertaken when performing as a mentor.

Two questions were included in the research plan: Is there a relationship between the independent variables and the dependent variables? Do the independent variables significantly differentiate the dependent variables? Due to the nominal scale of measurement, the ϕ Yule's correlation statistics/Cramer's V was used for the responses to research question 1, while the chi-square test was used for the responses to research question 2 (with the Bonferroni correction).

The following research problems were formulated:

1. What qualities and/or competences do respondents think a mentor should have?
2. What is the most important thing about being a mentor according to the respondents?
3. How is teacher mentoring implemented?

4. Teacher mentoring – results of an empirical study

As a result of the research, the stated aim of finding out the opinions of mentors (teachers) on mentoring was achieved.

The first research problem concerned the qualities and/or skills that a mentor should have. Respondents answered a closed question with a conjunctive cafeteria, and they could indicate 3 or 4 of the proposed qualities/skills.

The results are shown in Table 5.

Table 5
Mentor qualities and skills

No.						
1.	Communication skills					
	Important		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
		not indicated	124	16	16	15.9
		indicated	658	84	84	100.0
Total	782	100	100			
2.	Emotional intelligence					
	Important		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
		not indicated	573	73	73	73.3
		indicated	209	27	27	100.0
Total	782	100	100			

No.						
3.	Relationship skills					
	Important		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
		not indicated	336	43	43	43.0
		indicated	446	57	57	100.0
	Total	782	100.0	100		
4.	Time management skills					
			Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
	Important	not indicated	596	76	76	76.2
		indicated	186	24	24	100.0
	Total	782	100	100		
5.	Openness (to others, to new solutions)					
	Important		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
		not indicated	183	23	23	23.4
		indicated	599	77	77	100.0
	Total	782	100	100		
6.	Willingness to share own experience					
	Important		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
		not indicated	58	7	7	7.4
		indicated	724	93	93	100.0
	Total	782	100	100		
7.	Assertiveness					
	Important		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
		not indicated	576	74	74	73.7
		indicated	206	26	26	100.0
	Total	782	100	100		
8.	Stress management skills					
	Important		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
		not indicated	673	86	86	86.1
		indicated	109	14	14	100.0
	Total	782	100	100		

The most important qualities and skills of a mentor, according to the respondents, are the willingness to share their own experience (93%), communication skills (84%) and openness (77%). The least important are stress management skills (14%). The responses indicate an adequate understanding of the role of a mentor by the respondents.

An examination of the correlation between the dependent variable – mentor characteristics and skills – and the independent variables detected a correlation only for gender (Table 6).

Table 6
Correlation: gender – willingness to share own experience

Cross-tabulation						
			Gender		Total	
			female	male		
Willingness to share own experience	not indicated	Number	42 _a	16 _b	58	
		% with Gender	6.1%	16.5%	7.4%	
	indicated	Number	643 _a	81 _b	724	
		% with Gender	93.9%	83.5%	92.6%	
	Total	Number	685	97	782	
		% with Gender	100.0%	100.0%	100.0%	
	A letter in the subscript denotes a subset of the Gender category, whose column proportions do not differ significantly at the level of 0.05.					

Yule's $\Phi = 0.13$; $p < 0.001$
 $\chi^2(1, 782) = 13.29$; $p < 0.001$

The analysis shows that for the item “willingness to share own experience”, women (93.9%), compared to men (83.5%), are significantly more likely to respond positively. The difference is due to gender specificity. Men are more reticent to talk about their own lives (personal and professional), tending to keep distance and limit communication. Women display a stronger orientation towards social relationships, have a greater degree of listening and empathy skills, sensitivity and understanding. (Jaworowska and Matczak, 2008, Cebula, 2011)

The second research problem that the study aimed to address concerned the most important values in the role of a mentor. The mentors were asked (closed question with a conjunctive cafeteria; possibility to indicate 3–4 values) about the value priorities in mentoring. The responses are presented in Table 7.

Table 7
Key values in mentoring

No.						
1.	Good mentee relationship (trust, respect)					
	Important		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
		not indicated	92	12	12	11.8
		indicated	690	88	88	100.0
Total	782	100	100			

No.						
2.	Being available to mentees					
	Important		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
		not indicated	386	49	49	49.4
		indicated	396	51	51	100.0
Total	782	100	100			
3.	Assisting mentees in solving professional problems					
	Important		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
		not indicated	139	18	18	17.8
		indicated	643	82	82	100.0
Total	782	100	100			
4.	Assisting mentees in solving personal problems					
	Important		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
		not indicated	750	96	96	95.9
		indicated	32	4	4	100.0
Total	782	100	100			
5.	Being a role model/inspiration for mentees					
	Important		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
		not indicated	458	59	59	58.6
		indicated	324	41	41	100.0
Total	782	100	100			
6.	Sharing knowledge and teaching know-how					
	Important		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
		not indicated	166	21	21	21.2
		indicated	616	79	79	100.0
Total	782	100	100			
7.	Arranging demonstration classes					
	Important		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
		not indicated	512	65	65	65.5
		indicated	270	35	35	100.0
Total	782	100	100			

Noteworthy are the 3 highest frequencies recorded: a good relationship with a mentee, based on trust and respect (88%), assistance in solving professional problems (82%) and the transfer of factual knowledge and teaching know-how (79%). Support in dealing with personal problems was indicated by only 4% of the respondents. A correlation analysis showed that

men had a significantly higher representation in the latter group than women: men (11.3%) compared to women (3.1%) (Table 8). The result may come as a surprise, given that women are more willing to talk about their personal lives, while men are more reserved. It may well be that men are becoming more aware of a need for a holistic approach to mentees. A teacher's personal problems impinge on their professional performance. Hence, authentic professional support should also include assistance with personal issues.

The dependent variable "assisting mentees in solving personal problems" also correlates with the independent variable – mentoring experience. The respondents who mentored 4–6 times were significantly more likely (8.4%) to indicate assisting a mentee with personal problems as an important value of mentoring, compared to those who mentored 1–3 teachers (3%) (Table 9). It can be assumed that the more experienced respondents understand that personal problems affect professional performance, and it is only a holistic approach to a mentee that can ensure mentoring success.

Table 8

Correlation: gender – assisting mentees in solving personal problems

Cross-tabulation						
			Gender		Total	
			female	male		
Assisting mentees in solving personal problems	not indicated	Number	664 _a	86 _b	750	
		% with Gender	96.9%	88.7%	95.9%	
	indicated	Number	21 _a	11 _b	32	
		% with Gender	3.1%	11.3%	4.1%	
	Total	Number	685	97	782	
		% with Gender	100.0%	100.0%	100.0%	
	A letter in the subscript denotes a subset of the Gender categories whose column proportions do not differ significantly at the level of 0.05.					

Yule's $\Phi = 0.14$; $p < 0.001$

$\chi^2(1, 782) = 14.82$; $p < 0.001$

Table 9
Correlation: mentoring experience – assisting mentees in solving personal problems

Cross-tabulation							
			How many times have you acted as an internship supervisor/teacher-to-teacher mentor?				Total
			1–3	4–6	7–10	over 10	
Assisting mentees in solving personal problems	not indicated	Number	576 _a	141 _b	18 _{a,b}	15 _{a,b}	750
		% with: How many times have you acted as a mentor?	97.0%	91.6%	94.7%	100.0%	95.9%
	indicated	Number	18 _a	13 _b	1 _{a,b}	0 _{a,b}	32
		% with: How many times have you acted as a mentor?	3.0%	8.4%	5.3%	0.0%	4.1%
Total		Number	594	154	19	15	782
% with: How many times have you acted as a mentor?		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

A letter in the subscript denotes a subset of the category: How many times have you acted as a mentor? whose column proportions do not differ significantly at the level of 0.05.

Cramer's V = 0.11; $p < 0.05$
 $\chi^2(3, 782) = 9.84; p < 0.05$

A statistically significant correlation was also detected between mentor experience and being a role model/inspiration for a mentee. The analysis of the results presented in Table 10 shows that those who performed as mentors for more than 10 teachers were more likely to opt for the value of mentoring as being a role model/inspiration for a mentee (73.3%) than teachers who mentored 1–3 mentees (38.2%). Teachers with more mentoring experience are aware of the importance of their role. They understand that their attitude towards their professional responsibilities can influence the perception of the teaching profession by less experienced colleagues.

Table 10

Correlation: mentoring experience – being a role model/inspiration for a mentee

Cross-tabulation							
			How many times have you acted as an internship supervisor/teacher-to-teacher mentor?				Total
			1–3	4–6	7–10	over 10	
Being a role model/inspiration for mentees	not indicated	Number	367 _a	80 _{a,b}	7 _{a,b}	4 _b	458
		% with How many times have you acted as a mentor?	61.8%	51.9%	36.8%	26.7%	58.6%
	indicated	Number	227 _a	74 _{a,b}	12 _{a,b}	11 _b	324
		% with How many times have you acted as a mentor?	38.2%	48.1%	63.2%	73.3%	41.4%
Total		Number	594	154	19	15	782
% with How many times have you acted as a mentor?		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

A letter in the subscript indicates a subset of the category: How many times have you served as a mentor? whose column proportions do not differ significantly at the level of 0.05.

Cramer's $V = 0.14; p < 0.01$

$\chi^2(3, 782) = 15.30; p < 0.01$

In addition, in response to a further (open-ended) question, the mentors were given an opportunity to indicate what they find important (in addition to the values marked earlier) in being a mentor. An optional response was chosen by 102 respondents. The most frequent choices were as follows: preparing to work with students' parents (18), teaching the same or a related subject (14), introduction to organisational, non-educational activities (11), awakening a passion for the teaching profession in a mentee (9). The additional areas indicated by the teachers largely relate to practical problems that are part of school life. According to the respondents, mentor's assistance in these problems could help younger, less experienced teachers to meet the demands of the profession.

The final research problem in the article concerns the praxeological dimension of mentoring, that is, the ways in which the role is performed. The respondents were asked about the activities they undertake as part of mentoring. The results are presented in Table 11.

Table 11
 Mentoring activities

No.						
1.	Identifying practical solutions for the teaching profession					
	Important		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
		not indicated	61	8	8	7.8
		indicated	721	92	92	100.0
Total	782	100	100			
2.	Building a trusting relationship with the mentee					
	Important		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
		not indicated	463	59	59	59.2
		indicated	319	41	41	100.0
Total	782	100	100			
3.	On-site (vis-a-vis) meetings with mentees					
	Important		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
		not indicated	147	19	19	18.8
		indicated	635	81	81	100.0
Total	782	100	100			
4.	Remote contact with mentees					
	Important		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
		not indicated	638	82	82	81.6
		indicated	144	18	18	100.0
Total	782	100	100			
5.	Assisting mentees with internship documentation					
	Important		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
		not indicated	190	24	24	24.3
		indicated	592	76	76	100.0
Total	782	100	100			
6.	Development of a draft evaluation of a trainee teacher's performance during the internship period					
	Important		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
		not indicated	239	31	31	30.6
		indicated	543	69	69	100.0
Total	782	100	100			

Properly implemented mentoring is based on a respectful and empathetic mentor-mentee relationship. In order to build it, systematic meetings are indispensable. Table 12 shows the frequency of meetings between the surveyed mentors and their mentees.

Table 12
Frequency of meetings with mentees

		Frequency	Percentage	Percentage of valid resp.	Cumulative percentage
Important	several times a day	48	6	6.1	6.1
	once a day	53	7	6.8	12.9
	2–3 times a week	264	34	33.8	46.7
	less than twice a week	59	8	7.5	54.2
	at the request of the mentee	358	46	45.8	100.0
	Total	782	100	100.0	

It is noteworthy that almost half of the mentors (46%) meet with mentees whenever they are requested to do so. In the vast majority of cases, meetings are regular (several times a week), which provides an opportunity for building an effective mentoring relationship, marked as important by 41% of the respondents (Table 11).

In analysing the activities undertaken when acting as a mentor, as presented in Table 11, identifying practical solutions for the teacher's work appears to be the most important one (91%). These are issues of keen interest to young inexperienced teachers, who are often recent university graduates just about to start their teaching career. While appreciating the high frequencies with the activities of sharing practical solutions (92%), concern for building a respectful relationship with a mentee (41%), systematic meetings with a mentee (81%), some concerns can also be formulated regarding the high frequency of the external manifestations of mentoring in the form of participation in a trainee's preparation of documentation (76%) or the development of a draft evaluation of the trainee teacher's performance during the internship period (69%), without depreciating their importance. However, it seems that preparing documentation is not the essence of the mentoring process.

The analysis revealed statistically significant positive correlations between concern for building a trusting relationship with mentees and gender and mentoring experience. Women (42.2%) compared to men (30.9%) and mentors with more experience, i.e., mentoring 10 or more mentees (86.7%) compared to mentors who mentored 1–3 mentees (38.2%) or 4–6 mentees (44.2%) were significantly more likely to indicate concern for building a trusting relationship with mentees as an important activity in mentoring. The results are presented in Tables 13 and 14.

Table 13

Correlation: gender – concern for building a trusting relationship with the mentee

Cross-tabulation					
			Gender		Total
			female	male	
Concern for building a trusting relationship with mentees	not indicated	Number	396 _a	67 _b	463
		% with Gender	57.8%	69.1%	59.2%
	indicated	Number	289 _a	30 _b	319
		% with Gender	42.2%	30.9%	40.8%
Total		Number	685	97	782
% with Gender		100.0%	100.0%	100.0%	

A letter in the subscript denotes a subset of the Gender category, whose column proportions do not differ significantly at the level of 0.05.

Yule's $\Phi = 0.08$; $p < 0.05$

$\chi^2(1, 782) = 4.46$; $p < 0.05$

Table 14

Correlation: mentoring experience – concern for building a trusting relationship with the mentee

Cross-tabulation							
			How many times have you acted as an internship supervisor/teacher-to-teacher mentor?				Total
			1–3	4–6	7–10	over 10	
Concern for building a trusting relationship with mentees	not indicated	Number	367 _a	86 _a	8 _{a,b}	2 _b	463
		% with How many times have you acted as a mentor?	61.8%	55.8%	42.1%	13.3%	59.2%
	indicated	Number	227 _a	68 _a	11 _{a,b}	13 _b	319
		% with How many times have you acted as a mentor?	38.2%	44.2%	57.9%	86.7%	40.8%
Total		Number	594	154	19	15	782
% with How many times have you acted as a mentor?		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

A letter in the subscript denotes a subset of the category: How many times have you acted as a mentor? whose column proportions do not differ significantly at the level of 0.05.

Cramer's $V = 0.15$; $p < 0.001$

$\chi^2(3, 782) = 17.73$; $p < 0.001$

Arranging a meeting with mentees was marked as an important mentoring activity significantly more often by more experienced teachers (Table 15) – that is those mentoring 4–6 mentees (90.3%) – than those mentoring 1–3 mentees (78.3%). The mentoring experience allows mentors to see the value of the mentor–mentee meetings as a starting point for relationship building and subsequent (mutual) learning.

Table 15

Correlation: mentoring experience – meetings with mentees

Cross-tabulation							
			How many times have you acted as a mentor?				Total
			1–3	4–6	7–10	over 10	
Meetings with mentees	not indicated	Number	129 _a	15 _b	0 _{a,b}	3 _{a,b}	147
		% with How many times have you acted as a mentor?	21.7%	9.7%	0.0%	20.0%	18.8%
	indicated	Number	465 _a	139 _b	19 _{a,b}	12 _{a,b}	635
		% with How many times have you acted as a mentor?	78.3%	90.3%	100.0%	80.0%	81.2%
Total		Number	594	154	19	15	782
% with How many times have you acted as a mentor?		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
A letter in the subscript indicates a subset of the category 'How many times have you acted as a mentor?' whose column proportions do not differ significantly at the level of 0.05.							

Cramer's $V = 0.14$; $p < 0.01$

$\chi^2(3, 782) = 16.01$; $p < 0.01$

Assisting mentees with internship documentation, necessary for mentees' professional advancement process, is declared an important value in mentoring significantly more often by women (78.1%) than men (58.8%), as is the development of a draft evaluation of a trainee teacher's performance during the internship period. Women (72.6%) were significantly more likely to choose this activity compared to men (47.4%). The results are presented in Tables 16 and 17.

Table 16
Correlation: gender – assisting mentees with internship documentation

Cross-tabulation					
			Gender		Total
			female	male	
Assisting mentees with internship documentation	not indicated	Number	150 _a	40 _b	190
		% with Gender	21.9%	41.2%	24.3%
	indicated	Number	535 _a	57 _b	592
		% with Gender	78.1%	58.8%	75.7%
Total		Number	685	97	782
% with Gender		100.0%	100.0%	100.0%	

A letter in the subscript denotes a subset of the Gender categories whose column proportions do not differ significantly at the level of 0.05.

Yule's $\Phi = 0.15; p < 0.001$
 $\chi^2(1, 782) = 17.28; p < 0.001$

Table 17
Correlation: gender – development of a draft evaluation of a trainee teacher's performance during the internship period

Cross-tabulation					
			Gender		Total
			female	male	
Development of a draft evaluation of a trainee teacher's performance during the internship period	not indicated	Number	188 _a	51 _b	239
		% with Gender	27.4%	52.6%	30.6%
	indicated	Number	497 _a	46 _b	543
		% with Gender	72.6%	47.4%	69.4%
Total		Number	685	97	782
% with Gender		100.0%	100.0%	100.0%	

A letter in the subscript denotes a subset of the Gender category, whose column proportions do not differ significantly at the level of 0.05.

Yule's $\Phi = 0.18; p < 0.001$
 $\chi^2(1, 782) = 25.29; p < 0.001$

5. Discussion

The empirical research results allowed attaining the stated research objective, which was to find out the opinions of teacher mentors in Polish schools on the practice of mentoring. This opinion correlates with the theoretical underpinnings of mentoring present in the academic discourse.

Teacher mentors have an adequate understanding of the role of a mentor. They know the key aspects of mentoring: willingness to share experience, communication skills and openness (to mentees, to new solutions). They are aware of the dynamics of working with mentees, which requires that they adapt their working methodology to mentees' specific work context and life situation. When performing as mentors, the respondents admitted to being open to the mentee's voice and to the solutions they discover or create. This is only possible when the relationship between mentors and mentees is based on trust and respect. By valuing mentees' opinions, mentors know that their assertiveness is of great importance, and that they are the ones who – due to their greater body of knowledge and richer experience – are supposed to be the role models and sources of inspiration for their younger colleagues. They are aware of the need for a holistic approach to mentees, which manifests itself in their supporting not only professional, but also personal growth. The respondents with greater mentoring experience are particularly aware of the importance of the role of a mentor and of the responsibility for the other person's professional and personal development. In mentoring, experience (the distance between a mentor and a mentee) is fundamental.

The opinions on mentoring reported by the respondents are suggestive of a high likelihood that the mentoring performance by these teachers will be effective. A fundamental prerequisite for effective mentoring is a good relationship with a mentee, based on respect and trust, built up during regular meetings. Mentors share the knowledge and the teaching know-how needed in the profession, and suggest practical solutions. The research helped reveal that a high percentage of mentors co-engage in mentees' efforts to prepare the documentation needed for mentee promotion. It is worth emphasising that the collaborative completion of documents is certainly beyond the essence of mentoring; yet, it constitutes part of the regular practice of the mentoring role. The mentoring process is firmly rooted in the realities of today's education system. The mentoring process allows mentors to address current school issues, recognising a need to reflect on pressing educational issues, such as the relationship between teachers, parents and students. In this way, mentors properly prepare young teachers for the profession.

6. Conclusions

Among the goals of the teaching profession in a changing socio-cultural situation, there is a noticeably growing importance of teachers' participation in collaborative activities in educational institutions. When working together, people can benefit from idea sharing, collaborative solutions, peer problem solving etc. What is more, teachers-colleagues can find ways for personal and professional integration in the context of these activities, which is necessary to foster the benefits for children and build a complex network of support for their developmental potential. In the in-service teacher training process, the mentor-mentee relationship becomes indispensable. A mentor – a senior, experienced colleague is, by definition, a significant person in the workplace, recognised by young inexperienced teachers.

The aim of this article was to present mentors' views on mentoring. It appears that the studied Polish teachers properly understand the role they have been formally assigned. They undertake relevant activities, thus becoming an effective vehicle for enhancing the professional competence of beginners in the teaching profession.

Bibliography

- Brezinka, W. (1992). *Glaube, Moral und Erziehung*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Cebula, M. (2011). Męskość i kobiecość w wymiarze komunikowania. In B. Bartosz (Ed.), *Kobiecość i męskość: komunikacja, relacje* (pp. 169–184). ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Czekierda, P. (2015). Tutoring, coaching, mentoring – różnice i podobieństwa. In P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (Eds.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków* (pp. 27–34). Wolters Kluwer.
- Domagała-Zyśk, E. (2021). Mentoring w kształceniu pedagogów dla edukacji włączającej. *Edukacja*, 1, 31–41. <https://doi.org/10.24131/3724.210103>
- Fingas, B. and Szala, M. (2018). *Mentoring w procesie kształcenia aplikantów Krajowej Szkoły Sądownictwa i Prokuratury*. Krajowa Szkoła Sądownictwa i Prokuratury.
- Frankfort-Nachmias, C. and Nachmias, D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych* (E. Hornowska, Ed. & Trans.). Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Jaworowska, A. and Matczak, A. (2008). *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE N. S. Schutte, J. M. Malouffa, L. E. Hall, D. J. Haggerty, J. T. Cooper, C. J. Golden, L. Dornheim. Handbook*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Karkowska, M., Cieplik, C., Krukowska, K., Tsaroucha, V., Dimos, I., Papagiannopoulou, P., (2015). *MEN-TOR – Mentoring between teachers in secondary and high schools*. http://edu-mentoring.eu/handbook/handbook_en.pdf
- Karwala, S. (2007). *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*. WSB-NLU.
- Kornas-Biela, D. (2021). Mentoring in the process of education: The need for a personalistic approach. In M. Scharpf, & A. Frey (Eds.), *Vom Individuum her denken. Berufs- und Bildungsberatung in Wissenschaft und Praxis* (pp. 107–122). WBV.
- Kaplan, H., Israel, V., Fisher, S., Alhuashla, H., Kessler, A., Iftimescu, S., Stingu, M. and Marin, E. (2020). *Elaboration of comparative reports and recommendations for mentor training based on peer group mentoring and other models*. <https://promentors.org.il/wp-content/uploads/2021/01/D1.1-PromentorsPDF-2.pdf>
- Kukołowicz, T., & Całka, E. (1993). Podmiotowość wychowanka. In F. Adamski (Ed.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej* (pp. 81–87). UJ and PAT.
- Parsloe, E., & Wray, M. (2008). *Trener i mentor – udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*. Wolters Kluwer.
- Parsloe, E., & Wray, M. (2002). *Trener i mentor*. Oficyna Ekonomiczna.
- Pennanen, M., Heikkinen, H. L. T., & Tynjälä, P. (2020). Virtues of mentors and mentees in the finnish model of teachers' peer-group mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 355–371. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554601>
- Piorunek, M. (2016). By(wa)ć mentorem czyli o dylematach i pułapkach mentoringu. *Educational Studies*, 41, 8–20. <https://doi.org/10.14746/se.2016.41.1>
- Piwowski, R. (2016). Entry into the profession and professional development of a teacher – international and Polish perspectives. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, XXXV(3), 19–32. <https://doi.org/10.17951/lrp.2016.35.3.19>
- Roberts, A. (2000). Mentoring Revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 8(2), 145–170. <https://doi.org/10.1080/713685524>
- Sarnat-Ciastko, A. (2015). Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Między chaosem a autentyczną potrzebą. *Podstawy Edukacji*, 8, 141–152.
- Sidor-Rządkowska, M. (2014). Pojęcie i istota mentoringu. In M. Sidor-Rządkowska (Ed.), *Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków* (pp. 15–56). Oficyna Wolters Kluwer.
- Szewczak, I. (2021). *Wychowanie i pedagogika Wolfganga Brezinki*. Wydawnictwo KUL.
- Szudra-Barszcz, A. (2020). Promentors Project. Promoting mentors' work in education. Sprawozdanie z działań inicjujących projekt. *Roczniki Pedagogiczne*, 3, 213–215. <https://doi.org/10.18290/rped20123-12>
- Świdrak, E., & Badora, A. (2021). Expected and implemented skills, knowledge and attitudes of mentors in the light of Stefan Kunowski's theory of integral development in the opinion of education students. *Fides et Ratio*, 4(48), 459–483.

Żyngiel, J. A. (2018). Coaching, mentoring and tutoring – methods of the university teacher. *Szkice Humanistyczne, XVIII*(3–4), 81–92.

Żytko, M., Nowakowska, L., Sobierańska, D., & Szyller, A. (2018). *Znaczenie praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*. Wolters Kluwer.

Statutory Acts

Act of 26 January 1982 on the Teachers' Charter (Karta Nauczyciela). Journal of Laws of the Republic of Poland 2021, item 1762. Journal of Laws of the Republic of Poland 2022, items 935, 1116, 1700, 1730.

Act of 18 February 2000 on amending the Act of Teachers' Charter and on amending certain other acts. Journal of Laws of the Republic of Poland 2000, no. 19, item 239.

Selected aspects of behaviour vs. the level of motor activity performance in children with autism spectrum disorders

ALEKSANDRA SADZIAK*, MARTA WIECZOREK**

Wrocław University of Health and Sport Sciences

Autism spectrum disorder (ASD) is the most destructive development disorder. Physical activity is an effective form of intervention that supports educational and therapeutic practice in persons with ASD. It regulates health behaviour and has a positive impact on, e.g., physical, mental and cognitive spheres. In persons with ASD, the sphere of movement cannot be separated from that relating to cognitive or social development. These areas overlap and interact with each other. The study was conducted on 18 persons aged 8–12 years. The research method was participant, direct, categorised observation. The research tool was the motor activity observation sheet developed by the authors of the present paper. 23 tasks based on the MATP Training Day were used for the purpose of assessing the selected variables. The greater the degree of participation in a motor activity, when subjects are able to take up the initiative and the duration of their concentration is simultaneously longer during the activity, the higher the motor activity performance level is. Specific educational and therapeutic activities aimed at developing attention and strengthening social skills can contribute to motor independence in children with ASD. At the same time, by achieving significant independence while performing motor tasks, it is possible for persons with ASD to achieve fuller mental and physical development.

KEYWORDS: autism, intellectual disability, physical education, special physical education, teachers

Zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD) to najbardziej destrukcyjne zaburzenia rozwojowe. Aktywność fizyczna stanowi skuteczną formę interwencji, która wspiera praktyki edukacyjno-terapeutyczne u osób z ASD. Reguluje ona zachowania zdrowotne i ma pozytywny wpływ m.in. na sferę fizyczną, psychiczną i poznawczą. U osób z ASD nie można oddzielać sfery ruchowej od tej związanej z rozwojem poznawczym czy społecznym. Obszary te przenikają się ze sobą i wzajemnie na siebie oddziałują. Badanie przeprowadzono wśród 18 dzieci w wieku 8–12 lat. Zastosowaną metodą badawczą była obserwacja uczestnicząca, bezpośrednia, skategoryzowana. Narzędziem badawczym był autorski arkusz obserwacji czynności ruchowych. Do oceny wybranych zmiennych posłużyły 23 konkurencje Dnia Treningowego MATP. Im większy stopień uczestniczenia podczas wykonywanej czynności ruchowej, kiedy to badany jest zdolny do przejęcia inicjatywy, a czas jego koncentracji jest jednocześnie dłuższy podczas aktywności, tym poziom wykonania czynności ruchowej jest wyższy. Określone działania edukacyjno-terapeutyczne mające na celu rozwijanie koncentracji uwagi oraz wzmacnianie umiejętności

* E-mail: aleksandra.sadziak@awf.wroc.pl
ORCID: 0000-0002-9939-3523

** E-mail: marta.wieczorek@awf.wroc.pl
ORCID: 0000-0003-3933-246X

społecznych mogą przyczynić się do usamodzielnienia motorycznego dzieci z ASD. Jednocześnie, dzięki osiągnięciu znaczącej samodzielności przy zadaniach motorycznych, możliwy jest pełniejszy rozwój psychofizyczny osób z ASD.

SŁOWA KLUCZOWE: autyzm, niepełnosprawność intelektualna, wychowanie fizyczne, wychowanie fizyczne specjalne, nauczyciele

Introduction

Autism Spectrum Disorders (ASD) are presented as the most destructive developmental disorders. They appear in early childhood and cover all areas of activity – from cognitive and communication deficits to behavioural disorders and social interaction problems (Skórczyńska, 2010). In addition to the nosologic criteria contained in the DSM classification – V (communication and social interaction deficits, limited recurrent patterns of behaviour, interests and activities) (American Psychiatric Association, 2013) developed by the American Psychiatric Association, many authors extend ASD symptoms with motor hyperactivity or excessive tranquillity (Mundy, Sullivan and Mastergeorge, 2009) and existing aggression and self-aggression (Parikh, Kolevzon and Hollander, 2008). Persons with ASD show individual symptoms ranging from very intense to mild, where speech and communication disorders are the ultimate diagnostic criteria (Skawina, 2016).

The importance of physical activity is less appreciated in ASD therapeutic practice. It can be an effective form of intervention to support the implementation of educational and therapeutic practice. It regulates health behaviours and has a positive impact on many areas, including, e.g.: physical, mental and cognitive spheres (Lubans et al., 2016; Poitras et al., 2016; Lee, Harrington, Louie and Newschaffer, 2008). It entails favourable changes in behaviour and social skills (Tan, Pooley, Speelamn, 2016; Lang et al., 2010). The first of the studies on motricity in persons with ASD showed that the more motor abilities and skills are mastered, exploration tendencies based on better possibilities for perception of external stimuli (responding, perceiving, feeling, noticing) are more likely to occur (Gałkowski, 1991). Temple Grandin (Grandin and Panek, 2012), who herself is a high-functioning ASD person, finds that intensive physical exercise allows for reducing stereotypy and interfering behaviours that often take control over the functioning of persons with ASD.

The organisation of physical activity in persons with ASD needs to be adjusted and modified due to the specific nature of motor development. There is no single pattern of motor development that would be characteristic of people with ASD (Białas – Paluch, 2017). Children with ASD often find it difficult to coordinate their movements, to have manual dexterity and motor fitness, to have self-care skills. It is also difficult to imitate movements and to perform them intentionally, to plan them and manipulate objects (Dowell, Mahone, Mostofky and 2009). Many studies confirm balance skill deficits (MacNeil and Mostofsky, 2012; Sroka, 2012). These deficits are accounted for by the structural pathology relating to the cerebellum with the vestibular nuclei. Pisula (2015) states that this structure is too small and the grey or white matter volume is found to be reduced in most people with ASD. Neuromotor deficits are usually not manifested in serious neurological disorders. They are noticeable when good motor integration is required, for example, when riding a bicycle, throwing or catching a ball (Pisula, 2010). Wiśniewska (2011) points out that these are problems with visual–motor coordination, learning new activities, precision movements of the hand and construction play. These deficits constitute dyspraxia that affects daily functioning. This is because motricity

is a way to learn about reality and to find connection with the environment (Białas-Paluch, 2017). Jaste (2011) claims that motor deficits are correlated with behavioural, communication and social deficits, and they are also ASD diagnostic criteria. Motor deficits in persons with ASD may be due to the same reasons as disorders in social skills, cognitive development and difficulties in developing positive behaviours. These irregularities are constituted by sensory disorders, weakened central coherence, impaired executive functions, but also a lack of ability to recognize and understand the behaviour of others (theory of mind impairment) (Gowen and Hamilton, 2013; Garncarz and Rybka, 2012).

The area of physical health cannot be separated from cognitive or social development in people with ASD. These areas overlap and interact with each other. These assumptions are the basis for the research problem of this paper, which is to identify the status and dependencies that occur between selected aspects of behaviour: participation, attention, interfering behaviours and the level of independent performance of motor activities in children with ASD.

In order to verify the undertaken research problem, the following questions were formulated:

1. What is the level of selected aspects of behaviour: participation, attention, interfering behaviours of children with ASD when they perform certain motor activities?
2. What is the level of the independent performance of selected motor activities of children with ASD?
3. What is the relationship between the selected aspects of behaviour and the level of motor activity performance of children with ASD?

1. Materials and methods

1.1. Study group

The study was conducted on 18 children (13 boys and 5 girls) aged 8–12 years. The difference in the size of the group is due to the overall prevalence of ASD in boys compared to girls on a 4:1 scale (Fombonne, 2009). The selection of subjects to the study group was based on purposive sampling. The inclusion criteria were as follows: specialist diagnosis – infantile autism (according to the ICD – 10 classification applicable in Poland) and moderate or severe intellectual disability, followed by living on the similar level (low/medium) of functioning – according to the evaluation of 5 consultant physicians who had known and worked with the subjects and based on an analysis of data contained in individual education and therapeutic programs. The consent to participate in the study was given by all parents of the subjects.

1.2. Research method

The research method was participant, direct, categorised observation conducted by 5 competent judges. The research tool was the motor activity observation sheet developed by authors of the present paper based on the protocol for recording progress in the Knills' Activity Method and an achievement record card in the Motor Activity Training Program (MATP) of the Special Olympics.

It contained the following categories:

- participation: the degree of initiative presented by the subject. It specifies the support that the student requires in order to perform a motor task, rated on a scale of 1 to 6 (1 – passivity, 2 – interest, 3 – recognition, 4 – expectation 5 – co-operation, 6 – initiative);

- attention: defines the degree of concentration on the motor task, rated on a scale of 0 to 3, (0 – no concentration, 1 – being alert for some time, 2 – being attentive for most of the time, 3 – concentration at all times);
- interfering behaviours, such as stereotyped movements, self-aggression, aggression, withdrawal from the situation and others. The scope of their intensity is recorded on a scale of 0 to 3 (0 – indicates the intensity level which hinders the completion of the task, 3 – no interfering behaviours) (Knill and Knill, 1997).

These categories refer to aspects of behaviours, while there is another category: performance level, which determines the degree of the independent performance of the motor activity. It is assessed according to a three-point scale based on the MATP Program, i.e., level 1 – motor activity performed with the instructor's physical assistance; level 2 – allowable instructor's assistance; level 3 – motor activities performed completely independently (Olimpiady Specjalne, 2019).

The 23 tasks based on the MATP Training Day were used for the purpose of assessing the selected variables (participation, attention, interfering behaviours, motor activity performance level) (no tasks were used involving the use of a wheelchair or in an aqueous environment). The reason for this is the functionality and availability of the MATP Program, and the adaptation of its rules to the cognitive abilities of persons with ASD. It is intended for persons who are unable to attend official training and Special Olympics sporting events because of their inability to understand and comply with Special Olympics competition and sport rules, or they have motor disorders – which is often the case of persons with ASD.

1.3. Data analysis

The first step of data analysis was to assess the reliability of the decision made by the 5 judges competent in terms of consistency. The Cronbach's α coefficient was used to measure the reliability of the judges' opinion. On the basis of the analysis, the effect of percentage compatibility of all judges for each area was 90% and above. This enabled a mean value to be determined of the assessment made by the 5 judges for each of the 23 motor activities for all subjects. The calculated mean values were used for further statistical analysis conducted with the Statistica software package.

Spearman's rho correlation coefficients were calculated between the motor activity performance level and the three behavioural aspects (participation, attention, interfering behaviours) during the performance of the 23 assessed motor activities. Correlation results were interpreted with a scale by Ostasiewicz et al. (Ostasiewicz, Rusnak and Siedlecka, 2011).

2. Results

The observations show that each subject required assistance from the instructor during selected motor activities – at least in the form of verbal suggestions but also in the form of physical assistance. This can be determined based on the results obtained for the Performance level variable, where 3 indicates complete independence while performing the task (Table 1).

Table 1

Level of motor activity performance and selected aspects of behaviour in the study group of children with ASD

Subject	Performance level [1–3 points]		Participation [1–6 points]		Attention [0–3 points]		Interfering behaviours [0–3 points]	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1	1.5	0.50	3.0	0.83	1.3	0.43	2.7	0.80
2	1.8	0.54	3.6	0.88	1.7	0.56	2.9	0.42
3	1.8	0.71	3.3	1.10	1.4	0.47	2.7	0.70
4	2.2	0.39	4.1	0.85	1.7	0.63	2.8	0.39
5	1.3	0.47	1.4	0.33	0.4	0.44	2.4	0.91
6	1.7	0.71	2.9	0.72	1.1	0.37	2.7	0.60
7	2.0	0.56	4.1	0.54	2.1	0.42	2.9	0.29
8	2.1	0.51	4.6	0.72	1.9	0.58	3.0	0
9	1.9	0.67	4.1	0.99	1.5	0.50	2.9	0.42
10	2.0	0.56	4.2	0.89	1.8	0.39	2.6	1.03
11	1.8	0.74	3.5	1.18	1.4	0.62	2.1	1.35
12	1.8	0.72	3.5	1.08	1.4	0.44	2.9	0.42
13	1.9	0.69	3.9	0.85	1.8	0.52	3.0	0.21
14	1.9	0.65	3.4	1.06	1.6	0.42	2.8	0.74
15	2.1	0.51	4.3	0.90	2.0	0.44	3.0	0
16	1.7	0.56	2.1	0.71	0.9	0.41	2.1	1.20
17	1.7	0.49	2.8	0.77	1.3	0.56	1.6	1.05
18	2.0	0.60	3.9	0.97	2.0	0.40	2.3	1.20

M – mean

SD – standard deviation

Differences were found in motor activity performance level among the subjects, e.g., between subjects 1 (M=1.5) and 5 (M=1.3), who required greater support during the motor activity performance and subject 4 (M=4.4) who exhibited the highest average level of independence.

The diversity of the participation level among the subjects is significant. It is characterised by both passivity – where subjects do not contact the instructor and do not show muscle tension, e.g., subject 5 (M=1.4). There are also subjects who recognize and “run” before the motor activity is about to start, such as 8 (M=4.6) and 15 (M=4.3). None of the subjects indicated active participation in motor activities or the ability to take the initiative during the proposed activities.

The results of the attention level observed in the subjects show that no one was able to focus during the entire time of performing the motor activity. The lowest attention level was shown by subjects 5 (M=0.4) and 16 (M=0.9). Most of the subjects focused their attention for some time or for most of the time during the activity being performed (achieving a level of attention above 1 point).

Interfering behaviours (e.g., stereotyped motor activities, self-aggression, aggression, withdrawal from the activity) in the course of the motor activity performance were referenced to the extent to which their possible existence hindered the performance of the motor activity. The level of intensity of interfering behaviours in most subjects ranges between 2.5 and 3 points. If these behaviours occurred during the observation, they did not substantially hinder the performance of the motor activity. However, there are cases among the subjects that are clearly divergent from this dependency, such as subjects 11, 16, 17, 18, for whom the intensity of interfering behaviours prevented the performance of any motor activity. This contrasts with subjects 8 and 15, where interfering behaviours did not occur at all during any of the motor activities performed (Table 1).

When combining the 23 motor activities, it can be seen that performance level varies. During such motor activities as no. 2 (plank), 16 (transitioning to kneeling), 20 (kicking the ball over an obstacle), 22 (jumping), 23 (jumping using a springboard), the subjects required the most assistance from the instructor, and this was mostly physical assistance. However, motor activities performed by the subjects in the most independent manner are as follows: 6 (Moving forward on an uneven ground), 7 (passing through tunnel), 12 (picking up objects), 18 (stacking circles), 19 (shooting at goal), 21 (Passing an obstacle course) (Table 2).

Table 2

Motor activity performance level and selected aspects of behaviour during the performance of 23 motor activities

Motor activity	Performance level [1–3 points]		Participation [1–6 points]		Attention [0–3 points]		Interfering behaviours [0–3 points]	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1. Lifting up one's head	1.7	0.47	3.3	1.11	1.3	0.77	2.5	0.99
2. Plank	1.3	0.47	2.6	0.98	1.1	0.63	2.4	1.25
3. Rollover	1.8	0.65	3.4	1.09	1.4	0.74	2.4	1.07
4. Spinning	1.8	0.62	3.5	1.00	1.5	0.46	2.8	0.64
5. Crawling	1.6	0.49	3.1	1.04	1.3	0.56	2.2	1.20
6. Moving forward on uneven ground	2.2	0.60	3.9	0.85	1.7	0.56	2.9	0.32
7. Passing through a tunnel	2.3	0.48	4.1	1.19	1.8	0.62	2.4	0.71
8. Moving on and along a wooden gym training bench only using the upper limbs (prone position)	2.0	0.59	4.1	1.16	1.8	0.65	2.6	0.73
9. Bench – balance beam	2.1	0.73	3.7	1.24	1.7	0.54	2.8	0.43
10. Baseball throw	1.9	0.56	3.6	1.14	1.6	0.56	2.4	0.98

Motor activity	Performance level [1–3 points]		Participation [1–6 points]		Attention [0–3 points]		Interfering behaviours [0–3 points]	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
11. Throwing a ball at a target	1.8	0.65	3.4	1.36	1.5	0.66	2.6	0.78
12. Picking up objects	2.2	0.55	4.0	1.13	1.7	0.59	2.6	0.81
13. Ball rolling	2.0	0.34	3.6	0.95	1.7	0.57	2.9	0.24
14. Catch and throw	2.0	0.49	3.7	1.02	1.6	0.51	2.6	0.75
15. Bowling	1.8	0.51	3.2	1.10	1.5	0.61	2.7	0.62
16. Transitioning to kneeling	1.4	0.50	2.9	1.13	1.3	0.68	2.8	0.64
17. Hitting a ball with a stick	2.1	0.54	3.8	1.32	1.7	0.74	2.7	0.83
18. Stacking circles	2.2	0.38	4.0	1.08	1.8	0.49	2.9	0.47
19. Shooting at a goal	2.2	0.62	3.9	1.04	1.7	0.63	2.8	0.73
20. Kicking a ball over an obstacle	1.2	0.38	2.8	1.16	1.3	0.58	2.4	1.09
21. Passing an obstacle course	2.3	0.57	3.9	1.16	1.8	0.54	3.0	0
22. Jump	1.2	0.38	2.6	0.85	1.1	0.51	2.5	1.20
23. Jumping on a springboard	1.4	0.50	2.9	1.05	1.3	0.65	2.6	0.98

M – mean

SD – standard deviation

A similar status to the performance level of motor activities was mirrored in two aspects of behaviour: participation and attention. There is a variation in the average levels of these behaviours depending on the type of motor activity performed. The same motor activities, such as nos. 2, 16, 20, 22, 23 have the lowest level of participation and attention, and motor activities such as nos. 7, 12, 18 and 21 showed the highest level, also for the two aspects of behaviours mentioned above.

When analysing interfering behaviours during the performance of the 23 motor activities, one can see that this is the aspect of behaviour that is characterised by the greatest intra-group diversity. This means that subjects showed the existence and extent of interfering behaviours on a very individual basis depending on the selected motor activity. It is possible to name those motor activities that were most affected by interfering behaviours during the performance, namely nos. 5 (crawling), 7 (passing through a tunnel – at the same time one of the highest average performance levels was achieved for this activity, followed by participation and attention. When entering the tunnel, the children with ASD did not want to leave it, they were reluctant to do so and inside the tunnel they often began to play stereotypically, for example), 10 (baseball throw) and 20 (kicking a ball over an obstacle). It is also important to

distinguish one of the motor activities – 21 (passing an obstacle course) during which none of the subjects showed interfering behaviours, and this was an activity that was performed at one of the highest average performance levels by the subjects with the highest degree of participation and attention at the same time (Table 2).

The correlation between the performance level of the motor activities and aspects of behaviour such as participation and attention proved to be statistically significant for most of the motor activities. This correlation is at least moderate ($\rho = 0,4 - 0,7$; $p < 0,05$), while for participation, major correlations are predominant for most of the motor activities performed ($\rho > 0,70$; $p < 0,05$). It can be said that the greater the degree of participation and the length of time it takes to concentrate, the greater the motor activity performance level is. This means that these subjects are more autonomous and do not expect any form of assistance from the instructor.

The relationship between the motor activity performance level and the existence of interfering behaviours is not significant. It cannot be concluded that fewer or more interfering behaviours affect the motor activity performance level of the subjects. Behaviours that occur to varying degrees, such as screams, echolalias, stereotyped movement disorders, which could distract the attention of the subject from the task, are not relevant to how independent the subject is during the performance of such motor activity (Table 3).

Table 3

Correlation coefficient (Spearman's rho) between the motor activity performance level in 23 tasks and aspects of behaviour

Level of motor activity performance	Participation	Attention	Interfering behaviours
1. Holding one's head up	0.81*	0.84*	0.53*
2. Plank	0.80*	0.69*	0.37
3. Rollover	0.90*	0.72*	0.50*
4. Spinning	0.69*	0.66*	0.64*
5. Crawling	0.74*	0.72*	0.24
6. Moving forward on uneven ground	0.81*	0.56*	0.39
7. Passing through a tunnel	0.64*	0.52*	0.74*
8. Moving on and along a wooden gym training bench only using the upper limbs (prone position)	0.76*	0.61*	0.19
9. Bench – balance beam	0.73*	0.35	0.42
10. Baseball throw	0.59*	0.40	0.50*
11. Throwing a ball at a target	0.78*	0.75*	0.15
12. Picking up objects	0.87*	0.64*	0.50*

Level of motor activity performance	Participation	Attention	Interfering behaviours
13. Ball rolling	0.24	0.08	0.73*
14. Catch and throw	0.75*	0.46	0.50*
15. Bowling	0.66*	0.61*	0.16
16. Transitioning to kneeling	0.88*	0.66*	0.31
17. Hitting a ball with a stick	0.62*	0.58*	0.39
18. Stacking circles	0.25	0.33	0.11
19. Shooting at a goal	0.70*	0.59*	0.63*
20. Kicking a ball over an obstacle	0.66*	0.64*	0.28
21. Passing an obstacle course	0.77*	0.53*	-
22. Jump	0.66*	0.39	0.20
23. Jump with a springboard	0.86*	0.68*	0.42

Note: *correlation coefficients are significant for $p < 0.05$

Red colour indicates a correlation with an interdependence above 0.4 – at least a moderate degree.

3. Discussion

Data analysis enabled the authors of this paper to present the status of the independent motor activity performance level and simultaneous behaviour of subjects with ASD during the activity. On average, all subjects showed a low to medium level of motor activity performance, which indicates that physical or verbal assistance was required from the instructor. It is interesting to see the results obtained both from the perspective of motor deficits that occur in persons with ASD, but also in terms of their causes and relationship with the overall functioning of this group and the associated behaviours. Such verification of data was undertaken by MacNeil et al. (2012) and others, who conducted a broad motricity analysis of persons with ASD. In addition to identifying disorders in basic motor skills and their manifestations, they also showed disorders in recognition and understanding of social gestures (performed) by other people, as well as in motor imitation and the use of objects in their intentional action. The authors claim that children with ASD are not able to develop a coherent action plan based on visual information. In addition, they often do not sense where individual parts of the body are located in space and the mutual relationship between them. Among the reasons for these deficits there are brain structure abnormalities – poor connections of the parietal premotor centres, which are necessary for developing visual-motor coordination. In their research, Gowen and Hamilton (2013) noticed difficulties in performing complex gestures, increased response time and confirmed the presence of dyspraxia in persons with ASD. Researchers report that some children with ASD are able to perform individual actions correctly, albeit at a slower rate. However, difficulties arise mainly when performing multiple-step tasks. This effect may

be linked to weak central coherence. It causes people with ASD to concentrate on individual elements of information and they cannot create an integrated whole. This was also confirmed by Ohta's study (1987) that assessed imitation skills. It turned out that persons with ASD imitate in a fragmentary manner, that is – they observe the individual extremities of researchers as separate body parts. This proved that it is difficult for the study subjects to combine elements into one whole. Also, the difficulties in acquiring skills relating to independence do not just result from problems in imitation. They may be the result of poor central coherence and may be linked to disorders in the reception and integration of stimuli, poor knowledge of the body, poor patterns regarding motor activity performance, and irregularities in terms of executive functions. The latter are management control mechanisms, such as planning, flexibility of attention, or inhibition of intrusive reactions (Pisula and Strządka, 2014).

Among the well-known cognitive theories concerning the original deficits in persons with ASD, most studies were devoted to the relationship between executive functions and motor development (Berryman, Pothier and Bherer, 2017). Both the executive functions and their correspondence to operative memory enable engagement in information processing, addressing very difficult problems, planning, and applying the plan in real life situations (Baddeley, 2000). Most studies provide the context in which the motor activity itself has a positive impact on reducing executive function deficits. Donnelly et al. (2016) concluded that aerobic capacity and its increase through physical activity allows for achieving higher levels in tests requiring the high potential of executive functions (particularly inhibition and working memory). Brain structures and neural networks that support execution functions are particularly sensitive to the benefits of exercise and overall motor capability development (Chaddock et al., 2012; Niederer et al., 2011). Rajtar-Zembaty et al. (2015) showed that executive functions play a significant role in motor control. They play a key role in gait control when new activities are undertaken or when previously learned motor programmes are modified. Many authors who look at the link between executive functions and language skills and appropriate behaviours in social situations also point to their importance for the motor development of the group under discussion (Steele, Minshew, Luna and Sweeney, 2007; Yerys, Hepburn, Pennington and Rogers, 2007; Hala, Rasmussen and Henderson, 2005; Landa and Goldberg, 2005).

The study described in this paper showed that the selected aspects of behaviours and their low level may determine the lower level of motor activity performance. One can also look at this problem from a different perspective, owing to the correlation-based scheme. This higher level of motor activity performance may determine a higher level of controlled aspects of behaviour, such as participation and attention, which constitute the area of social development and communication. Bremer et al. (2014) showed that motor development in children with ASD contributed to positive changes in social skills of this group, but also a reduction of unwanted behaviours. In these studies, there are not many correlations between the motor activity performance level and the interfering behaviour as in other aspects of behaviours (participation and attention). The leading hypothesis in the literature is that persons with ASD are too tired to engage in unwanted behaviours while performing their motor tasks at the same time (Bremer and Lloyd, 2014). However, there are studies that do not indicate such a cause. Kern et al. (1982) or Nicholson et al. (2011) demonstrated that the positive behaviours of persons with ASD (e.g. adequate response, increased focus) improved and strengthened after physical activity. Conversely, if this fatigue is to reduce stereotyped behaviours, it should also reduce the occurrence of positive behavioural reactions. It is therefore likely that other factors are playing a significant indirect role in changing aspects of behaviour.

Another aspect of behaviour that was observed during this study was attention. It is defined as the ability to notice and link events occurring over a period of time. It is important that the ability to focus on a given task lasts as long as possible. With this dependency, the objectives of the activities undertaken can be positively achieved (Knill and Knill, 1997). There was a positive correlation between the level of attention and the level of motor activities. It can therefore be assumed that without sufficient attention brought to the task, subjects with ASD would not be able to achieve sufficient independence during the undertaken activities. The literature on the existing cognitive deficits of persons with ASD often mentions the lack of attention (Talarowska, Florkowski, Gałeczki and Zboralski, 2010). It covers various features, such as scope, degree of concentration, persistence, and alternating attention. Casey et al. (1993) showed that children with ASD have particular difficulties in focusing on a subject and alternating attention, as well as keeping it for a longer period of time. Excessive fixation on a specific stimulation was also found. This limits the information coming from the environment and the perseverance of the activity initiated by children, limiting their attention only to the objects that are consistent with their preferences (Pierce, Glad and Schreibman, 1997). Therefore, focus (attention) is very valuable to persons with ASD. This has a positive impact on the motor activity undertaken and may be the basis for mastering new motor activities, but social skills as well (Talarowska, Florkowski, Gałeczki and Zboralski, 2010).

In addition to autism, moderate and severe intellectual disabilities occur in the group of subjects, and there are coexisting difficulties in verbal communication (a supportive and alternative communication system was implemented in most cases). For this reason, it was difficult to obtain feedback from the subjects about their interest in the undertaken activity. The value of the present study is that its process was closely monitored by five competent judges. However, the recording of the participation level in particular may provide information about the willingness of the study group to participate in the proposed activities. Its high level also signified a higher level of motor activity performance. Having the subjects themselves initiate the activity was an experience on the basis of which one may infer that the subjects are not only independent in their motor activities, but also want to perform the given activity. Such knowledge may be the basis for developing educational and therapeutic programs for children and adolescents with ASD. By knowing what activities subjects are more likely to engage in, one can set goals that go beyond the development of motricity and achieve cognitive or social development.

4. Conclusions

The results may be helpful for educational and therapeutic activities. On the basis of the authors' own scientific studies and literature reviews, it was shown that if the aim is to make children with ASD independent in terms of their motricity, attention and social skills should also be developed. What is more, it seems that the greater the degree of participation in a motor activity, when subjects are able to take the initiative and the duration of their concentration is simultaneously longer during the activity, the higher the motor activity performance level is. At the same time by achieving significant independence while performing motor tasks, it is possible for persons with ASD to achieve fuller mental and physical development.

Bibliography

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM – V)* (Fifth Edition). American Psychiatric Association Publishing.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Science*, 4, 417–423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
- Berryman, N., Pothier, K., Bherer, L. (2017). Physical Activity, Exercise and Executive Functions. In A. S. Wiebe, J. Karbach, (Eds.), *Executive Function Development Across the Life Span* (p. 12). Routledge.
- Białas-Paluch, K. (2017). Zaburzenia praktyki u dzieci ze spektrum autyzmu w świetle teorii sensorycznej. *Człowiek – niepełnosprawność – społeczeństwo*, 1(35), 75–95. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0010.0976>
- Bremer, E., Balogh, R., Lloyd, M. (2014). Effectiveness of a fundamental motor skill intervention for 4-year-old children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Autism*, 49(4), 498–507. <https://doi.org/10.1177/1362361314557548>
- Bremer, E., Lloyd, M. (2016). School-based fundamental motor-skill intervention for children with autism-like characteristics and exploratory study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 33, 66–68. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0009>
- Casey, B. J., Gordon, C. T., Mannheim, G. B., Rumsey, J. M. (1993). Dysfunctional attention in autistic savants. *Journal of Clinical Experimental Neuropsychology*, 15, 933–946. <https://doi.org/10.1080/01688639308402609>
- Chaddock, L., Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Johnson, C. R., Raine, L. B., Kramer, A. F. (2012). Childhood aerobic fitness predicts cognitive performance one year later. *Journal of Sports Sciences*, 30(5), 421–430. <https://doi.org/10.1080/02640414.2011.647706>
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(6), 1197–1222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- Dowell, L. R., Mahone, E. M., Mostofsky, S. H. (2009). Associations of postural knowledge and basic motor skill with dyspraxia in Autism: Implication for abnormalities in distributed connectivity and motor learning. *Neuropsychology*, 23(5), 563–570. <https://doi.org/10.1037/a0015640>
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatrics*, 65(6), 591–598. <https://doi.org/10.1203/PDR.0b013e31819e7203>
- Gałkowski, T. (1991). Aktywność psychoruchowa dzieci autystycznych. In J. Ślężyński (Ed.), *Rozwój fizyczny i motoryczny oraz postawa ciała dzieci i młodzieży niepełnosprawnej* (p. 262). AWF Katowice.
- Garncarz, A., Rybka, A. (2012). Terapia i edukacja osób z autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną. Próba integracji zagadnień. *Sztuka Leczenia*, 3–4, 47–68
- Gowen, E., & Hamilton, A. (2013). Motor abilities in Autism: A review using a computational context. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 323–344. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1574-0>
- Grandin, T., & Panek, R. (2012). *The Autistic Brain, Helping Different Kinds of Minds to Succeed*. Houghton Mifflin.
- Hala, S., Rasmussen, C., Henderson H. (2005). Three types of source monitoring by children with and without autism: the role of executive function. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 35, 75–89. <https://doi.org/10.1007/s10803-004-1036-4>
- Jaste, S. S. (2011). The neurology of Autism Spectrum Disorders. *Current Opinion in Neurology*, 24(2), 132–139. <https://doi.org/10.1097/WCO.0b013e3283446450>
- Kern, L., Koegel, R. L., Dyer, K., Blew, P. A., Fenton, L. R. (1982). The effects of physical exercise on self-stimulation and appropriate responding in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12(4), 399–419. <https://doi.org/10.1007/BF01538327>
- Knill, M., & Knill, C. (1997). *Programy Aktywności*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Landa, R., & Goldberg, M. C. (2005). Language, social and executive functions in high functioning autism: a continuum of performance. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 35, 557–573. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0001-1>

- Lang, R., Koegel, L. K., Ashbaug, K., Register, A., Ence, W., Smith, W. (2010). Physical exercise and individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 565–576. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.01.006>
- Lee, I. M., Harrington, R. A., Louie, B. B., Newschaffer, C. J. (2008). Children with Autism: Quality of Life and Parental Concerns. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 1147–1160. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0491-0>
- Lubans, D. R., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., Biddle, S. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: A systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, 138(3), 20161642. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1642>
- MacNeil, L. K., Mostofsky, S.H. (2012). Specificity of dyspraxia in children with Autism. *Neuropsychology*, 26(2), 165–171. <https://doi.org/10.1037/a0026955>
- Mundy, P., Sullivan, L., Mastergeorge, A.M. (2009). A parallel and distributed – processing model of joint attention, social cognition. *Autism Research*, 2, 2–21. <https://doi.org/10.1002/aur.61>
- Nicholson, H., Kehle, T. J., Bray, M. A., Heest, J. V. (2011). The effects of antecedent physical activity on the academic engagement of children with autism spectrum disorder. *Psychology in the Schools*, 48(2), 198–213. <https://doi.org/10.1002/pits.20537>
- Niederer, I., Kriemler, S., Gut, J., Hartmann, T., Schindler, C., Barral, J., & Puder, J. J. (2011). Relationships of aerobic fitness and motor skills with memory and attention in preschoolers (Ballabeina): A cross-sectional and longitudinal study. *BMC Pediatrics*, 11, 34. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-11-34>
- Ohta, M. (1987). Cognitive disorders of infantile autism: A study employing the WISC, spatial relationships, conceptualization and gesture imitations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 45–62. <https://doi.org/10.1007/BF01487259>
- Olimpiady Specjalne (2019). MATP. <http://www.olimpiadyspecjalne.pl/matp>
- Ostasiewicz, S., Rusnak, Z., Siedlecka, Z. (2011). *Statystyka. Elementy teorii i zadania*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Parikh, M. S., Kolevzon, A., Hollander, E. (2008). Psychopharmacology of aggression in children and adolescents with autism: a critical review of efficacy and tolerability. *Journal Child Adolescent Psychopharmacology*, 18, 157–178. <https://doi.org/10.1089/cap.2007.0041>
- Pierce, K., Glad, K. S., Schreibman, L. (1997). Social perception in children with autism: an attentional deficit. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 27, 265–282. <https://doi.org/10.1023/a:1025898314332>
- Pisula, E., Strządka, M. (2014). Funkcje wykonawcze a symptomy zaburzeń ze spektrum autyzmu – przegląd literatury. In E. Łojek, A. Bolewska, H. Okuniewski (Eds.), *Studia z neuropsychologii klinicznej*, (pp. 149–170). WUW.
- Pisula, E. (2010). *Autyzm – przyczyny, symptomy, terapia*. Harmonia.
- Pisula, E. (2015). *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Poitras, V.J., Gray, C. E., Borghese, M.M., Carson, V., Chaput, J.-P., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Pate, R. R., Gorber, S. C., Kho, M. E., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school – aged children and youth. *Applied Physiology. Nutrition and Metabolism*, 41(6), 197–239. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663>
- Rajtar-Zembaty, A., Rajtar-Zembaty, J., Starowicz-Filip, A., Skalska-Dulińska, B., Czechowicz, I. K., Skalska, A. (2015). Stop walking when talking, czyli związek funkcji poznawczych z kontrolą chodu. *Aktualności Neurologiczne*, 15(1):22–27. <https://doi.org/10.15557/AN.2015.0004>
- Skawina, B. (2016). *Autyzm i Zespół Aspergera. Objawy, przyczyny, diagnoza i współczesne metody terapeutyczne*. Paper presented at Nová sociálna edukácia človeka V, Medzinárodná interdisciplinárna vedecká konferencia, Prešov.
- Skórczyńska, M. (2010). Wczesne diagnozowanie autyzmu – perspektywy i dylematy. In B. Winczura (Ed.), *Autyzm na granicy zrozumienia* (pp. 35–63). Impuls.
- Sroka, R. (2012). Motoryka duża w autyzmie w wieku 3–7 lat. Różnice między wiekiem biologicznym i wiekiem rozwojowym oraz propozycje ćwiczeń usprawniających. *Zeszyty naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Prace Instytutu Kultury Fizycznej*, 28, 99–110.

- Steele, S.D., Minshew, N.J., Luna, B., Sweeney, J.A. (2007). Spatial working memory deficits in autism. *Journal of Autism Developmental Disorder, 37*, 605–612. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0202-2>
- Talarowska, M., Florkowski, A., Gałeczki, P., Zboralski, K. (2010). Psychologiczne koncepcje rozwoju autyzmu. In T. Pietras, A. Witusika, P. Gałeczki (Eds.), *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia* (pp. 119–141). Continuo.
- Tan, B. W. Z., Pooley, J. A., & Speelman, C. P. (2016). A meta-analytic review of the efficacy of physical exercise interventions on cognition in individuals with autism spectrum disorder and ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(9), 3126–3143. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2854-x>
- Wiśniewska, M. (2011). Dyspraksja, czyli jak mam to zrobić. *Integracja sensoryczna, 4*, 34–37.
- Yerys, B., Hepburn, S. L., Pennington, B. F., Rogers, S. J. (2007). Executive function in preschoolers with autism: evidence consistent with a secondary deficit. *Journal of Autism Developmental Disorder, 37*, 1068–1079. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0250-7>

Zdalne nauczanie wśród uczniów szkoły podstawowej na obszarach peryferyjnych w Europie Środkowo-Wschodniej

PIOTR DŁUGOSZ^{1*}

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Nauczanie zdalne zostało wprowadzone na masową skalę po wybuchu pandemii COVID-19 w 2020 r. Do tej pory na jego temat przeprowadzono wiele badań, w których głównie wykorzystywano metodę sondażu CAWI. Celem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie o przebieg zdalnej edukacji na obszarach peryferyjnych w państwach grupy Wyszehradzkiej. Za pomocą techniki ankiety audytoryjnej dotarto do uczniów z obszarów wiejskich w Polsce n=552, w Czechach n=337, na Słowacji n=300, na Węgrzech n=305. Dobór próby badawczej miał charakter celowy. Do badań wybrano uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej. Rezultaty badań wskazują, iż badani uczniowie posiadali odpowiednie warunki techniczne do prowadzenia zdalnej edukacji, połowa z nich uczestniczyła we wszystkich zajęciach, większość uznała poziom zajęć online za niższy od lekcji tradycyjnych. Uczniowie sygnalizowali kłopot ze skupieniem się na zdalnych lekcjach, mieli kłopot ze zrozumieniem materiału oraz posiadali świadomość braków powstałych w trakcie zdalnej edukacji. Podczas pojawiających się problemów w nauczaniu online uczniowie głównie korzystali z pomocy rodziców, rówieśników i szukali gotowych rozwiązań w internecie. Zdalna edukacja przebiegała bardzo podobnie we wszystkich badanych państwach.

SŁOWA KLUCZOWE: Zdalna edukacja, strata edukacyjna, wypadanie z lekcji, peryferia, Grupa Wyszehradzka, ankieta audytoryjna

Distance education among primary school students from rural areas in East-Central Europe

Distance education was introduced on a mass scale upon the outbreak of the COVID-19 pandemic in 2020. Numerous studies into this subject matter, which mainly use the CAWI survey method, have been conducted to date. This paper aims to answer the question regarding the course of distance education in

¹ Artykuł powstał w oparciu o badania zrealizowane w ramach projektu Preventing post-COVID Social Exclusion Together, prowadzonego w Uniwersytecie Pedagogicznym wraz z partnerami z Faculty of Education, Charles University, Faculty of Education, University of Presov, Institute of Educational Studies and Cultural Management, University of Debrecen, finansowanego przez Visegrad Fund. Autor dziękuje za realizację badań terenowych kierownikom zespołu badawczych w Czechach (dr Vit Štátný), na Węgrzech (dr Karolina Eszter Kovács) i na Słowacji (dr Lucia Šepeláková).

rural areas of the Visegrád Group. With the use of the auditorium questionnaire technique, the students from rural areas in Poland $n=552$, the Czech Republic $n=337$, Slovakia $n=300$ and Hungary $n=305$ were surveyed. The research sample was selected using purposive sampling. The students of the final years of primary school were selected for the study. The results of research indicate that the surveyed students had appropriate technical conditions for participating in distance education, half of them participated in all the lessons. The majority of the respondents declare that the quality of online lessons was lower than the traditional ones. The students indicated trouble with focusing during online classes, they had difficulty understanding the material and were aware of learning losses, which were given rise during distance education. In case of problems with online learning, the students mainly resorted to their parents' or peers' help and were looking for ready-made solutions on the internet. The course of distance education was very similar in all the researched countries.

KEYWORDS: Distance education, learning loss, skipping lessons, rural areas, Visegrád Group, auditorium questionnaire

Wprowadzenie

O przebiegu zdalnej edukacji, jej skutkach, a także opiniach na jej temat wśród uczniów, nauczycieli, rodziców już trochę wiadomo. Na podstawie wielu wykonanych badań należy stwierdzić, iż zdalne nauczanie przyniosło pozytywne efekty w postaci pojawienia się zindywidualizowanej formy nauczania, zmniejszenia stresu szkolnego oraz zyskania dodatkowego czasu wolnego. Badania realizowane wśród szwajcarskiej młodzieży wskazują, iż dzięki zamknięciu szkół młodzież dłużej spała, spożywała mniej kofeiny i alkoholu (Albrecht i in., 2022). Jednakże sporo innych badań wskazuje, iż nauczanie zdalne wywołało negatywne skutki (Martin i in., 2002; Hammerstein i in., 2021). Wzrosły nierówności edukacyjne wskutek braku dostępu uczniów z niższym statusem do sprzętu i urządzeń potrzebnych do uczestnictwa w nauczaniu na odległość (Buchner i in., 2020; Maldonado i in., 2020). Zaobserwowano też wyższy spadek umiejętności w zakresie czytania, matematyki i ortografii u uczniów wywodzących się z rodzin mniej zamożnych i mniej wykształconych (Haelermans i in., 2020; Engzell i in., 2021). Zjawisko to zwane jest w literaturze przedmiotu stratą edukacyjną w wyniku zamknięcia szkół (Donnelly i Patrinos, 2021). Niebezpieczne w kształceniu na odległość jest to, iż w większym stopniu jego negatywne skutki dotyczą uczniów szkół podstawowych i średnich niż studentów (Haelermans i in., 2020). Ponadto zauważono jeszcze pogorszenie kondycji psychicznej uczniów w trakcie zamknięcia placówek edukacyjnych (Bignardi i in., 2021; Racine i in., 2021). Wzrost zaburzeń lękowych i depresyjnych miał się pojawić w wyniku przerwania szkolnej rutyny, przebywania uczniów w izolacji, ograniczenia swobody i prywatności, długotrwałego przebywania przed ekranem komputera.

Analizy prowadzone wśród polskich uczniów dają podobne wyniki. Zaobserwowano dużą stratę edukacyjną wśród uczniów warszawskich szkół średnich (Jakubowski i in., 2022). Odnotowano też pogorszenie kondycji psychicznej wśród uczniów (Bigaj i Dębski, 2020; Buchner i in., 2020), pogorszenie relacji z rówieśnikami i nauczycielami (Woźniak-Prus, 2020). Wraz z wprowadzeniem zdalnego nauczania miały też wzrosnąć nierówności edukacyjne i obniżyć się miała jakość edukacji (Marczewski, 2020).

Warto podkreślić, iż większość prowadzonych badań nad skutkami zdalnej edukacji była realizowana techniką sondażu online, co może prowadzić do wykluczenia udziału w nich młodzieży z niższym statusem, zamieszkującej obszary wiejskie z dala od dużych miast.

Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu można przyjąć hipotezę, iż na negatywne skutki zdalnego kształcenia najmocniej mogą być narażeni uczniowie z obszarów wiejskich. Z jednej strony mogą oni mieć utrudniony dostęp do szybkiego Internetu oraz odpowiedniej jakości sprzętu potrzebnego do udziału w lekcjach online. Z drugiej strony, ze względu na niższe zasoby kulturowe, mogą mieć problem z uzyskaniem potrzebnej pomocy w domu, kiedy pojawiają się trudniejsze tematy i trzeba będzie uzyskać dodatkowe wyjaśnienie zawiłości i trudności ze szkolnych przedmiotów. Ponadto warto podkreślić, iż na obszarach wiejskich rodzice częściej pracują w przetwórstwie rolnym, przemyśle. Dlatego też uczniowie wiejscy mają mniejsze szanse na wsparcie przez rodziców w przeciwieństwie do uczniów miejskich, wywodzących się z klas średnich, których rodzice podczas pandemii często pracowali zdalnie w domu (CBOS, 2021).

Celem niniejszego artykułu jest analiza przebiegu zdalnej edukacji na obszarach wiejskich, leżących na peryferiach państw grupy Wyszehradzkiej. Dzięki dotarciu z ankietami do tej specyficznej grupy uczniowskiej będziemy mogli się dowiedzieć, w jaki sposób była realizowana zdalna edukacja poza dużymi miastami oraz jakie są jej skutki wśród uczniów z niższymi zasobami kulturowymi, ekonomicznymi i społecznymi. Niniejszy tekst jest próbą wypełnienia luki poznawczej na temat wpływu pandemii na młodzież zamieszkującą peryferia.

1. Metodologia badań

Prowadzone badania w Polsce, w Czechach, na Słowacji, Węgrzech są wyjątkowe dlatego, iż są to jedne z nielicznych badań, jakie zostały zrealizowane w całości na obszarach wiejskich zlokalizowanych na peryferiach badanych państw. Peryferia są tutaj rozumiane jako tereny oddalone od centrum, o niskim poziomie rozwoju społeczno-ekonomicznego (Bajerski, 2008). Do specyfikacji peryferii brano pod uwagę poziom bezrobocia, dochody gminy, poziom zatrudnienia w usługach oraz poziom życia mieszkańców.

Na podstawie analiz statystycznych wybrano w Polsce do badań powiat strzyżowski leżący na Podkarpaciu, który jest położony w południowo-wschodniej Polsce. Na Węgrzech do badań wybrano okręg Hajdú-Bihar w regionie zlokalizowanym na pograniczu węgiersko-rumuńskim oraz węgiersko-ukraińskim zwanym Wielką Niziną Północną. W Czechach badania były prowadzone w miejscowościach: Louny, Most and Chomutov, które są położone w Ustecký Region zlokalizowanym w północnozachodnich Czechach przy granicy z Niemcami Wschodnimi. Na Słowacji do badań wybrano miejscowości leżące w Proszowskim Regionie, który jest położony w północnowschodniej Słowacji przy granicy z Polską.

W badaniach została wykorzystana metodologia sondażowa. Aby zapewnić możliwość dotarcia do uczniów wykluczonych cyfrowo postanowiono wykorzystać do zebrania materiału technikę ankiety audytoryjnej. Uczniowie mieli rozdawane ankiety w klasach szkolnych i były one zbierane po ich wypełnieniu, które zazwyczaj trwało około 30-45 min.

W badaniach zastosowano celowy dobór próby badawczej. Próba miała charakter wygodny. Wybierano uczniów w szkołach, w których było nie mniej niż 10 osób w siódmej i ósmej klasie. Należy dodać, iż na peryferiach mamy do czynienia z depopulacją i w wielu szkołach klasy ósme liczyły kilkoro dzieci. Ankiety były rozprowadzane wśród uczniów szkoły podstawowej między listopadem a styczniem 2021 r. Wielkość próby badawczej liczyła w Polsce 552 respondentów, w Czechach 337, na Słowacji 300, na Węgrzech 305.

2. Techniczna dostępność do lekcji online

Pierwszym podstawowym warunkiem udziału uczniów w kształceniu zdalnym jest dostęp do odpowiednich urządzeń umożliwiających udział w lekcjach online. Niezbędne są też odpowiednie warunki lokalowe pozwalające uczniom na skupieniu się na prezentowanych treściach programowych, aktywne uczestnictwo w zdalnych lekcjach.

Tabela 1

Wyposażenie gospodarstwa domowego w sprzęt wykorzystywany w edukacji

	Polska	Słowacja	Czechy	Węgry
Skaner	44	44	26	15
Drukarka	88	76	62	43
Komputer stacjonarny (PC)	65	59	51	57
Laptop lub notebook	92	80	84	70
Tablet	64	66	58	56
Smartfon	97	92	93	97
Stały dostęp do Internetu	93	88	95	89
Biurko do nauki	93	72	92	88
Własny pokój do nauki	87	65	77	54

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Wyniki sondażu zaprezentowane w tabeli 1 wskazują, iż uczniowie dysponują laptopami, smartfonami, stałym dostępem do internetu i biurkiem do nauki. Gorzej jest z posiadaniem własnego pokoju do nauki. Niższy też jest odsetek respondentów, którzy mają do dyspozycji komputer stacjonarny, tablet, drukarkę. Okazuje się, iż skaner jest rzadkim urządzeniem w domach uczniów.

Na potrzeby niniejszej analizy przygotowano indeks wyposażenia w sprzęt potrzebny do zdalnej edukacji. Jeśli ktoś nie posiadał żadnego ze sprzętów wymienionych w tabeli 1 uzyskiwał wartość 0, jeśli wszystkie – uzyskał wartość 9. Średnia wartość indeksu dla polskiej próby wynosiła 7,03, dla słowackiej – 6,37, czeskiej – 6,27, a węgierskiej – 5,63. Uzyskane różnice były szacowane za pomocą analizy wariancji i okazały się istotne statystycznie ($p=0,000$). Rozkład średnich wartości potwierdza obserwowane różnice w tabeli 1, gdzie można zaobserwować, iż polscy uczniowie są najlepiej wyposażeni w sprzęt potrzebny do zdalnej edukacji, a węgierscy mają spore braki pod tym względem.

Chcąc dokładnie się przyjrzeć przebiegowi zdalnej edukacji na peryferiach poprosiliśmy respondentów o subiektywną ocenę własnych możliwości w uczestnictwie w lekcjach online w okresie zdalnej edukacji w 2021 r. Ta data jest ważna, gdyż pierwszy okres zdalnej edukacji był trudny ze względu na różne braki sprzętowe. W kolejnym okresie kształcenia zdalnego rodzice doposażyli gospodarstwa domowe w sprzęt, korzystając też z pomocy szkoły i samorządów².

² W jednej z małych szkół na Podkarpaciu dyrektor opowiadał, że wszyscy uczniowie pobrali nowe laptopy ze szkoły, mimo że część z nich miała swoje. W innej szkole uczniowie mogli wypożyczyć tablety, które zakupiła władza lokalna na potrzeby uczniów.

Tabela 2
Ocena technicznej dostępności do lekcji online

	Polska	Słowacja	Czechy	Węgry
Zdecydowanie nie	2	3	1	3
Raczej nie	3	4	4	3
Raczej tak	42	24	29	15
Zdecydowanie tak	51	65	65	75
Nie wiem	2	4	1	4
Razem	100	100	100	100

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Wyniki odpowiedzi zaprezentowane w tabeli 2 wskazują, iż zdaniem badanych uczniów, zdecydowana większość z nich mogła uczestniczyć w edukacji na odległość, biorąc pod uwagę posiadany w domu sprzęt i urządzenia. Wyniki analiz za pomocą testu chi kwadrat okazały się być istotne statystycznie ($p=0,000$). Oznacza to, iż subiektywne oceny technicznej dostępności różniły się w badanych krajach. Najlepiej ocenili ją polscy i czescy uczniowie, a gorzej słowaccy i węgierscy. Na podstawie tych analiz można stwierdzić, iż obiektywne wskaźniki dostępności do lekcji zdalnych korespondują z subiektywnymi odczuciami na ten temat.

Więcej światła na temat warunków, w jakich uczniowie uczestniczyli w kształceniu na odległość, rzucią odpowiedzi na kolejne pytanie ankiety, w których były podejmowane kwestie wykorzystywanego narzędzia cyfrowego w lekcjach online.

Tabela 3
Sprzęt wykorzystywany do udziału w lekcjach online

	Polska	Słowacja	Czechy	Węgry
Laptop	65	49	49	52
Tablet	3	6	5	4
Smartfon	10	25	34	25
Komputer stacjonarny	22	19	11	18
Inne urządzenia	0	0	0	0
Żadne z powyższych	0	1	1	1
Razem	100	100	100	100

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Z danych zestawionych w tabeli 3 wynika, iż więcej uczniów z państw grupy Wszehradzkiej korzystali w trakcie zajęć online głównie z laptopów. Przy czym widać, iż polscy uczniowie częściej korzystali z nich niż ich rówieśnicy w pozostałych krajach. W Polsce i na

Słowacji popularny był też w kształceniu zdalnym komputer stacjonarny. Ze smartfonu najczęściej korzystali uczniowie czescy, słowaccy i węgierscy.

Można zakładać, iż optymalnym rozwiązaniem jest, kiedy uczeń łączył się z nauczycielem za pomocą laptopa lub komputera osobistego. Z danych w tabeli 3 wynika, iż w ten sposób w lekcjach online uczestniczyło w polskich szkołach 87% uczniów, słowackich – 68%, czeskich – 60%, węgierskich – 70%. Również w tej analizie wyniki testu chi kwadrat wskazały, że różnice między państwami są istotne statystycznie (na poziomie $p=0.000$).

W dyskursie na temat zdalnej edukacji pojawiał się wątek, iż uczniowie z rodzin biedniejszych, z niższym statusem, z rodzin wielodzietnych mają problem z dostępem do własnego urządzenia umożliwiającego prowadzenie lekcji zdalnych. Takich rodzin może być więcej na peryferiach niż w metropoliach. Badania były realizowane w najbiedniejszych regionach państw grupy Wyszehradzkiej.

Tabela 4

Status własności posiadanego urządzenia

	Polska	Słowacja	Czechy	Węgry
To było moje własne urządzenie	80	66	85	84
Było to urządzenie, którym dzielę się z innymi, z rodzicami czy rodzeństwem	17	33	11	12
To było urządzenie pożyczone ze szkoły	3	0	4	2
Było to urządzenie od innej organizacji niż szkoła	0	0	0	0
Nie korzystałam/em z żadnego urządzenia cyfrowego	0	1	0	2
Razem	100	100	100	100

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Z danych zamieszczonych w tabeli 4 wynika, iż zdecydowana większość uczniów posiadała sprzęt do zdalnej edukacji na wyłączność. Najlepiej pod tym względem wyglądała sytuacja czeskich, węgierskich oraz polskich uczniów. W mniej korzystnym położeniu byli uczniowie słowaccy, gdzie ponad 1/3 z nich musiała dzielić z rodzeństwem komputer do zdalnej edukacji. Zaobserwowane różnice były istotne statystycznie w teście chi-kwadrat ($p=0,000$).

Innym czynnikiem wpływającym na komfort i efektywność kształcenia na odległość były warunki lokalowe uczniów. Zakłada się, iż uczeń dysponujący własnym pokojem może w ciszy i spokoju skoncentrować się na przekazie nauczyciela i aktywnie uczestniczyć w tej formie zajęć. W gorszej sytuacji będą uczniowie bez własnego pokoju, odbywający lekcje online w towarzystwie innych domowników. Tutaj może się pojawić stres i dyskomfort.

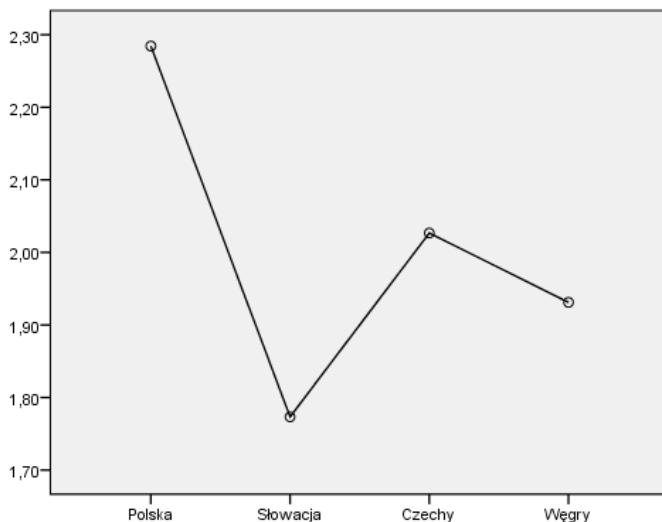
Tabela 5
Miejsce odbywania lekcji online

	Polska	Słowacja	Czechy	Węgry
We własnym pokoju	84	63	69	77
W pokoju, który dzieli z rodzeństwem	10	20	21	12
We wspólnym pomieszczeniu (np. salon, kuchnia, jadalnia)	5	14	8	9
W innym miejscu niż wymienione powyżej	1	3	2	2
Razem	100	100	100	100

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Większość badanych uczniów w krajach grupy Wyszehradzkiej uczestniczyło w lekcjach online z własnego pokoju (tabela 5). Najlepsze warunki do zdalnej nauki mieli polscy uczniowie. Gorzej wyglądała sytuacja słowackich i czeskich uczniów. Pojawiające się różnice między krajami mierzone są istotne statystycznie na poziomie $p=0,000$ i były sprawdzane testem chi-kwadrat.

Wykres 1. Indeks warunków domowych w kształceniu zdalnym



Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Na podstawie wcześniej analizowanych odpowiedzi przygotowano indeks warunków domowych do kształcenia zdalnego. Wartość indeksu mieściła się między 0 a 3. Jeśli ktoś posiadał laptop, miał go na wyłączność oraz miał własny pokój to uzyskiwał maksymalną

wartość. Z wyników analizy zamieszczonych na Wykresie 1 wynika, iż polscy uczniowie mieli największy komfort w trakcie zajęć zdalnych. Gorsze warunki mieli czescy i węgierscy uczniowie, a najgorsze respondenci na Słowacji. Różnice między średnimi liczone za pomocą testu ANOVA są istotne statystycznie na poziomie $p=0.000$.

Tabela 6

Korelacje wartości indeksu warunków domowych w kształceniu zdalnym

	Polska	Słowacja	Czechy	Węgry
Płeć	0,15**	0,01	0,03	0,07
Wiek	-0,05	0,04	0,06	0,08
Liczba książek	0,06	0,03	0,08	0,14*
Ocena sytuacji materialnej	0,12**	0,11*	0,11*	0,13*
Indeks AGD ³	0,17**	0,17**	0,29**	0,27**
Indeks deprivacji ⁴	0,10**	0,08	0,17**	0,11*
Liczba rodzeństwa	-0,21**	-0,10	-0,20**	-0,22**
Miejsce zamieszkania	0,04	0,04	-0,14	0,03
Wykształcenie matki	0,04	0,01	0,07	0,09
Wykształcenie ojca	0,07	0,07	0,06	0,01
Praca matki	0,05	0,00	0,05	0,16**
Praca ojca	0,05	0,01	0,03	0,14**

** $p \leq 0.05$; * $p \leq 0.01$

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Wyniki analizy korelacyjnej pokazały czynniki mające wpływ na warunki, w jakich odbywało się zdalne kształcenie. We wszystkich badanych krajach komfort pracy na lekcjach był wyznaczany sytuacją materialną gospodarstw domowych. We wszystkich krajach poza Słowacją istotna też była wielkość gospodarstwa domowego. W mniejszych rodzinach były lepsze warunki do zdalnej nauki. W Polsce bardziej sprzyjające warunki miały dziewczęta niż chłopcy. Na Węgrzech dodatkowo o lepszym dostępie do nauczania online decydował wyższy status zawodowy rodziców oraz liczba posiadanych książek.

Uzyskane wyniki wskazują, że wprowadzenie zdalnej edukacji mogło częściowo wzmocnić występujące nierówności edukacyjne wśród uczniów. Lepsze warunki do zdalnej edukacji mieli uczniowie z rodzin zamożniejszych. Aczkolwiek należy też podkreślić, iż te różnice nie są zbyt duże. Uzyskane dane mogą wskazywać, iż środowisko społeczne uczniów zamieszkujących peryferia jest podobne.

³ Obliczono indeks na podstawie posiadanego sprzętu z tabeli 1.

⁴ Indeks deprivacji składał się z 11 pozycji: moja rodzina może sobie pozwolić na jeden tydzień wakacji w roku (poza domem); moją rodzinę stać na jedzenie mięsa, kurczaka lub ryb co drugi dzień; moja rodzina nie ma problemów z ogrzewaniem; w mojej rodzinie jest samochód; w mojej rodzinie jest komputer lub laptop; używane meble możemy wymienić na nowe; możemy wymienić używane ubrania na nowe; mam co najmniej dwie pary butów w odpowiednim rozmiarze (w tym parę na zimę); otrzymuję kieszonkowe co tydzień; regularnie uczestniczę w zajęciach rekreacyjnych (takich jak sport, kino czy koncert); moja rodzina spotyka się z przyjaciółmi lub krewnymi przynajmniej raz w miesiącu (na drinka lub posiłek). Indeks ten przygotowano na bazie (Atkinson i Marlier, 2010).

3. Udział w zajęciach zdalnych

Samo posiadanie sprzętu i odpowiednich warunków do nauki nie gwarantuje efektywnego przyswajania wiedzy. Dużo zależy od nastawienia ucznia, jego zaangażowania i samodzielnej pracy na zajęciach i poza nimi. Jednym z czynników skutecznej edukacji jest obecność na zajęciach online i skupienie się na przekazywanych treściach.

W tabeli 7. zostało pokazane, w jaki sposób uczniowie uczestniczyli w nauce zdalnej w 2021 r. Z danych wynika, że nieco mniej niż połowa respondentów w każdym kraju systematycznie uczestniczyła w zajęciach online. Około połowy uczniów brała udział w części lekcji zdalnych. Niewielu uczniów przyznało się do wypadania z e-edukacji. Warto dodać, iż poziom frekwencji na zajęciach jest podobny we wszystkich badanych państwach.

Tabela 7

Frekwencja na zajęciach zdalnych

	Polska	Słowacja	Czechy	Węgry
Wszystkich lekcjach online	42	41	42	44
Większości lekcji online	49	54	50	47
Części lekcji online	6	4	6	6
Prawie w ogóle nie brałem(-am) udziału w lekcjach online	2	1	1	2
Nigdy nie brałem(-am) udziału w lekcjach online	1	0	1	1
Razem	100	100	100	100

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

W tabeli 8 zostały zestawione powody opuszczania e-lekcji przez uczniów. Na ich podstawie można skonstatować, iż głównym powodem absencji na lekcjach online była choroba badanych. Częstą przyczyną był też brak sprawnego sprzętu, który pozwoliłby na udział w zdalnym kształceniu. Część uczniów wskazywała, że ucieczka z lekcji online była spowodowana zmęczeniem zdalną edukacją. Skarżono się też na nudne i nieciekawie prowadzone lekcje online. Jeszcze opuszczali zdalną edukację, gdyż mieli problemy ze zrozumieniem i przyswojeniem materiału podawanego przez nauczycieli.

Rzadziej uczniowie podawali powody związane z zaabsorbowaniem pracą w domu, w gospodarstwie domowym, pomaganiem czy pracą zarobkową na potrzeby rodziny. Warto podkreślić, iż we wszystkich krajach odpowiedzi układały się bardzo podobnie.

Tabela 8

Powody opuszczania lekcji⁵

	Polska	Słowacja	Czechy	Węgry
Choroba	38	53	52	48
Brak sprawnego komputera	29	35	31	21
Zmęczenie zdalną edukacją	21	15	16	16
Nuda na lekcjach	15	14	18	13
Kłopoty z przyswojeniem materiału	14	7	14	9
Szkoła jest nudna	14	8	9	10
Pomoc w pracach domowych	11	5	12	16
Brak zainteresowania szkołą i edukacją	10	3	3	4
Zdalna edukacja nic nie daje, to strata czasu	10	7	8	8
Opieka nad chorymi rodzicami	4	3	6	4
Opieka nad rodzeństwem	10	6	18	8
Pomoc w gospodarstwie rolnym	5	3	3	5
Praca zarobkowa dla rodziny	2	1	1	1

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Chcąc dokładniej przyjrzeć się zaangażowaniu uczniów w zdalną naukę postanowiono jeszcze skorzystać z pomiaru za pomocą skali ilościowej. Za jej pomocą została określona ilość czasu poświęconego na udział w lekcjach online, przygotowanie do tych lekcji oraz zostało zmierzone zaangażowanie rodziców w pomoc swoim dzieciom w nauce podczas pandemii.

W tabeli 9 widoczne jest zestawienie czasu przeznaczanego przez uczniów na kształcenie zdalne w 2021 r. Z analiz wynika, iż średni czas poświęcony na udział w lekcjach online dla całej badanej próby wynosił około 5 godz. Przy czym polscy uczniowie spędzili dużo więcej czasu na lekcjach online niż ich rówieśnicy z pozostałych państw. Najkrócej uczyli się w formie zdalnej młodzi Czesi.

Średni czas poświęcony na samodzielne przygotowanie do lekcji, odrabianie zadań domowych wynosił około dwóch godzin. Więcej czasu spędzali na pracach domowych uczniowie z Węgier, a mniej z Czech i Słowacji. Średni czas pomocy udzielanej przez rodziców badanym uczniom wynosił około jednej godziny. Najdłużej rodzice pomagali węgierskim uczniom, a najkrócej na Słowacji i w Czechach.

Wyniki analizy wariancji pokazują, iż uzyskane różnice między badanymi państwami w każdym z analizowanych aspektów zaangażowania w nauczanie online są istotne statystycznie.

⁵ Odsetki nie sumują się do 100% ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela 9

Średni czas poświęcony na kształcenie zdalne w 2021 r.

	Polska		Słowacja		Czechy		Węgry		F	Istotność
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Średnia liczba godzin uczestnictwa w zajęciach online w 2021 r.	6,35	1,93	4,38	1,64	3,75	1,38	4,66	1,68	180,06	0,000
Średni czas poświęcony na przygotowanie do zajęć online	2,02	1,81	1,53	1,23	1,92	1,42	2,45	1,54	16,73	0,000
Średni czas pomocy rodziców w zajęciach online	0,79	1,16	0,59	0,94	0,77	1,04	1,71	1,67	48,18	0,000

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Za pomocą analizy korelacyjnej sprawdzono poziom zaangażowania w naukę online, tworząc do tego celu indeks zaangażowania z dwóch pierwszych zmiennych z tabeli 9. Wyniki analizy korelacyjnej pokazały, iż w Polsce wyższym zaangażowaniem w edukację online cechowały się dziewczęta ($r=0,13$), na Słowacji więcej czasu na edukację poświęcili uczniowie z większym księgozbiorem ($r=0,12$), w Czechach dłużej się uczyli starsi uczniowie ($r=0,12$), mieszkańcy wsi ($r=0,17$), uczniowie, których matki miały wyższe wykształcenie ($r=0,17$) i wyższy status zawodowy ($0,17$). Na Węgrzech więcej czasu przeznaczali na edukację uczniowie zasobniejsi materialnie ($r=0,25$), z większym księgozbiorem ($r=0,14$), z wyższym wykształceniem matki ($r=0,12$).

Wyniki analizy wskazują, iż częściowo zaangażowanie w zajęcia zdalne jest związane z posiadanymi zasobami przez ucznia. Kapitał kulturowy, kapitał ekonomiczny sprzyja dłuższemu przebywaniu na lekcjach online i przeznaczaniu większej ilości czasu na przygotowanie się do zajęć.

4. Ocena zajęć online

W tej części artykułu zostanie podjęta próba oceny skutków zdalnej edukacji wśród młodzieży zamieszkałej na peryferiach. Ta ewaluacja zostanie przeprowadzona za pomocą zebranych opinii uczniów na temat jakości zajęć, problemów pojawiających się w ich trakcie i trudności z jakimi musieli się zmierzyć.

W tabeli 10 przedstawiono ocenę edukacji zdalnej przez uczniów szkół podstawowych w roku szkolnym 2020/2021. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, iż w każdym kraju uczniowie negatywnie ocenili poziom lekcji online (60% - 70%). Jedynie uczniowie węgierscy lepiej niż pozostali ocenili lekcje zdalne (49%).

Tabela 10

Ocena poziomu zajęć online przez uczniów

	Polska	Słowacja	Czechy	Węgry
Dużo niższym poziomie	20	27	23	17
Trochę niższym poziomie	41	42	51	32

	Polska	Słowacja	Czechy	Węgry
Takim samym poziomie	23	19	13	19
Trochę wyższym poziomie	7	6	10	23
Znacznie wyższym poziomie	9	6	3	9
Razem	100	100	100	100

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

W Polsce zadano jeszcze dodatkowe pytanie prosząc uczniów, aby odnieśli się do tego, czy przejście na zdalną edukację spowodowało pogorszenie się ich poziomu wiedzy z przedmiotów nauczanych w szkole. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, iż 43% było przekonanych, że zdalna edukacja nie wpłynęła negatywnie na ich poziom wiedzy, zaś 39% zaobserwowało pogorszenie stanu wiedzy z przedmiotów szkolnych. Wśród badanych 18% nie miało zdania na ten temat.

Wyniki analizy prezentowane w Tabeli 11 pokazują czynniki związane z oceną poziomu zajęć online prowadzonych przez nauczycieli. W Polsce i na Słowacji płeć była związana z postawami wobec poziomu zajęć. W Polsce dziewczęta wskazywały częściej, iż są na niższym poziomie, a na Słowacji uczennice uznały, iż były one na wyższym poziomie. Analogicznie było z wpływem poziomu aspiracji na ocenę zajęć. W Polsce i na Słowacji uczniowie z niższymi aspiracjami twierdzili, że zajęcia online są na wyższym poziomie niż tradycyjne. W Polsce uczniowie spędzający więcej czasu na lekcjach online byli bardziej krytyczni wobec poziomu tych zajęć. W Polsce i na Węgrzech uczniowie dobrze oceniający swoją techniczną dostępność do lekcji online lepiej ocenili też ich poziom. W Polsce i w Czechach lepiej zajęcia zdalne ocenili uczniowie, którzy mieli lepsze i bardziej komfortowe warunki do zdalnej edukacji. We wszystkich badanych krajach poza Słowacją gorsi uczniowie lepiej ocenili poziom zajęć zdalnych. Na Węgrzech uczniowie rodziców z wyższym wykształceniem lepiej ocenili poziom zajęć zdalnych. W Czechach uczniowie ojców pracujących na wyższych stanowiskach również lepiej ocenili poziom zajęć zdalnych.

Podsumowując, można skonstatować, iż kto miał większy komfort w nauczaniu online, miał niższe aspiracje edukacyjne i gorsze oceny, lepiej oceniał ich poziom. Dla słabszych uczniów takie zajęcia były dobrodziejstwem.

Tabela 11

Korelacje oceny poziomu zajęć zdalnych w 2021 r.

	Polska	Słowacja	Czechy	Węgry
Płeć	-0,12**	0,25**	0,04	0,04
Poziom aspiracji edukacyjnych ⁶	0,17**	0,27**	0,10	0,00
Liczba godzin spędzonych na lekcjach	-0,14**	0,05	0,01	0,05
Ocena technicznej dostępności	0,10*	0,08	0,02	0,18**
Indeks komfortu kształcenia	0,13**	0,00	0,11*	0,10

⁶ Poziom aspiracji mierzono, pytając uczniów o to, do jakiej szkoły zamierzają uczęszczać po skończeniu szkoły podstawowej (szkoła zawodowa, technikum, liceum).

⁷ Była to subiektywna ocena szkolnych osiągnięć z podziałem na kategorie: należą do czołówki naszej klasy, wyraźnie powyżej przeciętnej, przeciętne, mniej niż przeciętne, słabe.

	Polska	Słowacja	Czechy	Węgry
Osiągnięcia szkolne ⁷	0,10*	0,01	0,12*	0,12*
Wykształcenie ojca	0,07	0,08	0,10	0,19**
Wykształcenie matki	0,06	0,07	0,01	0,16**
Praca ojca	0,00	0,06	0,12*	0,01
Praca matki	0,03	0,07	0,02	0,03

** $p \leq 0.05$; * $p \leq 0.01$

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

W tabeli 12 został przedstawiony rozkład odpowiedzi na temat poziomu zaangażowania uczniów w zajęcia zdalne. W Polsce i na Słowacji około połowy badanych, a w pozostałych krajach ponad 60% respondentów, twierdzi, iż odbywała zajęcia online mimo pojawiania się różnych innych pokus. Większość badanych respondentów stwierdziła, iż kończyła zadane przez nauczycieli zadania w terminie. Mniej niż połowa uczniów w Polsce oraz na Słowacji uważa, iż udało się skupić uwagę na lekcji online. W Czechach było ich nieco więcej, a na Węgrzech najwięcej. Do aktywnego udziału w zajęciach online przyznaje się około $\frac{3}{4}$ uczniów w Czechach, Słowacji i na Węgrzech. W Polsce takich uczniów było około połowy. Znacznie gorzej wypadła ocena zrozumienia prezentowanego materiału na lekcjach online. Tylko nieco ponad $\frac{1}{3}$ badanych w każdym kraju zgodziła się, iż zrozumiała prezentowany materiał. Strata edukacyjna wywołana zdalną edukacją, z powstałymi zaległościami była widoczna u połowy uczniów w Polsce oraz w nieco niższej skali w pozostałych państwach. Obawy przed wymaganiami stawianymi przez nauczycieli po powrocie do nauki stacjonarnej po długim okresie zdalnej edukacji były obserwowane u ponad połowy respondentów w Polsce i na Słowacji oraz w nieco mniejszej skali w pozostałych dwóch państwach. W Polsce co trzeci uczeń obawiał się, że nie poradzi sobie z tradycyjną edukacją, na Słowacji i w Czechach był to co czwarty uczeń, a na Węgrzech co 14.

Z porównania analizowanych odpowiedzi wynika, iż polscy uczniowie mieli największe problemy z powrotem z nauki zdalnej do nauki stacjonarnej. Zaś uczniowie węgierscy najlepiej sobie radzili podczas nauki zdalnej i najłatwiej się adoptowali, wracając do szkoły w trybie stacjonarnym. Uczniowie z Czech i Słowacji byli tutaj pomiędzy tymi dwoma państwami.

Tabela 12

*Opinie na temat lekcji online w 2021 r.*⁸

	Polska			Słowacja			Czechy			Węgry		
	Tak	Nie	Nie wiem	Tak	Nie	Nie wiem	Tak	Nie	Nie wiem	Tak	Nie	Nie wiem
Mogłem(-am) się uczyć, nawet jeśli miałem (-am) inne, ciekawsze rzeczy do zrobienia	48	21	31	49	26	25	68	17	15	60	25	15

⁸ W tabeli zostały połączone odpowiedzi zdecydowanie nie + nie oraz zdecydowanie tak + tak.

	Polska			Słowacja			Czechy			Węgry		
Wypracowania i inne zadania zadane przez nauczycieli skończyłem(-am) w terminie	77	12	11	65	13	22	60	23	17	70	13	17
Udało mi się skupić uwagę podczas zajęć zdalnych	44	32	24	44	32	24	51	33	15	65	16	19
Brałem(-am) aktywny udział w zajęciach zdalnych	54	25	21	75	11	14	66	21	13	72	17	11
Rozumiałem(-am) wszystko to co prezentowano na lekcjach online	35	41	24	37	35	28	34	42	24	35	43	22
Mam dużo do nadrobienia przez lekcje online	51	32	17	39	43	18	42	44	14	30	60	10
Obawiam się wymagań stawianych przez nauczycieli po powrocie do tradycyjnej nauki w szkole	55	28	17	51	33	16	37	42	21	26	61	13
Obawiam się, że nie poradzę sobie z tradycyjną nauką	32	51	17	24	59	17	25	61	14	14	70	16

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Zdalna edukacja wywoła różne negatywne zjawiska, o których pisano w niniejszej pracy. Jedną z takich patologii jest brak możliwości bezpośredniego kontaktu ucznia z nauczycielem, co uniemożliwia uzyskanie dodatkowego wyjaśnienia, zdania dodatkowych pytań w sytuacji braku zrozumienia prezentowanego materiału przez ucznia. Szczególnie niepokojące jest to, iż uczniowie z niższym kapitałem kulturowym mogli być narażeni na brak wsparcia ze strony środowiska rodzinnego.

O tym, jak sobie radzili uczniowie w trakcie zdalnej edukacji i z czyjej pomocy najczęściej korzystali możemy się dowiedzieć z tabeli 13. Z prezentowanego w niej zestawienia wynika, iż we wszystkich krajach w razie pojawiających się problemów edukacyjnych najczęściej uczniowie korzystali z pomocy rodziców. Na drugim miejscu pojawiło się wsparcie rówieśników. Na trzecim pojawił się internet, w którym można było znaleźć sporo materiałów pomocnych w zdalnej edukacji. W mniejszym stopniu wsparcie respondentom zapewniało rodzeństwo czy inni członkowie rodziny.

W Polsce i na Słowacji w niewielkiej mierze uczniowie otrzymywali wsparcie od nauczycieli ze szkoły. W Czechach i na Węgrzech nauczyciele mocniej wspierali uczniów wymagających pomocy. Warto podkreślić, że korepetytorzy stanowili niewielkie wsparcie dla uczniów. Fakt ten zasługuje na podkreślenie, gdyż w dyskursie medialnym pojawiały się głosy, że oto uczniowie zaczęli brać korepetycje na masową skalę. O ile w Polsce pojawiało się to zjawisko w niewielkiej skali, o tyle w pozostałych krajach prawie nie wystąpiło. Niewielu uczniów wskazało, że nie potrzebowało żadnego wsparcia w czasie edukacji online. Jeszcze mniej uczniów stwierdziło, iż nie otrzymało takiej pomocy mimo pojawienia się problemów.

Uzyskane wyniki badań pokazują, że uczeń w trakcie zdalnej edukacji otrzymał wsparcie od rodziny i swojego środowiska rówieśniczego. Niepokojące jest to, że szkoła, a konkretnie nauczyciele w niewielkim stopniu udzielali tej pomocy. Sprawdza się teza stawiana przez kredencjonalistów, iż szkoła głównie egzekwuje wiedzę i wydaje certyfikaty, a nauczanie dzieci muszą zorganizować rodzice – sami ich ucząc albo wynajmując do tego celu korepetytorów.

Tabela 13

Wsparcie, z którego korzystali uczniowie w czasie zdalnej edukacji

	Polska	Słowacja	Czechy	Węgry
Rodzice	54	67	66	71
Koledzy i koleżanki	38	41	46	46
Z internetu gotowe rozwiązania	31	46	31	40
Rodzeństwo	26	36	27	42
Nie miałem takich problemów	15	13	9	14
Inni członkowie rodziny (dziadkowie)	15	13	15	15
Wychowawca	15	11	26	28
Nauczyciele przedmiotowi	13	15	29	29
Nikt nie pomagał choć czasem potrzebowałem pomocy	12	7	8	5
Korepetytorzy	12	1	3	5
Psycholog, pedagog	3	2	1	1

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Na zakończenie analiz zaprezentowane zostaną rozkłady odpowiedzi dotyczące preferencji trybu nauczania przez uczniów. Odpowiedź na to pytanie ma pokazać, na ile został zaburzony tradycyjny rytm nauczania przez wprowadzenie zdalnego nauczania na dłuższy czas (około 11 miesięcy). Tak długi czas trwania zdalnego nauczania może prowadzić do zaniku postaw, jakie towarzyszyły od wieków nauce stacjonarnej i tym samym w znaczny sposób może utrudnić przystosowanie się uczniów do tradycyjnej nauki w klasie szkolnej z nauczycielem.

O tym, że wśród uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej spadła gotowość do uczęszczania na zajęcia stacjonarne świadczą dane z tabeli 14. W Polsce tylko $\frac{1}{3}$ chciała po powrocie do szkoły uczyć się nadal tradycyjnie w klasie. W pozostałych krajach było więcej uczniów gotowych uczyć się tradycyjnie. Najwięcej takich uczniów było na Węgrzech.

W Polsce co czwarty uczeń wolał uczyć się na odległość, a w pozostałych krajach był to co piąty uczeń. Mniej więcej podobny odsetek preferował edukację w trybie hybrydowym. Niewielu było skłonnych zrezygnować ze szkoły.

Na uwagę zasługuje fakt, iż polscy uczniowie na tle rówieśników z pozostałych państw wykazują najniższe zainteresowanie powrotem do tradycyjnej nauki. Czyżby oznaczało to, iż w Polsce destrukcja wywołana nauczaniem online była największa? Warto dodać, że przedmiotem badań objęto uczniów z obszarów wiejskich, ulokowanych na peryferiach, którzy muszą włożyć spory wysiłek, aby dostać się do szkoły. Szczególnie wczesne wstawanie oraz długie oczekiwanie na autobus czy docieranie do szkoły piechotą są uciążliwe późną jesienią, kiedy jest zimno, ciemno, mokro – aura nie sprzyja wówczas uczniom chodzącym do szkoły.

Tabela 14

Preferowany tryb kształcenia przez uczniów

	Polska	Słowacja	Czechy	Węgry
Nauka tradycyjna w szkole	31	39	40	46
Pozostanie w nauczaniu na odległość	24	17	18	22
Nauka hybrydowa	22	23	28	16
Zakończenie edukacji	7	3	4	1
Nie wiem	16	18	10	15
Razem	100	100	100	100

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

5. Zakończenie

Prowadzone badania pokazują, iż uczniowie ostatnich klas szkoły elementarnej w Europie Środkowo-Wschodniej podobnie oceniają zdalną edukację: jej przebieg, problemy pojawiające się w jej trakcie, sposoby ich rozwiązywania. Wyniki badań wskazują na to, że nie sprawdziły się czarne prognozy stawiane na początku pandemii przez Centrum Analiz Ekonomicznych. Szacowano, że 1,6 mln uczniów w Polsce może mieć problem z dostępem do edukacji zdalnej ze względu na braki sprzętowe. Szczególnie zagrożeni mieli być uczniowie biedniejsi oraz zamieszkali na wsi (Myck i in., 2020). Z badań prowadzonych w Polsce w trakcie pierwszej fali pandemii wynikało, iż sprzęt do zajęć zdalnych posiadało 78% uczniów (Plebańska i in., 2020). W Czechach odpowiednim sprzętem dysponowało 96% (Czech School Inspectorate, 2021), na Słowacji 80% (Nucem, 2021), na Węgrzech 90% (Szabó, 2021). Badania PISA z 2018 r. wskazywały, iż wśród polskich uczniów 99% posiada komputer do nauki, w Czechach 96%, na Węgrzech 92%, na Słowacji 92%. Dostęp do internetu posiadało w Polsce 99%, w Czechach 99%, na Słowacji 98%, na Węgrzech 99% (PISA, 2018). Zatem badania jeszcze sprzed pandemii wskazywały, iż uczniowie w krajach Grupy Wyszehradzkiej mają pełny dostęp do cyfrowych narzędzi. Badania prowadzone na peryferiach analizowanych państw pokazały, iż sytuacja jest nieco gorsza i ten dostęp do internetu był na niższym poziomie. Co dziesiąty uczeń na peryferiach mógł mieć kłopoty z połączeniem się ze szkołą i nauczycielami. Warto dodać, iż dane na temat obiektywnych możliwości uczestnictwa w lekcjach online pokrywają się z subiektywną oceną technicznych warunków gospodarstwa domowego do prowadzenia lekcji online. Według tego wskaźnika, co dziesiąty uczeń w każdym z krajów sygnalizował pojawiające się trudności w edukacji online. Z badań reprezentatywnych metodą CAPI wśród uczniów szkół podstawowych i średnich dobry dostęp do zdalnej edukacji deklarowało w Polsce 96%, a na Ukrainie 86% (Długosz, 2022). Oznacza to, że na peryferiach sytuacja jest zbliżona do tej, jaką ujawniają inne precyzyjne pomiary na temat wprowadzenia zdalnej edukacji.

O możliwościach i efektywności zdalnej edukacji nie tylko decyduje sam dostęp do internetu ale też sprzęt, z jakiego uczeń korzysta, miejsce, z którego łączy się on z nauczycielem oraz to, czy sam korzysta z laptopa czy dzieli się nim z domownikami. Wyniki analizy pokazały, iż najlepsze warunki do kształcenia na odległość mieli polscy i czescy respondenci. A większe

obiektywne trudności pojawiły się u węgierskich i słowackich uczniów. Uzyskane wyniki są zbieżne z wskaźnikami rozwoju HDI za rok 2021. Według ostatniego raportu Czechi znalazły się na 32, Polska na 34, a Słowacja na 45, Węgry na 46 (Human Development Report 2021–22, 2022). Oznacza to, iż w państwach bogatszych uczniowie mają lepsze warunki materialne, co przekłada się też na lepszy punkt startu w trakcie wprowadzenia edukacji zdalnej. Biedniejsze kraje i biedniejsi uczniowie są z góry postawieni w gorszej sytuacji.

Wprowadzenie zdalnej edukacji mogło wzmocnić istniejące nierówności edukacyjne, na co wskazywały wcześniej prowadzone badania (Kuhfeld i in., 2020). Częściowo ta teza znajduje potwierdzenie. Analiza korelacyjna wskazuje, iż o lepszej dostępności sprzętowej mówili uczniowie z bogatszych domów, z wyższym kapitałem kulturowym. Aczkolwiek należy zaznaczyć, iż te różnice nie były duże, co może świadczyć o homogeniczności środowiska społecznego młodzieży żyjącej na peryferiach.

Biorąc pod uwagę uczestnictwo w zajęciach należy stwierdzić, iż mniej niż połowa badanych uczniów systematycznie brała udział w zajęciach online. Trudno oszacować zjawisko „wypadania” z lekcji online, gdyż w dotychczasowych badaniach powoływano się na opinię nauczycieli na ten temat (Buchner i Wierzbicka, 2020). Jedynie można domniemywać, iż u połowy uczniów to zaangażowanie w edukację online było słabsze. Wyniki badań pokazują, iż przeciętnie na lekcje uczniowie dziennie poświęcili około 5 godz. Przy czym w Polsce dłużej się uczniowie uczyli, a na Węgrzech i Słowacji ten czas był krótszy. Najmniej czasu przeznaczili na zdalną edukację czescy uczniowie, ponad 2 godz. mniej niż polscy rówieśnicy. Być może zaobserwowane różnice odzwierciedlają ogólne podejście do edukacji w danych krajach. W badaniach umiejętności uczniów PISA w matematyce polscy uczniowie zajęli 10 miejsce, czescy 22, słowaccy 32, a węgierscy 36 (PISA, 2018).

Ogólnie rzecz biorąc uczniowie gorzej ocenili poziom edukacji zdalnej w porównaniu do tradycyjnej edukacji. Zgodne jest to z innymi wynikami badań. W Polsce przygotowani nauczycieli do prowadzenia lekcji online nisko oceniło 40%, średnio 34%, wysoko 18% (Plebańska i in., 2020). Podobnie było w Czechach: 20% pozytywnie oceniło nauczanie na odległość, a 57% tradycyjną edukację w klasie szkolnej (Bicanová i in., 2021). Na Węgrzech 47% pozytywnie oceniło edukację zdalną (Takács i Pogátsik, 2021).

Uwzględniając opinie uczniów na temat przebiegu i skutków zdalnej edukacji należy stwierdzić, iż jej efektywność należy ocenić na 30%-50%. Większość uczniów wykonywała zadania na czas, była aktywna w trakcie lekcji online. Około połowy uczniów nie ulegała pokusie zajmowania się ciekawszymi, przyjemniejszymi zajęciami w trakcie edukacji online. Co drugi badany uczeń mógł skupić uwagę w czasie zajęć online. Problem ze zrozumieniem materiału wykładanego w czasie lekcji miało około $\frac{3}{4}$ respondentów w badanych państwach. Około połowy uczniów żywiło obawy związane z powrotem do nauki stacjonarnej w szkole. Innymi słowy, widoczna jest świadomość straty edukacyjnej, jaka powstała w wyniku zdalnej edukacji. Ta strata wiedzy szkolnej jest znaczna, na co wskazują polskie badania (Jakubowski i in., 2022) oraz niemieckie (Stanat i in., 2022) prowadzone na podstawie porównań wyników osiągnięć szkolnych przed pandemią i po pandemii.

Na zakończenie można dodać, iż wyniki badań są nieco zaskakujące i odbiegają od pierwotnych założeń mówiących o tym, że w wyniku wykluczenia cyfrowego sytuacja uczniów ulokowanych na peryferiach będzie bardzo niekorzystana. Być może widoczne są tutaj efekty działań mających na celu zwiększanie spójności społecznej na terenach peryferyjnych i przygranicznych. Wejście wszystkich badanych państw do UE sprawiło, że mogły one skorzystać z wielu programów i funduszy poprawiających poziom infrastruktury społecznej i technicznej.

Dzięki temu wprowadzenie zdalnej edukacji nie odbiegało od jej funkcjonowania na obszarach zurbanizowanych.

Bibliografia

- Albrecht, J.N., Werner, H., Rieger, N., Jenni, O.G., Huber, R. (2022). Sleep and health-related characteristics among adolescents during COVID-19: An update. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 5078. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095078>
- Atkinson, A.B., Marlier, E. (2010). *Income and living conditions in Europe*. Eurostat. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/ks-31-10-555>
- Autor. (2022). Kondycja uczniów powracających do szkół po zdalnej edukacji. Przypadek Polski i Ukrainy. *Youth in Central and Eastern Europe*, 8(12), 34–42. <https://doi.org/10.24917/ycee.2021.12.34-42>
- Bajerski, A. (2008). Problemy wydziałania peryferii społeczno-gospodarczych. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 70(2), 159–167.
- Bicanová, J., Gargulák, K., Prokop, D. (2021). *Dopady pandemie na žáky: Report č. 1: Vnímání distanční výuky žáky. Poptávka podpůrných opatření ze strany rodičů*. PAQ Research. <https://drive.google.com/file/d/1qdgmVeOUcGkgHrsrfMG1LAVIRTr0QWL3/view>
- Bigaj, M., Dębski, M. (2020). Subiektywny dobrostan i higiena cyfrowa w czasie edukacji zdalnej. W: G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski i M. Bigaj (red.), *Edukacja zdalna: Co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* (s. 75–111). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bignardi, G., Dalmajjer, E.S., Anwyll-Irvine, A.L., Smith, T.A., Siugzdaite, R., Uh, S., Astle, D.E. (2021). Longitudinal increases in childhood depression symptoms during the COVID-19 lockdown. *Arch. Dis. Child*. 106(8), 791–797.
- Buchner, A., Michorowska, M., Puciłowska, M. i Wierzbicka, M. (2021). *Rozmawiaj z klasą. Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. Fundacja Szkoła z Klasą. https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2021/07/fszk_raport_rozmawiaj_z_klasa_cc2.pdf
- Buchner, A., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja II*. Centrum Cyfrowe. https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf
- CBOS (2020). *Skutki epidemii koronawirusa w życiu zawodowym i budżetach domowych*. <https://www.cbos.pl>
- Czech School Inspectorate. (2021). *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci COVID-19*. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%20c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Distančni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf
- Donnelly, R., Patrinos, H.A. (2021). Learning loss during COVID-19: An early systematic review. *Prospects*, 51(4), 601–609.
- Engzell, P, Frey, A, Verhagen, M.D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 118(17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Haelermans, C, Korthals, R, Jacobs, M, de Leeuw, S, Vermeulen, S, van Vugt, L, et al. (2022) Sharp increase in inequality in education in times of the COVID-19-pandemic. *PLoS ONE*, 17(2): e0261114. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261114>
- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T., Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-related school closures on student achievement: A systematic review. *Front. Psychol.*, 12: 746289. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289>
- Jakubowski, M., Gajderowicz, T., Wrona, S. (2022). *Osiągnięcia uczniów szkół średnich po zmianach w oświacie i nauczaniu w pandemii. Wyniki badania TICKS 2021 w Warszawie*. Evidence Institute. https://www.evidin.pl/wp-content/uploads/2022/01/POLICY-NOTE-1-2022_final.pdf
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549–565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>

- Maldonado, J.E., De Witte K. The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal*, 46, 1111–1130. <https://doi.org/10.1002/berj.3616>
- Marczewski, P. (2020). *Epidemia nierówności w Edukacji*. Fundacja Batorego.
- Martin, F., Sun, T., Westine, C., Ritzhaupt, A. (2022). Examining research on the impact of distance and online learning: A second-order meta-analysis study. *Educational Research Review*, 36(2), 100438. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100438>
- Myck, M., Oczkowska, M., Trzciniński K. (2020). *Zamknięte szkoły: warunki uczniów do nauki zdalnej w okresie pandemii COVID-19. Komentarze CenEA*. <https://cenea.org.pl/pl/2020/03/28/zamkniete-szkoly-warunki-uczniow--do-nauki-zdalnej-w-okresie-pandemii-covid-19>
- Nucem 2021. (2021). *Distance education from the point of view of 9th class pupils*. <https://www.min.edu.sk/vysledky-monitoringu-nucem-2021-distančne-vzdelavanie-z-pohladu-deviatakov>
- PISA (2018) [baza danych]. <https://www.oecd.org/pisa/data>
- Plebańska, M., Sieńczewska, M., Szyller, A. (2020). *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. <https://kometa.edu.pl/biblioteka-cyfrowa/publikacja%2C941%2Cedukacja-zdalna-w-czasach-covid-19-raport-z-badania>
- Racine, N., McArthur, B.A., Cooke, J.E., Eirich, R., Zhu, J., Madigan, S. (2021). Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during COVID-19: A Metaanalysis. *JAMA Pediatr*. 175(11), 1142–1150. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482>.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K.A., Weirich, S., Henschel S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?elD=download&buchnr=4606>
- Szabó, M. (2021). Effectiveness of online distance education introduced due to COVID-19 by secondary school students' point of view. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 10(4), 67–87.
- Takács, M., Pogátsik, M. (2021). The online learning from the students' perspective [referat]. 2021 IEEE 19th World Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics (SAMI). https://www.researchgate.net/publication/350294104_The_online_learning_from_the_students'_perspective
- UNDP (2022). *Human Development Report 2021–22*. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-report-2021-22>
- Woźniak-Prus, M. (2020). *Raport. Nastolatki wobec pandemii*. <https://covid.psych.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/50/2021/03>

Ogrody szkolne jako wsparcie edukacyjne

KINGA BIERNACKA*

Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, Polska

Ogrody szkolne mogą stanowić istotne uzupełnienie i wsparcie edukacji szkolnej ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia interdyscyplinarnego i rozwoju społecznego, w tym terapii uczniów z dysfunkcjami. Ogrody szkolne pozytywnie wpływają na rozwój dzieci i przybliżają je do natury, wspierają nauczycieli w edukacji młodego pokolenia, a także mają pozytywny wpływ na poprawę bioróżnorodności danego terenu oraz ochronę środowiska. Niniejszy artykuł przybliży zagadnienie ogrodów szkolnych poprzez rys historyczny oraz uwypuklenie dawnych celów edukacyjnych i porównanie ich z obecnym spojrzeniem na rolę edukacyjną oraz terapeutyczną ogrodów. Poruszane są kwestie dotyczące funkcji, jaką pełniły ogrody w dawnej szkole i jaką obecnie pełnią w nowoczesnym szkolnictwie. Odnosząc się do literatury polskiej i zagranicznej, przedstawiono korzyści edukacyjne, społeczne, poznawcze i terapeutyczne wynikające z obcowania uczniów z przyrodą i naturalnym środowiskiem ogrodów szkolnych. W artykule przedstawiono przykłady inicjatyw społecznych, dzięki którym powstawały ogrody szkolne i obywatelskie zarówno w kraju, jak i za granicą. Zaangażowanie społeczeństwa i organizacji w ten rodzaj inicjatyw jest budujące i pokazuje potrzebę powstawania ogrodów przy placówkach edukacyjnych. Mają one szczególne znaczenie, jeśli są to szkoły wielkomiejskie, umiejscowione w zurbanizowanym krajobrazie. Odwołując się do przykładów ze źródeł europejskich, przedstawiono wielkomiejskie ogrody, które mają wieloletnią tradycję w edukacji przyrodniczej dzieci, wykraczającej poza wiedzę podstawową przekazywaną podczas lekcji i będącej praktycznym wprowadzeniem dzieci w świat natury.

SŁOWA KLUCZOWE: hortiterapia, ogrodnictwo miejskie, ogród edukacyjny, ogród sensoryczny, ogród szkolny

School gardens as an educational support

School gardens significantly complement and support traditional classroom learning and can be integrated into interdisciplinary and social education, including therapies for students with disabilities or dysfunctions. School gardens develop children through physical connection with nature, support teachers in educating the young generation and contribute to improving the biodiversity of thereabouts and protecting the environment. This article focuses on school gardens through a historical outline and educational goals and comparing them with the current view on the educational and therapeutic role of gardens. It outlines roles of school gardens in the older days and compares it to the roles they can play in modern education. Referring to Polish and international literature, this article brings forward educational, social, cognitive and therapeutic values of school gardens resulting from interaction of students with nature and the natural environment. There are numerous examples of community initiatives that led to establishing school or civic gardens, domestic and abroad. The engagement of communities and organisations in such initiatives is encouraging and shows the need for gardens at

educational facilities. Such gardens are of particular importance for big city schools located in highly urbanized landscapes. European sources show examples of large-city gardens with a long-standing tradition of children's science education going beyond basic knowledge taught at schools and being a practical introduction to the nature.

KEYWORDS: horticultural therapy, educational garden, school garden, sensory garden, urban gardening

Przy każdej szkole dla dzieci, a zatem przy każdej szkole ludowej powinien znachodzić się ogródek, a to z tego powodu, że dziecko jeśli ma się prawidłowo rozwijać – wśród natury znachodzić się powinno, dalej że związek zachodzący między przyrodą a duchowym życiem człowieka, najsnadniej wytłumaczyć dziecku można na roślinie

Schwab, 1880

Tematyka ogrodów szkolnych w ostatnich latach stała się popularna i przeżywa swój renesans. W dawnej szkole ogród był nieodłącznym elementem każdej placówki edukacyjnej, obecnie okrywamy jego zalety na nowo. Ogrody szkolne mają bogatą tradycję. Historia ogrodów w Europie sięga XIX w., kiedy to w 1875 r. w Berlinie został założony pierwszy „właściwy ogród szkolny”. Pomysł został doceniony i uznany w innych krajach Europy. Kolejne ogrody tworzone w Szwecji, Norwegii, Belgii (pięć lat później). Także w zaborze austriackim Erazm Szwab rekomendował zakładanie „ogródków”, doceniając ich rolę wspomagającą rozwój uczniów (Schwab, 1880).

Schwab prezentował nowoczesne podejście do edukacji uczniów, którzy nie tylko mieli uczestniczyć w praktycznej pracy na roli, ale obserwować przyrodę i doświadczać z nią kontaktu. Już wtedy obserwowano zalety przyswajania wiedzy w otoczeniu zewnętrznym, pozaszkolnym. Wraz z upływem czasu edukacja ogrodnicza stała się coraz bardziej upowszechniana. Początek XX w. przyniósł rozwój ogrodnictwa miejskiego, dzisiaj potocznie określanego jako ogrodnictwo działkowe, jak również rozwój ogrodów szkolnych. We Wrocławiu powstały wielofunkcyjne ogrody szreberowskie (ang. Schreber Gardens), które były zakładane przy zakładach pracy i przy szkołach (Gryniewicz-Balińska, 2015). Dzieci w ogrodach szkolnych obcowały z przyrodą, uczyły się i zbliżały do natury. Założyciel wrocławskich ogrodów Moritz Schreber prezentował podobne poglądy jak Schwab – postulował, aby przybliżyć dzieci do natury, nauczyć ogrodnictwa i pielęgnowania roślin.

1. Rola ogrodów w edukacji – rys historyczny

W wolnej Polsce międzywojennej prof. Edmund Jankowski w podręczniku „Ogród przy szkole powszechnej” (Jankowski, 1929) zalecał założenie ogrodu przy każdej szkole. Ogród mieli uprawiać uczniowie, ale zaplanowany został również teren dla dyrektora szkoły i nauczycieli. Jankowski widział ogród szkolny w sposób wielofunkcyjny, z różnym zastosowaniem. Uczniowie mieli obserwować przyrodę i pomagać w jej utrzymaniu, cieszyć się jej pięknem, szanować naturę, korzystać z jej plonów. Ogród miał być różnorodny, praktyczny, miał zapewniać wszechstronną edukację, a także wyżywienie.

Co ciekawe, autor już wtedy zwracał uwagę nie tylko na znaczenie przyrodnicze ogrodu, ale również na zachowania społeczne uczniów w nim przebywających. Praca w ogrodzie ma związek z rywalizacją, systemem nagród i integracją dzieci, ale także powoduje, że uczniowie

wzajemnie sobie pomagają. Pomimo upływu lat i wydania znacznej ilości nowszych podręczników obserwacje i porady prof. Jankowskiego nie tracą na wartości, choć trzeba je dostosować do dzisiejszych realiów.

W Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii zauważono, podobnie jak Jankowski, że praca w ogrodzie to nie tylko zysk z plonowania, zaopatrzenia w świeże warzywa i owoce, ale również wymierne korzyści w wychowaniu młodzieży i leczeniu chorych. Zwracano uwagę na rolę ogrodu jako miejsca związanej z emocjami oraz pozytywnymi zachowaniami. Właśnie na początku XX w. zaczęto wprowadzać hortiterapię w leczeniu sierot, dzieci z biednych rodzin robotniczych, ale również weteranów wojennych. Przy placówkach wychowawczych i ośrodkach rekonwalescencji zaczęto zakładać ogrody, które pełniły wielorakie funkcje. Zapewniały ruch na świeżym powietrzu, , bardzo korzystnie wpływając na dotlenienie i kondycję fizyczną pensjonariuszy, szczególnie po urazach, a także leczyły duszę (Zawiślak, 2015)

W Polsce tematyka ogrodów szkolnych stała się popularna ze względu na politykę odbudowy i rozwoju młodego kraju. W latach 30. XX w. powstało wiele publikacji, doceniających wagę ogrodu szkolnego jako producenta żywności, ale również jako pole rozwoju i edukacji zarówno dla kadry nauczycielskiej jak i dla samych uczniów.

Na uwagę zasługuje praktyczny podręcznik dla nauczycieli (Wodzińska-Matawowska, 1933), którzy nie mają doświadczenia w prowadzeniu zajęć ogrodniczych i nie uprawiali wcześniej roli. Jest to spojrzenie na edukację ogrodniczą, nie od strony korzyści dla ucznia, ale jako przygotowanie nauczyciela. Autorka podkreśla, że naukowa organizacja prac w ogrodzie jest trudna szczególnie dla miejskich nauczycieli, ale potrzebna i należy się jej nauczyć, aby uzyskać pozytywne efekty. Wodzińska w jakże postępowy sposób podkreśla, że nauczyciel prowadzący ogród wraz z dziećmi musi być człowiekiem szczególnym, pasjonatem, który nauczy dzieci kochać przyrodę, rozumieć ją i korzystać z jej plonów, ale bez krzywdzenia. Powinien prowadzić obserwacje i doświadczenia oraz wykazywać się energią na zajęciach, angażować uczniów. Taki opis nauczyciela biologii jest aktualny i w dzisiejszej edukacji dzieci i młodzieży.

W latach powojennych i późniejszych latach 60. obowiązkowe uprawianie ogrodu szkolnego kojarzone było głównie z obowiązkową pracą na rzecz szkoły, docenieniem trudu rolników oraz wytwarzaniem żywności na potrzeby uczniów, stołówek i innych placówek oświatowych. Produkcja żywności była obowiązkowa, ponieważ jej brakowało. Ogrody tamtych czasów były czysto użytkową formą uzupełniającą zapasy żywności dla szkoły i innych instytucji (Kowalski i Grott, 2015). Dla uczniów ogród szkolny nie był dopełnieniem lekcji biologii czy przyrody, ale pracą niosącą konkretny cel, analogiczny do tego jaki mają rolnicy – uzyskanie jak najwyższych plonów. Każdy miał swój udział w pracy na rzecz wspólnego dobra.

2. Rola ogrodów we współczesnej edukacji

Cele powstających ogrodów szkolnych ewoluowały w stosunku do ogrodów wzorowanych na radzieckich działkach szkolnych (Kowalski i Grott, 2015). Obecne spojrzenie na powstające ogrody szkolne to przede wszystkim edukacja. Uwrażliwienie na naturę, stymulowanie do aktywnej obserwacji, poznawanie *zjawisk* biochemicznych w przystępnej formie, włączenie się w działania na rzecz ochrony środowiska, wzbudzenie kreatywności. Ogrody szkolne to także wdrożenie wiedzy interdyscyplinarnej, innowacyjności pedagogicznej (Ordza, 2019). Podobne podejście do pracy w ogrodzie można spotkać w Niemczech, gdzie bardzo popularne jest adaptowanie i zagospodarowanie wszelkich wolnych przestrzeni po to aby móc obserwować,

eksperymentować i podziwiać przyrodę. Od ilości uzyskanych plonów ważniejszy jest sam proces tworzenia terenów uprawnych, gospodarowanie, nasadzenia, stanowiące drogę do sukcesu (Bross-Burkhard, 2020)

Ważną rolą pracy w ogrodzie jest uświadomienie młodym konsumentom skąd się bierze żywność pochodzenia roślinnego. Jest to ważny aspekt, ponieważ dzieci i młodzież, głównie miejska, robiąc zakupy w sklepach wielkopowierzchniowych, gdzie warzywa i owoce są praktycznie gotowe do spożycia, nie mają świadomości jak wymagający jest proces uprawy.

Młodzi konsumenci często nie znają prawdziwego smaku i zapachu owoców i warzyw, ponieważ są one przeważnie zrywane lub wykopywane zanim osiągną właściwą dojrzałość, co zaburza ostateczny smak. Dlatego ogrody szkolne są ważnym elementem poznawczym. Często tam właśnie po raz pierwszy dzieci próbują świeżo wykopanej marchewki czy truskawki prosto z krzaka. Praca w ogrodzie szkolnym stanowi nie tylko edukację przyrodniczą dla dzieci, ale również możliwość poznania w mikroskali rolniczej produkcji żywności. Projekty aktywizujące ogrodnictwo dzieci i młodzież dostępne są w mediach społecznościowych i platformach najczęściej użytkowanych przez młodzież. Dział Edukacji Stowarzyszenie Nowe Horyzonty przygotował spoty i podcasty, w których pedagog Aneta Chmielińska zachęca dzieci do wykonania własnych eksperymentów ogrodniczych w domu i na powietrzu, opowiada także o korzyściach założenia ogrodu szkolnego (Chmielińska, 2020). To ważny materiał edukacyjny, udostępniony w mediach społecznościowych, w krótkiej i przystępnej formie – takiej jaką preferują uczniowie. Przekaz jest adresowany bezpośrednio do dzieci i wzbudza spersonalizowaną potrzebę obcowania z naturą, dodatkowo wzmacniany jest materiałami prezentującymi atrakcyjne ogrody szkolne, które powstały w Holandii. To właśnie Holandia od 2010 r. aktywnie promuje miejskie ogrodnictwo i zwraca uwagę na produkcję żywności w miastach.

Nowoczesne ogrody szkolne to najczęściej ogrody tematyczne spełniające określone funkcje w zależności od potrzeb uczniów i prowadzących je nauczycieli przyrody i biologii. Często w jednym ogrodzie są podziały na sekcje tematyczne np. ogrody zielne, łąka dla zapylaczy, część doświadczalna. Uczniowie pod opieką nauczycieli przygotowują doświadczenia i eksperymenty, które obserwowane są w ciągu roku szkolnego. Podział na sekcje daje możliwość rozwoju różnych zainteresowań dzieci. Ogrody dzielone są bardziej wszechstronną formą edukacji, pokazują tę samą przyrodę z różnych perspektyw, zwiększają możliwości poznawcze. Uczniowie mogą obserwować pracę owadów, przy zapylaniu posadzonych przez siebie roślin, stosować ekologiczne metody nawożenia, wczuć się w pracę ogrodnika okopując grządki, czy też używać zmysłów jako degustatorzy. Wykorzystanie przydzielonego terenu jest zależne od potrzeb uczniów i propozycji edukacyjnych ze strony nauczycieli.

Dzieci korzystają z ogrodów w sposób praktyczny i użytkowy, stają się jego integralną częścią. Edukacja uczniów jest wszechstronna i przemyślana. Dzieci poznają prawa, którymi rządzi się natura i uczą się szacunku do niej. Poznają zmienność pór roku i współzależności w przyrodzie. Uczniowie obserwują florę i faunę ogrodu, zwracają uwagę na bioróżnorodność, biorą udział w zajęciach ze zdrowego żywienia, ale również uczą się odpowiedzialności za swoje działania. Każdemu uczniowi przyznawana jest grządka na której może uprawiać rośliny według własnych upodobań lub potrzeb. Zbiory z grządek dzieci mogą zabrać do domów, co daje dodatkową satysfakcję i zadowolenie, wzmacnia poczucie własnej wartości i osiągnięcia sukcesu. Dzieci uczą się bawiąc, mile spędzają czas na świeżym powietrzu, co dodatkowo wzmacnia i dotlenia młody organizm.

Szkolny ogród jest przedmiotem obserwacji nie tylko dla uczniów. Susan Pollin i Carolin Retzlaff-Furst z Uniwersytetu w Rostocku badają wagę ogrodu szkolnego jako miejsca

społecznego i emocjonalnego. Podkreślają, że zajęcia w ogrodzie uczą odpowiedzialności, pracy w grupie i pomagają w zdobywaniu nowych kompetencji. Jak wynika z przedstawionych obserwacji zajęcia w ogrodzie dają znacznie lepsze wyniki w rozwijaniu zachowań społecznych i emocjonalnych niż praca w klasie. Rodzą się postawy obywatelskie, skierowane na dobro grupy, a nie tylko indywidualne potrzeby. Kontakt z naturą pomaga w rozwijaniu postaw społecznych, ujawnianiu emocji z podkreśleniem tych o zabarwieniu pozytywnym, zwiększa motywację do nauki, wzbudza zainteresowanie przedmiotem działań. Zajęcia w ogrodzie uczą pracy w grupie, odpowiedzialności i wzbudzają zachowania opiekuńcze (Pollin i Retzlaff-Fürst, 2021).

Bardzo ważną funkcją ogrodów szkolnych jest stworzenie oazy zieleni, szczególnie jeśli teren szkolny zlokalizowany jest w mieście, w obszarze dużych skupisk ludzkich. Ogrody zwiększają procentowy udział zieleni ogółem i pozytywnie przyczyniają się do obiegu wody, redukcji zjawiska „wyspy ciepła”, zmniejszają emisję dwutlenku węgla i erozję gleby. Korzyści można mnożyć podkreślając zmniejszenie hałasu, ograniczenie siły wiatru, wpływ na oczyszczenie powietrza, utrzymanie wilgotności (Orsini i D’Ostuni, 2022).

Ogrody, ogródki i inne formy zazielenienia oddziałują również na bioróżnorodność otoczenia. Można powiedzieć, że ogrodnictwo w każdej formie ożywia, dotlenia i rewitalizuje zindustrializowane otoczenie, zapobiegając postępującym zmianom środowiskowym (Staszewska i Szczepańska, 2016). Dlatego tak istotne jest tworzenie jak najliczniejszych funkcjonalnych połączeń zieleni w miastach takich jak ogrody społeczne i ogrody szkolne oraz prywatne przydomowe ogródki. Bardzo dobrym przykładem wykorzystania nieuprawnych powierzchni miejskich są adaptowane ogrody w całym Niemczech (w Berlinie – Prinzessinnengarten, w Kolonii – Kölner NeuLand, w Monachium – o’pflanzt is!, w Brunzshwiku – Hofgarten Heydenstraße oraz wiele innych) działające na zasadach wspólnotowych (Burkhard, 2017).

Znaczącą potrzebę stworzenia ogrodów mają szkoły umiejscowione pośród bloków z wielkiej płyty. Osiedlowe szkoły najczęściej sąsiadują z ruchliwymi ulicami i budynkami użyteczności są niejako w betonowym centrum. Wokół brak terenów zielonych, parków, skwerów czy zieleńców. Na pierwszy plan wybija się ogromna ilość betonowych budynków (Staszewska i Szczepańska, 2016). Dlatego ogród szkolny ze względu na skupienie i zagęszczenie roślin staje się też „producentem” dużej dawki tlenu, co może być podstawą do rozpatrywania działań dotleniających dzieci.

Najkorzystniejszym rozwiązaniem dla szkół, ze szczególnym uwzględnieniem szkół miejskich i wielkomiejskich, byłoby obligatoryjne tworzenie ogrodów. Korzyści byłyby wymierne: edukacyjne (o charakterze interdyscyplinarnym) i społeczne (dla uczniów) oraz odbudowująco-regeneracyjne dla otaczającego środowiska. Model szkoła plus ogród szkolny jest stosowany m.in. w Amsterdamie, gdzie tradycja ogrodów szkolnych sięga początku ubiegłego wieku, kiedy to ogrody były wsparciem dla biednych rodzin w robotniczych dzielnicach, a z czasem stały się nie tylko uzupełnieniem domowych spiżarni, ale również sposobem na edukację (Gemeente Amsterdam Stadsarchief, 2020). Obecnie dzieci w sposób zorganizowany, ale nie skrupowany poznają naturę, czują ziemię rękoma, mają kontakt ze zwierzętami, używają zmysłów do dotykania, wąchania i kosztowania tego co same wyhodowały. Stanowi to dla nich znakomitą zabawę połączoną z konkretną nauką na temat otaczającej przyrody (Verkerk, 2020)

Każda szkoła zarówno w mieście jak i na wsi powinna mieć możliwość stworzenia ogrodu, który pełniłby funkcje poznawcze, rekreacyjne i terapeutyczne. Jego ważną rolę w edukacji przyrodniczej i społecznej docenili Holendrzy, którzy od 100 lat pielęgnują tradycję prowadzenia ogrodów szkolnych. Obecnie w Amsterdamie prowadzonych jest 13 ogrodów, z których

korzysta ponad siedem tysięcy uczniów z siedmiu szkół. Zajęcia w ogrodzie przeznaczone są dla uczniów w wieku od 9 do 11 lat. (Gemeente Amsterdam Stadsarchief, 2020).

3. Inicjatywy wspierające tworzenie ogrodów szkolnych

Obecnie nie ma obowiązku uprawiania przyszkolnych ogrodów i oddawania plonów do stołówek. Jeśli powstają ogrody na terenach placówek szkolnych i szkolno-wychowawczych, pełnią one role edukacyjną, doświadczalną i poznawczą. Należałoby się jednak zastanowić czy idąc za trendem samowyzyszczenia nie pokazać młodzieży jak wiele żywności można uzyskać z małego, z każdego wręcz obszaru uprawnego. Takie rozwiązania są stosowane w Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych, Kanadzie czy Niemczech. Zakładane są stowarzyszenia i fundacje, które zachęcają i dotują zakładanie ogrodów szkolnych, społecznych lub wspólnotowych, powstających na terenach po starych parkingach, lotniskach, na terenach „niczych” i niezagospodarowanych (Burkhard, 2017) Powstające ogrody pełnią funkcje dydaktyczne, kulturalne i wychowawcze. Małe ogródki zakładane są na dachach, przy wejściach do domów prywatnych, firm i szkół. Każdy skrawek jest wykorzystywany, co korzystnie wpływa na wizualny aspekt otoczenia, zwiększa bioróżnorodność i pozytywnie oddziałuje na ochronę środowiska (Burkhard, 2017)

W Polsce również powstaje coraz więcej ogrodów. Ogrody tworzone przy szkołach (nie biorąc pod uwagę szkół branżowych) są inicjatywą społeczną, realizowaną na zasadach projektowych. Utworzenie takowego leży w gestii dyrekcji placówki, a prowadzenie jest wynikiem inicjatywy i zaangażowania nauczycieli biologii, którzy nie mają dodatku funkcyjnego jak w latach kiedy działki szkolne były obligatoryjne (Kowalski i Grott, 2015). Powstające ogrody dotowane są z gminnych, powiatowych lub wojewódzkich funduszy przeznaczonych na ochronę środowiska lub na edukację. Informacje na temat zebranych środków umieszczane są na tabliczkach przy wejściu do obiektu. Popularne jest też pozyskiwanie środków z budżetów partycypacyjnych, ale również ze zbiórek i kiermaszów organizowanych przez same szkoły. Zdarzają się też ogrody sponsorowane przez instytucje lub darczyńców z danego terenu.

W celu stworzenia ogrodu, który oprócz zagonków będzie miał też sprzęty, nawodnienie i zaplanowane nasadzenia, konieczne jest pozyskanie znacznych środków finansowych. Koszt przygotowania terenu i stworzenia ogrodu waha się od 20 do 100 tys. złotych w zależności od funkcjonalności i wielkości przeznaczonego gruntu (badanie rynku własne 03.2022). Zebranie takiej kwoty nie jest łatwe, dlatego, aby zminimalizować koszty, rodzice i sami uczniowie często biorą aktywny udział w pracach przygotowawczych, sami dokonują nasadzeń i montażu sprzętu oraz przygotowania grządek. Realizacja odbywa się z inicjatywy społecznej. Taka współpraca integruje nie tylko młodzież, ale także uczniów z kadrami nauczycielską oraz rodzicami, dając satysfakcję stworzenia od podstaw wymiernego dzieła. Akcje tworzenia ogrodów często dokumentowane są w Internecie oraz mediach społecznościowych szkół lub uczniów. Ogród szkolny to misja edukacyjna i wychowawcza (Sozosfera.pl, 2017, Urząd Miasta Poznania, 2017, Urząd Miejski w Stargardzie, 2018, Urząd Miasta Poznania, 2017, Urząd Miasta Krakowa, 2019a, 2019b, 2022, Urząd Miasta Gdańska, 2021).

W wielu państwach organizacje pozarządowe zachęcają do zakładania i promują ogrody szkolne. W Kanadzie prężnie działają stowarzyszenia i fundacje, między innymi Plant a Seed & See What Grows Foundation (Plant a Seed & See What Grows Foundation, 2016), która prowadzi projekt Ogrodnictwo szkolne i ogrody społeczne. Fundacja wspiera finansowo powstawanie ogrodów przy szkołach, aby rozwijać edukację na świeżym powietrzu, pracować

w sposób doświadczalny i prowadzi obserwacje. Społeczność lokalna opracowuje program ogrodniczy, uwzględniający jej własne potrzeby, po czym wdraża go we własnym ogrodzie. Możliwość wprowadzenia indywidualnego programu jest znacząca i bardziej korzystna, niż używanie wersji zunifikowanej. Prowadzenie zajęć w ogrodach szkolnych daje wymierne korzyści z przedmiotów ekologia, ekonomia, żywienie, a także podtrzymuje więzi i pozytywnie wpływa na zachowania społeczne.

W ramach międzynarodowej współpracy edukacyjnej polskie szkoły chętnie biorą udział w unijnych i europejskich programach edukacyjnych, które dają możliwości wymiany informacji z innymi zaangażowanymi szkołami, a także mają wpływ na założenie samego ogrodu (Ordza, 2019). Zagadnieniami obecnymi we wszystkich projektach są obserwacja, poznawanie procesów przyrodniczych w naturze, szersze spojrzenie na edukację.

W projekcie realizowanym z Erasmus+ *Odkrywamy świat natury* brały udział szkoły, które zakładały swoje szkolne ogrody edukacyjne. Uczniowie dzięki zajęciom w ogrodzie przyswajali wiedzę przyrodniczą, ale również mogli poczynić obserwacje natury i odpocząć wśród zieleni. Kolejnym międzynarodowym projektem, w którym brała udział polska szkoła to *Aromatic Garden*, realizowany przez eTwinning – europejską wspólnotę nauczycieli. Uczniowie z Dąbrówki przez cały rok kompleksowo zajmowali się w ogrodem szkolnym, dzięki poznawali zjawiska przyrodnicze i dokonywali obserwacji, na podstawie których wyciągali wnioski. Zadaniem projektu było uaktywnienie uczniów, wzbudzenie ich kreatywności i zaangażowania w zgłębianie wiedzy interdyscyplinarnej, wymiana doświadczeń w zespole międzynarodowym. Wartością dodaną projektu dla uczniów była możliwość komunikacji w języku obcym, nawiązanie nowych znajomości i integracja w społeczności szkolnej (Ordza, 2019).

Udział w projektach jest możliwy dzięki zaangażowaniu nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, którzy często pracują z uczniami na zajęciach kół przyrodniczych i w czasie innych dodatkowych zajęć. Aktywizują uczniów, kompleksowo pokazują zjawiska przyrodnicze, wychodząc poza podstawę programową. Zachęcanie uczniów do wzięcia udziału w tego rodzaju aktywnościach jest wprawdzie dodatkową pracą dla nauczyciela, ale może stanowić wartościowy środek dydaktyczny wspierający obowiązkowy program nauczania. Lekcje w ogrodzie to nie tylko wymierna korzyść edukacyjna dla uczniów, ale również możliwości rozwoju dla nauczycieli. Projektowanie zajęć ogrodniczych daje dużo możliwości przekazania wiedzy dodatkowej, zainteresowania przedmiotem od strony praktycznej, zwizualizowanej, przekładające się na konkretne rezultaty. Nauczanie w klasie i zajęcia na zewnątrz wzajemnie się uzupełniają i pomagają uczniowi lepiej przyswoić wiedzę nie tylko z jednego przedmiotu, ale tę interdyscyplinarną, prezentowaną na różnych lekcjach. Natomiast nauczyciel może nie tylko omówić zagadnienie, ale również pokazać je i wytłumaczyć w praktyce – zwizualizować. Praca w ogrodzie szkolnym to także remedium na ciągłe korzystanie z urządzeń technicznych i mobilnych, to przybliżenie do natury, jej odgłosów, widoku, smaku.

4. Właściwości terapeutyczne ogrodów szkolnych

Pisząc o ogrodach tematycznych warto wspomnieć o ogrodach sensorycznych, które bardzo pozytywnie wpływają na dzieci ze szczególnym uwzględnieniem uczniów z orzeczeniami w zakresie niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym (Stepulak i Stepulak, 2021). Warto podkreślić, że w zajęciach w ogrodzie sensorycznym mogą aktywnie uczestniczyć uczniowie niedowidzący i niewidzący. Odpowiednio zaprojektowany ogród może być wykorzystywany jako forma edukacji i terapii dla wszystkich uczniów. Takie praktyki

stosowane są w Wielkiej Brytanii od wielu lat. Ogród sensoryczny przystosowany dla osób niedowidzących lub niewidomych powinien być bezpieczny i spełniać określone normy. Przede wszystkim powinien mieć odpowiednie podłoże bez wystających elementów, które mogłyby być przeszkodą, specjalnie podniesione grządki z ogranicznikami, barierki umożliwiające swobodne poruszanie. Dobrze też, jeśli nasadzenia są w kontrastujących kolorach łatwych do odróżnienia. Dużym ułatwieniem są tabliczki z opisem grządek lub kwater w alfabecie Braille'a oraz z audiodeskrypcją (Rutkowska, 2020). W Gdańsku w ramach projektu *Odkryj cuda Natury* powstał specjalny ogród dla dzieci niewidomych i niedowidzących na terenie Ośrodka Wczesnego Wspomagania Rozwoju Dziecka Niewidomego, gdzie dzieci mogą uruchamiać zmysły: wachać dotykać, próbować, bezpiecznie chodzić i bawić się (Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi, 2015). Inne ogrody, które deklarują przystosowanie dla osób niewidomych i niedowidzących znajdują się przy ogrodach botanicznych w Powsinie, Bolestraszcach, Bucharzenie i przy Babiogórskim Parku Narodowym (Rutkowska, 2020)

Wskazane jest by skorzystać z wieloletnich praktyk brytyjskich i stworzyć przy ośrodkach i szkołach jak najwięcej ogrodów wspomagających rozwój dzieci niedowidzących i niewidzących (Nowak, 2001)

Inną ważną i godną podkreślenia funkcją terapeutyczną ogrodów jest hortiterapia, którą można określić jako pozytywne obcowanie z roślinnością, pracą pośród zieleni na otwartym terenie lub w pomieszczeniach typu szklarnia. Znana jest od czasów starożytnych, z powodzeniem stosowana od lat 60. Ubiegłego wieku w Wielkiej Brytanii i Kanadzie, gdzie prężnie działają stowarzyszenia Canadian Horticultural Therapy Association (Kent i in., 2012). Hortiterapia daje doskonałe rezultaty u dzieci między innymi z ADHD, z autyzmem (Latkowska, 2013). U osób przemęczonych i wypalonych, z depresją, nerwicą (Płoszaj-Witkowska, 2015) oraz jako wsparcie przy leczeniu nadwagi i zachowaniu dobrego zdrowia fizycznego (Nowak, 2001). Hortiterapię można określić jako dopełnienie edukacji przyrodniczej prowadzonej podczas zajęć w ogrodzie szkolnym.

Wiele placówek edukacyjnych i rehabilitacyjno-edukacyjnych docenia wartość pracy w ogrodzie wprowadzając zajęcia dla uczniów i podopiecznych. Są one uzupełnieniem zajęć przyrodniczych oraz formą usprawniającą lub leczniczą. Zajęcia w ogrodzie szkolnym są prostą formą pomocy dzieciom z orzeczeniami w zakresie niepełnosprawności umysłowej w stopniu umiarkowanym (Stepulak i Stepulak, 2021). Dlatego tak ważne jest powstawanie ogrodów przy placówkach o charakterze integracyjnym i przy szkołach specjalnych. W Polsce coraz więcej uwagi poświęca się hortiterapii, która jest wykorzystywana w pedagogice specjalnej, psychologii rehabilitacyjnej, terapiach sensorycznych i medycynie (Płoszaj-Witkowska, 2015). Uniwersytet Warmińsko-Mazurski wprowadził zajęcia z hortiterapii dla studentów Collegium Medicum. Przyszli medycy uczą się jak ważna jest rola aktywnego obcowania człowieka z naturą i pracy w ogrodzie. (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, 2022).

5. Podsumowanie

W niniejszym artykule zaprezentowano zalety ogrodu szkolnego, rolę jaką odgrywa w edukacji interdyscyplinarnej dzieci i młodzieży, ale również w terapii uczniów z dysfunkcjami. Ważne jest podkreślenie, że ogród to także powrót do natury, aktywny wpływ na poprawę bioróżnorodności danego terenu oraz ochronę środowiska. Ogród szkolny to także inwestycja w budowanie świadomości młodego pokolenia. Kształtowanie postaw społecznych, obywatelskich i konsumenckich. Zachęcanie do działań na rzecz natury i wkład w zrównoważone

rolnictwo. Na świecie i w Europie coraz więcej państw dotuje powstawanie ogrodów, po to aby zazielenić każdy możliwy do wykorzystania teren, aby wychowywać młode pokolenia zgodnie z naturą. Nowoczesne ogrodnictwo to także przypomnienie klasycznych wzorców, niejako renesans dobrych praktyk.

Autorka rekomenduje i zachęca do zakładania ogrodów szkolnych, nawet w wersji minimalistycznej, ponieważ daje on duże możliwości edukacyjne, poznawcze i wychowawcze dla dzieci młodzieży. Aby założyć ogród wystarczą niewielki nakład finansowy i praca, najważniejszym czynnikiem jest zrozumienie potrzeby jego powstania i użytkowania. Zajęcia poza pracownią są doskonałym uzupełnieniem teoretycznej wiedzy książkowej zdobytej podczas lekcji, dają także możliwości dotlenienia, poruszania się, co w czasie postpandemicznym ma szczególne znaczenie. Pracownia przyrodnicza i ogród szkolny powinny tworzyć wspólną całość dydaktyczną. Zajęcia powinny być podzielone na część teoretyczną i praktyczną. Taki model nauczania skutecznie wprowadza ucznia w świat przyrody i daje znacznie lepsze możliwości poznania i zapamiętania zjawisk nim rządzących.

Bibliografia

- Architektura – Murator. (2016). *Miejskie ogrodnictwo - od czego zacząć?* https://architektura.muratorplus.pl/wydarzenia/miejskie-ogrodnictwo-od-czego-zaczac_5983.html
- Asanowicz, K. (2012). Renesans miejskich ogrodów użytkowych. *Czasopismo Techniczne. Architektura*, 109(30), 223–230.
- Bross-Burkhard, B. (2020). *Bioogród. uprawa roślin w zgodzie z naturą*. Publicat.
- Burkhard, B. (2017). *Ogród. Twoje miasto*. Bellona.
- Chmielińska, A. (2020). *Magia roślin* [wideo podcast]. <https://www.youtube.com/watch?v=C2S-t17zqt0>
- Chmielińska, A. (2021). *Ogród szkolny | prelekcja* [wideo]. <https://www.youtube.com/watch?v=YwclZswp2qY>
- Fundacja Poland Business Run. (2021). *Terapia Ogrodem – Hortiterapia w Szpitalu Dziecięcym im. św. Ludwika w Radziszowie 2021*. <https://www.youtube.com/watch?v=aDMKJ3bVmEk>
- Gemeente Amsterdam Stadsarchief (2020). *100 Years of School Gardens*. <https://www.amsterdam.nl/stadsarchief/amsterdam-city-archives/100-years-schoolgardens-0>
- Gryniewicz-Balińska, K. (2015). Historyczne ogrody działkowe Wrocławia jako element planowego systemu zieleni miejskiej. *Kwartalnik Architektury i Urbanistyki*, 60(1), 45–79.
- Holda, R. (2021). Prawo do ogrodu. Ogrodnicy w przestrzeni miasta. *Journal of Urban Ethnology*, 19, 147–162. <https://doi.org/10.23858/JUE19.2021.009>
- Jankowski, E. (1929). *Ogród przy szkole powszechnej*. Księgarnia Polska Tow. Polskiej Macierzy Szkolnej.
- Kent, A., Ruffini, T., Goodyear, S.N. (2012). The Status of Horticultural Therapy in Canada: Practice, Research, Education. *Acta Horticulturae*, 954, 165–168. <https://doi.org/10.17660/ActaHortic.2012.954.21>
- King, A. (2017). *Urban gardening grows relationships: The importance of urban gardening to the self and the earth*. Bank Street College of Education. <https://educate.bankstreet.edu/independent-studies/192>
- Klichowska, A. (2013). Architektura i funkcje ogrodu przedszkolnego w opiniach nauczycieli. *Studia Edukacyjne*, 26, 317–336.
- Kowalski, R., Grott, E. (2015). Ogrody szkolne we współczesnej szkole. Znak edukacyjnego zacofania, a może jednak postępu? *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 13(1), 35–60.
- Labus, S., Helling, G. (2014). Ein Gemeinschaftsgarten für Braunschweig. *Umweltzeitung*, 42–43. https://www.umweltzentrum-braunschweig.de/fileadmin/_uwz-pdfs/2014-04/Ein_Gemeinschaftsgarten_fuer_Braunschweig.pdf
- Latkowska, M.J. (2013). *Hortiterapia – zdrowie z ogrodu*. <https://panacea.pl/hortiterapia-zdrowie-z-ogrodu>
- NeuLand Köln (2022). *Gemeinschaftsgarten im Kölner Süden*. <https://www.neuland-koeln.de>
- Nowak, J. (2001). Socjoogrodnictwo. *Postępy Nauk Rolniczych*, 48(3), 57–70.
- o'pflanzt is! (2022). *Gemeinschaftsgarten in München*. <https://o-pflanzt-is.de>

- Ordza, T. (2019). Praca u podstaw, czyli tworzenie ogrodów szkolnych w ramach międzynarodowego projektu „Aromatic garden” realizowanych za pomocą narzędzi eTwinningu. *Biologia w Szkole*, 1, 41–43.
- Orsini, F., D’Ostuni, M. (2022). The Important Roles of Urban Agriculture. *Frontiers for Young Minds*, 10, 701688. <http://dx.doi.org/10.3389/frym.2022.701688>
- Plant a Seed & See What Grows Foundation (2016). *5 ways community garden and farming projects can help in the development of children with disabilities*. <https://seewhatgrows.org/community-gardens-can-help-special-needs-children>
- Płoszaj-Witkowska, B. (2013). *Ogród, który leczy – czyli co to jest hortiterapia*. https://naogrodowej.pl/ogrod-ktory-leczy_-czyli-co-to-jest-hortiterapia
- Płoszaj-Witkowska, B. (2015). *Hortiterapia - terapia wspomagająca rehabilitację dzieci i dorosłych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Płoszaj-Witkowska, B., Zamojska, M. (2014). Koncepcja ogrodu dla osób niepełnosprawnych przy Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Szymanowie. *Acta Scientiarum Polonorum Administratio Locorum*, 13(2), 15–23.
- Pollin, S., Retzlaff-Fürst, C. (2021). The school garden: A social and emotional place. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.567720>
- Prinzessinnengarten. (2022). *Prinzessinnengarten*. <https://prinzessinnengarten.net>
- Rutkowska, M. (2020). *Ogrody Sensoryczne i Ogrodnictwo Niewidomych* [video podcast]. <https://www.youtube.com/watch?v=MTTTVmDro>
- Schwab, E. (1880). Kilka uwag o zakładaniu ogrodów szkolnych. *Bartnik Postępowy*, VI(8–9), 97–102.
- Sozosfera (2017). *Ogródek edukacyjny w Poznaniu*. <https://sozosfera.pl/edukacja-ekologiczna/ogrodek-edukacyjny-poznaniu>
- Staszewska, M., Szczepańska, S. (2016). Znaczenie ogrodnictwa miejskiego w procesie rewitalizacji. *Problemy Rozwoju Miast*, 3, 33–43.
- Stepulak, A., Stepulak, M.Z. (2021). Zastosowanie hortiterapii w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym. *Społeczeństwo – Edukacja – Język*, 13, 91–107. [https://doi.org/10.19251/sej/2021.13\(7\)](https://doi.org/10.19251/sej/2021.13(7))
- Szambelan, J., Klarenbach, M., Kucińska, A., Moran, D., Ślimko, E. (2016). *Jedz lokalnie, myśl globalnie! Pakiet edukacyjny*. Związek Stowarzyszeń Polska Zielona Sieć.
- Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi. (2015). *Odkryj cuda natury*. https://www.laski.edu.pl/pl/aktualnosci?opt_4416_news_id=573
- Uniwersytet Warmińsko-Mazurski (2022). *Hortiterapia w kształceniu lekarzy na UWM* (video). www.youtube.com/watch?v=T1aOLcoHLfk
- Urząd Miasta Gdańska (2021). *W Gdańsku Siedlcach powstaje ogród społeczny*. <https://www.gdansk.pl/wiadomosci/Ogrod-spoeczny-na-Sielcach-Wbij-lopate-posprzataj-rabate,a,198755>
- Urząd Miasta Krakowa (2019a). „Pamiętajcie o ogrodach” – szkolny ogród edukacyjny. https://budzet.krakow.pl/projekty2019/1285-_pamietajcie_o_ogrodach_-_szkolny_ogrod_edukacyjny_.html
- Urząd Miasta Krakowa (2019b). *Szkolny „ogród z klasą” – bo drobna uprawa to wielka sprawa*. https://www.krakow.pl/get_pdf.php?dok_id=234787
- Urząd Miasta Krakowa (2022). *Konferencja prasowa Szkolny Budżet Obywatelski*. <https://mlodziez.krakow.pl/2022/06/23/konferencja-prasowa-szkolny-budzet-obywatelski>
- Urząd Miasta Poznania (2017). *Wyjątkowy ogródek na Grunwaldzie*. <https://www.poznan.pl/mim/info/news/wyjatkowy-ogrodek-na-grunwaldzie,110892.html>
- Urząd Miejski w Stargardzie (2018). *Zielony ogród przy Szkole Podstawowej nr 1*. <https://stargard.budzet-obywatelski.org/projekt/3010>
- Verkerk, M. (reż.). (2020). *De Schooltuin* [film]. EMS Films.
- Wodzińska-Matawowska, J. (1933). *Ogród przy szkole powszechnej i jego zastosowanie w pracy dydaktycznej i wychowawczej*. Nakład Księgarni św. Wojciecha.
- Zawiślak, G. (2015). Hortiterapia jako narzędzie wpływające na poprawę zdrowia psychicznego i fizycznego człowieka. *Annales Horticulturae*, 25(1), 21–31.