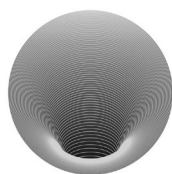




IV

Pedagogika i psychologia w
edukacji uczniów
i nauczycieli



W ROZDZIALE IV:

Renata Bernátová

LMS Moodle and the Possibilities of Its Use in the Education
of Students of Preschool and Elementary Pedagogy at the University
of Prešov 69

Agata Kalinowska

Praca wychowawcza przysłego nauczyciela klas I–III 85

Anna Kocot

Wybrane aspekty pracy grupowej w edukacji wczesnoszkolnej..... 115

Zbigniew Ostrach, Justyna Bojkowska

Postrzeżanie pracy policji przez młodzież szkół ponadpodstawowych
z terenu małopolskich Gorlic..... 127

Renata Bernátová
*University of Prešov/
Faculty of Education*

IMS Moodle and the possibilities of Its Use in the Education of Students of preschool and Elementary pedagogy at the University of prešov

Abstract

The article presents the possibilities of using the LMS Moodle system as a support tool in the university education of future teachers. The possibilities of its use in the education of undergraduate students in the field of Preschool and elementary Pedagogy are described in more detail. The final part of the text focuses on the benefits of electronically checking students' final knowledge through the use of test tasks in LMS Moodle.

Keywords: LMS Moodle, educational system, e-learning, educational platform, electronic test

Introduction

The Pedagogical Faculty of the University of Prešov prepares future teachers of kindergartens, primary and special schools, offering them bachelor studies and master's studies. One of the innovative solutions in higher education for several years is the use of the LMS Moodle platform. It turned out to be particularly beneficial during the pandemic, when e-learning services were used commonly. Since 2005, 436 programs dedicated to academic courses, which were divided into sixteen categories, have been installed on the faculty server of the University of Prešov. 71 lecturers were obliged to undergo training in the use of the Moodle platform, but now all of them willingly use it to conduct classes and verify students' knowledge. Also, students have accepted this type of learning as a good complement to traditional stationary education. The use of the LMS Moodle system as a tool supporting the higher education of future teachers is still an innovative solution, but increasingly accepted by both lecturers and students. This innovation is widely used at the University of Prešov.

The aim of the article is to analyze e-learning course *Natural Science Education* for students of bachelor's and master's programmes in *Pre-school and Early School Pedagogy* at the Faculty of Pedagogy of the University of Prešov (Slovakia) and to show its benefits.

1. *Natural Sciences Education* at the University of prešov (Curriculum Content)

Natural Science Education is an obligatory course in the 1st year (1st semester) of undergraduate studies. As part of this subject, the student acquires knowledge, skills and competences related to the professional background of the nature education of children of pre-school and younger school age and to the designing activities in the field of nature education in accordance with the state educational programme for pre-primary education.

The course is completed by examination and its credit endowment is three credits. Distribution of student load (90 hours in total):

- active participation in lectures and seminars – 26 hours
- individual preparation for seminars – 13 hours
- self-study of nature cognition – 16 hours
- design and creation of teaching aids – 5 hours
- self-study – 30 hours

The support for this course is an e-course created for students in Moodle with the same name as the title of the course. A total of 1052 full-time and part-time students are enrolled in the Science Education course – the course remains available to students in the upper years of their bachelor's degree, or until they complete their studies.

The e-course is structured into six main chapters – Cytology and Physiology, Animals, Plants, Fungi and Lichens, Inanimate Nature and Natural Phenomena, Methodology of Science Education.



Kapitola je venovaná vybraným poznatkom z mykológie a lichenológie.

Fig. 1. Sample of the Chapter Title Fungi and Lichens of the E-course

Each course chapter in LMS Moodle contains the following sections:

- After studying the chapter you will know
- Study material
- Full resolution images and videos
- Tasks to practice
- Practice test – self-test
- Summary and recommended reading

In the section *After studying the chapter you will know*, the student is given the following tasks: Characterize organisms from the kingdom of fungi. Explain the mode of nutrition of fungi. Describe the saprophytic mode of nutrition of fungi. Describe the parasitic mode of nutrition of fungi. Describe the symbiotic mode of nutrition

of fungi. Name the parts of the fungus in the picture. Characterize the mycelium, describe its structure. Characterize the fruiting body, describe its structure. Explain asexual and sexual reproduction of fungi. Explain the importance of fungi in nature and for humans. Name the selected representatives of edible and poisonous fungi. Describe the different characteristics of green toadflax and hedgehog mushroom. Characterize organisms from lichen families. Name the types of lichen stalk and describe them. Explain the method of reproduction of lichens. Explain the importance of lichens in nature and to humans.

The Study Material section contains an electronic textbook dedicated to the topic. In addition to the text, the textbook includes illustrations, diagrams, and videos.

1. Huby

1.3. Rozmnožovanie húb

Huby sa rozmnožujú nepohlavne a pohlavne. Pri nepohlavnom rozmnožovaní nedochádza k spájaniu jadri pohlavných buniek. Nepohlavne sa huby môžu rozmnožovať delením, pučaním, spórami, fragmentáciou podhubia. Pohlavné rozmnožovanie je charakteristické spájaním jadri dvoch buniek. Pre zachovanie druhu je dôležitejšie nepohlavné rozmnožovanie nielen s ohľadom na vznik veľkého počtu jedincov, ale aj z dôvodu, že sa nepohlavne môže huba počas roka niekoľkokrát rozmnožovať, kým pohlavné rozmnožovanie sa u mnohých húb vyskytuje obyčajne len raz do roka (väčšinou na jeseň). Kvasinky sa rozmnožujú pučaním.

Predchádzajúci

Nasledujúci

Fig. 2. Sample of a Part of the Teaching Text of the Chapter Fungi and Lichens

The Full Resolution Images and Videos section contains a set of images and videos that support the teaching text.

The Practice Problems section contains a set of questions from the given science topic, e.g. Describe the reproduction of fungi. Explain the importance of fungi in nature and for humans. Name three parasitic fungi. Name five legally protected fungi. Name three deadly poisonous fungi. Name ten edible fungi. Describe the body structure of a lichen.

One of the important components of a good e-course are tests. They can be used in two ways – as an autodidactic test that serves as feedback for the user of the e-course and as an intermediate or final didactic test. As a rule, an autodidactic is included after each lesson of the course. In the case of an autodidactic, after solving the test the learner is immediately informed whether he/she has solved it correctly or incorrectly. If he/she solved it incorrectly, he/she can return to the test and solve it again. In the second case of an intermediate or final didactic test, which serves as feedback to the lecturer about the level of knowledge acquired by the students. In this case, the results obtained in the test by individual students are sent to the lecturer (Švejda et al., 2006).

The *Practice Test – Autodidactic Test* section contains five test problems concerning the topic and its primary function is to provide feedback to the student on the level of his/her knowledge of the chapter.

Otázka 4
Ešte nezodpovedané
Max. hodnotenie 1,00
Označiť otázku
Upraviť otázku

Hubové vlákna sa nazývajú:

Označte jednu odpoveď:

- a. mycely
- b. hýfy
- c. vlásočnice
- d. haustória

Fig. 3. Sample of the Fourth Test Problem from the Chapter Fungi and Lichens Practice Test

The last part of the chapter *Summary and Recommended Reading* contains a short summary of the topic and recommended literature on the topic.

LMS Moodle is also used in the interim and final evaluation of the course, which is completed by an exam. The midterm assessment includes an electronic test on nature exploration (which is solved by the student in the second half of the semester in LMS Moodle) and the design and creation of a teaching aid to support science education for preschool or younger school-age children (which is uploaded by the student to LMS Moodle by the end of the semester). In the examination period, the student solves the final knowledge in LMS Moodle.

The support for continuous assessment of natural history is an electronic atlas of the most famous representatives of plants, animals and fungi created in LMS Moodle. The atlas contains about 180 organisms. The student has to learn the Slovak scientific genus and species names plants and in the intermediate test to write grammatically correct Slovak genus and species names to the picture of the natural plant. The intermediate electronic test on natural history contains 15 randomly selected pictures of organisms, the time for solving it is limited to 10 minutes. Students solve the midterm test in the computer lab at the faculty. A student who correctly identifies at least 10 natural organisms passes the interim assessment. Students, one week prior to the midterm assessment date, have an open-ended mock midterm test that they can do repeatedly at home.

The second part of the interim assessment is a student-created teaching tool to support science education for preschool or younger school-age children. The student is fully responsible for the choice of the topic of the tool and its elaboration. The only condition is that it must be in accordance with the national curriculum for pre-primary or primary education. The student uploads a photo of the created aid with a short description to the LMS Moodle.

HUBY	kunka	zajac poľný	lipkavec marinkový
čirovka tígrovaná	červenobruhá	RASTLINY	lipnica lúčna
hlíva buková	lastovička obyčajná	agát biely	lykovec jedovatý
hodvábnica veľká	lienka	baza červená	ľan sietý
hríb brezový	sedembodková	bleduľa jarná	ľubovník bodkovaný
kozák brezový	mlok bodkovaný	bodliak lopúchovitý	ľuľkovec zlomocný
kučierka veľká	mlynárik kapustový	borievka obyčajná	margaréta biela
kuriatko jedlé	mravec hôrny	borovica čierna	mäta roľná
lesklokôrovka	mrena severná	borovica lesná	nátržník husí
obyčajná	myšiak hôrny	borovica limbová	nechtík lekársky
lievik trubkovitý	osa obyčajná	borovica horská	nevädza poľná
masliak smrekovcový	ostriež zelenkastý	brečtan popínavý	nezábudka močiarna
muchotrávka biela	pásavka zemiaková	breza previsnutá	orech kráľovský
muchotrávka	pleskáč vysoký	bršlen európsky	orličník obyčajný
tígrovaná	pstruh dúhový	buk lesný	pagaštan konský
muchotrávka zelená	pstruh potočný	čakanka obyčajná	papraď samčia
pečiarka ovčia	rak riečny	črievičník papučkový	pečeňovník
plávka buková	ropucha	divozel čierny	trojlaločný
podpňovka obyčajná	bradavičnatá	dub letný	plavúň obyčajný
práchnovec	rosnička zelená	dub zimný	plesnivec alpský
kopytovitý	rys ostrovid	dráč obyčajný	ploník obyčajný
prášnica bradavičnatá	salamandra škvrnitá	dúška materina	porastnica
rýdzik kravský	skokan hnedý	ďatelina lúčna	mnohotvárna
vláknica	skokan zelený	fialka lesná	praslička močiarna
ŽIVOČÍHY	slepúch lámavý	fialka roľná	praslička roľná
babôčka pávooká	slimák záhradný	fialka trojfarebná	príhľava dvojdomá
blcha ľudská	slizniak veľký	gaštan jedlý	rašelinník močiarny
čmeľ zemný	sokol sťahovavý	ginko dvojľaločné	rebríček obyčajný
dážďovka zemná	srnec lesný	hlaváčik jarný	repik lekársky
drozd čierny	sršeň obyčajná	hloh jednosmenný	rosička okrúhlostá
ďateľ veľký	straka obyčajná	hluchavka biela	ruman roľný
hrdlička poľná	svišť vrchovský	hrab obyčajný	salvinia plávajúca
		hrachor jarný	scila dvojlistá
		chochlačka dutá	skorocel kopijovitý

Fig. 4. Sample List of Organisms from the Electronic Atlas in LMS Moodle



Fig. 5. Teaching Aids Created by Students to Support Science Education

We have been using the electronic course in LMS Moodle for a long time also in the final testing of the knowledge of students of the 1st year of Bachelor studies. The final test is solved by students in the computer room at the faculty, it contains 30 randomly selected test problems from the test problem bank. The test item bank contains both closed and open-ended short-answer test problems. In the following, we briefly describe the test problems that have been the most useful for us in electronic testing of science curriculum. The first form is the dichotomous test problem,

which belongs to the closed test problems. It is formulated in the form of a statement and the student has to decide whether the statement is correct or incorrect.

Otázka 17
 Ešte nezodpovedané
 Max. hodnotenie 1,00
 Označiť otázku
 Upraviť otázku

Parazitické organizmy rozkladajú odumreté rastliny, živočíchy a huby.

Vyberte jednu:

Pravda

Nepravda

Fig. 6. Sample Dichotomous Test Problem

The polytomous test problem (closed test problem) offers multiple possible answers. LMS Moodle offers two variants of this test problem, namely one correct answer or multiple correct answers.

Bočnú čiaru majú:

Označte jednu odpoveď:

a. ryby

b. cicavce

c. obojživelníky

d. vtáky

Medzi heterotrofné organizmy patrí:

Označte jednu alebo viac odpovedí:

a. zajac poľný

b. lekno biele

c. muchotrávka zelená

d. mucha domová

e. smrekovec opadavý

Fig. 7. Example of a Polytomous Test Problem with One Correct Answer and Multiple Correct Answers

In the supplementary test problem, which is an open-ended test problem, the student writes a short answer. It can be used when the answer required is unambiguous. In the design of open-ended test items, the test designer specifies case sensitivity, i.e., the test taker may choose the alternative of not depending on case sensitivity.

Rastliny vydychujú plyn

Odpoveď:

Fig. 8. Example of a Supplementary Test Problem

In the matching test problem (closed test problem), the student must correctly match the terms in the left column with the terms in the right column. It is appropriate to offer one more term in the right column so that the last assignment is not automatic.

Prirad' typ stonky k rastlinnému druhu:	
podbeľ liečivý	stvol
nezábudka močiarna	Vybrať ...
prvosienka jarná	Vybrať ...
paprika obyčajná	byť
raž siata	steblo

Fig. 9. Sample Matching Test Problem

According to Beisetzer – Burger – Maněna – Maněna and Myszka (2013), the electronic form of the test has the advantage that we only need to prepare it once and then we can use the test repeatedly and with different variations, re-mixing the test items among each other, reshuffling their order and the order of answers. The great advantage of the electronic version of the didactic test over the print version is the immediate feedback for the test solver. The solver receives the result of the solved test as soon as it is sent.

Compared to the traditional print testing of students, we see the main benefit of electronic testing in LMS Moodle in the time savings in evaluating the success of solving individual test tasks and higher objectivity of the evaluation of student performance. Another advantage is the immediate feedback. After submitting the test, the student will receive information about his/her result. The student can view the solutions of each problem and get information which problem he/she solved incorrectly. The advantage of e-testing in LMS Moodle is a statistical overview of the students' test results, which is available to the teacher/lecturer – test creator.

Renata Bernátová

The author is Associate Professor at the University of Prešov (Slovakia), Faculty of Pedagogy and Professor at the Faculty of Social Sciences and Arts of the University of Applied Sciences in Nony Saç; She specializes in the field of nature and ecological education of children and pupils at younger school age. Her research focuses on didactic aspects of nature education in pre-school and primary education. She is the author and co-author of more than 250 publications

Bibliography

- Beisetzer, P., Burgerová, J., Maněna, V., Maněnová, M. and Mouse, K. (2013). *Getting started with e-learning*. Prešov. ISBN 978-80-555-0898-6.
- Information sheet for the subject of science education*. MAIS public portal. Prešov. Available from: <https://student.unipo.sk/maisportal/report.htm>.
- Science education. Electronic course in LMS Moodle*. Prešov. Available from: <https://moodle.pf.unipo.sk/course/view.php?id=818>.
- Švejda, G. et al. (2006). *Selected chapters in e-learning course development*. Nitra: UKF. ISBN 80-8050-981-1.

* * *

IMS Moodle i możliwości jego wykorzystania w edukacji studentów pedagogiki przedszkolnej i elementarnej na Uniwersytecie w Preszowie

Streszczenie

W artykule przedstawiono możliwości wykorzystania systemu LMS Moodle jako narzędzia wspomagającego w kształceniu uniwersyteckim przyszłych nauczycieli. Bardziej szczegółowo opisane zostały możliwości jego wykorzystania w edukacji studentów studiów licencjackich na kierunku *Pedagogika przedszkolna i elementarna*. W części końcowej tekstu skoncentrowano się na korzyściach wypływających z elektronicznego sprawdzania końcowej wiedzy studentów przez wykorzystywanie zadań testowych w LMS Moodle.

Słowa kluczowe: LMS Moodle, system kształcenia, e-learning, platforma edukacyjna, test elektroniczny

Wstęp

Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu w Preszowie przygotowuje przyszłych nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i szkół specjalnych, oferując im studia licencjackie powiązane z programem studiów magisterskich. Jednym z innowacyjnych rozwiązań stosowanych w tego rodzaju kształceniu na poziomie wyższym, od kilkunastu lat jest wykorzystywanie platformy LMS Moodle¹. Szczególnie korzystne okazało się to w okresie pandemii, kiedy zaczęto powszechnie korzystać z usług e-learningowych. Od roku 2005 na serwerze wydziałowym uczelni w Preszowie zainstalowano 436 programów kursów. 71 wykładowców zostało zobligowanych do odbycia szkolenia w zakresie stosowania platformy Moodle, jednak teraz wszyscy

¹ Moodle (ang. *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) to darmowa (oprogramowanie *open source*) platforma do nauczania zdalnego (e-learningu) za pomocą sieci teleinformatycznych, dostępna przez przeglądarki internetowe. LMS (ang. *Learning Management System*) to system zarządzania kształceniem zdalnym.

chętnie z niej korzystają do prowadzenia zajęć i weryfikowania wiedzy studentów. Również studenci zaakceptowali taki rodzaj uczenia się jako dobre uzupełnienie tradycyjnego kształcenia stacjonarnego. Wykorzystywanie systemu LMS Moodle jako narzędzia wspomagającego edukację uniwersytecką przyszłych nauczycieli pozostaje ciągle rozwiązaniem innowacyjnym, jednak coraz częściej akceptowanym zarówno przez wykładowców, jak i studentów. Na Uniwersytecie w Preszowie korzysta się z tej innowacji prawie że powszechnie.

Celem artykułu jest analiza nauczania e-learningowego z przedmiotu *Edukacja przyrodnicza* na kierunku *Pedagogika przedszkolna i elementarna* prowadzonego w ramach studiów licencjackich na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu w Preszowie (Słowacja) i pokazanie, jakie korzyści płyną z tego dla wszystkich.

Edukacja przyrodnicza na Uniwersytecie w preszowie (treści programowe kształcenia)

Edukacja przyrodnicza jest przedmiotem obowiązkowym na I roku (I semestr) studiów licencjackich. W ramach tego przedmiotu student zdobywa wiedzę, umiejętności i kompetencje związane z profesjonalnym zapleczem edukacji przyrodniczej dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym oraz projektowaniem działań z zakresu edukacji przyrodniczej zgodnie z programem edukacyjnym dla wychowania przedszkolnego, zatwierdzonym przez ministerstwo.

Program edukacji przyszłych nauczycieli (w ramach tego przedmiotu) obejmuje:

- aktywny udział w wykładach i seminariach – 26 godzin
- indywidualne przygotowanie do seminariów – 13 godzin
- samodzielne studiowanie historii naturalnej – 16 godzin
- projektowanie i tworzenie pomocy dydaktycznych – 5 godzin
- samokształcenie – 30 godzin

Wsparciem dla tego przedmiotu jest e-kurs o tej samej nazwie, na który zapisało się łącznie 1052 studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Dodatkowo mogą z niego skorzystać, jako z przedmiotu fakultatywnego, studenci z wyższych lat kształcenia licencjackiego lub magisterskiego do czasu ukończenia przez nich nauki. Świadczy to niezbicie o zaakceptowaniu przez społeczność akademicką internetowej formy uczenia się w 2023 roku.

Struktura e-kursu *Science Education* obejmuje sześć głównych działów. Są to:

- Cytologia i fizjologia
- Zwierzęta
- Rośliny, grzyby i porosty
- Przyroda nieożywiona i zjawiska przyrodnicze
- Metodyka kształcenia przyrodniczego



Kapitola je venovaná vybraným poznatkom z mykológie a lichenológie.

Rys. 1. Przykładowy tytuł rozdziału *Grzyby i porosty* realizowanego w ramach e-kursu. Rozdział poświęcony jest wybranym zagadnieniom z mykologii i lichenologii

Każdy rozdział zawiera dodatkowe informacje:

- Po przestudiowaniu tego rozdziału będziesz wiedział
 - Materiał do nauki
 - Obrazy i filmy w pełnej rozdzielczości
 - Zadania do przećwiczenia
 - Test praktyczny – self test
 - Podsumowanie i zalecana lektura
- W części *Po przestudiowaniu tego rozdziału będziesz wiedział* studentowi stawia się następujące zadania:
- Scharakteryzuj organizmy należące do królestwa grzybów (kategoria pomocnicza w systematyce organizmów, niższa od gromady, a wyższa od rzędu)
 - Wyjaśnij sposób odżywiania się grzybów
 - Opisz saprofityczny sposób odżywiania się grzybów
 - Opisz pasożytniczy sposób odżywiania się grzybów
 - Opisz symbiotyczny sposób odżywiania się grzybów
 - Nazwij części grzyba przedstawione na rysunku
 - Scharakteryzuj grzybnięć, opisz jej budowę
 - Scharakteryzuj owocnik, opisz jego budowę
 - Wyjaśnij, na czym polega rozmnażanie bezpłciowe i płciowe grzybów
 - Wyjaśnij znaczenie grzybów w przyrodzie i dla człowieka
 - Wymień wybranych przedstawicieli grzybów jadalnych i trujących
 - Opisz różne cechy charakterystyczne – muchomora zielonego i kolczaka obłącza- stego
 - Scharakteryzuj organizmy z rodziny porostów
 - Wymień rodzaje łodyg porostów i opisz je
 - Wyjaśnij sposób rozmnażania się porostów
 - Wyjaśnij znaczenie porostów w przyrodzie i dla człowieka

W części *Materiał do nauki* znajduje się elektroniczna wersja podręcznika poświęconego danemu zagadnieniu. Poza tekstem podręcznik zawiera ilustracje, diagramy i filmy.

1. Huby

1.3. Rozmnożowanie húb

Huby sa rozmnożujú nepohlavne a pohlavne. Pri nepohlavnom rozmnožovaní nedochádza k spájaniu jadier pohlavných buniek. Nepohlavne sa huby môžu rozmnožovať delením, pučaním, spórmi, fragmentáciou podhubia. Pohlavné rozmnožovanie je charakteristické spájaním jadier dvoch buniek. Pre zachovanie druhu je dôležitejšie nepohlavné rozmnožovanie nielen s ohľadom na vznik veľkého počtu jedincov, ale aj z dôvodu, že sa nepohlavne môže huba počas roka niekoľkokrát rozmnožovať, kým pohlavné rozmnožovanie sa u mnohých húb vyskytuje obyčajne len raz do roka (väčšinou na jeseň). Kvasinky sa rozmnožujú pučaním.

Predchádzajúci

Nasledujúci

Rys. 2. Príkladový fragment textu dydaktycznego z rozdziału *Grzyby i porosty*

W części *Obrazy i filmy w pełnej rozdzielczości* znajdują się obrazy i filmy, które ilustrują tekst podręcznika.

Grzyby rozmnażają się bezpłciowo i płciowo. Przy rozmnażaniu bezpłciowym nie dochodzi do łączenia się jąder komórek płciowych. Grzyby bezpłciowe mogą się rozmnażać poprzez dzielenie, pączkowanie, zarodniki, fragmentację plechy. Rozmnażanie płciowe charakteryzuje się łączeniem jąder dwóch komórek. Rozmnażanie bezpłciowe jest ważniejsze dla zachowania gatunku, nie tylko ze względu na powstanie dużej liczby osobników, ale także dlatego, że grzyb może się rozmnażać bezpłciowo kilka razy w ciągu roku, podczas gdy rozmnażanie płciowe u wielu grzybów zwykle występuje tylko raz w roku (głównie jesienią). Drożdże rozmnażają się przez pączkowanie.

Część *Obrazy i filmy w pełnej rozdzielczości* zawiera zbiór obrazów i filmów stanowiących uzupełnienie tekstów pisanych, a część *Zadania do przećwiczenia* – zestaw pytań z danego tematu, np.

- Opisz rozmnażanie się grzybów
- Wyjaśnij znaczenie grzybów w przyrodzie i dla człowieka
- Wymień trzy grzyby pasożytnicze
- Wymień pięć grzybów prawnie chronionych
- Wymień trzy grzyby śmiertelnie trujące
- Wymień dziesięć grzybów jadalnych
- Opisz budowę ciała porostu

Jak wiadomo, jednym z ważnych elementów dobrze przygotowanego e-kursu są interesująco opracowane testy. W dydaktyce przedmiotu *Edukacja przyrodnicza* można je wykorzystać na dwa sposoby. Test samosprawdzający służy zwykle jako informacja zwrotna dla osoby uczącej się. Z reguły taki samosprawdzający test bywa zamieszczany po każdym zrealizowanym temacie. W przypadku samosprawdzającego testu, po rozwiązaniu danego problemu, uczący się jest od razu informowany o tym, czy uczynił to poprawnie czy błędnie. Jeśli rozwiązał problem nieprawidłowo, ma szansę skupić się na nim ponownie. W drugim przypadku przewidziano test dy-

daktyczny pośredni lub końcowy, służący jako informacja zwrotna dla wykładowcy o poziomie wiedzy zdobytej przez studentów (Švejda i in., 2006).

Część *Test praktyczny – self test* zawiera pięć problemów testowych z materiału danego tematu. Jej podstawową funkcją jest dostarczenie studentowi informacji zwrotnej na temat poziomu wiedzy zdobytej przez niego w danym rozdziale.

Otázka 4
 Este nezodpovedané
 Max. hodnotenie 1,00
 Označiť otázku
 Upraviť otázku

Hubové vlákna sa nazývajú:

Označte jednu odpoveď:

a. mycely

b. hýfy

c. vlásočnice

d. haustória

Rys. 3. Przykładowy czwarty problem testowy z rozdziału *Grzyby i porosty* (test praktyczny).

Pytanie 4. Włókna grzybów to: zaznacz jedną odpowiedź: a) grzybnia, b) strzępki, c) mieszki włosowe, c) haustoria.

W ostatniej części e-kursu *Podsumowanie i zalecana lektura* znajduje się dość szczegółowe podsumowanie tematu oraz informacja dla studentów o dodatkowej literaturze, do której powinni zajrzeć po zakończeniu e-kursu, by zgłębić materiały na dany temat.

Ważną informacją dla osób kształcących się tą metodą kształcenia na poziomie wyższym pozostaje to, że platformę LMS Moodle wykorzystuje się na Uniwersytecie w Preszowie również w ocenie śródsesemestralnej i końcowej kursu kończącego się egzaminem. Ocena śródsesemestralna obejmuje elektroniczny test z zakresu eksploracji przyrody (student rozwiązuje go w drugiej połowie semestru) oraz projekt i wykonanie pomocy dydaktycznej wspierającej edukację przyrodniczą dzieci w wieku przedszkolnym lub młodszym szkolnym (student zamieszcza prace na LMS Moodle do końca semestru). W okresie egzaminacyjnym wszyscy uczący się systemem LMS Moodle piszą test końcowy, jednak w warunkach stacjonarnych w uczelni.

Korzystnym rozwiązaniem dla e-kursu *Edukacja przyrodnicza* na kierunku *Pedagogika przedszkolna i elementarna* w ramach studiów licencjackich, prowadzonego na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu w Preszowie było opracowanie elektronicznego atlasu najbardziej znanych roślin, zwierząt i grzybów (około 180 przykładów). Student ma za zadanie rozpoznać nazwy rodzajowe i gatunkowe roślin naturalnych, a w teście śródsesemestralnym poprawnie wskazać nazwy rodzajowe i gatunkowe do zamieszczonych zdjęć roślin naturalnych. Test elektroniczny średnio zaawansowany z historii naturalnej zawiera piętnaście losowo wybranych zdjęć organizmów, a czas na jego rozwiązanie wynosi 10 minut. Należy dodać, że studenci rozwiązują test śródsesemestralny stacjonarnie, w pracowni komputerowej na Wydziale. Osoba, która bezbłędnie zidentyfikuje co najmniej 10 organizmów, uzyskuje pozytywną ocenę. Wcześniej studenci mają do dyspozycji otwarty próbny test, który rozwiązują w domu.

HUBY	kunka	zajac poľný	lipkavec marinkový
čirovka tigrovaná	červenobruhá	RASTLINY	lipnica lúčna
hlíva buková	lastovička obyčajná	agát biely	lykovec jedovatý
hodvábnica veľká	lienka	baza červená	ľan siaty
hríb brezový	sedembodková	bleduľa jarná	ľubovník bodkovaný
kozák brezový	mlok bodkovaný	bodliak lopúchovitý	ľuľkovec zlomocný
kučierka veľká	mlynárik kapustový	borievka obyčajná	margaréta biela
kuriatko jedlé	mravec hôrny	borovica čierna	mäta roľná
lesklokôrovka	mrena severná	borovica lesná	nátržník husí
obyčajná	myšiak hôrny	borovica limbová	nechtík lekársky
lievik trubkovitý	osa obyčajná	borovica horská	nevädza poľná
masliak smrekovcový	ostriež zelenkastý	brečtan popínavý	nezábudka močiarna
muchtotrávka biela	pásavka zemiaková	breza previsnutá	orech kráľovský
muchtotrávka	pleskáč vysoký	bršlen európsky	orličník obyčajný
tigrovaná	pstruh dúhový	buk lesný	pagaštan konský
muchtotrávka zelená	pstruh potočný	čakanka obyčajná	papaď samčia
pečiarka ovčia	rak riečny	črievičník papučkový	pečeňovník
plávka buková	ropucha	divozel čierny	trojlaločný
podpňovka obyčajná	bradavičnatá	dub letný	plavúň obyčajný
práchnovec	rosnička zelená	dub zimný	plesnivec alpský
kopytovitý	rys ostrovid	dráč obyčajný	ploník obyčajný
prášnica bradavičnatá	salamandra škvrnitá	dúška materina	porastnica
rýdzik kravský	skokan hnedý	ďatelina lúčna	mnohotvárna
vláknica	skokan zelený	fialka lesná	praslička močiarna
Patouillardova	slepúch lámavý	fialka roľná	praslička roľná
ZIVOČÍCHY	slimák záhradný	fialka trojfarebná	příhľava dvojdomá
babôčka pávooká	slizniak veľký	gaštan jedlý	rašelinník močiarny
blcha ľudská	sokol sťahovavý	ginko dvojlaločné	rebríček obyčajný
čmeľ zemný	srnec lesný	hlaváčik jarný	repik lekársky
dážďovka zemná	straka obyčajná	hloh jednosmenný	rosička okrúhlostá
drozd čierny	svišť vrchovský	hluchavka biela	ruman roľný
ďateľ veľký		hrab obyčajný	salvinia plávajúca
hrdlička poľná		hrachor jarný	scila dvojlístá
		chochlačka dutá	skorocel kopijovitý

Rys. 4. Przykładowa lista organizmów z elektronicznego atlasu w LMS Moodle

Druga część oceny śródsesemestralnej to stworzone przez studenta narzędzie dydaktyczne wspomagające edukację przyrodniczą dzieci w wieku przedszkolnym lub młodszym szkolnym. Za wybór tematu narzędzia i jego opracowanie odpowiedzialność ponosi student. Jedynym warunkiem jest to, że musi być ono zgodne z krajowym programem nauczania dla edukacji przedszkolnej lub wczesnoszkolnej. Student przesyła zdjęcie stworzonej pomocy wraz z krótkim opisem do systemu LMS Moodle.



Rys. 5. Pomoce dydaktyczne tworzone przez uczniów w celu wspierania edukacji przyrodniczej

Metodę e-learningową w LMS Moodle stosuje się od dłuższego czasu na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu w Preszovie również w końcowym sprawdzianie wiedzy studentów I roku studiów licencjackich. Test rozwiązywany – jak wspominałam – przez studentów stacjonarnie, w sali komputerowej, zawiera trzydzieści losowo wybranych zagadnień, a pytania są zarówno zamknięte, jak i otwarte. W dychotomicznym (otwartym) problemie testowym należy zdecydować, czy dane stwierdzenie jest poprawne czy błędne.

Otázka 17
 Éšte nezodpovedané
 Max. hodnotenie 1,00
 Označiť otázku
 Upraviť otázku

Parazitické organizmy rozkladajú odumreté rastliny, živočíchy a huby.

Vyberte jednu:

Pravda

Nepravda

Rys. 6. Przykładowy problem testowy dychotomiczny do rozwiązania. Pytanie 17. Organizmy pasożytnicze rozkładają martwe rośliny, zwierzęta i grzyby. Wybierz jedno: Prawda, Nieprawda

Z kolei politomiczny (zamknięty) problem testowy wymaga wskazania wielu możliwych odpowiedzi. W tym wypadku LMS Moodle oferuje dwa warianty, a mianowicie jedną poprawną odpowiedź lub wiele poprawnych odpowiedzi.

Bočnú čiaru majú:

Označte jednu odpoveď:

a. ryby

b. cicavce

c. obojživelníky

d. vtáky

Medzi heterotrofné organizmy patrí:

Označte jednu alebo viac odpovedí:

a. zajac poľný

b. ľekno biele

c. muchotrávka zelená

d. mucha domová

e. smrekovec opadavý

Rys. 7. Przykład wielomianowego problemu testowego z jedną poprawną odpowiedzią. Linię boczną mają: zaznacz jedną odpowiedź: a) ryby, b) ssaki, c) płazy, d) ptaki. Do organizmów heterotroficznych zalicza się: zaznacz jedną lub więcej odpowiedzi:

a) zając polny, b) lilia biała, c) muchomor zielony, d) mucha domowa, e) modrzew

Wreszcie w uzupełniającym problemie testowym o charakterze otwartym student pisze krótką odpowiedź. Stosuje się to wtedy, gdy wymagana odpowiedź ma być jednoznaczna.

Rastliny wydychają plyn

Odpoved:

Rys. 8. Przykład dodatkowego problemu badawczego.
Rośliny wydychają gaz Odpowiedź:.....

W problemie testowym dopasowania (zamkniętym) zadaniem studenta jest poprawne dopasowanie terminów z lewej kolumny do terminów z prawej (należy zaproponować jeszcze jedno określenie w prawej kolumnie).

Prirad' typ stonky k rastlinnému druhu:

podbeľ liečivý	stvol
nezábudka močiarna	Vybrať ...
prvosienka jarná	Vybrať ...
paprika obyčajná	byľ
raž siata	steblo

Rys. 9. Przykład problemu z testem dopasowania. Dopasuj typ lodygi do gatunku rośliny: podbiał, niezapominajka, pierwiosnek, papryka, żyto – lodyga, wybrać, wybrać, bulwa, źdźbło

podsumowanie

Według P.J. Beisetzera, V. Burgerovej, M. Maněny, M. Maněnovy i K. Myszki (2013) w e-learningu elektroniczna forma testu ma tę zaletę, że wystarczy, iż przygotujemy go wyłącznie raz, a potem można go już używać wielokrotnie i w różnych wariantach, zmieniając kolejność pytań i odpowiedzi. Wielką zaletą elektronicznej wersji testu dydaktycznego, co daje jej przewagę nad wersją drukowaną, jest natychmiastowa informacja zwrotna dla rozwiązujących test studentów. Otrzymują oni wynik egzaminu dosłownie kilka minut po jego wysłaniu.

W porównaniu z tradycyjnym egzaminowaniem studentów daje się zauważyć trudną do przecenienia korzyść wynikającą z testowania elektronicznego w LMS Moodle. To przede wszystkim oszczędność czasu, ale też większa obiektywność ocen i wyników studentów. Inną zaletą pozostaje prawie natychmiastowa informacja

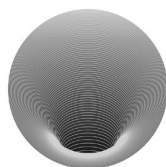
zwrotna po wysłaniu testu do osoby rozwiązującej test, a także statystyczne zestawienie wyników testów studentów dla wykładowcy. Myślę, że z opisanej wyżej metody kształcenia i sprawdzania wiedzy studentów powinno się korzystać jak najczęściej, wykorzystując instrumenty i możliwości, jakie daje nam rozwój nowych technologii.

Renáta Bernátová

Autorka jest profesorem nadzwyczajnym Uniwersytetu w Preszowie (Słowacja) na Wydziale Pedagogicznym i profesorem na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Specjalizuje się w problematyce edukacji przyrodniczej i ekologicznej dzieci i uczniów w młodszym wieku szkolnym. Jej badania koncentrują się na dydaktycznych aspektach edukacji przyrodniczej w nauczaniu przedszkolnym i podstawowym. Jest autorką i współautorką ponad 250 publikacji

Bibliografia

- Beisetzer, P.J., Burgerová, V., Mančena, M., Mančénová, M., Myszká, K. (2013). *Rozpoczęcie pracy z e-learningiem*. Prešov. ISBN 978-80-555-0898-6.
- Brzezińska, A.I., Hornowska, E., Kaliszewska-Czeremska, K., Matejczuk, J., *E-learning: nowe wyzwania rozwojowe i edukacyjne?* „Remedium” 2011, 9 (223).
- Arkuszy informacyjny dotyczący przedmiotu edukacja przyrodnicza* (2022). Portal publiczny MAIS. Prešov. Pozyskano z: <https://student.unipo.sk/maisportal/report.htm>.
- Edukacja w zakresie nauk ścisłych. Kurs elektroniczny w LMS Moodle*. Prešov. Pozyskano z: <https://moodle.pf.unipo.sk/course/view.php?id=818>.
- Redlarski, K., Garnik, I. (2014). *Zastosowanie systemów e-learningu w szkolnictwie wyższym* [w:] B.A. Basińska, I. Garnik (red.), *Zarządzanie informacyjnym środowiskiem pracy* (s. 77–94). Gdańsk: Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej.
- Švejda, G. i in. (2006). *Wybrane rozdziały z zakresu tworzenia kursów e-learningowych*. Nitra: UKF.



Agata Kalinowska
*Akademia Nauk
Stosowanych w Nowym
Sączu*

praca wychowawcza przyszłego nauczyciela klas I–III

Streszczenie

Niniejsza publikacja odzwierciedla potrzebę ciągłego monitorowania oraz precyzowania różnorodnych rozwiązań ukierunkowanych na kształcenie przyszłych nauczycieli. Aspekty pracy wychowawczej rozpatrywane na poziomie edukacji elementarnej stanowią ważny zakres działań. Nie tylko szeroki zasób wiedzy, ale również duże umiejętności wraz z kompetencjami społecznymi stają się podstawą bycia w przyszłości kompetentnym nauczycielem. W artykule starano się określić postrzeganie pracy wychowawczej przez przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Do najważniejszych zadań zaliczono ukazanie kompetencji oraz cech osobowych ważnych dla studentów oraz doprecyzowanie zakresu wiedzy dotyczącej działań wychowawczych podejmowanych w klasach I–III. Dalszy etap pozwolił na podkreślenie dostrzeganych trudności wraz z zasobem zainteresowań studentów podejmowania się wyzwań wychowawczych. Istotny element procedury badawczej uwzględnił analizę wypowiedzi opiekunów praktyk, wskazującą na umiejętności wychowawcze posiadane przez studentów.

Słowa kluczowe: praca wychowawcza, nauczyciel, edukacja wczesnoszkolna

Educational Work of the Future Teacher of Classes I–III

Abstract

This publication reflects the need for continuous monitoring and specifying various solutions aimed at educating future teachers. The aspects of educational work considered at the level of elementary education constitute an important scope of activities. Not only a wide range of knowledge, but also primary skills along with social competences become the basics for becoming a competent teacher. The article attempts to determine the perception of educational work by future teachers of early childhood education. The most important tasks included showing the competences and personal characteristics important for students and specifying the range of knowledge regarding educational activities undertaken in grades I–III. The next stage made it possible to highlight the perceived difficulties along with the range of student's interests in taking up educational challenges. An important element of the research procedure included the analysis of the statements of internship supervisors demonstrating educational skills possessed by students.

Keywords: educational work, teacher, early childhood education

Wstęp

Tematyka niniejszego opracowania związana jest z pracą wychowawczą przyszłego nauczyciela klas I–III. Dostrzeżenie potrzeby podjęcia działań w zakresie pogłębienia wiedzy studentów, poszerzenia zakresu posiadanych przez nich umiejętności wraz z niezbędnymi kompetencjami społecznymi stało się inspiracją do podjęcia badań.

Kształcenie przyszłych nauczycieli wymaga ciągłego monitorowania potrzeb oraz precyzowania obszarów poddawanych refleksyjnej ocenie, bezpośrednio wpływającej na doskonalenie podejmowanych działań. Ważę tematyki dostrzega Elżbieta Misior- na, przekonując, że:

„(...) wiele uwagi poświęca się koncepcjom profesjonalnego kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej. Kształcenie nauczycieli jest ogromnym wyzwaniem dla uczelni wyższych. Przygotowanie studentów do pełnienia odpowiedzialnej roli wychowawcy wymaga nie tylko wysokiej jakości ofert kształcenia w toku studiów, ale i ścisłego osadzenia ich w innowacyjnych i nowatorskich doświadczeniach praktycznych nauczycieli przedszkoli i klas I–III. Te dwa zasadnicze środowiska nabywania kompetencji nauczycielskich powinny tworzyć zintegrowane środowisko kształcenia oraz budowania podstawy tożsamości zawodowej przyszłych kre- atorów rzeczywistości edukacyjnej dziecka” (2019, s. 137).

Zakres powinności nauczycielskich jest niezwykle szeroki, ujmuje istotę działań związanych z różnorodnością aspektów dydaktycznych oraz obszernie rozumianą aktywnością wychowawczą. Praca wychowawcza niewątpliwie należy do tych, nad którymi każdy pedagog powinien się skupić, uwzględniając możliwie szeroki zakres rozwoju swoich wychowanków. Przyszli nauczyciele muszą dostrzegać potrze- bę zdobywania rozległej wiedzy poddawanej systematyzacji oraz ukształtowania i na- bycia umiejętności czy kompetencji społecznych, umożliwiających podejmowanie skutecznych działań wychowawczych. Należy podkreślić, że:

„trening umiejętności wychowawczych podnosi świadomość, zmienia sposób my- ślenia oraz doskonali umiejętności tworzenia więzi z podopiecznymi. Podczas tre- ningu uczestnicy pracują na osobistych zasobach, rozwijają posiadane już umiejęt- ności, przyglądają się swoim przekonaniom, motywacjom, potrzebom. Tłem do rozwoju umiejętności wychowawczych są konkretne zadania – uczestnicy dosko- nałą się poprzez działanie, doświadczanie” (Roźnowska, 2013, s. 27).

Zmiany dokonane w zachowaniu dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej mogą mieć ogromne znaczenie dla późniejszego funkcjonowania ucznia w zespole klasowym i przyczynić się do właściwego postępowania w życiu codziennym. Kory- gowanie błędnych zachowań dzieci wraz z nauką różnorodnych kompetencji społecz- nych kształtuje w konsekwencji przyszłe pokolenia, dostrzegające własny potencjał i indywidualne predyspozycje. Dla tak pojętej pracy wychowawczej konieczne jest zwracanie uwagi w zespole klasowym na tolerancję oraz akceptację odmienności in- nych osób. Powinniśmy zapobiegać sytuacjom, w których potrzeba dostosowania się do wielu nacisków społecznych spowoduje trwale zmiany w psychice naszego wychowanka, i sprawi, że przestanie on w naturalny sposób ujawniać swe stany emo- cjonalne. Doprecyzowanie tychże zadań oraz kierunku oddziaływań wychowawczych przyszłych nauczycieli zawsze powinno się skupiać na różnorodności aspektów wpły- wających bezpośrednio na właściwe funkcjonowanie ucznia. Jak pisze Krzysztof Ru- bacha:

„stan gotowości do wykonywania zawodu nauczyciela to układ wartości wielu zmiennych, stanowiących zasoby osobiste konieczne do uporania się z oczekiwaniami wobec tej roli” (2021, s. 215).

Z tego względu moment stawiania się nauczycielem uznaje się za niezwykle ważny, a praktyczny wymiar kształcenia bywa odzwierciedleniem potrzeb przyszłego rynku pracy. Określone i przyjęte efekty kształcenia zaplanowane dla studentów kierunku *Pedagogika* wraz z weryfikacją realizowanych standardów kształcenia dają podstawę dostrzegania aspektów ukierunkowanych na pracę wychowawczą.

W literaturze przedmiotu obejmującej zagadnienia dotyczące wychowania ucznia klas I–III większość autorów podejmuje rozważania, uwzględniając pracę zawodową nauczyciela. W mojej ocenie powinno się również widzieć potrzebę podejmowania intencjonalnych działań w kierunku kształcenia studentów, którzy zwracają uwagę na wiele dylematów odnoszących się do pracy wychowawczej. Niezwykle dynamicznie zmieniająca się rola oraz zakres działań nauczyciela wychowawcy wymagają innego spojrzenia na kształcenie, wykraczającego poza myślenie tradycyjne. Zawód nauczyciela to profesja niezwykle ważna, w bezpośredni sposób kreująca spojrzenie na świat u najmłodszych. U podstaw różnorodnych aktywności nauczycielskich istotę stanowią kwestie dotyczące nauczania oraz wychowania. Dostrzeganie potrzeby kreowania skutecznych oddziaływań względem obu aktywności stanowi wyzwanie na każdym poziomie edukacyjnym. Refleksja oparta na działaniach badawczych powinna stanowić punkt wyjścia do praktycznego kształcenia studentów rzetelnie wypełniających swą rolę zawodową.

1. praca wychowawcza nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

Zakres działań wychowawczych musi uwzględniać poziom rozwoju oraz indywidualne możliwości i ograniczenia dzieci. Całokształt podejmowanych działań również należy bezpośrednio przygotowywać, mając na względzie wiek uczniów. Grupa, z którą nauczyciel współtworzy proces edukacyjny, warunkuje podejmowanie intencjonalnych działań dostosowanych do specyfiki zespołu. Punkt wyjścia powinno stanowić rzetelne określenie potrzeb, trudności oraz mocnych stron zarówno w odniesieniu do poszczególnych uczniów, jak i całej społeczności klasowej.

Rozważania warto rozpocząć od wyjaśnienia znaczenia takich terminów, jak *nauczyciel* i *wychowawca*.

Nauczyciel oznacza „kogoś, kto uczy innych, przekazując im wiadomości, bądź naucza, kogoś, jak ma żyć (...) Współczesny nauczyciel staje się więc tym, który kształci, wychowuje i rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów” (Okoń, 2001, s. 256).

Z kolei:

Wychowawca to „nauczyciel sprawujący bezpośrednią opiekę nad uczniami danej klasy szkolnej. Do zadań wychowawcy klasy należy: możliwie pełne poznanie

wszystkich uczniów, dbanie o odpowiednią frekwencję, właściwy stosunek do na- uki, kontrolowanie ich zachowania i postępów w nauce, kształtowanie dobrych wzajemnych relacji między nimi oraz rozwijanie aktywności społecznej, a także koordynowanie i ujednolicanie oddziaływań wychowawczych (...)" (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 195).

Analizując ujęcia definicyjne *nauczyciela* i *wychowawcy*, daje się zauważyć, że zakres oddziaływań wychowawczych stanowi szersze spektrum względem wszelkich innych poczynań. Rola nauczyciela zawiera się niejako w funkcji wychowawczej. Szeroki zakres oddziaływań wychowawczych wymaga od specjalistów sporych kompetencji rozwiniętych na wysokim poziomie. Praca wychowawcza nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej stanowi wyzwanie dla studentów dostrzegających funkcjonowanie uczniów w kolejnych latach życia. Wymaga od nauczycieli nie tylko widzenia różnorodnych aspektów danej aktywności, ale również doprecyzowania odpowiedniego zakresu zadań:

„Wychowawcy realizują w szkole wiele zadań – mają do spełnienia rolę dydaktyczną, czyli przekazywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności, następnie wychowawczą, związaną z kształtowaniem umiejętności, postaw społecznych i systemu wartości, a także opiekuńczą, polegającą na trosce o zaspokojenie potrzeb i zapewnienie poczucia bezpieczeństwa” (Olczyk, 2003, s. 119).

W niniejszym opracowaniu skupiono uwagę na roli wychowawczej, nie zapominając jednocześnie o wadze i walorach pozostałych ról pedagoga. Dokonano również podziału na pięć typów osób pełniących funkcję wychowawcy klasy¹.

Pierwszym typem roli wychowawczej jest *strażnik*. Najważniejszą aktywnością dla tego typu postawy stanowi wprowadzanie oraz rygorystyczne egzekwowanie przepisów. Wychowawca skupia się na stosowaniu kontroli obejmującej każdy możliwy obszar działalności ucznia. Niewątpliwie rola wychowawcy precyzuje podejmowanie działań oraz reagowanie w sytuacjach trudnych. Jeśli przyjmie się jednak taką postawę, niemożliwe okaże się utrzymanie z uczniami właściwych relacji podkreślających ich indywidualność wraz z dostrzeganiem potrzeby podejmowania decyzji podczas pokonywania różnorodnych trudności. To poszukiwanie własnej drogi, niejednokrotnie obciążone popełnianiem błędów, może skutkować w szerszej perspektywie lepszym przystosowaniem do życia naszych podopiecznych. W mojej ocenie elementy roli wychowawcy strażnika powinny cechować wszystkie osoby pracujące w edukacji elementarnej, jednak ze względu na niepowtarzalność uczniów oraz podejmowanie indywidualizowanych działań należy to uznać za podstawowy element pracy nauczyciela.

Drugą rolę, którą może przyjąć wychowawca, jest bycie *opiekunem*. Nauczyciel stara się tutaj dostrzegać szeroki zakres funkcjonowania ucznia, a po doprecyzowaniu występujących trudności podjąć różnorodne działania, które w pełni ukazują sposoby rozwiązania danego problemu. Ważne jest to, żeby wychowawca, wcielając

¹ Opracowanie własne na podstawie B. Badziukiewicz, M. Salasiński, *Vademecum wychowawcy*, Warszawa 2005, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

się w taką rolę, pamiętał o tym, że wiele sytuacji dotyczących ucznia stanowi niezwykle trudność i wymaga nie tylko wykazania się taktem pedagogicznym, ale również znajomością zagadnień psychologicznych. W edukacji wczesnoszkolnej ważne staje się otoczenie uczniów opieką, jednak równie istotne pozostaje uczenie ich samodzielnego rozwiązywania trudności oraz okazywania emocji i panowania nad nimi. Niewątpliwie wychowawca na tym etapie edukacyjnym powinien się stać baczny obserwatorem dostrzegającym rozmaite symptomy i w odpowiedni sposób reagować. Rola opiekuna pozostaje niezwykle ważna, należy mieć przy tym na uwadze obszary działalności uczniów, które stanowią przestrzeń do nabywania wielu kompetencji społecznych. Poprzez nadmierną opiekę połączoną z prezentowaniem gotowych rozwiązań kształtuje się u uczniów poczucie braku sprawczości.

Następną wymienianą rolę ma do odegrania *obrońca*. Jest ona niezwykle ważna, niejednokrotnie rzutuje na rozwój i życie podopiecznych w przyszłości.

Dostrzegając na przykład zagrożenia wynikające z nieprawidłowości w funkcjonowaniu rodziny bądź w relacjach rówieśniczych, powinniśmy działać w sposób przemyślany. Ważnym aspektem na poziomie edukacji wczesnoszkolnej pozostaje niebagatelizowanie zarówno symptomów, jak i objawów sytuacji stanowiących trudność dla dzieci i wymagających wdrożenia bezpośredniej pomocy i udziału osób dorosłych. Pamiętajmy o tym, że nie każdy uczeń w obliczu traumatycznych doznań będzie prosił o pomoc. Niektórym uczniom przyda się nieco więcej uwagi ze strony nauczyciela oraz stworzenia przestrzeni otwartej na dialog. Jako wychowawcy bądźmy uważni i pamiętajmy o tym, że wspieranie uczniów w każdym aspekcie należy do naszych obowiązków.

Czwarty typ wychowawcy to *doradca*. Niezwykle ważnym elementem staje się w tym wypadku umiejętność słuchania uczniów oraz niepokazywanie gotowych rozwiązań. Trzeba również wskazać własne stanowisko z jednoczesnym podkreśleniem, że nie jest to jedyne słuszne rozwiązanie trudnej sytuacji. W klasach I–III nauczyciel powinien mieć świadomość tego, że waga problemów jego podopiecznych pozostaje w ich ocenie ogromna. Wychowawca nie może bagatelizować trudności, z jakimi mierzą się dzieci, oraz wychodzić z gotowymi rozwiązaniami. Warto się za to skupić na słuchaniu dziecka oraz budowaniu przestrzeni umożliwiającej tworzenie przez nie własnych rozwiązań połączonych z odczuwaniem wsparcia i chęci niesienia pomocy przez wychowawcę.

Ostatnia omawiana rola wychowawcza przypada *pomagaczowi*. Dany obszar stanowi trudność głównie dla wychowawców pracujących z młodszymi dziećmi. Dobry nauczyciel utożsamiany bywa z osobą wyręczającą dziecko w wykonywaniu wszystkich możliwych czynności. Pożądaną sytuacją ukierunkowaną na pomoc uczniom staje się dostrzeganie obszarów stanowiących wyzwanie przekraczające umiejętności dziecka. W takiej sytuacji wychowawca pomagacz powinien przyjść uczniowi z pomocą, co nie oznacza wykonywania za niego zadania. Istnieje wiele różnorodnych działań, które by warto zastosować. Wychowawca może zadać pytania wskazujące odpowiedni kierunek czy podzielić wykonanie zadania na mniejsze obszary, których realizacja doprowadzi ucznia do rozwiązania. Nauczyciel powinien również inspirować do poszukiwania różnorodnych dróg, a tym samym motywować do kreatywnej i twórczej pracy.

Różnorodność ról składających się na zakres działalności wychowawcy stanowi niewątpliwie wyzwanie dla większości osób pracujących na pierwszym etapie edukacyjnym. Ważne jest to, by wszystkie poczynania nauczyciela wspierały potrzebę kreowania u uczniów postawy dostrzegania własnych umiejętności, podejścia empatycznego oraz wykazywania aktywności w podejmowaniu wyzwań. Pamiętając o rolach związanych z nauczycielskim działaniem, nie zapominajmy o osobie ucznia, którego wszechstronny rozwój stanowi podstawowe zadanie edukacji elementarnej.

Przy dalszych rozważaniach ważne jest doprecyzowanie najczęściej występujących stylów wychowawczych. Ich analiza ukáže kierunek pracy uwzględniający potrzebę pełniejszego rozwoju studentów.

Styl wychowawczy definiowany jest ogólnie jako:

„sposób realizowania przez nauczyciela lub wychowawcę określonych funkcji wychowawczych metodą autokratyczną, demokratyczną lub liberalną” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 168).

Anita Famuła-Jurczak ukazuje *style kierowania* jako:

„sposób pełnienia funkcji kierownika zespołu. Wybór stylu kierowania zależy od rodzaju wykonywanych zadań, potrzeb zespołu, potrzeb jednostki (...)” (2014, s. 243).

Przy rozpatrywaniu kwestii związanych z aspektem wychowawczym ważne wydaje się uściślenie stylów wychowawczych omówionych w licznych opracowaniach pedagogiczno-psychologicznych. Poszczególne predyspozycje każdego nauczyciela wraz z analizą podejmowanych przez niego działań wskazują na przynależność do konkretnego stylu: autokratycznego, liberalnego lub demokratycznego.

Styl autokratyczny, „dyrektywny, nakazowy, instruktażowy” (Famuła-Jurczak, 2014, s. 243), charakteryzuje się stawianiem własnych racji ponad sądy rozmówcy. W perspektywie szkolnej zdanie i poglądy nauczyciela stanowią jedyną, niepowtarzalną wartość. Odmienne pomysły uczniów uniemożliwiają niekiedy wypracowanie porozumienia. Autokratyczny styl działania ukazuje wyższość osoby nauczyciela nad uczniami. To właśnie wychowawca ma zawsze rację i wszelkie działania muszą zostać podporządkowane jego woli. Niestety, tak skomplikowany sposób kierowania grupą staje się przeszkodą i barierą nie do pokonania przy budowaniu właściwych relacji w kontakcie nauczyciel – uczeń. Dzieci w klasach I–III podczas obcowania z nauczycielem, który prezentuje postawę autokratyczną, miewają trudności w ocenie właściwych relacji, postrzegają również własną osobę przez pryzmat podmiotu mniej ważnego oraz ukierunkowanego na przyjmowanie zdania innych.

Drugi styl dotyczy podejścia *demokratycznego*, opartego na współpracy i harmonijnym współdziałaniu” (Famuła-Jurczak, 2014, s. 243). Wychowawca prezentujący ten styl wychowawczy bierze pod uwagę zdanie i poglądy ucznia. Dostrzega, że spojrzenie na różnorodne tematy bywa niekiedy osadzone w wielu kontekstach. Uważa również, że jego przemyślenia są bardzo ważne, ale liczy się jednocześnie ze zdaniem uczniów. Wychowawca utożsamiający się ze stylem demokratycznym nastawiony

bywa na współpracę oraz chęć współdziałania z podopiecznymi. Taki styl umożliwia poszanowanie godności wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Mimo występujących różnic poszczególni uczniowie mogą ze sobą współpracować oraz prowadzić dyskusję merytoryczną pozbawioną ośmieszania bądź wymuszania przyjęcia rozwiązania przez pozostałych członków klasy. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej wychowawca powinien prezentować demokratyczny styl kierowania grupą, uczący dzieci budowania właściwych relacji z dorosłymi oraz rówieśnikami.

Ostatnim omawianym stylem będzie *styl liberalny*, „delegujący, anemiczny” (Famula-Jurczak, 2014, s. 243), który nie pomaga dzieciom w poczuciu bezpieczeństwa. Wychowawca przyjmuje tutaj postawę bierną, przyczyniającą się do dezintegracji zachodzących procesów oraz braku wyznaczonych zasad. Taki styl w sposób niekorzystny wpływa niekiedy na działania podejmowane przez grupę oraz w bezpośredni sposób rzutuje na jakość relacji nauczyciela z uczniem.

2. Kompetencje oraz cechy osobowościowe pożądane w zawodzie nauczyciela

Oprócz różnorodnych wyzwań stawianych przed nauczycielami nie sposób nie dostrzec potrzeby posiadania przez nich kompetencji oraz cech osobowościowych wymaganych w procesie edukacji. Stanowią one nieodzowną wartość, ukazują model osoby z predyspozycjami do wykonywania zawodu oraz nakreślają kierunki wymagające wyťažonej pracy rozpoczynającej się na etapie podejmowania studiów, trwającej zaś we wszystkich stadiach nauczycielskiego rozwoju.

Rozważania na ten temat warto rozpocząć od precyzyjniejszego wyjaśnienia znaczenia terminu *kompetencja* (to „odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania”). W pedagogice oznacza:

„zdolność do osobistej samorealizacji, podstawowy warunek wychowania” (Okoń, 2001, s. 176).

W ujęciu definicyjnym terminu *osobowość nauczyciela* podkreślono, że:

„nie istnieje zamknięty katalog cech osobowościowych nauczyciela o charakterze uniwersalnym. Do całościowego rozwoju zdolny jest nauczyciel pogłębiający wiedzę o otaczającej rzeczywistości, budujący własną hierarchię wartości urzeczywistnianych w odniesieniu do ogólnoludzkich wartości uniwersalnych – idealów prawdy, dobra i piękna; wcielający w życie podstawowe normy społeczne, etyczne i moralne; stale dążący do stawania się lepszym, mądrzejszym i wrażliwszym; światem współtworzący siebie; pomagający w samorozwoju i samodoskonaleniu wychowankom oraz gotowy do podejmowania działań na rzecz wspólnego dobra” (Oleksa, 2014, s. 193).

W literaturze naukowej o kompetencjach oraz cechach osobowych ukierunkowanych na profesję nauczycielską mówi się różnie:

„Wiele definicji wskazuje na kompetencje jako najważniejsze cechy, właściwości osoby, szczególnie motyw, sprawności, na aspekt obrazu własnej osoby albo jej roli społecznej, zawsze jednak są one pojęciem szerszym niż same sprawności, ujmując się je bowiem jako kompozycję wiedzy, sprawności, rozumienia i pragnienia” (Łagoda, 2012, s. 154).

Magdalena Piorunek przekonuje, że:

„nauczyciel, funkcjonując w relacjach z uczniami i pozostałymi uczestnikami procesów edukacyjnych, jest (powinien być) specjalistą w określonej nauczanej dyscyplinie (kompetencje merytoryczne – specjalista z zakresu tego, czego naucza), dysponować wiedzą i umiejętnościami odnośnie do tego, jak nauczać (kompetencje metodyczne), oraz odgrywać rolę osoby wspierającej rozwój wychowanka (kompetencje miękkie/ społeczne)” (2020, s. 20).

Istnieje wiele rodzajów kompetencji nauczycielskich, takich jak:

- kompetencje podmiotowe i emancypacyjne nauczyciela wyrażają się w jego postawach i działaniach. Są to: otwartość, twórczość i innowacyjność w dostrzeganiu problemów (...); zaczepność wobec świata we wszystkich jego obszarach i wymiarach; odwaga w podejmowaniu ryzyka i gotowość do ponoszenia odpowiedzialności; operatywność w działaniu samodzielnym i zbiorowym; wyobraźnia i zdolność przewidywania; poczucie tożsamości indywidualnej i zbiorowej
- kompetencje interpretacyjne stanowią zdolność odnoszenia się do świata (...)
- kompetencje moralne to zdolność do prowadzenia refleksji moralnej (...)
- kompetencje komunikacyjne wyrażające się w dialogowym sposobie bycia (...)
- kompetencje postulacyjne (normatywne) stanowią umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojętymi celami
- kompetencje metodyczne wyrażają się w działaniu według reguł określających optymalny porządek czynności
- kompetencje realizacyjne oznaczają zdolność dostosowania warunków do metody pracy
- kompetencje w zakresie wiedzy przedmiotowej (...)
- kompetencje interakcyjne jako prawo podmiotu do działania i przeciwstawiania się w sytuacjach interakcyjnych (Łagoda, 2012, s. 155–158)

Warto podkreślić, że:

„od wychowawców wymaga się przede wszystkim kompetencji diagnostycznych związanych z poznawaniem uczniów i ich środowiska, kompetencji w dziedzinie planowania i projektowania dotyczących opracowywania programów, planów czy projektów działań dydaktycznych i wychowawczych oraz planowania zajęć szkolnych. Pożądane są także kompetencje komunikacyjne. Powinni oni ponadto posiadać kompetencje interpretacyjne, dzięki którym nadają znaczenie wszystkiemu,

co dzieje się w ich otoczeniu, oraz kompetencje realizacyjne (...). Uzupelnienie przedstawionych umiejętności stanowią kompetencje innowacyjne, które dotyczą twórczego wprowadzania zmian w sobie samym oraz procesach i efektach pracy” (Róg, 2012, s. 42–43).

Zakres kompetencji bezpośrednio związanych z pracą nauczyciela ukazuje szeroki kontekst działalności. Rozwijanie własnych umiejętności wraz z kompetencjami staje się zatem ważnym elementem pracy. Ostatni rodzaj kompetencji, który w bezpośredni sposób ukazuje aktywność nauczycielską, wiąże się z kompetencjami aksjologicznymi:

„Głównym zadaniem wychowawcy w tym zakresie jest nie tylko zdolność przekazywania uczniom wiedzy o wartościach, ale też wskazywanie określonych dążeń, celów, do których chcieliby zmierzać” (Kobyłecka, 2017, s. 48).

Wśród analizy definicji przytoczonych autorów postrzeganie kompetencji nauczycielskich jest różnorodne i pokazuje odmienne spojrzenie na najważniejsze kwestie dotyczące pracy wychowawcy. Rozważania dotyczące obrazu nauczyciela podejmuje Katarzyna Krasoń, stawiając pytania:

„Jakie jest widzenie osoby nauczyciela w recepcji dziecięcej? Czy jest on jeszcze w finale edukacji początkowej kimś ważnym dla ucznia? Jakie jego cechy uznawane są za nieodzowne, a jakie budują barierę między nim a uczniami? Jaka jest emocjonalna sylwetka nauczyciela klas I–III narysowana przez wychowankę? Czy przeważają w niej cechy budujące kompetencje (...)? Czy pojawiają się w niej także komponenty niepokojące i zaburzające facylitację (bifurkacyjne)?” (2019, s. 109).

Postawione pytania są niezwykle istotne dla nauczycieli edukacji elementarnej oraz stanowią punkt wyjścia dostrzeżenia istotnych w danym zawodzie cech:

„Pożądane cechy i zachowania wspierające wychowawcę klasy to: ważność, umiejętność diagnozowania potrzeb; nastawienie motywacyjne na pomaganie; umiejętność wykorzystania zasobów uczniowskich; sprawiedliwość i uczciwość wobec uczniów; lojalność wobec jednostki i grupy; budowanie klimatu zaufania; życzliwość i szacunek wobec uczniów; akceptacja i autentyczność w relacjach” (Piorunek, 2020, s. 52).

Doprecyzowania cech nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w procedurze badawczej podjęła się Katarzyna Krasoń, ujmując je następująco:

„ciepła, elegancka, uśmiechnięta, miła, delikatna, łagodna, energiczna, radosna, dobra, mądra, spokojna, opiekuńcza, delikatna, odważna oraz zła, egoistyczna, smutna, wściekła, chciwa, zarozumiała, ponura, zimna, agresywna, skryta” (2019, s. 116, 118).

Inny z autorów w rozważaniach o osobowości wychowującej pisze, że:

„powinno się zwracać uwagę m.in. na takie cechy osobowe nauczyciela, jak energia, wewnętrzna równowaga, wiara we własne siły, humor, pogodność i elastyczność” (Modzelewski, 2013, s. 61).

Do cech osobowych dobrego nauczyciela wychowawcy będziemy zaliczali to, że:

„umie słuchać uczniów, lubi dzieci i młodzież, interesuje się uczniami, jest wzorem zachowań moralnych, społecznych, zdrowotnych, wyznacza jasne granice zachowań dzieci, potrafi przyznać się do błędu” (Krzystanek, 2012, s. 42–43).

Przy rozważaniach teoretycznych dotyczących pracy wychowawczej przyszłego nauczyciela ważna wydaje się potrzeba zwrócenia uwagi na jego kompetencje oraz cechy osobowe, niezwykle istotne w tym zawodzie. Od wychowawcy wymaga się podejmowania skutecznych działań obejmujących różnorodne obszary, a także dokonywania ewaluacji własnych działań popartych refleksją pedagogiczną skierowaną na własny rozwój.

3. Trudności wychowawcze dostrzegane przez nauczycieli

Praca wychowawcza nauczyciela nie zawsze wiąże się wyłącznie z odczuwaniem pozytywnych emocji. Zdarza się, że dostrzega on różnorodne trudności i stara się opracować plan działań usprawniających. Częstotliwość występujących sytuacji jest oczywiście charakterystyczna dla konkretnej klasy szkolnej bądź indywidualnego ucznia. Trudności stanowią:

„przeszkody napotymane w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą, które manifestują się w postaci negatywnych ze społecznego lub pedagogicznego punktu widzenia zachowań, sprzecznych z obowiązującymi normami i wpływającymi niekorzystnie na przebieg i wyniki procesu wychowania (...). Wśród najczęściej występujących wyróżnia się: kłamstwo, lenistwo, kradzieże, wagary, agresję” (Kupisiewicz, 2009, s.182).

Zygmunt Putkiewicz interpretuje trudności wychowawcze jako:

„wszelkiego rodzaju czynniki zewnętrzne i wewnętrzne utrudniające prawidłowe zachowanie się dzieci i młodzieży. Doprowadzają one do zachowań niezgodnych z obowiązującymi normami współżycia społecznego i do zaburzeń poprawnych układów w stosunkach społecznych” (Putkiewicz, 1975, za: Zajac, 2006, s. 261).

Warto podkreślić, że o kłopotach wychowawczych mówi się zwykle wtedy:

„gdy zachowania jednostki wychowującej są niezgodne z oczekiwaniami wychowawcy lub innych osób i naruszają społecznie przyjęte normy i zasady. W węższym ujęciu pedagogicznym zalicza się do nich zachowania sprzeczne z założonymi celami wychowawczymi, prowadzącymi do zjawisk niepożądanych, wymagających

interwencji wychowawczej. Trudności wychowawcze stanowią zbiór zaburzeń, począwszy od drobnych wykroczeń czy niezgodności, a skończywszy na zachowaniach konfliktowych lub przestępczych, które prowadzą do głębokich zaburzeń sfery osobowości jednostki” (Skalbania, 2011, s. 190).

Jeszcze inne ujęcia precyzują, że:

„trudności wychowawcze to wrodzona lub nabyta struktura zachowania jednostki, przede wszystkim dzieci i młodzieży, ukształtowana pod wpływem środowiska społecznego, objawiająca się w zachowaniach odbiegających od przyjętych norm i wzorów zachowań zarówno w sferze psychicznej, jak i społecznej jednostki” (Cudak, 2007, s. 818).

Do najczęściej występujących przejawów trudności wychowawczych zalicza się obecnie m.in. agresję, przemoc, wagary, kłamstwo, negatywny stosunek do obowiązków, niepowodzenia w nauce, kradzieże, sięganie po środki uzależniające, arogancki, wulgarny język, brak wytrwałości w wykonywaniu podjętych zadań, ucieczki z domu (Komorowska, 2014, s. 98).

Beata Skalbania, mówiąc o trudnościach wychowawczych, zwraca uwagę na agresję, kłamstwa, wagarowanie, uzależnienia oraz lekceważący stosunek do nauki. Ważny staje się również kontekst wychowawczy dotyczący fobii szkolnej, nadpobudliwości psychoruchowej oraz nieśmiałości (2011, s. 192).

Po dokonaniu przybliżenia terminu *trudności wychowawcze* należy się skupić na ukazaniu przyczyn ich występowania. Anita Famuła-Jurczak dokonuje podziału ze względu na:

„endogenne – tkwiące w dziecku, egzogenne – tkwiące w środowisku, w którym wychowuje się dziecko (błędy w funkcjonowaniu rodziny, błędy wychowawcze funkcjonowania szkoły), psychologiczno-społeczne, pedagogiczne” (2014, s. 262).

Przyczyny trudności pochodzące ze środowiska rodzinnego stanowią szeroki zakres zainteresowań badaczy. To właśnie w rodzinie najczęściej staramy się odnaleźć źródło występujących kłopotów. Warto w sposób obiektywny przyjąć, że środowisko szkolne rozpatrywane w wielu aspektach również może być przyczyną występujących u dziecka trudności.

W toku dalszej analizy jako pierwsze zostaną rozpatrzone trudności związane z rodziną, a następnie te wynikające z funkcjonowania w środowisku szkolnym. Należy podkreślić, że:

„rodzina to podstawowa komórka społeczna składająca się z rodziców, ich dzieci oraz najbliższych krewnych. Rodzina jest bardzo ważnym środowiskiem wychowawczym i socjalizacyjnym, które w znacznym stopniu wpływa na kształtowanie się u dzieci określonych wartości, przekonań i postaw, a także dążeń i aspiracji życiowych” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 155).

Mieczysław Łobocki wskazuje na okoliczność, że:

„najgroźniejsze są przyczyny tkwiące w środowisku rodzinnym. Składają się na nie w szczególności dezintegracja życia rodzinnego i popełniane przez rodziców błędy wychowawcze” (2004, s. 183).

Sławomir Cudak podkreśla zaś, że źródłem trudności są przemoc i konflikty w rodzinie, błędy wychowawcze, alkoholizm, niezaspokajanie potrzeb dziecka (2007, s. 820–821).

Niezwykle trafnego i precyzyjnego podziału dotyczącego stylów wychowawczych dokonała Maria Ziemska (2009, s. 55–64). Wyróżnia ona cztery style wychowawcze, stanowiące podwaliny prawidłowego rozwoju dzieci. Są nimi postawy: akceptacji, współdziałania, rozumnej swobody oraz uznania praw dziecka. Takie postawy umożliwiają jednostce właściwy rozwój oraz odczuwanie bycia potrzebnym, kochanym i akceptowanym. Dla odmiany postawy negatywne to: odtrącanie, unikanie, nadmierne chronienie, zbyt duże wymagania.

Brak zaspokojenia podstawowych potrzeb staje się podstawą występowania konfliktów, agresji, lęków, czy nieprawidłowości w relacjach z rówieśnikami. Niewłaściwe postawy rodzicielskie niewątpliwie wpływają negatywnie na cały proces wychowawczy i występowanie trudności tego rodzaju w przyszłości. Identyfikacja podłoża oraz precyzyjna ocena takich sytuacji wymaga uwagi i dociekliwości wychowawcy. Niestety, wiele skutków związanych z nieprawidłowościami występującymi w domu rodzinnym nie zostaje przez nauczycieli wychwyconych. Warto również rozpatrzeć grupę przyczyn trudności wychowawczych, niezwiązanych ze środowiskiem rodzinnym.

Do błędów wychowawczych obejmujących funkcjonowanie szkoły Anita Famuła-Jurczak przyporządkowuje:

„nadmiernie przeladowane programy nauczania przy zmniejszonej liczbie godzin; podręczniki pisane przez fachowców, lecz nie liczące się ze sposobem myślenia i uzdolnieniami uczniów; duża liczba lekcji prowadzona w warunkach klasowo-lekcyjnych, które nie uwzględniają w wystarczającym stopniu psychospołecznych potrzeb dzieci i młodzieży; zbyt liczne klasy i szkoły; znikoma liczba lekcji przeznaczonych na wychowanie fizyczne i zajęcia techniczne” (2014, s. 262).

W ujęciu autorki widać ukierunkowanie przyczyn trudności w dużej mierze związanych z procesem edukacyjnym. Obok błędów wychowawczych funkcjonowania szkoły możemy dookreślić:

„przyczyny psychologiczno-społeczne, które ujmują nieznaną ucznia przez nauczyciela, zaniżone oczekiwania nauczyciela wobec ucznia i niska jego pozycja społeczna w klasie szkolnej” (Famuła-Jurczak, 2014, s. 262).

Ostatni obszar sprecyzowanych przyczyn również wskazuje na nieprawidłowości dostrzegane w kontekście społeczności szkolnej. Do danego obszaru należą:

„przyczyny pedagogiczne – dydaktyzm, autokratyczna postawa nauczyciela” (Famula-Jurczak, 2014, s. 262).

Dokonując podsumowania przyczyn trudności wychowawczych, możemy w pełni przyjąć, że wynikają one z nieprawidłowości w życiu rodzinnym, ale są także wynikiem różnorodnych błędów popełnianych w środowisku szkolnym. Dbając o wszechstronny, maksymalny rozwój naszych podopiecznych, powinniśmy stworzyć:

„warunki umożliwiające przezwyciężanie trudności wychowawczych: uświadomienie sobie istoty trudności wychowawczych i ich przyczyn, wykorzystywanie niektórych, szczególnych umiejętności psychopedagogicznych nauczycieli w pracy z uczniami trudnymi, troska nauczycieli o pozytywną motywację uczenia się tych uczniów, angażowanie uczniów w działalność społeczną, współdziałanie nauczycieli i rodziców” (Famula-Jurczak, 2014, s. 262).

Mając na względzie potrzebę podejmowania intencjonalnych działań, nauczyciel powinien się starać rozpoznawać wszelkie symptomy świadczące o występowaniu trudności wychowawczych, a także podejmować intencjonalne działania jak najlepiej eliminujące występujące trudności.

4. Sposoby zdobywania informacji o uczniu

„Dla nauczyciela wychowawcy ważne jest nie tylko poznanie przebiegu procesu nauczania (realizacja celów dydaktycznych), ale również poznanie społeczno-emocjonalno-moralnego rozwoju, aby skutecznie wychowywać” (Łukasik, Jagiel-ska, Solecki, 2013, s. 42).

W celu efektywnego prowadzenia wychowania nauczycielowi potrzebne są wiadomości charakteryzujące układ, w którym obrębie prowadzi się oddziaływanie pedagogiczne. Działania rozpoznawcze można prowadzić w następujących dziedzinach:

- wiedza o uczniu, obejmująca (...) właściwości rozwoju społeczno-emocjonalnego ucznia oraz niektóre właściwości umysłowości ucznia; wiedza ta jest potrzebna do zrozumienia niepowodzeń czy trudności ucznia w szkole oraz jego zachowań, potrzeb i motywów
- wiedza o zespole wychowanków (...)
- wiedza o postawach, poglądach i opiniach uczniów
- wiedza o stosunku uczniów do szkoły i jej wymagań
- wiedza dotycząca pozaszkolnej aktywności ucznia oraz całokształtu wpływów, którym podlega on wskutek kontaktowania się ze środowiskiem społecznym
- własna działalność dydaktyczno-wychowawcza” (Janowski, 2002, s. 9–10)

Ścieżka działań podejmowanych przez wychowawców ujmuje:

„zauważenie niepokojącego zachowania, dokonanie jego oceny oraz podjęcie oddziaływań wychowawczych. Zachowania ucznia, które nas niepokoją, nie powin-

ny być ignorowane. Często zewnętrzne zachowanie ucznia jest wskaźnikiem jego wewnętrznych problemów” (Łukasik, Jagielska, Solecki, 2013, s. 44).

Według Andrzeja Janowskiego:

„mamy trzy metody, sposoby umożliwiające nam poznanie człowieka. Są to: obserwacja; informacje uzyskane bezpośrednio od jednostki, wywołane przez pytania do niej skierowane (wywiad, ankieta, pytania socjometryczne); informacje uzyskiwane pośrednio metodami projekcyjnymi wykorzystującymi fakt, że niektóre ukryte myśli człowieka są manifestowane w pewnych jego zachowaniach” (2002, s. 13).

Do metod poznania ucznia można również zastosować:

„obserwację, ankietę, wywiad, badania socjometryczne, metody autoekspresyjne oraz studium przypadku” (Łukasik, Jagielska, Solecki, 2013, s. 47).

Powyżej ukazany zbiór sposobów zbierania informacji bywa najczęściej stosowany w praktyce edukacyjnej. W artykule zasygnalizowano elementy wyróżniające poszczególne metody, intencją autorki nie jest jednak dokonanie szczegółowego ich opisu.

Obserwacja stanowi:

„wszelkie świadome, zamierzone i systematyczne spostrzeganie określonych przedmiotów, zjawisk i procesów (...)” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 122).

Obserwacja to:

„(...) sposób postrzegania, gromadzenia i interpretowania poznanych danych w naturalnym ich przebiegu i pozostających przeważnie w bezpośrednim zasięgu widzenia i słyszenia obserwatora” (Łobocki, 2011, s. 48).

Ankieta to:

„jedna z technik sondażu diagnostycznego oparta na pośrednim zdobywaniu informacji za pomocą kwestionariusza ankiety. Informacje zbierane za pomocą ankiety dotyczą faktów, oceny zjawisk przyszłych lub obecnych (...)” (Famuła-Jurczak, 2014, s. 25).

Wywiad to:

„ukierunkowana rozmowa, której celem jest zebranie informacji od dobranych odpowiednio osób-respondentów (...)” (Okoń, 2001, s. 454).

Socjometria to:

„w szerszym znaczeniu teoria zajmująca się metodami i technikami badania przemian społecznych oraz społecznego badania ludzi; w znaczeniu węższym – metoda badania za pomocą testów socjometrycznych, struktury nieformalnej grupy, komunikacji jednostek w grupie lub relacji między jednostką a zbiorowością” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 164).

„Zastosowanie metod autoekspresyjnych polega na wytworzeniu sytuacji niejako skłaniającej ucznia do pewnego spontanicznego i szczerego zachowania werbalnego lub niewerbalnego, które może pośrednio przynieść informację o nim. Informacje uzyskiwane za pomocą tej metody nie nadają się do ścisłego opracowania statystycznego” (Janowski, 2002, s. 153).

Studium przypadku to:

„celowe, zaplanowane i wielostronne zbieranie informacji”. Podejmuje się je najczęściej ze względu na pojawiający się problem dydaktyczno-wychowawczy, który trzeba rozwiązać (...). Studium przypadku podejmuje się również w celu dokładniejszego przeanalizowania interesującego nauczyciela zagadnienia wówczas, gdy określony uczeń wydaje się szczególnie charakterystyczny (...). Studium przypadku to zebranie wszystkich dostępnych danych o psychicznym, fizycznym, emocjonalnym i społecznym życiu ucznia (Janowski, 2002, s. 165).

Rozważania teoretyczne ukierunkowane na pracę wychowawczą nauczyciela dały podstawę określenia zakresu procedury badawczej i podjęcia się przeprowadzenia badań. Mając na względzie potrzebę ciągłego doskonalenia oraz wspierania obszarów kształcenia studentów w kontekście pracy wychowawczej, podjęto się określenia celu oraz problematyki badawczej.

5. Cel badań, problematyka, metody badawcze, charakterystyka grupy

Jako cel główny badań przyjęto poznanie postrzegania pracy wychowawczej przez przyszłych nauczycieli. Precyzując cele szczegółowe, ukierunkowano się na:

- poznanie dostrzeganych kompetencji oraz cech osobowościowych, które powinien mieć przyszły nauczyciel
- doprecyzowanie zakresu wiedzy studentów wobec działań wychowawczych podejmowanej w klasach I–III
- przeanalizowanie opinii opiekunów praktyk względem umiejętności wychowawczych studentów
- wskazanie dostrzeganych przez studentów trudności wychowawczych
- dookreślenie obszarów zainteresowań studentów w kontekście podejmowania się wyzwań wychowawczych

Problem główny:

Jak przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej postrzegają pracę wychowawczą?

Problemy szczegółowe:

1. *Jakie kompetencje oraz cechy osobowościowe powinien mieć przyszły nauczyciel?*
2. *Jaki jest zakres wiedzy przyszłych nauczycieli na temat działań wychowawczych podejmowanych w klasach I–III?*
3. *Jakimi umiejętnościami w zakresie pracy wychowawczej charakteryzują się studenci kierunku „Pedagogika” w opinii opiekunów praktyk?*
4. *Jakie trudności w obszarze wychowawczym dostrzegają przyszli nauczyciele?*

5. *Jakie są zainteresowania studentów w kontekście podejmowania się wyzwań wychowawczych?*

Metody badawcze.

W celu zebrania materiału badawczego odpowiadającego wskazanej problematyce posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego. To metoda:

„której podstawową funkcją jest gromadzenie informacji o interesujących badacza problemach w wyniku relacji słownych osób badanych, nazywanych responden- tami” (Łobocki, 2010, s. 247).

Do wybranej metody określono wykorzystanie dwóch technik badawczych: a) ankietę i b) wywiad. Pierwsza odpowiadała potrzebie zebrania materiału badawczego od grupy studentów kierunku *Pedagogika* (specjalność: *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*), druga obejmowała swym zakresem wypowiedzi udzielane przez opiekunów praktyk.

Badana grupa.

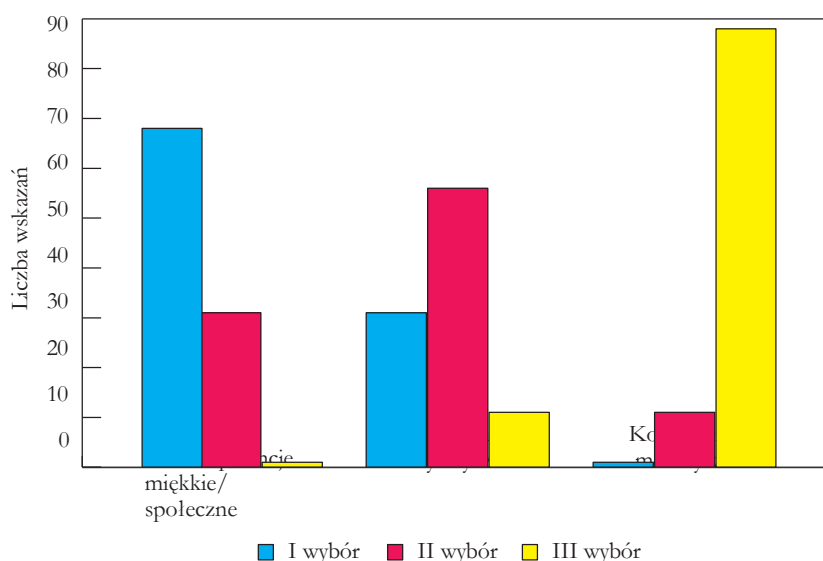
Badaną populację stanowili studenci oraz nauczyciele. Grupa studentów ograniczała się do 103 kobiet studiujących na kierunku *Pedagogika*, specjalność: *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*. Drugą grupę respondentów stanowiło 30 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Dodatkowym kryterium warunkującym dobór do danej próby badawczej stało się pełnienie funkcji opiekuna praktyk w ostatnich 10 latach pracy. Badania rozpoczęto w czerwcu 2022 r., a ukończono na początku listopada 2022 r.

5.1. Kompetencje oraz cechy osobowościowe, które powinien mieć przyszły nauczyciel

Większość osób, które własne aspiracje postrzegają przez pryzmat edukowania in- nych, staje przed dylematem, jakie kompetencje i cechy osobowości są istotne w pra- cy zawodowej oraz które z nich będą stanowiły element wyteźonej pracy własnej. Ważna wydaje się refleksja przyszłych nauczycieli oraz obiektywne dostrzeżenie wy- różniających, indywidualnych zarówno kompetencji, jak i cech. Istotne jest również doprecyzowanie obszarów poddanych intencjonalnej oraz ukierunkowanej pracy nad sobą. Obraz nauczyciela ujęty w pedeutologicznych rozważaniach jest ważny i nie- zbędny w celu dążenia do szeroko rozumianego perfekcjonizmu.

Niezwykle istotne stało się określenie kompetencji, które postrzegają studenci jako niezbędne w codziennej pracy nauczyciela. Spośród trzech kompetencji do wy- boru aż 70 respondentów jako najważniejszą kompetencję w zawodzie nauczyciela określiło kompetencje miękkie/ społeczne. Następnymi wskazanymi wyborami była kompetencja merytoryczna. Według studentów najmniej wartościowym wyborem jest kompetencja metodyczna. Warto zauważyć, że została ona wskazana podczas ostatniego wyboru przez 90 osób. Nie było również żadnych wskazań w obrębie da- nej kompetencji przy rozpatrywaniu jej jako najważniejszej.

Rozkład wyborów zaprezentowano na wykresie 1.



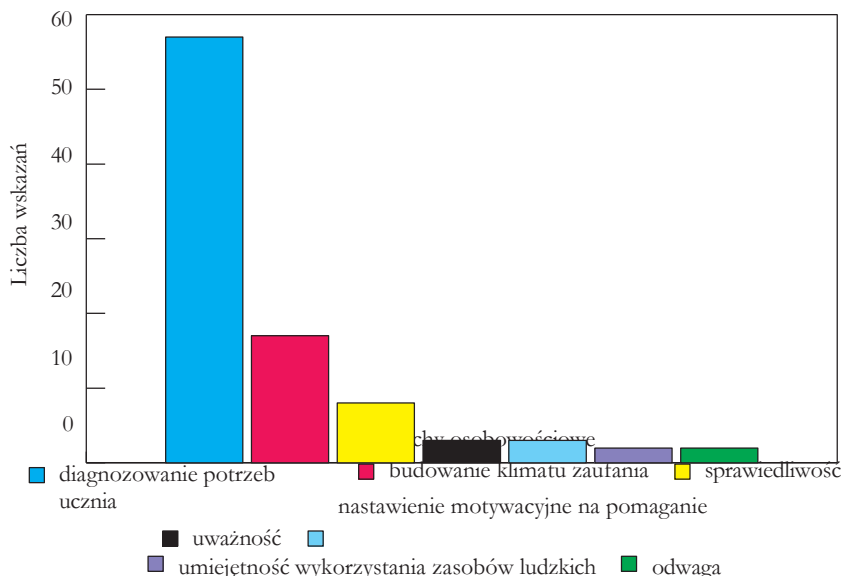
Wykres 1. Rodzaj kompetencji nauczycielskich w opinii badanych studentów ($N = 103$)

Ważne stało się również uściślenie dostrzeganych przez studentów obszarów kompetencji wymagających podjęcia wyjątkowych działań względem własnej osoby. Analiza odpowiedzi respondentów wskazywała na potrzebę podniesienia kompetencji metodycznych (76 odpowiedzi), merytorycznych (20) oraz społecznych (7). Warto dostrzec, że kompetencja metodyczna została wskazana jako najmniej ważna przy jednoczesnym uwzględnieniu podjęcia najszerszych działań względem jej doprecyzowania. Należało również rozpatrzyć, która z kompetencji jest najmocniejszą stroną badanych. Większość studentów (69) ujęła kompetencje społeczne jako najbardziej rozwinięte. Analiza materiału badawczego dotyczącego kompetencji stanowiła zaskoczenie. Kompetencje społeczne ukazano przez pryzmat najważniejszych w zawodzie nauczyciela przy jednoczesnym określeniu ich jako najmocniejszych stron jednostek. Kompetencje metodyczne stanowiły za to zakres wymagający potrzeby podjęcia najbardziej wyjątkowych działań.

Mając na względzie udzielenie odpowiedzi na tak postawiony problem badawczy, skupiłam się na cechach osobowościowych pożądanym w zawodzie nauczyciela. Do najważniejszych cech warunkujących bycie skutecznym nauczycielem zaliczono sprawiedliwość, autentyczność, budowanie klimatu zaufania oraz nastawienie motywacyjne na pomaganie. Najczęściej wskazywanymi cechami były lojalność, szacunek i odwaga. Dla większej obrazowości wyników poproszono studentów o określenie pozytywnych cech, które respondenci dostrzegali u swoich wychowawców. Należały do nich: życzliwość, uczciwość, sprawiedliwość oraz budowanie klimatu zaufania. Do cech o pejoratywnym zabarwieniu zaliczono: egoizm, bycie smutnym, zarozu-

miałym, skrytym oraz niesprawiedliwym. Wskazano również silną potrzebę dostrzeżenia u nauczycieli braku umiejętności wykorzystania zasobów uczniowskich. Dany element stanowi podstawę codziennych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, dlatego ujęcie tak prymarnej cechy, która powinna charakteryzować każdego nauczyciela, a postrzega się ją jako występującą w niewielkim zakresie, jest zaskakujące.

Ostatnim działaniem stało się wskazanie przez studentów cechy, która będzie najważniejsza do wdrożenia pracy nad sobą. Duża część respondentów określiła potrzebę poszerzenia umiejętności diagnozowania potrzeb ucznia (58 wskazań), budowania klimatu zaufania (18) oraz sprawiedliwość (9). Należy również zaznaczyć, że ani jedna osoba nie podała takich cech, jak uczciwość, lojalność, życzliwość, szacunek, autentyczność. Całokształt wyborów ukazano na wykresie 2.



Wykres 2. Wskazanie cechy osobowościowej wymagającej pracy nad sobą w opinii badanych studentów ($N = 103$)

Określenie ram postrzegania odpowiednich kompetencji oraz cech osobowościowych przybliżyło do wskazania przez respondentów rozumienia pojęcia *perfekcjonizmu wychowawczego*. Poniżej wybrane wypowiedzi:

Perfekcjonizm wychowawczy to „zbiór i zastosowanie skutecznych metod wychowawczych ukierunkowanych na wypełnianie założonych celów”;

Perfekcjonizm wychowawczy to „ umiejętne wychwycenie dobrych i niepoprawnych zachowań zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Ważna staje się indywidualizacja działań wychowawczych”;

Perfekcjonizm wychowawczy to „umiejętność bycia sprawiedliwym, wyrozumiałym, połączone z brakiem etykietowania i opanowaniem własnych emocji”;

Perfekcjonizm wychowawczy to „wszelkie działania mające na celu dobro dziecka oraz wspieranie go w rozwoju”.

Zdaniem większości studentów podczas dążenia do perfekcjonizmu wychowawczego najważniejsze jest: podmiotowe traktowanie uczniów, panowanie nad własnymi emocjami, podejmowanie różnorodnych działań, rozwijanie wiedzy i umiejętności oraz wykazywanie szacunku do drugiej osoby.

Dla większej klarowności przeprowadzonych badań respondenci zostali poproszeni o stworzenie definicji *perfekcjonizmu wychowawczego* oraz określenia najważniejszych elementów prowadzących do osiągnięcia owego profesjonalizmu. W opinii przyszłych nauczycieli przy dążeniu do perfekcjonizmu wychowawczego najważniejsze pozostaje: podmiotowe traktowanie uczniów, panowanie nad własnymi emocjami, podejmowanie różnorodnych działań, rozwijanie swojej wiedzy i umiejętności oraz wykazywanie szacunku do drugiej osoby.

Podsumowując odpowiedzi respondentów dotyczące kompetencji oraz cech osobowościowych pożądanых w zawodzie nauczyciela, należy podkreślić, że kompetencje społeczne zostały określone jako jedne z najważniejszych w życiu zawodowym nauczyciela i najmocniejsza strona badanych. Z kolei w obrębie kompetencji merytorycznych doprecyzowano, że stanowią one najmniej ważny obszar, wymagający jednak podjęcia wielu działań ze strony respondentów. Umiejętność doprecyzowania najlepiej rozwiniętych kompetencji wraz z obszarami wymagającymi wyłożonej pracy stanowił punkt wyjścia podejmowania dalszych działań.

Następnym elementem, który wymagał uściślenia, stał się zbiór cech przydatnych oraz bezpośrednio obserwowanych w procesie edukacyjnym. Do cech głównych w opinii badanych należą: sprawiedliwość, autentyczność, budowanie klimatu zaufania, nastawienie motywacyjne na pomaganie. Najmniejszą liczbę wskazań uzyskały takie cechy, jak: lojalność, szacunek oraz odwaga. Ważne stało się poznanie postrzegania przez studentów cech wymagających podjęcia pracy nad sobą (poszerzenie umiejętności diagnozowania potrzeb oraz sprawiedliwość i budowanie klimatu zaufania). Należy podkreślić, że w ankiecie studenci nie zaznaczyli takich cech, jak: uczciwość, lojalność, życzliwość, szacunek i autentyczność. Istnieje duża zgodność w 103-osobowej grupie co do postrzegania różnorodnych aspektów ukierunkowanych na cechy osobowościowe niezbędne w zawodzie nauczyciela.

Jak widać, dla studentów kierunku *Pedagogika* najważniejsze są kompetencje i cechy osobowościowe związane z przyszłym zawodem. Podejmują oni także próby refleksyjnego spojrzenia na kwestie dążenia do perfekcjonizmu wychowawczego.

5.2. Zakres wiedzy przyszłych nauczycieli dotyczący działań wychowawczych podejmowanych w klasach I–III

Analizując podejmowaną tematykę, należało określić zakres wiedzy studentów, który stanowił podstawę do wyciągnięcia wniosków wobec podnoszenia jakości kształcenia. Pierwszy aspekt poddany analizie stanowił wyodrębnienie obszarów wychowawczych, które charakteryzują najczęstszą aktywność nauczyciela. Respondenci

doprecyzowali obszary: społeczny (69 wskazań) i emocjonalny (27) jako najbardziej wymagające w pracy nauczyciela. Ważne stało się również ukierunkowanie na określenie najważniejszych działań wychowawczych podejmowanych w edukacji elementarnej. Do powtarzających się odpowiedzi należało dostrzeżenie potrzeby podejmowania oddziaływań integrujących zespół klasowy (wskazanie w 65 ankietach) oraz nauka umiejętności rozwiązywania konfliktów. Studenci również często wskazywali na potrzebę ukierunkowania działań w stronę posiadania przez uczniów umiejętności rozpoznawania i wyrażania własnych emocji oraz dostrzeżenia własnych pozytywnych cech. Powyższe elementy były spójne z dookreślonymi obszarami działalności nauczyciela.

Dalszy zakres procedury badawczej obejmował analizę zapisów występujących w podstawie programowej odnoszących się do kwestii wychowawczych. Dane zagadnienie ukazało, że niewielu studentów potrafi dokonać precyzyjnego oraz pełnego ujęcia. Podawane odpowiedzi charakteryzowała duża rozbieżność oraz stopień wskazywania różnorodnych elementów. Warto jednak podkreślić, że badana grupa w ramach studiów znajdowała się przed rozpoczęciem zajęć poświęconych danej analizie. Sądzę, że po realizacji efektów kształcenia z zajęć w badanej populacji wyniki pokazałyby zupełnie inny obraz. Nie jest więc możliwe wyciągnięcie wniosków z danego problemu, bazując na uzyskanych w danym czasie wynikach badań.

Dla większej przejrzystości badań respondenci zostali poproszeni o przyporządkowanie najważniejszych elementów pracy wychowawczej w rozbiću na klasę pierwszą, drugą oraz trzecią. Odnosząc się do wypowiedzi studentów dotyczących działań nauczycielskich podejmowanych w klasach pierwszych, najczęściej wskazali wspieranie procesu adaptacji dziecka oraz dbanie o nawiązywanie przez uczniów prawidłowych relacji. Duża część wypowiedzi uwzględniała potrzebę podejmowania zintensyfikowanych działań wobec wdrażania panujących zasad, motywowania do aktywności własnej oraz zwrócenia uwagi na naukę pokonywania trudności.

Dla studentów ważne stało się również dbanie o zindywidualizowanie podejścia wychowawczego względem poszczególnych jednostek. W obrębie działań przeznaczonych dla nauczyciela pracującego w klasie drugiej wskazano: integrowanie zespołu klasowego, wspieranie i rozwijanie umiejętności radzenia sobie z emocjami oraz agresją, a także podnoszenie poczucia własnej wartości uczniów będących częścią społeczności klasowej.

Jako ostatnie doprecyzowano propozycje działań będących obowiązkiem nauczyciela w klasie trzeciej. Respondenci dużo uwagi poświęcili niesieniu pomocy w rozwiązywaniu konfliktów, zintensyfikowaniu działań poprawiających relacje interpersonalne w grupie, z uwzględnieniem trudności wynikających z izolacji, bądź odrzuceniu. Wskazano również na potrzebę dostrzeżenia pozytywnych stron osobowości każdej jednostki oraz udzielania pomocy w poszukiwaniu indywidualności wychowanków. Niezwykle istotne stało się dostrzeżenie, że studenci skupili uwagę jedynie na aspektach wynikających z interakcji na drodze nauczyciel – uczeń oraz uczeń – uczeń. Do działań wychowawczych podejmowanych w klasach I–III nie zakwalifikowano zbierania informacji oraz prowadzenia obserwacji względem podmio-

tów uczeń – rodzic. Tymczasem jest to bardzo ważny obszar działalności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Następnym ważnym rozpatrywanym aspektem stało się ukazanie opinii studentów na temat sytuacji wychowawczych najtrudniejszych do dokonania zmiany. W wielu przypadkach udzielone odpowiedzi były zaskakujące. Pojawiły się określenia typu: najtrudniejsze jest akceptowanie wszystkich członków grupy, dostrzeganie potrzeb oraz możliwości uczniów, reagowanie na brak szacunku ze strony dzieci, etykietowanie oraz prawidłowe rozpoznawanie przyczyn konfliktów. To jedynie niektóre z przytoczonych wypowiedzi studentów. Należy jednak przyjąć, że respondenci w sposób właściwy dostrzegają różnorodność elementów, które w procesie wychowania uczniów stanowią wyzwanie pedagogiczne.

Podsumowując powyższe rozważania, warto podkreślić, że studenci kierunku *Pedagogika* mają szeroki zakres wiedzy dotyczący kwestii wychowawczych ukierunkowanych na pracę w klasach I–III. Analizując materiał badawczy, można dostrzec, że deklarowany przez studentów obszar społeczny określany jako najczęstszy w podejmowanych działaniach pokrywa się z odpowiedziami na poszczególne pytania. Warto również podkreślić, że analizując wskazane elementy pracy wychowawczej z dokonaniem podziału na poszczególne klasy, respondenci brali pod uwagę interakcje zachodzące pomiędzy nauczycielem i uczniem oraz rozpatrywali kontekst bezpośredniego oddziaływania na siebie poszczególnych członków grupy. Trzeba ponadto zwrócić szczególną uwagę na podkreślenie w ramach zajęć potrzeby podejmowania interakcji na linii nauczyciel – rodzic oraz wykazać się ogromnym wyczuciem i taktem podczas obserwacji relacji rodzinnych. Dany obszar, choć nietrywny, stanowi u wielu dzieci pole wymagające dostrzeżenia i wsparcia.

Warto podkreślić, że studenci mają szeroki zakres wiedzy dotyczący działań wychowawczych podejmowanych w klasach I–III. Wypadałoby jednak poszerzyć kształtowanie umiejętności właściwego rozpoznawania symptomów nieprawidłowości wynikających z przyczyn rodzinnych. Ponadto dobrze by było wyposażać respondentów w zbiór umiejętności radzenia sobie z różnorodnymi trudnościami wychowawczymi oraz w wiedzę obejmującą swym zakresem złożone elementy procesu wychowawczego.

5.3. Opinie opiekunów praktyk dotyczące umiejętności studentów w zakresie pracy wychowawczej

W celu udzielenia odpowiedzi na postawiony problem badawczy 30 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zostało poproszonych o udzielenie wywiadu. Nauczyciele przez ostatnie lata pełnili funkcję opiekunów praktyk. Ważne stało się doprecyzowanie, czy studenci mają wiedzę dotyczącą pracy wychowawczej. Wszyscy badani wskazali, że osoby przebywające na praktykach mają szeroki zakres wiedzy ukierunkowany na różnorodne aspekty związane z wychowaniem uczniów. Respondenci podkreślali również, że studenci nie tylko wykazują się szerokim postrzeganiem aspektów wychowawczych, ale również potrzebą podejmowania działań w owym

zakresie. Czworo respondentów sygnalizowało, że studenci odbywający praktyki są bardzo dociekliwi, ale nie zawsze potrafią w sposób właściwy reagować na zaistniałe sytuacje. To ważne spostrzeżenie, gdyż większa liczba różnorodnych sytuacji wyzwała w nauczycielach refleksje prowadzące do podejmowania coraz bardziej zindywidualizowanych decyzji pozytywnie wspierających wychowanków.

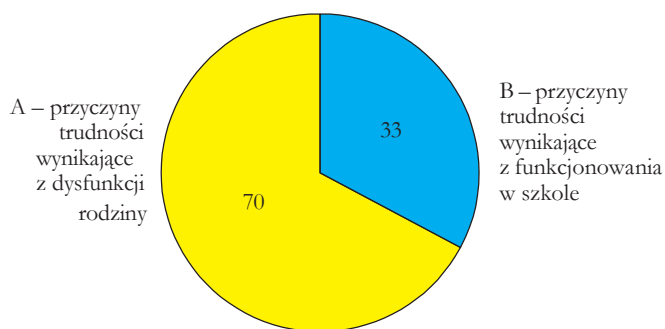
Tak więc nie jest możliwe oczekiwanie od osób uczących się wykonywania danego zawodu posiadania rozwiązań wobec wszystkich aspektów pracy wychowawczej, również tych opierających się na pełnym poznaniu członków zespołu. Wszyscy respondenci wskazali, że osoby odbywające praktyki wykazują się taktem pedagogicznym oraz mają umiejętności niezbędne do podjęcia się oddziaływań wychowawczych. Pięć spośród badanych zwróciło uwagę na to, że osoby przebywające na praktykach nie zawsze pewnie podejmują decyzje związane z działaniami w obszarze wychowawczym, często wykazując bezradność i zaprzestanie wdrażania zaplanowanych elementów. Brak pewności w stosunku do zaproponowanych form może wynikać ze stosunkowo niewielkiego doświadczenia i uwzględniania kontekstu wprowadzania nowych rozwiązań.

Większa część badanych sugerowała, że w kształceniu studentów należy zwrócić szczególną uwagę na indywidualizowanie działań podejmowanych wobec konkretnego ucznia. W mojej ocenie taki stan rzeczy nie wynika z braku umiejętności oraz wiedzy wykazywanej przez studentów. Jest to raczej sygnał niepełnego poznania członków zespołu klasowego, zapewne wynikający z niedostatecznej liczby godzin spędzonych w danej społeczności klasowej.

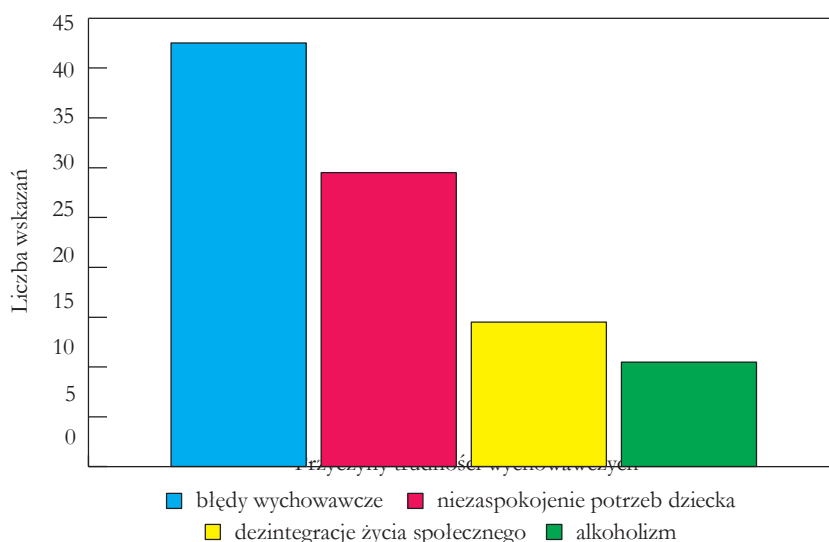
Reasumując, należy stwierdzić, że w opinii opiekunów praktyk osoby przygotowujące się do wykonywania zawodu nauczyciela posiadają zarówno niezbędne wiadomości, jak i umiejętności. Studenci są chętni i dociekliwi w podejmowaniu działań wychowawczych, choć nie zawsze trafnie oceniają występujące zdarzenia wraz z precyzowaniem odpowiednich rozwiązań. Opiekunowie praktyk niezwykle pozytywnie ocenili umiejętności studentów, wynikające z potrzeby podejmowania wyzwań wychowawczych.

5.4. Trudności w obszarze wychowawczym dostrzegane przez przyszłych nauczycieli

Zbadanie postrzegania trudności wychowawczych, na które wskazują przyszli nauczyciele, stało się ważnym elementem procedury badawczej. Pierwsze założenie zakładało określenie częstotliwości działań podejmowanych przez nauczycieli w pracy wychowawczej. Zdecydowana większość studentów wskazała na potrzebę codziennej pracy bazującej na różnorodnych podłożach występujących trudności. Wśród najczęstszych trudności w edukacji elementarnej studenci wymieniali: lekceważący stosunek do nauki (43 wskazania), przemoc (35), agresję (15) oraz wulgarny język (10). Ważne stało się również dostrzeżenie spojrzenia przyszłych nauczycieli na przyczyny trudności wychowawczych. Badana grupa w większości zaliczała do nich elementy wynikające z dysfunkcji rodziny. Wyniki zaprezentowano na wykresie 3.

Wykres 3. Przyczyny trudności wychowawczych w opinii badanych studentów ($N = 103$)

Należy podkreślić, że zdecydowanie więcej przyszłych nauczycieli uważa, iż większość niepokojących symptomów wynika z nieprawidłowości występujących w obrębie domu rodzinnego. Dlatego ważne się stało określenie, jakie dysfunkcje rodziny w opinii respondentów stanowią podłoże tych trudności. Kolejność wskazań budzi zaskoczenie. Dla zobrazowania tego zjawiska wyniki przedstawiono na wykresie 4.

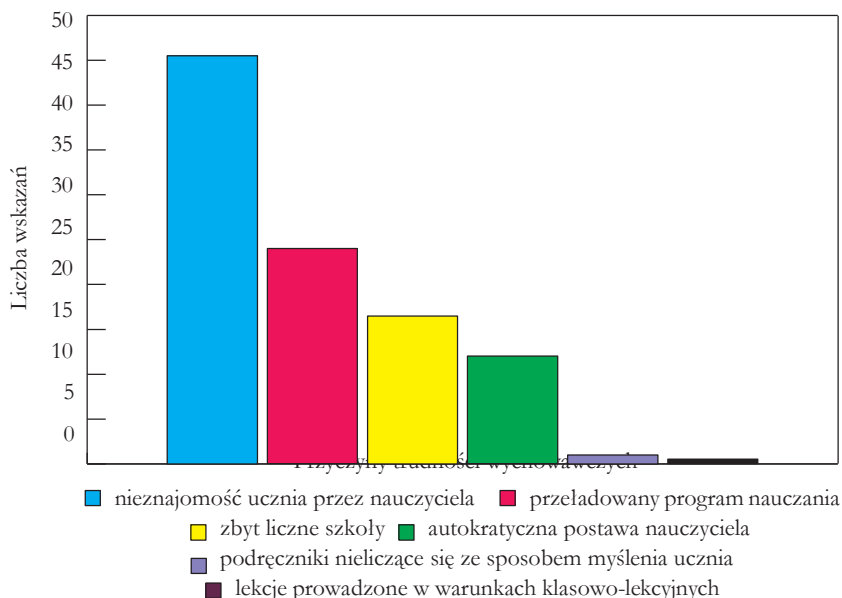
Wykres 4. Przyczyny trudności wychowawczych wynikających z dysfunkcji rodziny w opinii badanych studentów ($N = 103$)

Do najczęstszych przyczyn trudności wychowawczych wynikających z dysfunkcji rodziny należały: a) błędy wychowawcze, b) niezaspokojenie potrzeb dziecka, c) dezintegracja życia rodzinnego oraz d) alkoholizm. Podstawę potencjalnych trudności w życiu dziecka stanowią zdecydowanie błędy popełniane przez rodziców. Żeby szerzej zbadać to zjawisko, przyszli nauczyciele zostali poproszeni o uściślenie negatyw-

nych postaw rodzicielskich względem ważności i potencjalnego występowania na ich bazie późniejszych trudności. Zdecydowana przewaga respondentów do najgroźniejszych z negatywnych postaw rodziców zaliczyła nadmierną ochronę (56 wskazań), a następnie stawianie zbyt wysokich wymagań (35 osób). Mniejszy zakres przyszłych trudności dzieci upatrywano w postawie odtrącającej (7) oraz unikającej (5).

Można zatem powiedzieć, że w opinii studentów przyczyny tkwiące w domu rodzinnym są symptomami prowadzącymi do występowania trudności na polu wychowawczym. Do najczęstszych przyczyn trudności studenci zaliczyli błędy wychowawcze popełniane przez rodziców. W szczególności określono postawę nadmiernie chroniącą oraz nadmiernie wymagającą jako te, które powodują występowanie trudności w najszerszym zakresie.

Ważne stało się również omówienie punktu widzenia respondentów na przyczyny trudności wychowawczych wynikających z funkcjonowania ucznia w społeczności klasowej. Do najczęściej wskazywanych należały: a) nieznaną przez nauczyciela, b) przeladowany program nauczania, c) zbyt liczne klasy oraz d) autokratyczną postawą nauczyciela. Warto podkreślić, że studenci nie dostrzegali takich przyczyn, jak praca z podręcznikami odmiennymi od sposobu myślenia uczniów oraz prowadzenie lekcji w dużej mierze ukierunkowanych na warunki klasowo-lekcyjne. Dokładną liczbę wyborów przedstawiono na poniższym wykresie 5.



Wykres 5. Przyczyny trudności wychowawczych wynikających z funkcjonowania ucznia w szkole w opinii badanych studentów ($N = 103$)

Podsumowując dostrzegane przez przyszłych nauczycieli trudności wychowawcze, należy podkreślić, że dokonano właściwego określenia potrzeby wprowadzania

częstych oddziaływań. Codzienne wyzwania ukierunkowane na pracę wychowawczą stanowiły ogromną wartość. Do najczęstszych trudności występujących w klasach I–III respondenci przyporządkowali lekceważący stosunek do nauki oraz stosowanie przemocy podczas interakcji na linii uczeń – uczeń. Przyszli nauczyciele dopatrują się głównego źródła przyczyn trudności w nieprawidłowościach występujących w domu rodzinnym. Jedną z kwestii zasadniczych stanowią błędy wychowawcze popełniane przez rodziców, w szczególności prezentowanie postawy nadmiernie chroniącej dziecko oraz nadmiernie wymagającej.

Drugim aspektem w analizie dostrzeganych przez studentów przyczyn występowania trudności jest obszar funkcjonowania ucznia w szkole. Najczęściej są to nieznanostwo ucznia przez nauczyciela oraz przeladowany program nauczania. Przyszli nauczyciele dostrzegają – jak widać – różnorodne powody wpływające na pojawianie się w szkole trudności wychowawczych.

5.5. Zainteresowania studentów obejmujące kontekst podejmowania wyzwań wychowawczych

Ostatni badany obszar dotyczył podejmowania się wyzwań wychowawczych przyszłych nauczycieli. 103 respondentów dostrzegło potrzebę dążenia do doskonałości własnych umiejętności w danym zakresie. Studenci zostali również poproszeni o wymienienie tytułów książek odnoszących się do procesu wychowania. Najczęściej wymieniali: „Wychowanie bez porażek”, „Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły”, „Toksyczni rodzice” oraz „Błąd w wychowaniu”. Wynika z tego, że respondenci poszukują literatury poświęconej omawianym kwestiom.

Do ważnych aspektów rozszerzania świadomości wychowawczej należała deklaracja podejmowania zamierzonych działań poprzez planowany udział w szkoleniach oraz kursach. Studenci podkreślali również potrzebę wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami oraz specjalistami. Dostrzegali także chęć zgłębiania licznych publikacji poświęconych wychowaniu dzieci i uczniów.

Dalszy zakres badawczy obejmował analizę tych obszarów pracy wychowawczej, w których respondenci zamierzają się doskonalić: nabycie umiejętności precyzyjnego określania przyczyn występujących trudności, rozwijanie cech osobowości oraz kompetencji pożądaných w zawodzie nauczyciela, rozszerzenie umiejętności diagnostycznych mających bezpośrednie zastosowanie w pracy z uczniami klas I–III. Wobec podjęcia dociekań poproszono studentów o wskazanie zakresu, który zostanie pominięty z uwagi na posiadanie satysfakcjonujących umiejętności.

Odpowiedzi respondentów były zaskakujące, podkreślali oni ogromną wagę wszelkich elementów wychowawczych. Studenci zwracali uwagę na to, że całokształt procesu wychowania uczniów stanowi wyzwanie dla nauczycieli. Nie jest tak, że nauczyciel wie już wszystko na dany temat i uzyskał pełnię umiejętności. W odpowiedziach wskazano również na potrzebę ciągłego doskonalenia zawodowego skierowanego na uczenie się przez całe życie.

Ostatni z badanych elementów dotyczył najtrudniejszych działań wychowawczych, będących wyzwaniem dla początkujących nauczycieli. Wskazano na: nawiązywanie poprawnych relacji z rodzicami uczniów, dostrzeganie potrzeb i możliwości wychowanków oraz poznanie aspektów funkcjonowania ucznia w zespole klasowym. Przyszli nauczyciele postulują także podjęcie interwencji wychowawczej przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Dokonując podsumowania ukierunkowanego na zbadanie zainteresowań studentów w zakresie wychowawczych poczynań, warto zwrócić uwagę na potrzebę podejmowania różnorodnych aktywności z uwagi na złożoność problematyki. Studenci wykazali się znajomością pozycji literatury obejmującej swym zakresem kwestie wychowawcze oraz dostrzegają konieczność ciągłego doskonalenia zawodowego.

Cieszy owa umiejętność wskazywania obszarów wymagających dalszego rozwoju, postawa refleksyjna, która może mieć bezpośrednie przełożenie na dalszy rozwój nauczyciela. Wielu respondentów uznało ponadto działania wychowawcze spoczywające na nauczycielu.

Dokonując podsumowania pracy wychowawczej przyszłego nauczyciela klas I–III, należy podkreślić, że badani traktują kompetencje społeczne jako niezwykle ważne w zawodzie nauczyciela oraz wskazują je jako najbardziej rozwinięte w nich sących. Wiedzą, że sprawiedliwość, autentyczność, budowanie klimatu zaufania oraz nastawienie motywacyjne są tymi elementami, do których każda kształcąca się osoba powinna dążyć. Studenci dokonują właściwego postrzegania perfekcjonizmu wychowawczego wraz z precyzowaniem dyrektyw stanowiących podwaliny niezbędne do refleksyjnego spojrzenia na dane zagadnienie.

Można więc przyjąć, że wykazują precyzję myślenia względem kompetencji oraz cech osobowych istotnych dla pełnionej roli zawodowej. Potrafią również określać aspekty warunkujące dążenie do perfekcjonizmu wychowawczego.

Należało również zbadać zakres wiedzy przyszłych nauczycieli co do działań wychowawczych podejmowanych w klasach I–III. Analiza i interpretacja materiału badawczego umożliwiła wyciągnięcie wniosków, że studenci mają szeroki zakres wiedzy związany z wychowaniem dzieci na danym etapie edukacyjnym. Ważne stało się dostrzeżenie, że do najmniej sprawnych obszarów należy prowadzenie obserwacji relacji zachodzących w obrębie funkcjonowania rodzica i dziecka. Elementy te warto ponownie rozpatrzyć przy prowadzeniu zajęć.

Trzeba również poszerzyć uwzględnianie potrzeby precyzyjnego rozpoznawania symptomów świadczących o nieprawidłowościach wynikających z funkcjonowania w domu rodzinnym.

Dalsza procedura badawcza skupiała się na poznaniu opinii opiekunów praktyk. Przeprowadzone wywiady dały podstawę wskazania, że studenci nie tylko odznaczają się szerokim zakresem wiedzy, ale mają również różnorodne umiejętności umożliwiające podejmowanie działań wychowawczych. Ważne stało się podkreślenie przez opiekunów praktyk dociekliwości oraz dostrzegania przez przyszłych nauczycieli potrzeby podejmowania wysiłku w celu wspierania uczniów w szeroko pojętym obszarze wychowawczym.

Opiekunowie zwrócili również uwagę na rozwijanie pewności względem podejmowanych działań oraz dokonywania zawsze trafnych ocen różnorodnych sytuacji. W mojej ocenie obydwie aspekty będą stanowiły trudność na etapie kształcenia przyszłych nauczycieli, gdyż wynikają nie tyle z braku wiedzy bądź umiejętności, ile z braku dostatecznej liczby doświadczeń w podejmowaniu działań wychowawczych. Te aspekty są możliwe do doprecyzowania w sytuacji podejmowania codziennych interakcji z uczniami, czyli najpełniej kształtują się w pierwszych latach pracy zawodowej.

Inny aspekt skłaniał do ukazania trudności wychowawczych dostrzeganych przez przyszłych nauczycieli. Studenci wskazywali na potrzebę prowadzenia codziennych, zintensyfikowanych działań, a jako przyczynę nieprawidłowości nie najlepszą sytuację panującą w domu rodzinnym. Jeden z podstawowych elementów uwzględniał błędy wychowawcze popełniane przez rodziców z podkreśleniem niekorzystnej postawy nadmiernie chroniącej dziecko oraz nadmiernie wymagającej. Wymieniano też słabą znajomość ucznia przez nauczyciela oraz przeladowany program nauczania jako powód piętrzenia się rozmaitych trudności w szkole.

Kwestią dopełniającą badania stało się określenie zainteresowania studentów wyzwaniem wychowawczymi. W danym zakresie wszyscy badani dostrzegali potrzebę podejmowania różnorodnych aktywności ukierunkowanych na pracę z uczniami klas I–III. Studenci wykazali się znajomością literatury podnoszącej tematykę wychowania oraz wskazywali na chęć i potrzebę kształcenia ustawicznego w zakresie badanego aspektu. Analizując wszelkie odpowiedzi, należy podkreślić, że respondentów charakteryzuje postawa refleksyjna, która może mieć odzwierciedlenie w przyszłej pracy nauczyciela.

Przy podsumowaniu aspektów ukierunkowanych na pracę wychowawczą przyszłego nauczyciela trzeba koniecznie podkreślić, że studenci kierunku *Pedagogika* wykazują się dużą znajomością analizowania różnorodnych elementów występujących na danym polu aktywności nauczycielskiej. Nie tylko dostrzegają kwestie mające bezpośrednie przełożenie na działania praktyczne, ale widzą również rozwiązania wielu trudnych sytuacji, z którymi będą się musieli zmierzyć w pracy zawodowej. Szeroki zakres świadomości, refleksyjne podejście oraz różnorodne uwarunkowania możliwe do zaobserwowania w toku badawczym dają podstawę do stwierdzenia, że przyszli nauczyciele są świadomi istoty oraz nieoczywistych kontekstów wychowawczych oddziaływań.

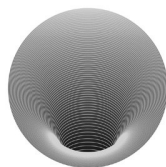
Agata Kalinowska

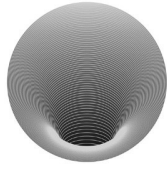
Autorka jest doktorem nauk humanistycznych, adiunktem na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Pełni funkcję Pełnomocnika Rektora ds. Studiów Podyplomowych oraz Kierownika Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej. Nauczyciel dyplomowany, doświadczenie zawodowe zdobyła w czasie wieloletniej pracy z uczniami edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej. Aktywnie angażuje się w prace na rzecz środowiska lokalnego. Była koordynatorem ogólnouczelnianego projektu „Uniwerytet młodego odkrywcy”

Bibliografia

- Badziukiewicz, B., Salasiński, M. (2005). *Vademecum wychowawcy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Cudak, S. (2007). *Trudności wychowawcze*, [w:] E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 6, s. 818–822). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Famula-Jurczak, A. (2014). *Definicje: trudności wychowawcze, style kierowania, ankieta*, [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego* (s. 25, 243, 262). Warszawa: Instytut Wydawniczy „Erica”.
- Janowski, A. (2002). *Poznanie uczniów, zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Warszawa: Wydawnictwo „Fraszka Edukacyjna”.
- Kobyłecka, E. (2017). *Modern teachers responsibilities in the days of global cultural transformation*. Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Komorowska, B. (2014). *Trudności wychowawcze w edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy nauczycieli*. „Roczniki Pedagogiczne” (t. 6, s. 97–107).
- Krasoń, K. (2019). *Być idealnym nauczycielem, czyli o wizerunku estetyczno-emocjonalnym wychowawców w optyce uczniów klas początkowych*, [w:] K. Kuszak, R. Michalak (red.), *Nauczyciel w refleksjach i z refleksji* (s. 107–127). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. Krzystanek, K. (2012). *Edukacja medialna: nymysł czy konieczność?*, [w:] J. Mróz, K. Kaleta (red.), *Umiejętności psychologiczno-pedagogiczne w pracy nauczyciela*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łagoda, A. (2012). *Istota zawodu współczesnego nauczyciela, czyli o byciu idealnym nauczycielem we współczesnej szkole*, [w:] G. Turkowska, E. Murawska (red.), *Być nauczycielem – opiekunem – wychowawcą. Między teorią a praktyką*. Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki, M. (2004). *Wybrane problemy wychowania: nadal aktualne*. Lublin: Wydawnictwo WMCS.
- Łukasik, J.M. (2013). *Nauczyciel, wychowawca, pedagog*. Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- Misiorna, A. (2019). *Kształcenie praktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej drogą do profesjonalizmu*, [w:] K. Kuszak, R. Michalak (red.), *Nauczyciel w refleksjach i z refleksji* (s. 137–147). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Modzelewski, P. (2013). *Poziom optymizmu i poczucia własnej skuteczności studentek pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, [w:] J. Maciąg, I. Stelmasiak (red.), *Być nauczycielem, opiekunem, wychowawcą. Formacja intelektualna czy rzemiosło? Postulaty, szanse a rzeczywistość* (s. 55–76). Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak Wydawnictwo Akademickie.
- Olczyk, A. (2003). *Nauczyciel na miarę XXI wieku*, [w:] D. Waloszek (red.), *Pytania o edukację*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Oleksa, I. (2014). *Definicja: osobowość nauczyciela*, [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego* (s. 193). Warszawa: Instytut Wydawniczy „Erica”.
- Piorunek, M. (2020). *Nauczyciel wychowawca (nie) wspierający ucznia. O znaczeniu nauczycielskich kompetencji społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rożnowska, A. (2013). *Trening umiejętności wychowawczych i asertywności jako forma podnoszenia efektywności pracy wychowawczej nauczyciela i promocji zdrowia*, [w:] J. Maciąg, I. Stelmasiak (red.), *Być nauczycielem, opiekunem, wychowawcą. Formacja intelektualna*

- czy rzemiosło? Postulaty, szanse a rzeczywistość* (s. 23–37). Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Róg, A. (2012). *Nauczyciel wychowawca*, [w:] J. Mróz, K. Kaleta (red.), *Umiejętności psychologiczno-pedagogiczne w pracy nauczyciela* (s. 31–48). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Rubacha, K. (2021). *Poczucie skuteczności wychowawczej kandydatów na nauczycieli*, [w:] J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych* (s. 215–222). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Skalbania, B. (2011). *Diagnostyka pedagogiczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zajac, D. (2006). *Przeciwieństwa wychowania i trudności wychowawcze*, [w:] E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac (red.), *Podstawowe problemy wychowania: kontekst współczesnych przemian* (s. 226–272). Bydgoszcz: Wydawnictwo „Wers”.
- Ziemska, M. (2009). *Postawy rodzicielskie*. Płock: Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.





Wybrane aspekty pracy grupowej w edukacji wczesnoszkolnej

Streszczenie

Współczesny człowiek wykonuje coraz więcej zadań wspólnie z innymi. Uczenie się przez współpracę pozostaje ważne, ponieważ efektywna komunikacja w zespole jest kluczowa w wielu dziedzinach życia. Ponadto praca w grupie pozwala uczniom na wzajemne uzupełnianie się, dzielenie się wiedzą i umiejętnościami, co prowadzi do lepszych wyników i zrozumienia materiału.

Praca grupowa uczniów edukacji wczesnoszkolnej może być bardzo korzystna, ale wymaga świadomego planowania i przygotowania przez nauczycieli. Przyszli nauczyciele powinni być przeszkoleni w zakresie organizacji i kierowania grupową pracą uczniów. Takie działania przyniosą w przyszłości pozytywne efekty, ponieważ uczniowie potrafią ze sobą współdziałać i rozwiązywać problemy programowe w grupach. Pracodawcy chętnie widzą u siebie absolwentów szkół wyższych umiejących pracować w zespołach. Uczniowie, którzy angażują się we wspólne uczenie się, osiągają lepsze oceny i są bardziej zadowoleni ze swojej edukacji. W artykule omówiona zostanie praca grupowa w szkolnictwie ze szczególnym uwzględnieniem edukacji wczesnoszkolnej.

Słowa kluczowe: edukacja, grupa, praca grupowa, uczniowie, współpraca

Selected Aspects of Teamwork in Education

Abstract

Modern man performs more and more tasks together with others. Collaborative learning is important because effective team communication is crucial in many areas of life. In addition, group work allows students to complement each other and share knowledge and skills, leading to better performance and understanding of the material.

Group work by early childhood education students can be very beneficial, but it requires conscious planning and preparation by teachers. Future teachers should be trained to organise and manage group work of students. Such activities will have positive effects as students will be able to interact well with each other and solve curriculum problems in groups.

Employers want graduates who can work in teams. In addition, students who engage in collaborative learning achieve better grades and are more satisfied with their education. This article will discuss group work in education with a particular focus on early childhood education.

Keywords: education, group, group work, students, collaboration

Wstęp

Nauczanie i uczenie się podlega zmianie. Aktywne uczenie się stało się ważnym punktem w czasie trwania zmian pedagogicznych. Chociaż termin ten obejmuje szeroki zakres praktyk, uczenie się we współpracy, czyli praca w małych grupach, pozostaje

staje ważnym elementem teorii i praktyki aktywnego uczenia się. Badania dowodzą, że dzieci uczą się najlepiej, gdy są aktywnie zaangażowane w ten proces (Davis, 1993). W przeciwieństwie do pasywnych środowisk uczenia się nauka oparta na współpracy może pomóc uczniom w bardziej aktywnym i efektywnym przyswajaniu nowej wiedzy i umiejętności (Murphy, Mahoney, Chen, Mendoza-Diaz & Yang, 2005).

Jako wieloletni nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, wciąż zauważam potrzebę integrowania uczniów podczas pracy w grupie. Wspólna realizacja zadań to nie wyłącznie sukces zwieńczony rozwiązaniem zadania, ale przede wszystkim budowanie relacji, pozyskiwanie nowych przyjaciół, a także poszerzanie swoich horyzontów. W małych grupach dzieci są w stanie nie tylko pracować lepiej niż w licznej klasie, ale także się uspołeczniać.

Po wstąpieniu w progi szkolne nam, edukatorom klas I–III, zależy na tym, by dzieci przybyłe z różnych przedszkoli szybko się zaprzyjaźniły, a podział na mniejsze części licznych, gdyż zwykle 20–28 osobowych klas, jest na to bardzo skutecznym sposobem. Dzieci mogą się poznać, wymienić zdanie na forum mniejszej grupy, gdzie na tle licznej klasy bywa to problemem. Umiejętność współdziałania i pracy w zespole pozostają kompetencją wysoko cenioną w wielu dziedzinach naszego życia. Dotyczy to zarówno sfer wielkiego biznesu, jak i małej przedsiębiorczości, ale także edukacji.

Wszyscy polscy nauczyciele mają obowiązek kształtowania ośmiu tzw. umiejętności kluczowych. Ważnym punktem jest wśród nich umiejętność

„efektywnego współdziałania w zespole i pracy w grupie, budowania więzi międzyludzkich, podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji, skutecznego działania na gruncie zachowania obowiązujących norm”.

Do stwarzania warunków nabywania wymienionej kompetencji zobligowani są nauczyciele wszystkich szczebli kształcenia i specjalności, ale zadanie zainicjowania procesu jej kształtowania przypada pedagogom pracującym z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. I właśnie zagadnienie realizacji wymienionej powinności nauczycielskiej na pierwszym etapie edukacji znalazło się w centrum moich zainteresowań oraz eksploracji tematu.

Organizacja procesu badawczego zależy od wielu czynników, w tym charakteru i celu badań, terenu, na którym są prowadzone oraz technik stosowanych w trakcie badań. Przygotowanie materiału do stworzenia niniejszego artykułu poprzedzała wnikliwa analiza i zapoznanie się z literaturą polską i zagraniczną o tematyce pracy w grupach.

Powodem tych poszukiwań było pojawienie się szeregu pytań pozostających na tamten czas bez odpowiedzi. Jak praca grupowa wpisuje się w różne koncepcje kształcenia zintegrowanego? Jakie czynniki i warunki sprzyjają kształtowaniu umiejętności współdziałania uczniów w wieku wczesnoszkolnym poprzez pracę grupową? Jak ważne jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli i zróżnicowane i dostosowane do potrzeb uczniów zadania?

Przedmiot i cel badań są kluczowe w określeniu przedmiotu badań. Prawidłowa organizacja badań wymaga przestrzegania kolejności poszczególnych etapów, ponie-

waż każdy z nich spełnia określoną funkcję, występującą w określonej kolejności. (Pilch, 1977).

Przedmiotem moich badań jest skuteczność wprowadzania pracy grupowej do edukacji wczesnoszkolnej.

Każde przeprowadzane badanie służy realizacji określonego celu. Według T. Pilcha (1977) cel badań oznacza poznanie umożliwiające działanie skuteczne. Realizacja celów w pedagogice zależy głównie od świadomości metodologicznej badacza.

Celem niniejszej pracy jest przegląd i analiza aspektów pracy grupowej oraz określenie aktualnego stanowiska nauczycieli dotyczącego pracy w zespołach, podejmowanej przez uczniów klas początkowych.

1. definicja „grupy”

Na początek wyjaśnienie prostego, ale nie dla wszystkich jednoznacznego terminu „grupy”. Czym jest? Z ilu osób się składa? Jaki niesie z sobą potencjał? Na te wszystkie pytania próbowało odpowiadać wielu badaczy. Do starszych, ale wciąż przywoływanych i najtrafniejszych definicji „grupy” można zaliczyć tę autorstwa

J. Szczepańskiego (1963), który twierdzi, że

„grupa” to „pewna ilość osób (najmniej trzy) powiązanych systemem stosunków przez instytucje, posiadających pewne wspólne wartości i oddzielonych od innych zbiorowości pewną zasadą odrębności”.

Inne, bardziej rozbudowane, znaczenie „grupy” podaje R. Więckowski (1993), dodając, że

[„grupa”] „zaczyna się ona wówczas, kiedy osobnik A pozostaje w określonym stosunku do osobnika B, lecz również w stosunku do C oraz w stosunku do tego, co się dzieje między B i C”.

Jednakże kwestia najmniejszej możliwej liczebności grupy budzi wśród znawców tematu kontrowersje. W. Kozłowski (1993) pisze, że

„grupa” to „zbiorowość dwóch lub większej liczby osób pozostających ze sobą w bezpośrednim kontakcie i mająca sprecyzowany cel”.

W opinii C.K. Oyster (2002)

„grupę” tworzą już „dwie osoby, jeśli spełnione są podstawowe warunki: komunikacja, współpraca w celu realizacji wspólnych celów, przestrzeganie solidarności grupowej, podejmowanie decyzji, zmiany w władzy i zasobach, wspólne interakcje, dostosowywanie się do zmian i ustanawianie powtarzalnych wzorców zachowania”.

Peter Hartley (1997) twierdzi, że wzajemne oddziaływanie w parach może być inne niż w grupach, ponieważ brakuje ważnego aspektu, czyli możliwości tworzenia podgrup.

Praca grupowa pozostaje niewątpliwie formą organizacyjną procesu kształcenia rozumianą jako układ warunków zewnętrznych, takich jak liczba uczniów, dobór uczniów, miejsce pracy i czas pracy, które mają wpływ na nauczanie/ uczenie się. Polega na pracy uczniów w małych grupach. Od dłuższego czasu jest to forma organizacji kształcenia ciesząca się dużym zainteresowaniem wśród badaczy (J. Kędzierska, 2003).

Analiza porównania definicji „pracy grupowej” w *Encyklopedii pedagogicznej* wydanej w różnych okresach wykazuje, że znaczenie wyrazu „grupa” ewoluowało. W wydaniu z lat 90. „praca grupowa” została opisana jako

„podział uczniów na grupy i praca nad zagadnieniami teoretycznymi lub praktycznymi” (M.J. Szymański, 1993).

W najnowszej edycji *Encyklopedii pedagogicznej* „praca grupowa” to

„wspólne wykonywanie zadań dydaktyczno-wychowawczych przez kilkuosobowe grupy uczniów, pełniące rolę integrującą i pobudzającą do współdziałania i współpracy, powodujące tworzenie się więzi o charakterze podmiotowym i przedmiotowym” (J. Kędzierska, 2003).

Kiedy porównuje się te dwie definicje, daje się zauważyć różnicę. W pierwszej nakładzie się na grupowe rozwiązywanie problemów i zadań związanych z nauką, w drugiej na integrującą rolę wspólnej działalności uczniów. Ta zmiana akcentów odzwierciedla zmiany w myśleniu o pracy grupowej w szkole. Współcześnie wśród teoretyków występuje tendencja do podkreślania społecznego aspektu współpracy uczniów jako okazji do obserwowania, diagnozowania interakcji i relacji rówieśniczych oraz kształtowania zachowań i postaw uczniów. Zauważa się, że nauczyciele, którzy organizują wspólną pracę uczniów, mają możliwość rozwijania ich w różnych kierunkach (np. w zakresie kompetencji prakseologicznych i komunikacyjnych).

W procesie kształcenia dzieci przez działalność w grupach ważne jest podzielenie uczniów na grupy, dobór składu i liczebności grupy, przydzielenie funkcji, wybór zadań, sposobu prezentacji efektów, przedmiotu i sposobów oceny, odpowiedniej aranżacji przestrzeni, zapewnienie środków materialnych i ustalenie zasad komunikacji. Wszystkie te czynności i decyzje wymagają starannego przemyślenia i zaplanowania przez nauczyciela.

2. Wady i zalety pracy w grupie

Jak każdy rodzaj formy zajęć i pracy dzieci na zajęciach – także ta ma wady i zalety. Według Beebe i Mastersona (2003) praca w zespole to dużo korzyści dla jednostki, ale także trudności zarówno dla prowadzącego taką grupę, jak i dla samych uczestników. Oczywiście rozumiejąc korzyści i potencjalne wady, należy stwierdzić, że grupy mogą wykorzystać pracę w zespołach i zminimalizować bariery na drodze do sukcesu. Poniżej przedstawiono sześć zalet pracy w zespole:

1. Zespół ma więcej informacji niż jednostki. Ze względu na różnorodność środowisk doświadczeń grupy łatwiej uzyskują dostęp do większej liczby zasobów i bardziej dostępnych informacji.
2. Grupy stymulują kreatywność. Jeśli chodzi o rozwiązywanie problemów, można zastosować stare, ale bardzo trafne powiedzenie „Co dwie głowy, to nie jedna”.
3. Ludzie łatwiej zapamiętują dyskusje grupowe. Nauka w małych grupach sprzyja uczeniu się i zrozumieniu. Uczniowie uczący się w małych grupach mają tendencję do przyswajania większej ilości materiału i zapamiętywania go dłużej niż wtedy, gdy ten sam materiał jest prezentowany w innych formach nauczania (Barkley, Major, 2005; Davis, 1993).
4. Uczniowie pomagają podejmować bardziej satysfakcjonujące decyzje. Badania pokazują, że uczniowie uczestniczący w rozwiązywaniu problemów w grupie są bardziej aktywnie zaangażowani w rozwiązywanie problemów niż uczniowie nieuczestniczący i są bardziej zadowoleni z udziału w grupie.
5. Uczniowie lepiej rozumieją siebie. Praca w zespołach może dać ludziom dokładniejszy obraz tego, jak są postrzegani przez innych. Informacje zwrotne, które otrzymują, pomagają im lepiej ocenić własne zachowania w związku.
6. Pracodawcy przywiązują dużą wagę do pracy zespołowej. Dobre umiejętności interpersonalne pracodawcy wymieniają jako jedną z dziesięciu umiejętności najbardziej poszukiwanych przez absolwentów szkół wyższych (Badanie Perspektyw Absolwentów, 2010).

Chociaż praca w grupach ma swoje zalety, zdarzają się sytuacje, w których mogą się pojawić problemy. Beebe i Masterson (2003) wymieniają cztery wady:

1. Grupa może wywierać presję, aby słuchać opinii większości. Większość ludzi nie lubi konfliktów i w miarę możliwości ich unika. Łatwo podążając za opinią większości, jednostki godzą się niekiedy na niewłaściwe rozwiązania, żeby uniknąć konfliktu.
2. Dyskusję może prowadzić jedna osoba. Prowadzi to do tego, że członkowie nie czerpią satysfakcji z zespołu, ponieważ czują się zbyt oderwani od procesu decyzyjnego.
3. Niektórzy członkowie mogą zbyt polegać na innych, aby wykonywać swoją pracę. To jedno z najważniejszych pytań, z jakimi borykają się grupy. Niektórzy członkowie nie uczestniczą w swojej pracy i nie wnoszą wystarczającego wkładu w zespół (Freeman i Greenacre, 2011).
4. Praca w grupie zajmuje więcej czasu niż praca samodzielna. Wykonanie zadania trwa dłużej, gdy pracujemy z innymi. Jednak czas poświęcony na podejmowanie i analizowanie problemów prowadzi zwykle do lepszych rozwiązań.

Warto także wspomnieć o „group hate”. Wielu uczniów wzdragało się i narzekało, gdy powiedziano im, że będą musieli pracować w zespołach. Zjawisko to znane jest (w tłumaczeniu na język polski) jako „nienawiść grupowa” definiowana jako strach i odrzucenie, które wiele osób odczuwa w związku z pracą w grupie lub zespole (Sorenson, 1981). Jednak te uczucia osłabiają się wśród członków grupy, jeśli otrzymają oni odpowiednie instrukcje przez prowadzącego. Jednym ze sposobów

przewyciężenia fobii grupowej pozostaje wymyślenie realistycznych pomysłów na temat pracy w grupie.

3. Wieloaspektowość formacji grup

Tworząc grupy wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym, nauczyciel powinien pamiętać o kilku zasadach. Aby współpraca dawała maluchom korzyści, wychowawca musi mieć rzetelną wiedzę na temat wszystkich czynności poprzedzających organizację pracy zespołowej. Nauczyciele powinni realizować cele edukacyjne, tworząc warunki do pracy w grupie, a także ułatwiając interakcje uczniów, pamiętając o wzbogacaniu dzieci o nowe doświadczenia społeczne. Poniżej przedstawiono kilka ważnych elementów, na które należy zwrócić szczególną uwagę podczas pracy zespołowej w klasach I–III.

3.1. Wielkość grupy

Dynamika wielkości grupy pozostaje ważnym czynnikiem w pracy w zespole. Jak wskazano już wcześniej, organizując pracę z podziałem, należy otworzyć podgrupy z trzech lub więcej osób (Beebe i Masterson, 2003). Dwuosobowe grupy według niektórych badaczy są niewystarczającą liczbą osób, aby generować wysoko produktywną kreatywność i różnorodne pomysły (Csernica i in., 2002).

Ogólnie zaleca się, by grupy liczyły od czterech do pięciu członków (Davis, 1993). Jednak Csernica i in. (2002) zasugerowali, że odpowiedniejsze są trzy lub cztery osoby. Większe grupy ograniczają możliwości uczestnictwa poszczególnych członków i często powodują, że niektórzy członkowie nie uczestniczą aktywnie w grupie. W sytuacjach, w których czas przeznaczony na zadania grupowe bywa krótki (np. na ćwiczenia w klasie), sugeruje się, że mniejsze grupy są bardziej odpowiednie.

Inna zasada mówi o tym, że im krótsza ilość dostępnego czasu, tym grupa powinna być mniejsza (Cooper, 1990; Johnson, Johnson & Smith, 1991).

Praca w grupach może być szczególnie korzystna dla dużych klas. Wright i Lawson (2005) twierdzą, że podział klasy jest pożądanym, żeby dzieci poczuły, iż uczą się w mniejszej grupie. Uczniowie będą się wówczas czuli bardziej zaangażowani w zajęcia i materiał, co sprzyja aktywnemu uczeniu się w dużej klasie.

3.2. przydzielanie grupy

Przydzielanie do grupy wpływa znacznie na odniesienie sukcesu we współpracy. Nauczyciele preferują przydział losowy bądź podział z uwagi na daną cechę (Davis, 1993). Losowy dobór dzieci jest skutecznym sposobem przydzielania do grupy w dużych klasach. Jeśli klasa pozostaje mała, a prowadzący zna dobrze dzieci, może wybrać członków grupy na podstawie znanych mu cech klasy, np. utworzyć grupy, biorąc pod uwagę poziom osiągnięć, mocne i słabe strony w nauce i płęć (Connery, 1988).

3.3. Nauczanie uczniów

Nauczycielom trudno jest zaprojektować i wdrożyć efektywną pracę w grupie, a uczniom wspierać proces grupowy, zwłaszcza jeśli nie brakuje im umiejętności efektywnego wykorzystania pracy w grupie. Wielu uczniów nigdy wcześniej nie zetknęło się z taką formą współpracy, nie wiedzą, jak pracować razem, organizować czas czy delegować zadania. Istnieje kilka sposobów na to, jak nauczyciel może pomóc. Po pierwsze, powinien się upewnić, że każdy uczeń rozumie zadanie. Uczniowie muszą znać cel zajęć. Udana praca w grupie jest łatwiejsza, jeśli uczniowie wiedzą, jak dane zadanie wiąże się z treścią zajęć i jaki ma być produkt końcowy (Davis, 1993). Po drugie, nauczyciel musi wzmocnić umiejętności słuchania oraz właściwe metody dania i przyjmowania konstruktywnej krytyki. Po trzecie, do zadań prowadzącego należy pomoc uczniom w radzeniu sobie z konfliktami i nieporozumieniami. Gdy grupa nie współpracuje dobrze, uczniowie muszą się nauczyć, jak skutecznie się komunikować i ustalić cele, które pozwolą im osiągnąć sukces w grupie (Davis, 1993).

Kontrowersje wokół pracy grupowej uczniów w wieku wczesnoszkolnym

Wyraźny wzrost popularności pracy w grupach można zaobserwować także wśród nauczycieli klas I–III. W miarę rozwoju intelektualnego dzieci w niższych klasach szkoły podstawowej ma ona charakter propedeutyczny (przygotowawczy), w klasach wyższych daje większą samodzielność w rozwiązywaniu problemów programowych oraz umożliwia grupom angażowanie się w bardziej złożone problemy (Kamiński, 1993).

Brak dojrzałości społecznej i umiejętności komunikacji językowej uczniów wczesnych klas stanowią ograniczenie w korzystaniu z pracy grupowej w nauczaniu. Wiek uczniów jest czynnikiem, który wpływa na efektywność tej metody, co oznacza, że w młodszych klasach praca grupowa pozostaje mniej efektywna w stosunku do włożonego wysiłku (Szymański, 1993).

Można powiedzieć, że brak dojrzałości społecznej uczniów oraz trudności z komunikacją wpływają znacząco na ograniczone stosowanie pracy zespołowej w klasach wczesnoszkolnych. Obecnie analizowane podejście jest zupełnie inne. Gołębiak (2004) podaje, że:

„Strategie uczenia się grupowego mogą być stosowane w każdym wieku i w każdej dziedzinie edukacji”.

Wielu współczesnych pedagogów uważa pracę w grupie w szkole za skuteczną metodę rozwijania umiejętności społecznych i komunikacyjnych uczniów, a także ich gotowości do współpracy i współdziałania w dorosłym życiu. Dlatego wzrost popularności pracy grupowej może być jednym z rezultatów zmian w edukacji na poziomie klas początkowych, związanych koncepcyjnie z nauczaniem całościowym.

Można zauważyć, że w wielu szkołach w Polsce nie zawsze właściwie wykorzystuje się metodę pracy w grupie. Nauczyciele często ograniczają ją jedynie do ulokowania uczniów w grupach, a nie do typu zadań, które powinni wspólnie wykonywać:

„Częstym efektem jest sadzanie dzieci w czteroosobowych zespołach tylko po to, by indywidualnie szukały odpowiednich fragmentów w tekście lektury” (Klus-Stańska, 2005).

Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka (2005) wskazują na konieczność trwałego wprowadzenia założenia pracy grupowej na zajęciach jako ważnego elementu całościowej koncepcji nauczania.

Analizując powody zmiany stosunku do wykorzystania pracy grupowej w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, warto się również odwołać do wyników badań wskazujących na istnienie zależności między stosowaniem pracy w grupie a rozwojem samodzielności dziecka. Uważa się, że dzięki możliwości działania i współdziałania z rówieśnikami dziecko zdobywa doświadczenia, których nie może zdobyć podczas aktywności indywidualnej ani w kontakcie z dorosłymi. Rówieśnik bywa uważany za ważny czynnik stymulujący rozwój samodzielności (Kuszałak).

W moim odczuciu nauczanie pracy zespołowej w klasach początkowych wydaje się ważne i powinno być stopniowo wprowadzane. Dzieci muszą poznać tę formę nauki i stopniowo się uczyć współpracy. To oczywiste, że w pierwszym etapie edukacyjnym doświadczenie społeczne jest ważniejsze niż wymagania edukacyjne i wartość poznawcza stawianego zadania. Dopiero gdy dzieci osiągną wystarczające doświadczenie w pracy zespołowej, można wprowadzać im zadania edukacyjne.

Miejsce pracy grupowej w wybranych współczesnych koncepcjach kształcenia zintegrowanego

Idea kształcenia zintegrowanego polega na nauczaniu poprzez tematy o charakterze kompleksowym, a nie przedmiotowym. Takie podejście opiera się na założeniu, że świat jest nam przedstawiany jako całość i że nauczanie powinno to odzwierciedlać. Kształcenie zintegrowane więc to kontynuacja pomysłów nauczania całościowego z początku XX wieku. W koncepcji kształcenia zintegrowanego autorstwa H. Sowińskiej, E. Misiornej i R. Michalaka (2002) ważne pozostaje to, by dziecko uczyło się przez bezpośrednie działanie i odkrywanie. W tej koncepcji pracę grupową traktuje się jako ważne narzędzie w procesie uczenia się.

W koncepcji D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej (2005) kształcenie zintegrowane jest oparte na koncepcji rozwijania kompetencji kluczowych. W tej koncepcji pracę grupową uważa się za sposób rozwijania umiejętności współpracy i komunikacji, czyli ważnych kompetencji kluczowych. W tej koncepcji praca grupowa jest ważna, ponieważ pozwala dzieciom na ćwiczenie i rozwijanie swoich umiejętności współpracy i komunikacji w bezpiecznym i kontrolowanym środowisku.

W obu koncepcjach kształcenia zintegrowanego praca grupowa jest ważna dla rozwijania kompetencji i umiejętności dzieci. W obu koncepcjach pracę grupową traktuje się jako ważne narzędzie w procesie uczenia się. W opinii E. Misiornej integracja w edukacji wczesnoszkolnej to propozycja pracy zorientowanej na dziecko jako podmiot i indywidualność, a nie jako przedmiot edukacji. Z tego powodu ważne jest to, aby uwzględnić jego potrzeby i zainteresowania, a także respektować jego tempo i styl rozwoju.

Edukacja zintegrowana ma wiele aspektów, główny z nich polega na samodzielnym poznawaniu przez dziecko, doświadczaniu i przeżywaniu „scalonej rzeczywistości”. Poznawanie powinno następować poprzez aktywne działanie i kontakt z rzeczywistością w różnorodnych sytuacjach.

Z powyższych tez wynika, że podmiotowy i wielostronny rozwój dziecka musi uwzględniać nie tylko osobisty proces konstruowania wiedzy, ale również kontekst społeczny, w którym dziecko się rozwija. Uczenie się jest zjawiskiem społecznym, a jednostka uczestniczy w procesach interakcji społecznych, takich jak procesy komunikowania i porozumiewania, kontrola społeczna czy działanie wokół wspólnych celów.

Uważam, że praca grupowa to forma organizacji działań uczniowskich sprzyjająca kształceniu zintegrowanemu, pozwalająca na wspieranie rozwoju uczniów zarówno przez nauczyciela, jak i ich rówieśników. Takie działanie w grupie korzystnie wpływa na rozwój sfery społecznej i intelektualnej członków, a ponadto może przynieść korzyści w postaci synergii pozwalającej na lepszą i bardziej efektywną pracę w zespole.

podsumowanie

Nauczyciele, prowadzący czy wychowawcy, organizując pracę zespołową, powinni dobrać ją do wieku dzieci, poziomu ich wiedzy i potencjału klasy jako całości (dla każdego zaleca się inny rodzaj aktywności czy inną realizację zadań). Jest pewne, że osoba, która nie zna grupy, nie może na samym początku wzbogacać zajęć pracą zespołową, w szczególności gdy mowa o małych dzieciach. One wyjątkowo potrzebują poznania ze strony nauczyciela. Praca w grupach z czasem przyniesie więcej korzyści i wzrośnie jej efektywność. Dzieci, doświadczając takiej formy zajęć, dowiedzą się, jak współpracować ze sobą i co robić, by najlepiej podolać stawianym zadaniom.

Istnieje wiele informacji na temat pracy w grupach i korzyści płynących ze wspólnego uczenia się. Kiedy uczniowie spędzają czas na spotkaniach w grupach, są w stanie pogłębić sprawy poruszane na zajęciach, a także rozwinąć takie umiejętności, jak pisanie i komunikowanie się (Light 2001).

Współcześni pedagodzy są zgodni co do tego, że w systemie kształcenia zintegrowanego jest miejsce dla pracy dzieci w grupach i należy na to znaleźć dla niej czas. Wśród zadań stawianych zespołom uczniowskim trzeba unikać zadań zamkniętych, za to częściej się pokusić o możliwość eksperymentowania, formułowania i weryfikowania hipotez, a także dyskusowania np. o różnych możliwościach rozwiązania danego problemu. Taki obraz grupowej działalności dzieci z klas początkowych będzie bliższy wizji teoretyków, akcentujących w pracy zespołów wartość konfliktu socjopoznawczego, możliwość korzystania z synergii, okazję do aktywnego słuchania, formułowania pytań, negocjowania, przekonywania rozmówców do własnych rozwiązań lub ulegania słusznym argumentom partnerów.

Tworzenie, monitorowanie i ocenianie grup jest procesem długotrwałym i żmudnym dla nauczyciela, a techniki aktywnego uczenia się są korzystne dla uczniów. Uzupełnienie lekcji o pracę w grupach pozwala się poczuć dzieciom zaangażowanymi

i w rezultacie lepiej się uczyć (Payne, Monl-Turner, Smith & Sumter, 2004). Praca w grupie pomaga uczniom rozwijać umiejętności pracy w zespole i interakcje społeczne, a także poznawać różne środowiska, kulturę, przekonania i postawy (Payne i in., 2004).

Z niniejszej pracy wynika, że praca grupowa uczniów edukacji wczesnoszkolnej może być bardzo korzystna, ale wymaga świadomego planowania i przygotowania przez nauczycieli. Przyszli nauczyciele powinni być przeszkoleni w zakresie organizacji i kierowania grupową pracą uczniów, aby mieć świadomość wymagań i dylematów związanych z takim działaniem. Takie działania przyniosą w przyszłości pozytywne efekty, ponieważ uczniowie będą współdziałali i wspólnie rozwiązywali problemy programowe w grupach.

Jest prawdą, że aby uczniowie mogli skutecznie pracować w grupie, muszą mieć wcześniej wykształcone umiejętności zespołowe. Nauczyciele powinni zatem zapewnić proces kształtowania tych umiejętności poprzez systematyczne i celowe działania już od początkowego etapu edukacji, w klasach I–III. W ten sposób z pewnością potrafią wypracować efektywną i celową współpracę uczniów w grupie.

Anna Kocot

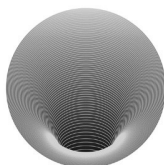
Autorka jest magistrem w zakresie zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, absolwentką Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Ukończyła filologię angielską i filologię polską. Poglębiała wiedzę na temat terapii pedagogicznej, psychologii, coachingu i autyzmu na studiach podyplomowych. Od 2013 roku nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w Szkole Podstawowej w Częstochowie, w latach 2020–2021 pracownik badawczo-dydaktyczny na Uniwersytecie im. Jana Długosza w Częstochowie. Tutorka wykonująca indywidualną i grupową pracę z dziećmi. Studentka II roku Uniwersytetu w Preszowie. Publikuje w czasopiśmie dotyczących rozwoju dzieci

Bibliografia

- Adamek, I. (2001). *Kompetencje nauczyciela do edukacji zintegrowanej*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, (red.), I. Adamek, Kraków.
- Adams, K., Galanes, G.J. (2008). *Komunikacja w grupach*, Warszawa.
- Aleksander, Z. (2003). *Komunikacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (t. 2, s. 40–49). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Zak”.
- Bauman, T. (2005). *Aktywizowanie uczenia się jako obiecująca perspektywa w myśleniu nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 5(2), 49–52.
- Barkley, E.F., Cross, K.P. & Major, C.H. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Beebe, S.A., & Masterson, J.T. (2003). *Communicating in small groups*, Pearson Education Inc. Boston: Massachusetts.
- Cain, D. i in. (1998). *Kompetencje kluczowe w szkole*, Program Kreator, Warszawa.
- Csernica, J., Hanyka, M., Hyde, D., Shooter, S., Toole, M. & Vigeant, M. (2002). *Practical guide to teamwork, version 1.1*, College of Engineering, Bucknell University, Connery.
- Davis, B.G. (1993). *Tools for Teaching*, Jossey-Bass Inc., San Francisco, California.

- Dylak, S. (red.), (2004). *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (t. 3, s. 90), Warszawa.
- Freeman, L. & Greenacre, L. (2011). *An examination of socially destructive behaviors in group work*, „Journal of Marketing Education”, 33(1) p. 5–17, Graduate Outlook Survey (2010), University of Canterbury.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań.
- Gołębiak, B.D. (2004). *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
- Hamer, H. (1999). *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skuteczniej dyskutować i współpracować?*, Warszawa.
- Hartley, P. (1997). *Komunikacja w grupie*, Poznań.
- Hurlock, E.B. (1985). *Rozwój dziecka*, Warszawa.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Smith, K.A. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*, ASHE-FRIC Higher Education Report No. 4., Washington, D.C.: School of Education and Human Development, George Washington University.
- Joyce, B., Calhoun, E., Hopkins, D. (1999). *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, Warszawa.
- Kamiński, A. (1976). *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Kamiński, A. (1993). *Grupowe nauczanie*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa.
- Kędzierska, J. (2003). *Formy organizacyjne kształcenia*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (t. 1), Warszawa.
- Kędzierska, J., *Grupowe nauczanie*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. II), Warszawa.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa.
- Kuszak, K. (2004). *Samodzielność jako osiągnięcie dziecka sześć-, siedmioletniego*, [w:] H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Kraków.
- Misiorna, E. (2004). *Psychopedagogiczne wyznaczniki edukacji zintegrowanej*, [w:] H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak, *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Kraków.
- Murphy, L., Mahoney, S.E., Chen, C.Y., Mendoza-Diaz, N.V. & Yang, X. (2005), *A constructivist model of mentoring, coaching, and facilitating online discussion*, *Distance Education*, 26 (3) 341–366.
- Oyster, C.K. (2002). *Grupy. Psychologia społeczna*, Poznań.
- Palka, S. (1996). *Próby eksperymentalne w praktyce pedagogicznej*, „Hejnal Oświatowy” 2(1), 39–41.
- Palka, U., Rola, E. (2003). *Praca z grupą w Przyszłości z klasą*, „Życie Szkoły”, 9 (1), 20–22.
- Pawlak, B. (2004). *Praca grupowa w kształceniu zintegrowanym uczniów klas I–III*, [w:] W. Szlufik, T. Banaszkiewicz (red.), *Współczesne wyzwania wobec edukacji elementarnej*, Częstochowa.
- Payne, B.K., Monl-Turner, E., Smith, D., & Sumter, D. (2004), *Improving group work: 95 voices of students*, *Education*, 126 (3).
- Pilch, T. (1977). *Zasady badań pedagogicznych*, Gdańsk: „Ossolineum”.
- Pękala, A., Pawlak, B. (2003). *Projektowanie pracy grupowej w kształceniu zintegrowanym uczniów klas I–III*, [w:] I. Adamek (red.), *Projektowanie działań edukacyjnych*, Kraków.
- Piaget, J. (1981). *Równoważenie struktur poznawczych: centralny problem rozwoju*, Warszawa.

- Pomykalo, W., Kruszewski, K. (1993). *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*, Warszawa.
- Reforma systemu edukacji* (1998). Projekt. Warszawa, MEN.
- Reid, J.A., Forrestal, P., Cook, J. (1996). *Uczenie się w małych grupach w klasie*, Warszawa. Słowik, A. (2002), *Jak usprawnić pracę w grupach?*, „Nowe w Szkole”, 5, 60–65.
- Sowińska, H. (2002). *Procesy integracyjne w klasie szkolnej*, [w:] H. Sowińska, E. Misioma, R. Michalak (red.), *Konteksty edukacji zintegrowanej*. Poznań.
- Szuksta, M., Mendel, M. (1995). *Współczesne tendencje w nauczaniu inspirowane metodami M. Montessori, C. Freineta, R. Steinera*, Płock.
- Szymański, M.J. (1993). *Grupowa praca z uczniem*, [w:] W. Pomykalo (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa.
- Wright, E.R., & Lawson, A.H. (2005). *Computer mediated communication and student learning in large introductory sociology classes*, *Teaching Sociology*, 33, 122–135.
- Zamojski, P. (2005). *Praca grupowa*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 3), Warszawa.
- Zimbardo, P.G. (2002). *Słowo wstępne*, [w:] Oyster C.K. (red.), *Grupy. Psychologia społeczna*, Poznań.



Zbigniew Ostrach
Akademia Nauk
Stosowanych w Nowym
Sączu

Justyna Bojkowska
Akademia Nauk
Stosowanych w Nowym
Sączu

postrzeganie pracy policji przez młodzież szkół ponadpodstawowych z terenu małopolskich Gorlic

Streszczenie

Prowadzone badania miały sprawdzić, jak w typowym dla południowej Małopolski środowisku uczniowskim postrzegana bywa praca policji. Wyniki badań pokazują, że młodzież raczej negatywnie ocenia pracę policji, co niewątpliwie nie wystawia tej formacji wysokiej oceny moralnej. Prowadzone badania nie przesądają o tym, że tak się dzieje w całej Polsce, ale sygnalizują, że dobrze by było ów wizerunek zmienić bądź nieco poprawić, gdyż policja może się przecież pochwalić niewątpliwymi sukcesami w walce z przestępczością. To, jak młodzi ludzie postrzegają pracę policji, nie pozostanie bez wpływu na dobór kadry policji w przyszłości. Jeżeli przekaz o pracy policji będzie negatywny, to trafią tam ludzie niepewni, szukający mocnych wrażeń i niekoniecznie przekonani o dobrym wyborze zawodu. Jeśli przekaz będzie pozytywny, to za- wód policjanta wybiorą jednostki silnie zmotywowane do tego charakteru służby, chcące poma- gać społeczeństwu. Kluczem do większej wykrywalności przestępstw i lepszej pracy policji jest jej wizerunek w oczach społeczeństwa, a szczególnie młodzieży, która w niedługim czasie stanie przed problemem podejmowania decyzji zawodowych.

Słowa kluczowe: policja, bezpieczeństwo, zawód policjanta, wizerunek policji

perception of the police Work by Secondary School Students from the Area of Małopolska Gorlice

Abstract

The research conducted was meant to check how the police work is perceived by a student environment typical for southern Lesser Poland. The results indicate that young people perceive the police work rather negatively, which certainly does not give this force any high moral evaluation. The research done is not indicative for the whole Poland, but indicates that it would be better to change that image, because police does surely achieve success in fighting against crime. The way young people perceive the police work will have an impact on police personnel selection in the future. If the message about the police work is negative, these forces will be strengthened by people who are uncertain, look for more excitement and are not necessarily convinced that they made a good career choice. If the message is positive, the police profession will be chosen by strong individuals, motivated to such type of duty, willing to help the society. A key to better crime detection and better police work is the image of police in the eyes of the society, especially of young people who are about to take professional decisions.

Keywords: police, safety, police profession, image of police

Wstęp

Zakres zadań nałożonych na policję służących ochronie porządku i bezpieczeństwa publicznego jest bardzo szeroki. Określają go ustawy sejmowe, rozporządzenia Ministra Spraw Wewnętrznych oraz zarządzenia Komendanta Głównego Policji. Formacja ta opisywana jest w przekazach medialnych bardzo zróżnicowanie. Z jednej strony pokazuje się jej profesjonalną działalność przyczyniającą się do ochrony mienia i życia ludzi, innym razem przekazy dotyczą bezdusznych funkcjonariuszy, których jedynym celem wydaje się wyłącznie ukaranie mało świadomych obywateli. W policji znajdziemy niewątpliwie osoby o różnym typie motywacji do pracy. Być może są w niej grupy funkcjonariuszy, którzy swoim postępowaniem nie przynoszą jej chwały. Od tego, jak młodzi ludzie postrzegają pracę policji w Polsce, zależy w przyszłości jej skład osobowy i skuteczność działań. Ważne jest to, by pracę w tej służbie wybierały jednostki ambitne, chcące służyć społeczeństwu.

Prowadzone badania miały na celu sprawdzenie nastawienia uczniów szkół ponadpodstawowych do policji jako rodzaju służby obywatelom i ocenę jakości wykonywanych przez nią zadań.

1. policja jako instytucja oraz osoby ją reprezentujące

Państwu polskiemu od początku powstania przyświecał cel zapewnienia bezpieczeństwa i ochrony przed zagrożeniami swoim obywatelom. W czasach współczesnych ustawą z dnia 6 kwietnia 1990 roku o policji (Dz.U. 1990 nr 30, poz. 179 z późn. zm.) utworzono policję „jako umundurowaną i uzbrojoną formację, przeznaczoną do ochrony bezpieczeństwa obywateli oraz do utrzymania bezpieczeństwa i porządku publicznego” (art. 1, ust. 1 Ustawy o policji). Ustawa o policji (UoP) podlegała wielu nowelizacjom. Po różnych zmianach art. 1 ust. 1 otrzymał brzmienie:

„Tworzy się policję jako umundurowaną i uzbrojoną formację służącą społeczeństwu i przeznaczoną do ochrony bezpieczeństwa ludzi oraz do utrzymania bezpieczeństwa i porządku publicznego”.

W państwie demokratycznym takim, jak Rzeczpospolita Polska dyrektywy określające funkcjonowanie wszystkich organów państwowych zawarte zostały w Konstytucji. Organy władzy publicznej tworzone są w oparciu o przepisy prawa, a ich działanie i uprawnienia określają normy prawne. Założenia organizacyjne policji opierają się na zasadach:

- praworządności
- hierarchicznego podporządkowania
- oparcia jej struktury organizacyjnej na podziale terytorialnym kraju
- apolityczności

Opisana w art. 7 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku (Dz.U. nr 78, poz. 483) zasada praworządności stanowi, że organy władzy publicznej w Rzeczypospolitej Polskiej działają na podstawie prawa i w granicach prawa. Znajduje ona zastosowanie w sferze organizacji policji, ponieważ to prawo kształtuje

jej struktury w zależności od rodzaju powierzonych zadań. „Na straży przestrzegania prawa przez organy policji stoją materialne i formalne gwarancje praworządności” (Misiuk, 2008, s. 46). Gwarancje materialne to przepisy prawa określające zakres funkcjonowania oraz uprawnienia funkcjonariuszy policji, gwarancje formalne dotyczą organów państwowych powołanych do sprawowania kontroli i nadzoru nad działalnością policji. W związku z przyznaniem policji szeregu uprawnień potrzebnych do realizacji zadań kontrola ich działalności zarówno przez organy wewnętrzne, jak i zewnętrzne niepodlegające hierarchicznemu podporządkowaniu wydaje się niezwykle ważna.

Następną zasadą określającą założenia organizacyjne policji pozostaje podporządkowanie hierarchiczne, czyli bezwzględne podporządkowanie organów niższego stopnia organom nadrzędnym. W myśl art. 5 UoP centralnym organem administracji państwowej, właściwym w sprawach ochrony bezpieczeństwa ludzi oraz utrzymania bezpieczeństwa i porządku publicznego, jest Komendant Główny Policji podległy Ministrowi Spraw Wewnętrznych, usytuowany na najwyższym szczeblu drabiny hierarchicznej, w związku z tym będący przełożonym wszystkich funkcjonariuszy policji niezależnie od tego, w jakiej działają oni służbie. Komendant Główny Policji realizuje zadania przy pomocy podległej mu Komendy Głównej Policji, która wykonując polecenia, rozkazy i zarządzenia komendanta, pełni funkcję nadzoru administracyjnego, koordynującą i wykonawczą o zasięgu ogólnokrajowym. Komendant Główny Policji kieruje pracą Komendy Głównej przy pomocy zastępców do spraw kryminalnych, prewencji i logistyki oraz kierowników jednostek organizacyjnych – dyrektorów i naczelników poszczególnych wydziałów.

Zgodnie z art. 7 UoP Komendant Główny określa:

- organizację i zakres działania komend, komisariatów i innych jednostek organizacyjnych policji
- metody i formy wykonywania zadań przez poszczególne służby policyjne w zakresie nieobjętym innymi przepisami wydanymi na podstawie ustawy
- właściwość terytorialną komend rejonowych policji
- szczegółowe zasady szkolenia policjantów
- szczegółowe zasady szkolenia zwierząt wykorzystywanych do realizacji zadań policji, a także normy ich wyżywienia
- szczegółowe warunki bezpieczeństwa i higieny służby po konsultacji z Państwową Inspekcją Pracy

Komendant Główny Policji może także tworzyć ośrodki szkolenia i szkoły policyjne. Zgodnie z art. 6 UoP organami administracji rządowej w sprawach bezpieczeństwa na obszarze województwa są:

- Wojewoda, z pomocą Komendanta Wojewódzkiego Policji działającego w jego imieniu albo Komendanta Wojewódzkiej Policji działający w imieniu własnym w sprawach wykonywania czynności operacyjno-rozpoznawczych, dochodzeniwo-śledczych i czynności z zakresu ścigania wykroczeń, a także w sprawach wydania indywidualnych aktów administracyjnych
- Komendant Powiatowy (Miejski) Policji
- Komendant Komisariatu Policji

Zarówno Komendant Wojewódzki, jak i Komendant Powiatowy jest przełożonym wszystkich funkcjonariuszy na obszarze swojego działania. Zasięg terytorialny działania komendantów wojewódzkiego i powiatowego odpowiada podziałowi administracyjnemu z wyłączeniem województwa mazowieckiego i miasta st. Warszawy. Na obszarze tym działa dwóch komendantów wojewódzkich: właściwy dla tego województwa z siedzibą w Radomiu oraz Komendant Stołeczny, którego działania obejmują miasto st. Warszawę oraz przyległe do niej powiaty. Komendanci powiatowi są powoływani i odwoływani przez Komendanta Wojewódzkiego Policji po zasięgnięciu opinii właściwego terytorialnie Starosty Powiatowego. Komendanci powiatowi realizują zadania przy pomocy Komend Powiatowych, w skład których wchodzi następujące komórki: dochodzeniowo-sledcza, kryminalna, techniki kryminalistycznej, do spraw przestępczości gospodarczej, prewencji, informatyki, ruchu drogowego, pogotowia policyjnego i patrolowania, konwojowo-ochronna, izba dziecka, wywiadowcza, kadry i szkolenia, finansowa, łączności i zaopatrzenia. Najniższy szczebel w systemie terenowych organów policji zajmuje Komendant Komisarjatu Policji powoływany przez Komendanta Powiatowego Policji po zasięgnięciu opinii właściwej Rady Gminy (Wójta, Burmistrza, Prezydenta Miasta). Komendanci komisariatów wykonują swoje zadania przy pomocy podległych im komisariatów, w skład których wchodzi komórki organizacyjne zajmujące się zadaniami operacyjnymi i dochodzeniowymi, prewencji, pogotowia policyjnego i patrolowania oraz spraw ładu dzielnicowego (Warmiński, 2013).

System organizacyjny policji opiera się także na zasadzie apolityczności, która zapewnia podporządkowanie policjantów jedynie organom państwowym i samorządowym określonym w Konstytucji. Zgodnie z art. 62 UoP policjant nie może należeć do żadnej partii politycznej, a jego dotychczasowe członkostwo w niej ustaje z dniem przyjęcia do służby. Ponadto policjanci mają obowiązek informowania przełożonych o przynależności do stowarzyszeń krajowych, a w przypadku członkostwa w organizacjach i stowarzyszeniach zagranicznych konieczne jest uzyskanie zezwolenia na członkostwo od Komendanta Głównego Policji. Zgodnie z art. 67, ust. 1 i 2 UoP policjanci mogą się zrzeszać w związku zawodowym, przy czym w policji może działać tylko jeden związek zawodowy pozbawiony prawa do strajku. Ograniczenia wynikające z zasady apolityczności mają na celu ochronę policjantów przed angażowaniem się w działalność polityczną i zapewniają swobodne wykonywanie przez nich wszystkich obowiązków służbowych. Struktura organizacyjna policji nie opiera się jedynie na wymienionych zasadach, ale wynika też z ustawowych zadań dotyczących zapewnienia bezpieczeństwa i porządku w przestrzeni publicznej.

Zadania policji wynikają z ustawy. Zostały zawarte w art. 1 ust. 2 UoP (Dz.U. 2015 poz. 355 ze zm.). Podstawowym zadaniem funkcjonariuszy policji wynikającym z ustawy pozostaje ochrona bezpieczeństwa ludzi i ochrona porządku publicznego. „Bezpieczeństwo publiczne jest takim stanem istniejącym w państwie, w którym człowiekowi, a także ogółowi społeczeństwa nie grozi żadne niebezpieczeństwo” (Pieprzny, 2003, s. 36). Zasady bezpieczeństwa publicznego wyznaczone zostały przepisami prawa. Działania sprzeczne z tymi zasadami bądź je naruszające stanowią niebezpieczeństwo (np. prowadzenie pojazdów w stanie nietrzeźwym, dokona-

nie rozboju, napadu oraz innych działań prowadzących do zagrożenia życia, zdrowia i mienia). Porządek publiczny polega zaś m.in. na przestrzeganiu zasad współżycia społecznego, obowiązujących norm moralnych i właściwego zachowania się w miejscach publicznych, zapewnia normalny rozwój życia społecznego. Zadaniem policji jest więc podejmowanie wszelkich działań profilaktycznych lub interwencyjnych mających na celu zapewnienie bezpieczeństwa osób, mienia oraz porządku publicznego. Do zadań policji należy ponadto inicjowanie i organizowanie działań prewencyjnych służących zapobieganiu i przeciwdziałaniu zjawiskom kryminogennym, takim jak narkomania, alkoholizm, prostytutka oraz popełnianiu przez obywateli przestępstw i wykroczeń. Policja reaguje również na wszelkie przejawy agresji i przemocy z użyciem siły fizycznej lub groźby popełniane przez osoby zmagające się z bezrobociem, ubóstwem czy kryzysem w małżeństwie. Ich wynikiem jest

przemoc domowa, wybryki chuligańskie, a także akty wandalizmu.

W celu jak najlepszej realizacji zadania zapobiegania przestępstwom oraz innym czynom niezgodnym z przepisami prawa policja współpracuje z organami państwowymi, samorządowymi oraz organizacjami społecznymi. Organom policji powierzone także realizację postępowań przygotowawczych, mających na celu zbieranie materiałów dowodowych w sprawach o popełnienie przestępstwa (np. przesłuchanie świadka, przeszukanie, oględziny itp. oraz udowodnienie winy). Sposób wykonywania wymienionych czynności przez funkcjonariuszy policji oraz ich zakres został uregulowany w kodeksie postępowania karnego (Dz.U. 2022, poz. 1375). Do zadań policji należy również uświadamianie społeczeństwa o konsekwencjach nieprzestrzegania prawa i karach za popełniane przestępstwa, a także zwracanie uwagi na postępowania niezgodne z zasadami prawnymi, dotyczącymi współżycia społecznego czy też powinności moralnych. W tym celu funkcjonariusze policji organizują szkolenia dla mieszkańców, na których rozdaje się broszury informacyjne i często przeprowadza z tej tematyki konkursy dla dzieci i młodzieży. W celu realizacji powierzonych zadań policja współpracuje z pracownikami sądów i prokuratur, Służbą Więzienną i innymi służbami państwa. Do zadań nałożonych na policję należy ponadto współdziałanie z organizacjami międzynarodowymi i policją innych państw, których celem pozostaje zwalczanie przestępczości o zasięgu międzynarodowym. Cały szereg zadań policji określają również umowy międzynarodowe. Współpraca taka polega na współdziałaniu polskiej policji z Interpolem, Europolem oraz jednostkami prewencji w ramach strefy Schengen. Głównym zadaniem Interpolu jest zwalczanie przestępczości międzynarodowej. Współpraca z Europolem umożliwia szybką wymianę informacji na temat przestępczości, a System Informacyjny Schengen pozwala na organizowanie zintensyfikowanych kontroli granicznych przed przestępczością na zewnętrznych granicach Unii Europejskiej (Warmiński, 2013).

Ustawodawca – aby stworzyć policji możliwości jak najlepszego wykonywania powierzonych zadań – przyznał jej szereg szczególnych uprawnień wykorzystywanych przez funkcjonariuszy w pracy codziennej. Policjanci, wykonując czynności mające na celu zapobieganie oraz wykrywanie przestępstw i wykroczeń, korzystają z uprawnień zawartych w art. 15 ust. 1 UoP, w myśl których funkcjonariuszom przysługuje np. prawo legitymowania i zatrzymania osób. Legitymowanie osób służy ustaleniu

tożsamości i może zostać zastosowane m.in. w celu identyfikacji osoby podejrzanej o popełnienie przestępstwa, ustalenia świadków zdarzenia powodującego naruszenie porządku publicznego czy poszukiwania osób zaginionych. Tożsamość osoby legitymowanej ustala się na podstawie dowodu osobistego, paszportu, zagranicznego dokumentu tożsamości, jak również oświadczenia innej osoby, której tożsamość została określona przez policjanta na podstawie wymienionych dokumentów. Zatrzymanie wiąże się z czasowym ograniczeniem wolności osób, ale warto wiedzieć, że korzystanie z tego uprawnienia przez policję jest możliwe tylko wówczas, gdy zastosowanie innego środka okazało się niecelowe oraz zachodzi uzasadnione przypuszczenie, że osoba zatrzymywana popełniła przestępstwo. Podczas zatrzymania policjant ma obowiązek się przedstawić, podać przyczynę zatrzymania, sprawdzić, czy osoba zatrzymana posiada broń (jeżeli ma, to ją odebrać), wylegitymować osobę, poinformować o obowiązku podporządkowania się wydawanym poleceniom oraz możliwości zastosowania środków przymusu bezpośredniego. W przypadku niezastosowania się do poleceń policjant może doprowadzić zatrzymaną osobę do jednostki organizacyjnej. Artykuł 15 ust. 1 UoP przyznaje również policjantom prawo do przeszukiwania pomieszczeń i osób, a także dokonywania kontroli osobistej i przeglądania zawartości bagażu. Przeszukania dokonuje się w celu wykrycia lub zatrzymania sprawcy przestępstwa oraz znalezienia rzeczy, które mogą stanowić dowód w danej sprawie. Zgodnie z art. 220 § 1 k.p.k. przeszukania może dokonać prokurator albo na wniosek sądu lub prokuratora policja. Postanowienie sądu lub prokuratora powinno zostać okazane przez funkcjonariusza osobie, u której ma być przeprowadzone przeszukanie. Tylko w przypadkach niecierpiących zwłoki możliwe jest dokonanie przeszukania przez funkcjonariusza policji na podstawie nakazu kierownika jego jednostki lub okazania legitymacji służbowej, przy czym należy się niezwłocznie zwrócić do sądu lub prokuratury o zatwierdzenie przeszukania. Przeszukania w pomieszczeniach zamieszkałych można dokonać w ciągu dnia, a w porze nocnej tylko w wypadkach niecierpiących zwłoki (Leszczyński, 2016, s. 153).

Przymus bezpośredni wiąże się z oddziaływaniem fizycznym na człowieka i ma na celu zmuszenie go do określonego zachowania. Katalog możliwych do wykorzystania przez policjantów środków przymusu bezpośredniego zawarty został w art. 16 ust. 1 UoP. Wśród nich można wymienić: a) środki fizyczne (stosowanie różnych technik obrony, ataku, obezwładnienia), b) środki techniczne (kajdanki, kaftany bezpieczeństwa, kolczatki), c) środki chemiczne (granaty łzawiące), d) środki służące do obezwładnienia bądź konwojowania osób oraz do zatrzymywania pojazdów, e) palki służbowe, f) wodne środki obezwładniające, g) psy służbowe, h) pociski niepenetracyjne miotane z broni palnej. Zastosowanie środków przymusu bezpośredniego ingeruje w konstytucyjnie zagwarantowane prawa i wolności obywatelskie, dlatego policjanci mogą stosować jedynie środki przymusu bezpośredniego odpowiadające potrzebom wynikającym z zaistniałej sytuacji. Celowość, zasadność, jak również sposób użycia środków przymusu bezpośredniego przez policjanta sprawdzana jest przez jego bezpośredniego przełożonego. W przypadku gdy zastosowanie środków przymusu bezpośredniego okazuje się niewystarczające, funkcjonariuszom policji przysługuje uprawnienie użycia broni palnej, czyli środka uważanego za ostateczny, gdyż sięgnię-

cie po niego może mieć tragiczne skutki. Dlatego podejmując decyzję o jego użyciu, policjant każdorazowo musi postępować ze szczególną rozwagą.

Zasady określające możliwość użycia i wykorzystania broni palnej przez funkcjonariuszy policji określone zostały w art. 17 UoP. Przykładem sytuacji, w której policjant ma prawo użycia broni, może być konieczność odparcia bezprawnego zamachu na życie, zdrowie lub wolność policjanta lub innej osoby. Zastosowanie tego środka jest również możliwe wobec osób, które nie podporządkowują się poleceniu natychmiastowego porzucenia broni lub podejmują się ucieczki, a zachodzi uzasadnione podejrzenie, że popełniły przestępstwo. Przepisy zabraniają użycia broni przez policjanta wobec kobiet w ciąży, osób poniżej 13. roku życia, jak również osób o widocznej niepełnosprawności. Wykonując czynności służbowe i korzystając z przyznaných im szczególnych uprawnień, policjanci powinni respektować prawo człowieka do godności. Zastosowanie środków przymusu bezpośredniego nie może w znacznym stopniu naruszać dóbr osobistych osoby, wobec której podjęto takie działania.

Zawód policjanta wiąże się z dużą odpowiedzialnością i obciążony jest znacznym ryzykiem zawodowym. Funkcjonariusze policji powołani zostali do zapewnienia ochrony bezpieczeństwa i porządku publicznego, sprawują służbę, narażając życie i zdrowie w trosce o dobro innych. Osoby wykonujące ten zawód musi cechować zarówno sprawność fizyczna, jak i dobre zdrowie psychiczne. Zdolność kandydata do pracy w policji weryfikuje się poprzez badania psychologiczne przy użyciu różnych narzędzi (testy, wywiady i specjalistyczne kwestionariusze określające możliwości osobowościowe). Na ich podstawie określa się predyspozycje intelektualne, postawy społeczne, a także stabilność emocjonalną. Niewątpliwie praca policjanta wiąże się ze stresem. „(...) Badania polskie obejmujące 2,5 tysiąca przedstawicieli 47 profesji wykazały, że najwyższy poziom stresu jest notowany wśród policjantów” (Ogińska-Bulik, 2003, s. 41). Jedną z ważniejszych cech osobowościowych policjantów pozostaje zatem odporność na stres i umiejętność radzenia sobie w sytuacjach zwiększonego napięcia emocjonalnego.

Z uwagi na specyfikę pracy oraz fakt, że wiąże się ona ze służbą drugiemu człowiekowi niezależnie od jego narodowości, policjant powinien być tolerancyjny wobec innych osób, wolny od uprzedzeń, wrażliwy na problemy innych i chętny do niesienia im pomocy. „Postępowanie policjanta w kontaktach z ludźmi powinna cechować życzliwość oraz bezstronność wykluczająca uprzedzenia rasowe, narodowościowe, wyznaniowe, polityczne, światopoglądowe lub wynikające z innych przyczyn” (Zarządzenie nr 805 KGP, poz. 3 § 6). Ponadto policjant powinien się cechować opanowaniem i zrównoważeniem i umieć panować nad emocjami, by nie wpływały one negatywnie na jego pracę. Istotne znaczenie ma więc umiejętność nawiązywania kontaktów z ludźmi, sprawność słuchania i stwarzania poczucia bezpieczeństwa oraz zaufania. Cechy te pozwalają na prowadzenie rozmów w sposób niewywołujący zbędnego stresu u rozmówców i gwarantują uzyskanie niezbędnych informacji. Od policjantów wymaga się również lojalności i dyskrecji, większość uzyskiwanych przez nich informacji ma przecież charakter niejawnny.

Praca w policji jest zespołowa, dlatego istotną rolę odgrywa umiejętność współpracy i współdziałania, a także dostosowanie się do obowiązujących zasad, regul oraz

poleceń przełożonych. Za ważną cechę wyróżniającą funkcjonariusza policji uznaje się spostrzegawczość pozwalającą na szybką i trafną ocenę sytuacji, gwarantującą podjęcie stosownego działania. Istotny pozostaje także refleks, który nabiera znaczenia zwłaszcza w sytuacjach bezpośredniego zagrożenia. Z uwagi na fakt, że w codziennej pracy policjanci niejednokrotnie narażają życie i zdrowie, powinni się odznaczać odwagą oraz zdolnością do podejmowania ryzykownych działań. Policjanci ubiegający się o funkcje kierownicze muszą się ponadto wykazać umiejętnością planowania, zarządzania, samodzielnością oraz wiedzą i bogatym doświadczeniem operacyjnym.

2. Młodzież ucząca się jako wyjątkowy obraz adolescencji

Młodzież to grupa społeczna mająca istotne znaczenie dla przyszłości społeczeństwa. Zdefiniowanie pojęcia „młodzież” jest trudne ze względu na istnienie wielu sposobów jego pojmowania, zależnych od różnorodnych ujęć badawczych. Można wyróżnić koncepcje pokoleniowe, definicje w ujęciu jednostkowym oraz takie, które opierają się na kryterium wiekowym (Pawliczuk, 2006). Koncepcja pokoleniowa zakłada, że o kształcie społeczeństwa decydują pokolenia. W społeczeństwach statycznych na życie młodych ludzi oddziałuje starsze pokolenie, które narzuca im określone role społeczne według uznawanych przez siebie kryteriów. Społeczeństwa dynamiczne, stawiające na rozwój i zmiany, dążą do współpracy z młodzieżą, zapewniając jej możliwość integracji oraz udziału w grupach i organizacjach mających wpływ na życie społeczne. W ujęciu jednostkowym zakłada się, że młody człowiek jest w stanie przejściowym pomiędzy pierwotnym i wtórnym procesem socjalizacji. W wyniku niedostatecznej realizacji procesu socjalizacji pierwotnej, odbywającej się w rodzinie młodzież może tworzyć nieformalne grupy społeczne, które pozwalają na zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa i przynależności. Jednocześnie jednostka przygotowuje się w niej do pełnienia ról społecznych (Mead, 1978). Ostatnią kategorią badań definiującą „młodzież” jest kryterium wiekowe, opierające się na fazach rozwoju biologicznego. Irena Namysłowska zakłada, że okres dorastania rozpoczyna się w momencie rozpoczęcia dojrzewania, jego zaś koniec uzależniony bywa od indywidualnych cech danej osoby. Wyróżnia ona trzy fazy dorastania: a) okres wczesnego dorastania między 11. a 13. rokiem życia, b) środkową fazę dorastania między 14. a 16. rokiem życia i c) okres późnego dorastania między 17. a 19. rokiem życia (Namysłowska, 2004, s. 235). W literaturze przedmiotu wszystkie te fazy nazywane są „okresem adolescencji”.

Nauka w szkole ponadpodstawowej w całości przypada na okres adolescencji. To czas, kiedy w młodym człowieku zachodzą liczne przemiany. Kształtuje się wówczas jego hierarchia wartości, poglądy i przekonania wpływające na wybory dokonywane w dorosłym życiu. Charakterystyczne dla tego okresu są przemiany biologiczne mające gwałtowny przebieg, zauważalne przede wszystkim w wyglądzie fizycznym. Mają one jednak również istotny wpływ na rozwój osobowości, poczucie własnej tożsamości oraz rozwój społeczny. W obszarze psychicznym zmiany uwidaczniają się przede wszystkim w sferze myślenia, kształtowania własnych poglądów, wartości oraz

odgrywania ról społecznych. Rozwój myślenia abstrakcyjnego w procesie dorastania pomaga młodzieży w samopoznaniu, ułatwia tworzenie systemów i teorii (np. wiedzy o świecie), pozwala na samokrytykę oraz umiejętność oceniania innych ludzi. Przydatna jest też w procesie wejścia w świat dorosłych oraz znalezienia w nim własnego miejsca (Czerwińska-Jasiewicz, 2015).

Szczególne znaczenia w okresie młodzieńczym nabierają przyjaźnie. Pozwalają one na nawiązanie kontaktu z osobami mającymi podobne zainteresowania, co przyczynia się do rozwoju i kształtowania osobowości. Z przyjaźnią łączy się także przywiązanie do osób spoza kręgu rodziny, powodujące rozluźnienie więzi emocjonalnych z rodziną. Jest to również czas, w którym młodzież pragnie niezależności, chce samodzielnie podejmować decyzje i dokonywać wyborów. Aby wspomóc swą niezależność, młodzi ludzie często decydują się na pierwszą pracę zarobkową. Zachodzące w okresie młodzieńczym przemiany wpływają także na sposób rozumienia tożsamości (Dobrenko, 2013), która przejawia się w zwiększonym poczuciu własnej wartości oraz wiary w siebie. W okresie młodzieńczym człowiek odczuwa silną potrzebę działania, dokonywania czynów, które nierzadko przerażają się w niedopuszczalne przez powszechnie przyjęte normy zachowania. Młodzież, chcąc wyładować nadmiar energii oraz zademonstrować swą odwagę i dzielność, dopuszcza się różnych wybryków. Zachowania społecznie nieakceptowalne wynikają z niedowartościowania, braku miłości, akceptacji, chęci zwrócenia na siebie uwagi, poczucia bycia ważnym i potrzebnym (Kamiński, 2020).

Okres adolescencji wiąże się także z chwiejnością emocjonalną, objawiającą się łatwością przechodzenia od radości do smutku, od entuzjazmu do zniechęcenia, od nadziei do rozpacz. Przeżyciom towarzyszy zwykle silne napięcie przyczyniające się do ich głębokiego odczuwania. To także etap życia, kiedy pojawia się przekora objawiająca się nieposłuszeństwem wobec rodziców i nauczycieli. Z czasem zachowanie młodych ludzi może się stać aroganckie, niekiedy nawet bezczelne, i prowadzić do konfliktów z otoczeniem. Jednym z powodów takiego zachowania jest dążenie młodzieży do zbudowania relacji partnerskich z dorosłymi oraz uzyskania równorzędnych praw. To podjęcie próby uzyskania statusu dorosłego i utraty statusu dziecka, czyli osoby zależnej i podległej dorosłym. Negatywne nastawienie do świata oraz obowiązujących norm i przepisów młodzież manifestuje stawianiem oporu wobec rosnących wymagań. Kończy się to często buntem wobec zastanego porządku świata, a niejednokrotnie nawet ucieczką z domu.

Charakterystyczne dla okresu dorastania jest pojawianie się kryzysów. W znaczeniu potocznym kryzys ma wydźwięk negatywny. Z psychologicznego punktu widzenia pokonywanie kryzysów prowadzi do rozwoju człowieka. Młodzież doświadcza przede wszystkim kryzysu tożsamości. Wiąże się to z faktem, że w dzieciństwie to dorośli mieli znaczący wpływ na kształtowanie się cech osobowości dziecka. Dorastający młody człowiek zaczyna poszukiwać własnej drogi i próbuje określić swoją tożsamość. Kryzys pomaga zatem w poznaniu samego siebie i uzyskaniu odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem?”. Pozwala on również na odnalezienie własnego miejsca w społeczeństwie. Okres młodzieńczy ma zatem wiele charakterystycznych cech, które nie występują już w takim natężeniu w dalszych etapach życia (Brzezińska, 2019).

W tym okresie dokonuje się najczęściej wyboru drogi życiowej. To, jaka ona będzie, ma istotne znaczenie dla przyszłości społeczeństwa.

Wybór drogi życiowej w dużym stopniu wynika z aspiracji zawodowych. Dla młodzieży uczącej się, stojącej u progu dorosłości do najważniejszych aspiracji życiowych zalicza się: aspiracje edukacyjne, zawodowe, materialne, bytowe, osobiste i rodzinne oraz społeczne i kulturalne (Musialska, 2008). Aspiracje edukacyjne przejawiają się głównie w dążeniu do podjęcia dalszej nauki na studiach wyższych, podnoszenia kwalifikacji poprzez udział w kursach zawodowych, jak również podjęcia nauki w szkołach pomaturalnych. Aspiracje zawodowe wyrażają się w chęci uzyskania atrakcyjnego zawodu, dającego możliwość podjęcia dobrze płatnej pracy. Aspiracje materialne młodzieży dotyczą przyszłych zarobków oraz mieszkania. Większość młodych ludzi pragnie osiągać wysokie wynagrodzenie za wykonywaną pracę oraz zamieszkać we własnym mieszkaniu. Aspiracje bytowe związane są z dążeniem do osiągnięcia wysokiego standardu życia oraz dokonaniem wyboru miejsca zamieszkania. Aspiracje osobiste wiążą się z chęcią uzyskania wysokiej pozycji materialnej oraz udanego życia rodzinnego. Wreszcie aspiracje rodzinne związane są z chęcią założenia własnej rodziny.

Na kształtowanie się aspiracji człowieka wpływa wiele czynników. Można je podzielić na: psychologiczne (osobowościowe), środowiskowe (socjologiczne) oraz pedagogiczne (Bednarczyk-Jama, 2008). Czynnikiem psychologicznym wywierającym istotny wpływ na tworzenie się aspiracji jest potrzeba. Aspiracje edukacyjno-

-zawodowe wynikają m.in. z potrzeby samorealizacji, czyli chęci rozwoju osobistego, osiągnięcia sukcesu, zdobycia awansu w pracy. Szczególnym rodzajem oczekiwań człowieka jest potrzeba osiągnięć, z którą ściśle się wiąże pojęcie „sukcesu” i „porażki”, odgrywające istotną rolę w procesie tworzenia aspiracji. Odniesienie sukcesu powoduje znaczne podniesienie poziomu aspiracji, porażka przyczynia się do jej obniżenia.

System wartości wyznacza wybór drogi życiowej, w tym podejmowanych decyzji edukacyjnych. Nadaje też sens życiu człowieka. Większość społeczeństwa żyje w zgodzie z wyznawanymi przez siebie wartościami objawiającymi się zachowaniem, postawami i myśleniem. Określają, kim jest dana jednostka, wyznaczają sposób jej postępowania oraz wpływają na jej stosunek do innych ludzi. Wartości przyczyniają się zatem do kształtowania osobowości młodego człowieka, umożliwiają jego rozwój oraz chronią przed negatywnym odbieraniem i krzywdzeniem innych (Szymański, 2000). System wyznawanych przez człowieka wartości ulega przemianom związanym ze stopniem świadomości, doświadczeniem życiowym oraz zmianom w postrzeganiu własnej osoby, a także otaczającej rzeczywistości. Młodzież ucząca się ceni różnego rodzaju idee wpływające na jej rozwój i kształtujące dorosłe życie. Proces budowania systemu wartości jest najbardziej nasilony w okresie dorastania, będącym czasem trudnym zarówno dla młodego człowieka, jak i jego otoczenia. Cechuje się on znaczną dynamiką w poznawaniu świata oraz rozwojem świadomości społecznej, co wpływa na ukształtowanie przekonań i budowanie określonych postaw moralnych. Dorastanie młodego człowieka do samodzielnego życia oraz wyboru własnego światopoglądu wymaga od starszego pokolenia wprowadzenia go w świat wartości.

Brak

wartości uznawanych w społeczeństwie i przyjętych przez daną jednostkę spowodowały chaos oraz poczucie bezradności. Przyjęte zasady pozwalają na podejmowanie różnorodnych decyzji oraz działań (Siegel, 2016). Dla współczesnej uczącej się młodzieży nieobojętne pozostają wartości związane z dobrem drugiego człowieka. Dlatego młodzi ludzie cenią zarówno u siebie, jak i u najbliższych cechy osobowe wyrażające szacunek dla drugiego człowieka oraz umożliwiające zachowanie relacji interpersonalnych: łatwość nawiązywania kontaktów, uprzejmość, życzliwość, empatię, uczciwość, umiejętność niesienia pomocy innym. Z kolei cechami potępianymi przez młode pokolenie są te, które godzą w godność człowieka oraz utrudniają współżycie z innymi: obluda, zakłamanie, znieczulica społeczna, pogarda, nietolerancja. Typowy uczeń szkoły ponadpodstawowej przywiązuje dużą wagę do przyjaźni i koleżeństwa. Ważne są dla niego bliskie relacje z rówieśnikami, dzielenie się zarówno radosnymi, jak i smutnymi wiadomościami, obdarzanie się wzajemnym zaufaniem oraz wsparciem w trudnych sytuacjach (Wilk, 2003).

Nie mniej istotne znaczenie mają wartości prospołeczne. Młodzi ludzie pragną się czuć potrzebni i przydatni innym. Gotowi są podejmować działania pozwalające im na zdobycie uznania i szacunku społecznego. Młodzież chętnie angażuje się w działania charytatywne, mające na celu pomoc w rozwiązaniu problemów społeczności lokalnej. Aktywność na rzecz społeczeństwa wywołuje u nich poczucie spełnienia i szczęścia. Dla młodego pokolenia istotne znaczenie ma także wartość człowieka, przejawiająca się w szanowaniu godności drugiej osoby, odpowiedzialnym stosunku do niej oraz wrażliwości na potrzeby innych. Młodzież pragnie, aby relacje między ludźmi przebiegały w atmosferze życzliwości, solidarności, bez niepotrzebnego wyrządzenia krzywd i były oparte na sprawiedliwości i miłości. Dlatego młodzi ludzie chętnie angażują się w walkę na rzecz pokrzywdzonych (Różańska-Kowal, 2010).

Ważne są także wartości związane z pracą i edukacją. Wynika to z powszechnie obowiązującej ideologii sukcesu, która nawołuje do bogacenia się oraz zajmowania wysokich pozycji społecznych. Obecny rynek pracy zmusza młodzież do ciągłego kształcenia się, zdobywania różnorodnych umiejętności, poszukiwania własnej, często mało oczywistej ścieżki zawodowej. Jednak dla znacznej grupy młodzieży zarówno edukacja, jak i praca są wartościami traktowanymi instrumentalnie. Wiąże się to z wyznawaniem poglądu, że solidarność i rzetelne wykonywanie obowiązków przez pracownika tylko w nieznacznym stopniu wpływa na sukces i gwarantuje powodzenie w życiu. Dla młodego pokolenia ludzie traktujący swoją pracę jako powołanie, dla których stanowi ona pasję, nie są wzorcem do naśladowania. Niektórzy postrzegają pracę jako konieczność, pewnego rodzaju obowiązek i ciężar, który należy spełnić, aby zapewnić sobie stabilizację materialną. Z jednej strony poszukują pracy, która by stanowiła wyzwanie i dawała satysfakcję, z drugiej podejmują zatrudnienie niezgodne z wykształceniem i oczekiwaniami, gwarantujące jednak odpowiednie zabezpieczenie materialne.

Wysoko cenione przez młodzież pozostają wartości związane z osiągnięciem odpowiedniej pozycji społecznej, stwarzającej możliwość uzyskania zabezpieczenia społecznego pozwalającego na spokojne i dostatnie życie. Materialne aspiracje młodzieży wynikają z chęci osiągnięcia dostatku i stabilizacji życiowej przekraczającej przeciętny

standard życia. Na etapie wchodzenia w dorosłość młodzież nie ma wygórowanych aspiracji materialnych ze względu na etap życia, w którym się znajduje. Młodzi ludzie nie są obarczeni odpowiedzialnością za zapewnienie warunków materialnych i bytowych własnej rodzinie, nie odczuwają trudności związanych z niustającymi zmianami życia gospodarczego i społecznego, gdyż standard życia zapewniają im rodzice (Plewka, 2016).

Młode pokolenie odczuwa silną więź z krajem, w którym mieszka, czuje się w pewien sposób odpowiedzialna za jego losy. Wysoko rozwinięte postawy patriotyczne sprawiają, że znaczna grupa młodzieży jest zdolna do poświęceń, a nawet oddania życia w obronie suwerenności ojczyzny. Na wysokim szczeblu drabiny hierarchii wartości młodzi ludzie umieszczają rodzinę. Szczęście rodzinne połączone z miłością jest dla nich często najważniejsze. Pomimo życia w ciągłym biegu w pogoni za sukcesem, dobrobytem, pieniądzem i modą to właśnie rodzina okazuje się swoistym azyłem dającym szczęście (Szczyrkowska, 2016).

3. Metodologiczne założenia prowadzonych badań

Projekt prowadzonych badań oparto na założeniach metodologicznych zaproponowanych przez Mieczysława Łobockiego (2006). Przedmiotem zaprezentowanych w tym opracowaniu badań stanowiła dla autorów ocena funkcjonowania policji w wylosowanym obszarze województwa małopolskiego przez wybraną grupę młodzieży na początku 2022 r. Chodziło o ustalenie obecnego obrazu pracy policji w oczach uczniów szkół ponadpodstawowych uczęszczających do różnych placówek na terenie powiatu gorlickiego. Tamtejsza młodzież ma możliwość edukacji w znajdujących się na terenie miasta pięciu liceach ogólnokształcących, czterech technikach oraz czterech branżowych szkołach I stopnia. Gorlice położone są u podnóża Beskidu Niskiego na granicy polsko-słowackiej, powiat ma charakter przemysłowo-rolniczy, typowy dla większości powiatów południowej części Polski.

Główny problem badawczy zawierał się w pytaniu:

Jak młodzież uczęszczająca do szkół ponadpodstawowych postrzega pracę policji?

Uszczegółowieniem tak sformułowanego problemu badawczego były następujące pytania:

- Jak działania policji ocenia młodzież szkół ponadpodstawowych?
 - Które z zadań pracy policji są postrzegane jako atrakcyjne w oczach młodzieży szkół ponadpodstawowych?
 - Które atrybuty zawodu policjanta wydają się młodzieży najbardziej atrakcyjne?
- W badaniach przyjęto dwie zmienne:
- Zmienną zależną była płeć respondentów
 - Zmienną niezależną rodzaj szkoły, do której uczniowie uczęszczali
- Wskaźnikami w prowadzonych badaniach pozostawały m.in.:
- atrybuty policjantów
 - stopień zapewnienia bezpieczeństwa przez policję
 - wyszkolenie policjantów

- atrakcyjność zadań w pracy policji
- chęć bycia policjantem
- stosunek do kobiet pracujących w policji

Do prowadzonych badań zastosowano metodę sondażu. Badania prowadzone tą metodą mają w pedagogice i socjologii charakter działań częściowych, jednak wydaje się to najlepszą metodą opisu badanego stanu rzeczy o charakterze społecznym. Technika zastosowana w badaniach było wykorzystanie ankiety. Ankieta nie daje wprawdzie wiedzy obszernej, pogłębionej i nie wyjaśnia mechanizmów funkcjonowania badanego zagadnienia w grupach społecznych, ale mimo wszystko wydaje się przydatna. Jej podstawową zaletą pozostaje szybkie i tanie uzyskanie informacji od zbiorowości przestrzennie rozproszonej. Ponadto eliminuje ona wpływ badacza na udzielanie odpowiedzi, sprzyja poczuciu anonimowości (ankiety przeprowadzono we wszystkich gorlickich szkołach ponadpodstawowych).

4. Opis wyników badań ankietowych

Dzięki metodzie sondażowej zebrano w sumie 235 ankiet, lecz do dalszych analiz wyselekcjonowano 200 prawidłowo wypełnionych kwestionariuszy. Dane w nich zawarte pozwoliły dokonać dość szczegółowej oceny badanego problemu. Wyniki badań w wielu obszarach nie były jednoznaczne, przedstawiły jednak wiele ciekawych opinii o realizowaniu niektórych zadań policji i zawodzie policjanta, nie zawsze zgodnych z ogólnie wypowiedzianymi predykcjami.

4.1. Ogólna ocena policji i zawodu policjanta

Z analizy wyników badań zawartych w tabeli 1 wynika, że młodzież szkół ponadpodstawowych nie miała jasno sprecyzowanej opinii na temat trudności wykonywania zawodu policjanta. Spośród przebadanych osób 52% respondentów uważało, że zawód policjanta jest trudny, ale 48% uznało, że niespecjalnie trudny. Można zauważyć różnicę w ocenie stopnia trudności pracy w policji wśród kobiet i mężczyzn. Badania wykazały, że w opinii większości kobiet praca w szeregach policji pozostaje trudna (76%), ale wśród mężczyzn można zauważyć opinię przeciwną. Trudności w pracy policjantów najczęściej dostrzegają uczniowie techników, potencjalnie osoby o uzdolnieniach matematycznych. Dla nich praca policjanta jest mało wymierna. Analizując wyniki badań zawarte w tabeli 2, widać, że młodzież ocenia działania podejmowane przez policję jako niewystarczające do zapewnienia bezpieczeństwa i porządku publicznego. Tylko 6% spośród przebadanych osób uważało, że policja zapewnia bezpieczeństwo w stopniu dużym. Znaczna część respondentów uznaje działania podejmowane przez policję w zakresie zapewnienia porządku publicznego za wystarczające (32%). Aż 14% ankietowanych uważało, że działania podejmowane przez policję w minimalnym stopniu zapewniają bezpieczeństwo i porządek publiczny, a 31% respondentów było zdania, że policja zapewnia bezpieczeństwo i porządek publiczny w niewielkim stopniu. Spośród przebadanych osób 17% respondentów nie potrafiło określić, czy działania podejmowane przez policję zapewniają bezpie-

Tabela 1. Ocena trudności pracy w policji przez badaną młodzież szkół ponadpodstawowych

Określenie trudności wykonywania zawodu policjanta	Kobiety								Mężczyźni								Ogółem	
	Liceum		Technikum		Szkola branżowa		Σ		Liceum		Technikum		Szkola branżowa		Σ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Trudna	25	76	15	83	16	70	56	76	8	36	31	47	8	21	47	37	103	52
Mało trudna	8	24	3	17	7	30	18	24	14	64	35	53	30	79	79	63	97	48
Brak zdania	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Razem	33	100	18	100	23	100	74	100	22	100	66	100	38	100	126	100	200	100

Źródło: badania własne

Tabela 2. Ocena działania policji w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa obywatelom w opinii badanej młodzieży

Stopień, w jakim policja zapewnia bezpieczeństwo i porządek publiczny	Kobiety								Mężczyźni								Ogółem	
	Liceum		Technikum		Szkola branżowa		Σ		Liceum		Technikum		Szkola branżowa		Σ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
W dużym stopniu	0	0	2	11	2	9	4	6	2	9	5	8	0	0	7	5	11	6
W wystarczającym stopniu	16	49	7	39	10	43	33	44	10	45	16	24	5	13	31	25	64	32
W niewielkim stopniu	10	30	4	22	5	22	19	25	9	41	20	30	14	37	43	34	62	31
Praktycznie w minimalnym stopniu	0	0	1	6	4	17	5	7	0	0	15	23	9	24	24	19	29	14
Trudno określić	7	21	4	22	2	9	13	18	1	5	10	15	10	26	21	17	34	17
Razem	33	100	18	100	23	100	74	100	22	100	66	100	38	100	126	100	200	100

Źródło: badania własne

czeństwo i porządek publiczny. Największe niezdecydowanie w tym obszarze wykazali uczniowie z techników (22%) i uczniowie ze szkół branżowych (26%). Wyniki badań sugerują, że policja słabo wywiązuje się z obowiązku zapewnienia bezpieczeństwa i porządku publicznego. Być może taki wynik badań wynika z małej znajomości efektów pracy policjantów (ich sukcesy nie są powszechnie nagłaśniane).

Wyniki badań przedstawione w tabeli 3 pokazują, że w opinii młodzieży cechami charakterystycznymi dla zawodu policjanta jest nadużywanie władzy (54%) oraz poczucie wyższości (52%). Opinię taką wyrażali głównie mężczyźni ze szkół branżowych (ponad 70%) oraz techników (ponad 50%). Ocena taka może wynikać z własnych doświadczeń, jednak bardziej prawdopodobne jest to, że młodzi ludzie uczestniczący w badaniu, charakteryzując zawód policjanta, sugerowali się opiniami zasłyszonymi, powszechnie występującymi w społeczeństwie. Dużej części ankietowanych zawód policjanta kojarzy się ze ściganiem przestępców (40%) oraz chęcią pomocy innym. Pogląd taki wyraziły głównie kobiety uczęszczające zarówno do szkół dających średnie wykształcenie, jak i branżowych. Dla mniejszego odsetka badanych cechami charakterystycznymi policjanta były bezkarność (29%), siła sprawcza (20%), dobre zarobki (19%), brutalność (16%), a także opanowanie i kontrola emocji (16%). Z powyższej analizy wynika, że młodzież widzi więcej elementów negatywnych w zawodzie policjanta niż pozytywnych.

Wyniki badań zawarte w tabeli 4 sugerują, że prawie połowa badanej młodzieży (49,5%) nie ma jasno sprecyzowanego zdania na temat atutów pracy policji. Tylko 22,5% spośród ankietowanych uważa, że największym plusem policji jest dobre wyposażenie w sprzęt specjalistyczny. Najmniej osób dostrzega dobre wyszkolenie funkcjonariuszy (14%) i ich skuteczne działanie (14%). Można zauważyć, że bardziej sprecyzowaną opinię na temat dostrzeganych atutów pracy policji wyraziły kobiety. Największe trudności z wyrażeniem pozytywnych opinii o pracy tej formacji mieli mężczyźni uczęszczający do szkół branżowych (66%). Sytuacja taka może wynikać z posiadania niewystarczającej wiedzy na temat pracy służb mundurowych wśród uczniów szkół ponadpodstawowych. Mężczyźni uczęszczający do szkół branżowych mają z pewnością częściej do czynienia z policją niż pozostali respondenci, a zatem zalicza się ich do grupy potencjalnie bardziej niezadowolonej z kontaktów z policjantami. W tej sytuacji wydaje się zasadne częstsze organizowanie prelekcji uświadamiających młodym ludziom znaczenie roli policjantów w zapewnieniu bezpieczeństwa i porządku publicznego.

Analiza wyników badań zawartych w tabeli 5, przedstawiająca opinię młodzieży na temat szacunku społeczeństwa do policji, budzi niepokój. Wynika z niej, że formacja ta nie wzbudza szacunku wśród społeczeństwa. Opinię taką wyraziły zarówno kobiety, jak i mężczyźni uczęszczający do różnych typów szkół. Spośród wszystkich przebadanych osób aż 60% respondentów miało takie zdanie. Tylko niewielki odsetek badanych (10,5%) widział policję jako instytucję szanowaną w społeczeństwie. Większą grupę w tym odsetku stanowiły kobiety w szkołach branżowych. Znaczna część respondentów nie miała jednoznacznej opinii w tym obszarze badań. Zatem zarówno sam zawód, jak i praca policji nie są zdaniem badanej młodzieży doceniane

Tabela 3. Opinia badanej młodzieży dotycząca charakterystyki zawodu policjanta

Cechy charakterystyczne zawodu policjanta	Kobiety								Mężczyźni								Ogółem	
	Liceum		Technikum		Szkoła branżowa		Σ		Liceum		Technikum		Szkoła branżowa		Σ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Brutalność	0	0	1	6	4	17	5	7	4	18	11	17	12	32	27	25	32	16
Siła sprawcza	13	39	7	39	2	9	22	30	1	5	13	20	3	8	17	23	39	20
Dobre zarobki	3	9	7	39	3	13	13	18	8	36	10	15	7	18	25	20	38	19
Nadużywanie władzy	13	39	7	39	10	4	30	41	11	50	37	56	30	79	78	62	108	54
Bezkarność	6	18	4	22	3	13	13	18	7	32	28	42	9	24	44	35	57	29
Poczucie wyższości	12	36	8	44	11	48	31	42	12	55	37	56	24	63	73	58	104	52
Chęć pomocy innym	12	36	7	39	14	61	33	45	8	36	18	27	5	13	31	25	64	32
Opanowanie i kontrola emocji	9	27	2	11	7	30	18	24	4	18	7	11	3	8	14	11	32	16
Ściganie przestępców	19	58	9	50	10	43	38	51	6	27	23	35	13	34	42	33	80	40

* respondenci mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź

Źródło: badania własne

Tabela 4. Opinia badanej młodzieży na temat atutów pracy policji

Atuty pracy policji	Kobiety								Mężczyźni								Ogółem	
	Liceum		Technikum		Szkola branżowa		Σ		Liceum		Technikum		Szkola branżowa		Σ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dobre wyposażenie w specjalistyczny sprzęt	8	25	5	28	4	17	17	23	5	22	17	26	6	16	28	22	45	22,5
Dobre wykształcenie funkcjonariuszy	4	12	5	28	8	35	17	23	3	14	4	6	4	10	11	9	28	14
Skuteczne działanie	6	18	2	11	5	22	13	18	3	14	9	14	3	8	15	12	28	14
Trudno określić	15	45	6	33	6	26	27	36	11	50	36	54	25	66	72	57	99	49,5
Razem	33	100	18	100	23	100	74	100	22	100	66	100	38	100	126	100	200	100

Źródło: badania własne

Tabela 5. Opinia badanej młodzieży dotycząca szacunku społeczeństwa do policji jako formacji

Szacunek społeczeństwa do policji jako formacji	Kobiety								Mężczyźni								Ogółem	
	Liceum		Technikum		Szkola branżowa		Σ		Liceum		Technikum		Szkola branżowa		Σ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	3	10	2	11	6	26	11	15	1	5	7	11	2	5	10	8	21	10,5
Nie	15	45	10	56	11	48	36	49	13	59	43	65	28	74	84	67	120	60
Trudno określić	15	45	6	33	6	26	27	36	8	36	16	24	8	21	32	25	59	29,5
Razem	33	100	18	100	23	100	74	100	22	100	66	100	38	100	126	100	200	100

Źródło: badania własne

przez społeczeństwo. Może to wynikać z negatywnych doświadczeń młodych ludzi w kontaktach z policją lub niekorzystnego wizerunku medialnego tej formacji.

Z analizy wyników badań zawartych w tabeli 6, dotyczącej stopnia wykształcenia policjantów, wynika, że młodzież nie ma sprecyzowanej wiedzy na ten temat. Trudności z dokonaniem oceny wykazywali głównie mężczyźni z techników i szkół branżowych. Mniej niż połowa badanych uważała, że policjanci wykształceni są dobrze (36%) lub bardzo dobrze (2%). O niedostatecznym wykształceniu policjantów wypowiedziało się aż 22% badanych uczniów. Odnosząc się do wyników przeprowadzonego badania, można powiedzieć, że młodzież niewiele wie o stopniu wykształcenia policjantów i postrzega ich jako formację słabo przygotowaną do realizacji powierzonych jej zadań.

4.2. Atrakcyjność zadań pracy policji

Analizując wyniki badań zawarte w tabeli 7, łatwo zauważyć, że dla badanej młodzieży najbardziej atrakcyjnym zadaniem wykonywanym przez policję jest poszukiwanie osób zaginionych (64,5%). Bardzo atrakcyjne wydaje się prowadzenie śledztw (52,5%), wykrywanie przestępstw (48,5%) oraz ściganie przestępców (47%). Za nieco mniej atrakcyjne zadania młodzież uznaje patrolowanie ulic (18%) oraz ochronę imprez (16,5%). Najmniej atrakcyjnym zadaniem policji według ankietowanych jest prowadzenie prelekcji w szkołach (11%) oraz wystawianie mandatów karnych (10%). Zaprezentowane wyniki badań wskazują, że dla młodzieży najbardziej atrakcyjne pozostają czynności wykonywane przez policjantów wiążące się z adrenaliną i pracą operacyjną w terenie. Znacznie mniej atrakcyjne wydają się młodym ludziom zadania związane z prewencją.

Wyniki badań zawartych w tabeli 8 informują w sposób prawie analogiczny do wyników tabeli 7, że dla badanej młodzieży najmniej atrakcyjnymi zadaniami wykonywanymi przez policję jest wystawianie mandatów karnych (76,5%) oraz patrolowanie ulic (63,5%). Za mało atrakcyjne młodzież uważa również prowadzenie prelekcji w szkołach (42%) oraz ochronę imprez (41,5%). Bardziej atrakcyjne dla młodzieży są zadania policji związane z wykrywaniem przestępstw (9%), prowadzeniem śledztwa (6,5%) oraz ściganiem przestępców (7%). Najbardziej atrakcyjnym zadaniem policji według przedstawionych w tej tabeli wyników jest poszukiwanie zaginionych osób (6%). Wyniki badań zawarte w tabeli 8 pokrywają się w zasadzie z wynikami zawartymi w tabeli 7. Świadczy to o rzetelności opinii badanych na temat atrakcyjności zadań wykonywanych przez policję.

4.3. Atrakcyjność atrybutów policjanta

Respondenci, wypowiadając się na temat atrakcyjności niektórych atrybutów zawodu policjanta, uznali, że najbardziej atrakcyjnym atrybutem dla tej formacji jest możliwość używania broni (57%) oraz jazda policyjnym samochodem (29%). Dla pewnej grupy ankietowanych ważnym i atrakcyjnym wyróżnikiem pozostaje noszenie munduru policyjnego (26,5%) oraz możliwość bezpłatnego udziału w ochronianiu

Tabela 6. Ocena stopnia wykształcenia policjantów w opinii badanej młodzieży

Stopień wykształcenia policjantów	Kobiety								Mężczyźni								Ogółem	
	Liceum		Technikum		Szkoła branżowa		Σ		Liceum		Technikum		Szkoła branżowa		Σ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bardzo dobry	1	3	0	0	2	9	3	4	1	5	0	0	0	0	1	1	4	2
Dobry	17	52	11	61	12	52	40	54	9	41	16	24	7	18	32	25	72	36
Zły	1	3	1	6	7	30	9	12	4	18	19	29	12	32	35	28	44	22
Trudno określić	14	42	6	33	2	9	22	30	8	36	31	47	19	50	58	46	80	40
Razem	33	100	18	100	23	100	74	100	22	100	66	100	38	100	126	100	200	100

Źródło: badania własne

Tabela 7. Najbardziej atrakcyjne zadania policji w opinii badanej młodzieży

Zadania wykonywane przez policję	Kobiety								Mężczyźni								Ogółem	
	Liceum		Technikum		Szkola branżowa		Σ		Liceum		Technikum		Szkola branżowa		Σ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Wykrywanie przestępstw	19	58	7	39	12	52	38	51	12	55	35	53	12	32	59	47	97	48,5
Wystawianie mandatów karnych	0	0	2	11	3	13	5	7	3	14	10	15	2	5	15	12	20	10
Prowadzenie prelekcji w szkołach	1	3	3	17	2	9	6	8	4	18	7	11	5	13	16	13	22	11
Poszukiwanie zaginionych osób	20	61	14	78	20	87	54	73	11	50	38	58	26	68	75	60	129	64,5
Patrowanie ulic	1	3	1	6	2	9	4	5	2	9	12	18	8	21	32	25	36	18
Prowadzenie śledztw	30	91	9	50	14	61	53	72	14	64	32	48	6	16	52	41	105	52,5
Ochrona imprez	3	9	4	22	1	4	8	11	2	9	13	20	10	26	25	20	33	16,5
Ściganie przestępców	20	61	8	44	10	43	38	51	16	73	27	41	13	34	56	44	94	47

* respondenci mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź Źródło: badania własne

Tabela 8. Najmniej atrakcyjne zadania policji w opinii badanej młodzieży

Zadania wykonywane przez policję	Kobiety								Mężczyźni								Ogółem	
	Liceum		Technikum		Szkoła branżowa		Σ		Liceum		Technikum		Szkoła branżowa		Σ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Wykrywanie przestępstw	0	0	1	6	2	9	3	4	1	5	5	8	10	26	16	13	19	9,5
Wystawianie mandatów karnych	32	97	13	72	18	78	63	85	19	86	47	71	24	63	90	71	153	76,5
Prowadzenie prelekcji w szkołach	20	61	7	39	10	43	37	50	10	45	30	45	7	18	47	37	84	42
Poszukiwanie zaginionych osób	0	0	1	6	0	0	1	1	1	5	4	6	6	16	11	9	12	6
Patrowanie ulic	26	79	10	56	15	65	51	69	14	64	37	56	25	66	76	60	127	63,5
Prowadzenie śledztwa	0	0	2	11	2	9	4	5	1	5	5	8	3	8	9	7	13	6,5
Ochrona imprez	12	36	5	28	14	61	31	42	10	45	27	41	15	39	52	41	83	41,5
Ściganie przestępców	0	0	1	6	1	4	2	3	1	5	6	9	5	13	12	10	14	7

* respondenci mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź Źródło: badania własne

Tabela 9. Ocena atrakcyjności atrybutów policjanta w opinii badanej młodzieży

Atrybuty zawodu policjanta	Kobiety								Mężczyźni								Ogółem	
	Liceum		Technikum		Szkoła branżowa		Σ		Liceum		Technikum		Szkoła branżowa		Σ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Używanie siły fizycznej	0	0	1	6	3	13	4	5	4	18	5	8	6	16	15	12	19	9,5
Używanie broni	21	64	12	67	8	35	41	55	13	59	33	50	27	71	73	58	114	57
Jazda policyjnym samochodem	12	36	3	17	9	39	24	32	5	28	23	35	6	16	34	27	58	29
Mundur policyjny	9	27	7	39	11	48	27	36	6	33	17	26	3	8	26	21	53	26,5
Bezpłatny udział w ochranianych imprezach kulturalnych i sportowych	8	24	3	17	2	9	13	18	9	50	18	27	5	13	32	25	45	22,5

* respondenci mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź Źródło: badania własne

Tabela 10. Aspiracja badanej młodzieży do wykonywania zawodu policjanta w przyszłości

Aspiracja do zawodu policjanta	Kobiety								Mężczyźni								Ogółem	
	Liceum		Technikum		Szkola branżowa		Σ		Liceum		Technikum		Szkola branżowa		Σ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	0	0	1	5	3	13	4	5	2	9	2	3	0	0	4	3	8	4
Nie	26	79	12	67	19	83	57	77	16	73	51	77	35	92	102	81	159	79,5
Trudno określić	7	21	5	28	1	4	13	18	4	18	13	20	3	8	20	16	33	16,5
Razem	33	100	18	100	23	100	74	100	22	100	66	100	38	100	126	100	200	100

Źródło: badania własne

Tabela 11. Skala zatrudnienia kobiet w policji w opinii badanej młodzieży

Skala zatrudnienia kobiet	Kobiety								Mężczyźni								Ogółem	
	Liceum		Technikum		Szkola branżowa		Σ		Liceum		Technikum		Szkola branżowa		Σ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Za dużo kobiet	0	0	0	0	0	0	0	0	2	9	13	20	4	11	19	16	19	9,5
Za mało kobiet	15	45	11	61	7	31	33	45	7	32	16	24	18	47	41	33	74	37
Wystarczająca liczba kobiet	3	10	3	17	6	26	12	16	8	36	16	24	6	16	30	24	42	21
Trudno określić	15	45	4	22	10	43	29	39	5	23	21	32	10	26	36	27	65	32,5
Razem	33	100	18	100	23	100	74	100	22	100	66	100	38	100	126	100	200	100

Źródło: badania własne

nych imprezach kulturalnych i sportowych (22,5%). Za najmniej atrakcyjny atrybut związany z zawodem policjanta respondenci uznali możliwość używania siły fizycznej (9,5%). Wyniki przeprowadzonego badania wskazują, że dla młodzieży najbardziej atrakcyjne są te atrybuty zawodu policjanta, które wyróżniają go spośród innych zawodów, dają poczucie odrębności, niezależności i władzy, pozwalają też realizować niemożliwe do spełnienia pasje poza formacjami mundurowymi.

Z analizy wyników badań zawartych w tabeli 10 wynika, że spośród wszystkich respondentów tylko 4% badanych rozważa w przyszłości wykonywanie zawodu policjanta. Dla 79,5% badanej młodzieży zawód ten nie jest atrakcyjny i nie wiąże z nim swojej przyszłości zawodowej. Pewna grupa (16,5%) ankietowanych nie była w stanie na etapie szkoły ponadpodstawowej określić, czyby chcieli w przyszłości wykonywać ten zawód. Na podstawie przedstawionych danych można wnioskować, że młodzież nie zgłasza przesadnej aspiracji do wykonywania zawodu policjanta. Może to wynikać z faktu, że ów zawód bywa postrzegany jako trudny i jednocześnie nie cieszy się szacunkiem społecznym. Częste akcje protestacyjne policjantów informują opinię publiczną, że nie jest to też profesja atrakcyjna finansowo. Zatem trudno wyobrazić, aby zdolna młodzież chciała w nim pracować.

W prowadzonych badaniach zapytano też respondentów o grupę kobiet pracujących w policji. Wyniki badań informują, że żadna z respondentek nie zauważyła, aby w policji było zbyt dużo kobiet. Głosy pozostałych respondentów rozłożyły się mniej więcej równo, co jasno daje do zrozumienia, że owa kwestia może być dyskutowana w środowisku młodych ludzi. Dla samej formacji policji może to stanowić informację, że braki kadrowe mężczyźni warto uzupełniać zatrudnieniem kobiet.

podsumowanie i wnioski z badań

Zawód policjanta bardzo trudno jednoznacznie zakwalifikować do typowych struktur profesji. Z jednej strony to praca umysłowa, z drugiej fizyczna. Zawód ten na pewno nie został wymyślony po to, aby wszyscy go przesadnie lubili. Jednak nie ma cywilizowanego społeczeństwa, które by się mogło bez policji obejść. Jej praca nie należy do łatwych. Policjanci są chwaleni wtedy, gdy uda im się osiągnąć spektakularny sukces w walce z przestępczością, np. schwytają groźnego bandytę, ale ganieni, kiedy dostrzega się w ich postępowaniu nieprawidłowości. Młodzi ludzie, ze względu na specyfikę swojego dorastania i niedostatek rozwoju mentalnego, emocjonalnego, miewają z policją częsty kontakt. Należy przyjąć, że kontakty takie nie należą najczęściej do przyjemnych, mogą się kończyć pouczeniem lub powiadomieniem rodziców czy szkoły o różnych ekscesach. To na pewno rodzi frustrację lub niechęć do pracy policji.

Podsumowując analizy wyników przeprowadzonych badań, można wysunąć podstawowy wniosek, że młodzież raczej negatywnie ocenia i postrzega zarówno pracę policji, jak i sam zawód policjanta. Analiza wyników poszczególnych obszarów przeprowadzonych badań pokazuje, że uczniowie szkół ponadpodstawowych nisko oceniają działania tej formacji. Najbardziej atrakcyjnym atrybutem pracy policjanta jest

dla nich możliwość posiadania broni. Badania dowiodły, że dla badanych uczniów ze szkół ponadpodstawowych najbardziej atrakcyjnym zadaniem pracy służb policyjnych jest poszukiwanie zaginionych osób, a więc bardziej praca operacyjna niż prewencyjna. Odpowiedzi udzielone przez respondentów dowodzą, że młodzież ma niewielką wiedzę na temat działalności policji. Opinia młodych ludzi o pracy w tej instytucji opiera się na ich negatywnych doświadczeniach w kontaktach z policją oraz mało obiektywnym wizerunku medialnym formacji. Aby odwrócić ów trend, konieczne stają się pozytywne reakcje w mediach na rzecz uświadamiania społeczeństwa o powadze i znaczeniu pracy policji. Żeby zmieniać niekorzystny wizerunek pracy policji w oczach młodych ludzi, warto organizować więcej pogadanek i konkursów tematycznych w szkołach oraz szukać drogi komunikacji z młodymi ludźmi, wykorzystując media społecznościowe. Warto też ocieplić wizerunek całej formacji policji, zatrudniając w niej zdolne intelektualnie kobiety, które nie muszą być kierowane do zadań wymagających używania siły fizycznej, ale wykonujących zadania operacyjne i edukacyjne.

Zbigniew Ostrach

Autor jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (specjalność oligofrenopedagogika). Adiunkt w Katedrze Pedagogiki i Nauk Społecznych Wydziału Nauk Społecznych i Sztuki w Akademii Nauk Stosowanych w Nonym Sączu. Autor i współautor ponad sześćdziesięciu publikacji w polskich i zagranicznych czasopismach naukowych oraz trzech książek: „Ochrona środowiska i edukacja ekologiczna” (2013), „Społeczno-ekonomiczne determinanty osiągnięć szkolnych uczniów w gminach wiejskich” (2014) oraz „Praca przedszkola – wybrane zagadnienia teoretyczne, praktyczne i organizacyjne” (2016)

Justyna Bojkowska

Autorka jest absolwentką Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nonym Sączu. Jej działania w pracy zawodowej i naukowej koncentrują się wokół kryminologii i resocjalizacji. Chciałaby się znaleźć w przyszłości w zespole, który by realizował zadania z zakresu prewencji i edukacji młodych osób zagrożonych niedostosowaniem społecznym

Bibliografia

- Bednarczyk-Jama, N. (2008). *Aspiracje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Brzezińska, A. (2019). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2015). *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście biegu ludzkiego życia*. Warszawa: Wydawnictwo „Difin” S.A.
- Dobrenko, K. (2013). *Adolescencja jako czas przejmowania inicjatywy za własny rozwój*, [w:] E. Sokołowska (red.), *Psychologia kształcenia i wspierania rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 146–166.

- Kamiński, A. (2020). *Niedostosowanie społeczne nieletnich. Profilaktyka i resocjalizacja*. Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r. Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483.
- Leszczyński, M. (red.), Gumieniak, A., Owczarek, L., Mochocki, R. (2016). *Bezpieczeństwo w wymiarze lokalnym. Wybrane obszary*. Warszawa: Wydawnictwo „Difin” S.A.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Misiuk, A. (2008). *Administracja porządku i bezpieczeństwa publicznego. Zagadnienia prawnoustrojowe*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Musialska, K. (2008). *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Namysłowska, I. (2004). *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 20 lutego 2015 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o Policji. Dz.U. 2015 poz. 355.
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13 maja 2022 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Kodeks postępowania karnego. Dz.U. 2022 poz. 1375.
- Ogińska-Bulik, N. (2003). *Stres zawodowy u policjantów: źródła–konsekwencje–zapobieganie*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Pawliczuk, W. (2006). *Definicje terminu „młodzież” – przegląd koncepcji*. Postępy Nauk Medycznych, s. 311–315.
- Pieprzny, S. (2011). *Policja. Organizacja i funkcjonowanie*. Warszawa: Wydawnictwo „Wolters-Kluwer”.
- Plewka, Cz. (2016). *Aspiracje edukacyjno-zawodowe młodzieży okresu dorastania*. Koszalin: Politechnika Koszalińska.
- Różańska-Kowal, J. (2010). *Motywacja zachowań prospołecznych i antyspołecznych nieletnich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Siegel, D. (2016). *Burza w mózgu nastolatka*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo „Mind”.
- Szczurowska, J. (2016). *Ja, Patriota. Psychologia patriotyzmu*. Warszawa: Wydawnictwo „Difin” S.A.
- Szymański, M. (2000). *Młodzież wobec wartości*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Ustawa z dnia 6 kwietnia 1990 r. o Policji. Dz.U. 1990 nr 30, poz. 179.
- Warmiński, A. (2013). *Administracja bezpieczeństwa i porządku publicznego w Polsce*. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Wilk, T. (2003). *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Zarządzenie nr 805 Komendanta Głównego Policji z dnia 31 grudnia 2003 r. w sprawie „Zasad etyki zawodowej policjanta”.