

ZAGADNIENIA SPOŁECZNE



Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Białymstoku

1 (17) 2022

ISSN 2353-7426

SOCIAL ISSUES

Non State Higher Pedagogical School
in Bialystok
Poland

1 (17) 2022

ZAGADNIENIA SPOŁECZNE

Nr 1 (17) 2022

RECENZENT NAUKOWY TOMU

Dr hab. Agata Tyburska

RADA NAUKOWA

Dr Janusz Bryk

Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D., Czechy

Dr hab. Małgorzata Dajnowicz

Doc. kand. nauk Alicja Danilenko, Białoruś

Prof. zw. dr hab. Ewa Drozda-Senkowska

PaedDr. Miroslava Gašparová, PhD., Słowacja

Prof. dr Bogusław Grużewski, Litwa

Dr hab. Henryka Ilgiewicz, Litwa

Dr hab. Katarzyna Klimkowska

Doc. dr Annika Lall, Estonia

Prof. zw. dr hab. Katarzyna Laskowska

Dr hab. Larysa Leszczenko

Prof. dr Henryk Malewski, Litwa

Prof. zw. dr hab. Bożena Matyjas

Doc. dr Elita Nimande, Łotwa

Dr hab. Inetta Nowosad

Prof. zw. dr hab. Wiesław Pływaczewski

Doc. kand. nauk Elena Popowa, Rosja

PhD. Michał Shepitko, Ukraina

Dr Zbigniew Siemak

Doc. PhDr. František Škvrnda, CSc., Słowacja

Prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański

ThDr. Józef Szymeczek, Dr., Czechy

Dr Łukasz Twarowski

Dr hab. Andrzej Wawrzusiszyn

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Redaktor Naczelny	Dr Marek Jasiński
Sekretarz	Dr Grażyna Kędzierska
	Justyna Andrzejewska
Redaktor językowy	Dr Tatiana Aniskevich
	Doc. PaedDr. Zlatica Huřová, PhD.
	Mgr Dorota Kwiatkowska-Bagniuk
Redaktor statystyczny	Mgr Bogusław Szast
Redaktor tematyczny	Dr Marek Strzoda
	Dr Agata Jacewicz
	Dr Magdalena Najda

Czasopismo *Zagadnienia Społeczne* ISSN 2353-7426



jest indeksowane w bazach:

Polska Bibliografia Naukowa/POL-Index

Index Copernicus International Journals Master List

ICV 2016 = 35,87 : ICV 2017 = 79,65 : ICV 2018 = 79,52 : ICV 2019 = 77,14 :

ICV 2020 = 72,99

Inne bazy: Narodowy Uniwersalny Katalog Centralny (NUKAT), ARIANTA

STUDIA I MATERIAŁY

5

Dr hab. Henryka Ilgiewicz
Wojewódzki Komitet Wileński Pomocy
Polskiej Młodzieży Akademickiej
The Wilno Voivodship Committee for Assistance
to Polish Academic Youth

27

Mgr Alicja Pałac-Nożewska
Efektywne metody pracy z dzieckiem
z mutyzmem wybiórczym
Effective Methods for Supporting Children
with Selective Mutism

Z BADAŃ

41

Anna Jasionowska-Moszczyńska
Rozwijanie zainteresowań muzycznych dzieci
w wieku przedszkolnym.
Raport z badań
Developing Musical Interests
of Children at Preschool Age.
Research Report

80

Doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD.
Ing. Peter Tokoš
Posúdenie učebného prostredia žiaka s pravidlami ergonómie
počas dištančného vzdelávania
The Ergonomics of Learning Environments:
the Principles in Distance Education
Ocena środowiska uczenia się ucznia z uwzględnieniem
zasad ergonomii podczas kształcenia na odległość

96

Ing. Jaroslav Ihnacik

Podpora technickej predstavivosti pre 21. storočie
Supporting Technical Imagination in the 21st Century
Wspomaganie wyobraźni technicznej w XXI wieku

111

Dr Grażyna Kędzierska

Dr Wiesław Smolski

Nauczanie zdalne w opinii nauczycieli i studentów
Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej
w Białymstoku
Distance Education in the Opinion of Teachers and Students
of Non State Higher Pedagogical School
in Bialystok

O AUTORACH

139

Noty

ZASADY PUBLIKOWANIA

143

Wymogi edytorskie
Formal and Editorial Requirements
Редакционные требования

152

Recenzowanie tekstów
Principles of Reviewing Publications
Рецензирование материалов

Dr hab. Henryka Ilgiewicz

ORCID 0000-0002-4504-5638

*Institut Badań Kultury Litwy (Lietuvos kultūros tyrimų institutas)
Wilno, Litwa*

WOJEWÓDZKI KOMITET WILEŃSKI POMOCY POLSKIEJ MŁODZIEŻY AKADEMICKIEJ

Streszczenie

Wojewódzki Komitet Wileński Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej działał w latach 1923–1939. Głównym jego celem było niesienie pomocy niezamożnej młodzieży akademickiej. Komitet przyczynił się w niemałym stopniu do polepszenia warunków materialnych młodzieży uczącej się na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie udzielając jej pomocy w postaci stypendiów mieszkaniowych, bonów żywnościowych, pomocy pieniężnej na opłatę czynszowego itp. Studenci korzystali także z utrzymywanych przez Komitet kolonii wypoczynkowych. Środki Komitetu pochodziły ze składek członkowskich, z dochodów i procentów od kapitału, z imprez dochodowych, z ofiar, darowizn, zapomóg rządowych i samorządowych oraz innych wpływów od osób fizycznych i prawnych. Najwięcej środków do kasy Komitetu wpływało podczas organizowanej każdego roku akcji noszącej nazwę „Tydzień Akademika”. Działalność Komitetu sprzyjała również nawiązaniu i zacieśnieniu więzów środowiska akademickiego ze społeczeństwem, zrozumieniu potrzeb uczącej się młodzieży.

Słowa kluczowe: Wojewódzki Komitet Wileński Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej • pomoc społeczna • akcja „Tydzień Akademika” • akademickie kolonie wypoczynkowe.

THE WILNO VOIVODSHIP COMMITTEE FOR ASSISTANCE TO POLISH ACADEMIC YOUTH

Abstract

The Wilno Voivodship Committee for Assistance to Polish Academic Youth was active from 1923 to 1939. Its main purpose was to provide financial aid to low-income university students. The Committee's work contributed to a significant improvement in the material conditions of students at Stefan Batory University in Wilno by providing them with a form of rent grants, food vouchers and rental assistance payments. Students also benefited from holiday camps maintained by the Committee. The Committee's funds came from membership dues, income and percentages from capital, profit-making events, donations, government and self-government assistance, and other receipts from individuals and legal entities. The Committee's main fund-raising activity was the annual "Week of the Academician" campaign. The Committee's activities also fostered the establishment and strengthening of ties between the academic community and society, understanding the needs of students.

Keywords: The Wilno Voivodship Committee for Assistance to Polish Academic Youth • social aid • "The Week of the Academician" campaign • academic holiday camps.

Założenie

Wojewódzki Komitet Wileński Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej powstał na wiosnę 1923 r. W dniu 5 maja 1923 r. delegat Rządu Walery Roman zatwierdził pierwszy statut Komitetu, który został wciągnięty do Rejestru I Stowarzyszeń i Związków pod numerem 80. W roli założycieli występowali: rektor Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie Alfons Parczewski, prorektor USB Stefan Ehrenkreutz, pułkownik w stanie spoczynku Andrzej Tupalski, ksiądz biskup Kazimierz Michalkiewicz¹. W 1932 r. w związku z ukazaniem się nowej ustawy o stowarzyszeniach Komitet został

¹ Lietuvos centrinis valstybės archyvas (Państwowe Archiwum Centralne Litwy, skrót: LCVA), sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 21–26, Statut Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej, Wilno, 5 maja 1923 r.

przerejestrowany i na zasadzie postanowienia wojewody wileńskiego z dnia 23 marca 1932 r. wciągnięty do Rejestru Stowarzyszeń i Związków pod numerem 1555².

Tereniem działalności Komitetu było województwo wileńskie, siedzibą – miasto Wilno³. Biuro Komitetu mieściło się w lokalu Bratniej Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej USB przy ul. Wielka 24⁴. W każdej miejscowości terenu działalności Komitetu mogły powstawać za zgodą Wydziału Wykonawczego koła przyjaciół akademika jako autonomiczne oddziały Komitetu o składzie nie mniejszym niż 10 osób. Działalność kół regulował specjalny regulamin, uchwalony przez walne zgromadzenie członków Komitetu⁵.

Członkowie

Członkowie Komitetu dzielili się na: członków honorowych, dożywotnich, wspierających i zwyczajnych. Członkami Komitetu mogły zostawać zarówno osoby fizyczne, jak i prawne. Miano członka honorowego nadawało zasłużonym osobom fizycznym lub prawnym walne zgromadzenie na wniosek Prezydium Komitetu. Członkami dożywotnimi zostawały osoby fizyczne lub prawne, przyjęte przez Prezydium Komitetu i opłacające składkę jednorazową w wysokości 250 zł, członkami wspierającymi – osoby fizyczne lub prawne opłacające składkę roczną w wysokości co najmniej 25 zł, członkami zwyczajnymi – osoby fizyczne lub prawne płacące składkę roczną w wysokości 6 zł⁶. Na dzień 1 kwietnia 1932 r. Komitet posiadał

² LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 30–33, Statut Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej, Wilno, dnia 2 IV 1932 r.

³ Tamże, k. 30, § 4–5.

⁴ LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 67, Wojewódzki Komitet Wileński Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej w Wilnie do Wileńskiego Starosty Grodzkiego, Wilno, dnia 15 maja 1928 r.

⁵ LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 121–124, Regulamin Koła Przyjaciół Akademika Polskiego.

⁶ LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 30 ap, § 10–17, Statut Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej, Wilno, dnia 2 IV 1932 r.

229 członków zwyczajnych, 48 wspierających i jednego dożywotniego, na dzień 1 sierpnia 1933 roku – 219 członków zwyczajnych, 44 wspierających i jednego dożywotniego (Wydział Powiatowy Sejmiku Brasławskiego)⁷. Listy członków, niestety, nie zachowały się.

Członkowie Komitetu na zgromadzeniu walnym wybierali ze swego grona wydział wykonawczy i komisję rewizyjną. Wydział wykonawczy składał się z 15 członków i 7 zastępców. Z nich 11 członków i 5 zastępców wybierało walne zgromadzenie, pozostałych 4 członków oraz dwóch zastępców delegował Senat Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie i Bratnia Pomoc Polskiej Młodzieży Akademickiej USB. Zastępcy wchodziłi do wydziału wykonawczego w kolejności uzyskanych głosów z chwilą usunięcia się z wydziału rzeczywistych członków lub dłuższej ich nieobecności⁸.

Członkowie wydziału wykonawczego zbierali się co najmniej raz na trzy miesiące na zaproszenie prezesa lub jego zastępcy. Do kompetencji wydziału wykonawczego należało: a) wykonanie uchwał walnych zgromadzeń, b) wybór prezydium Komitetu i nadzór nad jego działalnością, c) powołanie do życia kół przyjaciół akademika, nadzór nad ich działalnością oraz koordynowanie akcji, mających na celu pomoc młodzieży akademickiej, a podejmowanych na terenie działalności Komitetu, d) opracowywanie rocznych preliminarzy budżetowych, e) kooptowanie w razie potrzeby członków oraz zastępców do wydziału wykonawczego, f) powoływanie w łonie Komitetu dla specjalnych celów komisji z każdorazowym określeniem ich kompetencji, jak również uchwalenie regulaminów i instrukcji, normujących tryb pracy Komitetu, g) rozstrzyganie wszelkich nieporozumień wynikłych na tle komentowania statutu, regulaminów i instrukcji⁹.

⁷ LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 10, Sprawozdanie z działalności Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej za rok 1931/1932; LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 13, Wojewódzki Komitet Wileński Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej w Wilnie do Starosty Grodzkiego w Wilnie, Wilno, dnia 12 sierpnia 1933 r.

⁸ LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 32, § 31, Statut Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej, Wilno, dnia 2 IV 1932 r.

⁹ Tamże, k. 32, § 32–33.

Prezydium Komitetu składał się z pięciu członków: prezesa, dwóch wiceprezesów, sekretarza i skarbnika. Do kompetencji prezydium należało: a) reprezentowanie Komitetu na zewnątrz, b) zarządzanie majątkiem, gromadzenie funduszy i rozporządzanie nimi zgodnie z budżetem oraz uchwałami walnych zgromadzeń i wydziału wykonawczego, c) zaciąganie zobowiązań, zawieranie umów, sporządzenie aktów prawnych w imieniu Komitetu, d) przygotowanie na polecenie wydziału wykonawczego preliminarzy budżetowych, jak również sporządzanie sprawozdań rzeczowych i rachunkowych Komitetu, e) przyjmowanie członków dożywotnich, wspierających i zwyczajnych, f) wykonywanie uchwał wydziału wykonawczego i załatwianie wszelkich spraw bieżących. Zebrania prezydium odbywały się w miarę potrzeby, nie rzadziej jednak niż raz na miesiąc¹⁰.

Skład pierwszego wydziału wykonawczego Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Młodzieży Akademickiej był następujący: 1. Ferdynand Ruszczyk – dziekan Wydziału Sztuk Pięknych USB; 2. Konrad Jocz – naczelnik Wydziału Opieki Społecznej; 3. Andrzej Tupalski – pułkownik w stanie spoczynku, 4. Jan Pietraszewski – prezes Okręgowej Izby Kontroli Państwowej; 5. Józef Korolec; 6. Konrad Niedziałkowski; 7. Ks. biskup Kazimierz Michalkiewicz, 8. Walery Roman – delegat Rządu; 9. Zygmunt Gąsiorowski – kurator Wileńskiego Okręgu Szkolnego; 10. Restytut Sumorok – prezes Sądu Apelacyjnego w Wilnie; 11. Helena Wilczewka; 12. Władysław Zawadzki – dziekan Wydziału Prawa i Nauk Społecznych USB, 13. Aleksander Marcinowski – prezes Bratniej Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej; 14. Robert Rauze – sekretarz Bratniej Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej. Z wyżej wymienionych osób do prezydium wydziału wchodził: A. Tupalski – prezes, K. Jocz i W. Zawadzki – wiceprezesi, L. Sumorok – skarbnik, A. Marcinowski – sekretarz¹¹.

Według statutu czas kadencji członków wydziału wykonawczego trwał dwa lata, ale często czynnie uczestniczące w jego działaniach

¹⁰ Tamże, k. 32ap, § 34–36.

¹¹ LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 126, Wojewódzki Komitet Wileński Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej w Wilnie do Pana Komisarza Rządu na m. Wilno, Wilno, dnia 1.IX.1923 r.

ności osoby były wybierane na następną kadencję, o czym świadczą dane o składzie władz Komitetu podawane do Wileńskiego Starostwa Grodzkiego. Na przykład, w 1928 r. prezydium pracował w składzie: prezes – Władysław Raczkiewicz, wojewoda wileński, wiceprezesa – Wacław Komarnicki, profesor USB i K. Jocz, skarbnik – Władysław Szmidt, sekretarz – Marian Kowalski. Pozostali członkowie wydziału wykonawczego to: ks. biskup K. Michalkiewicz, J. Pietraszewski, inż. Wiktor Niewodniczański – kierownik komisji budowlanej akademickiej kolonii wypoczynkowej w Legaciszkach, Hipolit Siemiradzki – pracownik Wileńskiego Oddziału Banku Handlowego w Warszawie, inż. August Przygodzki – drugi kierownik komisji budowlanej akademickiej kolonii wypoczynkowej w Legaciszkach, inż. Józef Łastowski, Roman Ruciński – prezes Izby Przemysłowo-Handlowej w Wilnie, H. Wilczewska, prof. Władysław Jakowicki oraz Walerian Samowicz. Członkami komisji rewizyjnej w tym czasie byli: Jan Małecki, Jan Klott i Stanisław Wańkiewicz¹².

W dniu 15 maja 1931 r. na walnym zgromadzeniu wybrano wydział wykonawczy w składzie następującym: W. Raczkiewicz, ks. biskup K. Michalkiewicz, J. Pietraszewski, K. Jocz, W. Szmidt, Karol Żuchowicz – prezes Dyrekcji Poczty i Telegrafów w Wilnie, A. Przygodzki, radca Stanisław Zdanowicz, J. Łastowski, R. Ruciński, H. Siemiradzki. Na stanowiska zastępców członków na tymże samym walnym zgromadzeniu wybrano mecenasa M. Kowalskiego, H. Wilczewską, prezesa Sądu Apelacyjnego Wacława Wyszyńskiego, Edwarda Ratyńskiego oraz Aleksandra Wysockiego. Ponadto, z ramienia Senatu USB członkami wydziału wykonawczego zostali: prof. W. Jakowicki i prof. Tadeusz Czeżowski, zastępcą – prof. Bolesław Wilanowski. Delegatami Bratniej Pomocy Młodzieży Akademickiej USB byli Henryk Dembiński i Jerzy Wiśniewski, zastępcą zaś Edward Chmielewski. Wymienieni delegaci Bratniej Pomocy 22 marca 1932 r. zostali odwołani, a na ich miejsce weszli do wydziału wykonawczego jako członkowie

¹² LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 67, Wojewódzki Komitet Wileński Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej do Wileńskiego Starostwa Grodzkiego, Wilno, dnia 15 maja 1928 r.

Stanisław Ochocki i Jerzy Przyłuski oraz jako zastępca Stanisław Otrębski¹³.

Zgodnie ze statutem do kierowania pracą Komitetu zostało wyłonione z grona członków wydziału wykonawczego prezydium Komitetu, w skład którego wchodził: prezes – W. Raczkiewicz, wiceprezesi – K. Jocz i W. Jakowicki, skarbnik – W. Szmidt, sekretarz i kierownik biura Komitetu – Władysław Babicki. Jednak w powyższym składzie prezydium pracowało niedługo, ponieważ wskutek wyboru W. Raczkiewicza na stanowisko prezesa Rady Naczelnej Pomocy Młodzieży Akademickiej zrzekł się on stanowiska prezesa Komitetu, zaś na jego miejsce na posiedzeniu wydziału wykonawczego w dniu 11 października 1932 r. wybrano Zygmunta Beczkowicza, wojewodę wileńskiego od 20 czerwca 1931 do 27 stycznia 1933 r.¹⁴.

Nowe zmiany w prezydium Komitetu Wydziału Wykonawczego nastąpiły w maju 1933 r. Na stanowisko prezesa w maju 1933 r. został wybrany nowy wojewoda wileński Władysław Jaszczolt. Opróżnione z powodu wyjazdu z Wilna W. Szmidta stanowisko skarbnika objął J. Łastowski. Wiceprezesami w tym czasie byli: K. Jocz i profesor USB Kazimierz Pelczar, członkiem prezydium J. Przyłuski, członkami wydziału wykonawczego: ks. biskup K. Michalkiewicz, W. Wyszyński, J. Pietraszewski, Aleksander Wysoccki – dyrektor Oddziału Banku Polskiego w Wilnie, prof. USB Stanisław Hiller, R. Ruciński, S. Janicki, W. Babicki jako sekretarz i kierownik biura Komitetu¹⁵.

Kolejne zmiany w prezydium Komitetu zaszły w 1935 r. Sekretarzem wtedy został wiceprezydent m. Wilna Teodor Nagurski, skarbnikiem – Stanisław Zdanowicz – radca Prokuratorii General-

¹³ LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 7, Sprawozdanie z działalności Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej za rok 1931/32.

¹⁴ Tamże, k. 7.

¹⁵ LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 14, Wykaz Prezydium i Wydziału Wykonawczego Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej w Wilnie; LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 15, Dodatkowe sprawozdanie ogólne Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej za okres od 5.Vi. 1933 r. do 1 VII 1933 r.

nej Rzeczypospolitej Polskiej. O dalszych zmianach zachodzących we władzach Komitetu brakuje danych źródłowych¹⁶.

Działalność

Celem Komitetu było niesienie pomocy niezamożnej polskiej młodzieży akademickiej poprzez: a) zakładanie domów akademickich, sanatoriów, kolonii wypoczynkowych, kuchni oraz udzielanie pomocy doraźnej; b) inicjowanie akcji, zamierzających do zorganizowania pomocy młodzieży drogą powołania do życia na terenie działalności Komitetu Wojewódzkiego Wileńskiego stałych oddziałów Komitetu pod nazwą „Kół Przyjaciół Akademika”; c) zespalanie akcji, mających na celu niesienie pomocy młodzieży akademickiej, drogą nawiązania i utrzymania ścisłego kontaktu z istniejącymi stowarzyszeniami pomocy młodzieży akademickiej oraz innymi instytucjami społeczno-humanitarnymi, pomoc tą udzielającymi; d) zawiązanie z Bratnią Pomocą Polskiej Młodzieży Akademickiej Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie ścisłego kontaktu i współpracy z samopomocowymi organizacjami młodzieży o charakterze opiniotwórczym i nadzorczym; e) udzielenie młodzieży akademickiej środowiska wileńskiego pomocy za pośrednictwem organizacji samopomocowo-gospodarczej młodzieży¹⁷.

Wykonanie wytyczonych w statucie zadań w dużej mierze zależało od dysponowanych przez Komitet środków finansowych. Środki Komitetu pochodziły ze składek członkowskich, z wpływów kół przyjaciół akademika, z procentów od kapitału, z imprez dochodowych, z ofiar, darowizn, zapomóg rządowych i samorządowych oraz innych wpływów od osób fizycznych i prawnych¹⁸.

¹⁶ LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 1, Komitet Wojewódzki Towarzystwa Przyjaciół Młodzieży Akademickiej w Wilnie do Pana Starosty Grodzkiego Wileńskiego, Wilno, dn. 25 lipca 1935 r.

¹⁷ LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 30, § 2, Statut Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej, Wilno, dnia 2 IV 1932 r.

¹⁸ Tamże, k. 31, § 18.

Najwięcej środków do kasy Komitetu wpływało podczas organizowanej każdego roku akcji noszącej nazwę „Tydzień Akademika”. W celu przeprowadzenia tej akcji prezydium Wojewódzkiego Komitetu Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej najpierw zwracał się do komisarza Rządu na miasto Wilno lub Starostwa Grodzkiego o zezwolenie na przeprowadzenie takiej akcji, zaś po jego otrzymaniu powoływał komitet honorowy oraz komitet wykonawczy¹⁹. Do komitetu honorowego zapraszano osobowości znane szerokim sferom społeczeństwa. Na przykład, w 1933 r. komitet honorowy XI „Tygodnia Akademika” w Wilnie stanowili: gen. Stefan Dąb-Biernacki, inż. Kazimierz Falkowski, ksiądz arcybiskup Romuald Jałbrzykowski, wojewoda wileński Władysław Jaszczolt, wojewoda białostocki Marian Zyndram-Kościałkowski, gen. Aleksander Litwinowicz, prezydent miasta Wilna Wiktor Maleszewski, prezes Rady Naczelnej Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej Władysław Raczkiewicz, rektor USB, prof. Wiktor Staniewicz, wojewoda nowogrodzki Stefan Świdorski, prezes Sądu Apelacyjnego Waclaw Wyszyński, gen. Lucjan Żeligowski²⁰.

Do komitetu wykonawczego akcji „Tydzień Akademika”, który zazwyczaj składał się z dziewięciu osób, wchodził: członkowie prezydium Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej, przewodniczące sekcji „Tygodnia Akademika” oraz sekretarz generalny, kierujący biurem i mający bezpośredni nadzór nad przebiegiem prac organizacyjnych. W celu ułatwienia pracy organizacyjnej powoływano odpowiednie sekcje, jak to: sek-

¹⁹ LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 102, Wojewódzki Komitet Wileński Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej w Wilnie do Pana Komisarza Rządu na m. Wilno, dn. 6.XI.1924 r.; LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 47ap, Starosta Grodzki do Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej w Wilnie, ul. Wielka 24, Wilno, 21. XI. 1930 r.; LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 39, Wojewódzki Komitet Wileński Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej w Wilnie do Pana Starosty Grodzkiego w Wilnie, Wilno, dn. 10 listopada 1931 r.; LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 2, Wojewódzki Komitet Wileński Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej w Wilnie do Starostwa Grodzkiego w Wilnie, Wilno, dn. 24 października 1933 r.

²⁰ LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 3, Wojewódzki Komitet Wileński XI „Tygodnia Akademika” do Pana Starosty Grodzkiego, Wilno, dn. 7 grudnia 1931 r.

cja propagandy i imprez, sekcja zbiórek, sekcja prowincji. Sekcja propagandy była odpowiedzialna za opracowanie programów imprez, sporządzenie transparentów i plakatów, rozprowadzenie ulotek i odezów, za pomocą których miano uświadomić społeczeństwo o zadaniach akcji „Tydzień Akademika”, sytuacji materialnej młodzieży akademickiej, działalności stowarzyszeń samopomocy i ich potrzebach. Sekcja zbiórek troszczyła się o należyte zorganizowanie zbiórek pieniędzy na ulicach i w lokalach, gdzie odbywały się imprezy, a także zaangażowanie nowych członków i osób wspierających działalność Komitetu. Sekcja prowincji, jak wskazuje jej nazwa, prowadziła działalność w większych ośrodkach prowincjonalnych. W tych miejscowościach, gdzie istniały koła przyjaciół młodzieży akademickiej opracowywano i realizowano programy imprez, odbywających się w ramach „Tygodnia Akademika” w ścisłej współpracy z kierownictwem i członkami kół²¹.

„Tydzień Akademika” w Wilnie był, jak pisano w odezwie Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej, „próbą stosunku społeczeństwa do akademika, okresem wzmożonej akcji społecznej w celu zaspokojenia najpilniejszych potrzeb kształcącej się w murach Wszechnicy Batorowej młodzieży”²².

Powodzeniem akcji „Tygodnia Akademika” zainteresowani byli także sami studenci, którzy brali w niej czynny udział. Uczestniczyli oni licznie w pochodach reklamowych ulicami Wilna, widowiskach ulicznych, zbiórkach pieniędzy, rozprzedaży losów loterii fantowej, znaczków i nalepek. Ponadto z ramach „Tygodnia Akademika” urządzano dochodowe bale w sali hotelu Georges’a oraz tzw. „Czarną kawę” z tańcami w Kasynie Garnizonowym. Ponadto organizatorzy akcji wykupywali przynajmniej jednorazowo poszczególne widowiska i przedstawienia w kinach i teatrach wileńskich,

²¹ LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 84–86, Program akcji V „Tygodnia Akademika” w Wilnie w dn. 4–14 listopada 1926 r.; LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 74–77, Program akcji VI „Tygodnia Akademika” w Wilnie w dn. 4–13 listopada 1927 r.; LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 65–66, Program akcji VII „Tygodnia Akademika” w Wilnie w dn. 14–22 listopada 1928 r.

²² LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 8, k. 21, Obywatele [Odezwa Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej], Wilno, listopad 1930 r.

urządzali koncerty z udziałem zawodowych artystów, zaś zebrane podczas tych imprez środki przeznaczali na potrzeby młodzieży akademickiej²³.

Na prowincji podczas akcji „Tygodnia Akademika” rozsyłano listy ofiar do miejscowych urzędów i organizacji społecznych, sprzedawano znaczki i nalepki, organizowano amatorskie przedstawienia i koncerty. Zebrane środki przekazywano Wojewódzkiemu Komitetowi²⁴. Na przykład, w 1930 r. wpływy z „Tygodnia Akademika” w powiecie wileńskim wynosiły 331,73 zł, w Wilejce powiatowej – 221,30 zł, w Mołodecznie – 148,44 zł, w Głębokim – 381,06 zł, w Świącianach – 75,67 zł, w Brasławiu – 176,05 zł, w Oszmianie – 53,20 zł, w Nowej Wilejce – 77,90 zł, w gminie Podbrzeskiej – 10 zł, ogółem – 1475,35 zł²⁵.

²³ LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 84–86, Program akcji V „Tygodnia Akademika” w Wilnie w dn. 4–14 listopada 1926 r.; LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 87–89, Wojewódzki Wileński Komitet V „Tygodnia Akademika” do Pana Komisarza Rządu na m. Wilnie [Program pochodu reklamowego ulicami Wilna w dniu 3 listopada oraz widowiska ulicznego w dniu 7 listopada 1926 r.], Wilno, dn. 29 października 1926 r.; LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 74–77, Program akcji VI „Tygodnia Akademika” w Wilnie w dn. 4–13 listopada 1927 r.; LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 65–66, Program akcji VII „Tygodnia Akademika” w Wilnie w dn. 14–22 listopada 1928 r.; LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 61–62, Program akcji VIII „Tygodnia Akademika” w Wilnie w dn. 30 listopada – 8 grudnia 1929 r.; LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 46, Wojewódzki Komitet Wileński IX „Tygodnia Akademika” do Starostwa Grodzkiego w Wilnie [Prośba o zezwolenie na urządzenie „Czarnej kawy” mającej się odbyć w dn. 29 listopada 1930 r. w salonie Kasyna Garnizonowego], Wilno, 18 listopada 1930 r.; LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 49–50, Program akcji IX „Tygodnia Akademika” w Wilnie w dn. 27.XI – 4.XII. 1930 r.; LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 5–6, Wojewódzki Komitet Wileński XI „Tygodnia Akademika” do Pana Starosty Grodzkiego w Wilnie [Prośba o zezwolenie i program pochodu propagandowego, który miał się być zorganizowany w dn. 3 grudnia 1933 r.], Wilno, dn. 30 listopada 1933 r.

²⁴ LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 1, Listy ofiar zebranych w akcji „Tygodnia Akademika” od 9 do 16 listopada 1924 roku; LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 2, 3, Listy ofiar zebranych podczas „Tygodnia Akademika” od 4 do 11 listopada 1925 roku; LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 4, 6, 7, Listy ofiar zebranych podczas „Tygodnia Akademika” od 27 listopada do 4 grudnia 1930 roku; LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 3, Listy ofiar zebranych podczas „Tygodnia Akademika” od 4 do 11 listopada 1925 roku.

²⁵ LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 5, k. 77, Zestawienie wpływów z IX „Tygodnia Akademika” na terenie prowincji w/g stanu na dzień 1 kwietnia 1932 r.;

Według sprawozdania kasowego XIII „Tygodnia Akademika” na dzień 4 lutego 1935 r. wpływy z akcji wynosiły 3856,87 zł (z imprez – 2288,50 zł, ze sprzedaży znaczków i nalepek – 393,55 zł, ze zbiórki na listy ofiar – 564,62 zł, z imprez organizowanych przez sekcję prowincji – 120,20 zł, ofiara od ministra Władysława Raczkiewicza – 500 zł, ofiara od gen. Lucjana Żeligowskiego – 100 zł, ofiara od Dyrekcji Okręgowej Kolei Państwowej – 100 zł). Po obliczeniu wydatków na przeprowadzenie akcji (2545,03 zł) Komitetowi pozostało 1311,84 zł dochodu²⁶.

Dochody z akcji „Tygodnia Akademika” były głównym źródłem wpływów do kasy Komitetu. Świadczy o tym pozostałe sprawozdanie kasowe za 1932/1933 rok sprawozdawczy Ogólne wpływy do kasy Komitetu w wymienionym roku wynosiły 12204 zł, w tym składki członkowskie – 1216,7 zł, środki zebrane podczas X „Tygodnia Akademika” – 8528 zł, z likwidacji IX „Tygodnia Akademika” – 523,15 zł, z likwidacji VII „Tygodnia Akademika” – 19,95 zł, ofiary od różnych osób i instytucji – 248,5 zł, wpływy różne – 547,87 zł, zwrócone awansy – 1420 zł. Razem z saldo z poprzedniego roku dochody Komitetu sięgały 13 732 zł²⁷.

Wydatki w 1932/1933 roku sprawozdawczym wynosiły 9825,24 zł, w tym: wydatki administracyjne – 1691,38 zł, zapomogi dla Bratniej Pomocy Młodzieży Akademickiej USB – 4000 zł, wykończenie i utrzymanie Akademickiej Kolonii Wypoczynkowej w Legaciszkach – 1645,29 zł, awanse – 1410 zł. Pozostałe środki wydano na zapomogi dla kół przyjaciół akademika, pokrycie różnych rachunków i wydatków nieprzewidzianych. Na rok następny pozostało 3906,79 zł²⁸.

Największa część posiadanych środków wydatkowano na zapomogi dla studentów USB, przekazywanych za pośrednictwem

LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 5, k. 78, Zestawienie wpływów netto z IX „Tygodnia Akademika” na terenie prowincji w/g poszczególnych komitetów.

²⁶ LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 9, k. 1–2, Sprawozdanie kasowe XIII „Tygodnia Akademika” na dzień 4 lutego 1935 r.

²⁷ LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 16–17, Sprawozdanie kasowe Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej za czas od 1.IV.1932 r. do 1.IV.1933 r.

²⁸ Tamże.

Bratniej Pomocy Młodzieży Akademickiej. Studenci otrzymywali je w postaci bonów żywnościowych, stypendiów mieszkaniowych, zapomóg na opłacenie czesnego i t. p. Nazwa Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej sugerowała, że pomoc będzie udzielana wyłącznie dla młodzieży polskiej narodowości. Spotykało się to z krytyką prasy liberalnej. „Całkowicie nie daje się usprawiedliwić rażąca jednostronność i wyłączność Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej, który akcję o charakterze czysto filantropijnym również pragnie zacieśnić w granicach narodowości panującej, podkreślając demonstracyjnie w ten sposób, że jedynie młodzież polska pomocy potrzebuje i że ona na nią zasługuje” – pisano w „Przeglądzie Wileńskim”, czasopiśmie o kierunku liberalnym, orientacji krajowej, wydawanym w Wilnie²⁹. Zasiłki rzeczywiście najczęściej udzielano studentom Polakom, którzy stanowili większość słuchaczy USB, ale otrzymywali je także studenci innych narodowości. Świadczą o tym wykazy zasiłków indywidualnych udzielanych studentom USB, na których widzimy białoruskie i żydowskie nazwiska³⁰.

Wojewódzki Komitet Wileński Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej dokładał wiele starań na urządzenie i utrzymanie akademickiej kolonii wypoczynkowej. Najpierw Komitet natychmiast po swoim powstaniu wydzierżawił od Hermana Hansena majątek

²⁹ *Wyłączność narodowa*, „Przegląd Wileński” 1924, nr 18, 26 października, s. 1–2.

³⁰ LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 13, k. 281, Wykaz zasiłków indywidualnych wydanych w postaci pomocy żywnościowej na bony żywnościowe w I kwartale 1937 r.; LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 13, k. 281, Wykaz zasiłków indywidualnych udzielanych akademikom Żydom na opłacenie czesnego w sumie zł 200 wypłaconych kwesturze USB w III kwartale 1937 r., 18.XII. 1937 r.; LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 16, k. 1–2, Wykaz zasiłków indywidualnych udzielanych studentom USB, zamieszkałym w Domu Akademickim USB w formie stypendiów mieszkaniowych w I i II kwartale 1938 r. na ogólną sumę 4500 zł; LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 16, k. 124, Wykaz zasiłków indywidualnych udzielonych studentkom USB, zamieszkałym w bursie żeńskiej w I i II kwartale 1938 r. na ogólną sumę 1530 zł; LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 16, k. 159–164, Wykaz zasiłków indywidualnych udzielanych studentom USB w formie bonów żywnościowych w II kwartale 1938 r. na ogólną sumę 1200 zł.

Nowicze, położony w powiecie święciańskim i przeznaczył go na uzdrowisko akademickie, mające służyć jako miejsce wypoczynkowe dla studentów. Początkowo kolonia mogła jednorazowo zmieścić do 80 osób. Poczynając od 1926 r. dzięki odpowiednim remontom i przeróbkom ilość miejsc w Nowiczach zwiększono do 130³¹.

W 1929 r. Komitet zmuszony był po śmierci właściciela majątku uzdrowisko w Nowiczach zlikwidować i szukać nowego ośrodka, gdzieby można było urządzić przyszlą kolonię akademicką. Wybór padł na majątek Legaciszki, położonym w uroczej miejscowości na prawym brzegu Wilii w gminie mejszagolskiej, powiecie wileńsko-trockim. Komitet powołał komisję budowlaną, na czele której stanął inż. Wiktor Niewodniczański, a po jego śmierci w listopadzie 1929 r. – inż. August Przygodzki. Komisja miała dbać o wyremontowanie istniejących w majątku budynków, budowę nowego pawilonu i urządzeniu w nich akademickiej kolonii wypoczynkowej. Komitet zaś musiał zabezpieczyć sfinansowanie całego przedsięwzięcia. Stan kasy Komitetu był zbyt szczupły, żeby powyższemu zadaniu mógł sprostać, toteż podjęto starania o uzyskania pomocy instytucji państwowych. Z pomocą przyszły Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej, które tytułem subsydiów udzieliły Komitetowi kwotę w wysokości 33 tys. zł. Otrzymana kwota razem ze środkami samego Komitetu umożliwiły rozpoczęcie urządzenie kolonii w Legaciszkach. Ogółem koszt jej urządzenia miał wynosić blisko 150 tys. zł, w skład czego wchodziła budowa nowego pawilonu, obliczonego na 70 osób, kapitalny remont starego gmachu, mogącego zmieścić 30 osób, przerobienie kuchni i jadalni oraz urządzenie wodociągów, kanalizacji i instalacji elektrycznej³². Na pokrycie tych kosztów oprócz wyżej wymienionych subsydiów państwowych, zapomogi Rady Naczelnej Bratniej Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej (4000 zł), pieniędzy otrzymanych z tytułu opodatkowania się młodzieży akademickiej na fundusz budo-

³¹ W. Babicki, *Działalność Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej*, w: *Legaciszki – Akademicka Kolonia Wypoczynkowa*, Wilno 1930, s. 5–6.

³² Tamże, s. 7–9.

wy kolonii i środków własnych Komitet musiał zaciągnąć pożyczkę w wysokości 20 000 zł³³.

W 1930 r. akademicka kolonia wypoczynkowa w Legaciszkach w zasadzie była urządzona i 30 czerwca uroczyście otwarta. Właścicielem nowo otwartej kolonii w Legaciszkach był Wileński Komitet Wojewódzki Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej. Zarządzała kolonią administracja złożona z prezesa Bratniej Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej USB Ryszarda Puchalskiego, kierownika Działu Gospodarczego, wiceprezesa Bratniej Pomocy Stefana Fundowicza, referenta kolonii Józefa Niewińskiego oraz zastępcy kierownika Stanisława Babińskiego³⁴.

Kolonia w Legaciszkach oprócz dwóch domów mieszkalnych mogących zmieścić ok. 100 kuracjuszy, kuchni i sali jadalnej umieszczonych w osobnym budynku, posiadała ok. 50 ha własnej ziemi, w tym 20 ha uprawnej i 30 ha lasu. Kolonia prowadziła własną gospodarkę rolną i mleczną, których produkty szły na potrzeby kolonii. Reszta prowiantów kupowano w mieście³⁵. Sezon letni w kolonii rozpoczynał się 1-go czerwca, a kończył się 1-go października. Utrzymanie dzienne wynosiło dla studentów, członków Bratniej Pomocy – 4 złote 60 groszy. Dla absolwentów wyższych uczelni lub też studentów przebywających w kolonii mniej niż trzy dni – 5 zł 60 gr. Osoby nienależące do Bratniej Pomocy mogły wypoczywać w kolonii za specjalnym zezwoleniem zarządu Bratniej Pomocy i płacąc 6 zł 50 gr dziennie. Za dzieci pobierano 3 zł. Ponadto kuracjusze musieli mieć własne koca, poduszki, bieliznę pościelową oraz kostiumy kąpielowe. Łóżka i sienniki były na miejscu³⁶.

W kolonii każdy kuracjusz otrzymywał pożywienie pięć razy dziennie (śniadanie, drugie śniadanie, obiad, podwieczorek i kolację), mógł korzystać z czytelnicy i urządzeń sportowych. W czytelnicy

³³ LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 11–12, Sprawozdanie z działalności Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej za rok 1931/1932.

³⁴ *Dział informacyjny*, w: *Legaciszki – Akademicka Kolonia Wypoczynkowa*, Wilno 1930, s. 18–19.

³⁵ Tamże, s. 15.

³⁶ Tamże, s. 16–17.

znajdowały się pisma oraz książki z biblioteki Ogniska Akademickiego. Do dyspozycji miłośników sportu kolonia posiadała kilka łodzi na Wilii, kort tenisowy, place do piłki siatkowej i koszykówki, kroket, ping-pong oraz sprzęty lekkoatletyczne. W razie wypadku lub skaleczenia udzielano pomoc lekarską³⁷. Od kuracjuszy wymagano ścisłego przestrzegania regulaminu. Wzbronione było we wszelkim czasie i wszelkiego rodzaju zakłócanie spokoju, używanie w jakiegokolwiek postaci napojów wysokokowych, uprawianie gier hazardowych oraz przechowywanie materiałów wybuchowych lub łatwopalnych³⁸.

Kuracjusze zarówno z pobytu w uzdrowisku w Nowiczach, jak i kolonii wypoczynkowej w Legaciszkach wynosili jak najlepsze wrażenia. „Najważniejszą przyczyną tego było przede wszystkim nadzwyczajne życie się i szalenie miły, koleżeński stosunek między kuracjuszami. Było swobodnie, czasem nawet bardzo, ale nigdy nie przekraczano granicy, co w innych warunkach i przy innym nastroju byłoby bardzo łatwo” – wspominał Michał Czerewko, pierwszy referent Akademickiej Kolonii Wypoczynkowej w Legaciszkach³⁹.

Działalność Wileńskiego Komitetu Wojewódzkiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej, jak wielu społecznych organizacji, została znacznie utrudniona w latach światowego kryzysu gospodarczego. Zmalała ofiarność społeczna na rzecz Komitetu, w skutek częstych zmian osobowych na stanowiskach powiatowych i wyjazdów na stałe osób zajmujących się sprawami pomocy młodzieży akademickiej wiele kół na prowincji upadło, inne dekompletowały się, a zakres ich działalności został znacznie zawężony. Ze sprawozdania Komitetu za rok 1931/1932 widać, że na dzień 1-go kwietnia 1932 r. na terenie województwa wileńskiego pozostały cztery koła przyjaciół akademika: w Wilejce, Mołodecznie, Oszmianie i Wilnie. Nie widząc możliwości utworzenia od nowa stałych kół przyjaciół akademika Komitet w miastach powiatowych, w których

³⁷ Tamże, s. 14–15.

³⁸ Tamże, s. 15–16.

³⁹ M. Czerewko, *Za co kochaliśmy Nowicze, dlaczego pokochamy Legaciszki?*, w: *Legaciszki – Akademicka Kolonia Wypoczynkowa*, Wilno 1930, s. 11.

koła nie istniały lub zamarły, w celu przeprowadzenia akcji „Tygodnia Akademika” powoływał tymczasowe komitety powiatowe. Przykładowo, w 1932 r. takie komitety były powołane w Brasławiu, Świecianach, Głębokim i Postawach⁴⁰.

Ograniczenie zakresu działalności Komitetu Wojewódzkiego zaniepokoiło władze województwa wileńskiego uważające, że troska o młodzież akademicką, studiującą na wyższych uczelniach w Polsce, jest zagadnieniem nader doniosłym ze stanowiska interesów państwa. Wojewoda wileński Z. Beczkowicz 26 stycznia 1932 r. wystosował pismo do wszystkich starostów województwa zwracając ich uwagę na narastające problemy w środowisku młodzieży akademickiej. Zdaniem wojewody, Wojewódzki Komitet Wileński Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej oraz lokalne koła działające na terenie powiatów ograniczały przeważnie swą działalność do gromadzenia funduszy na rzecz pomocy młodzieży akademickiej pozostawiając natomiast niemal całkowicie na uboczu drugą stronę pracy, a mianowicie wyrobienie odpowiedniej obywatelskiej świadomości młodzieży akademickiej⁴¹. Niedociągnięcia te stały szczególnie widoczne w latach światowego kryzysu gospodarczego. W warunkach kryzysu część młodzieży akademickiej uległa wpływom organizacji partyjnych usposobionych opozycyjnie do rządu i odnoszących się negatywnie do jego poczynań. „Wobec tego – podkreślał Z. Beczkowicz – zachodzi konieczność roztoczenia nad całokształtem życia młodzieży akademickiej należytej opieki, wyrażającej się zarówno w udzieleniu jej dostatecznej pomocy materialnej, jak i pracy nad wyrobieniem obywatelskim akademika”. Dalej wojewoda polecał starostom udzielać wszelkiej pomocy Wojewódzkiemu Komitetowi Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej oraz jego kołom na prowincji⁴².

⁴⁰ LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 9, Sprawozdanie z działalności Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej za rok 1931/1932.

⁴¹ LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 42–43, Wojewoda wileński [Z. Beczkowicz] do wszystkich panów starostów województwa wileńskiego do rąk własnych, Wilno, 26 stycznia 1932 r.

⁴² Tamże, k. 42.

Zgodnie z poleceniem wojewody Komitet wzmocnił pracę propagandową, zwłaszcza podczas akcji „Tygodni Akademika”, o swej działalności zaczął szerzej informować społeczeństwo za pośrednictwem prasy wileńskiej. Instytucje państwowe i działacze polityczni ze swej strony wspierali działalność Komitetu wchodząc do komitetów honorowych „Tygodni Akademika” i ofiarując znaczące sumy na jego działalność, co pozwoliło Komitetowi przetrwać ciężkie lata kryzysu i kontynuować działalność do wybuchu drugiej wojny światowej⁴³.

Zakończenie

Wojewódzki Komitet Wileński Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej, działający w latach 1923–1939 przyczynił się w niemałym stopniu do polepszenia warunków materialnych niezamożnej młodzieży akademickiej udzielając jej pomocy w postaci stypendiów mieszkaniowych, bonów żywnościowych, pomocy pieniężnej na opłatę czynszowego i t. p. Studenci korzystali także z utrzymywanego przez Komitet uzdrowiska w Nowiczach, potem akademickiej kolonii wypoczynkowej w Legaciszkach. Środki Komitetu pochodziły ze składek członkowskich, z dochodów i procentów od kapitału, z imprez dochodowych, z ofiar, darowizn, zapomóg rządowych i samorządowych oraz innych wpływów od osób fizycznych i prawnych. Najwięcej środków do kasy Komitetu wpływało podczas organizowanej każdego roku akcji noszącej nazwę „Tygodnia Akademika”. Działalność Komitetu sprzyjała również nawiązaniu i zacieśnieniu więzów środowiska akademickiego ze społeczeństwem, zrozumieniu potrzeb uczącej się młodzieży.

⁴³ LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 7–12, Sprawozdanie z działalności Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej za rok 1931/1932; LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 9, k. 1–2, Sprawozdanie kasowe XIII „Tygodnia Akademika” na dzień 4 lutego 1935 r.; LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 27, k. 1–5, Afisze i plakaty XI i XII „Tygodni Akademika”; Walne Zgromadzenie Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej, „Słowo” 1931, nr 116 (2624), 22 maja, s. 3.

Bibliografia

Źródła archiwalne:

1. Lietuvos centrinis valstybės archyvas (Państwowe Archiwum Centralne Litwy, skrót: LCVA):
2. LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 1, Listy ofiar zebranych w akcji „Tygodnia Akademika” od 9 do 16 listopada 1924 roku.
3. LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 13, k. 281, Wykaz zasiłków indywidualnych wydanych w postaci pomocy żywnościowej na bony żywnościowe w I kwartale 1937 r.
4. LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 13, k. 281, Wykaz zasiłków indywidualnych udzielanych akademikom Żydom na opłacenie czesnego w sumie zł 200 wypłaconych kwesturze USB w III kwartale 1937 r., 18 XII 1937 r.
5. LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 16, k. 1–2, Wykaz zasiłków indywidualnych udzielanych studentom USB, zamieszkałym w Domu Akademickim USB w formie stypendiów mieszkaniowych w I i II kwartale 1938 r. na ogólną sumę 4500 zł.
6. LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 16, k. 124, Wykaz zasiłków indywidualnych udzielonych studentkom USB, zamieszkałym w bursie żeńskiej w I i II kwartale 1938 r. na ogólną sumę 1530 zł.
7. LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 16, k. 159–164, Wykaz zasiłków indywidualnych udzielanych studentom USB w formie bonów żywnościowych w II kwartale 1938 r. na ogólną sumę 1200 zł.
8. LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 2, 3, Listy ofiar zebranych podczas „Tygodnia Akademika” od 4 do 11 listopada 1925 roku.
9. LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 27, k. 1–5, Afisze i plakaty XI i XII „Tygodni Akademika”.
10. LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 3, Listy ofiar zebranych podczas „Tygodnia Akademika” od 4 do 11 listopada 1925 roku.
11. LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 4, 6, 7, Listy ofiar zebranych podczas „Tygodnia Akademika” od 27 listopada do 4 grudnia 1930 roku.
12. LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 5, k. 77, Zestawienie wpływów z IX „Tygodnia Akademika” na terenie prowincji w/g stanu na dzień 1 kwietnia 1932 r.
13. LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 5, k. 78, Zestawienie wpływów netto z IX „Tygodnia Akademika” na terenie prowincji w/g poszczególnych komitetów.

14. LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 8, k. 21, Obywatele [Odezwa Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej], Wilno, listopad 1930 r.
15. LCVA, sygn. F. 1276, ap. 1, b. 9, k. 1–2, Sprawozdanie kasowe XIII „Tygodnia Akademika” na dzień 4 lutego 1935 r.
16. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 1, Komitet Wojewódzki Towarzystwa Przyjaciół Młodzieży Akademickiej w Wilnie do Pana Starosty Grodzkiego Wileńskiego, Wilno, dn. 25 lipca 1935 r.
17. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 102, Wojewódzki Komitet Wileński Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej w Wilnie do Pana Komisarza Rządu na m. Wilno, dn. 6.XI.1924 r.
18. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 121–124, Regulamin Koła Przyjaciół Akademika Polskiego.
19. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 126, Wojewódzki Komitet Wileński Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej w Wilnie do Pana Komisarza Rządu na m. Wilno, Wilno, dnia 1.IX.1923 r.
20. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 13, Wojewódzki Komitet Wileński Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej w Wilnie do Starosty Grodzkiego w Wilnie, Wilno, dnia 12 sierpnia 1933 r.
21. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 14, Wykaz Prezydium i Wydziału Wykonawczego Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej w Wilnie.
22. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 15, Dodatkowe sprawozdanie ogólne Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej za okres od 5.VI. 1933 r. do 1.VII.1933 r.
23. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 16–17, Sprawozdanie kasowe Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej za czas od 1.IV.1932 r. do 1.IV.1933 r.
24. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 2, Wojewódzki Komitet Wileński Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej w Wilnie do Starostwa Grodzkiego w Wilnie, Wilno, dn. 24 października 1933 r.
25. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 21–26, Statut Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej, Wilno, 5 maja 1923 r.
26. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 3, Wojewódzki Komitet Wileński XI „Tygodnia Akademika” do Pana Starosty Grodzkiego, Wilno, dn. 7 grudnia 1931 r.
27. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 30–33, Statut Wojewódzkie-

- go Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej, Wilno, dnia 2 IV 1932 r.
28. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 39, Wojewódzki Komitet Wileński Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej w Wilnie do Pana Starosty Grodzkiego w Wilnie, Wilno, dn. 10 listopada 1931 r.
 29. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 42–43, Wojewoda wileński [Z. Beczkowicz] do wszystkich panów starostów województwa wileńskiego do rąk własnych, Wilno, 26 stycznia 1932 r.
 30. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 46, Wojewódzki Komitet Wileński IX „Tygodnia Akademika” do Starostwa Grodzkiego w Wilnie [Prośba o zezwolenie na urządzenie „Czarnej kawy” mającej się odbyć w dn. 29 listopada 1930 r. w salonie Kasyna Garnizonowego], Wilno, 18 listopada 1930 r.
 31. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 47, Starosta Grodzki do Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej w Wilnie, ul. Wielka 24, Wilno, 21. XI. 1930 r.
 32. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 49–50, Program akcji IX „Tygodnia Akademika” w Wilnie w dn. 27 XI – 4 XII 1930 r.
 33. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 5–6, Wojewódzki Komitet Wileński XI „Tygodnia Akademika” do Pana Starosty Grodzkiego w Wilnie, Wilno, dn. 30 listopada 1933 r.
 34. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 61–62, Program akcji VIII „Tygodnia Akademika” w Wilnie w dn. 30 listopada – 8 grudnia 1929 r.
 35. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 65–66, Program akcji VII „Tygodnia Akademika” w Wilnie w dn. 14–22 listopada 1928 r.
 36. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 67, Wojewódzki Komitet Wileński Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej w Wilnie do Wileńskiego Starosty Grodzkiego, Wilno, dnia 15 maja 1928r.
 37. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 7–12, Sprawozdanie z działalności Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej za rok 1931/1932.
 38. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 74–77, Program akcji VI „Tygodnia Akademika” w Wilnie w dn. 4–13 listopada 1927 r.
 39. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 84–86, Program akcji V „Tygodnia Akademika” w Wilnie w dn. 4–14 listopada 1926 r.
 40. LCVA, sygn. F. 53, ap. 23, b. 1687, k. 87–89, Wojewódzki Wileński Komitet V „Tygodnia Akademika” do Pana Komisarza Rządu na m. Wilnie [Program pochodu reklamowego ulicami Wilna w dniu 3 listo-

pada oraz widowiska ulicznego w dniu 7 listopada 1926 r.], Wilno, dn. 29 października 1926 r.

Artykuły z prasy:

1. *Walne Zgromadzenie Wojewódzkiego Komitetu Wileńskiego Pomocy Polskiej Młodzieży Akademickiej*, „Słowo” 1931, nr 116 (2624), 22 maja, s. 3.
2. *Wyłączność narodowa*, „Przegląd Wileński” 1924, nr 18, 26 października, s. 1–2.

Opracowania:

1. *Legaciszki – Akademicka Kolonia Wypoczynkowa*, Wilno 1930.

Mgr Alicja Pałac-Nożewska

ORCID 0000-0002-3988-2835

Centrum Wsparcia SensiKid

Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna TOP w Warszawie

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

EFEKTYWNE METODY PRACY Z DZIECKIEM Z MUTYZMEM WYBIÓRCZYM

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie rzetelnych metod pracy z dziećmi i młodzieżą z mutyzmem wybiórczym. Skupiono się na analizie potwierdzonych naukowo metod terapeutycznych zaburzeń lękowych. Scharakteryzowano najważniejsze aspekty terapii mutyzmu wybiórczego. Szczególną uwagę poświęcono pracy brytyjskich logopedek Maggie Johnson i Alison Wintgens.

Słowa kluczowe: mutyzm wybiórczy • mutyzm selektywny • zaburzenia lękowe • terapia dziecka z mutyzmem wybiórczym.

EFFECTIVE METHODS FOR SUPPORTING CHILDREN WITH SELECTIVE MUTISM

Abstract

The purpose of the article is to present reliable methods of working with children and adolescents with selective mutism. The focus is on the analysis of scientifically proven methods of treating anxiety disorders. The most important aspects of the therapy of selective mutism are characterized. Special attention is paid to the work of British speech therapists Maggie Johnson and Alison Wintgens.

Keywords: selectives mutism • anxiety disorder • child therapy with selective mutism.

Wstęp

Mutyzm wybiórczy (MW) lub inaczej mutyzm selektywny (SM) jest konsekwentną niemożnością mówienia w określonych sytuacjach społecznych, w których oczekiwane jest posługiwanie się mową, pomimo mówienia w innych sytuacjach. Mutyzm wybiórczy jest zaburzeniem lękowym, fobią i rozumiemy go jako lęk przed mówieniem¹. Lęk przed mówieniem najczęściej pojawia się między 2–5 rokiem życia i poważnie zakłóca funkcjonowanie życia rodzinnego².

Zaburzenia lękowe są bardzo powszechnymi problemami emocjonalnymi. Jednak u dzieci, które boją się mówić wywołują silny stres i dotkliwie cierpienie. Mutyzm wybiórczy ma negatywny wpływ na wiele dziedzin życia dziecka, w tym funkcjonowanie społeczne, wyniki w nauce i relacje rodzinne. Ogranicza zdolność dziecka do efektywnej komunikacji z nauczycielami, personelem i/lub rówieśnikami oraz pogarsza osiągnięcia w nauce. W związku z tym skuteczna interwencja w dzieciństwie ma kluczowe znaczenie³.

Terapia mutyzmu wybiórczego

W ostatnich latach opracowano liczne programy do terapii zaburzeń lękowych, niestety cały czas brakuje konkretnych informacji na temat leczenia mutyzmu wybiórczego. Z uwagi na bardzo duże podobieństwo i współwystępowanie MW i fobii społecznej zwanej również lękiem społecznym⁴, nie powinno nikogo dziwić, że

¹ <https://icd.who.int/browse11/lm/en#/http://id.who.int/icd/entity/167946871>, [dostęp: 02.09.2020].

² P. Muris, T. H. Ollendick, *Children who are anxious in silence: A review on selective mutism, the new anxiety disorder in DSM-5*, „Clinical Child and Family Psychology Review” 28.02.2015, <https://link.springer.com/article/10.1007/s10567-015-0181-y> [dostęp: 17.04.2022].

³ J. M. Furr, *Exposure therapy for childhood selective mutism: Principles, practices, and procedures* [w:] T. S. Peris, E. A. Storch, J. F. McGuire (red.), *Exposure therapy for children with anxiety and OCD*, Amsterdam 2020, s. 113–142.

⁴ P. Muris, T. H. Ollendick, *Selective mutism and its relations to social anxiety disorder and autism spectrum disorder*, „Clinical Child and Family Psycholo-

najskuteczniejszą formą terapii MW jest terapia poznawczo-behawioralna (CBT)⁵. Terapia CBT i leczenie farmakologiczne są również najlepiej opisanymi w literaturze metodami terapeutycznymi⁶. Tymczasem w Polsce przez wiele lat oferowano dzieciom szereg nieskutecznych lub mało skutecznych terapii: pomocy, która nie wychodzi poza gabinet, turnusy wakacyjne, powszechną akceptację zaburzenia lub przekonanie, że rozmowa z jedną osobą, przeniesie się automatycznie na inną⁷. W pracy z MW nie jest również skuteczna Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, trening umiejętności społecznych (TUS), socjoterapia, grupowe zajęcia terapeutyczne dla dzieci nieśmiałych, terapia EEG Biofeedback czy terapia SI, choć mogą stać się oddziaływaniami wspomagającymi⁸.

W ciągu ostatnich kilku lat w Polsce dokonał się znaczący postęp w podejściu do mutyzmu wybiórczego. Maggie Johnson i Alison Wintegns dokonały pewnego uporządkowania i syntezy pracy w nurcie poznawczo-behawioralnym. Opracowały metodę znaną w Polsce jako „metoda małych kroków”. Metoda ta została opracowana głównie w oparciu o techniki behawioralne. „Małe kroki” zawierają jednak w sobie także elementy poznawcze. W tego rodzaju terapii uwzględniamy również wpływ negatywnych myśli na samopoczucie, konieczność relaksacji czy pozytywnej wizualizacji. Techniki „małych kroków” mają potwierdzoną 96% skuteczność⁹.

gy Review”, 19.01.2021, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33462750/> [dostęp: 18.04.2022].

⁵ B. Oerbeck, *Treatment of selective mutism: a 5-year follow-up study*, „European Child & Adolescent Psychiatry” 22.01.2018, <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-018-1110-7> [dostęp: 22.04.2022].

⁶ K. R. Østergaard, *Treatment of selective mutism based on cognitive behavioural therapy, psychopharmacology and combination therapy – a systematic review*, „Nordic Journal of Psychiatry” 15.02.2018, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08039488.2018.1439530> [dostęp: 17.04.2022].

⁷ M. Bystrzanowska, *Mutyzm wybiórczy. Poradnik dla rodziców, nauczycieli i specjalistów*, Kraków 2017, s. 65.

⁸ A. Pałac-Nożewska, *Skuteczne metody pracy z dzieckiem z mutyzmem wybiórczym*, „Forum Logopedy” 25.11.2020, <https://forumlogopedy.pl/artukul/skuteczne-metody-pracy-z-dzieckiem-z-mutyzmem-wybiorczym> [dostęp: 19.04.2022].

⁹ M. Johnson, A. Wintgens, *Mutyzm wybiórczy. Kompendium wiedzy*, Gdańsk 2018, s. 531.

Wszystkie skuteczne metody i techniki pracy z mutyzmem wybiórczym zakładają, że praca nad tym zaburzeniem musi odbywać się w miejscu występowania lęku, czyli wszędzie tam, gdzie dziecko nie mówi np.: w szkole, przedszkolu, na placu zabaw, sklepie itd. W terapii dziecka z MW oczekuje się ścisłej współpracy i zaangażowania rodziców. Jednakże, aby terapia była skuteczna najbliżsi muszą poznać to zaburzenie i zdobyć odpowiednią wiedzę, aby nieumyślnie go nie wzmacniać i przerwać cykl unikania¹⁰. Rodzice są uczeni między innymi, w jaki sposób i jakie pytania mają zadawać dziecku, aby odnosić sukcesy w ekspozycji i tego, że zawsze muszą odczekać 5 sekund, zanim dziecko odpowie¹¹. Najbliżsi prowadzą oddziaływania terapeutyczne pracując z dzieckiem w terenie: sklepach, kawiarniach, wyjazdach, w odwiedzinach u przyjaciół czy bibliotece. Niegdyś uważano, że najskuteczniejsza jest terapia skupiająca się na pracy z dzieckiem wyłącznie w gabinecie terapeutycznym. W ten sposób pracowali głównie psychoterapeuci w nurcie psychodynamicznym stosując przeważnie technikę zabawy i arteterapii, aby wyłonić jakiś nieświadomy konflikt. Na skutek tej terapii powstało wiele mitów jak np.: to, że dziecko chce ukarać rodziców swoim niemówieniem lub MW jest spowodowany jakąś rodzinną tajemnicą. Dodatkowo okazało się, że terapia behawioralna jest skuteczniejsza niż psychoanalityczna¹². Aktualna wiedza wskazuje na to, że najskuteczniejsze oddziaływania skupiają się na pracy z dzieckiem wtedy, gdy zaangażowani są rodzice, specjalista oraz koordynator w placówce. Koordynator, czyli terapeuta prowadzący to osoba, która prowadzi terapię dziecka na terenie danej placówki: żłobek, przedszkole, szkoła. Koordynatorem najczęściej zostaje przeszkolony specjalista: pedagog, psycholog, logopeda lub wychowawca dziecka¹³.

¹⁰ A. Cotter, M. Todd, E. Brestan-Knight, *Parent-Child Interaction Therapy for Children with Selective Mutism (PCIT-SM)* [w:] L. N. Nice (red.), *Handbook of Parent-Child Interaction Therapy. Innovations and Applications for Research and Practice*, Cham 2018, s. 116.

¹¹ Ibidem, s. 122.

¹² B. P. Stone, *Treatment of selective mutism: A best-evidence synthesis*, „School Psychology Quarterly” 2002, nr 2 (17), s. 168–190.

¹³ A. Pałac-Nożewska, *Skuteczne metody...*, op. cit.

Specjalista może być również koordynatorem zewnętrznym i prowadzić terapię dziecka z MW.

Wszystkie działania terapeutyczne muszą uwzględniać etap komunikacyjny, na którym znajduje się dziecko. Maggie Johnson i Alison Wintegns¹⁴ wyróżniają osiem etapów swobodnego mówienia.

Etap 0. Dziecko nieobecne – nie wychodzi ze swojego pokoju, ukrywa się gdzieś lub obserwuje z oddali.

Etap 1. Dziecko nieruchome – nie bierze udziału w żadnych aktywnościach, nie porusza się, nie podejmuje prób szukania pomocy, wycofuje się do swojego pokoju.

Etap 2. Dziecko uczestniczy w zajęciach, ale bez komunikowania się – np. układa puzzle, rysuje, bierze podawane mu rzeczy, spełnia prośby, które nie wymagają mówienia, podczas zajęć grupowych bezdźwięcznie porusza ustami lub wykonuje razem z dziećmi określone ruchy.

Etap 3. Dziecko komunikuje się niewerbalnie i na piśmie – odpowiada lub inicjuje rozmowę poprzez gesty: wskazywanie palcem, kiwanie, kręcenie głową, klepanie ręką, rysowanie, pisanie, wyraz twarzy.

Pomost komunikacyjny – dziecko toleruje sytuację, gdy ktoś inny słyszy jego głos (nie szept, nie zakrywa ust), dziecko rozmawia z rodzicem w obecności innej osoby.

Etap 4. Dziecko mówi za pośrednictwem drugiej osoby – odpowiada na pytania innej osoby, które przekazuje mu np.: rodzic. Mówi więc do drugiej osoby, ale za pomocą np.: rodzica, zwykle nie patrzy jeszcze na tę osobę.

Etap 5. Dziecko używa głosu – posługuje się dźwiękami np.: śmiechem, wyrazami dźwiękonaśladowczymi, nuceniem, potakivaniami: „hy”, „eche”, „hm”.

Etap 6. Dziecko używa pojedynczych słów - odpowiada pojedynczymi słowami na pytania lub używa ich podczas ustrukturalizowanych zajęć.

Etap 7. Dziecko używa zdań – odpowiada na pytania używając zdań, może zdarzyć się spontaniczne zadawanie pytań.

¹⁴ M. Johnson, A. Wintgens, *Mutyzm wybiórczy...*, op. cit., s. 103.

Etap 8. Dziecko rozmawia swobodnie – komunikacja jest dwukierunkowa, polega na spontanicznym wyrażaniu uwag przez dziecko, może być jeszcze problem z zadawaniem pytań, a poza sesjami może nie inicjować kontaktów ze wszystkimi. Za luźną, nieskrępowaną komunikację można uznać etap 8+.

Maggie Johnson i Alison Wintgens twierdzą, że aby terapia mutyzmu wybiórczego była skuteczna najpierw należy zdobyć wiedzę na temat tego, czym jest fobia¹⁵ przeprowadzić szczerą rozmowę na temat lęku przed mówieniem tzw. mowa motywująca¹⁶ przygotować otoczenie wolne od lęku¹⁷ oraz usunąć czynniki podtrzymujące mutyzm wybiórczy¹⁸ Johnson i Wintges podzieliły techniki pracy z mutyzmem wybiórczym na formalne i nieformalne¹⁹.

Metody zaproponowane przez Johnson i Wintgens wywodzą się głównie z terapii behawioralnej (Rycina 1), dokładnie warunkowania klasycznego i łączą ze sobą techniki wygaszania bodźca lękowego (ekspozycja *in vivo*) oraz desensytyzację (desensybilizacja, odczulanie, odwrażliwianie, przeciwwarunkowanie)²⁰. Metody terapii behawioralnej lęków i fobii wykorzystujące warunkowanie klasyczne należą do grupy zwanej terapią ekspozycyjną, gdyż w ich trakcie pacjent wystawiany jest na kontakt z bodźcem lub sytuacją lękotwórczą²¹. Kontakt ten może mieć miejsce w wyobraźni, w rzeczywistości wirtualnej (systematyczne odwrażliwianie i terapia implozywna), lub odbywać się w miejscu, w którym lęk rzeczywiście występuje (zatapianie). W terapii lęków i fobii stosuje się także specyficzną formę modelowania, wykorzystującą mechanizm naśladowania, zachodzący w procesie uczenia się przez obserwację,

¹⁵ Ibidem, s. 18.

¹⁶ Ibidem, s. 102.

¹⁷ Ibidem, s. 148.

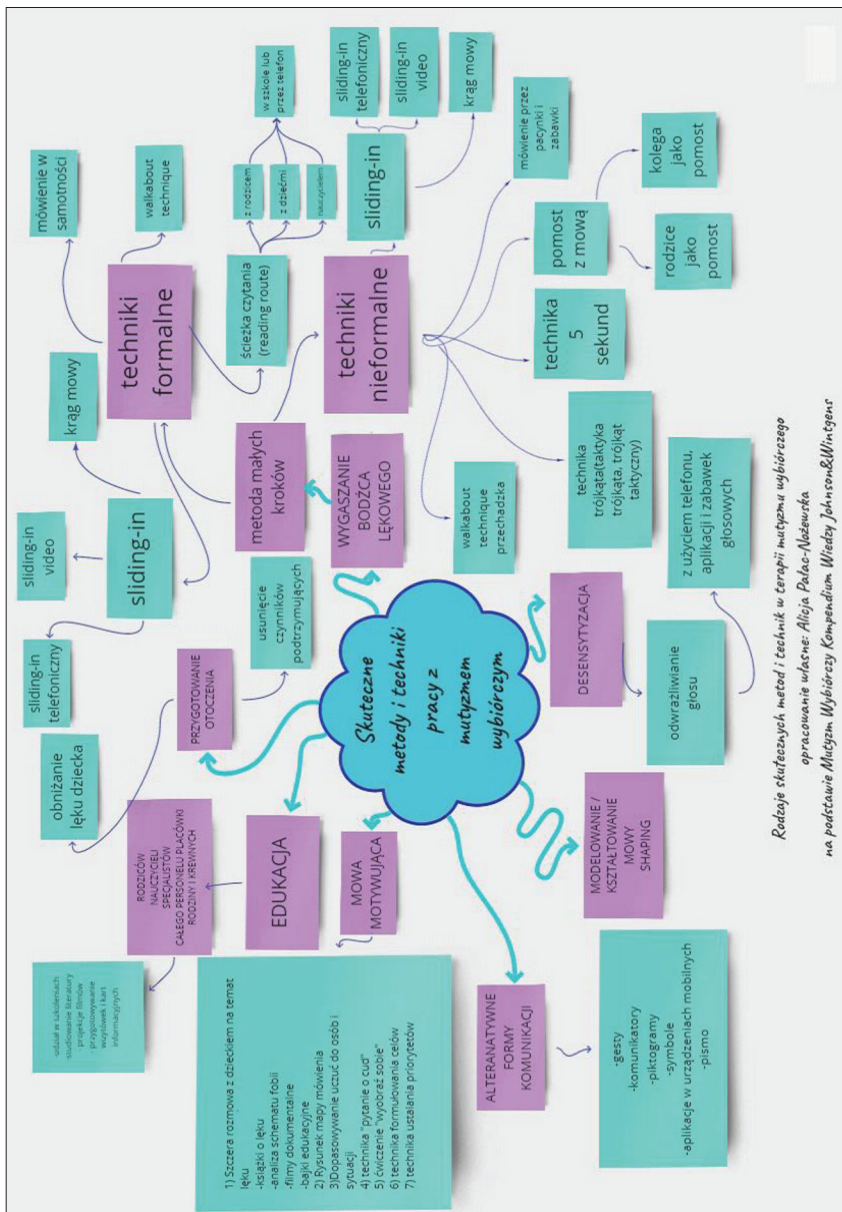
¹⁸ Ibidem, s. 172.

¹⁹ Ibidem, s. 198–199.

²⁰ A. Kokoszka, *Wprowadzenie do terapii poznawczo-behawioralnej. Podstawowe zasady i przykłady z praktyki klinicznej z opisami Arthura Freemana, Francka Dattilia i Tullia Scrimalego*, Kraków 2009, s. 80.

²¹ P. Bąbel, *Terapia behawioralna zaburzeń rozwoju z perspektywy analizy zachowania* [w:] „Psychologia rozwojowa” 2011, nr 3 (16), s. 35.

Rycina 1. Rodzaje skutecznych metod i technik w terapii mutyzmu wybiórczego



Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Johnson, A. Wintgens, *Mutyzm wybiórczy. Kompendium wiedzy*, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2018.

tj. modelowanie uczestniczące²² i dziecko konfrontuje się z coraz bardziej lękorodnymi sytuacjami²³.

Podstawową metodą „małych kroków” jest wygaszanie bodźca lękowego²⁴. Metoda wygaszania bodźca lękowego polega na powolnym wystawianiu dziecka na bodziec lękotwórczy do momentu, aż siła reakcji lękowej zostanie zredukowana do minimum²⁵. Ekspozycja in vivo wykorzystuje terapeutę jako źródło poczucia bezpieczeństwa, w jego obecności stopniowo kontaktuje się różnymi sytuacjami coraz bardziej lękorodnymi, poczynając od tych budzących najmniej lęk²⁶.

Jedną z form takiej terapii jest metoda sliding-in, która za pomocą małych kroków wystawia daną osobę na to, co jest przyczyną lęku, tak długo, aż reakcja lękowa się zmniejszy²⁷. Z kolei desensytyzacja (systematyczne odwrażliwianie)²⁸, powoduje, że lęk zaczyna być kojarzony w inny sposób niż pierwotnie. W tym celu ustala się hierarchię lęków i zaczyna pracę poczynając od tego, co wywołuje najsłabszą reakcję. Terapię tę łączy się zwykle z relaksacją – w sytuacji takiego wypracowanego spokoju pacjent wyobraża sobie to, co budzi lekki niepokój. Ćwiczenie to powtarza się tyle razy, aż odczucie strachu maleje i kontynuuje tak długo, aż kolejne lęki zostaną zneutralizowane²⁹. Kontakt z bodźcem lękowym ma miejsce w wyobraźni dziecka³⁰, które wyobraża sobie kolejne kroki terapii np.: dziecko wyobraża sobie, że podchodzi do kogoś, wyobraża sobie jak liczy z panią, wyobraża sobie jak pani odsłuchuje jego głos. Dziecko przyzwyczaja się stopniowo do swoich myśli³¹. Ponie-

²² Ibidem.

²³ A. Kokoszka, *Wprowadzenie do terapii...*, op. cit., s. 80.

²⁴ M. Johnson, A. Wintgens, *Mutyzm wybiórczy...*, op. cit., s. 223.

²⁵ P. Bąbel, A. M. Ziółkowska, *Terapia behawioralna zaburzeń lękowych* [w:] „Postępy Psychiatrii i Neurologii” 2014, nr 23, s.4. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1230281314000105> [dostęp: 20.04.2022].

²⁶ A. Kokoszka, *Wprowadzenie do terapii...*, op. cit., s. 80.

²⁷ M. Johnson, A. Wintgens, *Mutyzm wybiórczy...*, op. cit., s. 602.

²⁸ Ibidem, s. 222.

²⁹ <https://www.pokonajlek.pl/leczenie-leku/> [dostęp: 19.04.2022].

³⁰ P. Bąbel, *Terapia behawioralna...*, op. cit., s. 35.

³¹ M. Johnson, A. Wintgens, *Mutyzm wybiórczy...*, op. cit., s. 222.

waż wiele dzieci z MW boi się dźwięku i brzmienia własnego głosu, wówczas ta metoda sprawdza się do jego odwrażliwiania.

Modelowanie (kształtowanie mowy, shapping³² polega na stopniowym „kształtowaniu” mowy dziecka, aby mogło wyjść poza komunikację niewerbalną. Dziecko wykonuje demonstrowane przez terapeutę komunikaty.

Johnson i Wintgens³³ podzieliły swoje metody na techniki formalne i nieformalne. Techniki nieformalne są przeznaczone głównie dla mniejszych dzieci poniżej 5–6 roku życia, ale także dzieci starszych. Polegają one na wykorzystaniu szeregu różnych oddziaływań, o których nie informujemy dziecka. Pacjent nie zdaje sobie sprawy z tego, że bierze udział w jakiejś interakcji terapeutycznej. Metody są wykorzystywane w ten sposób, aby wyglądały na naturalne oddziaływania społeczne. Techniki formalne³⁴ przeznaczone są zwykle dla dzieci po 5–6 roku życia i wymagają ich większego zaangażowania. Dziecko musi być dokładnie poinformowane jakie zadania będzie wykonywać, a ich wykonanie może (ale nie musi) zostać nagrodzone. Johnson i Wintgens opracowały metodę sliding-in, która polega na stopniowym wślizgiwaniu się osoby, z którą dziecko ma rozmawiać. Metodę tę, zawsze rozpoczyna się od obecności rodzica (lub innej osoby, z którą dziecko swobodnie rozmawia) razem z dzieckiem. Dziecko ma możliwość stopniowego osvajania się z osobą, stanowiącą źródło lęku. Po wycofaniu rodzica, koordynator zaczyna wprowadzać nową osobę np. koleżankę, z którą dziecko wcześniej nie rozmawiało i cały proces się powtarza. Sliding-in zwykle realizuje się kilka razy w tygodniu po około 15–20 min i można pracować nim zarówno w wersji formalnej jak i nieformalnej. W metodzie formalnej bardzo ważne jest wyjaśnienie dziecku celu takich spotkań i przygotowanie odpowiedniej tzw. tabeli, drabinki z kolejnymi celami.

Drabinki to najważniejszy komponent pokonywania lęków³⁵. Drabinki to metoda pozwalająca krok po kroku pokonać lęk. Pa-

³² Ibidem, s. 223.

³³ Ibidem, s. 203.

³⁴ Ibidem, s. 605.

³⁵ R. M. Rapee, *Lęk u dzieci. Poradnik z ćwiczeniami*, Kraków 2017, s. 181.

cjent przechodzi przez poszczególne etapy od najłatwiejszych do tych, które budzą największy lęk³⁶. Metodą, którą wykorzystuje sliding-in jest krąg mowy³⁷. Metoda pozwala zwiększyć liczebność grupy, z którą dziecko rozmawia. Dziecko i koordynator siedzą w kręgu i liczą na zmianę, albo wymieniają 5 bohaterów z bajki. Na umówiony sygnał wchodzi nowa osoba, zajmuje miejsce i włącza się do liczenia. Ważną metodą zaproponowaną przez Johnson i Wintgens jest technika trójkąta (taktyka trójkąta lub trójkąt taktyczny)³⁸, która jest szczególnie pomocna do wprowadzania nowych osób. Polega ona na tym, że rodzic (lub koordynator, nauczyciel, specjalista) prowadzi z dzieckiem z MW oraz kolegą, jakby dwie oddzielne rozmowy. Jednocześnie stara się włączać kolegę i umożliwiać własnemu dziecku mówienie w obecności kolegi. Potem staje się pośrednikiem w rozmowie między dziećmi. Kieruje rozmową w obie strony tak, że dzieci mają wrażenie jakby rozmawiały ze sobą. Kolejną metodą zaproponowaną przez Johnson i Wintgens jest technika 5 sekund³⁹. Ta bardzo ważna technika mówi o tym, że nie wolno odpowiadać za dziecko. Kiedy ktoś zadaje dziecku pytanie i ono nie odpowiada należy odczekać 5 pełnych sekund. Potem powtarzamy pytanie do dziecka lub zadajemy pytanie z opcją wyboru „A” czy „B” lub parafrazujemy pytanie, tak aby dziecko mogło odpowiedzieć tylko „tak” lub „nie” (ewentualnie pokręcić głową). Znowu czekamy 5 sekund, zwracając się twarzą do dziecka, tak aby nie mogło szeptać. Jeśli nie ma odpowiedzi kontynuujemy rozmowę lub zmieniamy temat, a do dziecka mówimy np.: powiesz mi później. Metodą z powodzeniem wykorzystywaną w szkole, ale nie tylko, jest ścieżka czytania (reading route)⁴⁰ przeznaczona dla dzieci, zwłaszcza z MW dyskretnym. Można realizować ją indywidualnie, ale też w grupach. W zależności od dziecka, w przeciągu kilku sesji można przejść stopniowo do komunikacji werbalnej.

³⁶ Ibidem, s. 136.

³⁷ M. Johnson, A. Wintgens, *Mutyzm wybiórczy...*, op. cit., s. 258.

³⁸ Ibidem, s. 197-198.

³⁹ Ibidem, s. 590.

⁴⁰ Ibidem, s. 615-616.

Bardzo istotne w pracy z dziećmi i młodzieżą z mutyzmem wybiórczym jest generalizacja mowy. Generalizacja i utrzymanie efektów oraz praca nad przełamywaniem lęków są równorzędnym pod względem istotności celem terapii behawioralnej. Generalizacja efektów terapii oznacza występowanie zachowania poddawanego interwencji w różnych sytuacjach i środowiskach oraz wobec wielu osób, a nie wyłącznie w środowisku terapeutycznym i wobec terapeuty. Z kolei utrzymanie określa stopień, w jakim zachowanie poddawane interwencji jest przejawiane przez dziecko po jej zakończeniu⁴¹.

Na koniec warto jeszcze wspomnieć o bardzo popularnej ostatnio terapii on-line. Terapia on-line w nurcie CBT znacznie poprawia radzenie sobie z lękiem⁴². Naukowcy z Singapuru przeprowadzili skuteczne interwencje terapeutyczne wykorzystując kontakt z dziećmi poprzez Internet. Stworzyli oni program „Potulna mysz” składający się z komponentów CBT takich jak: psychoedukacja, restrukturyzacja poznawcza, umiejętności społeczne oraz ćwiczenia ekspozycji. Pokazywali prezentacje Microsoft PowerPoint, na której dostarczona została psychoedukacja na temat lęku, a także różne zadania do wykonania np.: nagrywanie i odtwarzanie prostych wiadomości, uzupełnianie zeszytów ćwiczeń. Dzieci dostawały różne prace domowe, które miały przesyłać przez Internet. Wszystkie zadania zaczynały się od najniższego obciążenia komunikacyjnego: od zadań niewerbalnych do werbalnych. W terapię byli ściśle zaangażowani rodzice, którzy musieli towarzyszyć swoim dzieciom na placach zabaw, w sklepach czy restauracjach. Praca opierała się również na graniu w gry on-line z terapeutą, w których otrzymywali ściśle wskazówki co do radzenia sobie z różnymi stresującymi sytuacjami. Badacze podkreślają, że kluczowe w terapii jest zaangażowanie i coaching rodziców. Podobnie uważa Maggie John-

⁴¹ P. Bąbel, *Terapia behawioralna ...*, op. cit., s. 35.

⁴² Y. P. Ooi, *Web-based CBT for the Treatment of Selective Mutism: Results from a Pilot Randomized Controlled Trial in Singapore*, „Journal of Speech Pathology & Therapy” 30.05.2016, <https://www.omicsonline.org/open-access/web-based-cbt-for-the-treatment-of-selective-mutism-results-from-a-pilot-randomized-controlled-trial-in-singapore-jspt-1000112.pdf> [dostęp: 18.04.2022].

son⁴³ uważa, że praca online przynosi ogromne korzyści, pozwala przedłużyć ekspozycję i utrwalić poczynione postępy, kiedy nie jest ona możliwa na żywo. Ponadto aplikacje internetowe pozwalają na wprowadzenie do kręgu rozmówców osób, z którymi komunikacja nigdy nie byłaby możliwa.

Zakończenie

Niniejszy artykuł nie wyczerpuje problematyki metod terapii mutyzmu wybiórczego u dzieci. Koncentruje się na najpopularniejszych i najbardziej skutecznych metodach pracy, potwierdzonych również osobistymi doświadczeniami autorki w terapii mutyzmu wybiórczego⁴⁴. Wczesna diagnoza i interwencja w pracy z dziećmi i młodzieżą z mutyzmem wybiórczym daje bardzo dobre rezultaty. Należy jednak pamiętać, że aby praca ta była skuteczna, należy najpierw zdobyć wiedzę na temat tego, czym jest lęk przed mówieniem⁴⁵. Koncepcja przedstawiona przez Maggie Johnson i Alison Wintgens porusza większość zagadnień dotyczących skutecznej terapii mutyzmu wybiórczego.

Bibliografia

1. Bąbel P., *Terapia behawioralna zaburzeń rozwoju z perspektywy analizy zachowania* [w:] „Psychologia rozwojowa” 2011, nr 3 (16), s. 27–38.
2. Bąbel P., Ziółkowska A. M., *Terapia behawioralna zaburzeń lękowych* [w:] „Postępy Psychiatrii i Neurologii” 2014, nr 23, s. 3–9, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1230281314000105> [dostęp: 20.04.2022].
3. Bourne E. J., *Lęk i fobia. Praktyczny podręcznik dla osób z zabu-*

⁴³ M. Johnson, *Praca online z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi w czasie pandemii*, „Forum Logopedy” 26.11.2020, <https://forumlogopedy.pl/arttykul/praca-online-z-dziecmi-mlodzieza-i-doroslymi-w-czasie-pandemii> [dostęp: 20.04.2022].

⁴⁴ A. Pałac-Nożewska, *Skuteczne metody ...*, op. cit.

⁴⁵ A. Cotter, M. Todd, E. Brestan-Knight, *Parent-Child...*, op. cit., [w:] L. N. Nice (red.), *Handbook...*, op. cit., s. 114.

- rzeniami lękowymi, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
4. Bystrzanowska M., *Mutyzm wybiórczy. Poradnik dla rodziców, nauczycieli i specjalistów*, Impuls Oficyna wydawnicza, Kraków 2017.
 5. Creswell C., Willetts L., *Przezwyćieżanie lęków i zmartwień twojego dziecka. Przewodnik samopomocy w oparciu o techniki poznawczo-behawioralne*, Alliance Press, Gdynia 2014.
 6. Cotter A., Todd M., Brestan-Knight E., *Parent-Child Interaction Therapy for Children with Selective Mutism (PCIT-SM)* [w:] *Handbook of Parent-Child Interaction Therapy. Innovations and Applications for Research and Practice*, (red.) Niec L. N., Springer, Cham 2018.
 7. Furr J. M., *Exposure therapy for childhood selective mutism: Principles, practices, and procedures* [w:] T. S. Peris, E. A. Storch, J. F. McGuire (red.), *Exposure therapy for children with anxiety and OCD*, Elsevier Academic Press, Amsterdam 2020, s. 113–142.
 8. <https://icd.who.int/browse11/lm/en#/http://id.who.int/icd/entity/167946871>, [dostęp: 02.09.2020].
 9. Johnson M., *Praca online z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi w czasie pandemii*, „Forum Logopedy” 26.11.2020, <https://forumlogopedy.pl/artypkuk/praca-online-z-dziecni-mlodzieza-i-doroslymi-w-czasie-pandemii> [dostęp: 20.04.2022].
 10. Johnson M., Wintgens A., *Mutyzm wybiórczy. Kompendium wiedzy*, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2018.
 11. <https://www.pokonajlek.pl/leczenie-leku/> [dostęp: 19.04.2022].
 12. Kokoszka A., *Wprowadzenie do terapii poznawczo-behawioralnej. Podstawowe zasady i przykłady z praktyki klinicznej z opisami Arthura Freemana, Franka Dattilia i Tullia Scrimalego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
 13. *Kryteria diagnostyczne z DSM-5. Desk reference. American psychiatric association*, Gałecki P. (red.), Edra, Urban & Pa.rtner, Wrocław 2017.
 14. Muris, P., Ollendick, T. H., *Children who are anxious in silence: A review on selective mutism, the new anxiety disorder in DSM-5*, „Clinical Child and Family Psychology Review” 28.02.2015, <https://link.springer.com/article/10.1007/s10567-015-0181-y> [dostęp: 17.04.2022].
 15. Muris, P., & Ollendick, T. H., *Selective mutism and its relations to social anxiety disorder and autism spectrum disorder*, „Clinical Child

- and Family Psychology Review”, 19.01.2021, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33462750/> [dostęp: 18.04.2022].
16. Oerbeck B., *Treatment of selective mutism: a 5-year follow-up study*, „European Child & Adolescent Psychiatry” 22.01.2018, <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-018-1110-7> [dostęp: 22.04.2022].
 17. Østergaard K.R., *Treatment of selective mutism based on cognitive behavioural therapy, psychopharmacology and combination therapy – a systematic review*, „Nordic Journal of Psychiatry” 15.02.2018, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08039488.2018.1439530> [dostęp: 17.04.2022].
 18. Pałac-Nożewska A., *Jak formułować zalecenia do opinii i orzeczeń. Wskazówki dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych*, „E-biuletyn Specjalne Potrzeby Edukacyjne” 2020, nr 4 (19), s. 21–33.
 19. Pałac-Nożewska A., *Skuteczne metody pracy z dzieckiem z mutyzmem wybiórczym*, „Forum Logopedy” 25.11.2020, <https://forumlogopedy.pl/arttykul/skuteczne-metody-pracy-z-dzieckiem-z-mutyzmem-wybiorczym> [dostęp: 19.04.2022].
 20. Stone B. P., *Treatment of selective mutism: A best-evidence synthesis*, „School Psychology Quarterly” 2002, nr 2 (17), s. 168–190.
 21. Rapee R. M., *Lęk u dzieci. Poradnik z ćwiczeniami*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017.
 22. Schwenck, C., Gensthaler, A., Vogel, F., *Anxiety levels in children with selective mutism and social anxiety disorder*, „Current Psychology” 18.11.2019, <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-019-00546-w> [dostęp: 20.04.2022].
 23. Schwenck, C., *Characteristics of person, place, and activity that trigger failure to speak in children with selective mutism*, „European Child Adolescent Psychiatry” 24.04.2021, <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-021-01777-8> [dostęp: 17.04.2022].
 24. Ooi Y. P., *Web-based CBT for the Treatment of Selective Mutism: Results from a Pilot Randomized Controlled Trial in Singapore*, „Journal of Speech Pathology & Therapy” 30.05.2016, <https://www.omicsonline.org/open-access/webbased-cbt-for-the-treatment-of-selective-mutism-results-from-a-pilotrandomized-controlled-trial-in-singapore-jspt-1000112.pdf> [dostęp: 18.04.2022].

ZgSp2353-7426/01.06.2022/19.06.2022/30.06.2022/03

Anna Jasionowska-Moszczyńska

ORCID 0000-0002-6589-2084

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku
Katedra Pedagogiki*

ROZWIJANIE ZAINTERESOWAŃ MUZYCZNYCH DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM. RAPORT Z BADAŃ

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest sposobom rozwijania zainteresowań muzycznych przedszkolaków. Autorka przeprowadziła badania wśród studentek *Pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej* NWSP w Białymstoku, których opinie zawarła w niniejszym opracowaniu. Rozważania rozpoczęła od informacji na temat roli muzyki w życiu przedszkolaków oraz w jaki sposób kontakt z muzyką może przyczynić się do rozbudzenia ich zainteresowań. Następnie przedstawiła zdanie przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji na temat stwarzania okazji i wszelkich działań na rzecz rozwijania zainteresowań muzycznych przedszkolaków w dwóch środowiskach: rodzinnym i przedszkolnym. Zwróciła uwagę na efekty umuzykalniania dzieci. Wyniki badań zamykają wnioski i wskazówki do praktyki edukacyjnej.

Słowa kluczowe: muzyka • zainteresowania muzyczne • umuzykalnianie dzieci • dzieci w wieku przedszkolnym • środowisko rodzinne • przedszkole.

DEVELOPING MUSICAL INTERESTS OF CHILDREN AT PRESCHOOL AGE. RESEARCH REPORT

Abstract

The article is devoted to ways of developing musical interests of preschoolers. The author conducted a survey among students of Early Childhood and Preschool Pedagogy at the NWSP in Białystok. She begins her considerations with information on the role of music in the lives of preschoolers and how contact with music can contribute to the awakening of their interests. She then presents the opinion of selected future early childhood education teachers on opportunities and activities to support musical interests of preschoolers in two environments – family and preschool as well as the effects of musicalization in children. The findings conclude with some guidelines and reflection on educational practice.

Keywords: music • musical interests • musicalization of children • preschool children • family environment • preschool.

Wstęp

„Muzyka oraz wszelkie jej formy i odmiany są wszechobecne w życiu i wzroście emocjonalnym dziecka już od jego najmłodszych lat. Natomiast, szczególne stadium wzrostu zainteresowań muzycznych dziecka przypada na okres przedszkolny, kiedy to dziecko silnie interesuje się otaczającym je światem dźwięków i z zainteresowaniem uczestniczy w różnych formach aktywności muzycznej, dzięki czemu kształtuje swoją niepowtarzalną osobowość oraz umiejętność wyrażania emocji, a także ekspresję”¹.

Edukacja muzyczna przedszkolaków wymaga od współczesnych nauczycieli szerokiego spektrum umiejętności. Przedszkole jest miejscem organizowania oraz realizowania wielu działań

¹ A. Trzcionka-Wieczorek, *Aktywność muzyczna dzieci w środowisku przedszkolnym – refleksje z prowadzonych badań*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2(1)/2017, s. 217, cyt. za: A. Jasionowska-Moszczyńska, A. Jacewicz, *Rola rodziny i przedszkola w rozwijaniu zainteresowań muzycznych przedszkolaków*, „Zagadnienia Społeczne” 2(16)/ 2021.

sprzyjających rozwijaniu zainteresowań muzycznych dzieci. Przyjmuje się, iż edukacja muzyczna jest obecnie jedną z najbardziej dynamicznie rozwijających się dziedzin sztuki. Mnogość publikacji oraz prowadzonych rozważań, jak również zapisy w podstawie programowej dla placówek przedszkolnych wskazują na aktualność podjętej problematyki badawczej. Biorąc pod uwagę znaczenie edukacji muzycznej w ogólnym rozwoju oraz wychowaniu dziecka, zasadne jest zajęcie się tematyką zagadnień odnoszących się do analizy sposobów rozwijania zainteresowań muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym z uwzględnieniem opinii studentów- przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Założenia metodologiczne badań własnych

Przedmiot badań pedagogicznych stanowią sposoby rozwijania zainteresowań muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym, zaś celem jest poznanie opinii przyszłych nauczycieli na temat sposobów rozwijania zainteresowań muzycznych przedszkolaków. Cel praktyczny stanowi określenie wskazówek edukacyjnych kierowanych do przyszłych organizatorów i realizatorów edukacji muzycznej w przedszkolu.

Problem główny został ujęty w formie następującego pytania: Jakie sposoby rozwijania zainteresowań muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym preferują studenci *Pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej*?

Do problemu głównego, sformułowane zostały następujące problemy szczegółowe:

1. Jaka rolę odgrywa muzyka w życiu przedszkolaków?
2. W jaki sposób kontakt z muzyką może przyczynić się do rozbudzenia zainteresowań muzycznych dzieci?
3. Czy zdaniem studentów środowisko rodzinne stwarza okazje do rozwoju zainteresowań muzycznych dzieci?
4. Jakie działania w obszarze rozwijania zainteresowań muzycznych przedszkolaków podejmowane są w przedszkolu?
5. Jakie są pozytywne efekty umuzykalniania dzieci w wieku przedszkolnym?

Sformułowane problemy badawcze związane są przede wszystkim z opisem i diagnozą rzeczywistej sytuacji.

Wyodrębniono zmienną niezależną, którą stanowi wiek studentek (do 30 r.ż. i powyżej 30 r.ż.)².

Do przeprowadzenia badań wybrano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety internetowej, a narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz ankiety. W części wstępnej narzędzia zawarto informacje dotyczące celu badań, zapewniono o anonimowym ich przebiegu oraz poproszono o szczerze odpowiedzi na pytania. Część właściwą kwestionariusza stanowiło 35 pytań skierowanych do studentów (23 pytania zamknięte i 12 półotwartych, w tym 16 pytań dysjunktywnych i 19 koniunktywnych). Część końcowa odnosiła się do charakterystyki badanej grupy – metryczka zawierała informacje dotyczące miejsca zamieszkania, wieku oraz stopnia wykształcenia muzycznego respondenta.

Organizacja oraz całościowy przebieg badań własnych uwzględniały trzy fazy:

- I. Opracowania koncepcji badawczej.
- II. Zaprojektowania warsztatu badawczego.
- III. Realizację badania wraz z analizą otrzymanych wyników niezbędnych do odpowiedzi na postawione w pracy problemy badawcze (Schemat 1.).

Badania przeprowadzono z 50. studentkami *Pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej* z Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. 62,00% respondentek stanowiły studentki powyżej 30 r.ż., a pozostałe to były osoby w wieku poniżej 30 lat.

Ponad połowa (54,00%) osób zamieszkiwała miasto od 150 tys. do 500 tys. mieszkańców. 16,00% mieszkało w mieście od 50 tys.

² Wymogi edytorskie uniemożliwiają pełną prezentację zmiennych zależnych i ich wskaźników. Ograniczono też materiał graficzny zawierający wyniki badań własnych. Więcej informacji na ten temat zawiera praca dyplomowa A. Jasionowskiej-Moszczyńskiej, *Sposoby rozwijania zainteresowań muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym w opinii studentów Pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, maszynopis pracy licencjackiej napisanej pod kierunkiem dr A. Jacewicz, Białystok 2021.

do 150 tys. mieszkańców, natomiast 24,00% za miejsce zamieszkania wskazało miasto do 50 tys. mieszkańców. Tylko 6,00% studentek biorących udział w badaniu mieszkało na wsi.

Schemat 1. Harmonogram badań własnych

Lp.	•Etapy badań własnych	Termin
1.	•Dokonanie wyboru tematu pracy	10. 2020
2.	•Przygotowanie koncepcji pracy	11. 2020
3.	•Gromadzenie i studiowanie literatury	11- 12. 2020
4.	•Sporządzenie spisu treści	12. 2020
5.	•Opracowanie rozdziału teoretycznego pracy	12. 2020
6.	•Opracowanie rozdziału metodologicznego wraz z narzędziem badawczym, którym jest kwestionariusz ankiety	01- 02. 2021
7.	•Przeprowadzenie badań, gromadzenie materiału empirycznego	03. 2021
8.	•Opracowanie materiału empirycznego	04. 2021
9.	•Opracowanie wyników badań	04. 2021
10.	•Sformułowanie wniosków i zakończenie pracy	05. 2021

Źródło: opracowanie własne

Większość (62,00%) osób stanowiły studentki bez wykształcenia muzycznego. Szkołę Muzyczną I st. ukończyło 6,00% kobiet, zaś Szkołę Muzyczną II st.- 2,00%. Edukację w Ognisku Muzycznym zakończyło 10,00%, natomiast 2,00% studentek ukończyło Ognisko Baletowe. Uczęszczanie na prywatne lekcje muzyki deklarowało 4,00%, zaś uczestnictwo w kursie muzycznym potwierdziło 14,00% kobiet.

Wyniki badań własnych

Rola muzyki w życiu przedszkolaków

Szeroko pojmowana muzyka jest jedną z kluczowych dziedzin pełnego procesu wychowania oraz uczenia się, który ma swój początek w okresie przedszkolnym i trwa nieprzerwanie przez pełny okres edukacji każdego człowieka. Czynny kontakt dziecka z muzyką oraz wszelkimi jej formami, posiada korzystny i, co istotne, długotrwały wpływ na całościowy rozwój dziecka. Muzyka w jego życiu jest odpowiedzialna za umiejętność różnicowania dźwięków, kształtuje podzielność uwagi, czy też, co niezwykle istotne w tym okresie rozwoju, wspomaga jego naukę mowy. Muzyka, jak również różne pośrednie formy umuzykalniania dziecka w wieku przedszkolnym, w sposób wymierny przyczynia się do prawidłowego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie na różnych jego płaszczyznach, ale również kształtuje jego postawę i osobowość.

W poniższych tabelach przedstawiono wyniki badań ukazujące rolę muzyki w życiu przedszkolaków.

Tabela 1. Umiejętności dziecka rozwijane poprzez słuchanie muzyki

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Różnicowanie dźwięków	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Lokalizacja dźwięków w czasie i przestrzeni	7	36,84	7	22,58	14	28,00
Pamięć słuchowa	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Rozwój mowy	16	84,21	27	87,10	43	86,00
Koncentracja na bodźcach słuchowych	18	94,74	30	96,77	48	96,00
Podzielność uwagi	18	94,74	30	96,77	48	96,00

Źródło: Badania własne, pytanie wielokrotnego wyboru

Z analizy danych przedstawionych w Tabeli 1. wynika, że wszystkie studentki są zdania, iż słuchanie muzyki rozwija umiejętności różnicowania dźwięków oraz pamięć słuchową dzieci. Niemal wszystkie studentki do 30 r.ż. (94,74%) i zbliżony odsetek powyżej 30 r.ż. (96,77%) stwierdziły zgodnie, że podczas słuchania muzyki ważna jest koncentracja na bodźcach słuchowych oraz podzielność uwagi. Większość ankietowanych bez względu na wiek (84,21% i 87,10%) twierdziła, że słuchanie muzyki ma wpływ również na rozwój mowy. 28,00% było zdania, że słuchanie muzyki przez dzieci rozwija ich umiejętności lokalizacji dźwięków w czasie i przestrzeni.

Tabela 2. Rola śpiewu dziecka

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Wzmacnianie aparatu głosowego dziecka	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Usprawnianie układu oddechowego	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Usprawnianie układu krążenia	16	84,21	5	16,13	21	42,00
Usprawnianie układu trawiennego	3	15,79	3	9,68	6	12,00
Usprawnianie układu nerwowego	3	15,79	9	29,00	12	24,00
Usprawnianie ciała	10	52,63	15	48,39	25	50,00
Kształtowanie prawidłowej postawy	8	42,11	27	87,10	35	70,00

Źródło: Badanie własne, pytanie wielokrotnego wyboru

Na podstawie wyników z Tabeli 2. można wnioskować, iż najważniejszą rolą śpiewu dziecka jest wzmacnianie aparatu głosowego, a także usprawnianie funkcjonowania układu oddechowego dziecka, co podkreślają wszystkie respondentki. Większość studen-

tek powyżej 30 r.ż. wskazywała na kształtowanie prawidłowej postawy ciała (87,10%), natomiast wśród odpowiedzi studentek poniżej 30 r.ż. przeważało usprawnianie układu krążenia (84,21%). Co druga (50,00%) respondentka (bez względu na wiek) była zdania, że śpiew usprawnia ciało. 15,79% studentek w wieku do 30 r.ż. i 29,00% powyżej 30 r.ż. uważało, że wspomaga on pracę układu nerwowego. Około 12,00% uczestniczących w badaniu przekonanych było o wspieraniu przez śpiew funkcjonowania układu trawiennego dziecka.

Należy podkreślić, że niemal wszystkie studentki do 30 r. ż. (94,74%) i powyżej 30 r. ż. (96,77%) zgadzały się ze stwierdzeniem, że podczas słuchania muzyki, grania na instrumentach, uczestniczenia w zabawach muzycznych przedszkolaki uczą się wyrażania swoich emocji, natomiast pozostałe nie mają zdania na ten temat.

Dane zawarte w Tabeli 3. wskazują, jak ważną rolę pełni śpiewanie piosenek dziecku. Wszystkie studentki (bez względu na wiek) były zdania, że śpiewanie dziecku sprzyja rozszerzaniu w atrakcyjny sposób słownictwa oraz stymulowaniu rozwoju mowy poprzez rytm, rymy i powtórzenia w piosenkach. Niemal wszystkie respondentki (93,55%, 94,74%) wskazały, że śpiewanie umożliwia naukę różnych zwrotów, określonych dźwięków, co ułatwia odróżnienie ich w mowie potocznej.

Tabela 3. Rola śpiewania dziecku piosenek

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Uatrakcyjnianie formy komunikacji	15	78,95	27	87,10	42	84,00
Rozszerzanie w atrakcyjny sposób słownictwa i możliwości wyrazowych	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Stymulowanie rozwoju mowy poprzez rytm, rymy i powtórzenia w piosenkach	19	100,00	31	100,00	50	100,00

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Umożliwia naukę różnych zwrotów, określonych dźwięków, co ułatwia odróżnienie ich w mowie potocznej	18	94,74	29	93,55	47	94,00
Pobudzanie dziecięcej wyobraźni i nauka abstrakcyjnego myślenia	16	84,21	26	61,30	42	84,00

Źródło: Badanie własne, pytanie wielokrotnego wyboru

Zdecydowana większość (87,10%) powyżej 30 r.ż. wskazała, iż śpiewanie uatrakcyjnia formę komunikacji, natomiast zbliżony odsetek (84,21%) osób do 30 r.ż. uważał, że śpiewanie piosenek pobudza dziecięcą wyobraźnię i uczy abstrakcyjnego myślenia.

Również większość studentek (do 30 r.ż. 83,87% i powyżej 30 r.ż. 84,21%) utrzymywała, że proces umuzykalniania przedszkolaków przyczynia się do łatwiejszego nawiązywania relacji z rówieśnikami oraz dobrego funkcjonowania w społeczeństwie. Pozostałe (ok. 16,00%) nie miało zdania na ten temat.

Rozbudzanie zainteresowań muzycznych przedszkolaków

Indywidualne zdolności muzyczne każdego człowieka, nie są jego wrodzonymi umiejętnościami, lecz niejako wypadkową wielopłaszczyznowego procesu zachodzącego na gruncie pierwotnych skłonności i kontaktu człowieka z muzyką. Przedszkole jest szczególnym miejscem, gdzie wykorzystywane są różnorodne formy umuzykalniania dzieci, poprzez które mają one szansę rozwijania swoich zainteresowań, wrażliwości oraz zamiłowania do muzyki, przez co kształtują swój charakter, postawę i osobowość. Rozbudzanie zainteresowań muzycznych może obejmować nie tylko prowadzenie zajęć ze śpiewu czy rytmiki, ale winno odnosić się również do zaznajamiania dzieci z zawodami bezpośrednio i pośrednio

związanymi z muzyką, organizowanie wyjść do filharmonii, opery, czy planowanie konkursów i prezentacji wokalnie-ruchowych. Rozbudzanie zainteresowań muzycznych, to również możliwość obcowania dziecka z instrumentami muzycznymi, dzięki czemu mają one szansę na ekspresyjne wyrażenie swoich emocji i odczuć.

Poniżej przedstawiono analizę wyników dotyczącą rozbudzania zainteresowań muzycznych przedszkolaków.

Wszystkie studentki, niezależnie od wieku, stwierdziły zgodnie, że zorganizowane wyjścia przedszkolaków w miejsca pracy przedstawicieli zawodów związanych z muzyką rozbudzają zainteresowania muzyczne dzieci. Na to pytanie studentki odpowiadały najczęściej, że „takie wyjścia są ciekawą formą zapoznania dzieci z miejscami, w których «mieszka muzyka»”, umożliwiają „wprowadzenie dzieci do świata muzyki poprzez ciekawą praktykę, a nie przez suchą, często nudną i niejasną teorię”. Takie wyprawy „umożliwiają przedszkolakom «poznanie od zupleca» różnych miejsc, w których muzykę się tworzy”, tam „kształtuje się w dzieciach poczucie piękna poprzez wychowanie przez sztukę”. Respondentki poniżej 30 r.ż. zaznaczyły, że podczas spotkań w miejscach pracy przedstawicieli zawodów związanych z muzyką „rozwija się myślenie twórcze i dziecięca wyobraźnia”, właśnie tam „dzieci mają sposobność, by odkryć świat muzyki, gdyż nie we wszystkich rodzinach mają z nią styczność”. Przebywając w teatrze muzycznym, filharmonii, operze, szkole muzycznej czy szkole tańca przedszkolaki „poszerzają zasób słownictwa związanego z muzyką”. Badane powyżej 30 r.ż. zauważyły, iż w miejscach tych „panuje niecodzienny klimat, który może zafascynować dzieci i rozbudzić w nich zainteresowanie muzyką”, tam „przybliża się muzykę poprzez możliwość «bycia z nią na żywo»”. „Bezpośredni kontakt z muzyką najbardziej dociera do dziecka”, a „możliwość zwiedzania kuluarów, wejścia na scenę, dotknięcia rekwizytów czy próba wydobywania dźwięku z instrumentu jest dla przedszkolaków bardzo atrakcyjnym doświadczeniem i z pewnością na długo pozostanie w ich pamięci, a może nawet przyczyni się do tego, że dziecko będzie chciało zacząć swoją «przygodę z muzyką»”.

Ponadto o rozbudzaniu zainteresowań muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym poprzez współudział w spotkaniach z ludźmi

związanymi zawodowo z muzyką przekonane są wszystkie studentki biorące udział w badaniu. Respondentki powyżej 30 r.ż. były zdania, że „bycie muzykiem jest czymś więcej niż zwykłą pracą, jest pasją, którą należy dzielić się z dziećmi już od najmłodszych lat, by miały możliwość obserwacji tego co najpiękniejsze w muzyce i by same z siebie chciały po nią sięgać.” „Współdziałal w spotkaniach i interakcje z muzykami, dają dzieciom możliwość żywego doświadczania tego, co związane jest z artystycznym zawodem”. „Osoba, która spotyka się z dziećmi, swoją postawą i w atrakcyjny sposób przedstawia swój zawód i świat muzyki, może stać się dla nich wzorcem oraz autorytetem, mieć wpływ na ich marzenia, zainteresowania muzyczne i decyzje z nimi związane, podejmowane w przyszłości”, „pomaga dzieciom kształtować ich wyobraźnię muzyczną”. „Dla ludzi, którym od dziecka stwarza się możliwość obcowania z muzyką, staje się ona ich towarzyszem na całe życie. Przykładem mogą być dzieci muzyków, które od najmłodszych lat mają kontakt z muzyką, «przesiada ją nią», a w następstwie same zostają muzykami”. Studentki do 30 r.ż. najczęściej odpowiadały, iż na spotkaniach „dzieci mają możliwość, by usłyszeć historie dotyczące własnych doświadczeń i odczuć związanych z muzyką i wszelkich jej form, od osób bezpośrednio z nią związanych”. „Osoby, które wprowadzają dzieci w świat muzyki mogą «zarazić» dziecko swoją pasją do niej”, „zachęcić przedszkolaków do obcowania z muzyką i rozwijania zainteresowań muzycznych na lekcjach śpiewu, gry na instrumencie lub tańca”. Ponadto studentki (bez względu na wiek) twierdziły, że „dziecko, które nigdy nie miało do czynienia z muzyką ma możliwość doświadczyć czegoś nowego- poznać świat muzyki”, „zagłębić się w nią, usłyszeć, zobaczyć”, „dotknąć nieznanego instrumentu, poznać różne sposoby wydobywania dźwięków na danym instrumencie lub techniki śpiewu, a także usłyszeć ciekawe historie muzyczne”.

Prawie wszystkie studentki (93,55%) powyżej 30 r.ż. potwierdzały znaczenie konkursów i występów publicznych z udziałem dzieci z różnych placówek, w rozbudzaniu zainteresowań muzycznych przedszkolaków. Studentki PPiW (z dwóch grup) były zdania, że „jest to punkt motywacyjny i weryfikacyjny w kierunku realnych zdolności muzycznych przedszkolaków”. „Dziecko może podzielić się

swoimi umiejętnościami ze swoimi koleżankami i kolegami”, a „poprzez przedstawienie swoich uzdolnień rówieśnikom buduje poczucie własnej wartości i wyzwala wiarę we własne możliwości”. „Udział w konkursach i różnorodnych występach wyzwala w przedszkolankach wiele pozytywnych emocji, szczególnie dumę i radość, co wiąże się z chęcią podejmowania dalszej pracy, kolejnych wyzwań”. Dzieci „mają sposobność kształtowania kultury odbioru sztuki wśród rówieśników z różnych środowisk”. Niemal połowa (42,11%) respondentek do 30 r.ż. nie miała zdania co do wpływu takich spotkań na rozbudzanie zainteresowań muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym, natomiast ponad połowa z nich (57,89%) najczęściej odpowiadała, że „dzieci mają szansę czynnie uczestniczyć w organizowanych wydarzeniach i tym samym angażować się w proces umuzykalnienia razem z rówieśnikami z innych placówek przedszkolnych”. „Dzieci naśladują siebie wzajemnie, jeżeli więc podoba im się to, co potrafi koleżanka/ kolega, to starają się podpatrzeć co mogą zrobić, by być równie doskonałym w tym co robią inni, chcą «mieć tak samo»”. Spotkania takie „umożliwiają odkrycie ukrytych talentów muzycznych”, „uczą przedszkolaków dyscypliny (przygotowanie się do występów w domu), cierpliwości (czekanie na swoją kolej)”. Studentki z dwóch grup uważały, że „poprzez obserwację prezentacji ruchowych i słuchanie popisów wokalnych rówieśników, dzieci mogą skorzystać z pomysłów na rozwijanie albo też odkrycie swojego własnego talentu muzycznego”. Podczas udziału w konkursach i prezentacji swoich uzdolnień „dzieci pokonują własną nieśmiałość, kształtują umiejętności radzenia sobie z lękiem związanym z wystąpieniem przed nieznanymi dziećmi”, ale również „nawiązują i budują bliskie relacje koleżeńskie”.

Wszystkie studentki podkreślały, iż możliwość obcowania z instrumentami muzycznymi sprzyja rozbudzaniu zamiłowania do muzyki wśród przedszkolaków. Studentki do 30 r.ż. uważały, że „na rozwijanie pasji muzycznych przedszkolaków w dużej mierze ma wpływ to jak wygląda ich pierwszy kontakt z instrumentem”. „Dźwięki wydawane przez instrument są dla dzieci słuchowo atrakcyjne, ważniejszą rolę odgrywa jednak zmysł dotyku – możliwość dotykania instrumentu, czucia jego kształtu, a także postrzeganie

jego barwy”. „Kiedy dzieci są zafascynowane muzyką, potrafią nawet samodzielnie tworzyć instrumenty w warunkach domowych (wystarczy choćby kilka szklanek wypełnionych wodą do różnego poziomu i metalowa łyżeczka) i same eksperymentują z dźwiękami. Instrumenty własnoręcznie zrobione pozwalają przedszkolakom rozwijać muzyczną pasję i kreatywność, wówczas brak dostępu do tych prawdziwych nie stanowi przeszkody”. Kobiety powyżej 30 r.ż. stwierdziły, że „instrumenty muzyczne to nie zabawki, lecz narzędzia, które uczą i bawią. Rozwijają nie tylko zainteresowania muzyczne dzieci, lecz przede wszystkim ich osobowość”. „Jeśli dłonią można dotknąć instrumentu, to i duszą można dotknąć muzyki.” „Umiłowanie do muzyki zaczyna się od fascynacji narzędziami, którymi można ją tworzyć”. Prawie połowa respondentek z dwóch grup wskazała, że możliwość obcowania z instrumentami „jest dla dzieci atrakcyjnym doświadczeniem, gdyż zazwyczaj nie mają one w domu dostępu do nich”. „Bliski kontakt poprzez dotyk rozbudza ciekawość związaną ze sposobem wydobycia dźwięku z instrumentu”.

Należy podkreślić, że zdecydowana większość (87,10%) biorących udział w badaniu powyżej 30 r.ż. potwierdziła rozbudzenie zainteresowań muzycznych dzieci, poprzez udział w zajęciach z rytmiki. Studentki te najczęściej odpowiadały, że „dzieci na zajęciach mają możliwość zapoznania się z różnymi gatunkami muzyki”, tym samym również „pogłębiają swoją wiedzę dotyczącą muzyki”. W następstwie wpływa to na fakt, że „są otwarte na muzyczne doświadczenia”, co więcej „same poszukują muzyki w swoim codziennym życiu”. Udział przedszkolaków w zajęciach z rytmiki „pozwala im doświadczyć radości i satysfakcji z własnych improwizacji, zarówno ruchowych, jak i instrumentalnych”. „Muzyka, która zakorzenia się w naturalnej aktywności zabawowej przedszkolaków, otwiera perspektywy na aktywne doświadczanie świata”. Większość (68,42%) kobiet do 30 r.ż. uważała, że zajęcia z rytmiki intensyfikują zainteresowania muzyczne dzieci, które „chętniej śpiewają i eksperymentują z muzyką”, a „w muzycznych zabawach zaspokajają głód ruchu”. Zabawy i praca z muzyką „uwrażliwiają dzieci na rytm i melodię, dzięki czemu potrafią one czerpać radość płynącą ze słuchania muzyki”, także „kształtują smak muzyczny

przedszkolaków” oraz „poczucie rytmu, co wzbudza fascynację tańcem”. Studentki z dwóch grup stwierdziły, że „dzieci są szczęśliwe, kiedy razem z rówieśnikami mogą bawić się muzyką, bo lubią zabawy rytmem”, a zajęcia z rytmiki umożliwiają im „bliski kontakt z różnymi gatunkami muzyki, śpiewem, instrumentami, tańcem oraz udział w zabawach ruchowych, co pozwala rozwijać zainteresowania muzyczne przedszkolaków”. Co piąta studentka, biorąca udział w badaniu, wybrała kategorię nie mam zdania.

Tabela 4. Aranżacja przedszkolnych kącików muzycznych a rozbudzanie zainteresowań muzycznych przedszkolaków

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Biuletyny muzyczne	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Literatura dziecięca o tematyce muzycznej, w tym książki opisujące życie i twórczość muzyków i kompozytorów	12	63,16	7	22,58	19	38,00
Różnorodne instrumenty muzyczne – prawdziwe instrumenty (instrumentarium Orffa) lub wykonane samodzielnie przez dzieci	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Odtwarzacz CD (wraz z płytami)	4	21,10	27	87,10	31	64,00
Plansze edukacyjne o tematyce muzycznej	14	73,68	7	22,58	21	42,00
Mikrofon do występów przed grupą przedszkolną	5	26,32	24	77,42	29	58,00
Inne	0	0,00	1	3,23	1	2,00

Źródło: Badanie własne, pytanie wielokrotnego wyboru

Na podstawie danych zawartych w tabeli 4. należy stwierdzić, że wszystkie respondentki biorące udział w badaniu były zdania,

że w rozwijaniu zainteresowań muzycznych dzieci w kąciakach przedszkolnych najistotniejszą rolę odgrywa obecność instrumentów muzycznych, zarówno tych „prawdziwych”, jak i wykonanych samodzielnie. Zdecydowana większość osób powyżej 30 r.ż. podkreślała, że powinien znaleźć się tam również odtwarzacz CD (wraz z płytami) (87,10%), a także mikrofon do występów publicznych przed grupą przedszkolną (77,42%). Większość studentek poniżej 30 r.ż. wskazała na obecność w kąciakach muzycznych plansz edukacyjnych o tematyce muzycznej (73,68%) oraz literatury dziecięcej o tematyce muzycznej (63,16%). Znikomy odsetek (3,23%) wybierając kategorię: inne, zaproponował „kolorowe peruki i stroje do przebierania się np. za piosenkarzy”.

Stwarzanie okazji do rozwijania zainteresowań muzycznych przedszkolaków w środowisku rodzinnym

Rozwój osobowości każdego dziecka następuje poprzez jego czynne uczestnictwo w działaniu, przeżywaniu oraz skrupulatnym poznawaniu otaczającej go rzeczywistości, przede wszystkim w jego najbliższym środowisku, czyli rodzinie. Bardzo rzadko rozwój zainteresowań dokonuje się indywidualnie, częściej ma on związek ze środowiskiem wychowawczym, które to nie tylko wyznacza wzorce konkretnych ról społecznych, ale również tworzy płaszczyznę do uczenia się, bądź też nabywania zainteresowań, również tych muzycznych. Rozwijanie zainteresowań muzycznych dziecka w środowisku rodzinnym, to między innymi podejmowanie zabaw rytmicznych, śpiewanie, tworzenie własnych piosenek czy instrumentów, ale również wspólne wyjścia na koncerty, do filharmonii, kina, czy na musicale. Sukcesywne podejmowanie różnego rodzaju form aktywności muzycznej z udziałem środowiska rodzinnego sprzyja kształtowaniu zainteresowań dzieci.

Poniższy materiał zawiera wyniki dotyczące stwarzania okazji do rozwijania zainteresowań muzycznych przedszkolaków w środowisku rodzinnym.

Prawie wszystkie osoby (bez względu na wiek) twierdziły, że rozwój zainteresowań muzycznych dziecka zależy jest od sytuacji ekonomicznej rodziny (ok. 90,00%). Odmiennego zdania jest 9,68% stu-

dentek powyżej 30 r. ż.. Zaledwie 10,53% ankietowanych zaznaczyło kategorię „nie mam zdania”, a były to tylko studentki poniżej 30 r.ż. Ponadto z analizy zebranego materiału wynika, że wszystkie respondentki w wieku do 30 r.ż. i 96,77% powyżej 30 r.ż. zdecydowanie twierdziły, iż rodzina stanowi znaczące środowisko w rozwijaniu zainteresowań muzycznych przedszkolaków. Niewielki odsetek (3,23%) powyżej 30 r.ż. ma całkowicie odmienne zdanie na ten temat.

Z danych przedstawionych w tabeli 5. wynika, iż zdaniem wszystkich studentek (niezależnie od wieku) zainteresowania muzyczne przedszkolaków rozwijane są przede wszystkim w trakcie zabaw muzyczno-ruchowych, dźwiękonaśladowczych, muzycznych i rytmicznych, a także podczas śpiewania piosenek. Większość kobiet powyżej 30 r. ż. zdecydowanie wskazało malowanie do muzyki (70,97%) oraz czytanie książek o tematyce muzycznej (61,29%). Niemal co czwarta studentka (24,00%) zaznaczyła muzyczne gry komputerowe jako aktywność muzyczną rozwijającą zainteresowania muzyczne przedszkolaków. 3,23% powyżej 30 r.ż. zaproponowała „słuchanie muzyki klasycznej, filmowej, rozrywkowej dla dzieci”.

Tabela 5. Aktywności muzyczne a rozwijanie zainteresowań muzycznych dzieci

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Zabawy rytmiczne	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Zabawy muzyczne	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Zabawy dźwiękonaśladowcze	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Zabawy muzyczno-ruchowe	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Czytanie książek o tematyce muzycznej	2	10,53	19	61,29	21	42,00
Muzyczne gry komputerowe	5	26,32	7	22,58	12	24,00
Malowanie do muzyki	9	47,37	25	70,97	34	68,00
Śpiewanie piosenek	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Inne	1	5,26	1	3,23	2	4,00

Źródło: Badanie własne, pytanie wielokrotnego wyboru

Tabela 6. Działania podejmowane w środowisku rodzinnym w celu rozwijania zainteresowań muzycznych przedszkolaków

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Tworzenie własnych interpretacji ruchowych do muzyki	2	10,53	19	61,29	21	42,00
Tworzenie własnych instrumentów	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Tworzenie melodii	9	47,37	3	9,67	12	36,00
Tworzenie piosenek	2	10,53	4	12,90	6	12,00
Wspólne śpiewanie piosenek	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Wspólne muzykowanie	0	00,00	5	16,13	5	10,00
Słuchanie różnych gatunków muzyki	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Wyzwalanie spontanicznej aktywności dziecka	2	10,53	2	6,45	4	8,00
Inne	1	5,26	0	0,00	1	2,00

Źródło: Badanie własne, pytanie wielokrotnego wyboru

Na podstawie danych ukazanych w tabeli 6. można stwierdzić, iż, osoby do 30. jak i powyżej 30. roku życia jako najchętniej podejmowane działania w środowisku rodzinnym, mające na celu rozwijanie zainteresowań muzycznych dzieci, wskazywały wspólne śpiewanie piosenek oraz słuchanie różnych gatunków muzyki, a także tworzenie własnych instrumentów. Większość kobiet (61,29%) powyżej 30 r.ż. twierdziło, że jest to tworzenie własnych interpretacji ruchowych do muzyki. Niemal co druga studentka do 30 r.ż. wybrała tworzenie melodii. Tworzenie piosenek (12,00%), a wyzwalanie spontanicznej aktywności dziecka (8,00%) zyskało mniejszą aprobatę. Podobną liczbę wskazań dostrzegamy w drugiej grupie. Za ledwie 16,13% studentek wskazało wspólne muzykowanie jako działanie rozwijające zainteresowania muzyczne dzieci, a były to tylko studentki powyżej 30 r.ż. Tylko 5,26% młodszych studentek wybierając opcję inne, podkreśliła „wspólne poszukiwanie muzyki

w otaczającym nas środowisku, czego przykładem jest np.: kapiąca woda, płynąca rzeka, śpiew ptaków, szelest liści na wietrze”.

Zdaniem przyszłych nauczycielek najczęściej podejmowaną przez rodziców formą aktywności muzycznej poza domem wspólnie z dzieckiem jest uczestnictwo w koncertach w filharmonii, co stwierdziły wszystkie osoby biorące udział w badaniu. Należy podkreślić, że studentki nie podały innych propozycji np. uczestnictwa w koncertach na świeżym powietrzu, uczestnictwa w spektaklach baletowych czy słuchania ulicznych muzyków.

Tabela 7. Aktywności muzyczne wykorzystujące multimedia, podejmowane przez rodziców wspólnie z dzieckiem w domu

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Oglądanie koncertów streamingowych	5	26,32	6	19,35	11	22,00
Oglądanie spektakli muzycznych on-line	6	31,58	4	12,90	10	20,00
Oglądanie spektakli baletowych on-line	0	0,00	4	12,90	4	8,00
Oglądanie filmów muzycznych	8	42,11	12	38,71	20	40,00
Słuchanie audycji radiowych o tematyce muzycznej	13	68,42	27	87,10	40	80,00
Odtwarzanie słuchowisk muzycznych	15	78,95	28	90,32	43	86,00

Źródło: Badanie własne, pytanie wielokrotnego wyboru

Z danych przedstawionych w tabeli 7. wynika, że najpopularniejszymi formami aktywności muzycznej podejmowanymi przez rodziców wspólnie z dzieckiem w domu przy wykorzystaniu multimediów są: odtwarzanie słuchowisk radiowych (78,95%, 90,32%), oraz słuchanie audycji radiowych o tematyce muzycznej (68,42%, 87,10%). Mniej wskazań otrzymało oglądanie spektakli

muzycznych on-line (31,58%, 12,90%) i zbliżony odsetek (42,11%, 38,71%) uznał, że do aktywności tych należy również wspólne oglądanie filmów muzycznych. Niemal co piąta studentka wybrała oglądanie koncertów streamingowych. 12,90% kobiet wskazało oglądanie spektakli baletowych on-line, a były to tylko studentki powyżej 30 r.ż.

Tabela 8. Częstotliwość rozwijania zainteresowań muzycznych przedszkolaków w środowisku rodzinnym

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Codziennie	14	73,68	29	93,55	43	86,00
Co drugi dzień	2	10,53	0	0,00	2	4,00
Dwa razy w tygodniu	1	5,26	2	6,45	3	6,00
Raz w tygodniu	2	10,53	0	0,00	2	4,00
Rzadziej niż raz w tygodniu	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Nie mam zdania	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Razem	19	100,00	31	100,00	50	100,00

Źródło: Badanie własne

Jak wynika z przeprowadzonych badań, prawie wszystkie studentki powyżej 30 r.ż. (93,55%) oraz większość studentek do 30 r.ż. (73,68%) twierdziła, że zainteresowania muzyczne przedszkolaków w środowisku rodzinnym należy rozwijać codziennie. Niewielki odsetek (6,45%, 5,26%) zaznaczył, że wystarczy rozwijać zainteresowania muzyczne dzieci w domu dwa razy w tygodniu. 10,53% osób poniżej 30 r.ż. podało, że zajęcia powinny odbywać się co drugi dzień i tyleż samo raz w tygodniu.

Działania przedszkola na rzecz rozwijania muzycznych zainteresowań dzieci

W przypadku szeroko rozumianej edukacji przedszkolnej, nadrzędną formą aktywności dzieci jest zabawa, czyli aktywizacja dziecka poprzez kontakty społeczne z rówieśnikami, poznawanie oraz ruch i ekspresję. Wśród wielu przykładów ekspresji wyróżnić można ekspresję muzyczną, która wpływa na wrażliwość uczuciową, estetyczną, ale również zdolność myślenia dzieci. Działania przedszkoli w kierunku rozwijania zainteresowań muzycznych wychowanków, to przede wszystkim propagowanie różnych zabaw z muzyką i instrumentami, słuchanie muzyki, śpiewanie, prowadzenie zajęć rytmicznych, ale również zaznajamianie dzieci z różnymi gatunkami muzycznymi, jak np. jazz, folklor, muzyka filmowa. Warto jednak zauważyć, iż rola nauczyciela wychowania przedszkolnego w zakresie ekspresji muzycznej swoich wychowanków, w dużej mierze jest uzależniona od jego zainteresowań muzycznych.

Wszystkie studentki powyżej 30 r.ż. oraz większość do 30 r.ż. (78,95%) potwierdziła, że przedszkole wspiera rozwój uzdolnień muzycznych przedszkolaków. Niewielki odsetek (21,05%) nie miało zdania, a były to studentki poniżej 30 r.ż.

Pozyskane dane pozwalają stwierdzić, że prawie wszystkie osoby (93,55%) powyżej 30 r.ż. i 68,42% poniżej 30 r.ż. wybrały pracę zbiorową jako najlepszą formę prowadzenia zajęć umuzykalniających w przedszkolu. Co trzecia (31,58%) studentka do 30 r.ż. wskazała pracę indywidualną. Zaskoczeniem było to, że żadna studentka nie wybrała pracy zespołowej jako sprzyjającej rozwijaniu zainteresowań muzycznych przedszkolaków, która może mieć zastosowanie np. podczas nauki tańców czy gry na instrumentach perkusyjnych.

O integrowaniu muzyki z innymi treściami edukacyjnymi przez nauczycieli przedszkolnych, była przekonana większość (70,97%) ankietowanych powyżej 30 r.ż. Niemal co czwarta respondentka powyżej 30 r.ż. ma odmienny pogląd na ten temat. Ponad połowa (52,63%) studentek do 30 r.ż. stwierdziła „nie mam zdania”.

Tabela 9. Częstotliwość realizowania zajęć muzycznych w przedszkolu

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Codziennie	3	15,79	6	19,35	9	18,00
Co drugi dzień	2	10,53	15	48,39	17	34,00
Dwa razy w tygodniu	14	73,68	10	32,26	24	48,00
Raz w tygodniu	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Rzadziej niż raz w tygodniu	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Razem	19	100,00	31	100,00	50	100,00

Źródło: Badanie własne

Z danych prezentowanych w tabeli 9. wynika, iż większość (73,68%) respondentek do 30 r.ż. uważała, że zajęcia muzyczne powinny być realizowane dwa razy w tygodniu, zaś prawie połowa (48,39%) powyżej 30 r.ż stwierdziła, że powinny one odbywać się co drugi dzień. Około 18,00% studentek było zdania, że zajęcia muzyczne w przedszkolu powinny być realizowane codziennie.

Dane zawarte w tabeli 10. świadczą o tym, że wszystkie studentki (bez względu na wiek) są zdania, iż najchętniej podejmowanymi przez dziecko formami aktywności muzycznej w środowisku przedszkolnym są zabawy dźwiękonaśladowcze, oraz wspólne śpiewanie piosenek, a także zabawy w echo, zabawy taneczne i gimnastyka przy muzyce. Zdaniem przyszłych nauczycielek dzieci w przedszkolu również z przyjemnością uczą się piosenek oraz grają na instrumentach i rozwiązują zagadki muzyczne. Wszystkie panie powyżej 30 r.ż. zgodnie wskazały wytupywanie i wykłaskiwanie rytmów, malowanie do muzyki jako formy aktywności muzycznej najchętniej podejmowane przez dziecko w środowisku przedszkolnym.

Tabela 10. Formy aktywności muzycznej najchętniej podejmowane przez dziecko w środowisku przedszkolnym

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Zabawy dźwiękonaśladowcze	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Nauka piosenek	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Śpiewanie piosenek solo	0	0,00	7	22,58	7	14,00
Wspólne śpiewanie piosenek	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Gra na instrumentach	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Zabawy taneczne	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Gimnastyka przy muzyce	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Zabawa w echo	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Zagadki muzyczne	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Słuchanie muzyki poważnej	6	31,58	29	93,55	35	70,00
Słuchanie muzyki relaksacyjnej	11	57,89	30	96,77	41	82,00
Malowanie do muzyki	18	94,74	31	100,00	49	98,00
Zabawy ilustracyjne	3	15,79	26	83,87	29	58,00
Wytupywanie i wyklaskiwanie rytmów	12	63,16	31	100,00	43	86,00
Recytacja rytmizowanego tekstu z wyklaskiwaniem	2	10,53	26	83,87	28	56,00
Akompaniowanie do piosenek przy zastosowaniu instrumentów perkusyjnych	4	21,05	31	100,00	35	70,00
Tworzenie muzyki	16	84,21	27	87,10	43	86,00
Tworzenie własnych interpretacji ruchowych do muzyki	11	57,89	26	83,87	37	74,00
Inne	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Źródło: Badanie własne, pytanie wielokrotnego wyboru

Prawie wszystkie studentki powyżej 30 r.ż. twierdziły, że jest to słuchanie muzyki relaksacyjnej (96,77%) oraz poważnej (93,55%). Zbliżony odsetek (84,21%, 87,10%) podkreślił tworzenie muzyki. Ponadto 83,87% osób powyżej 30 r.ż. wskazało zabawy ilustracyjne, a także tworzenie własnych interpretacji ruchowych do muzyki, przy czym podobnego zdania była tu również ponad połowa ankietowanych (57,89%) do 30 r.ż. Zaskoczeniem okazało się to, iż prawie wszystkie (83,87%) osoby powyżej 30 r.ż. podkreślały recytację rytmizowanego tekstu z wyklaskiwaniem, gdzie tylko 10,53% poniżej 30 r.ż. wybrało tę formę jako aktywność muzyczną podejmowaną przez dziecko. Zróżnicowaną ilość wskazań dostrzega się przy akompaniowaniu piosenek z zastosowaniem instrumentów perkusyjnych, gdyż niemal co piąta studentka do 30 r.ż. podkreślała tę kategorię i wszystkie powyżej 30 r.ż. Tylko 14,00% ankietowanych wskazało śpiewanie piosenek solo, a były to studentki powyżej 30 r.ż.

Większość kobiet powyżej 30 r.ż. (80,65%) i poniżej 30 r.ż. (68,42%) podkreślała, iż przedszkole umożliwia dzieciom obcowanie z instrumentarium Carla Orffa. Niemal co czwarta studentka (24,00%) bez względu na wiek nie miała zdania na ten temat.

Tabela 11. Gatunki muzyczne wykorzystywane przez nauczyciela podczas zajęć muzycznych w przedszkolu

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Muzyka ludowa/folklor muzyczny	2	10,53	15	48,39	17	34,00
Jazz	0	0,00	2	6,45	2	4,00
Muzyka elektroniczna	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Muzyka klasyczna	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Muzyka sceniczna	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Muzyka wokalna	2	10,53	6	19,35	8	16,00

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Muzyka symfoniczna	9	47,37	22	70,97	34	68,00
Muzyka solowa	11	57,89	11	35,48	22	44,00
Muzyka filmowa	0	0,00	7	22,58	7	14,00
Country	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Disco polo	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Muzyka dziecięca	19	100,00	31	100,00	50	100,00

Źródło: Badanie własne, pytanie wielokrotnego wyboru

Analizując zawartość Tabeli 11, można zauważyć, iż wszystkie studentki przekonane są o tym, że nauczyciele podczas zajęć umuzykalniających w przedszkolu sięgają po muzykę klasyczną i tą z repertuaru dziecięcego. Większość (70,97%) ankietowanych powyżej 30 r.ż. uważa, że jest to muzyka symfoniczna, natomiast ponad połowa (57,89%) badanych do 30 r.ż. wskazała muzykę solową. Identyczny odsetek (10,53%) ankietowanych poniżej 30 r.ż. uważał, że nauczyciele podczas zajęć umuzykalniających w przedszkolu wykorzystują muzykę wokalną oraz folklor muzyczny. Najmniej odpowiedzi dotyczących gatunków muzyki przybliżanych przedszkolakom podczas zajęć umuzykalniających uzyskały kategorie: jazz (4,00%) oraz muzyka filmowa (14,00%), a wskazały je tylko studentki powyżej 30 r.ż.

Zdaniem wszystkich studentek biorących udział w badaniu, podczas realizacji zajęć muzycznych w grupach przedszkolnych nauczyciele wykorzystują następujące instrumenty: dzwonki diatoniczne, tamburyn, bębenek, janczary, trójkąt, marakasy oraz talerze (Tabela 12). Mniej niż połowa (41,94%) ankietowanych powyżej 30 r.ż. wskazała klawesyn. Zaledwie 12,00% respondentek jest zdania, że jest to instrument klawiszowy,

a odpowiedziały w ten sposób tylko badane powyżej 30 r.ż. Około 8,00% studentek wskazało gitarę i pudełko akustyczne jako instrumenty wspomagające realizację zajęć umuzykalniających w przedszkolu.

Tabela 12. Instrumenty najczęściej wykorzystywane przez nauczycieli do realizacji zajęć muzycznych w grupach przedszkolnych

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Dzwonki diatoniczne (cymbalki)	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Gitara	2	10,53	2	6,45	4	8,00
Flet prosty	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Tamburyn	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Pianino/ keyboard	0	0,00	4	12,90	6	12,00
Bębenek	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Klawesyn	3	15,79	13	41,94	16	32,00
Janczary	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Skrzypce	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Trójkąt	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Marakasy	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Talerze	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Pudełko akustyczne	2	10,53	2	6,45	4	8,00

Źródło: Badanie własne, pytanie wielokrotnego wyboru

Tabela 13. Rodzaj muzyki, który powinien towarzyszyć dzieciom podczas poobiedniego odpoczynku

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Muzyka klasyczna	10	52,63	8	25,81	18	36,00
Muzyka filmowa	9	47,37	16	51,61	25	50,00
Folklor	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Muzyka instrumentalna	9	47,37	23	74,19	32	64,00
Muzyka wokalna	3	15,79	16	51,61	19	19,00
Muzyka wokalno-instrumentalna	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Muzyka relaksacyjna	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Odgłosy natury	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Nie mam zdania	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Źródło: Badanie własne, pytanie wielokrotnego wyboru

Jak wynika z danych zamieszczonych w Tabeli 13. podczas poobiedniego odpoczynku dzieciom powinna towarzyszyć, zdaniem wszystkich studentek, muzyka relaksacyjna oraz odgłosy natury. Muzykę instrumentalną wskazała większość (74,19%) respondentek powyżej 30 r.ż. Identyczny odsetek ankietowanych do 30 r.ż. stanowiący niemal połowę (47,37%) studentek uczestniczących w badaniu, utrzymywało, że spokojny i efektywny odpoczynek zapewnia przedszkolakom muzyka filmowa, a także instrumentalna, natomiast ponad połowa (51,61%) z nich powyżej 30 r.ż. wybrała muzykę filmową oraz wokalną. Prawie co czwarta (24,00%) studentka (z dwóch grup) twierdziła, że dzieci po obiedzie powinny odpoczywać słuchając muzyki klasycznej.

Tabela 14. Formy grupowych spotkań z muzyką wpływające na rozwijanie zainteresowań muzycznych przedszkolaków

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Uroczystości przedszkolne	6	31,58	10	32,26	16	32,00
Konkursy taneczne	11	57,89	28	90,32	39	78,00
Konkursy piosenek	15	78,95	19	61,29	34	68,00
Audycje muzyczne	15	78,95	31	100,00	46	92,00
Koncerty w filharmonii	15	78,95	31	100,00	46	92,00
Inne	0	0,00	1	3,23	1	2,00

Źródło: Badanie własne, pytanie wielokrotnego wyboru

Dane w tabeli 14. wskazują, że wśród form grupowych spotkań z muzyką, które mają największy wpływ na rozwijanie zainteresowań muzycznych przedszkolaków są koncerty w filharmonii oraz audycje muzyczne, wskazała je zdecydowana większość (78,95%) kobiet do 30 r.ż. oraz wszystkie powyżej 30 r.ż. Prawie wszystkie (90,32%) studentki powyżej 30 r.ż. oraz ponad połowa studentek do 30 r.ż. uważała, że są to konkursy taneczne, natomiast według badanych poniżej 30 r.ż. (78,95%) – konkursy piosenek. Co trzecia (31,58%, 32,26%) respondentka wskazała uroczystości przedszkolne. 3,23% powyżej 30 r.ż. odpowiedziała wybierając opcje „inne”, że jest to „aktywne, grupowe słuchanie muzyki na zajęciach rytmicznych”.

Pozytywne efekty umuzykalniania dzieci

Systematyczne obcowanie dziecka z wszelkimi formami umuzykalniania przede wszystkim w okresie przedszkolnym, ma wymierny wpływ na kształtowanie jego osobowości, zdolności motorycznych, koordynacyjnych czy też na rozwój jego mózgu. Prawdopodobnie prowadzony proces umuzykalniania dziecka, jest w stanie przynieść wiele korzyści w jego późniejszym życiu, począwszy od rozwo-

ju jego kompetencji społecznych, zwiększeniu swobody komunikacji, odporności na stres, ale również budowaniu więzi rodzinnych, koleżeńskich czy też naukę dyscypliny i systematyczności. Efektem prawidłowo prowadzonego procesu umuzykalniania dzieci jest kształtowanie ich postawy oraz charakteru, dzięki czemu dają szansą lepszemu startu w przyszłość. Aktywny udział dzieci w zajęciach umuzykalniających ma wszechstronny wpływ na wszelkie obszary jego rozwoju ze szczególnym naciskiem na rozwój emocjonalny, intelektualny oraz społeczny.

Tabela 15. Największe wartości zabaw muzyczno-ruchowych

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Wprowadzanie dzieci w radny nastrój, dobre samopoczucie, niesienie satysfakcji	13	68,42	9	29,03	22	44,00
Wzmacnianie ogólnego rozwoju dziecka	4	21,05	10	32,26	14	28,00
Doskonalenie cech motoryki dużej oraz umiejętności ruchowych niezbędnych w wykonywaniu czynności dnia codziennego	7	36,84	12	38,71	19	38,00
Stwarzanie odpowiednich warunków do czynnego wypoczynku	3	15,79	0	0,00	3	6,00
Możliwość wyrażania emocji	9	47,37	23	74,19	32	64,00
Kształtowanie cech charakteru	3	15,79	2	6,45	5	10,00
Możliwość zaspokojenia naturalnego „głodu ruchu”	16	84,21	28	90,32	44	88,00
Nauka współzawodnictwa i współpracy w grupie	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Inne	0	0,00	1	3,23	1	2,00

Źródło: Badanie własne, pytanie wielokrotnego wyboru

Dane procentowe zawarte w Tabeli 15. pozwalają stwierdzić, iż zdaniem przyszłych nauczycielek największą wartością jaką niosą zabawy muzyczno-ruchowe jest możliwość zaspokojenia naturalnego „głodu ruchu” przedszkolaków (84,21%, 90,32%). Większość (74,19%) osób powyżej 30 r.ż. oraz niemal połowa (47,37%) poniżej 30 r.ż. była zdania, że przede wszystkim stwarzają one dzieciom możliwość wyrażania emocji. Większość respondentek, czyli 68,42% do 30 r.ż. i 29,03% powyżej 30 r.ż. podała, że zabawy muzyczno-ruchowe ponad wszystko wprowadzają dzieci w radosny nastrój i dobre samopoczucie oraz niosą satysfakcję. Niemal identyczny odsetek (36,84%, 38,71%) studentek podkreślał doskonalenie cech motoryki dużej, oraz umiejętności ruchowych niezbędnych w wykonywaniu czynności dnia codziennego. Co piąta studentka poniżej 30 r.ż. (21,05%) oraz co trzecia powyżej 30 r.ż. (32,26%) przekonana była o wzmacnianiu ogólnego rozwoju dziecka poprzez uczestnictwo w zabawach muzyczno-ruchowych, natomiast około 10,00% osób wskazało kształtowanie cech charakteru. Tylko 15,79% respondentek do 30 r.ż. zauważyło, że zabawy muzyczno-ruchowe stwarzają przedszkolakom odpowiednie warunki do czynnego wypoczynku. 3,23% powyżej 30 r.ż. wybierając kategorię inne, wskazało „doskonalenie i kształtowanie koordynacji słuchowo-ruchowej”.

Tabela 16. Korzyści wynikające ze słuchania odpowiednio dobranej muzyki

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie	7	36,84	19	61,29	26	52,00
Poprawa relacji z innymi członkami grupy	11	57,89	9	29,03	20	40,00
Kształtowanie wyobraźni muzycznej	16	84,21	31	100,00	47	54,00
Pobudzanie kreatywności	19	100,00	31	100,00	50	100,00

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Wspomaganie rozwoju emocjonalnego	17	89,47	31	100,00	48	96,00
Poprawa kondycji psychicznej	11	57,89	19	61,29	30	60,00
Rozbudzanie spontanicznej aktywności dziecka	15	78,95	24	77,42	39	78,00
Kształtowanie umiejętności efektywnej relaksacji, wyciszenia	16	84,21	21	67,74	37	74,00
Rozładowanie negatywnych emocji	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Nie mam zdania	0	00,0	0	00,0	0	00,0

Źródło: Badanie własne, pytanie wielokrotnego wyboru

Na podstawie analizy zebranego materiału badawczego zawartego w tabeli 16. należy stwierdzić, że słuchanie odpowiednio dobranej muzyki pobudza kreatywność przedszkolaków oraz pomaga im w rozładowaniu negatywnych emocji, co stwierdziły wszystkie studentki biorące udział w badaniu. Wszystkie kobiety powyżej 30 r.ż. wskazały również, że kształtuje ona wyobraźnię muzyczną oraz wspomaga rozwój emocjonalny dziecka. Zdecydowana większość studentek poniżej 30 r.ż. podkreślała kształtowanie umiejętności efektywnej relaksacji i wyciszenia (84,21%) oraz rozbudzanie spontanicznej aktywności przedszkolaków (78,95%). Identyczny odsetek ankietowanych do 30 r.ż. (57,89%) stwierdził, że słuchanie odpowiednio dobranej muzyki wpływa na poprawę relacji między członkami grupy oraz poprawę kondycji psychicznej dzieci. Co druga biorąca udział w badaniu studentka (52,00%) wskazała, że poprzez właściwy dobór muzyki można kształtować umiejętności współdziałania w grupie (36,84%, 61,29%).

Przeprowadzone badania (Tabela 17.) wskazują, że wszystkie studentki jako walory uczestnictwa dziecka w uroczystościach przedszkolnych i konkursach muzycznych wskazały umożliwienie dziecku ukazania swoich umiejętności, zdolności, talentów oraz

zaprezentowania jego mocnych stron, przez co dziecko zwiększa poczucie własnej wartości. Prawie wszystkie (89,47%, 93,55%) osoby podkreślają, że uroczystości i konkursy z oprawą muzyczną mają wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka. Większość (74,19%) respondentek powyżej 30 r.ż. wysuwa na pierwszy plan pomoc w przezwyciężaniu nieśmiałości dziecka, natomiast zbliżony odsetek (73,68%) kobiet do 30 r.ż. wskazuje, iż istotnym walorem jest kształtowanie pozytywnych postaw i zachowań społeczno-moralnych. Prawie co trzecia (31,58%) studentka do 30 r.ż. podkreślała kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie, jak i wpływ na emocjonalne zaangażowanie dzieci.

Tabela 17. Walory uczestnictwa dziecka w uroczystościach przedszkolnych i konkursach muzycznych

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Umożliwienie dziecku ukazanie swoich umiejętności, zdolności i talentów	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Umożliwienie zaprezentowania mocnych stron dziecka	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Zwiększenie poczucie własnej wartości	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Pomoc w przezwyciężeniu nieśmiałości	7	36,84	23	74,19	30	60,00
Wpływ na emocjonalne zaangażowanie dzieci	6	31,58	7	22,58	13	26,00
Wpływ na kształtowanie się osobowości dzieci (wychowanie estetyczne)	17	89,47	29	93,55	46	92,00
Kształtowanie pozytywnych postaw i zachowań społeczno-moralnych	14	73,68	16	51,61	30	60,00
Kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie	6	31,58	8	25,81	14	28,00

Źródło: Badanie własne, pytanie wielokrotnego wyboru

Tabela 18. Korzyści wynikające z rozwijania zainteresowań muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Doskonalenie pamięci	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Kształtowanie wyobraźni muzycznej	15	78,95	28	90,32	43	86,00
Rozwój koncentracji	13	68,42	28	90,32	41	82,00
Kształtowanie umiejętności samodzielnego, twórczego myślenia	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Kształtowanie koordynacji muzyczno-ruchowej	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Rozwinięcie zdolności językowych	4	21,05	5	16,13	9	18,00
Rozwój wrażliwości estetycznej	15	78,95	28	90,32	43	86,00
Wyzwalanie wiary we własne możliwości	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Wyzwalanie pozytywnych emocji	17	89,47	26	83,87	43	86,00
Rozwój kompetencji społecznych	17	89,47	25	80,65	42	84,00
Kształtowanie umiejętności zarządzania czasem	6	31,58	10	32,26	16	32,00

Źródło: Badanie własne, pytanie wielokrotnego wyboru

Jak wynika z danych zawartych w Tabeli 18. rozwijanie zainteresowań muzycznych przedszkolaków przynosi szereg korzyści tj. kształtowane są umiejętności samodzielnego, twórczego myślenia oraz koordynacja muzyczno-ruchowa, doskonali się pamięć, a także wyzwola się wiara we własne możliwości dzieci, co potwierdziły wszystkie studentki. Prawie wszystkie osoby (90,32%) powyżej 30 r.ż. wskazały kształtowanie wyobraźni muzycznej i rozwój koncentracji oraz wrażliwości estetycznej. Identyczny odsetek (89,47%)

kobiet do 30 r.ż. podkreślił wyzwalanie pozytywnych emocji oraz rozwój kompetencji społecznych.

Niemal co trzecia studentka (31,58% i 32,26%) zauważyła, że korzyścią, którą niesie za sobą rozwijanie zainteresowań muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym jest kształtowanie umiejętności zarządzania czasem, a około 18,00% wskazało rozwinięcie zdolności językowych.

Tabela 19. Umiejętności towarzyszące rozwijaniu zainteresowań muzycznych dzieci

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Wycucie rytmu	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Umiejętność śpiewania piosenek	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Znajomość instrumentów	15	78,95	21	67,74	36	72,00
Rozróżnianie barwy instrumentów	11	57,89	16	51,61	27	54,00
Umiejętność aktywnego słuchania	19	100,00	31	100,00	50	100,00
Lepsza sprawność ruchowa	7	36,84	19	62,29	26	52,00

Źródło: Badanie własne, pytanie wielokrotnego wyboru

Powyższe dane (Tabela 19.) skłaniają do stwierdzenia, iż dzięki rozwijaniu zainteresowań muzycznych przedszkolaki nabywają wiele umiejętności, wśród których wszystkie studentki wymieniły: wycucie rytmu, śpiewanie piosenek i aktywne słuchanie. Według większości (78,95%) respondentek w wieku do 30 r.ż. równie istotnym aspektem jest znajomość instrumentów muzycznych, zaś zdaniem większości (62,29%) studentek powyżej 30 r.ż. jest to lepsza sprawność ruchowa. Ponad połowa kobiet (57,89%, 51,61%) wskazała, że rozwijanie zainteresowań muzycznych przedszkolaków ułatwia im rozróżnianie barwy instrumentów.

Tabela 20. Zalety aktywnego uczestnictwa w zajęciach umuzykalniających

Kategorie odpowiedzi	Wiek badanych				Ogółem	
	Do 30 lat		Powyżej 30 lat			
	N	%	N	%	N	%
Budowanie bliskich więzi rodzinnych, koleżeńskich	14	73,68	29	93,55	45	90,00
Umiejętność wyrażania emocji	9	47,37	15	48,39	24	48,00
Kształtowanie umiejętności współpracy w grupie	13	68,42	11	35,48	24	48,00
Przełamywanie nieśmiałości i lęku	12	63,16	27	87,10	39	78,00
Poprawa kondycji fizycznej organizmu	3	15,79	2	6,45	5	10,00
Kształtowanie kultury odbioru sztuki	15	78,95	18	58,06	33	66,00

Źródło: Badanie własne, pytanie wielokrotnego wyboru

Przedstawione w Tabeli 20. rezultaty badań pozwalają wyrazić, że najczęściej wskazywanymi kategoriami odpowiedzi wśród prawie wszystkich studentek powyżej 30 r.ż. było budowanie bliskich więzi rodzinnych i koleżeńskich (93,55%) oraz przełamywanie nieśmiałości i lęku (87,10%). Zalety, na które zwróciły uwagę respondentki do 30 r.ż. to kształtowanie kultury odbioru sztuki (78,95%) oraz umiejętności współpracy w grupie (68,42%). Niemal co druga kobieta (47,37%, 48,39%) podkreślała umiejętność wyrażania emocji. Około 10,00 % studentek opowiedziało się za poprawą kondycji fizycznej organizmu.

Wszystkie osoby biorące udział w badaniu (bez względu na wiek) wskazały, że rozwijanie zainteresowań muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym umożliwia im kształtowanie cierpliwości, samodzielności, nawyku systematyczności, samodyscypliny, a także odpowiedzialności. Obcowanie z muzyką oraz publiczne prezentowanie swoich muzycznych umiejętności zdaniem wszystkich studentek zmniejsza poczucia bezradności dzieci w sytu-

acjach stresujących oraz buduje wytrwałość w realizacji podjętych działań.

Zakończenie i wnioski

Dzieci już od najmłodszych lat posiadają predyspozycje do odczuwania muzyki i spontanicznego wyrażania emocji z nią związanych, wykazując tym samym potrzebę muzycznych zabaw, śpiewu, tańca czy tworzenia własnych piosenek i melodii. Co równie istotne, dzieci, szczególnie w najwcześniejszym okresie swojego rozwoju, posiadają niejako wrodzoną łatwość nauki. Wiek przedszkolny jest okresem dynamicznego kształtowania się podstaw osobowości oraz indywidualnych upodobań dziecka, również tych muzycznych. To, jaką postawę wobec muzyki przyjmuje dziecko już od najmłodszych lat swojego wzrostu emocjonalnego i intelektualnego, wpływa na jego dorosłe życie, warunkuje jego późniejsze wybory i kierunki indywidualnych upodobań. Dlatego tak istotne z punktu widzenia całościowego wzrostu i rozwoju upodobań oraz zachowań dorosłego człowieka, jest właściwe rozbudzanie zamiłowań, również tych muzycznych, a także kształtowanie, szczególnie w wieku przedszkolnym, predyspozycji dziecka przez odpowiednio przygotowanych pedagogów.

Rozwijanie zainteresowań muzycznych, przede wszystkim w odniesieniu do grupy młodych odbiorców, czyli przedszkolaków, jest zależne od różnorodnych czynników, wśród których bez wątpienia należy zwrócić uwagę na optymalne tworzenie sposobności do integracji dziecka z muzyką i wywoływanie w nim różnorodnych przeżyć związanych z jej różnymi formami, zarówno w środowisku rodzinnym, jak i w placówkach przedszkolnych. W trakcie czynnego obcowania dziecka z muzyką tworzy się w nim pragnienie poznania, zrozumienia i tworzenia muzyki, czego bez wątpienia bezpośredni skutek prowadzi do trwałego poczucia w dziecku zainteresowania muzyką, stworzenia z nią bliskiej więzi.

Pozyskane opinie, w sposób bezpośredni przełożyły się na wysnucie głównych wniosków z przeprowadzonych badań:

1. Muzyka oraz różne jej formy i odmiany odgrywają istotną rolę w rozwoju dziecka, już od jego najmłodszych lat. Pierwszą i nadrzędną formą umuzykalniania dziecka jest przede wszystkim otaczanie go bogactwem różnorodnych dźwięków, poczynając od tych, które dziecko słyszy już w łonie matki, poprzez słowa usłyszane od najbliższych, dźwięki kołysanek, skończywszy na kontakcie z piosenkami, melodiami, dźwiękami natury. Słuchanie różnych gatunków muzyki i poznanie jej form, szczególnie w pierwszych miesiącach i latach życia dziecka, jest istotne w przebiegu procesu rozwijania mowy dziecka, odgrywa również istotną rolę w doskonaleniu umiejętności lokalizowania zasłyszanych dźwięków w czasie i przestrzeni, kształtuje jego emocjonalność.

2. Śpiew oraz gra na instrumentach muzycznych, stanowią istotę w umuzykalnianiu dzieci, a tym samym składają się na najlepsze formy kształtujące sposoby wyrażania emocji i odczuć dziecka. Ekspresja jakiejś dzieci doznają podczas śpiewania piosenek, wygrywania melodii i rytmów na różnych instrumentach, ale też podczas własnej improwizacji dźwiękowej przekłada się na „wyrzucenie” z dziecka różnego typu emocji, począwszy od radości i pewności, skończywszy na smutku czy nieśmiałości. Wyrażanie odczuć, napięć przez śpiew i grę na instrumentach może być dla dziecka formą terapii i próbą poradzenia sobie z drzemiącymi w nim emocjami, co pozwoli na kształtowanie prawidłowych mechanizmów obronnych w późniejszym życiu.

3. Zapoznanie przedszkolaków z różnymi formami spotkań z muzyką, jakimi są np.: wyjścia na koncerty do filharmonii, zaznajamianie i rozmowa z ludźmi zawodowo związanymi z muzyką oraz przybliżenie dzieciom wykonywanego zawodu artystycznego są ciekawym sposobem rozbudzania w nich zainteresowań muzycznych. W ten sposób można połączyć zarówno rolę edukacyjną muzyki, jak również poznawczą. Dzieci poprzez zabawę oraz czynne uczestnictwo w tego typu zorganizowanych wyjściach mają szansę dotknięcia muzyki w szerszym spektrum, spojrzenia na nią niejako z innej strony, przez co mają szansę wejścia w barwną i ciekawą przestrzeń świata muzycznego, w której jest miejsce dla różnorodnych form wyrazu, sposobów odczuwania i życia muzyką.

4. Środowisko rodzinne, poza przestrzenią przedszkolną również odgrywa kluczową rolę w rozbudzaniu zainteresowań muzycznych dziecka. Rodzice, rodzeństwo oraz najbliższe otoczenie przedszkolaka są jego największym autorytetem, z którego czerpie wzorce zachowań. W domu, w którym żyje muzyka i codzienne spotkania z nią są dla dziecka wyjątkowym, jednocześnie naturalnym doświadczeniem, dziecko takie chętnie będzie podejmowało różne formy aktywności muzyczne, przez co automatycznie będzie rozwijało swoje zainteresowania w tym kierunku. Niemniej jednak należy zwrócić uwagę na to, iż wyłącznie obustronna współpraca zarówno środowiska domowego, jak i placówek przedszkolnych w procesie umuzykalniania, jest w stanie w sposób wymierny wpłynąć na postawę dziecka wobec muzyki i kształtować jego charakter.

5. Istnieje bardzo szeroki wachlarz form i sposobów rozbudzania zainteresowań muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym. To, czy bierzemy pod uwagę te najczęściej wykorzystywane, jak: śpiew, słuchanie muzyki czy grę na instrumentach, bądź też analizujemy formy bardziej wyszukane, którymi są: spotkania z muzykami, kompozytorami czy wyjścia do filharmonii na koncert, mamy bez wątpienia do czynienia z sytuacjami, które w sposób wymierny przekładają się na rozbudzenie zainteresowania tematem muzyki. To na rodzicach oraz nauczycielach wychowania przedszkolnego spoczywa obowiązek odpowiedniego dobrania sposobu i formy umuzykalniania w zależności od sytuacji, czasu, predyspozycji dziecka, czy też pożądanego efektu jaki ma być osiągnięty przez wprowadzenie muzyki do procesu wychowania dziecka.

Skrupulatnie zebrany materiał badawczy, dodatkowo poparty analizą badań przeprowadzonych wśród studentów *Pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, jest punktem wyjścia do stworzenia odpowiedniej przestrzeni dla dzieci w wieku przedszkolnym zarówno w środowisku rodzinnym, jak i placówkach wychowawczych, w której mali podopieczni będą mieli do dyspozycji odpowiednie narzędzia i możliwości do rozwoju swoich zainteresowań muzycznych.

Otrzymane wyniki badań pozwalają na sformułowanie wskazówek edukacyjnych kierowanych do przyszłych organizatorów i realizatorów edukacji muzycznej w przedszkolu:

1) zapewnienie dzieciom odpowiedniej przestrzeni i atrybutów do doświadczeń związanych ze słuchaniem muzyki, śpiewaniem spontanicznym, grze na instrumentach, bez bliżej narzuconych formalnych wymogów oraz ograniczeń, dając tym samym dzieciom swobodę do indywidualnego obcowania z muzyką i odczuwania jej;

2) pobudzanie rozwoju zainteresowań muzycznych dzieci, poprzez prezentowanie różnych form muzycznych oraz różnorodnych przykładów bezpośredniego z nią obcowania, poprzez np.: wyjścia na koncerty, audycje muzyczne w przedszkolu czy spotkania z muzykami;

3) rozwijanie zainteresowań muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym z uwzględnieniem udziału w tym procesie ich najbliższego otoczenia, organizowanie rodzicom np. spotkań informacyjnych, zwracając szczególną uwagę na wprowadzanie różnych form umuzykalniania dzieci w środowisku domowym każdego dnia;

4) samodoskonalenie nauczycieli wychowania przedszkolnego i realizatorów edukacji muzycznej (np. rytmiczkę) poprzez uczestnictwo w szkoleniach, warsztatach oraz indywidualne wzbogacanie wiedzy z zakresu wprowadzania nowych, chętnie przyswajanych przez dzieci form umuzykalniania, które przekładają się na ich całościowy rozwój.

Poznane przez osoby z najbliższego otoczenia dziecka i zastosowane w praktyce różnorodne sposoby umuzykalniania, w sposób całościowy będą przekładały się na rozwój zainteresowań muzycznych, wybory młodego człowieka oraz na jego stosunek do muzyki w dalszym życiu. Wyłącznie odpowiednio prowadzona współpraca między rodzicami i nauczycielami w optymalny sposób może wywierać wpływ na kształtowanie odpowiedniej postawy dzieci wobec muzyki, a tym samym będzie oddziaływać na wzrost wrażliwości przedszkolaków na słyszane dźwięki, melodie, prawidłowe wyrażanie emocji oraz, co istotne, na wzbudzanie w nich poczucia własnej wartości i odwagi. Przedszkole dokłada wszelkich starań, by zaspokoić potrzeby dzieci w obszarze obcowania z muzyką, ruchu przy muzyce, improwizacji ruchowych, rozpoznania własnych emocji i radzenia sobie z nimi. W działalności przedszkola priorytetem jest kształtowanie poczucia estetyki, muzycznego smaku i piękna po-

przez zapewnienie dziecku kontaktu ze sztuką, z „muzyką żywą”. Rodzice, stwarzając dzieciom odpowiednie warunki i możliwości do rozwijania zainteresowań muzycznych przedszkolaków powinni podążać za dzieckiem, wspierać jego muzyczne decyzje, pomagać odpowiednio zagospodarować czas, by ten poświęcony muzyce nie wydawał się stracony, lecz pomagał „rozwijać skrzydła” i przynosił radość.

Analiza literatury i przeprowadzenie badań nie tylko przyczyniły się do poszerzenia wiedzy z zakresu podjętego tematu, ale, co istotne, pozwoliły na skonfrontowanie własnych odczuć i pomysłów na rozwijanie zainteresowań muzycznych dzieci z szerszą grupą osób zainteresowanych tą problematyką. Odczuwam silną potrzebę wsparcia rozwoju dzieci, motywowania ich do pracy, stawiania wymagań odpowiednich do ich wieku i indywidualnych możliwości. Sądzę, że wykształcenie muzyczne, które posiadam ułatwi mi realizację zamierzeń.

Bibliografia

1. Jasionowska-Moszczyńska A., *Sposoby rozwijania zainteresowań muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym w opinii studentów Pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, maszynopis pracy licencjackiej napisanej pod kierunkiem dr A. Jacewicz, Białystok 2021.
2. Trzcionka-Wieczorek A., *Aktywność muzyczna dzieci w środowisku przedszkolnym – refleksje z prowadzonych badań*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2(1)/2017.

Doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD.

ORCID 0000-0001-7116-7754

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity

Ing. Peter Tokoš

ORCID 0000-0001-5295-3725

Katedra didaktiky odborných predmetov

Vysoká škola DTI

POSÚDENIE UČEBNÉHO PROSTREDIA ŽIAKA S PRAVIDLAMI ERGONÓMIE POČAS DIŠTANČNÉHO VZDELÁVANIA

Abstrakt

Autori v príspevku prezentujú čiastkové výsledky výskumu, ktorý je zameraný na posúdenie učebného prostredia žiaka v domácnosti z hľadiska ergonómie. Dodržiavanie pravidiel ergonómie pri domácom učení a príprave žiakov na vyučovanie má vplyv na efektívnosť, pracovný výkon a komfortnosť vo výchovno-vzdelávacom procese. Cieľom príspevku je prezentovať ako možno zabezpečiť zlepšenie pracovných výkonov žiaka, zlepšenie komfortnosti a pohodlia po úprave učebného prostredia v zmysle ergonómických požiadaviek, čo pozitívne vplyva na fyzickú i psychickú pohodu jedinca a na jeho zdravie. Posúdenie bolo realizované prostredníctvom checklistov, ktoré sú zamerané na prácu so zobrazovacími zariadeniami (VDU) a na kritéria pre usporiadanie pracovného miesta v sede. Vlastné učebné prostredie z hľadiska ergonómie posudzovalo štyridsať vybraných žiakov. Výskum je realizovaný v rámci grantovej úlohy VEGA č. 1/0550/22 „Súčasný stav, trendy a problémy v technickom vzdelávaní na nižšom a vyššom sekundárnom stupni školy v kontexte dištančného vzdelávania (2022–2024)“, ktorý sa okrem iného zaoberá aj vplyvom technického vzdelávania realizovaného dištančnou formou na kvalitu výučby.

Kľúčové slová: učebné prostredie • ergonómia • technické vzdelávanie • diřtančné vzdelávanie • efektívnosť • pracovný výkon • kvalita výučby.

THE ERGONOMICS OF LEARNING ENVIRONMENTS: THE PRINCIPLES IN DISTANCE EDUCATION

Abstract

In this article, the authors present partial results of a study that focuses on evaluating a student's learning environment at home in terms of ergonomics. Adherence to the principles of ergonomics when studying at home and preparing students for learning has an impact on efficiency, productivity and comfort in the educational process. The purpose of this article is to present how to increase student productivity, improve the comfort and effectiveness of learning environment by executing an appropriate ergonomic design, which has a positive impact on the individual's physical and mental well-being and health. The evaluation was carried out using checklists that are geared toward working with visual display units (VDUs) and criteria for arranging a seated workstation. Forty students were selected to evaluate their own learning environment in terms of ergonomics. The research was carried out within the framework of VEGA Grant Task No. 1/0550/22 "Current Status, Trends and Problems in Technical Education at the Middle and High School Level in the Context of Distance Education (2022–2024)," which addresses, among other things, the impact of technical education on the quality of learning delivered through distance education.

Keywords: learning environment • ergonomics • technical education • distance education • effectiveness • performance • quality of education.

OCENA ŚRODOWISKA UCZENIA SIĘ UCZNIĄ Z UWZGLĘDNIENIEM ZASAD ERGONOMII PODCZAS KSZTAŁCENIA NA ODLEGŁOŚĆ

Streszczenie

Autorzy w artykule przedstawiają częściowe wyniki badań, które koncentrują się na ocenie środowiska uczenia się ucznia w domu pod kątem ergonomii. Przestrzeganie zasad ergonomii podczas nauki w domu i przy-

gotowaniu uczniów do uczenia się ma wpływ na efektywność, wydajność pracy i komfort w procesie edukacyjnym. Celem artykułu jest zaprezentowanie, w jaki sposób można zapewnić wydajność pracy ucznia, poprawić komfort i wygodę po dostosowaniu środowiska uczenia się z uwzględnieniem wymagań ergonomicznych, co ma pozytywny wpływ na samopoczucie fizyczne i psychiczne jednostki i jej zdrowie. Ocenę przeprowadzono za pomocą list kontrolnych, które są nastawione na pracę z urządzeniami wyświetlającymi obrazy (VDU) oraz na kryteriach aranżacji stanowiska pracy w pozycji siedzącej. Czterdziestu wybranych uczniów oceniło własne środowisko nauki pod względem ergonomii. Badania są realizowane w ramach zadania grantowego VEGA nr 1/0550/22 „Aktualny stan, trendy i problemy w kształceniu technicznym na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym w kontekście kształcenia na odległość (2022-2024)”, które dotyczy m.in. wpływu kształcenia technicznego na jakość nauczania realizowanego poprzez kształcenie na odległość.

Słowa kluczowe: środowisko uczenia się • ergonomia • edukacja techniczna • kształcenie na odległość • efektywność • wydajność pracy • jakość nauczania.

Úvod

Súčasný trend digitalizácie a automatizácie, nazývaný aj Industry 4.0., si vyžaduje výraznú podporu technického vzdelávania, vzdelávania v oblasti smart technológií, IoT i umelej inteligencie. Ideálne je, ak si jedinec vytvára podľa možnosti kladný vzťah k technike ako takej už od ranného detstva. Musíme ale konštatovať slabú podporu technického vzdelávania na primárnom i nižšom sekundárnom stupni školy. O tejto skutočnosti svedčí i časová dotácia na rozvoj aktivít v oblasti technického vzdelávania. Nedoštatočná podpora žiakov v tejto oblasti vzdelávania má za následok nižší záujem žiakov základných škôl o štúdium na stredných školách technického zamerania. Industry 4.0. si vyžaduje rozvoj technických, prírodovedných matematických, ale i umeleckých zručností mladej generácie, čo je prioritným cieľom technického vzdelávania na základných a stredných školách v kontexte prezenčného, ale i dištančného vzdelávania. V rámci grantovej úlohy

VEGA č. 1/0550/22 „Súčasný stav, trendy a problémy v technickom vzdelávaní na nižšom a vyššom sekundárnom stupni školy v kontexte dištančného vzdelávania (2022–2024)” sa zaoberáme okrem iného i vplyvom technického vzdelávania realizovaného dištančnou formou na kvalitu výučby. Okrem mnohých psychologických a psychodidaktických faktorov má na kvalitu výučby vplyv i pracovné prostredie, v ktorom sa žiak vzdeláva. To bezprostredne ovplyvňuje jeho výkon i pohodu. Jedným z cieľoch výskumu, ktorý sme v rámci grantovej úlohy VEGA č. 1/0550/22 realizovali, bolo ergonomické posúdenie pracovného miesta s počítačom, ktoré žiak využíva v domácnosti pri dištančnej forme vzdelávania a návrh zmien pre zlepšenie podmienok vzdelávania z hľadiska ergonómie.

Vymedzenie základných východiskových pojmov

Aj napriek problémom, ktoré prináša pandémia vrátane zmeny organizačnej formy vzdelávania na dištančnú, školy musia neustále skvalitňovať, zefektívňovať a modernizovať svoj výchovno-vzdelávací proces ako poskytovanú službu pre zákazníka (žiaka, rodiča, potencionálneho zamestnávateľa), čo prispeje k výchove absolventov uplatniteľných na súčasnom trhu práce. Považujeme za dôležité rozvíjať osobnosť žiaka v oblasti technického vzdelávania i s ohľadom na skutočnosť prudkého rozvoja technických i informačno-komunikačných technológií v 21. storočí a nástupu štvrtej priemyselnej revolúcie Industry 4.0.

Človeka ako takého obklopuje prostredie. Aby sme mohli, z hľadiska ergonómie, posúdiť pracovné prostredie žiaka, v ktorom sa dištančne vzdeláva, musíme vymedziť základné pojmy predmetnej problematiky.

ERGONÓMIA: vzťahmi medzi prostredím a človekom sa zaoberá ergonómia. Podľa Kováča (2010) „*pojmem ergonómia vznikol zložením dvoch gréckych slov: egos = práca, výkon a nomos=zákon, pravidlo. Tento pojem bol prvýkrát použitý v roku 1857 poľským vzdelancom Wojciechom Jastrzebowskym v práci Rys Ergonomii szyli nauki. pracy*” (Kováč, 2010, s. 7).

Gilbertová (2002) konštatuje, že ergonómia je ako vedecká disciplína založená na vzájomných vzťahoch človeka a ďalších súčastí systému. Podľa Medzinárodnej ergonomickej spoločnosti (IEA) sa uplatňuje ako:

- fyzická ergonómia – zaoberá sa pracovnými podmienkami, pracovným prostredím a ich vplyvom na zdravie ľudí s Využitím poznatkov z anatómie, antropometrie, fyziológie, biomechaniky a pod.,
- psychická ergonómia – zameriava sa na psychologické hľadisko pracovnej činnosti človeka, ako pamäť, úsudok, psychická záťaž, výkonnosť a pod,
- organizačná ergonómia – s cieľom zaistiť pocit komfortu, práce v tímoch, sociálnej klímy, režimu práce a odpočinku a pod.

Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že dodržiavanie pravidiel ergonomie má bezpochyby vplyv na efektívnosť, pracovný výkon, komfortnosť nielen v pracovnom procese, ale i vo výchovno-vzdelávacom procese. Cieľom uvedeného je zlepšenie pracovných výkonov človeka (žiaka), zlepšenie komfortnosti a pohodlia, čo pozitívne vplýva na fyzickú i psychickú pohodu jedinca i celkovo na jeho zdravie.

PRACOVNÝ PRIESTOR: vymedzenú časť priestoru, v ktorej pracovník alebo pracovníci vykonávajú svoju činnosť označujeme ako pracovný priestor. Aby po všetkých stránkach vyhovoval nárokom a potrebám človeka, musíme okrem technických znalostí poznať aj tie ergonomické. Je vymedzený viacerými základnými parametrami, ako charakterom pracovnej činnosti, vybavenosťou, pohyblivosťou pracovného stanoviška, organizáciou práce, viazanosťou pracovníka s pracoviskom, či pracovnou polohou. (Kristák, 2017).

Pohodu a výkon pracovníka na pracovisku ovplyvňujú tieto faktory:

- mikroklimatické podmienky,
- veľkosť a usporiadanie pracovného priestoru,
- vybavenie pracoviska, ako pracovný stôl a stolička,
- čas, počas ktorého sa práca vykonáva,

- druh práce, ako napr. fyzická, psychická, senzomotorická, prípadne ich kombinácia,
- pracovná poloha človeka a jeho pohyby,
- zdravotný stav človeka, ako fyzická sila, duševný stav, stres a pod.
- fyziologické vlastnosti, ako hmotnosť človeka, jeho výška a vek, prípadne pohlavie (Ergonomie pracovného miesta, cit. 2021).

Uplatňovaním poznatkov z ergonomie sa snažíme vybudovať pracovisko, kde by boli eliminované všetky škodlivé vplyvy mohli sa tak vytvoriť pracovné podmienky pre človeka s cieľom dosiahnuť čo možno najväčšieho pracovného pohodlia. Mnohé spoločnosti, firmy, ale i školy sa snažia tejto problematike venovať zvýšenú pozornosť. Dôležitá je i ergonomia nástrojov a pomôcok, s ktorými človek pracuje. Vzhľadom na súčasnú modernú dobu a pokročilé rôznorodé technológie rozdeľuje (Flimel, 2020) z pohľadu človek-stroj-prostredie pracoviská do štyroch kategórií:

- človek-nástroj pri ručnom pracovisku,
- človek-nástroj pri mechanizovanom pracovisku,
- človek-počítač pri automatizovanom pracovisku,
- priamy vzťah človeka a výrobnjej techniky pri sofistikovanom pracovisku.

Ako sme už spomínali v úvode, okrem mnohých psychologických a psychodidaktických faktorov má na kvalitu výučby vplyv i pracovné prostredie, v ktorom sa žiak vzdeláva. To bezprostredne ovplyvňuje jeho výkon i pohodu i v prípade, že sa žiak vzdeláva dištančne. V nasledujúcej kapitole sa z ergonomického hľadiska pozrieme na priestor, v ktorom sa žiak vzdeláva v období pandémie. Musíme mať na mysli, že žiaci strávili pri takejto forme vzdelávania v priemere šesť vyučovacích hodín denne.

Na základe mnohých výskumov dištančného vzdelávania, ktoré sa realizovali posledné dva roky u nás i v zahraničí možno konštatovať, že táto organizačná forma vzdelávania bola najčastejšie realizovaná prostredníctvom e-learningu. To znamená permanentné využívanie informačno-komunikačných technológií pri vyučovaní. Podľa pedagogického slovníka e-learning *„označuje rôzne druhy*

učenia podporovaného počítačom, spravidla s využitím moderných technologických prostriedkov” (Průcha, 2003, s. 57).

Ergonomický pohľad na učebné prostredie žiaka v kontexte dištančnej výučby

Mnoho vedeckých výskumov, odborných publikácií i článkov sa venuje problematike vplyvu výpočtovej techniky na zdravie človeka. Musíme brať do úvahy počítač ako taký, čas strávený jeho používaním i pracovný priestor, v ktorom človek počítač používa. Je potrebné sa zaoberať viacerými faktormi počnúc osvetlením miestnosti, končiac ergonómiu myšky. Ak by sme mali z hľadiska ergonómie posúdiť počítačové pracovisko, musíme brať do úvahy množstvo vonkajších i vnútorných vplyvov, ktoré bezprostredne vplyvajú na psychický i fyzický stav človeka. V rámci čiastkového výskumu sme z hľadiska ergonómie posudzovali učebné prostredie žiakov strednej odbornej školy informačných technológií, ktorí sa vzdelávajú v študijných odboroch 3447 K grafik digitálnych médií a 2573 M programovanie digitálnych technológií. Tieto študijné odbory sú zamerané na vývoj softvérových technológií na platforme klient-server, na programovanie počítačových hier a na počítačovú grafiku. Žiaci počas svojho štvorročného štúdia absolvujú odborné predmety, pri ktorých sa vyžaduje neustále práca s počítačom, a to i pri dištančnej forme vzdelávania. Na základe vlastných skúseností konštatujeme, že tieto študijné odbory je možné v zásade z hľadiska obsahovej náplne odborných predmetov, odučiť plnohodnotne aj dištančnou formou.

Zásady budovania učebného prostredia žiaka z hľadiska ergonómie

Pri zariaďovaní vzdelávacieho priestoru žiaka s počítačom berieme so úvahy vplyv práce s počítačom na zdravie človeka (žiaka). Používanie moderných technológií prináša i „moderné ochorenia”, a to predovšetkým:

- poškodenia v oblasti podpornej a pohybovej sústavy,
- poškodenia zraku,
- stres.

Uvedené ochorenia súvisia s rizikami ako:

- statická záťaž,
- senzomotorická záťaž (záťaž zraku),
- pracovná záťaž z hľadiska psychiky (Gecelovská, 2007).

Aby sme eliminovali uvedené riziká a s tým súvisiace ochorenia, je potrebné pri budovaní vzdelávacieho priestoru žiaka uplatniť zásady ergonómie a to nielen z hľadiska pracoviska ako takého, ale i pracovných pomôcok, ktoré žiak pri dištančnej výučbe v domácnosti využíva.

OSVETLENIE MIESTNOSTI: vzhľadom na skutočnosť, že monitory počítačov vyžarujú jas, je riešenie osvetlenia počítačovej miestnosti veľmi dôležité. Pri nepostačujúcom osvetlení vedie k namáhaniu učí, čo môže viesť k výšenému slzeniu, podráždeniu očných spojiviek, páleniu očí, problému so zaoštrovaním, resp. preostrovaním, či celkovej únave a bolesti hlavy. Na osvetlenosť miestnosti má vplyv mnoho faktorov, ako umiestnenie okien a dverí, ale i farba stien, nábytku a pod. Podľa (Gilbertová, 2002) je minimálna celková osvetlenosť miestnosti s oknami 200 lx a pri miestnosti bez okien je to 300 lx. Umelé osvetlenie by malo byť zabezpečené teplými bielymi žiarivkami s teplotou okolo 3000 – 3300 K. Preferuje sa, umiestnenie pracovného stola tak, aby poloha okien bola z boku a prirodzené denné svetlo prenikalo z ľavej, resp. pravej strany.

FARBY V MIESTNOSTI: je všeobecne známe, že farby človek vníma prostredníctvom zraku a bezprostredne vplývajú na jeho psychiku. Ich voľba pri zariaďovaní pracovnej miestnosti musí byť taká, aby pôsobila ukludňujúco. Týka sa to farieb nie len na stenách, ale i farieb nábytku, i grafického riešenia softvéru, s ktorým človek pracuje.

KANCELÁRSKY STÔL: najlepšou voľbou je výškovo nastaviteľný stôl, prípadne stôl špeciálne vytvorený pre počítače a ich periférne zariadenia. Pri voľbe správneho stola je potrebné brať do úvahy aj to, či bude slúžiť aj na inú prácu, ako iba na prácu s po-

čítačom. Aj od toho závisia rozmery stola, prípadne, či bude stôl rovný alebo rohový.

KANCELÁRSKA STOLIČKA: jedna z najdôležitejších súčastí pracoviska, obzvlášť pri sedavej práci, či štúdiu. Voľba nesprávnej stoličky, prípadne nesprávne sedenie pri práci s počítačom má za následok bolesť chrbtice. Preto voľbu správnej, ergonomickej stoličky netreba podceňovať. Mala by byť výškovo nastaviteľná, s ergonomickým operadlom a opierkami na ruky. Výhodou môže byť i otočná opierka hlavy.

ZOBRAZOVACIE ZARIADENIE (MONITOR): pri výbere monitora berieme do úvahy charakter práce, ktorá sa s počítačom vykonáva. Z hľadiska technických parametrov sú monitory určené pre bežnú prácu s počítačom, ale i pre programátorov, či pre konštruktívnu a projektantskú činnosť. Najčastejším parametrom pri výbere monitora je jeho uhlopriečka a rozlíšenie. Veľkosť týchto parametrov je v priamej úmere s jeho cenou. V dnešnej dobe dávame prednosť LCD monitorom, ktoré sa vyznačujú vysokou zobrazovacou schopnosťou, nevyžarujú teplo a sú úsporné. Obnovovacia frekvencia monitora by nemala byť nižšia ako 85Hz. Dôležité je ale jeho umiestnenie z hľadiska ergonómie. Či už pracujeme na notebooku, alebo máme klasický stolový počítač, je potrebné, aby bol horný okraj obrazovky vo výške očí. Umiestnenie obrazovky musí byť také, aby sme eliminovali všetky možné svetelné odrazy. Monitor by mal byť umiestnený približne vo vzdialenosti natiahnutej ruky.

KLÁVESNICA A MYŠ: komponenty, bez ktorých nie je možné počítač ovládať. Klávesnica a myš by mali byť umiestnené blízko seba, pretože ruky treba držať pri tele a rovno. Trh ponúka množstvo ergonomicky tvarovaných klávesníc a myší, ktorých cieľom je pohodlná práca a eliminácia rôznych zdravotných problémov, najčastejšie s karpálnym tunelom. Zároveň musíme brať do úvahy, či človek, ktorý pracuje s počítačom je pravák alebo ľavák. Klávesnica a myš by mali byť voľne posunovateľné a umiestnené tak, aby sklon rúk bol 90°. V prípade dlhodobého používania notebook sa odporúča pripojenie externého monitora, klávesnice a myši.

HLUK V MIESTNOSTI: obzvlášť staršie stolové počítače vydávajú nepríjemný zvuk, napr. hluk z ventilátora chladiča, násled-

kom čoho môže dochádzať ku strate koncentrácie, či nervozite. Pri využívaní moderných informačno-komunikačných technológií bývajú najčastejšími zdrojom hluku zvuky z okolitých miestností, z ulice, prípadne hlasitá hudba, reč a pod. Hluk sa meria v decibelloch (dB) a okrem hlasitosti je dôležitá aj jeho dĺžka a intenzita. V prípade učebne alebo študovne je najvyššia prípustná miera hluku 40 dB (Ergonómia, cit. 2022).

Posúdenie učebného prostredia žiaka pomocou checklistov

Pre posúdenie učebného prostredia žiaka sme využili dva checklisty, ktoré sú zamerané na prácu so zobrazovacími zariadeniami (VDU) a na kritéria pre usporiadanie pracovného miesta v sede. Vlastné učebné prostredie z hľadiska ergonómie posudzovalo štyridsať vybraných žiakov.

Tab. 1 Checklist pre posúdenie práce so zobrazovacími zariadeniami (VDU)

1. Zabezpečuje pracovisko dostatok miesta pre:	Áno	Nie
Horizontálne pre stehná	N40 (100%)	N0 (0%)
Vertikálne pre dolné končatiny	N34 (85%)	N6 (15%)
Pre dolné končatiny na podlahe	N35 (87,50%)	N5 (12,50%)
Pre neutrálnu polohu zápästia	N34 (85%)	N6 (15%)
2. Pracovné sedadlo		
Lahko nastaviteľné prvky	N28 (70%)	N12 (30,00%)
Vhodné čalúnenie	N28 (70%)	N12 (30,00%)
Zaistuje oporu chrbta?	N31 (77,50%)	N9 (22,50%)
Je dostatočná podpora chrbta v oblasti bedier?	N29 (72,50%)	N11 (27,50%)
Má sedadlo vhodné podrúčky?	N26 (65%)	N14 (35%)
3. Je nastaviteľná výška klávesnice, je klávesnica vhodne umiestnená?	N26 (65%)	N14 (35%)

4. Je klávesnica oddelená od počítača?	N25 (62,50%)	N15 (37,50%)
5. Je pri práci vynakladaná minimálna sila?	N36 (90%)	N4 (10%)
6. Je dostatok miesta pre dokumentáciu?	N34 (85%)	N6 (15%)
7. Je možná opora rúk, je to potrebné?	N30 (75%)	N10 (25%)
8. Sú odstránené jasy v zornom poli?	N28 (70%)	N12 (30,00%)
9. Sú odlesky a odrazy na obrazovke?	N19 (47,50%)	N21 (52,50%)
10. Je umožnená dostatočná pozorovacia vzdialenosť obrazovky?	N36 (90%)	N4 (10%)
11. Je dostatok miesta na ďalšie vykonávané aktivity?	N33 (82,50%)	N7 (17,50%)
12. Sú uplatňované dostatočné prestávky na oddych?	N34 (85%)	N6 (15%)
13. Sú zamestnanci (žiaci) školení ergonómii práce s VDU?	N19 (47,50%)	N21 (52,50%)

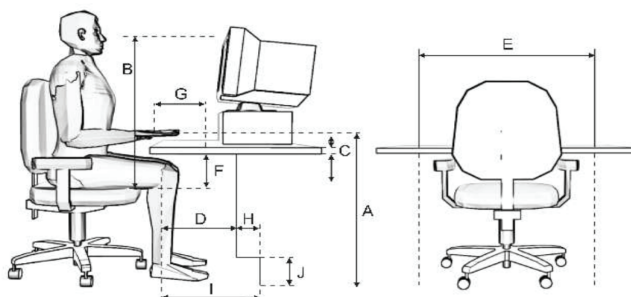
Zdroj: (vlastné spracovanie podľa Hlávková, 2007, s. 19).

Žiaci posudzovali svoj domáci učebný priestor prostredníctvom checklistu pre posúdenie práce so zobrazovacími zariadeniami (VDU). Výsledky checklistu poukazovali najčastejšie na ergonomické nedostatky pri pracovných sedadlách. 30% žiakov uvádza, že ich pracovné sedadlo nemá ľahko nastaviteľné prvky a nevhodné čalúnenie, 35% sedadiel nemá podrúčky. Problémy s vhodným umiestnením klávesnice a možnosťou nastaviť jej výšku uvádza 35% žiakov. Až 37,50% žiakov využíva v rámci dištančného, ale i prezenčného vzdelávania notebook. Z tohto dôvodu nie je možné klávesnicu oddeliť od počítača. Výsledky checklistu ďalej prezentujú skutočnosť, že 47,50% žiakov má nevhodne umiestnený pracovný stôl s počítačom vzhľadom k polohe okien miestnosti. Z tohto dôvodu sa na monitoroch počítačov zobrazujú odlesky a odrazy. Až 52,50% žiakov uviedlo, že neboli nikdy zaškolený v ergonómii práce so zobrazovacími zariadeniami.

Tab. 2. Checklist pre prácu s VDU – kritéria pre usporiadanie pracovného miesta v sede

Kritérium	Doporučené rozmery	Výsledky merania (priemer)	Prijateľné	Neprijateľné
a) pracovná výška rúk	56-91 cm	77,91cm	N40 (100%)	N0 (0%)
b) výška displeja	69-84 cm (fixne 69 cm)	69,58cm	N22 (55%)	N18 (45%)
c) hrúbka povrchu pracovnej dosky	5cm	2,53cm	N2 (5%)	N38 (95%)
d) hĺbka priestoru pre kolená	Min. 53cm / dop. 61 cm	50,45cm	N22 (55%)	N18 (45%)
e) šírka priestoru pre kolená	Min. 61cm / dop. 53 cm	66,90cm	N31 (77,50%)	N9 (22,50%)
f) priestor pre stehná	Min. 20cm	21,94cm	N30 (75%)	N10 (35%)
g) vzdialenosť vykonávania práce	2,21-10 cm	17,56cm	N19 (47,50%)	N21 (52,50%)
h) hĺbka priestoru pre nohy	15 cm	20,46cm	N25 (62,50%)	N15 (37,50%)
i) vzdialenosť zadnej časti pre nohy	61 cm	55,90cm	N15 (37,50%)	N25 (62,50%)
j) výška priestoru pre nohy	15 cm	20,25	N25 (62,50%)	N15 (37,50%)

Zdroj: (vlastné spracovanie podľa Hlávková, 2007, s. 29).

Obr. 1. Kritéria pre usporiadanie pracovného miesta v sede (pomôcka k vyplneniu checklistu pre prácu s VDU – kritéria pre usporiadanie pracovného miesta v sede)

Zdroj: (Hlávková, 2007, s. 29).

Podľa výsledov checklistu pre posúdenie kritérií usporiadania pracovného miesta v sede pri práci s počítačom je najväčším nedostatkom nepostačujúca hrúbka povrchu pracovnej dosky stola, ktorá vyhovovala odporúčaným ergonomickým kritériám iba v dvoch prípadoch. Až 52,50% žiakov uvádza nepostačujúcu vzdialenosť pre vykonávanie práce (viď obr. 1, písm. G). Nevhodnú výšku hornej hrany monitora počítača, ktorá by mala byť vo výške očí, uvádza 45% žiakov (viď obr. 1, písm. B). Táto ergonomická hodnota sa najčastejšie nedodržiava pri práci s notebookom. Ako vážny ergonomický nedostatok sa podľa checklistu ukázala i nepostačujúca vzdialenosť zadnej časti stola od nôh (viď obr. 1, písm. I). Uvádza tak 62,50% žiakov. Naopak, kritérium pre správnu pracovnú výšku rúk vyhovuje vo všetkých prípadoch.

Diskusia a záver

Výskum, ktorý je zameraný na posúdenie učebného prostredia žiaka v domácnosti z hľadiska ergonómie sme realizovali v rámci grantovej úlohy VEGA č. 1/0550/22 „Súčasný stav, trendy a problémy v technickom vzdelávaní na nižšom a vyššom sekundárnom stupni školy v kontexte dištančného vzdelávania (2022–2024)“, bolo ergonomické posúdenie pracovného miesta s počítačom, ktoré žiak využíva v domácnosti pri dištančnej forme vzdelávania a návrh zmien pre zlepšenie podmienok vzdelávania z hľadiska ergonómie. Okrem mnohých psychologických a psychodidaktických faktorov má na kvalitu výučby vplyv i pracovné prostredie, v ktorom sa žiak vzdeláva. To bezprostredne ovplyvňuje jeho výkon i pohodu. Výsledky posúdenia učebného prostredia žiaka ukázali niekoľko nedostatkov z hľadiska ergonómie. Najviac ich bolo pri posudzovaní pracovného sedadla, kde žiaci najčastejšie uvádzali ťažko nastaviteľné prvky, nevhodné čalúnenie i chýbajúce podrúčky. Problémy boli i s počítačovými klávesnicami, ktoré boli najčastejšie nevhodne umiestnené, v prípade používania notebookom ich nebolo možné oddeliť od počítača, či výškovo nastaviť. Žiaci ďalej uvádzali zobrazovanie odleskov a odrazov na monitoroch počítača,

čo vyplýva nevhodne umiestneného pracovného stola s počítačom voči oknu miestnosti. Ergonomické parametre nespĺňala i hrúbka povrchu pracovnej dosky stola, nepostačujúca vzdialenosť pre vykonávanie práce, nevhodná výška hornej hrany monitora počítača, či nedostatok miesta medzi zadnou časťou stola a nohami žiaka.

Navrhujeme zmeny, ktoré podstatne zlepšia učebné prostredie žiaka z hľadiska ergonómie. Podstatným prvkom učebného prostredia žiaka je stolička. Nakoľko ide o sedavú prácu, navrhujeme zámenu pôvodnej stoličky za stoličku ergonomickú s ľahko nastaviteľnými prvkami, s dostatočnou oporou v oblasti bedier a chrbta, možnosťou nastavenia výšky, vhodným čalúnením a podrúčkami. Ďalej navrhujeme, aby sa notebooky doplnili o externý monitor, kde by bolo možné správne nastaviť výšku hornej hrany obrazovky do roviny s očami žiaka, externú ergonomickú počítačovú myš a klávesnicu. Pracovný stôl s počítačom je potrebné umiestniť tak, aby denné svetlo dopadalo na stôl z ľavej, resp. pravej strany. Eliminujú sa tak odlesky a odrazy na monitoroch počítačov. Ideálnym riešením je zakúpenie pracovného stola za stôl s väčšou hĺbkou i možnosťou nastavenia jeho výšky.

Na základe uvedeného konštatujeme, že dodržiavanie pravidiel ergonómie pri domácom učení a príprave žiakov na vyučovanie má vplyv na efektívnosť, pracovný výkon a komfortnosť vo výchovno-vzdelávacom procese.

Príspevok je čiastkovým výstupom grantovej úlohy VEGA č. 1/0550/22 Súčasný stav, trendy a problémy v technickom vzdelávaní na nižšom a vyššom sekundárnom stupni školy v kontexte dištančného vzdelávania (2022–2024).

Literatúra

1. *Ergonómia pracovného miesta*. [online][cit. 2022-02-15]. Dostupné na <https://zsbozp.vubp.cz/pracovni-prostredi/ergonomie/337-ergonomie-pracovniho-mista>.
2. *Ergonómia* [online][cit. 2022-02-17]. dostupné na https://di.ics.upjs.sk/informatika_na_zs_ss/studijny_material/it_spolocnost/ergonomia/ergonomia.htm.
3. FLIMEL, M. 2020. *Možnosti racionalizácie pracovných procesov*. Brno: Tribun EU, 2020. 19 s. ISBN 978-80-553-3528-5.
4. GECELOVSKÁ, D. - GÁŽIOVA, M. 2007. *Zásady BOZP pri práci so zobrazovacími jednotkami (bezpečne s počítačmi)*. Košice: TypoPress, 2007. 5s. ISBN: 978-80-969859-0-6
5. GILBERTOVÁ, S - MATOUŠEK, O. 2002. *Ergonomie. Optimalizace lidské činnosti*. Praha: Grada Publishing, 2002, 15s. ISBN 80-247-0226-6.
6. HLÁVKOVÁ, J. - VALEČKOVÁ, A. 2007. *Ergonomické checklisty a nové metódy práce při hodnocení ergonomických rizik*. Praha: SZU, 2007. ISBN 978-80-7071-289-4.
7. KOVÁČ, J. - SZOMBATHYOVÁ, E. 2010. *Ergonómia*. Košice: TUKE Sjf, 2010. 7 s. ISBN 978-80-553-0538-7.
8. KRIŠŤAK, J. 2017. *Ergonomické usporiadanie pracoviska*. [online] [cit. 2022-02-08]. In [ipaslovakia.sk](https://www.ipaslovakia.sk), 2017. Dostupné na <https://www.ipaslovakia.sk/clanok/ergonomicke-usporiadanie-pracoviska>.
9. PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 57s. ISBN 80-7178-772-8.



Katolícka univerzita
v Ružomberku
Pedagogická
fakulta



Vysoká škola DTI
Dubnica nad Váhom

POSÚDENIE UČEBNÉHO PROSTREDIA ŽIAKA S PRAVIDLAMI ERGONOMIE POČAS DIŠTANČNÉHO VZDELÁVANIA

doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD. | Ing. Peter Tokoš



Cieľom príspevku je posúdenie pracovného miesta, ktoré žiak využíva v domácnosti pri dištančnej forme vzdelávania a návrh zmien pre zlepšenie podmienok vzdelávania z hľadiska ergonomie.



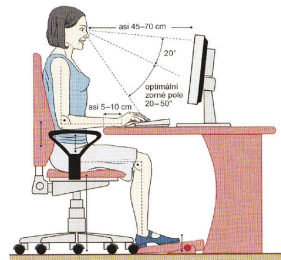
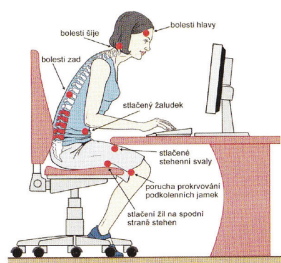
slová

ergonómia / pracovisko / počítač
stolička / pracovný stôl / efektívnosť
pracovný výkon / komfort

Posúdenie učebného prostredia žiaka bolo realizované pomocou checklistu pre posúdenie práce s VDU a checklistu pre prácu s VDU, kritéria pre usporiadanie pracovného miesta v sede. Pôvodné pracovné miesto vykazovalo niekoľko veľmi vážnych ergonomických nedostatkov. Dodržiavanie pravidiel ergonomie pri domácom učení a príprave žiakov na vyučovanie má vplyv na efektívnosť, pracovný výkon a komfortnosť vo výchovno-vzdelávacom procese.



základná teória



správne a nesprávne sedenie za počítačom
Zdroj: <https://www.kancelarskestolicky.com/>



analýza pôvodného stavu

- nevhovujúca stolička,
- nevhodne umiestnená klávesnica,
- málo miesta pre dokumentáciu,
- nie je možná opora rúk,
- nedostatok miesta pre ďalšie aktivity,
- nevhodné umiestnenie stola,
- nepostačujúce umelé osvetlenie,
- nepostačujúca výška displeja,
- nevhovujúca hrúbka pracovnej dosky.



realizované opatrenia

- výmena pôvodnej stoličky za kancelársku ergonomickú,
- pripojenie externého monitora, myši a klávesnice,
- doplnenie pracovného miesta žiaka o stojan na literatúru, ktorú žiak využíva.



použitá literatúra

- FLIMEL, M. Možnosti racionalizácie pracovných procesov.
- GECELOVSKÁ, D. - GÁŽIOVA, M. Zásady BOZP pri práci so zobrazovacími jednotkami.
- GILBERTOVÁ, S. - MATOUŠEK, O. Ergonomie.
- HLÁVKOVÁ, J. - VALEČKOVÁ, A. Ergonomické checklisty a nové metódy práce pri hodnotení ergonomických rizík.
- KOVÁČ, J. - SZOMBATHYOVÁ, E. Ergonómia.
- KRIŠŤAK, J. 2017. Ergonomické usporiadanie pracoviska.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ Pedagogický slovník.

záver

Posúdenie učebného prostredia žiaka bolo realizované pomocou checklistov. Výsledky pôvodného stavu vykazovali niekoľko závažných ergonomických nedostatkov. Navrhli sme riešenia, ktoré odstránia väčšinu nedostatkov. Niektoré nedostatky nie je možné z objektívnych dôvodov odstrániť okamžite. Ide predovšetkým o doplnenie bodových svetiel v miestnosti, zmenu polohy pracovného stola kolmo k oknu tak, aby denné svetlo dopadalo na pracovný stôl z bočnej strany, či úplnú výmenu pracovného stola za stôl s väčšou hĺbkou i možnosťou nastavenia jeho výšky. I napriek týmto skutočnostiam zmeny, ktoré navrhujeme podstatne zlepšia učebné prostredie žiaka z ergonomického hľadiska.

Ing. Jaroslav Ihnacík

ORCID 0000-0003-2090-5803

Katedra didaktiky odborných predmetov

Vysoká škola DTI

PODPORA TECHNICKEJ PREDSTAVIVOSTI PRE 21. STOROČIE

Abstrakt

Predmetom príspevku je analýza súčasných východísk z pozície prognóz pri riešení podpory technickej predstavivosti na stredných odborných školách z hľadiska prvkov, ktoré majú vo svojom portfóliu technické odbory vyžadujúce zručnosti žiakov. Analýza súčasného stavu prebiehala formou získavania údajov a poznatkov na základe vytvorenia dotazníka, a to tak pre žiakov, ako aj pre učiteľov technických predmetov, pre ktoré je technická predstavivosť potrebná. Hlavným cieľom príspevku je identifikovať procesy, ktoré umožňujú technickú predstavivosť zlepšovať a rozvíjať. Očakávaným prínosom príspevku je monitorovanie súčasného stavu, ale aj ponuka možnosti ďalšej práce na rozvoji technickej predstavivosti, ktorá je z hľadiska technických odborov veľmi dôležitá.

Kľúčové slová: technická predstavivosť • podpora technickej predstavivosti • priestorová predstavivosť.

SUPPORTING TECHNICAL IMAGINATION IN THE 21ST CENTURY

Abstract

The subject of the article is the analysis of the current starting points for supporting students' technical imagination in secondary vocational schools (technical schools), which train to work in professions that require technical skills. The analysis of the current situation was based on

data and knowledge obtained through the survey questionnaire, which was targeted at both students and teachers of technical subjects. The main purpose of the article is to identify the processes that allow for the improvement and development of technical imagination. The expected benefit of the article is to monitor the current situation, but also to discuss some opportunities for further work on the development of technical imagination.

Keywords: technical imagination • support of technical imagination • spatial imagination.

WSPOMAGANIE WYOBRAŹNI TECHNICZNEJ W XXI WIEKU

Streszczenie

Przedmiotem artykułu jest analiza aktualnych punktów wyjścia z pozycji prognoz w rozwiązywaniu wspierania wyobraźni technicznej uczniów w średnich szkołach zawodowych (technikach), które kształcą do pracy w zawodach wymagających od uczniów technicznych umiejętności. Analiza aktualnej sytuacji odbyła się w formie pozyskania danych i wiedzy za pomocą autorskiego kwestionariusza ankiety, skierowanego zarówno do uczniów, jak i nauczycieli przedmiotów technicznych, do których jest potrzebna wyobraźnia techniczna. Głównym celem artykułu jest identyfikacja procesów, które pozwalają na doskonalenie i rozwój wyobraźni technicznej. Oczekowaną korzyścią artykułu jest monitorowanie aktualnej sytuacji, ale także propozycja możliwości dalszej pracy nad rozwojem wyobraźni technicznej, co jest bardzo ważne z punktu widzenia dyscyplin/ działów technicznych.

Słowa kluczowe: wyobraźnia techniczna • wspomaganie wyobraźni technicznej • wyobraźnia przestrzenna.

Úvod

Priestorová predstavivosť je jednou z dôležitých schopností umožňujúcich prežitie ľudí v reálnom svete. Bez nej by sme sa nedokázali vrátiť z práce domov, či pohybovať sa v byte. Priestorová predstavivosť je nevyhnutnou podmienkou na vykonávanie rôznych profesií, napríklad dizajnérov, lekárov či vedcov. Priestorová

predstavivosť však nie je vrodená schopnosť, ale postupne s nadobúdaním skúseností sa rozvíja. Priestorová predstavivosť však nie je jeden ucelený konštrukt, ale je to niekoľko schopností. V rámci týchto schopností dokážeme identifikovať rôzne útvary, predstavovať si rôzne obrazce, usporadúvať predmety v priestore a podobne.

Učiteľ má dôležitú funkciu na vyučovacej hodine, prináša tému vyučovacej hodiny a zvyčajne aj rozhoduje, akou formou budú žiaci na hodine pracovať. Aj keď si učitelia uvedomujú, že niektoré príklady žiaci nevedia bez dostatočne rozvinutej priestorovej predstavivosti riešiť, jej rozvíjanie do svojich hodín ako primárny cieľ takmer vôbec nezaraďujú. Učitelia sa spoliehajú na to, že žiaci si rozvíjajú priestorovú predstavivosť dostatočne v mimoškolských aktivitách (stavebnice, hry s rodičmi a pod.). Našou úlohou bude zistiť, či tieto formy sú postačujúce pre rozvoj technickej predstavivosti jedincov.

Vymedzenie základných východiskových pojmov

Psychológia definuje predstavivosť ako schopnosť človeka vytvárať v mysli kópie (obrazy) vnemov aj v takom prípade, keď nie je prítomný skutočný zmyslový podnet. Potom predstavivosť (Kelnarová, Matějková, 2010) je psychický dej, ktorý vedie k vzniku pamäťových predstáv, ktoré sú mentálnymi prezentáciami predchádzajúceho vnemu. Predstavy majú tendenciu spolu asociovať (prepojovať) a pri ich spracovávaní jednotlivcom sa často u neho vytvorí aktuálna predstava, ale i ďalšie, ktoré sú s tou pôvodnou prepojené.

Podľa Uherčíkovej (1999) predstavivosť v bežnom živote treba chápať ako schopnosť vytvárať a vybavovať si v mysli predstavy. Predstava je potom obraz vytvorený v mysli na základe predchádzajúceho vnemu rozumovou činnosťou alebo na základe skúseností. Pedagogika chápe predstavivosť skôr ako produkt intelektuálnej aktivity žiaka, s cieľom o jej pozitívne ovplyvňovanie výchovno-vzdelávacím procesom. Bezprostredné dojmy človeka taktiež rozvíjajú a vplývajú na jeho predstavivosť. Predovšetkým sa u neho zdoko-

naľuje rekonštrukčná predstavivosť, ktorá je spojená s predstavou skôr vnímaného predmetu alebo javu. Predstavy žiakov pritom ne strácajú na živosti, jasnosti a konkrétnosti, ale sú stále viac realistickéjšie, stále vernejšie odrážajú obsah učebných predmetov, prečítaných kníh, prestávajú byť nesúvislé. Taktiež sa rozvíja u nich aj tvorivá predstavivosť vo forme vytvárania nových obrazov alebo pretváraním dojmov z minulej skúsenosti (Iljinová, 1972).

Cieľom vzdelávania žiakov na školách je naučiť ich správne vyhodnocovať teoretické informácie, ktoré im sprostredkovávajú pedagógovia vo vyučovacom procese a na základe získaných skúseností ich vedieť správne aplikovať do praxe. V prírodovedných predmetoch sa na rozdiel od humanitných predmetov od žiakov vyžaduje, aby pri riešení úloh uplatňovali nielen naučené vedomosti, ale aby ich vedeli využívať v praxi. To znamená, že sa učia technicky myslieť.

Táto schopnosť žiakov je nevyhnutná pri riešení problémových úloh, ktoré napomáhajú budovať konštruktérsko-technickú fantáziu. Riešenie týchto úloh a problémov umožňuje tvoriť nové kombinácie, štruktúry na základe predstáv, logického myslenia a tvorivosti (Šoltés, 2008, s. 1).

V súčasnosti sme svedkami toho, že dnešné deti dávajú prednosť obrazovkám počítačov, tabletom a herným konzolám pred hraním sa s kockami, autičkami, bábikami alebo spoločenským či športovým aktivitám so svojimi rovesníkmi.

Ak chceme rozvíjať tvorivé technické myslenie, musíme začať u žiakov s rozvojom ich predstavivosti a najmä priestorovej predstavivosti. Práve technické a prírodovedné predmety poskytujú svojim zameraním učiteľom najviac priestoru na rozvíjanie uvedenej schopnosti u žiakov.

S rozvojom priestorovej predstavivosti je spojená vizuálna pamäť a logické myslenie. Prírodným spôsobom sa táto schopnosť rozvíja v detstve pri rôznych hrách, manipuláciou s hračkami, postupne od jednoduchších až k zložitejším modelom alebo dokonca tvorbou vlastných návrhov. Priestorová predstavivosť je podmienená nielen zážitkovými skúsenosťami žiakov, ale aj uvedomovaním si priestorových vzťahov.

S rozvíjaním predstavivosti žiakov treba systematicky začať pracovať už v predškolskej výchove. S priestorovou predstavivosťou sa človek nenarodí, ale musí ju postupne rozvíjať, obohacovať a zdokonaľovať.

V technickom vzdelávaní priestorovej predstavivosti prislúcha dôležitá úloha. Ide o vytváranie názorného obrazu predmetov a javov, ktoré v danom momente nie sú jednotlivcom vnímané a zväčša ani v minulosti neboli v takejto podobe vnímané. Aby mohli byť predstavy žiakov čo najvernejšie zachytené a ďalej rozvíjané, je vhodné aby si pomáhali vytváraním nákresov, náčrtov, tvorbou schém a pod.

V odborných kruhoch je uznávaná aj Gardnerova teória rozmanitých inteligencií, ktorú tvorí koncepcia siedmich špecifických schopností (inteligencií) jedinca: jazyková, hudobná, logicko-matematická, priestorová, telesne-pohybová, interpersonálna a intrapersonálna. Podľa Gardnera je priestorová inteligencia schopnosť manipulovať s objektmi v danom priestore (priestor môže predstavovať kus papiera, izba, budova alebo celé mesto). Tí, ktorí majú priestorovú inteligenciu, dobre reagujú na vizuálne podnety a majú túžbu vytvárať a navrhovať nové veci. Žiaci s dobrou priestorovou predstavivosťou majú jasné vizuálne predstavy aj keď majú zavreté oči, radi riešia vizuálne hádanky, bludiská. Ďalej sa u nich prejavuje túžba kresliť, často majú cit pre farby, z matematiky lepší vzťah ku geometrii než k aritmetike. Veľmi ľahko si dokážu predstaviť, ako bude daný predmet vyzeráť z vtáčej perspektívy. Všetky uvedené znaky žiakov s dobrou priestorovou inteligenciou veľmi úzko súvisia z priestorovou predstavivosťou. Na základe uvedených charakteristík inteligencie môžeme tvrdiť, že úroveň rozvoja priestorovej predstavivosti závisí aj od špecifických schopností (druhu inteligencie) jednotlivých žiakov (Huľová, 2019).

Významom rozvoja priestorovej predstavivosti a metodikou jej rozvíjania sa v Českej republike zaoberá Molnár (2009, 2002, 2000), ale len z pohľadu matematiky, konkrétne geometrie. Jeho výskum je zameraný na rozbor jednotlivých matematických úloh z hľadiska požiadavky schopnosti vnímania priestoru a priestorovej predstavivosti.

Pri rozvíjaní priestorovej predstavivosti žiakov sa učitelia prevažne orientujú na tieto oblasti, ktoré je možné rozvíjať v technickom vzdelávaní:

- zrakovo – motorickú koordináciu,
- vnímanie útvaru na pozadí,
- stabilitu vnímania,
- vnímania pozície v priestore,
- vnímania priestorových vzťahov,
- vizuálneho rozlišovania/diskriminácie.
- vizuálnej pamäte (Florková, 2008).

Priestorovú predstavivosť podľa Molnára (Molnár, 2004) môžeme definovať ako schopnosť operovať priestorovými predstavami. Nie sú to však predstavy o činnosti, ale rozumová činnosť s predstavami. Je to súbor schopností týkajúcich sa reprodukčných i anticipačných, statických a dynamických predstáv o tvaroch, vlastnostiach a vzájomných vzťahoch medzi geometrickými útvarmi v priestore. Priestorová predstavivosť nie je jeden ucelený konštrukt, ale je to súbor niekoľkých faktorov: priestorová orientácia pasívna, priestorová orientácia aktívna, vizuálna pamäť, vizuálna identifikácia, mentálna manipulácia, manuálna manipulácia a technická tvorivosť v priestorovej predstavivosti (Molnár, 2004).

Úloha učiteľa pri rozvíjaní technickej predstavivosti

Pokiaľ chce učiteľ zabezpečiť vyváženosť teoretického a praktického vyučovania, jeho príprava na vyučovanie:

- spočíva v zaobstaraní technického materiálu a náradia čo je časovo aj ekonomicky náročné (napr. od sponzorov získať drevo, plasty, či kovy, pracovné pomôcky, prípadne požičať od školníka pracovné náradie),
- si vyžaduje úpravu pracovného prostredia (napr. klasická trieda musí spĺňať bezpečnostné predpoklady pre prácu s určitým materiálom – ochranné prvky, ochranné pomôcky, odev a preškolenie žiakov o bezpečnom používaní nástrojov),

- sa zakladá na redukcii učiva (učiteľ musí redukovať učivo, aby stihol prebrať väčšinu tematických celkov počas roka čo je zásluha reformného kroku - zníženia časovej dotácie pre predmet),
- závisí od osobnej angažovanosti na úkor voľného času – hľadanie informácií z rôznych zdrojov, pri získavaní ukážkových materiálov na priblíženie noviniek a nových technológií (chýbajú aktuálne reformované učebnice pre predmet technika, portály poskytujúce dostatok materiálov),
- zahŕňa nevyhnutné zaraďovanie atraktívnych vyučovacích postupov na udržanie pozornosti žiakov a rozvíjanie pozitívneho vzťahu k technicky orientovanému predmetu (slovenskí žiaci nemajú záujem o technické vyučovanie – dokladá štúdia OECD PISA 2009),
- si vyžaduje dômyselný postup pri príprave žiakov na technickú olympiádu (zaujímavé sú situácie, keď škola nedisponuje materiálo-technickým vybavením a teoreticky pripravuje žiakov napr. na prácu s technickým materiálom drevom, či kovom).

Samozrejme učiteľ techniky musí disponovať viacerými kompetenciami. Preťažovanie učiteľov rôznymi povinnosťami automaticky vedie k zjednodušeniu si prípravy, k zjednodušeniu samotného vyučovania. Často využívanou pomôckou je práve didaktická technika (Tokoš, 2021). Dostupnosť a rýchlosť internetových informácií, povinná informatizácia škôl láka učiteľov práve k vyučovaniu prostredníctvom počítačovej techniky. Už v menšej miere sa využívajú iné formy vyučovania (Beisetzer, 2012, s. 111).

Súčasný stav skúmanej problematiky

Formovanie základných pracovných zručností a návykov žiakov počas celej školskej edukácie prebieha prostredníctvom technicky orientovaných predmetov. Zaraďovanie pracovných činností v edukačnom programe je zmysluplné už v predškol-

skej edukácii. Vďaka technickým činnostiam majú deti možnosť experimentovať s rôznymi materiálmi, manipulovať s rozličnými nástrojmi pri hrách a v aktivitách. Zároveň si rozvíjajú pozitívne vôľové morálne vlastnosti ako aj zmysel pre praktickú tvorivosť, priestorovú predstavivosť, sústredenosť, dôkladnosť, presnosť a precíznosť, cit pre statiku a konštrukciu (ŠPU BA, Program výchovy a vzdelávania detí v MŠ). V súvislosti s rozvojom pracovnej morálky žiakov sa hovorí (napr. Kurincová a kol., 2008, s. 92) o pracovnej kultúre a o rozvoji organizačných kvalít osobnosti. Prostredníctvom činností je možné rozvíjať vzájomnú súdržnosť medzi žiakmi, podporovať kooperáciu v kolektíve a zároveň do viesť žiaka k efektívnemu a zodpovednému organizovaniu pracovných činností. Štúdium technických predmetov na základných školách má do viesť žiakov k získaniu základných užívateľských zručností v rôznych oblastiach. Ide o príspevok k vytváraniu životnej a profesijnej orientácii žiakov (Huľová, Tokoš, 2021). Podporou iniciatívnosti a aktivity možno už od detstva dospieť k pozitívnym výsledkom a k formovaniu kladného postoja žiakov k svetu techniky a k pracovným činnostiam. Vytvorenie kladného postoja človeka k pracovným činnostiam je nielen cieľom technického vzdelávania ale aj požiadavkou vzdelanej spoločnosti.

Uskutočnený prieskum prebiehajúci počas piatich mesiacov v školskom roku 2009/2010 náhodným výberom slovenských základných škôl mapoval okrem materiálnych podmienok vyučovania technického predmetu (predmetu na II. stupni ZŠ dnes nazývaného technika) aj intenzitu zaraďovania praktických činností na vyučovaní (Handlovská, Garláty, 2010, doteraz nepublikované výsledky). Prieskum zaznamenal minimálnu mieru ich využívania. Údajne iba 1 respondent (učiteľ technického predmetu) zo 112 opýtaných zaraďuje na výučbe aj praktické manipulačné činnosti, čo považujeme vzhľadom na veľkosť vzorky za alarmujúce. Ostatní učitelia orientujú vyučovanie teoreticky, alebo tí iniciatívni používajú na vyučovaní techniky alternatívne vyučovacie metódy (Beisetzner, 2016, s. 112).

Metodika výskumu

Pri stanovení metodiky výskumu sme vychádzali z potreby v prvom rade zhodnotiť a preskúmať súčasný stav úrovne technickej predstavivosti žiakov stredných škôl. Na základe tohto faktu sme sa rozhodli pre dotazníkový spôsob získavania údajov, nakoľko tento spôsob je v súčasnej dobe veľmi efektívny a rýchly pre jeho jednoduchšie spracovanie výsledkov.

Po vypracovaní dotazníka, ktorý sa skladá z otázok, ktoré zisťujú úroveň technickej predstavivosti žiakov a využitie didaktických pomôcok na vyučovaní, nasleduje jeho následná distribúcia na jednotlivé typy stredných škôl. V záujme sme mali osloviť stredné školy v Košickom a Prešovskom kraji a zopár škôl zo západného Slovenska ako porovnávaciu vzorku.

Jednotlivé typy škôl, na ktoré bol zaslaný dotazník, boli hlavne stredné školy s technickým zameraním, ale aj gymnázia a školy, ktoré nemajú technické zameranie.

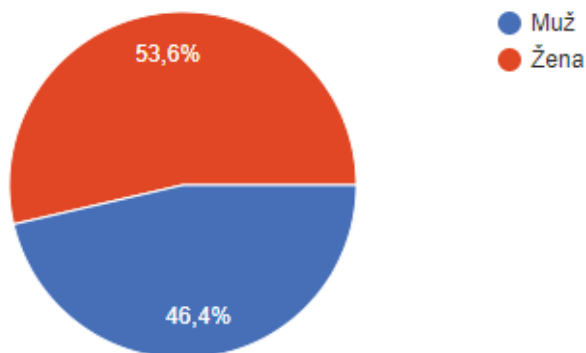
Po dosiahnutí potrebného počtu respondentov a odpovedí sme dotazník vyhodnotili, aby sme určili výsledky výskumu, na ktoré chceme poukázať, a to či je úroveň technickej predstavivosti žiakov postačujúca pre jednotlivé typy štúdia a či prostriedky, ktoré využívajú na vyučovacom procese sú postačujúce.

Výsledky budú interpretované pomocou grafických foriem, čiže grafov a vo forme výstupov v tabuľkách.

Výsledky výskumu

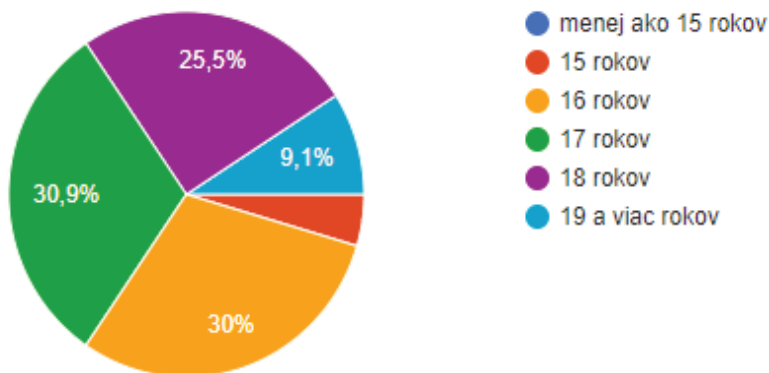
Dotazník pozostával z 23 otázok. Na záver dotazníka sme zaradili didaktický test na zistenie úrovne technickej predstavivosti žiakov stredných škôl, ktorý pozostáva z 10 testových otázok, ktoré sú štandardizované. Do konca mája 2022 sa do výskumu zapojilo 110 žiakov stredných škôl. Pre rozsiahlosť výsledkov sme vybrali do príspevku len niektoré odpovede, ktoré považujeme za nosné v problematike technickej predstavivosti žiakov stredných škôl.

Otázka č.1: Pohlavie



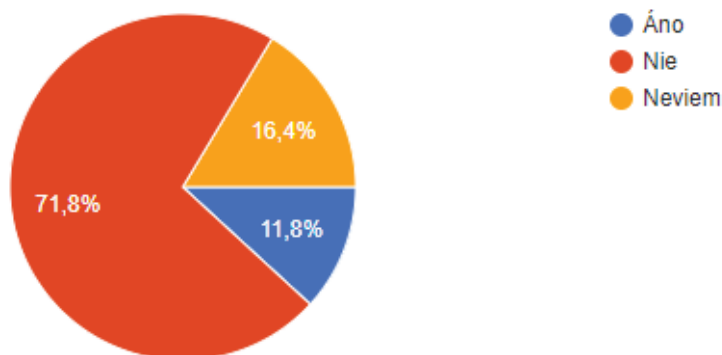
Dotazník vyplnilo spolu 110 žiakov, z toho 59 dievčat a 51 chlapcov.

Otázka č. 2: Mój vek je:



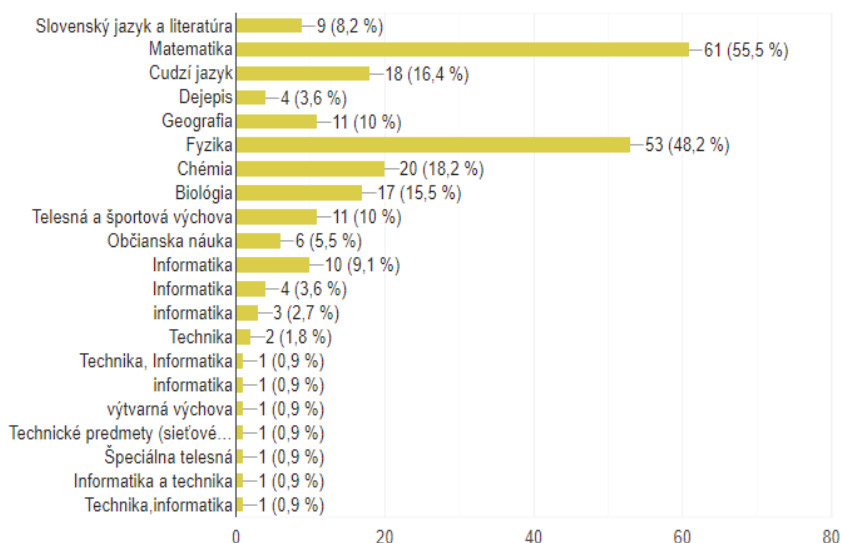
Do dotazníka sa zapojili nasledujúci žiaci podľa veku: 15 roční – 5 žiakov, 16 roční – 33 žiakov, 17 roční – 34 žiakov, 18 roční – 28 žiakov, 19 a viac roční – 10 žiakov.

Otázka č. 9: Ovplyvňovalo váš výber školy a odboru aj znalosti z oblasti počítačovej techniky?



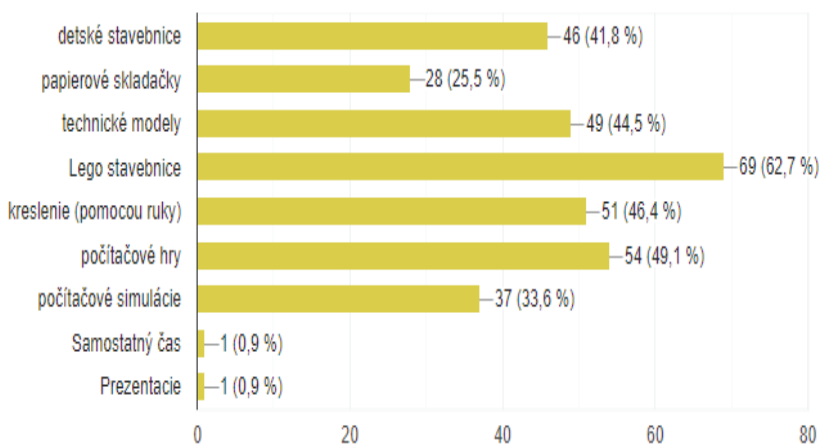
Z uvedeného grafu vyplýva, že znalosti z oblasti počítačovej techniky nemali veľký vplyv na výber typu štúdia pre zúčastnených respondentov. Žiakov, ktorí označili odpoveď „áno“ bolo z celkového počtu iba 13, čo predstavuje 11,8% z celkového počtu respondentov.

Otázka č. 11: Ktoré predmety dnes (v súčasnosti) podľa vás najviac podporujú technickú predstavivosť?



Medzi predmety, ktoré u súčasných žiakov stredných škôl najviac podporujú technickú predstavivosť žiaci zaradili matematiku (61 odpovedí) a fyziku (53 odpovedí). Na treťom mieste sa umiestnila informatika s menším počtom odpovedí (21 odpovedí). Na základe týchto odpovedí sa dá uvažovať o tom, že tieto predmety žiaci vnímajú ako tie, ktoré najviac podporujú ich technickú predstavivosť.

Otázka č. 22: Pri rozvoji mojej technickej predstavivosti mi najviac pomohlo/pomohli:



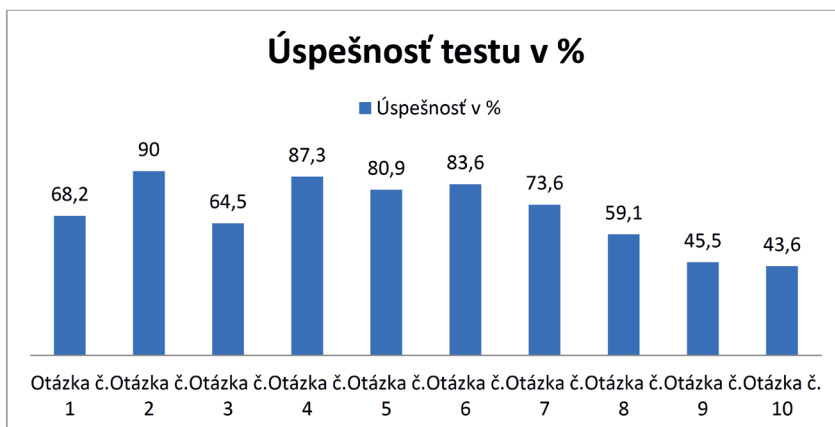
Pri tejto otázke, sme sa na rozdiel od predchádzajúcich, pýtali respondentov, čo im najviac pomáhalo/pomohlo pri rozvoji technickej predstavivosti. Znova sa potvrdzujú odpovede z predchádzajúcich otázok, kde najviac odpovedí zaznamenáva „Lego stavebnica“, až 69, čo predstavuje 62,7%.

Vyhodnotenie didaktického testu

Praktická časť výskumnej časti pozostávala zo zadania štandardizovaného didaktického testu na zistenie úrovne technickej a priestorovej predstavivosti. Aby sme zabezpečili zapojenie čo najviac účastníkov, tak sme predmetný test zahrnuli do ďalšej časti

predchádzajúceho dotazníka. Účastníkov sme patrične upozornili na to, že sa dostali do praktickej časti, ktorá pozostáva z testových odpovedí. Didaktický test pozostával z desiatich otázok a možnosti výberu jednej správnej odpovede.

Graf 1. Úspešnosť výsledkov testu (zdroj: autor)



Graf z výsledkov testu nám ukazuje, že čím rastie náročnosť testových úloh, tak nám zároveň klesá úspešnosť riešení. Priemerná úspešnosť didaktického testu bola 69,63%, čo predstavuje v porovnaní s vlastným hodnotením žiakov nadpriemer.

Celkové výsledky didaktického testu nám ukazujú, že samotná technická predstavivosť žiakov je na veľmi dobrej úrovni oproti očakávaniam. Žiaci preukázali svoje schopnosti v súvislosti s riešením úloh, ktoré sa používajú pri zistení ich úrovne technickej predstavivosti.

Diskusia a záver

Odporúčania pre prax vidíme hlavne v porovnaní odpovedí pri jednotlivých typoch škôl a z nich vyvodíť spôsoby a postupy pre rozvoj technickej predstavivosti na jednotlivých typoch a škôl a pre jednotlivé druhy odborov na týchto školách s ohľadom na uplatne-

nie absolventa v praxi. V súčasnosti sa už používajú niektoré vyučovacie metódy a postupy pri vzdelávaní v oblasti rozvoja technickej predstavivosti, ale výskum nám môže poskytnúť spätnú väzbu z ohľadom na ich efektívnosť. Zároveň poskytneme spätnú väzbu žiakom a školám v oblasti rozvoja technickej predstavivosti.

Tento výskum nám poskytol analytické údaje, z ktorých môžeme vypracovať jednotlivé analýzy pre postupy vzdelávania na stredných odborných školách v oblasti rozvoja technickej predstavivosti. Zároveň sme sa dozvedeli o úrovni a schopnosti žiakov stredných škôl v oblasti technickej predstavivosti. Výsledky analýzy nám môžu poskytnúť cenné údaje v tejto oblasti pre budúcu prácu so žiakmi na zvýšenie ich úrovne technickej predstavivosti pre neskoršie využitie v ich odbornej technickej praxi. Zároveň sa nám podarilo získať aj motivačné faktory žiakov pre zdôvodnenie ich výberu typu školy a konkrétneho technického odboru.

Literatúra

1. BEISETZER, P. (2012). *Edukačný model rozvoja zručností technického zobrazovania*, 1. vydanie. Prešov : FHPV PU, 2012. 89. ISBN 978-80-555-0627-2.
2. HUĽOVÁ, Z. (2019). *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy v historickom a medzinárodnom kontexte*. 1. vyd. – Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM, 2019. – 145 s.
3. HUĽOVÁ, Z., TOKOŠ, P. (2021). Technické vzdelávanie v kontexte dištančnej výučby. DOI 10.5507/tvv.2021.005. In: *Trendy ve vzdělávání: Informační technologie a technické vzdělávání = Information Technologies and Technical Education*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Katedra technické a informační výchovy. – ISSN 1805-8949. – Roč. 14, č. 1 (2021), s. 35-44
4. ILJINOVÁ, T. A. (1972). *Pedagogika : Učebnice pro posluchače pedagogických institutů*, 1. vyd. - Praha : SPN, 1972. - 600 s.
5. KELNAROVÁ, J. – MATĚJKOVÁ, E. (2010). *Psychologie 1. díl, Pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada, 2010.
6. MOLNÁR, J. 2004. *Rozvíjení prostorové představivosti (nejen) ve stereometrii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Katedra algebry a geometrie Přírodovědecké fakulty, 2004. ISBN 80-244-0927-5.

7. ŠOLTĚS, J. *Aktívne technické myslenie*. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/elpub/FHPV/Bilova1/25.pdf>
8. TOKOŠ, P. (2021). Využívanie moderných technológií pri technickom vzdelávaní dištančnou formou In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU. – ISSN 1336-2232. – Roč. 20, č. 3 (2021), s. 192-205.
9. TOMKOVÁ, V. *Priestorová predstavivosť žiakov 1. stupňa ZŠ*. In: *Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania: zborník príspevkov 26. Medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie*. Banská Bystrica: UMB, 2010. s. 446-451. ISBN 978-80- 557-0071-7.
10. UHERČÍKOVÁ, V. (1999). *Rozvíjanie priestorovej predstavivosti prostredníctvom hier a hračiek*. In: *Zborník z odborného seminára: Hra a hračka*. Bratislava, Iuventa 1999.

Dr Grażyna Kędzierska

ORCID 0000-0002-8825-9644

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Katedra Bezpieczeństwa Wewnętrznego i Administracji

Dr Wiesław Smolski

ORCID 0000-0002-3966-0060

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Katedra Bezpieczeństwa Wewnętrznego i Administracji

**NAUCZANIE ZDALNE W OPINII
NAUCZYCIELI I STUDENTÓW
NIEPAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ
SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ
W BIAŁYMSTOKU**

Streszczenie

Badacze uważają, że początków edukacji zdalnej należy doszukiwać się nawet dwa tysiące lat temu. Prawdziwy rozwój tej formy kształcenia nastąpił wraz z zastosowaniem w szkolnictwie Internetu. Dodatkowo, lata pandemii przyspieszyły badania nad różnymi aspektami edukacji zdalnej. W pedagogice pojawił się dział e-edukacja, regulujący zasady i formy nauczania zdalnego. Obecnie na różnych poziomach nauczania są prowadzone liczne badania nad nauczaniem zdalnym.

Słowa kluczowe: kształcenie na odległość • e-pedagogika • edukacja.

**DISTANCE EDUCATION IN THE OPINION
OF TEACHERS AND STUDENTS OF
NON STATE HIGHER PEDAGOGICAL SCHOOL
IN BIALYSTOK**

Abstract

Researchers believe that the origins of remote education can be traced back as far as two thousand years ago. The real development of this form of education came with the application of the Internet in education. In addition, the pandemic years have accelerated research into various aspects of remote education. A section of e-education appeared in the field of pedagogy, regulating the principles and forms of remote learning/teaching. Currently, there are numerous studies on distance learning/teaching at various levels of education.

Keywords: distance learning • e-pedagogy • education.

Wprowadzenie

Rozwój technologii teleinformatycznych ostatnich kilkudziesięciu lat stworzył nowy paradygmat edukacji. Metody przekazywania wiedzy poddały się temu trendowi, ulegając dalekim przeobrażeniom. Zmiany wizji nauczania stały się koniecznością z powodu¹:

- globalizacji, charakteryzującej się przepływem dóbr, kapitałów i siły roboczej, rozwojem transportu, komunikacji, telekomunikacji oraz niespotykanym dotąd szybkim przepływem informacji w mediach w skali ogólnoświatowej,
- rozwoju społeczeństwa informacyjnego,
- trendów światowych w edukacji,
- nacisków ze strony różnych organizacji, w tym Unii Europejskiej,
- zmniejszenia nakładów na tradycyjne szkolnictwo (co jest ostatnio szczególnie ważne).

¹ K. Karauda, *Historia w perspektywie edukacji zdalnej* (distance learning – DL), „Kultura i Historia”, nr 1, 2001, ISSN 1642-9826. <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/pl/archives/41>, [2.05.2022].

E-edukacja, czyli kształcenie na odległość jako nowoczesna forma nauczania i wielkie osiągnięcie w dziedzinie nauki, stwarza wiele różnych możliwości. Jest to nauczanie poprzez technologie i narzędzia elektroniczne najnowszej generacji uzupełniające tradycyjny proces nauczania. Polega na przesyłaniu i dostarczaniu danych na odległość za pomocą komputerów, smartfonów, tabletów i Internetu.

W kształceniu na odległość nauczający znajduje się w dystansie przestrzennym, a często też czasowym od kształcącego się. Proces nauczania jest pobudzany i kierowany przez nauczyciela w sposób pośredni i ciągły za pomocą różnych mediów pozwalających pokonać dystans. Kształcenie zdalne ma na celu przede wszystkim przełamanie barier edukacyjnych takich jak miejsce zamieszkania lub sztywne pory zajęć, jakie są wyznaczane przez uczelnie stacjonarne².

Literatura próbuje rozróżniać szkolenie (nauczanie) zdalne od e-learningu. W ten sposób szkolenie zdalne to forma nauki, w której trener na żywo przez Internet szkoli osoby, które znajdują się w innej lokalizacji. Uczestnicy mogą być na przykład w sali konferencyjnej w firmie, w różnych biurach lub w domach. Natomiast za e-learning uważa się formę nauki, w której uczestnik uczy się we własnym tempie, korzystając z materiałów dostępnych on-line. W przeciwieństwie do szkoleń zdalnych w e-learningu nie ma bezpośredniej interakcji z trenerem i innymi uczestnikami³.

Początków edukacji na odległość niektórzy badacze doszukują się w bardzo dawnych czasach, datując jej historię na dwa tysiące lat. Za pierwsze formy edukacji na odległość uważa się więc pouczające, moralizujące pisma przekazywane wspólnotom chrześcijańskim w ramach korespondencji listowej⁴.

² https://pl.wikipedia.org/wiki/Kszta%C5%82cenie_na_odleg%C5%82o%C5%9B%C4%87, [2.05.2022].

³ <https://blog.conlea.pl/szkolenie-zdalne-tradycyjne-czy-e-learning> [25.05.2022].

⁴ J. D. Łuszkiewicz, *Kształcenie na odległość – współczesne tendencje oświatowe*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 4(43)/2003, s. 50, ISSN 1507-6563.

W czasach znacznie mniej odległych nauczanie zdalne pojawia się w 1728 roku. 20 marca tegoż roku w gazecie „The Boston Gazette” nauczyciel stenografii, Caleb Phillips, zamieścił ogłoszenie o możliwości odbycia korespondencyjnego kursu: *„ktokolwiek w całym kraju pragnący uczyć się tej sztuki może, otrzymując kilka przesłanych lekcji tygodniowo, być tak znakomicie nauczony, jak mieszkańcy Bostonu”*. Inicjatywa ta została przyjęta z entuzjazmem. Zadaniem kursu było przysyłanie określonych materiałów szkoleniowych pocztą (pomiędzy osobami prowadzącymi a studentami).

W roku 1840 Brytyjczyk Izaak Pitman zorganizował zdalny kurs, który polegał na przepisywaniu wybranych rozdziałów z Biblii. Swoje prace studenci wysyłali nauczycielowi do oceny. Pitman robił notatki na kartach z wykonanym zadaniem i je odsyłał. Kilka-naście lat później (1856) Francuz Charles Toussaint i Niemiec Gustav Langenscheidt otworzyli w Berlinie korespondencyjną szkołę języków obcych. Uczyli głównie języka angielskiego i niemieckiego a materiały rozsyłali po całej Europie.

Anna Eliot Ticknor w 1863 roku założyła w Bostonie tzw. Towarzystwo do Popierania Nauki w Domu, które pracowało w ramach sześciu wydziałów: Historii, Nauki, Sztuki, Literatury, Języka francuskiego i Języka niemieckiego. Ticknor, nazywana „matką” szkolenia na odległość, opracowała metodę wymiany informacji pomiędzy nauczycielami i kursantami oraz kursantami między sobą.

Wcześniej, bo już od 1858 roku uniwersytety zaczęły masowo stosować edukację korespondencyjną (Uniwersytet w Londynie stworzył niestacjonarny program, aby umożliwić zdobycie dyplomu osobom, które nie mogły studiować w modelu tradycyjnym, Wesleyan University w Illinois rozpoczął nauczanie na odległość, oferując zarówno studia licencjackie, jak i magisterskie). W roku 1884 William Rainer Harper, nazywany ojcem edukacji zdalnej, stworzył szkołę The Hebrew Correspondence School, która oferowała czterdzieści płatnych korespondencyjnych lekcji. Kursanci odsyłali wykonane zadania, a potem otrzymywali je wraz z uwagami nauczyciela.

Dynamiczny rozwój edukacji zdalnej nastąpił w XX wieku. Pojawiły się przecież nowe narzędzia przekazujące wiedzę: radio,

telewizja, komputer. Dzięki nim zmniejszyły się koszty nauczania, edukacja stała się bardziej dostępna i co ważne – skuteczna. W roku 1910 w USA wprowadzono pierwsze kursy instruktorskie wykorzystujące technikę filmową. Potem w latach 20-tych w Stanach powstało radio edukacyjne oraz telewizja edukacyjna, a w 1945 roku rozpoczęła działalność, zainicjowana przez Uniwersytet Stanu Iowa, „telewizja edukacyjna”.

W latach 60 XX w. na całym świecie komputery stały się akademickim medium wiedzy. Pierwsza w historii platforma e-learningowa – PLATO System – powstała na Uniwersytecie Illions w roku 1965. Była ona rozwijana aż do 2006 roku. W system ten były wbudowane takie funkcjonalności, jak skrzynka pocztowa oraz czat.

Natomiast w Polsce już w roku 1776 Uniwersytet Krakowski wprowadził kursy korespondencyjne dla rzemieślników, a w roku 1779 w Warszawie zorganizowano korespondencyjne wykłady z fizyki dla osób spoza uczelni. Cieszyły się one sporym zainteresowaniem pomimo tak trudnej materii.

Na ziemiach Królestwa Polskiego w roku 1886 powstał tzw. Uniwersytet Latający, który uznano za formę edukacji zdalnej ze względu na brak umiejscowienia w konkretnym ośrodku akademickim. Studia na nim trwały 5-6 lat i obejmowały: nauki społeczne, filologiczno-historyczne, pedagogikę i nauki matematyczno-przyrodnicze. Na przełomie XIX i XX wieku natomiast utworzono Powszechne Wykłady Uniwersyteckie, a także Towarzystwo Kursów Akademickich. Organizowały one kursy w formie zdalnej.

Rok 1945 to początek „telewizji edukacyjnej”. W 1960 roku powstała edukacyjna telewizja „Programy szkolne”, zaś lata 1966-1971 to czas tak zwanej Politechniki Telewizyjnej. Były to wykłady z matematyki i fizyki dla studentów studiów wieczorowych oraz kursy przygotowawcze dla kandydatów na uczelnie wyższe. Lata 70. Szkoły korzystały z Telewizyjnego Technikum Rolniczego – wykłady emitowane były za pośrednictwem telewizji (produkcja TVP Szczecin), a egzaminy były organizowane stacjonarnie. Prace w ciągu roku były przesyłane do nauczycieli. Powstał również Nauczycielski Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny (NURT), w którym uczestniczyło ponad 60 tys. kursantów.

Niewątpliwym przełomem w rozwoju zdalnego nauczania okazał się rozwój telekomunikacji cyfrowej, technik satelitarnych oraz multimedialnych. Stało się możliwe nauczanie z zastosowaniem Internetu, dające niemal nieograniczone (w porównaniu do wcześniejszych metod) możliwości komunikowania się.

Począwszy od lat 90. XX w. wraz z dynamicznym rozwojem Internetu zainteresowano się edukacją na odległość. Nastąpił przełom na skalę światową. Internet umożliwił studentom interakcję i żywą komunikację z nauczycielem. Bariera związana z czasem i miejscem nauczania została przełamana⁵.

Dzisiaj każda uczelnia oferuje możliwość studiowania na odległość, ale również osoby organizujące różnego rodzaju szkolenia i kursy doceniają jej pozytywne strony⁶. Kształcenie na odległość, niezależnie od poziomu, okazuje się być skuteczną formą nauczania. Badania pokazały, że osoby, które korzystają z nauczania w formule e-learningowej, uczą się efektywnego porozumiewania się i współpracy w grupie w sieci, nabywają umiejętności sprawniejszego korzystania z zasobów i narzędzi komunikacyjnych Internetu⁷.

Wraz z rozwojem kształcenia na odległość pojawiła się pedagogika e-edukacji⁸. Ten nowy dział pedagogiki obejmuje terminologię, formy, organizację instytucjonalną, projekty metodyczne e-zajęć, rodzaje materiałów informacyjnych, komunikację na platformie edukacyjnej, realizację e-zajęć, ich ewaluację oraz monitorowanie i sprawdzanie osiągnięć celów i efektów kształcenia⁹.

⁵ Historia kształcenia zdalnego na świecie i w Polsce została opracowana na podstawie treści zamieszczonych na stronach internetowych: <https://www.heuristic.pl/blog/e-learning/Historia-e-learningu-na-swiecie-i-w-Polsce;161.html>, [25.05.2022] oraz <https://www.e-learning.pl/ewiedza/historia-e-learningu-czyli-jak-to-kiedys-bywalo>, [25.05.2022].

⁶ A. Molga, M. Wójtowicz, *Polska e-edukacja i światowy e-learning*, „Edukacja – Technika – Informatyka” Tom 3, Numer 2, 2012, s. 72-81, ISSN 2080-9069.

⁷ A. Piskorowska, Kształcenie w formule e-learningowej w szkolnictwie wyższym, „Kongwistyka i Media w Edukacji”, 2017, nr 2, s. 25, ISSN 1643-6038.

⁸ <https://www.heuristic.pl/blog/e-learning/Historia-e-learningu-na-swiecie-i-w-Polsce;161.html>, [2.05.2022].

⁹ A. Wierzbicka, *Dydaktyczne i komunikacyjne aspekty e-edukacji akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2019, ss. 252, ISBN 978-83-8142-487-5.

Wiele osób uważa, że zajęcia e-learningowe są atrakcyjną formą kształcenia, jednocześnie dość łatwą i szybką w realizacji, nie wymagającą wielu przygotowań i nieabsorbującą czasu. Tymczasem jest to raczej mylne wyobrażenie i nawet posiadanie dużego doświadczenia i umiejętności nie skraca czasu niezbędnego do opracowania kursu e-learningowego oraz nie gwarantuje zawsze sukcesu. To forma, która wymaga dużego zaangażowania prowadzącego, stosowania różnych sposobów aktywizacji uczestników¹⁰.

Ogromne zainteresowanie kształceniem na odległość spowodowała pandemia COVID-19, która miliony ludzi zatrzymała w domach. Choroba stała się przeszkodą w bezpośrednich ludzkich kontaktach we wszystkich grupach wiekowych. To pandemia była powodem, że w bardzo krótkim czasie nastąpił ogromny rozwój metod porozumiewania się zdalnego, które objęło praktycznie każdy aspekt życia społecznego. Edukacja od przedszkola do szkolnictwa wyższego, uzyskiwanie stopni naukowych, konferencje, sympozja naukowe przeniosły się do Internetu. **Kto nie ma umiejętności posługiwania się komputerem i nie korzysta z Internetu, jest właściwie wykluczony z aktywnego, nowoczesnego, aktualnego środowiska edukacyjnego na każdym jego poziomie i w absolutnie każdej roli – zarządzającego edukacją, nauczyciela, ucznia, studenta lub badacza.**

Ostatnie trzy lata zaowocowały powstaniem licznych raportów z badań kwestionariuszowych nad edukacją na odległość¹¹. Badania

¹⁰ Z recenzji dr hab. prof. UW Iwony Burkackiej na temat publikacji A. Wierzbickiej, *Dydaktyczne i komunikacyjne aspekty e-edukacji akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2019, ss. 252, ISBN 978-83-8142-487-5, <https://wydawnictwo.uni.lodz.pl/produkt/dydaktyczne-i-komunikacyjne-aspekty-e-edukacji-akademickiej/>, [2.05.2022].

¹¹ Na przykład: *Badania wpływu zdalnego nauczania na nauczycieli, uczniów i ich rodziców, Raport z badania kwestionariuszowego*, lipiec 2020, Dokument przygotowany przez PwC Advisory spółka z ograniczoną odpowiedzialnością dla Szkoły Podstawowej nr 84 we Wrocławiu im. Ruchu Obrońców Pokoju, Centrum Usług Informatycznych oraz Departamentu Edukacji, <https://www.wroclaw.pl/extra/files/dokumenty/33154/SP%2084%20-%20raport%20z%20badania%20zdalnego%20nauczania.pdf> [2.05.2022]; M. Grabowski, *Raport: Badania postaw wobec nauczania zdalnego*, Warszawa 5 stycznia 2021, przygotowany dla Rzecznika Praw Dziecka, [ZAGADNIENIA SPOŁECZNE NR 1 \(17\) 2022](https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2021/01/Rapor-</p></div><div data-bbox=)

prowadzą szkoły podstawowe i średnie, uczelnie wyższe publiczne i niepubliczne a także agencje rządowe. Raporty zawierają konkluzje odzwierciedlające przedmiot badań, który koncentruje się na takich zagadnieniach jak na przykład postawy uczestników wobec nauczania zdalnego, wpływ tej formy nauki na różne przejawy życia jej uczestników, ocena nauczania zdalnego lub konsekwencje edukacji zdalnej. Oprócz wniosków z badań uwagę zwracają rekomendacje¹² proponowane przez niektórych autorów. Czasem mają one wymiar uniwersalny, wybiegając w przyszłość proponując działania wyprzedzające tak trudne dla szkolnictwa sytuacje, które w ostatnich latach spowodowała pandemia COVID-19.

t-z-badania-na-zlecenie-Rzecznika-Praw-Dziecka.pdf [2.05.2022]; M.W. Romaniuk, J. Łukasiewicz-Wieleba, *Raport z badań. Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19. Z perspektywy rocznych doświadczeń*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, <http://www.aps.edu.pl/media/2392732/raport-z-badania-zdalna-edukacja-kryzysowa-w-aps-w-okresie-pandemii-covid-19.pdf>, [2.05.2022]; M. Heród, B. Pawłowska, K. Strzała-Osuch, *Analiza i ocena nauczania zdalnego w okresie pandemii w opinii studentów Powiślańskiej Szkoły Wyższej*, Powiślańskie Studenckie Zeszyty Naukowe 2/2021, s. 7-18, Kwidzyn 2021, ISBN 978-83956346-1-1, https://psw.kwidzyn.edu.pl/images/badania/Analiza%20i%20ocena%20nauczania%20zdalnego%20w%20okresie%20pandemii%20w%20opinii%20student%C3%B3w%20Powi%C5%9Bla%C5%84skiej%20Szko%C5%82y%20Wy%C5%BCszej%20w%20Kwidzynie_MH_BP_KSO%20OST%281%29.pdf, [2.05.2022]; M. Chodkowska, Z. Kazanowski, M. Parchomiuk, B. Szabała, Z. Chodkowski, *Konsekwencje edukacji zdalnej w ocenie studentów kierunków społecznych i humanistycznych. Raport z badań*, Uniwersytet Rzeszowski, grudzień 2021, <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2021/1221/073929-raport-2-studenci-21.pdf>, [2.05.2022]; P. Długosz, *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*, Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2020, <https://ifis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/9/2020/06/Raport-Studenci-UP-II-etap.pdf>, [2.05.2022]; M. Bożykowski, A. Izdebski, M. Jasiński, J. Konieczna-Salamatin, *Nauczanie w dobie pandemii i perspektywa powrotu do normalności. Raport*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa luty 2021, http://pejk.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/289/2021/03/Raport_COVID_2503_zmn.pdf, [2.05.2022].

¹² M.W. Romaniuk, J. Łukasiewicz-Wieleba, *Raport z badań. Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19. Z perspektywy rocznych doświadczeń*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, s. 65-68, <http://www.aps.edu.pl/media/2392732/raport-z-badania-zdalna-edukacja-kryzysowa-w-aps-w-okresie-pandemii-covid-19.pdf>, [2.05.2022].

Badania własne

Ocenę nauczania zdalnego przeprowadzono stosując sondaż kwestionariuszowy, czyli statystyczne badanie wyselekcjonowanych dwóch grup różnych respondentów. Jedną grupę badawczą stanowili nauczyciele, drugą – studenci Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku (dalej NWSP), którzy zgodnie z Zarządzeniem NR 1/2021 Rektora NWSP w sprawie ograniczenia funkcjonowania Uczelni oraz prowadzenia zajęć w okresie od 27 lutego 2021 r. do dnia 30 września 2021 r. z dnia 27.02.2021 r. uczestniczyli w realizacji zajęć za pomocą technik kształcenia na odległość.

Badanie przeprowadzono w celu uzyskania odpowiedzi na pytania:

- Jak nauczyciele i studenci NWSP oceniają nauczanie zdalne?
- Jakie zdanie mają w kwestii nauczania zdalnego kobiety a jakie mężczyźni?

Postawiono następujące hipotezy:

- Nauczyciele i studenci NWSP nauczanie zdalne oceniają dobrze.
- Ocena nauczania zdalnego dokonana przez kobiety jest zgodna z oceną mężczyzn, zarówno w grupie nauczycieli, jak i studentów.

Do badania opracowano kwestionariusze odrębne dla każdej grupy respondentów. Kwestionariusz dla nauczycieli zawierał 8 pytań, dla studentów – 10. Badania przeprowadzono w marcu i kwietniu 2022 roku w NWSP w Białymstoku.

Badanie ankietowe nauczycieli NWSP

Tabela 1. Charakterystyka badanych – nauczyciele NWSP

Wskaźnik podstawowy	Wskaźnik uzupełniający	Liczba		
Płeć	Kobieta	9		
	Mężczyzna	8		
	Ogółem	17		
		Razem	Kobiety	Mężczyźni

Wiek	25 – 35 lat	2	0	2
	36 – 45 lat	1	1	0
	46 – 55 lat	4	3	1
	56 i więcej lat	10	5	5
	Ogółem	17	9	8
Staż pracy dydaktycznej	Do 5 lat	2	0	2
	6 – 10 lat	1	1	0
	11 -20 lat	1	1	0
	Ponad 20 lat	13	7	6
	Ogółem	17	9	8

Źródło: badania własne.

Tabela 2. Zestawienie odpowiedzi na pytanie 1

Jak całościowo Pan/Pani ocenia kształcenie zdalne?	Liczba		
	Kobiety	Mężczyźni	Razem
Bardzo dobrze	0	0	0
Dobrze	7	6	13
Średnio	2	2	4
Źle	0	0	0
Bardzo dobrze	0	0	0
Ogółem	9	8	17

Źródło: badania własne.

Tabela 3. Zestawienie odpowiedzi na pytanie 2

W jakim stopniu Pana/Pani zdaniem były realizowane efekty uczenia się w czasie kształcenia zdalnego?	Liczba		
	Kobiety	Mężczyźni	Razem
Całkowicie	2	2	4
Więcej niż w połowie	5	6	11
Połowicznie	2	0	2
Poniżej połowy	0	0	0
Prawie wcale	0	0	0
Ogółem	9	8	17

Źródło: badania własne.

Tabela 4. Zestawienie odpowiedzi na pytanie 3

W jakim stopniu według Pana/ Pani udawało się realizować zajęcia praktyczne w czasie kształcenia zdalnego?	Liczba		
	Kobiety	Mężczyźni	Razem
Całkowicie	4	3	7
Więcej niż w połowie	1	2	3
Połowicznie	3	3	6
Poniżej połowy	0	0	0
Prawie wcale	1	0	1
Ogółem	9	8	17

Źródło: badania własne.

Tabela 5. Zestawienie odpowiedzi na pytanie 4

Jak ocenia Pan/Pani efektywność kształcenia zdalnego?	Liczba		
	Kobiety	Mężczyźni	Razem
Bardzo dobrze	0	1	1
Dobrze	4	5	9
Średnio	5	1	6
Źle	0	1	1
Bardzo źle	0	0	0
Ogółem	9	8	17

Źródło: badania własne.

Tabela 6. Zestawienie odpowiedzi na pytanie 5

Czy Pana/Pani zdaniem studenci podejmowali próby unikania zajęć zdalnych?	Liczba		
	Kobiety	Mężczyźni	Razem
Tak	5	1	6
Nie	1	5	6
Nie wiem	3	2	5
Ogółem	9	8	17

Źródło: badania własne.

Tabela 7. Zestawienie odpowiedzi na pytanie 6

Czy kształcenie zdalne miało wpływ na całościowy czas Pana/Pani pracy dydaktycznej?	Liczba		
	Kobiety	Mężczyźni	Razem
Tak, zwiększyło czas pracy	7	4	11
Tak	0	2	2
Nie	2	1	3
Nie, zmniejszyło czas pracy	0	1	1
Ogółem	9	8	17

Źródło: badania własne.

Tabela 8. Zestawienie odpowiedzi na pytanie 7

Jak Pan/Pani ocenia własne przygotowanie informatyczne do kształcenia zdalnego?	Liczba		
	Kobiety	Mężczyźni	Razem
Bardzo dobrze	3	4	7
Dobrze	6	3	9
Średnio	0	1	1
Źle	0	0	0
Bardzo źle	0	0	0
Ogółem	9	8	17

Źródło: badania własne.

Tabela 9. Zestawienie odpowiedzi na pytanie 8

Czy uważa Pan/Pani, że doświadczenia zdobyte w czasie kształcenia zdalnego są możliwe do wykorzystania w kształceniu tradycyjnym?	Liczba		
	Kobiety	Mężczyźni	Razem
Tak	8	7	15
Nie	0	0	0
Nie mam zdania	1	1	2
Ogółem	9	8	17

Źródło: badania własne.

Uzyskane wyniki pozwalają na następujące wnioski:

1. Nauczyciele ogólnie oceniają kształcenie zdalne dobrze. Tylko 4 oceny na 17 uzyskały odpowiedź „średnio”. Trzeba jednak zwrócić uwagę, że nie było żadnej oceny „bardzo dobrze”.
2. Pod względem poziomu realizacji efektów uczenia się, 2/3 respondentów uznała ich realizację w nauczaniu zdalnym na więcej niż w połowie, 23% badanych uważa, że ten typ kształcenia pozwala na całkowite urzeczywistnienie zakładanych efektów uczenia się.
3. W ocenie stopnia realizacji zajęć praktycznych w trakcie nauczania zdalnego zdania respondentów są nieco podzielone, ale wszystkie osoby mieszczą wyniki na poziomach połowicznie, więcej niż połowicznie i całkowicie. Przy czym ostatni poziom ma najwięcej odpowiedzi.
4. Efektywność nauczania zdalnego jest oceniana głównie na poziomie dobrym i średnim.
5. Nauczyciele są podzieleni pod względem oceny unikania zajęć zdalnych przez studentów. Taka sama liczba osób uważa, że tak i że nie, a niewiele mniej badanych zaznaczyło odpowiedź „nie wiem”.
6. Prawie 2/3 nauczycieli jest zdania, że nauczanie zdalne zdecydowanie zwiększyło całościowy czas ich pracy dydaktycznej. Do tego 2 osoby uważają, że chyba tak, raczej tak. Przeciwnego zdania jest tylko czterech respondentów, a jedna z tych osób stanowczo twierdzi, że jej całościowy czas pracy dydaktycznej zmniejszył się.
7. Własne przygotowanie informatyczne do kształcenia zdalnego ponad połowa badanych ocenia jako dobre. Jednocześnie 40% swoje umiejętności technologiczne plasuje na poziomie bardzo dobrym.
8. Zdecydowana większość nauczycieli jest zdania, że doświadczenia zdobyte w czasie nauczania zdalnego są możliwe do wykorzystania w nauczaniu tradycyjnym.

Wypowiedzi kobiet i mężczyzn w grupie nauczycieli

Tak kobiety jak i mężczyźni nauczanie zdalne całościowo oceniają dobrze. Efekty uczenia się były realizowane „więcej niż w połowie” przez obie grupy płciowe nauczycieli. Jedni i drudzy stopień realizacji zajęć praktycznych oceniają na „więcej niż w połowie” do „całkowitego”. Ocena efektywności nauczania zdalnego nie jest tak jednomyślna. Kobiety zajmują dwa stanowiska prawie równorzędne: średnio i dobrze, a mężczyźni koncentrują swoje opinie na poziomie dobrze. W przypadku oceny prób unikania zajęć występuje wyraźna polaryzacja zdania. Kobiety twierdzą, że były podejmowane, mężczyźni, że nie było prób unikania zajęć. Według kobiet nauczanie zdalne zdecydowanie zwiększyło ich czas pracy dydaktycznej, mężczyźni natomiast mają bardziej podzielone zdania na ten temat. Ocena własnego przygotowania informatycznego do nauczania zdalnego u kobiet wypada na poziomie dobrym. Mężczyźni plasują siebie na poziomie bardzo dobrym, no ewentualnie dobrym. Obie grupy klasyfikowane według płci są zdania, że doświadczenia z nauczania zdalnego będzie można wykorzystać w nauczaniu tradycyjnym.

Badanie ankietowe studentów NWSP

Tabela 10. Charakterystyka badanych – studenci NWSP

Wskaźnik podstawowy	Wskaźnik uzupełniający	Liczba		
		Razem	Kobiety	Mężczyźni
Płeć	Kobieta	37		
	Mężczyzna	59		
	Ogółem	96		
			Razem	Kobiety
Wiek	25 – 35 lat	68	29	39
	36 – 45 lat	24	7	17
	46 – 55 lat	4	1	3
	Ogółem	96	37	59
Typ studiów	Studia licencjackie	51	30	21
	Studia magisterskie	45	7	38
	Ogółem	96	37	59

Warunki edukacji zdalnej		Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie
	Osobny pokój	83	13	32	5	51	8
	Swobodny dostęp do Internetu	90	6	36	1	54	5
	Urządzenie do wyłączonej dyspozycji	91	5	35	2	56	3
	Ogółem	264	24	103	8	161	10

Źródło: badania własne.

Tabela 12. Zestawienie odpowiedzi na pytanie 1

Jak całościowo Pan/Pani ocenia kształcenie zdalne?	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Bardzo dobrze	26	70,27	29	49,15	55	57,30
Dobrze	9	24,32	23	38,98	32	33,33
Średnio	2	6,41	7	11,87	9	9,37
Źle	0	0	0	0	0	0
Bardzo źle	0	0	0	0	0	0
Ogółem	37	100	59	100	96	100

Źródło: badania własne.

Tabela 13. Zestawienie odpowiedzi na pytanie 2

Jaka forma nauczania zdalnego najbardziej odpowiada Panu/Pani?	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Umieszczanie na platformie Uczelni nagranych materiałów audio z wykładami i ćwiczeniami	11	29,73	6	10,17	17	17,75
Umieszczanie na platformie Uczelni autorskich prezentacji i instrukcji do wykonania ćwiczeń	19	45,94	28	47,46	47	49

Jaka forma nauczania zdalnego najbardziej odpowiada Panu/Pani?	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Umieszczanie na platformie Uczelni tylko odpowiedniej literatury do każdego tematu zajęć	1	2,7	7	11,87	8	8,33
Wskazywanie na platformie Uczelni materiałów do tematu, znajdujących się w otwartych zasobach w Internecie	1	2,7	2	3,39	3	3,17
Zajęcia online na platformie, np. Teams, Microsoft	4	10,81	15	25,42	19	19,81
Inne (jakie?)	0	0	1	1,69	1	1,04
Ogółem	37	100	59	100	96	100

Źródło: badania własne.

Tabela 14. Zestawienie odpowiedzi na pytanie 3

Jaka forma oceny podczas nauczania zdalnego jest preferowana przez Pana/Panią?	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Tematyczna praca pisemna wysyłana nauczycielowi	14	37,84	14	23,73	28	29,17
Odpowiedzi ustne na platformie np. Teams, Microsoft	0	0	3	5,09	3	3,13
Projekty wykonywane zespołowo wysyłane nauczycielowi	11	29,73	14	23,73	25	26,05

Jaka forma oceniania podczas nauczania zdalnego jest preferowana przez Pana/Panią?	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Projekty wykonywane indywidualnie wysyłane nauczycielowi	8	21,62	17	30,5	25	26,05
Quiz (częstkowy lub końcowy) przeprowadzony na platformie Uczelni	4	10,81	10	16,95	14	16,58
Inne (jakie?)						
Ogółem	37	100	59	100	96	100

Źródło: badania własne.

Tabela 15. Zestawienie odpowiedzi na pytanie 4

Jakie plusy Pana/Pani zdaniem ma nauczanie zdalne?	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Odczuwam mniejszy stres związany z nauką w czasie zajęć	20	15,5	17	10,49	37	12,71
Odpowiada mi brak ustnego odpytywania	18	13,95	8	4,94	26	8,93
Mam więcej czasu dla rodziny	11	8,53	29	17,9	40	13,75
Uczę się w komfortowych warunkach	15	11,63	19	11,73	34	11,68
Nie tracę czasu na dojazdy na Uczelnię	28	21,7	31	19,14	59	20,28

Jakie plusy Pana/Pani zdaniem ma nauczanie zdalne?	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Nie rozprasza mnie grupa studentów	5	3,88	5	3,09	10	3,44
Bardziej koncentruję się na wykonaniu zadania	18	13,95	14	8,64	32	11
Mogę uczyć się, gdy mam na to ochotę	11	8,53	17	10,49	28	9,62
Mam więcej czasu wolnego	3	2,33	16	9,88	19	6,53
Inne (jakie?)	0	00	06	3,7	6	2,06
Ogółem	129	100	162	100	291	100

Źródło: badania własne.

Tabela 16. Zestawienie odpowiedzi na pytanie 5

Jakie minusy Pana/Pani zdaniem ma nauczanie zdalne?	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielami	15	24,59	23	23,69	38	24,05
Brak bezpośredniego kontaktu z grupą studentką	19	34,41	20	20,62	39	25,94
Mniejsza motywacja do nauki	1	1,64	5	5,15	6	3,8
Materiał trzeba opanować samodzielnie	7	11,48	11	11,34	18	11,4
Więcej materiału do opanowania	8	13,12	7	7,22	15	9,49

Jakie minusy Pana/ Pani zdaniem ma nauczanie zdalne?	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Pogorszenie poziomu wiedzy	0	0	3	3,1	3	1,9
Brak informacji na temat postępów w nauce	2	3,28	3	3,1	5	3,16
Brak wskazówek od nauczycieli	4	6,56	15	15,46	19	12,03
Większe zmęczenie zajęciami	1	1,64	1	1,03	2	1,27
Inne (jakie?) brak	2	3,28	9	9,29	11	6,96
Ogółem	61	100	97	100	158	100

Źródło: badania własne.

Tabela 17. Zestawienie odpowiedzi na pytanie 6

Pana/Pani zdaniem za pomocą nauczania zdalnego można w pełni realizować ćwiczenia praktyczne?	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Tak	23	62,19	34	57,63	57	59,38
Nie	10	27	16	27,12	26	27,08
Nie mam zdania	4	10,81	9	15,25	13	13,54
Ogółem	37	100	59	100	96	100

Źródło: badania własne.

Tabela 18. Zestawienie odpowiedzi na pytanie 7

Czy podejmował/a Pan/Pani próby unikania zajęć zdalnych?	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Tak	0	0	9	15,25	9	9,38
Nie	37	100	50	84,75	87	90,62
Ogółem	37	100	59	100	96	100

Źródło: badania własne.

Tabela 19. Zestawienie odpowiedzi na pytanie 8

Czy kształcenie zdalne miało wpływ na ogólny czas Pana/Pani poświęcany na studiowanie?	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Tak, zwiększyło mój ogólny czas studiowania	6	16,22	13	22,03	19	19,79
Nie, zmniejszyło mój ogólny czas studiowania	6	16,22	12	20,34	18	18,75
Bez zmian	19	51,34	24	40,68	43	44,79
Nie mam zdania	6	16,22	10	16,95	16	16,67
Ogółem	37	100	59	100	96	100

Źródło: badania własne.

Tabela 20. Zestawienie odpowiedzi na pytanie 9

Jak Pan/Pani ocenia własne przygotowanie informatyczne do kształcenia zdalnego?	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Bardzo dobrze	21	56,76	31	52,54	52	54,16
Dobrze	12	32,44	22	37,29	34	35,42
Średnio	4	10,8	6	10,17	10	10,42
Źle	0	0	0	0	0	0
Bardzo źle	0	0	0	0	0	0
Ogółem	37	100	59	100	96	100

Źródło: badania własne.

Tabela 21. Zestawienie odpowiedzi na pytanie 10

Czy Pana/Pani zdaniem polityka informacyjna Uczelni na temat nauczania zdalnego była:	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Bardzo dobra	22	59,46	29	49,16	51	53,13
Dobra	12	32,44	21	35,59	33	34,37
Średnia	2	5,4	9	15,25	11	11,46
Zła	1	2,7	0	0	1	1,04
Bardzo zła	0	0	0	0	0	0
Ogółem	37	100	59	100	96	100

Źródło: badania własne.

Uzyskane wyniki pozwalają na następujące wnioski:

1. Nauczanie zdalne w NWSP studenci oceniają bardzo dobrze.
2. Studenci preferują umieszczanie na platformie e-learningowej Uczelni autorskich prezentacji i instrukcji do wykonania ćwiczeń.
3. Forma oceniania koncentruje się na pracach wysyłanych nauczycielowi, niezależnie od tego czy jest to praca pisemna nosząca znamiona referatu, czy projekt wykonywany indywidualnie lub zespołowo.
4. Plusy nauczania zdalnego ześrodkowały się na innym sposobie wykorzystania czasu pierwotnie przeznaczonego na nauczanie tradycyjne. Dominowało zadowolenie z możliwości zyskania czasu przeznaczonego na dojazdy na Uczelnię na inne czynności.
5. Największym minusem nauczania zdalnego jest brak bezpośredniego kontaktu przede wszystkim z grupą studentką, ale także z nauczycielami.
6. Studenci nie widzą przeszkód w możliwości pełnej realizacji ćwiczeń praktycznych w kształceniu zdalnym.

7. W pojedynczych przypadkach zdarzają się sytuacje podejmowania prób unikania zajęć zdalnych.
8. Generalnie ogólny czas poświęcony na studiowanie pozostał bez zmian.
9. Własne przygotowanie informatyczne zostało ocenione jako bardzo dobre.
10. Politykę informacyjną Uczelni uznano za bardzo dobrą, wystarczającą do podnoszenia poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji.

Sprzeczność można zauważyć w jednym przypadku. Z jednej strony studenci za plus nauczania zdalnego uznali możliwość innego wykorzystania czasu pierwotnie przeznaczonego ogólnie na studiowanie (a w tym konkretnie na dojazdy na Uczelnię), ale jednocześnie deklarowali, że ogólny czas poświęcony na studiowanie nie uległ zmianie.

Wypowiedzi kobiet i mężczyzn w grupie studentów

Wyniki sondażu wśród studentów zebrano w Tabeli 22. Przyjęto następujące kryteria oceny:

- do 5 pkt. procentowych różnicy = zgodność,
- 5 – 10 pkt. procentowych = umiarkowana zgodność,
- 10 – 15 pkt. procentowych = rozbieżność,
- 15 – 20 pkt. procentowych = zdecydowana rozbieżność.

Tabela 22. Interpretacja wyników sondażu wśród studentów na pytanie badawcze: Jakie zdanie mają w kwestii nauczania zdalnego kobiety a jakie mężczyźni?

Numer pytania	Problem	Kobiety kontra mężczyźni
Pytanie nr 1	Ogólna ocena nauczania zdalnego	Zdecydowana rozbieżność
Pytanie nr 2	Forma nauczania zdalnego	Zgodność
Pytanie nr 3	Forma oceniania	Rozbieżność
Pytanie nr 4	Plusy nauczania zdalnego	Zgodność
Pytanie nr 5	Minusy nauczania zdalnego	Rozbieżność

Pytanie nr 6	Realizacja ćwiczeń praktycznych	Zgodność
Pytanie nr 7	Unikanie zajęć w czasie nauczania zdalnego	Umiarkowana zgodność
Pytanie nr 8	Ogólny czas studiowania	Rozbieżność
Pytanie nr 9	Własne przygotowanie informatyczne	Zgodność
Pytanie nr 10	Polityka informacyjna Uczelni	Zgodność

Źródło: badania własne.

Wskazania na pięć pytań pokazały zgodność kobiet i mężczyzn w poglądach na nauczanie zdalne. W jednym pytaniu odpowiedzi znalazły się na poziomie umiarkowanej zgodności. Daje to razem sześć pytań, czyli ponad połowę problemów nauczania zdalnego, o których obie grupy mają zgodne zdanie na poziomie pozytywnym. Przy pozostałych czterech pytaniach jeden raz występuje umiarkowana rozbieżność i trzy razy rozbieżność co daje wyraźną różnicę zdań w ocenie aż czterech problemów związanych z nauczaniem zdalnym. Tym samym hipoteza sformułowana do drugiego pytania badawczego potwierdziła się częściowo.

Zdaniem studentek:

1. Nauczanie zdalne jest bardzo dobre.
2. Najlepiej umieszczać prezentacje autorskie i instrukcje do wykonania ćwiczeń.
3. Najlepiej oceniać za pomocą prac pisemnych wysyłanych nauczycielowi.
4. W nauczaniu zdalnym nie traci się czasu na dojazdy.
5. Wadą jest brak kontaktu z grupą.
6. Nie ma problemu z realizacją ćwiczeń praktycznych.
7. Zdecydowanie nie podejmowała prób unikania zajęć.
8. Ogólny czas na studiowanie zdecydowanie nie zmienił się.
9. Własne przygotowanie informatyczne jest bardzo dobre.
10. Polityka informacyjna Uczelni dotycząca nauczania zdalnego jest bardzo dobra.

Zdaniem studentów:

1. Nauczanie zdalne jest dobre.
2. Najlepiej umieszczać prezentacje autorskie i instrukcje do wykonania ćwiczeń.
3. Najlepiej oceniać za pomocą projektów indywidualnych wysyłanych nauczycielowi.
4. W nauczaniu zdalnym nie traci się czasu na dojazdy.
5. Wadą jest brak kontaktu z nauczycielem.
6. Nie ma problemu z realizacją ćwiczeń praktycznych.
7. Raczej nie podejmował prób unikania zajęć.
8. Ogólny czas na studiowanie raczej się nie zmienił.
9. Własne przygotowanie informatyczne jest bardzo dobre.
10. Polityka informacyjna Uczelni dotycząca nauczania zdalnego jest bardzo dobra.

Podsumowanie

Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli zawierał 8 pytań, a dla studentów 10. Część pytań w obu kwestionariuszach dotyczyła tych samych problemów.

1. Pytanie 1N i Pytanie 1S.

Zarówno nauczyciele, jak i studenci oceniają nauczanie zdalne pozytywnie. Jednak nauczyciele oceniają je dobrze podczas gdy studenci bardzo dobrze.

2. Pytanie 3N i Pytanie 6S.

Nauczyciele i studenci uważają, że można w czasie nauczania zdalnego realizować ćwiczenia praktyczne. Studenci są zdania, że taka realizacja może być pełna, nauczyciele natomiast nie wypowiadają się aż tak optymistycznie.

3. Pytanie 5N i Pytanie 7S.

Nauczyciele i studenci przyznają, że w czasie nauczania zdalnego były podejmowane próby unikania zajęć.

4. Pytanie 6N i Pytanie 8 S.

Nauczyciele i studenci różnią się w ocenie czasu przeznaczonego na studiowanie i nauczanie. Oczywiście jest, że trudno szczegółowo

porównywać nakład pracy w obu tych przypadkach ze względu na różny zakres czynności wykonywanych przez nauczyciela i studenta. Niemniej poddano ocenie subiektywne odczuwanie nakładu pracy przez obie grupy przeznaczonego na czynności związane z nauczaniem i uczeniem się. Nauczyciele są zdania, że nauczanie zdalne zdecydowanie zwiększyło ich czas pracy, natomiast studenci uważają, że ich czas przeznaczony na studiowanie pozostał bez zmian (należy zastrzec, że w pytaniu o plusy nauczania zdalnego studenci stwierdzili, że zyskali dodatkowy czas na inne czynności, co sugerowałoby zmniejszenie czasu przeznaczanego na studiowanie).

5. Pytanie 7N i Pytanie 9S.

Własne przygotowanie informatyczne tak nauczyciele, jak i studenci ocenili pozytywnie. Jednak nauczyciele jako dobre, a studenci nawet jako bardzo dobre.

Warto także zwrócić uwagę, że nauczyciele uważają, iż doświadczenia zdobyte w czasie nauczania zdalnego są możliwe do wykorzystania w czasie nauczania tradycyjnego oraz że studenci uznają politykę informacyjną Uczelni na temat nauczania zdalnego za bardzo dobrą. Zdania kobiet i mężczyzn w obu grupach w kilku kwestiach różnią się, ale są to różnice, które do ogólnej oceny nie wnoszą radykalnych zmian.

Rekomendacje

1. Należy podjąć badania nad efektywnością nauczania zdalnego.
2. Rozpoznania wymagają kwestie: prób unikania zajęć zdalnych przez studentów oraz wspomżenia nauczycieli w przygotowaniu informatycznym.
3. Mimo, bardzo dobrej oceny polityki informacyjnej Uczelni w sprawie nauczania zdalnego na stronie internetowej powinna być dostępna szczegółowa informacja wskazująca na przykład metody nauczania zdalnego, dyscyplinująca studentów do udziału w zajęciach itd., czyli traktująca o prawach i obowiązkach nauczyciela i studenta podczas nauczania zdalnego.

Bibliografia

1. *Badania wpływu zdalnego nauczania na nauczycieli, uczniów i ich rodziców, Raport z badania kwestionariuszowego*, lipiec 2020, Dokument przygotowany przez PwC Advisory spółka z ograniczoną odpowiedzialnością dla Szkoły Podstawowej nr 84 we Wrocławiu im. Ruchu Obrońców Pokoju, Centrum Usług Informatycznych oraz Departamentu Edukacji, <https://www.wroclaw.pl/extra/files/dokumenty/33154/SP%2084%20-%20raport%20z%20badania%20zdalnego%20nauczania.pdf> [2.05.2022].
2. Bożykowski M., Izdebski A., Jasiński M., Konieczna-Salamatin J., *Nauczanie w dobie pandemii i perspektywa powrotu do normalności. Raport*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa luty 2021, http://pejk.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/289/2021/03/Raport_COVID_2503_zmn.pdf, [2.05.2022].
3. Chodkowska M., Kazanowski Z., Parchomiuk M., Szabała B., Chodkowski Z., *Konsekwencje edukacji zdalnej w ocenie studentów kierunków społecznych i humanistycznych. Raport z badań*, Uniwersytet Rzeszowski, grudzień 2021, <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2021/1221/073929-raport-2-studenci-21.pdf>, [2.05.2022].
4. Długosz P., *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*, Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2020, <https://ifis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/9/2020/06/Raport-Studenci-UP-II-etap.pdf>, [2.05.2022].
5. Heród M., Pawłowska B., Strzała-Osuch K., *Analiza i ocena nauczania zdalnego w okresie pandemii w opinii studentów Powiślańskiej Szkoły Wyższej*, Powiślańskie Studenckie Zeszyty Naukowe 2/2021, s. 7-18, Kwidzyn 2021, ISBN 978-83956346-1-1, https://psw.kwidzyn.edu.pl/images/badania/Analiza%20i%20ocena%20nauczania%20zdalnego%20w%20okresie%20pandemii%20w%20opinii%20student%C3%B3w%20Powi%C5%9Bla%C5%84skiej%20Szko%C5%82y%20Wy%C5%BCszej%20w%20Kwidzynie_MH_BP_KSO%20OST%281%29.pdf, [2.05.2022].
6. <https://blog.conlea.pl/szkolenie-zdalne-tradycyjne-czy-e-learning> [25.05.2022].
7. https://pl.wikipedia.org/wiki/Kszta%C5%82cenie_na_odleg%C5%82o%C5%9B%C4%87, [2.05.2022].

8. <https://www.e-learning.pl/ewiedza/historia-e-learningu-czyli-jak-to-kiedys-bywalo>, 25.05.2022].
9. <https://www.heuristic.pl/blog/e-learning/Historia-e-learningu-na-swiecie-i-w-Polsce;161.html>, [2.05.2022].
10. Karauda K., *Historia w perspektywie edukacji zdalnej* (distance learning – DL), „Kultura i Historia”, nr 1, 2001, ISSN 1642-9826. <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/pl/archives/41>, [2.05.2022].
11. Łuszkiewicz J. D., *Kształcenie na odległość – współczesne tendencje oświatowe*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 4(43)/2003, s. 50, ISSN 1507-6563.
12. Grabowski M., *Raport: Badania postaw wobec nauczania zdalnego*, Warszawa 5 stycznia 2021, przygotowany dla Rzecznika Praw Dziecka, <https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2021/01/Raport-z-badania-na-zleczenie-Rzecznika-Praw-Dziecka.pdf> [2.05.2022].
13. Molga A., Wójtowicz M., *Polska e-edukacja i światowy e-learning*, „Edukacja – Technika – Informatyka” Tom 3, Numer 2, 2012, s. 72-81, ISSN 2080-9069.
14. Piskorowska A., *Kształcenie w formule e-learningowej w szkolnictwie wyższym*, „Kongwistyka i Media w Edukacji”, 2017, nr 2, s. 25, ISSN 1643-6038.
15. Recenzja dr hab. prof. UW Iwony Burkackiej na temat publikacji A. Wierzbickiej, *Dydaktyczne i komunikacyjne aspekty e-edukacji akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2019, ss. 252, ISBN 978-83-8142-487-5, <https://wydawnictwo.uni.lodz.pl/produkt/dydaktyczne-i-komunikacyjne-aspekty-e-edukacji-akademicznej/>, [2.05.2022].
16. Romaniuk M.W., Łukasiewicz-Wieleba J., *Raport z badań. Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19. Z perspektywy rocznych doświadczeń*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, <http://www.aps.edu.pl/media/2392732/raport-z-badania-zdalna-edukacja-kryzysowa-w-aps-w-okresie-pandemii-covid-19.pdf>, [2.05.2022].
17. Wierzbicka A., *Dydaktyczne i komunikacyjne aspekty e-edukacji akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2019, ss. 252, ISBN 978-83-8142-487-5.

NOTY

Doc. PaedDr. Zlatica Huľová, PhD. – nauczycielka edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, oraz psychologii. Pracuje w Uniwersytecie Katolickim w Rużomberku na Wydziale Edukacji w Katedrze Wychowania Przedszkolnego i Podstawowego. Prowadzi wykłady i seminaria w zakresie teorii edukacji, teorii rozwoju osobowości ucznia oraz badań porównawczych nad edukacją i ideami alternatywnymi. Jest dydaktykiem w zakresie dyscyplin nauk społecznych i nauk przyrodniczych, prowadzi praktyki metodyczne dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Badania, które realizuje skupiają się na obszarze indywidualizacji procesu nauczania w przypadku uczniów z mniej uprzywilejowanych grup społecznych, zastosowania multimediów w edukacji szkolnej oraz jakości edukacji wyższej. Bierze udział w kilku projektach badawczych. Jest autorką lub redaktorką kilkunastu podręczników i monografi. Opublikowała też znaczną liczbę artykułów, prowadziła badania naukowe oraz zawodowe nad krajowymi i zagranicznymi podręcznikami.

Kontakt z Autorką: zlatich222@gmail.com

Dr hab. Henryka Ilgiewicz – starszy pracownik naukowy Instytutu Badań Kultury Litwy w Wilnie (Litwa). Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie historii nadany w 1992 r. w Instytucie Historii Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu na podstawie rozprawy doktorskiej pt. *Chryścianizacja Litwy w świetle dotychczasowych badań*, stopień naukowy doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie historii – w 2007 r. w Instytucie Historii Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu na podstawie rozprawy pt. *Wileńskie towarzystwa i instytucje naukowe w XIX wieku* oraz wyniku kolokwium habilitacyjnego. Przedmiotem naukowych zainteresowań jest historia nauki i kultury Wileńszczyzny, wileńskie towarzystwa i instytucje naukowe, ochrona dziedzictwa narodowego w Wilnie w końcu XIX – pierwszej połowie XX wieku. Wydała książki *Wileńskie towarzystwa i instytucje naukowe w XIX wieku*, Toruń 2005; *Societates Academicae Vilnenses: Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Wilnie*

(1907 – 1939) i jego poprzednicy, Warszawa 2008; *Biblioteka Państwowa im. Eustachego i Emilii Wróblewskich w Wilnie (1912–1939) oraz towarzystwa ją popierające*, Toruń 2015. Członkini Stowarzyszenia Polaków Naukowców Litwy, Polskiego Towarzystwa Naukowego na Obczyźnie, Stowarzyszenia Światowej Rady Badań nad Polonią, wchodzi do Rady Naukowej czasopism: „Przegląd Zachodni”, „Fides Biuletyn Bibliotek Kościelnych”, „Zagadnienia Społeczne”, „Z Badań nad Książką i Księgozbiorami Historycznymi”, „Rocznik Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy”.

Kontakt z Autorką: ilgiewicz@mail.ru

Ing. Jaroslav Ihnacik – v súčasnosti som študentom 3. Ročníka, PhD. štúdia na Vysokej škole DTI v Dubnici nad Váhom v odbore didaktika odborných technických predmetov. Počas štúdia ale aj pred ním som publikoval v zahraničných médiách ako napr. R&E Source na tému profesionálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov. Rovnako som občasným prispievateľom do regionálnej tlače ohľadom konania projektových aktivít v našom okolí. Som aj spoluautorom učebného textu s názvom Uplatním sa na trhu práce, ktorý vznikol ako súčasť projektu Zvýšenie vzdelanostnej úrovne obyvateľov mesta Sečovce a okolie.

Kontakt z Autorem: za pośredníctvom Redakcji.

Dr Grażyna Kędzierska – absolwentka chemii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Praca doktorska z kryminalistyki na Wydziale Prawa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Przez wiele lat pracownik wyższej uczelni policyjnej w Szczytnie. Naukowy teren poznawczy odzwierciedlony w publikacjach to kryminalistyka i kryminologia. W latach 1999–2012 pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Dydaktycznie przez wiele lat związana z Uniwersytetem w Białymstoku. W latach 2000-2022 w Niepaństwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej. Zainteresowania: historia kryminalistyki, film. Autorka ponad stu publikacji oraz redaktorka i współredaktorka pozycji książkowych takich jak: *Leksykon policyjny* (2001), *Policja–Etyka–Kościół* (2002), *Unia Europejska – wyzwanie dla polskiej Policji* (2003), *Policja a przemoc. Przeciwdziałanie przemocy wobec dzieci* (2004), *85 lat polskiej policji* (2004), *Kryminologia wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych* (2010), *Kryminalistyka. Wybrane zagadnienia techniki* (2011). Członek Polskiego Towarzystwa Kryminalistycznego.

Kontakt z Autorką: gkedzierska@op.pl

Anna Jasionowska-Moszczyńska – absolwentka studiów I stopnia Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku (specjalność: *Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna*). Skrzypaczka, instruktor rytmiki, autorka tekstów piosenek dla dzieci, mama dwóch muzycznie uzdolnionych córek. Twierdzi, że muzyka płynie w jej krwi, a swoją pasją pragnie dzielić się z przedszkolakami. W pracy z dziećmi zamierza bawić się muzyką, wspomagać kształtowanie muzycznego smaku, poczucia estetyki, wskazywać przedszkolakom właściwy kierunek na drodze ich muzycznego rozwoju, ale również chce tą drogą podążać wraz z nimi, by nigdy nie straciły motywacji do realizacji wszelkich podejmowanych przez siebie wyzwań. Pragnie wykorzystywać korzyści, które niesie ze sobą systematyczne obcowanie z muzyką, by umożliwić dzieciom prawidłowy rozwój na wszystkich płaszczyznach.

Kontakt z Autorką: anna.jasionowska@op.pl

Mgr Alicja Pałac-Nożewska – psycholog, absolwentka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (2007), od kilkunastu lat związana zawodowo ze Specjalistyczną Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną TOP w Warszawie. Założycielka Centrum Wsparcia SensiKid, w ramach którego zajmuje się propagowaniem rzetelnej wiedzy dotyczącej mutyzmu wybiórczego i innych zaburzeń lękowych. Na co dzień pomaga dzieciom, młodzieży, rodzicom, nauczycielom i specjalistom zmagającym się z problematyką mutyzmu wybiórczego. Wykłada na Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie tematykę mutyzmu wybiórczego dla studentów podyplomowych studiów z logopedii. Prowadzi grupę wsparcia dla rodziców, nauczycieli i koordynatorów, którzy mają pod swoją opieką dzieci z MW. Współpracowała z Maggie Johnson, wydawnictwem Forum Media Polska Sp. z o. o. oraz Wydawnictwem Naukowym PWN. Autorka licznych artykułów i programów o tematyce psychologicznej.

Kontakt z Autorką: sensikid@mutyzm-wybiorczy.com.pl

Dr Wiesław Smolski – absolwent Akademii Obrony Narodowej, doktor nauk wojskowych, od 2010r. wykładowca Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Autor wielu opracowań z zakresu bezpieczeństwa, obronności i zarządzania kryzysowego.

Kontakt z Autorem: smolski@wp.pl

Ing. Peter Tokoš – je stredoškolským učiteľom, vyučuje predmety so zameraním na informačné technológie. V súčasnosti pôsobí ako ex-

terný doktorand na Katedre didaktiky odborných predmetov VŠ DTI v Dubnici nad Váhom, SR. Dizertačná práca i publikačná činnosť v rámci doktorandského štúdia je zameraná na trendy a problémy technického vzdelávania v kontexte dištančného vzdelávania. Je spoluriešiteľom grantovej úlohy VEGA č. 1/0550/22 Súčasný stav, trendy a problémy v technickom vzdelávaní na nižšom a vyššom sekundárnom stupni školy v kontexte dištančného vzdelávania. Pracuje v Štátnom inštitúte pre odborné vzdelávanie, v komisii pre polygrafiú a médiá. Venuje sa tvorbe štátneho vzdelávacieho programu i ďalších pedagogických dokumentov pre študijný odbor 3447 K grafik digitálnych médií. Je autorom študijného odboru 2573M programovanie digitálnych technológií.

Kontaktovať autora: tokos@dti.sk

WYMOGI EDYTORSKIE

- Edytor tekstu Word (format doc. lub docx.).
- Styl czcionki: Bookman Old Style.

Struktura artykułu

- Redakcja przyjmuje teksty w kategoriach: oryginalny artykuł, doniesienie o wynikach badań, artykuł przeglądowy, artykuł recenzyjny, artykuł popularnonaukowy, studium przypadku, sprawozdanie z kongresu, konferencji, sympozjum lub seminarium.
- Tekst w kategoriach: oryginalny artykuł, doniesienie o wynikach badań lub artykuł przeglądowy powinien być podzielony na części opatrzone śródtytułami. Dla dobrego i poprawnego odbioru tekstu należy wyróżnić następujące części: wprowadzenie w tematykę (np. definicje, klasyfikacje, stan badań, informacje statystyczne o zjawisku), rozwinięcie prezentowanych kwestii (np. metodologia badań własnych, opis badań własnych, oraz podsumowanie (zakończenie, wnioski). Część będąca rozwinięciem może dzielić się na mniejsze cząstki, każda opatrzona śródtytułem.
- Objętość artykułu powinna mieć przynajmniej 20.000 znaków, lecz sugerowane jest nieprzekraczanie 30.000 znaków. Liczba ta obejmuje znaki ze spacjami, pola tekstowe, przypisy dolne, końcowe oraz bibliografię załącznikową.
- Poniżej tytułu artykułu należy umieścić streszczenie (100 do 200 wyrazów lub 1000 do 1500 znaków) i słowa kluczowe (5-10) w języku artykułu, tytuł, streszczenie i słowa kluczowe w języku angielskim, tytuł, streszczenie i słowa kluczowe w języku polskim, jeśli tekst jest opracowany w innym języku.
- Informacje o autorze: stopień lub tytuł naukowy, tytuł zawodowy, imię, nazwisko, afiliację (uczelnia, wydział, katedra lub inna instytucja) pisane *kursywą* należy umieścić w lewym górnym rogu strony tytułowej artykułu.
- Do artykułu należy dołączyć biogram autora obejmujący: nazwę ukończonej uczelni, kierunek i rok, przebieg kariery zawodowej,

zainteresowania naukowe, krótki opis dorobku naukowego ewentualnie działalność dodatkową (np. członkostwo w towarzystwach naukowych, współpraca z innymi placówkami oświatowymi) oraz rodzaj kontaktu z czytelnikiem (osobiście z podaniem adresu mailowego lub za pośrednictwem redakcji).

Tekst podstawowy

- Wielkość czcionki tekstu podstawowego – 11 pkt.
- Interlinia (światło) tekstu podstawowego – 1,5 wiersza.
- Marginesy standardowe – wszystkie po 2,5 cm.
- Wcięcie akapitowe powinno być wykonane pojedynczą tabulacją tj. 1,25 cm.
- W funkcji „Akapit” odstęp przed i po należy ustawić na 0 pkt.
- Tytuł artykułu powinien być napisany czcionką 14 pkt. Bookman Old Style z wytłuszczeniem oraz wyśrodkowany.
- Śródtytuły powinny być napisane czcionką Bookman Old Style, 12 pkt. z wytłuszczeniem oraz wyśrodkowane.
- Śródtytuły powinny być wyśrodkowane, nie numerowane.
- Śródtytuły należy oddzielić od tekstu głównego od góry i od dołu pojedynczą interlinią.
- Jako sposób wyróżnienia w tekście stosuje się dla zwrotów w językach obcych (np. angielski, niemiecki, łaciński) wyłącznie *kursywę*, a dla zwrotów w języku polskim wytłuszczenie.
- Nie należy stosować podkreśleń i druku rozstrzelonego.
- Wypunktowania należy dokonywać znakiem – .
- Imię i nazwisko pojawiające się pierwszy raz należy zapisać w pełnym brzmieniu, przy ponownym pojawieniu się podaje się inicjał imienia i nazwisko.
- Odsyłacz cyfrowy przypisu należy umieścić bezpośrednio po fragmencie, do którego odnosi się przypis (przed kropką kończącą zdanie).
- Nie należy stosować tzw. twardych spacji.
- Nie należy przenosić tzw. bękartów i wdów.

Przypisy

- Tekst przypisu dolnego powinien być pisany czcionką: Bookman Old Style, 9 pkt.
- Interlinia (światło) przypisów – 1,0 wiersz.

- Tekst wyjustowany.
- Tytuł książki podaje się *kursywą*, tytuł czasopisma w „cudzysłowie”.
- W kolejnych przypisach odnoszących się do pozycji już cytowanych stosuje się odpowiednio zapis w języku łacińskim: *ibidem*, *op. cit.* lub *passim*.
- Każdy przypis powinien kończyć się kropką.
- Format przypisów: jest dopuszczalny wg systemu harwardzkiego *autor-rok*, systemu vancouverskiego *autor-numer* lub oksfordzkiego *tradycyjnego*.
- Przypisy w systemie oksfordzkim *tradycyjnym* powinny być zamieszczone u dołu strony (przypisy dolne).
- Niezależnie od stosowanego systemu przypisów jest wymagana bibliografia załącznikowa posortowana alfabetycznie według nazwisk autorów.

Tabele, wykresy i ryciny

- Tekst w tabelach powinien być pisany czcionką: Bookman Old Style, 10 pkt.
- Opisy tabel, wykresów i rycin (zdjęć, schematów, map, itp.) powinny być zlokalizowane bezpośrednio nad nimi (bez światła).
- Tabele, wykresy i ryciny powinny być numerowane w każdej kategorii oddzielnie.
- Tytuły tabel, wykresów i rycin powinny być wyrównane do lewej, pisane czcionką: Bookman Old Style, 11 pkt.
- Źródło należy umieścić pod tabelą, wykresem i ryciną, wyrównane do lewej, pisane czcionką: Bookman Old Style, 9 pkt, interlinia 1,0.

UWAGA!

Wydawca zastrzega sobie prawo odrzucenia artykułów niedostosowanych do wymogów edytorskich oraz skracania artykułów zbyt obszernych.

FORMAL AND EDITORIAL REQUIREMENTS

Technical information

- Text in the Word, in DOC or DOCX format.
- Recommended font: Bookman Old Style.

Article structure

- The Editorial Office accepts texts in the following categories: original article, report on research results, review article, popular science article, case study, congress, conference, symposium or seminar reports.
- Original article, research report or review article must be divided into sections with subheadings. For a good and correct reception of a text, the following parts should be distinguished: introduction to the subject matter (e.g. definitions, classifications, current state of research, statistical information on the phenomenon), main part - description of the research procedure (e.g. materials and methods, results), and summary (discussion and conclusion). The main part should divide the content of the article into headed sections.
- Article should be at least 20,000 characters long, but it is suggested not to exceed 30,000 characters including spaces, text fields, footnotes or endnotes and bibliography.
- The title of the article should be followed by the abstract (100-200 words or 1000-1500 characters) and keywords (5-10) in the language of the article, as well as the title, abstract and keywords in English. The title, abstract and keywords in Polish are also required if the text is written in another language.
- Information about the author: degree or scientific title, professional title, first and last name and the institutional affiliation of the author should be written in italics and placed in the upper left-hand corner of the title page.
- The article must be accompanied by a short biography of the author including: the name of university and department they graduated from, the year of graduation, career development, scientific interests, short description of scientific achievements or additional activities (e.g. membership in scientific societies, cooperation with other educa-

tional institutions) and the preferred form of contact with the reader (personally by e-mail address or via the editorial office).

Main text

- Recommended font size – 11 points.
- Line spacing – 1,5.
- Standard margins of 2,5 cm on all four sides.
- A first line indent should be made with the “Tab” key – 1,25 cm.
- In the Paragraph dialog box spacing before and after the paragraph should be set to 0 points.
- The title must be written in 14-point Bookman Old Style font, bold and justified.
- The subheadings should be written in Bookman Old Style font, 12 points, bold and centred.
- The subheadings are not numbered.
- The subheading must be separated from the main text from the top and from the bottom by a single interline.
- Foreign words and phrases (e.g. English, German, Latin) should be *italicized*, and to highlight Polish phrases it is recommended to use **bolding**.
- Do not use underscores or exploded printing.
- Bullet points are marked with “-”.
- The first and last name appearing for the first time should be provided in full. When recalling it, the first initial and the last name are only given.
- Reference numbers should be placed at the end of the relevant quotation or paraphrase (before the closing full stop).
- Do not use the so-called hard spaces.
- Do not transfer the so-called widows and orphans.

Footnotes

- Recommended font for footnotes: Bookman Old Style, 9 points.
- Line spacing (interline) – 1,0.
- Justified text.
- *Italics* are used for titles of books and quotations marks are used for smaller works.
- In subsequent footnotes referring to the items already cited, Latin language is used: *Ibidem*, *op. cit.*, *passim*.
- Every footnote must end with a full stop.

- Footnotes formats allowed: Harvard (author-date) referencing system, the Vancouver style (author-number) or the Oxford style (traditional).
- In the classic Oxford style, the footnote information appears on the same page, down at the bottom (footnotes).
- Whatever the footnote system used, a bibliography arranged alphabetically by authors' last names is required.

Figures and tables

- Recommended font for figures and tables: Bookman Old Style, 10 points.
- Descriptions of tables and figures (photos, schemes, maps, etc.) must be provided directly above and below them (without interline).
- Figures and tables should be entitled and separately numbered.
- Headings of tables and figures are aligned to the left and in font: Bookman Old Style, 11 points.
- Sources are provided below all tables and graphs, aligned to the left, single-spaced and in font: Bookman Old Style, 9 points.

NOTE!

The editor reserves the right to reject any manuscript that does not conform to the journal's standards and do make editorial changes in the material in case it is too long.

РЕДАКЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ

- Текстовый редактор Word (формат doc. или docx.).
- Стиль шрифта: Bookman Old Style.

Структура статьи

- Редакция принимает материалы следующих категорий: авторская оригинальная статья, доклад о результатах исследований, обзорная статья, статья-рецензия, научно-популярная статья, тематическое исследование, отчет о конгрессе, конференции, симпозиуме или семинаре.
- Авторская оригинальная статья, доклад о результатах исследований, обзорная статья должны состоять из следующих частей: введение (например, определения, классификации, состояние исследований, статистические данные о проблеме или явлении), основная часть – развитие представленной проблемы (например, методология, описание собственного исследования) и заключение (итоги, выводы). Каждая из вышеназванных частей должна быть снабжена заголовками. Основная часть, в свою очередь, может содержать несколько меньших частей, начинающихся с подзаголовка.
- Объем статьи должен составлять от 20 тыс. до 30 тыс. знаков. Сюда входят пробелы, текстовые поля, постраничные и концевые сноски, а также библиографические источники.
- После заголовка статьи помещается аннотация (от 100 до 200 слов или от 1000 до 1500 знаков), ключевые слова (5 – 10) на языке статьи, заголовок, аннотация и ключевые слова на английском языке, а также заголовок, аннотация и ключевые слова на польском языке.
- Информация о авторе: научное звание и степень, должность, имя, фамилия, название учреждения (учебное заведение, факультет, кафедра) размещается в верхнем левом углу первой страницы статьи и пишется *курсивом*.
- К статье следует приложить краткую биографию автора, содержащую следующие сведения: образование, название, факультет и год окончания высшего учебного заведения, этапы профессио-

нальной карьеры, научные интересы, краткое описание научных достижений, неосновная деятельность (например, членство в научных обществах, сотрудничество с другими учебными заведениями), а также предпочитаемый способ контакта с читателями (лично с указанием e-mail или через редакцию).

Основной текст

- Размер шрифта основного текста - 11 пт.
- Междустрочный интервал основного текста – 1,5 строки.
- Поля - все 2,5 см. Выравнивание текста по ширине.
- Абзацный отступ одна табуляция (1,25 см).
- Интервал перед абзацем и после него не добавляется.
- Название статьи должно быть написано шрифтом 14 пт. Bookman Old Style полужирным шрифтом, выравнивание по центру страницы.
- Подзаголовки пишутся шрифтом Bookman Old Style, 12 пт. полужирным начертанием, выравнивание по центру.
- Подзаголовки не нумеруются.
- Подзаголовки отделяются от основного текста сверху и снизу одним интервалом.
- Для выделения фраз на иностранном языке (например, английском, немецком, латинском), используется исключительно *курсив*, а для фраз на польском – **жирный шрифт**.
- Не используйте подчеркивание и разреженную печать.
- Маркированные списки оформляются с помощью знака — .
- Фамилия и имя, появляясь в тексте впервые, должны быть записаны полностью, при повторном упоминании пишется только фамилия и инициалы.
- Цифровая ссылка на сноску должна быть размещена непосредственно после фрагмента текста, к которому относится сноска (перед точкой в конце предложения).
- Не используйте так называемые неразрывные пробелы.
- Не используйте автоматическую расстановку переносов.

Сноски

- Текст постраничных сносок должен быть написан шрифтом Bookman Old Style, 9 пт.
- Междустрочный интервал сноски – 1,0.

- Названия книг выделяются курсивом, названия журналов берутся в «кавычки».
- В сносках не указываются названия издательств.
- В сносках, относящихся к ранее процитированным источникам, применяется запись на латыни: *ibidem*, *op.cit.* или *passim* (что означает там же).
- Каждая сноска должна заканчиваться точкой.
- Допускается один из следующих стилей формата сносок: Гарвардский *автор-год*, Ванкуверский *автор-номер* или Оксфордский *традиционный*.
- Сноски в Оксфордском традиционном стиле должны быть размещены в конце текущей страницы (постраничные сноски).
- Независимо от используемого стиля сносок, обязательным является наличие библиографического списка, который оформляется в алфавитном порядке по фамилиям авторов.

Таблицы, графики и рисунки

- Текст в таблицах должен быть написан шрифтом Bookman Old Style, 10 пт.
- Описания таблиц, и рисунков (фотографий, схем, карт и т.п.) должны быть расположены непосредственно над ними (без интервала).
- Таблицы, графики и рисунки нумеруются отдельно.
- Название располагается над таблицей или рисунком, выравнивается по левому краю и пишется шрифтом Bookman Old Style, 11 пт.
- Источник таблицы или рисунка располагается под таблицей или рисунком, выравнивается по левому краю и пишется шрифтом Bookman Old Style, 9 пт. через 1 интервал.

ВНИМАНИЕ!

Издатель оставляет за собой право отклонения материалов, не соответствующих требованиям редакции, и сокращения статей, объем которых превышает установленные пределы.

RECENZOWANIE TEKSTÓW

- Do oceny tekstu powołuje się dwóch recenzentów.
- Recenzentów wskazuje Redaktor Naczelny uwzględniając zalecenia Rady Naukowej.
- W przypadku tekstów powstałych w języku obcym, co najmniej jeden z recenzentów jest afiliowany w instytucji zagranicznej innej niż narodowość autora pracy.
- Recenzenci nie uzyskują informacji o autorze(rach) tekstu. Autor(rzy) nie uzyskują informacji o recenzentach tekstu.
- Recenzja jest w formie pisemnej i kończy się wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.
- Procedura recenzowania publikacji i formularz recenzencki są podane do publicznej wiadomości na stronie internetowej *Czasopisma*.
- Rada Naukowa i Kolegium Redakcyjne czasopisma „Zagadnienia Społeczne” są przeciwne wszelkim przejawom nierzetelności naukowej oraz łamaniu i naruszaniu zasad etyki obowiązujących w nauce.

PRINCIPLES OF REVIEWING PUBLICATIONS

- At least two independent reviewers shall be appointed to evaluate each publication.
- Reviewers shall be appointed by the Editor-in-Chief, taking into account the recommendations of the Scientific Council.
- For texts written in a foreign language, at least one of the reviewers should be affiliated with a foreign institution other than the nationality of the author of the work.
- The names of the reviewers are not disclosed to the corresponding author and the name(s) of the author(s) are not disclosed to the reviewers.
- The review must be in writing and conclude with a clear request for release or rejection.
- The rules for the eligibility or rejection of a publication and any review form shall be made public on the Journal's website.
- The Scientific Council and the Editorial Board of the journal *Zagadnienia Społeczne (Social Issues)* shall not approve of any manifestations of scientific misconduct and violation of scientific ethics.

РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ

- Для рецензирования предоставленных материалов привлекается два рецензента.
- Рецензентов назначает главный редактор с учетом рекомендаций Ученого Совета.
- Для рецензирования статьи на иностранном языке хотя бы один из рецензентов приглашается из учреждений зарубежных стран, за исключением страны автора.
- Рецензенты не получают информацию об авторе(ах) материалов. Автор(ы) не получают информацию о рецензентах статьи.
- Рецензия предоставляется в письменной форме и заканчивается выводом о рекомендации статьи к публикации либо ее отклонении.
- Порядок рецензирования публикаций и бланк рецензии размещены на интернет-странице журнала *Социальные проблемы*.
- Ученый Совет и Редакционная Коллегия журнала выступают против любых проявлений научной недобросовестности и нарушения этических норм, принятых в науке.

PROJEKT OKŁADKI

Adam Jakoniuk

REDAKCJA TECHNICZNA

Grażyna Kędzierska
Ewa Frymus-Dąbrowska

SKŁAD I ŁAMANIE

Ewa Frymus-Dąbrowska

WYDAWCA

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku
Aleja Jana Pawła II 91, 15-703 Białystok
tel.: 85 742 01 99; e-mail: nwsp@nwsp.bialystok.pl; www.nwsp.bialystok.pl

Czasopismo jest finansowane ze środków
Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku

Wersją referencyjną jest wersja papierowa

Na stronie internetowej www.czasopismo.nwsp.pl
zgodnie z polityką otwartego dostępu do nauki są do pobrania:
całe wydanie każdego tomu oraz osobno każdy artykuł naukowy

Wymogi edytorskie, zasady recenzowania tekstów,
druki recenzji (PDF i WORD)
są dostępne na stronie internetowej: www.czasopismo.nwsp.pl
W wersji papierowej są dostępne wymogi edytorskie
i zasady recenzowania tekstów

Polityka publikacyjna Czasopisma opiera się na
Kodeksie Etyki Pracownika Naukowego
[http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2014_02/
2ae2188ff8670eed98ede50de1e9007f.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2014_02/2ae2188ff8670eed98ede50de1e9007f.pdf) oraz
wytucznych Komitetu do spraw Etyki Publikacyjnej
(COPE – Committee on Publication Ethics)

Ciąg znaków w nagłówku każdego tekstu oznacza:
skrót nazwy czasopisma z numerem ISSN/
datę wpływu tekstu do Redakcji/
datę zatwierdzenia do druku/datę opublikowania/
kolejny numer w wydaniu.

Czasopismo ukazuje się co sześć miesięcy.

ISSN: 2353-7426

AFILIACJA

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

NAKLAD: 50 egzemplarzy

DRUK

Wydawnictwo PRYMAT. Mariusz Śliwowski
ul. Hetmańska 42; 15-727 Białystok
tel. 602 766 304, e-mail: prymat@biasoft.net;
www.prymat.biasoft.net

Oferta edukacyjna
Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej
w Białymstoku

ADMINISTRACJA

STUDIA LICENCJACKIE



Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Białymstoku

BEZPIECZEŃSTWO WEWNĘTRZNE

• studia licencjackie • studia magisterskie

Al. Jana Pawła II 91

www.nwsp.bialystok.pl



Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Białymstoku

PEDAGOGIKA

• STUDIA LICENCJACKIE • STUDIA MAGISTERSKIE

Al. Jana Pawła II 91

www.nwsp.bialystok.pl



Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Białymstoku

PSYCHOLOGIA

NOWY KIERUNEK • studia magisterskie

Al. Jana Pawła II 91

www.nwsp.bialystok.pl



