

Vol. 1 No. 1

PAIH POLISH ACADEMY OF
SOCIAL SCIENCES AND
HUMANITIES

ARCHIVE OF
SOCIAL SCIENCES
AND HUMANITIES

2021



*Archive of Social Sciences
and Humanities*

*pod redakcją
Marcina Jurczyka
i Rafała Maćkowiaka*

Londyn 2021

Marcin Jurczyk (redaktor naczelny), Rafał Maćkowiak (redaktor realizacji produkcji wydawniczej), Piotr Kośla (sekretarz redakcji)
– Polish Academy of Social Sciences and Humanities Publisher

Recenzenci

prof. Edyta Pałuszyńska (Uniwersytet Łódzki)
dr Dagmara Dobosz (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
dr Wojciech Drzeżdżon (Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku)
dr Agnieszka Kania (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)
dr Kazimiera Król (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)

Redaktor językowy

Klaudia Mucha-Iwaniczko

Skład, łamanie i projekt szaty graficznej

Rafał Maćkowiak

Projekt okładki

Zuzanna Krzyżanowska

© copyright by Authors, Londyn 2021

© copyright for this edition by Polish Academy of Social Sciences and Humanities,
Londyn 2021

ISSN 2754-0154 (Online)

Wersją pierwotną czasopisma jest wersja elektroniczna

Wydane przez Polish Academy of Social Sciences and Humanities Publisher
w Londynie

E-mail do bezpośredniego kontaktu z redakcją:
wydawnictwo@passhlondyn.eu

SPIS TREŚCI

Wstęp	5
<i>Marcin Jurczyk</i> Ocena nasilenia skłonności do zachowań agresywnych i lękowych wśród pracowników służby więziennej w Wielkiej Brytanii w okresie pandemii COVID-19 – raport z badań	7
<i>Katarzyna Stokłosa</i> Wyłączenie bezprawności przestępstwa nadużycia zaufania w obrocie gospodarczym w ustawie o COVID-19	21
<i>Dagmara Maria Boruc</i> Dziecięca twarz epidemii w czasach SARS-CoV-2. Funkcjonowanie i konsekwencje psychospołeczne w czasach epidemii SARS-CoV-2. Wybrane zagadnienia – zjawisko przemocy i krzywdzenia dzieci w czasach epidemii	31
<i>Mateusz Gaze, Rafał Maćkowiak</i> Nauczanie języka polskiego jako obcego w czasie pandemii koronawirusa w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego Część I. Aspekt organizacyjny i dydaktyczny	41
<i>Rafał Maćkowiak, Mateusz Gaze</i> Nauczanie języka polskiego jako obcego w czasie pandemii koronawirusa w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Część II. Aspekt techniczny	55
<i>Mirostław Szcześniak</i> Dyrektor zarządzający placówką oświatową w XXI wieku	71
<i>Aleksandra Jędryszek-Geisler</i> Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej „II Międzynarodowy Dzień Edukacji Polonijnej”	97
O autorach	111

WSTĘP

Mamy ogromną przyjemność przedstawić Czytelnikowi pierwszy numer półrocznika *Archive of Social Social Science and Humanities* wydawanego przez Polską Akademię Nauk Społecznych i Humanistycznych w Londynie. Głównym celem czasopisma jest zapewnienie intelektualnej platformy wymiany doświadczeń dla naukowców reprezentujących różne dyscypliny naukowe. Czasopismo ma na celu promowanie interdyscyplinarnych studiów w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych oraz stać się wiodącym czasopismem w zakresie tychże dziedzin. Czasopismo publikuje prace badawcze z zakresu nauk humanistycznych i społecznych, m.in. takich jak antropologia, pedagogika, filozofia, psychologia, socjologia, praca socjalna, kryminologia, etnologia, językoznawstwo, literatura i wielu innych.

Czasopismo publikuje artykuły oryginalne, artykuły przeglądowe, ramy koncepcyjne, modele analityczne i symulacyjne, studia przypadków, badania empiryczne, sprawozdania oraz recenzje książek. Publikowane są również specjalne wydania poświęcone ważnym tematom z zakresu nauk humanistycznych i społecznych. Podobnie jak inne czasopisma naukowe również *Archive of Social Social Science and Humanities* aspiruje to stania się wiodącym głosem w dyskusji nad problemami z zakresu nauk społecznych i humanistycznych, gwarantując Autorom publikacje w open access.

W numerze pierwszym czasopisma zaprezentowano treści odnoszące się do zmian i przeobrażeń wybranych zjawisk w okresie globalnej pandemii Covid-19, roli dyrektora jako menedżera w placówce oświatowej oraz II Międzynarodowego Dnia Edukacji Polonijnej zorganizowanego przez Polish Academy of Social Sciences and Humanities w Londynie.

Wszystkich Autorów serdecznie zapraszamy do publikowania na łamach *Archive of Social Social Science and Humanities*!

Marcin Jurczyk
Rafał Maćkowiak

Ocena nasilenia skłonności do zachowań agresywnych i lękowych wśród pracowników służby więziennej w Wielkiej Brytanii w okresie pandemii COVID-19 – raport z badań

dr Marcin Jurczyk

Słowa kluczowe

agresywność, resocjalizacja, pandemia, lęk, służba więzienna

Kontakt

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Polish Academy of Social Sciences
and Humanities w Londynie
ORCID ID: 0000-0003-0099-4730
e-mail: marcin.jurczyk@us.edu.pl

Abstrakt

Celem przeprowadzonych badań była ocena nasilenia skłonności do zachowań agresywnych i lękowych wśród pracowników zakładu penitencjarnego dla nieletnich w Wielkiej Brytanii w okresie wzmożonego napięcia wywołanego sytuacją pandemii COVID-19. Przeprowadzone badania obejmowały określenie dominujących dymensji agresywności warunkujących zmianę zachowania wśród pracowników Secure Training Centre w Milton Keynes. Łącznie przebadano 56 funkcjonariuszy (22 kobiety, 34 mężczyzn). W badaniu wykorzystano dwa wystandaryzowane kwestionariusze badające skłonności agresywne oraz lękowe. Do oceny określonych wymiarów agresywności (agresji fizycznej, werbalnej, gniewu i wrogości) wykorzystano Kwestionariusz Agresji A. H. Bussa i M. Perry'ego. Z kolei do oceny lęku stanu posłużono się Inwentarzem Stanu i Cechy Lęku Ch. D. Spielbergera, R. L. Gorsucha i R. E. Lushene'a. Badania przeprowadzono w 2020 roku. Za cel praktyczny przeprowadzonych badań przyjęto zgromadzenie wiedzy umożliwiającej wysunięcie przyszłych wskazówek dotyczących praktycznych aspektów pracy funkcjonariuszy penitencjarnych w okresie wzmożonej kontroli i bezpieczeństwa. Na podstawie uzyskanych wyników ustalono, że agresywność przejawiana w formie agresji werbalnej, słownej, gniewu i wrogości nie różnicuje ($p > 0,05$) osoby badane ze względu na czynnik płci. Zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn uzyskano bardzo niski lub niski poziom badanych dymensji agresywności. Identyczne wyniki uzyskano względem lęku stanu, którego poziom niski oraz przeciętny uzyskała znaczna liczba respondentów.

1. Wprowadzenie

Resocjalizacja nieletnich popełniających czyny karalne stanowi jedno z najtrudniejszych wyzwań współczesnych placówek resocjalizacyjnych. Nieletni ci często pochodzą z rodzin znajdujących się w bardzo niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, wielu z nich doświadczyło nadużywania substancji psychoaktywnych, przemocy oraz problemów ze zdrowiem psychicznym. Charakteryzują się oni znacznymi trudnościami w nauce, które są nieproporcjonalnie wyższe, niż u innych młodych ludzi w środowisku otwartym.

Zachowanie nieletnich przebywających w zakładach resocjalizacyjnych stanowi obecnie ogromne wyzwanie dla całego systemu sprawiedliwości. Niekontrolowane wybuchy złości i agresji nieletnich oraz przedmiotowe traktowanie innych doprowadziło do sytuacji, w której potrzeba wzmoczonego bezpieczeństwa stała się najwyższą wartością. Funkcjonariusze Secure Training Centres stanowią pierwszą linię deeskalacji niekontrolowanych wybuchów złości, agresji oraz autoagresji przejawianych przez nieletnich. Stanowią grupę zawodową szczególnie narażoną na wypalenie zawodowe, zaburzenia psychiczne oraz deficyt potrzeby bezpieczeństwa. Funkcjonariusze bardzo często padają ofiarami pobicia oraz nieustannego poniżania ze strony nieletnich, co stanowi źródło traumatycznych doświadczeń: lęku, wybuchów różnych form agresywnego zachowania wobec wychowanków (m.in. agresja werbalna, postawa wrogości).

Przedmiotem dalszych analiz uczyniono wymiary agresywności i lęku. Przegląd literatury naukowej pokazuje, iż agresję można definiować, opisywać i wyjaśniać na wiele sposobów, bowiem przybiera ona różne formy. Bywa ukierunkowana do wewnątrz (autoagresja) oraz na zewnątrz. Może być jawna i ukryta oraz osiągać różne natężenie. Agresję najczęściej definiuje się w kategoriach: społecznych i prawnych, psychologicznych oraz biologicznych (Augustynek, 2001: 144). Zainteresowanie agresją datuje się na początek XX wieku, badania naukowe dotyczące tegoż zjawiska zaczęły się w latach pięćdziesiątych. W psychologii z tym pojęciem łączy się nazwiska Sigmunda Freuda i Alfreda Adlera. Adam Frączek (1993: 50) zwraca uwagę, iż w badaniach i analizach psychologicznych termin agre-

sja jest używany do określenia: a) sytuacyjnie wywoływanych stanów motywacyjnych (stanów emocji); b) reakcji lub aktywności; c) stałej cechy indywidualnej (powtarzających i utrzymujących się wzorów zachowania) oraz d) sekwencji interpersonalnych lub społecznych interakcji. A. Frączek (2002) zaznacza, iż w naukach humanistycznych i społecznych termin agresja bywa używany zamiennie z takimi określeniami jak przemoc i okrucieństwo, zaś przeciwstawną formą zachowania jednostek bądź zbiorowości nazywa się zachowaniami prospołecznymi lub (ogólnie) altruizmem.

Rozpoczynając rozważania nad definicją agresji należy odwołać się do pojęcia samej agresywności, która wedle Jolanty Wolińskiej (1996: 64) stanowi „właściwość człowieka nabytą i utrwalaną w procesie jego rozwoju na podstawie uczenia się społecznego, a polegająca na częstych, nieadekwatnych do bodźca reakcjach agresywnych o znacznym nasileniu, występujących w stosunku do szerokiego zakresu obiektów społecznych. Ponadto występuje często nieumiejętność kontrolowania reakcji a także wyraźnie wyraźne odczuwanie i przejawianie postawy wrogości do otoczenia”. Można stwierdzić, iż agresywność to cecha osobowości (właściwość indywidualna) nabyta w procesie uczenia się, natomiast agresja to czynności jednostki (Wolińska, 2010).

Odwołując się do zjawiska agresji warto zwrócić się w kierunku definicji proponowanej przez Agnieszkę Wilczyńską-Kwiątek oraz Kamilę Bargiel-Matusiewicz (2009: 25), wedle których agresją jest każde zamierzone działanie, które ma na celu lub powoduje wyrządzenie komuś albo czemuś krzywdy, szkody, straty, bólu. Psychologowie nazywają agresją działanie ukierunkowane na spowodowanie fizycznej lub psychicznej szkody. Z kolei Anetta Jaworska (2012: 14; za: Wysocka, 2008) pisze, iż agresja bywa traktowana zarówno jako zjawisko pozytywne (konstruktywne, konieczne i naturalne), służące ochronie i przetrwaniu, jak i jako zjawisko negatywne (destruktywne, dewiacyjne), przejawiające się okrucieństwem (będące skrajną formą agresji) i przemocą.

Z kolei lęk jest jedną z najbardziej „twórczych” i skomplikowanych emocji w życiu człowieka, nazywany fenomenem życia psychicznego. W literaturze psychologicznej i pedagogicznej opisywany jest jako stan, cecha, reakcja, emocja (Bach-Olasik, 1993: 158-166; Ranschburg, 1993). W praktyce obu tych dziedzin, przyjmuje się, że lęk

jest grupą reakcji emocjonalnych wyzwalanych przez bodźce płynące zarówno z zewnątrz, jak i z wewnątrz organizmu. Jest odczuwany jako coś nieprzyjemnego i uporczywego, czego nie można się pozbyć. Reakcje lękowe wyzwalają poczucie bezradności i irracjonalności. Często powiązane są z fizjologicznymi reakcjami organizmu (Klimowicz, 1986: 79-84; Namysłowska, 1998: 7-10; Rylke, 1992: 471-473).

Współczesna definicja lęku zwraca uwagę na jego holistyczny charakter, nie tylko jako emocji, ale jako całościowej reakcji organizmu. Według Stanisława Sieka (1989) lęk jest rodzajem niecelowej reakcji mobilizacyjnej organizmu, pojawiającej się nie na widok realnego niebezpieczeństwa, ale spowodowanej naszymi myślami, wyobrażeniami, sądami i słowami innych ludzi” (Krzyżaniak i in., 2009: 82; za: Siek, 1989; Cierpiałkowska, 2008; Bartoszewski, 2012; Mietzel, 2003). Lęk jest emocją odczuwaną przez człowieka w sytuacji braku zagrożenia, człowiek zaczyna się bać, ale nie potrafi wskazać źródła lęku. Zupełnie inaczej, niż w przypadku strachu, który, w opinii Władysława Łosiaka (2007), jest efektem odczuwanego zagrożenia przez człowieka, które jest w pełni uzasadnione, np. atakiem draieżnika. Jest to typowa reakcja na sytuację stresową i czynnik zagrożenia, który może nas zmobilizować np. do ucieczki. Natomiast w wyniku odczuwania lęku, pojawia się nieuzasadnione napięcie i niepewność.

Odczuwanie i przeżywanie lęku jako dolegliwej, nieprzyjemnej emocji doświadczane jest przez większość osób. Z wyrazistym natężeniem i częstotliwością występuje u tych, u których została osłabiona zdolność do efektywnej oraz poznawczej kontroli nad sobą. U ludzi tych emocje lękowe, wydostawszy się spod kontroli mechanizmów kognitywnych, działają priorytetowo, paraliżując ich konstruktywne funkcjonowanie, dezorganizując komunikację społeczną, przeszkadzając w sprawnym wykonywaniu obowiązków, obniżając dobrostan psychiczny i biologiczno-zdrowotny, wynikający z braku umiejętności (możliwości) opanowania tychże emocji (Stanik, 2013: 100-101).

2. Założenia metodologiczne badań

2.1. Cel i przedmiot badań

Celem przeprowadzonych badań była ocena nasilenia skłonności do zachowań agresywnych i lękowych wśród pracowników zakładu penitencjarnego dla nieletnich w Wielkiej Brytanii w okresie wzmożonego napięcia wywołanego sytuacją pandemii COVID-19. Przeprowadzone badania obejmowały określenie dominujących dymensji agresywności oraz lęku-stanu, warunkujących zmianę zachowania wśród funkcjonariuszy Secure Training Centre (STC) w Milton Keynes. Za cel praktyczny przeprowadzonych badań przyjęto zgromadzenie wiedzy umożliwiającej wysunięcie przyszłych wskazówek dotyczących praktycznych aspektów pracy funkcjonariuszy penitencjarnych w okresie wzmożonej kontroli i bezpieczeństwa. Przedmiotem badań uczyniono czynniki podmiotowe (agresywność, lęk-stan) mające najprawdopodobniej istotny udział w zmianie zachowania wśród badanych funkcjonariuszy w okresie pandemii COVID-19.

2.2. Problemy i hipotezy badawcze

Przeprowadzone badania zmierzały do uzyskania odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Czy płeć istotnie różnicuje osoby badane w zakresie nasilenia przejawianego lęku-stanu?
2. Czy płeć istotnie różnicuje osoby badane w zakresie nasilenia badanych wymiarów agresywności?

Tak sformułowane pytania badawcze pozwoliły na postawienie następujących hipotez:

- H1. Płeć istotnie różnicuje osoby badane w zakresie nasilenia badanych wymiarów agresywności (agresji fizycznej, agresji werbalnej, gniewu, wrogości).
- H2. Płeć istotnie różnicuje osoby badane w zakresie nasilenia przejawianego lęku-stanu.

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione hipotezy badawcze wykonano analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS 24.0.

2.3. Osoby badane

W przeprowadzonym badaniu wzięli udział funkcjonariusze centrum szkoleniowego STC w Milton Keynes. Wiek respondentów w chwili badania mieścił się w przedziale do 20 do 54 roku życia. Łącznie przebadano 56 funkcjonariuszy (kobiety $n=22$; mężczyźni $n=34$). Średnia wieku osób badanych $M=34,2$. Badanie przeprowadzono w kwietniu 2020 roku. Uczestników poinformowano o ich anonimowości i możliwości skorzystania, w razie potrzeby, z pomocy badacza. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Przewiętny czas wypełniania kwestionariuszy przez badanych wyniósł 20 minut.

2.4. Narzędzia badawcze

W badaniu wykorzystano Inwentarz Stanu i Cechy Lęku Ch. D. Spielbergera R. L. Gorsucha i R. E. Lushene'a. Inwentarz składa się z dwóch skal samooceny, mierzących dwa rodzaje niepokoju, oparte na odrębnych koncepcjach: niepokój rozumiany jako stan aktualny (STAI-1) oraz niepokój rozumiany jako względnie stała dyspozycja (cecha) do przeżywania stanów lękowych (STAI-2). Skala oceniająca niepokój, jako stan aktualny jednostki, składa się z 20 stwierdzeń, które opisują ów stan w chwili badania (arkusz X-1). Niniejszy kwestionariusz można stosować indywidualnie oraz grupowo. W rozumieniu przeprowadzonych badań, lęk rozumiany jest jako stan emocjonalny, który pojawia się w związku z sytuacją zagrożenia, a jego nasilenie związane jest z pewną predyspozycją osobowości (Wrześniewski i in., 2011; Jurczyk, 2020).

Kolejnym narzędziem, jakim posłużono się w celu empirycznej weryfikacji badanej populacji funkcjonariuszy STC, był Kwestionariusz Agresji A. H. Bussa i M. Perry'ego służący do oceny stopnia nasilenia agresywności oraz form, w jakich jest przejawiana (agresję fizyczną, werbalną oraz gniew i wrogość). Wykorzystano kwestionariusz w wersji Amity opracowany przez E. Aranowską, J. Ryter oraz A. Szymańską w pracy pt. Kwestionariusz Agresji Bussa-Perry'ego. Trafność, rzetelność i normy, wydane przez Instytut Amity

w 2015 roku. Dla potrzeb przeprowadzonych badań agresywność rozumiana jest jako osobowościowy mechanizm regulujący zachowanie, który uruchamiać może gotowość do reagowania różnymi formami agresji, a w konsekwencji przybierać różne formy zachowań agresywnych (Aranowska, Rytel i Szymańska, 2015; Jurczyk, 2018).

2.5. Charakterystyka terenu badań

STCs to specjalnie zaprojektowane bezpieczne centra szkoleniowe dla nieletnich w wieku od 12 do 17 lat, naruszających normy prawne. Pomimo przyjętej nazwy - Bezpieczne Centra Szkoleniowe (Secure Training Centre), należy przyznać, że są to zakłady penitencjarne zamknięte, o wysokim poziomie bezpieczeństwa, przyjmujące wszystkie cechy instytucji totalnej.

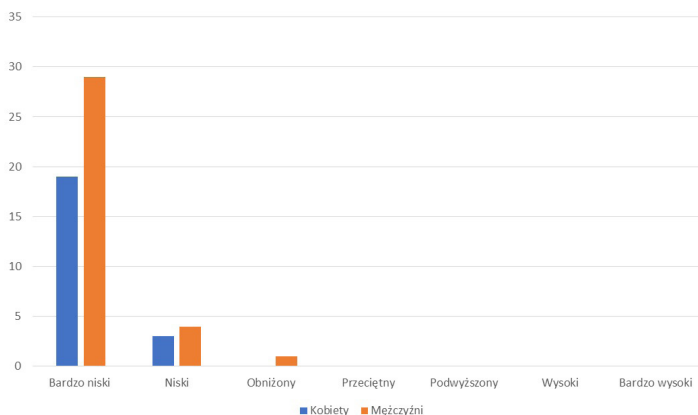
Placówki STC przeznaczone są dla nieletnich dziewcząt i chłopców. Prowadzone są przez prywatnych operatorów (firma G4S) na podstawie umów, które określają szczegółowe wymagania operacyjne stawiane przez Brytyjskie Ministerstwo Sprawiedliwości. Są to placówki wymagające wysokich standardów opieki społecznej i świadczenia usług edukacyjnych oraz reedukacyjnych, których celem jest zapewnienie nieletnim bezpiecznego i stabilnego środowiska dla rozwoju ich umiejętności i kompetencji życiowych oraz zmiana ich zachowania w sferze poznawczej i behawioralnej. Bezpieczne Centra Szkoleniowe (STC) stanowią część Systemu Opieki i Aresztu Śledczego (Custodial and Detention Services) świadczonego przez firmę G4S. Ścisłe współpracującą z Ministerstwem Spraw Wewnętrznych (Home Office), Młodzieżowym Systemem Opieki w Anglii i Walii (Youth Custody Services for England and Wales) oraz Ministerstwem Sprawiedliwości (Ministry of Justice). W Anglii i Walii funkcjonują trzy bezpieczne centra szkoleniowe dla nieletnich są to: Oakhill STC w Milton Keynes, Medway STC w Rochester oraz Rainsbrook w Rugby. Każdy z nich mieści do 80 nieletnich.

3. Wyniki

Analizie poddano dane, w celu ustalenia, czy istnieją różnice pomiędzy badanymi grupami funkcjonariuszy (z uwzględnieniem czynnika płci) względem zmiennej – agresywność i jej rodzajów. W celu analizy średniej występowania danej badanej dymensji agresywności (agresja fizyczna, werbalna, gniew, wrogość) posłużono się testem t-Studenta dla prób zależnych.

Wśród kobiet średni wynik agresji ogólnej wyniósł 80.36 (SD=12.38), wśród mężczyzn 81.82 (SD=9.25). W odniesieniu do wymiaru agresji fizycznej stwierdzono, że średnia występowania tejże zmiennej w grupie kobiet wyniosła 20.95 (SD=6.77), natomiast wśród mężczyzn 21.79 (SD=6.36). Analiza danych testem t-Studenta odnośnie badanej dymensji agresywności (agresji fizycznej) z uwzględnieniem czynnika płci, wykazała, że badane osoby nie różnią się istotnie między sobą ($p>0.05$). Analiza nasilenia agresji fizycznej wśród funkcjonariuszy STC dała podstawy, aby sądzić, że bardzo niski poziom uzyskało 19 kobiet (34%) oraz 29 mężczyzn (52%). Poziom niski uzyskały trzy kobiety (5.3%) oraz czterech mężczyzn (7.2%). Z kolei poziom obniżony uzyskał wyłącznie jeden funkcjonariusz (1.8%). Stwierdzono również, że żadna z badanych osób nie uzyskała bardzo wysokiego, wysokiego, podwyższonego oraz przeciętnego poziomu agresji fizycznej (Wykres 1).

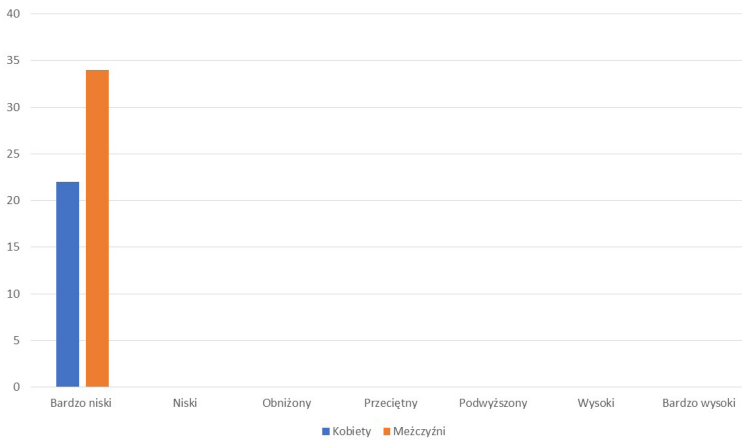
Wykres 1. Poziom agresji fizycznej wśród badanych osób



Źródło: opracowanie własne

Na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdzono, że średnia występowania agresji werbalnej w grupie kobiet wyniosła 22.86 (SD=2.85). Z kolei w grupie mężczyzn 27.94 (SD=3.89). Analiza zgromadzonych danych testem t-Studenta odnośnie badanej wymiary agresywności (agresji werbalnej) z uwzględnieniem czynnika płci wykazała, że badane osoby nie różnią się istotnie między sobą ($p>0.05$). W odniesieniu do badanego wymiaru agresywności przejawianego w formie agresji werbalnej uzyskano wyniki sugerujące, że bardzo niski poziom uzyskały 22 kobiety (39%) oraz 34 mężczyzn (61%). Analiza badanego poziomu agresji werbalnej wykazała, że żadna z badanych osób nie uzyskała niskiego, obniżonego, przeciętnego, wysokiego oraz bardzo wysokiego poziomu agresji werbalnej (Wykres 2).

Wykres 2. Poziom agresji werbalnej wśród badanych osób

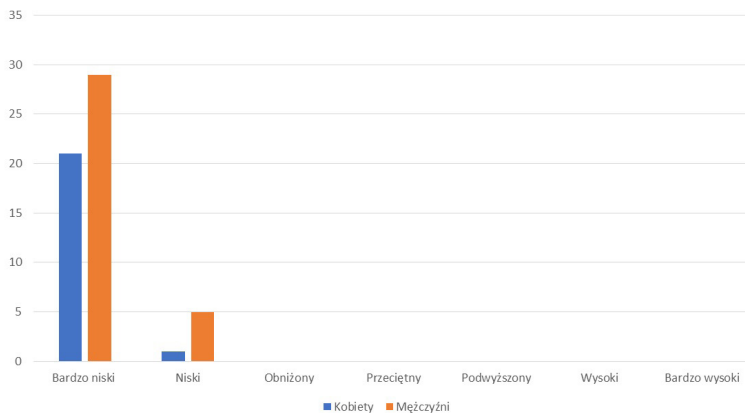


Źródło: opracowanie własne

Na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdzono, że średnia występowania gniewu w grupie kobiet wyniosła 18.95 (SD=5.61), a wśród mężczyzn 21.70 (SD=6.60). Analiza zgromadzonych danych z uwzględnieniem czynnika płci wykazała, że badane osoby nie różnią się istotnie między sobą ($p>0.05$). Uzyskane dane dotyczące reprezentowanego poziomu gniewu dały podstawy do stwierdzenia, że bardzo niski poziom uzyskało 21 kobiety (37.5%) oraz 29 mężczyzn (52%). Z kolei niskim poziomem wykazała jedna badana kobieta (1.8%) oraz pięciu badanych mężczyzn (9%). Żadna z badanych osób

nie uzyskała niskiego, obniżonego, przeciętnego, podwyższonego, wysokiego oraz bardzo wysokiego poziomu badanej dymensji agresywności (Wykres 3).

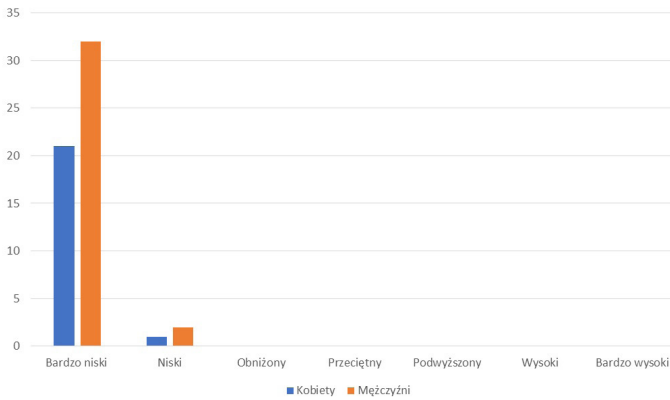
Wykres 3. Poziom gniewu wśród badanych osób



Źródło: opracowanie własne

W odniesieniu do wymiaru agresywności przejawianego w formie wrogości uzyskano wyniki świadczące, iż średni wynik wrogości wśród kobiet wyniósł 17.59 (SD=5.51), a wśród mężczyzn 19.38 (SD=8.80). Analiza zgromadzonych danych odnośnie badanej dymensji wymiaru agresywności (wrogości) z uwzględnieniem czynnika płci wykazała, że badane osoby nie różnią się istotnie między sobą ($p>0.05$). Poziom bardzo niski przejawianej wrogości uzyskało 21 kobiet (37.5%) oraz 32 mężczyzn (57%). Poziom niski stwierdzono względem jednej kobiety (1.8%) oraz dwóch mężczyzn (3.6%). Żadna z badanych osób nie uzyskała obniżonego, przeciętnego, podwyższonego, wysokiego oraz bardzo wysokiego poziomu badanej dymensji agresywności przejawianej w formie wrogości (Wykres 4).

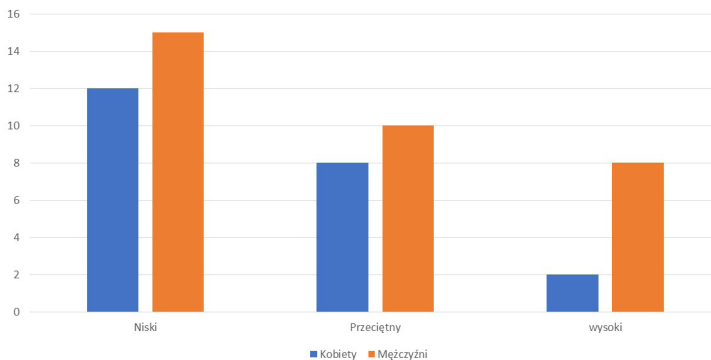
Wykres 4. Poziom wrogości wśród badanych osób



Źródło: opracowanie własne

Celem dalszych analiz uczyniono sprawdzenie poziomu lęku-stanu wśród badanych funkcjonariuszy STC. Uzyskane dane wykazały, iż średni wynik lęku-stanu wśród kobiet wyniósł 40.72 (SD=2.51), z kolei wśród badanych mężczyzn 42.91 (SD=2.84). Analiza zgromadzonych danych odnośnie lęku-stanu z uwzględnieniem czynnika płci wykazała, że badane osoby nie różnią się istotnie między sobą ($p>0.05$). Poziom niski uzyskało 12 kobiet (21%) oraz 16 mężczyzn (29%). Poziom przeciętny uzyskało siedem kobiet (13%) oraz dziesięciu mężczyzn (18%). Z kolei wysoki poziom lęku-stanu stwierdzono względem trzech badanych kobiet (5%) oraz ośmiu mężczyzn (14%) (Wykres 5).

Wykres 5. Poziom lęku-stanu wśród badanych osób



Źródło: opracowanie własne

4. Wnioski

Na podstawie uzyskanych wyników ustalono, że agresywność przejawiana w formie agresji werbalnej, słownej, gniewu i wrogości nie różnicuje ($p > 0,05$) osoby badane ze względu na czynnik płci. Zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn uzyskano bardzo niski lub niski poziom badanych wymiarów agresywności. Podobne wyniki uzyskano względem lęku-stanu, którego niski oraz przeciętny poziom uzyskała znaczna liczba respondentów. Tym samym nie potwierdzono postawionych hipotez dotyczących różnic między badanymi funkcjonariuszami z uwzględnieniem czynnika płci.

Uzyskany bardzo niski lub niski poziom badanych wymiarów agresywności oraz lęku-stanu wskazuje na pozytywny wpływ występujących warunków przymusowej izolacji nieletnich w celach. Można przypuszczać, że bardzo niski i niski poziom badanych wymiarów agresywności i lęku-stanu wynika ze znacznej redukcji czasu spędzonego z nieletnimi w kontakcie typu face to face; znacznego braku narażenia na ryzyko pobicia, bycia poniżanym (redukcja czynników ryzyka); znikomej możliwości udziału w sytuacjach konfliktowych z nieletnim; braku osób wizytujących (rodzina, pracownik socjalny, prawnik); zmiany dotychczasowego reżimu (edukacja, posiłki, czas wolny); braku występowania sytuacji konfliktowych między nieletnimi; braku sytuacji wymagających bezpiecznego blokowania nieletniego (użycia siły); możliwości spędzenia czasu z innymi pracownikami (rozmowy, gry, wspólny posiłek). Przeprowadzone rozmowy wśród pracowników jednoznacznie wskazywały na tzw. regenerację emocjonalną, skutkującą wyższym poziomem zadowolenia z wykonywanej pracy oraz zwiększeniem poziomu satysfakcji zawodowej.

5. Ograniczenia badań

Niniejsze opracowanie zawiera pewne ograniczenia, które mogą dostarczyć wskazówek do wykonywania przyszłych badań w tej dziedzinie. Ograniczenia te związane są przede wszystkim z praktycznymi aspektami przeprowadzonych badań. Badania przeprowadzono

wyłącznie w jednej placówce STC w Milton Keynes z uwagi na rozprzestrzeniającą się pandemię COVID-19 oraz wynikający z zaistniałej sytuacji zakaz wejścia do pozostałych placówek STC.

Bibliografia

- Aranowska, E. i Rytel, J. (2012). Struktura czynnikowa Kwestionariusza Agresji Bussa i Perry'ego (BPQA) w populacji polskiej. *Studia Psychologiczne*, 12(2), 135–151.
- Aranowska, E., Rytel, J. i Szymańska, A. (2015). *Kwestionariusz Agresji Bussa-Perry'ego: Trafność, rzetelność i normy*. Warszawa: Instytut Amity.
- Augustynek, A. (2001). Różne oblicza agresji. W: R. Borkowski (red.), *Konflikty współczesnego świata* (s. 144). Kraków: AGH Uczelniane Wydawnictwo Naukowo-Dydaktyczne.
- Bach-Olasik, T. (1993). *Lęk i szkoła*. Nowa Szkoła, 3, 158–166.
- Bartoszewski, J. (2012). Аббанняновская возможность: теоретическая модель кратковременной терапии. W: M. Baranowska-Szczepańska, i M. Gołaszewski (red.), *Modern research trends of young scientists: current status, problems and prospects*, Poznań: Miuscula: Wydawnictwo Naukowe WSHiU.
- Cierpiakowska, L. (2008). Psychologia zaburzeń osobowości i zaburzeń lękowych. W: H. Sęk (red.), *Psychologia. Kliniczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Państwowe.
- Frączek, A. (1993). Socjalizacja a intrapsychna regulacja agresji interpersonalnej. W: A. Frączek, H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja*. Warszawa: IPPAN, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Frączek, A. (2002). O naturze i formowaniu się psychologicznej regulacji agresji interpersonalnej. W: I. Kurcz, D. Kądzielowa (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*. Warszawa: SCHOLAR, 45–61.
- Jaworska, A. (2012). *Leksykon resocjalizacji*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Jurczyk, M. (2018). Relacje między agresywnością a poczuciem napięcia, kontrolą społeczną i kontaktami w środowisku przestępczym wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych. *Psychologia Wychowawcza*, 56(70), 14, 42–62.
- Jurczyk, M. (2020). Przejawy oraz nasilenie lęku wśród młodzieży naruszającej normy prawne oraz uczniów szkół ponadgimnazjalnych: raport z badań. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 41(2), 99–114.
- Klimowicz, G. (1986). Lęk w szkole i związane z nim przeżycia uczniów. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2, 79–84.
- Krzyżaniak, A., Lepka, R., Stawińska-Witoszyńska, B., Krzywińska-Wiewiorowska, M. i Skommer, J. (2009). Ocena lęku szkolnego wśród dzieci i młodzieży miasta Poznania. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 90(1), 82–85.
- Łosiak, W. (2007). *Psychologia emocji*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
- Mietzel, G. (2003). *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: GWP.
- Namysłowska, I. (1998). Nerwice szkolne. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5, 7–10.
- Ranschburg, J. (1993). Lęk, gniew, agresja. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Rylke, H. (1992). Nerwice szkolne – Co to jest i co z tym zrobić?. *Nowa Szkoła*, 8, 471–473.
- Siek, S. (1989). *Walka ze stresem*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Stanik, J.M. (2013). *Psychologia sądowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wілczyńska-Kwiatkiewicz, A. i Bargiel-Matusiewicz, K. (2009). Młodzież w obliczu zagrożeń społecznych. W: B. Gulli i M. Wysocka-Pleczyk (red.), *Przestępczość nieletnich. Dziecko jako ofiara i sprawca przemocy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 21–33.

- Wolińska, J. (1996). Rodzinna etiologia agresywności młodzieży w wieku dorastania. W: A. Frączek i I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa Psychoedukacyjna*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o, 63–73.
- Wolińska, J.M. (2010). *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wrześniewski, K., Sosnowski, T., Jaworowska, A. i Fecenec, D. (2011). *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku STAI*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, wyd. 4.
- Wysocka, E. (2008). *Diagnoza w resocjalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Wyłączenie bezprawności przestępstwa nadużycia zaufania w obrocie gospodarczym w ustawie o COVID-19

mgr Katarzyna Stokłosa

Słowa kluczowe

Covid-19, Kodeks Karny, niegospodarność, nadużycie uprawnień

Kontakt

Uniwersytet Warszawski
ORCID ID: 0000-0003-0857-0051
k.stoklosa@uw.edu.pl

Abstrakt

Celem niniejszego artykułu jest holistyczne spojrzenie na przestępstwo nadużycia zaufania w kontekście Ustawy o Covid-19 oraz ocena regulacji przewidzianych w tej ustawie. De lege ferenda autorka oceni dobór przepisów epizodycznych, zakres i czas ich obowiązywania oraz ich wpływ na przestępstwo nadużycia zaufania. Przedmiotem niniejszego artykułu jest analiza przestępstwa nadużycia zaufania w obrocie gospodarczym w Ustawy o zmianie ustawy o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych. W efekcie wprowadzenia tego aktu prawnego, pojawiło się szereg przepisów wyłączających bezprawność przestępstwa nadużycia zaufania. Samo przestępstwo nadużycia zaufania polega na wyrządzeniu szkody majątkowej spółce przez osobę uprawnioną i obowiązującą do prowadzenia spaw danego podmiotu.

1. Wprowadzenie

Pandemia COVID-19 wywołana wirusem SARS-CoV-2 przeorganizowała wiele sfer życia społecznego, między innymi sferę prawną. W czasach pandemii przedsiębiorcy muszą podejmować szereg decyzji rodzących nie tylko odpowiedzialność na gruncie prawa cywilnego, ale także karnego. Działania te mogą być rozpatrywane w cy-

wilistycznym rozumieniu szkody majątkowej¹ oraz jako nadużyciu uprawnień lub niedopełnieniu obowiązków prowadzących do popełnienia przestępstwa niegospodarności, stypizowanego w art. 296 Ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (dalej: „**k.k.**”)².

Jak możemy przeczytać w uzasadnieniu projektu Ustawy o zmianie ustawy o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych (dalej: „Ustawa o Covid-19”)³ zapobieganie i zwalczanie choroby zakaźnej jaką jest COVID-19 wymaga ekstraordynaryjnych rozwiązań, trudnych do pogodzenia ze standardowymi zachowaniami biznesowymi. Celem Ustawy o Covid-19 było wprowadzenie rozwiązań wyłączających bezprawność, a w konsekwencji czynu polegającego na nadużyciu uprawnień bądź przekroczeniu obowiązków, prowadzących do wyrządzenia znacznej szkody majątkowej.

W efekcie, w polskim porządku prawnym pojawiło się wiele przepisów wyłączających bezprawność przestępstwa nadużycia zaufania. Kilkoma sztandarowymi przykładami są art. 15t, art. 15zzzzzd oraz nieobowiązujący już art. 10c Ustawy o Covid-19⁴. Pierwszy z nich dotyczy sytuacji, w której sprawca nie ustala lub nie dochodzi należności powstałych w związku z niewykonaniem lub nienależytym wykonaniem umowy w sprawie zamówienia publicznego na skutek okoliczności związanych z wystąpieniem COVID-19 czym popełnia przestępstwo niegospodarności, o którym mowa w art. 296 § 1-4 k.k. Drugi dotyczył niedochodzenia należności od organizacji pożytku publicznego lub podmiotu realizującego zadanie publiczne. Trzeci zaś dotyczył sytuacji, w której sprawca nabywał towary i usługi niezbędne do przeciwdziałania COVID-19, naruszając jednocześnie obowiązki służbowe lub obowiązujące w tym zakresie przepisy, jeżeli działa w interesie społecznym, zaś bez dopuszczenia się tych

¹ Szkoła majątkowa występuje wówczas, gdy uszczerbek wywołujący ją ma miejsce w dobrach i interesach mających wartość majątkową, ewentualnie może być naprawiony przez nakłady o charakterze majątkowym albo też wówczas, gdy jej skutkiem naruszenie interesów majątkowych, por. Sinkiewicz, A. (1998). Pojęcie i rodzaje szkody w polskim prawie cywilnym. *Rejent*, rok 8 . nr 2(82), 59-60.

² Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny t.j. Dz. U. z 2019 r. poz. 1950 z późn. zm.

³ Ustawa z dnia 31 marca 2020 r. o zmianie ustawy o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych Dz. U. poz. 374 z późn. zm.

⁴ Art. 10c utracił moc obowiązującą, zgodnie z art. 36 ust 1 Ustawy o Covid-19.

naruszeń nabycie tych towarów lub usług nie mogłoby zostać zrealizowane albo byłoby istotnie zagrożone.

Celem niniejszego artykułu jest analiza, przy wykorzystaniu metody formalno-dogmatycznej, ewentualnych nadużyć, wynikających z możliwości wyłączenia bezprawności czynu w sytuacji działania w celu zwalczania choroby zakaźnej COVID-19.

2. Przesłępstwo niegospodarności – art. 296 k.k.

Artykuł 296 § 1 k.k. wskazuje, że kto będąc obowiązany na podstawie przepisu ustawy, decyzji właściwego organu lub umowy do zajmowania się sprawami majątkowymi lub działalnością gospodarczą osoby fizycznej, prawnej albo jednostki organizacyjnej niemającej osobowości prawnej, przez nadużycie udzielonych mu uprawnień lub niedopełnienie ciążącego na nim obowiązku, wyrządza jej znaczną szkodę majątkową, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5. Jeżeli sprawca sprowadza dodatkowo bezpośrednio niebezpieczeństwo wyrządzenia znacznej szkody majątkowej, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3.

Tym samym powyższe przepisy wskazują, że kryminalizacji podlegają zachowania polegające na wyrządzeniu szkody majątkowej spółce przez osobę uprawnioną i obowiązaną do prowadzenia spaw danego podmiotu, a więc tzw. menagera. Przesłępstwo nadużycia zaufania nie stanowi w nauce polskiego prawa karnego żadnego *novum*. Przesłępstwo określone w art. 296 § 1 i nst. k.k. stanowi odpowiednik przepisów art. 206 i 217 Ustawy z dnia 19 kwietnia 1969 r. Kodeks karny⁵ oraz przepisów, sięgających swą genezą jeszcze okresu międzywojennego, to jest art. 300 i 482 Rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 27 czerwca 1934 r. Kodeks Handlowy⁶ oraz art. 269 Rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 11 lipca 1932 Kodeks karny⁷. W zakresie elementów konstrukcyjnych obecnie obowiązujący art. 296 k.k. stanowił

⁵ Ustawy z dnia 19 kwietnia 1969 r. Kodeks karny (Dz. U. Nr 13, poz. 94 z późn. zm.).

⁶ Rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 27 czerwca 1934 r. Kodeks Handlowy (Dz. U. Nr 57, poz. 502 z późn. zm.).

⁷ Rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 11 lipca 1932 Kodeks karny (Dz. U. Nr 60, poz. 571 z późn. zm.).

syntezę kilku różnych konstrukcji, określając zbiorczo podstawy odpowiedzialności za zamachy skierowane przeciwko regułom prawidłowego obrotu gospodarczego i mieniu podmiotów uczestniczących w obrocie gospodarczym⁸. Artykuł 296 k.k. w obecnym brzmieniu, stara się zakresem swojej dyspozycji objąć wszystkie podmioty prowadzące sprawy majątkowe lub działalność gospodarczą innego podmiotu gospodarczego, bez względu na tytuł ich prowadzenia (umowa, przepis prawny, decyzja właściwego organu).

Obecnie przedmiotem ochrony z art. 296 k.k. są objęte interesy majątkowe zarządzanych podmiotów. Owe interesy majątkowe są pojęciem rozumianym szerzej, niż „mienie”. Dla przykładu – brak zawarcia kontraktu nie godzi bezpośrednio w mienie, ale może powodować w przyszłości brak potencjalnych przysporzeń. Artykuł 296 k.k. chroni interesy majątkowe podmiotu, który powierzył zajmowanie się nimi innej osobie, zaufanie mocodawcy do tej osoby, a także pewien standard należytej staranności w prowadzeniu cudzych interesów majątkowych. Warto wskazać, że dyspozycja ww. przepisów chroni tylko przedsiębiorców w zakresie spraw zarówno związanych, jak i niezwiązanych z działalnością gospodarczą. Natomiast podmiotem przestępstwa jest osoba obowiązana do zajmowania się sprawami majątkowymi lub działalnością gospodarczą osoby fizycznej, prawnej albo jednostki organizacyjnej niemającej osobowości prawnej.

Z kolei działalność gospodarczą należy rozumieć, przez pryzmat ustawy prawo przedsiębiorców, (w szczególności art. 3 w zw. z art. 5)⁹ jako zorganizowaną działalność zarobkową wykonywaną we własnym imieniu i w sposób ciągły. Elementem działalności gospodarczej jest odpowiedzialność za sprawy majątkowe, które obejmują wszystko to, co związane jest z majątkiem i sytuacją majątkową danego podmiotu¹⁰. Powszechnie przyjmuje się, że czynności polegające na zajmowaniu się cudzymi sprawami majątkowymi lub działalnością gospodarczą cechuje element statyczny, polegający na dbałości o zachowanie substancji powierzonego w zarząd mienia i uchronienie go przed uszczerbkiem, pomniejszeniem, stratami, oraz element dynamiczny, polegający na takim

⁸ Kardas, P. (2016). *Art. 296. W Kodeks karny. Część szczegółowa. Tom III. Komentarz do art. 278-363 k.k.*

⁹ Por. Ustawa z dnia 6 marca 2018 r. - Prawo przedsiębiorców (t.j. Dz. U. z 2019 r. poz. 1292 z późn. zm.).

¹⁰ Post. SN z 3.11.2004 r., IV KK 173/04, OSNwSK 2004, Nr 1, poz. 1981.

wykorzystaniu powierzonego mienia, aby zostało powiększone lub by wzrosła jego wartość¹¹.

Działalność gospodarcza może być prowadzona na podstawie umocowania, mającego swoje źródło w ustawie, umowie bądź decyzji właściwego organu. Owa osoba umocowana jest podmiotem czynu z art. 296 k.k. i popełnia przestępstwo polegające na nadużyciu uprawnień lub niedopełnieniu obowiązku. Zakres uprawnień i obowiązków osoby zajmującej się cudzymi sprawami majątkowymi lub działalnością gospodarczą wynika ze stosunku prawnego łączącego ją z mocodawcą. Niedopełnienie obowiązku oznacza niewykonanie lub nienależyte wykonanie określonego zadania, zaś nadużycie uprawnień obejmuje zarówno przekroczenie formalnych granic swoich kompetencji, jak i zachowanie mieszczące się w tych granicach, ale sprzeczne z celem przyznanych sprawy uprawnień.

Czynnościami sprawczymi przestępstwa z art. 296 k.k. poza przekroczeniem uprawnień jest znaczna szkoda majątkowa, egzemplifikująca się na dwóch etapach. Przestępstwo nadużycia zaufania jest przestępstwem materialnym, a do jego znamion należy wyrządzenie szkody majątkowej reprezentowanego podmiotu. Czynność sprawcza z art. 296 1a k.k. realizuje się na wcześniejszym etapie, bowiem zamach na interesy majątkowe mocodawcy dzieje się niejako na przedpolu, polegającym na bezpośrednim niebezpieczeństwie wyrządzenia znacznej szkody majątkowej, zatem wystarczy same narażenie na niebezpieczeństwo szkody. W związku z tym paragraf 1a tworzy typ uprzywilejowany w odniesieniu do czynu stypizowanego w § 1. O ile znamieniem czynu zabronionego w § 1 jest spowodowanie skutku w postaci znacznej szkody majątkowej, o tyle w § 1a skutkiem jest spowodowanie bezpośredniego niebezpieczeństwa wyrządzenia takiej szkody.

Niemniej, pod pojęciem „szkoda” umieścić należy zarówno straty (*damnum emergens*), jak i utracony zysk (*lucrum cessans*). Szkoda ta dotyczyć ma jednak tylko strat lub braku przysporzeń po stronie jednostki organizacyjnej, którą zarządzał sprawca. Praktyka wymiaru sprawiedliwości pokazuje, że szkoda w rozumieniu art. 296

¹¹ Post. SN z 27.4.2001 r., I KZP 7/01, OSNKW 2001, Nr 7–8, poz. 55; wyr. SN z 7.7.2009 r., V KK 82/09, OSNwSK 2009, Nr 1, poz. 1455; post. SN z 6.3.2009 r., II KK 283/08, OSNwSK 2009, Nr 1, poz. 637; wyr. SA we Wrocławiu z 20.2.2015 r., II AKA 326/14, Legalis; inaczej: wyr. SN z 5.1.2000 r., V KKN 192/99, Prok. i Pr. – wkł. 2000, Nr 6, poz. 6; wyr. SA w Warszawie z 7.11.2012 r., II AKA 310/12, Legalis; Grześkowiak, K., Wiak K., (2019); (red.), Art. 296 [w:] *Kodeks karny. Komentarz*.

§ 1 i 3 k.k. zamyka się uszczerbkiem w majątku danego podmiotu i musi być konkretnie określona w pieniądzu. Oznacza to, że jeżeli zachowania podjęte przez osobę wskazaną w art. 296 § 1 k.k., polegające na przekroczeniu uprawnień lub niedopełnieniu obowiązku nie są uzasadnione z punktu widzenia gospodarczego, nie są etyczne, nie są celowe bądź są kontrowersyjne, lecz w efekcie ich podjęcia lub zaniechania nie powodują powstania szkody określonej w § 1 lub 3 tego przepisu, nie ma podstaw do przypisania przestępstwa z art. 296 § 1-3 k.k.¹². Wskazane powyżej §§ 2 i 3 statuują kwalifikowane typy nadużycia zaufania podlegające surowszej odpowiedzialności karnej ze względu na działanie w celu osiągnięcia korzyści majątkowej (§ 2)¹³ i wyrządzenie przez sprawcę szkody majątkowej w wielkim rozmiarze (§ 3)¹⁴.

Dla porządku warto wskazać, że zagrożenie obu występów jest stosunkowo surowe i w typie podstawowym (§1) wynosi od 3 miesięcy do 5 lat, natomiast w typie kwalifikowanym wynosi odpowiednio – działanie w celu osiągnięcia korzyści majątkowej od 6 miesięcy do 8 lat pozbawienia wolności (§ 2); wyrządzenie szkody majątkowej wielkich rozmiarów od 1 roku do 10 lat pozbawienia wolności. Przestępstwa z art. 296 k.k. są ścigane z urzędu z oskarżenia publicznego, z wyjątkiem sytuacji przewidzianej w art. 296 §1a k.k., kiedy to, co do zasady, przestępstwo ścigane jest na wniosek pokrzywdzonego, chyba że pokrzywdzonym jest Skarb Państwa.

3. Kontratyp z art. 296 § 5 k.k. a kontratyp covidowy

Już sama konstrukcja art. 296 k.k. statuuje kontratyp uchylający karalność sprawcy, który po popełnieniu przestępstwa nadużycia zaufania, lecz przed wszczęciem postępowania karnego dobrowolnie naprawił w całości wyrządzoną szkodę. Jest to swoista instytucja czynnego żalu pozwalająca na naprawienie przez sprawcę skutków

¹² Wyrok SA w Warszawie z 16 maja 2014 r., II AKa 36/14, LEX nr 146924; Bojarski, M. (2016). Art. 296 [w:] *Kodeks karny. Komentarz*.

¹³ Korzyść majątkowa zgodnie z art. 115 § 4 jest korzyść zarówno dla samego sprawcy, jak i dla kogoś innego.

¹⁴ Szkoda majątkowa w wielkich rozmiarach stratę przekraczającą 1 000 000 złotych (art. 115§6 w zw. z art. 115§7 kk).

popelnionego przestępstwa nadużycia zaufania. Przy czym naprawienie szkody w całości może polegać zarówno na restytucji stanu istniejącego przed popelnieniem przestępstwa, jak i na zapłaceniu pokrzywdzonemu odszkodowania w określonej wysokości. Ważnym jest, aby naprawienie szkody nastąpiło przed wszczęciem postępowania karnego. W stosunku do sprawcy, który dobrowolnie naprawił szkodę w całości po wszczęciu postępowania karnego, możliwe jest zastosowanie nadzwyczajnego złagodzenia kary, a nawet odstąpienie od jej wymierzenia na podstawie art. 307 § 1 Ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks postępowania karnego (dalej: „**k.p.k.**”)¹⁵.

Ustawa o Covid-19 wprowadziła szereg przepisów wyłączających karalność przestępstwa z art. 296 k.k. Historycznie, artykuł 10c wskazywał wprost, że nie popelnia przestępstwa osoba, która w okresie stanu zagrożenia epidemicznego lub stanu epidemii ogłoszonego z powodu COVID-19, nabywając towary lub usługi niezbędne dla zwalczania tej choroby zakaźnej, narusza obowiązki służbowe lub obowiązujące w tym zakresie przepisy, jeżeli działa w interesie społecznym, zaś bez dopuszczenia się tych naruszeń nabycie tych towarów lub usług nie mogłoby zostać zrealizowane albo byłoby istotnie zagrożone.

Inne kontrakty ustawowe to art. 15zzzzzd, który wskazuje, że nie popelnia przestępstwa nadużycia zaufania kto nie ustala lub nie dochodzi od organizacji pozarządowej lub podmiotu, o którym mowa w art. 3 ust. 3 ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, należności powstałych w związku z niewykonaniem lub nienależytym wykonaniem umowy o wsparcie realizacji zadania publicznego lub o powierzenie realizacji zadania publicznego.

Inny kontrakt przestępstwa nadużycia zaufania wiąże się z zamówieniami publicznymi i polega na wyłączeniu odpowiedzialności karnej wynikającej z należności powstałych w związku z niewykonaniem lub nienależytym wykonaniem umowy w sprawie zamówienia publicznego. Nie ulega wątpliwości, że Covid-19 wpłynął na pogorszenie kondycji ekonomicznej znacznej części przedsiębiorców działających na rynku zamówień publicznych, przez co powstało ryzyko utraty płynności finansowej, a w konsekwencji ich zdolno-

¹⁵ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks postępowania karnego (t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 30 z późn. zm.).

ści do pozyskiwania nowych zamówień publicznych, jak i realizacji już zawartych umów o udzielenie zamówienia publicznego. Co więcej, na mocy art. 15 u COVID-19 za szkodę wyrządzoną działaniem lub zaniechaniem sprzecznym z prawem lub postanowieniami umowy spółki, o której mowa w art. 293 § 1 albo art. 483 § 1 ustawy z 15.09.2000 r. – Kodeks spółek handlowych¹⁶, nie odpowiadają wobec spółki: członek zarządu, rady nadzorczej, komisji rewizyjnej oraz likwidator, który nie ustala lub nie dochodzi od strony umowy w sprawie zamówienia, należności powstałych w związku z niewykonaniem lub nienależytym wykonaniem umowy w sprawie zamówienia publicznego na skutek okoliczności związanych z wystąpieniem COVID-19 lub zmienia umowę w sprawie zamówienia publicznego zgodnie z art. 15r ust. 4 u.COVID-19¹⁷.

4. Podsumowanie

W niniejszym artykule poruszono li tylko tematykę związaną z przepisami prawa karnego materialnego. Nie można zapominać, że Ustawa o Covid-19 wprowadziła szereg zmian w prawie karnym procesowym, choćby wprowadziła do Kodeksu Postępowania Karnego możliwość nieodpłatnego przekazania zajętych przedmiotów w stanie zagrożenia epidemicznego lub stanie epidemii, czy nieobowiązujące już przepisy dające możliwość zmiany właściwości miejscowej sądu do rozpoznania sprawy lub delegowania sędziego (art. 14a i art. 14b Ustawy o Covid¹⁸).

Należy stwierdzić, że nowe uregulowania będą musiały być przedmiotem szczególnie uważnej analizy praktyków i teoretyków prawa karnego w czasie ich stosowania, szczególnie w zakresie art. 10c i art. 15t Ustawy Covid-19. Pomimo tego, że art. 10c Ustawy o Covid-19 utracił moc obowiązującą, to jego skutki mogą być długofalowe. Pamiętać również należy, że odpowiedzialność karna będzie nadal możliwa, w przypadku innych przestępstw, niż wskazane w tych przepisach (np. odstąpienie od dochodzenia od wykonawcy

¹⁶ Ustawa z dnia 15 września 2000 r. Kodeks spółek handlowych (t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 1526).

¹⁷ Falkowska, M (2020). *Wpływ „tarczy antykryzysowej” na zamówienia publiczne*.

¹⁸ Przepisy te utraciły moc zgodnie z art. 36 ust. 1 Ustawy o Covid-19.

kar umownych lub odszkodowania oraz zmiana umowy w sprawie zamówienia publicznego a popełnienie przestępstwa wyrządzenia szkody w obrocie gospodarczym).

De lege ferenda, należy zastanowić się dlaczego ustawodawca jako przepis epizootyczny wybrał art. 10c, a nie wskazał już art. 10t czy art. 15zzzzzd.

Bibliografia

- Bojarski, M. (2016). Art. 296 [w:] *Kodeks karny. Komentarz*.
- Falkowska, M (2020). *Wpływ „tarczy antykryzysowej” na zamówienia publiczne*.
- Grzeškowiak, K. i Wiak K. (2019). Art. 296. W: *Kodeks karny. Komentarz*.
- Kardas, P. (2016). Art. 296. W: *Kodeks karny. Część szczególna. Tom III. Komentarz do art. 278–363 k.k.*

Dziecięca twarz epidemii w czasach SARS-CoV-2. Funkcjonowanie i konsekwencje psychospołeczne w czasach epidemii SARS-CoV-2. Wybrane zagadnienia – zjawisko przemocy i krzywdzenia dzieci w czasach epidemii

dr Dagmara Maria Boruc

Słowa kluczowe

psychologia; pedagogika; przemoc domowa;
prawo; dzieci; epidemia SARS-CoV-2;

Kontakt

Polish Academy of Social Sciences
and Humanities w Londynie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8568-76127>

e-mail: dmb.psychologist@gmail.com

Abstrakt

Pandemia wirusa SARS-CoV-2, która w 2020 roku zaskoczyła świat, niezależnie od szerokości czy długości geograficznej, poziomu zurbanizowania państwa czy specyfiki prowadzonej polityki. Mniej więcej 4 mld osób z co najmniej 88 krajów, czyli więcej niż połowa ludzkości otrzymało jednoznaczne zalecenie bądź też nakaz natychmiastowego pozostania w swoim gospodarstwie domowym. Ustanowione zgodnie z literą prawa restrykcje odbiły swoje piętno nie tylko w sferze ekonomicznej, materialnej czy organizacyjnej ale również w obszarze funkcjonowania psychicznego i emocjonalnego człowieka. Co istotne, specjaliści, zarówno psychologowie jak i pedagodzy odnotowali zauważalny wzrost liczby dzieci będących ofiarami przemocy domowej. Niniejszy artykuł jest próbą zarysowania specyfiki zagadnienia przemocy domowej stosowanej względem dzieci, w szczególnym okresie, jakim jest czas epidemii SRA-CoV-2.

1. Wprowadzenie

Koronawirus, a dokładniej mówiąc wirus SARS-CoV-2, rozprzestrzenił się na świecie od grudnia 2019 roku. W drugiej połowie marca 2020 roku jako nowe, zagrażające życiu i zdrowiu całych społeczeństw zjawisko, zamknął w wielu europejskich i pozaeuropejskich domach dorosłych i dzieci. Aby ograniczyć zagrożenie, na

wielu poziomach życie przeniosło się do sieci, straciło rytm w tradycyjnych systemach szkoły, pracy i spędzania czasu wolnego. odgórne, rządowe

Jedną z zauważalnych konsekwencji izolacji, zamknięcia stał się lawinowy przyrost liczby stwierdzonych przypadków krzywdzenia dzieci właśnie w zaciszu domu rodzinnego. Liczb ta nieustannie rośnie i coraz bardziej niepokoi specjalistów z zakresu pedagogiki, psychologii czy psychiatrii, każdego dnia podejmujących trud pomocy małoletnim ofiarom przemocy domowej.

2. Przemoc domowa wobec dzieci

My, dorośli, na wiele potrzebnych nam rzeczy możemy poczekać.

Dziecko nie może.

Właśnie teraz formułują się jego myśli, rozwija umysł.

Nie możemy mu powiedzieć: Jutro.

G. Mistral

Pierwsze, obszerne informacje posiadające stabilne odniesienia naukowe, odnośnie zjawiska krzywdzenia dzieci, ich maltretowania przez najbliższe im osoby – ich opiekunów datuje się na drugą połowę XIX wieku (Chmielewska, 2014). Natomiast już z początkiem XX wieku, za sprawą pierwszych ruchów na rzecz obrony osoby, jaką jest dziecko zaczął sukcesywnie wzrastać. Dało to asumpt do opracowania procedur prawnych w kierunku właśnie ochrony małego człowieka i jego praw (Chmielewska, 2014; Jarosz, 2007, 2008, 2009; Jarosz i Nowak, 2012).

Podjmując dysputę nad krzywdzeniem i przemocą skierowaną wobec dzieci, czyli nad przemocą domową należy na wstępie wyjaśnić czym jest przemoc. Wyróżnia się cztery rodzaje przemocy, tj.: przemoc fizyczna, psychiczne, seksualna i ekonomiczna. Tą pierwszą można dostrzec w dość krótkim przedziale czasowym, natomiast pozostałe wymienione stanowią wyzwanie. Nie ma namacalnych, widocznych na tzw. „pierwszy rzut oka” dowodów

(Rode, 2010; Trocha, 2011; Wójcik, 2012; Zmarzlik, 2011). „Przemoc”, zgodnie z literaturą przedmiotu (Archer, Browne, 1989; Gelles, Cornell, 1990; Pospiszyl, 1998, 1999) rozumiana jest poprzez trzy zasadnicze aspekty, tj.: sprawcy dokonującego czynu przemocowego, jego intencji zastosowania przemocy („*akt przeprowadzony z zamiarem spowodowania cierpienia fizycznego czy krzywdy innej osoby albo postrzegany jako wiedziony taką intencją*”) jak również jej skutków – tych natychmiastowych i uwidaczniających się pod wpływem upływającego czasu (Gelles i Cornell, 1990: 20). Słownik Języka Polskiego (1993) podaje, iż jest to „*siła przeważająca czyjąś siłę, fizyczna przewaga wykorzystywana do czynów bezprawnych dokonywanych na kimś; narzucona bezprawnie władza, panowanie; czyny bezprawne dokonywane z użyciem fizycznego przymusu; gwałt*” (Szymczak, 1993: 651).

Przemoc psychiczna dotyka przede wszystkim sfery nienamacalnej, psychiki drugiego człowieka, jego emocji, postrzegania, obrazu własnej osoby jako niezależnej od innych i samostanowiącej, a dalej jej wolności oraz nietykalności osobistej, co obszernie prezentuje znowelizowany Kodeks karny z 1997 roku „*§1 kto pozbawia człowieka wolności podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5. §2 jeżeli pozbawienie wolności trwało dłużej niż 7 dni, sprawca podlega karze pozbawienia wolności od roku do lat 10. §2a jeżeli pozbawienie wolności, o którym mowa w §2, dotyczy osoby nieporadnej ze względu na jej wiek, stan psychiczny lub fizyczny, sprawca podlega karze pozbawienia wolności od lat 2 do 12. §3 jeżeli pozbawienie wolności, o którym mowa w §1–2a, łączyło się ze szczególnym udręczeniem, sprawca podlega karze pozbawienia wolności na czas nie krótszy od lat 3*” (Kodeks Karny, 1997).

Niezaprzeczalnie, przemoc w każdej postaci może występować w każdym środowisku, niemal w każdej grupie społecznej. Nawet w zaciszu domowym. Mówimy wtedy o przemocy domowej. Czym zatem jest przemoc domowa?

Z punktu widzenia prawa międzynarodowego, zgodnie z dokumentem obejmującym niemal wszystkie państwa świata – międzynarodową konwencją przyjętą w 1989 roku przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych, każdemu dziecku, bez względu na jego wiek, płeć, pochodzenie etniczne, orientację seksualną, wyznanie czy stopień pełnosprawności bądź jej brak należy

się odpowiednia opieka, szacunek, ochrona i zapewnienie poczucia bezpieczeństwa. W jej myśl zatem:

Państwa – Strony niniejszej Konwencji, uważając ze zgodnie z zasadami zawartymi w Karcie Narodów Zjednoczonych uznanie wrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków rodziny ludzkiej jest podstawą wolności (...). Przypominając, że w powszechnej Deklaracji Praw Człowieka narody Zjednoczone proklamowały, iż dzieci mają prawo do szczególnej troski i pomocy (...) powinno wychowywać się w środowisku rodzinnym, w atmosferze szczęścia, miłości i zrozumienia (...) powinno być w pełni przygotowane do życia w społeczeństwie jako indywidualnie ukształtowana jednostka, wychowywana w duchu ideałów zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych, a w szczególności w duchu pokoju, godności, tolerancji, wolności, równości i solidarności.

Mając na uwadze, że potrzeba otoczenia dziecka szczególną troską została wyrażona w Genewskiej Deklaracji Praw Dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne 20 listopada 1959 roku i uznanej w Ogólnej Deklaracji Praw Człowieka, w Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych (w szczególności artykułach 23. i 24.), w Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (w szczególności w artykule 10.), jak również w statutach i stosownych dokumentach wyspecjalizowanych organizacji zajmujących się zapewnieniem dobrobytu dzieciom.

Mając na uwadze, jak wskazano w Deklaracji Praw Dziecka, dziecko, z uwagi na swoją niedojrzałość fizyczną oraz umysłową, wymaga szczególnej opieki i troski, w tym właściwej ochrony prawnej, zarówno przed, jak i po urodzeniu (...)

Dziennik Ustaw numer 120, 1989, s. 1973–1674

Na straży ochrony praw tych najmłodszych, którzy są zależni od swych opiekunów prawnych (do czasu uzyskania pełnoletniości) również stoją polskie instytucje, takie jak: Komitet Praw Dziecka, Komitet Ochrony Praw Dziecka, Ogólnopolskie Pogotowie dla Ofiar Przemocy w Rodzinie oraz Rzecznik Praw Dziecka, do zadań którego należy podejmowanie działań na rzecz pełnego i harmonijnego rozwoju dziecka, ochrony małoletnich przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem, demoralizacją, zaniedbywaniem oraz złym traktowaniem (art. 3)56. Uruchomiono również bezpłatny numer telefoniczny tzw. Niebieską Linie, na którą mogą dzwonić ofiary przemocy z prośbą o radę i pomoc

3. Rozpoznanie psychologiczne krzywdzenia dzieci

Zjawisko krzywdzenia dzieci, oprócz płaszczyzny prawnej, ma również płaszczyznę psychologiczną, którą dostrzegają specjaliści pracujący z niniejszą grupą specjalistów (psychologowie, terapeuci, psychiatry, pedagodzy czy seksuolodzy). Do rozpoznania służy najnowsza klasyfikacja zaktualizowanego kryterium autorstwa Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego z 18 maja 2013 roku, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Kryteriów Diagnostycznych Zaburzeń Psychiczych DSM-5. Wydanie piąte (Gałecki i in., 2013).

Zgodnie z niniejszym zestawieniem, krzywdzenie może przybrać następujące postaci:

1. przemocy fizycznej wobec dziecka/dzieci w tym znęcanie się;
2. przemocy psychicznej wobec dziecka/dzieci;
3. wykorzystania seksualnego dziecka/dzieci;
4. komercyjne wykorzystywanie dziecka/dzieci;
5. zaniedbywania dziecka/dzieci (zaopiekowanie się pod kątem dostarczenia podstawowych potrzeb związanych z: edukacją, dostępem do leczenia, bezpieczeństwem, schronieniem, posiadaniem imienia i tożsamości narodowościowej, wypoczynku i czasu wolnego, miłości i szacunku).

Te wszystkie bowiem odnoszą się do relacji rodzic–dziecko a czasem i do najbliższej osoby, którą dziecko zna i ma do niej zaufanie. W Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Europejskiej Chorób i Zaburzeń Psychiczych ICD-10 (World Health Organization, 2008), w klasyfikacji ICD-10-CM dla Znęcania się i zaniedbania wymagane jest (zgodnie z kodem oznaczonym „I”) wymagane jest uwzględnienie i rozróżnienie na numer zgłoszenia, tj.: tego czy było to zgłoszenie pierwsze (w sytuacji leczenia czynnego, zawierającego ocenę leczenia dokonywanego w przez nowego lekarza), czy kolejnego (przy leczeniu czynnym i prowadzonym leczeniu podtrzymującym proces zdrowienia bądź gojenia, obserwacji zdrowia jak również korekty farmakoterapii. Poniżej przedstawiono wymienione kategorie (DSM-5, 2013):

- A. Problemy związane z maltretowaniem i zaniedbywaniem dziecka – fizycznego znęcania się nad dzieckiem w sytuacji:
 - 1. Potwierdzenia
- B. Podejrzewania
- C. Innych okoliczności dotyczących fizycznego znęcania się nad dzieckiem, w tym instytucji czy osobistych doświadczeń przeszłych
- D. Seksualnego znęcania się nad dzieckiem:
 - 1. Potwierdzenia
 - 2. Podejrzewania
 - 3. Innych okoliczności dotyczących seksualnego znęcania się nad dzieckiem, w tym instytucji czy osobistych doświadczeń przeszłych
- E. Zaniedbywania dziecka
 - 1. Potwierdzenia
 - 2. Podejrzewania
 - 3. Innych okoliczności dotyczących seksualnego znęcania się nad dzieckiem, w tym instytucji czy osobistych doświadczeń przeszłych
- F. Psychicznego znęcania się nad dzieckiem
 - 1. Potwierdzenia
 - 2. Podejrzewania (kod T74.12XD)
 - 3. Innych okoliczności dotyczących psychicznego znęcania się nad dzieckiem, w tym instytucji czy osobistych doświadczeń przeszłych ((DSM-5, 2013).

Dzięki niniejszym opisom, rozpoznanie w kierunku diagnozy staje się w dużej mierze ułatwione, choć nadal często niejednoznaczne.

4. Rozpowszechnienie zjawiska krzywdzenia dzieci i rekomendacje pomocy

Tak zwany „*lockdown*” (ang.) jak również izolacja w postaci zamknięcia w domach w związku z zagrożeniem wirusa SRA-CoV-2, w konsekwencji, zablokował możliwość samodzielne opuszczenie

miejsca zamieszkania. Najnowsze dane dotyczące zjawiska przemocy wymierzonej w kierunku najmłodszych dzieci, dostarczają niepokojących informacji. Zgodnie z raportem organizacji humanitarnej i rozwojowej, która działa na rzecz pomocy i wsparcia dzieci – UNICEF Polska jak również i obserwacjami i odnotowanymi przypadkami przemocowymi Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę (instytucji – fundacji, służącej ochronie prawnej, pedagogicznej i psychologicznej), właśnie okres utrzymującej się pandemii Koronawirusa – SRA-CoV-2, istotnie przyczynił się do wzrostu przypadków wszelkich form krzywdzenia dzieci w domach rodzinnych. Aktualnie nie ma rzetelnych danych statystycznych przemocy domowej względem dzieci zarówno w Polsce jak i na całym świecie, z uwagi na wprowadzone przez rządy państw obostrzenia odnoszące się do kontaktów społecznych, przykładowo ograniczenie możliwości monitoringu rodzin objętych procedurą Niebieskiej Karty w Polsce, czy wizyt w wymienionych placówkach pomocowych. Innym powodem jest wzrost niechęci do zgłaszania takowych przypadków przez obywateli, w tym strach przed piętnowaniem i odrzuceniem społecznym (Gwizdek, 2010; Stożek, 2010; Gilligan, 2012; Helios i Jedlecka, 2017).

Wszystkie te utrudnienia jednak nie uniemożliwiły podejmowania kolejnych działań w kierunku prewencyjnym i profilaktycznym. Państwa na całym Świecie, między innymi w Chinach powołano nowe stanowiska dla pełnomocników ochrony osobistej, w Polsce natomiast opublikowano raporty z szeregiem zalecanych procedur reakcji na zauważone przypadki dla profesjonalistów – pracowników służb medycznych, oświaty czy społecznych na podstawie zaleceń Wojewody Mazowieckiego z dnia 29 marca 2020 roku, pt. *Interwencja na rzecz dziecka krzywdzonego w okresie pandemii – informacja i materiał dla profesjonalistów*. Umieszczono w nim zasady:

1. Procedur działań interwencyjnych w okresie epidemicznym;
2. Procedur podejrzenia przestępstwa przemocy domowej względem dzieci w okresie epidemicznym;
3. Procedur w sytuacji bezpośredniego zagrożenia dziecka w okresie epidemicznym (Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, 2020).

UNICEF Polska wskazał konkretne działania dla instytucji państwowych oraz samorządowych, między innymi monitoring i nad-

zór wywiązywania się z obowiązku należytej opieki, zapewnienia odpowiedniej edukacji czy potrzeb żywieniowych dziecka, a co najważniejsze bezpieczeństwa i opieki (UNICEF, 2020).

Innym przykładem są wskazania skierowane do grup wszystkich lekarzy, bez względu na posiadaną specjalizację zawarte pośrednio w dwóch dokumentach: w Ustawie o zawodzie lekarza i lekarza dentystry z dnia 5 grudnia 1996 roku jak również Kodeks Etyki Lekarskiej. W tym pierwszym, mowa o artykule 4, w którym czytamy: „*art.4. Lekarz ma obowiązek wykonywać zawód, zgodnie ze wskazaniami aktualnej wiedzy medycznej, dostępnymi mu metodami i środkami zapobiegania, rozpoznania leczenia chorób, zgodnie z zasadami etyki zawodowej oraz z należytą starannością*” (Ustawa z dnia 5 grudnia 1996 r. o zawodach lekarza i lekarza dentystry). Dopelnieniem staje się zapis w Kodeksie Etyki Lekarskiej (1967), w artykule 2, w którym to czytamy: „*art.2.1 Powołaniem lekarza jest ochrona życia i zdrowia ludzkiego, zapobieganie chorobom, leczenie chorych oraz niesienie ulgi w cierpieniu; lekarz nie może posługiwać się wiedzą i umiejętnością lekarską w działaniach sprzecznych z tym powołaniem*” jak również: „*art.2.2. Najwyższym nakazem etycznym lekarza jest dobro chorego – salus aegroti suprema lex esto. Mechanizmy rynkowe, naciski społeczne i wymagania administracyjne nie zwalniają lekarza z przestrzegania tej zasady*”.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż to jedynie etap wstępny, początkowy przyszłych działań. Codzienne statystyki i gruntowne analizy zjawiska przemocy względem dzieci w okresie epidemii SRA-Co-V-2 nieustannie dokonywane, przez co i pomoc tym najmniejszym, potrzebującym pomocy i wsparcia zewnętrznego staną się bardziej jeszcze bardziej efektywnymi aniżeli do tej pory.

5. Podsumowanie

Niezwykle trudno jest walczyć z przemocą, zamkniętą w czterech ścianach rodzinnego domu. Przyjmuje ona fizyczny, emocjonalny, ekonomiczny czy seksualny wymiar. Co więcej, przerażającym jest to, iż owe zjawisko staje się generalizacją problemu, jego nadinterpretacja.

Należy pamiętać, przemocy nigdy nie wolno tolerować, udawać, że jej się nie zauważa! Agresja skierowana przeciwko dziecku jest szczególnie piętnowana przez standardy międzynarodowe, jednak wśród społeczeństwa nadal postuluje przyzwolenie i zgoda na bicie dzieci, szczególnie przez rodziców. Krzyk, klaps to również jest przemoc bowiem towarzyszą temu frustracja, podenerwowanie i wewnętrzne napięcie. Rozładowanie tych stanów na dziecku wpływa na niego całościowo m.in. na jego psychikę, struktury poznawcze, emocje i funkcjonowanie wśród innych ludzi. Stąd też, każdorazowe ingerowanie, reakcja sąsiedzka przyjmuje wtedy kształt prewencji przed dalszymi etapami cierpienia, swoistą profilaktyką wszelkich nadużyć wobec najmłodszych jego członków.

Dziecko ma prawo do miłości, bezpieczeństwa, szczęścia, powinno wychowywać się wśród ludzi, którzy obdarzą je opieką i troskliwością, przekażą niezbędną wiedzę o świecie. W myśl słów jednego z kultowych lekarza, teozofa a przede wszystkim pedagoga i prekursora praw dziecka – Janusza Korczaka: „*Dziecko nie może myśleć «jak dorosły», ale może dziecięco zastanawiać się nad poważnymi zagadnieniami dorosłych; brak wiedzy i doświadczenia zmusza je, by inaczej myślało*” (Jeżak, Krogulska 2019).

To, niestety, niejednokrotnie martwe postulaty. Okres radosnego dzieciństwa wielu kojarzy się nie ze spokojem, ciekawością i bez troską ale z bólem, przemocą fizyczną i emocjonalną czy nawet wykorzystywaniem seksualnym. Najmłodszy, na etapie kolejnych lat po niniejszych doświadczeniach zamykają się w sobie, izolują od siebie, co ma bezpośrednie konsekwencje w funkcjonowaniu psychospołecznych i prawidłowym podejmowaniu ról społecznych. Trauma staje się źródłem cierpienia wymagającego natychmiastowej interwencji specjalistów.

Bibliografia

- Archer, J., i Browne, K.D. (1989). Concepts and approaches to the study of aggression. W: J. Archer, K.D. Browne (1989), *Human aggression: naturalistic approaches*. Londyn: Wydawnictwo: Routledge, 3–24.
- Chmielewska, K. (2014). Obowiązek zgłaszania przypadków przemocy wobec dzieci w praktyce lekarskiej. *Dziecko krzywdzone. Teoria-badania-praktyka*, 13(4), 40–63.
- Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, (2020). *Interwencja na rzecz dziecka krzywdzonego w okresie pandemii – informacja i materiał dla profesjonalistów*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.

- Gaerhart, S., Perez-Patron, M., Hammond, T., Goldberg, T., Klein, A. i Horney, J. (2017). The Impact of Natural Disasters on Domestic Violence: An Analysis of Reports of Simple Assault in Florida (1999–2007), *Violence and Gender*, 5(2), 88–92.
- Gałecki, P., Pilecki, M., Rymaszewska, J., Szulc, A., Sidorowicz, S. i Wciórka, J. (2013). *Kryteria Diagnostyczne Zaburzeń Psychicznych DSM-5. Wydanie piąte*. Warszawa: Wydawnictwo Edra.
- Gelles, R.J. i Cornell, C.P. (1990). *Intimate violence in families*. Beverly Hills: Wydawnictwo: CA: Sage.
- Gilligan, J. (2001). *Wstyd i przemoc. Refleksje nad śmiertelną epidemią*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Gwizdek, B. (2010). Dlaczego trudno jest pomagać rodzinie z problemem przemocy domowej?, *Niebieska Linia*, 4. (www.niebieskalinia.pl/pismo/rocznik-2010).
- Helios, J. i Jedlecka W. (2017). *Współczesne oblicza przemocy. Zagadnienia wybrane*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Jarosz, E. (2007). Globalne standardy ochrony dzieci przed krzywdzeniem, *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 6(2), 6–27.
- Jarosz, E. (2008). *Międzynarodowe standardy przeciwdziałania krzywdzeniu dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Jarosz, E. (2009). *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Jarosz, E. (2012). Jak rozwijała się idea ochrony dzieci przed przemocą? W: E. Jarosz, A. Nowak, *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka. Funkcjonowanie znowelizowanej ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Jeżak, J., Krogulska, E., Musiał, M., Nuckowska, A., Siudut-Stajura, A., Trybel, O. i Trzewik M. (2019). *Jak zrozumieć małe dziecko*. Warszawa: Wydawnictwo Natuli.
- Kodeks karny, (1997). Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., Dz.U.2020.0.1444 t.j.
- Konwencja o Prawach Dziecka, (1989), Dz. U. z 1991 r., nr 120, poz. 526.
- Pospiszyl, I. (1994/1998). *Przemoc w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pospiszyl, I. (1999). *Razem przeciw przemocy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Pużyński, S. i Wciórka, J., (2000). *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne*. Kraków: Wydawnictwo Vesalius.
- Rode, D. (2010). *Psychologiczne uwarunkowania przemocy w rodzicie. Charakterystyka sprawców*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Stożek M., (2010). GPS a zapobieganie przemocy domowej, *Niebieska Linia*, 3/68, (<https://www.niebieskalinia.pl/pismo/153-czasopismo/artykuly-nl?start=484>).
- Szymczak, M. (1993). *Słownik Języka Polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Trzewik, O. (2011). Przemoc psychiczna wobec dziecka – aspekty prawne. *Dziecko Krzywdzone*, 4(37), s. 56–57.
- UNICEF Polska., (2020). UNICEF Polska alarmuje: Rośnie skala zjawiska przemocy domowej wobec dzieci. Data publikacji: 07/04/2020 (<https://www.unicef.pl/Centrum-prasowe/Informacje-prasowe/UNICEF-Polska-alarmuje-Rosnie-skala-zjawiska-przemocy-domowej-wobec-dzieci>)
- Ustawa o Rzeczniku Praw Dziecka, Dz. U. z 2000, nr 6, poz. 69.
- Ustawa z dnia 5 grudnia 1996 r. o zawodach lekarza i lekarza dentysty, Dz.U. 1997 nr 28 poz. 152.
- Wciórka, J. i Pużyński, S. (2000). *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Kraków: Wydawnictwo: Vesalius.
- Wójcik, S. (2012). Przemoc fizyczna wobec dzieci. *Dziecko Krzywdzone*, 2(39), 9–11.
- World Health Organization (2000). *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów. Rewizja dziesiąta. Tom I*. Światowa Organizacja Zdrowia.
- Zmarzlik, J., (2011). *Przemoc w rodzinie wobec dziecka. Procedury interwencyjne w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo ORE.

Nauczanie języka polskiego jako obcego w czasie pandemii koronawirusa w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego

Część I. Aspekt organizacyjny i dydaktyczny

dr Mateusz Gaze, dr Rafał Maćkowiak

Słowa kluczowe

Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, Uniwersytet Łódzki, nauczanie online, obcokrajowcy, język polski jako obcy

Kontakt

Mateusz Gaze
Uniwersytet Łódzki
ORCID ID: 0000-0003-3560-7251
mateusz.gaze@uni.lodz.pl

Rafał Maćkowiak
Uniwersytet Łódzki
ORCID ID: 0000-0003-3905-9854
rafal.mackowiak@uni.lodz.pl

Abstrakt

Artykuł prezentuje problemy nauczania zdalnego, które napotkali słuchacze kursów przygotowawczych i ogólnych (komercyjnych) Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w II semestrze roku akademickiego 2019/2020, czyli w czasie niespodziewanego i przymusowego przejścia z nauczania tradycyjnego (stacjonarnego) na nauczanie online. W pierwszej części artykułu poruszono aspekty organizacyjne (np. kiedy rozpoczęły się zajęcia zdalne czy jak słuchacze uczą się języka polskiego) i metodyczne (np. czy treści poruszane na lekcjach zdalnych odpowiadały potrzebom studentów). Badanie opiera się na analizie 155 kwestionariuszy ankietowych studentów pochodzących z 18 krajów. Dużym sukcesem zajęć zdalnych w SJPdC jest fakt, że 71% uczących się uznało, że zawartość lekcji odpowiadała ich potrzebom.

1. Wprowadzenie

Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego (dalej nazywane też SJPdC) jest najstarszym i jednym z największych ośrodków kształcących obcokrajowców w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego, jego początki sięgają już 1952 roku (Wielkiewicz-Jałmużna, 2008). Rokrocznie w Studium

uczy się ok. 500 studentów z ponad 40 krajów na kursach dziennych, popołudniowych czy wakacyjnych. Ich głównym celem jest przygotowanie słuchaczy do studiów na polskich uczelniach oraz zapoznanie z polską kulturą. B. Rakowski, przedstawiając historię Studium, zwrócił uwagę, że „ważną dziedziną działalności SJPdC było i jest wypracowywanie nowych metod i programów nauczania, opracowanie podręczników i innych materiałów do nauczania języka polskiego jako obcego oraz przedmiotów kierunkowych” (Rakowski, 2010: 14). B. Ostromecka-Frączak dodaje, iż „specyfika łódzkiego Studium polega na tym, że cudzoziemcy oprócz języka ogólnego uczą się również języka specjalistycznego, związanego z kierunkiem ich przyszłych studiów” (Ostromecka-Frączak, 2010: 24). Obcokrajowcy przyjeżdżają do Studium w październiku i do czerwca uczą się języka polskiego, by móc podjąć studia po polsku od następnego roku akademickiego. 11 marca 2020 roku Rektor Uniwersytetu Łódzkiego w celu przeciwdziałania rozprzestrzeniania się COVID-19 zawiesił działalność dydaktyczną w tradycyjnej formie, wprowadzając możliwość nauczania online¹. Wykładowcy mogli dzięki temu zdecydować o zawieszeniu zajęć (było to równoznaczne z przesunięciem ich na kolejne semestry nauki) lub rozpoczęciu nauczania w formie zdalnej. Przesunięcie zajęć w Studium nie było jednak możliwe, ponieważ kursy musiały zakończyć się na początku czerwca, by kandydaci na studia mogli złożyć dokumenty rekrutacyjne pod koniec czerwca lub na początku lipca².

W roku akademickim 2019/2020 w SJPdC funkcjonowało 21 grup przygotowawczych o trzech profilach: medycznym, przyrodniczo-technicznym, społecznym oraz 3 grupy kursowe (słuchacze komercyjni, którzy uczą się języka polskiego przede wszystkim w celach komunikacyjnych). Liczba godzin uzależniona jest poziomu językowego słuchaczy – grupy początkujące (cudzoziemskie) mają

¹ Zarządzenie nr 100 Rektora Uniwersytetu Łódzkiego z dnia 11.03.2020 r. [https://baw.uni.lodz.pl/\[29.09.2020\]](https://baw.uni.lodz.pl/[29.09.2020]).

² Rekrutacja obcokrajowców często odbywa się w innych terminach niż rekrutacja polskich kandydatów. Co więcej, dopiero w połowie maja było wiadomo, kiedy odbędzie się matura, a terminarze rekrutacyjne na polskich uczelniach zostały zaktualizowane jeszcze później. Wykładowcy SJPdC nie mogli czekać z zajęciami, tym bardziej, że każdy dzień bez języka polskiego wpływał negatywnie na słuchaczy. Należy zaznaczyć w tym miejscu, że duża część słuchaczy Studium mieszka na czas kursu w XIV Domu Studenta UŁ, który mieści się w tym samym budynku co SJPdC. Studenci ci w normalnych warunkach mają mały kontakt z Polakami (poza lekcjami), a izolacja społeczna spowodowana koronawirusem pogłębiała odseparowanie od języka polskiego.

550–500 godzin języka polskiego, a grupy średnio zaawansowane (polonijne) 520–460 godzin³.

Nauczanie języka polskiego we wszystkich grupach opiera się na podobnym schemacie. W przypadku grup cudzoziemskich (początkujących) pierwszy semestr nauki poświęcony jest nauczaniu języka ogólnego do poziomu A2 z naciskiem na fleksję imienną i werbalną. Na nauczanie języka specjalistycznego w drugim semestrze przeznaczają się około 200 godzin, w trakcie których student zapoznaje się z fachową leksyką i frazeologią, zasadami słowotwórczymi i schematami składniowymi. W przypadku grup polonijnych (średnio zaawansowanych) pierwszy semestr obejmuje naukę języka ogólnego do poziomu B1+ również z naciskiem na fleksję werbalną i imienną (oczywiście z odpowiednio bardziej zaawansowanymi zagadnieniami z tego zakresu) oraz rozwój leksykalny. Nauczanie języka specjalistycznego także opiera się na zapoznaniu z fachową leksyką i frazeologią, zasadami słowotwórczymi, schematami składniowymi i synonimią syntaktyczną, z dużym naciskiem na wkomponowanie tych zagadnień w polski styl naukowy.

Zawieszenie zajęć miało miejsce na początku II semestru, kiedy studenci opanowali umiejętność komunikowania się w języku polskim, jednak dalej obca była im odpowiednia odmiana specjalistyczna języka polskiego, a to ona jest konieczna do studiowania po polsku. Celem artykułu jest przedstawienie tego, jak wyglądało nauczanie języka polskiego jako obcego z perspektywy uczących się. W pierwszej części artykułu poruszone zostaną aspekty organizacyjne (np. kiedy rozpoczęły się zajęcia zdalne czy jak słuchacze uczą się języka polskiego) i metodyczne (np. czy treści poruszane na lekcjach zdalnych odpowiadały potrzebom studentów). Część druga natomiast poświęcona zostanie aspektom technicznym, tj. autorzy skupią się na rodzaju i sposobach wykorzystania nowych technologii i mediów w nauce online.

³ Różnica spowodowana jest profilem grupy.

2. Uczestnicy badania i ich charakterystyka

W maju 2020 roku wysłano do studentów SJPdC ankietę na platformie MS Forms z prośbą o jej dobrowolne wypełnienie. Zgromadzono łącznie 155 kwestionariuszy ankietowych. Byli to słuchacze, którzy pochodzili z: Białorusi (75)⁴, Ukrainy (30), Wietnamu (12), Konga (10), Angoli (3), Chin (3), Palestyny (3), Rosji (3), Indonezji (2), Kanady (2), Kazachstanu (2), Etiopii (1), Iranu (1), Kamerunu (1), Meksyku (1), Mołdawii (1), Nigerii (1) oraz Tanzanii (1). Mimo że zgromadzono wyniki ankiet tylko od 1/2 wszystkich słuchaczy kursów dziennych, to zebrana próba jest reprezentatywna i odpowiada strukturze grup w Studium (zwykle 2/3 grup stanowią grupy polonijne, a 1/3 cudzoziemskie). Respondentami ankiety były osoby w wieku od 17 do 36 lat, należy podkreślić, że ponad 2/3 nie miało skończonych 20 lat: 17 lat (23), 18 lat (71), 19 lat (15), a tylko 2 osoby miały skończone 30 lat. Ankietowani byli zatem osobami młodymi, którym świat wirtualny nie jest obcy, a poruszanie się w nim nie powinno sprawiać większego problemu. Wśród badanych osoby z wykształceniem średnim stanowiły 86% (134), z wyższym I stopnia i z wyższym II stopnia po 5% (po 8 ankietowanych); inne wykształcenie zaznaczyło 3% respondentów (5 osób).

Na pytanie: „Jak długo ankietowani uczą się języka polskiego?”, pojawiły się następujące odpowiedzi: *mniej niż 6 miesięcy* wśród 15 badanych, *6–12 miesięcy* wśród 48 badanych, *1 rok – 2 lata* wśród 47 badanych, *3 lata – 5 lat* wśród 37 badanych, *więcej niż 5 lat* wśród 8 badanych. Należy założyć, że osoby uczące się języka polskiego krócej niż rok, to osoby, które rozpoczęły naukę polskiego w SJPdC, bowiem wśród ankietowanych, którzy uczą się od roku do 2 lat są głównie osoby z krajów Europy Wschodniej uczęszczające na kurs polskiego przed przyjazdem do Polski. Natomiast ankietowani, którzy uczą się więcej niż 3 lata języka polskiego to zwykle osoby z polskich rodzin, które chodziły w kraju zamieszkania do polskich szkół dziennych lub tzw. szkół sobotnich.

Ważnym czynnikiem wpływającym na proces uczenia się języka obcego jest motywacja (Komorowska, 2005: 130). Aż 126 osób, czyli 81% wszystkich badanych, wskazało, że *chęć studiowania w Polsce* stanowi czynnik motywujący do nauki języka polskiego. Inne mo-

⁴ W nawiasach podawana jest liczba odpowiedzi.

tywacje to: *chęć pracy w Polsce* (52⁵), *posiadanie polskiej rodziny* (32), *uzyskanie stypendium w Polsce* (29), *posiadanie dziewczyny Polki / chłopaka Polaka* (4), jednemu respondentowi „podobą się język polski”. Należy zaznaczyć, że więcej niż 1 czynnik motywujący do nauki polskiego wskazało 97 ankietowanych (63%). Pokazuje to, że studenci są zdeterminowani do przyswojenia języka polskiego, a tym samym ważny jest dla nich kurs prowadzony przez SJPdC. Jeśli uwzględni się, że 52 osoby, które podały tylko jeden czynnik motywujący, wskazały na *chęć studiowania* lub *pracowania* w Polsce, to można przyjąć, że oni również posiadają dużą motywację do poznania języka polskiego przynajmniej w stopniu komunikatywnym. Najmniejszą motywację mogą mieć osoby, które wskazały tylko *uzyskanie stypendium* (było to 6 osób) jako czynnik motywujący.

W kolejnym pytaniu należało wskazać podsystemy języka lub sprawności, które badanym słuchaczom sprawiają trudność. Oczywiście najwięcej wskazań miała *gramatyka* (86), następnie *słownictwo* (70) i *mówienie* (59). Gramatyka języka polskiego, a szczególnie fleksja werbalna i imienna przysparzają uczącym się języka polskiego jako obcego najwięcej problemów, co związane jest z dużym zestawem końcówek fleksyjnych koniecznych do zapamiętania i zautomatyzowania. Słownictwo, zwłaszcza w II semestrze, kiedy pojawia się język specjalistyczny, zaczyna być trudne ze względu na bogatą synonimię i różnice w zakresie użycia wielu wyrazów bliskoznacznych. Co więcej, przyjmuje się, że na poziomie B2⁶ uczący się znają 4000 wyrazów (ESOKJ, 2003: 101). Taki zasób słownikowy jednak nie wystarcza, aby w jego wypowiedziach nie pojawiały się luki. Aby cudzoziemiec mógł swobodnie zrozumieć tekst, musi znać minimum 5000–8000 rodzin wyrazów (Seretny 2016, s. 20). Nawet jeśli by przyjąć, że cudzoziemiec ma opanować tylko 4000 wyrazów, to i tak przez okres od października do końca maja musi on codziennie (wliczając w to weekendy i święta) opanować ponad 16 nowych wyrazów. Mówienie jest sprawnością produktywną, która jest trudna dla uczących się, ponieważ wymaga przywołania w tym samym momencie odpowiednich leksemów, połączenia ich ze sobą za pomo-

⁵ W pytaniu tym respondenci mogli wskazać po kilka czynników, ponieważ rzadko kiedy to jeden czynnik decyduje o przyjeździe do Polski, a tym bardziej nie jeden czynnik determinuje chęć uczenia się nowego języka.

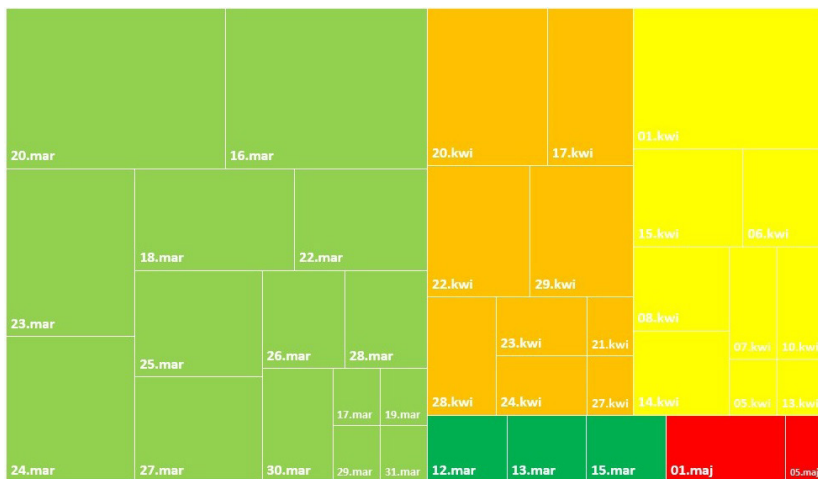
⁶ Poziom B2 przyjmuje się jako poziom docelowy rocznych kursów przygotowawczych w SJPdC dla grup cudzoziemskich, dla grup polonijnych wskazuje się poziom C1.

całą regułą gramatycznych oraz zadbania o dostosowanie komunikatu do sytuacji. Ponadto łączy się z dialogiem, rozmową z interlokutorem, którego komunikaty należy zrozumieć, a to właśnie *rozumienie ze słuchu* wskazywane było jako czwarte w miejscach trudnych dla uczących się (wskazało je 9% ankietowanych, tj. 26 osób). Wśród rzadziej pojawiających się odpowiedzi należy wymienić: *pisanie* (23 os.), *czytanie* (9 os.), „slang” (1 os.), *inne* (1 os.). 4 osoby wskazały, że *nic nie sprawia im problemu w języku polskim*.

3. Aspekt organizacyjny zajęć online

W tej części ankiety słuchacze zostali poproszeni o wskazanie daty rozpoczęcia zajęć online, niezależnie czy były one prowadzone przez komunikator, czy też drogą mailową. Interesował nas jedynie początek nauczania online w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców.

Wykres 1. Daty rozpoczęcia lekcji w trybie zdalnym



Źródło: opracowanie własne

Jak już wspomniano, pandemia spowodowała, że cały Uniwersytet Łódzki musiał przejść na system zdalny nauczania. Przymusowe zamknięcie budynków uniwersyteckich nastąpiło 11 marca 2020 r.

Wszystkie daty wskazane przez ankietowanych pozwoliły zbudować wykres (1⁷), który zobrazował, że przejście z trybu nauczania stacjonarnego na tryb zdalny nastąpiło w Studium bardzo szybko. W większości miało to miejsce już w marcu 2020 roku. 6 osób stwierdziło, że zajęcia online rozpoczęły się w pierwszej, a 74, że w drugiej połowie tego miesiąca. Pozostali ankietowani wskazali, że rozpoczęcie nauczania w trybie zdalnym nastąpiło w pierwszej (29 wskazań) i drugiej połowie kwietnia (31 wskazań), a tylko 2 osoby wskazały, że miało to miejsce na początku maja⁸. Pozostałe odpowiedzi na niniejsze pytanie nie mogły zostać uwzględnione w wynikach badań, ponieważ respondenci wskazali np. datę z przyszłości („9.10.2020 r.”⁹) lub przed zamknięcia budynków uniwersyteckich („14.11.2019”).

Nauczyciele zatem bardzo szybko przeszli z prowadzenia zajęć w trybie stacjonarnym do nauczania zdalnego. Stanęli na wysokości zadania i mimo pandemii nie zaprzestali nauczania, a ewentualna przerwa wynikająca z dostosowania się do nowej sytuacji była bardzo mała lub nie było jej wcale.

Kolejnym pytaniem związanym z organizacją nauczania online było to, jak słuchacze uczą się języka polskiego¹⁰. Do wyboru zaproponowane zostały następujące odpowiedzi: *w grupie*, *sam*, *sam + nauczyciel* i *inne*¹¹.

Zdecydowana większość ankietowanych (78%) odpowiedziała, że uczy się *w grupie*, co zresztą nie dziwi, ponieważ większość zajęć w SJPdC prowadzona jest w ten sposób. 14% pytanych wskazało, że uczy się indywidualnie z nauczycielem (*sam + nauczyciel*) – takie usługi także świadczone są przez Studium, zaskakujące jest nato-

⁷ Wykres został zbudowany z wielu prostokątów różnej wielkości. W każdym z nich została umieszczona informacja – data rozpoczęcia zajęć online. Im większy prostokąt, tym więcej osób wskazało tę samą datę. Dodatkowo, żeby zwiększyć czytelność wykresu, wszystkie daty z tej samej połowy danego miesiąca oznaczone zostały takim samym kolorem.

⁸ Odpowiedzi te można zinterpretować jako błędne, bo mało wiarygodne wydaje się, że nauka online rozpoczęła się po tak długiej przerwie od zaprzestania prowadzenia tradycyjnych zajęć. Jedną z odpowiedzi („5.05.2020”) można uznać za wskazanie daty wypełniania ankiety, a nie jako początek nauczania online – błędne zrozumienie pytania przez ankietowanego.

⁹ Ankieta przeprowadzona została w dniach 5–10.05.2020 r.

¹⁰ Pytania w ankiecie zostały napisane bardzo prostym językiem, ponieważ respondentami byli słuchacze, którzy władali językiem polskim na poziomach od A1 do B2/C1. Chcieliśmy, żeby pytania w ankiecie były zrozumiałe dla wszystkich.

¹¹ Prawie zawsze w pytaniach zamkniętych dodawaliśmy opcję *inne*, ponieważ nie chcieliśmy ograniczać odpowiedzi jedynie do zaproponowanych przez nas. Opcja dała zatem respondentom możliwość do udzielenia dokładniejszej odpowiedzi.

miast to, że 6% ankietowanych stwierdziło, że uczy się samodzielnie (*sam*). Nasuwa się zatem pytanie, skąd te osoby dowiedziały się o ankiecie, która skierowana była do słuchaczy szkoły językowej, której to pracownicy (nauczyciele) prowadzą zajęcia dla swoich uczniów, więc nie ma w tym przypadku możliwości pracy indywidualnej (bez nauczyciela). Wytłumaczeniem tej odpowiedzi może być to, że ankietę wypełniły także osoby, które przerwały już naukę w Studium (z wyboru lub przez to, że nie zaliczyły pierwszego semestru) lub też z wyboru nie uczestniczą w zajęciach online organizowanych przez placówkę, ale nadal są w bazie danych / na liście mailingowej danego rocznika słuchaczy. Nie może więc dziwić niewielki odsetek tego typu odpowiedzi.

W zbiorze odpowiedzi *inne* (2% wszystkich) znalazły się na przykład takie, w których studenci wskazywali, że uczą się w dwojaki sposób („W grupie i sam z nauczycielem”¹²) lub też dokładniej określali liczebności grupy zajęciowej („w grupie z 2-3 osób”, „ja+kożanka+nauczyciel”).

Respondenci, którzy zaznaczyli, że uczą się *w grupie*, zostali poproszeni o doprecyzowanie swojej odpowiedzi. Zadano im pytanie – *czy wszystkie osoby z grupy uczestniczą w zajęciach online?* W przypadku tego pytania wyjątkowo do wyboru były jedynie dwie odpowiedzi – *tak* i *nie*, nie dodaliśmy możliwości wpisania innych odpowiedzi, ponieważ bardziej interesowało nas, dlaczego nie wszyscy uczestniczą w zajęciach online, niż np. dookreślanie, ile osób w nich nie uczestniczy. Po zsumowaniu odpowiedzi na to pytanie okazało się, że 57% ankietowanych stwierdziło, że *wszyscy* z ich grupy zajęciowej uczestniczą w lekcjach online, a pozostałe 43%, że są jednak osoby, a przynajmniej jedna osoba, która w nich nie uczestniczy. Drugą grupę, czyli osoby, które zaznaczyły, że nie wszyscy uczestniczą w lekcjach online, poprosiliśmy, żeby napisały, z czego ich zdaniem wynika ta absencja na zajęciach.

Przeglądając się dokładniej zebranemu materiałowi, udało się wyróżnić kilka grup podobnych odpowiedzi na to pytanie. Najwięcej osób stwierdziło, że nieobecność wynika z tego, że studenci mają **różnego rodzaju problemy techniczne** („nie wszyscy mają dobrze połączenie internetowe”; „dokładnie nie wiem, może ludzi mają ja-

¹² W cudzysłowie zazwyczaj podajemy przykładowe odpowiedzi z ankiety, w których zachowaliśmy oryginalną pisownię.

kiś problemu z internetem, czy po prostu nie mogę pracować online”) oraz **sami nie chcą uczestniczyć w zajęciach** („chyba Pan/Pani nie chce”; „moim zdaniem to jest wybór tych osób, ponieważ każdy samodzielnie decyduje co jest mu potrzebne i dlaczego”) – po 10 wskazań dla jednej grupy odpowiedzi. 6 osób stwierdziło, że powodem jest **lenistwo słuchaczy** („nie uczestniczą w lekcjach ci studenci którzy byli leniwymi i podczas zwykłych zajęć”; „myślę, że te osoby są leniwi”), a po dwie osoby wskazały, że **lekcje są nudne** („lekcje czasami są nudne, rozmawiamy na jakies tematy, ale musimy siedzieć przy laptopie 1,5 godziny i słuchać inny odpowiedzi, czasami na temat w ogóle nie interesujący”) i **uczniowie nie mają motywacji do pracy online** („dość trudno zmotywować siebie uczestniczać w lekcjach online”) oraz, że **lekcje online są trudniejsze w odbiorze od tradycyjnych** („nie wszyscy są obecni, ponieważ nauka online jest nowym doświadczeniem i przyswajanie kursów języka polskiego nie jest łatwe”). Wśród pojedynczych odpowiedzi wystąpiły np. takie, że „nie wszystkim odpowiada czas zajęć” czy też, że „niektórzy ludzie zapominają o harmonogramie”.

4. Aspekt dydaktyczny zajęć online

Kolejną częścią ankiety była ocena nauczania poszczególnych podsystemów języka i sprawności w trakcie lekcji zdalnych. Ankietowani mieli określić, w jakim stopniu nauczyciel podczas lekcji online skupiał się na: gramatyce, leksyce, słuchaniu ze zrozumieniem, czytaniu ze zrozumieniem, pisaniu, mówieniu. Respondenci mogli wskazać 1 z 3 stopni: *duży*, *średni*, *mały*. W przypadku gramatyki 39% osób uznało, że lektor w *dużym* stopniu skupia się na tym podsystemie, 48% osób uznało, że w stopniu *średnim*, 13% osób, że w stopniu *małym*. W przypadku słownictwa udzielono następujące odpowiedzi: 58% osób wskazało, że nauczyciel bardzo skupia się na leksyce, 37%, że *średnio*, 5%, że *mało*. Jeśli wziąć pod uwagę sprawności językowe, to według ankietowanych lektor skupiał się :

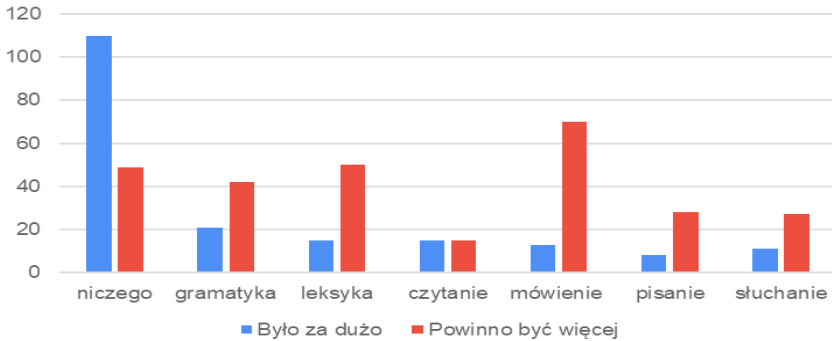
- na pisaniu w stopniu: *dużym* (36¹³), *średnim* (78), *małym* (41);
- na mówieniu w stopniu: *dużym* (82), *średnim* (43), *małym* (30);

¹³ W nawiasach pojawia się liczba odpowiedzi.

- na czytaniu w stopniu: *dużym* (49), *średnim* (76), *małym* (30);
- na słuchaniu w stopniu: *dużym* (53), *średnim* (70), *małym* (32).

Podsumowaniem tej części ankiety były pytania o to, których elementów było za dużo na lekcji języka polskiego jako obcego oraz których elementów powinno być więcej. Wyniki zebrano na wykresie 2.

Wykres 2. Ocena zawartości lekcji



Źródło: opracowanie własne

Jak widać, 71% uznało, że zawartość lekcji online była właściwa, tj. gramatyka, leksyka i wszystkie sprawności, które pojawiały się w trakcie wirtualnych spotkań, a aż 32% stwierdziło, że *niczego* nie było za dużo. Mimo tak pozytywnej oceny lekcji zdalnych to aż 45% respondentów chciałoby, by więcej czasu lektor poświęcił na rozwijanie sprawności mówienia, choć 81% wskazało, że lektor w stopniu *dużym* i *średnim* skupiał się na tej sprawności. Uwarunkowane jest to oczywiście tym, że mówienie stanowi jedną z większych trudności. Podobnie z resztą jest z leksyką i gramatyką, kolejno 32% i 27% badanych chciałoby, by zagadnień z tych podsystemów było więcej. Można zatem stwierdzić, że lekcje zdalne zaproponowane przez nauczycieli były właściwie przygotowane i odpowiadały potrzebom słuchaczy. W związku z tym, że studentów SJPdC można uznać za grupę zmotywowaną do nauki języka polskiego i świadomą swojego poziomu rozwoju językowego, to wskazywane braki były raczej uwarunkowane tym, że studenci chcieliby jak najszybciej i jak najlepiej rozwinąć te elementy języka polskiego, które sprawiają im problem.

5. Ocena zajęć online

Ostatnią częścią ankiety były pytania oceniające i podsumowujące prowadzone lekcje języka polskiego w trybie zdalnym. Na wstępie tej części poprosiliśmy ankietowanych o wskazanie, jakie widzą problemy w nauczaniu zdalnym i co zmieniliby w lekcjach online. Było to pytanie otwarte, więc odpowiedzi były bardzo różnorodne, ale dzięki analizie zebranego materiału udało się wyszczególnić podobne odpowiedzi, sklasyfikować je i pogrupować. Najwięcej osób (19) stwierdziło, że **nic nie należy zmieniać w lekcjach online** („w lekcjach online wszystko jest OK, nie widzę problemów”; „obecnie kursy są bardzo dobre”; „nic bym nie zmieniała”; „nic nie zmieniać”). Drugą dużą grupę odpowiedzi (16) stanowiły odpowiedzi dotyczące utrudnień związanych z **problemami technicznymi** („często jest złe połączenie internetowe, nie działa mikrofon lub kamera, dlatego jest problem w komunikacji z nauczycielem i część informacji mija”; „w nauczaniu nie widzę żadnych problemów, oprócz połączenia Internetowego, przez które czasami nie mogę usłyszeć nauczyciela lub kolegę”). Kolejni ankietowani (5) zwrócili uwagę, że jest zbyt **mało ćwiczeń rozwijających sprawność mówienia** („więcej rozmów z nauczycielem, aby ćwiczyć nasze polskie tłumaczenie”; „bym dużo mówienie zprowadziła”), następni (4), że jest **utrudniona komunikacja** podczas lekcji („choć dość dobre, połączenie nauczycieli i uczniów jest ograniczone”; „czasami trudno było komunikować się”), a 3, że jest **za mało lekcji online** („chciałbym więcej lekcję online”; „zrobiłabym więcej lekcji z języka”). Wśród pojedynczych odpowiedzi można wskazać następujące zastrzeżenia: „tylko rozmawiamy na lekcjach („chciałabym coś innego!)”, „lekcje trwają dłużej bez przerwy, więc koncentracja łatwo się zmniejsza” czy też „czasami jest za dużo pracy domowej”.

Następujące po powyższym pytanie było jego opozycją, bo poprosiliśmy, żeby ankietowani wskazali, jakie widzą zalety / dobre strony nauczania online. W odpowiedzi, najwięcej respondentów (14) wskazało, że zaletą jest **możliwość nauki z dowolnego miejsca na świecie** („nie muszę wychodzić z mieszkania aby być na lekcje”; „nie musimy nigdzie wychodzić”; „zaletą jest to, że możemy kontynuować uczyć się języka, nie będąc w Polsce”). Tyle samo osób (14) napisało, że jest to **większa autonomia/samodzielność w nauce** („samodziel-

nie podzielenie czasu na szkolenie”; „spokojnie pracować we własnym tępie”; „możliwość nauczania się w dowolnym czasie”), natomiast 13, że **nie widzi dobrych stron nauczania online** („nie widzę ani dobre strony nauczania online”; „nie ma zalet strony nauczania online”; „nie ma”). 5 respondentów za zaletę uważa to, że mają **więcej czasu na wykonanie różnych czynności związanych z nauką** („mamy więcej czasu na wykonywanie prac domowych”; „dużo czasu na wykonanie ćwiczeń, w domu możemy skupić się na nauce”; „więcej czasu do przygotowania się”), a po trzy osoby, że jest **więcej czasu wolnego** („mogę zaoszczędzić więcej czasu”) oraz, że **na zajęciach panuje większa punktualność** („nikt nie spóźnia się na wykład”).

Ostatnie pytanie w tej części ankiety zainspirowane zostało kwestionariuszem ankietowym A. Jędrzysek-Geisler i D. Hrycak-Krzyżanowskiej, które badały aspekt nauczania i uczenia się w sytuacji pandemii w polskich szkołach sobotnich. Badaczki poprosiły, żeby uczniowie wybrali z listy i zaznaczyli na niej, co według nich jest problemem w nauce online. O odpowiedź na identyczne pytanie i wybranie problemów z takiej samej listy poprosiliśmy słuchaczy Studium. Słuchaczom doskwierało głównie to, że muszą **pracować samodzielnie** (62 wskazania) oraz, że **boli ich oczy od pracy przy komputerze** (58 wskazań).

6. Wnioski

Badanie aspektów organizacyjnych i dydaktycznych nauczania online w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego pokazało, że nauczyciele dość szybko przeszli na formę zdalną lekcji – 109 badanych wskazało, że doszło do tego w ciągu pierwszego miesiąca zawieszenia zajęć w trybie stacjonarnym. Niepokojący jest fakt, że nie wszyscy studenci uczestniczyli regularnie w spotkaniach wirtualnych, zwłaszcza, że mogło być to spowodowane lenistwem, brakiem motywacji oraz tym, że część studentów postrzegała te lekcje jako mało interesujące. Dużym sukcesem zajęć zdalnych w SJPdC jest fakt, że 71% uczących się uznało, że zawartość lekcji odpowiadała ich potrzebom. Badani wydają się być grupą na ogół zmotywowaną do nauki języka polskiego jako obcego oraz świadomą swojego rozwoju językowego. Choć respondenci sygnalizowali,

że chcieliby, aby więcej czasu poświęcano na rozwijanie sprawności mówienia oraz podsystemu gramatycznego i leksykalnego, to wydaje się, że potrzeby te sygnalizowane byłyby też przy nauczaniu w formie tradycyjnej, ponieważ to te trzy elementy edukacji polonistycznej wskazywane były jako najtrudniejsze dla badanych cudzoziemców.

Bibliografia

- Europejski system kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie.* (2003). Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Komorowska H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych.* Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Ostromęcka-Frączak B. (2010). Wkład pracowników Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ w rozwój polskiej glottodydaktyki. *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 17, 19–27.
- Rakowski B. (2010). Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 17, 9–17.
- Seretny A. (2016). Stopień trudności słowa w perspektywie glottodydaktycznej. *Języki Obce w Szkole*, 1, 17–20.
- Wielkiewicz-Jaźmużna D. (2008). Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1952–2002. *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 15.
- Zarządzenie nr 100 Rektora Uniwersytetu Łódzkiego z dnia 11.03.2020 r. [https://baw.uni.lodz.pl/\[29.09.2020\]](https://baw.uni.lodz.pl/[29.09.2020]).

Nauczanie języka polskiego jako obcego w czasie pandemii koronawirusa w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego

Część II. Aspekt techniczny

dr Rafał Maćkowiak, dr Mateusz Gaze

Słowa kluczowe

Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, Uniwersytet Łódzki, nauczanie online, obcokrajowcy, język polski jako obcy

Kontakt

Rafał Maćkowiak
Uniwersytet Łódzki
ORCID ID: 0000-0003-3905-9854
rafal.mackowiak@uni.lodz.pl

Mateusz Gaze
Uniwersytet Łódzki
ORCID ID: 0000-0003-3560-7251
mateusz.gaze@uni.lodz.pl

Abstrakt

Tekst pokazuje problemy nauczania zdalnego, które napotkali słuchacze kursów przygotowawczych i ogólnych Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w II semestrze roku akademickiego 2019/2020, czyli w czasie niespodziewanego i koniecznego przejścia z nauczania stacjonarnego na nauczanie online (zdalne). W drugiej części artykułu przyjrano się szeroko rozumianym aspektom technicznym związanym z nauczaniem online (np. jakie platformy komunikacyjne wykorzystywano podczas lekcji zdalnych, z jakich urządzeń słuchacze korzystali na zajęciach online czy też, jaka była częstotliwość ich prowadzenia). Badanie opiera się na analizie 155 kwestionariuszy ankietowych studentów pochodzących z 18 krajów. Dużym sukcesem zajęć zdalnych w SJPdC jest fakt, że 70% słuchaczy uznało, iż częstotliwość prowadzenia zajęć online przy pomocy komunikatora jest odpowiednia, czyli są one nie za często i nie za rzadko.

W połowie marca 2020 roku Rektor Uniwersytetu Łódzkiego w celu przeciwdziałania rozprzestrzeniania się COVID-19 (zapalenia płuc spowodowanego koronawirusem SARS-CoV-2) zawiesił „działalność dydaktyczną Uniwersytetu Łódzkiego we wszystkich trybach i formach kształcenia, z wyjątkiem zajęć prowadzonych za pośrednictwem środków nauczania na odległość” (Zarządzenie nr 100 Rektora Uniwersytetu Łódzkiego z dnia 11.03.2020 r.) do 14 kwietnia 2020 r. Tego samego dnia Ministrowie: Edukacji Narodowej,

Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Zdrowia poinformowali o tym, że od 16 marca nie będą prowadzone żadne zajęcia dydaktyczne na wszystkich etapach edukacyjnych. Szkolnictwo i edukacja w Polsce zostały zawieszono. Nikt w tym czasie nie wiedział, jak długo to potrwa. Nikt też w tym momencie nie wiedział, czy i jak powinny być prowadzone zajęcia zdalne¹. Kolejne dni przynosiły wieści o coraz większej liczbie chorych na koronawirusa i jasnym stawało się, że konieczne będzie dokończenie roku akademickiego i szkolnego za pośrednictwem środków i metod nauczania na odległość². Zarówno nauczyciele i wykładowcy, jak uczniowie i studenci musieli odnaleźć się w nowej rzeczywistości online. Na Uniwersytecie Łódzkim nie było jasnych wytycznych, jak mają wyglądać zajęcia online. To wykładowca mógł decydować, czy zawiesić zajęcia (oznaczałoby to ich przesunięcie na kolejne semestry), czy prowadzić je w formie zdalnej (środki, metody i techniki też nie były narzucane, co było podyktowane możliwościami sprzętowymi i umiejętnościami wykładowców). Niestety przesunięcie zajęć na kolejne semestry nie było możliwe w przypadku Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego (dalej nazywane SJPdC lub Studium).

Zawieszenie zajęć rozpoczęło się wraz z początkiem II semestru, kiedy studenci opanowali umiejętność komunikowania się w języku polskim, jednak dalej obca była im odpowiednia odmiana specjalistyczna języka polskiego (a to ona jest konieczna do studiowania po polsku). Celem artykułu jest przedstawienie tego, jak wyglądało nauczanie języka polskiego jako obcego z perspektywy uczących się. W niniejszym artykule przedstawimy wyniki ankiety, którą przeprowadziliśmy, żeby sprawdzić, jak wygląda aspekt techniczny podczas nauczania online w Studium³.

Na początku ankiety zapytaliśmy respondentów, w jaki sposób prowadzone są zajęcia, czyli przy pomocy jakiej platformy internetowej. Zdecydowana większość słuchaczy odpowiedziała, że przy pomocy poczty elektronicznej (112 osób), duża grupa wskazała też, że

¹ Minister Edukacji Narodowej uznał, że w szkołach czas ten powinien być przeznaczony na powtarzanie zrealizowanego już materiału, a nie na wprowadzanie nowych wiadomości.

² Rektor UŁ 6 kwietnia 2020 r. przedłużył nauczanie zdalnie do 3 maja 2020 r. (Zarządzenie nr 108). 20 kwietnia wydano Zarządzenie nr 111 przedłużające pracę online do 30 maja, a 15 maja wydano Zarządzenie nr 119 przedłużające pracę zdalną do 23 sierpnia 2020 r.

³ Tekst jest drugą częścią artykułu *Nauczanie języka polskiego jako obcego w czasie pandemii koronawirusa w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego (aspekt dydaktyczny i organizacyjny)*.

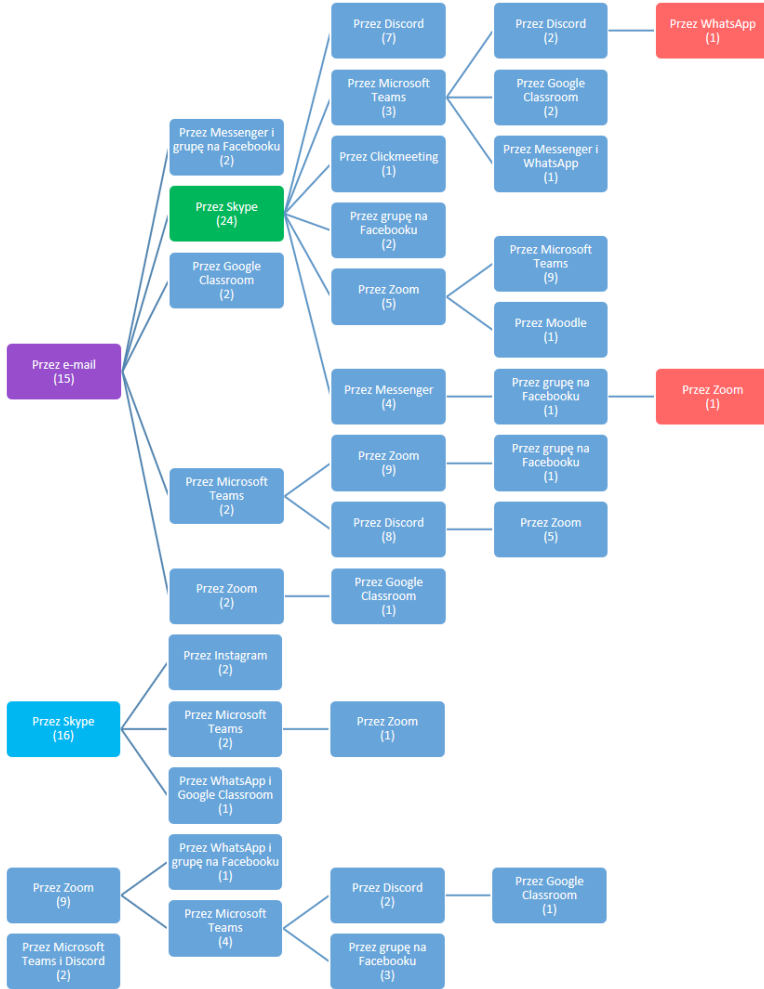
lekcje odbywają się przez *Skype* (87), *Microsoft Teams* (58), *Zoom* (55), *Discord* (28), grupę na *Facebooku* (11), *Messenger* (9), *Google Classroom* (7) oraz *WhatsApp* (4). Ankietowani wskazali też (w odpowiedzi *inne*), że wykorzystywane są takie platformy jak np.: „Instagram”, „Click-meeting” czy „Moodle”.

Powyżej przedstawiono jedynie wskazania na pojedyncze platformy, a w tym pytaniu respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź. Analizując połączenia różnych sposobów prowadzenia zajęć (patrz wykres 1⁴) widać, że większość nauczycieli wykorzystywała więcej niż jedną platformę internetową. Aż 115 osób wskazało na użycie więcej niż jednego sposobu komunikacji ze słuchaczami. Jedynie 16 respondentów wskazało, że nauczyciel korzystał wyłącznie z komunikatora *Skype*, 15, że jedynie z *poczty elektronicznej (e-mail)*, a 9 osób, że tylko z komunikatora *Zoom*.

Rozmieszczenie elementów na wykresie nr 1 pokazuje, że większość kafelków łączy się z jednym – z tym, który reprezentuje nauczanie przy pomocy e-maila (kolor fioletowy). Oznacza to, że większość nauczycieli starała się łączyć asynchroniczne sposoby komunikacji (np. przez *e-mail*) z synchronicznymi (np. przez *Zoom*). Wykres pokazuje, że to właśnie tego typu połączenia zyskały najwięcej wskazań respondentów. Duża część słuchaczy stwierdziła, że nauczanie online w Studium odbywało się przy pomocy e-maila oraz komunikatora *Skype* (połączenie to zyskało 24 wskazania – patrz zielony kafelek).

⁴ Wykres został skonstruowany w taki sposób, żeby pokazać spektrum różnorodnych odpowiedzi, których udzielili słuchacze na pytanie dotyczące wykorzystywania podczas zajęć różnych platform komunikacyjnych. Trzonem wykresu są kafelki, na których umieszczono informacje o wykorzystywanej platformie (np. zajęcia były prowadzone: przez *e-mail*, przez *Skype*, przez *Zoom*...), natomiast w nawiasach podana została liczba wskazań przez respondentów na daną platformę (np. 15, 16, 9...). Ważnym elementem niniejszego wykresu są także połączenia między kafelkami i to właśnie one pomagają w odczytaniu, jakie odpowiedzi zostały wskazane przez ankietowanych. Połączenia oznaczają, że ankietowany wskazał właśnie te odpowiedzi, które wypisane zostały na wszystkich połączonych ze sobą kafelkach, a liczba respondentów, która udzieliła identycznych odpowiedzi znajduje się na ostatnim kafelku z prawej strony. Np. kafelek czerwony „Przez *Zoom* (1)” oznacza, że 1 ankietowany wskazał wykorzystanie takich platform komunikacji jak: *Zoom*, grupa na *Facebooku*, *Messenger*, *Skype* i *e-mail*, natomiast kafelek zielony „Przez *Skype* (24)” oznacza, że 24 osoby w ankiecie zaznaczyły, że podczas zajęć online były używane *e-mail* i *Skype*.

Wykres 1. Platformy komunikacyjne



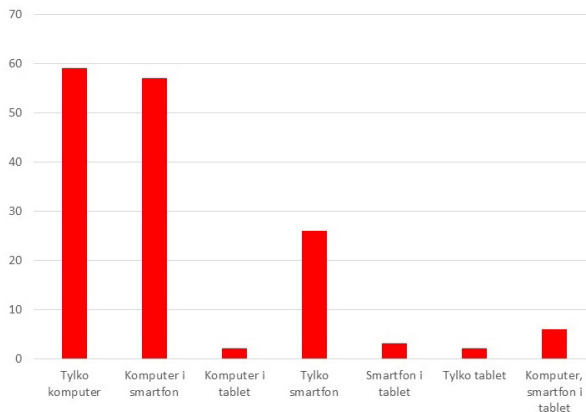
Źródło: opracowanie własne

Prowadzenie zajęć online na tak dużą skalę było w Studium czymś zupełnie nowym, ale widać (patrz wykres 1), że nauczyciele bardzo dobrze wykorzystali początkowy okres pandemii, bo eksperymentowali i próbowali pracować z różnymi platformami. Zdobyli dużo doświadczenia w pracy z nimi, dlatego planując przyszłoroczne zajęcia online można wykorzystać pozyskaną wiedzę i zaproponować, żeby wszyscy korzystali z tych samych sposobów komunikacji. Takie roz-

wiązanie jest nawet wskazane, ponieważ wyeliminuje konieczność posiadania (przez słuchaczy i wykładowców) wielu programów do komunikacji. Innymi słowy, zmniejszy pewien chaos organizacyjny, który dostrzec można na załączonym wykresie, zwłaszcza w przypadku dwóch wskazań (patrz czerwone kafelki). Pierwsze z nich, zobrazowane przez czerwony kafelek w prawym górnym wykresu, pokazało, że nauczyciel prowadził zajęcia przez: *e-mail*, *Skype*, *Microsoft Teams*, *Discord* i *WhatsApp*, a drugie (patrz kolejny czerwony kafelek), że przez: *Zoom*, *grupę na Facebooku*, *Messenger*, *Google Classroom* i *e-mail*. Zatem jedne zajęcia odbywały się przy pomocy aż 5 sposobów komunikacji (5 różnych platform). Wykorzystanie tak wielu kanałów mogło wynikać z różnych powodów (np. problemów technicznych), niemniej jednak jest to zbyt wiele kanałów komunikacji. Większość nauczycieli korzystała jednak z 2 lub 3 sposobów komunikacji i naszym zdaniem jest to optymalna liczba⁵.

W następnym pytaniu respondenci zostali poproszeni o wskazanie urządzeń elektronicznych, dzięki którym uczestniczyli w lekcjach online. Mogli oni zaznaczyć kilka odpowiedzi, a także dopisać własne propozycje (wykres 2).

Wykres 2. Technologia używana podczas lekcji online



Źródło: opracowanie własne

⁵ Warto odnotować także fakt, że Uniwersytet Łódzki pomaga nauczycielom akademickim w pracy zdalnej. W lipcu 2020 r. zakupiony został pakiet Office 365 Pro Plus dla całej społeczności UŁ. Pakiet ten, dzięki wielu narzędziom i możliwości zainstalowania na 5 komputerach, 5 tabletach i 5 smartfonach, pozwala jeszcze bardziej udoskonalić proces nauczania zdalnego (<https://biuroprasowe-uni-lodz.prowly.com/102116-rozszerzony-pakiet-office-365-pro-plus-dla-calej-spoleczności-ul>).

Z badań wynika, że respondenci głównie uczestniczą w zajęciach przy wykorzystaniu *komputera* (124 odpowiedzi) i *smartfona* (92), jedynie 13 osób korzysta z *tabletu*. Wśród innych odpowiedzi ankietowani wskazali, że do uczestniczenia w lekcjach online używają „telefonu” i „laptopa”. Wskazania te umieściliśmy w obrębie głównych kategorii (odpowiedzi „laptop” dodaliśmy do odpowiedzi *komputer* a „telefon” do *smartfona*) i podaliśmy w wynikach zbiorczych. Niżej część badania pokazała ponadto, że duża część słuchaczy nie ogranicza się do jednego urządzenia, a wykorzystują jednocześnie np. *komputer* i *smartfon*. Takich wskazań było aż 57. Informacja ta jest bardzo ważna dla nauczycieli, ponieważ pozwala zaplanować ciekawsze zajęcia, które wykorzystają potencjał dwóch różnych urządzeń – dwóch ekranów. Mając grupę, która dysponuje różnymi urządzeniami elektronicznymi można np. zaplanować quiz, w którym pytania i odpowiedzi do wyboru będą wyświetlane na ekranach smartfonów, a podsumowanie, ranking i tablica zwycięzców na ekranach komputerów⁶. Na uwagę zasługuje także to, że 26 osób wskazało, że używa jedynie *smartfona* podczas lekcji online, dlatego jeśli trzon grupy stanowią właśnie takie osoby, to nie można zapomnieć o trudnościach wynikających z używania jedynie tego typu urządzenia, które posiada mały ekran i trudniejszą w obsłudze klawiaturę ekranową. Problem stanowi wtedy np. poprawne zapisywanie wyrazów, zwłaszcza tych ze znakami diakrytycznymi. Takim grupom trzeba też dać więcej czasu na wykonanie niektórych ćwiczeń, zwłaszcza tych, które wymagają pisania.

Kolejna seria pytań dotyczyła częstotliwości wysyłania materiałów do pracy samodzielnej (np. przez e-mail) oraz spotkań organizowanych przy użyciu synchronicznych sposobów komunikacji (np. przy pomocy komunikatora Discord). Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że udzielenie odpowiedzi w tej części nie było obligatoryjne, żeby przejść do następnych pytań. Nie mogliśmy wymagać odpowiedzi na wszystkie pytania, ponieważ nie wszyscy słuchacze mieli zajęcia z wykorzystaniem komunikatora, nie wszyscy też otrzymywali materiały do pracy samodzielnej, dlatego też każde pytanie z tej serii opatrzone było klauzulą „UWAGA! JEŚLI NIE MA LEKCJI PRZEZ KOMU-

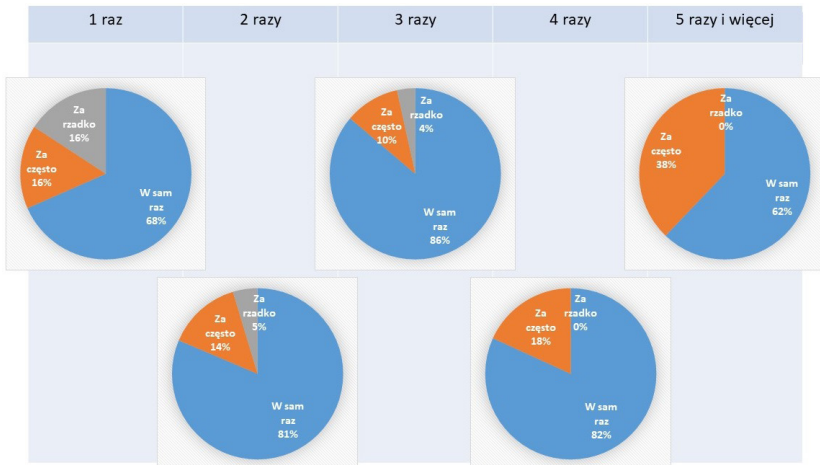
⁶ W ten sposób działa np. aplikacja Quizizz. Dużo ciekawych pomysłów na wykorzystanie możliwości wielu ekranów opisała Paulina Kaźmierczak w artykule *Czy aplikacja genial.ly rzeczywiście jest genialna? O potencjale narzędzi online podczas zdalnego nauczania języka polskiego jako obcego* (2020).

NIKATOR, TO POMIŃ TO PYTANIE!" lub „UWAGA! JEŚLI MATERIAŁY / PRACE DOMOWE NIE SĄ WYSYŁANE, POMIŃ TO PYTANIE!"

Na pierwsze z pytań tej serii (Jak często wysyłane są materiały?⁷) 29% respondentów odpowiedziało, że wysyłane są 2 razy w tygodniu. Nieco mniej osób (25%) wskazało, że 5 i więcej razy w tygodniu, 19%, że trzy razy, 15%, że cztery i 12%, że jeden raz w tygodniu.

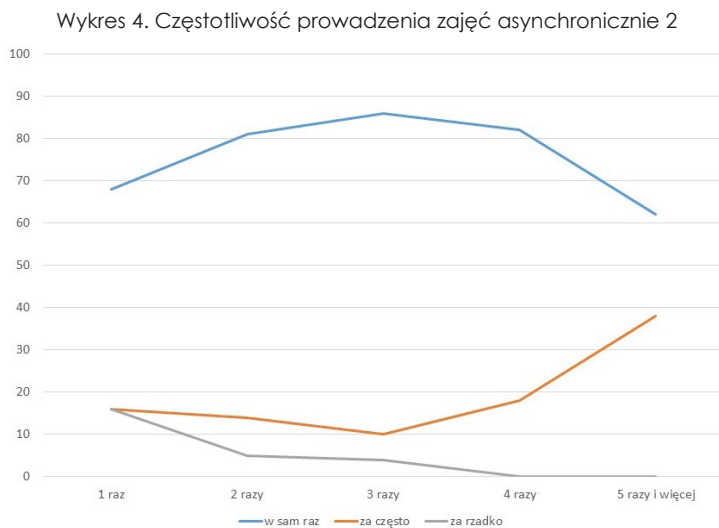
Kolejne pytanie było ściśle powiązane z poprzednim, bo respondenci poproszeni zostali o stwierdzenie, czy ich zdaniem materiały są wysyłane: za często, za rzadko czy też w sam raz (z odpowiednią częstotliwością). Zdecydowana większość ankietowanych (73%) stwierdziła, że materiały wysyłane są z odpowiednią częstotliwością, czyli w sam raz, natomiast 20% osób stwierdziło, że za często, jedynie 7% odpowiedziało, że za rzadko. Analizując wyniki z dwóch pytań, można stwierdzić, że prawie $\frac{3}{4}$ wszystkich słuchaczy jest zadowolona z częstotliwości wysyłania materiałów do pracy samodzielnej. Niestety tak przedstawione wyniki mają pewien mankament, a mianowicie nie dostarczają informacji, z jakiej częstotliwości wysyłania materiałów są oni zadowoleni, a z jakiej nie, ponieważ są one zbyt ogólne. Dopiero badając oceny respondentów dla każdej z częstotliwości, można ustalić, która z nich jest najlepiej oceniana. Takie podsumowanie ilustrują wykresy 3 i 4.

Wykres 3. Częstotliwość prowadzenia zajęć asynchronicznie 1



Źródło: opracowanie własne

⁷ Pytanie to dotyczy wysyłania materiałów do pracy samodzielnej.



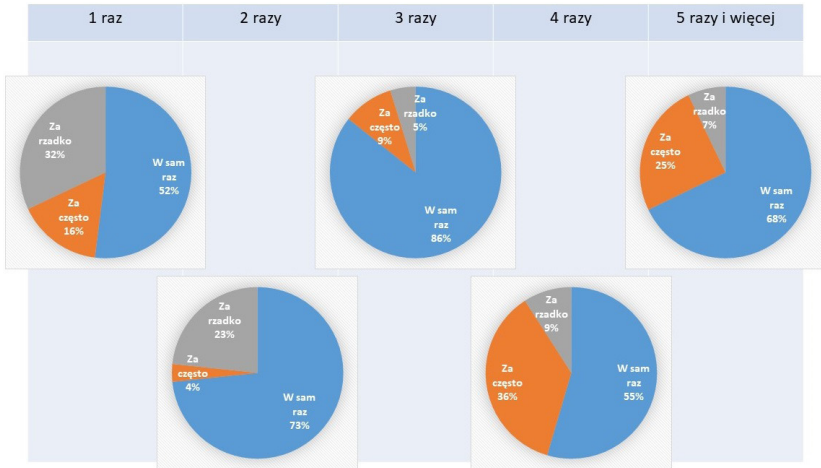
Źródło: opracowanie własne

Patrząc na wykres 3 widać, że najczęściej odpowiedzi *w sam raz* było w odniesieniu do częstotliwości wysyłania materiałów 3 *razy* w tygodniu (86%). Najmniej natomiast wśród osób, które wskazały, że materiały wysyłane są 5 *razy i więcej* w tygodniu (62%). Widać zatem, że nie zawsze „więcej oznacza lepiej” i zbyt częste wysyłanie materiałów oraz wymaganie ich wykonania i odesłania do sprawdzenia przez nauczyciela męczy słuchaczy i może zniechęcić do nauki języka polskiego. Podobnie jest ze zbyt rzadką częstotliwością wysyłania (1 *raz* w tygodniu) – ta też nie została dobrze oceniona – jedynie 68% zadowolonych słuchaczy. Zestawiając informacje na temat częstotliwości wysyłania materiałów z ocenami respondentów udało się uzyskać odpowiedź na pytanie, jaka częstotliwość jest najlepsza do tego typu pracy zdalnej. Badania pokazały, że według ankietowanych najlepsza częstotliwość wysyłania materiałów do pracy samodzielnej to 3 *razy* w tygodniu. Częstotliwość ta uzyskała najczęściej wskazań *w sam raz*, najmniej *za często* i stosunkowo niewiele wskazań *za rzadko* (patrz wykres 4).

Analogicznie skonstruowane pytania zadane zostały w odniesieniu do zajęć, które realizowane były przy pomocy synchronicznych sposobów komunikacji (np. przez komunikator Skype). Na pytanie dotyczące częstotliwości prowadzenia zajęć przy użyciu komunikatora internetowego aż 31% ankietowanych odpowiedziało, że odby-

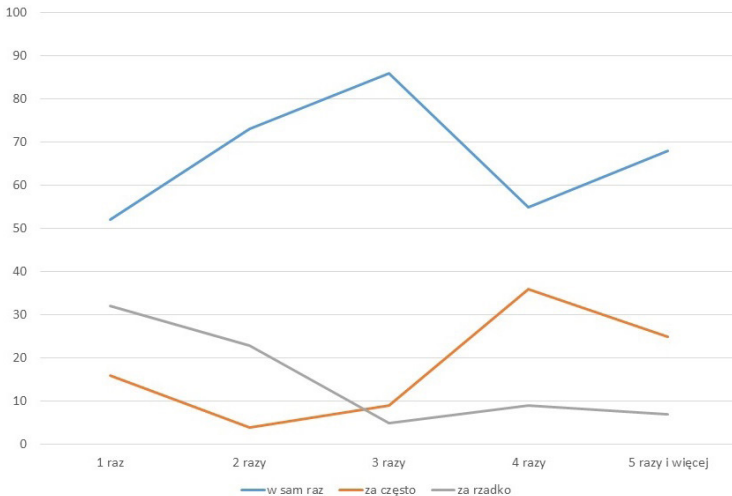
wają się one 3 razy w tygodniu, 22%, że 2 razy, 21% – 5 i więcej razy, 18% – 1 raz, a jedynie 8%, że 4 razy w tygodniu. Częstotliwość prowadzenia tego typu zajęć przez 70% ankieterów została oceniona dobrze (w sam raz). Jedynie 15% wszystkich odpowiedzi to stwierdzenia, że lekcje są za często. Tyle samo wskazań (15%) uzyskała odpowiedź, że zajęcia są za rzadko.

Wykres 5. Częstotliwość prowadzenia zajęć synchronicznie 1



Źródło: opracowanie własne

Wykres 6. Częstotliwość prowadzenia zajęć synchronicznie 2



Źródło: opracowanie własne

Także w przypadku tej części ankiety przeanalizowaliśmy nieco dokładniej wyniki pozyskane z dwóch poprzednich pytań, a zrobiliśmy to w celu ustalenia optymalnej częstotliwości prowadzenia zajęć przy pomocy komunikatora (patrz wykresy 5 i 6). Zestawiając i porównując liczbę odpowiedzi *w sam raz*, *za często* i *za rzadko* wiadać, że także w tym przypadku optymalna częstotliwość prowadzenia zajęć przy pomocy komunikatora to *3 razy* w tygodniu.

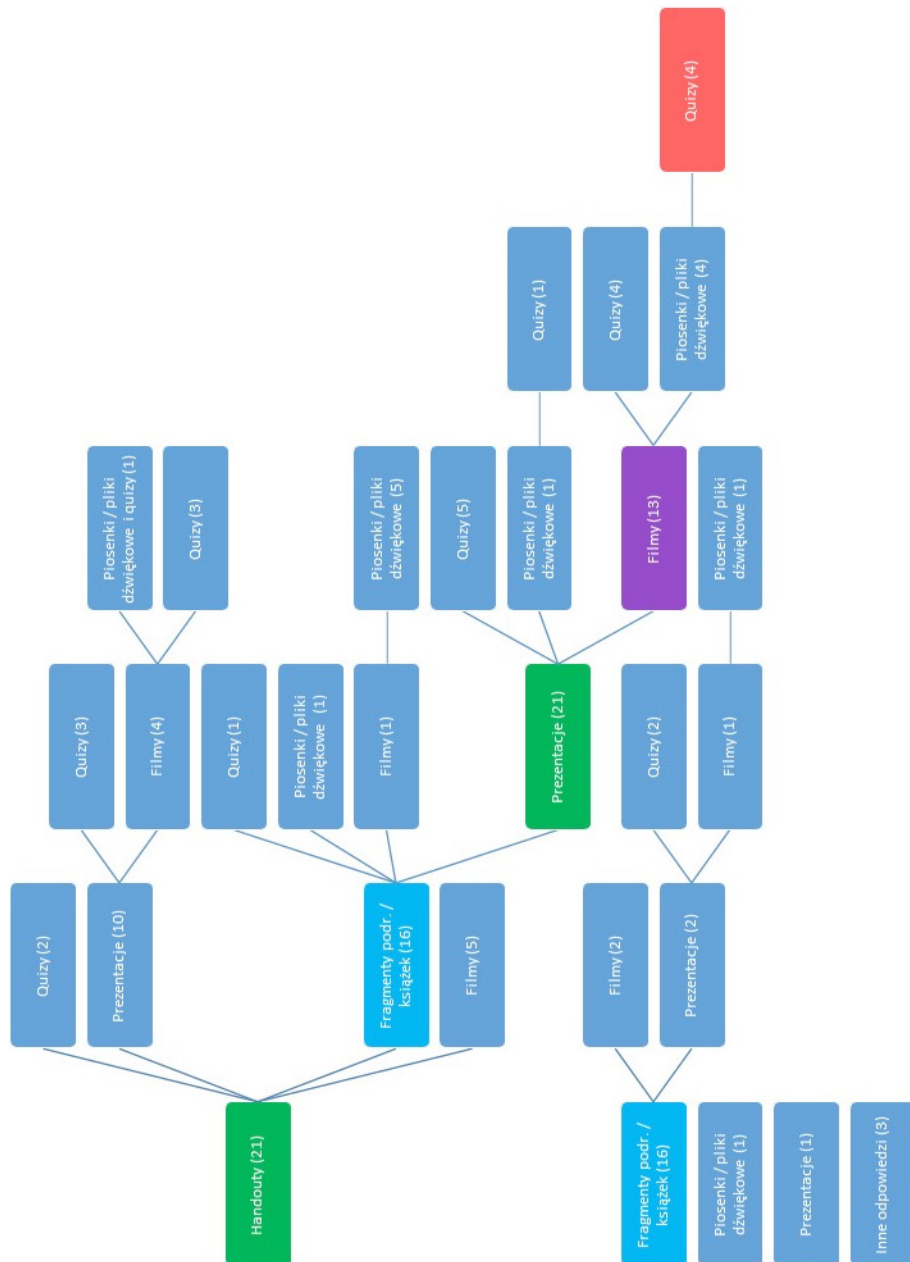
Reasumując, pytania z tej serii pozwoliły ustalić optymalną częstotliwość prowadzenia zajęć przy pomocy komunikatora (komunikacja synchroniczna) oraz wysyłania materiałów do pracy samodzielnej drogą elektroniczną (komunikacja asynchroniczna). Częstotliwość ta, zarówno w jednym, jak i drugim przypadku, to *3 razy* w tygodniu. Można zatem połączyć oba typy prowadzenia zajęć i tym samym realizować 3 spotkania w tygodniu, a zaraz po nich wysyłać materiały do pracy samodzielnej. Taka koncepcja prowadzenia zajęć z pewnością zostałaby dobrze przyjęta i oceniona przez słuchaczy SJPdC.

Ostatnie pytanie w tej części ankiety dotyczyło materiałów wykorzystywanych przez lektorów podczas zajęć online. Respondenci mogli wybrać z proponowanych odpowiedzi (*handouty*, *quizy*, *prezentacje*, *filmy*, *piosenki* / *pliki dźwiękowe*, *fragmenty podręczników/książek*) lub dopisać własne. Według ankietowanych dominującym rodzajem materiałów były *handouty*, czyli np. karty pracy zawierające kompilacje tekstów do czytania i ćwiczeń z nimi związanych. Aż 127 ankietowanych (na 155) wskazało na wykorzystanie właśnie tego typu materiałów. Wiele osób (103) wskazało również, że nauczyciele używają *fragmentów podręczników/książek*. Odpowiedź *prezentacje* zaznaczona została przez 82 respondentów. Wykorzystanie różnych multimediów, gier i zabaw zyskało zdecydowanie mniej wskazań niż trzy powyższe rodzaje materiałów dydaktycznych. Użycie *filmów* podczas lekcji wskazane zostało przez 48, *quizów* przez 26, a *piosenek* / *plików dźwiękowych* jedynie przez 19 ankietowanych. Respondenci dopisali też kilka nowych odpowiedzi, wśród których znalazły się np.: „artykuły do przeczytania” czy „tematy dla rozmowy albo film dla oglądania, na lekcje mówimy o tym co zobaczyliśmy”.

Podobnie, jak w większości pytań w ankiecie, także i tutaj respondenci mogli zaznaczyć więcej niż jeden rodzaj wykorzystywanych materiałów. Podsumowanie wszystkich odpowiedzi znajduje się na wykresie 7⁸.

⁸ Wykres został skonstruowany w identyczny sposób jak wykres 1.

Wykres 7. Rodzaje materiałów dydaktycznych



Źródło: opracowanie własne

Pokazuje on, że nauczyciele w większości nie ograniczali się do jednego rodzaju materiałów. Tylko 21 osób wskazało, że nauczyciele wykorzystują wyłącznie *handouty*, a 16 respondentów, że korzystają wyłącznie z *fragmentów podręczników/książek*. Ponadto jedna osoba wskazała, że zajęcia opierają się jedynie na *prezentacjach* i także jedna, że tylko na *piosenkach / plikach dźwiękowych*. W przypadku tych pojedynczych odpowiedzi jedna z nich budzi pewne wątpliwości, co do jej sensowności, bo o ile odpowiedź, że wykorzystywane są jedynie *prezentacje* można zaakceptować, ponieważ prezentacje pozwalają na umieszczenie w nich wielu interesujących i przydatnych informacji/ćwiczeń, a następnie na prowadzenie lekcji online w oparciu jedynie o tego typu materiały, o tyle oparcie lekcji jedynie na *piosenkach / plikach dźwiękowych* wydaje się zadaniem karkołomnym i dosyć trudnym do zrealizowania. Jedynym naszym zdaniem wyjaśnieniem tej odpowiedzi jest to, że słuchacz zdecydował się na kurs doskonalący wyłącznie sprawność rozumienia ze słuchu lub też chciał, żeby jedynie tę sprawność rozwijano podczas zajęć. Jest to tylko jednostkowa odpowiedź, a większość ankietowanych wskazała jednak, że nauczyciele korzystają z różnych (przyjemniej dwóch) rodzajów materiałów podczas zajęć online. Wskazań tego typu było 113 na 155 wszystkich. W grupie tej najwięcej odpowiedzi uzyskało połączone wykorzystanie takich materiałów jak: *handouty, fragmenty podręczników/książek* oraz *prezentacje*. Takich odpowiedzi udzieliło 21 respondentów. Drugie pod względem liczby odpowiedzi to połączenie *handoutów* i *fragmentów podręczników/książek* (16 odpowiedzi), a trzecie to kombinacja: *handoutów, fragmentów podręczników/książek, prezentacji* i *filmów* (13 odpowiedzi). Wykorzystanie wszystkich rodzajów zaproponowanych w ankiecie materiałów dydaktycznych wskazało 4 respondentów (patrz wykres 7, czerwony kafelek). To właśnie do takiego – możliwie dużego zróżnicowania materiałów – powinni dążyć wszyscy lektorzy. Ponadto zajęcia powinny być wzbogacone także o różnego rodzaju gry i zabawy⁹, których dodanie znacznie uatrakcyjni i ułatwia przyswajanie wiedzy.

Reasumując, należy stwierdzić, że niniejsze badania pokazują, że większość nauczycieli SJPdC podczas zdalnych lekcji wykorzystuje

⁹ Bardzo dokładnie konieczność umieszczania w programie nauczania języka polskiego jako obcego różnego rodzaju gier/zabaw oraz płynące z tego korzyści opisała Agnieszka Banach w artykule *Ucząc bawić, bawiąc uczyć – o wykorzystaniu gier i zabaw na lekcjach języka polskiego jako obcego* (2020).

więcej niż jeden rodzaj materiałów, a im większa ich różnorodność, tym zajęcia są ciekawsze i atrakcyjniejsze dla słuchaczy. Większa różnorodność materiałów trafia także do większego grona odbiorców, ponieważ studenci w różny sposób przyswajają wiedzę, nie wszyscy z nich są przecież wzrokowcami.

W kolejnym pytaniu postanowiliśmy sprawdzić, czy i jak często zdarzają się różne problemy techniczne podczas zajęć online. Założyliśmy, że występują, dlatego chcieliśmy też sprawdzić, jak poważne one są i z czego wynikają. Zadaliśmy słuchaczom pytanie „Jak często masz problemy techniczne podczas nauczania online?”, a tym, którzy wskazali, że mają je *często* lub *czasami* jeszcze jedno dodatkowe, doprecyzowujące pytanie – jakie to są problemy?

Nasze przypuszczenie okazało się trafne, ponieważ jedynie co czwarty respondent (26%) zaznaczył, że nie ma żadnych problemów technicznych podczas zajęć online, natomiast aż 55% ankietowanych odpowiedziało, że ma je *czasami*, a 19%, że *często*. Przyglądając się zebranym odpowiedziom na pytanie otwarte (Jakie to są problemy?) najwięcej wskazań (38) dotyczyło **problemów z połączeniem internetowym** („czasami internet jest bardzo źle”; „dostęp do Internetu przez większość czasu jest zły”; „to jest problem z połączeniem lub Internetem, czasami źle i nie mogę być obecna na lekcji ☹”; „najczęściej to złe połączenie Internetowe”; „zły internet”). Słuchacze mieli też **problemy z dźwiękiem/mikrofonem** – 11 wskazań („nie zawsze słyszę wszystko co mówi ktokolwiek”; „złe słychać”; „zacinania audio”; „zły mikrofon”). Problemem okazał się też **brak dostępu do internetu** – 4 odpowiedzi („brak internetu, linki mogą nie działać”; „brak Internetu”). 3 osoby wskazały, że miały **problemy z obrazem/kamerą** („zacinania wideo”; „z kamerą”), a 2, że występowały u nich **problemy z komputerem** („w większości wypadków to są problemy z moim komputerem, dlatego że jest on stary”). Wśród pojedynczych odpowiedzi ankietowani wskazali, że np.: „podczas sprawdzianów i pisaniu tekstów w domu bardzo trudno się skupić, co powoduje robieniu różnych błędów”; „jest dużo hałasu z czyjegoś komputera” i, że „trudno pisać testy”. Otrzymaliśmy także jedną bardziej rozbudowaną i złożoną odpowiedź na zadane pytanie:

W Polsce nauczyłam się pisać jak by „ręcznie” i już mam pamięć mięsną, a przez laptop jeszcze nie tak dobrze umiem i zawsze pojawiają się jakieś literówki,

których gdyby pisałam długopisem w ogóle nie było by i jeszcze nie nauczyłam się myśleć „gramatycznie” kiedy piszę przez laptop.

Autorka powyższego wpisu zwróciła uwagę na pewien mankament nauczania tradycyjnego, a konkretnie na to, że podczas lekcji lektorki nadal skupiają się głównie na nauce pisowni ręcznej, nie wymagają np., żeby prace domowe były pisane na komputerach, nie uczą też, jak napisać *ż*, *ź* czy *ą* przy pomocy klawiatury, a nie należy to do rzeczy oczywistych, ponieważ np. żeby utworzyć literę *ż* trzeba nacisnąć klawisz *x* i *alt*, a nie *z* i *alt*, jak podpowiada intuicja, bo wtedy powstanie *z*. Naszym zdaniem, idąc za wskazaniem w powyższej odpowiedzi, należałoby przeznaczyć pewien czas podczas zajęć lekcyjnych na naukę pisowni „polskich znaków” na klawiaturze i pokazać słuchaczom, jak to zrobić, bo przecież obecnie (w życiu codziennym, w pracy) częściej piszemy na komputerach niż na kartkach.

W przedostatnim pytaniu ankiety respondenci zostali poproszeni o ocenę kontaktu z nauczycielami, do wyboru mieli następujące odpowiedzi: *kontakt był bardzo dobry – z nauczycielem jest stały kontakt*, *kontakt jest taki sobie – z nauczycielem jest sporadyczny kontakt*, *kontakt jest zły – z nauczycielem prawie nie ma kontaktu*. W odpowiedzi 78% respondentów stwierdziło, że kontakt jest *bardzo dobry*, 17% osób wskazało, że kontakt jest *taki sobie*, a 5%, że kontakt jest *zły*. Stwierdzić zatem można, że nauczyciele stanęli na wysokości zadania w tej trudnej pandemicznej sytuacji, która nagle zmieniła cały system edukacji i zaopiekowali się swoimi podopiecznymi.

Podsumowując niniejsze rozważania, tryb pracy online oczywiście wymaga większej samodzielności i rolą nauczycieli jest pomoc oraz przygotowanie słuchaczy do tej niecodziennej sytuacji. Oczywiście jest także to, że podczas tych zajęć dłużej korzysta się z komputera, dlatego lekcje online nie mogą być przełożeniem jeden do jednego tradycyjnych zajęć, bo słuchacze zamiast skupić się na lekcjach będą wtedy myśleć wyłącznie o tym, kiedy one się skończą, również o tym, kiedy wyłączą komputer i dadzą wreszcie odpocząć swoim oczom. Nasze badania pokazały, że lekcje pięć razy w tygodniu nie cieszą się zbyt dużym zadowoleniem słuchaczy – męczą ich i dlatego najlepiej, żeby spotkania przy pomocy komputera odbywały się trzy razy w tygodniu, a ich dopełnieniem było wysłanie materiałów do pracy samodzielnej, które słuchacze będą mogli wykonać o dowolnej dla siebie porze dnia. Jednak trzeba pamiętać, że nie można

pracy online oprzeć jedynie na pracy samodzielnej, nie może ona też dominować, bo słuchacze, jak pokazują badania, nie są do tego przyzwyczajeni. Warto także uatrakcyjnić lekcje różnego rodzaju multimediami, grami i zabawami, a także wykorzystywać potencjał technologiczny, posiadanie więcej niż jednego urządzenia elektronicznego, żeby zajęcia były jeszcze ciekawsze, żeby nie były one jedynie monologiem lektora, który odczytuje kolejne slajdy.

Bibliografia

- Banach A. (2020). *Ucząc bawić, bawiąc uczyć – o wykorzystaniu gier i zabaw na lekcjach języka polskiego jako obcego*, [w:] *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, red. M. Biernacka, P. Kaźmierczak, A. Banach, Łódź, s. 33–48 <https://biuroprasowe-uni-lodz.prowly.com/102116-rozszerzony-pakiet-office-365-pro-plus-dla-calej-spoleczności-ul>
- Kaźmierczak P. (2020). *Czy aplikacja genial.ly rzeczywiście jest genialna? O potencjale narzędzi online podczas zdalnego nauczania języka polskiego jako obcego*, *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 27 (w druku).
- Zarządzenie nr 108 Rektora Uniwersytetu Łódzkiego z dnia 6.04.2020 r. <https://baw.uni.lodz.pl/> [29.09.2020].
- Zarządzenie nr 111 Rektora Uniwersytetu Łódzkiego z dnia 20.04.2020 r. <https://baw.uni.lodz.pl/> [29.09.2020].
- Zarządzenie nr 119 Rektora Uniwersytetu Łódzkiego z dnia 15.05.2020 r. <https://baw.uni.lodz.pl/> [29.09.2020].

Dyrektor zarządzający placówką oświatową w XXI wieku

mgr Mirosław Szcześniak

Słowa kluczowe

zarządzanie, dyrektor/menedżer, style kierowania, autonomia, kultura organizacyjna, osobowość.

Kontakt

Polish Academy of Social Sciences
and Humanities w Londynie
miroslaw.szczeniak@passhlondyn.eu

Abstrakt

Autor artykułu skupił swoją uwagę na roli dyrektora jako menedżera – ważnej ze społecznego punktu widzenia instytucji, która ma zadanie wychowywać i kształcić nasze dzieci i młodzież. Według władz samorządowych, dyrektor, który potrafi maksymalnie zredukować wydatki szkoły i umie dodatkowo znaleźć środki finansowe na jej działalność, jest idealnym kierownikiem placówki oświatowej. Cele dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, które w szczególności powinien brać pod uwagę, dosyć często stawiane są na dalszym miejscu. Współczesny dyrektor zarządzający placówką oświatową, stoi przed bardzo trudnymi wyzwaniami, które spowodowane są ciągłymi zmianami technologiczno – informatycznymi, widocznymi na każdym kroku nie tylko w działalności firm, ale i w podstawowych jednostkach społecznych jakimi są gospodarstwa domowe w warunkach bardzo szybko postępującej regionalizacji i globalizacji. Aby dobrze funkcjonować w pełnym niepewności i zmian środowisku społecznym i biznesowym, menedżerowie zarządzający, muszą odznaczać się niezwykle wysokimi, wszechstronnymi i różnorodnymi umiejętnościami i kompetencjami. Muszą umieć dostrzegać szanse i zagrożenia, jakie stwarza otoczenie organizacji, ale również budować zespół pracowniczy gotowy do realizacji zadań, mając na uwadze, że to pracownicy powinni wykorzystywać w tym celu posiadaną wiedzę i posiadane umiejętności. Dyrektor szkoły swoją postawą i poprzez stwarzanie odpowiedniej atmosfery powinien zachęcać nauczycieli do działań innowacyjnych w celu poszukiwania własnych i oryginalnych koncepcji pedagogicznych.

1. Wprowadzenie

Zarządzanie jest zbiorem działań, procesem umiejętności planowania, organizowania, przewodzenia i kontroli działalności wszystkich pracujących w każdej organizacji. Skuteczność kierowania jest uzależniona od wielu czynników, szczególnie istotnym jest styl kierowania stosowany przez przełożonego oraz jego akceptacja przez podwładnych, którymi zarządza. Możliwie największa zgodność preferencji zarządzającego i oczekiwań podwładnych, gwarantuje wysoką efektywność zespołu. Szkoła jako organizacja społeczna jest miejscem nauki dla uczniów i miejscem pracy dla nauczycieli oraz administracji szkolnej. Charakter szkoły jako instytucji oświatowo - wychowawczej wyróżnia ją w sposób istotny spośród wielu innych zakładów pracy. Proces kierowania placówką oświatową jest złożony i skomplikowany. Wprowadzona reforma szkolna wymusiła wiele nowych wymogów i zmian w szkolnictwie, co w zdecydowanie utrudnia procesy kierowania szkołą.

Zmieniony system oświaty znacznie rozszerzył uprawnienia niektórych organów szkoły, powstały nowe jednostki i zmieniły się zasady funkcjonowania oświaty. Rozszerzono uprawnienia rodziców, którzy otrzymali prawo powoływania swoich przedstawicieli, czyli rady rodziców, która w porównaniu z działającym wcześniej komitetem rodzicielskim ma znacznie szerszy zakres praw i obowiązków. Znaczący wpływ na kierowanie szkołą mogą mieć również sami uczniowie. To oni tworzą samorząd uczniowski, którego organy wybierane są zgodnie z regulaminem zatwierdzonym w głosowaniu równym, tajnym i powszechnym przez ogół uczniów.

Głównym celem artykułu jest przedstawienie teoretycznych podstaw zarządzania placówką oświatową w XXI wieku. Cele szczegółowe będące składowymi celu głównego są następujące:

1. Przedstawienie w sposób syntetyczny obowiązków jakie spoczywają na dyrektorze szkoły;
2. Wskazanie na możliwości wykorzystania rozpoznanych już z naukowego punktu widzenia stylów kierowania z uwzględnieniem specyfiki zarządzania szkołą.
3. Wpływ kultury organizacyjnej, otoczenia i autonomii placówki oświatowej i osobowości dyrektora na styl zarządzania;

4. Przedstawienie dyrektora szkoły jako menedżera zarządzającego.

Punktem wyjścia rozważań stanowi przegląd koncepcji dotyczących zarządzania i ról dyrektora szkoły/placówki oświatowej w literaturze polsko i anglojęzycznej, dzięki czemu dokonano syntezy poglądów różnych autorytetów z tej dziedziny, które mają fundamentalne znaczenie dla szkoły jako organizacji społecznej sprawnie funkcjonującej w dzisiejszych, wcale niełatwych, czasach.

2. Obowiązki dyrektora szkoły

Szkoła, tak jak każda organizacja, wymaga sprawnego kierowania. Kierowanie szkołą zawiera w sobie treści związane z kierowaniem placówką jako określonego rodzaju działania. Działania te mają specyficzną treść, która wynika ze specyfiki i oryginalności instytucji szkolnej. Zespół pracowników – nauczycieli oczekuje na przewodnika - dyrektora/menedżera - który potrafi nadać kształt wspólnej pracy, realizując założone cele. Z personalnego punktu widzenia kierowanie szkołą kojarzy się nieodłącznie z jej dyrektorem. Obok niego, szkołą kieruje także rada pedagogiczna i jej komisje oraz wiele innych gremiów bardziej lub mniej sformalizowanych, które mają prawo wpływania na decyzje podejmowane w szkole. Również uczniowie i ich rodzice mają swoje organizacje szkolne, które mają prawo wypowiedzenia się w różnych kwestiach i reprezentowania ich interesów (Kobyliński, 2005). Na kierowanie zespołem pracowniczym (pedagogicznym) składa się wiele czynników (Dzierżowska, 2011):

- wiedza na temat zasad i metod zarządzania,
- budowanie formalnych i nieformalnych więzi,
- kultura organizacji,
- otwarta komunikacja,
- zakres umiejętności współpracy wśród członków zespołu.

Kierowanie zespołem ludzkim, to nie tylko planowanie wykonania zadań, ale również bieżące towarzyszenie pracownikom w realizacji przez nich powierzonych obowiązków. W związku ze wzrostem

liczby zadań oraz odpowiedzialności dyrektorów szkół, kryteria ich doboru i zatrudniania mają duże znaczenie. Dyrektorzy szkół muszą sprostać coraz większej liczbie zadań związanych z zatrudnianiem i zarządzaniem kadrą pedagogiczną, a także zarządzaniem budżetem szkoły.

Do zadań dyrektora należy też opracowywanie planów i programów nauczania, kontakty z rodzicami i uczniami oraz nauczanie. Swoją postawą i poprzez stwarzanie odpowiedniej atmosfery powinien zachęcać nauczycieli do działań innowacyjnych w celu poszukiwania własnych, oryginalnych koncepcji pedagogicznych. Dyrektor dzisiejszej szkoły posiada szeroki zakres uprawnień, zwiększył się także zakres jego odpowiedzialności i dzięki temu samodzielnie i twórczo, a jednocześnie sprawnie i efektywnie w ramach szerokich kompetencji ma za zadanie zarządzać fachowo i profesjonalnie szkołą (Pomykało, 1997).

Po wprowadzeniu nowelizacji karty nauczyciela oraz ustawy o zmianie systemu oświaty, zadania dyrektora szkoły zostały w znacznym stopniu rozszerzone. Najważniejszym celem każdego dyrektora jest właściwe zorganizowanie pracy w szkole (Dzierzgowska, 1994). Musi on w sposób odpowiedni przydzielić obowiązki nauczycielom, zorganizować pracę pozostałych pracowników szkoły, a następnie ciągle nadzorować funkcjonowanie i realizację powierzonych zadań. Wiele działań dyrektora i jego zastępców wymaga dostępu do wiarygodnych informacji o szkole. Dzięki nim jest możliwe poprawne sporządzanie raportów dla jednostek nadrzędnych oraz diagnozowanie pracy placówki oświatowej. W porównaniu z czasami centralizmu demokratycznego, kiedy to dyrektor był zobowiązany wykonywać tylko z góry założone plany, obecne przepisy wniosły dużo większą swobodę w organizowaniu i administrowaniu placówką oświatową jak i zarządzaniem jej środkami finansowymi.

3. Style kierowania szkołą

Duży wpływ na preferowany styl zarządzania mają (Szcześniak, 2017):

- dziedzina działalności,
- cechy osobowości kierującego zespołem,
- cechy charakteru podwładnych,
- sytuacja panująca w zarządzanej instytucji w danym czasie.

Zarządzanie w placówkach oświatowych różni się w dużym stopniu od zarządzania w innych organizacjach. Styl kierowania zależy w dużej mierze od temperamentu przywódcy/lidera. Człowiek usposobiony flegmatycznie stosuje inne sposoby zarządzania, niż sangwinik, jeszcze inaczej będzie kierować szkołą choleryk i flegmatyk, chociaż wszyscy powinni być jednakowo zainteresowani i zaangażowani w sprawnym funkcjonowaniem kierowanej placówki. Inne techniki zarządzania powinni stosować w sytuacjach uregulowanych i normalnych, a zdecydowanie inne w sytuacjach niecodziennych.

Na styl kierowania wpływa zarówno charakter zarządzającego, jak i warunki, w jakich musi pracować. Nie ma idealnego stylu zarządzania, który sprawdzałby się w każdym zespole i w każdej sytuacji. Istotne jest jednak uświadomienie sobie, jaki naturalny styl posiada dyrektor oraz jakie inne style mogą w danym zespole lepiej się sprawdzać. Szef, który zdaje sobie sprawę zarówno ze swoich mocnych, jak i słabych stron, może modyfikować swoje zachowanie w zależności od okoliczności.

Przez styl kierowania szkołą rozumie się stosowanie przez dyrektora metod i technik postępowania w stosunku do podległego mu personelu. Do technik, które mają najwięcej zwolenników należy podział na style (Dzierzgowska, 2011):

- autokratyczny, zwany też dyrektywnym;
- demokratyczny, określane jako integratywny lub partycypacyjny;
- liberalny najczęściej określane biernym.

Autokratą jest dyrektor, który wydaje przede wszystkim rozkazy, nie liczy się ze zdaniem podwładnych, zachowuje dystans oraz pre-

feruje kary niż pochwały czy nagrody. Rolą demokrata jest koordynowanie zadań całego zespołu dydaktycznego i delegowanie swoich uprawnień na innych w taki sposób, aby nauczyciele mogli pracować i co dokładnie tworzyć samodzielnie. Dyrektor stosujący styl liberalny pozostawia współpracownikom swobodę działań nie kieruje nimi, sam raczej będąc kierowanym.

W świetle postulatów teoretycznych, jak również przy uwzględnieniu specyfiki szkoły, najlepszym wydaje się demokratyczny styl kierowania. Najważniejszą rolę odgrywa tu charakter zajęć dydaktycznych wykluczający możliwość szczegółowego określenia bieżących zadań i stałego nadzorowania pracy podwładnych. Nauczyciele często podejmują decyzje w stosunku do uczniów, którzy sami chętnie pracują na lekcji lub potrzebują zachęty do wzięcia udziału w zajęciach.

Nieokreśloność zadań zmusza do pozostawienia nauczycielowi pewnego zakresu swobody w ich wyznaczaniu i realizacji, a przez to wymaga inwencji i automatycznego zaangażowania nauczyciela. Prawdopodobieństwo takiej postawy jest wielokrotnie wyższe przy stosowaniu stylu demokratycznego niż jakiegokolwiek innego. Z tego też powodu obrany przez dyrektora placówki styl zarządzania, powinien zawierać się w ogólnych ramach zarządzania demokratycznego, z możliwością stosowania w konkretnych warunkach różnych jego kombinacji (Kuc, 2010).

Demokratyczny styl kierowania jest bardzo trudny w realizacji i wymaga znacznych umiejętności oraz dużego wysiłku ze strony kierownika. Jest stylem dosyć popularnym cieszącym się pozytywną oceną społeczną, dlatego też wielu menedżerów uważa siebie lub chciałoby uchodzić za kierowników demokratów, przejmując przy tym najprostsze i mało istotne elementy tego stylu. Pozorny demokrata poprzestaje na podaniu ręki pracownikowi, obejściu stanowisk pracy, noszeniu określonego ubioru itp. Bardziej wyrafinowanym sposobem stwarzania pozorów stosowania stylu demokratycznego jest organizowanie narad, odpraw i zebrań, których rola polega nie tyle na zebraniu potrzebnych informacji dla podjęcia właściwych decyzji, ale na akceptacji podjętej już wcześniej decyzji dyrektora.

Kierowanie szkołą ma zapewne swoisty zupełnie odmienny charakter niż kierowanie zakładem produkcyjnym czy usługowym.

Głównym celem działalności szkoły jest kształtowanie osobowości człowieka, czyli tego, co jest nieuchwytnie i niewymierne. Cele te realizuje się wyłącznie w relacjach osobowych (nauczyciel-uczeń) oraz we współdziałaniu z rodzicami, a także szeroko rozumianym środowiskiem szkoły (Pomykało, 1997).

Nauczyciele to grupa pracowników wyjątkowo wysoko wrażliwych, co wynika z twórczego charakteru tego zawodu (zbliżonego w pewnej części do zawodu aktorskiego, a trochę do pracy uczonego) oraz z jego specyfiki. Jest to praca, w której bardzo łatwo można popaść w „poczucie nieomyślności”. Właściwe zarządzanie personelem pracującym w szkole podnosi jakość świadczonych usług edukacyjnych, co jest związane z „dysponowaniem nauczycielami zmotywowanymi do pracy oraz ciągłym ich doskonaleniem tak, aby chcieli dzielić się swoją wiedzą i umiejętnościami oraz doświadczeniem” (Piwowar-Sulej, 2009:44).

Cała działalność szkoły dokonuje się w sferze niematerialnej, w której to właśnie nauczyciele mają niezaprzeczalnie swój największy udział. W każdym zakładzie produkcyjnym można ustalić wskaźniki wykonywania określonego produktu, natomiast w szkole trudno będzie znaleźć sformalizowane metody sprawdzania jakości pracy. Jeżeli w zakresie nauczania, możemy określić jakieś cząstkowe kryteria, o tyle w dziedzinie szeroko pojętego wychowania staje się to zupełnie niemożliwe. Dyrektorowi pozostaje zatem jedynie intuicja oraz wypracowanie takiego stylu kierowania, który przyniesie szkole zdecydowany sukces. Dobrym dyrektorem szkoły, będzie więc osoba kompetentna, otwarta na wszelkiego rodzaju zmiany, twórcza i innowacyjna, zdecydowana w każdej sytuacji, uczciwa, obiektywna i sprawiedliwa oraz posiadająca niekwestionowany autorytet (Plewna, Bednarczyk, 2000).

Ze względu na specyfikę szkoły oraz zadowolenie pracowników, w polskich warunkach społecznych i kulturowych, lepsze efekty daje styl kierowania demokratycznego. Jednak, jeśli chodzi o realizację zadań organizacyjnych, czyli skuteczność działania, również wiele pozytywnych walorów posiada autokratyczny styl kierowania.

4. Specyfika kierowania szkołą

W obecnych czasach szkoła jest instytucją społeczną, w ramach której realizują się jednostki działające we wspólnych przedsięwzięciach. W efekcie takiego rozumienia szkoła staje się „pedagogiczną spójnością działań”, która wykorzystuje istniejące możliwości twórcze oraz decyzyjne (Dzierzgowska, 2011). Zarządzanie szkołą koncentruje się więc na wychowaniu, nauczaniu i uczeniu się oraz zapewnieniu odpowiednich warunków do realizacji tych zadań. Zarządzanie szkołą sprzyja indywidualnej i zespołowej pracy nauczycieli oraz doskonaleniu zawodowemu, a przemiana wewnętrzna jest przeprowadzana wspólnie z nauczycielami.

W procesie zarządzania, w oparciu o wnioski wynikające z nadzoru pedagogicznego, podejmuje się działania służące rozwojowi szkoły. Dobre zarządzanie szkołą prowadzi do podejmowania nowatorskich działań, innowacji i eksperymentów oraz sprzyja udziałowi nauczycieli i innych pracowników szkoły oraz uczniów i rodziców w procesie podejmowania decyzji dotyczących szkoły. Szkoła jest miejscem stawiania pytań i uzyskiwania odpowiedzi. Rolą dyrektora jest między innymi pomoc uczniom w zrozumieniu otaczającego ich świata. Bezspornie to dyrektor powinien podejmować skuteczne działania, które zapewnią szkole wspomaganie zewnętrzne, odpowiednie do jej potrzeb (Dzierzgowska, 2011).

Kluczowym elementem decydującym o jakości każdej organizacji, w tym placówki oświatowej, jest takie zarządzanie, które służy jej rozwojowi. Efektywny dyrektor powinien zatem działać celowo, zatrudniając dobrych nauczycieli, budując wspólne rozumienie przez cały zespół celu pracy, dzieląc się odpowiedzialnością i angażując wszystkich nauczycieli w trudny proces podejmowania decyzji, dzięki czemu wszystkie działania podejmowane w szkole, skoncentrowane będą na uczeniu się. Ważne jest, aby dyrektor był zdolny do wspierania uczących się społeczności w rozwoju, ułatwiając im realizację wyznaczonych celów.

Uczeń jest najważniejszym elementem oświatowej rzeczywistości natomiast dyrektor szkoły jest kluczową postacią w skutecznym zarządzaniu i koordynowaniu złożonego procesu dydaktycznego funkcjonowania szkoły. Wykorzystanie nowych technologii wspie-

rających pracę szkoły, zależy w głównej mierze od dyrektora i sposobu organizacji pracy szkoły w tym aspekcie. Wykorzystywanie technologii informacyjnej w zarządzaniu szkołą jest obecnie podstawą oraz koniecznością (Elsner, Kozusznik i Ekiert-Grabowska 2007).

Skuteczność zarządzania powinna być oparta na umiejętnym wykorzystywaniu informacji i przetwarzaniu ich, aby ostatecznie zamienić ją w wiedzę z obszaru zarządzania, nadzoru pedagogicznego oraz wiedzę społeczną. W tym celu dyrektor szkoły może wykorzystywać wiele narzędzi, które są dostępne we wszystkich obszarach administracyjnego zarządzania szkołą. Kierowanie oświatową strukturą, to koordynowanie mnogości trendów, postaw i poglądów wymagające zmiany sposobu postrzegania funkcji dyrektora szkoły. Staje się on głównym elementem animującym pożądany klimat szkoły, poprzez styl kierowania i sposób bycia, staje się generatorem gotowości rady pedagogicznej do wprowadzania zmian i innowacji.

5. Wpływ kultury organizacyjnej i rozwoju organizacyjnego na styl kierowania

Kulturę organizacyjną należy pojmować w ujęciu przedmiotowym oraz podmiotowym. Ujęcie przedmiotowe kieruje swoją uwagę na wartości i wzorce zachowań, podmiotowe skierowane jest na człowieka i eksponuje jego cechy, które są wyznacznikiem poziomu jego wysokiej kultury. Do cech tych należą (Quin, 2015):

- wiedza organizacyjna,
- wykorzystanie wiedzy do działań praktycznych,
- umiejętność postrzegania i oceniania zjawisk organizacyjnych,
- postawa prospołeczna.

Za przejaw wysokiego poziomu kultury organizacyjnej uznaje się takie organizowanie pracy własnej oraz kierowanej placówki, aby wynikała z niej troska o drugiego człowieka (Elsner, 1992). Każda szkoła posiada sobie tylko właściwą kulturę organizacyjną, wyznaczoną przez wartości i doświadczenia, jakie poszczególne osoby do niej wnoszą, sposoby działania jej pracowników i ich wzajemne kontakty oraz przez dokonania, pozostawione po sobie. Szkoła posiada

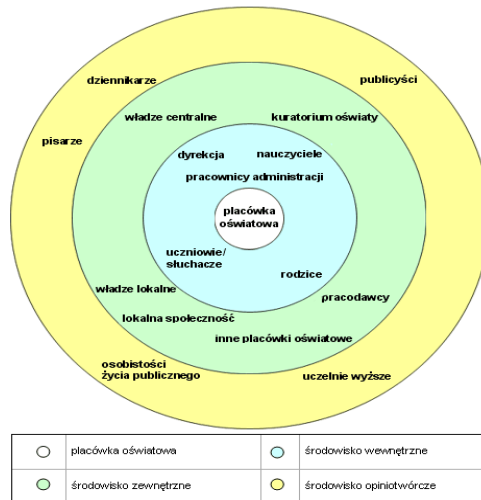
swoj własny styl funkcjonowania, osobowość oraz swoją własną tożsamość kulturową.

Kultura organizacyjna to zestaw powszechnie przyjmowanych postaw, przekonań oraz wartości i norm postępowania, które łączą razem społeczność i kształtują obraz organizacji, w tym również placówki oświatowej. Kultura każdej placówki oświatowej, jak również każdej innej organizacji, spełnia cztery ważne funkcje (Vik, 2013):

- dostarcza poczucie tożsamości;
- wzbudza zaangażowanie w misję placówki;
- wspiera jej stabilność;
- wpływa na zachowanie nauczycieli, uczniów oraz całej społeczności placówki.

Każda placówka oświatowa funkcjonuje w określonym otoczeniu, które wpływa na jej działalność. Szkoła dostosowuje się do stale zmieniających się w nim warunków i sama je współtworzy, jednocześnie ściśle z nim współdziałając (Szeloch, 1987). Tworzona kultura szkoły pozostaje w ścisłym związku z jej środowiskiem wewnętrznym, zewnętrznym oraz opiniotwórczym. Środowisko wewnętrzne szkoły tworzą jej pracownicy i uczniowie.

Rysunek 1. Grupy otoczenia placówki oświatowej



Rysunek. Grupy otoczenia placówki oświatowej

Źródło: Budzyński, W. (2006). Public relations. Zarządzanie reputacją firmy. Warszawa: Wydawnictwo Poltex, s.56.

Otoczenie zewnętrzne tworzą grupy utrzymujące współpracę w codziennej działalności szkoły. Otoczenie opiniotwórcze to grupy nieutrzymujące kontaktów codziennych z placówką, ale przyczyniające się w istotnym stopniu do tworzenia opinii o niej. Od wzajemnego oddziaływania i zachowania poszczególnych grup otoczenia, uwarunkowana jest bieżąca działalność i rozwój każdej placówki oświatowej.

Kulturę każdej szkoły tworzą zarówno elementy postrzegane, jak i elementy poza wizualne. Komponentami tożsamości kulturowej szkoły są m.in. (Budzyński, 2006):

1. Symbole:

- godło, nazwa, patron,
- elementy ubioru podkreślające odrębność szkoły,
- wystrój zewnętrzny i wewnętrzny budynku.

2. Elementy językowe:

- charakterystyczne powiedzenia, maksymy,
- elementy języka narad pedagogicznych i innych spotkań.

3. Komunikacja wewnętrzna i zewnętrzna:

- sposób przyjmowania rozmów telefonicznych,
- prowadzenie dyskusji, negocjacji,
- styl kontaktów dyrektora z pracownikami,
- styl pracy rady pedagogicznej i zespołów roboczych,
- styl kontaktów pracowników placówki ze środowiskiem zewnętrznym opiniotwórczym.

4. Tradycje:

- sformalizowane, czyli podtrzymywane przez kadre zarządzającą (statut, zarządzenia),
- niesformalizowane, np. mity, legendy, przekazywane w kręgach związanych ze szkołą.

5. Rytuály:

- sformalizowane, np. uroczyste apele, rocznice związane z uroczystościami szkolnymi,
- obyczajowe, np. charakterystyczne sposoby organizacji imprez uczniowskich.

6. Wartości i zasady:

- wartości określające cele dydaktyczne i wychowawcze,
- zakazy i nakazy regulujące sferę swobody uczniów i słuchaczy,
- regulacja stosunków uczeń – nauczyciel,
- wzory współpracy nauczycieli z rodzicami,
- wzory współpracy całej społeczności placówki ze środowiskiem zewnętrznym,
- zasady określające zakres współuczestnictwa uczniów i kadry w zarządzaniu szkołą.

Wymienione czynniki kulturowe stanowią również zasady określające zakres i formy zaangażowania kadry w proces dydaktyczny i wychowawczy. : Odrębny wyznacznik wysokiej kultury organizacyjnej w placówce edukacyjnej, stanowi o prawidłowym funkcjonowaniu w niej rady szkoły. Powołanie rady szkoły powinno nastąpić wówczas, gdy cała społeczność szkoły jest gotowa do efektywnej współpracy, czyli potrafi wspólnie realizować zadania i wychodzić naprzeciw pojawiającym się trudnościom. Wysoka kultura organizacyjna szkoły warunkuje prawidłowe jej funkcjonowanie oraz umożliwia wprowadzenie zarządzania poprzez wysoką jakość (Elsner, 1999).

Rozwój organizacyjny jest jednym z podstawowych pojęć edukacyjnych. W intuicyjnym rozumieniu, rozwój oznacza przechodzenie do stanu (pod jakimś względem) lepszego. Termin *rozwój* ma wiele odmian i ze względu na tempo wyróżnia się (Elsner, 1999):

- rozwój dynamiczny,
- gwałtowny,
- szybki,
- powolny,
- zrównoważony.

Ze względu na czas trwania (Elsner, 1999):

- długofalowy,
- krótkofalowy.

Obecnie do zagadnienia rozwoju w organizacjach podchodzi się całościowo. Zaistnienie całościowego rozwoju warunkuje rozwój osobowy oraz profesjonalny pracowników, a także organizacji okre-

ślonej jako całości. Tam, gdzie ludzie nie doskonalą się, występuje brak sprzyjającego klimatu dla rozwoju instytucji, którą tworzą i odwrotnie. Ważną sprawą, z punktu widzenia całościowego rozwoju, jest jednoczesność występowania wskazanych trzech aspektów, co oznacza, że działania związane z rozwojem (osobowym oraz profesjonalnym pracowników i organizacji jako określonej całości) należy podejmować w tym samym okresie. Nie należy działań tych wdrażać po kolei lub uzależniać podjęcie jednych od zakończenia innych (Kuc, 2015).

Rozwój organizacji jako określonej całości jest w oświatowej teorii zarządzania zdominowany od paru lat przez podejście zwane «rozwojem organizacyjnym». Rozwój organizacyjny opiera się na dwóch podstawowych założeniach (Elsner, 1999):

1. Ludzie mają naturalną potrzebę osobistego doskonalenia i rozwoju.
2. Większość ludzi ma nie tylko możliwość większego wkładu na rzecz organizacji, ale przejawia również chęć jego realizowania.

Koncepcja rozwoju organizacyjnego znalazła podatny grunt w teorii zarządzania oświatą, a zwłaszcza w odniesieniu do rozwoju szkoły. Rozwój organizacyjny stanowi wyznacznik oraz określa strategię dla wspierania szkół w spełnianiu wymogów stawianych w przypadku szybko postępujących zmian w społeczeństwie pluralistycznym. Rozwój ten obejmuje teorię oraz narzędzia jakimi są metody mające na celu pomóc szkołom, jako systemom w ich próbach zwiększenia wzajemnego zrozumienia, zaangażowania i współpracy pomiędzy nauczycielem, uczniami i obywatelami (Kuc, 2015).

Nowa koncepcja całościowego rozwoju zwana organizacją uczącą się, zakłada zupełnie inną, niż rozwój organizacyjny, filozofię doskonalenia organizacji od wewnątrz. Według niej punktem wyjścia procesu zmiany jest wizja przyszłości. Organizacja ucząca się jest taką placówką, w której zachodzą ciągłe zmiany. Jest to organizacja, która stale poszukuje sposobów odnowy poprzez nieustanny proces zespołowej refleksji. Dokonuje oceny przedsięwzięć, tworzy wizje i nowe zasady postępowania w zależności od potrzeb (Przytuła, 2019). Jej struktury oraz pracownicy nieustannie się z myślą o dobru uczniów.

Rozwój organizacji ma nieodłączny wpływ na jej kulturę, która widoczna jest w każdej szkole, choć czasem może różnić się od postawionych, ustalonych i zapisanych celów. Uwidaczniająca się silna i spójna kultura powstaje w wyniku związku pomiędzy elementami niematerialnymi, tworzącymi jej podstawy, a zewnętrznym wyrażeniem tego, czyli: symbolami, deklarowanymi wartościami, filozofią i ideologią oraz rzeczywistymi przejawami i działaniami praktycznymi (Aniszewska, 2007). Kultura szkoły, mówiąc najogólniej, jest: zespołem norm, wartości, relacji interpersonalnych, które zachodzą pomiędzy pracownikami (nauczycielami i innymi pracownikami szkoły a uczniami), zachowań, tradycji, czyli takich elementów, które odróżniają jedną placówkę od drugiej, decydując o jej odmienności, stanowiącej o autonomii.

6. Wpływ autonomii szkoły na styl kierowania

Transformacja ustrojowa w naszym kraju ma bardzo duży wpływ na obraz i kierunek zmian politycznych i społecznych. Wynikiem tych zmian jest także stopniowa i planowana demokratyzacja poszczególnych resortów. Jednym z nich jest oświata, która powinna odznaczać się większą autonomią (Pac-Boruta, 2001) czyli prawem do samodzielnego rozstrzygnięcia spraw wewnętrznych. Jest pojęciem używanym najczęściej w polityce i oznacza niezależność i prawo samostanowienia o sobie. Autonomia nigdy nie jest całkowita, nie ma bowiem bezwzględnej autonomii, tak jak nie ma bezwzględnej wolności. Szkoła jako instytucja powołana do realizacji określonych zadań winna cieszyć się względną autonomią.

W przypadku szkoły takimi warunkami są między innymi: świadomość praw, możliwości, umiejętności oraz cele poszczególnych podmiotów, tzn. nauczycieli, dyrektorów, rodziców oraz samych uczniów. Brak autonomii w strukturach oświaty miał związek z zarządzaniem odgórnym, które polegało na mnożeniu przepisów, dyrektyw i zarządzeń (Pac-Boruta, 2001). W sytuacji, gdzie odgórnie zapadają ustalenia na temat treści kształcenia oraz nakreślane są cele, normy oraz metody wychowywania nie może być mowy o autonomii.

Kierowanie procesami wychowawczymi wymaga elastyczności i innowacyjności zwłaszcza w czasach, gdzie trudno przewidzieć wszystkie możliwe sytuacje. Dekretacyjna koncepcja zarządzania, która polega na dominacji przepływu informacji z makrosystemu do mikrosystemu wychowawczego szkoły, mająca charakter poleceń, nie pozwala na samodzielne kierowanie szkołą. Decyzje dotyczące kierowania powinny być w większości podejmowane na szczeblu najniższym, czyli w miejscu, którego dotyczą bezpośrednio, czyli w szkole (Bednarska-Wnuk, 2010).

Powinno się zatem, preferować operatywność i inicjatywę oraz kompetencje kadr, ograniczając dyrektywność i działania nadzorczo- sprawozdawcze. O rzeczywistej autonomii szkoły decyduje jej niezależność wewnętrzna i zewnętrzna, czyli ograniczenie do niezbędnego minimum ingerencji z zewnątrz w wewnętrzne sprawy szkoły (Lorens, 2019). Autonomia szkoły zagwarantowana systemem norm prawnych, pozwala na niezależność wewnętrzną, dając możliwość tworzenia własnych koncepcji pracy wychowawczej i wypracowania pedagogicznej normy w stosunku do uczniów. Umożliwia także wprowadzanie innowacyjnych rozwiązań, podejmowanie odważnych decyzji oraz szeroko rozumianą tolerancję, której często w tego typu placówkach brakuje.

W szkole, która ma dużą autonomię podmiotową, znaczącą rolę odgrywa nauczyciel, który ma największy wpływ na przebieg procesów wychowawczych i dydaktycznych. Wzrost autonomii oznacza wzrost uprawnień, ale jednocześnie powoduje większą odpowiedzialność. Zarówno szkoła, jak i cały system oświaty powinien odznaczać się dużą autonomią (Lorens, 2019). Współczesna placówka oświatowa nabiera coraz częściej cech autonomicznej i samorządnej organizacji. Jest miejscem podejmowania demokratycznych decyzji, dialogu i współpracy całej kadry dydaktycznej. W związku z tym szczególnie silny nacisk kładzie się na wspieranie wszelkich samodzielnych, jednostkowych i indywidualnych inicjatyw.

Niekwestionowanym autorem sukcesów, ale i porażek, jest przede wszystkim dyrektor. Racjonalna i konstruktywna postawa dyrektora obliguje go do delegowania zadań współpracownikom, którzy stają się współodpowiedzialni za rozwój szkoły, wspólnie wykonując powierzone zadania. To poczucie najpełniej ujawnia się w placówkach o wysokiej kulturze organizacyjnej. Jej wyznacznikami są: partner-

stwo, wspólna praca, porozumienie i swoboda w przejawianiu każdej inicjatywy (Bednarska-Wnuk, 2010).

Od dyrektora szkoły oczekuje się zespołowego, opartego na współpracy (jako przeciwieństwa biurokratycznego i autorytarnego) kierowania szkołą. Dyrektor pełni rolę koordynatora i organizatora, ale realizuje się również w roli formalnego kierownika potrafiącego zintegrować się z kierownikami nieformalnymi, którymi w różnych okolicznościach stają się nauczyciele czy uczniowie. Do zadań tych należy tworzenie zespołów planistycznych, w których opracowywane są strategie działań rozwojowych. Ich realizacja, nierzadko poprzez żmudną pracę, prowadzi w konsekwencji do zmiany kultury szkoły i uzyskiwania coraz większej autonomii (Bednarska-Wnuk, 2010).

7. Wpływ otoczenia szkoły na styl kierowania

System oświaty jest ściśle powiązany z otoczeniem jako całością warunków funkcjonowania, na które składają się uwarunkowania (Gawrecki, 2019):

- Polityczne;
- Ekonomiczne;
- Techniczne;
- Społeczne.

Tak rozumiane otoczenie jest wyznacznikiem oczekiwań społeczeństwa wobec oświaty (szkolnictwa). Aby system należycie funkcjonował muszą być zapewnione odpowiednie środki finansowe oraz dopływ kadr. Odpowiednio do oczekiwań, system oświaty określa swoją misję społeczną, cele, rozmiar, kierunki swojego działania oraz zasady funkcjonowania. Patrząc z innej strony, oświata kształtuje otoczenie poprzez efekty swojej działalności np.: postawy społeczne, warunki rozwoju cywilizacyjnego itp. Szkoła jak każda organizacja działa w określonym środowisku społecznym, które stanowi jej otoczenie, czyli wszystko to, co znajduje się poza jej systemem i co może wywierać na niego wpływ (Gawrecki, 2019). Związki szkoły jako systemu otwartego mają charakter dwukierunkowy tzn. z jed-

nej strony otoczenie oddziałuje na szkołę, a z drugiej podlega jej wpływom.

Wpływ otoczenia ogólnego na działania szkoły jest wielostronny i trudno jest zbadać w jaki sposób, kiedy i co ma największy wpływ oraz jaka jest skala i zasięg tego oddziaływania. Otoczenie ma wpływ na kształtowanie się warunków, w jakich przebiegają procesy kierowania szkołą. Liczba otaczających szkołę instytucji osób i grup społecznych z którymi współpracuje, nie jest czymś stałym i oczywistym, lecz zależy od wielu czynników i zmienia się w zależności od okoliczności (Bednarska-Wnuk, 2010).

Najważniejsze z czynników to: typ szkoły, rodzaj specjalności kształcenia, stopień zorganizowania, faktyczny zasięg świadczenia usługi edukacyjnej. Instytucje, z którymi współpracuje szkoła nie są identyczne, lecz przeciwnie, charakteryzują się specyficznym dla każdej organizacji zespołem indywidualnych właściwości i cech, mają różny system celów oraz kształt struktury organizacyjnej, odmienny jest również ich układ stosunków międzyludzkich. Szeroko rozumiana demokracja życia społecznego kraju ma ścisły związek także ze szkołą i jej otoczeniem, co daje się coraz częściej zauważyć w relacjach szkoła – rodzice (Gawroński, 2018).

Od pewnego już czasu zauważyć można znaczny wzrost zainteresowania rodziców szkołą. Dotychczas obserwowano zjawisko zapobiegliwości w kwestii wyboru dobrej szkoły średniej, natomiast mniejszym zainteresowaniem cieszyła się szkoła podstawowa. Obecnie znacząco wzrosła ranga wykształcenia, co zaowocowało większym zaangażowaniem rodziców w sprawy szkoły. Wywiera to również wpływ na zapotrzebowanie na szkoły o wysokim poziomie nauczania. W istotny sposób wpływa to pozytywnie na współpracę rodziców ze szkołą, co daje wymierne efekty dla całej społeczności szkolnej. Rady rodziców (komitety rodzicielskie) poprzez ścisłą współpracę, wpływają na działania i sposób zarządzania placówką przez dyrektora (Gawroński, 2018).

Istnienie rady szkoły jako w pełni demokratycznego ciała składającego się w 1/3 z rodziców ma niezwykle doniosłe znaczenie w kształtowaniu konstruktywnej kultury placówki oświatowej. Przyglądając się zadaniom rady szkoły, zauważyć można, że stoi ona na straży decentralizacji władzy i demokratyzacji życia w szkole. Pozwala przekazywać informacje o potrzebach edukacyjnych i wychowawczych

z dołu do góry. Rada jest jedynym demokratycznym organem szkoły i dlatego zależy jej na wprowadzaniu, do całego systemu, demokratycznych, jawnych i przejrzystych metod działania (Sroka, 2000).

Chociaż rada rodziców jest organem niezależnym od dyrektora to jednak współpraca partnerska wpływa na prawidłowe funkcjonowanie szkoły, nawet w najmniejszych szczegółach, przez co jest bardzo znacząca. Społeczność szkoły ma wpływ na jej życie, ponieważ w istotnym stopniu odpowiedzialność za rzeczywiste zmiany spoczywa po stronie rodziców i nauczycieli. Zadaniem dyrektora jest koordynacja wszystkich działań podejmowanych przez personel nauczycielski oraz przez rodziców jak też przez społeczność uczniowską (Lorens, 2019). Wszystkie czynniki wywierają duży wpływ na sposób i styl kierowania szkołą przez dyrektora.

8. Osobowość dyrektora a styl kierowania

Szkoła jest specyficzną placówką, gdzie ścierają się działania wielu ludzi, które wywierają wpływ na jej całokształt, a często również na osobowość dyrektora. Bardzo ważną sprawą jest to, jakim człowiekiem jest dyrektor szkoły, jaki jest jego stosunek do podległych mu nauczycieli, uczniów oraz jak odnosi się do spraw życia codziennego. Bardzo ważna jest relacja przełożony – podwładny, czyli zależność służbowa, oparta na zdrowych relacjach i zasadach.

Wzór osobowy kierownika jest przedmiotem bardzo licznych badań i dociekań naukowych, na podstawie których powstała tzw. teoria cech kierowniczych. W literaturze przedmiotu pojawiają się liczne prace określające cechy charakteru dobrego kierownika, dlatego trudno znaleźć jednoznacznie pasujące do każdego. Wśród wielu pożądanых cech i właściwości osobowości kierownika giną dwie: odwaga i sprawiedliwość. Idealny kierownik powinien posiadać cały splot charakterystycznych uzdolnień zharmonizowanych ze sobą. Można wymienić trzy najważniejsze cechy, którymi są (Uhl-Bien, 2006: 654-676):

- wola,
- odwaga,
- umiejętność przewidywania.

Wola jest jedną z najważniejszych cech, którą pojmuję się jako wewnętrzną siłę kierującą działaniami ludzkimi w celu spełnienia ustalonych zamierzeń w określonym czasie. Silna, nieugięta wola jest cechą podstawową osobowości idealnego kierownika. Cechą, którą powinien posiadać dobry kierownik jest również odwaga w podejmowaniu decyzji oraz w byciu odpowiedzialnym za ich skutki. Kolejną cechą pożądaną jest umiejętność przewidywania, która ściśle wiąże się z podejmowaniem decyzji. Obok wymienionych wyżej trzech cech można wyróżnić też trzy cechy uzupełniające. Należą do nich (Tappins i Cave, 2008):

- doświadczenie,
- opanowanie,
- zdolność podporządkowania się.

Powyższe przymioty tworzą potencjał walorów, które predysponują człowieka do pełnienia funkcji dobrego kierownika. Zarządzanie w obecnych czasach wymaga znajomości zarówno fizjologicznych, jak i psychologicznych potrzeb ludzkich i dlatego nowoczesne kształcenie kadr kierowniczych kładzie nacisk na nauczanie stosowania specyficznego zachowania w określonych sytuacjach. Bardzo ważnym czynnikiem obok wiedzy i umiejętności jest postawa i wpływ osób kierujących zespołem, która ukształtowana została poprzez doświadczenia emocjonalne.

Dyrektor musi w swoim postępowaniu z pracownikami być klarowny, szczery, elastyczny oraz bezpośredni. Powinien mieć silną osobowość, mocny charakter, ale także poczucie humoru i przyjazne usposobienie. Wszystko to buduje jego autorytet i wzór do naśladowania (Kuc i Żemigala, 2016).

W szkole potrzebny jest jak najbardziej dwustronny szacunek i zrozumienie dla istoty sprawy, a taka sytuacja jest możliwa, gdy dyrektor posiada osobowość demokracji, tzn. jego postawa wobec przełożonych, otoczenia i środowiska stanowi akceptację i życzliwość. W zmieniających się czasach jest coraz większe zapotrzebowanie na dobrych kierowników natomiast arogancja spotyka się z coraz szerszą i częstszą krytyką. Potrzebna jest generacja tzw. gładkich dyrektorów, nie ideowców ani fanatyków, nie autokratów, lecz gładkich, zadbanych i uprzejmych oraz dbających o to by szanowało ich środowisko współpracowników (Uhl-Bien, 2006: 654-676).

Biorąc pod uwagę kilkudziesięcioletnie wyniki badań nad przywództwem, wypracowano praktyczne zalecenia dla osób, które chcą zostać liderami. Badania dowodzą, że powinni oni (Kuc i Zemigała, 2016):

1. Mieć możliwość kontroli nad różnymi źródłami władzy, gdyż władza wynikająca z formalnych rozwiązań organizacyjnych jest często niewystarczająca;
2. Posiadać pewne cechy osobowości, które pozwolą na wywieranie wpływu o charakterze charyzmatycznym;
3. Umiejętnie równoważyć w swoim oddziaływaniu orientację na zadania z orientacją na ludzi;
4. Oceniać sukcesy i potrafić wyciągnąć wnioski i konsekwencje.

Należy zawsze pamiętać o tym, że kierownik pracuje z ludźmi i dla ludzi, a do tego trzeba mieć predyspozycje, rozwijać swoje kompetencje interpersonalne i traktować pracowników w indywidualny sposób oraz z wyczuciem i wyobraźnią, ponieważ bardzo łatwo jest kogoś obrazić, nawet kiedy nie ma się takich zamiarów.

Dyrektor powinien umieć mobilizować do pracy i wyzwać pomysłowość podległej mu kadry nauczycielskiej. Posiadać powinien cywilną odwagę stawiania wysokich wymagań zawodowych, a przy tym być obiektywny. Dyrektorem nie powinna być osoba z zaniżoną czy zawyżoną samooceną lub cechująca się nadmierną ambicją, dominacją lub wrogością, gdyż wymienione cechy niszczą więź emocjonalną z innymi (Kuc i Zemigała, 2016). Z kolei zbyt niska samoocena powoduje tendencję do niższej oceny współpracowników.

Dyrektor - menadżer szkoły nie wyręcza podwładnych w powierzonych obowiązkach, lecz przeciwnie, stawia na kompetencje, zaangażowanie oraz samodzielność i odpowiedzialność nauczycieli, prowadząc ich do sukcesu. Każdy menadżer powinien być człowiekiem dużego formatu, a wzrost kompetencji podwładnych nie może być odbierany jako zagrożenie dla jego pozycji (Bednarska-Wnuk, 2010).

Wszystko co w edukacji nowe i twórcze, wynikające z tempa rozwoju współczesności jest przede wszystkim adresowane bezpośrednio do każdej placówki szkolnej i do każdego dyrektora oraz nauczyciela. Każda zmiana i innowacja powinna być najszybciej i najskuteczniej zaakceptowana i wprowadzona w życie oddolnie – do systemu

edukacyjnego. Szkoła musi być otwarta i przygotowana na ciągle zachodzące zmiany. Tym wszystkim wyzwaniom może sprostać tylko nowoczesny dyrektor, który będzie dobrze się czuł w roli menedżera oświaty.

9. Dyrektor szkoły – menedżerem

Postęp naukowo – techniczny i organizacyjny oraz oczekiwania wobec szkoły pociągają za sobą ciągle zmiany, również w dziedzinie kształcenia i doskonalenia menedżerów. W dużej mierze zależy to od dyrektora szkoły - człowieka, który potrafi połączyć funkcje związane z zarządzaniem, będąc jednocześnie nauczycielem i menedżerem. Uwzględnić tutaj należy doskonalenie umiejętności, integrowanie cech menedżera i przywódcy oraz samodzielne stawianie wyzwań i rozwiązywanie problemów. Proces kształcenia i doskonalenia menedżerów powinien być na tyle efektywny, aby przygotować jednostki do działalności w coraz trudniejszych, konfliktujących się warunkach społeczno-gospodarczych. Zadania, które spadają na menedżera w związku z przemianami jakościowymi w gospodarce rynkowej wymagają rozwiązań za pomocą sprawnych systemów kształcenia i doskonalenia w nowoczesnych warunkach (Szczuparczyński, 2009).

Mając na uwadze autonomię przedsiębiorstwa (szkoły), obserwuje się nowe podejście do indywidualnego kształcenia menedżerów, a także do całej organizacji. W warunkach społecznych ukształtowały się dwa podejścia do poprawy pracy organizacji: rozwój kierowniczy i rozwój organizacyjny, czyli działania zmierzające do przekształcenia całości organizacji wymuszone postępowaniem (Kuc, 2010). Menedżer musi mieć ogólne spojrzenie, które pozwala mu dostrzec całość problematyki zarządzania wraz z wyłaniającymi się problemami i trudnościami. Menedżer – dyrektor osiąga sukces, bazując na umiejętnym wykorzystaniu swoich mocnych stron (Kuc i Żemięga, 2016).

O kształcie szkoły, o osiągniętych efektach oraz o jakości jej funkcjonowania w znaczącym stopniu decyduje jej dyrektor. Nowa sytuacja w szkolnictwie oraz zachodzący proces uspołeczniania szkoły

stawiają przed dyrektorem wymóg lepszego, niż dotychczas, przygotowania do efektywnego sprawowania funkcji kierowniczej. Szkoła jest miejscem, gdzie stawiane są ciągle nowe zadania do wykonania dla wszystkich jej uczestników. Nauczyciele, podejmując zadanie nauczania młodego pokolenia, sami również nabywają nowych doświadczeń, natomiast uczniowie przyswajają przekazaną im wiedzę (Bednarska-Wnuk, 2010).

Do podstawowych zadań szkoły należy edukacja młodego pokolenia, którego szkoła jest głównym ogniwem. Powinnością dyrektora jest wprowadzenie dzieci i młodzieży, za pomocą dostępnych instrumentów, w otaczający ich świat poprzez przekazanie niezbędnej wiedzy ze wszystkich dziedzin nauki. Wprowadzenie w tradycję kultury narodowej, jej dziedzictwo, wyposażenie w system wartości i umiejętności oraz wiedzy, to cel do którego szkoła powinna zawsze dążyć. Nauczenie uczniów takiego organizowania wolnego czasu, aby posłużyło to wielostronnemu rozwojowi ich osobowości (Bednarska-Wnuk, 2010).

W obecnych warunkach dyrektor jest samodzielny, nie czekając na wytyczne i dyrektywy wdraża w szkole własną koncepcję dydaktyczną i pedagogiczną. Rola dyrektora wymaga w dalszym ciągu rozwoju demokracji w procesie zarządzania szkołą, zapewniając uczestnictwo nauczycieli uczniów i rodziców. Oprócz profesjonalnego przygotowania zawodowego od nowoczesnego dyrektora-menedżera szkoły wymaga się wysokich walorów moralnych i zalet charakteru.

Współczesnego lidera powinien cechować innowacyjny stosunek do pracy, zdolność do przewodzenia innym i odwaga bronięcia własnego zdania w kwestiach spornych. Powinien posiadać gruntowne wykształcenie pedagogiczne, także z zakresu zarządzania, prawa i ekonomii, które potrafi wykorzystać i zastosować w swojej pracy. Posiadane umiejętności powinien nieustannie rozwijać, a swoje osiągnięcia umieć zaprezentować na łamach czasopism pedagogicznych lub na konferencjach naukowych (Tappins, Cave, 2008).

Rolą dyrektora – menedżera jest obserwacja zmieniającego się otoczenia i szybkie reagowanie na zmiany. Do jego zadań należy umiejętność zaplanowania odpowiednio wcześnie prac organizacyjnych i dobór adekwatnej do zadań kadry oraz zachęcanie ludzi

do współdziałania. Dbałość o rozwój zawodowy podległych pracowników, ale też o ich awans i byt materialny jest istotne, gdyż pobudza do działań innowacyjnych. W rzeczywistości funkcjonuje kilka typów menedżerów i to jacy są, decyduje o priorytetach i efektach pracy instytucji jaką jest szkoła (Kuc i Żemigala, 2016):

1. Menedżer wyizolowany – jest mało zainteresowany rozwojem szkoły i relacjami międzyludzkimi. Jest menedżerem, który realizuje sobie tylko znany cel i interesuje go status quo - zajmowanie pozycji dyrektora. Zachowuje się poprawnie i dba głównie o zapewnienie spokoju.
2. Menedżer przyjacielski – jest słabo zainteresowany celami szkoły. Natomiast prawidłowo dba o poczucie bezpieczeństwa nauczycieli, jest życzliwy i wyrozumiały, tolerancyjny i unikający konfliktów.
3. Menedżer gorliwy – nastawiony na realizację celów wszelkim kosztem. Jest niezależny, ciężko pracuje, lecz nie współpracuje z nauczycielami. Stosuje silny nadzór i rozlicza z efektów bez względu na okoliczności.
4. Menedżer kompleksowy – człowiek elastyczny, który posiada wyczucie sytuacji, działa na rzecz pozytywnych zmian o określonej wysokiej jakości. Dba o realizację celów, a także o dobre stosunki ze współpracownikami. Preferuje pracę zespołową, stosując motywowanie za pomocą różnych technik. Inwestuje w ten sposób w zespół nauczycielski.

Współczesny dyrektor to człowiek otwarty na ludzi i zmiany, kreatywny, umiejący pozyskać sponsorów oraz promować szkołę na zewnątrz. Od dyrektora XXI wieku wymaga się, aby był dobrym organizatorem i kompetentnym człowiekiem, gruntownie przygotowanym do pełnienia swojej funkcji, odpowiednio prowadził szkołę i miał wizję jej przyszłości. Współczesny dyrektor jest menedżerem i liderem w jednej osobie (Piwowar-Sulej, 2009). Powinien pamiętać o priorytecie wychowania młodego pokolenia Polaków, które należy do obowiązków rodziny współpracującej ściśle ze szkołą. Na szkole spoczywa zadanie zapewnienia uczniowi integralnego rozwoju wszystkich sfer jego osobowości. Dyrektor przywiązuje należytą uwagę do warunków wychowania w szkole, uwzględniając wśród nich (Gawroński, 2018):

- czas na wychowanie,
- liczebność klas,
- zbieżność oddziaływań wychowawczych nauczycieli na odcinku aksjologicznych podstaw wychowania oraz form i metod oddziaływania w tym zakresie.

Ze względu na pogłębiające się patologie społeczne, dyrektor zwrócić powinien szczególną uwagę na to, aby proces wychowawczy nie był traktowany jako samodzielny, autonomiczny, oderwany od dydaktyki działań i zadań. Dlatego zasięg niezbędnej wiedzy i działań, musi zapewniać równoległość aktywności dydaktycznej i wychowawczej (Piwowar-Sulej, 2009). W sposób niezwykle umiejętny musi połączyć wszystkie swoje umiejętności, dzięki którym prezentuje pewien swój styl pracy. Powinien być otwarty na zmiany, być partnerem w negocjacjach z burmistrzem, wójtem lub prezydentem miasta, gdyż szkoła jest ważnym elementem w swoim środowisku i stworzyć taką atmosferę pracy, aby chętnie w niej przebywali nauczyciele, uczniowie i coraz tłumniej odwiedzali rodzice.

Podstawową metodą pracy dobrego dyrektora powinien być dialog, traktowany jako ważna wartość edukacyjna oraz narzędzie realizacji zadań, rozwiązywania problemów i trudności w szkole. W celu osiągnięcia efektów należy położyć nacisk na słuchanie i rozumienie drugiego człowieka oraz działać na płaszczyźnie porozumienia i współdziałania. Samodzielność i niezależność w jakikolwiek sposób nie wyklucza szacunku i autorytetu oraz dialogu. Dobre komunikowanie się dyrektora szkoły z pracownikami jest zagadnieniem ważnym z kilku powodów.

Za pośrednictwem systemu odbieranych i przekazywanych informacji dyrektor realizuje funkcje kierownicze w szkole. Najwięcej czasu poświęca właśnie na komunikowanie się, dzięki czemu stwarza warunki do bezpośrednich kontaktów między pracownikami, a także do powstawania bardzo subtelnymi więzi międzyludzkich, co korzystnie wpływa na tworzenie właściwej atmosfery dla realizacji zadań szkoły. Dzięki precyzyjnej i przekazywanej ciągle, w odpowiednim czasie informacji, można uniknąć wielu nieporozumień i konfliktów (Szcześniak, 2016). Zakłócenia w procesie komunikowania mają negatywny wpływ, co uzewnętrznia się w kontaktach interpersonalnych. Biorąc pod uwagę edukacyjny charakter placówki, którą kieruje, menedżer oświaty powinien być jednocześnie peda-

gogiem. Dyrektor – menedżer powinien bez najmniejszej wątpliwości stwarzać warunki organizacyjne, kadrowe i ekonomiczne do sprawnego i efektywnego przebiegu procesów dydaktyczno - wychowawczych w kierowanej przez siebie placówce.

10. Podsumowanie

Każdy dyrektor, który chce efektywnie kierować zespołem pracowniczym, powinien przede wszystkim starać się go poznać. Moim zdaniem to podstawowy wymóg funkcji kierowania, ponieważ bez znajomości ludzi, niemożliwe jest skuteczne oddziaływanie, trafne przewidywanie ich zachowań oraz efektywne motywowanie. Odpowiednio dobrany styl kierowania ma istotny wpływ na sprawne, właściwe i nowoczesne funkcjonowanie instytucji edukacyjnej, do której zaliczana jest szkoła. Sposób sprawowania władzy nad podległymi pracownikami, w znacznej mierze zależy od cech osobowych dyrektora i dlatego też współczesny dyrektor to nie tylko zarządca, ale również innowator, twórca oraz lider/ menadżer. Musi zawsze mieć na uwadze to, że w swoim postępowaniu z podległym mu zespołem powinien być: szczerzy, elastyczny, klarowny i bezpośredni.

Dyrektor zarządzający szkołą w XXI wieku musi mieć świadomość tego, że aby osiągnąć sukces musi wykreować wśród nauczycieli swoistą atmosferę posłannictwa i realizowania misji. Wbrew powszechnym, i utartym schematom nie jest dziś łatwo sprawować tę odpowiedzialną funkcję, ponieważ to na dyrektora szkoły spadło coraz więcej różnorodnych obowiązków, które pod rygorem bardziej lub mniej dolegliwych konsekwencji musi wykonywać. Odpowiedzialność za zadania związane ze stroną materialną funkcjonowania placówki, często spychają na plan dalszy dbałość o efektywność i nowoczesność procesu nauczania, a przecież powinno być odwrotnie. Podsumowując należy podkreślić, że dyrektorem szkoły powinna być osoba wszechstronnie wykształcona, efektywna, znająca siebie i swoich podwładnych, posiadająca wewnętrzną siłę na wprowadzanie zmian, potrafiąca stworzyć taką atmosferę pracy w szkole, aby chętnie w niej przebywali nauczyciele, uczniowie i coraz tłumniej odwiedzali ją rodzice.

Bibliografia

- Aniszewska, G. (2007). *Kultura organizacyjna w zarządzaniu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne SA.
- Bednarska-Wnuk, I. (2010). *Zarządzanie szkołą XXI w.* Warszawa: Wydawnictwo: Wolters-Kluwer.
- Budzyński, J. (2006). *Public relations. Zarządzanie reputacją firmy*. Warszawa: Wydawnictwo Poltex.
- Dzierzgowska, I. (2011). *Akademia Zarządzania. Dyrektor Szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters – Kluwer.
- Dzierzgowska, I. (1994). *Szkoła Dyrektorów*. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Elsner, D. (1999). *Doskonalenie kierowania placówką oświatową*. Chorzów: Wydawnictwo Mentor.
- Elsner, J. (1992). *20 problemów pracy własnej dyrektora*. Jelenia Góra: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Elsner, D. Kożusznik, B. i Ekiert-Grabowska, D. (2007). *Jak doskonalić pracę dyrektora szkoły*. Katowice: Wydawnictwo Regionalny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli „WOM”.
- Gawrecki, K.L. (2019). *Menedżerskie zarządzanie placówkami edukacyjnymi*. Praktyczny poradnik dla dyrektorów. Warszawa: Wydawnictwo Wolter Kluwer.
- Gawroński, K. (2018). *57 problemów zarządzania oświatą*. Warszawa: Wydawnictwo Wolter Kluwer.
- Kobyliński, W. (2005). *Sprawne kierowanie szkołą*. Czasopismo Dyrektor Szkoły – miesięcznik, nr 10/2005 27–44. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Kuc, B.R. (2015). *Aksjologia organizacji i zarządzania*. Warszawa: Wydawnictwo Ementon.
- Kuc, B, R. Żemigąła, M. (2016). *Menedżer nowych czasów*. Najlepsze metody i narzędzia zarządzania. Gliwice: Wydawnictwo Helion Onpres.
- Kuc, R.B. (2010). *Zarządzanie doskonale*. Wydanie IV. Warszawa – Wydawnictwo PTM.
- Lorens, R (2019). *Zarządzanie szkołami i placówkami publicznymi i niepublicznymi w świetle reformy systemu edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo: Wolter Kluwer.
- Pac-Boruta, H. (2001). *Autonomia szkoły a autonomia wychowawcy*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Piwowar-Sulej, K. (2009). *Zarządzanie personelem nauczycielskim w oświacie*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska.
- Plewka, C. i Bednarczyk, H. (2000). *Vademecum menedżera oświaty*. Radom: Wydawnictwo Zakładu Poligrafii Instytutu Technologii i Eksploatacji.
- Pomykało, W. (1997). *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Innowacja.
- Przytuła, S. (2019). *Zarządzanie różnorodnością pracowników*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Sroka, E. (2000). *Rola rodziców w kształtowaniu wizerunku szkoły*. Miesięcznik Nowa Szkoła nr 9/99: 28–46.
- Szcześniak, M. (2017). *Wyzwania etyczne coacha w zarządzaniu zasobami ludzkim*. Warszawa: Wydawnictwo Ementon.
- Szcześniak, M. (2016). *Szefie nie krzycz na mnie – porozmawiajmy*. Warszawa: Wydawnictwo Ementon.
- Szczupaczyński, J. (2004). *Edukacja a zarządzanie*. Pułusk: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej im. A. Gieysztor.
- Szeloch, Z. (1987). *Kierowanie szkołą w świetle teorii organizacji i zarządzania*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Kształcenia Nauczycieli.
- Tappins, S. i Cave, E. (2008). *The secrets of CEOs: ISO Global Chief Executives Life the Lid of Business, Life and Leadership*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Quin, R. (2015). *The Positive Organizations: Breaking Free From Conventional Cultures, Constraints, and Beliefs*. Oakland; Berrett – Koehler Publishes.
- Uhl-Bien, M. (2006). *Relation Leadership Theory: Explorating the Social Processes of Leadership and Organizing*. The Leadership Quarterly, 17(6): 654–676.
- Vik, D. (2013). *The Culture Secret: How to Empower People and Companies No Matter What You Sell*. Austin: Greenleaf Book Group Press.

Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej „II Międzynarodowy Dzień Edukacji Polonijnej”

dr Aleksandra Jędryszek-Geisler

Kontakt

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
aleksandra.jedryszek@passhondyn.eu

W dniu 17 stycznia 2021 roku zorganizowana została przez Polish Academy of Social Sciences and Humanities międzynarodowa konferencja naukowa „II Międzynarodowy Dzień Edukacji Polonijnej” (II MDEP).

Radę naukową II MDEP stanowili: dr hab. prof. UŁ Edyta Pałuszyńska, dr hab. prof. US Elżbieta Perzycka, dr hab. prof. UW Mirosław Pęczak, dr hab. prof. IBL PAN Agata Roćko, dr Wojciech Drzeżdżon, dr Aleksandra Jędryszek-Geisler oraz dr Ewa Wojtowicz.

W skład komitetu organizacyjnego weszli: dr hab. prof. UŁ Edyta Pałuszyńska, dr hab. prof. US Elżbieta Perzycka, dr hab. prof. UW Mirosław Pęczak, dr hab. prof. IBL PAN Agata Roćko, dr Wojciech Drzeżdżon, dr Aleksandra Jędryszek-Geisler oraz dr Ewa Wojtowicz.

Patronat nad II MDEP objął Ośrodek Rozwoju Edukacji Polskiej za Granicą oraz Szkoła Polska przy Ambasadzie RP w Londynie. Wśród gości honorowych znaleźli się: Konsul RP w Londynie – Tomasz Balcerowski; profesor Jerzy Bralczyk; Dyrektor Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą – Anna Aleksandra Radecka; Prezes Zrzeszenia Nauczycieli Polskich w Ameryce – Tadeusz Młynek. Ambasadorem II MDEP został zespół Lombard.

Uczestnikami II MDEP byli głównie nauczyciele szkół polonijnych, ale również pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych, dyrektorzy szkół polonijnych, wykładowcy akademicki oraz nauczyciele ze szkół dwujęzycznych w Polsce. Słuchacze pochodzili z wielu krajów, między innymi: Anglii, Szkocji, Irlandii, Włoch, Francji, Hiszpanii, Australii, Stanów Zjednoczonych, Kirgistanu, Niemiec, Ukrainy, Litwy.

Główne tematy poruszane na II MDEP dotyczyły interdyscyplinarnych, nowoczesnych form i metod pracy w placówkach zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako obcego, drugiego, odziedziczonego oraz zagadnień z zakresu psychologii, a także wymianie dobrych praktyk edukacyjnych.

Konferencja rozpoczęła się już 16 stycznia – na kanale YouTube PASSH, gdzie można było oglądać materiały nagrane w ramach II MDEP. Wśród nich znalazł się wykład dr Dagmary Marii Boruc z Polish Academy of Social Sciences and Humanities w Londynie oraz Instytutu Neurologii i Psychiatrii w Warszawie pt. *Myśli samobójcze i ryzyko zachowań suicydalnych w grupie dzieci i młodzieży*, w którym omówione zostały typy, formy, przyczyny oraz statystyki samobójstw, a także wskazano specjalistyczne oddziaływania prewencyjne skierowane do dzieci i młodzieży z grupy ryzyka.

W tym samym dniu, również na kanale YouTube zamieszczone zostały również materiały nagrane w ramach wymiany dobrych praktyk. Pana Marek Adamczyk – dyrektor Polskiej Szkoły Sobotniej im. Marii Konopnickiej w Oak Lawn, nauczyciel Polskiej Szkoły Sobotniej im. Jana Karskiego Palos Heights i koordynator Przystanku Historia IPN Chicago, USA. Przedstawił działalność Przystanku Historia oraz opowiedział o niezwykle ważnym projekcie pod nazwą *Dębowa Aleja Niepodległości*. Wyjaśnił, iż celem działalności Przystanku Historia jest propagowanie wiedzy o na temat najnowszych faktów z historii naszej ojczyzny, w związku z czym organizują warsztaty dla uczniów i nauczycieli, przekazują szkołom pakiety edukacyjne, organizują wystawy, konkursy, wykłady otwarte, a także wycieczki do miejsc w USA, które związane są z Polakami. Poza autorem nagrania projekt koordynują panie: Helena Sołtys oraz Bernadetta Manturo. Pani Helena Sołtys była też pomysłodawcą projektu *Dębowa Aleja Niepodległości*, w ramach którego, z okazji rocznicy 100 lat odzyskania przez Polskę niepodległości, posadzono w Yorkville/Plano, II sto dębów.

Pani Klaudia Florek – nauczycielka języka polskiego jako obcego w Ecole Nova Polska w Paryżu, szkole która była inicjatorem założenia Macierzy Polskich Szkół we Francji, opowiedziała o funkcjonowaniu i działalności placówki. W szkole kształcą się dzieci i młodzież oraz grupy osób dorosłych. W ramach działalności poza tradycyjnymi zajęciami odbywają się również zajęcia dodatkowe – rozwijające kompetencje plastyczno-literackie, funkcjonuje także atelier dobrych manier, a w ramach dwumiesięcznych we Francji wakacji, organizowane jest tygodniowe, tematyczne Centrum Wakacyjne. Poza tym na bieżąco odbywają się różne warsztaty, konkursy oraz projekty międzynarodowe.

Pani Wioletta Hass Lipińska – dyrektorka Polskiej Szkoły Sobotniej w Perth w Szkocji, a swoją wypowiedź rozpoczęła od wyjaśnienia kwestii dlaczego tak bardzo kocha swoją pracę oraz wspomniała kilka zabawnych historii związanych z uczniami. Dalej opisała bogatą działalność placówki, którą kieruje, na uwagę zasługuje fakt, iż w ramach szkoły funkcjonuje polska biblioteka. Placówka utrzymuje bardzo bliskie i systematyczne kontakty z lokalnymi władzami, władzami z najwyższego szczebla (minister edukacji Szkocji) oraz instytucjami z Polski. W ramach swych działań prowadzi również szeroko rozumianą promocję kultury polskiej na terenie Szkocji. W placówce prowadzone są też zajęcia jogi dla najmłodszych, organizuje się wiele wydarzeń, konkursów oraz dba się o rozwój zawodowy i osobisty nauczycieli poprzez organizację wielu warsztatów, kursów, czy sympozjów.

Pani Ewa Hawryło – dyrektorka Polskiej Szkoły Sobotniej w Swindon w Wielkiej Brytanii przedstawiła historię szkoły, która sięga lat 50-tych ubiegłego stulecia i rozpoczęła się w obozach dla Polaków w Faifford. Referentka zgromadziła wiele historycznych materiałów z kronik, stron, oraz od różnych osób związanych z działalnością placówki. Opowiedziała także o bieżącej działalności szkoły, w ramach której poza nauczaniem w oparciu o autorskie programy języka polskiego, historii, geografii, organizowanych jest wiele wydarzeń, np.; sprzątanie grobów, zaproszenie seniorów na różne wydarzenia, przedstawienia, konkursy oraz Dzień Polski.

Pani Ewa Hojna – prezes Stowarzyszenia Kulturalnego „Szkoła Polska”, nauczycielka i dyrektor Szkoły Polskiej w Barcelonie, Tarragonie, Gironie i Castelldefels w Hiszpanii opowiedziała o działal-

ności tych placówek jako przykładzie kreatywnej edukacji. Wyjaśniła, że od 2002 mocno zmienił się profil uczniów i obecnie ponad 90% z nich stanowią dzieci z rodzin mieszanych. Opowiedziała o powstałym pięć lat temu, przy szkole w Barcelonie, Klubie Malucha, który cieszy się wielkim zainteresowaniem i na miejsce trzeba czekać około roku. Klub malucha przeznaczony jest dla dzieci od 1 do 3 roku życia, z którymi w ramach zajęć aktywnie uczestniczą rodzice/opiekunowie. Najczęściej są to osoby obcojęzyczne i w ramach spotkań uczą się razem z dziećmi języka polskiego, kultury, sztuki, geografii, czy polskich tradycji. Szkoły realizują autorskie programy nauczania, każda z nich wyposażona jest w bibliotekę. Organizacja działa realizując również projekty wymiany kadry, czy praktyk studenckich w ramach programu Erasmus.

Pani Maksi Kozińska – Prezes Polish Language Communication Centre w Londynie, przedstawiła mini wykład na temat dwujęzyczności. Wyjaśniła istotne kwestie związane z językiem polskim jako odziedziczonym, językiem obcym, czy językiem pierwszym (ojczystym) oraz omówiła metody pracy z uczniami w zależności od tego, jakim językiem jest dla nich język polski (ojczystym, obcym, czy odziedziczonym).

Pan Jacek Naćciszewski oraz panie: Andżelika Marzęda i Iwona Szpit przedstawili działalność Szkoły Polskiej przy Ambasadzie RP w Londynie. Z materiału można było dowiedzieć się, jaka jest historia szkoły, specyfika pracy i kierunki działalności. Palcówka dba o zintegrowanie społeczności szkolnej, współpracuje z wieloma organizacjami z Polski i Wielkiej Brytanii, organizuje spotkania z autorami książek, organizuje ciekawe warsztaty i szkolenia dla nauczycieli oraz rodziców. W szkole działa samorząd uczniowski, wydawane są szkolne gazetki oraz uroczystości obchodzone są najważniejsze święta państwowe. Społeczność włącza się także regularnie w działalność charytatywną. Z nagrania dowiedzieliśmy się również, jakie metody zaczerpnięte z brytyjskiego systemu edukacji wykorzystują nauczyciele tej placówki.

Pani Danuta Stryjak – kierownik Szkoły Polskiej im. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego przy Ambasadzie RP w Rzymie, szkoły działającej w ramach Ośrodka Edukacji Polskiej za Granicą, w której prowadzona jest edukacja na poziomie szkoły podstawowej i liceum opowiedziała o specyfice pracy w tej placówce. Wyjaśniła także, co

wyróżnia tą szkołę od innych – prowadzenie dwóch różnych systemów kształcenia. Pierwszy – system tygodniowy, gdzie uczniowie, wybierając jeden dzień tygodnia, realizują wszystkie zajęcia; drugi – system miesięczny, w ramach którego realizują zajęcia, uczęszczając na nie dwa razy w miesiącu. Z wystąpienia dowiedzieliśmy się również, że podobnie, jak w przypadku uczniów w Katalonii, od około 10 lat uczniowie szkoły w Rzymie to dzieci pochodzące głównie z rodzin mieszanych. Jak usłyszeliśmy, szkoła prowadzi także szeroką działalność, w ramach której zrealizowano m.in. studia podyplomowe dla nauczycieli nauczających języka polskiego jako obcego oraz wiele edycji konferencji pod tytułem *Dziecko dwujęzyczne – problem czy skarb?* Z wystąpienia wiemy również, że system oświaty polonijnej we Włoszech w obecnej chwili ma znaczny problem ze znalezieniem wykwalifikowanej kadry do pracy z szkole polonijnej.

Pani Zenona Ślęzak-Biegaliżew – prezes Polskiego Stowarzyszenia Kulturalno-Oświatowego „Odrodzenie”, rozpoczęła od krótkiej charakterystyki bardzo odległego kraju, jakim jest Kirgistan, a następnie przedstawiła historię Polaków w tym miejscu. Opowiedziała o prześladowaniach i przymusowej rusyfikacji ludzi polskiego pochodzenia w Kirgistanie, a następnie o historii powstania i działalności stowarzyszenia. Z materiału dowiedzieć się też można było, że obecnie w szkole języka polskiego uczą się dzieci, młodzież oraz dorośli, zajęcia odbywają się w weekendy, działa coraz lepiej wyposażona biblioteka, organizowane są festiwale, konkursy, spotkania z poezją, a corocznie można wziąć także udział w Letniej szkole, która trwa kilkanaście dni. Prezes wspomniała także, że w ramach działalności wydawany jest kwartalnik *Polonus*.

Z kolei w dniu 17 stycznia uczestnicy mogli wysłuchać na żywo dziesięciu wykładów prowadzonych przez znakomitych specjalistów zarówno z Wielkiej Brytanii, jak i z Polski. II MDEP prowadziła dr Ewa Wojtowicz, ze względu na panującą pandemię całość została zrealizowana w formie zdalnej.

Wydarzenie rozpoczęto rejestracją tuż po godzinie 10.00, później Rektor PASSH, dr Aleksandra Jędrzysek-Geisler przywitała gości. Następnie głos zabrał Konsul RP w Londynie - Tomasz Balcerowski, który podkreślił wagę i potrzebę organizowania tego wydarzenia. Jako kolejny, na temat tożsamości, wypowiedział się profesor Jerzy

Bralczyk. Z kolei dyrektor Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą – Anna Aleksandra Radecka, w swoim krótkim wystąpieniu opowiedziała o działalności instytucji, w tym koordynacji prac szkół polskich za granicami, doskonaleniu nauczycieli, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wydawanych materiałach edukacyjnych oraz awansie zawodowym nauczycieli polonijnych. Następnie głos zabrał prezes Zrzeszenia Nauczycieli Polskich w Ameryce -Tadeusz Młynek, który opowiedział o bardzo bogatej historii, jednej z największych organizacji polonijnych, obecnie którą kieruje. Przedstawił cele oraz niezwykle szerokie działania i dorobek Zrzeszenia. Wśród nich wyróżniono na przykład: współpracę z ośrodkami oświatowymi i organizacjami w Polsce i na świecie; pomoc w zakładaniu, a także w prowadzeniu placówek szkolnych; wspieranie interesów szkół polonijnych; promowanie osiągnięć naukowych i kulturowych Polaków i Amerykanów polskiego pochodzenia; współpraca przy uznawaniu i certyfikowaniu egzaminów potwierdzających znajomość języka polskiego; działalność wydawnicza; udzielanie pomocy finansowej uczniom i członkom Zrzeszenia; organizacja różnych form doskonalenia zawodowego nauczycieli; działalność Lokalnego Ośrodka Metodycznego; organizację Zjazdów Nauczycieli Polonijnych i Komitetów Rodzicielskich; coroczne bale studniówkowe i msze graduates maturzystów; uczestnictwo w paradzie z okazji 3-go Maja; projekt Przystanek Historia i Dębowa Aleja Niepodległości oraz wiele konkursów.

Następnie ogłoszono wyniki konkursu na Ucznia Roku Szkoły Polonijnej. W konkursie zgłoszono ponad stu uczniów, z czego po weryfikacji wymogów formalnych, zakwalifikowało się ponad siedemdziesięciu młodych ludzi z różnych ośrodków, gdzie prowadzona jest oświata polonijna, w tym z: Anglii, Szkocji, Irlandii, Hiszpanii, Włoch, Francji Niemiec, Australii, Stanów Zjednoczonych. Wyłoniono zwycięzców w trzech kategoriach.

Zwycięzcy w kategorii do 10 roku życia:

I miejsce – Kacper Wroblewski, Nowy Jork, USA;

II miejsce – Antoni Rębisz, Linden, New Jersey;

III miejsce – Kasjan Zdunik, Cavan, Irlandia.

Zwycięzcy w kategorii 11 – 15 rok życia:

I miejsce – Kinga Kozek, Sydney, Australia;

II miejsce – Natalia Prajzner, Linden, New Jersey;

III miejsce – Zuzanna Stefania Szewc, Plainfield, New Jersey.

Zwycięzcy w kategorii 16 – 18 rok życia:

I miejsce – Piotr Romankiewicz, Cavan, Irlandia;

II miejsce – Shayenne Tomasik, Derby, Connecticut;

III miejsce – Viktoria Pakos, Palos Heights, Illinois.

Po silnych emocjach związanych z ogłoszeniem wyników konkursu, głos zabrał redaktor naczelny Wydawnictwa PASSH - dr Marcin Jurczyk, który przedstawił zapowiedzi wydawnicze na najbliższy czas. Wśród nich:

– *Mitologia słowiańska z ćwiczeniami dla uczniów polonijnych* autorstwa mgr Doroty Hrycak-Krzyżanowskiej. Publikacja skierowana jest do ucznia polonijnego, który uczy się języka polskiego oraz poznaje kulturę i tradycje polskie. Legendarium to zbiór fabularnych historii, które ilustrują słowiańskie mity i wierzenia. Publikacja ma na celu zainteresować ucznia tematyką słowiańską oraz pomóc w nauce języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego na poziomie B1- B2. Do każdego mitu dodane są ćwiczenia do kształtowania wszystkich sprawności językowych: słuchanie, mówienie, czytanie ze zrozumieniem oraz pisanie. Książka zawiera ćwiczenia ortograficzne, gramatyczne, leksykalne, fonetyczne oraz tłumaczenia.

– *Wielorakie inteligencje i storytelling w nauczaniu języka polskiego jako obcego, drugiego, odziedziczonego* autorstwa dr Aleksandry Jędryszek-Geisler i mgr Doroty Hrycak-Krzyżanowskiej. Publikacja przeznaczona jest dla uczniów od 7 do 16 lat, dla których język polski jest językiem odziedziczonym, drugim lub obcym. Publikacja przeznaczona jest dla nauczycieli, którzy wierzą, że opowiadane na lekcjach języka polskiego historie odgrywają wielką rolę w życiu dziecka. Autorki książki odnoszą się do teorii wielorakiej inteligencji, która jest uważana za innowację w nauce języków. Pomaga uczniom rozwinąć wszystkie osiem inteligencji, które reprezentują różne sposoby otaczającego nas świata. Według Gardnera, nauczyciele, którzy wdra-

zają teorię wielorakiej inteligencji, zachęcają uczniów nie tylko do wykorzystania istniejącej wiedzy językowej, ale także do uczenia się nowych treści i doskonalenia umiejętności.

– *Karty edukacyjne – Polskie obyczaje i tradycje bożonarodzeniowe w sztuce polskiej* autorstwa mgr Moniki Platy. Karty edukacyjne to seria wydawnicza, która powstała z myślą o potrzebie szerzenia wiedzy o kulturze i sztuce polskiej wśród dzieci polonijnych, a także przybliżeniu polskiego dziedzictwa kulturowego w tym środowisku. Pierwsza część serii pokazuje, na 30 kartach wielkości pocztówek, polskie zwyczaje związane z Bożym Narodzeniem (Wigilia, jasełka, szopka, choinka, pasterka, kolędownie, orszak trzech króli), a także liczne ciekawostki z obszaru polskiej historii, języka, geografii i historii sztuki.

Następnie przyszedł czas na zabranie głosu przez Ambasadora II MDEP – zespół Lombard, który na początek wyraził swój podziw dla nauczycieli polonijnych, zachwyt dla działalności uczniów szkół polonijnych i przekazał gratulacje zwycięzcom konkursu oraz organizatorom II MDEP. Po tych miłych słowach zaproszono wszystkich do wspólnego kolędownia, wspólnie mogliśmy zaśpiewać znaną wszystkim kolędę „Cicha noc”. Oczywiście podczas występu Lombardu nie mogło zabraknąć wielkiego hitu „Przeżyj to sam”, który był kolejnym wykonanym przez Ambasadora II MDEP utworem. Świece, zapalniczki, wspólne kołysanie i śpiew towarzyszyły uczestnikom podczas występu. Później zespół zwrócił uwagę na to, co spotkało świat w ubiegłym roku i jakie płyną z tego doświadczenia refleksje. Zespół podkreślił istotę najważniejszych wartości w życiu, a na koniec wykonał jeden ze swoich najnowszych, niezwykle kontemplacyjny i bardzo życiowy utwór „Świat się zatrzymał”.

Po wystąpieniu zespołu Lombard nastąpiła krótka przerwa, po której rozpoczęto pierwszą sesję wykładową. Jako pierwsza prelekcję wygłosiła dr hab. prof. UŁ Edyta Pałuszyńska z Zakładu Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego. Temat wykładu „Aforyzmy na lekcjach języka polskiego, krótkie teksty i ciekawe wykorzystywanie na lekcjach”. Prowadząca wprowadziła uczestników w świat aforyzmów, wyjaśniła ich definicję, znaczenia i zastosowanie. Przedstawiła konkretne przykłady i ćwiczenia z wykorzystaniem aforyzmów w nauczaniu języka polskiego w odniesieniu do różnych sprawności językowych.

Następnie dr hab. prof. IBN PAN Agata Roćko zaprezentowała temat „Być niebieskim ptakiem czy mieć poukładane w głowie? O nauczaniu i rozumieniu polskiej frazeologii”. Referentka zaprezentowała swój autorski tekst wykorzystujący związki frazeologiczne i wyjaśniła, w jaki sposób można go użyć w pracy nauczyciela, a także podzieliła się metodami, technikami, które stosuje. Poleciała także konkretną bibliografię do wykorzystania w trakcie lekcji z wykorzystaniem omawianego zagadnienia.

Następnie dr Agnieszka Kania z Katedry Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego przedstawiła temat „Polak mały” i co dalej? O kształtowaniu poczucia tożsamości narodowej w XXI wieku. Prelegentka zaczęła od tożsamości narodowej i patriotyzmu. Wskazała różne podejścia do patriotyzmu. Podkreśliła, że w obecnych czasach należałoby zrewidować sposób kształtowania poczucia tożsamości narodowej i uczynić ją tożsamością kulturową, która ma charakter włączający. Uczyniła to w odniesieniu do znanego wszystkim Katechizmu polskiego dziecka Władysława Bełzy (- Kto ty jesteś? – Polak mały...).

Po kolejnej przerwie swój wykład rozpoczęła dr Ewa Wojtowicz z Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie i Polskiej Akademii Nauk Społecznych i Humanistycznych w Londynie - „Budowanie autonomii dziecka jako droga do szczęścia – perspektywa teorii autodeterminacji”. Najpierw wprowadziła uczestników w samą teorię motywacji, a następnie omówiła jej wykorzystanie w kontekście motywacji do nauki z uwzględnieniem autonomii dziecka. Później zawarła kilka praktycznych wskazówek, w jaki sposób zaimplementować kontekst teoretyczny do codziennej pracy nauczyciela polonijnego.

W dalszej kolejności dr Aleksandra Jędrzysek-Geisler z Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie i Polskiej Akademii Nauk Społecznych i Humanistycznych w Londynie przedstawiła temat „Dydaktyka w szkole polonijnej w świetle założeń teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera”. Na początku prelegentka omówiła główne założenia teorii, rodzaje inteligencji oraz ich charakterystykę, omówiła ćwiczenia rozwijające poszczególne typy inteligencji i przekazała uczestnikom link do narzędzia, które pomaga określić rozwój poszczególnych typów inteligencji. Następnie pokazała zastosowanie profili graficznych inteligencji w praktyce szkolnej,

a później pokazała ćwiczenia na przykładowej lekcji z zastosowaniem zadań rozwijających różne typy inteligencji.

Kolejny wykład należał do mgr Doroty Hrycak-Krzyżanowskiej z Polskiej Akademii Nauk Społecznych i Humanistycznych w Londynie i nosił tytuł „Język wizualny jako skuteczna metoda nauczania”. Na początek prelegentka podkreśliła, że tekst nie jest głównym przekazem informacji, obecnie informacje stają się coraz bardziej multimodalne. Następnie pokazała kilka sposobów wykorzystania języka wizualnego na lekcjach języka polskiego. Między innymi omówiła zastosowanie kart do storytelling, kostek do układania opowiadań Story Cubes, sketchnotes, wskazała także przydatne programy w nauczaniu zdalnym.

Później głos zabrała mgr Klaudia Mucha-Iwaniczko z Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Polskiej Akademii Nauk Społecznych i Humanistycznych w Londynie na temat: „Współczesna literatura w kształceniu dzieci dwujęzycznych. Propozycje lekturowe”. Prelegentka zaproponowała pracę z fragmentami najbardziej reprezentatywnych tekstów, zwracając dużą uwagę na interkulturowość. Podkreśliła, że literatura jest niezwykle ważna w kształceniu kompetencji wielokulturowych i według takiego klucza dobrała, na to wystąpienie, propozycje lektur, które następnie po kolei omówiła.

Następne wystąpienie należało do mgr Piotra Kośli z Polskiej Akademii Nauk Społecznych i Humanistycznych w Londynie pt. „Gry i zabawy edukacyjne aktywizujące uczniów na lekcjach”, podczas którego przedstawił wiele ciekawych pomysłów na uatrakcyjnienie lekcji, nie tylko w polonijnej szkole. Podzielił się przykładami konkretnych gier i zabaw aktywizujących uczniów, między innymi: Spoczone dyktando, Pass the bomb, Story Cubes w różnych wersjach, a także podzielił się niezwykle przydatnymi aplikacjami do przygotowania darmowych ćwiczeń, a także tworzenia zadań i gier.

Pani mgr Mirosława Lipka z Polskiej Akademii Nauk Społecznych i Humanistycznych w Londynie przedstawiła wykład „Warunki organizacji przestrzeni w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami oraz dostosowanie form i metod do ich potrzeb”. W trakcie wykładu podkreśliła przede wszystkim wagę indywidualizacji w procesie nauczania, tak aby proces dydaktyczny był bardzo indywidualny, ale też interaktywny i prowadzony w stosownej przestrzeni edukacyj-

nej. Wykładowczyni odniosła się także do piramidy potrzeb i wyjaśniła je w kontekście edukacji.

Ostatni wykład należał do mgr Małgorzaty Burby z Polskiej Akademii Nauk Społecznych i Humanistycznych w Londynie na temat: „Efektywna komunikacja w procesie rozwijania kompetencji językowych i wspierania rozwoju uczniów”. Swoje wystąpienie rozpoczęła od wyjaśnienia kompetencji nauczyciela, odnosząc je do wymagań współczesnej szkoły. Podkreśliła wagę kompetencji komunikacyjnych w edukacji. Omówiła bariery komunikacyjne, umiejętność aktywnego słuchania oraz formułowanie informacji zwrotnych.

Po ostatnim wystąpieniu przewidziano panel dyskusyjny, podczas którego uczestnicy mogli zadawać pytania, dzielić się spostrzeżeniami i doświadczeniami z zakresu przedstawionej wcześniej tematyki. Na zakończenie konferencji głos zabrał ponownie Konsul RP w Londynie – Tomasz Balcerowski, który podziękował za udział, stwierdził, że II MDEP był dniem obfitującym w kolejne pomysły związane z oświatą polonijną. Zdeklarował, że korzystając z materiałów z wydarzenia, postara się zainteresować osobistą współpracą z PASSH nauczycieli polonijnych, z którymi Konsul ma na co dzień kontakt. Następnie Prezes Zrzeszenia Nauczycieli Polskich w Ameryce – Tadeusz Młynek, stwierdził, że II MDEP był bardzo emocjonującym i dającym nauczycielom dużo nowej energii do działania, następnie wskazał na potrzebę kontynuacji oraz podziękował za udział i pogratulował realizacji przedsięwzięcia.

Na zakończenie Rektor PASSH wspomniała o działalności edukacyjnej, poinformowała także o możliwości odsłuchania wszystkich wykładów na kanale YouTube PASSH, podziękowała wszystkim za udział w II Międzynarodowym Dniu Edukacji Polonijnej, w tym podziękowała i wymieniła wszystkich gości honorowych, podziękowała wszystkim prelegentom, którzy wzięli udział w ramach wymiany dobrych praktyk, wykładowcom którzy mieli wystąpienia na żywo w dniu 17 stycznia, nauczycielom i rodzicom szkół polonijnych na świecie, wszystkim organizacjom i mediom, które promowały II MDEP, członkom Polskiej Akademii Nauk Społecznych i Humanistycznych w Londynie, a w tym w szczególności prowadzącej wydarzenie – dr Ewie Wojtowicz.

Przed II MDEP w wiadomości.com, Słonecznym Radio Floryda oraz Polskim Radio 1030 Chicago Rektor PASSH opowiadała o nad-

chodzącym wydarzeniu. Pisali też o nas: Puls Polonii, Australia, epe-dagogika.pl, Polska, Dziennik Polonijny, USA, TVP Polonia, Polska, Dobra Szkoła Nowy Jork, USA, Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą, Polska, emitonet, UK, allevenys.in, Indie, zespół Lombard, Polska, Cogito Dla Polonii, Polska, Fundacja Pomoc Polakom Na Wschodzie, Polska, Forum Nauczycieli Polonijnych Zachodniego Wybrzeża, USA, Zrzeszenie Nauczycieli Polskich w Ameryce, USA, Portal Oświatowy, Polska, Cooltura, UK oraz TV Polski Londyn, UK.

Niespełna dwie godziny po zakończeniu II Międzynarodowego Dnia Edukacji Polonijnej wyemitowano relacje z wydarzenia w Telewizji Polonia¹. Dzięki sprawnej komunikacji oraz współpracy zespołu, możliwością na przedstawienie PASSH jako instytucji ważnej dla Polonii dokonaliśmy wszelkich starań, aby nasze działania przyczyniły się do budowania pozytywnego wizerunku uczelni na świecie i wpisały się w standardy strategicznych działań oraz nadały kształt jakościowy dla zespołów podejmujących się tak ważnego projektu, które są odpowiedzialne za marketing, działania PR oraz integrację nauczycieli zajmujących się edukacją, analizą materiałów dydaktycznych, badaniami nad emigracją oraz dyskursem z uwzględnieniem wielokulturowości tychże środowisk.

Po zakończeniu II MDEP rozesłano uczestnikom ankietę ewaluacyjną. Poniżej przedstawiono wyniki analiz.

Informacje ogólne

Czy jest Pan/Pani zadowolony/a z udziału w I MDEP?

Uczestnicy ocenili na **4,89 na 5** możliwych punktów, co oznacza, że 89,20% osób było w maksymalny sposób zadowolonych z udziału w konferencji, a 10,8% było zadowolonych w stopniu dobrym.

Czy zdobyta na II MDEP wiedza będzie Pana/Pani zdaniem przydatna w pracy w szkole? Uczestnicy ocenili na **4,89 na 5** możliwych punktów, co oznacza, że 89,20% osób stwierdziło, że zdobyta wiedza będzie bardzo przydatna, a 10,8% uczestników, że będzie przydatna.

Jak ocenia Pan/Pani zakres/tematykę II MDEP?

¹ <https://polonia24.tvp.pl/51825731/17012021-2000>.

Uczestnicy ocenili na **4,89 na 5** możliwych punktów, co oznacza, że 89,20% osób oceniło tematykę II MDEP na maksymalną ocenę (5), a 10,8% uczestników na ocenę 4.

Jak ocenia Pan/Pani organizację II MDEP?

Uczestnicy ocenili na **4,81 na 5** możliwych punktów, 83,80% osób oceniło organizację II MDEP na maksymalną ocenę (5), 13,5% uczestników na ocenę 4 i 2,7% na ocenę 3.

Jak ocenia Pan/Pani atmosferę panującą na II MDEP?

Uczestnicy ocenili na **4,97 na 5** możliwych punktów, co oznacza, że 97,3% osób oceniło atmosferę II MDEP na maksymalną ocenę (5), a 2,7% uczestników na ocenę 4.

Jak ocenia Pan/Pani zapisy, kontakt z administracją PASSH w zakresie uczestnictwa w II MDEP?

Uczestnicy ocenili na **4,95 na 5** możliwych punktów, co oznacza, że 94,6% osób oceniło zapisy i kontakt z administracją PASSH na maksymalną ocenę (5), a 5,4% uczestników na ocenę 4.

Jak ocenia Pan/Pani promocję II MDEP?

Uczestnicy ocenili na **4,76 na 5** możliwych punktów, co oznacza, że 78,4% osób oceniło promocję II MDEP na maksymalną ocenę (5), 18,9% uczestników na ocenę 4, a 2,7% na ocenę 3.

Wykres 1. Ogólne zestawienie ocen II MDEP



Źródło: opracowanie własne

O AUTORACH

Marcin Jurczyk

Pracownik naukowo-dydaktyczny w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Dyrektor Instytutu Nauk Społecznych PASSH. Absolwent Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Tytuł doktora Nauk Społecznych w dyscyplinie pedagogika otrzymał w roku 2019 w Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. W latach 2019-2020 wychowawca w zakładzie penitencjarnym dla nieletnich w Wielkiej Brytanii (Oakhill Secure Training Centre). Posiada doświadczenie w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie oraz z dziećmi i dorosłymi wykazującymi zaburzenia psychiczne, w zachowaniu oraz rozwojowe.

Katarzyna Stokłosa

Ukończyła stacjonarne studia na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego. Doktorantka w Międzydziedzinowej Szkole Doktorskiej w zakresie nauk prawnych oraz filozofii. Współpracuje z Instytutem Polityki Społecznej i Resocjalizacji gdzie prowadzi zajęcia dla studentów. Aplikantka przy Okręgowej Izbie Radców Prawnych w Warszawie.

Dagmara Maria Boruc

Absolwentka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Doktor nauk społecznych z zakresu pedagogiki o specjalności pedagogika specjalna. Magister psychologii o specjalności psychologia kliniczna. Od 2017 certyfikowany mediator sądowy ds. rodzinnych, gospodarczych, cywilnych i karnych w Sądzie Okręgowym dla m.st. Warszawy oraz w Sądzie Okręgowym Warszawa-Praga. Certyfikowany trener Treningu Umiejętności Społecznych oraz Terapeuta-Cień. Od 2017 roku członek Polskiego Towarzystwa Psychologicznego z Oddziałem w Warszawie, członek Polskiego Towarzystwa Terapii Poznawczej i Behawioralnej, Członek Polskiego Towarzystwa Skoncentrowanego na Rozwiązaniach oraz Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Warszawie.

Mateusz Gaze

Adiunkt w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego. Ukończył Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne II stopnia z kierunkiem wiodącym filologia polska. Jego praca magisterska, zatytułowana „Miejsce słowotwórstwa w nauczaniu języka polskiego jako obcego”, napisana pod kierunkiem prof. dr hab. B. Ostromęckiej-Frączak, została uznana za najlepszą pracę magisterską z językoznawstwa polonistycznego na Wydziale Filologicznym w 2013 roku oraz zdobyła II nagrodę w ogólnopolskim Konkursie im. Czesława Zgorzelskiego. W czerwcu 2015 r. uzyskał licencjat z logopedii z audiologią. W roku 2017 uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa za pracę pt. Językowy obraz Łodzi w wybranych mediach (na materiale „Gazety Wyborczej”, „Onetu”, „Dziennika Łódzkiego” i „Łódzkich Wiadomości Dnia”), napisaną pod kierunkiem prof. E. Pałuszyńskiej. Recenzentkami pracy były: dr hab. Magdalena Trysińska z Uniwersytetu Warszawskiego oraz dr hab. Małgorzata Rzeszutko-Iwan z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Rafał Maćkowiak

Od 2014 roku pracuje jako lektor w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców. W tym samym roku ukończył filologię polską oraz dziennikarstwo i komunikację społeczną na Uniwersytecie Łódzkim. Podczas studiów polonistycznych zrealizował program trzech specjalizacji: komunikowanie publiczne, edytorstwo tekstów literackich oraz nauczanie języka polskiego jako obcego, natomiast na dziennikarstwie wybrał specjalizację gatunki specjalistyczne dziennikarstwa. Zwieńczeniem studiów polonistycznych była praca magisterska pt. Komizm w serialu „Świat według Kiepskich” napisana pod kierunkiem prof. Bożeny Ostromęckiej-Frączak, natomiast praca magisterska z dziennikarstwa pt. Reportaż podróżniczy Wojciecha Cejrowskiego – studium przypadku powstała pod kierunkiem prof. Barbary Kudry. W 2018 roku uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa za pracę pt. Socjolekt polskich graczy wideo, napisaną pod kierunkiem prof. Edyty Pałuszyńskiej.

Mirosław Szcześniak

Studia licencjackie ukończył na Wydziale Ekonomicznym w Wyższej Szkole Społeczno Ekonomicznej w Warszawie o specjalności Ekonomia pracy i zarządzanie kadrami. Stopień zawodowy magistra zarządzania o specjalności Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, uzyskał w Warszawskiej Wyższej

Szkole Ekonomicznej im. Edwarda Wiszniewskiego na Wydziale Stosunków Gospodarczych i Zarządzania. Ukończył trzyletnie Seminarium Doktorancie w Zakładzie Psychologii Stosowanej Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie w Londynie w roku 2017. W latach 2016 – 2019 asystent w Zakładzie Psychologii Stosowanej Instytutu Nauk Społecznych PUNO. W roku 2019 powołany na stanowisko kierownika Zakładu Techniki w Środowisku i Biznesie w Instytucie Nauk Technicznych PUNO w Londynie. W latach 2005 – 2012 nauczyciel klas GCSE i A Level w Polskiej Szkole Sobotniej im. Jana Pawła II w Lancaster. Autor trzech książek i dwunastu artykułów naukowych z zakresu zarządzania.

Aleksandra Jędrzysek-Geisler

Absolwentka Wydziału Psychologii Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie, doktor Nauk Społecznych w dyscyplinie Psychologia. Pracownik naukowo-dydaktyczny Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie. W latach 2011–2020 wykładowca Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie w Londynie. Posiada kilkunastoletnie doświadczenie w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie oraz osadzonymi w zakładach karnych. Od 2010 roku zajmuje się kształceniem nauczycieli między innymi w Polsce, Wielkiej Brytanii, Islandii, Hiszpanii i Stanach Zjednoczonych. Członkini rad programowych i organizatorka wielu międzynarodowych konferencji naukowych.

PAIH POLISH ACADEMY OF
SOCIAL SCIENCES AND
HUMANITIES

