

MARTA WRÓŃSKA

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID – 0000-0002-2931-5511

„SZTUKA” NAUCZANIA-UCZENIA SIĘ: NAUCZYCIEL CZY UCZEŃ JAKO *HOMO HUBRIS* W PRZESTRZENI MEDIALNEJ?

Streszczenie: Wprowadzenie: Dynamiczne przemiany kulturowe, ekonomiczne czy naukowo-techniczne wymuszają transformacje w procesach edukacyjnych. Obecnie nauczanie-uczenie się nie należą do dziedzin prostych i z pewnością nie zawsze przyjemnych. Współcześnie proces uczenia nie polega na sztywnym realizowaniu programu, lecz na reagowaniu na pojawiające się problemy i na umiejętności utworzenia odpowiednich warunków do ich rozwiązywania. **Cel badań:** Istotne w badaniach były kluczowe pytania: jakie są konstytutywne elementy sztuki nauczania uczenia się? czy będą sprzyjać rozwojowi osobowości nowoczesnej określanej jako *homo hubris*? kogo w przestrzeni medialnej można określić mianem *homo hubris*? **Metoda badań:** W badaniach zastosowano autorskie testy diagnozujące: wiedzę deklaratywną (*declarative knowledge*) adolescentów i nauczycieli o mediach; wiedzę proceduralną (*procedural knowledge*) związaną z umiejętnościami stosowania mediów, oraz skalę do badania postaw adolescentów i nauczycieli wobec mediów. **Wyniki i wnioski:** Otrzymane wyniki nie napawają optymizmem. Nauczyciele, którzy wzięli udział w moich badaniach, wypadli gorzej od swoich uczniów we wszystkich trzech opisanych przeze mnie obszarach. *Homo hubris* w przestrzeni medialnej to adolescent. Ponadto wiedza respondentów o współczesnych mediach ma charakter wybiórczy i ograniczony, a ich umiejętności sprowadzają się tylko do podstawowych operacji.

Słowa kluczowe: badania własne, cechy osobowości nowoczesnej, koncepcja człowieka nowoczesnego, przestrzeń medialna, „sztuka” nauczania-uczenia się i jej atrybuty

WPROWADZENIE

Szybki rozwój cywilizacji, przyrost wiedzy naukowej oraz zmiany zachodzące we współczesnym świecie sprawiają, że edukacja mierzy się wciąż z nowymi wyzwaniami, a przed nauczycielem stawia się coraz szersze, wieloaspektowe zadania. Do

niedawna wiadomości o świecie i umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w nim dostarczała przede wszystkim szkoła, wspierana w swej funkcji przez rodzinę, środowisko, a także poszukiwania własne uczniów. Głównym źródłem wiedzy i umiejętności było słowo drukowane, choć i one były determinowane edukacją szkolną. Pojawienie się nowych źródeł informacji (media cyfrowe) zakłóciło ten porządek. Monopol szkoły w dostarczaniu młodemu pokoleniu informacji o otaczającej je rzeczywistości został złamany. Atrakcyjnym środowiskiem funkcjonowania młodzieży stała się obecnie przestrzeń medialna, która zachęca do nieustannego przebywania w niej. Nauczyciel nie może zapominać, że przyszłość młodego pokolenia zależy od jego medialnego funkcjonowania w „płynnej nowoczesności”, w której „bezpieczna posada w bezpiecznej firmie wydaje się dzisiaj już tylko nostalgicznym wspomnieniem” (Bauman, 2006, s. 250). Obecnie zadaniem każdej szkoły jest nie tylko dostosowanie edukacji do przemian cywilizacyjnych, lecz także współpartycypacja w nich oraz antycypacja przyszłości swoich uczniów. To ogromne wyzwanie, aby trafnie rozpoznawać zarysowujące się i zachodzące zjawiska oraz procesy, a także umieć przewidywać ich trendy rozwojowe.

Niestety szkoły nadal funkcjonują jako instytucje totalne (Goffman, 1975, s. 150–178), w których wszystko jest podporządkowane jedynej władzy dyrekcji i nauczycieli (Śliwerski, 1998, s. 318), a dzień lekcyjny jest precyzyjnie zaplanowany wedle odgórnie narzuconych założeń, których przestrzeganie jest skrupulatnie nadzorowane. „Tam bez przerwy [...] przebiegają istotne interakcje, tam odbywa się gra o prestiż, o znaczenie, o wpływ na innych, o zachowanie własnej twarzy, o podmiotowość. Tam właśnie można przećwiczyć kierowanie innymi, podporządkowanie, decydowanie, manipulowanie i bycie manipulowanymi. Tam można ćwiczyć szybkość reakcji. Tam znaleźć poklask dla własnych inicjatyw. Tam toczy się gra przygotowująca do życia – tego prawdziwego, już po szkole” (Janowski, 1998, s. 7). Czy w tak zorganizowanej szkole może być miejsce na „sztukę” nauczania-uczenia się? Jakie są jej konstytutywne elementy? I czy sprzyjają one kształtowaniu i rozwijaniu osobowości nowoczesnej określanej jako *homo hubris*? Kogo w przestrzeni medialnej, która podlega ciągłym zmianom wywołanym przez intensywny rozwój mediów, ale zapewnia także swobodny dostęp do informacji, komunikatów medialnych oraz interakcji z innymi uczestnikami życia społecznego, można określić mianem *homo hubris*? To kluczowe pytania w artykule. W poszczególnych jego częściach zostaną wyeksponowane istotne kwestie, które mogą stanowić głos w poszukiwaniu rozwiązania tak sformułowanych problemów.

„SZTUKA” NAUCZANIA-UCZENIA SIĘ

Tradycyjne nauczanie¹ było traktowane jak sztuka uprawiana przez nauczyciela, niestety często w sposób intuicyjny, zgodnie z jego własnymi wyobrażeniami, wartościami, uzdolnieniami czy innymi predyspozycjami. Nie taką „sztukę” nauczania postulują we współczesnej edukacji. Intuicja jest prawdopodobnie niezbędną w sztuce, ale nie zapewni efektywnego nauczania rozumianego jako proces dydaktyczny.

Samo pojęcie „sztuka” jest trudne do zdefiniowania, wręcz niemożliwe do kompletnego określenia: granice pojęcia są stale redefiniowane i w każdej chwili może pojawić się dzieło, które w arbitralnie przyjętej, domkniętej definicji się nie mieści (zob. Gombrich, 2016). Takim „dziełem” jest nauczanie. Każdy nauczyciel musi pamiętać, że nauczanie to tworzenie optymalnych warunków uczenia się. Nauczanie ma sens tylko wtedy, gdy jego skutkiem jest uczenie się. Należy podkreślić, że efektywny i skuteczny sposób nauczania stanowi główny wyznacznik uczenia się. „Optymalne uczenie się ma miejsce jedynie wówczas, gdy uczniowie uważają i reagują na dobrze zorganizowane sekwencje oddziaływań dydaktycznych. Spowodowanie tego, by uważali, uczestniczyli w lekcji i należycie doceniali naukę, wymaga czegoś więcej niż tylko właściwej organizacji treści nauczania” (Galloway, 1988, s. 7). W dalszej części, ze względu na ograniczenia edycyjne artykułu, dokonam bez żadnego rangowania, enumeracji konstytutywnych, arbitralnie wybranych przez mnie atrybutów „sztuki” nauczania-uczenia się, które mają jedynie zasygnalizować i podkreślić ważność realizacji procesu kształcenia.

1. Motywacja. W języku nauczyciela zagadnienie motywacji pojawia się wtedy, kiedy musi określić, w jaki sposób przyciągnąć uwagę uczniów, co zrobić, by adekwatnie reagowali na proponowane im zadania, tak by uczenie stało się samo w sobie źródłem motywacji. William James obrazowo opisuje zadanie nauczyciela wyznającego tradycyjny pogląd na motywację: „Nauczając, musisz wypracować u swego ucznia takie wewnętrzne zainteresowanie tym, czego masz zamiar go nauczyć, że każdy inny przedmiot uwagi zostaje przepędzony z jego myśli; następnie przedstawi mu temat tak sugestyjnie i frapująco, by zapamiętał go aż śmierci; na koniec wzbudzi w nim zderającą go ciekawość i pragnienie poznania następnych elementów wiedzy związanych z tym tematem” (James, 1958; za: Galloway, 1988, s. 13). Według takiej optyki motywowanie uczniów wymaga manipulowania

¹ Przykładem jest dydaktyka Herbertowska i jej cztery stopnie formalne: jasność – nauczyciel prezentuje szczegółowe dane uczniowi; kojarzenie – nauczyciel w swobodnej rozmowie wprowadza nowy materiał i nieustannie nawiązuje do poznanych już przez ucznia treści, które ten mechanicznie powtarza, system – nauczyciel dąży do usystematyzowania wiadomości poprzez uwydatnienie głównych tez, metoda – nauczyciel zadaje uczniom prace, w których sprawdza, czy uczeń przyswoił nowe wiadomości (zob. Kupisiewicz, 1988; Kujawiński, 2010).

warunkami ich stanów mentalnych. Funkcjonuje wiele czynników wpływających na motywację. Na podkreślenie zasługują trzy komponenty motywacyjne, które są powiązane z samoregulacją zachowania: komponent wartości zawierający cele i przekonania uczniów na temat znaczenia zadania i jego atrakcyjności (dlaczego uczeń wykonuje to zadanie?), komponent oczekiwań zawierający przekonania uczniów na temat ich zdolności do wykonania określonego zadania (czy uczeń jest w stanie wykonać to zadanie?) oraz komponent afektywny zawierający reakcje emocjonalne uczniów na dane zadanie (jakie uczucia wzbudza u ucznia to zadanie?) (Dembo, 1997, s. 141). Motywacja to wieloaspektowe zagadnienie szeroko opisywane w różnorodnej literaturze (zob. np. Brophy, 2002; Covington, Teel, 2004; Maslow, 2018; Reykowski, 1982). Moim zamiarem było tylko zasygnalizowanie i zaliczenie tego elementu do atrybutów sztuki nauczania-uczenia się.

2. Cele edukacyjne. Trudno mówić o jakiegokolwiek motywacji do działania, jeśli nauczyciel, nie wie, w jakim kierunku zmierza ze swoimi uczniami na lekcji. Świadomość celów, które nauczyciel powinien wspólnie z uczniami osiągnąć, jest niezbędna do tego, aby uczeń chciał z nim współpracować. Cel działań ułatwia nauczycielowi planowanie nauczania. Zanim nauczyciel podejmie decyzję, jak nauczać, musi najpierw określić, czego nauczać, czyli sformułować cele edukacyjne, które powinny być konkretne i zorientowane na działanie, a także obserwowalne (o stwierdzeniu osiągnięcia celu stanowi możliwość zaobserwowania postępu w działaniach uczącego się) oraz mierzalne (cel musi określać wystarczający poziom wykonawstwa ze strony uczącego się) (zob. Niemierko, 2007; Moss, Brookhart, 2014).

3. Metody oceny nauczania-uczenia się. Metody oceny to sposoby, którymi nauczyciel posługuje się, aby stwierdzić, czego uczniowie nauczyli się, jakie są ich uzdolnienia i zainteresowania. Metody sprawdzające powinny opierać się na wieloaspektowym ocenianiu pracy ucznia. Obejmują narzędzia i procedury, które: ułatwiają poznanie uczniów, czyli umożliwiają określenie, jaki tok nauczania będzie dla danego ucznia najbardziej odpowiedni; diagnozują metawiedzę, z którą uczeń przyszedł do szkoły; wykrywają przyczyny trudności w uczeniu się; dostarczają informacji zwrotnej uczniowi odnośnie do jego osiągnięć edukacyjnych i postępów w tym zakresie; szacują osiągnięcia po zakończeniu etapu nauczania; pomagają uczniowi w samodzielnym planowaniu swojego rozwoju, motywują ucznia do dalszej pracy. Należy podkreślić, że trafna i rzetelna ocena osiągnięć uczniów to duża sztuka i ogromne wyzwanie dla nauczyciela. Wymaga wiedzy merytorycznej oraz obiektywizmu.

4. Partycypacja uczniów w organizowaniu i realizowaniu procesu kształcenia. Partycypacja edukacyjna ma miejsce wówczas, gdy uczeń z wykonawcy staje się podmiotem, badaczem lub współautorem pomysłów edukacyjnych czy społecznych. Nauczyciel w takiej sytuacji zaczyna pełnić funkcję dyskretnego doradcy (stoi niejako z boku), który uwzględni głosy uczniów w procesie edukacyjnym –

chodzi głównie o angażowanie ich do pracy zespołowej, stwarzanie im warunków do decydowania o postępach i uzyskiwanych efektach nauczania, zapewnienie równorzędności w relacjach międzyludzkich w szkole i jej otoczeniu.

5. Modele przetwarzania informacji – ich znajomość przez nauczycieli. Przykładem może być model myślenia indukcyjnego (Hilda Taba, Bruce Joyce). Istotą procesu indukcyjnego jest ciągle zbieranie i segregowanie informacji, formułowanie i sprawdzanie hipotez, konstruowanie kategorii. Kolejny przykład to model przyswajania (uczenia się) pojęć (Jerome Bruner, Bruce Joyce, Fred Lighthall). W modelu tym ważne jest przede wszystkim budowanie definicji pojęć oraz odkrywanie ich desygnatów na drodze poszukiwania cech wspólnych określonych kategorii i cech te kategorie różniących. Uczniowie stopniowo wynajdują i zestawiają ze sobą właściwości charakterystyczne dla kategorii, którą wcześniej wymyślił nauczyciel (zob. Siemieniecka, Siemieniecki, 2019).

Scharakteryzowane atrybuty procesu nauczania-uczenia się i ich profesjonalne stosowanie przez nauczycieli w szkole pomogą zapewnić realizację „sztuki” edukacji. Należy tutaj zaznaczyć, że w słowniku wyrazów bliskoznacznych do terminu „sztuka” przypisany jest cały szereg desygnatów, które trafnie opisują proces nauczania, np. umiejętność, warsztat, technika, kunszt, artyzm, znanstwo, misterność czy wirtuozeria. Dlatego nie dziwi fakt, że już w latach 50. ubiegłego wieku Gilbert Highet w swojej pracy *The Art of Teaching* przedstawił pogląd, że nauczanie jest nie tylko nauką, lecz także sztuką. „Nauczanie wiąże się z emocjami, których nie można systematycznie mierzyć ani stosować [...]. Musisz jako nauczyciel włożyć w nie serce, musisz zdawać sobie sprawę, że nie wszystko można załatwić formułkami. Gdyż w przeciwnym razie zmarnujesz całą pracę, i swoich uczniów, i samego siebie” (Highet, 1955, s. 6–9). Autor podkreśla, że nauczanie jest aktem kreatywnej empatii, a dobrzy nauczyciele znają swoich uczniów i wiedzą, co każdego z nich absorbuje i dlaczego. Nauczyciel musi wierzyć w wartość wykładanego przedmiotu i być ekspertem, który wykształci u uczniów zamiłowanie do nauki. Jeśli nauczanie nie sprawia nauczycielowi przyjemności, to powinien on – jak radzi Highet – porzucić edukowanie innych. Złe nauczanie marnuje sporo wysiłku i psuje wiele karier uczniowskich. Kompetentny nauczyciel wyraża zadowolenie z osiągnięć i wysiłku ucznia oraz podkreśla jego mocne strony (Highet, 1955, s. 15–38).

HOMO HUBRIS – KONCEPCJA OSOBOWOŚCI NOWOCZESNEJ

Koncepcja człowieka nowoczesnego – *homo hubris* – została opracowana w latach 70. ubiegłego wieku przez dwóch amerykańskich psychologów społecznych: Davida McClellanda i Alexa Inkelesa. Nie jest to nowa koncepcja, ale jej tezy są

aktualne i przydatne zarówno w edukacji szkolnej, jak i w rozwijającej się przestrzeni medialnej, w której na co dzień przebywa adolescent.

Homo hubris to jednostka zdolna i skłonna do transgresji, otwarta na nowe doświadczenia (w tym medialne), gotowa do świadomej akceptacji zmiany, zwracająca uwagę na znaczenie wiedzy i edukacji, zorientowana na teraźniejszość i przyszłość, zdolna do stałego poszerzania własnych możliwości, przesuwania granic poznania, przełamywania barier, mająca przeświadczenie, że człowiek potrafi kontrolować otoczenie, przekonana o możliwościach okiełznania świata fizycznego (przyrodniczego), posiadająca wysokie umiejętności techniczne, ułatwiające korzystanie z nowych urządzeń (Krzysztofek, Szczepański, 2005, s. 39–54). Charakterystyczną cechą *homo hubris* jest także rozbudowana potrzeba osiągnięć, czyli skłonność do podejmowania ryzyka, przy jednoczesnej świadomości jego następstw i konsekwencji; dążenie do zdobywania szerokich i różnorodnych informacji (również tych związanych z mediami); predyspozycje i predylekcje do wdrażania i akceptowania innowacji; analityczna ocena podejmowanych działań zakończonych sukcesem, lub porażką; inklinacja do osiągnięcia najlepszych wyników tylko w warunkach współzawodnictwa (sukces bardziej dynamizuje działania jednostki); wysoki poziom empatii, czyli umiejętność wczuwania się w stany emocjonalne innych osób (s. 39–54). Józef Koźmielecki chcąc ujednoczyć terminologię, wprowadził pojęcie potrzeby hubrystycznej, przez którą rozumiał „trwałe dążenie człowieka do potwierdzenia i powiększania swojej wartości (ważności)” (Koźmielecki, 1997, s. 119). Według autora, zaspokojenie tej potrzeby, czyli „dowartościowanie siebie”, ułatwia jednostce przystosowanie się do środowiska socjokulturowego, zwiększa poczucie bezpieczeństwa, podbudza do podejmowania ambitnych działań prowadzących do przekształcania rzeczywistości (Koźmielecki, 1997, s. 119). Cechą *homo hubris* jest również postawa nonkonformistyczna, sprzyjająca zachowaniom, które mają charakter niekonwencjonalny, czyli niezgadanie się z panującymi zasadami, poglądami, z powszechną opinią (jednostki nie poddają się społecznej presji i żyją w zgodzie z własnymi przekonaniem opartymi na refleksji) (Krzysztofek, Szczepański, 2005, s. 39–54).

Zestaw cech osobowości określanej mianem *homo hubris* jest na tyle uniwersalny i wciąż otwarty (s. 39–54), że pozwoli radzić sobie takiej jednostce również z wyzwaniem XXI wieku. Współcześnie to właśnie nauczyciel realizujący z uczniami sztukę nauczania-uczenia się, a także media cyfrowe mają duży wpływ na kształtowanie tego typu nowoczesnej osobowości.

BADANIA WŁASNE

Obecnie dysponowanie przez uczniów wiadomościami tylko ze szkolnego programu nauczania może być przyczyną wyalienowania ich z realnej rzeczywistości, na którą duży wpływ mają media cyfrowe. Współczesny adolescent dorasta w otoczeniu nowych technologii mobilnych. Urządzenia te mogą być używane przy ciągłej zmianie lokalizacji w terenie, wykorzystując transmisję danych na odległość za pomocą bezprzewodowego medium (częstotliwości fal radiowych). Młodych ludzi szczególnie pociągają nowinki technologiczne, nie wyobrażają sobie funkcjonowania bez nich. Media cyfrowe coraz większej liczby osób z młodego pokolenia umożliwiają dzielenie się, interakcję i tworzenie. To oznacza, że adolescenty niemal codziennie przebywają w przestrzeni medialnej, którą cechuje numeryczność, sieciowość, wielokanałowość, responsywność, dynamiczność czy modalność. Niestety młody użytkownik ulega bezkrytycznej fascynacji mediami cyfrowymi. Wśród młodzieży pojawia się archetyp multimedialności, który przejawia się w dążeniu do posiadania jak najnowszych, markowych środków przekazu (iPod, iPad, tablet etc.). Ponadto u adolescentów obserwuje się tendencję do kupowania gadżetów technologicznych, które są natychmiast zastępowane przez kolejne, nowsze wersje tego samego urządzenia. Bezkrytyczność polega na tym, że nowość wypiera jakość. Dziś uczniowie nie pytają, czy to jest dobre, pytają: czy to jest nowe?

Media cyfrowe stanowią ogromne wyzwanie dla nauczycieli. Współcześnie młodzież często lepiej niż nauczyciele ma opanowane nowe umiejętności i wiedzę z nowych obszarów z dziedziny medialnej. „[...] W sytuacji gwałtownych zmian i przyrostów wiedzy z jednej strony, a z drugiej – w sytuacji wielkiej różnorodności i zmienności ofert kulturowych nauczyciel nie może być spóźniony nie tylko w zakresie wiedzy i umiejętności rzeczowych i technicznych, ale musi dysponować metapedagogicznymi kompetencjami do interpretacji, dekonstrukcji i mediacji pomiędzy złożonymi i sprzecznymi sensami otoczenia kulturowego, społecznego i politycznego. Musi umieć być zarazem przewodnikiem i tłumaczem [...]” (Kwieciński, 1998, s. 23) również po świecie mediów cyfrowych. Co więcej, nauczyciel powinien być osobą, która sama z nowych mediów potrafi korzystać.

CELE BADAŃ

Do badań własnych, spośród wyżej wymienionych przeze mnie cech osobowości nowoczesnej *homo hubris*, wybrałam trzy: „wysokie umiejętności techniczne, ułatwiające korzystanie z nowych urządzeń”, przy czym termin „umiejętności techniczne” zamieniłam na umiejętności stosowania mediów przez nauczycieli

i uczniów; obszar wiedzy o mediach i postawy, jakie prezentują respondenci wobec mediów. Badania są kontynuacją moich wcześniejszych eksploracji, które sukcesywnie przeprowadzam tym samym narzędziem własnym, aby zweryfikować, co dzieje się w obszarze kultury medialnej wśród adolescentów i ich nauczycieli. Pierwsze badania na dużą skalę przeprowadziłam na terenie dwóch województw: podkarpackiego i małopolskiego. Ogółem przebadalam 1780 respondentów. Całą procedurę badawczą oraz szczegółową analizę otrzymanych wyników zaprezentowałam w książce *Kultura medialna adolescentów. Studium dostępu i zastosowań* (Wrońska, 2012, s. 292). Kolejne badania dotyczące tego samego obszaru opisałam w artykule *Kultura medialna w małej szkole – raport z badań* (Wrońska, 2016, s. 46–60).

PRÓBA BADAWCZA

Zaprezentowane w tym artykule badania wykonałam od kwietnia do czerwca 2019 roku w siedmiu szkołach ponadpodstawowych działających na terenie miasta Rzeszowa. Ogółem przebadalam 398 uczniów i 145 nauczycieli. W trakcie realizacji tych badań pojawiły się problemy z wejściem na teren szkół. Dyrektorzy niechętnie wyrażali zgodę na przeprowadzenie badań, w niektórych szkołach zgody takiej nie uzyskałam, mimo moich zapewnień o anonimowości badań. Dyrektorzy zasłaniaли się przepisami o ochronie danych osobowych, które reguluje Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (Parlament Europejski, 2016).

PROBLEMY I NARZĘDZIA BADAWCZE

Diagnozy i oceny poziomu trzech wymienionych przeze mnie elementów osobowości człowieka nowoczesnego (umiejętności stosowania mediów, wiedza o mediach i postawy wobec mediów) dokonałam na podstawie odpowiedzi respondentów na trzy podstawowe pytania: Jaki jest poziom wiedzy badanych adolescentów i ich nauczycieli o mediach? Jaki jest poziom umiejętności adolescentów i ich nauczycieli w zakresie stosowania mediów? Jakie są postawy adolescentów i ich nauczycieli wobec mediów?

Narzędziem badawczym były autorskie testy diagnozujące: wiedzę deklaracyjną (*declarative knowledge*) adolescentów i nauczycieli o mediach (65 zadań zamkniętych, za pomocą których chciałam sprawdzić m.in. jakie zadania musi spełniać komputer, który pełni rolę serwera; do czego służy program p2p; czym jest interaktywna usługa transferu danych w formie plików; jaki program służy do zarządzania pocztą elektroniczną; jak nazywa się światowy standard systemu łączności osobistej na odległość 10 m; co to jest partycja; co to jest GPRS; co to

jest *shareware*; do czego służy program *skandisk*; co to są media strumieniowe; co ogranicza możliwość rejestracji filmów w telefonie komórkowym; co umożliwia usługa VOD w telewizji cyfrowej); i wiedzę proceduralną (*procedural knowledge*) związaną z umiejętnościami stosowania mediów (30 zadań zamkniętych, pytałam m.in.: co należy zrobić, aby usunąć aplikację z komputera; jakich programów należy użyć do słuchania audycji radiowej z Internetu; co należy zrobić, aby zainstalować na komputerze aplikację pracującą pod Windows; jaką operację należy wykonać w celu podłączenia zasobów innego komputera; czego należy użyć, aby pokazać wyniki swojej pracy bezpośrednio na drugim komputerze); oraz skala do badania postaw adolescentów i nauczycieli wobec mediów (24 stwierdzenia, skala zawierała kategorie od całkowitej akceptacji do całkowitego odrzucenia). W przypadku skali do badania postaw adolescentów i nauczycieli wobec mediów były to stwierdzenia typu: „We współczesnym świecie media elektroniczne są niezbędne”; „Media elektroniczne pozwalają rozwijać zainteresowania”; „Umiejętności pracy z mediami elektronicznymi można zdobyć poprzez samokształcenie”; „Chętnie korzystam z nowinek technologicznych”; „Dobra znajomość mediów elektronicznych zapewni mi funkcjonowanie na rynku pracy”; „Czuje się niepewnie, gdy mam korzystać z mediów elektronicznych”; „Media upowszechniają niepożądane wartości”; „Media są narzędziami manipulacji”.

WYNIKI BADAŃ

Średni wynik poziomu wiedzy uzyskany przez badanych adolescentów w badaniu testem wiedzy wyniósł 40,21 pkt, co stanowi 61,86% możliwych do uzyskania punktów. Natomiast w grupie nauczycieli średni wynik uzyskany w badaniu testowym był niższy od wyniku adolescentów i wyniósł 32,78 pkt, co stanowi zaledwie 50,43% możliwych do uzyskania punktów. Dane ilościowe zebrane w toku badań zostały poddane analizie jakościowej, do której wykorzystałam pięciostopniową skalę poziomu wiedzy o mediach. Przy ustalaniu poziomów we wszystkich obszarach uwzględniono także wymagania i oczekiwania wobec aspektów medialnych sformułowanych w obowiązującej podstawie programowej (MEN 2017). Miernikiem skali była maksymalna liczba punktów uzyskana w tym teście przez badanych: 1) poziom „bardzo niski” (0–21 pkt); 2) poziom „niski” (22–32 pkt); 3) poziom „przeciętny” (33–43 pkt); 4) poziom „wysoki” (44–54 pkt); 5) poziom „bardzo wysoki” (55–65 pkt). Poziom wiedzy o mediach zarówno badanych adolescentów, jak i nauczycieli okazał się „przeciętny”.

Kolejnym zbadanym elementem były umiejętności stosowania mediów. Średni wynik uzyskany przez badanych adolescentów wyniósł 15,64 pkt, co stanowi 52,13%

możliwych do uzyskania punktów. W grupie nauczycieli średni wynik uzyskany w badaniu testowym wyniósł 13,39 pkt, co stanowi zaledwie 44,63% możliwych do uzyskania punktów, i jest niższy od średniej uzyskanej przez badanych adolescentów. Do celów analizy jakościowej wykorzystałam także pięciostopniową skalę oceny poziomu umiejętności stosowania mediów przez badanych respondentów. Miernikiem skali była maksymalna liczba punktów uzyskana przez badanych: 1) poziom „bardzo niski” (0–6 pkt); 2) poziom „niski” (7–12 pkt); 3) poziom „przeciętny” (13–18 pkt); 4) poziom „wysoki” (19–24 pkt); 5) poziom „bardzo wysoki” (25–30 pkt). Umiejętności stosowania mediów przez adolescentów i nauczycieli również zostały ocenione jako „przeciętne”.

Trzeci zbadany element to postawy adolescentów i ich nauczycieli wobec mediów. W badaniu skalą postaw można było zdobyć od 24 pkt (minimalna liczba punktów) do 168 pkt (maksymalna liczba punktów). Średni wynik uzyskany w badaniu skalą postaw dla adolescentów to 118,04 pkt, co stanowi 70,26% możliwych do uzyskania punktów, natomiast dla badanych nauczycieli zaledwie 111,84 pkt, co stanowi 66,57%. Otrzymane dane ilościowe zostały poddane analizie jakościowej. Do analizy wykorzystano pięciostopniową skalę oceny postaw wobec mediów badanych uczestników. Miernikiem skali była maksymalna liczba punktów uzyskana przez badanych: 1) poziom „bardzo niski” reprezentują badani, którzy uzyskali od 24 do 85 pkt; 2) poziom „niski” (86–106 pkt); 3) poziom „przeciętny” (107–127 pkt); 4) poziom „wysoki” (128–148 pkt) oraz 5) poziom „bardzo wysoki” (149–168 pkt). W badanej populacji adolescentów i nauczycieli dominowały osoby, których poziom postaw wobec mediów został oceniony jako „przeciętny”. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie nie potrafili jednoznacznie określić swojego stosunku wobec mediów. U respondentów występowała ponadto skrajność wyrażanych poglądów. Wśród uczniów przeważały postawy akceptujące media, dostrzegali w nich ogromne możliwości własnego rozwoju. W przypadku nauczycieli były to także postawy całkowitego odrzucenia mediów, które według nich upowszechniają niepożądane wartości i są narzędziami manipulacji.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Otrzymane wyniki z przeprowadzonych badań własnych nie napawają optymizmem. Nauczyciele, którzy wzięli udział w moich badaniach, wypadli gorzej od swoich uczniów we wszystkich trzech obszarach. Niski poziom wiedzy o mediach oraz umiejętności stosowania mediów sprawia, że badani nauczyciele prezentują postawy wobec mediów, które można scharakteryzować jako negatywne. Z rozmów przeprowadzonych z respondentami w toku realizowanych badań wynika,

że główny czynnik kreujący negatywne postawy wobec mediów wśród nauczycieli to lęk przed nimi i lęk przed kompromitacją wśród uczniów. Nauczyciele nie potrafią w codziennej pracy edukacyjnej wykorzystywać tego, że uczniowie na temat współczesnych mediów wiedzą więcej, potrafią więcej i szybciej adaptują się do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości medialnej. To, w moim przekonaniu, uniemożliwia im efektywne wykorzystywanie możliwości tych mediów, nie tylko w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej, ale też w rozwoju własnych potrzeb i zainteresowań. To także ma wpływ na to, że nauczyciele w swojej pracy unikają stosowania mediów cyfrowych, co w konsekwencji prowadzi do sytuacji, w której proponowane, a następnie realizowane rozwiązania metodyczne prowadzonych zajęć stają się dla uczniów mało atrakcyjne i schematyczne.

Ciekawe były komentarze nauczycieli biorących udział w badaniu. Po otrzymaniu informacji, że będą rozwiązywać te same testy co ich uczniowie, ich reakcje, w postaci formułowanych opinii, były natychmiastowe: „dobrze, że są to badania anonimowe i nie piszemy tego razem z naszymi uczniami, bo musielibyśmy ciągle od nich ściągać, oni przecież wiedzą dużo więcej z tej dziedziny od nas”; „na pewno nasze wyniki będą zdecydowanie słabsze niż naszych uczniów”. W tej sytuacji można mówić o świadomej niekompetencji tych nauczycieli („wiem, że nie potrafię”). Obserwacje codziennej praktyki edukacyjnej, zwłaszcza w okresie pandemii COVID-19, podczas której wirus SARS-CoV-2 zatrzymał tradycyjną edukację w klasie, pokazały, że nauczyciele borykali i nadal borykają się z dużymi problemami przy realizacji edukacji zdalnej (zob. Pyżalski, 2020; Czarkowski, Malinowski, Strzelec, Tanaś, 2020).

Przeprowadzone badania wskazują, że *homo hubris* w przestrzeni medialnej w obszarze trzech cech charakteryzujących tę osobowość (umiejętności stosowania mediów, wiedza o mediach i postawy wobec mediów) to adolescent. Fakt, że wiedza, umiejętności i postawy młodych ludzi oceniono na poziomie przeciętnym, powoduje, że wyniku tego też nie można uznać za zadowalający. Okazuje się, że wiedza respondentów o współczesnych mediach ma charakter wybiórczy i ograniczony, a ich umiejętności sprowadzają się tylko do podstawowych operacji. To zaś sprawia, że nauczyciele niechętnie stosują media cyfrowe na swoich lekcjach, a jednocześnie zabraniają korzystania z nich uczniom – twierdzą, że są to specyficzne dystraktory, czyli czynniki rozpraszające uwagę, przeszkadzające w skupieniu podczas edukacji. Niski poziom badań uzyskany we wszystkich trzech obszarach z zakresu nowych mediów może być efektem dużego rozproszenia aspektów edukacji medialnej w podstawie programowej i braku odpowiedzialności za ich realizację.

WNIOSKI

Przestrzeń medialna zaczyna być dla ucznia atrakcyjnym obszarem konstruowania własnego życia poza kontrolą dorosłych. Coraz częściej stanowi dla niego obszar ważniejszy i bardziej realny niż otaczająca rzeczywistość, w której funkcjonuje także szkoła. Dlatego nauczyciele powinni zadbać o profesjonalną realizację sztuki nauczania-uczenia się, w której ważna będzie także wiedza o mediach i umiejętności ich stosowania. Wśród badanych nauczycieli pokutuje przekonanie, że nadal powinni stanowić główne źródło wiadomości i umiejętności niezbędnych, w ich mniemaniu, do funkcjonowania we współczesnym świecie. Nie przyjmują do wiadomości faktu, że przyszło nam wszystkim – uczniom i nauczycielom – funkcjonować w przestrzeni, w której szkoła i osoba nauczyciela przestała być ważnym źródłem informacji o otaczającej rzeczywistości. Obecnie uczenie się zaczyna mieć mocno cyfrowy charakter. Niestety obowiązująca podstawa programowa (MEN 2017) nie wniosła istotnych zmian w obszarze realizacji edukacji medialnej w szkołach. Edukacja medialna została zastąpiona edukacją informatyczną, w której założono, że uczniowie zostaną przygotowani do programowania oraz zdobędą umiejętności w zakresie pracy z urządzeniami. Należy dodać, że edukacja informatyczna została wprowadzona już na pierwszym etapie nauczania w klasach I–III szkoły podstawowej.

Badania własne zostały przeprowadzone na niewielkiej próbie, co nie upoważnia mnie do sformułowania mocnych twierdzeń. Można z nich jednak wysnuć kilka wniosków. Otrzymane wyniki pokazały, że nauczyciele, którzy mają medialnie edukować uczniów, posiadają w porównaniu do swoich wychowanków liczne braki w tym obszarze. To potwierdza, że należy podjąć sukcesywne działania na rzecz zdecydowanego podniesienia poziomu wiedzy i umiejętności dotyczących współczesnych mediów elektronicznych. W konsekwencji będzie to prowadzić do zdecydowanej zmiany postaw wobec świata medialnego, postaw akceptujących, które umożliwią nauczycielowi efektywne, ale jednocześnie racjonalne i krytyczne wykorzystywanie możliwości tkwiących w mediach cyfrowych, i to nie tylko w praktyce edukacyjnej, ale szerzej – w obszarze własnego rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, kulturowego i społecznego. Nauczyciel powinien pamiętać, że nauczanie-uczenie się jest „sztuką” i nic nie jest w stanie zastąpić bogactwa dialogu pedagogicznego. Ponadto nawet najbardziej samodzielny uczeń czasami jest bezradny wobec nadmiaru informacji, nie wystarczy sama ich percepcja, potrzebne jest również wsparcie merytoryczne i emocjonalne nauczyciela. Wnioskuje zatem, że systematyczna edukacja medialna prowadzona zarówno z uczniami, jak i ich nauczycielami to w moim przekonaniu warunek potrzebny. Jego realizacja będzie także determinować nieustanny rozwój osobowości *homo*

hubris, przydatnej we współczesnym świecie, w którym „przyspieszenie medialne” nabiera coraz większego tempa.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wyd. Literackie.
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: PWN.
- Covington, M.V., Teel, K.M. (2004). *Motywacja do nauki*. Gdańska: GWP.
- Czarkowski, J.J., Malinowski, M., Strzelec, M., Tanaś, M. (red.). (2020). *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii*. Warszawa: DiG.
- Dembo, M.H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.
- Highet, G. (1955). *The art of teaching*. New York: Vintage Book.
- Galloway, Ch. (1988). *Psychologia nauczania-uczenia się*, t. II. Warszawa: PWN.
- Goffman, E. (1975). Charakterystyka instytucji totalnych. W: W. Dereczyński. A. Jasińska-Kania. J. Szacki J. (red.). *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej* (s. 150–178). Warszawa: PWN.
- Gombrich, E. (2016). *The story of art*. UK: Phaidon Press Ltd.
- James, W. (1958). *Talks to teachers*. New York: Norton.
- Janowski, A. (1988). *Ukryty program polskiej szkoły*. Warszawa: WSiP.
- Kozielecki, J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Żak.
- Krzysztofek, K., Szczepański, M. (2005). *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Kujawiński, J. (2010). *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Kupisiewicz, C. (1988). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Kwieciński, Z. (1998). *Wizje przyszłości a zmiany edukacji*. W: W. Strykowski (red.). *Media a edukacja* (s. 17–25). Poznań: eMPI².
- Maslow, A. (2018). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: PWN.
- Moss, C.M., Brookhart, S.M. (2014). *Cele uczenia się. Jak pomóc uczniom zrozumieć każdą lekcję*. Warszawa: ORE.
- MEN (2017). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Dziennik Ustaw, Warszawa, dnia 24 lutego 2017 r. Poz. 356.

- Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Parlament Europejski (2016). Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych). Dz. Urz. UE L 119/1 z 4.05.2016.
- Pyżalski, J. (red.). (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Reykowski, J. (1982). *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa: WSiP.
- Siemieniecka, D., Siemienicki B. (2019). *Teorie kształcenia w świecie cyfrowym*. Kraków: Impuls.
- Śliwowski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Impuls.
- Wrońska, M. (2012). *Kultura medialna adolescentów. Studium dostępu i zastosowań*. Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wrońska, M. (2016). *Kultura medialna w małej szkole – raport z badań*. W: M. Wrońska (red.). *Mała szkoła w przestrzeni medialnej*, seria: *Oblicza małej szkoły w Polsce i na świecie* (s. 46–61). Rzeszów: Wyd. Uniwersytet Rzeszowski.

THE 'ART' OF TEACHING STUDY SKILLS: A TEACHER
OR A STUDENT AS A HOMO HUBRIS IN MEDIA SPACE?

Abstract: Introduction: Dynamic cultural, economical, or scientific and technical transitions enforce transformation in educational processes. Currently, teaching study skills cannot be considered as simple field and certainly not a pleasant one. Nowadays, learning process does not consist in executing an educational programme rigidly, but in responding to emerging problems and in ability to create the right conditions to resolve them. **Research Aim:** Key questions were important in the research: What are constituent elements 'art' of teaching study skills at school?? and will they aid the development of modern personality referred to as a *homo hubris*? Who in media space can be described as a *homo hubris*? **Method:** Tests diagnosing the declared knowledge on media of the adolescents and teachers, and their procedure knowledge connected with abilities to use the media and also a scale for examining attitudes towards media). **Results and Conclusion:** The results are not encouraging. The teachers who participated in my research fared worse than their students in all three areas I described. *Homo hubris* in the media space is adolescent. Moreover, the respondents' knowledge of contemporary media is selective and limited, and their skills are reduced to only basic operations.

Keywords: The 'art' of teaching study skills, and its attributes, modern man concept, modern personality traits, media space, own research