

Hierarchia ważności działań nauczycieli w wybranych obszarach ICT (raport z badań)

Hierarchy of importance of teachers' activities
in selected areas of ICT
(research report)

Słowa kluczowe: kompetencje informacyjne nauczycieli, wykorzystywanie metod i narzędzi ICT, badania diagnostyczno-korelacyjne.

Key words: information competences of teachers, ICT methods and tools using, diagnostic – correlations research.

Abstract

The article presents a fragment of the results of diagnostic-correlation research of quantitative/qualitative character, related to information competence of teachers in the area of application of ICT methods and tools in the context of new trends in technology and the accompanying civilizational transformations. Considered issues looking for answers to questions indicating the incidence of the use of ICT by teachers (hierarchy in the use of tools), in areas such as: computer games, network communication, searching and creation of information, preparation of teaching, way of spending free time. Highlights conditions constructing circumstances in which teachers are (or aren't) taking action to use of ICT in everyday life and professional practice.

Wprowadzenie

Rzeczywistość cyfrowej ery stawia nauczycielom coraz to inne i wyższe wymagania zorientowane na kształtowanie określonych obszarów kompetencji informacyjnych, wytyczając kierunki profesjonalnego rozwoju, w tym także w sferze aplikowania nowych trendów ICT (*Information and Communication Technology*) do edukacyjnej praktyki. Od współczesnego nauczyciela oczekuje się, aby podejmowane zadania zawodowe (przedmiotowo-dydaktyczne i opiekuńczo-wychowawcze) były wspomagane metodami i narzędziami ICT.

W podjętych rozważaniach nad kompetencjami informacyjnymi i wykorzystywaniem nowoczesnych narzędzi cyfrowych interesujące jest, do jakich celów i zadań nauczyciele przede wszystkim stosują ICT. Wychodząc poza pole stosowania nowoczesnych technologii w praktyce edukacyjnej¹, za istotne uznano określenie i uporządkowanie podstawowych obszarów stosowania ICT w ogóle, w życiu codziennym nauczycieli – w działaniach nie tylko zawodowych, ale i pozazawodowych. W ten sposób powstało pytanie o diagnostycznym charakterze: jaka jest częstość korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT (hierarchia ważności stosowanych narzędzi) w takich obszarach jak: gry komputerowe; komunikacja (poczta elektroniczna, chat, komunikatory, np. Gadu-Gadu, Skype); poszukiwanie i kreowanie informacji według własnych zainteresowań; przygotowywanie się do zajęć dydaktycznych; forma spędzania czasu wolnego? W kontekście permanentnego rozwoju ogólnego i zawodowego ważne są empiryczne ustalenia uwarunkowań konstruujących okoliczności, w których nauczyciele podejmują (bądź nie) działania na rzecz stosowania ICT w życiu codziennym i praktyce szkolnej.

Założenia teoretyczne i metodologiczne

Teoretyczne i metodologiczne podstawy badań oraz najistotniejsze empiryczne wyniki i wnioski dotyczące czynników różnicujących kompetencje informacyjne nauczycieli oraz wykorzystywanie metod i narzędzi ICT (dla próby 1160 nauczycieli) zostały przedstawione na łamach niniejszego czasopisma (zob.: E. Baron-Polańczyk, *Czynniki różnicujące kompetencje informacyjne nauczycieli oraz wykorzystywanie metod i narzędzi ICT (doniesienie z badań)*, „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” 1/2013, s. 129–145). Dlatego w tym miejscu zwrócono uwagę jedynie na zasadnicze wytyczne.

W poszukiwaniach badawczych założono, zgodnie z przesłankami koncepcji refleksyjnego profesjonalizmu (refleksyjnego nauczyciela zaproponowanymi przez Donald A. Schön²), że o powodzeniu profesjonalnego działania decyduje nie tyle umiejętność aplikacji wiedzy teoretycznej w praktyce, ile zdolność do szczególnego rodzaju refleksji, refleksji w działaniu i refleksji nad działaniem. Stanowisko teoretyczne wytyczają także koncepcje pedagogiki krytycznej³ w ujęciu postmodernistycznym⁴.

¹ Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Reasons for the use and non-use of ICT in teachers' professional practice (in the light of own research)*, [w:] E. Baron-Polańczyk (ed.), *ICT in Educational Design. Processes, Materials, Resources*, Vol. 5, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2013, s. 15–55.

² D.A. Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1987. Zob. też: B.D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, PWN, Warszawa 2004, s. 201–203.

³ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2009; T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, tom 1, PWN, Warszawa 2004, s. 363–377.

⁴ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2010; Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, tom 1, PWN, Warszawa 2004, s. 452–464.

Teoretyczne cele badawcze ukierunkowały opracowanie wielowarstwowego modelu continuum środowiska edukacyjnego, uformowanego pod wpływem gwałtownych przemian technologicznych. Podjęto też próbę określenia w tym środowisku miejsca i znaczenia osoby nauczyciela i jego kluczowych kompetencji. Podejście to oparte jest na głębokim przeświadczeniu, że instytucje edukacyjne i nauczyciele muszą pomóc kolejnym pokoleniom odnaleźć się w całej złożoności ponowoczesnego świata, ponieważ „od kilkudziesięciu lat życie nasze przebiega w atmosferze tymczasowości, w oczekiwaniu jakiejś fundamentalnej zmiany wywracającej do góry nogami zastany przez nas porządek – lub w poszukiwaniu mniej lub bardziej ‘ostatecznych’ wartości, które pozwolą nam na transcendencję poczucia absurdu istnienia”⁵. W efekcie analiza literatury przedmiotu oraz uzyskane wyniki badań środowiskowych pozwoliły dookreślić środowisko edukacyjne działalności zawodowej nauczycieli w erze ICT⁶.

Podjęta działalność – mająca postać badań diagnostyczno-korelacyjnych⁷ o charakterze ilościowo-jakościowym⁸, osadzonych głównie w pedagogice medialnej, pedagogice pracy i pedeutologii – poszukuje odpowiedzi na pytanie: jakie są kompetencje informacyjne nauczycieli w zakresie wykorzystywania metod i narzędzi ICT w kontekście nowych trendów technologicznych i towarzyszącym im przemian cywilizacyjnych? Badania informacyjnych kompetencji nauczycieli zostały osadzone w procedurze diagnostycznej⁹, gdzie zastosowano metodę sondażu diagnostycznego¹⁰ oraz dwie techniki: ankietę ukierunkowaną kwestionariuszem pytań¹¹ i wywiad narracyjny ukierunkowany dyspozycjami do rozmowy¹².

Jednym z empirycznych celów badawczych na drodze poznania praktyki edukacyjnej było rozpoznanie zakresu wiedzy, rozumienia i stosowania przez nauczycieli nowych trendów ICT oraz refleksji nauczycieli nad podejmowanymi (bądź niepodjętymi) praktycznymi działaniami w dziedzinie stosowania ICT w obliczu współczesnych tendencji i zadań stawianych przez dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość. W tym względzie, skupiając się na czynnikach motywujących (wewnętrznych i zewnętrznych) do podejmowania działań, problemy ukierunkowały opisanie, wyjaśnienie i interpretację nauczycielskich przemyśleń dotyczących m.in. częstości korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT (hierarchii ważności stosowanych cyfrowych instrumentów) w pięciu dziedzinach obejmujących kolejno: 1) gry komputerowe;

⁵ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura...*, s. 14.

⁶ Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?...*, s. 331–340.

⁷ G.A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 2003, s. 33.

⁸ W. Dróźka, *Trangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2010, s. 125.

⁹ J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Wyd. WSP, Zielona Góra 1996, s. 105.

¹⁰ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz i inni, PWN, Warszawa 2004, s. 268; S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2007, s. 47.

¹¹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001, s. 96.

¹² Zob.: Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 249, 612; K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wyd. WSiP, Warszawa 2000, s. 117.

b) komunikację (pocztę elektroniczną, chaty, komunikatory, na przykład Gadu-Gadu, Skype); 3) poszukiwanie i kreowanie informacji według zainteresowań własnych; 4) przygotowywanie się do zajęć dydaktycznych; 5) formy spędzania czasu wolnego. Tak więc opracowane w niniejszym artykule wyniki badań środowiskowych poszukują odpowiedzi w obszarze diagnostycznego problemu szczegółowego ustalającego częstość korzystania przez nauczycieli z narzędzi i metod ICT – hierarchię ważności stosowanych cyfrowych instrumentów w życiu codziennym i praktyce szkolnej¹³.

Analiza i interpretacja wyników – częstość korzystania z ICT

Ustalając częstość powszedniego korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT, uwzględniono deklaracje badanych w pięciu, wyróżnionych i wskazanych już wcześniej, sferach (gry komputerowe; komunikacja, poszukiwanie i kreowanie informacji według zainteresowań własnych, przygotowywanie się do zajęć dydaktycznych, forma spędzania czasu wolnego). Nauczyciele zostali poproszeni o dokonanie wyboru i określenie tylko istotnych odpowiedzi (z wyżej wymienionych pięciu obszarów, narzędzi ICT) i ponumerowanie ich w porządku od najważniejszej (1) do najmniej ważnej (5). Tym sposobem uzyskano hierarchiczny obraz nauczycielskich działań w zakresie wykorzystywania ICT wskazujący na wagę poszczególnych narzędzi i podejmowanych za ich pomocą czynności.

Na pytanie ustalające, do czego nauczyciele przede wszystkim wykorzystują ICT odpowiedziało 1116 (96,2%) badanych. Dla tej grupy nauczycieli policzono i zobrazowano rozkłady częstości korzystania z poszczególnych narzędzi ICT w celu podejmowania konkretnych, uporządkowanych według ich ważności, działań.

1. Gry (częstość korzystania przez nauczycieli z gier komputerowych)

Wśród szerokiej możliwości powszechnego wykorzystania komputerów i Internetu można wyróżnić obszar ich zastosowań obejmujący gry i zabawy. Różnorakie gry komputerowe – zręcznościowe, strategiczne, symulacyjne, sytuacyjne, inscenizacyjne, intelektualne – aktywizując sferę umysłową i emocjonalną, mogą przybierać także charakter edukacyjny. Jednak poprzez spełnianie zasady ludyczności zaspokajają przede wszystkim potrzeby rozrywki oraz dostarczają przyjemności i odprężenia. Dlatego też zapytano nauczycieli, jak ważne są dla nich gry komputerowe i ustalono, jakie miejsce zajmują one w hierarchii podejmowanych przez nich działań w zakresie wykorzystywania ICT. Uzyskany obraz częstości korzystania przez nauczycieli z gier komputerowych przedstawia tabela 1.

¹³ Szczegółowa analiza zebranego materiału empirycznego oraz jej kompleksowe wyniki prezentowane są w: E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?...*, s. 177–329.

Tab. 1. Częstość korzystania przez nauczycieli z gier komputerowych (rozkład liczebności wg wartości liczbowych i procentowych)

Wykorzystywanie ICT do gier komputerowych	Poziom istotności (hierarchia ważności)						Razem
	0 (brak)	1 (najważniejszy)	2	3	4	5 (najmniej ważny)	
N	759	43	5	10	34	265	1116
%	68,0	3,9	0,4	0,9	3,0	23,7	100,0

Nauczyciele na ogół nie wykorzystują instrumentów ICT, aby bawić się i grać. Komputerowe gry są dla nich **mało ważne**, a dla wielu nawet zupełnie **nieważne**. Większość badanych (aż 68%) w ogóle nie zaznaczyła tej kategorii, czym poświadczają, że na co dzień nie korzystają z gier komputerowych, a cyfrowy świat gier nie ma dla nich większego bądź nawet żadnego znaczenia. Korzystanie z gier komputerowych na pierwszym miejscu ulokowały tylko 43 (3,9%) osoby, które tym sposobem uznały je za najważniejsze narzędzie ICT. Podobnie niewiele osób wybrało kolejne (pośrednie) poziomy istotności. Łącznie na 2., 3. i 4. miejscu gry umieściło 49 (4,3%) nauczycieli. Co ciekawe, prawie czwarta część (23,7%) badanych co prawda osadziła gry w hierarchii ważności, ale dopiero na ostatnim, 5. miejscu. To znaczy, że co czwarty badany docenia wartość gier, wykorzystuje komputer w celach rozrywkowych, ale tę dziedzinę zastosowań ICT traktuje jako najmniej ważną w swoim życiu. Rzeczą charakterystyczną w uzyskanym rozkładzie są dominujące w liczebności skrajne poziomy istotności (słupek zerowy i piąty). Pozwala to zauważyć pewną ogólną tendencję: nauczyciele albo wcale nie wykorzystują ICT do gier komputerowych (gry nie są dla nich ważne), albo wykorzystują cyfrowe narzędzia, aby grać, ale jest to dla nich najmniej istotna działalność (gry są dla nich najmniej ważne). Warto tu nadmienić, że w prowadzonych wcześniej analizach nauczycielskich refleksji w zakresie powodów stosowania ICT nauczyciele wśród wymienianych racji i motywów ani razu nie wskazali na gry komputerowe – pośrednio uznając ten obszar działań za nieistotny.

2. Komunikacja (częstość korzystania przez nauczycieli z sieciowej komunikacji)

Podczas oceniania użyteczności stosowania komputerów we współczesnych środkach informatycznych jedną z niewątpliwych zalet (wymienianych oprócz polisensoryczności, multimedialności, interaktywności, symulacyjności, hipertekstowości) jest komunikacyjność. Stosowanie technik komputerowych ułatwia komunikację w zakresie kulturowym, społecznym, interpersonalnym czy informacyjnym. Technologie Internetu oferują wiele metod i form komunikowania jednostronnego i interaktywnego. Sieć stwarza możliwości komunikowania w dwóch trybach synchronicznych, to jest w czasie rzeczywistym (na przykład chat, IRC, komunikatory, takie jak Tlen, ICQ, Gadu-Gadu, Skype itp.) oraz asynchronicznym, to znaczy rozciągniętym i odroczone w czasie (na przykład poczta elektroniczna, listy i grupy dyskusyjne). Komunikacja internetowa, wspomagająca wymianę informacji w relacjach międzyludzkich, może być obfita treściowo dzięki wykorzystywaniu nie tylko tekstu, ale i zdjęć, dźwięków oraz obrazu wideo. Uwzględniając wielką popularność i duże moż-

liwości sieciowej komunikacji, zapytano również nauczycieli o zakres wykorzystywania przez nich tych narzędzi ICT. Określono, jakie miejsce zajmuje internetowa komunikacja w hierarchii podejmowanych przez nauczycieli prac wspomaganych ICT. Wyniki, zdiagnozowane dane dotyczące częstości korzystania przez nauczycieli z sieciowej komunikacji, zawarto w tabeli 2.

Tab. 2. Częstość korzystania przez nauczycieli z sieciowej komunikacji (rozkład liczebności wg wartości liczbowych i procentowych)

Wykorzystywanie ICT do sieciowej komunikacji	Poziom istotności (hierarchia ważności)						Razem
	0 (brak)	1 (najważniejszy)	2	3	4	5 (najmniej ważny)	
N	148	454	169	296	42	7	1116
%	13,3	40,7	15,1	26,5	3,8	0,6	100,0

Dla nauczycieli narzędzia i metody umożliwiające komunikację internetową zdają się **ważne**. Na pewno korzystanie z sieciowej komunikacji jest najważniejsze dla 454 (40,7%) badanych, którzy oznaczyli komunikację na pierwszym miejscu. Stanowią oni największą grupę w tej kategorii. Zresztą, aby unaocznić, na ile jest to ważne, wystarczy spojrzeć na najbardziej liczne 3 pierwsze poziomy istotności (1, 2 i 3), na których łącznie uplasowało się aż 919 (82,3%) osób. Są to ci nauczyciele, którzy komunikacji sieciowej nadali odpowiednio pierwsze, drugie i trzecie miejsce wśród podejmowanych przez siebie działań w zakresie powszedniego wykorzystywania ICT. Mało kto w hierarchii ważności swoich działań komunikację ułożył na ostatnich miejscach. Cztery i piąty poziom istotności wybrało razem zaledwie 49 (4,4%) nauczycieli. Znaleźli się i tacy – niewielka grupa licząca 13,3% – którzy komunikacji nie wybrali w ogóle, informując tym sposobem, że ten rodzaj internetowej aktywności nie jest dla nich ważny, a może nawet ich nie dotyczy – to znaczy nauczyciele ci w praktyce zapewne nie korzystają z narzędzi i metod cyfrowej komunikacji. Jednak, ujmując rzecz globalnie, możemy stwierdzić, że nauczyciele w większości cenią sobie internetową komunikację, a na co dzień usprawniają swoje działania, wykorzystując pocztę elektroniczną, listy i grupy dyskusyjne, chaty czy komunikatory itp. Uzyskany obraz nie dziwi, szczególnie kiedy przywołamy wcześniejsze rozważania dotyczące motywów, dla których nauczyciele w swojej praktyce zawodowej wykorzystują ICT. Wśród przyczyn stosowania ICT w celu ułatwienia wykonywania praktycznych zadań zawodowych nauczyciele wyróżniali między innymi możliwość komunikowania się z innymi osobami, szczególnie podmiotami edukacji – wymianę informacji z innymi nauczycielami, uczniami, rodzicami¹⁴. Tak więc badani nauczyciele, widząc zalety tkwiące w procesie komunikacji interpersonalnej zapośredniczonej narzędziami ICT, przywiązują dużą wagę do tej dziedziny działań w cyfrowym świecie.

¹⁴ Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?...*, s. 219–252 (w podrozdziale 6.5.2. kategorię pierwszą „Ja” – nauczyciel oraz kategorię drugą „Ja” – nauczyciel i „Oni” – uczniowie).

3. Informacja (częstość korzystania przez nauczycieli z cyfrowych narzędzi do poszukiwania i kreowania informacji według zainteresowań własnych)

Egzystowanie w społeczeństwie informacyjnym już z samej definicji wymaga od współczesnego człowieka odpowiednich kompetencji informacyjnych. Dlatego wielki nacisk kładzie się na umiejętności w zakresie operowania informacją i korzystania z nowoczesnych źródeł informacji, natomiast istotne stają się wszelkie działania związane ze świadomym, efektywnym, mądrym i etycznym wykorzystywaniem informacji cyfrowych. ICT, pełniąc rolę intelektualnego narzędzia stosowanego do rozwiązywania zadań informacyjnych, wykorzystywana jest w procesie poszukiwania, porządkowania, selekcjonowania, przechowywania, tworzenia i udostępniania informacji. Standard WWW i cyfrowe środki gwarantują nieskończony dostęp do bogatych źródeł informacji i każdy może stać się poszukiwaczem i twórcą informacji (autorem wiedzy). Te dwa procesy w sferze operowania informacją wydają się szczególnie ważne, ponieważ z jednej strony dają możliwość korzystania z wiedzy i efektów pracy innych osób (pozyskiwania pożądanych informacji z dostępnych źródeł, od internautów, grup, forów dyskusyjnych itp.), z drugiej zaś strony umożliwiają czynny i twórczy udział w kreowaniu treści i dzieleniu się własną wiedzą z innymi (tworzenie informacji cyfrowych i udostępnianie jej poprzez narzędzia ICT). Zatem w cyberprzestrzeni, uczestnicząc w procesach poszukiwania i kreowania informacji, można nie tylko brać od innych, ale i dawać, tworzyć dla innych. Ważne jest tu rozróżnienie biernego użytkownika Internetu, czerpiącego tylko treści tworzone przez innych, od aktywnego kreatora współtworzącego współczesną sieć (WEB 2.0, WEB 3.0). Toteż zapytano nauczycieli, jaką wagę przywiązują do pozyskiwania i tworzenia cyfrowych informacji i to nie tylko w ramach profesjonalnych obowiązków, ale i na potrzeby pozazawodowe, według zainteresowań i zamiłowań własnych. Ustalone wyniki częstości korzystania przez nauczycieli z cyfrowych narzędzi do poszukiwania i kreowania informacji prezentuje tabela 3 i rysunek 3.

Tab. 3. Częstość korzystania przez nauczycieli z cyfrowych narzędzi do poszukiwania i kreowania informacji (rozkład liczebności wg wartości liczbowych i procentowych)

Wykorzystywanie ICT do operowania informacją	Poziom istotności (hierarchia ważności)						Razem
	0 (brak)	1 (najważniejszy)	2	3	4	5 (najmniej ważny)	
N	107	601	239	135	30	4	1116
%	9,6	53,9	21,4	12,1	2,7	0,4	100,0

Dla badanych nauczycieli stosowanie ICT w celu poszukiwania i kreowania cyfrowych informacji jest **bardzo ważne**. Ponad połowa (53,9%) respondentów tej dziedzinie aktywności nadała pierwsze miejsce, uznając ją tym sposobem za najważniejszą w swoich codziennych pracach wspomaganych ICT. Widać zdecydowaną przewagę liczebności na tym poziomie (pierwszy, najważniejszy poziom) nad kolejnymi, uporządkowanymi poziomami w hierarchii istotności. Z uzyskanego, dość regularnego, liniowego rozkładu wynika, że zdecydowana większość, w sumie aż 87,4% nau-

uczycieli, wybrała jeden z trzech pierwszych poziomów istotności. Tym sposobem ta spora grupa (wg odpowiednich liczebności odznaczonych na poziomie pierwszym, drugim i trzecim) potwierdziła, że wykorzystuje nowoczesne technologie do poszukiwania i kreowania informacji w realizacji zadań zawodowych oraz w działaniach zgodnych z własnymi zainteresowaniami. Niewiele osób umieściło pozyskiwanie i tworzenie informacji na ostatnich miejscach. Czwarty i piąty poziom ważności razem odznaczyło zaledwie 34 (3,1%) nauczycieli. Pozostali – to jest te osoby, dla których operowanie informacją nie ma znaczenia oraz które w praktyce nie uczestniczą w procesach pozyskiwania i tworzenia informacji – stanowią 9,6% ogółu badanych. To, że nauczyciele bardzo cenią korzystanie z narzędzi do operowania informacją, wykazano już wcześniej, kiedy analizowano motywy stosowania ICT (szczególnie w kategorii „Narzędzia” – cyfrowe instrumenty¹⁵). Jednak, co należy w tym miejscu podkreślić, nauczycielskie przemyślenia skupiały się głównie wokół profitów tkwiących w procesach pozyskiwania i przechowania informacji, a proces tworzenia i udostępniania treści był pomijany. Porównanie tych wyników sygnalizuje, że nauczyciele reprezentują raczej **bierną postawę** użytkownika Internetu i przedkładają korzystanie z treści tworzonych przez innych nad własną aktywność i działania na rzecz współtworzenia współczesnej sieci. Zdiagnozowana postawa nauczycieli nie odstaje od ogólnych i powszechnych zachowań polskiego społeczeństwa, na co wskazują inne, przeprowadzane przez ekspertów, badania nad dostępem i korzystaniem z Internetu¹⁶. Wynika z nich, że głównie przeglądamy strony WWW i kontaktujemy się za pośrednictwem sieci. Polski internauta jest pasywny, reprezentuje model towarzysko-rozrywkowy¹⁷. Tak więc nauczyciele ogólnie przywiązują bardzo dużą wagę do korzystania z narzędzi do operowania informacją, ale ważniejsze jest dla nich uczestniczenie w procesie poszukiwania informacji (pozyskiwanie od innych) niż partycypowanie w procesie kreowania treści (tworzenie dla innych).

4. Zajęcia dydaktyczne (częstość korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT w celu przygotowywania się do zajęć dydaktycznych)

W aspekcie licznych edukacyjnych zastosowań ICT wymienia się proces nauczania–uczenia się, wskazując na wielką dydaktyczną użyteczność komputerów. W polu zawodowych zadań nauczyciela leży nie tylko przeprowadzenie zajęć dydaktycznych, ale i wcześniejsze przygotowanie się do nich. Czynności przygotowawcze, obejmujące sferę organizacyjną, merytoryczną i dydaktyczną, są istotne, ponieważ warunkują efektywność procesu kształcenia. Praca nauczyciela związana z przygotowaniem się do zajęć lekcyjnych może być usprawniona dzięki planowaniu i realizowaniu jej za

¹⁵ Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?...*, s. 228–231.

¹⁶ Badania na zlecenie Agencji Rozwoju Mazowsza przeprowadzili eksperci stowarzyszenia Miasta w Internecie, Uniwersytetu w Białymstoku i Centrum Badań Społeczno-Marketingowych VIRTU. Próba 1099 osób z Mazowsza (z wyłączeniem Warszawy), zob.: T. Nieśpiał, *Kto ma Internet, a kto ma problem*, „Rzeczpospolita” 2010, nr 109, s. A9.

¹⁷ Zob. wywiad przeprowadzony z R. Oryszczyszynem, socjologiem z Uniwersytetu w Białymstoku, autorem badań, w: T. Nieśpiał, *Polski internauta jest pasywny i szuka rozrywki*, „Rzeczpospolita” 2010, nr 109, s. A9.

pomocą narzędzi i metod ICT. Techniki komputerowe mogą wspomagać nauczycielskie działania w zakresie przygotowywania na przykład: rocznych i okresowych planów nauczania, konspektów (scenariuszy) jednostek metodycznych czy materiałów dydaktycznych, narzędzi diagnozujących stan wiedzy i umiejętności uczniów (kontroli, oceny, ewaluacji). W proces przygotowywania się do zajęć dydaktycznych, z racji nauczycielskiej profesji, niejako wpisane jest także ciągłe doskonalenie się i samokształcenie. Nieustanne podnoszenie poziomu kompetencji zawodowych znacznie ułatwiają i wzbogacają narzędzia ICT. Dlatego też postanowiono ustalić, jaką wagę przywiązują nauczyciele do wykorzystania technik komputerowych do przygotowywania szkolnych zajęć. Policzono i zaprezentowano częstość korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT w celu przygotowywania się do zajęć dydaktycznych (tab. 4).

Tabela 4. Częstość korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT w celu przygotowywania się do zajęć dydaktycznych (rozkład liczebności wg wartości liczbowych i procentowych)

Wykorzystywanie ICT do przygotowywania zajęć dydaktycznych	Poziom istotności (hierarchia ważności)						Razem
	0 (brak)	1 (najważniejszy)	2	3	4	5 (najmniej ważny)	
N	51	671	220	133	27	14	1116
%	4,6	60,1	19,7	11,9	2,4	1,3	100,0

Stosowanie technik komputerowych w celu przygotowywania się do zajęć dydaktycznych nauczyciele uznali za **najważniejsze** podejmowane przez siebie działania w omawianych dziedzinach ICT. Tylko 51 (4,6%) osób nie wybrało w ogóle tej gałęzi stosowania ICT, potwierdzając, że praktycznie nie wykorzystują cyfrowych instrumentów do dydaktycznych celów. Pozostali nauczyciele (95,4%, czyli prawie cała zbiorowość) wskazali na jakiś poziom w hierarchii istotności. W uzyskanym obrazie wyraźnie wyróżnia się pierwsze miejsce (poziom 1), które zaznaczyło aż 60,1% badanych uznających przygotowywanie się do zajęć dydaktycznych za najważniejszy element wykorzystywania ICT. Gdyby dokonać zestawienia trzech najbardziej licznych wyborów (podobnie jak w dwóch poprzednich analizowanych dziedzinach: komunikacji i informacji), to tutaj uzyskany wynik liczebności (w sumie 91,7% osób zaznaczonych na 1., 2. i 3. poziomie) jest najwyższy. Dowodzi to również tego, że profesjonalne działania podejmowane w zakresie dydaktyczno-wychowawczym są dla badanych bardzo ważne. Nauczyciele bardzo wysoko cenią dydaktyczną użyteczność ICT, a nowoczesną technologię postrzegają jako powszednie narzędzie pracy, środek do realizacji celów i zadań zawodowych, w tym między innymi do przygotowywania się do szkolnych zajęć. Już wcześniej (w rozważaniach dotyczących nauczycielskich powodów wykorzystywania ICT, w kategorii „Ja” – *nauczyciel*¹⁸) zauważono, że nauczyciele najczęściej zwracają uwagę na własną pracę i optymalizowanie zadań zawodowych, w tym na ułatwienia i usprawnienia w przygotowywaniu się do zajęć, w wykonywaniu scenariuszy lekcji, materiałów dydaktycznych, sprawdzianów czy testów. Racji stosowa-

¹⁸ Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?...*, s. 220–223.

nia ICT upatrywano w indywidualnych pożytkach i wskazywano na udogodnienia także w zakresie rozwoju zawodowego oraz doskonalenia dydaktycznego warsztatu pracy. Dlatego zapewne korzystaniu z ICT w celu przygotowywania się do zajęć dydaktycznych nauczyciele nadali najwyższą wagę w hierarchii podejmowanych działań.

5. Czas wolny (częstość korzystania przez nauczycieli z ICT jako formy spędzania czasu wolnego)

Interesujący, z perspektywy prowadzonych rozważań nad hierarchią ważności działań, zdaje się problem korzystania przez nauczycieli z ICT w celu spędzania czasu wolnego. Mówimy tu o czasie, w którym nauczyciele mogą realizować potrzeby poznawcze i zainteresowania, zaspokajając potrzeby kontaktu społecznego i afiliacji oraz potrzebę zabawy, odpoczynku i regeneracji sił¹⁹. Współczesne technologie, poprzez bogatą ilościowo i jakościowo ofertę, stanowią atrakcyjną i zajmującą formę spędzania czasu wolnego. Nieustanny wzrost oferty ICT zaspakaja potrzeby i zainteresowania różnorodnych, nawet najbardziej wybrednych grup odbiorców. Powstaje pytanie: jak ważne jest dla nauczycieli spędzanie wolnych chwil (czasu po wykonaniu zadań obowiązkowych) przed komputerem? Czas wolny racjonalnie można przeznaczyć na różnego rodzaju zajęcia rekreacyjne: 1) wypoczynek (czynny i bierny), regenerację sił fizycznych i psychicznych; 2) rozrywkę, która sprawia przyjemność; 3) działalność społeczną o charakterze dobrowolnym i bezinteresownym; 4) rozwijanie zainteresowań i uzdolnień przez zdobywanie wiedzy i amatorską działalność artystyczną, techniczną, naukową czy sportową²⁰. W każdej z tych sfer można odnaleźć, w większej czy mniejszej mierze, udział współczesnej technologii. Multimedialne narzędzia ICT, poprzez wielość stosowanych bodźców, umożliwiają uruchomienie wielorakich rodzajów aktywności, między innymi aktywność intelektualną, emocjonalną, manualną, spostrzeżeniową, co czyni z ICT środek zaspokajający potrzebę rekreacji: wypoczynku, rozrywki czy rozwijania zainteresowań. Z otrzymanego materiału empirycznego dowiadujemy się, że nauczyciele, po wykonaniu obowiązków, takich jak praca i czynności związane z codziennym życiem, także w pewnym zakresie spędzają swój czas wolny w cyfrowym i wirtualnym świecie. Świadczą o tym uzyskane wyniki ujmujące częstość korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT jako formy spędzania czasu wolnego (tab. 5).

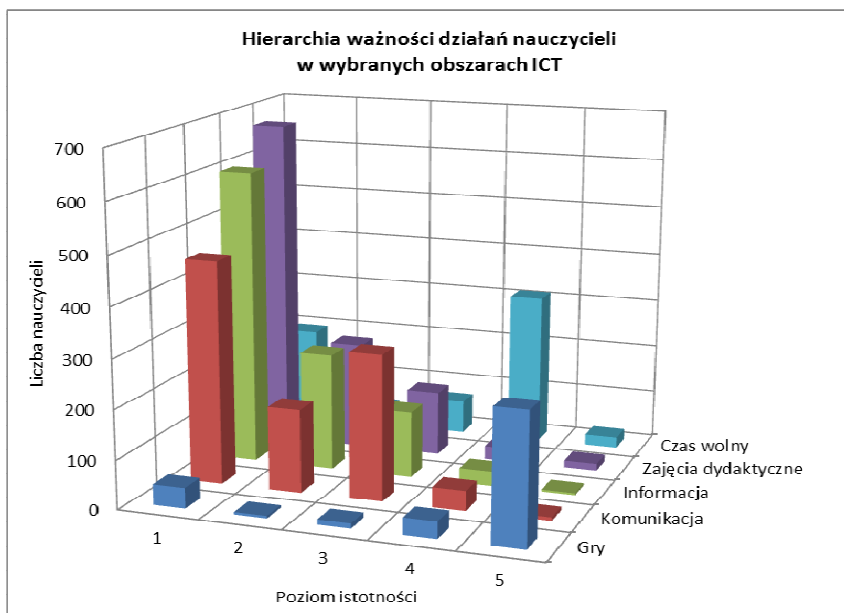
Tab. 5. Częstość korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT jako formy spędzania czasu wolnego (rozkład liczebności wg wartości liczbowych i procentowych)

Wykorzystywanie ICT do spędzania czasu wolnego	Poziom istotności (hierarchia ważności)						Razem
	0 (brak)	1 (najważniejszy)	2	3	4	5 (najmniej ważny)	
N	481	195	38	69	311	22	1116
%	43,1%	17,5%	3,4%	6,2%	27,9%	2,0%	100,0

¹⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika czasu wolnego: schole w szkole i poza szkołą*, [w:] R. Winiarski (red.), *Rekreacja i czas wolny. Studia humanistyczne*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011, s. 206, 207.

²⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001, s. 63.

Nauczyciele na ogół w niewielkim zakresie wykorzystują instrumenty ICT podczas spędzania czasu wolnego. Generalizując, można powiedzieć, że komputerowe środki rekreacji są dla nich **mało ważne**. Gdyby spojrzeć na uzyskane dane dwustanowo – wskazując na tych, którzy w ogóle nie korzystają z ICT w celu spędzania czasu wolnego (poziom zerowy) i na tych, którzy spędzają wolne chwile przed komputerem (pozostałe poziomy, od pierwszego do piątego) – to otrzymamy porównywalny wynik, prawie pół na pół (43,1% na 56,9%), z przewagą tych, którzy nadali jakiś poziom ważności tej formie aktywności. Uzyskany rozkład poziomów istotności jest dość nieregularny – wyróżniają się dwie dominujące liczebnie zbiorowości. Największa liczba, ponad czwarta część nauczycieli (27,9%), wybrała tę kategorię w czwartej kolejności, jako przedostatnią, czyli mało ważną działalność. Druga co do liczebności grupa (17,5% badanych) ulokowała swój wybór na pierwszej pozycji, co oznacza, że średnio co szósty nauczyciel uważa spędzanie czasu wolnego od pracy i obowiązków z pomocą ICT za najważniejsze w hierarchii działanie. Symptomy takiego stanu rzeczy, w tej kategorii działań, podobnie jak w przypadku gier komputerowych, można było już odnaleźć w nauczycielskich przemyśleniach nad motywami stosowania ICT. Nauczyciele, podając liczne powody, dla których w swej praktyce wykorzystują ICT, ani razu nie wskazali na komputerowe środki jako formy spędzania czasu wolnego²¹ – pośrednio uznając ten obszar swoich działań za mało istotny.



Rys. 1. Częstość korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT w obszarach: gier komputerowych, sieciowej komunikacji, operowania informacją, przygotowywania zajęć dydaktycznych, spędzania czasu wolnego

²¹ Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?...*, s. 219–244.

Podsumowanie

W celu lepszego zobrazowania hierarchii ważności nauczycielskich działań uzyskane wyniki (dla 1116 badanych) z pięciu analizowanych obszarów zestawiono razem. Ujęto globalnie dane odnoszące się do wykorzystywania ICT w zakresie gier komputerowych, sieciowej komunikacji, operowania informacją, przygotowywania zajęć dydaktycznych i spędzania czasu wolnego. Przestrzenny rozkład częstości korzystania przez nauczycieli z ICT w wymienionych dziedzinach prezentuje rysunek 1.

W ogólnym ujęciu hierarchii ważności, ustalonej według kolejności nauczycielskich wyborów, widać wyraźną dominację trzech obszarów stosowania ICT, oznaczonych na pierwszym poziomie istotności. Stosowanie technik komputerowych w celu przygotowywania się do zajęć dydaktycznych nauczyciele uznali za najważniejsze działanie. Badani, wybierając na pierwszym miejscu obszar funkcjonowania dydaktycznego, postrzegają ICT przede wszystkim jako narzędzie pracy, środek do realizacji celów i zadań zawodowych. W dalszej kolejności, na drugim miejscu w hierarchii ważności, nauczyciele ulokowali stosowanie ICT w celu poszukiwania i kreowania cyfrowych informacji. Operowanie informacją według zainteresowań własnych jest dla nich bardzo ważne, ale w podejmowanych działaniach nauczyciele reprezentują raczej bierną postawę użytkownika Internetu, przedkładając proces pozyskiwania danych nad proces kreowania i udostępniania informacji. Na trzecim miejscu nauczyciele osadzili komunikację internetową, potwierdzając, że w większości cenią sobie tę dziedzinę działań i przywiązują dużą wagę do narzędzi i metod ICT umożliwiających i usprawniających wykorzystywanie poczty elektronicznej, list i grup dyskusyjnych, chatów czy komunikatorów. Generalizując, możemy powiedzieć, że spędzanie czasu wolnego przed komputerem i cyfrowe środki rekreacji są dla nauczycieli mało ważne. Nauczyciele na ogół nie wykorzystują instrumentów ICT, aby bawić się i grać. Komputerowe gry są dla nich mało istotne, a dla wielu nawet w ogóle nieważne. Jednak ciekawe jest, że pojawia się spora grupa hobbystów, którzy podkreślają, że jest to co prawda mało istotne (poziom czwarty i piąty), ale realizują te formy. Tak więc według częstości korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT w wybranych obszarach działań ustalono ich hierarchię istotności: od najważniejszych – przygotowywanie zajęć dydaktycznych, poprzez mniej ważne – operowanie informacją i sieciową komunikację, do mało i najmniej ważnych – spędzanie czasu wolnego i gry komputerowe.

Objęci badaniami nauczyciele doceniają nowoczesne technologie internetowe²² przede wszystkim jako niezastąpione i niewyczerpane źródło wiedzy wspomagające realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych, ale tu zdecydowanie przedkładają użytkowanie prac innych osób nad samodzielne tworzenie materiałów i publikowanie ich w sieci. Częstość korzystania przez nich z narzędzi ICT dowodzi, że lgną do społeczności sieciowej, ale ich pasywna postawa pozostaje w sprzeczności z kulturą darów²³, ideą pracy grupowej i misją zawodu nauczyciela. Istotnym czynnikiem warunkującym przejawianie aktywnej postawy na polu aplikowania cyfrowych narzędzi

²² Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?...*, s. 174–177, 215.

²³ M. Castells, *Spoleczeństwo sieci*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007

w życiu codziennym i praktyce szkolnej jest (jak wykazały badania²⁴) odpowiedni poziom kompetencji i, co za tym idzie (szczególnie w świetle technologicznego postępu), permanentny rozwój zawodowy w celu poszerzania wiadomości i umiejętności o nowe trendy ICT. Rozwój w sferze ICT, ma znaczenie dla życia osobistego i zawodowego nauczycieli, a także dla polityki edukacyjnej i otoczenia szkolnego, w którym pracują²⁵. Zatem bycie nauczycielem jest równoważne z aktywnością poznawczą i trwającym przez całą karierę rozwojem zawodowym.

Bibliografia

1. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz i inni, PWN, Warszawa 2004.
2. Baron-Polańczyk E., *Chmura czy silos? Nauczyciel wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.
3. Baron-Polańczyk E., *Czynniki różnicujące kompetencje informacyjne nauczycieli oraz wykorzystywanie metod i narzędzi ICT (doniesienie z badań)*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2013, nr 1.
4. Baron-Polańczyk E., *Reasons for the use and non-use of ICT in teachers' professional practice (in the light of own research)*, [w:] E. Baron-Polańczyk (ed.), *ICT in Educational Design. Processes, Materials, Resources*, Vol. 5, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2013.
5. Castells M., *Spółczesność sieci*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007.
6. Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika czasu wolnego: schole w szkole i poza szkołą*, [w:] R. Winiarski (red.), *Rekreacja i czas wolny. Studia humanistyczne*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011.
7. Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, przeł. J. Michalak, GWP, Gdańsk 2004.
8. Dróżka W., *Trangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2010.
9. Ferguson G.A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 2003.
10. Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2001.
11. Gnitecki J., *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Wyd. WSP, Zielona Góra 1996.
12. Gołębiak B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, PWN, Warszawa 2004.
13. Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.

²⁴ Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Czynniki różnicujące kompetencje informacyjne nauczycieli oraz wykorzystywanie metod i narzędzi ICT (doniesienie z badań)*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2013, nr 1, s. 142–144. Uzyskane wyniki uogólniające znajdują także potwierdzenie w raporcie: *Survey of Schools: ICT in Education, Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*. Final Report. A study prepared for the European Commission DG Communications Networks, Content & Technology, February 2013.

²⁵ Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, przeł. J. Michalak, GWP, Gdańsk 2004, s. 17.

14. Melosik Z., *Pedagogika postmodernizmu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, tom. 1, PWN, Warszawa 2004.
15. Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2010.
16. Nieśpiał T., *Kto ma Internet, a kto ma problem*, „Rzeczpospolita” 2010, nr 109.
17. Nieśpiał T., *Polski internauta jest pasywny i szuka rozrywki*, „Rzeczpospolita” 2010, nr 109.
18. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2007.
19. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001.
20. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001.
21. Schön D.A., *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1987.
22. *Survey of Schools: ICT in Education, Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*. Final Report. A study prepared for the European Commission DG Communications Networks, Content & Technology, February 2013
23. Szkudlarek T., *Pedagogika krytyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, tom. 1, PWN, Warszawa 2004.
24. Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2009.

dr hab. Eunika BARON-POLAŃCZYK, prof. UZ

Uniwersytet Zielonogórski

Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy

Zakład Profesjologii

e-mail: e.baron@iibnp.uz.zgora.pl