

FEDERACJA NAUKOWA WSB-DSW MERITO

Justyna Barzak

TECHNOLOGIA INFORMACYJNA A KULTURA SZKOŁY

Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem
dr hab. Piotr Mikiewicz,
prof. Uniwersytetu Dolnośląskiego DSW

Wrocław 2023

Spis treści

Wprowadzenie	4
1.Kultura szkoły.....	8
1.1 Szkoła jako element systemu społecznego	8
1.1.1 Szkoła w znaczeniu strukturalnym.....	9
1.1.2 Szkoła w ujęciu interpretatywnym	13
1.2 Szkoła jako organizacja	15
1.3 Pojęcie kultury szkoły	27
1.4 Subkultury w kulturze szkolnej	37
1.4.1 Subkultura uczniowska	40
1.4.2 Subkultura zespołu nauczycielskiego.....	44
1.4.3 Subkultura dyrektorów szkół	51
1.5 Podsumowanie rozdziału	56
2. Technologia informacyjna	58
2.1. Technologia informacyjna w edukacji	58
2.1.1 Technologia informacyjna jako narzędzie w realizacji zadań edukacyjnych	60
2.1.1.1 Technologia informacyjna – nadzieje	60
2.1.1.2 Technologia informatyczna – zagrożenia.....	66
2.2 Strategie rozwoju technologii cyfrowej w edukacji	70
2.2.1. Podstawowe dokumenty strategiczne odnoszące się do rozwoju kompetencji cyfrowych w Polsce	72
2.2.2 Badania kompetencji cyfrowych.....	77
2.2.3 Kompetencje informatyczne w zapisach podstawy programowej i w pracy nauczyciela	81
2.3 Technologia informacyjna a kultura szkoły	91
2.3.1 Interakcja pomiędzy technologią informacyjną a kulturą szkoły.....	93
2.3.2 Wpływ doświadczenia edukacji zdalnej podczas pandemii COVI9-19 na kulturę szkolną w kontekście nowoczesnych technologii	96
2.4 Podsumowanie rozdziału	98
3 Założenia metodologiczne podjętych badań.....	101
3.1 Cele prowadzonych badań.....	101
3.2 Problematyka badawcza	102
3.3 Metody, techniki i narzędzia badawcze.....	102
3.4 Charakterystyka terenu i grupy badawczej.....	105
3.5 Organizacja i przebieg badań	108

3.6 Etyka prowadzonych badań.....	109
4 Technologia informacyjna a kultura szkoły. Omówienie wyników badań	112
4.1 Subkultura uczniowska.....	113
4.2 Subkultura nauczycielska	131
4.3 Subkultura dyrektorów szkoły.....	145
4.4 Wpływ edukacji zdalnej na kulturę szkoły.....	158
4.5 Podsumowanie rozdziału.....	168
5 Zmiany w kulturze szkoły poprzez stosowania technologii informacyjnej – wnioski z przeprowadzonych badań.....	174
Zakończenie.....	184
Załączniki	186
Załącznik 1 Arkusz obserwacji zajęć online	186
Załącznik 2 Dyspozycje do rozmowy z uczniami.....	189
Załącznik 3 Dyspozycje do rozmowy z nauczycielami.....	190
Załącznik 4 Dyspozycje do rozmowy z dyrektorami.....	191
Załącznik 5 Scenariusz rozmowy grupowej z uczniami.....	193
Bibliografia.....	195
Spis rysunków	219
Spis tabel.....	219
Spis załączników	219
Streszczenie	220
Abstract	227

Wprowadzenie

W epoce postępującej cyfryzacji, granice pomiędzy rzeczywistością a światem wirtualnym ulegają zatarciu, technologia informacyjna wywiera ważny wpływ na wiele aspektów życia społecznego, w tym również na edukację i szkolnictwo. Wyjątkowe znaczenie, jakie społeczeństwo przywiązuje do tego tematu skutkuje tym, że zrozumienie technologii, jak również jej wpływu na edukację, jest przedmiotem niezliczonych analiz i badań naukowych. W obszarze dociekań badawczych, związanych z nowoczesnymi technologiami, wbrew pozorom, niewiele jest analiz odnoszących się do dogłębnego zbadania sposobu, w jaki narzędzia cyfrowe wpływają na strukturę, funkcjonowanie oraz kulturę organizacyjną szkół, a także na percepcję i doświadczenia uczestników procesów edukacyjnych. Można stwierdzić, iż istnieje widoczna luka w literaturze, gdy chodzi o dostarczenie kompleksowych, aktualnych i niezbędnych informacji, które mogą przyczynić się do analizy tego, w jaki sposób technologia informacyjna stanowi narzędzie zmiany, a także, jaki ma wpływ na zachowanie i postawy uczestników kultury szkoły interpretowanej jako „przekonania, poglądy, postawy i relacje oraz pisane i niepisane zasady, które kształtują każdy aspekt szkoły jako instytucji (...) i społeczności” (Ward, Burke, 2004, s. 1).

Niniejsza dysertacja prezentuje tematykę związaną z technologią informacyjną w kulturze szkoły. Motywację do przeprowadzenia tych analiz stanowiły trzy różne czynniki potęgujące moje zainteresowanie badawcze. Po pierwsze, niewielka liczba dostępnych publikacji dotyczących narzędzi cyfrowych wykorzystywanych w środowisku szkolnym stała się katalizatorem do przeprowadzenia dogłębnych i wszechstronnych badań. Warto zauważyć, że początki kształcenia zdalnego sięgają XVIII wieku (Kentnor, 2015, s. 120), to jednak wiek XXI stał się przełomowy na skutek naturalnego doświadczenia, jakim była pandemia COVID-19. W związku z tym edukacja zdalna zaczęła pełnić niezwykle kluczową funkcję w globalnym systemie masowej edukacji (Jurczak-Morris, Mikiewicz, Barzak, 2022, s. 33).

Za trywialne można uznać, iż postęp technologiczny otworzył nową perspektywę w zakresie kształcenia, komunikowania się czy dostępności do informacji. Z uwagi na dynamiczne zmiany dokonujące się w świecie, istotnym wyzwaniem jest przygotowanie społeczeństwa do kształcenia się przez całe życie oraz do aktywnej i twórczej partycypacji w społeczeństwie. Jednym z potencjalnych sposobów realizacji tej idei staje się implementacja narzędzi teleinformatycznych w proces kształcenia i wychowywania. Świadomość postępu

technologicznego posłużyć może za czynnik przyspieszający usprawnienia systemów edukacyjnych i jednocześnie przyczynić się do wzrostu efektywności uczniów, pedagogów oraz dyrekcji placówek oświatowych w postępującym technologicznie społeczeństwie. Właśnie dlatego istotne jest angażowanie się w działania, mające na celu upowszechnianie narzędzi i metod technologicznych w procesie uczenia się oraz nauczania, jako czynnika służącego ewolucji w pedagogice humanistycznej (Mikiewicz, Barzak, 2020, s. 4).

Perspektywa realizacji indywidualnych pasji stanowiła ostatni czynnik, dla którego zdecydowałam się przystąpić do opisanego zagadnienia. Wykorzystując wiedzę zdobytą w trakcie studiów z zakresu filologii angielskiej i pedagogiki, naturalnym kierunkiem moich badań stała się edukacja. Ponadto, zainteresowanie edukacją w polskich szkołach wzrosło w wyniku doświadczeń zawodowych pozyskanych w Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Strzelinie. Dodatkowo technologia informacyjna stanowiła temat moich prac naukowych na poziomie studiów licencjackich, magisterskich oraz menadżerskich. Temat cyfryzacji od zawsze znajdował się w kręgu moich zainteresowań. W pracy jako nauczyciel zaobserwowałam nadużycie technologii cyfrowych ze strony młodzieży oraz niestety ograniczone możliwości prawne po stronie nauczyciela w sytuacjach wymagających jego interwencji, co stanowi wyzwanie w zapewnieniu bezpiecznego i odpowiedzialnego użytkowania narzędzi cyfrowych w środowisku szkolnym. Ta niełatwa sytuacja skłoniła mnie do podjęcia badań, mających na celu znalezienie odpowiedzi na nurtujące pytania, dotyczących poruszanej kwestii.

Wobec powyższego wybrałam temat dysertacji: **Technologia informacyjna a kultura szkoły.**

Praca doktorska ma strukturę składającą się z pięciu rozdziałów, ostatni rozdział pełni rolę syntetycznej analizy całości badań. W skład dysertacji wchodzi również wprowadzenie, zakończenie, bibliografia oraz załączniki.

Niniejsze badania przeprowadzono w paradygmacie jakościowym. Celem badań było ustalenie osobistych interpretacji, sposobów pojmowania, ujawniania i interpretowania rzeczywistości przez jej uczestników (uczniów, nauczycieli, dyrektorów) w celu jak największego poznania wpływu technologii na kulturę szkoły. W rozdziale I pracy podejmuję tematykę kultury szkolnej, analizuję ją w kontekście organizacyjnym, akcentując specyfikę instytucji oświatowych. Szkoła jest tu prezentowana jako organizacja, z naciskiem na istotę kultury organizacyjnej w edukacyjnym środowisku. Definiuję kulturę, kulturę organizacyjną oraz kulturę szkoły, co pozwala na dogłębne zrozumienie tych pojęć i tym samym ich zastosowanie w mojej pracy badawczej. W rozdziale tym koncentruje się również na zależności

między kulturą szkolną a efektywnością edukacyjną, uwypuklając wpływ kultury organizacyjnej na ogólną skuteczność instytucji edukacyjnych. Skupiłam się także na ujęciu szkoły jako elementu systemu społecznego, przedstawiając ją zarówno w perspektywie strukturalnej, jak i interpretatywnej, co pozwala na pełniejsze zrozumienie roli tej instytucji w szerszym kontekście społecznym i kulturowym. Rozdział kończy szczegółowa analiza trzech subkultur: subkultury uczniowskiej, nauczycielskiej oraz dyrektorów szkoły.

W rozdziale II koncentruję się na zaprezentowaniu, jaka jest rola technologii cyfrowej w edukacji, podkreślając jej znaczenie i wpływ na współczesne procesy edukacyjne. Znajduje się tu również analiza technologii jako narzędzia w realizacji zadań edukacyjnych, z uwzględnieniem zarówno wad i zalet z nią związanych. Podkreślam także strategie rozwoju technologii informacyjnej w edukacji, a także integrację kompetencji cyfrowych w programach nauczania. Ponadto, rozdział ten prezentuje analizę wpływu technologii informacyjnej na kulturę szkoły, z uwzględnieniem zmian w praktykach nauczania, metodach uczenia się i zarządzania placówką oświatową. Szczególnie kluczowe są tu wnioski dotyczące wpływu pandemii COVID-19 i przejścia na naukę zdalną.

W rozdziale III pracy doktorskiej skupiam się na metodologii mojego projektu badawczego, uwzględniając przygotowanie, projektowanie i realizację badań, odnosząc się również do aspektów etycznych procesu badawczego.

Rozdział IV podzielony jest na cztery części, które łącznie tworzą kompleksową, jakościową analizę przeprowadzonych badań w kontekście subkultury uczniowskiej, nauczycielskiej oraz dyrektorów szkół. Dokonałam także syntezy przeprowadzonych wywiadów oraz wyników obserwacji, rozpatrując tym samym wpływ doświadczenia edukacji zdalnej podczas pandemii COVID-19 na kulturę szkolną w ramach nauczania z zastosowaniem technologii cyfrowej. W ostatnim rozdziale znajdują się ogólne wnioski wynikające z badań, uwzględniające potencjał i zagrożenie związane z użytkowaniem technologii w ramach kultury szkoły, a także dalsze kierunki i inspiracje dla przyszłych badań naukowych. Podsumowanie badań bazuje na dogłębnej analizie dociekań naukowych i dostarcza informacji na temat wpływu technologii cyfrowych na kulturę szkolną.

W procesie badawczym wyszczególniłam ogólny problem badawczy: **jakie zmiany w kulturze szkoły zachodzą poprzez stosowanie technologii informacyjnej?** Niniejsza rozprawa doktorska podejmuje się zadania analizy i interpretacji zmian zachodzących w subkulturach szkolnych (subkultura uczniowska, nauczycielska, dyrektorów szkół) na tle postępującej cyfryzacji, oferując syntezę wpływu technologii informacyjnej na doświadczenia pedagogów, uczniów oraz kadry zarządzającej placówką edukacyjną.

W ramach niniejszego badania zastosowałam złożoną metodologię badawczą, użyłam różnorodnych narzędzi badawczych, takich jak obserwacja, wywiady indywidualne oraz wywiady grupowe, umożliwiło mi to gruntowną analizę występujących technologii w środowisku szkolnym (Brzeziński, 1984, s. 101).

Przedmiotem tej dysertacji nie jest proponowanie uniwersalnej i absolutnej strategii implementacji technologii cyfrowej w kontekście kultury szkoły. Przeprowadzone przeze mnie badania nie aspirują do roli uniwersalnego rozwiązania na wszystkie wyzwania związane z technologią informacyjną. Niemniej mam nadzieję, że wyniki tych badań mogą służyć do lepszego zrozumienia wpływu technologii informatycznych na współczesną edukację szkolną

1.Kultura szkoły

W ramach niniejszego rozdziału rozprawy doktorskiej, przedmiotem dociekań badawczych jest szkoła, rozumiana nie tylko jako instytucja edukacyjna, ale również jako środowisko, w którym formuje się specyficzna kultura. Kultura szkoły, będąca zbiorem norm, wartości, przekonań, języka i praktyk, które są współdzielone przez jej członków, odgrywa fundamentalną rolę w życiu edukacyjnym (Masłowski, 2001, s. 22). Jest to sfera, która przyczynia się do modelowania tożsamości uczniowskiej, wpływa na motywacje edukacyjne, jak również determinuje relacje między uczniami a kadrami pedagogicznymi (Demirtaş, 2010, s. 43).

Jednym z założeń systemu edukacji i polityki oświatowej jest zwiększenie efektywności procesów edukacyjnych. Kluczowe dla zrozumienia procesów z tym związanych jest skoncentrowanie się na subkulturze uczniowskiej, nauczycielskiej oraz dyrektorów szkół jako kluczowych podmiotów realizujących te zadania. Przyjmuję tu perspektywę, że kultura szkoły kreuje optymalne środowisko do modyfikacji programu nauczania, jak i stylu uczenia się, tym samym absorbuje pracowników placówki oświatowej (Dogan, 2017, s. 12).

Kultura definiowana jest na wiele sposobów. Jedną z definicji przedstawia Geert Hofstede (2011, s. 55): „Kultura to zbiorowe programowanie umysłu, które wyróżnia członków jednej grupy lub kategorii osób od innych”. Kultura wspiera swoich członków, aby ich poczynania mogły skoncentrować się na wspólnej misji, dążeniach oraz wartościach, które stanowią fundamentalny komponent rozwijania kultury szkolnej (Dogan, 2017, s. 13). Kultura szkolna to spektrum wspólnych wartości, poglądów i pryncypiów, które mają wpływ na sposób wysiłku intelektualnego, odczuwania i postępowania uczestników kultury szkoły.

Technologia informacyjna stała się bardzo istotna we wszystkich dziedzinach życia społecznego, co oznacza, że szkoły także musiały sprostać rosnącym wymaganiom polityki edukacyjnej w kontekście postępu cyfryzacji (Dogan, 2017, s. 11). Celem tego rozdziału jest zatem analiza jak kultura szkolna przejawia się w codziennym życiu szkolnym i jaki udział w tym procesie ma technologia cyfrowa. W rozdziale tym analizuję również, w jaki sposób instytucja szkoły jako część szerszego systemu społecznego kształtuje kulturę szkolną.

1.1 Szkoła jako element systemu społecznego

Zrozumienie działania instytucji szkolnej wymaga interpretowania i analizowania jej przez pryzmat jej roli w ramach szeroko rozumianego systemu społecznego. W kontekście społecznym szkoła nie jest jedynie miejscem transmisji wiedzy, jest także miejscem, w którym

manifestuje się i przekształca różnorodne wpływy ekonomiczne, kulturowe i polityczne. Można sprecyzować dwa główne podejścia teoretyczne umożliwiające analizę zjawisk edukacyjnych: podejście strukturalne oraz interpretatywne.

1.1.1 Szkoła w znaczeniu strukturalnym

Edukacyjna instytucja, postrzegana w kategoriach systemowych, konstytuuje się jako kompleksowa sieć podsystemów i cechuje się licznymi, wzajemnie zależnymi powiązaniem. Stanowi ona arenę, w której ma miejsce intensywna wymiana pomiędzy pedagogami, uczniami, opiekunami oraz dyrektorami, a także następuje interakcja z otaczającym środowiskiem. Komponenty tworzące tę strukturę:

1. ludzie: uczniowie, nauczyciele, pracownicy administracyjni, rodzice i społeczność lokalna;
2. struktury: hierarchia (dyrektor, wicedyrektorzy, nauczyciele), rady (rada pedagogiczna, rada rodziców), samorządy, zespoły pedagogiczne itp.;
3. kultura szkoły: tradycje, normy, wartości, rytuały, którymi kieruje się społeczność szkolna;
4. procesy: procesy dydaktyczne, wychowawcze, decyzyjne, komunikacyjne itp.;
5. interakcje: szkoła jest miejscem, gdzie codziennie zachodzą tysiące interakcji – uczniowie uczą się, nauczyciele przekazują wiedzę, a rodzice i społeczność lokalna angażują się w życie szkoły na różne sposoby;
6. cel i funkcje: głównym celem szkoły jest edukacja i wychowanie uczniów.

(Mikiewicz, 2005, s. 48).

Instytucja oświatowa, postrzegana jako składnik systemu społecznego, przekształca się pod wpływem ewoluującego zapotrzebowania dysponentów edukacji, reakcji społecznych czy też w wyniku zmieniających się oczekiwań rynku zawodowego. Jest ona również zobligowana do przystosowania się wobec transformacji w sferach legislacyjnych, technologicznych i kulturowych. Instytucja ta nie funkcjonuje jako byt izolowany; jest integralnym elementem rozległego systemu kształcenia i wchodzi w relacje z różnymi systemami społecznymi, między innymi z ludźmi, mediami oraz organizacjami państwowymi (Mikiewicz, 2005, s. 49).

Koncepcja strukturalnego funkcjonalizmu bazuje na przekonaniu, że społeczeństwo jest zbudowane na wspólnie podzielanym konsensusie, który wykracza poza pojedyncze jednostki. Zgodnie z tą teorią, centralnego elementu społeczności nie stanowi indywidualna osoba, ale system. Ludzie są kształtowani poprzez system w taki sposób, aby współpracowali z innymi

dla dobra ogółu. W ramach tego podejścia kluczowe stają się trzy zasadnicze pojęcia: system, struktura i funkcje (Mikiewicz, 2005, s. 49-50). „System społeczny jest ogółem organizacji, które tworzą się, by zadowolić potrzeby ujęte w centralnym systemie wartości społeczeństwa. Struktura tego systemu jest zdefiniowana przez te wartości. Celem każdej konkretnej instytucji w strukturze jest zapewnienie połączenia z innymi elementami i co ważniejsze – zapewnienie realizacji zasad systemu wartości w codziennym życiu. Dlatego też instytucje, takie jak systemy polityczne, ekonomiczne i edukacyjne dostarczają podstawy do określenia, co jest, a co nie jest przyjętym społecznym zachowaniem, oraz środki, za pomocą których jednostki są zaznajamiane i nauczane powszechnych wartości społeczeństwa” (Meighan, 1993, s. 257).

Jak wskazuje Piotr Mikiewicz (2005, s. 48) konstytutywnym zadaniem społeczeństwa jest zapewnienie nieprzerwalności i trwałości relacji społecznych. Arcyważnym celem staje się zatem efektywne włączanie nowych członków społeczeństwa do coraz bardziej skomplikowanego świata. W tym kontekście, edukacja staje się fundamentem, na którym kształtuje się tzw. „organiczna solidarność”, działająca celowo i będąca przedmiotem kontroli społecznej. Zatem instytucja szkoły stanowi jeden z koronnych podsystemów społecznych, kluczowy w przygotowywaniu jednostek do poszanowania reguł i wykonywania funkcji niezbędnych dla trwałości i spójności całego systemu (Mikiewicz, 2005 s. 49).

Misją placówki edukacyjnej jest stosowne przygotowanie oraz doksztalcenie podopiecznych do wykonywania określonych ról społecznych. Nie oznacza to jedynie wykształcenie w nich specyficznych kwalifikacji, ale obejmuje także rozwijanie i formowanie szeroko pojętych postaw i wartości jednostki. Emile Durkheim (1956, s. 71) wskazuje, iż „(...) edukacja jest wpływem wywieranym przez pokolenie dorosłych na tych, którzy nie są jeszcze gotowi do życia społecznego. Jego zadaniem jest wzbudzać i rozwijać w dziecku szereg fizycznych, intelektualnych i moralnych stanów, które są wymagane od niego zarówno ze strony społeczeństwa jako całości, jak i ze strony specyficznego środowiska (milieu), do którego jest ono specyficznie przeznaczone”. W takim ujęciu edukacja więc nie tylko trenuje do wykonywania konkretnego stanowiska zawodowego, ale także prokuruje do pełnienia różnych innych ról związanych z daną pozycją. Stwarza ona także właściwe modele zachowań, przyzwyczajęń i wartości dotyczących rzeczywistości, a także przekazuje poglądy odnoszące się do polityki i organizacji społecznej (Mikiewicz, 2005 s. 49). Parafrazując słowa Durkheim’a (1956, s. 71), adaptacja do specyficznego środowiska ukształtowanego przez społeczną dywersyfikację obowiązków, oznacza wejście w unikalny świat symboli i wartości, w rzeczywistość, która jest zorganizowana w sposób kulturowy.

Edukacyjna instytucja, uważana za element struktury społecznej, nie funkcjonuje w oderwaniu, lecz jest ciągle w wymianie z otoczeniem, w którym operuje. Współczesne społeczeństwo jest zależne od powszechnej edukacji jako narzędzia przekazywania kultury, a edukacyjne instytucje, będące złożonymi organizacjami, zostały stworzone, by odpowiadać na potrzebę szerokiego dystrybuowania tej kultury. W tej perspektywie, instytucje oświatowe jako formalne jednostki, są priorytetowym elementem wszelkich działań i procesów szkolnych (Mikiewicz, 2005 s. 49).

Funkcja pedagoga w procesie formowania postaw młodego pokolenia ma istotny wpływ na przyszłą strukturę społeczną. W interakcji z pedagogiem, wychowankowie doświadczają zarówno osiągnięć, jak i porażek, które oddziałują na ich percepcję świata oraz kreują ich życiową wizję. Współczesny system oświaty spotyka się z licznymi wyzwaniami - brak motywacji do kontynuowania edukacji wśród uczniów, jak również rosnące zniechęcenie nauczycieli do postaw swoich podopiecznych. To akcentuje, jak znacząca jest funkcja edukatora w zniwelowaniu tych negatywnych tendencji (Mikiewicz, 2005, s. 50; patrz też Mikiewicz, 2016; Mikiewicz, Jurczak-Morris, 2023).

W kontekście edukacyjnym uczniowie nabywają zestaw kompetencji i zakres wiedzy niezbędnej do osiągnięcia specyficznego statusu społecznego, przy czym instytucja edukacyjna pełni funkcję mechanizmu selekcyjnego, który przypisuje jednostkom miejsce w hierarchii społecznej na podstawie ich kompetentności. Proces ten generuje konkurencyjność między osobami w zakresie nagromadzenia wiedzy. Wiedza jest logicznie organizowana i hierarchicznie strukturyzowana, przechowywana w systemach bibliotecznych i przekazywana w procesie dydaktycznym. Taki porządek jest newralgiczny dla dostosowania procedur socjalizacji do wymogów strukturalnych społeczeństwa. Przyjmuje się założenie, że instytucje edukacyjne posiadają wiedzę o potrzebach społecznych i są w stanie kształcić obywateli odpowiadających tym potrzebom (Durkheim, 1956; Davis, 1966; Parsons, 1959).

Earl Hopper (1974, s. 22-23) wskazuje cztery główne funkcje systemu edukacyjnego: przeszkolenie, czyli przygotowanie personelu z odpowiednimi kwalifikacjami do pełnienia specyficznych ról społecznych związanych z zawodem; selekcja, gdzie społeczeństwo kieruje członków do różnorodnego szkolenia w zależności od podziału pracy i rozwoju technologicznego; rekrutacja i alokacja, czyli strukturyzowanie przejścia od fazy szkolenia do zajmowania „dorosłych” pozycji społecznych; oraz regulacja ambicji, co odnosi się do zarządzania aspiracjami społeczności w trakcie edukacji i na etapie wchodzenia na rynek pracy. W społeczeństwach zachodnich, system edukacji koordynuje te zadania, aby spełniać potrzeby społeczne.

Jan Szczepański (1988, s. 29) akcentuje jak ważna jest sieć powiązań międzyludzkich w obrębie struktury oświatowej, rozumianej jako system społeczny. Szkoła jako zintegrowana całość społeczna skupia w sobie różnorodne podmioty i ich wzajemne oddziaływania, przypisując sobie specyficzne funkcje i zamiary, które są niezależne od funkcji jej indywidualnych składników. Szczepański (1988, s. 30) zaznacza również jej otwarty charakter, wynikający z ciągłych interakcji ze środowiskiem zewnętrznym, co ma wpływ na kształtowanie jej strategii i zadań. Instytucja edukacyjna, będąca nierozdzielalnym składnikiem struktury społecznej, funkcjonuje nie tylko jako autonomiczna jednostka w ramach systemu społecznego, ale także jako istotny element w rozległym kontekście społecznym na szczeblach krajowym i międzynarodowym. Wywiera ona znaczący wpływ na rozmaite kategorie wiekowe i jest uznawana za centralny czynnik w kulturze i organizacji społecznej. Dominującą funkcją tej instytucji jest edukacja młodzieży, przekaz dziedzictwa kulturowego oraz przygotowanie osób do spełniania określonych ról społecznych (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 90).

W kontekście strukturalnym zatem szkoła jest postrzegana jako społeczność, system społeczny, czy też struktura organizacyjna, gdzie odbywa się nowoczesny transfer kulturowy. Stanowi ona platformę, gdzie przedstawiciele dwóch pokoleń – nauczyciele i uczniowie – są ze sobą zintegrowani. Struktura szkolna oraz jej kultura stanowią dwie fundamentalne, lecz odrębne sfery w kontekście analizy instytucji edukacyjnych (Szymański, 2021, s. 65). Strukturalnie, szkoła przedstawia się jako hierarchiczny układ zróżnicowanych ról i funkcji, które są zaprojektowane tak, aby wspierać proces edukacyjny oraz zapewniać efektywną organizację pracy. W obrębie tej struktury rozwijają się formalne procedury i polityki, które formują zarówno przebieg procesu dydaktycznego, jak i wychowawczego (Mikiewicz, 2005, s. 55). Z kolei kultura szkoły, będąca zbiorem norm, wartości, przekonań i rytuałów, kreuje unikalne środowisko, w którym odbywa się proces nauczania i uczenia się. Kultura ta wpływa na sposób, w jaki uczniowie i nauczyciele interpretują swoje role, jak również na interakcje między nimi, co z kolei wpływa na efektywność i jakość edukacji. W tym kontekście, zarówno struktura, jak i kultura szkoły są nieodłącznie powiązane z szerokim spektrum działalności edukacyjnej i mają bezpośredni wpływ na tożsamość szkolną oraz na osiągnięcia uczniów. (Mikiewicz, 2005, s. 56).

1.1.2 Szkoła w ujęciu interpretatywnym

Odrębną kwestię stanowi analiza szkoły jako instytucji społecznej oraz przyglądając się jej kulturze, biorąc pod uwagę pryzmat interpretatywny. Zastosowanie podejścia interpretatywnego umożliwia zrozumienie jak symbole kształtują życie szkolne oraz jak są one negocjowane i przyswajane przez uczestników środowiska edukacyjnego. Podejście interpretatywne przywiązuje szczególną wagę do percepcji, doświadczeń i interakcji między pedagogami a uczniami, uznając je za kluczowe w procesie tworzenia społecznej rzeczywistości szkoły (Blumer, 1984, s. 76),

Uwagę zwraca także wpływ kultury szkolnej, która jest nie tylko tłem dla działań edukacyjnych, ale również aktywnym elementem oddziałującym na procesy nauczania i uczenia się. Kultura ta, ukształtowana przez tradycje, rytuały, wartości i normy, stanowi soczewkę, przez którą społeczność szkolna interpretuje i nadaje znaczenie swoim działaniom. Analiza ta umożliwi głębsze zrozumienie dynamiki szkolnej i sposobów, w jakie szkoła jako instytucja adaptuje się i reaguje na ciągle zmieniające się wymagania społeczne i kulturowe (Mikiewicz, 2005, s. 62).

Istotna różnica między perspektywą strukturalną a interpretatywną manifestuje się w różnym zdefiniowaniu aktora działania społecznego. Strukturalizm akcentuje, iż to system oraz jego imperatywy stanowią główny element formujący zachowanie ludzkie, podczas gdy podejście interpretatywne akcentuje w człowieku obecność agenta zdolnego do działania (Mikiewicz, 2005, s. 62). Jak podkreśla Herbert Blumer (1984, s.76), odnosząc się do teorii George'a Herberta Meada, społeczeństwo w takim rozumieniu jest zbiorowością jednostek obdarzonych świadomością, co implikuje ich umiejętność do interpretowania otaczającego ich świata oraz własnej osoby. Struktury społeczne i systemy funkcjonują jako kontekst dla działalności jednostek, które z nich korzystają jako ze źródeł w procesie interpretacji rzeczywistości. Niemniej, to od indywidualnych jednostek zależy, w jaki sposób będą one postrzegały swój świat i jakie działania będą podejmować w jego obrębie. Zgodnie z Blumerem (1984, s. 76) interakcjonizm symboliczny opiera się na poniższych przesłankach: 1) społeczeństwo ludzkie składa się z jednostek posiadających jaźń (tj. udzielających sobie wskazań); 2) indywidualne działanie jest konstrukcją, nie zaś prostym wyzwoleniem reakcji – istota ludzka tworzy je, postrzegając i interpretując cechy sytuacji, w której działa; 3) grupa lub działanie zbiorowe polega na wzajemnym dostosowywaniu indywidualnych działań, w których ludzie interpretują i uwzględniają nawzajem swoje poczynania.

Perspektywa interakcyjna wyróżnia się indywidualistycznym charakterem.

Spółeczeństwo jest traktowane jako agregacja jednostek angażujących się wzajemnie w procesy interakcyjne. Tym samym, agent działania jest umiejscowiony w pojedynczych jednostkach, zbiorowościach tych jednostek bądź organizacjach, reprezentujących szersze zbiorowości. Konkretnie jednostki są podmiotami działającymi w rzeczywistości. Każda akcja jest kształtowana w specyficznej sytuacji, będąc więc podporządkowaną przez interpretację danej sytuacji. (Mikiewicz, 2005, s. 62).

Paradygmat symbolicznego interakcjonizmu często przywołuje metaforę teatru, zaczerpniętą od Ervinga Goffmana (2000, s. 140), która efektywnie ilustruje wewnętrzne życie jako scenę ciągłego ogrywania ról. W tej alegorii, przestrzeń szkolna jest postrzegana jako scena teatralna z aktorami, kulisami oraz publicznością, gdzie głównymi postaciami są nauczyciele i uczniowie, odgrywający swoje role w edukacyjnym dramacie. Ta perspektywa skupia się na wewnętrznej dynamice szkoły, przez co może umniejszać rolę szerszego systemu i struktury społecznej, chyba że są one istotne dla ram interpretacyjnych działań indywidualnych uczestników procesu edukacyjnego (Mikiewicz, 2005, s. 63; Mikiewicz, 2016, s. 70, patrz też Sadownik, 2011).

Instytucja szkolna obejmuje mnogość kontekstów sytuacyjnych, które są przedmiotem rozmaitych interpretacji przez różnorodne jednostki, a te interpretacje różnicują się w zależności od danego kontekstu. Kluczowe dla zrozumienia działania i interpretacji rzeczywistości w obrębie tej instytucji są pojęcia „sceny” i „kulis”, zaczerpnięte z teorii Ervinga Goffmana (2000, s. 140). „Scena” to obszar, zarówno fizyczny, jak i symboliczny, gdzie role społeczne są odgrywane w sposób oficjalny i celowy. „Kulisy”, w przeciwieństwie, reprezentują miejsce, w którym jednostki mogą na moment oddzielić się od oficjalnie przyjętych ról i wyrazić swą autentyczność. Dystynkcja pomiędzy sceną a kulisami odzwierciedla się w różnicy atrybutów interakcyjnych, takich jak język, mowa ciała, ubiór, przekonania, czy używane argumenty. Na scenie uczestnicy „występują”, podczas gdy w kulisach „odpoczywają”, przygotowując się do następnej części interakcji społecznych (Jurczak-Morris, Mikiewicz, Barzak, 2022, s. 34)

W powyższym paragrafie skupiono uwagę interpretatywnemu rozumieniu szkoły, analizowano tym samym, jak konstrukty kulturowe wpływają na percepcję i funkcjonowanie tej instytucji edukacyjnej. Szkoła została przedstawiona jako kompleks społeczny, gdzie kultura szkolna jest nieodłącznie związana z codziennym życiem edukacyjnym, pełniąc funkcję zarówno medium przekazu wartości, jak i przestrzeni dla społecznych interakcji. Przyjmuje się, że kultura szkolna, składająca się z wartości, wierzeń, języka i rytuałów, stanowi klucz do zrozumienia zarówno osobistej tożsamości uczniów i nauczycieli, jak i szerszych struktur

społecznych. Ponadto, interpretacje szkoły przez jej uczestników są dynamiczne i ewoluują w odpowiedzi na zmieniające się konteksty społeczne i indywidualne doświadczenia (Mikiewicz, 2005; Mikiewicz, 2016).

1.2 Szkoła jako organizacja

Przechodząc do rozważań na temat szkoły jako organizacji, priorytetowe jest zrozumienie, jak struktura instytucji edukacyjnych i ich interpretacyjny wymiar wpływają na kulturę szkolną w erze technologii cyfrowej. Szkoła, postrzegana zarówno jako struktura z jej hierarchią i regulacjami, jak i jako przestrzeń dla interpretacji – gdzie technologia informacyjna formuje i jest formułowana przez społeczne interakcje oraz doświadczenia – staje się miejscem, gdzie głęboka analiza dynamiki wpływu technologii na edukację podlega ocenie. W tej części dysertacji, skupię się na odkrywaniu, jak te aspekty strukturalne i interpretacyjne wzajemnie się przenikają, projektując złożoną mozaikę współczesnego środowiska szkolnego.

„Organizacja” to struktura społeczna utworzona celowo i składająca się z członków działających zgodnie z ustalonymi regułami i zasadami. Zgodnie z definicją z Słownika pedagogicznego, organizacja jest „zbiorowym zespołem ludzi o podobnych przekonaniach, którzy działają zgodnie z ustalonymi regułami i zasadami, współpracując w dążeniu do określonego celu” (Okoń, 2001, s. 390). Innymi słowy, jest to jednostka społeczna wyodrębniona ze społeczeństwa, które jest zorganizowane i zinstytucjonalizowane (Schulz, 1980, s. 19).

Organizacja to struktura składająca się z ludzi, którzy są celowo zorganizowani w funkcjonalną jednostkę czy grupę. Szkoły działają zgodnie z tą samą zasadą jak inne organizacje, gdzie istnieją procesy zarządzania. Kluczowym celem organizacji jest osiągnięcie określonych celów, a jej rozwój i kształtowanie zależy od ludzi w niej działających. Roman Schulz (1980, s. 20) postrzega szkołę jako organizację, w której działania pedagogiczne są zespołowe, służące przekazywaniu elementów nowoczesnej kultury i skierowane do całej społeczności uczniowskiej.

Szkołę jako organizację charakteryzują trzy zespoły cech:

1. rodzajowe – cele i zadania, podział ról, hierarchia władzy, specyficzny dobór kadry;
2. gatunkowe (różniące ją od innych instytucji) – odmienność tworzywa (ludzie, swoiste programy, inne metody i formy działania);
3. jednostkowe (różniące ją od innych instytucji oświatowych) – baza, środowisko, liczebność, styl zarządzania, tradycje, wartości (Barczyk, 2011, s. 75).

Wskazane przez Angelikę Barczyk (2011, s. 75) zespoły cech charakteryzujące szkołę jako organizację są kluczowe dla zrozumienia jej specyfiki i unikalności w przeciwieństwie do innych instytucji oświatowych. Rodzajowe cechy odnoszą się do specyficznych celów, zadań, podziału ról oraz hierarchii władzy w szkole. Szkoła ma określone cele edukacyjne i wychowawcze, a także przypisane zadania, takie jak prowadzenie zajęć dydaktycznych, organizacja życia szkolnego, opieka nad uczniami itp. Istnieje również hierarchia władzy, która odzwierciedla strukturę zarządzania i podział odpowiedzialności.

Rozpatrując szkołę przez pryzmat cech charakterystycznych dla organizacji, można wskazać:

1. celowość – określenie i dążenie do realizacji konkretnych celów;
2. złożoność – obecność określonych elementów i części, które współpracują w sposób celowy dla dobra całej organizacji;
3. odrębność – jednoczesne wyróżnianie się spośród otoczenia oraz bycie z nim powiązaniem (Nowosad, 2003, s. 67).

W kontekście edukacyjnym, celowość oznacza dostosowywanie działań szkoły do indywidualnych potrzeb ucznia i świadome dążenie do określonego celu. To szczególnie ważne, gdy mowa o wsparciu dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Nowosad, 2003, s. 68).

Z perspektywy teorii organizacji wskazuje się:

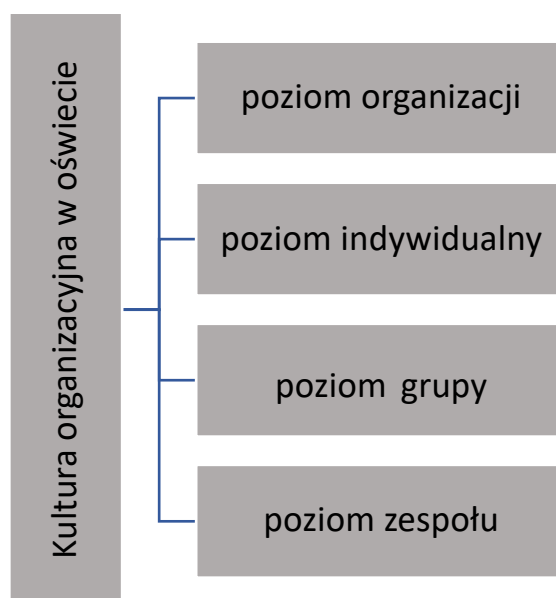
1. funkcje podstawowe, które odnoszą się do głównych zadań konkretnej organizacji;
2. funkcje pomocnicze, które stanowią niezbędne warunki, by te główne zadania mogły zostać zrealizowane;
3. funkcje regulacyjne, które dotyczą określania celów i planowania, mając na celu nadanie oraz konserwację pewnego kierunku działania organizacji (Nowosad, 2003, s. 69).

W kontekście socjologicznym, szkoła wykonuje funkcje zarówno zewnętrzne, odpowiadając na potrzeby społeczeństwa, jak i wewnętrzne, które koncentrują się na utrzymaniu odpowiedniej struktury organizacyjnej i zaspokajaniu potrzeb jej członków – nauczycieli czy uczniów (Znaniński, 1973, s. 112).

Kultura organizacyjna w systemie oświaty jest zauważalna w całej jej kompozycji, na wszelkich poziomach i stopniach: indywidualnym, zespołu, grupy i organizacji (*Rysunek 1 poniżej*) (Tuohy, Kruszewski, 2002, s. 17). Ingerencja w kulturę organizacyjną dokonuje się na wszystkich jej szczeblach. David Tuohy i Krzysztof Kruszewski (2002, s. 17) przenieśli ten

koncept na grunt edukacyjny, gdzie znajduje on zastosowanie szczególnie wśród pedagogów ze względu na wysoki poziom jego stabilizacji.

Rysunek 1 Poziom kultury organizacyjnej w oświacie



Źródło: opracowanie własne na podstawie (Tuohy, Kruszewski, 2002, s. 17)

Poziom indywidualny to relacje pedagoga z placówką oświatową, rozumiane jako udział w jej funkcjonowaniu: w życiu i w pracy, określone przez życie prywatne nauczyciela oraz jego aspiracje zawodowe, relacje, które w konsekwencji przyczyniają się do wytworzenia więzi między nim a organizacją. „Każdy nauczyciel przyjmuje cele, wartości i kulturę szkoły, stąd też na tym poziomie można dostrzec, w jaki sposób buduje on swoją tożsamość zawodową oraz planuje rozwój zawodowy” (Tuohy, Kruszewski, 2002, s. 18). Wszystkie te czynniki wpływają na relacje między nauczycielem a placówką oświatową oraz na jego zaangażowanie i efektywność w pracy. Nauczyciel, który identyfikuje się z wartościami i kulturą szkoły, buduje pozytywne relacje z innymi członkami społeczności szkolnej i aktywnie angażuje się w działania placówki, ma większe szanse na osiągnięcie sukcesu zawodowego i przyczynienie się do pozytywnych rezultatów w procesie kształcenia i wychowania uczniów. Podsumowując, na poziomie indywidualnym relacje pedagoga z placówką oświatową są kształtowane przez udział pedagoga w życiu i pracy szkoły, jego tożsamość zawodową oraz planowanie kariery zawodowej. Te relacje mają kluczowe oddziaływanie na zaangażowanie i efektywność nauczyciela oraz na jakość pracy szkoły jako organizacji (Tuohy, Kruszewski, 2002, s. 19).

Poziom zespołu skupia się na mnogich i niejednorodnych interakcjach z innymi ludźmi. Zespół jako grupę formalną definiują: wspólne cele, świadomość istnienia pozostałych uczestników, osobiste kontakty z nimi, wyraźnie określony status członkostwa, identyfikacja z zespołem. „Praca zespołów w szkole regulowana jest poprzez struktury: zarządzania, planowania pedagogicznego oraz procesu nauczania. Na każdej z tych płaszczyzn nauczyciele angażują się w pracę zespołu oraz kształtują umiejętności merytoryczne, kompetencje personalne i interpersonalne” (Tuohy, Kruszewski, 2002, s.18-19). W ramach zespołu w szkole, skupiając się na mnogich i niejednorodnych interakcjach z innymi ludźmi, istnieje grupa formalna, czyli zespół nauczycieli, którzy wspólnie pracują nad osiągnięciem określonych celów. Podsumowując, na poziomie zespołu w szkole edukatorzy współpracują, aby osiągnąć wspólne cele i zadania. Praca w zespole jest regulowana przez struktury organizacyjne szkoły (Schulz, 1992, s. 101).

W zakresie poziomu grupy odbywa się między zespołowa kooperacja, mająca wpływ na wypełnienie założeń szkoły. Zatem, współpraca pomiędzy „pedagogami, uczniami, dyrekcją, władzami oświatowymi a także rodzicami czy pracownikami niepedagogicznymi, zakładająca swobodny obieg informacji, rzetelne wywiązywanie się ze swoich obowiązków, wypełnianie zadań wobec szkoły jako całości. Jest to możliwe tylko dzięki wzajemnemu zaufaniu, współpracy i współodpowiedzialności ze strony każdego zespołu oraz efektywnemu zarządzaniu” (Tuohy, Kruszewski, 2002, s. 18). Poziom organizacji, oznacza, iż szkoła jako instytucja charakteryzuje się własnymi dążeniami, principiami i procedurami działania „tożsamością będącą częścią szerszego konkurencyjnego środowiska” (Tuohy, Kruszewski, 2002, s. 18).

Zdaniem Davida Tuohy'ego oraz Krzysztofa Kruszewskiego (2002, s. 19) tożsamość szkoły jest częścią szerszego konkurencyjnego środowiska. Oznacza to, że szkoła kształtuje swoją tożsamość w kontekście otaczającego ją środowiska, które może być współzawodniczące, na przykład w przypadku instytucji rywalizującej o uczniów czy środki finansowe.

Założeniem zespołu jest zharmonizowana praca jego działaczy, w rezultacie której generalny stopień operatywności „jest wyższy od sumy poszczególnych wysiłków podejmowanych przez uczestników. Jest to tzw. dodatni efekt synergii. W organizacjach najczęściej powołuje się następujące rodzaje zespołów: problemowe, samokierujące, interfunkcjonalne, wirtualne” (Robbins, Judge, 2012, s. 116). Zgodnie z twierdzeniem o dodatnim efekcie synergii, efekt osiągnięty przez zespół jest wyższy od sumy indywidualnych wysiłków i osiągnięć poszczególnych uczestników. To oznacza, że poprzez współpracę

i synergiczne działanie, zespół jest w stanie osiągnąć więcej, niż gdyby każdy członek działał indywidualnie (Robbins, Judge, 2012, s. 117).

Zdaniem Józefa Pająka (1996, s. 91) kultura organizacyjna w edukacji wstępuje na przynajmniej czterech głównych płaszczyznach:

1. w sferze kształcenia i wychowania (szkoły i inne placówki), gdzie proces uczenia się organizacji swojej działalności może być traktowany jako jeden z celów kształcenia i wychowania szkolnego;
2. w sferze funkcjonowania ludzi na gruncie systemu oświatowego, gdzie bierze się pod uwagę poziom kultury organizacyjnej człowieka (wiedza organizacyjna, szacunek dla twórczej pracy, chęć wdrażania usprawnień itp.);
3. w sferze organizacji instytucji oświatowych, w której kultura organizacyjna przejawia się w organizacji tych instytucji (więzi organizacyjne, stosunki międzyludzkie, system informacyjny itp.);
4. w sferze kontaktów instytucji oświatowych z bliższym i dalszym otoczeniem zinstytucjonalizowanym i niezinstytucjonalizowanym, gdzie przejawem kultury organizacyjnej mogą być poprawne kontakty jednostki z administracją oświatową i samorządową, lokalnym środowiskiem społecznym czy rodzicami uczniów (Pająk, 1996, s. 91).

Dla Romana Schulza (1992, s. 45) było oczywiste, że szkoła, będąc organizacją, musi ewoluować, jednocześnie zachować swoją tożsamość. Placówka powinna dostosowywać się do zmieniającego się otoczenia, ale jednocześnie nie tracić swojego podstawowego celu istnienia. W tym kontekście, w rozwoju szkoły potrzebna jest równowaga między stabilnością a zdolnością do adaptacji. Mimo zmieniającej się rzeczywistości, podstawowa funkcja szkoły jako miejsca przekazu kulturowego, pozostaje nienaruszona.

Wizja szkoły przyszłości przedstawia ją jako „organizację uczącą się”. Organizacja ucząca się to model zarządzania nastawiony na podnoszenie efektywności i doskonalenie funkcjonowania placówki. Kluczowe w tym podejściu jest wykorzystanie istniejącej wiedzy pracowników oraz stałe jej poszerzanie i udoskonalanie. Zarządzanie oparte na wiedzy obejmuje procesy odkrywania, generowania, oceny, dystrybucji i praktycznego wykorzystania tej wiedzy. Taka organizacja skupia ludzi z silnym pragnieniem ciągłego rozwoju intelektualnego. W jej ramach nauczyciel jako osoba refleksyjnie myśląca i otwarta na nowości, stale poszukuje i analizuje wiedzę, nie akceptując jej bezkrytycznie (Zieleniewski, 1965, s. 100). Szkoła jako organizacja ucząca się to miejsce, gdzie tworzone są nowatorskie projekty, a podjęte decyzje podlegają refleksji i analizie. To „inteligentna” placówka, w której ludzie

poszukują głębszego celu i sensu, chcą być doceniani w swoim środowisku i oczekują, że szkoła będzie ściśle powiązana z otaczającym ją światem (Ratajek, 2009, s. 22).

Szkoła jako organizacja dynamicznie się rozwija, odzwierciedla podejście do edukacji, które koncentruje się na gromadzeniu, umacnianiu i praktycznym stosowaniu wiedzy. Kluczowym aspektem jest tu kapitał intelektualny instytucji, kształtujący się na przecięciu wiedzy, doświadczenia i procesu uczenia. W takim kontekście wiedza, wzbogacona przez praktykę, staje się narzędziem do podejmowania strategicznych wyborów (Schulz, 1992, s. 33). W takiej edukacyjnej przestrzeni zachęca się do wspólnej refleksji zespołów nauczycielskich, a główne przemiany dotyczą kulturowego DNA szkoły oraz roli dyrektora jako lidera procesu edukacyjnego. „Organiczna szkoła” zakłada aktywizację i uprawnienie nauczycieli do działania. Wdrażanie takiej wizji wymaga strategii zorientowanej na konkretne potrzeby danej placówki, przy wsparciu kierownictwa. W takiej perspektywie, proces uczenia się dotyczy nie tylko uczniów i nauczycieli, ale również całej organizacji. Dyrektor, w tej koncepcji, powinien stać się „liderem edukacji”. Z kolei nauczyciel staje się „agentem zmiany”, co wiąże się z większymi oczekiwaniami co do jego roli w procesie decyzyjnym i kolektywnej odpowiedzialności za rozwój placówki. Wymaga to od nauczycieli nie tylko umiejętności komunikacyjnych, ale także znajomości strategii innowacji oraz zdolności do pracy zespołowej i prowadzenia zmian. Aby szkoła mogła przekształcić swój charakter, kluczowa jest ewolucja istniejącej w niej kultury (Schulz, 1992, s. 34).

Warto w tym kontekście uwypuklić pojęcie kultury organizacyjnej jako ważnego elementu funkcjonowania organizacji. Składa się na nią zbiór powszechnie przyjętych przekonań, wartości, przepisów i praktyk. Ma to kluczowy wpływ na postępowanie oraz interakcje pracowników w organizacji. W edukacji kultura organizacyjna wpływa na relacje między nauczycielami, uczniami, rodzicami oraz administracją, a co za tym idzie, na jakość procesu edukacyjnego i osiągnięcia uczniów (Michalski, Strycharska, 1997, s. 42).

Rozbieżności pomiędzy definicjami kultury organizacyjnej są zależne od kilku czynników: „trudność w definiowaniu samego pojęcia kultury, przyjmowane podejście do kultury - wartościujące lub niewartościujące, różnice w pojmowaniu kultury na polu różnych dyscyplin akademickich”(Nowicka, 2005, s. 55). Pluralizm definicyjny w obrębie pojęcia kultury pozwala wyodrębnić jej kilka cech podstawowych, są to: „związek z człowiekiem, ponadjednostkowość, regularność, zbiór zjawisk wyuczonych” (Wiśniewska, Przyborowska, 2015, s. 199). Kultura organizacyjna odnosi się do zestawu wspólnych wartości, przekonań, norm i praktyk, które kształtują sposób działania i funkcjonowania danej organizacji. Może być również rozumiana jako osobowość organizacji – to, co definiuje jej tożsamość i charakter.

Podział ten pomaga zrozumieć różnorodność aspektów kultury organizacyjnej i jej wpływ na funkcjonowanie organizacji. Ważne jest, aby organizacje były świadome swojej kultury i aktywnie ją kształtowały, aby tworzyć pozytywne i sprzyjające środowisko pracy. (Wiśniewska, Przyborowska, 2015, s. 200).

Zgodnie ze stwierdzeniem Ewy Nowickiej (2005, s. 56) wartościujące ujęcie kultury to ocena odrębnych grup ludzi, ich porównywanie oraz grupowanie. Według spojrzenia Czesława Sikorskiego (2002, s. 31) kultura ta interpretowana jest w klasyfikacji podobieństw wśród realnych a docelowych systemów wartości oraz dogmatów, zatem, biorąc pod uwagę teorię zarządzania oraz organizacji, w której kulturę identyfikuje się ze skutecznością działania organizacji, kultura tym samym jest obiektem nieprzerwanej diagnozy i ewolucji (Sikorski, 2002, s. 31).

Kultura w znaczeniu niewartościującym identyfikuje „zespół zjawisk, których wzajemne powiązania, uwarunkowania i oddziaływania mogą być przedmiotem opisu i analizy, nie zaś oceny” (Nowicka, 2005, s. 56). Przedstawiona perspektywa oznacza, iż kultura zrównuje się z wartościami oraz zasadami, które regulują charakterystyczne dla przedstawicieli danej organizacji strategie zachowań. Z tego wynika, iż „kultura organizacyjna to kategoria niepodlegająca wartościowaniu, a jedynie mniej lub bardziej widoczna w danej organizacji” (Sikorski, 2002, s. 31). Generalizując można zaobserwować, że „kultura organizacji to zazwyczaj, sposób życia w organizacji właściwy dla danej grupy ludzi”. W ujęciu socjologicznym akcentuje się grupowy i wspólnotowy aspekt jej wytwarzania i podtrzymywania kultury organizacyjnej (Konecki, 2002, s. 15).

Kultura organizacyjna zgodnie z założeniem Wayne Hoya i Cecila Miskela (2005, s. 72) oznacza zbiór zbieżnych orientacji, które zespalają uczestników i nadają jej specyficzną tożsamość. Wyodrębnić można poziomy kultury: normy (ang. norms), wspólne wartości (ang. shared values) i podstawowe założenia (ang. basic assumptions) (Dogan, 2017, s. 54). Każdy poziom kultury plasuje się na innym szczeblu głębi (ang. deep) i abstrakcji (ang. abstract) (Hoy, Miskel, 2005, s.73). Dodać należy, iż normy stanowią „niepisane i nieformalne reguły”, które występują wraz z empirią (Dogan, 2017, s. 54).

Normy mogą dotyczyć różnych aspektów życia społecznego, w tym również kultury szkolnej. Są one nieformalnymi zasadami, które wpływają na zachowania i oczekiwania społeczne w szkole. Normy mogą dotyczyć takich kwestii jak zachowanie w sali lekcyjnej, interakcje między uczniami i nauczycielami, postawa wobec nauki, współpraca w grupach itp. Ważne jest zrozumienie, że normy są często subtelne i nieformalne, ale odgrywają istotną rolę w kształtowaniu zachowań i relacji społecznych. Stanowią one niepisane wytyczne, które

regulują codzienne życie w społeczności szkolnej. Przyjęcie i przestrzeganie tych norm może wpływać na integrację społeczności, budowanie więzi i efektywność działania szkoły.

Kultura na średnim poziomie abstrakcji prezentuje się jako wspólne przekonania i wartości (ang. shared beliefs and values). Wyrażają one fundamentalne założenia kultury. i podlegają kolejnemu poziomowi analizy. Wartości precyzują, jakie działania uczestnicy powinni powziąć, aby przybrać na znaczeniu w organizacji (Hoy, Miskel, 2005, s. 74). Ponadto, na swoim najgłębszym poziomie kultura stanowi grupową demonstrację milczących założeń (ang. tacit assumptions). Kultura występuje, gdy uczestnicy organizacji mają podobną wizję na rzeczywistość oraz mają świadomość swojego miejsca w tym świecie (Hoy, Miskel, 2005, s. 75). Każda organizacja ustala spójną wizję, istotne ideały i docelowe drogi postępowania w celu operowania w stosowny sposób. Wskazuje się zatem, iż kultura organizacyjna to immamentny element każdej firmy czy organizacji, ponadto ogrywa w nich arcyważną rolę.

Wyróżnić można wiele definicji terminu kultura organizacyjna. Polscy ekonomiści Stanisław Kałużny i Edward Pietkiewicz (1993, s. 78) pod pojęciem kultura organizacyjna rozumieją „właściwy klimat organizacyjny i sposób zarządzania, system zachęt, kwalifikacji, stosunki międzyludzkie”. Zdaniem Loiusa Stolla (1998, s. 77) „kultura przejawia się w zwyczajach, rytuałach, symbolach, opowieściach i artefaktach kultury językowej”. Edgar Henry Schein (2010, s. 44) twierdzi natomiast, iż „kulturą organizacji można nazwać wzór podstawowych założeń odkrytych, wymyślonych lub rozwiniętych przez grupę w czasie konfrontacji z jej problemami wewnętrznymi bądź z problemami otoczenia”.

Edgar Henry Schein (2004, s. 14) wyszczególnił określone determinanty kultury organizacyjnej, bazując na dwóch wskaźnikach: widoczności dla zewnętrznego obserwatora oraz stopnia ich uświadomienia wśród członków organizacji. Aspekty działania kultury organizacyjnej zostały wyszczególnione w trzech wymiarach: „artefaktów, wartości i ukrytych założeń” (Schein, 2004, s. 14). Artefakty, wyróżniane są w trzech formach jako powierzchniowe dowody funkcjonowania organizacji:

1. fizycznej: wygląd członków organizacji, sposób zorganizowania przestrzeni siedziby organizacji, logo organizacji;
2. behawioralnej (zachowań): wzorce komunikacji, tradycji i obyczajów, rytuałów;
3. językowej (werbalnej): żargon organizacji, anegdoty, historie, mity założycielskie (Schein, 2004, s. 14).

Artefakty postrzegane są przez członków organizacji jako bezdyskusyjny komponent kultury, w której operują. Wbrew temu, iż czasem niemożliwe jest określenie funkcjonalności artefaktów, to i tak przypisuje się im wartość dla organizacji. Zagrożenie niewłaściwej

interpretacji występuje jedynie w gronie obserwatorów, jak i osób dopiero co debiutujących w organizacji, niemających wiedzy na temat innych warstw kultury, tj. wartości oraz ukrytych założeń (Schein, 2004 s. 14). Zgodnie z definicją Edgara Henry'ego Scheina (2004, s.14-15) wartości to dążenia postrzegane przez przedstawicieli kultury za kluczowe. Obejmują one bodźce do formułowania ocen o naturze moralnej oraz postaw i działań będących ich następstwem. Cechują się wyraźnie słabszą inklinacją na modyfikacje niż artefakty, nawet w sytuacji, kiedy to w zakresie kultury organizacyjnej występują skłonności do dokonania ewolucji w zestawie wyznawanych wartości (Schein, 2004 s. 14). Istniejące principia i wartości mają wpływ na formowanie się wymienionych powyżej artefaktów.

Filar kultury, określanej przez Scheina (2004, s. 15) „rdzeniem”, tworzą założenia kulturowe. Uważa się je za instynktowne przekonania wyrażane przez uczestników kultury i przekraczają ich wewnętrzne ramy, przedstawiając tym samym niekoniecznie koherentny zbiór. Supozycje mają wpływ na percepcję przez uczestników organizacji rzeczywistości. Zdaniem Scheina (2010, s. 22) wyszczególnić można koncepty kulturowe, do których nawiązuje każda kultura:

- zaobserwowane prawidłowości zachowań podczas interakcji między ludźmi: kiedy ludzie wchodzą ze sobą w interakcje w różnych sytuacjach, przekazują swoje tradycje, zwyczaje, języki i rytuały, których używają;
- ormy grupowe: grupy zakładają zasady i wartości, w które się angażują;
- przyjmowane wartości: są to zasady i wartości, które są publicznie akceptowane przez grupę.
- filozofia formalna: są to ideologiczne i wspólne polityki, które stają się odniesieniami do działań grupy wobec innych interesariuszy;
- zasady gry: nowoprzybyli muszą nauczyć się, jak zostać przyjętym członkiem, korzystając z niepisanych zasad organizacji;
- klimat: uczucia członków grupy lub interesariuszy podczas interakcji ze sobą w organizacji;
- umiejętności osadzone: członkowie grupy starają się zarządzać kompetencjami i zdolnościami, aby wykonać pewne zadania, te rzeczy są niepisane i przekazywane z pokolenia na pokolenie;
- nawyki myślenia, modele mentalne i/lub paradygmaty językowe: członkowie grupy prowadzą i uczą nowoprzybyłych percepcji, myśli i języka w ramach poznawczych we wczesnym procesie socjalizacji;

- wspólne znaczenia: kiedy członkowie grupy wchodzą ze sobą w interakcje, tworzą ogólne zrozumienie;
- metafory „korzeniowe” lub symbole integrujące. Grupy scharakteryzowały drogę budynkami i materiałami artefaktowymi. Ten poziom kultury odzwierciedla emocjonalną i estetyczną reakcję członków w przeciwieństwie do reakcji poznawczej lub oceniającej;
- formalne rytuały i uroczystości: kiedy grupa kończy wydarzenie lub projekt, członkowie muszą je celebrować. Sposób, w jaki członkowie świętują, odzwierciedlają ważne wartości (Schein, 2010, s. 45).

Zgodnie z założeniem Scheina (2004, s. 46) składający się z trzech poziomów model kultury organizacyjnej pozwala na dostrzeżenie procesu powstawania i przenikania się założeń i wartości kulturowych istniejących na poziomie podświadomości członków organizacji do poziomu zewnętrznych artefaktów kulturowych” (Klincewicz, (red.), 2016, s. 44). Model Scheina (2004, s. 78) przedstawia kulturę jako formację kreowaną w zakresie grupy, będącą nieodzownym elementem jej aktywności. Jak określa Schein (2004, s. 78) następstwem tego konceptu mogą być zmiany w obszarze wartości i założeń, które w rezultacie mogą wpływać na artefakty widoczne w danej kulturze organizacyjnej (Schein, 2004, s. 78). Psycholog zakładał, że kultura jest nieodzownym detalem powstania każdej grupy. Brak ukształtowanych, spójnych „wzorów zachowań, myślenia i działań” przedstawicieli, uniemożliwia kreowanie grupy, mowa jest wówczas o „agregacji jednostek niepołączonych więzami” (Schein, 2004, s. 30). Oznacza to, że w takiej grupie brakuje spójności, wspólnych wartości, celów i wzorców komunikacji, co utrudnia efektywną współpracę i osiągnięcie wspólnych celów. Kreowanie grupy wiąże się z budowaniem więzi i wzajemnym porozumieniem między jej członkami. Wzorce zachowań, myślenia i działań, które są współdzielone i akceptowane przez członków grupy, stanowią podstawę dla tworzenia jedności i spójności w działaniu. Poprzez te działania grupa może zacząć tworzyć spójne wzorce zachowań, myślenia i działań, które będą służyć jako podstawa dla efektywnej pracy grupowej i osiągnięcia wspólnych celów (Klincewicz, (red.), 2016, s. 45).

Edgar Henry Schein (2004, s. 33) oraz Paul Bate (1984, s. 66) optują za podkreśleniem „integracyjnej roli kultury”, stosując przenośnię kultury jako spoiwa konsolidującego organizację, czy też za postrzeganiem kultury jako bodźca kreującego „etnocentryzm wzmacniający morale członków organizacji i budujący etos kulturowy” (Morgan, 2013, s. 34). Fazy formowania grupy oraz jej kultury organizacyjnej przedstawia poniższa tabela (*Tabela 1*).

Tabela 1 Etapy powstawania grupy i jej kultury organizacyjnej

Faza	Dominujący przekaz	Zachodzące procesy społeczne i dominujące wewnątrz grupy emocje (ang. socioemotional focus)
1. Formowania (Group Formation)	„Lider wie najlepiej, co powinniśmy robić”	Znacząca rola lidera, na którego zachowaniach wzorują się pozostali członkowie powstającej grupy; nieprecyzyjne kryteria przynależności; poszukiwanie tożsamości grupy; walka o wpływy i znaczenie występujących w grupie ról społecznych.
2. Budowania (Group Building)	„Jesteśmy wspaniałą grupą, łączy nas przyjaźń”	Tendencja do idealizacji wzajemnych stosunków; dążenie do poszukiwania elementów łączących grupę; odrzucenie wartościowania postaw członków grupy w celu zachowania wewnętrznej harmonii.
3. Funkcjonowania (Group Work)	„Nasza grupa dobrze funkcjonuje, ponieważ akceptujemy to, jacy jesteśmy”	Dążenie do egzekwowania obowiązujących w grupie norm kulturowych oraz wartościowanie postaw członków na podstawie

		kryterium ich przestrzegania; stabilizacja wartości; negatywny stosunek do prób ich zmiany i nowych członków grupy.
4. Dojrzałości (Group Maturity)	„Wiemy, kim jesteśmy, czego chcemy i potrafimy to osiągnąć. Odnosimy sukcesy, więc musimy mieć rację	Dążenie do przetrwania grupy i zachowania jej kultury; kreatywność i indywidualizm jej poszczególnych członków, postrzegane przez pozostałych jako zagrożenie dla jej funkcjonowania i dalszego trwania; stopniowa utrata zdolności adaptowania się do wyzwań stawianych przez otoczenie, spadek innowacyjności; powstrzymanie wzrostu liczebności grupy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schein (2004, s. 70–85).

Należy dodać, że model rozwoju grupy i kultury organizacyjnej opracowany przez Scheina staje się kluczowym narzędziem nie tylko dla wielu grup czy zbiurokratyzowanych organizacji, ale także w kontekście subkultur działających w obrębie organizacji. Przedstawiciele tych subkultur dążą do ewolucji istniejących reguł funkcjonujących wewnątrz organizacji (Schein, 2004, s. 88).

Badacz Pasquale Gagliardi odwołując się do konceptu Scheina zakładał, iż fundamentalnym dążeniem wszelkiej organizacji jest troska o tożsamość (Gagliardi, 1986, s. 22). W celu dokonania tego „w ramach organizacji formułowane są strategie wtórne, instrumentalne (konkretne zadania i cele)” (Klincewicz, (red.), 2016 s. 57). Prócz tego, zgodnie

ze stwierdzeniem Gagliardiego, organizacje kreują „strategie ekspresyjne”, których dążeniem jest dyferencja od środowiska, poprzez wyraźne demonstrowanie własnej „sfery symbolicznej” lub występujących w danej kulturze istotnych „opowieści wyrażających jej wartości” (Gagliardi, 1986, s. 22). Kiedy wymienione działania okażą się niepowodzeniem, wówczas osiągalne stają się trzy kardynalne procedury ewolucji kulturowej, uznawane przez organizację (Gagliardi, 1986, s. 23):

- „błędne koło zmian–organizacja nie uczy się na dotychczasowych doświadczeniach i wciąż stosuje niesprawdzające się metody zmiany; organizacje wolą umrzeć niż się zmienić;
- rewolucja kulturowa – podstawą strategii jest zmiana dotychczas obowiązujących wartości będących podstawą jej funkcjonowania; „tradycyjne” zachowania i szanowane dotąd symbole są odrzucane i zwalczane przez przywódców; często dochodzi do wymiany członków organizacji;
- zmiany ewolucyjne („inkrementalizm kulturowy”) – powolne zmiany w systemie norm i wartości; poszanowanie dla części symboli i wartości” (Gagliardi, 1986, s. 34).

Trudno jednoznacznie powiedzieć, czy funkcja lidera ma znaczącą rolę dla pozytywnego rezultatu powyższych procedur. Wnioskować można z badań przeprowadzonych przez Pasquala Gagliardiego, iż prymarną rolę mogą pełnić pozostali przedstawiciele organizacji, opowiadający się za koniecznością zmian, lub też zjednoczone działania obu czynników (Gagliardi, 1986, s. 33).

Wybór odpowiedniej procedury zależy od kontekstu organizacji, skali zmiany oraz zasobów i możliwości, jakie organizacja posiada. Każda z tych procedur ma swoje zalety i ograniczenia, dlatego istotne jest odpowiednie dopasowanie do potrzeb i celów organizacji.

1.3 Pojęcie kultury szkoły

Kultura definiowana jest na wiele sposobów, jedną z definicji przedstawia Geert Hofstede (2011, s. 55): „Kultura to zbiorowe programowanie umysłu, które wyróżnia członków jednej grupy lub kategorii osób od innych”. Zgodnie z perspektywą Suzanne Leonne (2009, s. 77) natomiast kluczowa w kontekście definiowania kultury szkoły jest świadomość integracji w celu intensyfikacji wartości opiekuńczych, priorytetowe jest też, aby podopieczni odczuwali przynależność do większej grupy. Kultura jest przede wszystkim budowana indywidualnie, a w kolejnym kroku staje się zbiorowa. Kultura wspiera administratorów, aby ich poczynania

mogły skoncentrować się na wspólnej misji, dążeniach oraz wartościach, które stanowią fundamentalny komponent rozwijania kultury szkolnej (Dogan, 2017, s. 13).

Kultura szkoły to zbiór wartości, norm, tradycji i praktyk, które charakteryzują daną placówkę oświatową. Definiuje ona sposób funkcjonowania szkoły, relacje między jej członkami (uczniowie, nauczyciele, personel administracyjny), a także wpływa na atmosferę i klimat panujący w placówce. Kultura szkoły ma duże znaczenie dla ogólnego dobrostanu uczniów i jakości edukacji. Dobrze rozwinięta kultura szkoły sprzyja atmosferze sprzyjającej uczeniu się, motywuje uczniów do osiągania sukcesów, wspiera rozwój społeczny i emocjonalny oraz buduje więzi między członkami społeczności szkolnej.

Podejmując próbę zdefiniowania istoty kultury szkoły „badacze zwracają uwagę na nieuchwytny, niematerialny charakter konstrukcji znaczeniowej samego przedmiotu, co utrudnia zdefiniowanie lub bezpośrednio zaobserwowanie” jego wpływu na procesy edukacyjne (Halsall, 1998, s. 13; Stoll, Fink, 1996, s. 88). Efemeryczność pojęcia „kultura szkoły” ugruntowana jest przez zaakceptowanie nowych, nietypowych terminów zatem prowadzi to do rozbudowania istniejącej terminologii. Wskazuje się definicje od bardzo ogólnych, aż po precyzyjniej sklasyfikowane pojęcia (Halsall, 1998, s. 13; Stoll, Fink, 1996, s. 88).

1. „To hologram, w którym w każdym miejscu kliszy zapisana jest informacja o całym przedmiocie i jego obraz można odtworzyć nawet z małego fragmentu” (Cameron, Quinn, 2003, s. 25).
2. „Kultura szkoły to „żywy organizm” o indywidualnej historii, tradycji, funkcjonujący w specyficznym środowisku z unikatową zdolnością do tworzenia własnego losu” (Handy, 1997, s. 117–127).
3. „Sposób, w jaki my to tutaj robimy” (Bjerke, 2004, s. 66).
4. „To zbiorowe zaprogramowanie umysłu, które odróżnia członków jednej organizacji od drugiej” (Hofstede, 2001, s. 5).
5. „Kulturę szkoły tworzą przede wszystkim normy i wartości uczestników [...] Każda organizacja ma określony, charakterystyczny dla siebie system wartości zwany też kulturą organizacyjną. Stanowi ona swoiste jądro działalności organizacji, z którego wynikają niemal wszystkie posunięcia strategiczne” (Fullan, 2007, s. 44).
6. „Kultura szkoły jest szczególną wielowymiarową przestrzenią rozwoju osoby i kształtowania ładu zbiorowego, jest ogółem przekonań, poglądów, postaw i relacji

oraz pisanych i niepisanych zasad, które kształtują każdy aspekt funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty” (Ward, Burke, 2004, s. 80).

Kultura wskazuje, na co należy zwrócić uwagę – czy to na zbieżne misje i wspólne wizje, czy na podobne wartości i cele, które są podstawowymi składnikami rozwoju kultury szkolnej. Dyrektor ma ogromną ilość powinności związanych z funkcjonowaniem kultury szkolnej. Uzupełniając to co zostało powiedziane, istotne jest, aby pracownicy nie tylko kooperowali z koncepcją dyrektora, ale aby dać wszystkim uczestnikom organizacji możliwość współdziałania w kreowaniu wizji. Tym samym wszyscy uczestnicy mogą partycypować w ponoszeniu odpowiedzialności za kreowanie kultury (Stolp i Smith, 1995, s. 99). Szkoła powinna umożliwiać pracownikom dostęp do wszelkich kluczowych informacji, aby wspierać ich w implikowaniu kultury w swoich programach nauczania, poprzez stosowanie różnych zamysłów, czy też dzielenie się różnymi empiriami (Dogan, 2017, s. 33). Należy jeszcze uwzględnić argument, iż sukces dyrektorów placówek świadczy, iż nastąpiła koncentracja na „rozwoju kultury szkoły jako środowiska uczenia się, która ma fundamentalne znaczenie na lepsze morale nauczycieli i osiągnięcia uczniów” (MacNeil et al, 2009 s. 100).

Placówka oświatowa określana jest jako instytucja organizacyjna, w której za przestrzeń do nabywania wiedzy oraz warunki do nauki uczniów odpowiadają nauczyciele. Ponadto, szkoła to miejsce, gdzie dochodzi do prymarnych procesów socjalizacyjnych, które tworzą wspólnotę, w której uczniowie unifikują się, zatem kultura ma imponujące znaczenie dla szkoły (Dogan, 2017, s. 34). Ponadto, dążenie systemu edukacyjnego, jakim jest kształcenie ludzi jako istot myślących, przebiega zawsze w każdym społeczeństwie w taki sam sposób dzięki szkołom, za sprawą „strumieniowania kultury”(Dogan, 2017, s. 34).

Z dotychczasowych rozważań wynika, iż kultura szkolna sprecyzowana jest jako relacje, przekonania, postawy, jak i pisane i niepisane normy szkolne” (Dogan, 2017, s. 34). Jednocześnie wychowankowie, rodzice, pedagodzy, edukatorzy, zarządcy i reszta personelu wywierają wpływ na kulturę szkoły. Przepisy regulujące funkcjonowanie szkoły oraz jej wartości mają także duży wpływ na kulturę szkoły (Dogan, 2017, s. 34).

Każda organizacja, w tym także szkoła, charakteryzuje się własną kulturą, historią oraz zestawem niepisanych oczekiwań, które ją kształtują. Kultura szkoły ma wpływ na filozofię myślenia, sposoby odczuwania i działania, ponadto zdolność pojmowania i formowania kultury jest remedium do wszelkich sukcesów szkoły w promowaniu kształcenia się personelu i uczniów (Peterson, 2002, s. 55). W celu intensyfikacji świadomości kultury szkolnej w organizacjach pedagodzy mają możliwość, aby inspirować uczniów do rozwoju,

zwiększania wiary w siebie czy też kształtowania pewności siebie. Nadto, członkowie organizacji, którzy ze sobą współpracują, są twórcami wspólnej idei i to także wpływa na szkołę i jej kulturę (Dogan, 2017, s. 69). Każda organizacja ma silną kulturę, która może kształtować zachowania pracowników bez biurokratycznych formalności, które mogą obniżać motywację (Pearson, 2015, s. 19).

W ujęciu Adrianny Kezar i Petera Eckel'a (2002, s. 70) „liderzy instytucjonalni odnoszą większe sukcesy, gdy wybierają strategie i taktyki, które są odpowiednie i pasują do kultury”. Zdaniem Paula Edwarda Coakley'a (2013, s.33) kultura szkolna definiowana jest jako „leżące u podstaw normy, przekonania, wartości i zwyczaje, które tworzą sposób, w jaki personel, rodzice, członkowie społeczności i uczniowie czują, działają i zachowują się w instytucji”. Kultura szkolna odzwierciedla ogólny charakter i atmosferę instytucji edukacyjnej oraz wpływa na jej funkcjonowanie (Coakley, 2013, s. 33-34).

Kultura szkolna łączy i tworzy wspólną kulturę tożsamości i dorastania (Stoll, 1998, s. 34-35). Uczniowie szkoły i ich pochodzenie klasowe mają istotny wpływ na kulturę szkolną. Każdy uczeń wnosi ze sobą indywidualne cechy, wartości, przekonania, doświadczenia rodzinne i społeczno-ekonomiczne. Te różnice w pochodzeniu klasowym i kulturowym mają znaczący wpływ na to, jak uczniowie postrzegają szkołę i jak się w niej angażują. Kultura szkolna może stanowić punkt zderzenia różnych kultur i tożsamości. Uczniowie muszą nauczyć się porozumiewać i współpracować, uwzględniając swoje różnice. Wspólna kultura szkolna może służyć jako płaszczyzna porozumienia, integracji i budowania więzi między uczniami o różnym pochodzeniu klasowym (Stoll, 1998, s. 34).

Modyfikacje występujące w społeczeństwie przynoszą kolejne wyzwania dla kultury szkoły. Dynamiczne ewolucje w obszarze technologii oraz nauki doprowadzają do przemian w organizacjach edukacyjnych (Pearson, 2015, s. 89). Zwłaszcza aspekty funkcjonowania nowoczesnych technologii informatycznych będą przedmiotem moich dalszych analiz.

Podsumowując dotychczasowe rozwiązania, kultura szkolna jest generalnym określeniem „podstawowych założeń, wartości i norm w szkole oraz mitów, bohaterów, symboli, praktyk i rytuałów, w których manifestuje się utajona kultura” (Scheerens, 2013, s. 77). Zrozumienie i świadomość kultury szkolnej są istotne dla tworzenia harmonijnej i sprzyjającej atmosfery w szkole, promowania pozytywnych relacji i wzmacniania wartości edukacyjnych. Analiza i rozwijanie kultury szkolnej mogą prowadzić do bardziej efektywnych praktyk pedagogicznych i sukcesu edukacyjnego uczniów.

Kulturę szkoły można podsumować jako zbiór podstawowych założeń, wartości, norm, mitów, bohaterów, symboli, praktyk i rytuałów, które tworzą sposób, w jaki członkowie

społeczności szkolnej się czują, działają i zachowują w szkole. Jest to kompleksowy system, który kształtuje atmosferę, relacje między uczniami i nauczycielami, a także wpływa na efektywność procesu edukacyjnego. Analiza, rozwijanie i świadomość kultury szkolnej są istotne dla tworzenia harmonijnej atmosfery, wzmacniania wspólnoty szkolnej i poprawy wyników edukacyjnych uczniów. Praca nad budową i utrzymaniem pozytywnej kultury szkolnej wymaga zaangażowania wszystkich członków społeczności szkolnej, włącznie z uczniami, rodzicami i personelem szkolnym.

Definicja kultury organizacyjnej odnosi się także do szkoły jako placówki oświatowej, która ma wpływ na kształtowanie świadomości społecznej poprzez: „wiedzę, wartości przekazywane w procesie kształcenia i wychowania, normy i zasady obowiązujące w placówce oraz osobowość uczniów i nauczycieli” (Zimny, 2009, s. 11). Zaprezentowana definicja kultury organizacyjnej odnosząca się do szkoły podkreśla jej kompleksowy charakter. Kultura organizacyjna szkoły obejmuje różne elementy, które wpływają na jej funkcjonowanie. Wszystkie te elementy łączą się, tworząc unikalną kulturę organizacyjną szkoły. Ta kultura ma istotny wpływ na sposób działania placówki, relacje między jej członkami oraz atmosferę panującą wewnątrz szkoły.

Kultura szkoły stanowi organizację, która według stanowiska systemowego „oznacza jednorodny, celowy system zbudowany z wzajemnie powiązanych części” (Morgan, 2013, s. 99). Zatem, poczynania każdej grupy w organizacji wpływają na działanie wszelkich pozostałych (Morgan, 2013, s. 99). Według Angeliki Barczyk (2011, s. 76) „szkoła jako organizacja osiąga swe cele dzięki skoordynowanej pracy zatrudnionych w niej ekspertów”. W środowisku szkolnym, jak w innych stowarzyszeniach przedstawiciele mają na celu wypracowanie ustalonych dążeń „istnieje podział pracy oraz zapotrzebowanie na jej koordynację” (Grzegorzewska, 2009, s. 199). Przytoczona wypowiedź Sylwii Grzegorzewskiej wskazuje na istnienie podziału pracy w organizacji, w tym również w szkole oraz potrzebę koordynacji tego podziału. Podział pracy odnosi się do rozdzielenia zadań i obowiązków pomiędzy różnymi osobami i grupami w organizacji, w tym w kontekście pracy nauczycieli, dyrekcji, personelu administracyjnego itp. Podział pracy jest powszechnym zjawiskiem w szkołach, ponieważ różne zadania muszą być realizowane przez różne osoby o specjalistycznych umiejętnościach. Nauczyciele są odpowiedzialni za prowadzenie zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, dyrekcja zajmuje się zarządzaniem placówką, a personel administracyjny wykonuje zadania administracyjne i logistyczne” (Grzegorzewska, 2009, s. 199)

Kultura organizacyjna szkoły rozumiana jest jako składnik szeroko pojmowanej kultury szkoły i jest formułowana „w kategoriach jakości zarządzania szkołą jako instytucją czy organizacją edukacyjną” (Barczyk, 2011 s. 76). Oprócz kultury organizacyjnej Józef Kuźma identyfikuje również „kulturę osobową, inaczej osobistą wszystkich podmiotów szkoły, to jest: uczniów, nauczycieli, rodziców, personelu niepedagogicznego oraz kulturę wzajemnych interakcji między tymi podmiotami”. Każdy z elementów - łącznie i indywidualnie pełni istotną funkcję w formowaniu kultury szkoły (Kuźma, 2009 s. 100).

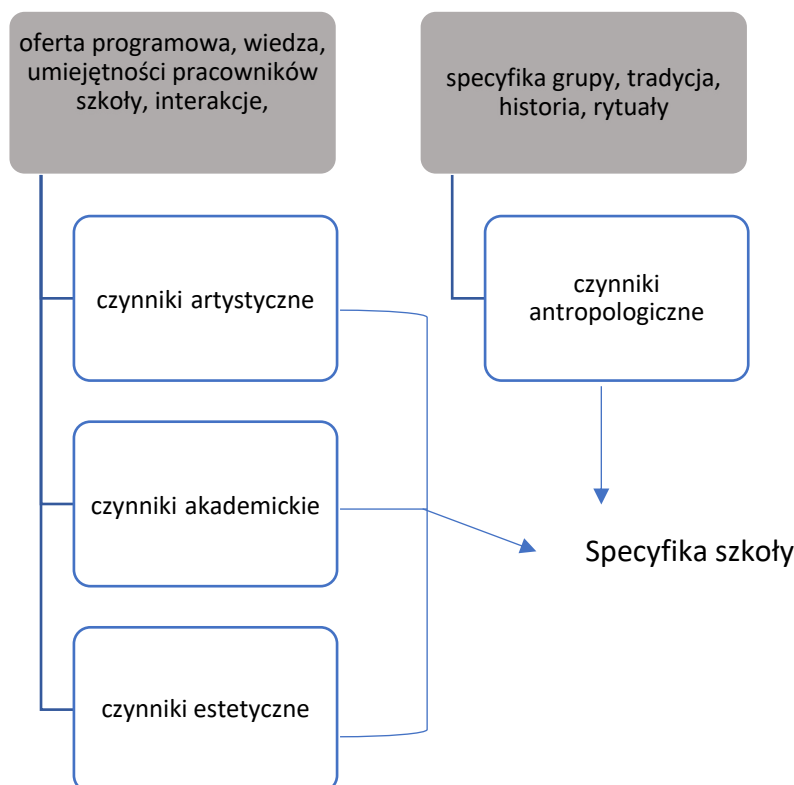
W ujęciu podanym w leksykonie pedagogicznym: „kultura szkoły to całokształt zachowań, działań, wartości i norm, które stanowią o istocie i jakości osiągniętego poziomu rozwoju szkoły i jej społeczności, rzutując na panujące w niej stosunki międzyludzkie oraz jakość zachodzących w niej procesów kształcenia i wychowania” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 37). Definicja kultury szkoły zaprezentowana przez Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego (2000, s. 37-38) podkreśla kompleksowy charakter tego pojęcia. Kultura szkoły odnosi się do różnorodnych elementów, które wpływają na istotę i jakość rozwoju szkoły oraz jej społeczności. Zachowania, działania, wartości i normy stanowią podstawę kultury szkoły. To, jak członkowie społeczności szkolnej się zachowują, jak działają, jakie wartości przyjmują i jakie normy obowiązują, ma wpływ na kształtowanie kultury szkoły. Kultura szkoły wpływa zarówno na relacje międzyludzkie w szkole, jak i na jakość procesów kształcenia i wychowania.

Oddziaływanie kultury szkoły na efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej akcentuje także Krzysztof Polak (2007, s. 16): „kultura szkoła przekracza jej mury - oddziałuje na środowisko lokalne i może je przekształcać”, zatem potęga kultury może konwertować styl życia podopiecznych i ich rodzin, lokalne tradycje, czy też mieć wpływ na wartość życia społecznego (Polak, 2007 s. 45). Zgodnie z definicją Ewy Kosecka-Ławik (2004, s. 70) kultura szkoły to: „zbiór obowiązujących norm i zasad funkcjonowania wpływających z misji i planu rozwoju szkoły, przejawiających się w realizowanych wartościach, postawach i sposobach działania, symbolicznej sferze funkcjonowania oraz strukturze organizacyjnej i uwarunkowaniach prawnych”.

Różnorodność oraz niepowtarzalność szkół podlega wielu czynnikom: „antropologicznym, artystycznym, akademickim, estetycznym” (*Rysunek 2 poniżej*) (Kosecka-Ławik, 2004 s. 98). Definicja Ewy Koseckiej-Ławik (2004, s. 99) podkreśla różnorodne elementy, które tworzą kulturę szkoły. Kultura szkoły składa się z obowiązujących norm i zasad, które wynikają z misji i planu rozwoju szkoły. Normy i zasady te wpływają na sposób funkcjonowania szkoły oraz na relacje między jej członkami. Kultura szkoły manifestuje się poprzez realizowane wartości, czyli te idee i przekonania, które są priorytetowe dla szkoły. Są

to wartości, które kształtują postawy i sposoby działania członków społeczności szkolnej. Definicja ta podkreśla kompleksowość kultury szkoły, uwzględniając zarówno jej aspekty społeczne, wartościowe, symboliczne, jak i organizacyjne i prawne. Kultura szkoły jest zbiorem tych wszystkich elementów, które razem wpływają na sposób funkcjonowania i rozwój szkoły.

Rysunek 2 Czynniki warunkujące niepowtarzalność szkoły



Źródło: opracowanie własne na podstawie Kosecka-Ławik (2004, s. 98)

Wszystkie te czynniki antropologiczne mogą razem tworzyć niepowtarzalność szkoły, która różni ją od innych placówek oświatowych.

Czynniki antropologiczne uwzględniają:

1. specyfikę grupy (wartości, doświadczenia, umiejętności, energię, aspiracje członków);
2. status socjoekonomiczny oraz geograficzny (usytuowanie miejsca organizacji w otoczeniu);
3. tradycję, historię i osiągnięcia;
4. rytuały, ceremonie, metafory, wyrażające się w procedurach działania oraz strukturach (Kosecka-Ławik, 2004, s. 99).

Punkt widzenia artystyczny, akademicki oraz estetyczny skupia się na:

1. ofercie programowej (zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne), wiedzy i umiejętności- widoczne i ukryte pracowników szkoły;
2. interakcji w ramach społeczności szkolnej w aspekcie ilościowym oraz jakościowym, a także rodzaju i zakresie wsparcia kulturowego;
3. właściwych dla danej placówki działaniach jako formy manifestowania kultury (Kosecka-Ławik, 2004, s. 99).

Wyodrębnić można dwa elementy kultury szkoły:

1. elementy o charakterze konceptualnym i niematerialnym: wartości, filozofię, ideologię;
2. elementy o charakterze materialnym (Kosecka-Ławik, 2004, s. 98-99).

Ingredyenty kultury szkoły mogą być również sklasyfikowane jako te, które są:

1. werbalne: cele ogólne i szczegółowe, program nauczania, język, metafory, mity i anegdoty, bohaterowie, struktury;
2. wizualne: budynki i wyposażenie, szkolne pamiątki, herby i motta, mundurki;
3. behawioralne: rytuały, ceremonie, nauczanie i uczenie się, procedury działania, regulacje wewnętrzne, pomoc psychologiczna i socjalna, procedury dla kontaktów z rodzicami i lokalną społecznością (Kosecka-Ławik, 2004, s. 100).

Wszystkie te trzy kategorie ingredientów kultury szkoły mają wpływ na jej charakter, klimat, wartości i normy. Razem tworzą kompleksową strukturę kulturową, która kształtuje funkcjonowanie i jakość szkoły.

Analizując kulturę szkoły istotna jest gradacja ważności składowych elementów dla konkretnej grupy społecznej: „natura powiązań między nimi, siła wpływu kultury na poszczególnych uczestników oraz znaczenie danego elementu dla rozwoju i utrzymywania kultury szkoły” (Kosecka-Ławik, 2004, s. 100). Kryterium spójności kultury szkoły w aspekcie przedstawionej koncepcji jest „ściśły związek między elementami niematerialnymi a ich zewnętrznym wyrazem, to jest: symbolami, deklarowanymi wartościami, filozofią i ideologią a ich rzeczywistymi przejawami i działaniami praktycznymi” (Kosecka-Ławik, 2004, s.101). Zgodnie z koncepcją Ewy Koseckiej-Ławik (2004, s. 102) spójność kultury szkoły polega na ścisłym związku między jej elementami niematerialnymi a ich zewnętrznym wyrazem. Oznacza to, że istnieje spójność między symbolami, deklarowanymi wartościami, filozofią i ideologią szkoły, a tym, co faktycznie manifestuje się w rzeczywistych przejawach i działaniach praktycznych szkoły. W innym ujęciu, spójność kultury szkoły oznacza, że to, co szkoła głosi jako swoje wartości i cele, jest zgodne z tym, co faktycznie się dzieje w praktyce. Jeśli szkoła deklaruje, np. wartości takie jak: współpraca, szacunek czy rozwijanie umiejętności

uczniów, to powinny one być odzwierciedlone w jej codziennym funkcjonowaniu, zarówno w relacjach międzyludzkich, jak i w podejściu do nauczania i uczenia się.

Kultura szkolna ma na celu realizację różnych funkcji społecznych, między innymi:

1. instrumentalnej – warunkującej wybory technik i środków działania;
2. regulacyjnej – określającej reguły postępowania, procedury wykorzystywania różnorodnych instrumentów; zasady wyznaczające, co jest dopuszczalne, a co nie;
3. ukierunkowujące – wpływające na podstawowe i bezpośrednie wartości, po które sięgają ludzie, sposoby interpretacji życia i celów przez nich stawianych (Kawecki, 2000, s. 55).

Kultura szkoły jako wielowymiarowy proces pojawia się na trzech głównych płaszczyznach:

1. transracjonalnym – w którym wartości to metafizyka, oparta na wierze, kodeksie etycznym oraz intuicji moralnej;
2. racjonalnym – gdzie wartości utożsamiają się ze społecznie akceptowanymi normami społecznymi, obyczajami, oczekiwaniami oraz standardami;
3. subracjonalnym – gdzie wartości odnoszą się do preferencji i odczuć osobistych, osadzonych na emocjach; wartości mają charakter emocjonalny i behawiorystyczny, są czymś aspołecznym i amoralnym (Dalin, Rolff, Kleekamp, 1997, s. 11).

Warto zauważyć, że te płaszczyzny nie są wzajemnie wykluczające się, a szkoła może uwzględniać elementy z każdej z nich. Różnorodność tych płaszczyzn kultury szkoły przyczynia się do jej bogactwa i wielowymiarowości, co może wpływać na doświadczenia i rozwój uczniów oraz społeczności szkolnej.

Należy przypuszczać, że słabo zidentyfikowanym i racjonalistycznym poziomem dla odbiorców jest poziom transracjonalny, szczególnie w szkołach publicznych, przeciwieństwo do poziomu racjonalnego, który klarownie przekazuje wartości wyrażone poprzez: „cele organizacji, normy, zasady i wewnętrzne regulacje, programy nauczania, codzienne praktyki, zwyczaje i ceremonie” (Dalin, Rolff, Kleekamp, 1997, s. 13). Kluczowe znaczenie w działaniu organizacji pełnią preferencje osobiste, właściwe dla ostatniego poziomu. Koncept ten podkreśla, jak istotne znaczenie w formowaniu kultury szkoły pełnią określone osoby i stosunki między nimi, zatem „chcąc wprowadzać jakiegokolwiek zmiany w kulturze należy zawsze uwzględniać całość życia organizacyjnego zarówno na poziomie indywidualnym, jak i grupowym” (Dalin, Rolff, Kleekamp, 1997, s. 13).

Podsumowując, wprowadzanie zmian w kulturze szkoły wymaga holistycznego podejścia, które uwzględnia całość życia organizacyjnego na poziomie indywidualnym

i grupowym. Tylko w ten sposób można skutecznie wpływać na kulturę szkoły i stworzyć środowisko sprzyjające rozwojowi uczniów i społeczności szkolnej.

Metafory stanowią składnik konstytuujący kulturę szkoły, są one podstawą dla rozumowania i działania (*Tabela 2 poniżej*). Metafory są symbolicznymi odniesieniami, które pomagają nam zrozumieć i interpretować rzeczywistość. W kontekście szkoły, metafory mogą odzwierciedlać jej wartości, cele, sposoby działania i relacje międzyludzkie. Metafory te są używane w komunikacji i działaniu w szkole, wpływają na sposób myślenia i zachowania jej członków. Mogą służyć do wyrażania idei, motywowania uczniów i nauczycieli, tworzenia tożsamości szkoły oraz budowania wspólnego zrozumienia i współpracy.

Istnieją przyrównania szkoły do między innymi „więzienia, fabryki, wojska, szczęśliwych rodzin, wolnego rynku czy oazy wolności” (Beare, Caldwell, Millikan, 1997, s. 24). Zdaniem Marii Dudzikowej (2010, s. 56) dostrzegalny jest uniwersalny charakter oraz aktualność tych metafor.

Tabela 2 Metafora szkoły

Metafora szkoły	Uzasadnienie
Szkoła jako fabryka	<ul style="list-style-type: none"> – podejście mechanistyczne i rutynowe – oczekiwanie uniformizacji – systemowe podejście do organizacji – nastawienie na identyczność – stałość oczekiwań
Szkoła jako więzienie	<ul style="list-style-type: none"> – przymus – brak zaufania – biurokracja – stosowanie kar – brak elastyczności
Szkoła jako klasztor	<ul style="list-style-type: none"> – surowość – spartańskie warunki egzystencji – silna kontrola zewnętrzna – brak podejścia emocjonalnego

<p>Szkoła jako edukacyjny market</p>	<ul style="list-style-type: none"> – zabieganie o klienta-odbiorcy usługi edukacyjnej – uczeń jako klient – dyrektor-nowoczesny menedżer – nauczyciel- sprzedawca usługi edukacyjnej
---	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie Beare, Caldwell, Millikan (1997, s. 23) oraz Dudzikowa (2010, s. 56)

1.4 Subkultury w kulturze szkolnej

Definicja subkultury występuje w literaturze przedmiotu w różnorodnych wymiarach i kontekstach, między innymi jako korelacja z grupą młodzieży (Cohen, 1955, s. 66) czy z kręgami patologicznymi, np. przestępcami, uzależnionymi (Filipiak, 1999, s. 102). Zgodnie z definicją Barbary Petrozolin-Skowrońskiej (1996, s. 77) subkultura, stanowi element kultury oraz jest to „zespół symbolicznych i aksjologicznych odniesień określających odrębność danej grupy względem innych grup społecznych”, ustalona poprzez m.in. charakterystyczne zachowania i specyficzny wygląd jej członków, osobniczy język, wartości. Subkultury są wyłonione poprzez: „położenie grupy w relacji do władzy i autorytetów, jej status oraz poczucie własnej tożsamości” (Petrozolin-Skowrońska, 1996, s. 77). Według Johna van Maanena oraz Stephena Barleya (1985, s. 122) subkultura to: „podzbiór członków organizacji, którzy systematycznie wchodzą ze sobą w interakcje, identyfikują się jako odrębne grupy w organizacji, mają wspólny zbiór problemów określonych jako problemy ich wszystkich oraz systematycznie działają na podstawie wspólnych wyobrażeń specyficznych dla tej grupy”. Cytowana definicja pochodzi od Johna van Maanena oraz Stephena Barleya (1985, s. 122) i dotyczy pojęcia „subkultura”, a nie „grupy roboczej” czy „zespołowej”. Subkultura w kontekście organizacji odnosi się do podzbioru członków organizacji, którzy wykazują pewne odrębne cechy, normy, wartości i sposoby działania, które różnią się od głównej kultury organizacji. Subkultury to grupy wewnątrz organizacji, charakteryzujące się własnymi wyobrażeniami, postawami, regułami i tradycjami, które określają swoją własną tożsamość, jako odrębną od innych (Maanena, Barleya, 1985, s. 122).

W systemie edukacji kultura organizacyjna może obejmować różnorodne poziomy. i zakresy działania oświaty, dlatego można wyodrębnić:

- kulturę organizacyjną poszczególnych typów szkół i innych instytucji oświatowo-wychowawczych;
- kulturę organizacyjną konkretnych rad pedagogicznych i indywidualnych nauczycieli;
- kulturę organizacyjną zespołów uczniowskich i samych uczniów;
- kulturę kierowniczą dyrektorów szkół;
- kulturę kierowniczą i instytucji administracji oświatowej i całego systemu zarządzania oświatą (Przyborowska, 2007, s. 90).

Zgodnie z założeniem Romana Schulza (1980, s. 15) na kulturę organizacyjną w systemie edukacyjnym składają się: „wzory zachowania, myślenia i wartościowania, powstałe w różnych okresach praktyki wychowawczej, przejmowane z różnych dziedzin działalności społecznej stąd też często cechuje je zmienność”. Wyróżnić można trzy podkultury w wymiarze oświaty:

1. profesjonalna podkultura nauczycieli, ukształtowana w procesie narodzin celowej praktyki wychowawczej jako odrębnego przedsięwzięcia społecznego;
2. podkultura organizacji szkolnych, która ukształtowała się w procesie industrializacji oświaty;
3. profesjonalna podkultura środowiska naukowego, która kształtowała się w okresie inicjowania w oświacie planowych zmian edukacyjnych” (Schulz, 1980, s. 16).

Zgodnie z założeniem Schulza (1980, s. 17), kultura organizacyjna w systemie edukacyjnym składa się z wzorców zachowania, myślenia i wartościowania, które powstały w różnych okresach praktyki wychowawczej i były przejmowane z różnych dziedzin działalności społecznej. Z tego powodu często cechuje je zmienność.

Paweł Błajet (2008, s. 78) twierdzi, że niejednorodność kultury w organizacji została umieszczona w koncepcji dynamiki spiralnej zwanej modelem Gravesa (1974, s. 101). Podstawą tego modelu jest rozwój psychiczny człowieka jako: „rozwijający się, oscylujący proces, nacechowany progresywnym podporządkowaniem się starszych i prymitywniejszych zachowań nowszym systemom wyższego rzędu, z uwzględnieniem zmian egzystencjalnych jednostki. Każdy następujący etap, fala czy poziom egzystencji jest stanem, przez który ludzie przechodzą, podążając do następnych poziomów istnienia. Człowiek skupiony na jednym etapie egzystencji przejawia psychikę właściwą dla danego stanu” (Błajet, 2008, s. 79).

Zdaniem Beaty Przyborowskiej (2007, s. 100), każdy poszczególny wymiar świadomości w tym koncepcie ma alokowany kolor i może być identyfikowany jako podkultura w oświacie. Założenie to konstruuje współlistnienie ośmiu poziomów świadomości:

- poziom 1 (beżowy) – instynktowny, gdzie działania ludzi nastawione są na poszukiwanie środków umożliwiających przetrwanie;
- poziom 2 (purpurowy) – magiczny, w którym świat jest tajemniczy i przerażający, dlatego warto zwracać się do bogów, mocy, odprawiać rytuały, co umożliwi bezpieczne życie;
- poziom 3 (czerwony) – impulsywny, w którym, aby przetrwać, trzeba walczyć;
- poziom 4 (niebieski) – zasada konformisty, w którym ważny jest autorytet, przestrzeganie zasad i pełnienie przypisanych ról;
- poziom 5 (pomarańczowy) – osiagający, gdzie świat jest pełen alternatyw, sposobności, w związku z czym warto próbować różnych opcji w imię osiągnięcia jak największego sukcesu;
- poziom 6 (zielony) – wrażliwy, stanowiący fundament życia społecznego i więzi międzyludzkich, głoszący integrację ze wspólnotą i troskę o jej dobro;
- poziom 7 (żółty) – integralny, promujący elastyczność i funkcjonalność, bowiem świat jest skomplikowanym i niepewnym systemem;
- poziom 8 (turkusowy) – holistyczny, w którym należy znaleźć porządek. w chaosie życia, wszelkimi sposobami doświadczać jedności istnienia (Błajet, 2008 s. 80).

Założenia ośmiu poziomów świadomości są często stosowane w kontekście teorii spiralnej dynamiki, opracowanej przez Clare W. Gravesa Gravesa (1970, s. 100) i rozwiniętej przez Dona Becka i Chrisa Cowana (Beck, Cowan, 2006, s. 87). Teoria ta opisuje rozwój świadomości i wartości ludzi oraz społeczeństw. W skrócie, ośmiopoziomowa teoria świadomości opisuje różne sposoby postrzegania i interpretowania rzeczywistości, które wpływają na nasze postawy, zachowania i wartości. Każdy poziom ma swoje własne cechy, a jednostki i społeczeństwa mogą przemieszczać się pomiędzy tymi poziomami w zależności od swojego rozwoju i doświadczeń.

Jak się okazuje, w myśl Pawła Błajeta (2008, s. 81) instytucja oświatowa w Polsce jest koloru niebieskiego, a wychowankowie – zielonego, pedagodzy – pomarańczowego (Błajet, 2008, s. 81). Jak twierdzą Kim Cameron oraz Robert Quinn (2003, s. 122) „niezależnie od ilości czy stopnia unikalności subkultur, kultura organizacyjna jako całość przypomina hologram. Każda z subkultur zawiera pewne wspólne cechy, typowe dla kultury ogólnej, będące

przedmiotem pomiaru” (Cameron, Quinn, 2003, s. 122). Kluczowe zatem jest, że każda z subkultur w organizacji cechuje się wspólnymi cechami, które są znamienne dla ogólnej kultury organizacyjnej. Oznacza to, że wyłania się pewna koincydencyjna identyfikacja oraz wartości, które występują we wszystkich subkulturach, tworząc spójną strukturę kultury organizacyjnej.

Podsumowując, w polskim systemie oświaty można dostrzec różne subkultury, takie jak subkultura instytucji oświatowej, subkultura dyrektorów, wychowanków i subkultura pedagogów. Każda z tych subkultur ma swoje specyficzne cechy, ale jednocześnie wpisuje się w ogólną kulturę organizacyjną placówki edukacyjnej (Cameron, Quinn, 2003, s. 123).

W kulturze szkolnej można zaobserwować istnienie różnych subkultur, które wynikają z zróżnicowanych grup uczniów, nauczycieli i pracowników szkoły. Subkultury te kształtują się na podstawie różnic w wartościach, postawach, zainteresowaniach i identyfikacji grupowej. Warto zauważyć, że subkultury w kulturze szkolnej mogą się przenikać i nie zawsze są ostro oddzielone od siebie. Istnienie subkultur w szkole może wpływać na dynamikę i atmosferę w placówce, a także na interakcje między różnymi grupami.

1.4.1 Subkultura uczniowska

Kultura organizacyjna zespołów uczniowskich odnosi się do wartości, norm, przekonań i praktyk, które kształtują interakcje, działania i postawy w ramach grupy uczniów, jak również relacje zespołu z otoczeniem szkolnym i spoza szkoły. Kultura ta jest kluczowym czynnikiem wpływającym na funkcjonowanie, skuteczność i doświadczenie członków zespołu (Filipiak, 2012, s. 69).

Kultura organizacyjna w kontekście zespołów uczniowskich oraz samego ucznia odnosi się do wartości, norm, przekonań i praktyk, które kształtują ich działania, interakcje i doświadczenia w środowisku szkolnym oraz poza nim. Normy społeczne kształtują to, jak uczniowie integrują ze sobą, określając, jakie zachowania są akceptowane, a jakie nie. W tym kontekście mogą one obejmować normy dotyczące współpracy, konkurencji, szacunku czy odpowiedzialności. Ważne dla zespołu uczniowskiego są wartości grupowe, które mogą dotyczyć osiągnięć akademickich, zaangażowania społecznego, twórczości czy ducha sportowego (Filipiak, 2012, s. 69).

Styl komunikacji określa, w jaki sposób uczniowie i zespoły uczniowskie komunikują się ze sobą, z nauczycielami oraz z innymi grupami. Zaangażowanie uczniów w życie szkolne manifestuje się przez ich uczestnictwo w aktywnościach pozalekcyjnych, projektach

grupowych czy innych inicjatywach szkolnych. Co więcej, odpowiedzialność i autonomia objawiają się w sposobie, w jaki uczniowie i zespoły uczniowskie podejmują odpowiedzialność za swoje działania, naukę i decyzje (Filipiak, 2012, s. 70-71).

Istotna jest również postawa uczniów wobec nauki, która może być postrzegana jako proces ciągły lub jako obowiązek do zrealizowania. Wsparcie i współpraca wśród uczniów są widoczne w tym, jak się nawzajem wspierają w nauce i innych działaniach, a także w dostępnych mechanizmach wsparcia w ich środowisku (Filipiak, 2012, s. 71).

Reakcje uczniów i zespołów uczniowskich na wyzwania odnoszą się do sposobu, w jaki radzą sobie z trudnościami, niepowodzeniami i stresem. Ważne są również cele i aspiracje uczniów, określające to, do czego dążą, jakie mają marzenia, ambicje oraz jakie cele stawiają przed sobą zespoły uczniowskie (Filipiak, 2012, s. 83). Wreszcie, relacje z dorosłymi odnoszą się do sposobu, w jaki uczniowie i zespoły uczniowskie budują i utrzymują relacje z nauczycielami, trenerami, doradcami i innymi dorosłymi w środowisku edukacyjnym (Filipiak, 2012, s. 100).

Przejawy kultury organizacyjnej zespołów uczniowskich to konkretne zachowania, działania i postawy, które ujawniają się w codziennym funkcjonowaniu zespołu i które odzwierciedlają wartości, normy i przekonania tej grupy. Przejawy kultury organizacyjnej w zespołach uczniowskich to przykładowo:

1. Sposób komunikacji:
 - otwarte dyskusje na spotkaniach zespołu;
 - budowanie konsensusu przy podejmowaniu decyzji;
 - konstruktywne rozwiązywanie konfliktów.
2. Interakcje społeczne:
 - wspólne świętowanie osiągnięć zespołu;
 - organizowanie imprez integracyjnych czy wyjść;
 - wzajemne wsparcie w trudnych sytuacjach.
3. Zaangażowanie w projekty:
 - aktywna praca nad wspólnymi inicjatywami;
 - podejmowanie wyzwań i dążenie do doskonałości;
 - współpraca z innymi grupami i organizacjami.
4. Odpowiedzialność:
 - podział obowiązków i zadań w zespole;
 - wzajemne przypominanie o terminach i zobowiązaniach;

- samodzielne podejmowanie decyzji w ramach kompetencji.

5. Normy i wartości:

- wspólne ustalanie i przestrzeganie zasad działania zespołu;
- promowanie uczciwości, szacunku i współpracy;
- wspieranie rozwoju i edukacji członków zespołu.

6. Symbole i tradycje:

- posiadanie unikalnych symboli zespołu, takich jak logo, hasło czy maskotka;
- obchodzenie ważnych dla zespołu rocznic czy świąt;
- przestrzeganie ustalonych rytuałów, np. specyficzny sposób rozpoczynania czy kończenia spotkań.

7. Reakcje na wyzwania:

- wspólne poszukiwanie rozwiązań w sytuacjach kryzysowych;
- szybkie dostosowywanie się do zmieniających się okoliczności;
- wzajemna motywacja i podtrzymywanie na duchu.

8. Budowanie relacji z otoczeniem:

- nawiązywanie partnerstw z innymi zespołami czy organizacjami;
- angażowanie się w działania społeczne czy charytatywne;
- reprezentowanie swojego zespołu w kontaktach zewnętrznych (Marker, 2009, s. 730-735).

Rozpoznanie powyższych przejawów kultury organizacyjnej może pomóc w lepszym zrozumieniu dynamiki zespołu, identyfikacji mocnych stron oraz obszarów do poprawy. Kultura organizacyjna uczniów odnosi się do zbioru wartości, norm, przekonań i praktyk, które kształtują ich postawy, zachowania i interakcje w kontekście edukacyjnym. Ta kultura jest żywym odzwierciedleniem tego, jak uczniowie widzą siebie w środowisku szkolnym, jakie mają oczekiwania wobec edukacji i jakie role przyjmują w procesie nauczania.

Na początku niniejszej pracy zaprezentowano perspektywę strukturalną oraz interpretatywną jako dwie fundamentalnie różne koncepcje rzeczywistości społecznej. Oba te podejścia zapewniają określone narzędzia interpretacyjne, lecz jednocześnie narzucają ograniczenia na pojmowanie i zrozumienie rzeczywistości, sprowadzając jej kompleksowość wyłącznie do aspektu systemowego bądź indywidualnych działań. Często wskazuje się, że w kontekście interpretatywnym, szkoła jako instytucja socjalizacyjna i wychowawcza staje się areną kultury oporu, gdzie dydaktyczne i regulacyjne struktury są reinterpretowane

i wykorzystywane przez uczniów jako medium dla wyrażania niezgody oraz kształtowania alternatywnych form tożsamości i relacji społecznych (Mikiewicz, 2005 s. 68).

Kultura oporu, będąca manifestacją sprzeciwu wobec dominujących norm i wartości społecznych, znajduje swoje odzwierciedlenie w subkulturze uczniowskiej, która często wyraża swoje niezadowolenie i krytykę wobec szkolnych regulaminów i konwencji. W tym kontekście, subkultura uczniowska służy jako platforma dla młodzieży do eksplorowania i wyrażania własnych poglądów, co może przyjmować formę zarówno pasywnego oporu, jak i aktywnego zaangażowania w działania mające na celu zmianę szkolnego środowiska. Młodzieżowe subkultury mogą wykorzystywać symboliczne i materialne praktyki w celu podważenia i renegocjacji ustalonych struktur władzy i autorytetu w kontekście edukacyjnym (Mikiewicz, 2005, s. 68).

Instytucja szkolna jest z natury przestrzenią konfliktów – stanowi punkt spotkań antagonistycznych frakcji: uczniów i pedagogów, zarządu i personelu, a także różnicowanych grup uczniowskich. Całość aktywności szkolnych można interpretować jako ciągły szereg negocjacji. Te mogą przyjmować postać pokojową, skutkując konsensem, który umożliwia efektywne funkcjonowanie placówki. Jednakże mogą także przybierać formę antagonistyczną, kiedy to każda ze stron dąży do narzucenia własnej percepcji rzeczywistości. Przykładowo, sala lekcyjna może stać się miejscem żartów lub liberalnie nastawiony pedagog może starać się zniżyć autorytet dyrektora. Częstym zjawiskiem są również niekomfortowe rozejmy, gdzie zawstydzenie i ośmieszanie stają się narzędziem do forsowania własnego widzenia rzeczywistości (Mikiewicz, 2005 s. 69).

Należy jeszcze uwzględnić fakt, iż subkultura uczniowska kreuje specyficzne konteksty dla strategii uczenia się, które mogą przyczynić się do sukcesu edukacyjnego lub prowadzić do jego braku, uwzględniając przy tym różnorodność i dynamikę środowiska szkolnego (Filipiak, 2012, s. 22). Współczesne teorie uczenia się podkreślają, że jest to proces aktywny, w którym uczniowie są centralnymi aktorami, konstruującymi własną wiedzę na podstawie doświadczeń i interakcji ze światem wokół nich. Proces uczenia się to skomplikowana aktywność, podczas której jednostka zdobywa, przyswaja i integruje nową wiedzę, umiejętności i postawy. W trakcie tego procesu mózg analizuje i interpretuje nowo zdobyte informacje, łącząc je z wcześniej nabytą wiedzą. Uczenie się jest związane z różnorodnymi doświadczeniami, które mogą pochodzić z czytania, obserwacji, praktycznego doświadczania czy interakcji z innymi. W miarę postępów w uczeniu, jednostka jest w stanie adaptować, stosować i transferować nowe umiejętności i wiedzę w różnych kontekstach. Kluczowa dla procesu uczenia się jest także refleksja, czyli zdolność do myślenia o tym, jak się uczymy, co pozwala na doskonalenie

strategii i technik uczenia się w przyszłości. W efekcie, proces uczenia się prowadzi do trwałych zmian w zachowaniu, myśleniu lub uczuciach jednostki (Filipiak, 2012, s. 23).

Podsumowując, subkultury uczniowskie kształtują nie tylko preferencje dotyczące stylów uczenia się, ale również mają wpływ na motywacje, postawy oraz zachowania związane z procesem edukacyjnym. Ponadto, subkultury uczniowskie, będące odzwierciedleniem złożonych interakcji społecznych, kulturowych i indywidualnych cech młodych ludzi, wpływają na sposób, w jaki uczniowie postrzegają naukę, angażują się w nią oraz interakcję z rówieśnikami i nauczycielami.

1.4.2 Subkultura zespołu nauczycielskiego

W obliczu dynamicznie zmieniającego się świata, gdzie zarówno wyzwania jak i możliwości ewoluują w niezwykłym tempie, zrozumienie i efektywne wykorzystanie zespołowości staje się kluczowe dla sukcesu współczesnych organizacji (Zieleniewski, 1965, s. 77). Zanim jednak podejmę próbę opisanie dynamiki zespołu nauczycielskiego, istotne jest, aby najpierw odnieść się do teoretycznych podstaw zespołowości, które są fundamentem każdej współczesnej organizacji. Jest to istotne dla zrozumienia kontekstu, w jakim funkcjonuje każda grupa zawodowa, w tym nauczyciele (Aniszewska, 2007, s. 82).

W kontekście subkultury nauczycielskiej, istotnym aspektem jest zdolność do efektywnej współpracy w grupie. Pedagodzy jako integralna część środowiska szkolnego, tworzą subkultury oparte na wspólnych wartościach, celach i metodach pracy. Ta specyficzna dynamika wewnątrz zespołów nauczycielskich ma wpływ na ogólną kulturę organizacyjną szkoły. Zespołowość, rozumiana jako zdolność do współdziałania w grupie w celu osiągnięcia wspólnych celów, jest nie tylko cenną umiejętnością, ale również nieodłącznym elementem kultury organizacyjnej (Klincewicz, 2016, s. 19).

W obliczu ciągłej ewolucji i adaptacji do nowych realiów edukacyjnych, nauczyciele tworzą subkultury, które odzwierciedlają zmieniające się warunki pracy i metody nauczania. Te subkultury są dynamiczne, oparte na intensywnej współpracy. Zdaniem Sikorskiego (2000, s. 143) cechami charakterystycznymi zespołu XXI wieku jest krótkotrwałość jego struktury, przykładem są tymczasowe związki pomiędzy zatrudnionymi oraz niestałe członkostwo do ustalonych grup zadaniowych. W dynamicznym świecie edukacji, pedagodzy niejednokrotnie znajdują się na przecięciu różnych subkultur nauczycielskich, z których każda wnosi własne wartości, oczekiwania i metody pracy. Ta złożoność wpływa na sposób, w jaki nauczyciele

angażują się w życie szkoły i współpracują ze sobą. Współczesne podejście do pracy zespołowej, jak zauważa (Sikorski, 2000, s.43) charakteryzuje się partycypacją, która jest „równoległa, tymczasowa oraz kalkulatywna”. Równoległość w kontekście subkultury nauczycielskiej definiowana jest jako „przynależność jednostki do kilku grup zadaniowych, co pozwala jej zdobywać nową wiedzę oraz doświadczenia, ale tym samym pozbawia ją poczucia przynależności do jednego zespołu”(Sikorski, 2000, s. 43).

Tymczasowość jest powiązana, z polityką elastycznego zatrudnienia, „u podstaw której leży przekonanie utożsamiające efektywność prac zespołu z właściwym w danym momencie składem osobowym grupy zadaniowej, zależnym od specyfiki danego przedsięwzięcia”. Tymczasowość podkreśla efektywność pracy zespołowej, dostosowaną do konkretnych zadań i celów (Sikorski, 2000, s. 44). Członek może angażować się w pracę paru projektów oraz zespołów. Zanikanie granic pomiędzy niejednolitymi przedsiębiorstwami intensyfikuje „kryzys tożsamości organizacyjnej”. (Sikorski, 2000, s. 44). Jak twierdzi autor (2002, s. 80) „członkowie organizacji, ze względu na zmienną przynależność do zespołów, wewnątrz lub na zewnątrz macierzystej organizacji, mają coraz mniej powodów, by utożsamiać się z określoną grupą społeczną”. Zaś „kalkulatywność odnosi się do możliwości oraz stopnia zaspokojenia przez jednostkę własnych potrzeb poprzez uczestnictwo w pracach określonego zespołu. Potrzeby niższego rzędu to zarobki oraz inne świadczenia materialne, zaś potrzeby wyższego rzędu oznaczają m.in.: prestiż, osiągnięcia zawodowe, awans itp.” (Sikorski, 2000, s. 45). Koncept kalkulatywności odnosi się do indywidualnych korzyści, jakie nauczyciele czerpią z uczestnictwa w określonych zespołach, zarówno w wymiarze materialnym, jak i niematerialnym, obejmującym prestiż, osiągnięcia zawodowe czy możliwości awansu (Sikorski, 2000, s. 45). Zdaniem Czesława Sikorskiego (2002, s.81), „w nowoczesnych organizacjach indywidualizm oraz kolektywizm osiągnęły nową jakość rozumianą jako wspieranie i rozwijanie indywidualizmu w kolektywie” (Sikorski, 2000, s. 45).

Reasumując dotychczasowe rozważania, subkultura nauczycielska w nowoczesnych organizacjach edukacyjnych jest zjawiskiem dynamicznym, które odzwierciedla nieustanne przemiany w środowisku szkolnym. Pedagodzy, tworząc i jednocześnie będąc członkami subkultur, reagują na zmieniające się warunki pracy, metody nauczania oraz oczekiwania społeczne, co przekłada się na intensywne formy współpracy.

Czesław Sikorski w swojej dysertacji „Nowoczesne organizacje” (2002, s. 40) przedstawia koncepcję nowej jakości indywidualizmu i kolektywizmu w organizacjach.

Według niego, w dzisiejszych czasach istnieje możliwość połączenia tych dwóch wartości, które wcześniej często były rozumiane jako przeciwstawne sobie. Sikorski (2002, s. 40) podkreśla, że w nowoczesnych organizacjach istnieje tendencja do wspierania i rozwijania indywidualizmu w ramach kolektywu. Oznacza to, że jednostka ma możliwość wyrażania swoich unikalnych cech, talentów i aspiracji, jednocześnie będąc częścią większej grupy czy organizacji.

Michel Crozier i Erhard Friedberg (1982, s. 65) twierdzą, iż „działanie zespołowe nie jest niczym innym, jak tylko każdorazowo specyficznym rozwiązaniem, jakie stosunkowo autonomiczni aktorzy społeczni o zróżnicowanych dążeniach i orientacjach indywidualnych, dysponujący określonymi zasobami i umiejętnościami wymyślili, skonstruowali i zinstytucjonalizowali dla rozstrzygnięcia problemów kooperacji w procesie realizowania wspólnych celów”. Powyższe stanowisko do „działania zespołowego” oznacza, że nie istnieje forma w organizacji, która „dana jest jako naturalna, nie pojawia się w sposób spontaniczny, nie wynika sama z siebie. Nie jest także automatycznym rezultatem rozwoju ludzkich interakcji, spontanicznej dynamiki, która popychałaby ludzi do łączenia się w grupy, a jej charakter nie jest z góry zdeterminowany przez specyfikę podejmowanych problemów” (Crozier, Friedberg, 1982, s. 66). Zdaniem Croziera i Friedberga (1982, s. 67), forma działania zespołowego w organizacji nie istnieje jako naturalna, spontaniczna struktura. Nie jest ona automatycznym rezultatem rozwoju interakcji międzyludzkich ani nie jest zdeterminowana z góry przez specyfikę problemów, które organizacja stawia sobie za cel rozwiązania.

W kontekście edukacyjnym, zrozumienie dynamiki zespołowości nabiera szczególnego znaczenia. Wiedza na temat tego, jak nauczyciele współpracują, jakie są ich wzajemne relacje, jakie wyzwania i sukcesy ich spotykają w pracy zespołowej, jest istotna nie tylko dla zrozumienia samej subkultury, ale również dla zrozumienia procesów edukacyjnych jako całości. Tym samym, rozważania na temat zespołowości we współczesnych organizacjach stanowią fundament dla dalszej analizy i zrozumienia subkultury zespołu nauczycielskiego (Morgan, 2013, s. 55). Powyższy fragment poświęcony jest subkulturze nauczycielskiej, która stanowi unikalne zjawisko w obrębie struktury społecznej i organizacyjnej szkoły. Subkultura ta jest nie tylko odzwierciedleniem interakcji i relacji pomiędzy nauczycielami, ale również manifestacją ich wspólnych wartości, przekonań i praktyk, które kształtują się w dynamicznym środowisku edukacyjnym (Cameron, Quinn, 2003, s. 44).

Roman Schulz (1980, s. 19) twierdzi, iż zespół pedagogów należy do subkultury w zakresie oświaty „ukształtowanej w procesie narodzin celowej praktyki wychowawczej jako przedsięwzięcia społecznego” (Schulz, 1980, s. 19). Definiuje się zespół nauczycieli jako

„grupę zadaniowych, mającą swój wkład w funkcjonowanie placówki, w tym na kształt jej kultury organizacyjnej”. Zdaniem Agnieszki Łagody (2009, s. 85) akcentuje to rangę „kompetencji nauczyciela do współtworzenia kultury organizacyjnej szkoły. Autorka posługuje się terminem kultura organizacyjna nauczyciela, która ma istotny wpływ na kulturę organizacyjną szkoły jako instytucji” (Łagoda, 2009, s. 84). Autorka akcentuje rangę kompetencji nauczyciela do współtworzenia tej kultury. Kultura organizacyjna nauczyciela odnosi się do zestawu wartości, przekonań, norm, zwyczajów i sposobów postępowania, które są charakterystyczne dla nauczycieli w ramach szkoły. Jest to swoista forma ograniczania nauczyciela, które wpływa na jego relacje z uczniami, innymi nauczycielami i całym środowiskiem szkolnym (Hatch, Łuków, 2002, s. 22).

Grupa pedagogów w szkole formułuje system, który cechuje się ustaloną konstrukcją dotyczącą: podziału pracy, formalizacji zadań, odrębności ról profesjonalnych i kierowniczych. Zgodnie ze stwierdzeniem Beaty Pituli (2000, s. 84) „Nauczyciela ujmuje się tu jako integralną część środowiska; to nie „nauczyciel szkoły”, lecz „nauczyciel środowiska”, świadomie działający na rzecz jego kulturowego, społecznego czy gospodarczego rozwoju”. Każdy nauczyciel w szkole pełni określone czynności, wyznaczone pozycją i rolą przypisaną mu w danym systemie” (Schulz, 1992, s. 21). Zgodnie z założeniem Schulza (1992, s. 22), grupa pedagogów w szkole tworzy system, który charakteryzuje się ustaloną konstrukcją dotyczącą podziału pracy, formalizacji zadań oraz odrębności ról profesjonalnych i kierowniczych. W ramach tego systemu, każdy nauczyciel pełni określone czynności, które wynikają z jego pozycji i przypisanej mu roli w organizacji. Wszystkie te elementy tworzą strukturę i system pracy pedagogów w szkole, który ma na celu zapewnienie sprawnego funkcjonowania szkoły oraz realizację misji edukacyjnej. Przestrzeganie ustalonych zasad, podziału ról i formalizacji zadań pozwala na wykonywanie konkretnych obowiązków i zapewnia efektywność pracy w szkole (Michalski, Strycharska, 1997, s. 87).

Funkcjonowanie w zespole nauczycielskim wymaga dobrze rozwiniętej biegłości w kooperacji, co za tym idzie efektywnego porozumiewania się między członkami. Nacisk jest kładziony na umiejętności interpersonalne pedagogów interpretowane jako: „zdolność do współzycia i współdziałania z ludźmi, efektywnego porozumiewania się, pomagania i konstruktywnego wpływania, poznawania i rozumienia, dostrzegania i spełniania potrzeb innych” (Michalski, Strycharska, 1997, s. 100). Funkcjonowanie w zespole wymaga dobrze rozwiniętych umiejętności kooperacji i efektywnego porozumiewania się między członkami. W kontekście pedagogów, istotne są zdolności interpersonalne, które pozwalają na skuteczne współzycie i współdziałanie z innymi ludźmi (Michalski, Strycharska, 1997, s. 102).

Dydaktycy w szkole współpracują w zakresie działań w różnorodnych zespołach, między innymi: wychowawczych czy przedmiotowo-metodycznych. Partycypują również w zebraniach oraz posiedzeniach rady pedagogicznej (McKay, Davis, Fanning, 2001, s. 87). Zamysłem zgromadzeń jest „rozwiązanie konkretnego problemu, podejmowanie ważnych decyzji, zebranie pomysłów. Ze względu na odmienne walory osobowościowe czy światopoglądowe porozumiewanie się w grupach zadaniowych wymaga szeregu umiejętności społecznych, w tym współpracy czy negocjacji, niezbędnych do osiągnięcia wspólnego celu przy respektowaniu potrzeb i celów każdego z członków” (McKay, Davis, Fanning, 2001, s. 87). Funkcjonowanie w zespole wymaga dobrze rozwiniętych umiejętności kooperacji i efektywnego porozumiewania się między członkami. W kontekście pedagogów, istotne są zdolności interpersonalne, które pozwalają na skuteczne współżycie i współdziałanie z innymi ludźmi.

Placówka oświatowa przysposabia do nabywania umiejętności współpracy, tym samym wymaga jej rozwoju i kształtowania w różnorodnych sytuacjach edukacyjnych i społecznych. Kooperacja pedagogów usprawnia jakość i operatywność procesu nauczania. Według badania TALIS 2008 (OECD, 2009, s. 31) istnieją różnorodne formy współpracy grona pedagogicznego:

- w zakresie nauczania: wspólne przygotowywanie i wymienianie się materiałami dydaktycznymi i informacjami na temat konkretnych uczniów, zebrania nauczycieli, ustalanie wspólnych zasad;
- w innych obszarach: nauczanie w zespole, obserwowanie lekcji innych nauczycieli i ocenianie ich, realizowanie projektów czy prac domowych w koordynacji z innym przedmiotem czy nauczycielem, wspólne uczestnictwo w rozwoju zawodowym (OECD, 2009, s. 31).

Rezultaty badań wskazują, że kooperacja w sferze nauczania występuje z większą częstotliwością niż współdziałanie w innych obszarach, „jednakże w Polsce różnica w relatywnych częstościach tych dwóch rodzajów współpracy jest niewielka” (OECD, 2009, s. 31).

Współdziałanie jest ściśle powiązane z synergią interpretowaną jako korelowanie różnych czynników, „będące skuteczniejszym niż suma ich oddzielnych działań. W psychologii społecznej synergizm to wspólne działanie, dające większe, lepsze efekty, działanie uzupełnione o synchronizację i współpracę” (Szewczuk, 1998, s. 99). Zatem, synergia w edukacji, zgodnie z koncepcją przedstawioną przez Olafa Axel-Burow to: „zdolność do synergistycznej współpracy, która powstaje dzięki uczuciom wynikającym z funkcjonowania

we wspólnocie. Ten rodzaj kooperacji zapewnia jednostce wiele korzyści, które autor definiuje jako: „rozpoznanie własnej indywidualności, ufność w potencjał innych, gotowość wsparcia w osiąganiu wspólnie określonych celów” (Axel-Burow, 1992, s. 18). Synergistyczna współpraca odnosi się do harmonijnego i efektywnego współdziałania w grupie, w której uczestnicy łączą swoje umiejętności, wiedzę i doświadczenie w celu osiągnięcia wspólnych celów. Ta forma współpracy opiera się na zaufaniu, otwartości, szacunku i gotowości do wzajemnego wsparcia (Axel-Burow, 1992, s. 19).

Rozpatrywanie kwestii współpracy w działaniu zespołu nauczycielskiego postuluje określenie terminu-„kolektywność”. Zgodnie z terminologią przedstawioną przez Czesława Sikorskiego (2000, s. 105) termin ten „oznacza wzajemne zrozumienie, świadomość istnienia pozostałych członków, ich inspiracji, znajomość własnej i cudzych tożsamości. Kolektywizm może oznaczać wspólnotę działania lub wspólnotę myślenia. To stan, w którym nasze działanie w określonym stopniu zależy od innych ludzi” (Sikorski, 2000, s. 105). Termin „kolektywność”, według Czesława Sikorskiego (2000, s. 105) odnosi się do istoty współpracy w działaniu zespołu nauczycielskiego. Oznacza on wzajemne zrozumienie, świadomość istnienia innych członków zespołu, ich inspiracji oraz znajomość własnej i cudzej tożsamości. Kolektywizm może dotyczyć wspólnoty działania lub wspólnoty myślenia. W tym stanie nasze działania są w pewnym stopniu zależne od innych ludzi. Poprzez kolektywność, nauczyciele mogą tworzyć silny zespół, w którym wzajemnie się motywują, dzielą się wiedzą i doświadczeniem, wspólnie rozwiązują problemy i dążą do osiągnięcia wspólnych celów. Jest to istotne dla efektywnego funkcjonowania szkoły jako instytucji edukacyjnej, ponieważ kolektywność sprzyja tworzeniu pozytywnego klimatu pracy, wzajemnego wsparcia i sukcesu edukacyjnego uczniów (Sikorski, 2000, s. 105).

Świadomość integracji, pomyślna dla zespolenia członków, ma wpływ na zależności pomiędzy personelem. Zdaniem autorów artykułu *Feeling at Work*: „Ludzie wyczuwają swoje miejsce we wspólnocie, w bezpiecznej, aktywnie działającej i pełnej życia grupie, w której są mile widziani. Poczują się bezpiecznie, więc będą działać aktywnie i czerpać z tego satysfakcję” (Sandelands, Boudens, 2000, s. 140). Świadomość integracji w zespole nauczycielskim odnosi się do tego, jak członkowie zespołu postrzegają swoje miejsce i rolę w grupie, oraz jak odczuwają przynależność i akceptację wśród kolegów. Autorzy artykułu „*Feeling at Work*” podkreślają, że kiedy nauczyciele czują się integralną częścią wspólnoty, w której są mile widziani i aktywnie działają, to ma to pozytywny wpływ na ich relacje między sobą (Sandelands, Boudens, 2000, s. 140-141).

Podsumowując dotychczasowe rozważania, współpraca stanowi ogromne wyzwanie, któremu muszą sprostać nauczyciele. Zgodnie ze stwierdzeniem Milbrey W. McLaughlin (1993, s. 60): „Możliwość przyjacielskiej współpracy z innymi jest dla nauczyciela niezwykle kusząca, ale jego pożądanie, a nawet konieczność zachowania wolności i autonomii w budowaniu jak najlepszych warunków pracy w klasie dla siebie i swoich uczniów nie jest mniej atrakcyjna”. Zatem, wspólny sukces osiągnięty dzięki współpracy całego zespołu może być równie satysfakcjonujący jak indywidualne osiągnięcia (McLaughlin, 1993, s. 60-61).

W kontekście subkultury nauczycielskiej, perspektywa pedagoga często koncentruje się na realizacji celów ukierunkowanych na ich osobisty rozwój i interesy, zwłaszcza w obszarze adaptacji do nowych technologii cyfrowych. Z drugiej strony, społeczne oczekiwania narzucają na nauczycieli formułowanie celów edukacyjnych i wychowawczych z uwzględnieniem potrzeb państwa i ideologii, które wpływają na funkcjonowanie szkolnictwa (Pituła, 2000, s. 41). W tym dynamicznym środowisku, gdzie technologia informacyjna odgrywa ważną rolę, istotne jest, aby cele nauczania i wychowania były elastyczne, humanistyczne i dostosowane do zmieniających się potrzeb zarówno nauczycieli, jak i uczniów w ramach subkultury szkolnej. Pedagodzy, działając w ramach unikalnej subkultury zespołu nauczycielskiego, która charakteryzuje się swoistymi wzorcami zachowań, wartościami, normami i sposobami komunikacji, muszą, jak twierdzi Beata Pituła (2000, s. 41) efektywnie łączyć swoje indywidualne aspiracje zawodowe z potrzebami społecznymi. W tym kontekście, integracja technologii informacyjnej powinna być realizowana w taki sposób, aby nie tylko wspierać te specyficzne charakterystyki grupy nauczycieli, ale również promować humanistyczne wartości edukacji, które są kluczowe dla całej instytucji edukacyjnej (Pituła, 2000, s. 41). Subkultura zespołu nauczycielskiego może różnić się od ogólnej kultury organizacyjnej szkoły i wynikać z specyficznych cech i doświadczeń nauczycieli. Subkultura zespołu nauczycielskiego może mieć wpływ na relacje między nauczycielami, styl pracy, podejście do nauczania i wychowania, podejmowanie decyzji oraz tworzenie wspólnego klimatu i atmosfery w szkole. Może obejmować pewne tradycje, zwyczaje, język, wartości czy preferowane metody nauczania (Charchuła, 2022, s. 83-85).

Wchodząc w obszar, gdzie pedagogiczna teoria przeplata się z praktyką, poniższy paragraf koncentruje się na pojęciu kultury pokoju nauczycielskiego – subtelnej, lecz istotnej tkance społecznej w przestrzeni edukacyjnej. Kultura pokoju nauczycielskiego jest rozpatrywana nie tylko jako etos zawodowy, ale przede wszystkim jako dynamiczny i interaktywny proces, który ujawnia się w codziennych interakcjach nauczycieli, w ich

metodach zarządzania klasą, a także w podejściu do konfliktów i ich rozwiązywania (Charchuła, 2022, s. 85)

Analizując głębiej, uznać można, iż nauczyciele są zarówno kreatorami jak i mediatorami kultury pokoju nauczycielskiego. Nauczyciele jako agenci zmiany, mogą promować wartości takie jak współpraca, empatia i wzajemne zrozumienie, które są fundamentem dla pokoju nauczycielskiego, jak i spójności społecznej. Kultura pokoju nauczycielskiego wpływa na środowisko szkolne, kształtując relacje, postawy i wartości, które przekraczają granice klas szkolnych, rozszerzając się na całą społeczność edukacyjną (Charchuła, 2022, s. 87)

Podsumowując dotychczasowe rozważania, kultura pokoju nauczycielskiego w kontekście kultury szkolnej przedstawia się jako kluczowy czynnik kształtujący zarówno środowisko edukacyjne, jak i jakość interakcji między uczniami a nauczycielami. Znaczenie tej kultury wykracza poza granice klas i korytarzy szkolnych, wpływając na szeroko rozumiany dobrostan i rozwój zarówno indywidualny, jak i zbiorowy (Zimny, 2009, s. 77). Praktyki i wartości pokojowe, kultywowane przez nauczycieli, stanowią model dla uczniów, zachęcając ich do tworzenia bardziej harmonijnych i wspierających się wzajemnie relacji. Promowanie kultury pokoju nauczycielskiego w edukacji jest nie tylko możliwe, ale i niezbędne, aby szkoła stała się miejscem, w którym kształtowane są nie tylko umiejętności i wiedza, ale również postawy obywatelskie, empatia i zrozumienie dla innych (Zimny, 2009, s. 88). W świetle tych rozważań, kultura pokoju nauczycielskiego jawi się jako fundamentalny element współczesnej edukacji, kluczowy dla rozwoju społeczeństw.

1.4.3 Subkultura dyrektorów szkół

Można zidentyfikować cztery rodzaje władzy organizacyjnej, które odpowiadają charakterystyce różnych typów organizacji. Każdy z tych rodzajów władzy jest związany z konkretnym źródłem niepewności w organizacji. Warto zauważyć, że te źródła niepewności nie są neutralne i mają różną wagę lub znaczenie w kontekście organizacyjnym (Crozier, Fiedberg, 1982, s. 160):

1. władza wynikająca z opanowania specyficznych umiejętności lub z określonej specjalizacji funkcjonalnej (unikalna wiedza i doświadczenie eksperta);
2. władza wynikająca z kontroli powiązań organizacji z otoczeniem (zdolność kontroli otoczenia jako szczególny typ wiedzy i doświadczenia);

3. władza wynikająca z dostępu do kanałów komunikacyjnych oraz do określonych typów informacji (sposób, w jaki zorganizowana jest komunikacja i przepływ informacji między poszczególnymi częściami i uczestnikami organizacji);
4. władza wynikająca z ogólnie obowiązujących reguł organizacyjnych (możliwość operowania przepisami organizacyjnymi) (Crozier, Fiedberg, 1982, s. 161).

Zdaniem Michela Croziera oraz Ertharda Fiedberga (1982, s. 162), biorąc pod analizę funkcjonowanie zespołu w organizacji, każdy, kto inicjuje to działanie „powinien uczynić władzę centralnym przedmiotem swoich rozważań”. Struktura organizacyjna nakreśla przestrzeń działania, kiedy istnieje możliwość, aby tworzyć relację władzy pomiędzy przedstawicielami organizacji oraz tym samym nakreślać okoliczności oraz pole do negocjacji. Wpływ struktury organizacyjnej na proces formowania się władzy ma charakter złożony:

1. organizacja umożliwia rozwój stosunków władzy i zapewnia ich trwałość;
2. struktura organizacyjna i obowiązujące przepisy ograniczają obszary organizacji, na których stosunki władzy mogą się rozwijać;
3. organizacja reguluje rozwój stosunków władzy (Crozier, Fiedberg, 1982, s. 163).

Odnosząc przedstawioną przeze mnie teorię Croziera i Friedberga (1982, s.164) dotyczące władzy organizacyjnej do subkultury dyrektorów szkół, można zauważyć, jak te koncepcje znajdują odzwierciedlenie w codziennej praktyce zarządzania placówką edukacyjną:

1. władza wynikająca z opanowania specyficznych umiejętności – dyrektorzy placówek oświatowych wykorzystują swoją unikalną wiedzę i doświadczenie w edukacji, co umożliwia im skuteczne zarządzanie i podejmowanie decyzji. Ich specjalistyczne umiejętności są istotne w kształtowaniu kierunku rozwoju szkoły.
2. władza wynikająca z kontroli powiązań organizacji z otoczeniem - dyrektorzy szkół muszą umiejętnie zarządzać relacjami z otoczeniem, w tym z rodzicami, społecznością lokalną i organami oświatowymi. Ich zdolność do kontroli tych powiązań wpływa na pozycję i reputację szkoły w społeczności.
3. władza wynikająca z dostępu do kanałów komunikacyjnych oraz do określonych typów informacji – dyrektorzy mają dostęp do kluczowych kanałów komunikacji i informacji w szkole, co pozwala im na efektywne przekazywanie decyzji. Kontrolują oni przepływ informacji wewnątrz szkoły, co jest ważnym elementem zarządzania.
4. władza wynikająca z ogólnie obowiązujących reguł organizacyjnych – dyrektorzy wykorzystują z ustalonych reguł i procedur szkolnych, co pozwala im na utrzymanie porządku i dyscypliny. Ich umiejętność operowania przepisami organizacyjnymi jest kluczowa dla efektywnego zarządzania szkołą i utrzymania jej funkcjonowania zgodnie

z oczekiwaniami i standardami edukacyjnymi (Madalińska-Michalak, 2017, s. 217-220).

Reasumując dotychczasowe rozważania, dyrektorzy szkół muszą nieustannie balansować między różnymi rodzajami władzy organizacyjnej, aby skutecznie zarządzać swoimi placówkami. Zarówno ich specjalistyczna wiedza, jak i umiejętność zarządzania relacjami z otoczeniem, dostęp do informacji, oraz efektywne wykorzystanie reguł organizacyjnych, odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu i utrzymywaniu silnej i efektywnej subkultury dyrektorskiej w szkołach (Madalińska-Michalak, 2017, s. 223).

Dyrektor placówki oświatowej pełni kluczową rolę zarządczą, obejmującą szeroki zakres odpowiedzialności i obowiązków. Jako reprezentant organu zarządzającego, dyrektor kieruje działalnością szkoły i reprezentuje ją na zewnątrz, jednocześnie sprawując opiekę nad uczniami i podejmując decyzje dotyczące ich edukacji, takie jak m.in. przyjęcie do szkoły, przeniesienie czy indywidualny tok nauczania. Ponadto, odpowiada za nadzór pedagogiczny, dbając o poziom dydaktyczny i wychowawczy placówki (Wychorska, 2004, s. 12)

Jako przewodniczący Rady Pedagogicznej, dyrektor organizuje i prowadzi jej zebrania oraz realizuje uchwały Rady Szkoły i Rady Pedagogicznej (Karta Nauczyciela, art. 7, ust. 1, 1982). W roli pracodawcy, dyrektor jest odpowiedzialny za zatrudnianie, zwalnianie oraz ogólne zarządzanie pracownikami szkoły. Obejmuje to także przygotowanie regulaminu szkolnego, planu pracy i urlopów, tworzenie zakładowego funduszu świadczeń socjalnych oraz zapewnienie doskonalenia zawodowego dla nauczycieli i innych pracowników. Dyrektor ma także uprawnienia do przyznawania nagród oraz wymierzania kar porządkowych pracownikom (Wychorska, 2004, s. 12-13).

W ramach obowiązków zarządczych dyrektora placówki oświatowej, kluczowym zadaniem jest opracowanie i akceptacja rocznego budżetu szkoły. Jego rola obejmuje również koordynację zarządzania administracyjnego, finansowego i gospodarczego wewnątrz instytucji. Dyrektor jest odpowiedzialny za efektywne zarządzanie majątkiem szkoły, a także za zapewnienie warunków pracy i nauki spełniających standardy bezpieczeństwa oraz higieny dla uczniów, nauczycieli oraz pozostałych pracowników placówki. Ponadto, jest on obowiązany do przestrzegania przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy, za co odpowiada przed organem zarządzającym szkołą (Wychorska, 2004, s. 13)

Zgodnie z Ustawą Karta Nauczyciela art. 7, ust. 1 oraz art.62, ust. 3 ustawy Prawo Oświatowe kierownik placówki edukacyjnej odgrywa zasadniczą i cenioną rolę w kontekście funkcji, jaką pełni w strukturze szkolnej, oraz obowiązków, jakie na nim spoczywają. Jako lider edukacyjny, powinien on wykazywać się głębokim poczuciem obowiązku wobec placówki

i tworzeniem efektywnych warunków do nauki, odpowiadać na zapotrzebowania dydaktyczne uczniów, angażować się w współdziałanie na rzecz innych, realizować przemyślane wybory strategiczne dotyczące przyszłego rozwoju placówki, inteligentnie wspierać zawodowy rozwój kadry pedagogicznej, postrzegać szkołę jako wspólnotę nauki oraz efektywnie wykorzystywać dostępne zasoby w celu ulepszenia standardów pracy i prestiżu szkoły (Madalińska-Michalak, 2012, s. 33)

W ramach zmian wprowadzonych Ustawą z 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe oraz jej rozporządzeniami wykonawczymi, nastąpiło znaczące wzmocnienie roli i uprawnień dyrektora szkoły, przy jednoczesnym ograniczeniu uprawnień rady pedagogicznej, co wskazuje na tendencję do promowania jednoosobowego kierownictwa w sektorze edukacji. Ta zmiana w strukturze zarządzania edukacyjnego powinna być świadomie rozpoznana zarówno przez potencjalnych kandydatów na stanowisko dyrektora, jak i przez obecnie działających dyrektorów, aby skutecznie adaptować się do nowego modelu zarządzania, który podkreśla zwiększoną odpowiedzialność i kompetencje kierownicze (Madalińska-Michalak, 2012, s. 34).

W polskim systemie prawnym, w różnych aktach prawnych rozproszone są liczne zadania, które powinien realizować dyrektor szkoły, jednak próba zdefiniowania roli dyrektora szkoły wyłącznie na podstawie przyznanych mu kompetencji, obowiązków i uprawnień jest zadaniem skomplikowanym, nie zawsze przynoszącym spójną, klarowną i uniwersalnie stosowalną definicję. Mimo to, bez wątplenia, podstawową funkcją dyrektora jest holistyczne zarządzanie placówką edukacyjną, obejmujące zarówno aspekty administracyjne, jak i pedagogiczne (Madalińska-Michalak, 2012, s. 35). Według Karty Nauczyciela, art. 7 ust. 1.

„jest przedstawicielem na zewnątrz, przełożonym służbowym wszystkich pracowników szkoły, przewodniczącym rady pedagogicznej. Dyrektor sprawuje opiekę nad dziećmi i młodzieżą uczącą się w szkole” (Ustawa, 1982)

Podsumowując dotychczasowe rozważania, dyrektor szkoły zajmuje się realizacją setek różnorodnych zadań, z których wiele jest finansowanych z budżetu publicznego, zarówno samorządowego, jak i państwowego. Ponadto, istotną część obowiązków dyrektora stanowią zadania statutowe szkoły, które obejmują zarządzanie zgodnie z jej misją i celami, określonymi w statucie, oraz koordynację działań związanych z pomocą psychologiczno-pedagogiczną, opieką nad uczniami niepełnosprawnymi oraz wspieraniem ich tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, zgodnie z zasadami bezpieczeństwa i promocji zdrowia –

zadania te są definiowane przez społeczność szkolną w procesie tworzenia, uchwalania i realizacji statutu szkoły (Ustawa, 2016).

Dyrektor szkoły ma do wykonania obowiązki wynikające z wielu aktów normatywnych, które obejmują zarówno decyzje administracyjne związane z prawem administracyjnym i rozstrzygnięciami władczości, jak również decyzje finansowe. Ponadto, dyrektor podejmuje wiele decyzji prakseologicznych, które nie są związane bezpośrednio z normami prawa administracyjnego, lecz wynikają z konieczności efektywnego zarządzania administracyjnym funkcjonowaniem szkoły oraz z przywództwa, które ma na celu optymalizację procesów zarządczych w placówce (Madalińska-Michalak, 2017, s. 224)

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 25 sierpnia 2017 r. dotyczącym nadzoru pedagogicznego, dyrektor szkoły odpowiada nie tylko za aspekty administracyjne, ale również pełni istotne role pedagogiczne, które obejmują wspieranie rozwoju nauczycieli, uczniów, rodziców oraz całego środowiska szkolnego (Rozporządzenie, 2017). W ramach nadzoru pedagogicznego, dyrektor wraz z innymi nauczycielami na stanowiskach kierowniczych, przeprowadza ewaluację wewnętrzną szkoły lub placówki, wykorzystując jej wyniki do poprawy jakości pracy, monitoruje przestrzeganie przepisów prawa przez nauczycieli, wspiera ich w realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz zajmuje się planowaniem i wdrażaniem działań rozwojowych, w tym organizacją szkoleń i porad (Madalińska-Michalak, 2017, s. 225)

W ramach wykonywania swoich obowiązków, dyrektor szkoły współpracuje z nauczycielami, analizując dokumentację przebiegu nauczania oraz obserwując prowadzone przez nich zajęcia dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze oraz inne aktywności związane z działalnością statutową placówki. Ponadto, dyrektor każdego roku szkolnego opracowuje plan nadzoru pedagogicznego, który prezentowany jest radzie pedagogicznej do 15 września danego roku szkolnego, a wyniki i wnioski ze sprawowanego nadzoru są przedstawiane radzie do 31 sierpnia (Rozporządzenie, 2017).

W skomplikowanym środowisku debat edukacyjnych w Polsce, gdzie analizuje się warunki pracy nauczycieli i dyrektorów oraz poszukuje skutecznych rozwiązań systemowych i programowych, kluczową rolę odgrywa dyrektor szkoły. Jego strategiczna funkcja w rozwoju placówki i w kontrolowaniu skuteczności całego systemu edukacyjnego jest niezaprzeczalna. Badania wskazują, że efektywni dyrektorzy są kluczowymi postaciami w reformach edukacyjnych, a ich brak przywództwa może prowadzić do nieskuteczności działań mających na celu podniesienie osiągnięć uczniów. Zatem, analizując rozwój szkoły i jakość jej pracy, nie

można pominąć aspektów związanych z zarządzaniem placówką, a szczególnie z funkcją i wyzwaniem stojącymi przed dyrektorem szkoły (Madalińska-Michalak, 2017, s. 226)

1.5 Podsumowanie rozdziału

W rozdziale dotyczącym kultury szkoły, koncentruję się na roli kultury szkolnej, ujmując szkołę jako instytucję edukacyjną oraz środowisko, w którym kształtują się specyficzne normy, wartości, przekonania, język i praktyki (Hatch, Łuków, 2002, s. 23). Analizuję także wpływ kultury szkolnej na tożsamość uczniowską, motywacje edukacyjne oraz relacje między uczniami a kadrą nauczycielską.

W dalszej części rozdziału omawiam szkołę jako element systemu społecznego, podkreślając jej rolę w przekazywaniu i transformacji wpływów kulturowych, ekonomicznych i politycznych. Szkoła jest analizowana z perspektywy strukturalnej, gdzie ujmowana jest jako sieć podsystemów z różnorodnymi interakcjami i powiązaniem (Mikiewicz, 2005, s. 48). Zwracam uwagę na jej dynamikę i adaptacyjność wobec zmieniających się potrzeb społecznych, legislacyjnych i technologicznych. W tym kontekście, kluczową rolę odgrywają funkcje systemu edukacji oraz ich wpływ na kształtowanie postaw młodego pokolenia.

Następnie przechodzę do analizy szkoły w ujęciu interpretatywnym, gdzie skupiam się na znaczeniach i symbolach kształtujących życie szkolne oraz na sposobach, w jakie są one negocjowane i przyswajane przez uczestników środowiska edukacyjnego. Znaczenie interpretatywne podkreśla rolę percepcji, doświadczeń i interakcji między pedagogami a uczniami w tworzeniu społecznej rzeczywistości szkolnej (Mikiewicz, 2005, s. 49).

Koncentruję swoje rozważania także na szkole jako organizacji, gdzie analizuję wpływ jej struktury i wymiaru interpretacyjnego na kulturę szkolną. Szkoła jako organizacja, charakteryzuje się swoimi specyficznymi cechami, w tym celami, zadaniami, hierarchią władzy, a także specyficznym doborem kadry i kulturą. Zajmuję się również kwestią kultury organizacyjnej w systemie oświaty, jej wpływem na wszystkie poziomy i stopnie działania szkoły oraz interakcji między nauczycielami, uczniami i administracją. Zakończyłam podrozdział omówieniem kultury organizacyjnej jako istotnego elementu funkcjonowania szkoły, odnosząc się do różnych teorii i modeli kultury organizacyjnej.

Podkreśliłam, że szkoła jako organizacja ucząca się jest modelem zarządzania nastawionym na podnoszenie efektywności i doskonalenia funkcjonowania placówki oświatowej, gdzie kluczowe jest wykorzystanie istniejącej wiedzy pracowników oraz stałe jej poszerzanie. W tej perspektywie, rola dyrektora jako lidera procesu edukacyjnego oraz

nauczyciela jako agenta zmiany staje się kluczowa. Uwagę poświęciłam także na omówienie kultury organizacyjnej jako ważnego elementu funkcjonowania szkoły, podkreślając różnorodność jej aspektów i wpływ na funkcjonowanie organizacji. W tym kontekście, przytoczyłam różne teorie i modele kultury organizacyjnej, w tym model Scheina (2004, s. 14), który pomaga zrozumieć proces powstawania i przenikania się założeń i wartości kulturowych w organizacji.

W kolejnej części dysertacji definiowałam kulturę szkoły jako zbiór wartości, norm, tradycji i praktyk, które charakteryzują daną placówkę, wpływając na sposób jej funkcjonowania, relacje między jej członkami (Maanena, Barleya, 1985, s. 122). Podkreśliłam, że kultura szkoły jest dynamiczna i podlega ciągłym negocjacom i reinterpretacjom przez uczestników środowiska edukacyjnego, co stanowi kluczowy element w kształtowaniu tożsamości uczniowskiej, motywacji edukacyjnej oraz relacji między uczniami a pedagogami.

Uwagę zwróciłam na szkołę jako element systemu społecznego, akcentując jej rolę w przekazywaniu i transformacji wpływów kulturowych, ekonomicznych i politycznych. Skupiłam się także na jej strukturalnej dynamice, adaptacyjności oraz funkcji systemu edukacyjnego. Szkoła jako organizacja, została przeanalizowana z perspektywy jej struktury oraz wymiaru interpretacyjnego, uwzględniając wpływ technologii informacyjnej na jej kulturę organizacyjną.

Podkreśliłam także, że kultura szkolna jest produktem zarówno indywidualnym, jak i zbiorowym, wpływającym na misję i wartości szkoły. Wspomniałam również o roli dyrektora jako kluczowego lidera procesu edukacyjnego oraz nauczyciela jako agenta zmiany.

Podsumowując, kultura szkolna stanowi kluczowy element funkcjonowania instytucji edukacyjnych. Jest ona dynamiczna, wielowymiarowa i podlega ciągłym zmianom, co wymaga świadomego i aktywnego zaangażowania wszystkich uczestników procesu edukacyjnego.

2. Technologia informacyjna

W dobie wszechobecnej cyfryzacji i szybkiego postępu technologicznego, rosnąca rola technologii informacyjnej w edukacji staje się przedmiotem intensywnych badań i debat naukowych. Rozdział ten ma na celu zbadanie, w jaki sposób integracja TI w środowisku szkolnym wpływa na procesy nauczania i uczenia się, a także na kulturę szkolną jako całość. Podkreślając, że technologia informacyjna nie jest jedynie narzędziem dydaktycznym, ale może stanowić istotny czynnik kształtujący interakcje społeczne, motywacje i postawy uczniów, rozdział ten dąży do zrozumienia złożonych implikacji, jakie technologie cyfrowe niosą dla współczesnej edukacji.

2.1. Technologia informacyjna w edukacji

Na wstępie należy zastanowić się jakie aspiracje i wyzwania ma współczesna edukacja. Nowa technologia znalazła szerokie zastosowanie również na gruncie edukacyjnym. Jej podstawowym zadaniem jest w dzisiejszym świecie budowa społeczeństwa informacyjnego, wykorzystującego metody poszukiwania i porządkowania informacji z różnych źródeł (Kuruliszwili, 2014, s. 56).

Przygotowanie polskiej edukacji do zmieniającej się rzeczywistości to także przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym i przygotowanie nauczycieli do wzbogacania własnego warsztatu pracy o nowe technologie. Uczniowie i pedagodzy mają możliwość korzystania z nowoczesnych technologii, które odpowiednio wykorzystane stanowią pomoce edukacyjne (Lipska, 2021, s. 101).

Podstawą technologii cyfrowej było stworzenie komputera, czyli elektronicznej maszyny cyfrowej do przetwarzania informacji, które da się zapisać w formie ciągu cyfr albo sygnału ciągłego. Możliwości komputera były w początkowej fazie działania ograniczone. Bazowało jedynie na oprogramowaniu, które było zgromadzone na dysku twardym maszyny. W celu zwiększenia mobilności i usprawnienia komunikacji stworzono jedno z najbardziej powszechnych mediów XXI wieku – Internet (Kuruliszwili, 2014, s. 56).

Technologia IT w dzisiejszym świecie jest wszechobecna. Nie ma dziedziny, w której nie miałyby ona zastosowania lub której nie dotyczyłaby chociaż pośrednio. Technologia jest swoistym narzędziem w realizacji zadań w edukacji. Bezcenne jest tworzenie i umacnianie

więzi społecznej i emocjonalnej poprzez komunikację za pośrednictwem Internetu z innymi ludźmi. Technologia informacyjna, poza tym jest cennym źródłem wiedzy, która umiejętnie spożytkowana może posłużyć rozwojowi i samorealizacji człowieka w różnych płaszczyznach. Przy doborze źródeł internetowych i ścieżek pozyskiwania informacji należy kierować się przede wszystkim logiką i zdrowym rozsądkiem (Lipska, 2021, s. 101).

Patrząc na obecny rozwój nowych technologii, jest oczywiste, że powszechne wykorzystanie komputera stanowi fundament procesu cyfryzacji. Dynamiczny rozwój nauki i techniki przyczyniły się do gwałtownego rozwoju technologii informatycznej, komunikacyjnej i informacyjnej. W rezultacie technologia staje się coraz bardziej przystępna cenowo i dostępna dla większej liczby osób. Sukcesywnie tworzone są interfejsy, które są bardziej użytkownikom przyjazne (Gregorczyk, 2019, s. 99).

Technologia informacyjna wywiera znaczący wpływ na funkcjonowanie całych społeczności ludzkich. Również w edukacji dzieci i młodzieży zaczęła pełnić priorytetową rolę. Przed współczesną placówką postawiono nowe zadania: przygotowanie uczniów do aktywnego funkcjonowania w tworzącym się społeczeństwie informacyjnym, wspomaganie umiejętności świadomego i sprawnego posługiwania się narzędziami i metodami informatyki (Gregorczyk, 2019, s. 99).

Pomoc dziecku w nauce nabrała nowego wymiaru w XXI wieku. Obecnie zauważa się przesunięcie od tradycyjnych zajęć na rzecz zastosowania skomputeryzowanych warsztatów edukacyjnych. Indywidualna praca z młodzieżą przy użyciu specjalistycznych nowoczesnych technologii pozwala na dostosowanie treści, środków i metod do indywidualnych możliwości ucznia (Gregorczyk, 2019, s. 99). Szczególnie technologia ta jest wykorzystywana w edukacji zdalnej. Edukacje na odległość, czyli zdalne nauczanie można spotkać pod różnym zakresem pojęciowym: D-learning lub dLearning z ang. *distance learning*. Nauczanie zdalne to metoda uczenia się charakteryzująca się odseparowaniem nauczyciela od ucznia oraz ucznia od uczących się, zastępując bezpośrednią komunikację interpersonalną komunikacją, w której pośredniczy tradycyjna poczta i technologia komunikacyjna (Juszczak, 2022, s. 89). Nauka zdalna odnosi się do procesu uczenia się, w którym uczniowie i nauczyciele korzystają z technologii komunikacyjnych, takich jak Internet, aby uczestniczyć w lekcjach i wykładach na odległość. Ponadto, stanowi proces elektronicznego uczenia się, czyli zdobywania wiedzy przy użyciu technologii cyfrowych. Cechą technologii digitalnej jest jej interaktywność w stopniu niemożliwym do osiągnięcia przy pomocy żadnego z nieelektronicznych mediów. Uczenie się w ten sposób dostarcza licznych zalety i korzyści. Metoda ta pozwala na szkolenie

równocześnie wielu uczestników w wielu miejscach, nawet w wielu językach (Kyziół, 2018, s. 35).

W obliczu globalnej pandemii COVID-19, wiele szkół na całym świecie musiało szybko przystosować się do trybu nauki zdalnej, co miało ogromny wpływ na kulturę szkolną i wykorzystanie technologii informacyjnych w nauczaniu i uczeniu się. Wprowadzenie nauki zdalnej wymagało zarówno od pedagogów, jak i podopiecznych dostosowania się do nowej rzeczywistości i wykorzystania różnych narzędzi technologicznych. Integracja technologii informacyjnych w procesie edukacji stała się niezbędna dla kontynuacji nauki, umożliwiając prowadzenie zajęć online, udostępniając materiały edukacyjne, usprawniając komunikację i współpracę na odległość.

Technologia informacyjna w edukacji odgrywa coraz większą rolę, wpływając na sposób, w jaki uczymy się i nauczamy. Obejmuje szeroki zakres narzędzi, aplikacji i zasobów cyfrowych, które mogą być wykorzystane w procesie kształcenia.

2.1.1 Technologia informacyjna jako narzędzie w realizacji zadań edukacyjnych

Technologia informacyjna może pełnić kluczową rolę jako narzędzie wspierające w realizacji różnorodnych zadań w kontekście edukacji. W placówkach oświatowych pojawiły się liczne nadzieje z tym związane. Szczególnie miało to miejsce w trakcie trwającej pandemii COVID-19. Uważa się, że efektywność nauczania w dużej mierze zależy od wykorzystanych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pedagog w obszarze edukacji ma możliwość wykorzystania różnorodnych metod pracy opartych na nowoczesnych technologiach. Wykorzystanie zaawansowanych technologii niesie ze sobą nadzieje na zrewolucjonizowanie edukacji i dla wielu jest szansą na nowy paradygmat edukacyjny. Jednocześnie w dyskursie edukacyjnym, równie często tematyka technologii cyfrowych pojawia się w kontekście zagrożeń i wyzwań stających przed współczesnymi ludźmi.

2.1.1.1 Technologia informacyjna – nadzieje

Współcześnie wykorzystanie informatyki i technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji jest bardzo powszechne. Szczególnie widoczne to jest w dobie nauczania zdalnego. Można powiedzieć, że edukacja w XXI wieku przybrała zupełnie inny wymiar (Siemieniecki,

2015, s. 44). Zauważono, że technologia może być efektywnie wykorzystywana w procesie edukacyjnym. Dzięki temu edukacja stała się bardziej postępową i otworzyły się nowe możliwości przekazywania wiedzy. Obecnie nowoczesne technologie pełnią wiele funkcji jako narzędzie dydaktyczne. Wacław Strykowski (1997, s. 15) postuluje, iż badania pedagogiczne i praktyka szkolna potwierdzają tezę, że narzędzia informatyczne skutecznie wspomagają realizację wszystkich ogniw procesu uczenia się i nauczania, a niektóre z nich realizują je samodzielnie. Wtedy też zaczynają pełnić funkcję środków jako metod nauczania (Levinson, 2010, s. 65).

Nowoczesne technologie mogą skutecznie wspomagać pracę z uczniem w sposób prosty i dostępny. Ważne jest przede wszystkim, aby proces edukacyjny z wykorzystaniem nowych technologii był atrakcyjny i zachęcający dla podopiecznych. Wymienić można wiele korzyści pedagogicznych wynikających ze wspomagania procesu edukacji narzędziami cyfrowymi. Wykorzystanie środków nowych technologii zwiększa efektywność podejmowanych działań, maksymalnie indywidualizuje ten proces, biorąc pod uwagę fakt, że każdy uczeń ma inną osobowość i pracuje w innym tempie (Siemieniecki, 2015, s. 44).

Zdaniem Macieja Tanaś, wykorzystanie narzędzi informatycznych w edukacji jest uzasadnione z dwóch powodów. Po pierwsze, przyczynia się to do zwiększenia efektów kształcenia, co oznacza większą skuteczność procesu nauczania, szybsze tempo uczenia się oraz rozwój w zakresie przyswajania i rozumienia treści. Po drugie, korzystanie z technologii może przynieść oszczędność czasu oraz wyeliminować potencjalne nieporozumienia podczas przekazywania wiedzy (Tanaś, 2015, s. 22).

Wykorzystanie informatyki i technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia jest zatem zasadne. Szczególnie współcześnie, w dobie nauczania zdalnego wskazuje na potencjał narzędzi informatycznych. Uczeń, korzystając z takich narzędzi, rozwija swoją spostrzegawczość oraz umiejętność identyfikowania zależności między całością obrazu a jego składnikami. Dzięki temu może efektywnie segregować wskazane przedmioty według określonych kryteriów i celów. Doskonali swoje umiejętności informatyczne, co zapobiega w przyszłości wykluczeniu cyfrowemu (Marciszewska, 2012, s. 12).

Nowoczesne technologie jako interaktywne medium edukacyjne pobudzają i zachęcają do poszukiwań oraz odkryć, umożliwiając rozwój nowych, często nie zaplanowanych przez nauczyciela umiejętności. Taka forma działania aktywizuje podopiecznych i stanowi bodziec do odkrywania i rozwijania pasji (Siemieniecki, 2015, s. 45-46). Warto dodać, że nowe technologie to narzędzie zapewniające uczniom poczucie czynnego udziału w procesie edukacji oraz pewnego rodzaju poczucie kontroli nad możliwymi do uzyskania efektami końcowymi

podejmowanych prac. Oprócz założonych i realizowanych celów edukacyjnych wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjno- komunikacyjnych w edukacji pozwala na ćwiczenie syntezy wizualnej, słuchowej i dotykowej (Siemieniecki, 2015, s.45-46). Umiejętność pracy z nowymi technologiami ćwiczy i rozwija sprawności analizowania, kodowania, abstrahowania i klasyfikowania. Narzędzie technologiczne łączy walory edukacyjne słowa pisanego oraz zalety graficzne, umożliwia dokonywanie zróżnicowanych przekazów informacyjnych przez wykorzystanie tekstu, grafiki i animacji (Siemieniecki, 2015, s. 46).

Wykorzystanie informatyki stanowi instrument indywidualizacji procesu edukacji, zapewnia uczącym się natychmiastową odpowiedź i ocenę, eliminując związany z tym stres (Łaszczyk, 2018, s.22). Jak się wskazuje, nowe technologie i rozwiązania IT maksymalizują ilość przekazywanych informacji w formie przystępnej dla ucznia.

Często podkreśla się, że poprzez wykorzystanie nowych technologii, podopieczni uczą się formułować problemy oraz analizować możliwości ich optymalnego rozwiązania w ograniczonym zakresie. To prowadzi do rozwoju nawyku myślenia twórczego i pojęciowego. Nowoczesne technologie zastosowane w edukacji w sposób efektywny stanowią korzyść dla uczniów na każdym etapie edukacji. Nowe technologie są zatem narzędziem o unikatowych możliwościach. Pedagodzy postulują zatem, że należy je poznać, umiejętnie wykorzystać praktycznie oraz dostosować do indywidualnych potrzeb i możliwości podopiecznych oraz efektów wcześniej podejmowanych działań edukacyjnych (Łaszczyk, 2018, s. 22).

Jak podaje Siemieniecki podejście do dydaktyki z wykorzystaniem metod opartych na informatyce i technologii informacyjno-komunikacyjnej powinno zwracać uwagę przede wszystkim na:

1. potrzeby w zakresie nauczania-uczenia się,
2. kluczowe kompetencje potrzebne w epoce cyfrowej,
3. wykorzystanie potencjału nowoczesnej technologii i urządzeń mobilnych w edukacji,
4. miejsce w praktyce szkolnej zdalnego nauczania,
5. nowoczesne metody pracy i formy zajęć dostosowane do potrzeb i możliwości uczniów (Siemieniecki, 2015, s. 46).

Wykorzystanie technologii cyfrowych stało się szczególnie cenne w czasie wprowadzenia zdalnego nauczania w praktyce szkolnej w obliczu pandemii COVID-19. Technologia informacyjna umożliwiła prowadzenie zajęć zdalnych, komunikację nauczycieli z uczniami, przekazywanie materiałów edukacyjnych i ocenianie postępów. W tym kontekście uważa się, że podejście dydaktyczne powinno uwzględniać zdalne nauczanie jako ważny element praktyki szkolnej.

Współczesna digitalizacja otoczenia społecznego stawia nauczycielom trudność w przyciągnięciu i utrzymaniu uwagi ucznia na dłuższy czas. W związku z tym tradycyjne metody dydaktyczne nie są już efektywne. Tym samym szkoły muszą wprowadzać nowe technologie do praktyki pedagogicznej. Jak wykazuje literatura, właściwe zastosowanie narzędzi informatycznych może nieść za sobą szereg pozytywnych bodźców takich jak: wzbudzanie w uczniu ciekawości świata, zwiększenie motywacji do nauki czy rozwijanie w dziecku odpowiedzialności za własną naukę (Siemieniecki, 1995; Siemieniecki, 2015).

Kształtowanie właściwego korzystania z technologii informatycznej już na poziomie szkoły podstawowej wiąże się z wyrabianiem w świadomości dziecka wizji bezpiecznego posługiwania się techniką od najmłodszych lat. Stopniowe wprowadzanie uczniów w posługiwanie się technologią informacyjną daje szansę na realizację zadań szkoły w kolejnych etapach kształcenia (Goban-Klas, 2012, s. 33) Narzędzia informatyczne wpływają na rozwijanie zainteresowań i uzdolnień uczniów. W konsekwencji pomagają wychowankom w dokonaniu życiowych wyborów, czy też kierunków dalszego kształcenia. Technologia informatyczna jest niezwykle przydatna w szkole XXI wieku. Przede wszystkim cechuje się:

1. polisensorycznością - oddziaływanie wielozmysłowe;
2. multimedialnością – łączy działanie wielu urządzeń;
3. interaktywnością – dialog uczeń – komputer, co daje poczucie sprawstwa;
4. symulacyjnością – możliwość imitowania zjawisk, procesów;
5. komunikacyjnością – możliwość wizualnej, głosowej, symbolicznej oraz multimedialnej łączności;
6. podatnością na edycję – możliwość dokonywania zmian;
7. wirtualizacją – zdolnością do tworzenia i funkcjonowania w fikcyjnej rzeczywistości.

(Goban-Klas, 2012, s. 34-35)

Wszystkie te cechy technologii informatycznej przyczyniają się do jej wszechstronności i użyteczności w kontekście edukacji w szkole XXI wieku.

Nowe technologie stanowią istotny środek edukacyjny. Wspierają harmonijny rozwój dziecka, wpływają na zwiększenie jakości nauki (Goban-Klas, 2012, s. 35). Powołując się na konkretne możliwości w zakresie stosowania informatyki w edukacji, wskazać należy, iż coraz częściej w placówkach wykorzystywane są multimedialne testy jako narzędzia sprawdzające wiedzę szkolną.

Dostępne w dzisiejszych czasach wszelkiego rodzaju technologie informacyjne są medium edukacyjnym, który stanowi doskonałą odpowiedź na obecne wymagania współczesnego świata. Niewątpliwie nowoczesne narzędzia informatyczne niosą za sobą

szereg zagrożeń i ograniczeń, jednakże nie sposób nie wykorzystać ich potencjału we wspomaganiu procesu kształcenia na każdym etapie edukacji (Steinbrink, 2021, s. 49).

Sam komputer nie powinien być w centrum uwagi ucznia, a fakt korzystania z niego, nie może być nadrzędnym celem procesu kształcenia. Jest to jedynie narzędzie pozwalające osiągnąć określone cele dydaktyczne i wychowawcze. Dzięki metodom takim jak, np. przeprowadzanie multimedialnych testów, uczniowie traktują „sprawdzian” jako formę zabawy, przez co zachowują się bardziej naturalnie (Steinbrink, 2021, s. 50).

Wpływ nowych technologii na proces edukacyjny wzrasta, zatem ich rola i znaczenie w dydaktyce ma swój zasadniczy udział. Coraz szybsze tempo przemian cywilizacyjnych i intensywny rozwój narzędzi informacyjno-komunikacyjnych oraz technologii mobilnej nie może pozostać bez wpływu na współczesną edukację (Marciszewska, 2012, s. 12). Wymaga się znaczących przekształceń polskiego systemu edukacyjnego, aby dostosować go do wymagań i cyfrowej rzeczywistości XXI wieku. Z tego powodu istotne jest poszukiwanie skutecznych, innowacyjnych i efektywnych metod nauczania, które wykorzystują nowe narzędzia i technologie, umożliwiające wszechstronne wsparcie procesu edukacji, rozwoju, komunikacji i współpracy (Marciszewska, 2012, s. 13).

Dynamiczny rozwój technologiczny prowadzi do coraz większego z informatyzowania procesów dydaktycznych w dzisiejszych szkołach. Nowoczesne technologie odpowiadają na oczekiwania nauczycieli, rodziców i uczniów, dostarczając narzędzi, które są niezbędne w współczesnym procesie nauczania (Brudnik, et al., 2010, s. 101). Tradycyjne urządzenia takie jak: magnetowidy, rzutniki foliowe, telewizory czy liczydła, przestały być skutecznymi narzędziami w szkołach XXI wieku. Zauważa się trend zastępowania tych dotychczasowych standardów innowacjami, które niosą ze sobą coraz to nowe możliwości edukacyjne (Parkita, 2015, s. 77). Podkreślić należy, że współczesna technologia nie jest tania. Jednak inwestycja w nowoczesne środki dydaktyczne opłaca się długoterminowo. Nowoczesne sprzęty niosą ze sobą ogromne możliwości innego, ciekawego pokazania uczniom treści programowych. Obecnie dąży się przede wszystkim do wielostronnego rozwoju uczniów, poszukiwania środków, które wzbudzą w nich chęć poznania, pomogą zrozumieć trudne treści programowe oraz ułatwią trwałe ich zapamiętanie (Parkita, 2015, s. 78).

Nowoczesne środki dydaktyczne dostarczają nauczycielom narzędzi, które ułatwiają im pracę. Pozwalają na rozszerzenie bazy dostępnych metod prezentacji materiałów. Dzięki sieci mogą oni nawiązywać kontakt poprzez e-maile i regularnie korespondować z uczniami z różnych części świata, uczestniczyć w międzynarodowych grupach dyskusyjnych oraz tworzyć i udostępniać materiały w języku obcym na publicznie dostępnych serwerach.

Uczniowie mają możliwość zapoznania się z medialnymi pomocami dydaktycznymi, poradnikami, konspektami lekcji, encyklopediami, leksykonami i słownikami (Parkita, 2015, s. 78).

Internet w znaczący sposób wpływa na strukturę organizacyjną i funkcjonalną szkoły, umożliwiając stały i efektywny kontakt pomiędzy organami wychowawczymi a rodzicami. Dzięki internetowi można przysyłać rodzicom oceny ich dzieci, informować ich o postępach w nauce oraz utrzymywać kontakt nauczycieli z uczniami, którzy nie mogą uczestniczyć w zajęciach ze względu na chorobę. Uczniowie mogą odrabiać zadania domowe przy wykorzystaniu zasobów Internetu, uzyskiwać pomoc w rozwiązywaniu trudnych i nurtujących ich problemów, brać udział w konkursach online, lekcjach online, korepetycjach online (Strykowski, 1997, s. 32).

Uczniowie mogą również pozyskiwać wiedzę naukową z całego świata i porozumiewać się z innymi ludźmi na wielu płaszczyznach komunikacji. Ponadto wiele szkół zamieszcza ważne informacje dotyczące komunikatów wakacyjnych i zastępstw lekcyjnych na swoich stronach domowych (Steinbrink, 2021, s. 33). Innowacyjne metody wykorzystania Internetu to, m.in. wywiadówka online i dziennik online. Internet daje współczesnemu nauczycielowi nieograniczone możliwości. Ma on zarówno możliwość reżyserowania i realizowania własnego pomysłu w taki sposób, aby okazał się on jak najbardziej przyswajalny i zrozumiały dla uczniów. Dodatkowo wykorzystanie komputera na lekcji pozwala na przedstawienie trudnych do opisu zjawisk, których obserwacja zajmuje dużo czasu lub jest w ogóle niemożliwa (Tanaś, 2015, s. 23).

Technologia odgrywa niezwykle istotną rolę we wszelkich dziedzinach, w tym także w edukacji. Dzięki technologii informatycznej mamy łatwy i szybki dostęp do ogromnej ilości informacji. Uczniowie mogą wykorzystywać Internet, bazy danych, elektroniczne podręczniki i inne zasoby, aby poszerzać swoją wiedzę na różnorodne tematy. Technologia może również służyć jako motywator i zwiększać zaangażowanie uczniów w proces nauki. Edukacyjne gry, interaktywne zadania, nagrody online i inne formy technologicznych wyróżnień mogą sprawić, że nauka stanie się bardziej interesująca i satysfakcjonująca. Ponadto, technologia wspomaga nauczycieli w ocenie i monitorowaniu postępów uczniów. Mogą korzystać z elektronicznych systemów oceniania, quizów online, adaptacyjnych testów i innych narzędzi, które ułatwiają gromadzenie, analizę i interpretację danych dotyczących osiągnięć uczniów.

2.1.1.2 Technologia informatyczna – zagrożenia

Niezależnie od opisanych wyżej korzyści i nadziei wiązanych z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych, wprowadzenie nowej technologii do przestrzeni edukacyjnej wywołało wzrost niepokoju i obaw. Zwraca się szczególną uwagę na negatywne skutki, jakie technologia może mieć na człowieka. Informatyka jako narzędzie kształtujące codzienne funkcjonowanie społeczeństwa, ma znaczący wpływ nie tylko na standard życia poszczególnych osób i na sposób realizacji zadań w różnorodnych zawodach, ale również odgrywa kluczową rolę w utrzymaniu bezpieczeństwa społecznego. Podobnie jak inne narzędzia, informatyka może być wykorzystywana zarówno w pozytywnych, jak i negatywnych celach. Kwestia cyberbezpieczeństwa, będąca przedmiotem szerokiej dyskusji i analiz przez ostatnie lata, zależy głównie od skuteczności zabezpieczeń o charakterze technologicznym (software i hardware) oraz od organizacji instytucjonalnych. Jednakże, równie istotna jest kompetencja użytkowników w zakresie obsługi ciągle rozwijających się urządzeń komputerowych, które stają się coraz bardziej zaawansowane i kompaktowe, zwiększając ich możliwości i jednocześnie zmniejszając swój rozmiar (Wiśniewska-Paź, Trojanowski, 2023, s. 250).

Poniższy fragment poświęcony jest zagrożeniom płynącym z technologii informatycznej, w szczególności uwagę poświęciłam rosnącej roli mediów społecznościowych jako narzędzia agresji wśród młodzieży. W ostatniej dekadzie media społecznościowe stały się, jak wskazuje Desmond Upton Patton i inni (2014, s. 550), areną dla negatywnych interakcji między młodymi ludźmi, prowadząc tym samym do eskalacji agresywnych zachowań. Coraz częściej widoczne jest zjawisko „agresji elektronicznej”, którą Corinne David-Ferdon i Marci Hertz (2007, s. 2) określają jako „emergenty problem zdrowia publicznego”.

Oprócz tradycyjnych form agresji osobistej, sprawcy coraz częściej wykorzystują media społecznościowe jako platformę do rozprzestrzeniania i wzmocnienia brutalnych zachowań. Istotne jest zauważenie, że media społecznościowe nie tylko przenoszą istniejące formy agresji do przestrzeni cyfrowej, ale również tworzą nowe formy przemocy, które są specyficzne dla środowiska internetowego. Ta zmiana paradygmatu w zachowaniach agresywnych i przemocowych, związana z rosnącym wpływem technologii informacyjnej, stanowi wyzwanie dla kultury szkolnej i wymaga odpowiednich strategii reagowania i prewencji (Hinduja, Patchin, 2007, s. 102)

W kontekście rozważań dotyczących zagrożeń związanych z użytkowaniem technologii informatycznej, należy przemyśleć wpływ cyberprzestrzeni na środowisko szkolne.

Cyberprzestrzeń, termin często używany przez teoretyków komputerowych, odnosi się do wirtualnej areny społecznej dostępnej poprzez komputery. Ta przestrzeń, wykraczająca poza ograniczenia czasu i miejsca, dostarcza nieograniczonych informacji i możliwości komunikacji, co wpływa na kształtowanie się nowych form kultury i relacji wokół technologii informacyjnej (Kirwil, 2011, s. 43)

Według Lucyny Kirwil (2011, s. 44), cyberprzestrzeń jest częścią codzienności większości osób świadomych technologicznie, które spędzają w niej średnio trzy godziny dziennie. Autorzy Mariusz Jędrzejko, Marek Janusz, Małgorzata Walencik (2013, s. 21) natomiast sugerują, że Internet staje się kontinuum życia społecznego. Cyberprzestrzeń jest dynamicznym środowiskiem, w którym użytkownicy mogą interaktywnie nawigować, komunikować się i manipulować obiektami, co wskazuje na jej aktywny charakter. Jednakże, nie można zignorować, że cyberprzestrzeń może przyczyniać się do wyzwań wychowawczych, zwłaszcza w kontekście działań młodzieży, które często wymykają się spod kontroli rodzicielskiej i szkolnej (Jędrzejko, Janusz, Walencik, 2013, s. 22).

Istotną kwestią jest również agresja elektroniczna, określona przez psychologów Internetu jako zachowania obejmujące nękanie, zastraszanie czy ośmieszanie innych za pośrednictwem Internetu i innych elektronicznych środków komunikacji, takich jak fora dyskusyjne, portale społecznościowe czy SMS-y. Tego rodzaju agresja zalicza się do internetowych zachowań ryzykownych, co stanowi ważny aspekt zagrożenia, które technologia informatyczna może wносить do kultury szkoły (Jędrzejko, Janusz, Walencik, 2013, s. 23).

Najczęściej przywoływana typologia cyberprzestępczości, zaproponowana przez David Walla (2001, s. 77), wskazuje na cztery główne typy przestępstw w świecie wirtualnym: pornografię, oszustwa/kradzieże, przemoc oraz stalking. Niniejsza dysertacja koncentruje się na zagadnieniu przemocy w mediach społecznościowych, które definiowane są jako „przestrzenie publiczne”. Do takich platform należą między innymi Facebook, Instagram czy Snapchat (Sarwer, Soomro, 2013, s. 89).

Media społecznościowe przyczyniają się do przekształcenia Internetu w kierunku bardziej skoncentrowanym na użytkowniku i generowanym przez użytkownika, co ma znaczący wpływ na kulturę młodzieży i kulturę usieciowioną. Rozpowszechnienie wieloplatformowości lub polymediów, gdzie użytkownicy korzystają z różnorodnych platform mediów społecznościowych, prowadzi do zróżnicowanych form komunikacji (Szpunar, 2008, s. 33).

Jednym z zagrożeń związanych z technologią informatyczną jest zjawisko stalkingu. Stalking jest przestępstwem, które obejmuje nieustanne i niepożądane ściganie jednostki,

generując zagrożenie i potencjalne niebezpieczeństwo (Kozak, 2013, s. 72). Według J. Reid Meloya (2006, s. 23), stalking rozumiany jest jako uporczywe i obsesyjne prześladowanie innej osoby, co wywołuje strach przed skrzywdzeniem. D. Westrupp (1998, s.270) natomiast opisuje stalking jako spektrum zachowań, które są seryjne, niechciane i wywołują u ofiary niepokój lub strach. W kontekście szkolnym, cyberstalking może obejmować nawracające próby inicjowania kontaktu przez uczniów w mediach społecznościowych, co prowadzi do uczucia niepokoju i zagrożenia wśród ofiar. Wykazano, że osoby prześladowane charakteryzują się szerokim zakresem zachowań i motywacji, a ich zrozumienie było jeszcze do niedawna ograniczone (Kozak, 2013, s. 73).

W obecnej erze cyfryzacji, gdzie technologia informacyjna coraz bardziej przenika do każdej sfery życia, w tym edukacji, pojawiają się nowe wyzwania i zagrożenia. Rozumienie tych zagrożeń jest kluczowe dla zapewnienia bezpieczeństwa i efektywności procesu nauczania. Autorzy Barbara Wiśniewska-Paź i Paweł Trojanowski (2023, s. 252) opisują w swoim artykule pod tytułem *„Informatyka i edukacja informatyczna w opinii uczniów szkół średnich – ocena jakości i metod przekazu wiedzy. Województwo dolnośląskie”*, badanie przeprowadzone w celu zidentyfikowania i analizy potencjalnych zagrożeń związanych z technologią informacyjną w szkolnictwie, uwzględniając kontekst rosnącej obecności technologii w edukacji. Przeprowadzenie badań miało miejsce w pierwszym semestrze roku szkolnego 2021/2022. Ankietowanie dotyczyło przede wszystkim sposobu prowadzenia zajęć z informatyki w placówkach oświatowych oraz oceny skuteczności nauczania w szkołach podstawowych. W kontekście przedstawionych wyników badań, które ujawniają, że uczniowie spędzają więcej czasu przy komputerze w celach rozrywkowych, niż na pracy czy nauce, nasuwa się refleksja dotycząca zagrożeń związanych z technologią informacyjną. Jak wskazują autorzy, Mediana czasu przeznaczonego na pracę to zaledwie 2 godziny, podczas gdy na rozrywkę – 3 godziny. Ten fakt pokazuje, jak technologia informacyjna, choć niezbędna w edukacji i rozwoju zawodowym, może prowadzić do nadmiernego skupienia na rozrywce. Jest to szczególnie niepokojące, biorąc pod uwagę, że 75% badanych spędza od 0 do 8 godzin dziennie na pracy przy komputerze, podczas gdy ten sam odsetek uczniów deklaruje spędzanie od 0 do 12 godzin na rozrywce (Wiśniewska-Paź, Trojanowski, 2023, s. 254).

Powyższe zróżnicowanie wskazuje na ryzyko związane z nadmiernym korzystaniem z technologii do celów nieedukacyjnych. Może to prowadzić do uzależnienia od Internetu, zaburzeń snu, a także negatywnie wpływać na zdrowie psychiczne i fizyczne młodych ludzi. Ponadto, spędzanie nadmiernej ilości czasu na rozrywce komputerowej może ograniczać

rozwój społeczny i akademicki, co stanowi poważne wyzwanie dla systemu edukacji (Kozak, 2013, s. 58).

W kontekście technologii informacyjnej i jej wpływu na edukację, kluczowa jest analiza jak rozwój technologii wpływa na bezpieczeństwo uczestników środowiska szkolnego.

W obszarze internetowym ważnym zagrożeniem jest phishing, czyli wyłudzenie poufnych informacji osobistych oraz trolling, który polega na wywieraniu negatywnego wpływu na innych użytkowników sieci. Anonimowość w środowisku wirtualnym sprzyja trollingowi, gdzie osoby zachowują się w sposób odmienny od realnego życia, często ignorując normy społeczne (Kozak, 2013, s. 60). Doktor P.C. Whybrow (Kozak, 2014, s. 67) podkreśla, że „warunkiem przetrwania w potopie informacji jest optymalizacja”. W związku z tym, społeczeństwo cyfrowe powinno dążyć do świadomego korzystania z technologii, aby nie stać się ofiarą zagrożeń cyfrowych. W kontekście szkolnym, istotne jest rozwijanie u uczniów umiejętności krytycznego myślenia i świadomości zagrożeń, co może być kluczowe dla ich bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni (Kozak, 2014, s. 67).

Kończąc rozważania dotyczące zagrożeń jakie niesie ze sobą użytkowanie technologii informacyjnej, istotne jest wskazanie negatywnych aspektów interakcji w środowisku internetowym, które mogą wpływać na uczestników szkoły. Chociaż Internet oferuje wiele możliwości, takich jak wsparcie społeczne czy rozrywka, to równocześnie ułatwia występowanie niepożądanych zachowań, które mogą mieć poważne konsekwencje dla osób zaangażowanych. Można wyróżnić trzy antyspołeczne zachowania, spotykane w środowisku online: griefing, flaming czy spamming. Griefing, czyli celowe powodowanie cierpienia innych graczy w grach online, różni się od trollingu, który ma charakter werbalny, podczas gdy griefing koncentruje się na aktywnym działaniu w grze. Flaming, czyli internetowe obelgi i kłótnie, często wiąże się z agresywnym językiem i może prowadzić do eskalacji konfliktów (Kozak, 2014, s. 101). Ponadto, rolling i flaming charakteryzują się eskalacją wypowiedzi i odstępniem od pierwotnego tematu, zazwyczaj zawierając elementy osobistej agresji. Spamming natomiast jest jednokierunkowym działaniem, które nie wymaga reakcji odbiorcy (Kozak, 2014, s. 102).

Powyższe zachowania w społecznościach internetowych mogą zakłócać konstruktywne dyskusje i wpływać negatywnie na kulturę szkoły, szczególnie wśród młodzieży. Konsekwencje dla ofiar mogą być poważne, dlatego ważne jest, aby w środowisku edukacyjnym podnosić świadomość na temat tych zagrożeń i uczyć młodych ludzi odpowiedzialnego korzystania z Internetu (Kozak, 2014, s. 105).

Podsumowując, mimo istniejących zagrożeń, technologia informacyjna stanowi potężne narzędzie wspomagające proces edukacji, jednakże jej skuteczne wykorzystanie wymaga świadomego podejścia. Istotne jest zapewnienie edukacji w zakresie bezpieczeństwa cyfrowego oraz współpracy z rodzicami i społecznością, aby minimalizować ryzyko i chronić uczniów. Ważne jest, aby uczniowie i nauczyciele zostali odpowiednio przeszkoleni w zakresie bezpiecznego korzystania z technologii. Programy edukacyjne powinny uwzględniać zagrożenia związane z technologią i uczyć, jak chronić prywatność, unikać cyberprzemocy i oceniać wiarygodność informacji online.

2. 2 Strategie rozwoju technologii cyfrowej w edukacji

Wskazać należy, że wprowadzanie nowej technologii i cyfryzacja w Polsce rozpoczęły się dawno temu. Po wejściu Polski do Unii Europejskiej tendencje te nasiliły się. Zaczęto zauważać konieczność informatyzacji polskiej edukacji. Wdrożono wiele programów zapobiegających wykluczeniu cyfrowemu. Programy te dotyczyły nie tylko uczniów, ale i nauczycieli (szczególnie tych starszych). Żyjąc w XXI wieku musimy przystosowywać się na każdym kroku do nowości zarówno pod względem wiedzy jak i jej praktycznym wykorzystaniem. Nic więc dziwnego, że nowa technologia znalazła szerokie zastosowanie również na gruncie szkoły. Jej podstawowym zadaniem jest w dzisiejszym świecie budowa społeczeństwa informacyjnego wykorzystującego metody poszukiwania i porządkowania informacji z różnych źródeł. Rozwój Internetu z pewnością temu pomaga (Widawska, et al, 2014, s.102).

Dzieci od najmłodszych lat mają styczność z nowymi technologiami i korzystają z ich zasobów. Pełna cyfryzacja edukacji staje się nieuchronna. Nauczyciele są przekonani, że Internet oferuje wiele nowych możliwości w zakresie nowoczesnego nauczania przy wykorzystaniu multimedialnych narzędzi komputerowych. W porównaniu do tradycyjnych metod nauczania, korzystanie z Internetu pozwala lepiej zainteresować uczniów tematem lekcji. (Widawska, et al, 2014, s.102).

Według danych MENiS w polskich szkołach zauważyć można tendencję do wzrostu liczby pracowni komputerowych od roku 1998. Ponadto, jak wynika z tych samych danych w polskich placówkach, jest już ponad 300 000 komputerów. Jednak w porównaniu z innymi krajami Unii Europejskiej Polska wypada kiepsko w zestawieniu liczby uczniów przypadających na jeden komputer w szkole (Walachowska, 2021, s. 45).

Nowoczesne zasoby edukacyjne są obecnie bardzo liczne i różnorodne. Uczniowie mogą zarówno skorzystać z portali edukacyjnych, które udostępniają materiały dydaktyczne o najwyższym poziomie poprawności merytorycznej i językowej, jak i również serwisów przedmiotowych, które skupiają się na rozwijaniu wiadomości z wybranej dziedziny nauki. Każdy może skorzystać z portali szkolnych, stron bibliotek czy nawet stron prywatnych nauczycieli i wykładowców, na których prezentowane są przydatne wymagania programowe i materiały. Szczególne zastosowanie nowoczesnych środków dydaktycznych można zauważyć przy ich wykorzystaniu w nauce języków obcych (Wałachowska, 2021, s. 45).

Nowe technologie w nauczaniu języka obcego wprowadzają wiele innowacyjnych rozwiązań, które mogą zwiększyć skuteczność i atrakcyjność procesu uczenia się. Istnieje wiele aplikacji mobilnych, które oferują interaktywne lekcje językowe, ćwiczenia słownictwa, gramatyki oraz możliwość rozmowy z natywnymi użytkownikami języka docelowego. Dostępne są również aplikacje do nauki wymowy, które pomagają poprawić akcent i intonację. (Wałachowska, 2021, s. 47).

Cyfryzacja edukacji jest bardzo istotnym i niezbędnym środkiem do realizacji nadrzędnego celu edukacyjnego, jakim jest rozwój i dobro ucznia oraz nauczyciela. Obejmuje ona, m.in. rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), modernizację infrastruktury czy wzbogacanie treści i zasobów. Szkoły, które odnoszą sukcesy to właśnie takie, które przede wszystkim zdefiniowały swój cel edukacyjny, a następnie realizując go, wykorzystują technologię cyfrową. Odpowiednio wprowadzane technologie cyfrowe mogą umożliwić osiągnięcie lepszych wyników edukacyjnych i poprawić efektywność procesu edukacyjnego. Przyczyniają się do uzyskania satysfakcjonującego wyniku pracy pedagogicznej w stosunku do poniesionych nakładów, zarówno na poziomie rozwiązań systemowych, jak i indywidualnych sukcesów ucznia, czy też satysfakcji nauczyciela z wykonywanej pracy (Wałachowska, 2021, s. 47).

Strategie rozwoju technologii cyfrowej zaczęły wprowadzać wszystkie kraje Unii Europejskiej. W ramach kolejnego długoterminowego budżetu UE Komisja zaproponowała program „Digital Europe Programme” na lata 2021-2027, który koncentruje się na budowaniu strategicznych zdolności cyfrowych UE oraz ułatwianiu szerokiego zastosowania technologii cyfrowych (Coatanroch G., Nausedaite R. et al., 2022). Strategie i politykę w zakresie edukacji cyfrowej można podzielić na strategie szczegółowe, które są dedykowane edukacji cyfrowej oraz szersze, gdzie cele edukacji cyfrowej stanowią tylko część strategii. Według analizy przeprowadzonej przez Komisję Europejską we współpracy z Eurydice w połowie krajów europejskich (głównie kraje wschodniej i południowo-wschodniej Europy, w tym Polska)

edukacja cyfrowa stanowi część szerszej strategii. W kolejnych 18 systemach edukacji (w krajach zachodniej, środkowej i północnej Europy) stosuje się strategie szczegółowe (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, s.17).

Szerokie strategie obejmujące edukację cyfrową można podzielić na następujące obszary:

1. strategie kształcenia i uczenia się przez całe życie (we Francuskiej i Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, Estonii, Chorwacji, na Cyprze, Łotwie, w Finlandii, Albanii i Macedonii Północnej);
2. strategie dotyczące społeczeństwa cyfrowego i informacyjnego oraz umiejętności korzystania z mediów (w Grecji, na Malcie, w Portugalii, Rumunii i Czarnogórze);
3. strategie dotyczące nauki, technologii, inżynierii i matematyki (STEM) (w Liechtensteinie);
4. strategie rozwoju społeczno-gospodarczego i przemysłu (w Polsce i Zjednoczonym Królestwie – w Anglii);
5. strategie dotyczące innowacji (w Zjednoczonym Królestwie – w Irlandii Północnej). (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, s. 82).

Te strategie mają na celu zwiększenie wykorzystania technologii cyfrowych w edukacji w różnych kontekstach, aby dostosować się do potrzeb współczesnego świata i poprawić jakość procesu nauczania i uczenia się.

2.2.1. Podstawowe dokumenty strategiczne odnoszące się do rozwoju kompetencji cyfrowych w Polsce

Rozwój umiejętności stanowi kluczowy element strategii rozwojowej każdego nowoczesnego społeczeństwa, a szczególnie w obliczu szybkich zmian technologicznych i gospodarczych, jakie charakteryzują obecne czasy. W odpowiedzi na te wyzwania, „Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030” ma na celu zbudowanie spójnego i przyszłościowego systemu edukacyjnego, który odpowiada na potrzeby zarówno obecnego, jak i przyszłego rynku pracy. Strategia ta koncentruje się na identyfikacji kluczowych umiejętności, które będą niezbędne do osiągnięcia sukcesu w nadchodzących dekadach, a także na zapewnieniu środków i metod, które umożliwią ich efektywne rozwijanie (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2019).

Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (ZSU 2030) (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2019) tworzy strategiczne wytyczne dla polityki mającej na celu rozwój niezbędnych umiejętności, które służą do:

- wzmocnienia kapitału społecznego,
- włączenia społecznego,
- wzrostu gospodarczego,
- osiągnięcia wysokiej jakości życia.

Osiągnięcie tego celu skupia się na sześciu głównych obszarach priorytetowych:

1. podnoszeniu poziomu umiejętności kluczowych u dzieci, młodzieży i osób dorosłych;
2. rozwijaniu i upowszechnianiu kultury uczenia się nastawionej na aktywny i ciągły rozwój umiejętności;
3. zwiększeniu udziału pracodawców w rozwoju i lepszym wykorzystaniu umiejętności;
4. budowaniu efektywnego systemu diagnozowania i informowania o obecnym stanie i zapotrzebowaniu na umiejętności;
5. wypracowaniu skutecznych i trwałych mechanizmów współpracy i koordynacji międzyresortowej oraz międzysektorowej w zakresie rozwoju umiejętności;
6. wyrównywaniu szans w dostępie do rozwoju i możliwości wykorzystania umiejętności.

(Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2019).

„Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030” to dokument strategiczny, który określa kierunki rozwoju i ulepszania umiejętności niezbędnych w społeczeństwie i na rynku pracy do roku 2030. Ta strategia ma na celu stworzenie spójnego systemu edukacyjnego i szkoleniowego, który odpowiada na dynamiczne zmiany technologiczne, ekonomiczne i społeczne, zapewniając jednocześnie, że ludzie w każdym wieku będą mogli rozwijać i aktualizować swoje umiejętności. Jest to podejście holistyczne, które obejmuje różne aspekty edukacji, szkolenia zawodowego, uczenia się przez całe życie i polityki rynku pracy (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2019). Ponadto „Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030” stanowi kompleksowy plan rozwoju kompetencji i umiejętności, zwracając szczególną uwagę na edukację cyfrową, która jest strategiczna w szybko zmieniającym się świecie technologii. W kontekście tej strategii, edukacja cyfrowa odgrywa zasadniczą rolę w przygotowaniu uczniów do skutecznego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym, zapewniając im niezbędne umiejętności do poruszania się w cyfrowym środowisku pracy i życia codziennego (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2020). Strategia ta skupia swoją uwagę na kilku istotnych obszarach związanych z edukacją cyfrową, między innymi:

- włączenie technologii cyfrowych do programów nauczania;
- rozwój kompetencji cyfrowych nauczycieli;
- równy dostęp do technologii;

- bezpieczeństwo cyfrowe i świadomość etyczna;
- wspieranie innowacyjnych metod nauczania i uczenia się;
- współpraca międzynarodowa i międzysektorowa (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2020).

Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 z edukacją cyfrową na czele ma potencjał do kształtowania przyszłych pokoleń, które będą dobrze przygotowane do życia i pracy w coraz bardziej cyfryzowanym świecie.

„Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego” (SRKL) stanowi kluczowy dokument strategiczny, który ma na celu kształtowanie i rozwijanie kapitału ludzkiego w kontekście szybko zmieniającego się globalnego krajobrazu. W dobie rosnącej globalizacji, postępu technologicznego i zmieniających się warunków gospodarczych, strategiczne inwestowanie w kapitał ludzki stało się niezbędne dla zapewnienia długoterminowego wzrostu i dobrobytu społeczeństwa. Ta strategia wyznacza ścieżkę do holistycznego rozwoju umiejętności, wiedzy i kompetencji ludzi na wszystkich poziomach edukacji i kariery zawodowej (Rada Ministrów, 2017).

SRKL jest odpowiedzią na różnorodne wyzwania, przed którymi stoi Polska, w kontekście efektywniejszego wykorzystywania potencjału ludzkiego oraz zapewnienia jedności społecznej. Wśród tych wyzwań kluczowe jest przekształcenie Polski w miejsce lepsze do życia, zdobywania wiedzy, pracy, przyciągania inwestycji i tworzenia nowych, stabilnych miejsc pracy (Rada Ministrów, 2017). Rozwój kapitału ludzkiego i spójności społecznej jest istotny dla lepszego wykorzystania siły roboczej i zwiększenia konkurencyjności gospodarki. Wyzwania związane z wzmocnieniem kapitału ludzkiego i spójności społecznej obejmują podniesienie jakości i skuteczności edukacji zarówno formalnej, jak i nieformalnej, optymalizację opieki zdrowotnej, poprawę warunków demograficznych, zwłaszcza w zakresie zwiększenia liczby narodzin, adaptację systemu państwowego do procesu starzenia się społeczeństwa, a także działania mające na celu zwalczanie ubóstwa i wykluczenia społecznego (Rada Ministrów, 2017). „Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego” (SRKL) ma także kluczowe znaczenie w kontekście edukacji cyfrowej, jako że skupia się na rozwoju i wzmocnieniu umiejętności i kompetencji ludzi, które są niezbędne w dzisiejszym, szybko zmieniającym się świecie informatycznym. W ramach tej strategii, edukacja cyfrowa ma kluczowe znaczenia w przygotowywaniu obecnych i przyszłych pokoleń do efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy i technologii (Tracz-Krupa, 2012, s. 348). SRKL w kontekście edukacji cyfrowej może obejmować następujące aspekty:

- rozwój umiejętności cyfrowych;
- integracja technologii w edukacji;
- szkolenie nauczycieli i pracowników oświaty;
- zmniejszenie cyfrowego wykluczenia;
- bezpieczeństwo i etyka cyfrowa;
- adaptacyjność i elastyczność w edukacji (Tracz-Krupa, 2012, s. 349-350)

Reasumując, „Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego” ma zatem na celu nie tylko rozwijanie umiejętności technicznych, ale również umożliwienie ludziom produktywnego przystosowanie się do zmieniającego się świata, co ma istotne znaczenie dla ich osobistego rozwoju, jak i dla rozwoju gospodarki opartej na wiedzy.

Program Rozwoju Kompetencji Cyfrowych na lata 2023-2030 stanowi kluczową inicjatywę rządową, która ma na celu przystosowanie społeczeństwa Polski do szybko zmieniającego się świata cyfrowego. W obliczu rosnącej roli technologii informacyjnych i komunikacyjnych w każdym aspekcie życia, program ten został zaprojektowany, aby zapewnić obywatelom niezbędne umiejętności cyfrowe, umożliwiające im pełne uczestnictwo w społeczeństwie informacyjnym oraz na konkurencyjnym rynku pracy (Uchwała, 2023)

W odpowiedzi na wyzwania związane z cyfryzacją i globalną gospodarką opartą na wiedzy, program skupia się na szeregu celów, od edukacji dzieci i młodzieży po szkolenie i rozwój zawodowy dorosłych. Przyswieca mu idea równego dostępu do zasobów cyfrowych oraz wsparcia w zdobywaniu umiejętności, które są kluczowe w erze cyfrowej. Program ten ma nie tylko zwiększyć kompetencje cyfrowe, ale także sprzyjać innowacyjności, kreatywności i krytycznemu myśleniu, które są niezbędne w dynamicznie zmieniającym się środowisku technologicznym (Uchwała, 2023)

Program Rozwoju Kompetencji Cyfrowych 2023-2030 jest odpowiedzią na potrzebę zintegrowanego podejścia do edukacji i rozwoju w dziedzinie technologii cyfrowych, które jest kluczowe dla długoterminowego rozwoju gospodarczego i społecznego Polski. Jego realizacja stanowi ważny krok w kierunku zapewnienia, że Polska jest w pełni przygotowana na wyzwania i możliwości, jakie niesie ze sobą przyszłość cyfrowa (Uchwała, 2023)

W obliczu dynamicznie rozwijającego się świata cyfrowego, umiejętności cyfrowe stają się kluczowym elementem edukacji i kompetencji zawodowych. „Program Rozwoju Kompetencji Cyfrowych na lata 2023-2030” to inicjatywa, która odgrywa ważną rolę w zakresie edukacji informatycznej. Ten program ma na celu wyposażenie obywateli w umiejętności niezbędne do skutecznego i bezpiecznego funkcjonowania w cyfrowym

świecie. W obliczu szybkiego rozwoju technologii, taki program jest kluczowy dla zapewnienia, że społeczeństwo jest w stanie sprostać wyzwaniom i wykorzystać możliwości, jakie oferuje cyfryzacja (Uchwała, 2023). Program ten obejmuje następujące elementy:

- włączenie kompetencji cyfrowych do systemów edukacyjnych;
- szkolenia i kursy rozwojowe;
- wsparcie dla nauczycieli i edukatorów;
- zapewnienie równego dostępu do technologii;
- promocja bezpieczeństwa informatycznego;
- współpraca z sektorami publicznym i prywatnym;
 - kontrola i ocena postępów (Uchwała, 2023).

Podsumowując, celem „Programu Rozwoju Kompetencji Cyfrowych” jest nie tylko rozwijanie praktycznych umiejętności cyfrowych, ale także zapewnienie, że społeczeństwo jest przygotowane do wykorzystywania technologii w sposób odpowiedzialny i innowacyjny. Warunek ten jest kluczowy do rozwoju gospodarczego i społecznego, a także do wyrównywania szans edukacyjnych w obszarze kompetencji cyfrowych (Uchwała, 2023).

Cyfryzacja edukacji powinna wspierać nie tylko formalne uczenie się, lecz także uczenie się pozaformalne i samokształcenie. Jednym z projektów jest stworzenie Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej (OSE) – dedykowanej sieci, łączącej wszystkie szkoły w Polsce, która zapewni dostęp do Internetu, usług i treści edukacyjnych oraz zapewni bezpieczeństwo sieci. Rządowy projekt OSE ma na celu dotarcie do prawie 31 tys. szkół i ponad 5 mln potencjalnych użytkowników (uczniów i nauczycieli), aby pokonać wykluczenie cyfrowe i zapewnić równe szanse edukacyjne wszystkim uczniom (Ustawa, 2017).

Istotny element technologii informacyjnej powinny stanowić usługi bezpieczeństwa dla uczniów i nauczycieli, w tym: bezpieczny dostęp do Internetu (firewalle), bezpieczna komunikacja (skanery antywirusowe, antyspyware, anty-spam), filtry treści, komunikacja VoIP (Czechowska, Majkowska, 2020). Istotne jest zapewnienie bezpiecznego połączenia z Internetem dla uczniów i nauczycieli. Wykorzystanie firewalli i systemów ochrony przed intruzami (IPS) może pomóc w ochronie sieci przed nieuprawnionym dostępem i atakami. W ramach modelu chmurowego i sieci społecznościowych warto zapewnić środki ochrony komunikacji, takie jak: skanery antywirusowe, antyspyware i antyspam. To pomoże w minimalizowaniu ryzyka związanego z otrzymywaniem niechcianych lub szkodliwych wiadomości (Czechowska, Majkowska, 2020).

Ważnym elementem nowych usług powinna być także usługa zdalnego zarządzania i administrowania sieciami szkolnymi na poziomie jednostek samorządu terytorialnego, co uniezależni szkoły od dodatkowych kosztów związanych z administracją i konieczności zatrudniania wykwalifikowanego personelu IT. Usługa zdalnego zarządzania i administrowania sieciami szkolnymi na poziomie jednostek samorządu terytorialnego może przynieść wiele korzyści (Gorzałczyńska-Koczkodaj, Koczkodaj, 2015, s. 102).

Cyfryzacja szkół wymaga dostępności odpowiedniego sprzętu. Podstawowym problemem w tym zakresie jest brak zdefiniowanego standardu sprzętowego, niezbędnego dla prowadzenia cyfrowej edukacji. Wcześniej wprowadzane standardy, oparte, np. na koncepcji pracowni komputerowej w każdej szkole, są już dziś postrzegane jako nieaktualne. Konieczne są zatem odpowiednie dalsze działania w ramach strategii stymulujące dalszą cyfryzację w polskich szkołach (Komisja Europejska, 2020)

Strategie rozwoju technologii cyfrowej w edukacji mają na celu wykorzystanie nowych narzędzi i rozwiązań technologicznych w celu usprawnienia procesu nauczania i uczenia się. Obejmują one wdrażanie innowacyjnych technologii, rozwijanie umiejętności cyfrowych uczniów i nauczycieli, tworzenie odpowiednich zasobów edukacyjnych oraz zapewnienie bezpiecznego i efektywnego korzystania z technologii w środowisku szkolnym. Implementacja tych strategii może przyczynić się do poprawy jakości procesu nauczania i uczenia się oraz dostosowania edukacji do wymagań współczesnego świata cyfrowego (Komisja Europejska, 2020).

2.2.2 Badania kompetencji cyfrowych

W dobie wszechobecnej cyfryzacji i postępującej transformacji technologicznej, badania kompetencji cyfrowych nabierają szczególnego znaczenia. Zrozumienie, w jaki sposób jednostki radzą sobie z wyzwaniami i możliwościami, które oferuje cyfrowy świat, jest kluczowe dla opracowania skutecznych strategii edukacyjnych, politycznych i społecznych. Kompetencje cyfrowe, rozumiane jako umiejętność efektywnego i krytycznego korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych do pracy, w edukacji, a także w życiu codziennym, są obecnie uważane za niezbędne do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym (Huismann, 2019, s. 119). Istotne jest monitorowanie stanu kompetencji cyfrowych. Dzięki temu możliwe jest zapobieganie wykluczeniu cyfrowemu i zacofaniu w tym obszarze. Dotyczy to różnych grup wiekowych Polaków, szczególnie na bieżąco muszą być badane kompetencje nauczycieli i uczniów (Huismann, 2019, s. 120). Ważne jest monitorowanie poziomu kompetencji cyfrowych w celu zapobiegania wykluczeniu cyfrowemu

i zapewnienia równego dostępu do technologii. Przeprowadzanie badań i ocen kompetencji cyfrowych różnych grup społecznych, takich jak nauczyciele i uczniowie, pomaga zidentyfikować obszary, w których konieczne jest podjęcie działań mających na celu wyrównanie braków i podniesienie poziomu umiejętności cyfrowych. Przykładem takiego badania jest ICILS, które ocenia kompetencje cyfrowe uczniów w zakresie korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych (Huisman, 2019, s. 121).

Badania, mające na celu ocenę kompetencji cyfrowych, są przeprowadzane na różnych poziomach - zarówno międzynarodowym, jak i krajowym. Ich głównym celem jest ocena umiejętności i wiedzy ludzi dotyczących korzystania z technologii cyfrowych oraz umiejętnego wykorzystania narzędzi i zasobów cyfrowych. Na poziomie międzynarodowym przeprowadza się badania, takie jak wcześniej wspomniane: ICILS (Międzynarodowe Badanie Kompetencji Informatyczno-Informatycznych) i BADMINTON (Badanie Kompetencji Cyfrowych Dorosłych), które służą porównaniu kompetencji cyfrowych w różnych krajach i regionach. W skali krajowej wiele państw przeprowadza własne badania w celu oceny poziomu kompetencji cyfrowych w swoim społeczeństwie. Takie badania mogą obejmować różne grupy wiekowe i zawodowe, od dzieci i młodzieży w szkołach po osoby dorosłe oraz pracowników sektora publicznego i prywatnego (Komisja Europejska, 2022)

Badanie ICILS (Międzynarodowe Badanie Kompetencji Komputerowych i Informacyjnych) z 2018 roku podkreśla, że sam proces cyfryzacji w szkołach nie gwarantuje rozwinięcia umiejętności komputerowych i informacyjnych u uczniów. ICILS jest przeprowadzane co cztery lata przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Ewaluacji Osiągnięć Edukacyjnych (IEA) i koncentruje się na ocenie kompetencji komputerowych i informacyjnych uczniów w wieku 14 lat. Wyniki z badania ICILS-2018 ukazują, że pomimo powszechności technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkołach, istnieją znaczne różnice w poziomie kompetencji komputerowych i informacyjnych między uczniami. Badanie wykazało, że uczniowie osiągają zróżnicowane poziomy kompetencji, które są uwarunkowane przez ich środowisko edukacyjne, dostęp do odpowiednich zasobów oraz wsparcie ze strony pedagogów (Fraillon, Schulz, Friedman, Meyer, 2020).

W edycji ICILS 2018 wzięło udział ponad 46 tys. uczniów i 26 tys. nauczycieli z 12 krajów. Międzynarodowe Badanie Kompetencji Komputerowych i Informacyjnych mierzy gotowość uczniów do życia w cyfrowej rzeczywistości. Badanie sprawdza ich stopień przygotowania do nauki i pracy w świecie digitalu oraz ocenia, czy przy pomocy komputera są w stanie wyszukać, ocenić i przekształcić informacje, a także podzielić się nimi (Fraillon, Schulz, Friedman, Meyer, 2020).

Wnioskiem z badania jest fakt, że jedynie dostarczenie uczniom narzędzi cyfrowych nie wystarcza do rozwinięcia ich umiejętności komputerowych i informacyjnych. Istotną rolę odgrywa odpowiednia edukacja, która obejmuje naukę korzystania z technologii, ale także rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, oceny informacji, rozwiązywania problemów i komunikacji w środowisku cyfrowym. Ważne jest, aby systemy edukacyjne i szkoły skupiały się nie tylko na zapewnieniu dostępu do technologii, ale także na tworzeniu skutecznych programów nauczania, odpowiednim szkoleniu nauczycieli oraz wspieraniu uczniów w rozwoju kompetencji cyfrowych. Wymiana międzynarodowa dobrych praktyk, współpraca i regularne monitorowanie postępów w dziedzinie edukacji komputerowej są kluczowe dla skutecznego rozwijania kompetencji cyfrowych i informacyjnych wśród uczniów (Fraillon, Schulz, Friedman, Meyer, 2020).

Z raportu ICILS 2018 wynika, że blisko co piąty badany uczeń (18%) nie poradził sobie nawet z najłatwiejszymi zadaniami, wymagającymi zastosowania wiedzy praktycznej w użyciu komputera jako narzędzia pracy (poszukiwanie i zarządzanie informacją). Z kolei 25% badanych osiągnęło najniższy poziom tego typu kompetencji, a tylko 2% młodych ludzi wykazało w tym zakresie najwyższe umiejętności.

Badanie pokazało, że status społeczno-ekonomiczny może mieć wpływ na poziom kompetencji cyfrowych młodzieży. Im wyższy status rodziny, który określa się, m.in. na podstawie wykonywanego zawodu rodziców, ich wykształcenia oraz liczby książek w domu, tym lepsze wyniki uczniów. Większe różnice w umiejętnościach uczniów obserwuje się wewnątrz badanych krajów niż między krajami. W badaniu 2018 r. nie wzięła udział Polska.

Raport ICILS 2018 przyniósł niepokojące wyniki dotyczące kompetencji cyfrowych uczniów. Blisko 20% badanych uczniów nie poradziło sobie nawet z najprostszymi zadaniami, które wymagały zastosowania w praktyce wiedzy o korzystaniu z komputera jako narzędzia pracy, takich jak poszukiwanie i zarządzanie informacją. 25% badanych osiągnęło najniższy poziom kompetencji cyfrowych, podczas gdy tylko 2% wykazało się najwyższymi umiejętnościami w tym obszarze.

W edycji 2023 roku, ICILS kontynuuje swoje zaangażowanie w mierzenie umiejętności i kompetencji cyfrowych uczniów, co jest niezbędne do skutecznego funkcjonowania w coraz bardziej cyfryzowanym świecie. Badanie to pozwala na zidentyfikowanie różnic w poziomie umiejętności cyfrowych między uczniami z różnych krajów, a także na wykrycie ewentualnych braków w systemach edukacyjnych, które wymagają ulepszenia. W tej edycji, również Polska nie wzięła udziału (National Center for Education Statistics, 2022)

ICILS składa się z komputerowego testu dla uczniów oraz kwestionariuszy dla uczniów, nauczycieli, koordynatorów TIK (technologii informacyjno-komunikacyjnych) i dyrektorów szkół. Ramowy program oceny umiejętności cyfrowych uczniów na rok 2023 opiera się na strukturze z 2018 roku, ale zawiera pewne modyfikacje. W ramach programu na 2023 rok, ICILS kontynuuje ocenę dwóch wymiarów: myślenia obliczeniowego i informacji cyfrowych. Każdy wymiar jest podzielony na obszary, które odnoszą się do nadrzędnej koncepcyjnej kategorii dla ram umiejętności i wiedzy, adresowanej przez narzędzia oceny. W ramach myślenia obliczeniowego, ocenia się dwa obszary: konceptualizacja problemów i operacjonalizacja rozwiązań (National Center for Education Statistics, 2022). Myślenie obliczeniowe to nowy obszar dodany do ram programu z roku 2018, który jest opcjonalny dla krajów uczestniczących. Stany Zjednoczone będą kontynuować uczestnictwo w tym obszarze. W ramach wymiaru informacji cyfrowych, oceniane będą cztery obszary: zrozumienie komputerów, zbieranie informacji, tworzenie informacji i komunikacja cyfrowa (National Center for Education Statistics, 2022). Badanie ICILS ma na celu ocenić, w jaki sposób młodzi ludzie nabywają umiejętności i wiedzę, niezbędną do efektywnego i bezpiecznego uczestnictwa w społeczeństwie cyfrowym. Wyniki ICILS 2023 mogą dostarczyć istotnych wskazówek dotyczących tego, jak podopieczni radzą sobie z wyzwaniami i możliwościami, jakie oferuje cyfryzacja. Ponadto, wyniki te mogą dostarczyć wglądu na różne aspekty edukacji cyfrowej, w tym na dostęp do technologii, jakość nauczania informatyki oraz na to, jak uczniowie wykorzystują technologie cyfrowe do nauki i komunikacji. Wyniki ICILS 2023 mogą również pomóc w identyfikacji luk w umiejętnościach cyfrowych wśród uczniów z różnych krajów i środowisk, co jest istotne dla opracowywania efektywnych strategii edukacyjnych i wyrównywania szans edukacyjnych w zakresie kompetencji informatycznych (National Center for Education Statistics, 2022).

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju jest autorem i wykonawcą badania PISA OECD (OECD's Programme for International Student Assessment's) na rzecz międzynarodowej oceny uczniów (OECD, 2016b). PISA mierzy zdolność 15-latków do wykorzystania ich wiedzy i umiejętności w zakresie czytania, matematyki i nauk przyrodniczych, a także kompetencji cyfrowych (Cedefop, 2020). Bardzo ważne są także kompetencje cyfrowe nauczycieli, czyli osób odpowiedzialnych za edukację. W niektórych krajach opracowano szczegółowe ramy lub standardy dla wszystkich nauczycieli dotyczące tylko kompetencji cyfrowych (Hiszpania, Chorwacja, Litwa, Austria, Norwegia, Serbia, Estonia i Irlandia). W innych istniejące ramy kompetencji nauczycieli nie obejmują

kompetencji cyfrowych (Czechy, Portugalia, Szwecja, Albania, Bośnia i Hercegowina, Szwajcaria i Turcja) (Huisman, 2019, s. 102).

Należy zwrócić uwagę na znaczenie zapewnienia wsparcia edukacyjnego w dziedzinie kompetencji komputerowych zarówno w szkołach miejskich, jak i wiejskich. Dodatkowo, rozwijanie umiejętności matematycznych może przyczynić się do poprawy kompetencji komputerowych. Badanie przeprowadzone przez IBE (Instytut Badań Edukacyjnych) wykazało specyficzne wyzwania, z którymi mogą się borykać szkoły wiejskie. Dlatego istotne jest podjęcie dodatkowych działań mających na celu zapewnienie równych szans i dostępu do edukacji komputerowej dla uczniów z obszarów wiejskich, aby mogli rozwijać niezbędne umiejętności w świecie cyfrowym (Cedefop, 2021).

2.2.3 Kompetencje informatyczne w zapisach podstawy programowej i w pracy nauczyciela

Kompetencje informatyczne są niezwykle istotne w XXI wieku. Obecne pokolenie nie pamięta czasów bez komputera. Rada i Parlament Europejski zdefiniowały kompetencje jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji” (Hajdukiewicz, Wysocka, 2015, s. 87). Rozwój kompetencji informatycznych jest jedną z kluczowych strategii rozwoju technologii cyfrowej w edukacji. Kompetencje informatyczne, znane również jako kompetencje cyfrowe lub kompetencje ICT (Information and Communication Technology), odnoszą się do umiejętności, wiedzy i postaw niezbędnych do skutecznego korzystania z technologii cyfrowych.

Kompetencje kluczowe definiowane są jako te, których „wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia” (Hajdukiewicz, Wysocka, 2015, s. 88). Ważnym aspektem kompetencji informatycznych jest świadomość zagrożeń związanych z korzystaniem z technologii cyfrowych oraz umiejętność ochrony prywatności i bezpiecznego korzystania z Internetu. Uczniowie powinni być edukowani w zakresie bezpiecznych praktyk online, takich jak tworzenie solidnych haseł, unikanie nieznanymi źródeł, rozpoznawanie spamu i prób phishingowych.

Kompetencje informatyczne stanowią jedną z ośmiu kluczowych kompetencji w procesie uczenia się przez całe życie, opisanych w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady Europy (Parlament Europejski i Rada, 2006)

Zgodnie z przytoczonym dokumentem kompetencje informatyczne „obejmują umiejętność i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Opierają się one na podstawowych umiejętnościach w zakresie TIK: wykorzystywania komputerów do uzyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu” (Hajdukiewicz, Wysocka, 2015, s. 89).

Zgodnie z powyższymi zaleceniami kompetencje informatyczne wymagają:

1. Na poziomie wiedzy:

- znajomości natury, roli i możliwości technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w życiu osobistym i społecznym oraz w pracy;
- znajomości aplikacji komputerowych (edytory tekstu, arkusze kalkulacyjne, bazy danych, przechowywanie informacji) i możliwości ich wykorzystania;
- znajomości potencjalnych zagrożeń związanych z Internetem i komunikacją za pośrednictwem mediów elektronicznych (poczta elektroniczna, narzędzia sieciowe);
- rozumienia sposobu, w jaki TSI mogą wspierać kreatywność i innowacje;
- świadomości zagadnień dotyczących prawdziwości i rzetelności dostępnych informacji;
- świadomości prawnych i etycznych aspektów interaktywnego korzystania z TSI.

2. Na poziomie umiejętności:

- poszukiwania, gromadzenia, przetwarzania, oceniania i krytycznego wykorzystywania informacji;
- korzystania z narzędzi do tworzenia, prezentowania i rozumienia złożonych informacji;
- docierania do usług oferowanych w Internecie, wyszukiwania i korzystania z nich;
- wykorzystywania TSI jako wsparcia krytycznego myślenia, kreatywności i innowacji.

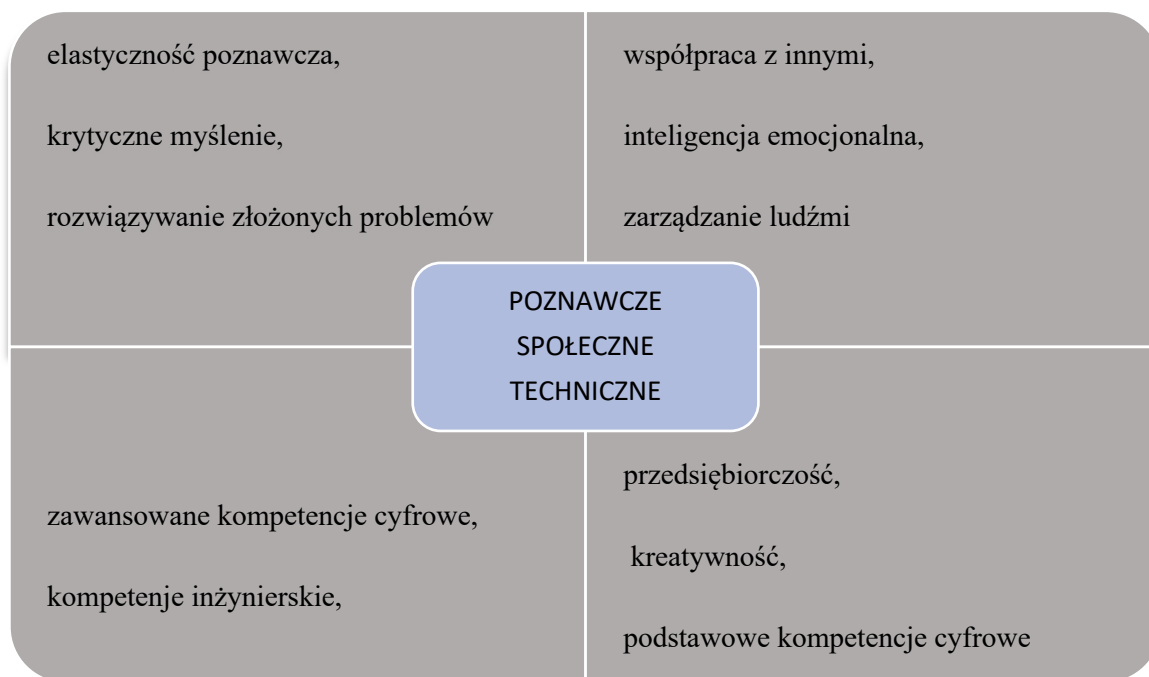
3. Na poziomie postaw:

- krytycznej i refleksyjnej postawy w stosunku do dostępnych informacji;
- odpowiedzialnego wykorzystywania mediów interaktywnych;
- zainteresowania udziałem w społecznościach i sieciach w celach kulturalnych, społecznych lub zawodowych (Hajdukiewicz, Wysocka, 2015, s. 91)

Uczniowie powinni uczyć się efektywnej komunikacji za pomocą narzędzi cyfrowych, takich jak: e-mail, platformy komunikacji grupowej, komunikatory internetowe. Powinni również zdobyć umiejętność oceny i wykorzystywania informacji z różnych źródeł w Internecie. Strategia rozwoju kompetencji informatycznych powinna zachęcać uczniów do twórczego wykorzystywania technologii cyfrowych. Uczniowie powinni mieć

możliwość tworzenia treści, takich jak: prezentacje multimedialne, filmy, blogi, strony internetowe, co rozwija ich umiejętności komunikacyjne i kreatywne (Hajdukiewicz, Wysocka, 2015, s. 92)

Rysunek 3 Kompetencje cyfrowe



Źródło: opracowanie własne, na podstawie Hajdukiewicz, Wysocka (2015, s. 18)

Umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także w celu wyszukiwania i korzystania z informacji została określona w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej jako jedna z najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej (Hajdukiewicz, Wysocka, 2015 s. 19).

Kompetencje informatyczne wielokrotnie pojawiają się w podstawie programowej. Za ważne zadanie szkoły zostaje uznane przygotowanie do świadomego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym. Za priorytetowe uznano umiejętności wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania informacji pochodzących z różnych źródeł. Za jeden z celów kształcenia ogólnego na drugim poziomie edukacyjnym uznano „kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym

świecie” (Hajdukiewicz, Wysocka, 2015, s. 20). Rozwój kompetencji informatycznych w szkole średniej i podstawowej jest niezwykle ważny, ponieważ przygotowuje uczniów do wyzwań cyfrowego społeczeństwa.

Zdobyciu podstaw kompetencji informatycznych służą zajęcia komputerowe. Są one ważnym narzędziem w zdobywaniu podstawowych kompetencji informatycznych przez uczniów w szkole średniej i podstawowej. Zajęcia te mogą być skoncentrowane na praktycznym nabywaniu umiejętności technologicznych i rozwijaniu innych aspektów kompetencji informatycznej. Ich celem jest:

1. bezpieczne posługiwanie się komputerem i jego oprogramowaniem; świadomość zagrożeń i ograniczeń związanych z korzystaniem z komputera i Internetu.
2. komunikowanie się za pomocą komputera i technologii informacyjno-komunikacyjnych.
3. wyszukiwanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł; opracowywanie za pomocą komputera rysunków, motywów, tekstów, animacji, prezentacji multimedialnych i danych liczbowych.
4. rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji z wykorzystaniem komputera.
5. wykorzystywanie komputera do poszerzania wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin, a także do rozwijania zainteresowań (Dijk, Konieczny, 2010, s. 60-62).

Zajęcia komputerowe mogą zachęcać uczniów do twórczego wykorzystywania technologii cyfrowych. Mogą uczyć się tworzenia prostych stron internetowych, projektowania grafiki, tworzenia filmów, nagrywania i edytowania dźwięku. Mogą również tworzyć prezentacje multimedialne, blogi lub e-książki. Dla bardziej zaawansowanych uczniów, zajęcia komputerowe mogą wprowadzać podstawy programowania. Uczniowie mogą uczyć się podstawowych języków programowania, takich jak Scratch, Python czy JavaScript, i tworzyć proste programy oraz algorytmy rozwiązujące problemy (Dijk, Konieczny, 2010, s. 61).

Technologie informacyjno-komunikacyjne mają być stosowane na zajęciach z różnych przedmiotów. Każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów. W kilku przypadkach konieczność włączenia TIK do metodyki jest zaznaczona wprost, np. w części poświęconej nowożytnemu językowi obcemu (zalecany jest dostęp do komputerów z łączem internetowym) i muzyce (zalecane jest prowadzenie zajęć z muzyki w pracowni wyposażonej w sprzęt do odtwarzania, nagrywania i nagłaśniania dźwięku, komputer z dostępem do Internetu i oprogramowaniem muzycznym (Dijk, Konieczny, 2010, s. 66).

Rozwój kompetencji informatycznych jest istotny w dzisiejszym cyfrowym świecie i pomaga uczniom przygotować się do wyzwań zawodowych i społecznych. Wiele dzisiejszych

zawodów wymaga podstawowych umiejętności informatycznych. Posiadanie tych umiejętności otwiera drzwi do różnorodnych ścieżek zawodowych, takich jak: programista, projektant stron internetowych, analityk danych, specjalista ds. marketingu cyfrowego, administrator sieci, grafik komputerowy i wiele innych. Uczniowie, którzy rozwijają kompetencje informatyczne, mają większe szanse na znalezienie satysfakcjonującej pracy w przyszłości (Dijk, Konieczny, 2010, s. 68).

W kontekście wyzwań cyfrowych, nie tylko uczniowie, ale także nauczyciele stają przed pewnymi trudnościami. Zwłaszcza starsze pokolenie nauczycieli może mieć trudności z adaptacją do nowych technologii (Dijk, Konieczny, 2010, s. 68).

Pojawia się potrzeba podjęcia działań mających na celu zwalczania cyfrowego wykluczenia wśród nauczycieli i rodziców dzieci. Definicja wykluczenia cyfrowego wskazuje, że jednostka nie posiada umiejętności korzystania z nowoczesnych technologii, które są dostępne na rynku (Dijk, Konieczny, 2010, s. 69). W efekcie można dokonać podziału członków społeczeństwa na takich, którzy posiadają dostęp do komputerów oraz Internetu oraz na takich, których dostęp do nowych technologii jest ograniczony czy wręcz niemożliwy (Dijk, Konieczny, 2010, s. 70). Poza wspomnianymi aspektami, rozpatrując wykluczenie cyfrowe wskazuje się także na kryterium regularności dostępu do nowoczesnych technologii cyfrowych i informacyjnych.

Rozważając problem wykluczenia cyfrowego, należy uwzględnić nie tylko kwestie regularności dostępu do nowoczesnych technologii cyfrowych i informacyjnych, ale również aspekty fizycznego dostępu do tych technologii. Ważne są także pochodne umiejętności jednostki oraz posiadanie niezbędnych zasobów do ich wykorzystywania. Zdaniem Batorskiego (2019, s. 81), wykluczenie cyfrowe jest powiązane nie tylko z dostępnością sprzętu, ale również z kompetencjami cyfrowymi i zasobami, które umożliwiają efektywne korzystanie z technologii. Niestety, przyczynia się to do pogłębiania nierówności społecznych, ponieważ osoby, które nie mają możliwości korzystania z tych narzędzi, mogą zostać wykluczone z pełnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym. Osoby, które nie mają dostępu do technologii cyfrowych lub nie posiadają wystarczających umiejętności korzystania z nich, są wykluczone z korzystania z różnorodnych możliwości i zasobów dostępnych online, takich jak: edukacja, zatrudnienie, informacje, usługi publiczne itp. Prowadzi to do powstawania „cyfrowego podziału” między tymi, którzy mają dostęp i umiejętności, a tymi, którzy ich nie mają (Batorski, 2019, s. 81),

Efektom wykluczenia cyfrowego jest ograniczony lub nierówny dostęp do informacji dla poszczególnych osób lub grup. Wykluczenie cyfrowe prowadzi również do wykluczenia

informacyjnego, co oznacza, że brak dostępu do informacji stanowi czynnik społecznej eliminacji. W dzisiejszym społeczeństwie informacyjnym, gdzie dostęp do informacji odgrywa kluczową rolę, wykluczenie cyfrowe może mieć poważne konsekwencje społeczne (Widawska, et al, 2014, s.110).

Wspomniana powyżej „izolacja informacyjna” jest wyznacznikiem podziału globalnej społeczności. Z jednej strony są ci, którzy potrafią, mogą oraz chcą korzystać z dostępnego potencjału technologicznego czy komunikacyjnego oraz na tych, którzy nie potrafią, nie mogą lub też nie chcą z tych aspektów korzystać, co wiąże się z ich małą świadomością. Dostrzega się więc wyraźny podział na e-włączonych oraz e-wykluczonych (Widawska, et al, 2014, s.111).

Można wyróżnić różne wymiary lub poziomy wykluczenia cyfrowego

1. motywację do korzystania z nowych technologii,
2. fizyczny dostęp – posiadanie komputera czy dostęp do Internetu,
3. umiejętności takie jak informacyjne, operacyjne czy strategiczne,
4. korzystanie z technologii (Batorski, 2019, s. 82).

„Odosobnienie cyfrowe” pociąga za sobą nieprzewidywalne skutki, które manifestują się na poziomie jednostek, instytucji i społeczeństwa. Podstawowym aspektem wykluczenia cyfrowego jest powiększająca się luka informacyjna, która występuje u jednostek o lepszych i gorszych predyspozycjach osobowościowych czy kompetencjach i umiejętnościach technicznych oraz możliwościach intelektualnych. Elementy te warunkują korzystanie z nowych technologii oraz dokonywanie zdolności do oceny informacji, jakie w nich są zamieszczane (Widawska, et al, 2014 s.111).

Natomiast konsekwencje wykluczenia cyfrowego mogą mieć zarówno indywidualny charakter, jak i wpływać na funkcjonowanie społeczeństwa. W kontekście skutków indywidualnych, wykluczenie informacyjne może prowadzić do marginalizacji jednostki, ograniczenia możliwości samorealizacji oraz utrudnień w znalezieniu zatrudnienia i integracji społecznej (Widawska, et al, 2014 s.112).

Wykluczenie cyfrowe wpływa na równość szans edukacyjnych. Dostęp do technologii cyfrowych i umiejętność ich używania są coraz bardziej niezbędne do skutecznego uczenia się i rozwijania kompetencji. Osoby, które są wykluczone cyfrowo, mają ograniczony dostęp do zasobów edukacyjnych online, narzędzi do nauki, zdalnego nauczania i innowacyjnych metod nauczania. To może prowadzić do pogłębiania się różnic w osiągnięciach edukacyjnych między uczniami.

Istotne są zatem liczne kursy i szkolenia dla kadry nauczycielskiej umożliwiające podniesienie kompetencji technologicznych. Nowe technologie nie powinny być barierą dla kadry nauczycielskiej, a ułatwieniem w pracy zawodowej (Hajdukiewicz, Wysocka, 2015, s. 70).

Wskazuje się na konieczność posiadania przez nauczycieli kompetencji informatycznych, które są niezbędne w ich codziennej pracy. Zidentyfikowano pewien profil kompetencyjny nauczyciela, określający go jako tego, który:

- rozumie swoją rolę w kształceniu ucznia na drugim etapie edukacyjnym;
- wie, jak przygotowywać uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym;
- zna podstawowe programy: edytory tekstu, arkusze kalkulacyjne, programy graficzne, programy audio i wideo;
- wie, jak celowo wykorzystać TIK na swojej lekcji;
- wie, jak TIK wspiera efektywne uczenie się i nauczanie;
- zna aplikacje i narzędzia pobudzające i wspierające kreatywność;
- ma świadomość prawnych i etycznych zasad interaktywnego korzystania z TIK;
- zna zagrożenia wynikające z korzystania z komputera, multimediiów, Internetu (Hajdukiewicz, Wysocka, 2015, s. 70)

W obecnych czasach wiele szkół i placówek edukacyjnych korzysta z technologii online do prowadzenia zajęć zdalnych lub hybrydowych. Nauczyciel, który posiada kompetencje informatyczne, może skutecznie wykorzystywać narzędzia i platformy e-learningowe, tworzyć materiały dydaktyczne online, udostępniać zadania i oceniać prace uczniów. Umiejętność sprawnego prowadzenia zajęć online staje się coraz bardziej istotna w dzisiejszych czasach.

Tabela 3 Kompetencje cyfrowe nauczyciela

Rodzaj kompetencji cyfrowych	Charakterystyka kompetencji cyfrowych
<i>Przedmiotowe</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Znajomość przedmiotowych elektronicznych zasobów edukacyjnych. – Wykorzystanie elektronicznych zasobów edukacyjnych w kontekście celów dydaktycznych, grupy docelowej oraz treści podstawy programowej. – Planowanie lekcji/zajęć przedmiotowych z wykorzystaniem nowych technologii. – Projektowanie własnych elektronicznych, edukacyjnych zasobów przedmiotowych. – Wykorzystanie współczesnych metod prowadzenia lekcji/zajęć przedmiotowych z wykorzystaniem nowych technologii.
<i>Metodyczne</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Analiza środowiska szkolnego w kontekście wykorzystania nowych technologii. – Projektowanie, realizacja, ewaluacja lekcji tradycyjnej z wykorzystaniem aktywizujących metod dydaktycznych oraz nowych technologii. – Projektowanie, realizacja i ewaluacji procesu kształcenia na odległość. – Projektowanie, realizacja, ewaluacja procesu kształcenia w formule blended learning (mieszanego).

	<ul style="list-style-type: none"> – Skuteczna komunikacja z uczniami i rodzicami z wykorzystaniem nowych technologii.
<i>Technologiczne</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystanie komputerów różnych typów. – Wykorzystanie edukacyjnych urządzeń mobilnych. – Wykorzystanie programów edukacyjnych. – Wykorzystanie aplikacji mobilnych. – Wykorzystanie urządzeń peryferyjnych (np. drukarek, urządzeń do e-testów, systemy głosowań, urządzenia pomiarowe, rzutników, sensorów). – Wykorzystanie systemów zarządzania klasą. – Swoboda poruszania się w sieci.

Opracowanie własne na podstawie (Hajdukiewicz, Wysocka, 2015, s. 55).

Kompetencje informatyczne umożliwiają nauczycielom skuteczną komunikację i współpracę z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami. Poprzez korzystanie z platform komunikacyjnych, poczty elektronicznej, mediów społecznościowych i innych narzędzi, nauczyciel może łatwo nawiązywać kontakt, przekazywać informacje, udostępniać materiały i współpracować z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego.(Hajdukiewicz, Wysocka, 2015, s. 112).

Kompetencje informatyczne umożliwiają nauczycielom efektywne ocenianie pracy uczniów i analizowanie ich wyników. Dzięki narzędziom komputerowym można tworzyć i korzystać z elektronicznych arkuszy ocen, baz danych, programów statystycznych i innych aplikacji, które ułatwiają ocenianie, śledzenie postępów uczniów i dostarczanie informacji zwrotnej. Nauczyciel cechujący się kompetencjami cyfrowymi:

1. wykorzystuje TIK w pracy z uczniami;

2. umie poszukiwać, gromadzić i przetwarzać informacje oraz je wykorzystywać w krytyczny i systematyczny sposób;
3. potrafi wykorzystywać narzędzia do tworzenia, prezentowania i rozumienia złożonych informacji;
4. ma zdolność docierania do usług oferowanych w Internecie, wyszukiwania i korzystania z nich w procesie nauczania (Hajdukiewicz, Wysocka, 2015, s. 112).

Nauczyciel, który posiada umiejętności korzystania z technologii, może uczestniczyć w kursach online, webinarach, platformach e-learningowych i innych formach samokształcenia. Pedagodzy powinni posiadać umiejętność organizowania swoich lekcji z uwzględnieniem poziomu nauczania, metodyki przedmiotowej oraz form prowadzenia zajęć dydaktycznych (lekcja z wykorzystaniem multimediiów, e-learning, b-learning, m-learning), a także sprawność wykorzystywania różnego typu cyfrowych materiałów edukacyjnych. Niezbędna jest również swoboda pracy z narzędziami dostępnymi online – programami, aplikacjami oraz umiejętność samodzielnego ich projektowania. Nauczyciele powinni umieć pracować zarówno w tradycyjnym środowisku, jak i w środowisku wirtualnym, wykorzystując różnego typu platformy edukacyjne, dzienniki elektroniczne itp. (Huismann, 2019, s. 90). Nauczyciel powinien więc być otwarty na zmiany wynikające z rozwoju technologicznego, być gotów doskonalić się i współpracować oraz dzielić się swoją wiedzą z innymi nauczycielami, a także wykazywać krytyczną i refleksyjną postawę w stosunku do dostępnych informacji (Hajdukiewicz, Wysocka, 2015, s. 112-113).

Rozwój tych nowych kompetencji technologicznych może otworzyć nowe możliwości zawodowe i społeczne dla jednostek, umożliwiając im skuteczne działanie w cyfrowym świecie. Umiejętność sprawnego korzystania z technologii cyfrowych, narzędzi i aplikacji pomaga uczniom być bardziej efektywnymi i produktywnymi w swojej pracy. Potrafią skuteczniej zarządzać czasem, organizować zadania, tworzyć i przetwarzać informacje oraz komunikować się z innymi. Kompetencje informatyczne umożliwiają uczniom efektywną komunikację i współpracę w świecie cyfrowym. Poprzez wykorzystanie narzędzi takich jak: e-mail, platformy komunikacyjne, media społecznościowe i współdzielone dokumenty, uczniowie mogą łatwo nawiązywać kontakt, dzielić się informacjami i współpracować z innymi osobami, niezależnie od ich lokalizacji (Huismann, 2019, s. 90).

2.3 Technologia informacyjna a kultura szkoły

Technologia informacyjna przynosi wiele korzyści dla kultury szkoły. Po pierwsze, dzięki internetowi uczniowie i nauczyciele mają dostęp do ogromnej ilości zasobów edukacyjnych, które można wykorzystać do poszerzenia wiedzy i zrozumienia różnych tematów. Po drugie, technologia informacyjna umożliwia indywidualizację procesu nauczania, pozwalając nauczycielom dostosować materiały oraz zadania do potrzeb i zdolności poszczególnych uczniów.

Uwzględniając ciągłą ekspansję zastosowań informatyki w życiu społecznym oraz wzrost znaczenia komputerów w zakresie komunikacji i dystrybucji danych, zaobserwowano narodziny dziedziny znanej jako technologia informacyjna (ang. Information Technology). Jest to obszar znacznie przekraczający tradycyjne granice informatyki, wprowadzający innowacyjne metody przetwarzania oraz udostępniania informacji. W kontekście mojej analizy, precyzuję definicję kluczowego terminu jakim jest technologia informacyjna, który stanowi fundament dalszych rozważań naukowych (Petrozolin-Skowrońska, 1996, s.55-56).

„Technologia informacyjna (TI) jest to zespół środków (czyli urządzeń, takich jak komputery i ich urządzenia zewnętrzne oraz sieci komputerowe) i narzędzi (czyli oprogramowanie), jak również inne technologie (takie, jak telekomunikacja), które służą wszechstronnemu posługiwaniu się informacją. Technologia informacyjna obejmuje więc swoim zakresem m.in.: informację, komputery, informatykę i komunikację. Współczesna technologia informacyjna wyrosła na bazie zastosowań komputerów, a jej decydujące znaczenie dla życia społeczeństw upoważnia do zdefiniowania końca XX wieku jako ery informacji i jej technologii” (Nowa encyklopedia powszechna PWN, 1996)

Pandemia COVID-19 przyspieszyła rozwój nauczania zdalnego przy użyciu technologii informacyjnej. Wiele szkół musiało przestawić się na nauczanie online, co wpłynęło na kulturę szkoły. Nauczanie zdalne wymaga elastyczności, samodyscypliny i umiejętności technologicznych zarówno u nauczycieli, jak i uczniów. To również zmienia sposób komunikacji i interakcji między uczniami i nauczycielami, co może mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki dla kultury szkoły (Skarbińska, 2020, s. 10).

Pomimo licznych korzyści, technologia informacyjna w szkole wiąże się również z pewnymi wyzwaniami i ograniczeniami. Przede wszystkim, istnieje potrzeba odpowiedniego szkolenia nauczycieli w zakresie wykorzystywania technologii informacyjnej w procesie nauczania. Ponadto, nie wszyscy uczniowie mają równy dostęp do nowoczesnych technologii i Internetu, co może prowadzić do nierówności w edukacji (Skarbińska, 2020, s. 11).

Odnosząc się do realiów wykorzystania nowej technologii w przestrzeni edukacyjnej, należy wskazać, że posiada ona zarówno plusy jak i minusy. Jednak można jednoznacznie określić w obecnych czasach czy przynosi więcej szkód czy pożytku. Zdecydowanie ma więcej zalet niż wad. Nowoczesne środki dydaktyczne są bardzo efektywne. Rozwój techniki i technologii sprawił, iż w nauczaniu wykorzystuje się coraz bardziej urozmaicone formy oddziaływania na ucznia. Współczesne środki dydaktyczne angażują wiele zmysłów, co sprzyja nowym doświadczeniom i eksperymentom. Dzięki temu proces nauki przebiega efektywniej (Skarbińska, 2020, s. 12).

Wprowadzenie multimedialnych środków dydaktycznych do procesu kształcenia uczniów na poziomie szkoły podstawowej, daje im nowe możliwości obcowania z technologią, która obecna jest w wielu dziedzinach współczesnego życia. Ponadto, środki takie usprawniają proces dydaktyczny i stają się sprzymierzeńcami współczesnych pedagogów (Skarbińska, 2020, s. 13).

Zbigniew Mysłakowski (1962, s.73) uważa, że o wynikach nie decyduje środek, lecz proces dydaktyczny, obejmujący działalność nauczycieli i uczniów, ukierunkowany na dokonanie się w uczniach pożądanym zmian. Udział środków w tym procesie polega na tym, że mogą one zastępować i wzbogacać pewne czynności nauczycieli i uczniów, intensyfikując w ten sposób oddziaływanie procesu na osobowość uczniów.

Tabela 4 Korzyści z zastosowania technologii komputerowej i informacyjnej

Widoczny rezultat	Poprawa [%]
wzrost ilości przyswajanej wiedzy	20 -30%
wzrost tempa uczenia się	20 - 80%
wzrost aktywności	80 - 90%
wzrost skuteczności nauczania	50 - 60%
wzrost zrozumienia tematu	60 - 70%
oszczędność czasu	20 - 70%

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kupisiewicz (2016, s. 55)

Jak wynika z powyższej tabeli, technologia komputerowa pozwala na wykorzystanie interaktywnych narzędzi, takich jak: aplikacje edukacyjne, programy multimedialne i gry

edukacyjne. Te narzędzia mogą pomóc w lepszym przyswajaniu materiału przez uczniów, umożliwiając im eksplorację i uczenie się w sposób angażujący i atrakcyjny. Korzystanie z technologii komputerowej w szkole przyczynia się do rozwoju umiejętności cyfrowych uczniów. Uczą się obsługiwać komputery, korzystać z programów, zarządzać danymi i oceniać informacje w Internecie. Te umiejętności są coraz bardziej istotne w dzisiejszym cyfrowym świecie (Kupisiewicz, 2016, s. 58)

Istnieje wiele możliwości i korzyści wynikających z wykorzystania nowoczesnych technologii w procesie edukacyjnym. Edukacja multimedialna, która angażuje wiele zmysłów i aktywizuje dzieci w różnorodny sposób, ma wiele zalet (Kupisiewicz, 2016, s. 58-59). Przekazywanie informacji odbywa się tu nie tylko przy pomocy systemu znaków werbalnych, ale również obrazowych, graficznych, dźwiękowych, czynnościowych i innych. Dzięki temu w procesie kształcenia multimedialnego uczniowie otrzymują informacje zakodowane w języku działań, w języku obrazów wizualnych i słuchowych oraz w języku symbolicznym. Ta różnorodność bodźców działających na uczącego się, powoduje uruchomienie wielu rodzajów aktywności: spostrzeżeniowej, manualnej, intelektualnej i emocjonalnej (Kupisiewicz, 2016, s. 60)

Technologia informacyjna umożliwia łatwy dostęp do ogromnej ilości informacji, co zmienia sposób, w jaki uczniowie i nauczyciele poszukują i przyswajają wiedzę. Uczniowie mają teraz możliwość samodzielnego odkrywania, badania i zgłębiania różnych tematów, wykorzystując różnorodne źródła dostępne w Internecie. Jednocześnie nauczyciele muszą pełnić rolę przewodników, pomagając uczniom w rozwijaniu umiejętności oceny i selekcji wiarygodnych informacji spośród dostępnych zasobów online (Kupisiewicz, 2016, s. 60)

2.3.1 Interakcja pomiędzy technologią informacyjną a kulturą szkoły

Zachodzi pewna interakcja pomiędzy technologią a kulturą szkoły. Placówki muszą dostosowywać swoje wcześniejsze funkcjonowanie do wyzwań XXI wieku. Zastosowanie technologii w szkole staje się coraz powszechniejsze i jest koniecznością wynikającą z różnych przesłanek. Kultura szkoły musi integrować się z nowoczesną technologią.

Podstawą organizacji edukacji jest zapewnienie odpowiedniej ilości i jakości sprzętu komputerowego. Koniecznością jest zabezpieczanie stanowiska pracy oraz zapewnianie prawidłowego i bezpiecznego użytkowania sprzętu (Szwedowska 2019, s. 56). Szkoły i instytucje edukacyjne powinny zapewnić wystarczającą liczbę komputerów i urządzeń

mobilnych, takich jak tablety, aby każdy uczeń miał dostęp do sprzętu niezbędnego do nauki. Ważne jest, aby sprzęt był aktualny i spełniał wymagania techniczne potrzebne do wydajnego korzystania z różnych narzędzi i aplikacji.

Uczniowie powinni mieć wyznaczoną przestrzeń do swobodnego poruszania się. Niezbędny jest również udział osób trzecich, które będą sprawowały kontrolę nad bezpieczeństwem osób uczestniczących w zajęciach, i które w razie problemów technicznych pomogą w ich rozwiązaniu (Szwedowska, 2019, s. 56). Należy zachować odpowiednie zasady prywatności i bezpieczeństwa danych osobowych uczniów. Osoby trzecie powinny działać zgodnie z przepisami i polityką szkoły w zakresie ochrony prywatności i bezpieczeństwa informacji. W przypadku udziału osób trzecich, ważne jest, aby miały one odpowiednie uprawnienia i zrozumienie dotyczące zasad ochrony danych i bezpieczeństwa online.

Technologia informacyjna w edukacji ma długą historię i stanowi specyficzny rodzaj postępowania z młodzieżą, który oznacza ogół działań, które podejmuje się, aby pomóc dzieciom lub młodzieży osiągnąć najwyższy, z możliwych dla nich, poziom funkcjonowania psychicznego i fizycznego. Dzięki wykorzystaniu nowych technologii IT można przełamać wiele barier, które wiążą się z nauką. Bez potrzeby opuszczania domu lub instytucji, możliwe jest nawiązywanie kontaktów, poszerzanie wiedzy, uzyskiwanie interesujących informacji oraz rozwijanie swoje zainteresowania (Szwedowska, 2019, s. 57).

Szczególne wyzwania stoją przed osobami organizującymi zdalną edukację, czyli poza placówką szkolną. Stworzenie skutecznego środowiska nauki zdalnej to wyzwanie, które stoi nie tylko przed dyrekcją szkoły, ale również nauczycielami i rodzicami, a także samymi uczniami, które muszą się zaadoptować do nowej rzeczywistości wirtualnej (Kruszewski 2015, s.99). Podstawą skutecznego środowiska nauki zdalnej jest zapewnienie uczniom odpowiedniego sprzętu oraz wsparcie techniczne. Konieczny jest nie tylko sprzęt, ale połączenie z siecią w sposób online. Ponadto istotne jest to, aby uczniowie wiedzieli, że mogą zgłosić się po pomoc w razie problemów. Ważne jest, aby uczniowie mieli również wsparcie rodziców lub opiekunów (Szwedowska, 2019, s. 58).

Warto tu przywołać wyzwania wiążące się z edukacją zdalną. Robert Mills Gagné et al. (2022, s. 109) sformułowali dziewięć uniwersalnych kroków (elementów składowych) instrukcji, uznawanych powszechnie za niezbędne w projektowaniu nauki zdalnej:

1. motywowanie (Motivate the Learner);
2. wyjaśnienie (poinformowanie), co będzie treścią nauczania (Explain What is to be Learned);
3. nawiązanie do wcześniejszej wiedzy (Recall Previous Knowledge);

4. prezentacja nauczanych treści (Present the Material to be Learned);
5. wspieranie uczących się (Provide Guidance for Learning);
6. zachęcanie do aktywności własnej studenta (Active Involvement);
7. dostarczanie informacji pozwalającej na samoocenę postępów w nauce (Provide Feedback);
8. ocena przebiegu procesu uczenia się (Test Comprehension);
9. zachęta (wspieranie) procesu utrwalania oraz poszerzania zdobytej wiedzy i umiejętności (Provide Enrichment or Remediation) (Gagné, et al, 2022, s. 109).

Włączenie tych elementów w projektowanie nauki zdalnej może pomóc w zapewnieniu efektywnego i angażującego procesu uczenia się dla uczniów.

Placówki szkolne muszą promować wykorzystywanie nowych technologii w procesie edukacyjnym. Aby jednak miało to miejsce, niezbędne jest posiadanie odpowiedniego sprzętu oraz umiejętności kadry nauczycielskiej. Bardzo ważne jest przełamywanie oporu osób negatywnie nastawionych do nowych technologii (Gagné, et al, 2022, s. 110).

Interakcja pomiędzy technologią informacyjną a kulturą szkoły jest dynamicznym procesem, który ma zarówno wpływ na sposób funkcjonowania szkoły, jak i na wykorzystanie technologii w edukacji. Technologia informacyjna może prowadzić do transformacji kultury szkolnej poprzez zmianę sposobu, w jaki nauczyciele uczą, a uczniowie się uczą. Może promować bardziej otwartą i elastyczną atmosferę edukacyjną, która zachęca do aktywnego uczestnictwa, współpracy i innowacji. Interakcja pomiędzy technologią informacyjną a kulturą szkoły jest złożonym procesem, który wymaga świadomego projektowania i doskonalenia (Gagné, et al, 2022, s. 111).

W dzisiejszym szybko zmieniającym się świecie nowe kompetencje technologiczne stają się nieodłącznym elementem kultury szkoły, wpływając na jej strukturę, metodologię nauczania oraz interakcje społeczne wewnątrz placówki. Rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) oraz ich integracja w edukacji znacząco transformuje środowisko nauczania i uczenia się, stawiając przed nauczycielami i uczniami nowe wyzwania.

W kontekście kultury szkolnej, kompetencje technologiczne obejmują nie tylko umiejętność korzystania z narzędzi cyfrowych, ale również zdolność do krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów oraz kreatywnego wykorzystania technologii w procesie edukacyjnym. Wymaga to od szkół nie tylko dostarczenia odpowiedniej infrastruktury technicznej, ale także przemodelowania strategii dydaktycznych i wychowawczych, aby umożliwić efektywne wdrażanie tych narzędzi w proces nauczania (Gagné, et al, 2022, s. 99).

Jednakże, integracja technologii w kulturze szkolnej nie jest pozbawiona wyzwań. Należy zwrócić uwagę na potencjalne nierówności dostępu do zasobów technologicznych, co może pogłębiać istniejące dysproporcje edukacyjne. Ponadto, pojawia się potrzeba szkolenia nauczycieli w zakresie nowych metod nauczania z wykorzystaniem TIK oraz w zakresie cyberbezpieczeństwa i ochrony danych osobowych.

Integracja nowych kompetencji technologicznych w kulturze szkolnej wymaga więc holistycznego podejścia, uwzględniającego zarówno aspekty techniczne, dydaktyczne, jak i społeczne. Tylko poprzez takie zintegrowane działania szkoła może skutecznie przygotować uczniów do funkcjonowania w coraz bardziej cyfrowym świecie, jednocześnie zachowując i promując wartości edukacyjne i społeczne.

2.3.2 Wpływ doświadczenia edukacji zdalnej podczas pandemii COVID-19 na kulturę szkolną w kontekście nowoczesnych technologii

Wskazać należy, że ogromny sprawdzian dla polskiej edukacji w zakresie nauki zdalnej nastąpił w trakcie pandemii COVID-19. Od listopada 2020 do stycznia 2021 Polska doświadczyła znacznego wzrostu nowych przypadków zakażeń koronawirusem. W rezultacie, w marcu 2021 ogłoszono pandemię na terenie całego kraju. Podobnie jak w innych krajach, w Polsce wprowadzono wiele restrykcji i środków zaradczych w celu ograniczenia rozprzestrzeniania się wirusa. Te środki obejmowały kwarantannę, ograniczenia podróży oraz restrykcje dotyczące kontaktów międzyludzkich. Placówki edukacyjne również były dotknięte tymi ograniczeniami. W walce z pandemią szkoły zostały zobligowane do przeprowadzenia zdalnej nauki. Było to ogromne wyzwanie zarówno dla placówek edukacyjnych, jak i dla nauczycieli, uczniów i ich opiekunów. Zdalne nauczanie wymagało adaptacji do nowych metod nauczania i korzystania z technologii komunikacyjnych, takich jak lekcje online czy platformy e-learningowe. Nauczyciele musieli dostosować swoje programy nauczania do pracy zdalnej, a uczniowie i ich opiekunowie musieli przystosować się do nowego modelu edukacji w domu (Wildman, 2021, s.455).

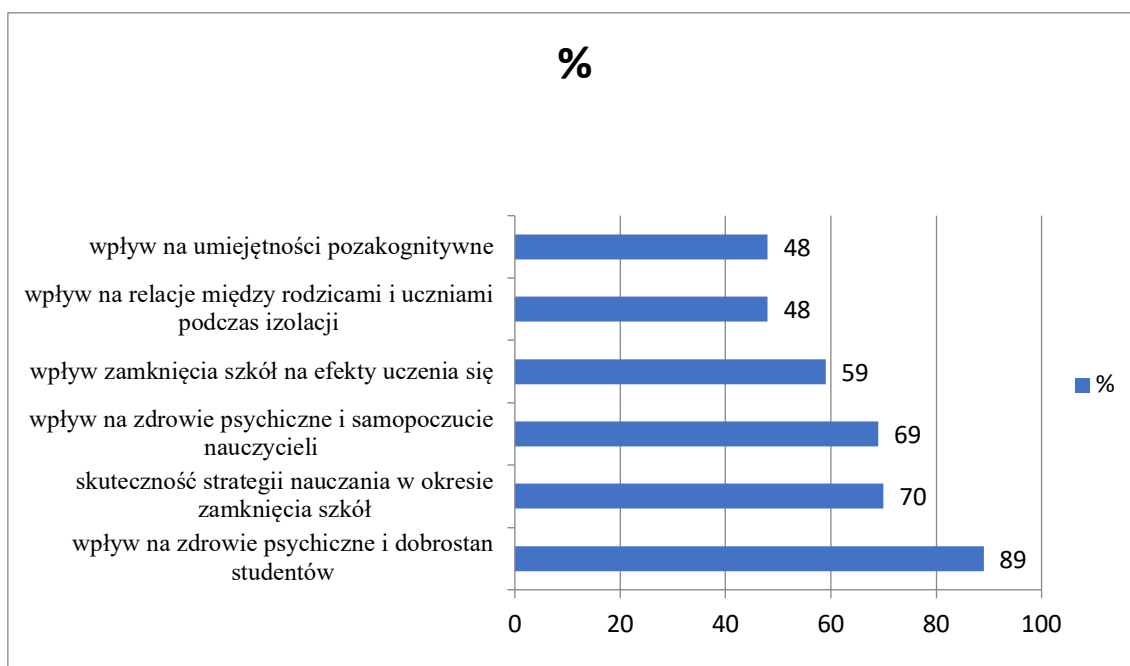
Jednak wiadomo, że pandemia COVID-19 miała znaczący wpływ na systemy edukacyjne na całym świecie. Wiele krajów wprowadziło nauczanie zdalne jako środek zapobiegawczy, mający na celu ograniczenie rozprzestrzeniania się wirusa. Wprowadzenie nauki zdalnej było wyzwaniem dla placówek edukacyjnych, nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Sytuację na temat nauki zdalnej i systemów edukacji monitorują między innymi: OECD, UNESCO, UNICEF oraz Bank Światowy. W raporcie organizacji

przedstawiono już pewne wnioski, które udało się zaobserwować w ciągu ponad dwóch lat. Raport „Stan edukacji rok po pandemii COVID-19” przygotowany przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) przedstawia istotne refleksje. Dane zostały zebrane od ministerstw edukacji poszczególnych państw w okresie od stycznia do lutego 2021 roku. Na ich podstawie autorzy raportu prezentują, jak wyglądał stan pandemicznej edukacji w odniesieniu do kilku kategorii (Wildman, 2021, s. 455-462).

Decyzje o zamknięciu szkół w czasie pandemii były podejmowane na podstawie różnych czynników, takich jak: wskaźniki zakażeń, zdolność systemu opieki zdrowotnej do radzenia sobie z przypadkami COVID-19 oraz polityka publiczna dotycząca zdrowia i edukacji w danym kraju. W celu zapobiegania rozprzestrzenianiu się wirusa, wiele krajów podjęło decyzję o czasowym zamknięciu szkół jako środka ostrożności (Wildman, 2021, s.455-462).

Pandemia spowodowała, że 1,5 miliarda uczniów z 188 krajów na świecie zostało odciętych od tradycyjnej nauki w szkołach. W odpowiedzi na zamknięcie szkół, wiele placówek przeszło na nauczanie zdalne. Czas, na jaki szkoły pozostawały zamknięte, różnił się w zależności od poziomu edukacji w danym kraju. Szkoły na Kostaryce były zamknięte najdłużej. Nauka stacjonarna została tam wznowiona po prawie 180 dniach na wszystkich poziomach nauczania. Natomiast uczniowie w Danii powrócili do szkół najszybciej, po około 20 dniach. Niektóre kraje, zwłaszcza te o niższym poziomie edukacji, miały większe trudności w dostosowaniu się do nauczania zdalnego i przywróceniu nauki stacjonarnej. Takie opóźnienia mogą mieć negatywny wpływ na kontynuację edukacji uczniów i prowadzić do pogłębienia istniejących nierówności edukacyjnych (WHO, 2022)

Rysunek 4 Badanie (2022) wpływu pandemii na edukację



Źródło: opracowanie własne na podstawie (Wildman, 2021, s. 455-462 ; WHO, 2022; Gupta, Jawanda, 2020; Patrinos, Vegas, Carter-Rau, 2022)

W wyniku pandemii wiele szkół i uczelni zostało zmuszonych do przeniesienia się na nauczanie zdalne. W tym celu wykorzystano różne narzędzia i platformy internetowe, aby umożliwić kontynuację procesu edukacyjnego. Przejście na kształcenie na odległość wiązało się z nowymi wyzwaniami, takimi jak zapewnienie odpowiedniego dostępu do technologii, konieczność dostosowania metod nauczania oraz trudności z utrzymaniem zaangażowania uczniów. Pandemia miała również negatywny wpływ na zdrowie psychiczne uczniów. Izolacja społeczna, brak interakcji z rówieśnikami oraz trudności emocjonalne wynikające z pandemii mogły prowadzić do wzmożonego stresu, lęku i depresji (Gupta, Jawanda, 2020)

2.4 Podsumowanie rozdziału

W Rozdziale Technologia informacyjna, poświęciłam uwagę roli technologii informacyjnej w edukacji, akcentując jej wpływ na procesy nauczania i uczenia się oraz na kulturę szkolną. Omówiłam znaczenie technologii informacyjnej nie tylko jako narzędzia dydaktycznego, ale także jako czynnika wpływającego na interakcje społeczne, motywacje

i postawy uczniów. Uwypukliłam rozwój technologii IT, w tym Internetu jako kluczowych elementów współczesnej edukacji, podkreślając ich wpływ na dostępność i interaktywność nauczania.

Rozważania skoncentrowałam na ewolucji technologii informacyjnej, z uwzględnieniem jej wszechobecności w różnych dziedzinach, w tym w edukacji. Przytoczyłam przykłady, jak technologia IT przyczynia się do budowy społeczeństwa informacyjnego i wspiera rozwój społeczny oraz emocjonalny poprzez komunikację internetową. Omówiłam również dynamiczny rozwój technologii informatycznej, komunikacyjnej i informacyjnej, wskazując na ich rosnącą przystępność cenową i dostępność.

Zwróciłam uwagę na rosnącą rolę TI w edukacji, a także na jej zastosowanie w edukacji zdalnej, zwłaszcza w kontekście globalnej pandemii COVID-19. Podkreśliłam, jak technologia informacyjna ułatwia dostęp do zasobów edukacyjnych i wspiera efektywne nauczanie.

W dalszej części rozdziału przedstawiłam strategię rozwoju technologii cyfrowej w edukacji, uwzględniając szerokie konteksty ich wdrażania na poziomie krajowym i europejskim. Omówiłam, jak cyfryzacja edukacji wspiera rozwój i dobro ucznia oraz nauczyciela, wskazując na konieczność włączenia technologii cyfrowych do strategii edukacyjnych. Przytoczyłam przykłady konkretnych działań i programów, mających na celu wykorzystanie technologii cyfrowych w celu poprawy jakości procesu nauczania i uczenia się oraz dostosowania edukacji do wymagań współczesnego świata cyfrowego.

Podjęłam także temat badania kompetencji cyfrowych, podkreślając ich znaczenie w zapobieganiu wykluczeniu cyfrowemu. Zwróciłam uwagę na konieczność monitorowania kompetencji cyfrowych nauczycieli i uczniów, uwypuklając rolę badań takich jak ICILS w ocenie tych umiejętności. Podkreśliłam, że ocena kompetencji cyfrowych może być realizowana poprzez odrębne egzaminy lub jako część oceny innych przedmiotów. Omówiłam różne metody oceny kompetencji cyfrowych i ich znaczenie w kontekście narodowym i międzynarodowym.

Zauważyłam, że raporty, takie jak te przygotowywane przez Komisję Europejską, odgrywają kluczową rolę w określeniu stanu kompetencji cyfrowych w różnych krajach. W kontekście Polski, zaznaczyłam, że badanie z 2014 roku pokazało, że kraj ten znajdował się w środkowej części rankingu, co sugeruje średni poziom kompetencji cyfrowych.

Przytoczyłam również wyniki badania ICILS z 2018 roku, które ujawniło, że dostarczenie uczniom narzędzi cyfrowych nie gwarantuje automatycznie rozwoju ich umiejętności komputerowych i informacyjnych. Wskazałam na istotną rolę odpowiedniego wsparcia i szkolenia nauczycieli oraz tworzenia skutecznych programów nauczania.

Podczas pandemii COVID-19, polska edukacja przeszła duże wyzwania związane z nauczaniem zdalnym, będąc reakcją na wzrost zakażeń i wprowadzone restrykcje. Przedstawiłam w swoich rozważaniach raporty organizacji międzynarodowych jak OECD czy WHO podkreślające globalne skutki pandemii dla systemów edukacyjnych, wskazujące na różnorodne doświadczenia i wyzwania związane z przechodzeniem na nauczanie zdalne.

Na koniec rozdziału podkreśliłam, że analiza kompetencji cyfrowych jest istotna dla zrozumienia obecnego poziomu umiejętności i identyfikacji obszarów wymagających rozwoju. Zwróciłam uwagę na konieczność ciągłego monitorowania i aktualizowania strategii nauczania w celu poprawy kompetencji cyfrowych w społeczeństwie

3 Założenia metodologiczne podjętych badań

3.1 Cele prowadzonych badań

Celem mojej dysertacji jest zidentyfikowanie i analiza wpływu technologii informacyjnych na kulturę szkolną. Moje badanie ma także na celu ocenę, w jaki sposób integracja technologii informacyjnych wpływa na relacje społeczne, praktyki pedagogiczne czy style uczenia się. Intencją moją jest także zrozumienie, jak technologia informacyjna przyczynia się do ewolucji norm, wartości i oczekiwań edukacyjnych, które współtworzą kulturę szkolną. Praca ta ma na celu również ocenić, w jaki sposób wdrożenie TI wpływa na postawy i percepcję uczniów, nauczycieli oraz dyrektorów w stosunku do procesu kształcenia i uczenia się, a także zrozumienie, jak technologia informacyjna może być wykorzystywana do wspierania rozwoju pożądanych elementów kultury szkolnej.

Intencją, która stanowiła fundament moich badań, było wskazanie zmian jakie niesie ze sobą technologia informacyjna w kulturze szkoły z perspektywy subkultur: nauczycielskiej, uczniowskiej oraz dyrektorów szkół. Kluczowe jest przy tym, aby działania badacza nie były określone nazbyt enigmatycznie, czy zbyt pobieżne. Istotne zatem stało się dla mnie wyeksponowanie z celu poznawczego następujących celów szczegółowych:

- 1. opis wykorzystania przez uczniów, nauczycieli oraz dyrekcję technologii informacyjnej;**
- 2. opis zmieniających się procesów społecznych oraz interakcji poprzez użytkowanie technologii informacyjnej z perspektywy ucznia, nauczyciela oraz dyrektorów szkół;**
- 3. opis zmian zachodzących w kulturze szkoły w procesie kształcenia i funkcjonowania szkoły poprzez stosowanie technologii informacyjnych, z perspektywy uczniów, nauczycieli oraz dyrektorów szkół;**
- 4. opis doświadczeń edukacji zdalnej i wpływu edukacji zdalnej na postrzeganie technologii informacyjnej w ramach kultury szkoły**

3.2 Problematyka badawcza

Prezentowane przeze mnie dociekania odnoszą się do uwarunkowań wpływu technologii informacyjnej na kulturę szkoły oraz analizy zmian, jakim kultura szkoły podlega lub może podlegać za sprawą stosowania narzędzi cyfrowych.

W procesie badawczym wyszczególniłam ogólny problem badawczy:

1. jakie zmiany w kulturze szkoły zachodzą poprzez stosowanie technologii informacyjnej?

Pytanie główne, w kontekście koncepcji zawartych w części teoretycznej pracy przekładają się na następujące pytania szczegółowe:

1. jak wykorzystywana jest technologia informacyjna przez uczniów, nauczycieli oraz dyrekcję?

2. jak zmieniają się procesy społeczne oraz interakcje poprzez stosowanie technologii informacyjnej przez uczniów, nauczycieli oraz dyrekcję?

3. jak zmienia się kultura szkoły w procesie kształcenia i funkcjonowania szkoły przez stosowanie technologii informacyjnej z perspektywy ucznia, nauczyciela oraz dyrektora?

4. jak doświadczenie edukacji zdalnej zmieniło myślenie o technologii informacyjnej w ramach kultury szkoły?

Reasumując dotychczasowe rozważania, kluczowym dla mnie zagadnieniem staje się analiza, w jaki sposób implementacja nowoczesnych narzędzi technologii informacyjnej wpływa na wartości, zwyczaje i codzienne praktyki edukacyjne.

3.3 Metody, techniki i narzędzia badawcze

W moich badaniach przyjąłam optykę jakościową. Badana tematyka, nie jest zdefiniowana przeze mnie mierzalnymi zmiennymi wpisującymi się w wymierną analizę,

a zawarta jest zarówno w opisie faktów jak i subiektywnych refleksjach uczestników badania. Zdaniem Ropskiego (2015, s. 258), koncept badań nie może wymuszać ograniczonego, sformalizowanego nastawienia do tworzenia hipotez, pomimo że jest on określony językiem zmiennych i ich współzależności. Ponadto, bezcelowe jest kreowanie hipotez w przypadku stosowania tu pytań otwartych. Na tej podstawie odstąpiłam od stworzenia hipotez uznając, że mogłoby to być „daremny marnotrawieniem energii twórczej” (Łobocki, 2010, s. 129). Istnieje prawdopodobieństwo, iż w rzeczonym badaniu, hipotezy mogą oddziaływać na selekcję oraz gromadzenie materiału badawczego. W oparciu o koncepcję Muszyńskiego (2018, s.128), że całe życie (w tym osobowość) objawia się poprzez zachowania o szerokim spektrum, badanie to koncentrowało się na uchwyceniu zmiennych behawioralnych w możliwie najszerszy sposób. Mimo że takie podejście niesie ze sobą elementy przypuszczeń i prawdopodobieństwa zamiast pewności, której przyczyną jest złożoność ludzkich działań i ich uwarunkowań biograficznych oraz kulturowych, szczególną uwagę poświęciłam na obserwację zachowań werbalnych, niewerbalnych i reakcji. W tych ramach badawczych kluczowe okazały się dla moich badań spontaniczne wypowiedzi i odpowiedzi na zadane pytania, a także obserwacja zachowań badanych w ich naturalnym otoczeniu, jakim jest środowisko szkolne, co stanowiło istotne źródło danych.

W poniższym fragmencie przedstawiłam zastosowane metody badawcze oraz ich istotę, typy dokonywanych czynności badawczych oraz zaimplementowane narzędzia badawcze.

Wywiad:

Wywiad jakościowy stanowił rozmowę o charakterze kooperatywnym, pomiędzy mną a respondentami (Kubinowski, 2010, s. 213-214). Wywiady przeprowadziłam z uczniami, nauczycielami oraz dyrektorami. Formuła wywiadu stanowił kompromisowy model, który podlegał ewolucji i składał się z etapów. Chciałam, aby podczas spotkania respondenci w sposób nieskrępowany wyrażali swoją perspektywę. Badanie miało dwie formuły: wywiadu grupowego oraz wywiadu indywidualnego. Dociekania badawcze rozpoczęłam od indywidualnych wywiadów pogłębionych, podczas których osoba badana wprowadziła mnie w kulisy swojego życia, wyrażając tym samym w słowach „opowieść ze swojego życia”. Jak twierdzi Pilch (1998, s. 64) podczas wywiadu trudno wyzbyć się „pytań sugerujących, prowokujących czy nawet drażliwych”.

John Johnson (2020, s. 104) wskazuje, iż wywiad pogłębiony jest wzajemną zależnością sprecyzowaną na pozyskanie „pogłębionych informacji”, które obejmują emocje,

doświadczenia, wyznawane wartości. Zgodnie z założeniem Georga Gaskella (2000, s. 51) można o wywiadzie pogłębionym powiedzieć jako o konwersacji pomiędzy dobrymi przyjaciółmi, co ukazuje funkcje jakie pełni badacz i respondent. Zdaniem Pilcha (1998, s. 64) „poważne problemy kształcenia i wychowania skrywają się często pod powierzchowną warstwą oczywistości, pod którą dostrzec je można jedynie przy głębokim, pełnym zaufania kontakcie badacza z badanymi”. W tej perspektywie, przeprowadzone wywiady pogłębione w prezentowanych przeze mnie badaniach okazały się kluczowe. Zważywszy na pandemię, wykorzystywałam również internetowe środki komunikacji otwierające możliwość łączności wideo. Zastosowałam także zogniskowany wywiad grupowy w postaci rozmowy grupowej w towarzystwie uczniów, kontrolowanej przeze mnie, czyli moderatora, według założeń ujętych w konspekcie wywiadu (Gawlik-Kobylińska, 2016, s. 131). Etap ten w szczególności pełnił kluczową rolę z racji na występujące mechanizmy zachodzące w grupie, jak również proces synergii czy konstruktywnej aktywności respondentów.

W moich badaniach użyłam dwóch głównych technik. Pierwszą był indywidualny wywiad pogłębiony, który pozwalał na swobodne odpowiadanie. W trakcie wywiadu skupiałam się na ważnych tematach, a mniej istotne traktowałam pobieżnie (Nikodemka, 1999, s. 78). Rozmowa była dość elastyczna i częściowo uporządkowana. Główny zarys wywiadu przedstawiony jest w załącznikach 2,3,4. Nie starałam się ściśle trzymać ustalonej kolejności pytań, a raczej elastycznie prowadziłam rozmowę. Lista tematów nie była sztywnym zakresem moich pytań, lecz raczej punktem wyjścia do zadawania bardziej szczegółowych pytań i utrzymania płynności rozmowy. Drugą techniką był wywiad grupowy, który przeprowadziłam zgodnie z przygotowanym planem (załącznik 5), który określał ogólny kierunek badania i strukturę dyskusji, w tym hierarchię poruszanych tematów. W scenariuszu ustaliłam kluczowe pytania, które wykorzystałam podczas wywiadu.

Obserwacja:

Podjęłam decyzję o zastosowaniu obserwacji jakościowej, która zakłada, iż ja jako badacz występuję w prawdziwych okolicznościach z życia codziennego respondentów (Kubinowski, 2010, s. 200-206). Zdaniem Muszyńskiego (2018, s. 179) „czynność tę określono jako obserwację naturalną, która charakteryzuje się tym, że badacz stara się uchwycić zachowania ludzi na gorąco, nie dokonując interwencji w warunki zewnętrzne ani bieg zdarzeń”.

W trakcie badań prowadziłam terminowe, nieprzypadkowe, regularne monitorowanie

zachowań respondentów przez ustalony czas, zbieranie informacji w oparciu o spostrzeżenia. Obserwacja nie miała na celu odnotowania wszystkiego, co następowało, ale jedynie tego co było kluczowe dla mnie jako badacza.

Chociaż zaplanowałam przeprowadzenie obserwacji, nie mogłam dokładnie przewidzieć wszystkich zachowań obserwowanych osób, więc moje narzędzie badawcze było dość szerokie (załącznik 1). W przygotowanym dokumencie określiłam, co będę obserwować i zapisywałam wszystkie ważne fakty i sytuacje związane z badanym tematem. Skupiłam się na dokładnym zapisywaniu swoich spostrzeżeń, ponieważ wspomnienia mogą być zniekształcone lub zapomniane, więc postanowiłam rejestrować informacje systematycznie, od razu podczas obserwacji i zaraz po jej zakończeniu. Zgodnie z Glinką i Czakonem (2021, s. 97), ważne jest, aby obserwacje zawsze towarzyszyły dokładne notatki, oddzielające obserwowane zdarzenia od ocen badacza. Karta obserwacji składała się z dwóch części: obserwacji i podsumowania. Cały proces badawczy był skomplikowany i długotrwały, dlatego tworzenie szczegółowych opisów pomogło mi zachować dokładność i umożliwiło dokonanie ważnych odkryć badawczych.

3.4 Charakterystyka terenu i grupy badawczej

Celem przeprowadzonego przeze mnie badania jest zrozumienie wpływu technologii informacyjnej na kulturę szkolną. Przez kulturę szkolną rozumie się zarówno widoczne praktyki edukacyjne, jak i mniej widoczne przekonania, wartości i normy, które kształtują codzienne życie szkoły. Badanie to ma na celu zidentyfikowanie, jak stosowanie technologii informacyjnej przekształca metody nauczania, uczenia się, komunikację oraz ogólne funkcjonowanie środowiska szkolnego. Biorąc pod uwagę powyższe, naturalnym miejscem badania stały się szkoły: szkoła ponadpodstawowa w Strzelinie oraz szkoła podstawowa we Wrocławiu. Czynniki warunkującymi dobór placówek były osobiste kontakty oraz dostępność szkoły.

Pierwszą placówką, która była otwarta na współpracę umożliwiającą sprawną realizację badania i która zaproszono do badania w ramach grantu Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej¹ była szkoła podstawowa we Wrocławiu. Drugą placówkę – szkołę ponadpodstawową w Strzelinie wybrałam dzięki wykorzystaniu osobistych kontaktów, gdyż

¹ Dolnośląska Szkoła Wyższa otrzymała grant interwencyjny NAWA na projekt z obszaru edukacji: „Wyłaniająca się nowa kultura szkoły oraz jej potencjalne konsekwencje w kontekście edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19”. Celem badań jest przyjrzenie się procesowi zmiany kultury szkoły pod wpływem edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19 w Polsce oraz w Wielkiej Brytanii.

jestem jej pracownikiem co pozwoliło mi tym samym na uzyskanie głębszego wglądu i bardziej szczegółowych informacji od uczestników badania, co może wzbogacić jakość i wiarygodność zebranych danych.

W badaniu uwzględniłam trzy grupy uczestników, które odgrywają kluczowe role w kulturze szkolnej. Pierwszą z nich są nauczyciele – ich doświadczenia i opinie na temat wpływu technologii informacyjnej na proces dydaktyczny i organizację pracy będą fundamentalne dla zrozumienia zmian w kulturze szkolnej. Kolejną grupę stanowili uczniowie jako główni odbiorcy nowych technologii ich perspektywa jest niezbędna do oceny, jak technologia wpływa na ich naukę, motywację i interakcję ze szkołą. Uczniowie zakwalifikowani do badania byli uczniami w wieku 9–10 lat, uczęszczali do klasy IV szkoły podstawowej bądź byli wychowankami w wieku 18-lat lub 19-lat i kształcili się w klasie III oraz IV szkoły ponadpodstawowej. Ostatnią grupą byli dyrektorzy – ich wizja i decyzje dotyczące wdrażania technologii informacyjnej są krytyczne dla kierunku i dynamiki zmian w szkole.

W ramach metodologii badawczej główny nacisk położyłam na wywiady oraz obserwacje uczestniczące oraz nieuczestniczące jako metody zbierania danych.

Początkowo planowałam przeprowadzić grupowe i indywidualne wywiady z uczniami, nauczycielami oraz dyrektorami szkół w szkole podstawowej we Wrocławiu. Jednak ze względu na ogłoszenie stanu epidemii (Rozporządzenie, 2021) i przejście na zdalne nauczanie, musiałam dostosować swoje plany. W rezultacie przeprowadziłam 21 obserwacji (zarówno uczestniczących, jak i nieuczestniczących) uczniów oraz nauczycieli podczas nauki zdalnej przy pomocy platformy Teams oraz 20 rozszerzonych wywiadów jakościowych- 3 z dyrektorami szkół i 17 z nauczycielami.

W szkole ponadpodstawowej przeprowadziłam 54 wywiady jakościowe, w tym 3 z dyrektorem, 15 z nauczycielami i 36 z uczniami (30 spotkań indywidualnych oraz 6 w formie grupowej), a także 17 obserwacji lekcji online w szkole ponadpodstawowej w Strzelinie. W tej ostatniej szkole wywiady z nauczycielami, uczniami i dyrekcją odbywały się indywidualnie.

Kontakt z dyrektorem oraz wicedyrektorem szkoły ponadpodstawowej pozyskałam w drodze osobistych kontaktów, natomiast kontakt z dyrektorem szkoły podstawowej, jak wcześniej wspomniałam, nawiązałam w ramach uczestnictwa w grantcie. Przeprowadziłam łącznie 6 wywiadów jakościowych z dyrektorami i wicedyrektorami w obu placówkach, trzy przy pomocy platformy Microsoft Teams oraz trzy wywiady w formie spotkania indywidualnego.

Objaśnienia dotyczące szkół oraz osób uczestniczących w badaniach wraz

z przypisanymi symbolami na rzecz dysertacji zaprezentowałam w poniższych *Tabelach: 5 oraz 6* Omówienie szkół ograniczyłam do informacji, które gwarantują anonimowość placówek oraz uczestników badania.

Tabela 5 Opis szkół uczestniczących w badaniu

Symbol	Opis
1O	Szkoła podstawowa. W roku szkolnym 2021/2022 zajęcia odbywało w niej ponad 470 uczniów.
2O	Szkoła ponadpodstawowa – funkcjonuje jako technikum i szkoła branżowa. Realizuje w placówce naukę ponad 900 uczniów.

Tabela 6 Osoby uczestniczące w badaniu (opracowanie własne)

Symbol	Opis
1 P1, 1P2, 1P3, itd.	Uczennice IV klasy szkoły podstawowej
2 P1, 2 P2, 2P3, itd.	Uczniowie IV klasy szkoły podstawowej
1B1, 1B2, 1B3, itd.	Uczniowie II klasy branżowej
2B1,2B2, 2B3, itd.	Uczniowie III klasy branżowej
1PP1, 1PP2,1PP3, itd.	Uczennice I klasy szkoły ponadpodstawowej
2PP1, 2PP2, 2PP3, itd.	Uczniowie I klasy szkoły ponadpodstawowej
3PP1, 3PP2,3PP3, itd.	Uczennice II klasy szkoły ponadpodstawowej
4PP1,4PP2, 4PP3, itd.	Uczniowie II klasy szkoły ponadpodstawowej
5PP1,5PP2,5PP3, itd..	Uczennice III klasy szkoły ponadpodstawowej
6PP1, 6PP2, 6PP3, itd.	Uczniowie III klasy szkoły ponadpodstawowej
7PP1, 7PP2, 7PP3, itd.	Uczennice IV klasy szkoły ponadpodstawowej
8PP1, 8PP2, 8PP3, itd.	Uczniowie IV klasy szkoły ponadpodstawowej
1D	Dyrektor szkoły (szkoła 1O)
2D	Dyrektor szkoły (szkoła 2O)
1W1, 1W2	Wicedyrektorzy (szkoła 1O)

2W1, 2W2	Wicedyrektorzy (szkoła 2O)
1N1, 1N2, 1N3, itd.	Nauczycielki (szkoła 1O)
2N1, 2N2, 2N3, itd.	Nauczyciele (szkoła 1O)
3N1, 2N2, 3N3, itd.	Nauczycielki (szkoła 2O)
4N1, 4N2, 4N3, itd.	Nauczyciele (szkoła 2O)
NP1	Pedagog (szkoła 2O)
NP2	Pedagog (szkoła 2O)

3.5 Organizacja i przebieg badań

Podstawą przygotowania kolejnych kroków w procesie badawczym był model przedstawiony przez Tadeusza Mendla (2004, s. 24), który zaprezentowałam na przedstawionym poniżej na *Rysunku 5*. Twórca wyodrębnia w tym kontekście trzy prymarne etapy badań: określania (diagnozy), poszukiwania i realizacji (decyzji).

Rysunek 5 Etapy realizacji badań



Źródło: Opracowanie własne

Działania przeprowadzone w końcowym etapie badań można zdefiniować jako sekwencyjne fazy postępowania:

- Przygotowanie – działania koncentrowały się na dokładnym definiowaniu instrumentów zastosowanych w wybranych przeze mnie metodach badawczych, ustaleniu lokalizacji i terminów spotkań z uczestnikami badania oraz organizacyjnym przygotowaniu do dyskusji i obserwacji;
- Gromadzenie – polegało na aktywnym gromadzeniu danych empirycznych poprzez bezpośrednie przeprowadzenie spotkań i obserwacji;
- Opracowanie – obejmowało transkrypcję, kategoryzację, wstępne przetwarzanie zgromadzonych przeze mnie danych oraz ich weryfikację;
- Interpretacja – dotyczyła zintegrowanej analizy przetworzonego materiału badawczego.

Dążąc do wyjaśnienia postawionych zagadnień, dokonałam zebrania danych empirycznych, które stanowiły następnie przedmiot mojego badania, aby ostatecznie sformułować wnioski dotyczące moich odkryć i refleksji. Proces ten jest nierozdzielnie powiązany z założeniem, iż ja jako badacz, przystępując do eksploracji rzeczywistości, wyposażona zostałam w zestaw koncepcji (teoretyczne ugruntowanych, ontologicznych ram), które ukształtowały określony zbiór problemów badawczych (epistemologiczne zapytania), dla których szukałam wyjaśnień (metodologiczne procedury, analiza) (patrz Denzin, Lincoln, 2009, str. 48).

3.6 Etyka prowadzonych badań

Prowadzenie badań naukowych powiązane jest zarówno z walorami społecznymi, jak również z dylematami etycznymi. Oprócz kwestii dotyczących istoty poznawczej, poprawności metodologicznej i organizacyjnej w realizacji badań, kluczowe jest również przyjęcie dociekań odnoszących się do kwestii etycznych. Obserwowalne są różnice pomiędzy tym „jak jest”, a „jak powinno być”, powielanie wytycznych i zasad dotyczących etyki badań społecznych, jawi się już jako próba zaakceptowania w dociekaniach badawczych ustalonych wartości, ale stanowi obowiązkową operację sprecyzowaną na dopełnienie metodologii. Można stwierdzić, że badacz i respondenci badań różnią się w kontekście biegłości i zgłębienia zagmatwanych praktyk badawczych. Przebieg badań i zrozumienie koncepcji przedmiotu badania może wywołać u uczestników niepokój, jak stwierdza Paul Atkinson oraz Martyna Hammersley

(2000, s. 273) tym samym może być uznawane za niemoralne. Etyka w badaniach stanowi zatem „poradzenia sobie przez badacza z osobliwością badanego przedmiotu, która polega na tym, że badacz występuje w podwójnej roli – obserwatora i uczestnika części badanej rzeczywistości” (Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001, s. 93-94).

Zważywszy na dobro członków badania, swoistą uwagę skierowałam na etyczne aspekty realizowanych działań, w tym przede wszystkim na kwestie informowanej zgody, jak również na analizę potencjalnych zagrożeń i przewidywanych pozytywnych skutków badawczych. Respekt dla uczestników zaangażowanych w badanie, egzekwowałam w taki sposób, aby osoby partycypujące w dociekaniu naukowym, adekwatnie do swoich zdolności, wyrażali chęć uczestnictwa dobrowolnie. W celu zapewnienia, iż osoby biorące udział w badaniu otrzymują konieczne informacje na temat pracy badawczej, w sporządzonej do tego celu dyspozycji, uszczegółowiłam cele badań oraz metody. Zaprezentowałam także swoją osobę jako autora badania, jednocześnie przypominając o ewentualności dopytywania, jak również możliwości rezygnacji w każdym momencie z partycypowania w badaniach. Należy dodać, iż umożliwiłam respondentom dokładne zrozumienie badania oraz zapewniłam ich, iż otrzymają wystarczającą ilość czasu do refleksji, ponadto obowiązkowe wytyczne przekazałam ze stosownym wyprzedzeniem, w formule pisemnej. Pozwoliło mi to tym samym na uniknięcie dezinformacji oraz ograniczenie stwarzania presji na podejmowanie nieprzypadkowych decyzji. Innymi słowy, usiłowałam przedstawić badania jako ścieżkę prowadzącą do ukazania integracji narzędzi cyfrowych z kulturą szkoły.

Kwalifikacje zagrożeń i pozytywów przeprowadziłam w drodze wnikliwego wykazu danych, na bieżąco podczas trwania badania. Rozważałam możliwości wystąpienia uszczerbku na zdrowiu psychicznym, konsekwencje społeczne oraz implikacje prawne. Aby zniwelować negatywne skutki, zaimplementowałam normy obejmujące: zgodność działania z obowiązującym prawem, autentyczność (wierność rzeczywistości), klarowność (jasność i dostępność informacji), ograniczenie danych osobowych do niezbędnego minimum dla dokładnego odnotowania procedur badawczych, adekwatność do zamierzonych celów badawczych, zasady przechowywania i usuwania informacji, ochronę danych (zachowanie ich integralności i poufności), ekskluzywność dostępu dla badacza, oraz depersonalizację (modyfikację informacji w taki sposób, by uniemożliwić ich powiązanie z konkretną osobą). W celu zapewnienia najwyższego poziomu obiektywizmu, poświęciłam również szczególną uwagę selekcji uczestników badania. Chociaż starałam się podchodzić do uczestników neutralnie, pojawiły się obawy dotyczące równościowego traktowania w selekcji uczniów do udziału w badaniu, tym samym nie jest gwarantowane, że wybór uczestników odbył się bez

stronniczości.

Kodeks Etyki Socjologa Polskiego Towarzystwa Socjologicznego (Polskie Towarzystwo Socjologiczne, 2012) wskazuje, iż kodeks etyczny, któremu podlegają badacze, m.in., podkreśla szczególną potrzebę identyfikacji kwestii etycznych związanych z badaniami społecznymi'', w których uczestnikami jest młode pokolenie. W związku z powyższym, realizowane badania zobowiązywały mnie do równoczesnego uwzględnienia podmiotowości uczniów oraz poszanowania ich praw do prywatności, wyrażania własnych opinii i uczestnictwa w procesie edukacyjnym na miarę ich zdolności i potrzeb rozwojowych. Okoliczności instytucjonalne, w których uczeń wykazuje postawę podległą instytucji, jaką jest szkoła, egzekwowały ode mnie nieprzeciętną czułość i roztropność. Postępując za stwierdzeniem, że uczniowie mają umiejętność przekazywania rzetelnych odpowiedzi na zagadnienia, które dotyczą kluczowych dla nich „spraw, jeśli tylko pytania są dostosowane do ich możliwości i stopnia rozwoju'' (Scott, 2008, s. 87-108), skomponowanie grupy pytań w tym zakresie obligowało mnie do swoistego wysiłku, zarówno na etapie projektowania, jak i analizy pozyskanych rezultatów.

Konkretyzację działań naukowych rozpoczęłam po otrzymaniu pisemnego przyzwolenia uczestników badania oraz (w przypadku młodego pokolenia wychowanków) ich opiekunów. Nagromadzone dane badawcze zostały umieszczone na prywatnym dysku komputerowym oraz stosownie przeze mnie zabezpieczone. Zaś celem anonimizacji dane uczestników badania poddałam modyfikacji, aby uniemożliwić zaklasyfikowania określonych danych do konkretnego lub potencjalnego do ustalenia uczestnika badania.

Działania naukowe nie obejmowały kwestii niełatwych do osiągnięcia oraz nie przekraczały społecznych zasad: nie dotyczyły tematów kłopotliwych, powiązanych z płaszczyzną uczuciową oraz indywidualnymi traumatycznymi doświadczeniami. Podjęte przeze mnie działania badawcze, nie znieważyły godności osobistej, nie przyczyniły się do odczuwania lęku, zakłopotania, spadku ufności do instytucji edukacyjnych, nie spowodowały także uszczerbku na ich poczuciu niezależności. Mając na uwadze powyższe, napięcie pomiędzy dyspozycją mnie jako badacza do przeprowadzenia dociekań naukowych a prawodawstwem uczestników badania do niezależności, prawa do autonomii oraz szacunku nie było dostrzegalne. W związku z tym, iż wypełnione zostały wymagane uwarunkowania otrzymania zgody (profesjonalizm, dowolność, zaznajomienie oraz akceptacja) przyjęto, że dopełniono wszelkich starań, aby uwydatnić kwestie norm i dóbr uczestników badania (zob. Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 89-99).

4 Technologia informacyjna a kultura szkoły. Omówienie wyników badań

Szkoła poddała się licznym przemianom, zatem placówki edukacyjne zmuszone były do przystosowania się do procesu digitalnej transformacji. Pandemia COVID-19 stała się bez wątpienia czynnikiem przyspieszającym zmiany edukacyjne na wielu różnych płaszczyznach, spośród których jednymi z najistotniejszych stają się zagadnienia dotyczące organizacyjnych i technologicznych aspektów szkolnictwa. Szkoła przeszła ewolucję z formuły tradycyjnej na formułę zdalną, określaną również jako e-learning, edukacja online czy edukacja na odległość. Niezależnie od specyficznego intensywnego ćwiczenia z wykorzystania nowoczesnych technologii w związku z Pandemią COVID-19 technologie informacyjno-komunikacyjne otaczają edukacją i przenikają w jej obszar. Nasuwają się pytania: Na ile są obecne oraz w jakim stopniu wpływają na funkcjonowanie uczniów, nauczycieli i całych instytucji? Czy, a jeśli tak to w jakim zakresie możemy mówić o zmianach w kulturze szkoły w związku z wykorzystaniem nowoczesnych technologii? Wyniki dociekań zostaną przedstawione w poniższej części pracy.

W rozdziale I niniejszej pracy skoncentrowano się na zdefiniowaniu szkoły, a następnie w rozdziale II analizie poddano uwarunkowania kultury szkoły, w rozdziale III zaś omówiono zagadnienie technologii informacyjnej w kulturze szkoły. W tej części pracy postaram się przedstawić dynamikę funkcjonowania technologii informacyjnej w kontekście kultury szkolnej, określanej jako „przekonania, poglądy, postawy i relacje oraz pisane i niepisane zasady, które kształtują każdy aspekt szkoły jako instytucji [...] i społeczności” (Ward, Burke, 2004, s. 1).

W poniższym rozdziale zaprezentowałam analizę funkcjonowania technologii informacyjnej w kontekście kultury szkolnej rozpatrywaną przez trzy grupy respondentów: uczniów, nauczycieli oraz dyrektorów szkół. Moim celem jako badacza, było zrozumienie, jakie zmiany nastąpiły w mechanizmach funkcjonowania instytucji, jaką jest szkoła, a w szczególności w subkulturze uczniowskiej, subkulturze nauczycielskiej oraz subkulturze dyrektorów szkoły, w wyniku implementowania technologii informacyjnej. Należy podkreślić, iż zdefiniowanie problemu lokuje refleksje jako zgodne z nurtem badań interpretatywnych. Szkoła postrzegana jest tu jako przestrzeń (w sensie metaforycznym i dosłownym), w której występują określone indywidua, które partycypują w relacjach kreując tym samym swoisty świat znaczeń determinujący ich funkcjonowanie.

Typowymi asocjacjami przechodzonymi na myśl wraz z hasłem szkoła lub edukacja, są między innymi pedagodzy, podopieczni oraz dyrektorzy – innymi słowy ludzie funkcjonujący

w tej instytucji, którzy działają w swoisty sposób. Jak zarysowałam wcześniej, ten społeczny świat organizacji, jaką jest szkoła można podzielić na trzy subkultury: uczniowską, nauczycielską i dyrektorów. W dalszej części tego rozdziału omówię funkcjonowanie tych subkultur w kontekście wykorzystania technologii informatycznych.

4.1 Subkultura uczniowska

Rozdział ten poświęcę analizie jednej z najbardziej dynamicznych i wpływowych subkultur środowiska edukacyjnego – subkultury uczniowskiej. Subkultura uczniowska jako nieodłączny element środowiska edukacyjnego, ewoluuje wraz z postępem technologicznym, co wpływa na jej strukturę, normy, a także na sposób komunikacji i interakcji jej członków.

Rozważania należy rozpocząć od przytoczenia wypowiedzi Philipa Jacksona, który wskazał na istotny kontekst przebywania w placówce edukacyjnej i zdobywania wiedzy.

„Szkoła jest miejscem, w którym zdaje się i oblewa egzaminy, gdzie założone rzeczy się wydarzają, gdzie poznaje się nowe punkty widzenia, i nabywa się umiejętności. Ale jest to też w którym ludzie siedzą, słuchają, czekają, podnoszą ręce, podają sobie papier, stoją w kolejce, ostrzą ołówki. Szkoła to miejsce, w którym spotykamy przyjaciół i wrogów, gdzie uwalnia się wyobraźnię i gdzie pojawiają się nieporozumienia. Ale to też jest miejsce, gdzie zdusza się ziewanie i wydrapuje swoje inicjały na blacie ławki, gdzie zbiera się pieniądze na mleko i formują się kolejki podczas przerw. Oba aspekty szkolnego życia, to celebrowane i to niezauważalne, są znane nam wszystkim, ale to ostatnie, nawet jeżeli przez swoją charakterystykę zaniedbane, wydaje się zasługiwać na większą uwagę ze strony tych, którzy interesują się edukacją., (Jackson 1968, s. 3).

Autor podkreśla dwie strony życia szkolnego: formalne aspekty edukacji, takie jak egzaminy i nauka umiejętności, oraz mniej widoczne, ale równie istotne, aspekty codziennego doświadczenia uczniów - interakcje społeczne, oczekiwanie, nudę i małe akty buntu. Obecnie, w erze zaawansowanych technologii, codzienność szkolna uległa znaczącej transformacji. Choć podstawowe elementy opisane przez Jacksona pozostają w wielu aspektach niezmiennymi to jednak sposób w jaki uczniowie doświadczają i angażują się w edukację, znacznie się zmienił dzięki technologii. Współczesna szkoła jest miejscem, gdzie tradycyjne metody nauczania spotykają się z nowoczesnymi technologiami, tworząc nowe możliwości i wyzwania dla edukacji. Analizując przeprowadzone przeze mnie wywiady oraz dokonane obserwacje, można stwierdzić, iż technologia informacyjna stanowi element krajobrazu codzienności szkolnej. Subkultura uczniowska, z natury dynamiczna i złożona, poddaje się technologii, która ułatwia komunikację, współpracę i dzielenie się wiedzą. Aplikacje edukacyjne, platformy społecznościowe i inne cyfrowe media stają się narzędziami umożliwiającymi nie tylko naukę, ale także ekspresję osobistą i grupową, kreowanie tożsamości oraz budowanie relacji

społecznych. Jednakże, zauważam, że wśród uczniów wciąż zachowują się tradycyjne formy interakcji - rozmowy twarzą w twarz, bezpośrednie doświadczenia oraz rytuały i praktyki kulturowe, które pozostają odporne na cyfryzację. Szkoła ponadpodstawowa jako mikrokosmos społeczny, staje się areną, na której współdziałają tradycyjne formy interakcji, jak i te zdominowane przez nowoczesne technologie informacyjne. Poniżej przedstawiam przykład interakcji bezpośredniej, bez użycia technologii:

Korytarz szkolny, 20, godzina 14:55, 16 grudnia 2022

3PP9: Ej, słyszałam, że zaangażowałaś się ostatnio w jakiś projekt wolontariacki w naszej szkole. O co chodzi?

3PP11 No tak... pomagam w organizacji zbiórki żywności dla lokalnego schroniska. Chcemy zebrać jak najwięcej konserw, makaronów i innych trwałych produktów. (Niewyraźne) Dołącz co?

3PP9: Też chcę!! Czy potrzebujecie kogoś do pomocy przy zbieraniu darów, czy może coś innego?

Wspólny wysiłek w realizacji projektu dla wolontariatu odzwierciedla wartości współpracy, odpowiedzialności społecznej i bezinteresowności, które są kultywowane w środowisku szkolnym. Sytuacja ta wskazuje jak kluczowa jest rola szkoły w promowaniu prospołecznych postaw oraz ułatwia uczniom rozwijania umiejętności organizacyjnych i komunikacyjnych poza światem cyfrowym. Ponadto, choć technologia odgrywa znaczącą rolę w życiu młodych ludzi, to bezpośrednie interakcje i zaangażowanie w realne działania społeczne nadal mają miejsce w subkulturze uczniowskiej. Inny przykład interakcji uczniowskiej, bazujący na bezpośredniej interakcji pomiędzy uczniami:

2B5: Hej, próbowałem napisać do Ciebie wczoraj na czacie, ale nie odpisywałaś. Ej!

1B3: Tak, wszystko dobrze u mnie. Wiesz co, ostatnio staram się ograniczać czas spędzany na telefonie. Wolę tak jakoś bardziej... realnie. Sorry, nie chciałam Cię olać!

2B5: *Ok Też zaczynam czuć, że ciągle wpatrywanie się w ekran trochę mnie męczy. Wiesz, ja też ograniczam social media, robię sobie limity..*

1B3: *Super, może na okienku pójdziemy na kawkę na rynek...(...)*

Powyższy zaprezentowane przeze mnie przykład sytuacji szkolnej, przedstawia bezpośrednio interakcje między uczniami, przy czym nasuwa się wniosek, iż uczniowie dostrzegają wartość i preferują czasem bezpośrednią komunikację twarzą w twarz, to jednak w codziennym życiu szkolnym częściej dominują interakcje przy pomocy technologii. Podopieczni w powyższej rozmowie wyrażają pewną formę zmęczenia ciągłym korzystaniem z urządzeń cyfrowych, jednocześnie dostrzegają wartość bezpośredniego kontaktu, który pozwala na bardziej wartościową interakcję. Pomimo występujących bezpośrednich relacji, rzeczywistość życia szkolnego wskazuje na przewagę interakcji cyfrowych. Smartfony, stanowią główny środek komunikacji między uczniami. Rozbieżność między preferencjami uczniów co do interakcji bezpośredniej a powszechnością komunikacji cyfrowej w szkolnej codzienności ilustruje złożoność środowiska edukacyjnego w erze cyfrowej.

Zaprezentowane obserwacje przedstawiają złożoność i wielowymiarowość świata uczniów, w którym współistnieją technologie informacyjne i tradycyjne formy interakcji, kształtując tym samym unikalną subkulturę uczniowską. Uwypukla to, jak istotne jest zrozumienie, że mimo wzrostu znaczenia cyfrowych mediów, tradycyjne metody komunikacji i interakcji nadal występują w środowisku szkolnym, pełniąc rolę w rozwoju społecznym i emocjonalnym młodych ludzi.

W obecnym środowisku edukacyjnym, tradycyjne techniki dydaktyczne współistnieją i łączą się z innowacyjnymi technologiami, co przekłada się na unikalne szanse i wyzwania w obszarze edukacji. Na podstawie przeprowadzonych przeze mnie wywiadów oraz obserwacji, wyraźnie widać, że technologia informacyjna jest częścią codziennej rutyny szkolnej.

Korytarz szkolny, długa przerwa, 20

Korytarz podczas przerwy, grupa pięciu uczniów jest zanurzona w swoich smartfonach i tabletach, ignorując otaczające ich środowisko i rówieśników. Ich uwaga jest skupiona na ekranach urządzeń, nie zauważają nawet nauczycieli przechodzących korytarzem. Panuje cisza. Przez 20 minut nie oderwali wzroku od ekranów swoich telefonów

Korytarz szkolny, przerwa, 20

Jeden z uczniów, idący korytarzem, wpada na innego ucznia, ponieważ obaj byli zajęci patrzeniem na swoje telefony i nie zwracali uwagi na to, gdzie idą. Oprócz telefonów w rękach mieli też słuchawki na uszach. Pomimo zdarzenia, nie było pomiędzy nimi interakcji. Odeszli bez słowa.

Korytarz szkolny, godzina 7:50, 20

Trzech uczniów stoi zebrana wokół jednej osoby, która trzyma tablet. Wszyscy są skupieni na ekranie, na którym najprawdopodobniej, uczeń trzymający tablet gra w grę. Ich uwaga jest całkowicie pochłonięta przez grę, nie zauważają Dyrektora stojącego przed nimi.

Przedstawione powyżej sceny z życia korytarza szkolnego jednej z badanych przeze mnie szkół pokazują, jak technologia informacyjna może prowadzić do izolacji społecznej, dystrakcji i ograniczenia zdolności do angażowania się w rzeczywistości. Analizując przytoczony powyżej fragment tekstu Philipa Jacksona (1968, s. 3) można zauważyć, że opisuje on szkołę jako miejsce o bogatej i złożonej codzienności. Współcześnie, w dobie zaawansowanych technologii, codzienność szkolna uległa pewnej transformacji.

Współczesna szkoła ponadpodstawowa cechuje się dynamicznym środowiskiem, w którym technologia informacyjna wpływa na interakcje w subkulturze uczniowskiej. Korytarz szkolny jako istotne miejsce spotkań i komunikacji, staje się areną, na której aspekty kultury szkoły przeplatają się, tworząc unikalny krajobraz społeczny. Obserwując zachowania i interakcje uczniów na korytarzu, można wywnioskować, iż narzędzia komunikacji i elementy subkultury młodzieżowej współlistnieją, wpływając na społeczne i edukacyjne dynamiki. Jednym z założeń mojej pracy badawczej jest zbadanie złożonych relacji, analizując, w jaki sposób technologie informacyjne są integrowane z codziennym życiem uczniów i jak współtworzą one kulturę szkolną, odzwierciedlając i kształtując subkulturę uczniowską. W ramach bieżącego fragmentu skoncentruję się na przedstawieniu interakcji zachodzących na korytarzach szkolnych w szkole ponadpodstawowej.

Korytarz szkolny; 20; miejsce, gdzie uczniowie przesiadują czekając na lekcje; 7:40, 19 grudnia 2022. Dialog dwóch uczniów naprawiających szkolny laptop:

4PP8: Pani Profesor K. mówiła, że szkolny laptop się nie włącza. Sprawdźmy może najpierw, czy to nie problem z zasilaniem...bo te często się psują (...)

4PP10: Okej. Sprawdzam kabel... Wygląda na to, że jest dobrze podłączony...

4PP8: Włącza się...dobra ale i tak zobaczmy, czy nie ma więcej problemów.

4PP10: Czasami mogą to być problemy z aktualizacjami systemu. Może wystarczy zaktualizować system operacyjny lub sterowniki.

4PP8: Wygląda na to, że są. Zainstalujmy je..(...)

Uczniowie wykazują zainteresowanie technologią i doświadczenie w obszarze technologii informacyjnej, co pomaga nauczycielowi w rozwiązywaniu problemu związanego z urządzeniem cyfrowym. Dialog ten ukazuje nie tylko techniczną biegłość uczniów, ale również ich zdolność do proaktywnego myślenia i troski o dobrostan technologiczny nauczyciela i szkolnego sprzętu. Regularne korzystanie z nowoczesnych narzędzi pomaga uczniom rozwijać umiejętności cyfrowe, które są cenne w dzisiejszym świecie, ponadto dostęp do Internetu umożliwia uczniom eksplorację nowych obszarów wiedzy, co może przyczyniać się do rozwoju umiejętności technologicznych.

Sala lekcyjna, 20, początek lekcji, 13:05, 6 grudnia 2022

1PP1: Ej, masz już zrobione to zadanie z matematyki na jutro? Ja kompletnie nie wiem, od czego zacząć..kurde

1PP3: Tak, już skończyłem. Wiesz, że jest ta aplikacja, w której można wprowadzić równanie, a ona pokazuje krok po kroku, jak dojść do rozwiązania...zobacz też nasze forum klasowe, rozwiązywaliśmy zdanka grupowo..

1PP1: Serio? Muszę sprawdzić forum...O dzień dobry Pani Profesor! (..)

Powyższa sytuacja przedstawia subkulturę uczniowską, która stosuje technologię jako pomocne narzędzie edukacyjne przy odrabianiu zadań. Tym samym uczniowie adaptują nowe technologie, aby lepiej radzić sobie z wymaganiami szkolnymi. Poprzez dzielenie się wiedzą i zasobami, budują silniejsze więzi społeczne i wspierają się nawzajem w procesie nauki. To świadczy o ewolucji subkultury uczniowskiej w kierunku bardziej zintegrowanego i technologicznie zaawansowanego środowiska.

W dobie powszechnej cyfryzacji, szkoły ponadpodstawowe stają się miejscem, gdzie technologia informacyjna jest codziennym narzędziem w rękach uczniów. Z jednej strony,

technologia otwiera drzwi do nieskończonych możliwości edukacyjnych i społecznych, z drugiej zaś, może przyczyniać się do negatywnych zjawisk takich jak rozprzestrzenianie dezinformacji. Dezinformacja w środowisku szkolnym nie tylko wprowadza zamęt w procesie edukacyjnym, ale także może prowadzić do konfliktów społecznych, wpływając na relacje między podopiecznymi. W obliczu rosnącego wpływu mediów społecznościowych i Internetu, uczniowie są narażeni na otrzymywanie i rozpowszechnianie niezweryfikowanych lub fałszywych informacji, co może prowadzić do nieporozumień i wypaczenia rzeczywistości.

Pokój nauczycielski, 20, 1 grudnia 2022, godzina 10:30

3N1: (...) wiecie co w ostatnim zadaniu, które zadałam zadanie i wiele odpowiedzi uczniów było błędnych. Wydaje mi się to podejrzane...

3N5: Tak, również to zauważyłam jak im dałam zadanie z podręcznika z pisania. Wygląda na to, że niektórzy uczniowie polegali na informacjach znalezionych w Internecie chyba.

3N1; Racja.... Też u mnie porobili tyle błędów w pracach

3N5: A może ktoś napisał i wysłał na grupę i stąd każdy ma podobne argumenty no i błędy (...) Może powinniśmy przeprowadzić lekcję na temat rzetelności informacji w Internetach? To ważne, aby nauczyć ich, jak rozpoznawać co jest prawdą, a co kłamstwem, błędem.

Dialog między nauczycielami ujawnia głęboko zakorzeniony problem związany z nieodpowiedzialnym wykorzystaniem technologii przez uczniów, co prowadzi do rozprzestrzeniania błędnych informacji. Na podstawie wypowiedzi podopiecznych, istnieje niebezpieczeństwo, że uczniowie nie zdając sobie z tego sprawy lub świadomie, opierając się na niezweryfikowanych źródłach informacji z Internetu, mogą nie tylko propagować błędne treści lub powodować niezrozumienia w środowisku szkolnym.

Uwzględniając wpływ technologii na subkulturę uczniowską, pomimo że intensyfikacja cyfryzacji edukacji przynosi szereg udogodnień, równocześnie stwarza wyzwania, które mogą wywierać negatywny wpływ na środowisko uczniowskie.

Podwórko szkolne, miejsce przeznaczone dla uczniów, 20, godzina 12:25, 22 września 2022

Grupa uczniów, aktywnie korzystają ze swoich smartfonów. Jeden z uczniów wygląda na zaniepokojonego i zasmuconego, podczas gdy pozostali śmieją się i pokazują sobie nawzajem ekrany telefonów. Uczniowie wymieniają szydercze komentarze na temat treści, którą widzą na

swoich urządzeniach. Komentarze te dotyczą jednego z ich rówieśników, być może nawet tego ucznia, który wygląda na zaniepokojonego (...)

Zaobserwowana sytuacja, gdzie uczniowie korzystają ze smartfonów do wymiany szyderczych komentarzy na temat swojego rówieśnika, obrazuje, jak technologia może być narzędziem cyberbullyingu i szerzenia negatywnych postaw wśród młodzieży.

W kontekście współczesnej edukacji, gdzie technologia informacyjna odgrywa kluczową rolę, pojawia się nieodłączny dylemat dotyczący wpływu urządzeń mobilnych na skupienie i zaangażowanie uczniów w procesie nauczania. Owa dystrakcja manifestuje się nie tylko w bezpośrednim wpływie na skupienie podczas lekcji, ale również w subtelniejszych aspektach, takich jak zmniejszenie interakcji twarzą w twarz i ograniczenie aktywności edukacyjnych poza sferą cyfrową.

Pokój nauczycielski, 20, godzina 7:50, 10 listopada 2022

3N5: Wiesz co. stało się dzisiaj podczas sprawdzianu z matematyki? Złapałam dwóch uczniów na korzystaniu z telefonów. Wyobraź sobie mieli zdjęcia przykładowych rozwiązań zadań...

3N7: Serio? I co zrobiłaś?

3N5: Oczywiście musiałam zareagować. Wpisałam uwagi i powiadomiłam pedagoga

3N7: Masz rację. Musimy być konsekwentni w takich sytuacjach. To nie tylko kwestia nieuczciwości, ale i szacunku do zasad szkolnych i do nas!

3N5: Musimy wspólnie pracować nad tym, aby uczniowie rozumieli powagę takich działań i ich konsekwencje, bo będzie coraz gorzej (...).

Powszechne użycie smartfonów i tabletów na korytarzach szkolnych, czy zajęciach lekcyjnych, mimo że przynosi szereg korzyści komunikacyjnych i edukacyjnych, może także stanowić źródło dystrakcji, odwracając uwagę uczniów od nauki i obowiązków szkolnych. Współczesne środowisko edukacyjne stoi przed wyzwaniem związanym z rosnącym uzależnieniem uczniów od technologii, zwłaszcza telefonów komórkowych, które może prowadzić do wykluczenia społecznego wśród rówieśników lub uzależnień od technologii informacyjnej. Poniżej przedstawię przykład rozmowy dwóch pedagogów szkolnych, starających się znaleźć równowagę między korzystaniem z technologii a promowaniem zdrowych relacji społecznych wśród uczniów.

NP1: *Wychowawcy zgłaszają mi, że niektórzy uczniowie są bardzo przywiązani do swoich telefonów, podczas przerw i podczas lekcji co gorsza. Ostatnia sytuacja, uczeń oglądał filmy na Netflixie na fizyce...albo jeszcze coś ...kilka razy w tygodniu otrzymuję informację, że uczeń przysnął na lekcji...*

NP2: *Masz rację. Wiesz, dlaczego przysnął? Grał całą noc i skończył o 4 rano...znam ten przypadek.....Chociaż technologia ma wiele zalet, widzę, jak prowadzi to do izolacji niektórych uczniów. Niektórzy wydają się spędzać więcej czasu w świecie wirtualnym niż w interakcjach z ludźmi w rzeczywistości. Nawet jak mam z nimi zastępstwo, zadaję im pytania dotyczące ich planów na przyszłość, czasem odpowiedzą...ale mają non stop telefon w ręce.*

NP1: *Myszę, że powinniśmy wprowadzić programy edukacyjne, które pomogą uczniom zrozumieć znaczenie równowagi między życiem cyfrowym a realnym. Może także jakieś zajęcia z umiejętności społecznych, co myślisz? (...)*

Rozmowa pedagogów podkreśla rosnący problem nadmiernego przywiązania uczniów do technologii, co przekłada się na ich izolację społeczną oraz problemy z koncentracją i zaangażowaniem w zajęcia szkolne. Wskazuje na pilną potrzebę wdrożenia programów edukacyjnych, które nauczą młodzież znalezienia równowagi między życiem cyfrowym a realnym oraz rozwoju umiejętności społecznych, aby lepiej przygotować ich do przyszłości i pomóc w budowaniu zdrowych relacji interpersonalnych.

W powyższym paragrafie zwróciłam uwagę na negatywne aspekty stosowania technologii przez uczniów, takie jak cyberbullying, dezinformacja czy uzależnienie od urządzeń cyfrowych. Jednakże, wnikliwa analiza obserwacji i przeprowadzonych wywiadów ujawnia, że obok tych wyzwań istnieje również znaczące spektrum pozytywnego użycia technologii w subkulturze uczniowskiej. Doświadczenie szkolnej rzeczywistości sprzyja kreowaniu „wirtualnej społeczności uczniowskiej”. Pierwsze pytanie, zadane przeze mnie dotyczyło sposobu wykorzystywania przez uczniów technologii informacyjnych w ich szkołach oraz częstotliwości ich wykorzystania. Społeczności edukacyjne w głównej mierze opierają się na komunikacji między jej członkami, warunkiem jej efektywności jest realizacja indywidualnych celów, uwzględniając wspólny sposób działania bazujący na definicji sytuacji. Wszelkie operacje komunikacyjne stanowią wartość językową, jak również aktywność językową co prowadzi do utrzymania sposobów kontaktu i interakcji w uczniowskiej, społeczności wirtualnej.

Wszyscy w klasie jesteśmy w grupie, na Discordzie.. po to żeby komunikować się na tematy szkolne- jakieś zadania, testy, odpytywanki ..(....)[3PP1]

Mamy grupę na Steamie, gdzie łączą się ludzie, którzy chcą grać... z Polski i z innych krajów (...)[2PP3]

Najczęściej do dyskusji na tematy okołoszkolne. Chociaż, nie tylko. Rozmawiamy tam też na inne tematy, w sumie w zależności od potrzeb. Czasem umawiamy się... nie wiem czy powinienem powiedzieć (śmiech) na wagary...na imprezy.. (...)[2B1]

(...) wie Pani taką grupę na Teamsie, czy na innych aplikacjach mamy tylko po to, żeby załatwiać szkolne tematy. Mam też, to znaczy jestem też w innych grupach...fitnessowej, gamingowej...ale kurczę takie wirtualne kontakty nie zastąpią spotkań tak na żywo (...). Czułbym się dziwnie i niezręcznie, aby mówić tak na forum ...nie widząc ich (...) [2B5]]

Badanie doświadczenia szkolnej rzeczywistości wykazało, że uczniowie aktywnie kreują „wirtualną społeczność uczniowską”, wykorzystując technologie informacyjne. Analiza sposobu i częstotliwości wykorzystywania tych narzędzi przez uczniów wskazuje na istotną rolę komunikacji w kształtowaniu społeczności edukacyjnych. Efektywna komunikacja między członkami społeczności opiera się na realizacji indywidualnych celów, przy jednoczesnym uwzględnieniu wspólnego sposobu działania i definicji sytuacji. Operacje komunikacyjne w tych społecznościach mają zarówno wartość językową, jak i są aktywnością językową, co przyczynia się do utrzymania kontaktów i interakcji w wirtualnym świecie uczniowskim. Stwierdzam, że uczniowie korzystają z platform takich jak Discord czy Steam, nie tylko do celów edukacyjnych, takich jak omawianie zadań, testów czy przygotowań do sprawdzianów, ale również do organizacji czasu wolnego.

Zmieniłam szkołę w zeszłym roku. Trochę podróżowaliśmy z rodzicami i dotychczas byłam w sześciu szkołach w czterech czy pięciu krajach... nieważne. Chce tylko powiedzieć, że było mi ciężko nawiązywać kontakt z rówieśnikami. Przez to, że dodano mnie do grupy klasowej zaprzyjaźniłam się z kilkoma osobami. Nie stałoby się to gdybym miała nawiązać jakąś znajomość o tak bezpośrednio [3PP4]

Zaprezentowane powyżej przykłady wypowiedzi uczniów, świadczące o dwutorowości zastosowania technologii informacyjnych odzwierciedlają jej wszechstronność w kształtowaniu relacji społecznych i edukacyjnych wśród uczniów, umożliwiając zarówno formalną komunikację edukacyjną, jak i luźniejsze interakcje społeczne.

Przywołując definicję kultury szkoły jako zbioru przekonań, wartości, zachowań, które mają na celu kształtowanie unikalnego charakteru danej instytucji szkolnej, można dostrzec jej związek z koncepcją Ewy Filipiak (2012, s. 102), dotyczącą przejawów kultury organizacyjnej w zespołach uczniowskich (Rozdział I). Według tej koncepcji, kultura organizacyjna w grupach uczniowskich manifestuje się poprzez wzajemne oddziaływania, wspólne normy i wartości, które składają się na sposób, w jaki uczniowie współpracują i komunikują się ze sobą. Jedno z moich pytań podczas wywiadów dotyczyło tego, czy respondenci postrzegają zmiany w interakcji poprzez stosowanie technologii informacyjnej. W oparciu o uzyskane odpowiedzi, wyłania się złożony obraz interakcji i dynamik wewnątrzgrupowych.

Nasza klasa stała się mniej kłóliwa, łatwiej nam podjąć decyzję... nie wiem... odnośnie wycieczki na przykład. Bardziej się dogadujemy [2B1]

Ja też mam wrażenie, że teraz to nadajemy bardziej na tych samych falach [2PP1]

Zaczęłam lubić swoją klasę, są bardziej dojrzałsi i konkretni [3PP4]

W tym kontekście, kultura szkoły stanowi szersze tło, na którym rozwijają się te interakcje i relacje, dostarczając struktury i ram, które wpływają na kształtowanie się indywidualnych i grupowych zachowań uczniów, wymaga kształtowania umiejętności komunikacyjnych i negocjacyjnych.

Ponadto, jak wskazują w swoich wypowiedziach nauczyciele, ich podopieczni cechują się samodzielnością, jak również w swoim zachowaniu wykazują lepsze rozumienie i przestrzegania ustalonych norm i wartości grupowych.

Mam wrażenie, że moi to znaczy nasi uczniowie, stali się bardziej odpowiedzialni. Nie wiem jak to powiedzieć bardziej im zależy. Może powiem brzydko, znają swoje miejsce w szeregu i są bardziej dojrzałsi [3N2]

Ech. Prosty przykład. Zbierałam pieniądze na ubezpieczenie. Był ustalony termin do kiedy mają zapłacić -wszyscy zmieścili się w terminie [4N3]

(niezrozumiale) Rozliczanie praktyk- to zawsze problem. Wszyscy przynieśli dokumenty na czas[3N5]

Kultura uczniowska, będąca mozaiką zwyczajów, rytuałów, symboli i praktyk, jest nie tylko odzwierciedleniem historii i dziedzictwa szkoły, ale również wpływa na tożsamość i zachowanie młodych ludzi. Znaczenie „tradycji i symboli” (Filipiak, 2012, s. 102). w szkolnym środowisku jest wielowymiarowe - od odgrywania roli w budowaniu poczucia przynależności i tożsamości grupowej, po wpływ na zachowania i postawy uczniowskie. W ramach obserwacji uwidaczniają się różne aspekty kultury uczniowskiej, między innymi „posiadanie unikalnych symboli zespołu” czy „obchodzenie ważnych dla zespołu rocznic czy świąt” (Filipiak, 2012, s. 102).

Lekcja wychowawcza, cała klasa maturalna, 20, grudzień 2022

Podczas lekcji wychowawczej, uczniowie informują nauczyciela, że zadeklarowali się do organizacji studniówki. Przedstawiają plan przygotowań, wskazując na wybrane miejsce, temat harmonogram imprezy i propozycje menu, muzyki. Z entuzjazmem prezentują zaplanowany budżet oraz strategie zapewnienia bezpieczeństwa, wspominając o zgodzie rodziców i współpracy z doświadczoną firmą organizującą tego typu imprezy

Fragment wypowiedzi zasłyszany w gabinecie dyrektora, przedstawiciele klasy III, 20, luty 2022

3PP1: Dzień dobry! Dzień dobry Panie Dyrektorze mamy prośbę... chcielibyśmy wznowić wydawanie gazetki. Rozmawialiśmy z osobami, które tworzyły poprzedni zespół redakcyjny. i się zgodzili nam pomóc. Uczniowie też pytają czy wznowimy wydawanie gazetki...

2PP4: Mamy już kilka pomysłów na artykuły. Chcemy pisać o wydarzeniach szkolnych, ale także o interesujących tematach z zewnątrz.

2D: Bardzo ciekawa inicjatywa, świetny pomysł, ale mam jedną wątpliwość... Czy przemyśleliście, jak będziecie radzić sobie z regularnością wydawniczą? Kto będzie Waszym koordynatorem? Jakiś polonista ..

2PP4: Tak, planujemy miesięcznik. Artykuły będziemy publikować także w wersji cyfrowej (...)

Obserwacje i wypowiedzi uczniów z lekcji wychowawczej oraz z gabinetu dyrektora wskazują różnorodne i dynamiczne aspekty kultury uczniowskiej w szkole. Przygotowania do studniówki, w których uczniowie angażują się z entuzjazmem, planując budżet i bezpieczeństwo imprezy, a także inicjatywa wznowienia wydawania szkolnej gazetki, świadczą o ich aktywności, kreatywności i umiejętności organizacyjnej. Zaprezentowane przeze mnie sytuacje, odzwierciedlające „posiadanie unikalnych symboli zespołu” oraz „obchodzenie ważnych dla zespołu rocznic czy świąt”, zgodnie z obserwacjami Filipiak (2012, s. 102), wskazują one na silne poczucie przynależności i zaangażowania uczniów w życie szkolne, co stanowi ważny element kultury uczniowskiej.

Kolejne moje pytanie, jakie zadałam respondentom dotyczyło sposobu wykorzystania technologii informacyjnej. Wyłaniające się z obserwacji oraz wywiadów wnioski wskazują na dwa dominujące sposoby użytkowania technologii informacyjnej: komunikacja społeczna poprzez media społecznościowe oraz rozmowy z rówieśnikami w trybie online. Z przeprowadzonych badań wynika, że zgodnie z wypowiedziami jedenastu uczniów najbardziej preferowaną platformą społecznościową jest Facebook (2P2, 2P3, 1P1, 4PP1, 3PP, 3PP2, 4PP3, 1PP1, 2PP1, 2PP4, 4PP6).

Nie wyobrażam sobie dnia bez Facebooka, czyli Messengera oraz WhatsAppa. Lepsze to niż smsy. Proszę Pani teraz nie wysyła się już smsów(..). Można porozmawiać używając emotek zamiast słów, czasem jeden rysunek wyraża wszystko. Plus jest taki, że możemy też utworzyć sobie grupy, może komunikować się i rozmawiać z innymi. Pytam i zawsze ktoś mi odpowie [1PP1]

A Facebooka używam, żeby być na bieżąco z wydarzeniami na świecie, u celebrytów lub żeby wiedzieć co się dzieje wśród moich znajomych [2P3]

Facebook to dla mnie sposób na komunikację z rodziną z Kanady i kumplami, którzy mieszkają daleko..no w innych miastach.[2PP1]

Lubię przeglądać grupy związane z moimi zainteresowaniami - to świetne źródło inspiracji [4PP6]

Facebook pomaga mi w organizacji wydarzeń szkolnych i spotkań grupowych, łatwo jest wszystkim wysłać jedną wiadomość [2P2]

Aplikacje Snapchat i TikTok były również często obecne w krajobrazie cyfrowym, stanowiąc tym samym jedne z bardziej popularnych platformy społecznościowych wśród młodzieży szkolnej.

„(...) Jak chce, dotrzeć do większej liczby znajomych to wrzucam, to znaczy zamieszczam krótki filmik na TikToka, najczęściej zabawny... a żeby dodać trochę humoru (...)” [3PP1]

„Teraz najlepiej to używać Snapa (...). Taka aplikacja do przesyłania w Internecie i do odbierania zdjęć i filmów. Można dodać zabawne filtry, dodać jakieś napisy oraz gify. Wszyscy się tak komunikujemy (...)” [4PP6]

„Korzystam z Snapa, bo to szybki sposób na podzielenie się co się u mnie dzieje.. Lubię, że zdjęcia znikają, więc nie muszę się martwić (niezrozumiale)” [2P3]

„TikTok jest super, bo mogę oglądać i tworzyć fajne i śmieszne filmiki” . [2B2]

„Snapchat najczęściej ... używam głównie do komunikacji z rodziną, śmieszne filtry i efekty są zabawne, a Snap Map pokazuje co robią inni” [3PP4]

„TikTok jest dla mnie platformą rozrywkową, bo oglądam filmiki, które pomagają mi w nauce lub po prostu poprawiają nastrój.” [6PP1]

Podsumowanie powyższych wyników badań ujawnia, że uczniowie preferują platformy takie jak Facebook, Snapchat i TikTok do komunikacji społecznej i interakcji online. Te narzędzia nie tylko ułatwiają kontakt z rówieśnikami i rodziną, ale także służą jako źródło inspiracji i rozrywki. W konsekwencji, technologia informacyjna odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu kultury szkolnej, umożliwiając uczniom wyrażanie siebie i wspierając ich społeczne oraz edukacyjne doświadczenia.

Kolejne pytanie skupiało się na analizie w jaki sposób moi respondenci integrują technologię informacyjnej w proces kształcenia. Uczniowie wykorzystują technologie w celu dostosowania procesu nauczania do swoich indywidualnych potrzeb.

Doceniłam platformy edukacyjne już po nauce zdalnej, dalej niektóre stosuje do nauki online na zajęciach dodatkowych, prywatnych. Platforma Matific uczy mnie matematyki, to znaczy mam tam interaktywne ćwiczenia matematyczne do matury (...) [1PP1]

Chciałbym pójść na informatykę, dlatego używam platformy Tinkercad&Scratch aby nauczyć się programowania i projektowania [3PP3]

Ja tworzę fiszki do słówek z języka niemieckiego i angielskiego. Na Quizlet można robić też testy, żeby siebie sprawdzić [4PP2]

Jak wynika z powyższych wypowiedzi, technologia służy jako narzędzie wspierające proces nauki, umożliwiając tym samym podopiecznym dostęp do zasobów edukacyjnych, personalizację nauki oraz interaktywne formy zdobywania wiedzy. Uczniowie wybierają różne platformy i aplikacje w zależności od swoich preferencji i wymagań edukacyjnych, co odzwierciedla elastyczność i adaptacyjność technologii w kontekście szkolnym.

Należy podkreślić, iż uczniowie akcentowali także wykorzystywanie interaktywnych materiałów edukacyjnych w celu wzbogacenia doświadczeń edukacyjnych. Wypowiedzi najczęściej wskazywały *Wirtualne Wycieczki* (1B1, 2PP2, 3PP1) lub najczęściej wymieniano korzystanie z *Padleta*² (2PP1, 4PP1, 3PP3).

Bo wie Pani..Padlet to super sprawa. To jak interaktywna tablica ogłoszeń, gdzie wszyscy mogą dzielić się swoimi pomysłami-chyba najprościej mówiąc.[2PP1]

Uwielbiam korzystać z Padleta w czasie projektów grupowych. Pozwala na łatwą wymianę materiałów i pomysłów między nami, gdy pracujemy w grupach, nawet jeśli nie możemy spotkać się osobiście.[4PP1]

Wirtualne wycieczki to fantastyczna sprawa! Mogę odwiedzić miejsca, o których tylko czytała się w podręcznikach...poza tym interesuję się architekturą (...) [3PP1]

² Padlet- jest aplikacją, która doskonale służy do gromadzenia, porządkowania, udostępniania zasobów. To miejsce, które możemy wykorzystać do współpracy, do dyskusji, przeprowadzenia konkursów, redagowania wspólnych dokumentów, otrzymywania informacji zwrotnej ([wikipedia.pl](https://pl.wikipedia.org/wiki/Padlet))

Dzięki wirtualnym wycieczkom, nauka historii czy geografii jest o wiele ciekawsza, można sobie podróżować bez wychodzenia z klasy, co pozwala mi lepiej zrozumienie i zapamiętanie materiału..kojarzenie (niezrozumiałe) [1B1]

Ponadto, szczególnego zaakcentowania wymagają wypowiedzi dotyczące rozwijania umiejętności cyfrowych jako umiejętności kluczowych w obecnym społeczeństwie informacyjnym, gdzie kompetencje takie są istotne dla efektywnego uczestnictwa w życiu zawodowym, edukacyjnym i społecznym [2PP1, 4PP4, 6PP1].

Wydaje mi się, iż poprzez wykorzystanie tych różnych narzędzi mam większy wpływ na kierowanie swoją edukacją. A najważniejsze, że nauka sprawia mi przyjemność. Uczę się więcej tego czego ja chcę, kiedy i jak chce. [4PP4]

Jestem zdania, że większość komunikacji odbywa się przez Internet, umiejętność techniczna jest niezbędna. Pomaga mi to w utrzymywaniu kontaktów z ludźmi (niezrozumiałe) organizacji wydarzeń społecznych i budowaniu sieci kontaktów[2PP1]

Moim zdaniem umiejętności techniczne są kluczowe dla ważne dla mnie jako przyszłego pracownika. Obecnie technologia jest ważna, trzeba umieć obsługiwać programy komputerowe. To daje lepsze oferty pracy [6PP1]

Uwzględniając powyższa wypowiedzi, należy podkreślić, iż poprzez akces do szerszej gamy narzędzi cyfrowych, uczniowie wzmacniają swoją autonomię, przez co angażują się w proces nauki bardziej, jak sami twierdzą.

Korzystanie z technologii daje mi większą kontrolę nad moją nauką. Mogę szybciej wyszukiwać informacje i uczyć się w tempie, które mi odpowiada....czuję się bardziej zaangażowany w proces edukacyjny, ponieważ mogę dostosować go potrzeb[4PP4]

Dzięki technologii mogę samodzielnie organizować swoje projekty i współpracować z innymi online. To pozwala mi na rozwijanie własnych pomysłów, zainteresowań..co zwiększa moje zaangażowanie w szkolne zadania. Czuję, że mam większy wpływ na to, co i jak uczę się. A to ważne[6PP1]

Ponadto, mają możliwość „dokonywania różnych wyborów, eksperymentowania i przedstawiania siebie we własny sposób” [3PP7], „monitorowania swoich postępów” [1B2] „pracowania we własnym tempie i na własnym poziomie trudności” [3PP4]; „wybierania własnych strategii uczenia się” [2PP5].

Powyższe ma odniesienie w wymiarze rozwoju osobistego uczniów oraz samodoskonalenia. Ponadto, dostęp do narzędzi multimedialnych wymagał od uczniów samoregulacji, przejęcia odpowiedzialności za proces uczenia się oraz zmuszał do samodyscypliny [1PP1, 2PP3, 3PP2, 3PP3] jak również wpływa na autorefleksję [3PP1, 2PP2, 1PP1] oraz autoewaluację [2PP2, 3PP2].

Fajnie jest planować, stawiać sobie cele (...) a no na przykład, według platformy, z którą przygotowuję się do certyfikatu z angielskiego do końca tego roku muszę przerobić wszystkie czasy -tak sobie ustaliłem w celach na samym początku programu. Mogę kontrolować swoje postępy też, bo co jakiś czas mam testy osiągnąć [1PP1]

Używam aplikacji do nauki języków, bo mogę śledzić mój postęp. To mi pomaga zrozumieć, jakie mam mocne strony, a nad czym jeszcze muszę popracować (niezrozumiałe). Dzięki temu lepiej oceniam swoje umiejętności i uczę się bardziej skutecznie [2PP2]

Kiedy robię projekty na komputerze, a robię dość często jestem w klasie ekonomicznej, mamy kilka projektów Unijnych ... łatwiej mi zauważyć błędy i poprawiać je. To sprawia, że jestem bardziej krytyczna wobec swojej pracy i uczę się na własnych pomyłkach. Technologia pomaga mi w samodzielnym myśleniu i rozwoju [3PP2]

Jak wynika z powyższych wypowiedzi, technologia cyfrowa umożliwiła rozwój osobisty uczniów, tym samym właściwe wykorzystanie narzędzi cyfrowych może prowadzić do tworzenia dyskursywnych i znaczących doświadczeń uczenia się.

Pytanie dotyczące zastosowania technologii cyfrowej w procesie nauki, wykazało, iż według respondentów narzędzia cyfrowe radykalnie zmieniają organizację ich warsztatu pracy. Podopieczni podkreślają, iż ogromną zaletą jest elastyczność czasowa i przestrzenna, która stwarza możliwości pracy, nauki w dowolnym miejscu i czasie [4PP2], co wpływa na dostosowanie indywidualnego rytmu pracy [5PP3, 6PP1]. Ponadto, instrumenty cyfrowe także przyczyniają się do usprawnienia ich pracy oraz dzięki niej współpracują na odległość.

Komputer pomogą mi w szkole, żeby zapamiętać terminy testów i deadline używam kalendarza Google. Zapisuje sobie daty w rozbiciu na dni, tygodnie i ustawiam przypomnienia (...) [2PP2]

Mam taka jedną aplikację ASANa, jak mamy na zadanie jakiś grupowy projekt a nie mamy czasu po szkole żeby zostać i przegadać jakieś sprawy. Możemy sobie zaplanować jakieś nasze procesy (...) [3PP1]

A dla mnie najważniejszy jest OneNote. Pisze notatki na telefonie, zapisuje sobie, kiedy kartkówka, test, kiedy coś do szkoły. Zaznaczam, daję tagi, może nagrać też notatkę głosową [4PP2]

A powiem Pani, że dla mnie notatnik służy czasem jako zeszyt. No na niektórych lekcjach się udaje pisać na telefonie, zamiast w zeszycie [2PP5]

Dysk Google, mamy 15 GB bezpłatnego miejsca, połączone z pocztą Gmail dzięki temu nic mi nigdy nie zginie [5PP1]

Należy zaznaczyć, iż w opiniach podopiecznych wyraża się także sceptycyzm w stosunku do technologii. Ich opinie rzucają światło na mniej pożądane konsekwencje technologicznego zatopienia w życiu codziennym i szkolnym. Od ciągłych powiadomień „przerywających koncentrację” [2PP3] po „presję ciągłej obecności online” [1PP1] co w rezultacie wpływa na ich zdrowie psychiczne oraz efektywność nauki.

A powiem Pani, że ja mam dość tej technologii, nie jestem online w ciągu dnia, rozleniwia mnie. (...) Patrzę się w telefon i zamiast się uczyć siedzę w Internecie, a miałam tylko sprawdzić co tam na grupie (...) [4PP2]

Ciągle powiadomienia mi wyskakują. Gdyby Pani zobaczyła mój telefon i komputer mam mnóstwo aplikacji, zakładek [3PP2]

No powiem Pani, że ja nie umiem tak z komputerem(...) A bo gram, co dotknę telefonu czy kompa to zaraz na ekranie jakaś gra krzyczy „Zagraj mnie ! [6PP2]

Zatem, technologia cyfrowa daje mnóstwo możliwości to wymaga jednocześnie samokontroli i odpowiedzialności. Z jednej strony analiza opinii uczniów wskazuje na istotne wyzwania, jakie niesie ze sobą wszechobecność technologii w ich życiu codziennym i szkolnym. Z drugiej strony, zaobserwowałam u niektórych uczniów świadomość ustanawiania granic w użytkowaniu technologii. Kreowanie tych granic i świadome dedykowanie sobie czasu na naukę bez akompaniamentu sprzętu technologicznego może być kluczem do równowagi, jaki sami twierdzą.

Tak, staram się ustalać granice w korzystaniu z technologii, szczególnie kiedy mam dużo nauki. Na przykład, wyłączam powiadomienia na telefonie i komputerze, aby nic mnie nie rozpraszało. Zauważyłem, że kiedy poświęcam określony czas tylko na naukę, bez ciągłego sprawdzania mediów społecznościowych czy wiadomości, to uczę się szybciej i lepiej. To trudne, bo technologia jest wszędzie [5PP2]

Podsumowując powyższe rozważania można powiedzieć, że adaptacja indywidualnych ścieżek nabywania wiedzy, poprzez możliwość współpracy online, czy pozyskiwanie informacji z globalnych źródeł, niesie ze sobą ewentualne korzyści jak i pułapki. Mając na uwadze jak potężnym narzędziem jest technologia w rękach uczniów jej wartość zależy od sposobu jej wykorzystywania.

Ostatnia kwestia jaka wyłoniła się z obserwacji i przeprowadzonych przeze mnie wywiadów i jaką chcę poruszyć jest lęk przed szkołą. Obowiązkowa obecność w szkole nie zawsze wiąże się z przyjemnością czy zainteresowaniem, a często jest postrzegana jako źródło stresu i nudy. Poniżej przedstawię wypowiedzi uczniów, które rzucają światło na ich doświadczenia w szkolnej rzeczywistości oraz na strategie, jakie wypracowują, aby radzić sobie z codziennymi wyzwaniami edukacyjnymi.

(...) trafiłam do klasy z nauczycielami, mam na myśli, że mam samych surowych nauczycieli niestety, którzy wymagają i niekiedy jak mam iść na lekcję to się boje. Słabo mi idzie angielski, Pan na lekcji pyta, wstawia jedynekę, ten sam schemat, trochę trudno radzę sobie ze stresem. Zapominam, jestem nieuważna. Koleżanka poradziła mi żeby przed lekcją skorzystać z aplikacji, takiej odstresowującej. Na przerwie przed angielskim wkładam słuchawki i uruchamiam Relax Melodies (...). A to taka apka, to znaczy aplikacja, gdzie się słucha muzyki, odgłosów (...) [3PP2]

Ja Pani powiem, że w szkole lekcje są nudne. Nic nowego. Musze sobie urozmaicać, więc zawsze staram się znaleźć aplikacje, jakąś ciekawą do najnudniejszych przedmiotów, żeby sobie pomóc.(...) A na przykład aplikacja z biologii gdzie można sobie robić testy wiedzy, czy apka do języka polskiego z epokami...dużo jest [4PP1]

Uczniowie opisują swoje doświadczenia związane z surowym podejściem nauczycieli, lękiem przed lekcjami oraz trudnościami w nauce, co prowadzi ich do szukania innowacyjnych rozwiązań, jak np. korzystanie z aplikacji od stresujących przed trudnymi zajęciami. Wypowiedzi wskazują na to, jak narzędzia cyfrowe, takie jak aplikacje edukacyjne, mogą przyczynić się do lepszego radzenia sobie z nudą i stresem szkolnym. Te wypowiedzi ukazują, jak młodzi ludzie adaptują dostępne technologie, aby łatwiej poruszać się po skomplikowanym świecie edukacji, znajdując w nich wsparcie i urozmaicenie monotonii szkolnych lekcji.

Reasumując dotychczasowe rozważania, mogę stwierdzić, iż w subkulturze uczniowskiej, technologia informacyjna postrzegana jest głównie jako interaktywne, spersonalizowane oraz skoncentrowane narzędzie do nauki. Ponadto, wykorzystanie technologii informacyjnej umożliwia interakcyjne doświadczenie edukacyjne.

4.2 Subkultura nauczycielska

Nauczyciel to osoba, która dzięki swojej pracy ma znaczący wpływ na przyszłe pokolenia, odgrywa kluczową rolę w przekazywaniu i utrwalaniu wartości, które są ważne dla społeczeństwa. Jednocześnie jest to rola pełna wiary i entuzjazmu, wymagająca od osoby nauczającej posiadania naturalnej skłonności i powołania do tego zawodu. Nauczyciele nie koncentrują się na materialnych aspektach życia, ale na ideach i na indywidualnym rozwoju swoich uczniów, dążąc do odkrywania i rozwijania ich ukrytych możliwości (Pituła, 2000, s. 83). Rozdział ten dotyczyć będzie analizy w jaki sposób nauczyciele – przedstawiciele subkultury nauczycielskiej oraz tym samym nosiciele wartości społecznych – przystosowują się do zmieniającego się świata, zwłaszcza w kontekście technologii informacyjnej. Nauczyciele, którzy zawsze skupiali się na ideach i rozwoju indywidualnym swoich uczniów, teraz stają przed wyzwaniem zintegrowania nowych technologii w swojej pedagogicznej praktyce. To nie tylko kwestia włączenia nowoczesnych narzędzi w proces nauczania, ale także zrozumienia, jak te narzędzia transformują samą naturę edukacji, wpływając na sposób, w jaki nauczyciele przekazują wiedzę, wartości i kształtują postawy. W obliczu rosnącego wpływu

technologii na edukację, istotne jest zrozumienie, jak nauczyciele, będący kluczowymi aktorami w procesie dydaktycznym, adaptują się do tych zmian oraz jak technologia kształtuje ich codzienne praktyki, przekonania i interakcje. Subkultura nauczycielska jako specyficzna grupa zawodowa o unikalnych cechach i wyzwaniach, staje przed koniecznością integracji nowoczesnych narzędzi cyfrowych z tradycyjnymi metodami nauczania, co wpływa nie tylko na ich osobistą pracę, ale także na ogólną kulturę szkoły.

Do jednych z kluczowych zadań współczesnej szkoły należy przygotowanie podopiecznych do życia w społeczeństwie informacyjnym. Zatem, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej dotyczące wykształcenia umiejętności cyfrowych, ogłoszone w Dzienniku Ustaw z 2023 roku (Dz.U.2023.1369), koncentruje się głównie na wsparciu rozwoju kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli. Całość tej ustawy skupia się na wyposażaniu uczniów i nauczycieli w sprzęt umożliwiający rozwój kompetencji cyfrowych, co jest istotne w kontekście dynamicznie zmieniającego się środowiska edukacyjnego i społecznego. Co stanowi, iż pedagodzy winni nie tylko przekazywać wiedzę, ale także adaptować się do nowatorskich metod dydaktycznych (Rozporządzenie, 2023)

Technologia w moim nauczycielskim życiu, że tak powiem, zaczęła się w momencie gdy musieliśmy przejść z tradycyjnego dziennika papierowego, na dziennik elektroniczny Vulcan. Stanowiło to wyzwanie, gdyż dotychczas byłem nauczycielem analogowym, ale muszę przyznać, że przywitałem się z technologią i teraz nie wyobrażam sobie uczyć bez pomocy sprzętu i narzędzi IT [1N5]

Dzięki nowym technologiom mogę lepiej zaangażować uczniów w proces nauczania. Wykorzystanie interaktywnych aplikacji czy platform edukacyjnych pozwala mi na bardziej efektywne i atrakcyjne przekazywanie wiedzy, co jest niezwykle ważne w dzisiejszych czasach, takie bynajmniej jest moje zdanie[2N3]

Adaptacja do nowoczesnych metod dydaktycznych jest wyzwaniem, ale jednocześnie niezbędnością. Umożliwia mi to nie tylko lepsze dotarcie do moich uczniów, ale także rozwija moje własne kompetencje cyfrowe, co jest kluczowe w ciągle zmieniającym się środowisku edukacyjnym. Nauczyciel też musi się rozwijać, ulepszać metody pracy, warsztat [1N3]

Używanie nowych technologii w nauczaniu otwiera przed nami, nauczycielami, wiele nowych możliwości, ale .. (niezrozumiale). Pozwala mi na tworzenie bardziej interaktywnych

i angażujących lekcji, co przekłada się na większe zainteresowanie moich uczniów i lepsze wyniki w nauce u uczniów. Oczywiście jest to okupione stresem i nerwami i poświęceniem[3N3]

Jako nauczyciel, muszę być na bieżąco z nowymi technologiami, aby móc skutecznie przygotować uczniów do życia dalej. Łączenie nowoczesnych narzędzi z tradycyjnymi metodami nauczania pozwala mi na stworzenie bardziej powiedźmy przystępnego środowiska edukacyjnego [4N1]

Powyższe wypowiedzi nauczycieli wskazują na to, że adaptacja do nowoczesnych metod dydaktycznych oraz integracja technologii cyfrowej z tradycyjnymi metodami nauczania jest nie tylko wyzwaniem, ale również koniecznością w dynamicznie zmieniającym się środowisku edukacyjnym.

Podczas analizy wypowiedzi nauczycieli oraz obserwacji dokonanych przeze mnie w środowisku szkolnym, wyróżniłam cztery etapy transformacji subkultury nauczycieli, która cechuje się integrowaniem nauczania z technologią informacyjną. Pierwszy krok, jaki wyróżniłam, stanowi uzupełnianie dotychczasowego środowiska szkolnego, a zatem pojawienie się komputerów i technologii w miejscu, gdzie odbywa się proces uczenia się. Pomimo, iż sprzęt wraz ze swoim oprogramowaniem był do dyspozycji dla podopiecznych i dla pedagogów, jednak problem stanowił brak przygotowania nauczycieli. Zaznaczyć należy, iż nie ordynowano modyfikacji w metodach nauczania, ewolucja w programie nauczania to bardzo powolny proces.

Od momentu jak weszły zmiany w prawie oświatowym i dyrektor wyposażył klasy w komputery i inny sprzęt elektroniczny... to znaczy wtedy nic się nie zmieniło. Miałam wyposażoną salę, ale nie mogłam korzystać ze sprzętu, nie umiałam i bałam się, że coś popsuję. (...) [3N3]

No i co, że sale były wyposażone, nie miałam jak z niego korzystać. Podręczniki nie były wyposażone w oprogramowanie korelujące ze sprzętem [2N4]

Sprzęt był, nie było Internetu [4N1]

Pokój nauczycielski, 20, rozmowa dwóch nauczycieli, grudzień 2021

3N1: Czy już skończyłeś przygotowywać klasyfikacje swoich uczniów na nadchodzącą Radę Pedagogiczną? Wiesz, że mamy to zrobić poprzez dziennik (elektroniczny-dop. J.B)

2N4: Tak, zrobiłem to... ale Vulcan³ nie jest intuicyjny...co się namęczyłem

3N1: Szkoda, że nikt nam nie pokazał gdzie mamy kliknąć...Ech.

Kolejny krok transformacji subkultury nauczycielskiej stanowiło, m.in. osadzenie technologii informacyjnej w konkretnych programach nauczania. Jak wskazali uczestnicy badania, w programach kształcenia zawarto wytyczne dotyczące technologii, a w materiałach umieszczono odnośniki (opcjonalne) jak wykorzystać technologię na zajęciach poszczególnych przedmiotów, sprzęt elektroniczny z sal został wyposażony w stosowne oprogramowanie, pedagodzy odbywali przymusowe szkolenia z zakresu nowoczesnej technologii informacyjnej. Reasumując poniższe wypowiedzi nauczycieli, można stwierdzić, iż technologia informacyjna stopniowo przenika do wyszczególnionych obszarów nauczania.

Stały te komputery w sali, miałem nawet rzutnik...szczerze to wtedy o tym nie myślałem. Byłem tradycjonalistą i myślałem, że uczenie z technologią w tle mnie nie dotyczy...aż nie wysłali nas szkolenie odnośnie nowych technologii, czy raczej używania technologii w szkole [4N3]

Pamiętam, że jak dostawaliśmy podręczniki z wydawnictwa to trochę nas dziwiło, że mamy dużo opcji uwzględnionych do nauczania przy pomocy sprzętu [2N2]

Jako informatyk, miałam świadomość ze przychodzą zmiany. Mieliśmy zainstalować nowe oprogramowanie na wszystkich komputerach..., czyli w każdej sali. (...) No tak, było to dziwne...myśleliśmy po co to, skoro nauczyciele nie są gotowi na tak ogromną zmianę w ich stylu nauczania...,ale z drugiej strony dobrze, że cos się zadziało...jak się okazało wszyscy zyskaliśmy [2N3]

|

³ Vulcan – polskie przedsiębiorstwo zajmujące się komputeryzacją szkolnictwa, produkcją i dystrybucją oprogramowania i świadczeniem usług i szkoleń. Powstało w 1988 roku. (wikipedia.pl)

Pokój nauczycielski, 20, rozmowa dwóch nauczycieli, styczeń 2022

3N6: Wiesz, że jutro obowiązkowe szkolenie na temat Discorda⁴? Pamiętałaś?

3N3: No nie pamiętałam! Dzięki za przypomnienie ... Wydaje mi się to trochę dziwne, zawsze myślałam, że Discord jest używany głównie do gier... Tak mi się wydawało, po tym co uczniowie mówią.

3N6: Dokładnie moja myśl. Ale czytałem, że może być również użyteczny do tworzenia grup klasowych i prowadzenia dyskusji online i inne. Podobne do Teamsa, którego używaliśmy. Tak czy inaczej lepiej wiedzieć więcej, nigdy nie wiadomo kiedy co się przyda (...)

W kolejnym etapie przekształceń w subkulturze nauczycielskiej, doszło do głębokiego włączenia technologii informacyjnej w obszary edukacji. Zatem, identyfikuje się jedność programów nauczania, materiałów dydaktycznych (software oraz hardware) oraz metod implikowania ich w procesie nauczania przedmiotu. Jak się okazuje, pedagodzy na tym etapie charakteryzowali się kompetencjami w zakresie technologii informacyjnej, co oznacza, iż nauczyciele czerpali z potencjału jaki oferuje technologia cyfrowa. Rozpatrując natomiast przedmioty ściśle- matematykę, chemię oraz fizykę, pedagodzy są zdania, iż wprawdzie obserwowalny jest progres w kierunku implementowania różnych rozwiązań cyfrowych jako dodatek do ich zajęć.

Trudno jest uczyć funkcji liniowych przy użyciu tablicy (interaktywnej – dop. J.B.). Zbyt dużo czasu traci się na logowanie, procedury, uważam ze uczniów to rozprasza. Raz spróbowałem geometrii przy użyciu tablicy interaktywnej, na kolejnej lekcji mało co pamiętali. Wróciłem do tablicy i kredy [4N2]

Tematy teoretyczne owszem, korzystam z dodatków dołączonych do podręcznika. Działania, eksperymenty wykonuję na żywo. Nie mam w sali tablicy interaktywnej ani nie mam też rzutnika. Może kiedyś zawalczę o lepsze wyposażenie mojej sali ale póki co ...uczę klasycznie [2N4]

⁴ Discord – bezpłatna usługa internetowa oparta na chmurze, służąca do rozmów głosowych i komunikacji za pomocą wiadomości tekstowych z możliwością umieszczania zdjęć oraz filmów [13], zaprojektowana początkowo jako platforma skierowana dla graczy komputerowych. Wykorzystuje technologię Voice over Internet Protocol.

Jako fizyk -emeryt, nie zajmuję się technologią na moich lekcjach. Przy jednej godzinie lekcyjnej w tygodniu nie ma na to czasu (...). Tak mieliśmy dołączone oprogramowanie do książki, ale że zupełnie się tym nie zainteresowałem [4N2]

Korytarz szkolny, rozmowa dwóch nauczycieli, 20, marzec 2022

2N1: Zajmę Ci chwilkę, słyszałeś o tym nowym pomysle dyrekcji, aby zacząć używać GeoGebry⁵?

4N2: Tak, ale tylko czytałem o tym. GeoGebra wydaje się być przydatna, a nawet widziałem, że wizualizować problemy geometryczne... ale wiesz co...to jak starego psa uczyć nowych sztuczek (śmiech).

2N1: Co Ty mówisz ale fajne to.. wyobraź sobie pokazywanie funkcji kwadratowej i jej transformacji na żywo!" (...)

Końcowym etapem, stała się pełna konsolidacja każdego nauczanego przedmiotu w powiązaniu z technologią cyfrową. Jednakże, sprzęt cyfrowy stanowił pomoc oraz element uzupełniający do środowiska uczenia się i nauczania, nie został w nim osadzony, czyli wkomponowany w proces dydaktyczny.

Wprawdzie od długiego czasu mamy sprzęt, świetne połączenie Internetowe to ucząc matematyki decyduję się na użycie sprzętu raz na jakiś czas, jako element luźnej lekcji. Dodatkowo uzupełniam czasem lekcje z użyciem platformy lub rozwiązujemy zadania na tablicy multimedialnej [1N3]

Ucząc w szkole średniej trzeba mieć na uwadze fakt, iż uczniowie mogą postrzegać lekcje z użyciem sprzętu cyfrowego jako luźniejszą lekcje i nie będą wystarczająco skupieni, dlatego korzystam z ćwiczeń online, mam wirtualne klasy, czasem zadaje im w ten sposób zadanie domowe [3N3]

⁵ GeoGebra to interaktywna aplikacja do geometrii, algebry, statystyki i rachunku różniczkowego, przeznaczona do nauki i nauczania matematyki i przedmiotów ścisłych od poziomu szkoły podstawowej do poziomu uniwersyteckiego (wikipedia.pl)

Sekretariat, rozmowa dyrektora z nauczycielem języka obcego, 20, styczeń 2023

2N1: Dzień dobry, Panie Dyrektorze. Chciałbym zająć chwileczkę i porozmawiać o wykorzystaniu kilku narzędzi w mojej sali A23 co będzie wygodne i będzie miało zastosowanie podczas języka niemieckiego

D2 Hmm.. jestem ciekaw Pani przemyśleń. Dotychczas nikt nie poruszał ze mną takiej kwestii

2N1 Do tej pory stosowałam sprzęt cyfrowy głównie jako narzędzie pomocnicze. Na przykład, używam prezentacji multimedialnych do ilustrowania gramatyki czy słownictwa, ale nie zintegrowałam technologii bezpośrednio z nauką, dlatego pomyślałam że warto coś zmienić. Mam kilka konkretnych propozycji, jak Pana Dyrektora informowałam uczestniczyłam w szkoleniu na ... (niezrozumiale).

D2: Rozumiem, porozmawiamy zatem. Zapraszam do środka.

W subkulturze nauczycielskiej użycie technologii informacyjnej w edukacji ma różnorodne zastosowania- zarówno jako pomoc w procesie edukacyjnym (wśród najczęściej wymienianych przedmiotów są przedmioty ścisłe oraz języki obce) oraz integralna część pewnych dziedzin nauki (najczęściej wymieniana była informatyka, a co za tym idzie- programowanie). Analizując odpowiedzi nauczycieli na pytanie dotyczące sposobu wykorzystania technologii informacyjnej w praktyce nauczania. Można wskazać cztery kluczowe powiązania między użyciem technologii a edukacyjnymi treściami i metodami:

1. Wsparcie dla tradycyjnych metod – stosowanie technologii nie zmienia treści nauczanej, używa się technologii jako formy wsparcia działań nauczyciela;

Czasem ucząc przedmiotów ekonomicznych wykonujemy z klasą na rzutniku proste działania kalkulacyjne jako suport dla tematu [2N2]

Chociaż w swojej pracy używam dyskusji i ćwiczeń pisemnych, czasem posiłkuje się prezentacjami multimedialnymi, aby ułatwić zrozumienie zagadnienia. To pomaga uczniom wizualizować np. temat gramatyki i chyba lepiej zapamiętają materiał [3N1]

W moich lekcjach matematyki wykorzystuję aplikacje do rysowania na tablicy interaktywnej, które pozwalają uczniom eksperymentować z różnymi zdaniami matematycznymi'. To uzupełnienie do rozwiązywanie zadań na tablicy czy w zeszycie [1N3]

Podczas lekcji języka obcego zachęcam uczniów do korzystania z aplikacji do nauki słówek. To narzędzie wspomagające podręcznik czy ćwiczenia w klasie, mogą dostosować tempo nauki kiedy i gdzie są [2N2]

2. Urozmaicanie tradycyjnych metod - komputer dodaje wartość do działań związanych z prowadzeniem zajęć

Logistyka wymaga liczenia i też obliczeń, podczas zajęć obrazuję poprzez symulację zmian w obliczeniach jak na przykład zmienia się koszt dostawy w zależności no nie wiem...od ilości ładunku. Dzieciaki wiedzą, że tak jest, ale jak im pokażę na rzutniku taka symulacje to cyfry do nich przemawiają [3N4]

Aby urozmaicić historię, zaczęłam korzystać z interaktywnych map i wirtualnych wycieczek po historycznych miejscach. Uczniowie mogą wizualnie odkrywać wydarzenia historyczne (niezrozumiałe) [2N4]

Na lekcji polskiego używamy platform dyskusyjnych online, oczywiście jeśli mamy na to czas...uczniowie dzielą się interpretacjami i analizami tekstów poza klasą. To rozszerza nasze dyskusje i pozwala na głębsze analizy literackie [2N4]

Podczas zajęć z fizyki wprowadziłam symulacje komputerowe- takie eksperymenty z różnymi zmiennymi i można potem obserwować wyniki...to świetna wartość dodana do nauczani [2N2]

3. Innowacje w tradycyjnych treściach i umiejętnościach - technologia umożliwia nowe sposoby nauczania tradycyjnych treści,

Zaczęłam używać aplikacji do tworzenia interaktywnych quizów z matematyki- uczniowie mogą testować swoje umiejętności i otrzymywać natychmiastową informację zwrotną[4N4]

Hmm..mam do dyspozycji narzędzia do analizy tekstu, które pozwalają uczniom badać literackie dzieła w nowy sposób- częstotliwości słów, stylu i struktury tekstu. Dla mnie jest to innowacyjne, co dopiero dla moich uczniów-zwłaszcza maturzystów [3N3]

Ojej, jest trochę przykładów, oprócz filmów..przede wszystkim do moich lekcji włączyłam raz w miesiącu gry edukacyjne oparte na historycznych wydarzeniach, pomaga im to lepiej zrozumieć przyczyny, skutki i kontekst wydarzeń historycznych. Poza tym jest to zabawne. [1N4]

4. Wprowadzanie nowych treści przy pomocy technologii

W ramach projektu, udało mi się na zajęciach użyć z dziećmi okularów inteligentnych, poszliśmy na spacer po Londynie, zwiedziliśmy Tower Bridge (...) [2N2]

Ostatnio zacząłem wykorzystywać roboty edukacyjne na lekcjach. Dzięki robotom uczniowie mogą praktycznie stosować teorię, ucząc się programowania i rozumienia zasad robotyki. To nie tylko rozwija ich umiejętności techniczne i logiczne myślenie, świetne dla informatyków [3N1]

W klasach informatycznych wprowadziłam programy do kodowania, które wykorzystujemy na lekcjach. Kodowanie uczy ich również cierpliwości i determinacji, poza tym w ten sposób przygotowują się do egzaminu zawodowego [3N5]

Kontynuując rozważania dotyczące korzyści płynących ze stosowania technologii informacyjnej na lekcjach, pedagodzy zgłaszali indywidualizację procesu nauczania, gdyż narzędzia cyfrowe, przede wszystkim inteligentne platformy edukacyjne ułatwiały akomodację materiałów i metod pracy do potrzeb każdego podopiecznego, co w efekcie sprawiało, iż proces dydaktyczny był bardziej produktywny.

Wykorzystuje e-rozwiązania zaoferowane przez wydawnictwo z jakiego korzystam (..)Nowa Era oferuje ćwiczenia i zestawy maturalne dostępne dla każdego ucznia. Wybierają sobie ćwiczenia, zestawy stosowne do ich umiejętności i potrzeb. Mogą sami wybrać temat powtórek [2N1]

My na lekcjach czasem korzystamy z Pearson English Connect zwłaszcza jeśli chodzi o zadanie domowe, mogę kontrolować proces uczenia się uczniów ich błędy[1N2]

Efektywność procesu nauczania dzięki technologiom także była zgłaszany przez nauczycieli podczas trwania badania. Narzędzia cyfrowe stwarzały pole do automatyzacji kilku procesów dydaktycznych w tym między innymi oceniania oraz kontrolowania postępów podopiecznych.

Jeśli wybieram jakieś narzędzie na lekcji to najczęściej z myślą o uczniach, aby najbardziej ich zmotywować do uczestniczenia w lekcji. Dzięki na przykład wirtualnym spacerom przenoszą się w inne miejsca i mogą zwizualizować sobie miejsce [1N3]

Jako że YouTube jest jednym z największych platform, ma dużą wartość edukacyjną. Mogę zwizualizować trudne tematy, mogę przedstawiać teorie, filmiki tematyczne (...)'[2N4]

Jestem zdania, że wszystko co interaktywne i graficzne przyciąga uwagę szybciej uczniów [1N1]

Reasumując powyższe, bardzo jasno jest manifestowane znaczenie narzędzi cyfrowych w kontekście atrakcyjności zajęć. Nauczyciele, którzy korzystają ze sprzętu cyfrowego na swoich lekcjach, podkreślają, iż ich wychowankowie są bardziej zmotywowani, zaangażowani oraz aktywni w codzienności klasowej.

Prowadzenie rozmowy ukierunkowanej na pozyskanie sposobów wykorzystywania przez nauczycieli technologii informacyjnej stanowiło jedno z prymarnych założeń procesu badawczego. O ile zaprezentowanie zmian zachodzących w kulturze szkolnej za sprawą technologii informacyjnej nie stanowiło większego problemu, zastosowanie narzędzi cyfrowej okazało się być zadaniem nieprostym. Pedagodzy wyraźnie sygnalizowali, że realia a oczekiwania często utrzymują się w płaszczyźnie niedostępnych wyobrażeń i idealistycznego projektowania wizji szkoły.

Wyposażenie i oprogramowanie mamy zawarte w książce ale niestety nie mam wyposażonej sali aby z tego korzystać [....][4N1]

Uczę angielskiego w trzech budynkach, nie mam swojej sali. Nie korzystam z technologii, fizycznie jest to niemożliwe[3N2]

Nie mam swojej sali, nauczyciele obsługujący klasę mają swoje hasła, jakieś zabezpieczenia przed uczniami więc nie mam ochoty, aby wtargnąć do czyjegoś komputera [2N3]

Staram się używać technologii – urozmaicać lekcje, ale czasem nawet często się coś psuje. Ostatnio czekałam na nowy kabel USB kilka dobrych miesięcy [1N3]

(...) rozmawiałem z Panem dyrektorem, ale niestety nie ma pieniędzy na kolejną tablicę [2N5]

Nie używam, uczniowie się rozpraszają a ja mam obawę że coś się wydarzy i stracę autorytet [4N2]

Czasem używamy tablicy i stereo, ale kilka razy miałam sytuację, że sprzęt wylapał telefony uczniów poprzez Bluetooth i bardzo głośno wybrzmiały piosenki z przekleństwami lub jakieś filmiki wulgarne (...) [1N4]

Jak wskazują prezentowane powyżej wypowiedzi nauczycieli z zastosowaniem technologii na lekcji wiązały się głównie z obawami dotyczącemu sprzętu, znikomym wyposażeniem zaplecza technologicznego pracowni szkolnych lub brakiem wystarczających kompetencji. Zawierały się w tym również trudności indywidualne, które uwzględniają brak pewności siebie w zakresie zręczności technicznych, tym samym „fobia przed utratą kontroli nad klasą” [1N3] oraz stanowisko, że narzędzia są w stanie obniżyć koncentrację podopiecznych od stosownego materiału [2N3]. Pośród innych sceptycznych wypowiedzi na uwagę zwracają te poniżej:

Uczę biologii i uważam, że osobiste doświadczanie natury i życia jest niezastąpione. Choć technologia może oferować pewne ułatwienia, jestem tradycjonalistką... boję się technologii. Najbardziej obawiam się, że może również odciągnąć uwagę od realnego doświadczania nauki. Smutna wizja [3N1]

Nie korzystam zbyt często z technologii na lekcjach chemii wolę eksperymenty chemiczne i manualne obliczenia. Poza tym nie chce mi się tego uruchamiać, logować... A dwa..., ręczne prowadzenie obliczeń chemicznych wzmacnia ich matematyczne umiejętności, albo raczej ich brak [4N4]

Wbrew temu, iż zaawansowane technologie są dostępne w instytucji oraz dowiedziono korzyści płynących z ich stosowania, pedagodzy wciąż wystrzegają się integracji tych narzędzi w swojej praktyce zawodowej i dydaktycznej. Jedną z kolejnych bariery stosowania urządzeń cyfrowych jest instytucjonalny problem – placówka nie oferuje właściwego zaplecza finansowego w zakresie przygotowania technicznego dla uczących, tym samym nie gwarantują adekwatniej infrastruktury cyfrowej lub nie popularyzują kultury rozwoju.

No tak, rozumiem potencjalne korzyści płynące z wykorzystania technologii, jednak prawda według mnie jest okrutna...nasza szkoła nie zapewnia odpowiedniego wsparcia w zakresie szkolenia technicznego. Brak szkoleń utrudnia mi stosowanie narzędzi, przychodzi mi to bardziej z trudem niż innym [3N4]

Jestem otwarty na wykorzystanie technologii w nauczaniu, ale nie mam dostępu do nowoczesnych urządzeń i sprzętu. Nie mam swojej sali [2N4]

Dostrzegalne jest także zastosowanie narzędzi cyfrowych jako wsparcie organizacji warsztatu pracy. Aplikacje do planowania umożliwiają pedagogom na efektywne zarządzanie lekcjami oraz wykonywanie ich obowiązków sprawniej. Ponadto, porządek w dość intensywnym kalendarzu szkolnym umożliwiają przypomnienia i alarmy powiązane z kontem Gmail.

Każdy z nas jak widzę w pokoju ma kalendarz taki książeczkowy, ale to nie wystarczy...bynajmniej dla mnie. Mam też kalendarz Googlowski, który udostępniam moim uczniom. Wpisuję zadania, kartkówki i sprawdziany, ale dla samej siebie wpisuję czym się zajmowałam w każdej klasie [1N5]

W praktyce nauczycielskiej kluczowe jest usprawnianie procesu tworzenia materiałów dydaktycznych. Kreowanie pomocy szkolnych przeszło szereg radykalnych zmian i dzięki transformacji technologicznej czego wynikiem są materiały angażujące, interaktywne i dostosowane do potrzeb dzisiejszej młodzieży.

Powiem, że najczęściej używam programów, które służą do szybkiego tworzenia materiałów i krótkich testów. Wybieram materiał, treść, media i inne elementy i drukuję. Oszczędza mi to czas (...). Najczęściej stosuję LearningApps czy Canva- duże ułatwienie [2N3]

Najczęściej są to prezentacje, gdyż uczę historii. Mogę podzielić slajdy, wyróżnić to co jest istotne -wizualnie chyba to bardziej przemawia do uczniów [1N4]

A powiem Pani, że od dłuższego czasu korzystam z pomocy wyszukiwarki Google.. Służył mi pomocą przy tworzeniu między innymi konspektów lekcji czy planów nauczania. Jest wirtualnym asystentem nauczyciela, że tak powiem [2N1]

Wypowiedzi nauczycieli eksponowały przekonanie, iż narzędzia IT dają pedagogom możliwość integracji mediów oraz ich adaptacji w roli kreatorów, tym samym technologia umożliwia bieżące modyfikowanie i aktualizowanie materiałów.

W obszarze użyteczności technologii ważnym aspektem było przekraczanie barier przestrzennych dzięki narzędziom do wideokonferencji. Przede wszystkim, narzędzia do wideokonferencji umożliwiają przede wszystkim przeprowadzenie zdalnej Rady Pedagogicznej [2N1, 4N6, 1N7], prowadzenie indywidualnych zajęć, zwłaszcza gdy uczeń mieszka daleko od instytucji szkolnej i nauczyciel w czasie godzin pracy, lub natychmiast po zajęciach musi odbyć dodatkowe lekcje.

A bardzo ułatwia życie. Nie muszę kursować po zajęciach i tracić czasu i pieniędzy. Czasem uczeń mieszka około 20 km od szkoły i z jakiś przyczyn odbywa naukę w domu..my musimy być do dyspozycji..ale dzięki Teamsowi wszyscy są zadowoleni-nauczyciele, uczeń i rodzic [3N5]

Po pandemii, mamy możliwość prowadzenia nauczania zdalnego w formule online. Używamy platformy Teams dzięki temu się widzimy i słyszymy. Pozwala to zaoszczędzić czas, pieniądze i daje dużo swobody i może poczucia bezpieczeństwa osobie, która z różnych powodów nie uczestniczy w życiu szkolnym [2N3]

Powyższe wiąże się przede wszystkim z aspektem komunikacji jako kluczowym w pracy nauczyciela. Dziennik elektroniczny [2N3, 1N5] oraz służbowa poczta [2N6] stanowią integralny element powodujący ewolucje w centralizacji informacji.

Sprawdzenie obecności, szybki kontakt z nauczycielami, uczniami, rodzicami i dyrekcją. Podlicza dziennik frekwencje, liczy, uśrednia. Pobiera tematy. [1N3]

Dzięki dziennikom dane są bezpieczniejsze, chronione hasłem [2N4]

Wypowiedzi nauczyciel uwidaczniają aspekt eksploatacji technologii do samodoskonalenia i systematycznego rozwoju zawodowego dydaktyków. Nauczyciele mają dostęp do globalnie dostępnych zasobów, kursów online w których mogą partycypować w dowolnym czasie. Ponadto, potencjał stanowią fora w trakcie trwania szkoleń, które umożliwiają wymianę doświadczeń, tym samym ekspansje wiedzy oraz kwalifikacji.

Jasne, że korzystam ze szkoleń online. Myślę, że fizycznie nie byłabym w stanie odbyć większości z nich, a tak mogę być wciąż żoną i matką i się doksztalcać [1N2]

Prostsze metody nauczania zostały rozbudowane lub w wielu sytuacjach zastąpione bardziej zaawansowanymi. W dobie impulsywnie rozwijającej się technologii cyfrowej, metody i techniki nauczania przeszły ewolucję, która wpłynęła na cały świat edukacji. Dydaktycy muszą się zmierzyć z integracją technologii w procesie wychowawczym, nie tylko jako narzędzie wsparcia, ale również jako remedium adaptacji do bieżących wymogów i oczekiwań podopiecznych.

W wypowiedziach nauczycieli dostrzega się problem kultury osobistej uczniów. Poprzez brak bezpośredniej interakcji, istnieje obawa zdaniem nauczycieli, iż podopieczni czują się bardziej komfortowo i pewnie, co za tym idzie stają się bardziej śmiali i bezpardonowi w komunikacji online.

Nie jestem w stanie kontrolować wszystkich rozmów uczniów na naszej grupie. Czasem wyłapie niecenzuralny komentarz, ale niemożliwym jest bieżące czytanie ich rozmów. Pojawiają się z prędkością światła [2N1]

Zauważyłem, iż uczniowie nie stosują stylu formalnego, gdy chcą o coś zapytać. Co to znaczy „Witam?!” Nie odpowiadam na takie wiadomości, odbywam też rozmowę dyscyplinującą z delikwentem [1N4]

Ponadto, brak fizycznej obecności powoduje modyfikacje dynamiki grupowej, obecni konwersują na temat nieobecnych i podejmują a nich decyzje. W tym ujęciu występuje ryzyko, iż niektóre „fragmenty rozmów mogą zostać spreparowane” [1N3] i zmodyfikowane [2N1] i rozsyłane przez uczniów w czeluści Internetu [4N1]. Kwestie edukacji zdalnej szczegółowo podałam analizie w Rozdziale 4.4 niniejszej dysertacji.

Warto zaznaczyć, iż wypowiedzi nauczycieli świadczą jednoznacznie, iż brak komunikacji niewerbalnej czasem utrudnia komunikację. Bardziej skomplikowane staje się odczytywanie „reakcji, zamiarów uczniów” [1N1], czy „niewłaściwe interpretowanie nastrojów rozmówców” [3N4].

Czasem, gdy przekazuje informacje uczniom, no ostatnio były to informacje o terminach i salach egzaminu zawodowego to w czasie 10 minut wszyscy zaczęli pisać, dopytywać, czegoś nie wiedzieli...miałam serdecznie dość [3N1]

Przeciążenie informacyjne może spowodować uchybienia w komunikacji i interakcji nauczyciel – uczeń. Bardzo jasno jest też manifestowany kolejny destruktor jakim jest zawodność technologii.

Sytuacja z tego tygodnia, miałam otrzymać informacje zwrotną kto jest ubezpieczony indywidualnie. Z trzydziestu uczniów aż 15 miało rzekomo lub faktycznie problemy z Internetem [4N4]

W świetle powyższego problemy z połączeniem, błędy oprogramowania [2N1] czy „komplikacje sprzętowe” [1N3] powodują uszczerbek na sprawnej komunikacji oraz prowadzi do frustracji oraz nieporozumienia. Przerwanie wymiany zdań ma charakter destrukcyjny dla niezakończonych kwestii a w dalszym etapie może doprowadzić do uchylania się od danej formy komunikacji.

Subkultura nauczycielska, w kontekście technologii informacyjnej, charakteryzuje się często mieszanką entuzjazmu i oporu. W wywiadach nauczyciele często wyrażają zainteresowanie nowymi technologiami jako narzędziem dydaktycznym, jednocześnie podkreślając potrzebę odpowiedniego szkolenia i wsparcia technicznego, aby te narzędzia były efektywnie wykorzystywane w edukacji.

4.3 Subkultura dyrektorów szkoły

W niniejszym rozdziale uwagę poświęcę dogłębnej analizie subkultury dyrektorów szkoły, będącej integralnym i zarazem odrębnym elementem szerszej pojętej kultury szkolnej. Dyrektorzy, pełniąc rolę liderów i zarządców, kształtują środowisko szkolne zarówno przez swoje decyzje administracyjne, jak i przez osobiste podejście do edukacji. Ich unikalna

perspektywa, wynikająca z połączenia doświadczenia pedagogicznego i zarządczego, ma kluczowe znaczenie dla funkcjonowania szkoły oraz wpływa na kształtowanie się relacji, polityk edukacyjnych i praktyk nauczania.

Zgodnie z Ustawą Karta nauczyciela (art. 7, ust. 1), art.62 ust.3 ustawy Prawo oświatowe wyodrębniłam następujące obowiązki dyrektora:

1. Zarządzanie szkołą: dyrektor odpowiada za ogólne funkcjonowanie szkoły, w tym zarządzanie kadrami, finansami, infrastrukturą oraz organizacją pracy szkoły.

Moim głównym zadaniem jako dyrektora jest zapewnienie, aby szkoła działała jak najlepiej na wszystkich płaszczyznach. To oznacza nie tylko zarządzanie budżetem i infrastrukturą, ale także dbałość o to, aby organizacja pracy szkoły sprzyjała efektywnemu nauczaniu i uczeniu się. Staram się także aktywnie wspierać nauczycieli w ich pracy, ponieważ są oni istotni. Bardzo obszerna może być moja odpowiedź na Pani pytanie...dodam jeszcze, że efektywne zarządzanie wymaga ode mnie ciągłej komunikacji z zespołem [2D]

Zarządzanie szkołą to dla mnie przede wszystkim odpowiedzialność za tworzenie bezpiecznego i sprzyjającego rozwojowi środowiska dla uczniów i nauczycieli [2W1]

2. Nadzór pedagogiczny: Do obowiązków dyrektora należy nadzór nad procesem dydaktycznym, wychowawczym i opiekuńczym. Obejmuje to monitorowanie pracy nauczycieli, jakości kształcenia oraz realizacji podstawy programowej.

Hmm,. Przede wszystkim nadzór. Nadzór pedagogiczny to dla mnie przede wszystkim dbałość o jakość nauczania. Regularnie obserwuję lekcje, aby zapewnić, że nauczyciele stosują skuteczne metody dydaktyczne i angażują uczniów w proces nauczania. Monitoruję też wyniki egzaminów i innych form oceny, aby ocenić skuteczność naszego nauczania i wprowadzać niezbędne zmiany [2D]

Mój nadzór pedagogiczny koncentruje się na stworzeniu środowiska, które jest zarówno edukacyjne, jak i wspierające. Regularnie przeprowadzam spotkania z nauczycielami, aby omówić ich metody pracy i strategie wychowawcze [2W2]

3. Reprezentowanie szkoły: dyrektor reprezentuje szkołę na zewnątrz, w tym w kontaktach z organami prowadzącymi, rodzicami uczniów, a także innymi instytucjami.

Reprezentowanie mojej szkoły na zewnątrz to nie tylko obowiązek, ale i wielka duma. Dbam o to, aby nasza placówka była postrzegana jako nowoczesna i innowacyjna, a także otwarta na współpracę. Utrzymuję też stały kontakt z organami prowadzącymi, aby zapewnić, że nasza szkoła spełnia wszystkie wymagania edukacyjne i rozwija się w odpowiednim kierunku [2D]

Jako wicedyrektor, jestem twarzą szkoły i jestem jej reprezentantem. Moim zadaniem jest budowanie pozytywnych relacji z rodzicami i społecznością lokalną, a także utrzymywanie dobrych stosunków z organami oświatowymi. Staram się być dostępny i otwarty na sugestie i potrzeby rodziców oraz uczniów. Ważne jest dla mnie, aby szkoła była postrzegana jako bezpieczne i wspierające miejsce, które skutecznie wspomaga rozwój każdego dziecka [2W1]

4. Zapewnienie bezpieczeństwa: dyrektor ma obowiązek dbać o bezpieczeństwo uczniów i pracowników szkoły, w tym o przestrzeganie przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy.

Bezpieczeństwo w szkole jest dla mnie priorytetem. Zatrudniam wyszkolony personel, nauczyciele monitorują teren szkoły. Poza tym przeprowadzam regularne szkolenia z zakresu pierwszej pomocy i bezpieczeństwa dla wszystkich zatrudnionych. Dbalność o bezpieczeństwo to także stała współpraca z rodzicami i lokalnymi służbami. [2D]

Kwestia bezpieczeństwa w naszej szkole to nie tylko kwestia przestrzegania przepisów, ale także budowania odpowiedzialności. Organizujemy regularne spotkania z uczniami i rodzicami, policją, aby omawiać zagadnienia bezpieczeństwa, w tym bezpieczne korzystanie z Internetu i mediów społecznościowych [1W1]

5. Rozwój zawodowy pracowników: dyrektor jest odpowiedzialny za rozwój zawodowy nauczycieli, organizację szkoleń oraz motywowanie personelu do podnoszenia kwalifikacji.

Rozwój zawodowy nauczycieli jest kluczowym elementem naszej strategii szkolnej, zwłaszcza że kształcimy w zawodzie mechanika, ekonomisty, logistyka, więc potrzebujemy wykształconej kadry. Staram się regularnie organizować szkolenia i warsztaty, które są nie tylko zgodne z najnowszymi trendami edukacyjnymi, ale także odpowiadają na indywidualne potrzeby i zainteresowania naszej kadry. Zachęcam również nauczycieli do udziału w konferencjach i sieciach zawodowych, aby mogli wymieniać się doświadczeniami i najlepszymi praktykami [2W2]

Dbam o to, aby moja kadra miała dostęp do różnorodnych form rozwoju zawodowego. Organizujemy wewnętrzne warsztaty, korzystamy ze szkoleń online oraz współpracujemy z ekspertami z zewnątrz. Staram się również wspierać nauczycieli w planowaniu ich indywidualnych ścieżek rozwoju zawodowego, w tym w zdobywaniu dodatkowych kwalifikacji i certyfikatów [1D]

6. Współpraca z rodzicami i lokalną społecznością: dyrektor powinien współpracować z rodzicami oraz lokalną społecznością, promując szkołę i angażując te grupy w życie szkoły.

Regularnie organizujemy spotkania z rodzicami, aby informować ich o postępach szkoły i słuchać ich opinii. Ponadto, angażujemy się w lokalne inicjatywy i projekty, które wzmacniają nasze relacje ze społecznością i pozwalają uczniom zdobywać praktyczne doświadczenia poza szkolnymi murami [2D]

Stale szukamy sposobów na wzmocnienie współpracy z rodzicami i zaangażowanie ich w życie szkoły. Bywa różnie. Jesteśmy też aktywni w lokalnych organizacjach i wydarzeniach, co pomaga promować naszą szkołę i budować silne więzi z lokalną społecznością [2D1]

7. Przestrzeganie przepisów prawnych: dyrektor musi zapewnić, że działalność szkoły jest zgodna z obowiązującym prawem oświatowym oraz innymi przepisami prawa.

Regularnie monitorujemy zmiany w prawie oświatowym i zapewniamy, że nasze programy nauczania i polityki szkolne są zawsze aktualne i zgodne z obowiązującymi przepisami...również dostarczamy edukację na najwyższym poziomie, jednocześnie chroniąc prawa naszych uczniów i pracowników [2W1]

Upewniam się, że wszystkie aspekty działalności szkoły są zgodne z prawem. To obejmuje nie tylko program nauczania, ale także przepisy BHP, ochronę danych osobowych i zgodność z przepisami finansowymi. [2D]]

8. Wprowadzanie innowacji i zarządzanie zmianą: dyrektor powinien być otwarty na nowe metody i technologie edukacyjne, a także umiejętnie zarządzać zmianami w szkole.

Aktywnie eksplorujemy i wdrażamy nowe technologie edukacyjne, które mogą wzbogacić proces nauczania. Jednocześnie, zdajemy sobie sprawę, że zmiana wymaga zarówno czasu, jak i wsparcia, dlatego staramy się prowadzić nasz zespół przez te procesy w sposób planowy i przemyślany [2D]

Staramy się być na bieżąco z najnowszymi trendami edukacyjnymi i dostosowywać nasze metody nauczania, aby jak najlepiej służyły naszym uczniom. Jest to proces ciągły, który wymaga otwartości na nowe pomysły i gotowości do eksperymentowania [2W1]

Podsumowując dotychczasowe rozważania można stwierdzić, że rola dyrektora jest wielowymiarowa i obejmuje zarówno aspekty zarządcze, pedagogiczne, jak i reprezentacyjne. Dyrektorzy podkreślają znaczenie efektywnego zarządzania szkołą, zapewnienia bezpieczeństwa, jakości kształcenia, a także rozwoju zawodowego pracowników. Dodatkowo, wskazują na ważność współpracy z rodzicami i społecznością oraz konieczność przestrzegania przepisów prawnych. Niezmiernie istotne jest także wprowadzanie innowacji i umiejętne zarządzanie zmianami, co jest kluczowe w dynamicznie zmieniającym się świecie edukacji.

W tej części rozważań, osobną uwagę skupię na kluczowym obowiązku dyrektora szkoły, będącym wynikiem sprawowania nadzoru pedagogicznego co wynika z zapisów art. 55 ust. 2 ustawy Prawo oświatowe. Ten obowiązek dyrektora nabiera szczególnego znaczenia w kontekście dynamicznie zmieniającego się świata edukacji, gdzie konieczność dostosowywania metod nauczania i treści programowych do ciągle ewoluujących potrzeb uczniów i wymagań społecznych staje się coraz bardziej istotna.

Regularnie organizuję spotkania z nauczycielami, na których omawiamy postępy w nauczaniu, wprowadzamy nowe metody dydaktyczne i adaptujemy programy nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów. Moim celem jest upewnienie się, że każdy nauczyciel ma odpowiednie

narzędzia i wsparcie, aby realizować program nauczania w sposób, który jest zarówno angażujący, jak i efektywny, zapewniając uczniom wszechstronną i pełną edukację [2D]

Jako wicedyrektor, moją odpowiedzialnością jest zapewnienie, że nasza szkoła merytorycznie i skutecznie realizuje podstawę programową. W tym celu prowadzę regularny nadzór lekcji oraz analizuję wyniki ocen i testów, aby monitorować postępy w nauczaniu. Współpracuję także z zespołem nauczycieli w opracowywaniu i aktualizowaniu planów nauczania, aby były one zgodne z najnowszymi wytycznymi edukacyjnymi i odpowiadały na zmieniające się potrzeby naszych uczniów [2W1]

Dyrektorzy, tworzą kulturę kierowniczą szkół i jako liderzy szkół „kształtują postawy, zachowania oraz relacje zachodzące wewnątrz placówki szkolnej, ponadto, realizuje proces zarządzania, posiada wielostronną wiedzę oraz umiejętności wymagane przy kierowaniu zespołami ludzkimi oraz zarządzaniu organizacjami w warunkach niepewności” (Nogalski, Śniadecki, 2001, s.149). W myśl teorii przywództwa dyrektor ma wpływ na postępowanie zatrudnionych bez wykorzystania środków nakazu, w tym ich pobudzanie i natchnienie, a także do tworzenia klimatu organizacyjnego poprzez emitowanie energii z zespołu pracowniczego (Bednarska-Wnuk, 2011 s. 100).

Staram się inspirować nauczycieli do kreatywności i innowacji, a także zachęcam do otwartego dialogu i współpracy. Wierzę, że kluczem do skutecznego zarządzania jest tworzenie środowiska, w którym każdy członek zespołu czuje się doceniony i zaangażowany w proces edukacyjny [1W1]

Pracuję nad tym, aby nasza szkoła była miejscem, gdzie panuje otwartość na nowe pomysły i gdzie każdy jest zachęcany do wkładania swojej energii w rozwój placówki. Moim celem jest nie tylko osiągnięcie wyników, ale również budowanie społeczności szkolnej opartej na wzajemnym szacunku i pozytywnej energii [2W1]

W erze cyfrowej funkcja dyrektora, przy zastosowaniu technologii cyfrowej, oddziałuje na efektywniejsze zarządzanie, kontakt oraz obserwację rozwoju, co wpływa na jakość edukacji.

Oczywiście, ja i wicedyrektorzy korzystam z technologii informacyjnej, nie twierdzę, że znacznie usprawniła nam pracę, ale nie jestem zdania, że technologia zmieniła sposób

komunikacji, planowania i zarządzania, analizy danych czy integracji z innymi systemami. Nasza funkcja nie uległa zmianie, nie robimy więcej ani mniej, wykonujemy naszą pracę taką jak sprzed rozwoju ery cyfrowej, że tak powiem. (...). Myślę, że jakość naszego zarządzania jest lepsza i sprawniejsza. To jest moja piąta kadencja, więc przeszliśmy ten proces wdrażania świadomie, że tak powiem [1D]

Mam mnóstwo narzędzi, ale nie jest zupełnie inaczej ...jest szybciej i łatwiej [2W1]

Jako wicedyrektor od spraw zawodowych, jestem odpowiedzialny za praktyki, większość rzeczy jest analogowa. Uczniowie muszą fizycznie uzupełniać dzienniczki praktyk, ja muszę kompletować umowy z pracodawcami- mnóstwo papierowej pracy. Teraz jest mi łatwiej, ale Excel stanowił wyzwanie. (...) Jest inaczej, ale mój zakres obowiązków się nie zmienił [2D]

Refleksje dyrektorów dotyczące trzeciej rewolucji cyfrowej w systemie edukacji są zbieżne – odnosiły się do zwiększenia wydajności ich pracy. Przedstawiciele kadry zarządzającej wskazywali, że ich świat i realia wokół nich się zmieniły, jednakże ich rola w obrębie ich subkultury kierowniczej nie uległa zmianie. W tym kontekście kluczowy jest aspekt, iż dyrektorzy utrzymywali relację władzy pomiędzy reprezentantami organizacji, sprawowali pieczę nad rozwojem edukacyjnym uczniów i realizacją wysokich norm nauczania w sposób nie różniący się od czasów sprzed rewolucji technologicznej.

Analiza wyników badań poświęconych zastosowaniu technologii informacyjnej przez dyrektorów placówek oświatowych rysuje obraz kompleksowego wpływu cyfryzacji na zarządzanie w sektorze edukacji. Ta transformacja technologiczna ma wielowymiarowy charakter, obejmujący zarówno komunikację, bezpieczeństwo, zarządzanie finansami, jak i promocję szkoły, co podkreśla rosnącą rolę narzędzi cyfrowych w efektywnym administrowaniu nowoczesnymi placówkami edukacyjnymi. Poniżej wyodrębniłam wymiary wykorzystania technologii informacyjnej przez subkulturę dyrektorów:

- Komunikacja cyfrowa jako narzędzie zarządzania: dyrektorzy szkół aktywnie korzystają z platform do komunikacji zdalnej, takich jak Teams, Zoom czy Webex, co ułatwia im efektywną komunikację z nauczycielami, rodzicami oraz innymi dyrektorami. Ta cyfrowa wymiana informacji pozwala na bardziej elastyczne zarządzanie i planowanie działań szkolnych.

W naszej szkole aktywnie korzystamy z platform komunikacji zdalnej, jak Teams czy Zoom. Clickmeeting oraz Getresponse. Dzięki temu możemy szybko i w sytuacjach nagłych komunikować się z nauczycielami i rodzicami. To pozwala nam na bieżąco planować i dostosowywać działania szkolne, a także umożliwia bardziej elastyczne zarządzanie placówką. Poza tym w ten sam sposób wymieniam doświadczenia z innymi dyrektorami szkół, wizytatorami ...a nawet z Kuratorium [2W2]

W wielu opiniach dyrektorów narzędzia cyfrowe służą jako środek komunikacji z nauczycielami, rodzicami oraz innymi dyrektorami

Przy takich spotkaniach należy wziąć wiele aspektów pod uwagę między innymi wymogi techniczne, ilość osób na spotkaniu, możliwości nagrywania i zabezpieczenie prawne, breakoutrooms [2W1]

Ponadto, dyrekcja wykorzystuje materiały cyfrowe jako środki do przeprowadzenia ankiet wśród uczniów, nauczycieli oraz rodziców, czy wirtualne ankiety w formularzu Google - „opinie rodziców oraz głosowania rady pedagogicznej” [1D] oraz „ankiety dla rodziców i uczniów” [2D]

Zgodnie z harmonogramem zadań określonym w Programie Dolnośląskiego Kuratora Oświaty dotyczące wspomagania dyrektorów szkół w zakresie sprawowania nadzoru pedagogicznego (...).Ankiety zostały wysłane do nauczycieli, a w dalszej kolejności do wizytatora[1D]

- Zastosowanie materiałów cyfrowych w ankietach: technologie informacyjne umożliwiają dyrektorom przeprowadzanie cyfrowych ankiet, co jest kluczowe w procesie zbierania opinii i informacji zwrotnych od różnych grup interesariuszy szkoły.

Technologie informacyjne rewolucjonizują sposób, w jaki zbieramy opinie od naszej społeczności szkolnej, głównie przeprowadzanie cyfrowych ankiet pozwala nam na efektywne gromadzenie informacji zwrotnych od nauczycieli, uczniów i rodziców, co jest kluczowe dla ciągłego doskonalenia naszej pracy i oferty edukacyjnej [2W2]

- Monitorowanie bezpieczeństwa szkolnego: Wykorzystanie technologii cyfrowych do monitorowania kompleksu szkolnego, w tym systemów kontroli dostępu, przyczynia się do zwiększenia bezpieczeństwa w placówkach edukacyjnych.

Systemy kontroli dostępu i kamery bezpieczeństwa zapewniają, że uczniowie i personel są bezpieczni, a my możemy szybko reagować na wszelkie nieoczekiwane sytuacje. Mamy 16 kamer [2D]

Sprzęt cyfrowy pozwala na monitorowanie kompleksu szkolnego przy pomocy kamer, tym samym kontrole dostępu do infrastruktury szkolnej [1D]. Kolejnym aspektem podkreślanym przez dyrektorów jest system zarządzania szkołą, który umożliwia między innymi kontrolowanie dziennika elektronicznego czy „bezpieczne przechowywanie haseł, dokumentów cyfrowych i informacji szkolnych”[2D].

Jako wicedyrektor mam nadzór nad klasami i sprawdzam dziennik wyznaczonych klas-frekwencje, oceny, wpisy do dziennika, plany i programy nauczania (...) jestem w stanie analizować dane i podejmować odpowiednie decyzje [1W2]

- System zarządzania szkołą: nowoczesne narzędzia IT umożliwiają dyrektorom kontrolowanie dzienników elektronicznych i bezpieczne przechowywanie dokumentacji szkolnej, co przekłada się na wyższą efektywność administracyjną.

Poprzez nowoczesne narzędziom IT, jak systemy zarządzania szkołą, mamy kontrolę nad dziennikami elektronicznymi i dokumentacją szkolną [2W1]

- Zarządzanie finansami szkoły: technologie cyfrowe automatyzują procesy związane z zarządzaniem budżetem szkolnym, redukując ryzyko błędów i zwiększając przejrzystość finansową.

Technologie cyfrowe odegrały kluczową rolę w automatyzacji i usprawnieniu zarządzania finansami szkoły. Dzięki temu procesy te są bardziej przejrzyste, a ryzyko błędów zostało znacznie zredukowane, co pozwala mi na lepszą kontrolę budżetu [2D]

Nie należy pominąć innego kluczowego aspektu jaki stanowią finanse oraz zarządzanie nimi. Przy wyborze stosownych narzędzi cyfrowych następuje automatyzacja procesów powiązanych z budżetem, co za tym idzie czas przeznaczony na obliczenia i kalkulacje jest skrócony. Ponadto, dyrektorzy w swoich wypowiedziach podkreślili, iż tym samym ryzyko popełnienia nieprawidłowości ulega zmniejszeniu.

Co bardzo mi pomaga w przygotowaniu ekspertyz budżetowych jest możliwość tworzenia wykresów, diagramów co wizualnie zestawia poszczególne wartości (...) Najczęściej stosuję w swojej praktyce QuickBooks.(...)Oprogramowanie do księgowości oraz arkusze kalkulacyjne- Excel czy Google Sheets [1D]

Powiem Pani, że najnowsze narzędzia pozwalają na tworzenie zaawansowanych scenariuszy budżetowych i to w czasie rzeczywistym, co pozwala na kooperacje z wicedyrektorem i dzielenie się uwagami (...) My dysponujemy Excelem, jako dyrektorzy stajemy przed wyzwaniem jakim jest wyliczenie liczby etatów na przykład potrzebnych specjalistów, utrudniają restrykcyjne ramy ustawowego algorytmu (...) Pomaga nam program Optivum [2D]

- Promocja placówki edukacyjnej: dyrektorzy wykorzystują strony internetowe i media społecznościowe do promowania szkoły, co buduje pozytywny wizerunek placówki. i umożliwia bieżące informowanie o wydarzeniach szkolnych.

Stosowanie stron internetowych i mediów społecznościowych do promocji naszej szkoły stało się nieodzownym elementem naszej strategii komunikacyjnej. Bardzo istotny jest dla nas Facebook. Pozwala to na budowanie pozytywnego wizerunku placówki oraz efektywne informowanie społeczności o wydarzeniach i osiągnięciach szkolnych. [2D]

Wypowiedzi dyrektorów uwidaczniają zastosowanie technologii cyfrowej w kontekście promocji placówki edukacyjnej. Posługiwanie się stronami internetowymi oraz mediami społecznościowymi są rzetelnym, „źródłem bieżących wydarzeń jakie zachodzą w szkole”[1D] tym samym „budują pozytywny wizerunek placówki” [2D].

Na portalu Facebook zamieszczamy wszystkie informacje dotyczące naszej szkoły. Zdjęcia z wycieczek, konkursy, wykaz sal na egzamin maturalny, czy rozkład egzaminów zawodowych. Bardzo istotna rzecz, kiedy mówimy o promocji szkoły [2W2]

Analiza wyników badań dotyczących wykorzystania technologii informacyjnej przez dyrektorów szkół podkreśla ich znaczącą rolę w tworzeniu nowoczesnego środowiska zarządzania edukacyjnego. Dyrektorzy, wykorzystując narzędzia takie jak komunikacja cyfrowa, cyfrowe ankiety, systemy monitorowania bezpieczeństwa, zarządzanie elektroniczną dokumentacją oraz finansami szkoły, a także promocję placówki w mediach społecznościowych, skutecznie podnoszą efektywność administracyjną i wpływają na pozytywne kształtowanie wizerunku szkoły. Ta wieloaspektowa transformacja technologiczna odzwierciedla rosnące znaczenie cyfryzacji w sektorze edukacji, podkreślając dynamiczny rozwój zarządzania placówkami oświatowymi w kierunku innowacyjności i adaptacji do zmieniających się realiów współczesnego świata.

W świetle przeprowadzonych badań, technologie informacyjne stanowią fundament zarządzania w nowożytnych instytucjach edukacyjnych. Warto zaznaczyć, iż badania empiryczne napotkały na znaczące trudności związane z ograniczoną liczbą respondentów, co wpłynęło na zakres i głębokość analizy wyników. Dyrektorzy, adaptując się do szybko ewoluującej technologicznej rzeczywistości, podnoszą efektywność zarządzania, planowania oraz komunikacji, co ma istotny wpływ na funkcjonowanie środowisk szkolnych. Stosowanie tych technologii nie tylko ułatwia bieżące administrowanie szkołą, ale także wpływa na wzrost jakości i efektywność całego systemu edukacyjnego.

Technologie informacyjne zrewolucjonizowały wiele aspektów zarządzania w środowisku szkolnym, przynosząc dyrektorom placówek oświatowych narzędzia ułatwiające komunikację, organizację pracy i dostęp do zasobów edukacyjnych. Jednakże, obok tych pozytywnych zmian, pojawiają się również istotne wyzwania, które mają znaczący wpływ na codzienną pracę i samopoczucie dyrektorów szkół. Do negatywnych aspektów korzystania z technologii informacyjnych przez tę grupę zawodową należą m.in. nadmiar informacji, który może prowadzić do przeciążenia i trudności w efektywnym zarządzaniu, presja ciągłej dostępności, wywołująca stres i zaburzenia równowagi między życiem zawodowym a prywatnym, a także zmiany w dynamice zarządzania placówką, które wymagają nowych umiejętności i adaptacji. Ponadto, dyrektorzy stają przed wyzwaniami związanymi z zagrożeniem dla prywatności i ochroną praw autorskich, co dodatkowo komplikuje wykorzystanie technologii w środowisku edukacyjnym.

Znaczący wzrost ilości danych dostarczanych za pośrednictwem różnorodnych kanałów cyfrowych staje się problemem, który może negatywnie wpływać na efektywność zarządzania szkołą i jakość podejmowanych decyzji. Poniżej przedstawię wypowiedź dyrektora szkoły,

zwracającą uwagę na to, jak dyrektorzy placówek szkolnych starają się znaleźć równowagę między korzystaniem z dostępnych narzędzi cyfrowych a utrzymaniem klarowności i skuteczności w procesie podejmowania decyzji.

Jako dyrektor szkoły, każdego dnia, a jak nie każdego to prawie każdego mierzę się z lawiną informacji płynących z maili, systemów edukacyjnych, mediów społecznościowych i innych źródeł cyfrowego przekazu. Ten strumień danych może być przytłaczająca i często utrudnia skupienie się mi na najważniejszych aspektach zarządzania szkołą. Muszę selektywnie przetwarzać te informacje, aby uniknąć paraliżu decyzyjnego i utrzymać jasność priorytetów szkolnych, nie mogą kluczowe rzeczy zwłaszcza dotyczące prawa oświatowego mi umknąć. Wyzwaniem jest nie tylko zarządzanie tą cyfrową przestrzenią, ale także dbanie o to, aby nie stracić z oczu realnych potrzeb naszych uczniów i nauczycieli i innych pracowników szkoły. Wicedyrektorzy stanowią tutaj dla mnie ogromną pomoc [2D]

Powyższe doświadczenia dyrektora ilustrują, że nadmiar danych może prowadzić do trudności w koncentracji na kluczowych aspektach zarządzania szkołą, wymagając od niego tym samym selektywnego przetwarzania informacji, aby unikać problemów z podejmowaniem decyzji. Kolejnym aspektem wyzwań z jakimi muszą mierzyć się dyrektorzy szkół w erze cyfrowej, jest oczekiwanie ich ciągłej dostępności. Rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych stworzył środowisko, w którym granice między życiem zawodowym a prywatnym nakładają się na siebie.

Jako osoba odpowiedzialna za szkołę, oczekuje się ode mnie, że będę reagował na maile, wiadomości i połączenia telefoniczne niemalże natychmiastowo, niezależnie od pory dnia czy nocy. Ta nieustanna dostępność sprawia, że trudno jest oddzielić życie zawodowe od prywatnego. Często czuję, że moja rola kierownika, że tak to ujmę, wymaga ode mnie stałego poświęcenia i gotowości do działania. Muszę znaleźć zdrowe granice tej dostępności, aby zachować efektywność. Jest to proces trudny, bo jako dyrektor mam prawo do prywatności i odpoczynku czasem i wytchnienia, ale jak to rozgraniczyć (...) [2W3]

W przedstawionej przeze mnie wypowiedzi, dyrektor szkoły podkreśla, jak ciągła dostępność wymagana przez technologie cyfrowe, wywiera negatywny wpływ na subkulturę dyrektorów szkół, między innymi poprzez rozgraniczenie życia rodzinnego od rzeczywistości szkolnej.

Ciągła konieczność bycia „na połączeniu” wpływa na samopoczucie dyrektorów, zarządzanie stresem i wydajność ich pracy.

Dużo stresu i obciążenia pracą – to mogę powiedzieć, co jest bezpośrednio związane z rosnącymi wymaganiami zarówno od strony technologii, jak i zarządzania placówką. Często znajdujemy się, my jako dyrektorzy i wicedyrektorzy, pod presją ciągłego monitorowania i reagowania na wiadomości oraz zarządzania codziennymi sprawami szkoły, co może być wykańczające. Staramy się zawsze być dostępni dla nauczycieli, uczniów i rodziców, co często oznacza pracę po godzinach i brak możliwości odłączenia się od obowiązków zawodowych. To ciągle napięcie i brak czasu na regenerację osobistą niewątpliwie wpływają na nasze zdrowie psychiczne i fizyczne. Kluczowe staje się zatem znalezienie sposobów na zarządzanie tym stresem i obciążeniem, aby zapewnić nie tylko skuteczność w pracy, ale także zachować własne zdrowie i dobre samopoczucie [2W2]

W powyższej przedstawionej przeze mnie wypowiedzi, wicedyrektor podkreśla bezpośredni wpływ rosnących wymagań technologicznych i zarządczych na poziom stresu i obciążenia pracą w subkulturze dyrektorów szkół. Podkreśla również, iż te trudności oddziałują na kondycję psychiczną oraz fizyczną zarówno dyrektorów, jak i ich zastępców, co skłania ich do poszukiwania efektywnych sposobów radzenia sobie ze stresem i dbania o własne dobre samopoczucie, co jest niezbędne do zachowania wysokiej wydajności zawodowej.

W tej części dysertacji skoncentruję się na dwóch ostatnich negatywnych aspektach wpływu technologii informacyjnej na subkulturę dyrektorów szkół, takich jak zmiany w dynamice zarządzania placówką oraz zagrożenia dla prywatności i praw autorskich zarówno uczniów, jak i nauczycieli. W kontekście rosnącej cyfryzacji w sektorze edukacyjnym, te kwestie nabierają szczególnej aktualności, uwydatniając nowe wyzwania, z którymi muszą się zmierzyć dyrektorzy szkół. Dyrektorzy szkół stoją przed wyzwaniem dopasowania swoich metod zarządzania do szybko zmieniającego się środowiska technologicznego, przy jednoczesnym zagwarantowaniu skutecznej ochrony danych osobowych i przestrzeganiu praw autorskich w ramach swojej instytucji edukacyjnej.

Zmieniające się środowisko technologiczne wymusza na nas, dyrektorach, ciągle dostosowywanie strategii zarządzania naszymi placówkami. Musze być na bieżąco z nowymi narzędziami i metodami pracy, aby efektywnie kierować szkołą w dynamicznie ewoluującym świecie edukacji. To wyzwanie, które wymaga nie tylko zrozumienia technologii, ale także

*elastyczności i gotowości do wprowadzania nowych rozwiązań, czasem na już na teraz (...)
[2W1]*

Ochrona danych osobowych i praw autorskich w naszej szkole jest obowiązkiem dość istotnym. W dobie cyfrowej musimy być niezwykle czujni, aby zapewnić, że zarówno informacje osobowe uczniów i nauczycieli, jak i ich prace twórcze są chronione przed nieautoryzowanym dostępem i wykorzystaniem. Regularnie aktualizujemy nasze procedury i szkolimy personel, aby sprostać tym ważnym wymogom w kontekście stale rozwijających się technologii [2D]

Zarówno dynamiczne dostosowywanie strategii zarządzania szkołą do szybko zmieniającego się środowiska technologicznego, jak i zapewnienie ochrony danych osobowych i praw autorskich, stanowią istotne wyzwanie dla dyrektorów, wymagające ciągłej czujności, elastyczności i gotowości do adaptacji.

Rozpatrując dotychczasowe rozważania, stosowanie technologii cyfrowych przez dyrektorów szkół wiąże się z pewnymi negatywnymi aspektami, między innymi takimi jak konieczność ciągłego dostosowywania strategii zarządzania czy też stres i obciążenie pracą, to jednak ogólna analiza wskazuje, że zalety wynikające z ich wykorzystania przeważają. Wprowadzenie nowoczesnych narzędzi cyfrowych w szkołach nie tylko wzbogaca subkulturę dyrektorów o nowatorskie metody pracy, ale także otwiera drogę do bardziej wydajnego i elastycznego zarządzania placówkami oświatowymi. Technologie te, pomimo swoich wyzwań, umożliwiają dyrektorom lepsze radzenie sobie z dynamicznymi zmianami w środowisku edukacyjnym, oferując jednocześnie szereg możliwości, które pozytywnie wpływają na rozwój i funkcjonowanie szkół.

4.4 Wpływ edukacji zdalnej na kulturę szkoły

Pandemia COVID-19 spowodowała, iż nauczanie zdalne zyskało miano nieodstępnego elementu życia placówek szkolnych i instytucji kształcących. Powszechne wyzwania i obostrzenia dotyczące bezpieczeństwa spowodowały przymus szybkiego dostosowania i implementacji prekursorskich strategii nauczania, bazujących na technologii. W niniejszym rozdziale poddane analizie zostanie nauczanie zdalne w obserwowanych placówkach.

Szkoła to miejsce wyposażone w konkretny sprzęt, infrastrukturę, materiały dydaktyczne. To przestrzeń, wypełniona charakterystycznym zapachem, silnie oddziałująca, budząca respekt i wywołująca wachlarz zachowań. Nawet uczniowie podczas nauczania online,

cechowali się wkomponowanymi przez szkolne doświadczenia nawykami i odruchami, które automatycznie i nieświadomie ujawniały się w momencie, gdy napotkamy bodziec wywoływał te charakterystyczne skojarzenia – podnoszenie ręki w sytuacji wyjścia do toalety, zachowanie należytego stroju podczas edukacji domowej.

Pandemiczna sytuacja spowodowała rozproszenie ustalonego porządku, głównie poprzez odseparowanie edukacji szkolnej od tradycyjnego, standardowego miejsca, jakim zwykła być szkoła i przestrzeń klasy szkolnej. Edukacyjne doświadczenie zdalnej edukacji, niezależnie od tego, czy jest to forma synchroniczna czy asynchroniczna, oddziałujące na zmianę regionalizacji i stawia pod znakiem zapytania adekwatność dotychczasowych rytuałów interakcyjnych.

W ramach analizy zarejestrowanych spostrzeżeń wykształcił się wniosek, iż większe ograniczenie w nauce doświadczyli wychowankowie (1B1, 1B3, 2B2) z otoczenia charakteryzującego się niższym statusem ekonomiczno-społecznym, w szczególności ze szkoły branżowej, w zestawieniu do pozostałych podopiecznych.

Wie Pani, nie chce się zwierzać ani żalić...ale podczas zdalnych, prawie miesiąc mnie nie było w szkole, byłem w pracy. Nie było jak, nie mam kompa (...) [1B3]

Ponadto, podobne wnioski sformułowali także wychowawcy klas branżowych (3N3, 4N1).

Jako wychowawca klasy branżowej, niestety muszę przyznać, iż niektórzy moi wychowankowie, a znałam ich sytuacje rodziny, no nie miałam sumienia, aby ich z tego rozliczać... no nie byli w stanie mieć komputera czy telefonu (...). Prosiłam innych o wyrozumiałość (...) [4N1].

Podopieczni również podkreślali stratę szkolnej przestrzeni jako niesprzyjający składnik edukacji. Strefa, która dotychczas stanowiła asocjacje z nauką, został przeniesiona do przestrzeni domowej związanej w głównej mierze z relaksem i strefą prywatno – intymną. Uczniowie akcentowali zgodnie (3PP1, 4PP2, 2B3, 1PP1, 2PP3, 2PP2, 2PP3) iż w trakcie nauki zdalnej towarzyszyły im utrudnienia takie jak między innymi brak sprzyjających okoliczności do pobierania nauki, jednoczesna partycypacja w lekcjach online pozostałych domowników, gwar panujący w domu, przymus dzielenia się prywatną przestrzenią.

Ah, istny dramat. Mama w kuchni, siostra ze mną w pokoju, babcia obok w pokoju [2PP2]

Respondenci wyrażając swoje opinie dotyczące nauczania przy zastosowaniu technologii, nie kryli obaw dotyczących warunków dla wychowanków wymagających indywidualnych potrzeb kształceniowych. W sytuacji nauki tradycyjnej podopieczni mieli zapewnione wsparcie psychologiczno-pedagogiczne.

Jestem też pedagogiem, w szkole stacjonarnej organizowaliśmy zajęcia rewalidacyjne oraz nauczyciela wspomagającego. Pozbawiając ich tego, przecież na zdalnych nie było indywidualnego podejścia dla uczniów z orzeczeniem lub opinią. Brak takich zajęć to dla tych dzieci cofnięcie się oraz budowanie na nowo zaufania [NP1]

W ten sposób młodzi ludzie wymagający pomocy są pozbawieni, kluczowej dla nich w nauce, poczucia stabilności, spokoju i równowagi. Ponadto, jak przedstawił jeden z wychowawców ucznia z opinią „świadomość członkostwa w zespole klasowym, przyjaźnie, akceptacja, dobry kontakt z innymi nauczycielem są niezbędne dla ich rozwoju” [NP2]

Nauczyciele komunikowali również brak możliwości egzekwowania w trybie online wszystkich zadań w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej przypadających młodym ludziom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Rzeczywistość wirtualna sprawia, iż część wymogów musi być deprecjonowana. Pedagodzy nie dostrzegali możliwości, aby substytuować uczniom z indywidualnymi wymaganiami fizycznego kontaktu z terapeutą- spotkań czy lekcji w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ćwiczenia w grupie przeprowadzane były w ramach możliwości za pomocą platformy Mic Teams. Pojawiły się krytyczne opinie, a raczej obawy jak twierdzi pedagog, iż

Nasza szkoła jest liczna, nie jesteśmy w stanie jako pedagodzy być na kilku zajęciach w tym samym czasie i mieć jeszcze konsultacje online i odpisywać przez dziennik i czasem odbierać telefon. Nie da rady. Nie ma fizycznych możliwości. Mamy pięcioro uczniów z zespołem Aspergera, czterech z autyzmem, dwóch uczniów niedostyszących (...) [NP1].

Zatem, zdaniem nauczycieli szukanie ad hoc rozwiązań w kwestiach sprzętowych i technicznych oraz konieczność przebywania w domach przyczyniła się do tak niedoskonałego e-learningu a tym samym do nowej ekskluzji szkolnej (brak dostępu do Internetu czy komputera, ale też strata dydaktyczno- opiekuńcza).

Rozwój poczyniony przez naukę i technologię w ostatnich latach odmienił systemy edukacyjne, asygnując dydaktykom nowe role, a sytuacja związana z doświadczeniem pandemii COVID-19 ekspansywność tych zmian wyjątkowo wyeksponowała. W toku prowadzonych rozmów nauczyciele wielokrotnie podkreślali wyzwania wiążące się z edukacją w trybie online, a zwłaszcza wobec wychowanków ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dydaktycy wyartykułowali swoje opinie odnoszące się do ryzyka, które dotyczyły oprócz nauki także kondycji zdrowia podopiecznych, zarówno emocjonalnego oraz fizycznego (1N2, 2N1, 3N2). Wśród zagrożeń spowodowanych nauką zdalną, respondenci najczęściej wskazywali te nawiązujące do nauki, zdrowia oraz uzależnień.

Mam wrażenie, że poprzez technologie na jaką byliśmy skazani przez pandemię, uczniowie stali się leniwi i nie przykładali się do jakości wysyłanych zadań (...). Jak sami zgłaszali większość korzystała z jakiś stron chyba odrabiamy.pl czy zadania.pl (...). Kopiowali zadania domowe, tworzyli grupy gdzie jedna osoba wykonywała, rozwiązywała zadania domowe, a reszta spisywała...odbierałam takie sygnały w mojej klasie [4N5]

Nauczyciele zwracali uwagę, iż kluczowym zagrożeniem związanym z użytkowaniem technologii informacyjnej stanowiło przyswojenie oraz zaznajomienie się z materiałem na poziomie niezadawalającym (2N2, 3N3), uwzględniając między innymi brak dostosowań w podstawach programowych (3N2, 3N1). Podczas rozmów wielokrotnie odnoszono się także do braku zaangażowania uczniów (4N5, 2N3, 4N4), w porównaniu z nauczaniem tradycyjnym (2N3), wynikające z lenistwa (4N5), wygody i przyzwyczajenie (spędzanie wielu godzin przed monitorem komputera) (4N4).

Obserwacje oraz wywiady zademonstrowały niedoskonałości w obszarze upęłnomocniania wychowanków, w praktyce, należy uznać to za utrudnienia w samokształceniu, zatem pełnomocność uczniów jawi się jako idea (4N1, 2N2). Podejmowanie rozmowy dotyczące pełnomocności nie spowoduje, że uczniowie będą cechować się pełnomocnością. Stanowi to proces, który zmierza ku pełnomocności, jednakże przy zachowaniu systematyczności i nieprzerwanym upęłnomocnianie młodych ludzi (Puślecki, 2002, s. 137). W tym kontekście priorytetowe jest w głównej mierze wywoływanie inicjatywy, sprawczość czy stymulowanie mobilizacji. Zanik odporności i poczucia operatywności opisują brak świadomości oraz pewności młodych ludzi do ich możliwości w aspirowaniu w osiągnięciu dążeń w obliczu skomplikowanych sytuacji.

Powiem Pani, że podczas pandemii, gdy nas zamknęli w domach i trzeba było uczyć się zdalnie, straciłam ambicje, rozleniwiałam się, nie zadawałam pytań, nie miałam potrzeb, robiłam co nauczyciel kazał [2B2]

Mi się szczerze mówiąc nie chciało pracować w pokojach, nie zależało mi na ocenach, nie poprawiałem ich, chociaż mogłem (...)nawet jak czegoś nie rozumiałem, nie chciało mi się dopytywać [3PP2]

W zakresie analizy odnotowanych spostrzeżeń wykreował się obraz pełnomocności uczniowskiej utworzonej w sposób uwarunkowany postawą pedagoga. W badanym obszarze brakowało typowych składników pełnomocności, zwłaszcza takich jak inicjowanie działań edukacyjnych, wpływ na sposoby sprawdzania i oceniania szkolnych wyników (Puślecki, 2002, s. 140) - wartości, które powinny pojawić się w trakcie nauki zdalnej, nie stanowią odbitego obrazu w biegu dydaktycznych spraw. W trakcie trwania zajęć, które w istocie miały pokierować młodych ludzi na polepszenie ich zmyślności, dać im możliwości na doskonalenie, niestety nie zapewniono poczucia wolności wyboru czy krytycyzmu, nie umożliwiono uzupełnienia i aranżowania działań edukacyjnych.

Jedno z pytań brzmiało: Jakie są Wasze osobiste doświadczenia z wykorzystaniem tych technologii w nauce? Zagadnienie doświadczeń edukacji zdalnej omówiono z ośmioma podopiecznymi (1PP1, 4PP1, 5PP1, 6PP3, 1PP2, 3PP2, 4PP4, 5PP2) oraz trzema nauczycielami (2N1, 4N1, 3N3) podczas wywiadów indywidualnych. Jak się okazuje, pandemia COVID-19 zmodyfikowała sposób percepcji społecznego działania: osłabiła kontakty oraz wprowadziła dezorganizację z przestrzeni domowej na przestrzeń klasy szkolnej, co przez respondentów łączone było z ograniczeniem kształcenia. Akcentowane przez uczniów wypowiedzi sondują zwolnienie progresu w nauce na etapach etapie szkoły średniej w zestawieniu do postępu, jakiego podopieczni doświadczyli w roku, sprzed pandemii SARS-CoV-2 (6PP3, 1PP2, 3PP2, 4PP4)

Mam wrażenie, że w trakcie pandemii miałam lepsze oceny, ale wiedzowo... było źle. Jak wróciłam na zajęcia dodatkowe, takie prywatne już normalnie... miałam takie braki w nauce ...jakbym cofnęła się o dwa lata (...) [6PP3]

Im dzieciaki są starsze, tym spadek motywacji jest coraz większy i trudność w tym, żeby się samodzielnie zmobilizować. I tak w klasach starszych, których uczę - szóste i siódme - no to tam jest jeszcze większe kombinowanie i to nauczycieli tak demotyduje [2N1]

Pandemia COVID-19 odbiła piętno w życiu młodego pokolenia, obserwacje i wywiady wskazały, iż uczniowie odczuwali skutki odosobnienia, ograniczono im kontaktów z przyjaciółmi w rzeczywistym świecie. Jednym z wielu pytań jakie zadałam respondentom, stanowiło: Jakie wyzwania lub trudności napotykaacie w związku z używaniem technologii informacyjnych w nauce? Powyższe kwestie omówiono z 4 uczniami (6PP3, 1PP1, 2PP2, 3PP4) odnotowano wypowiedzi w których deklarowano „gorsze samopoczucie”[6PP3], „apatyczność oraz brak koncentracji”[1PP], „nuda i panująca monotonia”[2PP2], „ogólne zmęczenie i rozdrażnienie”[3PP4]:

Okres pandemii spowodował pogorszenie mojego stanu psychicznego. Jak byłam w szkole mogłam z ludźmi porozmawiać, wyjść po szkole, spotkać się, pogadać (...) Potem...czyli w czasie zdalnych siedziałam w domu – sama. Było gorzej i gorzej (...) Do tej pory walczę z depresją. Wróciłam dwa miesiące temu do szkoły z nauczania indywidualnego (...)[6PP3]

Analizując wypowiedzi uczniów oraz nauczycieli szkół średnich, nauczanie asynchroniczne stanowiło często stosowaną formę nauki zdalnej, zważywszy, iż pedagodzy i wychowankowie nie mieli konieczności, aby być obecnymi w tym samym czasie. Zatem, wszelkie pomoce dydaktyczne, materiały niezbędne do nauki, karty pracy zostały udostępniane online, a podopieczni mieli perspektywę niezależnej pracy i podjęcia się nauki w dogodnym dla siebie czasie.

Uważam, uważałam wtedy, że uczniowie i tak mają dużo stresu. Pandemia, lockdown..potraktowałam nauczanie online jako coś tymczasowego. Mój przedmiot, też nie należał do przedmiotów tak zwanych maturalnych, więc wolałam przygotować im materiał, opisać co mają zrobić i jak wysłać. A szczerze mówiąc, pozbywałam się stresu, który miałby występować przed kamerą lub doświadczając intruza (...)[2N1]

W toku badań wyłania się kluczowa kwestia stanowiska dyrekcji placówki, która zezwala pedagogom na indywidualizacje metod i narzędzi jakie stosują podczas edukacji zdalnej.

Nie mieliśmy reżimu, mogliśmy wysyłać zadania, karty pracy, ale jak chcieliśmy to również mogliśmy się łączyć. Większość z nas chyba wybierała opcję wysyłania, wie Pani jakie były realia..nie chcieliśmy sobie utrudniać ani stresować uczniów, niektórzy nie mieli łatwej sytuacji w domu [4N2]

Pedagodzy wyrażali obawę, iż ich podopieczni w natłoku narzędzi technologicznych oraz będąc pod presją nie będą w stanie opanować mnogości platform i aplikacji, a z drugiej strony pedagodzy żywili obawę czy obrane rozwiązania były stosowne i efektywne.

Podejmując próbę wniknięcia w świat młodych dzielących ze sobą klasową przestrzeń skupiono się także na analizie ich potrzeb i oczekiwań w stosunku do nauki zdalnej. Analizując wypowiedzi młodych ludzi ze szkoły ponadpodstawowej, wywnioskować można, iż nie potrzebowali oni asysty rodziców, aby być w stanie w pełni skupić się na nauce i jednocześnie zmniejszyć napięcie w tamtych czasach lockdownu.

Rodzice? Odkąd skończyłam podstawówkę rodzice nie interesują się za bardzo moją szkołą. W sumie nawet nie chcę (...)[17PP]

Yyy... w czasie pandemii rodzice raczej nie byli mi potrzebni aby czuć się bardziej komfortowo podczas locdownu. Mam 18 lat jestem dorosły, poradziłem sobie (...). Szkoła nie jest najważniejsza [19PP]

Skupiając natomiast uwagę na badaniach przeprowadzonych w placówce na poziomie wcześniejszego etapu edukacji, należy stwierdzić, iż rodzice mają czynny udział w życiu podopiecznych, wspomagają ich edukację, inspirują ich w podejmowaniu wysiłków i powodzeń.

Naprawdę mi to nie przeszkadza (...) cieszę się że rodzic pilnuje bo to jest ważne.... Dziecko nie jest pozostawione same sobie ...z rodzicem czuję się komfortowo. Jak mówią uczniowie z mojej własnej klasy. Rodzice byli ważni dla nich w trakcie zdalnych (...) ..[NP]

Wspieranie motywacji szczególnie w edukacji dzieci młodszych to wdrożenie działań rutynowych i powtarzanie, że mimo skomplikowanych emocji doświadczanych przez podopiecznych rodzice są gotowi nieść wsparcie i asystę.

Dokonane obserwacje wskazały, iż wychowankowie szkół ponadpodstawowych apoteozyzowali naukę online w aspekcie jej logistycznych korzyści, między innymi podkreślają komfort wynikający z przebywania w domu (biurko, pokój, miękkie krzesło) [2PP]. Ponadto, doceniali brak ograniczeń czasowo-klasowych, wymuszających na wychowankach sprecyzowany czas i stanowisko do podejmowania edukacji, gwarantując niezależność czasową “Nie muszę przechodzić z klasy do klasy, z budynku do budynku” [4PP], „Nie wstaję o 5 rano i nie muszę wyczekiwać na przystankach”[4PP]. Badani [2PP, 4PP,10PP] tym samym

nie narażają się na szkolny chaos, wkomponowanego w życie codzienne szkoły tradycyjnej „Jak ktoś mi przeszkadza mogę wyłączyć dźwięk” [11PP].

Lustrując struktury procesów odnoszących się do postawy uczniów wobec nauki zdalnej, dopuścić się można kilku dodatkowych wniosków. Po pierwsze, wychowankowie podkreślają, iż jednak wolą uczyć się w fizycznym środowisku, jakim jest szkoła. Wskazują ponadto, iż przebywanie w realnej, niewirtualnej obecności z nauczycielem, umożliwia daje im asystę.

Jak miałbym wybierać to wolałbym szkołę normalną. Jak nie wiem to pytam...a na zdalnych trzeba być cierpliwym, czekać na swoją kolej....więc zazwyczaj mi się nie chce już pytać (...) [7PP].

Po drugie, nauczanie online otwierało drogę do, jak podkreślali „kreatywności” [4PP], „aspirowania do zgłębiania się w tematy na lekcji” [2PP], czy „większej odpowiedzialności za siebie” [13PP].

Ponadto, mając na uwadze odniesienia w podrozdziale 4.2, w celu udaremnienia prób wychowanków do aktów nieuczciwości, dydaktycy wysunęli zażądania, aby w trakcie niektórych zajęć ćwiczyli bądź też pisali sprawdziany oraz testy, musieli mieć uruchomioną kamerę. Celem opisanego zachowania, była prewencja przed korzystaniem z kalkulatorów lub byciem nieuczciwym.

Na matematyce, prosiłem uczniów, aby włączyli kamery... chciałem mieć pewność, że liczą sami. Na maturze potem wychodzi ich brak umiejętności liczenia, w klasie ich widzę...(...). Oczywiście, mogli włączyć kalkulator na komputerze, no ale liczyłem na ich uczciwość (...) [3NI]

Przytoczyć należy fakt, iż w szkole podstawowej oraz w większości lekcji w szkole średniej, nauczyciele apelowali, aby kamery wychowanków były zawsze włączone, w niektórych sytuacjach- nauczyciele, a zwłaszcza wychowawcy, interweniowali poprzez skontaktowanie się z rodzicami lub wystosowanie wiadomości poprzez e-dziennik do rodziców.

Zgłaszano mi problem tak zwanych znikających uczniów. Podjęliśmy rozmowy z Kuratorem oraz z przedstawicielami MEiN, mieliśmy kontrolę z NIKu...na ten temat... w międzyczasie zasugerowałem wychowawcom, aby podejmowali próbę kontaktu z rodzicami oraz uczniami, odnotowywali to w dzienniku (...)[1D]

Tym samym, w celu zapanowania nad porządkiem w klasie online, niektórzy nauczyciele rościli sobie prawa do wyłączenia czatów na swoich lekcji, czasem żeby pozbawić podopiecznych możliwości komunikacji z innymi zdecydowałam się na działania, które miały pomóc mi nad zapanowaniem ładu w szkole, między innymi wyłączałam czat podczas sprawdzianów, uczniowie który nie włączyli kamer i mikrofonów byli przeze mnie karani zgodnie z zapisami (...), karałam też spóźnialskich'' [2N5]. Kolejnym elementem skupiającym uwagę w trakcie trwania obserwacji lekcji, był fakt, iż podopieczni zgłaszali chęć wyjścia do toalety, pomimo że fizycznie byli poza murami szkolnymi. Pandemiczna sytuacja ustrukturalizowała wizję instytucji szkolnej jako fizyczne oraz materialne miejsce, które jest możliwe do zobaczenia, dotknięcia lub do którego próg można przekroczyć, stanowi „twór” zaszczerpiony w świadomości wychowanków, umowny system zasad i norm określony jako „rytuały”.

Niestabilna i dynamiczna rzeczywistość przesunięcia zajęć tradycyjnych do świata online przyczyniła się do bieżącego polegania szkół na zmiennych wytycznych rządowych, jak również przymus zmierzenia się z kwestią słabej koordynacji pomiędzy organami stanowiącymi władzę a różnorodnymi gremiami specjalistów, skoncentrowanych na zwalczaniu pandemii. W swoich wypowiedziach nauczyciele ze szkół ponadgimnazjalnych podkreślali swój brak zaufania do reprezentantów klasy politycznej stanowiących regulacje związane z edukacją zdalną. Jak twierdzili ich opinia działania rządu dość wrażliwie reagowała na procesy i regulacje zachodzące w szkole.

Moja frustracja malała lub zwyżkowała, a wszystko ...a zależało to od tego co wprowadzał rząd. Nasza dyrekcja też nie miała za bardzo jednoznacznego stanowiska w niektórych kwestiach na przykład „zdalni wagarujący”, sprzęt, opanowanie Teamsa, wywiadówki i rady zdalne [3N1]

W czasie pandemii my jako dyrektorzy, zostaliśmy sami sobie. Kuratorium nie było dla nas wsparciem, jedna kontrola NIKu, kolejna z MEiNu, wewnątrz kontrole z kuratorium. Egzaminy maturalne i zawodowe były wielką niewiadomą [1D]

W toku całości badań wyłaniały się opinie, które stanowiły, iż dyrektywy stałyby się znacznie bardziej przydatne, jeśli szkoły otrzymałyby je z odpowiednim wyprzedzeniem, zapewniając placówkom czas na skuteczne wdrożenie wytycznych i działanie na ich podstawie. Dyrektorzy placówek edukacyjnych, czuli się zagubieni, pozostawieni sami sobie, zmuszeni do decydowania, pomimo że informacje były niekompletne. Wyłaniające się z obserwacji oraz wywiadów wnioski wskazują, iż respondenci - dyrektorzy i pedagodzy, zobligowani byli do sprostania wytycznym formułowanym ze strony rządu.

Rozporządzenia i zalecenia napływały z ogromną częstotliwością (...). Brakowało oddzielenia tego co jest zarządzane ustawowo, a co jest tylko wytycznymi. Jak większość nas - dyrektorów, byliśmy dość podenerwowani zmianami, które rząd podawał w szybkim tempie. Postępowaliśmy zgodnie z rozporządzeniami, dostosowaliśmy naukę, aby sprostać wszystkim wytycznym, jednak potem się okazało, że jednak były to zalecenia. Myślę, że zbyt wszystko, że ...wszystko było wprowadzane bez zastanowienia, na ostatnią chwilę. Czasem o godzinie w 12 w nocy celowo sprawdzałem pocztę, bo może coś przyszło z Ministerstwa [1D]

Jak wynika, z powyższych wypowiedzi, brakowało dodatkowego czasu na efektywne implementowanie napływających regulacji. Ograniczone zaufanie do władz i decyzji podejmowanych przez nich spowodowane było też odpowiedzialnością, jaką byli obarczani dyrektorzy i pedagodzy w opinii rodziców. Synteza wiedzy występującej w wyniku obserwacji i pozwala stwierdzić, iż nauka zdalna jawiła się jako stresująca, budząca zaniepokojenie i frustrację wśród uczestników życia szkolnego. Z jednej strony istotne było aspirowanie do bycia kompetentnymi i rzetelnymi, z drugiej strony doświadczano niemocy i bezradności spełnienia wszelkich powinności z powodu nieuporządkowanych działań organizacyjnych i informacyjnych ze strony władz.

Internet stanowi jedno z osiągalnych mediów, mających zastosowanie w e-learningu. Potencjał jaki zapewniają efektywnie działające, najnowszej generacji sieci telekomunikacyjne, z których najistotniejszą jest właśnie Internet. Społeczeństwo informacyjne opiera się na przetwarzaniu informacji w postaci cyfrowej, egzekwuje zatem aby aplikować najnowocześniejsze technologie. Bezustanny i niepohamowany rozwój technologii nie dopuszcza, aby zaprzestać samorozwoju użytkowników, egzekwując tym samym poszukiwanie

wydajniejszych metod. Znajdują tu wykorzystanie supozycje kształcenia permanentnego, regularnego uczenia się przez całe życie (ang. LLL – Lifelong Learning) (McLuhan, 2004, s.56).

W ramach niniejszej rozprawy zagadnienia zagospodarowania przestrzeni edukacyjnej rozpatrywane są na podstawie opinii uczniów uczestniczących w nauce zdalnej. Nieprzychylnie przekonania powstają jednoznacznie z faktu, że wystosowują je osoby „przywiązane cyfrowo do nowoczesnych technologii” [1D] i posiadające własny sprzęt z nieskrępowanym dostępem do sieci. Ta bezprecedensowa sytuacja nauki zdalnej podkreśliła, zgodnie z opiniami młodych ludzi, podczas nauki online podopieczni odczuwali ograniczony kontakt z rówieśnikami, docenili rolę rodziców. Ponadto, nie radzili sobie z dezorganizacją w przestrzeni domowej która stanowiła wówczas przestrzeń sali lekcyjnej. Jednak z drugiej strony młodzi ludzie docenili logistykę czaso-przestrzenną związaną z nauczaniem zdalnym, co może być katalizatorem do efektywnej zmiany w gospodarowaniu czasem w „normalnej rzeczywistości” [2N1].

4.5 Podsumowanie rozdziału

Kultura szkoły stanowi twór wielowymiarowy, dlatego też należy analizować ją na wszystkich wymiarach. Technologia wpłynęła na kształtowanie tożsamości subkultury uczniowskiej i ich wartości. W epoce cyfrowej subkultura uczniów stała się bardziej zróżnicowana, globalna i dopasowana do indywidualnych potrzeb. Subkultura uczniowska to zbiorowość podopiecznych, którzy wypracowali własny, unikalny sposób komunikacji za pomocą narzędzi cyfrowych, poprzez charakterystyczne dla nich zachowania, style językowe, symbole, które odróżniają ich od dominującego modelu w ich otoczeniu. Jednakże, subkultura uczniowska nie uległa rewolucji za sprawą stosowania technologii informatycznej, a jedynie przystosowała się do ewolucji technologicznej.

Wnioski z przeprowadzonych badań jakościowych dotyczące temat zmian w subkulturze uczniowskiej pod wpływem technologii informacyjnej są wielowymiarowe. Po pierwsze, technologia informacyjna, będąca interaktywnym i spersonalizowanym narzędziem, znacząco wpływa na doświadczenie edukacyjne uczniów. Umożliwia ona tworzenie „wirtualnych społeczności uczniowskich”, w których komunikacja i realizacja zadań odbywają się głównie w przestrzeni cyfrowej. Jest to świadectwo ewolucji subkultury uczniowskiej w kierunku większej autonomii i indywidualizacji procesu nauki. Po drugie, badania ukazują,

że subkultura uczniowska, chociaż zintegrowana z technologią, nie traci swojej zasadniczej charakterystyki związanej z codziennymi rytuałami i doświadczeniami szkolnymi. Zachowania takie jak korzystanie z aplikacji służących odstresowaniu czy urozmaicanie lekcji przy pomocy technologii świadczą o adaptacyjnym charakterze subkultury uczniowskiej do nowych warunków edukacyjnych. Subkultura uczniowska wykorzystuje technologie informacyjne do nauki, ekspresji osobistej i grupowej, kreowania tożsamości oraz budowania relacji społecznych. Jednocześnie obserwujemy utrzymanie tradycyjnych form interakcji, co wskazuje na odporność pewnych praktyk na cyfryzację. W tym kontekście, szkoła ponadpodstawowa jest mikrokosmosem społecznym, gdzie współistnieją tradycyjne i nowoczesne formy komunikacji. Szkoła ponadpodstawowa jako dynamiczne środowisko, staje się areną, na której technologia informacyjna ma wpływ na interakcje w subkulturze uczniowskiej. Z kolei, obserwacje i wypowiedzi uczniów z lekcji wychowawczej oraz z gabinetu dyrektora wskazują na różnorodne i dynamiczne aspekty kultury uczniowskiej w szkole. Przygotowania do studniówki i inicjatywa wznowienia wydawania szkolnej gazetki świadczą o aktywności, kreatywności i umiejętności organizacyjnej uczniów. W kontekście subkultury uczniowskiej, technologia informacyjna jest postrzegana jako narzędzie umożliwiające interaktywne, spersonalizowane i skoncentrowane na uczniu doświadczenie edukacyjne. Uczniowie aktywnie wykorzystują platformy takie jak Discord, Steam czy inne media społecznościowe, nie tylko do celów edukacyjnych, ale również do organizacji czasu wolnego i budowania relacji społecznych. Technologia ta umożliwia im również łatwiejsze nawiązywanie kontaktów w nowym środowisku, co jest szczególnie istotne w przypadku uczniów często zmieniających szkoły.

Zaprezentowane przypadki pokazują, że technologia informacyjna odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu subkultury uczniowskiej, umożliwiając zarówno formalną komunikację edukacyjną, jak i luźniejsze interakcje społeczne. Z jednej strony technologia otwiera drzwi do nieskończonych możliwości edukacyjnych i społecznych, z drugiej zaś, może przyczyniać się do negatywnych zjawisk takich jak cyberbullying czy rozprzestrzenianie dezinformacji. Uczniowie, korzystając ze smartfonów i tabletów, mogą doświadczać dystrakcji, odwracając uwagę od nauki i obowiązków szkolnych, co staje się wyzwaniem w kontekście edukacyjnym. Reasumując, subkultura uczniowska jest złożona i wielowymiarowa, gdzie współistnieją technologie informacyjne i tradycyjne formy interakcji, kształtując tym samym unikalną subkulturę uczniowską. Technologia informacyjna, mimo że przynosi szereg udogodnień, jednocześnie stwarza wyzwania, które mogą wywierać negatywny wpływ na środowisko uczniowskie. Uczniowie, mimo częstego korzystania z urządzeń cyfrowych, nadal dostrzegają wartość bezpośredniego kontaktu, który pozwala na bardziej wartościową interakcję.

Subkultura uczniowska, w kontekście technologii informacyjnej, cechuje się dynamicznym środowiskiem, w którym technologia informacyjna ma wpływ na interakcje, komunikację i sposób nauki.

Analiza wyników badań, mających na celu ocenę roli technologii informacyjnej w obrębie subkultury nauczycielskiej, ujawnia stopniowe etapy adaptacji oraz włączenia tej technologii w ramach praktyk dydaktycznych. Pierwszym etapem była inicjalna eksploracja i stopniowe przyjmowanie technologii, gdzie nauczyciele zaczęli integrować komputery i inne narzędzia cyfrowe w swoim tradycyjnym środowisku pracy. Drugi etap charakteryzował się włączeniem technologii informacyjnej do konkretnych programów nauczania, z jednoczesnym przeszkoleniem nauczycieli w zakresie wykorzystania nowoczesnych narzędzi. Trzeci etap to immersja technologii w dziedziny nauczania, z identyfikacją jedności programów, materiałów dydaktycznych i metod ich wykorzystania. Na tym etapie nauczyciele wykazywali się już kompetencjami cyfrowymi i aktywnie wykorzystywali technologie cyfrowe w procesie dydaktycznym. Ostatni etap to pełna konsolidacja treści nauczania z technologią cyfrową, gdzie technologia stała się nie tylko uzupełnieniem, ale integralną częścią procesu nauczania. Badania pokazują, że technologia informacyjna przyniosła znaczące zmiany w subkulturze nauczycielskiej, wpływając na metodologię nauczania, interakcję z uczniami oraz na dostęp do i wykorzystanie zasobów edukacyjnych. Nauczyciele przeszli od początkowego oporu i niepewności do akceptacji i efektywnego wykorzystania technologii w edukacji. Zmiany te odzwierciedlają szerszą rewolucję w edukacji, gdzie technologia cyfrowa zaczęła odgrywać kluczową rolę w kształtowaniu doświadczeń edukacyjnych. Pomimo tych postępów, badania wskazują również na trwałość pewnych tradycyjnych elementów nauczania. Wiele dziedzin nadal wymaga bezpośredniego, tradycyjnego podejścia, z technologią służącą jako wsparcie, a nie zastępującą całkowicie konwencjonalne metody. Podkreśla to potrzebę równowagi między nowymi a starymi metodami nauczania, aby zapewnić efektywne i wszechstronne kształcenie.

Subkultura nauczycielska jako specyficzna grupa zawodowa o unikalnych cechach i wyzwaniach, stoi przed koniecznością integracji nowoczesnych narzędzi cyfrowych z tradycyjnymi metodami nauczania. To nie tylko wpływa na ich osobistą pracę, ale także na ogólną kulturę szkoły.

Podsumowując, subkultura nauczycielska w kontekście technologii informacyjnej jest dynamicznym środowiskiem, w którym nauczyciele muszą balansować między tradycyjnymi metodami a nowoczesnymi narzędziami dydaktycznymi, stojąc przed wyzwaniem adaptacji i integracji technologii w procesie edukacyjnym.

Wyniki badań odnoszących się do roli technologii informacyjnej w kontekście subkultury dyrektorów szkół rysują znaczący obraz oddziaływania współczesnych narzędzi cyfrowych na zarządzanie placówkami oświatowymi. Te wnioski podkreślają kluczowe elementy zarządzania edukacyjnego w okresie transformacji cyfrowej, wskazując na subtelną, lecz ważną ewolucję w metodach i technikach kierowania szkołami w erze cyfryzacji. Z badań wynika, że dyrektorzy szkół, będący liderami i kształtujący kulturę kierowniczą w placówkach, nie doświadczyli zasadniczych zmian w zakresie swojej roli i funkcji w kontekście rozwoju technologii cyfrowej. Mimo że technologia informacyjna przyczyniła się do zwiększenia wydajności i efektywności zarządzania, a także usprawniła komunikację i analizę danych, nie wpłynęła znacząco na zmianę podstawowych metod i strategii kierowniczych stosowanych przez dyrektorów. Narzędzia cyfrowe, takie jak arkusze kalkulacyjne czy systemy zarządzania, choć przydatne, nie zrewolucjonizowały sposobu wykonywania obowiązków dyrektorskich. Zarówno w roli zarządzania zespołem pracowniczym, jak i nadzorowania rozwoju edukacyjnego uczniów, dyrektorzy zachowali tradycyjne metody działania. Z analizy obowiązków dyrektora wynika, że jego praca jest wielowymiarowa, obejmująca zarządzanie szkołą, nadzór pedagogiczny, reprezentowanie placówki, zapewnienie bezpieczeństwa, rozwój zawodowy pracowników, współpracę z rodzicami i lokalną społecznością oraz przestrzeganie przepisów prawnych. Szczególnie istotne jest również wprowadzanie innowacji i zarządzanie zmianą.

W szczególności skupiłam się na obowiązku nadzoru pedagogicznego, który w dynamicznie zmieniającym się świecie edukacji nabiera szczególnego znaczenia. Regularne spotkania z nauczycielami, wprowadzanie nowych metod dydaktycznych oraz adaptowanie programów nauczania do potrzeb uczniów są kluczowe dla zapewnienia efektywnej i angażującej edukacji.

Podkreślając rolę dyrektora w kontekście technologii informacyjnej, stwierdzić należy, że cyfryzacja ma kompleksowy wpływ na zarządzanie w sektorze edukacji. Wykorzystanie technologii informacyjnej przez dyrektorów obejmuje komunikację cyfrową, cyfrowe ankiety, monitorowanie bezpieczeństwa, zarządzanie dokumentacją i finansami szkoły oraz promocję placówki. Mimo wyzwań, jakie niesie nadmiar informacji czy presja ciągłej dostępności, technologie te znacząco wpływają na efektywność administracyjną i rozwój szkół.

Podsumowując, badania wskazują, że chociaż trzecia rewolucja cyfrowa wprowadziła zmiany w otoczeniu instytucji edukacyjnych, to jednak nie doprowadziła do głębokiej transformacji w kulturze kierowniczej wśród dyrektorów szkół. Ich rolę w strukturze

zarządzania szkołą oraz w relacjach z pracownikami i uczniami można uznać za stabilną i niezmienną w stosunku do okresu sprzed cyfryzacji.

W kontekście edukacji zdalnej, wywołanej pandemią COVID-19, analiza doświadczeń dyrektorów, nauczycieli i uczniów wskazuje na złożone wyzwania i zmiany w kulturze szkolnej. Edukacja zdalna, choć niezbędna w czasie pandemii, wywołała szereg problemów, takich jak nierówności w dostępie do zasobów edukacyjnych, trudności w dostosowaniu metod nauczania do potrzeb uczniów ze specjalnymi wymaganiami edukacyjnymi oraz zmiany w dynamice i jakości nauki. Nauka zdalna, w szczególności w szkołach branżowych, ujawniła nierówności społeczno-ekonomiczne, wpływając na dostęp uczniów do zasobów i wsparcia. W wielu przypadkach, brak odpowiedniego sprzętu i wsparcia rodzin negatywnie wpłynął na możliwości edukacyjne uczniów. Zmiana przestrzeni edukacyjnej z klasy szkolnej na domową spowodowała również problemy w koncentracji i utrzymaniu motywacji.

Wyzwania związane z zapewnieniem wsparcia psychologiczno-pedagogicznego podczas edukacji zdalnej były szczególnie trudne dla uczniów wymagających indywidualnego podejścia. Nauczyciele wskazują na ograniczenia w efektywnej realizacji tej roli w środowisku cyfrowym. Pandemia i wymuszona edukacja zdalna również wyeksponowały problemy związane z zaangażowaniem uczniów, zwłaszcza tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dostrzeżono spadek motywacji oraz wzrost tendencji do unikania pracy własnej i nieuczciwości. Nauczyciele i dyrektorzy podkreślają potrzebę stałego dostosowywania strategii zarządzania i metod dydaktycznych do zmieniających się warunków. W kontekście zarządzania szkołami w czasie pandemii, dyrektorzy wyrażali frustrację związaną z ciągłymi zmianami wytycznych i brakiem wsparcia ze strony organów zarządzających. Podkreślono, że szkoły często były pozostawione same sobie, co zwiększało wyzwania związane z efektywnym zarządzaniem placówką w trudnych warunkach.

Analiza roli dyrektorów w kontekście technologii informacyjnej i edukacji zdalnej ukazuje złożone wyzwania, przed którymi stanęli w dynamicznie zmieniającym się świecie edukacji. Zarówno adaptacja do technologii, jak i zarządzanie zmianami wywołanymi pandemią COVID-19, wymagały od dyrektorów elastyczności, innowacyjności oraz umiejętności szybkiego reagowania na zmieniające się okoliczności. Z jednej strony, technologie informacyjne stały się narzędziem ułatwiającym zarządzanie i komunikację, z drugiej – przyczyniły się do wyzwań związanych z nadmiarem informacji, utratą bezpośredniego kontaktu z uczniami i pracownikami oraz koniecznością stałej dostępności. Edukacja zdalna stała się nie tylko rozwiązaniem awaryjnym, ale również elementem transformacji systemu edukacyjnego. Pomimo swoich ograniczeń, stworzyła nowe możliwości dla nauczania i uczenia

się, wymagając jednocześnie od dyrektorów umiejętności dostosowywania strategii edukacyjnych do indywidualnych potrzeb uczniów i zmieniających się warunków nauczania. Dyrektorzy szkół jako liderzy i zarządcy, odgrywają kluczową rolę w adaptacji do tych zmian i stoją przed wyzwaniem kontynuowania rozwoju swoich placówek w obliczu rosnącej roli technologii w edukacji oraz nieustannych zmian w środowisku nauczania. Wszystkie te czynniki wpływają na kształtowanie się subkultury dyrektorskiej w szkołach, podkreślając ich znaczącą rolę w dynamicznie ewoluującym świecie edukacji.

Opracowane badania rysują obraz czterech faz ewolucji w subkulturze pedagogicznej, będącej konsekwencją implementacji technologii informacyjnej w praktyce nauczania. W pierwszej fazie, nauczyciele wcielają technologie cyfrowe jako dodatek do tradycyjnych metod dydaktycznych, inkorporując do swojego warsztatu pracy komputery i narzędzia multimedialne. W kolejnym etapie, technologia wzbogaca klasyczne metody nauczania, wnosząc dodatkową wartość poprzez wykorzystanie graficznych prezentacji, materiałów filmowych oraz symulacji, które uatrakcyjniają i wizualizują treści nauczania. Nauczyciele, dzięki technologii, są w stanie wprowadzać innowacyjne treści i umiejętności, co przekłada się na bardziej angażujące i przystępne podejście do procesu edukacyjnego.

5 Zmiany w kulturze szkoły poprzez stosowania technologii informacyjnej – wnioski z przeprowadzonych badań

Pedagogika ewoluowała równoległe z przełomowymi osiągnięciami w mikroelektronice, stając się tym samym zapłonem dla społeczeństwa bazującego na informacji. Obecne realia społeczeństwa wprowadzają głębokie transformacje w sposobie kształcenia, wychowania, myślenia oraz codziennego życia szkolnego. Szybkie tempo postępów technologicznych doprowadziło do znaczących zmian w sposobie, w jaki kształcimy, umożliwiając korzystanie z nowych, zaawansowanych narzędzi dydaktycznych.

Moim celem jako badacza, było zrozumienie, jakie zmiany nastąpiły w mechanizmach funkcjonowania instytucji, jaką jest szkoła, a w szczególności w subkulturze uczniowskiej, subkulturze nauczycielskiej oraz subkulturze dyrektorów szkoły, w wyniku implementowania technologii informacyjnej. Należy twierdzić, iż zdefiniowanie problemu lokuje refleksje jako zgodne z nurtem badań interpretatywnych. Szkoła postrzegana jako przestrzeń (w sensie metaforycznym i dosłownym) w której występują określone indywidua, które partycypują w relacjach kreująca tym samym swoisty świat znaczeń determinujący ich funkcjonowanie w akompaniamencie technologii informacyjnej. Typowymi asocjacjami przechodzonymi na myśl wraz z hasłem szkoła lub edukacja, są między innymi pedagogzy, podopieczni oraz dyrektorzy- innymi słowy ludzie funkcjonujący w tej instytucji, którzy działają w swoisty sposób. Tak wykreowany wizerunek/ świat szkolny został znacząco/chwilowo przekształcony w rezultacie kryzysu spowodowanego pandemią Covid-19. Przedstawiłam poniżej eksplikacje zmian zachodzących w kulturze szkoły, które stanowią rezultat stosowania technologii informacyjnej.

Przystąpię do analizy wniosków na podstawie informacji dotyczących poszczególnych subkultur, aby dokładniej zrozumieć i wyjaśnić wyniki moich badań w kontekście różnorodnych grup badawczych. Analizę rozpocznę od subkultury uczniowskiej. Badania wykazały, że uczniowie aktywnie wykorzystują technologie cyfrowe nie tylko jako narzędzie komunikacji i interakcji społecznych, ale także jako wsparcie w procesie edukacyjnym, umożliwiając personalizację nauki oraz dostosowanie jej do indywidualnych potrzeb i stylów uczenia się.

Technologia, choć stanowi element codziennego życia szkolnego, przynosi zarówno korzyści, jak i wyzwania. Z jednej strony ułatwia dostęp do informacji, wspiera proces nauki i pozwala na bardziej elastyczne zarządzanie czasem i zasobami edukacyjnymi. Z drugiej

strony, wymaga od uczniów samodyscypliny, świadomego korzystania i umiejętności balansowania między światem cyfrowym a rzeczywistym.

Wnioski z przeprowadzonych badań podkreślają, że mimo zmian w świecie technologii, podstawowe potrzeby edukacyjne i społeczne uczniów pozostają podobne. Technologia informacyjna, będąca integralną częścią życia uczniów, wpływa na sposób, w jaki kształtują się ich doświadczenia edukacyjne i społeczne. Umożliwia ona tworzenie nowych form interakcji, angażowania się w proces edukacyjny oraz radzenia sobie z wyzwaniami codziennego życia szkolnego. Wnioskując z przeprowadzone badania dotyczących wpływu technologii informacyjnej na kulturę szkoły, można sformułować kompleksowe wnioski. Technologia informacyjna jako narzędzie interaktywne i personalizowane, wywiera znaczący wpływ na doświadczenie edukacyjne uczniów, umożliwiając tworzenie „wirtualnych społeczności uczniowskich”. Jest to manifestacja ewolucji subkultury uczniowskiej w kierunku większej autonomii i indywidualizacji procesu nauki. Z drugiej strony, badania wskazują, że mimo integracji z technologią, subkultura uczniowska zachowuje swoją zasadniczą charakterystykę związaną z codziennymi rytuałami i doświadczeniami szkolnymi, co świadczy o jej adaptacyjnym charakterze. Pomimo wprowadzenia zmian technologicznych, subkultura uczniowska wciąż pozostaje pod wpływem instytucji szkolnej, która działa jak instytucja totalna w rozumieniu Ervinga Goffmana (2020, s.145). Uczniowie, choć posiadają narzędzia do tworzenia niezależnych przestrzeni wirtualnych, nadal są związani z konwencjonalnymi strukturami i hierarchią szkolną. Ta dualistyczna natura subkultury uczniowskiej podkreśla znaczenie równowagi między technologią

Można zatem powiedzieć, w erze zaawansowanych technologii, szkoła jako instytucja i środowisko edukacyjne ewoluje, adaptując się do nowych wymiarów i możliwości, które oferuje współczesna technologia. Ta zmiana wpływa zarówno na kulturę szkolną, jak i na doświadczenia indywidualnych uczniów, kształtując nowy wymiar w edukacji.

Po dokonaniu analizy subkultury uczniowskiej i roli technologii informacyjnej w kształtowaniu jej charakteru, przechodzę teraz do badania kolejnej istotnej grupy w środowisku edukacyjnym – subkultury nauczycielskiej. Nie ulega wątpliwości, iż technologia informacyjna zainicjowała zmiany w subkulturze nauczycielskiej, a co za tym idzie w edukacji, odmieniając sposób, w jaki nauczyciele dzielili się wiedzą i w jaki podopieczni się uczyli. Choć proces adaptacji do nowych technologicznych realiów niósł wiele trudności i jak wynika z przeprowadzonych badań – był procesem kilkietapowym, nauczyciele zachowali szkolne rutyny, nie kreowali „szkoły od nowa”.

Zaawansowanie cywilizacji informacyjnej i postęp technologiczny zadają wyzwanie tradycyjnym metodom nauczania, skłaniając do refleksji nad rolą pedagogiki w erze cyfrowej. Niniejsze badania koncentrują się na odkrywaniu, jak nauczyciele wykorzystują technologię informacyjną w swojej codziennej pracy, identyfikując zarówno wyzwania, jak i możliwości wynikające z tej interakcji. Wnioski z przeprowadzonych badań dotyczących wykorzystania technologii informacyjnej przez subkulturę nauczycielską rysują kompleksowy obraz zmian i wyzwań, jakie niesie ze sobą era cyfryzacji w edukacji prezentują się w następujący sposób:

- przystosowanie do nowoczesnych narzędzi: Pomimo dostępności zaawansowanych technologii, nauczyciele wykazują opór w ich wdrażaniu. Powody tego stanu rzeczy są wielowymiarowe, obejmując zarówno brak odpowiedniego wyposażenia technicznego szkół, jak i braki w kompetencjach cyfrowych nauczycieli.]
- bariery instytucjonalne i kulturowe: Istotnym czynnikiem ograniczającym pełne wykorzystanie potencjału technologicznego są bariery instytucjonalne, takie jak niedofinansowanie szkół czy brak odpowiednich programów szkoleniowych dla nauczycieli. Do tego dochodzą opory kulturowe, wynikające z przywiązania do tradycyjnych metod nauczania.
- indywidualizacja procesu edukacyjnego: Nauczyciele dostrzegają korzyści płynące z wykorzystania technologii, w szczególności możliwość personalizacji nauczania. Technologie umożliwiają dostosowanie materiałów dydaktycznych do indywidualnych potrzeb uczniów, co zwiększa efektywność procesu edukacyjnego.
- narzędzia cyfrowe jako wspomaganie procesu edukacyjnego: Nauczyciele korzystający z technologii podkreślają, że interaktywne narzędzia edukacyjne, takie jak multimedia i aplikacje, zwiększają zaangażowanie uczniów i uatrakcyjniam lekcje.
- usprawnienie organizacji pracy: Technologie informacyjne wspierają nauczycieli w zarządzaniu pracą klasową, umożliwiając efektywniejsze planowanie, komunikację i ocenianie.
- rozwój zawodowy i samodoskonalenie: Dostęp do cyfrowych zasobów edukacyjnych i platform szkoleniowych online otwiera nauczycielom możliwości ciągłego rozwoju zawodowego i doskonalenia umiejętności.
- wyzwania i ograniczenia: Pomimo tych korzyści, nauczyciele wskazują na wyzwania, takie jak ryzyko rozproszenia uwagi uczniów, techniczne problemy związane ze sprzętem, a także obawy o utratę kontroli nad klasą.

Chociaż nauczyciele dostrzegają korzyści płynące z wykorzystania nowoczesnych narzędzi, takich jak personalizacja nauczania i usprawnienie organizacji pracy, to jednocześnie napotykać na bariery instytucjonalne, kulturowe oraz techniczne. W konsekwencji, adaptacja do nowych technologicznych realiów w edukacji staje się procesem wieloetapowym, wymagającym zarówno rozwijania kompetencji cyfrowych, jak i przezwycięzania oporów kulturowych związanych z tradycyjnymi metodami nauczania.

Ostatnim składnikiem kultury szkolnej stanowi subkultura dyrektorów szkoły. Dyrektorzy, będąc liderami i zarządcami, odgrywają kluczową rolę w tej transformacji, wykorzystując narzędzia cyfrowe do efektywnego zarządzania szkołą, komunikacji, monitorowania bezpieczeństwa, zarządzania finansami i promocji placówki.

Badania pokazują, że choć dyrektorzy są otwarci na wykorzystanie technologii informacyjnej, to jednak napotykać na różne wyzwania, w tym ograniczenia infrastrukturalne, braki w kompetencjach cyfrowych oraz opory kulturowe związane z przywiązaniem do tradycyjnych metod zarządzania. Mimo tych trudności, dyrektorzy wykorzystują technologię do usprawnienia procesów edukacyjnych i administracyjnych, adaptując się do nowych realiów i zwiększając efektywność swojej pracy. Komunikacja cyfrowa, cyfrowe ankiety, systemy monitorowania bezpieczeństwa, zarządzanie dokumentacją i promocja szkoły w mediach społecznościowych to tylko niektóre z przykładów, jak technologia informacyjna jest wykorzystywana w codziennej pracy dyrektorów.

Jednakże, pomimo adaptacji do nowoczesnych narzędzi, dyrektorzy podkreślają, że ich główna rola i obowiązki wobec uczniów, nauczycieli i społeczności szkolnej nie uległy zmianie. Nadal koncentrują się na zarządzaniu szkołą, nadzorze pedagogicznym, reprezentowaniu placówki, zapewnieniu bezpieczeństwa oraz rozwoju zawodowym pracowników. Technologia informacyjna jest narzędziem wspomagającym, ale nie zastępującym tradycyjne metody zarządzania i podejścia dydaktycznego.

Podsumowując, badania dotyczące wykorzystania technologii informacyjnej przez dyrektorów szkół ukazują zarówno pozytywne aspekty tej zmiany, jak i wyzwania z nią związane. W nowoczesnym świecie edukacji dyrektorzy muszą balansować między tradycyjnymi metodami a innowacyjnymi rozwiązaniami, aby skutecznie zarządzać i rozwijać swoje placówki, co odzwierciedla dynamiczny rozwój i adaptację kultury szkolnej w obliczu postępującej cyfryzacji.

W ciągu ostatniej dekady technologia cyfrowa poddała się licznym zmianom, będąc tym samym nierozdzielalną częścią administrowania szkoły i jej działania. Interpretacja sposobów, w jakie dyrektorzy placówek edukacyjnych implikują te technologie, prezentuje

wieloaspektowość tego procesu. Dyrektorzy przystosowują się do nowinek technologicznych tym samym, jak podkreślają zgodnie, zwiększa to skuteczność operowania szkoły oraz zapewniają tym samym atmosferę sprzyjającą pedagogom, podopiecznym i dyrekcji. Uzupełniając to co zostało powiedziane, technologia cyfrowa usprawnia kontrolowanie rozwoju wychowanków, planowanie, skuteczną komunikację oraz udoskonalenie wielu innych działań administracyjnych.

Podsumowując analizę wpływu technologii informacyjnej na trzy subkultury w środowisku edukacyjnym: uczniowską, nauczycielską i dyrektorską, można zauważyć złożony i wielowymiarowy obraz ich ewolucji. W subkulturze uczniowskiej technologia stała się narzędziem umożliwiającym personalizację nauki oraz kreowanie wirtualnych społeczności, jednocześnie utrzymując tradycyjne aspekty doświadczenia szkolnego. W subkulturze nauczycielskiej, mimo wyzwań związanych z adaptacją do nowych technologii, nauczyciele wykorzystują je do indywidualizacji procesu edukacyjnego i uatrakcyjnienia lekcji, jednocześnie balansując między nowoczesnością a tradycyjnymi metodami nauczania. W subkulturze dyrektorskiej - technologia cyfrowa umożliwia efektywniejsze zarządzanie szkołą, usprawniając komunikację, planowanie, monitorowanie bezpieczeństwa i promocję placówki, nie zmieniając jednak zasadniczych obowiązków dyrektora. Wszystkie trzy subkultury, mimo wprowadzenia technologicznych zmian, zachowują swoje podstawowe charakterystyki, adaptując się jednocześnie do zmieniających się realiów nowoczesnej edukacji.

Analiza związku między technologią informacyjną a kulturą szkolną jest kluczowa z perspektywy różnych aspektów. W kontekście dynamicznie rozwijającego się środowiska edukacyjnego, narzędzia cyfrowe, takie jak platformy edukacyjne i aplikacje dedykowane nauczaniu, odgrywają coraz istotniejszą rolę, wywierając wyraźny wpływ na kulturę szkolną. Te nowoczesne instrumenty technologiczne otwierają drzwi do innowacyjnych metod nauczania i uczenia się. Dogłębne zbadanie i zrozumienie tych przemian umożliwi dokładne określenie zalet płynących z implementacji technologii w proces edukacyjny. Do tych korzyści zalicza się między innymi personalizację procesu nauczania, rozwój kompetencji cyfrowych oraz adaptację materiałów dydaktycznych do zróżnicowanych potrzeb i preferencji uczniów. Wnioski końcowe dotyczące technologii informacyjnej a kultury szkoły, opracowałam na podstawie postawionych przeze mnie pytań badawczych (Rozdział III) jak również biorąc pod uwagę spostrzeżenia pojawiające się w trakcie obserwacji lekcji oraz podczas wywiadów.

Implementacja innowacji technologicznych ma potencjał do transformacji struktury, organizacji, dynamiki komunikacyjnej oraz systemu relacji w środowisku szkolnym.

Eksploracja w tej dziedzinie dostarczy cennych wglądów w możliwe wyzwania oraz pozytywne aspekty włączania technologii w tkankę kultury edukacyjnej. Ponadto, takie badania mogą oferować kluczowe informacje odnośnie do zmian pedagogicznej roli nauczycieli w obliczu wykorzystania współczesnych narzędzi edukacyjnych, a także zmieniających się oczekiwań ze strony uczniów względem procesu nauczania.

Technologia odgrywa kluczową rolę we współczesnej edukacji, oferując liczne korzyści, ale jednocześnie stawiając przed uczniami, nauczycielami i dyrektorami szkół różne wyzwania. Kluczowym aspektem jest umiejętne wykorzystanie technologii w celu dostosowania procesu nauczania do potrzeb indywidualnych uczniów, zwiększenia atrakcyjności zajęć i usprawnienia pracy nauczycieli. Wprowadzenie technologii wymaga jednak rozwiązania wielu problemów, takich jak dostępność sprzętu, szkolenie nauczycieli, finansowanie infrastruktury technologicznej i przeciwdziałanie negatywnym skutkom nadmiernego korzystania z technologii.

Konkluzje wyłaniające się z obserwacji oraz przeprowadzonych przeze mnie wywiadów można ująć przez pryzmat dwóch nurtów teoretycznych umożliwiających analizę zjawisk edukacyjnych: strukturalnego oraz interpretatywnego. Rozważania na ten temat przedstawiłam w Rozdziale I niniejszej rozprawy. Szkoła w rozumieniu strukturalnym to instytucja złożona z różnych elementów, takich jak kadra pedagogiczna, uczniowie, dyrekcja, infrastruktura fizyczna oraz technologiczna, które współdziałają w celu realizacji misji edukacyjnej. Prowadzone badania wskazały jakie zmiany strukturalne przyniosła technologia w kulturze szkolnej:

- komunikacja: ulepszenie w komunikacji między uczniami a nauczycielami, między samymi uczniami, między nauczycielem a dyrekcją oraz pomiędzy dyrekcją a uczniami poprzez platformy cyfrowe;
- metody nauczania i uczenia się: aplikacje edukacyjne i narzędzia cyfrowe wprowadzają nowe metody nauczania i uczenia się, co ma wpływ na strukturę i przebieg lekcji;
- zarządzanie placówką oświatową: planowanie, śledzenie postępów uczniów i administracja, zmiany w funkcjonowaniu szkoły na poziomie organizacyjnym;
- współpraca międzyszkolna: współpracy między różnymi szkołami, wymiana doświadczeń i praktyk;
- rola nauczyciela: zmiana roli nauczyciela od mentora do asystenta;
- dobrostan podopiecznych i relacje społeczne: pogorszenie dobrostanu emocjonalnego;

- adaptacja i elastyczność systemu edukacyjnego: proces adaptacji do nowych narzędzi i metod.

W swoich działaniach badawczych, skupiłam swoją uwagę na analizie szkoły rozumianej nie jako struktura lub instytucja, ale jako złożona, dynamiczna społeczność, która bezustannie formułuje i reinterpreteruje swoje znaczenia i wartości pod wpływem technologii informacyjnej. W ujęciu interpretatywnym instytucja edukacyjna jest postrzegana jako mikrokosmos społeczny, w którym interakcje międzyludzkie, empiria, emocje i percepcje odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu jej tożsamości i funkcjonowania. W tym kontekście nasuwają się następujące wnioski:

- adaptacja kulturowa do technologii: tradycyjne praktyki są zastępowane nowymi, które lepiej pasują do środowiska informacyjnego;
- rola i tożsamość pedagoga: wpływ zmian technologicznych jak na tożsamość zawodową nauczycieli;
- doświadczenia uczniów: podopieczni doświadczają nauki w środowisku wzbogaconym o technologię;
- wpływ na polityczne i szkolne decyzje: zmiany administracyjne oraz w polityce edukacyjnej dokonane przez dyrektorów szkół.

Analizując szkołę jako organizację, moim celem stanowiło wyłonienie zmian w kulturze szkolnej spowodowanych zastosowaniem technologii informacyjnej. Sformułowałam następujące konkluzje:

- nastąpiło usprawnienie procesów administracyjnych oraz zwiększenie efektywności operacyjnej szkoły (zarządzanie dokumentacją uczniów, komunikację z rodzicami, zarządzanie zasobami);
- powołano nowe role i kompetencje- zatrudnienie trenerów technologii edukacyjnych lub koordynatorów innowacji w ramach rozwoju zawodowego pracowników;
- zmiany w strukturach komunikacji;
- rozwój instytucji edukacyjnej poprzez korzystanie ze szkoleń online w celu zapewnienia wysokiej jakości edukacji.

W tym kontekście, kluczowa jest w rozwoju instytucji szkolnej potrzeba równowagi między stabilnością a zdolnością do adaptacji. Wnioski z badań akcentują konieczność zastosowania wyważonej strategii wdrażania technologii w procesie edukacyjnym. Podkreślają potrzebę osiągnięcia synergii między tradycyjnymi metodami dydaktycznymi a innowacyjnymi rozwiązaniami technologicznymi, mając na celu promowanie rozwoju umiejętności cyfrowych

wśród uczniów i nauczycieli, przy jednoczesnym zachowaniu kluczowych wartości i celów edukacyjnych.

W kontekście rozprawy doktorskiej, zgłębiającej związek między technologią informacyjną a kulturą szkolną, istotne okazuje się odniesienie do konceptów kulturowych Scheina (2010, s.33) które stanowią fundament dla zrozumienia interakcji w obrębie społeczności szkolnej. Koncepty Scheina (2010, s.33-34) zostały opisane w Rozdziale I niniejszej pracy. Analizując zachowania, normy, wartości i filozofie przyjęte w szkołach, uwidacznia się, jak technologia jest interpretowana i inkorporowana w codzienne praktyki, co wpływa na emocjonalne i poznawcze subkultur: uczniów, nauczycieli oraz dyrektorów. Przeprowadzone przeze mnie badania wskazują, że choć technologia może oferować narzędzia dla zmian, to jednak bazowa struktura, na której kultura szkolna jest obramowana, pozostaje głęboko zakorzeniona i oporna na transformację. W myśl teorii Goffmana (2020, s.146), oznacza to, że mimo dynamicznego rozwoju narzędzi cyfrowych, to niepisane reguły, umiejętności i nawyki myślenia, które są przekazywane między pokoleniami aktorów szkolnych, determinują trwałość i stabilność kulturową. Zatem, każda próba wprowadzenia zmian w szkolnym środowisku kulturowym musi uwzględniać te głęboko osadzone schematy oraz poszukiwać metod ich ewolucji zamiast rewolucji.

Reasumując obszerną analizę przeprowadzonych przeze mnie badań, mających na celu identyfikację zmian w kulturze szkoły w procesie kształcenia i funkcjonowania szkoły przez stosowanie technologii informacyjnej z perspektywy ucznia, nauczyciela oraz dyrektora, podkreślić można wielowymiarowość oddziaływania technologii informacyjnej na kontekst edukacyjny. Analiza ta rzuca światło na skomplikowaną i wieloaspektową naturę wpływu, jaki technologie cyfrowe wywierają na różnorodne sfery życia szkolnego, uwzględniając zarówno perspektywy uczniów, nauczycieli, jak i kadre zarządzającą instytucjami edukacyjnymi:

- Niezmiennosc kultury szkolnej w obliczu technologii: analizy wykazały, że mimo wszechobecności technologii informacyjnych, kultura szkolna pozostaje relatywnie niezmienna w swoich podstawowych założeniach. Wzorce zachowań, oczekiwania wobec uczniów i nauczycieli, a także dynamika relacji między nimi nie uległy znaczącej transformacji. Technologie, choć wprowadzają nowe narzędzia i metody, nie przekształcają gruntownie istoty doświadczenia szkolnego;
- Wyzwania i możliwości technologii w edukacji: technologia, choć stwarza szanse na innowacyjne podejścia dydaktyczne, rodzi również wyzwania. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, muszą nieustannie rozwijać swoje kompetencje cyfrowe, aby sprostać

dynamicznie zmieniającemu się środowisku edukacyjnemu. Zmiany te wymagają elastyczności i gotowości do ciągłego uczenia się.

- Rola dyrektorów i nauczycieli: dyrektorzy stają się bardziej bezpośrednimi uczestnikami procesu dydaktycznego, oferując wsparcie techniczne i emocjonalne, podczas gdy nauczyciele adaptują swoje metody dydaktyczne, by lepiej wykorzystać możliwości, jakie oferuje technologia.

Wnioski płynące z przeprowadzonych badań akcentują potrzebę zastosowania wyważonej strategii implementacji technologii w procesie edukacyjnym. Istotne okazuje się osiągnięcie synergii między tradycyjnymi metodami dydaktycznymi a innowacyjnymi rozwiązaniami technologicznymi, co ma na celu nie tylko promowanie rozwoju umiejętności cyfrowych wśród uczniów i pedagogów, ale również utrzymanie kluczowych wartości i celów edukacyjnych. Podkreśla się tym samym, że równowaga między klasycznymi a nowoczesnymi podejściami do nauczania jest niezbędna dla efektywnego kształcenia i rozwoju kompetencji adekwatnych do wymogów współczesnego świata.

W badaniach nad wpływem technologii informacyjnej na kulturę szkolną, zgodnie z koncepcją Stolla (1998, s.33), ujawniły się znaczące różnice między szkołami podstawowymi a ponadpodstawowymi. W szkołach podstawowych, gdzie poczucie wspólnoty jest silniejsze, technologia została włączona w sposób bardziej zintegrowany z kulturą szkoły. Natomiast w szkołach ponadpodstawowych, o większym zróżnicowaniu społeczno-ekonomicznym, technologia stała się narzędziem dla uczniów do wywierania większego wpływu na kulturę szkolną, choć jednocześnie uwypuklała istniejące nierówności, gdy dostęp do niej był ograniczony.

Podjmując próbę analizy zmian w kulturze szkolnej zachodzących poprzez stosowania technologii informacyjnej, opierając się na teoriach Scheina (2004, s.55) oraz Goffmana (2020, s. 150), wyodrębniłam etapy kreowania nowej kultury szkolnej, która jest trudna do zmiany z powodu głęboko zakorzenionych struktur poznawczych i emocjonalnych wśród aktorów szkolnych. Proces ten przedstawię w czterech krokach:

- Etap formowania: wprowadzane zmiany napotykają na wewnętrzny opór, który jest manifestacją głęboko zakorzenionych przekonań i tradycji edukacyjnych. Mimo początkowego zainteresowania, brak jest zaangażowania ze strony uczniów, co wynika z przywiązania do znanych schematów;
- Etap budowania: na tym etapie obserwuje się próby adaptacyjne, gdzie nowe idee są częściowo przyjmowane, lecz nadal pozostają na peryferiach codziennej praktyki;

- Etap funkcjonowania: podczas tego stadium dochodzi do konfrontacji między starymi a nowymi kulturami, zmiana jest tymczasowa i nieprzekonująca, a stare wzorce zachowań szybko wracają na swoje miejsce, potwierdzając trudności w przekształceniu kultury szkolnej (*podnoszenie rąk, pytanie o zgodę, gdy uczniowie chcieli wyjść do toalety, etc.*)
- Etap dojrzałości: w końcowej fazie członkowie społeczności szkolnej reflektują nad przeszkodami, które uniemożliwiły trwałą zmianę (*problemy z Internetem, brak warunków do edukacji zdalnej, brak sprzętu, kwestionowanie rzetelności testów*)

Podsumowując, powyższe zestawienie ujawnia, że próby redefinicji kultury szkolnej napotykać na istotne bariery wynikające z głębokiego zakorzenienia jej wartości i norm w świadomości uczestników procesu edukacyjnego.

Współczesna edukacja zmagają się z nieustającymi zmianami, spowodowanymi przez rozwój technologii informacyjnej. Biorąc pod uwagę dynamikę transformacji technologicznych, rola dyrektorów szkół staje się bardziej złożona, tym samym bardziej niewralgiczna w stosunku do zmieniającego się krajobrazu technologicznego w szkolnictwie.

Szkoła jako instytucja o charakterze cyklicznym i przewidywalnym, jest odporna na zmiany. Badania wskazują, że kultura szkolna w obliczu technologii nie uległa zasadniczym zmianom. Wartościowe jest zauważenie, że mimo trudności, zarówno uczniowie, nauczyciele, jak i dyrektorzy podejmują wysiłki w dostosowaniu się do nowej rzeczywistości opartej na technologii, co świadczy o elastyczności i determinacji całej społeczności szkolnej

Dokonywanie analizy związku między technologią informacyjną a kulturą szkoły niewątpliwie ma kluczowe znaczenie nie tylko dla teoretycznego pojmowania transformacji w dziedzinie edukacji, ale także dla praktycznych celów udoskonalania metod dydaktycznych, adaptacji instytucji oświatowych do współczesnych warunków oraz głębszego zrozumienia oddziaływania technologii na grupy uczniowskie, pedagogiczne i zarządzające. Rezultaty takich studiów mogą okazać się nieocenione dla osób odpowiedzialnych za kształtowanie polityki edukacyjnej, nauczycieli, jak również wszystkich zaangażowanych w rozwój nowoczesnego systemu edukacyjnego.

Zakończenie

Celem mojej pracy doktorskiej stanowiło zbadanie, jak technologie informacyjne wpływają na subkultury szkolne (subkulturę nauczycielską, uczniowską oraz dyrektorów szkół). Analizowałam, jak integracja tych środków cyfrowych ze środowiskiem szkolnym zmienia sposób, w jaki uczniowie, nauczyciele i dyrektorzy szkół wchodzą ze sobą w interakcje. Ustaliłam, jak technologia informacyjna zmienia zasady, wartości i oczekiwania subkultur szkolnych. Cel stanowiła także ocena, jak wdrożenie technologii informacyjnych wpływa na postawy i postrzeganie procesu edukacyjnego przez wszystkich uczestników szkoły oraz jak może wspierać różne aspekty kultury szkolnej.

Należy podkreślić, że chociaż do szkolnego kontekstu przeniknęła technologia informacyjna, istnieje szereg elementów klasycznej kultury szkolnej, takich jak emocjonalne więzi interpersonalne czy tradycyjne funkcje zarządzania, które pozostały stosunkowo nienaruszone przez te zmiany. Technologia otworzyła nowe perspektywy i metody działania, ale nie zdołała w pełni zastąpić pewnych fundamentalnych komponentów społecznych interakcji występujących w szkolnym środowisku. Proces adaptacji do technologicznych innowacji miał charakter ewolucyjny, przy czym zauważalne były zróżnicowane postawy wobec technologii w różnych subkulturach szkolnych, co podkreśla złożoność i wielowymiarowość wpływu technologii na edukacyjny krajobraz.

W nawiązaniu do osiągniętych rezultatów badań, należy podkreślić, że technologia informacyjna w sferze edukacyjnej jest istotnym składnikiem współczesnego podejścia dydaktycznego, otwierając drogę do rozwoju i innowacji, jednocześnie stawiając, przede wszystkim, nauczycieli przed serią nowych wyzwań. Ważnym aspektem staje się zatem osiągnięcie harmonii pomiędzy implementacją innowacyjnych technologii a utrzymaniem efektywności i kontroli nad procesem edukacyjnym.

Głównym wnioskiem badawczym mojej pracy jest fakt, iż technologia informacyjna wpływa na kulturę szkolną, wprowadzając zmiany w metodach nauczania nauczycieli, uczenia się uczniów i sposobie zarządzania placówką przez dyrektorów, ale bez głębokiej transformacji podstawowych założeń kultury szkolnej. Wyzwania związane z technologią wymagają ciągłego rozwoju kompetencji cyfrowych nauczycieli, uczniów oraz dyrektorów, jednakże ich role pozostają niezmiennie, a równowaga między nowymi technologiami a tradycyjnymi metodami staje się bardziej kluczowa. W toku procesu badawczego, pojawiły się nowe kwestie, pobudzają

do dalszej aktywnej i twórczej pracy. W kontekście tego podejścia, kolejnymi etapami badań będą próby znalezienia odpowiedzi na następujące pytania: 1) W jaki sposób rozwój sztucznej inteligencji może wpłynąć na kulturę szkoły? 2) Jakie mogą być długofalowe skutki zastosowania technologii w kontekście kultury szkolnej? 3) Jakie czynniki mogą oddziaływać na kształtowanie kultury szkolnej w erze zaawansowania technologicznego?

Niniejsze badania stanowią istotny wkład w dyskurs naukowy dotyczący badań praktycznych, które mają na celu nie tylko zdobywanie wiedzy opisującej rzeczywistość, lecz także tworzenie wiedzy służącej praktyce. Badanie skupia się na zrozumieniu i inicjowaniu refleksji nad wpływem technologii informacyjnej na kulturę szkoły. Przeprowadzone przeze mnie badania, choć nie aspirują do bycia reprezentatywnymi, napotkały na przeszkodę w postaci zmieniającej się rzeczywistości, związanej z pandemią COVID-19. Pandemia COVID-19, stanowiąca niespodziewane wyzwanie, wymusiła zmiany w założeniach metodologicznych, co wpłynęło zarówno na proces badawczy, jak i na mój dobrostan psychiczny oraz osób badanych. Jednakże zastosowane techniki badawcze, takie jak obserwacje i wywiady, przyczyniły się do pozyskania autentycznego i bezpośredniego materiału badawczego.

Podsumowując, wyniki badań podkreślają znaczenie ciągłego rozwijania świadomości i zaangażowania w integrację technologii informacyjnej z kulturą szkolną. Podkreślają one konieczność harmonijnego połączenia nowoczesnych narzędzi cyfrowych z tradycyjnymi wartościami edukacyjnymi, aby wspierać rozwój umiejętności cyfrowych uczniów, nauczycieli oraz kadry zarządzającej szkołą, jednocześnie zachowując kluczowe aspekty kultury szkolnej. Ponadto, rozwój technologii wymaga merytorycznych dyskusji między ekspertami, badaczami, nauczycielami, uczniami i dyrektorami instytucji szkolnych, aby zrozumieć, jak najefektywniej wdrożyć i zintegrować te nowoczesne narzędzia w proces edukacyjny, jednocześnie uwzględniając wszelkie wyzwania etyczne, praktyczne i pedagogiczne, które mogą się pojawić.

Załączniki

Załącznik 1 Arkusz obserwacji zajęć online

Informacje ogólne
<ol style="list-style-type: none">1. Data i godzina zajęć:2. Nazwa szkoły/placówki:3. Przedmiot/temat lekcji:4. Nauczyciel prowadzący:5. Liczba uczniów uczestniczących:6. Liczba uczniów ogółem w klasie:7. Dzień tygodnia, godzina lekcyjna

Wykorzystanie technologii informacyjnej
<ol style="list-style-type: none">1. Platforma wykorzystana do prowadzenia zajęć online:2. Rodzaje użytych narzędzi cyfrowych:3. Sposoby angażowania uczniów przez technologie:

Zaangażowanie i interakcja uczniów:
<ol style="list-style-type: none">1. Poziom aktywności uczniów podczas zajęć:2. Używane przez uczniów funkcje interaktywne:3. Reakcje uczniów na wykorzystanie technologii:

Kultura klasowa i atmosfera:

1. Przestrzeganie zasad etykiety online (np. kolejność wypowiedzi, zachowanie ciszy):
2. Budowanie pozytywnej atmosfery i kultury klasowej:
3. Dostosowanie tempa lekcji do potrzeb uczniów:

Metody dydaktyczne i efektywność nauczania

1. Zastosowane strategie nauczania online :
2. Ocena skuteczności przekazu materiału dydaktycznego:
3. Dostosowanie metod do różnorodnych potrzeb i stylów uczenia się uczniów:

Feedback i ocena

1. Metody zbierania opinii i feedbacku od uczniów:
2. Ocena zrozumienia i przyswajania materiału przez uczniów:
3. Sposoby oceniania postępów uczniów i udzielania informacji zwrotnej:

Uwagi końcowe

1. Podsumowanie ogólnych spostrzeżeń z zajęć:

Załącznik 2 Dyspozycje do rozmowy z uczniami

1. Jakie technologie informacyjne są wykorzystywane w Waszej szkole i jak często ich używacie?
2. Jakie są Wasze osobiste doświadczenia z wykorzystaniem tych technologii w nauce?
3. Jak, według Was, technologia informacyjna wpłynęła na atmosferę i kulturę w Waszej szkole?
4. Czy zauważyliście jakieś zmiany w sposobie, w jaki uczniowie i nauczyciele się ze sobą komunikują od wprowadzenia nowych technologii?
5. Jak technologie informacyjne wpływają na Wasze zaangażowanie i motywację do nauki?
6. Czy macie ulubione narzędzia lub aplikacje, które uważacie za szczególnie pomocne w nauce?
7. Jak zmieniły się Wasze relacje z innymi uczniami, nauczycielami, dyrektorem?
8. Czy są jakieś aspekty technologii, które uważacie za szczególnie problematyczne lub frustrujące?
9. Jakie były Wasze doświadczenia z nauką zdalną i w jaki sposób technologia informacyjna pomogła Wam w adaptacji do tej formy edukacji?
10. Jakie wyzwania napotkaliście podczas nauki zdalnej i w jaki sposób technologie informacyjne pomogły Wam je przezwyciężyć?
11. Jak, według Was, nauka zdalna i wykorzystanie technologii informacyjnych wpłynęły na Wasze doświadczenia edukacyjne i relacje z nauczycielami i rówieśnikami?

1. Metryczka

1. Płeć:
2. Wiek:
3. Poziom nauczania:

Załącznik 3 Dyspozycje do rozmowy z nauczycielami

2. Jakie technologie informacyjne są najczęściej wykorzystywane w Państwa praktyce nauczania?
3. Jak oceniają Państwo wpływ technologii informacyjnej na codzienną pracę w szkole?
4. Jak, według Państwa doświadczeń, technologia informacyjna wpłynęła na kulturę szkolną?
5. Czy zauważyli Państwo zmiany w sposobie komunikacji i interakcji między uczniami a nauczycielami od wprowadzenia technologii informacyjnych?
6. Jak technologie informacyjne wpływają na zaangażowanie i motywację uczniów?
7. Czy zauważyli Państwo różnice w zaangażowaniu uczniów w zależności od wykorzystywanych narzędzi cyfrowych?
8. Jakie zmiany lub innowacje w zakresie technologii informacyjnej chciałoby Państwo zobaczyć w swojej szkole w przyszłości?
9. Jak, według Państwa, rola technologii informacyjnej w edukacji będzie się rozwijać w nadchodzących latach?
10. Jakie wsparcie lub szkolenia z zakresu technologii informacyjnej otrzymali Państwo w swojej szkole?
11. W jaki sposób szkolenia z zakresu TI wpłynęły na Państwa kompetencje i podejście do nauczania?
12. Jak wyglądało Państwa doświadczenie z nauczaniem zdalnym i jak technologie informacyjne wpłynęły na sposób prowadzenia zajęć?
13. Jakie były główne wyzwania w komunikacji i interakcji z uczniami podczas nauczania zdalnego, i jak technologia pomogła je przezwyciężyć?
14. Jakie zmiany zauważyliście Państwo w zaangażowaniu i motywacji uczniów podczas nauki zdalnej, i jak technologia przyczyniła się do tych zmian?

Metryczka

1. Płeć:
2. Wiek:
3. Staż pracy w zawodzie nauczyciela:
4. Wykształcenie:

Załącznik 4 Dyspozycje do rozmowy z dyrektorami

1. Jakie strategie i podejścia do wdrażania technologii informacyjnej zostały przyjęte w Państwa szkole?
2. Jakie były główne cele i oczekiwania związane z integracją technologii informacyjnej w procesie nauczania?
3. Jak, według Państwa doświadczenia, wdrożenie technologii informacyjnej wpłynęło na kulturę szkolną?
4. Czy zauważyli Państwo jakieś znaczące zmiany w dynamice relacji między uczniami a nauczycielami?
5. Jakie wyzwania napotkaliście Państwo podczas integracji technologii informacyjnej w szkole i jak sobie z nimi radziliście?
6. Jak zarządzaliście Państwo zmianą, aby zapewnić płynne przejście na bardziej technologicznie zorientowane środowisko edukacyjne?
7. Jak oceniają Państwo dotychczasowe rezultaty wdrażania technologii informacyjnej w szkole?
8. Jakie są Państwa plany dotyczące dalszego wykorzystania technologii informacyjnej w edukacji?
9. Jakie wsparcie (szkolenia, zasoby) oferowaliście nauczycielom i uczniom w zakresie wykorzystania technologii informacyjnej?
10. Jak oceniacie efektywność tego wsparcia?
11. Jaką rolę odegrał/a Państwo jako dyrektor w procesie wdrażania technologii informacyjnej?
12. Jakie umiejętności i kwalifikacje uważają Państwo za kluczowe w zarządzaniu technologią informacyjną w kontekście edukacyjnym?
13. Jakie strategie zastosowano w Państwa szkole, aby dostosować się do wymogów edukacji zdalnej podczas pandemii i jak technologia informacyjna wsparła te działania?
14. Jakie zmiany zaobserwowano w kulturze szkolnej i relacjach między nauczycielami a uczniami w trakcie nauczania zdalnego?
15. Jakie lekcje wyciągnęliście z doświadczenia edukacji zdalnej, które mogą kształtować przyszłe podejścia do wykorzystania technologii informacyjnej w szkole?

Metryczka

1. Płeć:
2. Wiek:
3. Staż pracy w zawodzie nauczyciela:
4. Wykształcenie:
5. Liczba kadencji:

Załącznik 5 Scenariusz rozmowy grupowej z uczniami

1. Wstęp:

- przywitanie uczestników badania oraz prezentacja moderatora;
- omówienie celu spotkania;
- wyjaśnienie sposobu wykorzystanie zebranych informacji;
- ustalenie zasad dyskusji: szacunek dla opinii innych, swoboda wypowiedzi, poufność dyskusji.
- weryfikacja zgód na udział w badaniu.

2. Pytania wprowadzające:

- pojęcie szkoły (jak badani definiują instytucję szkoły, jak definicja instytucji szkoły może być rozumiana przez osoby w różnych grupach wiekowych);
- kultura szkoły (jak badani definiują kulturę szkoły, wpływ relacji uczeń- nauczyciel, uczeń-uczeń na doświadczenia szkolne, wpływ norm i wartości na poczucie tożsamości i przynależności)
- technologia cyfrowa (wpływ technologii cyfrowej na interakcje uczeń-uczeń, uczeń-nauczyciel, oczekiwania dotyczące stosowania technologii informacyjnej w szkole)

3. Pytania właściwe – dyskusja

- rodzaje zmian zachodzących w kulturze szkoły poprzez stosowania technologii informacyjnej
- rodzaje strategii nauczania i uczenia występujących w kontekście kultury szkoły z zastosowaniem technologii informacyjnej przez uczniów i nauczycieli;
- rodzaje procesów społecznych oraz interakcji poprzez stosowanie technologii informacyjna przez uczniów, nauczycieli oraz dyrekcję;
- rodzaje doświadczeń edukacji zdalnej mających wpływ na postrzeganie technologii informacyjnej w ramach kultury szkoły

4. Podsumowanie

- podziękowanie uczestnikom za udział i podsumowanie głównych punktów dyskusji.

- zapewnienie uczestnikom, że ich opinie są cenne i będą brane pod uwagę w pracy doktorskiej.
- informacja o kolejnych etapach badania i możliwości kontaktu w razie pytań lub dodatkowych uwag.

5. Zakończenie

Pożegnanie uczestników i zapewnienie o możliwości kontaktu w przyszłości.

Metryczka:

1. Liczba uczestników badania:
2. Dziewczęta:
3. Chłopcy:
4. Wiek:

Bibliografia

Książki

1. Aniszewska, G. (red.) (2007). *Kultura organizacyjna w zarządzaniu*. Warszawa: PWE.
2. Apanowicz J. (2002). *Metodologia nauk*. Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa Dom Organizatora.
3. Babbie, E. R. (2004). *Badania społeczne w praktyce* (A. Kłoskowska-Dudzińska, Tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
4. Batorski, D. (2019). *Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych*. Warszawa.
5. Beck D., Cowan Ch., (2006), *Spiral Dynamics: Mastering Values, Leadership and Change*, Blackwell Publishing Ltd.
6. Bjerke, B. (2004). *Kultura a style przywództwa*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
7. Brudnik, E., Moszyńska, A., & Owczarska, B. (2010). *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Kielce: Wydawnictwo.
8. Brzeziński, J. (1984). *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa.
9. Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2003). *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana. Model wartości konkurujących*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
10. Cohen, A. (1955). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. Glencoe, IL: Free Press.
11. Crozier, M., & Friedberg, E. (1982). *Człowiek i system. Ograniczenia działania zespołowego*. Warszawa: PWE.
12. Czechowska, Z., & Majkowska, J. (2020). *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkole podstawowej: Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i kształcenie na odległość*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
13. Davis, K. (1966). *Human society*. New York: The Macmillan Company.

14. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (red.). (2009). *Metody badań jakościowych*, T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
15. Dijk, J. van, Konieczny, J. (2010). *Społeczne aspekty nowych mediów: Analiza społeczeństwa sieci* (Wydanie I-1 dodruk). Warszawa: PWN.
16. Durkheim, Emille. (1956). *Education: its nature and its role*, w: *Durkheim, Education, and sociology*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
17. Filipiak, M. (1999). *Od subkultury do kultury alternatywnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
18. Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
19. Frankfort-Nachmias, C., & Nachmias, D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
20. Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
21. Gagné, R., Briggs, L., & Wager, W. (2022). *Zasady projektowania dydaktycznego*. Warszawa: WSiP.
22. Gawlik-Kobylińska M. (2016). *Nowe technologie w edukacji dla bezpieczeństwa: kształcenie w paradygmacie społeczeństwa informacyjnego i jego przyszłość*. Rozpisani.pl
23. Glinka, B., Czakon, W. (2021). *Podstawy badań jakościowych*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
24. Goban-Klas, T. (2019). *Media i komunikowanie masowe*. Warszawa-Kraków.
25. Goffman, E. (2000). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: KR.
26. Goffman, E. (2020). *The Presentation of the Self in Everyday Life*. Aletheia.
27. Graves C.W.(1974), *Human Nature Prepares for a Momentous Leap*, The Futurist.

28. Grzegorzewska, S. (2009). *Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
29. Hammersley, M., & Atkinson, P. (2000). *Metody Badań Terenowych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
30. Hajdukiewicz, M., Wysocka, J. (red.) (2015). *Nauczyciel w szkole uczącej się. Informacje o nowym systemie wspomagania*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
31. Hatch, M. J. Łuków, P. (2002). *Teoria organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
32. Halsall, R. (1998). *Teacher research and school improvement*. Philadelphia: Open University Press.
33. Hofstede, G. (2001). *Kultury i organizacje*. Warszawa: PWN.
34. Hofstede, G. (2011). *Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context*.
35. Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
36. Huismann, A. (2019). *Adapting VET to digitalisation, AI, and the future of work: Germany*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series.
37. Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
38. Jędrzejko, M., Janusz, M., & Walencik, M. (2013). *Zachowania ryzykowne i uzależnienia*. Warszawa; Dąbrowa Górnicza; Milanówek: Oficyna Wydawnicza Aspra-JR.
39. Juszczyk, S. (2000). *Człowiek w świecie elektronicznych mediów--szanse i zagrożenia: O problemach tworzącego się społeczeństwa informacyjnego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
40. Juszczyk, S. (2022). *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*. Warszawa.

41. Kałużny, S. Pietkiewicz, E., (1993). *Bankowcy i dobre obyczaje*. Warszawa: PWE.
42. Kawecki, I. (2000). *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*. Kraków: Impuls.
43. Kentnor, H. (2015). *Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States*. University
44. Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
45. Konecki, K. (2002). *Studia z metodologii badań jakościowych: Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
46. Klincewicz, K. (red.) (2016). *Zarządzanie, organizacje i organizowanie – przegląd perspektyw teoretycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego.
47. Kozak, S. i Difin. (2013) *Patologia fonoholizmu: przyczyny, skutki i leczenie uzależnienia dzieci i młodzieży od telefonu komórkowego*. Warszawa: Difin,
48. Kozak, S.i Difin. (2014) *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości: przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinach i w szkołach*. Warszawa: Difin,
49. Kruszewski, K. (2015). *Sztuka nauczania*. Warszawa: PWN.
50. Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin: UMCS.
51. Kuruliszwili, S. (2014). *Technologie informacyjne a zmiany współczesnej edukacji*. Kraków: Impuls.
52. Kupisiewicz, Cz. (2016). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
53. Levinson, P. (1999). *Miękkie ostrze. Naturalna historia i przyszłość rewolucji informacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Muza S.A.
54. Levinson, P. (2010). *Nowe media*. Kraków.
55. Lipska, A. (2021). *Cyfrowe pomoce edukacyjne*. Nowe Technologie.

56. Łaszczyk, J. (2018). *Komputer w kształceniu specjalnym*. Warszawa: WSiP.
57. Łobocki, M. (2010). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
58. Marciszewska, A. (2012). *Wspomaganie nauczania indywidualnego internetowymi technologiami komunikacyjnymi i multimediami*. Informatyka w Szkole, XVIII Toruń, 18-21.09.2012.
59. Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: an explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Twente: University Press (TUP).
60. Maszke, A. W. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego
61. McKay, M., Davis, D., & Fanning, P. (2001). *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. Gdańsk: GWP.
62. McLuhan, M. (2004). *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Warszawa: (tł. N. Szczucka).
63. Mendel, T. (2004). *Metodyka pisania prac doktorskich*. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
64. Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: UMK.
65. Meloy, J. Reid, red. *The Psychology of Stalking: Clinical and Forensic Perspectives*. Nachdr. Amsterdam: Academic Press, 2006.
66. Mikiewicz, P. (2005). *Społeczne światy szkół średnich: Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
67. Mikiewicz, P. (2016). *Socjologia edukacji: teorie, koncepcje, pojęcia*. Warszawa: PWN.

68. Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika (Wyd. 1)*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
69. Morgan, G. (2013). *Obrazy organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
70. Muszyński, H. (2018). *Metodologiczne vademecum badacza pedagoga*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
71. Mysłakowski, Z. (1926). *Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do tzw. celów wychowawczych*. Kwartalnik Filozoficzny, t. IV.
72. Nikodemaska-Wołowik, W. M. (1999). *Jakościowe badania marketingowe*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
73. Nogalski, B., & Śniadecki, J. (2001). *Umiejętności menedżerskie w zarządzaniu przedsiębiorstwem*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego.
74. Nowak, S. (2017). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
75. Nowicka, E. (2005). *Świat człowieka Świat kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
76. Nowosad I., (2003) *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa
77. Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny (Wyd. 4 uzup. i popr.)*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
78. Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej (Wyd. 5)*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
79. Pająk, J. (1996). *Kultura organizacyjna w oświacie. Teoria. Praktyka. Stymulacja*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.

80. Parkita, E. (2015). *Zastosowanie technologii informacyjnej w rozwijaniu zainteresowań muzycznych dzieci i młodzieży*. Lublin.
81. Parsons, T. (1959). *The school class as a social system*. Harvard Educational Review, nr 4.
82. Petrozolin-Skowrońska, B. (red.) (1996). *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 6. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
83. Pilch, T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
84. Polak, K. (2007). *Kultura szkoły: Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
85. Przyborowska, B. (2007). *Kultura organizacyjna oświaty w zmiennym otoczeniu*. Olsztyn: Wydawnictwo WSIE TWP.
86. Puślecki, W. (2002). *Pełnomocność ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
87. Robbins, S. P., Judge, T. A. (2012). *Zachowania w organizacji*. Warszawa: PWE.
88. Ropski, J. (2015). *Edukacja dla bezpieczeństwa w polskiej szkole i możliwości jej doskonalenia*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego.
89. Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
90. Sadownik, A. (2011). *Na rozstajnych drogach: studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
91. Scheerens, J. (2013). *What is effective schooling? A review of current thought and practice*. University of Twente, the Netherlands.
92. Schein, E. (2004). *The Corporate Culture. Survival Guide*. Warren Bennis Book.

93. Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
94. Schiller, H. I. (1976). *Sternicy świadomości*. Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych.
95. Schrage, M. (1990). *Shared Minds: The New Technologies of Collaboration*. New York: Random House.
96. Schulz, R. (1980). *Procesy zmian i odnowy w oświacie*. Warszawa: PWN.
97. Schulz, R. (1992). *Szkoła - instytucja - system - rozwój*. Toruń: Wydawnictwo York: Random House.
98. Siemieniecki, B. (1995). *Komputer w pedagogice specjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
99. Siemieniecki, B. (2015). *Technologia informacyjna w pedagogice specjalnej*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
100. Sikorski, Cz. (2000). *Wolność w organizacji. Humanistyczna utopia czy prakseologiczna norma?* Kluczbork-Łódź: Wydawnictwo Antykwa.
101. Sikorski, Cz. (2002). *Zachowania ludzi w organizacji (Wyd. 1, dodr. 2)*. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
102. Sołoma L. (2005). *Metody i techniki badań socjologicznych: wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
103. Steinbrink, B. (2021). *Multimedia – u progu technologii XXI wieku*. Wrocław.
104. Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Open University Press.
105. Stolp, S., & Smith, S. C. (1995). *Transforming School Culture Stories, Symbols, Values & The Leader's Role*. Clearinghouse on Educational Management University of Oregon.

106. Strykowski, W. (1997). *Kształcenie multimedialne w pracy szkoły*. Edukacja Medialna, nr 3.
107. Szczepański, J. (1988). *O indywidualności* (Wyd. 1). Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
108. Szewczuk, W. (red.) (1998). *Encyklopedia psychologii*. Fundacja Innowacja.
109. Szymański, M. J. (2021). *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*. Wydawnictwo Difin.
110. Tanaś, M. (2005). *Pedagogika @ środki informatyczne i media* (Wyd. 2). Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP; „Impuls”.
111. Tanaś, M. (2015). *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*. Warszawa.
112. Tuohy, D., & Kruszewski, K. (2002). *Dusza szkoły: O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
113. Widawska, E., Wysocka, E., & Wieczorek, Z. (2014). *Wyznaczniki wykluczenia cyfrowego i dostępności stron internetowych instytucji publicznych*. Częstochowa.
114. Wiśniewska, M., & Przyborowska, B. (2015). *Kultury organizacyjne w szkole: Teoria, badania, rekomendacje*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
115. Wychorska, E. (2004). *Zadania dyrektora placówki oświatowej*. Suwalski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
116. Zieleniewski, J. (1965). *Organizacja zespołów ludzkich: Wstęp do teorii organizacji i kierowania* (Wyd. 7). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
117. Znaniecki, F. (1973). *Socjologia wychowania t. I-II*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rozdziały

1. Axel-Burow, O. (1992). *Synergia jako naczelną zasadą pedagogiki humanistycznej*. W: Śliwerski, B. (Red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls.
2. Barczyk, A. (2011). *Kreowanie pozytywnego wizerunku szkoły w środowisku*. W: Augustyniak, E. (Red.), *Kultura organizacyjna szkoły rozwijającej się* (s. 175-182). Wyd. Naukowe AGH.
3. Beare, H., Caldwell, B. J., & Millikan, R. H. (1997). *Jak podnosić poziom kultury szkoły?* W: Elsner, D. (Red.), *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, TERM.
4. Bednarska-Wnuk, I. (2011). *Rola lidera edukacyjnego w kształtowaniu kultury organizacyjnej szkoły*. W: Kwiatkowski, S. M., Michalak, J. M., Nowosad, I. (Red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Wydawnictwo Difin.
5. Blumer, H. (1984). *Spółczesność jako symboliczna interakcja*. W: Mokrzycki, Edmund (Red.), *Kryzys i schizma* (s. 71-86). PWN.
6. Błajet, P. (2008). *Niebieska władza, pomarańczowy nauczyciel, czerwony uczeń*. W: Rudnicki, P. (Red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
7. Dalin, P., Rolff, H., & Kleekamp, B. (1997). *Zmiana kultury szkoły*. W: Elsner, D. (Red.), *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*. TERM.
8. Dudzikowa, M. (2010). *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*. W: Dudzikowa, M., Czerpaniak-Walczak, M. (Red.), *Wychowanie - pojęcia, procesy, konteksty*, t. 5 . GWP.
9. Gaskell, G. (2000). *Individual and Group Interviewing*. W: Bauer, M., Gaskell, G. (Red.), *Qualitative Researching with Text, Image, and Sound* (s. 38-56). Sage Publications.

10. Goban-Klas, T. (1999). *Spółeczeństwo informacyjne i jego teoretycy*. W: Lubacz, J. (Red.), W drodze do społeczeństwa informacyjnego (s. 30). Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji.
11. Goban-Klas, T. (2012). *Edukacja wobec pokolenia SMSu*. W: Media i edukacja w dobie integracji, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski. Poznań.
12. Hopper, E. (1974). *Educational systems and selected consequences of patterns of mobility and non-mobility in industrial societies*. W: Richard Brown (red.), Knowledge, Education, and cultural change. London: Travistock.
13. Johnson, J. M. (2002). *In-depth Interviewing*. W: J. F. Gubrium, J. A. Holstein (red.), Handbook of Interview Research: Context & Method (s. 103-119). Thousand Oaks, CA: Sage.
14. Kosecka-Ławik, E. (2004). *Kultura organizacyjna szkoły a podmiotowość uczestników procesu wychowania*. W: Pająk, K., Zduniak, A. (Red.), Podmiotowość w edukacji ery globalnego społeczeństwa informacyjnego, t. 3. Dom Wydawniczy Elipsa.
15. Kyzioł, A. (2018). *Czas na e-learning*. Biblioteka. - 2008, nr 3, s. 4-12
16. Kuźma, J. (2009). *Kultura szkoły w szerszym kontekście nauki o szkole*. W: Augustyniak, B. (Red.), Kultura organizacyjna szkoły. Wydawnictwa AGH.
17. Łagoda, A. (2009). *Rola nauczyciela w tworzeniu kultury organizacyjnej szkoły*. W: Augustyniak, B. (Red.), Kultura organizacyjna szkoły. Wydawnictwa AGH.
18. Łaszczyk, J. (2018). *Rola komputera w rewalidacji dzieci specjalnej troski*. W: Szkoła Specjalna nr 3
19. Maanen, J. V., & Barley, S. R. (1985). 'Cultural Organization: Fragments of a Theory'. W: Frost, P. J., Moore, L. F., Louis, M. R., Lundberg, C. C., & Martin, J. (Red.), Organizational Culture. Beverly Hills.

20. Marker, A. (2009). *Organizational culture*. W: Handbook of Improving Performance in the Workplace: Volumes 1-3, 725-744. doi:10.1002/9780470592663
21. McLaughlin, M. W. (1993). *What Matters in Teachers' Workplace Context*. W: Little, J. W. (Red.), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Context*. Teachers College Press.
22. Pilch, T. (2010). *Strategia badań ilościowych*. W: Palka, S. (Red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk.
23. Pitula, B. (2021). *Nauczyciel wobec zawodowych znaków zapytania*. W A. Karpińska (Red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej* (s. 39–53). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku. <https://doi.org/10.15290/nwwre.2021.03>
24. Rojewski, L. (1997). *Miejsce i rola mediów w cybernetycznym modelu nauczania i uczenia się*. W: Strykowski, W. (Red.), *Media a edukacja*. Poznań.
25. Rudnicki, P. (2012). *Edukacja w warunkach polskiego neoliberalizmu—refleksje około pedagogiczne*. W: Żuk, P. (Red.). *Wiedza—Ideologia—Władza. O społecznej funkcji uniwersytetu i społeczeństwie i rynku*. Scholar.
26. Scott, J. (2008). *Children as Respondents: the Challenge for Quantitative Methods*. W: Christensen, P., & James, A. (Red.). *Research with children. Perspectives and Practices*. Routledge.
27. Sikorski, Cz. (2009). *Uwarunkowania skuteczności kierownika jako kreatora kultury*. W: Augustyniak, B. (Red.), *Kultura organizacyjna szkoły*. Wydawnictwa AGH.
28. Skarbińska, A. (2020). *Wpływ dostępu do Internetu na nauczanie informatyki w szkole podstawowej i gimnazjum*. W: Siemieniecki, B. (Red.), *Technologia informacyjna w polskiej edukacji*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
29. Sławecki, B. (2012). *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*. W: Jemielniak, W. (Red.). *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. (T. 1). Wydawnictwo Naukowe PWN.

30. Szwedowska, E. (2019). *Komputer w nauczaniu*. W: Siemieniecki, B. (Red.), *Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej*. Wydaw. Adam Marszałek.
31. Westrupp, D *Applying Functional Analysis to Stalking Behavior* [w:] *The Psychology of Stalking: Clinical and Forensic Perspectives*, pod red. J. Reida Meloy'a, Academic Press, San Diego 1998, s. 276–277. <https://www.semanticscholar.org/paper/Applying-functional-analysis-to-stalking-behavior.-Westrupp/0b3dee96bc>
32. Zimny, J. (2009). *Wpływ autorytetu nauczyciela na tworzenie kultury szkoły*. W: Augustyniak, B. (Red.), *Kultura organizacyjna szkoły*. Wydawnictwa AGH.

Akta prawa krajowego⁶

1. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe Dz. U. z 2021 r. poz. 1082 t.j. (2021b) (Polska) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf>
2. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela Dz. U. z 2021 r. poz. 1762 t.j. (2021c) (Polska).
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19820030019/U/D19820019Lj.pdf>
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 w sprawie nadzoru pedagogicznego (tekst jedn.: Dz.U. z 2024 r., poz. 15).
<https://prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4411>
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu

⁶ Wykaz sporządzono chronologicznie uwzględniając datę ogłoszenia tekstu jednolitego.

- nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001646>
5. Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 2184) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170002184>
 6. Ministerstwo Rozwoju, Departament Strategii Rozwoju. (2017). *Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju 2020* (z perspektywą do 2030). Pobrano 14 stycznia 2022 z <https://www.gov.pl/documents/33377/436740/SOR.pdf>
 7. Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2019). *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 – część ogólna*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej. Pobrano 4 marca 2022 z <https://efs.men.gov.pl/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-ogolna/>
 8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dz.U. poz. 493 z późniejszymi zmianami (Polska)<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200000493>
 9. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii Dz.U. 2020 poz. 491 (2021) (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200000491>
 10. Uchwała nr 24 Rady Ministrów z dnia 30 marca 2023 r. w sprawie ustanowienia programu rządowego pod nazwą „Program Rozwoju Kompetencji Cyfrowych”. Monitor Polski, Poz. 318. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP20230000318>
 11. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej dotyczące wykształcenia umiejętności cyfrowych, ogłoszone w Dzienniku Ustaw z 2023 roku (Dz.U.2023.1369), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230001369>

Akta prawa pozakrajowego⁷

1. European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). Digital Education at School in Europe. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/digital-education-school-europe_en
2. Komisja Europejska. (2020). Plan działania w dziedzinie edukacji cyfrowej na lata 2021–2027. Nowe podejście do kształcenia i szkolenia w epoce cyfrowej. COM (2020) 624 final. Bruksela: Komisja Europejska <https://education.ec.europa.eu/pl/focus-topics/digital-education/action-plan>
3. Komisja Europejska - Wspólne Centrum Badawcze. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - with new examples of knowledge, skills, and attitudes. Unia Europejska. <https://op.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/50c53c01-abeb-11ec-83e1-01aa75ed71a1>

Czasopisma

1. Charchuła, J. (2022). *Nauczyciel w teorii socjologicznej: początki badań i główne inspiracje*. *Освітологія*, (11), 83-90. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2022.11.8>
2. David-Ferdon, C., & Hertz, M. F. (2007). *Electronic media, violence, and adolescents: An emerging public health problem*. *Journal of Adolescent Health*, 41, S1–S5. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.020>

⁷ Wykaz sporządzono chronologicznie.

3. Dogan, M. (2017). *School Culture And Effectiveness: Okul Kültürü ve Etkililik*. Turkish Studies, 12, 253–264. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12336>
4. Gagliardi, P. (1986). *The creation and change of organizational cultures: A conceptual framework*. Organization Studies, 7(2), 117–134. <https://doi.org/10.1177/017084068600700203>
5. Gorzałczyńska-Koczkodaj, M., & Koczkodaj, R. (2015). *Zarządzanie w jednostkach samorządu terytorialnego – realne podejście czy pozorowane działania*. Ekonomiczne Problemy Usług, 118, 93-106. <https://doi.org/10.18276/epu.2015.118-07>
6. Jurczak-Morris, M., Mikiewicz, P., & Barzak, J. (2022). *Wylaniająca się nowa kultura szkoły wraz z jej potencjalnymi konsekwencjami w kontekście edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19?* Youth in Central and Eastern Europe, 9(13), 31–36. doi: 10.24917/ycee.9277.
7. Kezar, A. & Eckel, P. (2002). *The effect of institutional culture on change strategies in higher education: Universal principles or culturally responsive concepts?* Journal of Higher Education, 73, 435-460. doi:10.1353/jhe.2002.0038.
8. MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). *The effects of school culture and climate on student achievement*. International Journal of Leadership in Education, 12(1), 73-84. <http://dx.doi.org/10.1080/13603120701576241>
9. Mikiewicz, P., & Barzak, J. (2020). *How New Technologies Change the School Education*. Proceedings of the 35th International Business Information Management Association (IBIMA), Seville, Spain. ISBN: 978-0-9998551-4-0.
10. Patton, D. U., Hong, J. S., Ranney, M., Patel, S., Kelley, C., & Eschmann, R. (2014). *Social media as a vector for youth violence: A review of the literature*. Computers in Human Behavior, 35, 548–553. doi: 10.1016/j.chb.2014.02.043.

11. Ratajek, Z. (red.) (2009). *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – Przyszłość*. ISBN 978-83-7133-394-1, 978-83-7133-395-8.
12. Wałachowska, A. (2021). *Edukacja zdalna szansą na wyższe wyniki w nauce?* (72. wyd.). Wydział Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej. <https://doi.org/10.32016/1.72.17>.
13. Wiśniewska-Paź, B., Trojanowski, P. (2023). *Informatyka i edukacja informatyczna w opinii uczniów szkół średnich – ocena jakości i metod przekazu wiedzy*. Województwo dolnośląskie. *Cybersecurity and Law*, 10(2), 249-269. doi: 10.35467/cal/174939.

Publikacje elektroniczne

1. Bąk A. (2015). *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*. NCK. Pobrano 20 stycznia 2021 z: https://kometa.edu.pl/uploads/publication/478/a34e_AA_Bak_Korzystanie_z_urzadzen_mobilnych_raport.pdf?v2.
2. Coakley, P. E. (2013). *Spring 1-1-Shaping School Culture: To Support Moving from a Targeted- Assistance to Schoolwide Title I Program* Portland State University (p. 12/34). Pobrano 2 października 2022 z https://pdxscholar.library.pdx.edu/open_access_etds/1067/
3. Demirtaş, Z. (2010). *The Relationship between School Culture and Student Achievement Firat Universities*. *Education and Science* 2010, Vol. 35, No 158. Pobrano 10 stycznia 2022 z <https://www.acarindex.com/turkish-studies-elektronik/school-culture-and-effectiveness-127743>
4. Gregorczyk, G., (2019) *Biblioteka i technologia informacyjna, Biblioteka w Szkole, nr 1*, Warszawa Pobrano 10 stycznia 2022 z

- https://www.pbw.edu.pl/images/stories/Konferencja/2NOFBP/IINOFBP_rola_biblioteki_pedagogicznej_w_upowszechnianiu.pdf
5. Handy, Ch. (1997). *Schools for life and work*. W: Mortimore, P., Little, V. (Red.), *Living Education: Essays in Honour of John Tomlinson* (s. 117-127). London: Paul Chapman Publishing. Pobrano 2 lutego 2022 z http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_14746_se_2017_46_9/c/20677-20113.pdf
 6. Juszczak, S. (1996). Komunikacja interakcyjna człowieka z mediami. IV Ogólnopolska Konferencja „Nowoczesna Technika w Kulturze, Nauce i Oświacie”. Tarnów, 24—26.10.1996 r. Pobrano 10 stycznia 2023 z https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/20508/1/Juszczak_Interakcja_czlowiek_a_z_mediami.pdf
 7. Hinduja, S., & Patchin, J. (2007). *Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency*. *Journal of School Violence*, 6, 89–112. Pobrano 10 stycznia 2022 z
 8. Juszczak S., (1997). *Interakcja człowieka z mediami*. "Nauczyciel i Szkoła" (1997, nr 1, s. 10-28). Pobrano 10 stycznia 2022 z [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r1997-t1_\(2\)/Nauczyciel_i_Szkola-r1997-t1_\(2\)-s10-28/Nauczyciel_i_Szkola-r1997-t1_\(2\)-s10-28.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r1997-t1_(2)/Nauczyciel_i_Szkola-r1997-t1_(2)-s10-28/Nauczyciel_i_Szkola-r1997-t1_(2)-s10-28.pdf)
 9. Madalińska-Michalak, J. (2017). *Przywództwo dyrektora szkoły a zmiana i uczenie się nauczycieli we wspólnotach praktyków*. *Rocznik Lubuski*, 43(1), 217-229. Pobrano 10 stycznia 2022 z <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.mhp-3bcb5c74-930f-489c-a7fa-6727229bc423>

10. Michalski J., Strycharska B. (1997), *Szkoła ma uczyć, jak powinno się rozmawiać*, „*Nowa Szkoła*”, nr 9. Pobrano 6 stycznia 2022 z <https://krosno.pbw.org.pl/zestawienia-bibliograficzne-2,76/asertywnosc,9674>
11. Pearson, P. L. (2015). *High School Culture, Graduation Rates, and Dropout Rates* University of Southern Mississippi page (9-40). Pobrano 21 lipca 2022 r. z <https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1063&context=dissertations>
12. Peterson, K. D. (2002). *Excerpted from Positive or negative? The Journal of Staff Development*, 233 Pobrano 11 stycznia 2022 z <https://studydaddy.com/attachment/35717/tnf0n0zz2i.pdf>
13. Pitula, B. (2000). *Czy mity o nauczycielu mogą być zagrożeniem dla jego wizerunku?* Chowanna, 2, 81-89. Pobrano 10 stycznia 2022 z https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/17394/1/Pitula_Czy_mity_o_nauczycielu_moga_byc_zagrozeniem.pdf
14. Sandelands, L. E., & Boudens, C. J. (2000). *Feeling at Work*. W: Fineman, S. (Red.), *Emotions in Organizations*. Sage. Pobrano 3 marca 2022 z https://www.researchgate.net/publication/288937152_Feeling_at_work
15. Sarwer, M., & Soomro, T.R. (2013). *Impact of Smartphone's on Society*. *European Journal of Scientific Research*. Pobrano 5 grudnia 2022 z https://www.researchgate.net/publication/236669025_Impact_of_Smartphone's_on_Society
16. Sienkiewicz P.(2015). *Ryzyko w modelach rozwoju społeczeństwa informacyjnego*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Bazhum.muzhp.pl. Pobrano 21 września 2022 r.z <https://bazhum.muzhp.pl/>
17. Stoll, L. (1998). *Relationship of Collaborative School Culture and School Achievement*. Karen Durrence Bland Georgia Southern University page 82 University College

- London page 11 School culture. Pobrano 21 września 2022 r. z <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1786&context=etd>
18. Szpunar M.(2008), *Czym są nowe media – próba konceptualizacji*, *Studia Medioznawcze*, nr 4(35), s. 31-40. Pobrano 10 stycznia 2023 z https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/129720/szpunar_czym_sa_nowe_media_2008.pdf?sequence=1
 19. Wall, D. S. (2001). *Cybercrimes and the internet*. In D. S. Wall (Ed.), *Crime and the internet* (pp. 1-17). New York: Routledge. Pobrano 10 stycznia 2022 z <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=926002>
 20. Ward, R. E., Burke, M. A. (2004). *Improving Achievement Low Performing School*. Thousand Oaks, Calif, Corwin Press. Pobrano 21 lipca 2022 r. z <https://eric.ed.gov/?id=ED495563>

Dokumenty i raporty instytucji państwowych oraz ponadnarodowych

1. Cedefop, (2020) *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series; No 114 Pobrano 1 stycznia 2022 z <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3083>
2. Cedefop (2021). *Annual report 2020*. Luxembourg: Publications Office. Pobrano 2 stycznia 2023 z <http://data.europa.eu/doi/10.2801/573699>
3. European Commission. (2019). Eurydice Report, *Digital Education at School in Europe*. Luxembourg, Publications Office of the European Union. Pobrano 1 marca

- 2023 r. z https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/digitaleducation-school-europe_en
4. Instytut Analiz Rynku Pracy (2020), *Kompetencje cyfrowe i nauczanie zdalne w Unii Europejskiej*. Pobrano 1 grudnia 2022 z: [https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Edukacja- -cyfrowa_2020-09-22.pdf](https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Edukacja--cyfrowa_2020-09-22.pdf) dnia 09.01.2021.
 5. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. (2022). *International Computer and Information Literacy Study (ICILS 2023): Main Study Sampling, Recruitment, and Data Collection* (OMB #1850-0929 v.10, Supporting Statement Part A). Pobrano 10 grudnia 2023 z <https://www.iea.nl/studies/iea/icils/2023>
 6. OECD. (2009). *Międzynarodowe badanie nauczania i uczenia się (TALIS. Nauczanie - wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym)*. Warszawa Pobrano 1 stycznia 2023 z https://www.edunews.pl/images/pdf/talis_pl.pdf
 7. OECD. (2016b). PISA 2015 results (Volume 2): *Policies and practices for successful schools*. Paris, France: OECD Publishing. Pobrano 11 listopada 2022 z <https://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
 8. Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej (2006) *Zalecenia z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* Pobrano 21 grudnia 2021 z <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-UE/zalecenie-2006-962-we-w-sprawie-kompetencji-kluczowych-w-procesie-uczenia-67655312>
 9. Polskie Towarzystwo Socjologiczne (2012). Uchwalony przez Walne Zgromadzenie Delegatów Polskiego Towarzystwa Socjologicznego dnia 25 marca 2012 r. *Kodeks etyki socjologa*. Polskie Towarzystwo Socjologiczne. Pobrano 4 stycznia 2022 z <https://pts.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/kodeks.pdf>

10. Raportu UNESCO. *Program nauczania informatyki w szkołach średnich,,Komputer w Edukacji"* 1996 nr 3-4. Pobrano 2 lutego 2023 z <https://www.unesco.pl/neste/2/article/1/najnowszy-raport-unesco-o-stanie-edukacji-na-swiecie-gem-2023/>
11. WHO, U., & UNDP, F. (2022). *COVID-19 update* WHO Switzerland Pobrano 10 grudnia 2023 z <https://www.who.int/countries/che>

Ekspertyzy i opracowania analityczne

1. Bangemann M. (1994), *Europe and the Global Information Society. Recommendations to the European Council*, European Commission, Brussels. Pobrano 1 grudnia 2023 z <https://cordis.europa.eu/article/id/2730-bangemann-report-europe-and-the-global-information-society>
2. Bate, P. (1984). *The impact of organizational culture on approaches to organizational problem-solving*. *Organization Studies*, 5, s. 43–66. Pobrano 12 marca 2023 z <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/017084068400500103>
3. Coatanroch G., Nausedaite R. et al. (2022), *New technologies and new digital solutions for improved safety of products on the internal market*. Publication for the Committee on Internal Market and Consumer Protection, Policy Department for Economic, Scientific and Quality of Life Policies, European Parliament, Luxembourg, Pobrano 13 grudnia 2022 z <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/64/digital-agenda-for-europe>
4. Fraillon, J., Schulz, W., Friedman, T., & Meyer, S. (Eds.). (2020). *IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 technical report*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement

- (IEA). Manuscript in preparation. Pobrano 1 grudnia 2022 z <https://www.iea.nl/sites/default/files/2020-04/IEA%20International%20Computer%20and%20Information%20Literacy%20Study%202018%20International%20Report.pdf>
5. Gupta, S., & Jawanda, M. K. (2020). *The impacts of COVID-19 on children*. *Acta Paediatrica* (Oslo, Norway: 1992), 109(11), 2181. Pobrano 6 stycznia 2023 z <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7405048/>
6. Kirwil, L. (2011). *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo – część 2*. Częściowy raport z badań EU Kids Online II przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9-16 lat i ich rodziców. Warszawa: SWPS – EU Kids Online – PL. Pobrano 16 stycznia 2023 z <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/leu-kids-online.-polskie-dzieci-w-internecie.pdf>
7. Leonne, S. (2009). *The relationship between classroom climate variables and student achievement*. Graduate College of Bowling Green State University in partial fulfillment of the requirements of the degree of Doctor of education. Pobrano 1 lutego 2023 z https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=bgsu1256594309&disposition=inline
8. Patrinos, H. A., Vegas, E., & Carter-Rau, R. (2022). *An analysis of COVID-19 student learning loss*. Pobrano 10 lutego 2023 z <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099720405042223104/pdf/IDU00f3f0ca808cde0497e0b88c01fa07f15bef0.pdf>
9. Tracz-Krupa, K. (2012). *Wytyczne Unii Europejskiej dla rozwoju kapitału ludzkiego*. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu* (248), 344-352.
- a. Pobrano 16 stycznia 2023 z [https://www.dbc.wroc.pl/dlibra/publication/19638?](https://www.dbc.wroc.pl/dlibra/publication/19638?language=pl)
- b. `language=pl`

10. Wildman, J. (2021). *COVID-19 and income inequality in OECD countries*. The European Journal of Health Economics, 22, 455-462. Pobrano 15 stycznia 2023 z <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33590424/>

Netografia

1. Wikipedia.pl Padlet. Internetowa Encyklopedia Pobrano 17 września 2023 z <https://en.wikipedia.org/wiki/Padlet>
2. Wikipedia.pl Vulcan. Internetowa Encyklopedia Pobrano 17 września 2023 z <https://en.wikipedia.org/wiki/Vulcan>
3. Wikipedia.pl Discord Internetowa Encyklopedia Pobrano 17 września 2023 z <https://en.wikipedia.org/wiki/Discord>
4. Wikipedia.pl GeoGebra. Internetowa Encyklopedia Pobrano 17 września 2023 z <https://en.wikipedia.org/wiki/GeoGebra>

Spis rysunków

Rysunek 1 Poziom kultury organizacyjnej w oświacie	17
Rysunek 2 Czynniki warunkujące niepowtarzalność szkoły.....	33
Rysunek 3 Kompetencje cyfrowe.....	83
Rysunek 4 Badanie (2022) wpływu pandemii na edukację.....	98
Rysunek 5 Etapy realizacji badań.....	108

Spis tabel

Tabela 1 Etapy powstawania grupy i jej kultury organizacyjnej.....	25
Tabela 2 Metafora szkoły	36
Tabela 3 Kompetencje cyfrowe nauczyciela	88
Tabela 4 Korzyści z zastosowania technologii komputerowej i informacyjnej	92
Tabela 5 Opis szkół uczestniczących w badaniu.....	107
Tabela 6 Osoby uczestniczące w badaniu (opracowanie własne)	107

Spis załączników

Załącznik 1 Arkusz obserwacji zajęć online	186
Załącznik 2 Dyspozycje do rozmowy z uczniami.....	189
Załącznik 3 Dyspozycje do rozmowy z nauczycielami.....	190
Załącznik 4 Dyspozycje do rozmowy z dyrektorami.....	191
Załącznik 5 Scenariusz rozmowy grupowej z uczniami.....	193

Technologia informacyjna a kultura szkoły

Streszczenie

Truizmem jest twierdzenie, iż technologia informacyjna nieustannie wpływa na kulturę szkolną, zarówno w zakresie metod nauczania, jak i sposobów komunikacji między uczniami, nauczycielami oraz dyrekcją. W obliczu tej niezaprzeczalnej rzeczywistości, niniejsza praca badawcza dąży do głębszego zrozumienia i eksploracji wpływu, jaki technologie informacyjne wywierają na strukturalne i kulturowe aspekty środowiska szkolnego. Badanie to, zakorzenione w interdyscyplinarnym podejściu, koncentruje się na analizie zmian w dynamicznie rozwijającym się krajobrazie edukacyjnym, gdzie cyfryzacja i technologie informacyjne stają się coraz bardziej integralną częścią życia szkolnego.

Powyższe spostrzeżenie zainicjowało projekt badawczy skoncentrowany na analizie oddziaływania technologii informacyjnej na kulturę szkolną, z uwzględnieniem złożonych interakcji między innowacjami technologicznymi a tradycyjnymi aspektami środowiska edukacyjnego. Cel moich badań nie ograniczał się do samego opisu obecnych warunków, lecz rozciągał się na głębsze zrozumienie i wyrażenie refleksji nad potencjałem technologii informacyjnej. Potwierdzeniem zasadności tych rozważań stał się brak obszernych publikacji dotyczących analizowanej tematyki, przy czym większość istniejących materiałów wydaje się niewystarczająca w obliczu ewoluującego systemu edukacyjnego. Zauważalny jest niedostatek badań z udziałem uczniów, nauczycieli oraz dyrekcji. Mimo iż można wskazać autorów zajmujących się problematyką technologii informacyjnej i/lub kultury szkoły, to brak jest kompleksowego i aktualnego ujęcia, traktującego technologię i kulturę jako współoddziałujące kategorie.

Rozprawie nadałam strukturę 5-rozdziałową. W rozdziale I dokonałam analizę kultury szkoły jako kluczowego elementu w strukturze edukacyjnej. W niniejszym rozdziale zdefiniowałam kulturę w kontekście organizacyjnym, zwracając szczególną uwagę na specyfikę instytucji oświatowych. Ponadto, dociekania skupiono na ujmowaniu szkoły jako organizacji, eksplorując istotę kultury organizacyjnej w edukacyjnym środowisku. W kolejnych częściach rozdziału przedstawiono definicję kultury organizacyjnej i kultury szkoły, co umożliwiło mi dogłębne zrozumienie tych pojęć oraz ich zastosowania w kontekście szkolnym. Omówiono także związek między kulturą szkolną a efektywnością szkoły, podkreślając znaczenie kultury organizacyjnej dla ogólnej skuteczności instytucji edukacyjnych. Dalsze

rozważania podjęły dyskusję, ujmując szkołę jako element systemu społecznego, przy czym dostarczały dwóch różnych perspektyw na szkołę: strukturalną i interpretatywną. Te podejścia pozwoliły na głębsze zrozumienie roli szkoły w szerszym kontekście społecznym i kulturowym. Rozdział zamykają relację między kulturą szkoły a kulturą organizacyjną. Szczegółowo omówiono subkultury w kulturze szkolnej, w tym subkulturę uczniowską, zespołu nauczycielskiego oraz dyrektorów szkół. Ta część pracy podkreślała złożoność i dynamikę kultur panujących w środowisku szkolnym, a także różnorodność doświadczeń i perspektyw wśród uczniów, nauczycieli i dyrektorów. Podsumowując, rozdział pierwszy stanowił kompleksowe i wieloaspektowe ujęcie kultury szkolnej, badając jej różne wymiary i wpływ na funkcjonowanie instytucji oświatowych. Analiza ta stanowi ważny wkład w zrozumienie złożonych relacji i procesów kształtujących kulturę szkolną, a także ich znaczenia dla efektywności i rozwoju edukacyjnego.

W rozdziale II rozprawy dokonałam analizy technologii informacyjnej w kontekście edukacji, biorąc pod uwagę jej rosnące znaczenie i wpływ na współczesne procesy edukacyjne. Kolejna sekcja zapewnia gruntowny przegląd roli technologii informacyjnej w edukacji, podkreślając jej fundamentalną funkcję jako narzędzia realizacji zadań oświatowych. W prezentowanym rozdziale uwzględniłam zarówno nadzieje, jak i zagrożenia związane z technologią informatyczną, dostarczając zrównoważonego obrazu jej potencjalnych korzyści i wyzwań. Omówienie obejmuje różne aspekty wykorzystania technologii w edukacyjnym środowisku, w tym jej wpływ na procesy nauczania i uczenia się, a także na interakcje społeczne i emocjonalne w szkole. W dalszej części skoncentrowałam się na strategiach rozwoju technologii cyfrowej, przedstawiając kluczowe kierunki i podejścia w kontekście edukacyjnym. Rozdział ten bada, jak kompetencje cyfrowe są wpisane w program nauczania oraz jak są one rozwijane i oceniane w ramach systemu edukacyjnego. Reasumując, rozdział drugi pracy doktorskiej oferuje dogłębne i wielowymiarowe spojrzenie na rozwój i wpływ technologii informacyjnej w edukacji. Skupia się na analizie roli technologii jako narzędzia w procesie edukacyjnym, a także na ocenie jej wpływu na szersze aspekty kultury szkolnej i społeczeństwa. Przedstawia kompleksowy obraz korzyści i wyzwań związanych z integracją technologii cyfrowej w edukacji, podkreślając konieczność równowagi między innowacjami technologicznymi a klasycznymi metodami nauczania, aby zapewnić efektywne i wszechstronne kształcenie. Rozważania kończy analiza zależności pomiędzy technologią informacyjną a kulturą szkoły oraz wpływ doświadczenia edukacji zdalnej podczas pandemii COVID-19 na kulturę szkolną w kontekście nowoczesnych technologii. Rozdział ten prezentuje wnikliwą syntezę technologii cyfrowych, w której uchwyciłam kluczowe aspekty

interakcji pomiędzy technologią informacyjną a kulturą szkolną. Analiza ta ukazuje, jak nagle transformacja w edukacji zdalnej wpłynęła na kulturę szkolną, wywołując zarówno wyzwania, jak i odkrywając nowe możliwości w zakresie dostosowywania metod nauczania do cyfrowego środowiska. Wszystkie te aspekty łączą się, rysując kompleksowy obraz relacji między technologią informacyjną a kulturą szkolną w obliczu szybko zmieniającego się świata edukacji. Podsumowując dotychczasowe rozważania, technologia informacyjna, choć niesie ze sobą szereg wyzwań, stanowi również cenne narzędzie umożliwiające rozwój i adaptację kultury szkolnej do współczesnych realiów. Wskazuje na potrzebę ciągłego dialogu i współpracy między wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego w celu skutecznego wykorzystania technologii w kształtowaniu efektywnej i angażującej kultury szkolnej. W III rozdziale mojej pracy skoncentrowałam się na szczegółowym omówieniu metodologii projektu badawczego, uwzględniając zarówno przygotowanie i realizację badań, jak i kwestie etyczne, które wyłoniły się podczas tych działań. IV rozdział podzielony jest na cztery części, tworzące wspólnie kompleksową i jakościową analizę przeprowadzonych badań. W ramach tego rozdziału dokładnie przeanalizowałam i zaprezentowałam opinie uczestników na temat technologii informacyjnych i kultury szkolnej, a także wyniki obserwacji lekcji. V rozdział skupia się na przedstawieniu kluczowych wniosków wynikających z przeprowadzonych badań. Zawiera on szczegółową analizę zmian zachodzących w kulturze szkolnej poprzez stosowanie technologii informacyjnej, a także perspektywy dalszego rozwoju badań naukowych, które zostały omówione w podsumowaniu całej dysertacji.

W ramach niniejszych badań zdecydowałam się na przyjęcie podejścia jakościowego, które wynika z przekonania o niemożności uchwycenia wszystkich badanych zjawisk za pomocą tradycyjnych metod pomiarowych (Maszke, 2008, s.91). Zjawiska, które mogą teoretycznie być przedmiotem ilościowych dociekań poprzez zdefiniowane zmienne mierzalne, nie odpowiadały jednak głównym założeniom tych badań (Sołoma, 2005, s. 33). Celem badań było nie tyle mierzenie, ile interpretacja, eksploracja i opisywanie rzeczywistości w sposób umożliwiający dogłębne zrozumienie badanego zjawiska. W procesie definiowania konkretnego tematu badawczego dążono do ujęcia jego istoty, koncentrując się na „substancji podstawowej rozwiązywanego problemu badawczego” (Apanowicz, 2002, s. 126).

Temat pracy doktorskiej określiłam w sposób następujący: Technologia informacyjna a kultura szkoły. W procesie dokładnej eksplikacji i precyzyjnego definiowania terminologii stosowanej w obrębie niniejszego projektu badawczego, zdecydowałam na przyjęcie następujących założeń:

1. technologia informacyjna to połączenie zastosowań informatyki z wieloma innymi spokrewnionymi technologiami,
2. kultura szkoły to zbiór wartości i norm, zachowań, działań, które stanowią o istocie i jakości osiągniętego poziomu rozwoju szkoły i jej społeczności.

W ramach przeprowadzonych badań, problematykę badawczą zdefiniowałam poprzez formułowanie pytań dopełniających. Tak skonstruowane zapytania, rozpoczynające się od słowa „jaki”, uniemożliwiły mi udzielenie odpowiedzi w formie „tak” lub „nie”, odmiennie od pytań rozstrzygnięcia, które nie znajdują zastosowania w omawianym projekcie (Nowak 2017, s 248).

W procesie badawczym wyszczególniłam ogólny problem badawczy:

1. Jakie zmiany w kulturze szkoły zachodzą poprzez stosowania technologii informacyjnej?

Zważywszy na kryterium szczegółowości, pytania badawcze sformułowałam następująco:

1. Jak wykorzystywana jest technologia informacyjna przez uczniów, nauczycieli oraz dyrekcję?
2. Jak zmieniają się procesy społeczne oraz interakcje poprzez stosowanie technologii informacyjnej przez uczniów, nauczycieli oraz dyrekcję?
3. Jak zmienia się kultura szkoły w procesie kształcenia i funkcjonowania szkoły przez stosowanie technologii informacyjnej z perspektywy ucznia, nauczyciela oraz dyrektora?
4. Jak doświadczenie edukacji zdalnej zmieniło myślenie o technologii informacyjnej w ramach kultury szkoły?

Kompleksowość oraz multidyscyplinarny charakter analizowanych przeze mnie zagadnień, a także moje zaangażowanie w zachowanie solidności metodologicznej badań (Babbie, 2004, s. 309), motywowały mnie do równoległego wykorzystania różnorodnych, wzajemnie uzupełniających się metod badawczych. Wśród nich znalazła się technika obserwacji, jak również przeprowadzenie wywiadów grupowych oraz indywidualnych.

Wywiad jakościowy w przeprowadzonym przeze mnie badaniu przyjmował postać kooperatywnego dialogu, w którym uczestniczyłam ja i moi respondenci. Wywiad cechował się dynamizmem i realizowany był przeze mnie etapami, z naciskiem na umożliwienie badanym komfortowego i swobodnego wyrażania swoich perspektyw. Metodologia badawcza

obejmowała dwa rodzaje wywiadów: indywidualne i grupowe. Wywiady przeprowadzałam zarówno bezpośrednio, jak i za pośrednictwem narzędzi komunikacji internetowej (wideo), ze względu na ograniczenia związane z pandemią. W ramach wywiadów indywidualnych stosowałam technikę wywiadu pogłębionego, umożliwiając respondentom na swobodne oprowadzanie mnie przez ich życie i ich doświadczenia. W tej formie wywiadu uczestnicy mieli autonomię w akcentowaniu i strukturyzowaniu różnych wątków i zagadnień. Wywiad był elastyczny i tylko częściowo przeze mnie uporządkowany, zgodnie z przygotowanym przeze mnie planem badawczym, który nie narzucał sztywności w zadawaniu pytań ani nie było ustalonej sekwencji. Spreparowane przeze mnie wytyczne wywiadu nie były ograniczeniem, lecz ramą dającą możliwość rozwijania dialogu i podkreślającą moje profesjonalne przygotowanie do badania. Grupowy wywiad zogniskowany zaś odbywał się w formie moderowanej dyskusji grupowej, z udziałem kilku wybranych uczestników, zgodnie z przygotowanym przeze mnie scenariuszem. Ta część badania była kluczowa dla mnie ze względu na obserwowane dynamiki grupowe, efekt synergii i kreatywnej inspiracji uczestników. Dyskusja grupowa opierała się na wcześniej przygotowanym przeze mnie scenariuszu, który określał główne kierunki badań i służył jako zarys planowanej kolejności i zakresu poruszanych tematów.

Obserwacje jakościowe w ramach badań realizowanych w niniejszej pracy doktorskiej opierałam na nieingerującym uczestnictwie w autentycznych scenariuszach życia codziennego badanych. Zgodnie z koncepcją Muszyńskiego (2018, s. 179), metodę definiować można jako obserwację naturalną, cechującą się rejestrowaniem spontanicznych zachowań ludzi, bez modyfikowania zewnętrznych warunków czy przebiegu wydarzeń. W moich badaniach istotna stała się jawność obserwacji oraz akceptacja przez uczestników, przy równoczesnym wykluczeniu mojego bezpośredniego zaangażowania się w obserwowane zdarzenia (obserwacja nieuczestnicząca). Tego rodzaju podejście do obserwacji nie pozwoliło mi na precyzyjne przewidzenie wszystkich kategorii zachowań wykazywanych przez obserwowane osoby, co wymagało przeze mnie stworzenia odpowiednio elastycznego narzędzia badawczego (Rubacha, 2016, s. 124). W przygotowanym przeze mnie arkuszu obserwacyjnym, obok zdefiniowanego problemu badawczego, dokonywałam rejestracji zaobserwowanych faktów i okoliczności związanych z tym problemem. Proces badawczy skierowałam na szczegółowe, pisemne dokumentowanie obserwacji, uzupełniane przez zbieranie materiału w postaci moich notatek terenowych.

Projekt badawczy realizowałam w okresie od 2020 do 2023 roku, skupiał się on na obszarze województwa dolnośląskiego, obejmując placówkę strzeleńską oraz wrocławską,

uwzględniając szkołę podstawową, jak i ponadpodstawową. Badanie to nie pretendowało do statusu badań reprezentatywnych, co oznaczało dla mnie brak konieczności angażowania rozległej grupy badawczej. Aby zapewnić różnorodność w próbie, pozwalającą na pełniejsze zrozumienie spektrum zjawisk w obrębie analizowanej tematyki (Konarzewski, 2000, s. 33), podjęłam decyzję na włączenie do badania trzech różnych grup respondentów: nauczycieli, uczniów oraz dyrektorów. Wybór uczestników badania opierałam na celowym doborze, uwzględniającym różnorodność perspektyw tych grup (Konarzewski, 2000, s. 33), których wspólnym mianownikiem jest użytkowanie technologii informacyjnej w obrębie subkultur.

Przedmiotem szczegółowej analizy jest sposób, w jaki technologie informacyjne wpływają na relacje społeczne i komunikacyjne między różnymi uczestnikami kultury szkolnej w środowisku szkolnym. Praca ta dąży do identyfikacji kluczowych tendencji, wyzwań oraz możliwości, które pojawiają się wraz z integracją nowych technologii w edukacji. Zatem, zasadniczym celem jest nie tylko zdiagnozowanie obecnego stanu zastosowania technologii informacyjnej w szkołach, ale także przewidzenie potencjalnych trajektorii jej rozwoju i wpływu na uczniów, nauczycieli oraz dyrekcję szkoły.

W tym kontekście badanie przyjmuje holistyczne podejście, uwzględniając różnorodne perspektywy - od mikrostrukturalnych aspektów indywidualnych doświadczeń uczniów i nauczycieli, po makrostrukturalne implikacje dla systemów edukacyjnych jako całości. Szczególna uwaga poświęcona jest także aspektowi równości dostępu do technologii i jej wpływu na zmniejszanie bądź pogłębianie różnic edukacyjnych i społecznych. Przez to praca ta staje się znaczącym wkładem w debatę o roli technologii informacyjnej w kształtowaniu współczesnej edukacji i kultury szkolnej.

Praca ta rzuca światło na zróżnicowane podejścia do technologii, eksponując, w jaki sposób nauczyciele adaptują się do nowych narzędzi cyfrowych. W kontekście uczniów, badanie ujawnia, że choć technologia informacyjna sprzyja kształtowaniu wirtualnych społeczności uczniowskich i umożliwia indywidualizację procesu nauczania, to jednocześnie generuje problemy takie, jak rozproszenie uwagi i izolację społeczną. Pandemia COVID-19, jako globalny eksperyment w dziedzinie edukacji, nasiliła te problemy, podkreślając kluczową rolę technologii w zapewnieniu ciągłości procesu edukacyjnego oraz jej ograniczenia.

W odniesieniu do kadry zarządzającej szkołami, technologia informacyjna stała się narzędziem podnoszącym efektywność zarządzania, aczkolwiek nie przemodelowała zasadniczo ich ról. Zmieniła natomiast sposób komunikacji i współpracy, co zostało zilustrowane na podstawie analizy interakcji między dyrektorami a nauczycielami.

Podsumowując, niniejsza praca dostarcza kompleksowego spojrzenia na zależności między technologią informacyjną a kulturą szkolną, wskazując na korzystne aspekty tej relacji, a także na wyzwania z nią związane. Wnioski zawarte w pracy mają na celu przyczynienie się do lepszego zrozumienia i efektywnego wykorzystania technologii w sferze edukacyjnej, zachęcając do dalszych badań i dyskusji w tej dynamicznie ewoluującej dziedzinie.

Słowa klucze: technologia informacyjna, kultura szkoły, subkultura nauczycielska, subkultura uczniowska, subkultura dyrektorów szkół

Information technology and school culture

Abstract

It is a truism to say that information technology constantly influences school culture, both in terms of teaching methods and ways of communication between students, teachers, and the administration. Faced with this undeniable reality, this research paper strives for a deeper understanding and exploration of the impact that information technologies have on the structural and cultural aspects of the school environment. Rooted in an interdisciplinary approach, the study focuses on analyzing changes in the dynamically developing educational landscape, where digitization and information technologies are becoming an increasingly integral part of school life.

The above observation initiated a research project focused on analyzing the impact of information technology on school culture, considering the complex interactions between technological innovations and the traditional aspects of the educational environment. The goal of my research was not limited to merely describing the current conditions but extended to a deeper understanding and reflection on the potential of information technology. The justification for these considerations was the lack of extensive publications addressing the analyzed topics, with most existing materials seeming insufficient in the face of an evolving educational system. There is a noticeable shortage of research involving students, teachers, and the administration. Although authors can be identified who deal with issues of information technology and/or school culture, there is a lack of a comprehensive and current approach that treats technology and culture as interacting categories.

I have structured the dissertation into five chapters. In Chapter I, I performed an analysis of school culture as a key element in the educational structure. In this chapter, I defined culture in an organizational context, paying special attention to the specifics of educational institutions. Moreover, the inquiry focused on conceptualizing the school as an organization, exploring the nature of organizational culture in an educational setting. Subsequent parts of the chapter presented definitions of organizational culture and school culture, which enabled me to deeply understand these concepts and their application in a school context. The relationship between school culture and the effectiveness of the school was also discussed, emphasizing the importance of organizational culture for the overall efficacy of educational institutions. Further considerations undertook a discussion, capturing the school as an element of the social system, providing two different perspectives on the school: structural and interpretative. These approaches allowed for a deeper understanding of the role of the school in a broader social and

cultural context. The chapter concludes with a relationship between school culture and organizational culture. Subcultures within school culture, including the student subculture, the teaching team, and school directors, were discussed in detail. This part of the work emphasized the complexity and dynamics of the cultures prevailing in the school environment, as well as the diversity of experiences and perspectives among students, teachers, and directors. In summary, the first chapter provided a comprehensive and multifaceted approach to school culture, examining its various dimensions and impact on the functioning of educational institutions. This analysis constitutes an important contribution to understanding the complex relationships and processes that shape school culture, as well as their significance for the effectiveness and development of education.

In Chapter II of the dissertation, I conducted an analysis of information technology in the context of education, considering its growing importance and influence on contemporary educational processes. The next section provides a thorough review of the role of information technology in education, emphasizing its fundamental function as a tool for the realization of educational tasks. In the chapter presented, I included both the hopes and threats associated with information technology, providing a balanced picture of its potential benefits and challenges. The discussion covers various aspects of technology use in the educational environment, including its impact on teaching and learning processes, as well as on social and emotional interactions at school. Later in the chapter, I focused on strategies for the development of digital technology, presenting key directions and approaches in the educational context. This chapter investigates how digital competencies are embedded in the curriculum and how they are developed and assessed within the educational system. In conclusion, the second chapter of the doctoral thesis offers an in-depth and multi-dimensional look at the development and impact of information technology in education. It focuses on analyzing the role of technology as a tool in the educational process, as well as on assessing its impact on the broader aspects of school culture and society. It presents a comprehensive picture of the benefits and challenges associated with the integration of digital technology in education, emphasizing the need for balance between technological innovations and classical teaching methods to ensure effective and comprehensive education. The considerations conclude with an analysis of the relationship between information technology and school culture, and the impact of the experience of remote education during the COVID-19 pandemic on school culture in the context of modern technologies. This chapter presents a penetrating synthesis of digital technologies, capturing key aspects of the interaction between information technology and school culture. The analysis shows how the sudden transformation to remote education has

affected school culture, created challenges, and revealed new possibilities in terms of adapting teaching methods to the digital environment. All these aspects combine, painting a comprehensive picture of the relationship between information technology and school culture in the face of the rapidly changing world of education. To summarize the considerations so far, information technology, although it brings several challenges, also represents a valuable tool enabling the development and adaptation of school culture to contemporary realities. It points to the need for ongoing dialogue and cooperation among all participants in the educational process to effectively use technology in shaping an effective and engaging school culture. In Chapter III of my work, I focused on a detailed discussion of the research project methodology, including both the preparation and conduct of the research, as well as ethical issues that emerged during these activities. Chapter IV is divided into four parts, collectively forming a comprehensive and qualitative analysis of the conducted research. Within this chapter, I thoroughly analyzed and presented participants' opinions on information technologies and school culture, as well as the results of lesson observations. Chapter V focuses on presenting the key findings from the conducted research. It contains a detailed analysis of the changes occurring in school culture using information technology, as well as perspectives for further development of scientific research, which were discussed in the summary of the entire dissertation.

During this research, I decided to adopt a qualitative approach, which stems from the belief that it is impossible to capture all the phenomena studied using traditional measurement methods (Maszke, 2008, p.91). Phenomena that could theoretically be the subject of quantitative inquiries through defined measurable variables did not, however, correspond to the main assumptions of this research (Sołoma, 2005, p. 33). The aim of the research was not so much to measure, but to interpret, explore, and describe reality in a way that allows for a deep understanding of the phenomenon under study. In the process of defining a specific research topic, efforts were made to capture its essence, focusing on the "substance of the fundamental problem being researched" (Apanowicz, 2002, p. 126).

I defined the topic of the doctoral dissertation as follows: Information Technology and School Culture. In the process of detailed explication and precise definition of the terminology used within this research project, I decided to adopt the following assumptions:

- information technology is the integration of computer science applications with many other related technologies.

- school culture is a collection of values and norms, behaviors, and actions that constitute the essence and quality of the level of development achieved by the school and its community.

During the research conducted, I defined the research issues by formulating supplementary questions. Such constructed queries, starting with the word "what," prevented me from providing answers in the form of "yes" or "no," unlike decision questions, which are not applicable in the discussed project (Nowak 2017, p 248).

In the research process, I identified the general research problem:

1. What changes occur in school culture using information technology?

Considering the criterion of detail, I formulated the research questions as follows:

1. How is information technology used by students, teachers, and the administration?
2. How do social processes and interactions change using information technology by students, teachers, and the administration?
3. How does the culture of the school change in the process of education and the functioning of the school using information technology from the perspective of students, teachers, and the director?
4. How has the experience of remote education changed thinking about information technology within the school culture?

The complexity and multidisciplinary nature of the issues analyzed by me, as well as my commitment to maintaining the methodological solidity of the research (Babbie, 2004, p. 309), motivated me to simultaneously use various, mutually complementary research methods. Among them, there was the technique of observation, as well as conducting group and individual interviews.

In the qualitative interview conducted in my study, it took the form of a cooperative dialogue, in which both I and my respondents participated. The interview was dynamic and was conducted by me in stages, with an emphasis on allowing the subjects to express their perspectives comfortably and freely. The research methodology included two types of interviews: individual and group. I conducted interviews both directly and through internet communication tools (video) due to pandemic-related restrictions. In individual interviews, I used the technique of in-depth interviewing, allowing respondents to freely guide me through their life and experiences. In this form of interview, participants had autonomy in emphasizing and structuring various threads and issues. The interview was flexible and only partially organized by me, according to the research plan I had prepared, which did not impose rigidity in asking questions or a predetermined sequence. The interview guidelines prepared by me were

not a limitation, but a framework that allowed for the development of dialogue and emphasized my professional preparation for the study. The focused group interview, on the other hand, took place in the form of a moderated group discussion, involving several selected participants, in line with the scenario I had prepared. This part of the study was crucial for me due to the observed group dynamics, the synergy effect, and the creative inspiration of the participants. The group discussion was based on a scenario previously prepared by me, which defined the main directions of the research and served as an outline for the planned order and scope of the topics discussed.

In my doctoral research, I based qualitative observations on non-intrusive participation in authentic everyday life scenarios of the subjects. Following Muszyński's concept (2018, p. 179), this method can be defined as natural observation, characterized by recording spontaneous human behaviors without modifying external conditions or the course of events. In my research, the openness of the observation and acceptance by the participants became crucial, while simultaneously excluding my direct involvement in the observed events (non-participant observation). This approach to observation did not allow me to precisely predict all categories of behaviors exhibited by the observed individuals, which required me to create a suitably flexible research tool (Rubacha, 2016, p. 124). In the observation sheet I prepared, alongside the defined research problem, I recorded observed facts and circumstances related to this problem. The research process was directed towards detailed, written documentation of observations, supplemented by collecting material in the form of my field notes.

I conducted the research project from 2020 to 2023, focusing on the Lower Silesian Voivodeship, including institutions in Strzelin and Wrocław, covering both primary and secondary schools. This study did not aspire to be representative, meaning I did not need to engage a large research group. To ensure diversity in the sample, allowing for a fuller understanding of the spectrum of phenomena within the analyzed topic (Konarzewski, 2000, p. 33), I decided to include three different groups of respondents: teachers, students, and school directors. The selection of study participants was based on purposive sampling, considering the diversity of perspectives of these groups (Konarzewski, 2000, p. 33), whose common denominator is the use of information technology within subcultures.

The subject of detailed analysis is how information technologies affect social and communicative relations between different participants of school culture in the school environment. This work aims to identify key trends, challenges, and opportunities that arise with the integration of new technologies in education. Thus, the fundamental goal is not only to diagnose the current state of information technology use in schools but also to anticipate

potential trajectories of its development and impact on students, teachers, and school management.

In this context, the study adopts a holistic approach, considering diverse perspectives - from microstructural aspects of individual experiences of students and teachers to macrostructural implications for educational systems. Special attention is also given to the aspect of equality of access to technology and its impact on reducing or deepening educational and social disparities. Through this, the work becomes a significant contribution to the debate on the role of information technology in shaping contemporary education and school culture.

This work sheds light on diverse approaches to technology, highlighting how teachers adapt to new digital tools. In the context of students, the study reveals that although information technology facilitates the formation of virtual student communities and allows for the individualization of the teaching process, it also generates issues such as attention dispersion and social isolation. The COVID-19 pandemic, as a global experiment in education, has intensified these problems, emphasizing the crucial role of technology in ensuring the continuity of the educational process and its limitations.

Regarding school management, information technology has become a tool for increasing management efficiency, although it has not fundamentally remodeled their roles. It has, however, changed the way of communication and collaboration, illustrated by the analysis of interactions between directors and teachers.

In summary, this work provides a comprehensive view of the relationship between information technology and school culture, pointing out the beneficial aspects of this relationship, as well as the challenges associated with it. The conclusions of the work aim to contribute to a better understanding and effective use of technology in the educational sphere, encouraging further research and discussion in this dynamically evolving field.

Keywords: information technology, school culture, teacher subculture, student subculture, school directors' subculture