

**PEDAGOGIKA**

**STUDIA I ROZPRAWY**

**T. XXXI**

### **Rada Naukowa**

Krystyna ABLEWICZ (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)  
Edit BODONYI (Uniwersytet Kościoła Reformowanego w Budapeszcie, Węgry)  
Katarzyna DORMUS (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie)  
Romuald GRZYBOWSKI (Uniwersytet Gdański)  
Krzysztof JAKUBIAK (Uniwersytet Gdański)  
Janina KAMIŃSKA (Uniwersytet Warszawski)  
Jacek KULBAKA (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)  
Ewa KULA (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)  
Joerg-Werner LINK (Uniwersytet w Poczdamie, Niemcy)  
ks. Janusz MARIAŃSKI (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)  
Hanna MARKIEWICZ (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)  
Sean MARTIN (John Carroll University, Ohio; USA)  
Adam MASSALSKI (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)  
Andrzej MEISSNER (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie) – przewodniczący  
Mária POTOČÁROVÁ (Uniwersytet Jana Amosa Komeńskiego w Bratysławie, Słowacja)  
Andrzej RADZIEWICZ-WINNICKI (Uniwersytet Zielonogórski)  
Krzysztof RATAJCZAK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)  
Elke REICHMAN (Uniwersytet w Ludwigsburgu, Niemcy)  
Kazimierz RĘDZIŃSKI (Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie)  
Agnieszka WAŁĘGA (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)  
Dorota ŻOŁĄDŹ-STRZELCZYK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

### **Lista Recenzentów**

Oleksij KARAMANOW (Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie, Ukraina)  
Ewa KULA (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)  
Elżbieta MAGIERA (Uniwersytet Szczeciński)  
Tomasz Maliszewski (Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni)  
Bohumil NOVÁK (Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu, Czechy)  
Tomasz OLCHANOWSKI (Uniwersytet w Białymstoku)  
Andrzej RAJSKY (Uniwersytet w Trnawie, Słowacja)  
Zoja RJABOVA (Uniwersytet Zarządzania Oświatą w Kijowie, Ukraina)  
Eleonora SAPIA-DREWNIAK (Uniwersytet Opolski)  
Nataliya SOULTANIAN (Uniwersytet Nauk Stosowanych w Heidelbergu, Niemcy)  
Kazimierz SZMYD (Uniwersytet Rzeszowski)  
Adam WINIARZ (Wsztechnica Świętokrzyska w Kielcach)  
Julia ZAJACZUK (Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie, Ukraina)  
Adam A. ZYCH (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu)

Nadesłane do redakcji artykuły są oceniane anonimowo przez dwóch Recenzentów

UNIwersytet HUMANISTYCZNO-PRZYRODNICZY  
IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE

**PEDAGOGIKA**  
**STUDIA I ROZPRAWY**

**TOM XXXI**



Częstochowa 2022

Redaktor naukowy  
Miroslaw ŁAPOT

Redaktorzy tomu  
Kazimierz RĘDZIŃSKI  
Miroslaw ŁAPOT

Redaktor Naczelna Wydawnictwa  
Paulina PIASECKA-FLORCZYK

Korekta tekstów polskojęzycznych  
Dariusz JAWORSKI

Redakcja techniczna  
Aleksandra KUNOWSKA

Projekt okładki  
Janusz PACUDA

PISMO RECENZOWANE

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

Copyright © 2022 Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza  
w Częstochowie oraz autorzy, pewne prawa zastrzeżone. Licencja Creative Commons –  
Uznanie autorstwa (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>)

**ISSN 2658-1213**

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego  
im. Jana Długosza w Częstochowie  
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8  
tel. (34) 378-43-28, faks (34) 378-43-19  
[www.ujd.edu.pl](http://www.ujd.edu.pl)  
e-mail: [wydawnictwo@ujd.edu.pl](mailto:wydawnictwo@ujd.edu.pl)

## SPIS TREŚCI

Sławomir SCHULTIS, Pablo LAFARGA OSTÁRIZ, Rebeca SOLER COSTA	
Gamification in Higher Education: an educational trend with digital needs .....	7
Gamifikacja w szkolnictwie wyższym: trend edukacyjny o potrzebach cyfrowych (Streszczenie) .....	17
Ikhfan HARIS, Arfan ARSYAD, Muhammad SARLIN	
How good are the students practicing the Collaborative Problem-Solving Skills in Mathematics-Based Task? (A Case of Indonesia) .....	19
Gamifikacja w szkolnictwie wyższym: trend edukacyjny o potrzebach cyfrowych (Streszczenie) .....	32
Tulia MICHAEL, Abdon EPHREM	
Instructional Strategies in Developing Critical Thinking Skills in Non-Formal Secondary Education in Tanzania .....	33
Strategie instruktażowe w rozwoju myślenia krytycznego w szkolnictwie średnim nieformalnym w Tanzanii (Streszczenie) .....	49
Tulia MICHAEL, Abdon EPHREM	
The Contribution of Classroom Assessment Techniques in Developing Problem-Solving Skills in Non-Formal Secondary Education in Tanzania .....	51
Wkład klasowych technik oceny w rozwój umiejętności rozwiązywania problemów w nieformalnym szkolnictwie średnim w Tanzanii (Streszczenie) .....	68
Paweł ZIELIŃSKI	
Myśl pedagogiczna Moziego i szkoły moistów .....	69
The pedagogical thought of Mozi and the Moist school (Abstract) .....	77
Michal VESELEI	
Characteristics of a history textbook intended for Slovak students with intellectual disabilities in the context of research .....	79
Charakterystyka podręcznika historii przeznaczonego dla słowackich uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w świetle badań (Streszczenie) .....	95
Андрій ПРОКІП (Andriy PROKIP), Юрій МИХАЛЬСЬКИЙ (Yuriy MYKHALSKYJ)	
Фізичне виховання і спортивно-пізнавальний туризм у період навчання Петра Бубели в Академічній гімназії (1900–1908) .....	97
Physical education and sports-experienced tourism during the education period of Petro Bubela's at the Academic gymnasium in Lviv (1900–1908) (Abstract) .....	105

Alicja MEYER	
Kohabitacja jako alternatywna forma życia rodzinnego .....	107
Cohabitation as an alternative forms of family life (Abstract) .....	116
Joanna NOWAK-GOŁĄB	
Obraz szkół publicznych oraz placówek niepublicznych w opinii pracujących tam nauczycieli .....	117
The image of public and private schools in the opinion of teachers working there (Abstract) .....	127
Олексій КАРАМАНОВ (Oleksiy KARAMANOV), Ольга ЖЕЛЕЗНИК (Olha ZHELEZNYK)	
Технологія організації волонтерської діяльності у просторі музею .....	129
Technology of the organization of volunteer activities in the space of the museum (Abstract) .....	135



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2022.31.01>

Sławomir SCHULTIS

<http://orcid.org/0000-0002-0258-2580>

Stadium Języków Obcych, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów (Poland)

e-mail: [sschultis@ur.edu.pl](mailto:sschultis@ur.edu.pl)

Pablo LAFARGA OSTÁRIZ

<http://orcid.org/0000-0003-2033-9792>

Department of didactics and school organization, University of Zaragoza, Zaragoza (Spain)

e-mail: [681742@unizar.es](mailto:681742@unizar.es)

Rebeca SOLER COSTA

<http://orcid.org/0000-0002-6658-872X>

Department of didactics and school organization, University of Zaragoza

e-mail: [rsoler@unizar.es](mailto:rsoler@unizar.es)

## Gamification in Higher Education: an educational trend with digital needs

### Abstract

The last decade has shown the potential and limitations that Information and Communication Technologies (ICTs) represent in society. During these years it has been possible to appreciate the birth and development of devices whose incorporation into the daily routine has been almost immediate. Some of the most relevant cases are laptops and smartphones, media that have significantly altered the human paradigm. Its presence has meant the origin of new habits and the adaptation of others towards digital terrain, alternating face-to-face and virtual. The impact and repercussions can be observed in numerous areas, however, education is one of the most cohesive with these new ways of living. Gamification is one of the didactic strategies that are most closely linked with ICTs, an interaction that is conceived as natural as it is the translation of a methodology towards tools with resources that can be unlimited and asynchronous. However, as always happens when technology is incorporated into the educational field, these new teaching-learning paths require new approaches and reflections on the needs they demand. It is in the case of Higher Education that its implementation must involve an analysis of the past, present, and future in order to favor the true personal development of those who make up the process: teachers and students.

**Keywords:** gamification, ICT, higher education, digital competence, Spain.

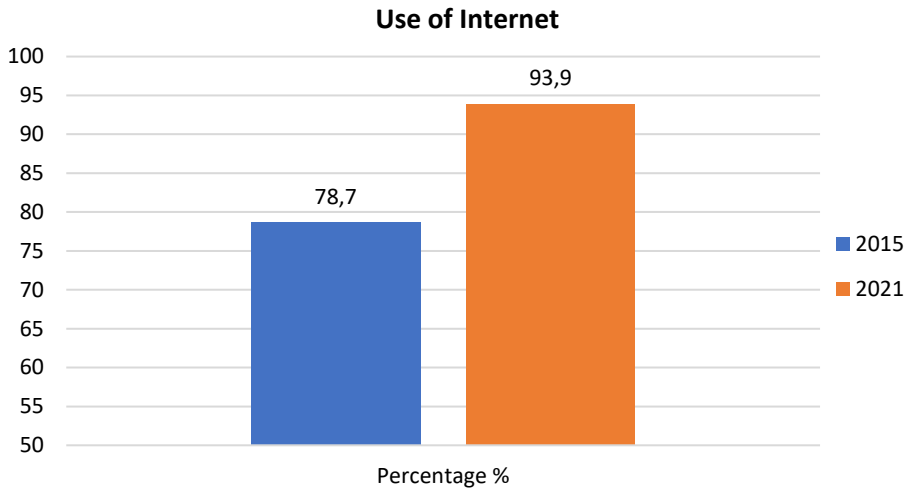
## **New contexts supported by the digital: the Spanish case**

Human evolution has always been linked to the technological revolution. From the consideration of stone as a tool for hunting or communication to a new paradigm that goes beyond the physical. A constant of natural and innate adaptation to the human being that has led him towards a 21st century clearly marked by the appearance of Information and Communication Technologies (ICTs) (Carneiro, Toscano & Díaz, 2009). On this occasion, a new link in a deep process is discussed, which has been going on since prehistoric times and has continued to the present day through key milestones such as the creation of the printing press or the steam engine. Therefore, this stage must be considered a new evolutionary step, with its consequent appearances and settlements that favor more sustainable ways of living (Kovari, 2020). A journey that, inevitably, goes through the integration of technological means into the human routine.

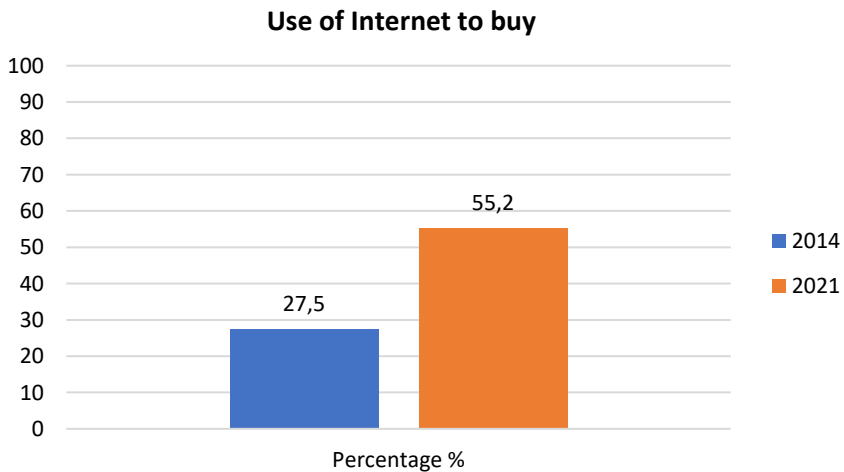
ICTs are the axis of a new social stage, a new paradigm in which generational changes go beyond physical traditions but also confront digital trends. Among these trends, computers and, above all, smartphones (Alves, Antonio & Laux, 2021) emerge. These seconds have become the key device for day-to-day use, whose growth has been encouraged by the origin of a specific industry whose profits are on the rise and which has made it possible to democratize its access. However, unlike previous ones such as radio or television, its connectivity entails a complete change in the daily routine. Its origin, development, and integration suppose new levels in diverse fields such as socializing, participating in informative processes (Jiménez, García & de Ayala, 2021), entertaining (Cervi, 2021), or working. Alterations that no previous technology had encouraged so directly, previously being more punctual disruptions and always supported by attendance.

The inclination towards the digital, understood as the virtual, is probably the greatest human conditioning that will be experienced in the 21st century. The commitment to moving towards non-face-to-face interactions supposes the appearance of a paradigm that changes how living is conceived. Although ICTs have not yet eradicated all habits, it is clear that society is moving towards it in aspects such as bureaucratic, commercial or informative. As for bureaucracy, there are more and more administrative processes that must be carried out through digital means. The presence of businesses on the Internet is no longer conceived as a possibility but as a necessity, see how many of them are not born with a web page or social network. Regarding information, one of the most obvious signs is the decline in sales of physical newspapers or magazines in pursuit of instant digital versions. This trend also implies the appearance of risks such as Fake News, especially on social networks (Soler et al., 2021).





*Figure 1*  
Use of Internet by spanish population.



*Figure 2*  
Spanish population who has bought by Internet.

This revolution and hybridization between the physical and the digital is observed in Spain. A country that has experienced the appearance of devices such as computers or smartphones and whose integration has been exponential during the last five years (Vaterlaus et al., 2021). The data provided by the National Institute of Statistics (INE, 2022), reveal how ICTs are increasingly present in monthly habits. Some of the most relevant values are that almost 96% of households have a broadband connection and more than 83% have some type of com-

puter; and regarding the Internet, its weekly intensive use stands out: almost 86% of citizens. The phenomenon of Internet purchases is also striking since more than half of the Spanish population admits to having bought something through this channel in the last 3 months.

These trends show that the incorporation of ICTs is not an isolated process but that its roots will increase over the years. The establishment of habits such as Internet access, with the unlimited possibilities that this offers, is the most important disruption due to the repercussions it has on the day-to-day numerous habits (Ziemba, 2019). Despite this progress has been taking place for just over a decade, its impact can already be seen in practically any social or economic field. The appearance of new behaviors by the new generations is something usual, whether it is the designation of new words to explain facts contextualized in the digital or practices that collide with previous generations such as the preference for instant messaging instead of phone calls. All this has been increased and altered by the pandemic derived from SARS-Cov2, a situation that forced the forced reinvention of digital media for several months in 2020 (Lorente, 2020).

## **The incorporation of gamification in educational contexts**

Educational institutions are in a constant process of adaptation and change. The approaches developed in the 20th century are being readapted to new offers and demands, both personal and technological. In this sense, the great change that the adaptation of master classes towards active pedagogies entails stands out. Different perspectives imply a generational contrast, an issue on which the focus must be placed since the modifications that the teaching-learning processes have undergone can cause disparity. An evolution that is being accentuated by the integration of ICTs in the school. In short, a significant change is taking place in the educational field, which cannot be ignored in a context with a clear technological character and new forms of personal development (Moseikina, Toktamysov & Danshina, 2022).

The integration of ICTs is a specific issue within the educational field. During these first years of the 21st century, its inclusion in the teaching-learning processes is increasingly common and profound. In the Spanish context, the attempts in the 2010s to provide educational centers with technological materials such as computers, tablets, or digital whiteboards stand out. A fact that had a clear intention: to incorporate technology into learning processes. This responded to a social demand that has increased over the years, although it may not respond to those specific devices. However, these equipment endowments reflected and promoted the presence of ICTs in schools, a very relevant issue at a time when Internet access is more of a necessity than a complement to life.

The translation of all the changes and incorporations is the birth of new pedagogies, more active and oriented toward the active roles of the students (Krishnamurthy et al., 2022). A new perspective of the teaching-learning processes aimed at favoring the active participation of students in their learning through different strategies. In recent years there has been a boom in methodologies such as the Flipped Classroom, task-based learning or project-based learning. These are some examples of approaches that represent a striking change with respect to classical educational practices, the most used being the master class and represented by closed sessions taught by teachers to students. One of the characteristics offered by the new didactic approaches is the incorporation of ICTs in the process, some such as gamification or teaching through online courses (Para, 2021) being more and more frequent.

Gamification is one of the didactic practices whose boom has occurred during the last five years (Rodriguez & Martin, 2019). Its approach is based on the incorporation of gamified processes within teaching-learning, a nuance that supposes a new context of work and learning among students. This is a strategy that has been accentuated thanks to technological development. The incorporation of projectors in the classroom has been a tool that has allowed the integration of gamified processes in the classroom, which can be accompanied by physical materials or other devices such as smartphones. It is usually chosen for the first time since the incorporation of smartphones in the classroom is still an educational controversy between sectors. The advancement of the Internet allows a computer to serve as an axis for the development of playful dynamics through games, tours, or other possibilities (Palocz & Katona, 2021).

The justification for its use in the classroom is usually supported by some advantages it offers. It is conceived that student motivation can increase when dealing with practices that are different from traditional teaching and whose association with technology evokes a greater connection between learning in the classroom and the student's personal context (Hursen & Bas, 2019). Similarly, the ability of teachers or even students to manage the teaching process in terms of difficulty is also argued. The delimitation and segmentation of contents allow ordering the degrees of deepening in certain contents and learning.

As it has been commented, in turn, gamification commonly supposes a new attitude on the part of the students and that is usually associated with more fun participation (Hinojo et al., 2021). Another aspect is the attention capacity since this type of teaching-learning process supposes a new relationship in the classroom and a new presentation of content that requires the attention and total performance of the students (Almalki, 2022). Finally, social improvements are also suggested, provided that the process is shared. A controversial statement since the incorporation of gamification can also assume levels of competitiveness that can lead to discrepancies at the personal and social levels of students in the classroom.

In short, the possibilities offered by gamification can be unlimited. Its nature means adding a nuance to the learning process that can be very positive for the student, in terms of content and social aspects. The presentation of the contents is a very relevant issue, more so in the time of constant exposure that the new generations live, so favoring the creation and distribution of significant materials is something positive (Segade & la Cruz, 2021). In turn, these can be adapted to the needs and worked through mechanisms that can range from production by the students themselves to targeting students with learning difficulties. All this is supported by the physical and the digital since it is a pedagogy that can play with the hybridization of these two trends that are so representative of the current moment in society.

The limitations of gamification must also be taken into consideration. Incorporating active pedagogies supposes not only new needs but also being aware of new limitations. In this case, the treatment of the contents emerges, which can be treated as a procedure within a playful process and not be correctly acquired, just as social relations can be affected by the incorporation of competitive dynamics. Both questions imply profound reflections since the adaptation of the teaching-learning processes must be significant in improving the development of the student body. At the same time, the role of ICTs within this methodology must also be considered, since their application must be analyzed beyond their innovative contribution to the classroom. A playful process can be functional without the need for projectors or smartphones, it should not be customary to incorporate them by trend without considering their true value in learning.

The needs that arise from gamification derive in the two great roles of the educational process: students and teachers. On the one hand, the students and their participatory role, since incorporating this type of strategy is usually a differentiated element of the educational practices they receive. In this sense, it is necessary to consider what capacity the students have for gamification to be a significant strategy, both in terms of content learning and due to the dynamics themselves. For this reason, it is key to keep in mind the preparation of content to work on and its competence development in the case of incorporating ICTs or social dynamics. On the opposite side is the teaching staff, whose demands fall that range from the didactic to the organizational (Pimentel, Nunes & De Sales, 2020). When selecting and applying gamification, with or without ICTs, you must bear in mind: the organization of the teaching-learning process in terms of content, classroom distribution, and management of dynamics or have a good level of digital skills to apply ICTs transversally (Silva, Rodrigues & Leal, 2020).

## **A new paradigm in higher education**

The new pedagogical approaches, increased by the development of ICTs and their educational possibilities, have promoted the transfer of higher educational

institutions towards a new paradigm (Mauri et al., 2022). The nature of higher education, the most focused and oriented to professional work, supposes a constant rethinking of the teaching-learning processes that take place in it. In the same way that the topics and contents taught are updated, professional developments imply adaptations that must be reflected in university or professional training practices. Regarding the University environment, its ability to investigate and train new generations of workers, the need to reflect on the present and future from a prism that goes beyond specific learning is undeniable. On the other hand, vocational training has a clear practical and limited component that is far from university innovation contexts. Two higher stages require updating before the professions of the future through appropriate teachings to present paradigms.

Higher education has been in a process of change since the beginning of the century. The appearance and improvement of the Internet have significantly changed its conceptualization, especially with regard to organizational issues. In recent years, new pedagogical practices have emerged and been incorporated, just as ICTs have established themselves as a transversal tool. The new pedagogies, more oriented towards the active participation of the students instead of betting on a single information channel in the classroom, have altered the classic dynamics. Strategies that work through projects, in groups or with playful activities such as escape rooms are becoming more and more common. New approaches that correspond to work practices of current times, as well as interrelate with daily leisure practices. In the case of ICTs, higher education has a didactic approach that is consistent with practices such as Massive Open Online Courses (MOOCs) or the application of apps, platforms or web pages that facilitate the management of students in their own learning process (Bernik, 2021).

Gamification is a specific case within higher education. It is a methodology supported by the playful, as has already been commented on in previous sections, whose application can be supported by ICTs. A resource that is new in recent years in this superior context, although it is not a completely revolutionary and invented issue today. Its incorporation into educational practices represents a significant change with respect to methodologies such as the master class, in which students usually take a passive role within their knowledge process (Pinter et al., 2020). Currently, gamification offers advantages regarding the definition and work with content from different areas, just as it is adapting to new social dynamics that respond to new practices outside and inside the classroom. Some of the most striking activities around gamification in higher education are linked to the use of ICTs through quizzes or incorporation into methodologies such as escape rooms or flipped classrooms.

All this has positive aspects, negative aspects, and even risks. The positive that gamification can incorporate in higher learning environments is associated with attention, content management, participation dynamics, or classroom

management. Relevant aspects in the classroom can be positively affected by incorporating systems such as Kahoot (Magadan & Rivas, 2022), a gamified tool that simplifies didactic management. On the other hand, a series of limitations appear, understood as those altered issues that require reflection. The preparation of content falls on the teaching staff, a task that has always been like this but in this case, it is associated with a teaching digital competence capacity (TDC) that is normally acquired autonomously (Soler et al., 2020). In turn, the change in classroom dynamics, especially if competitiveness is incorporated into higher education, can cause conflicts among students and even disengagement from care.

Applying new educational practices associated with the game can have a positive value, as they have just been named, but they can also lead to risks. Gamification requires a profound rethinking of the need to make learning playful (Chung, Shen & Qiu, 2019). It is evident that there are methodologies that provide greater value to students, moving from being passive and receptive being to actively participating in their personal development (Monzonis et al., 2021). However, it is possible to contextualize the existence of educational risks that range from the organizational to the didactic, passing through the social.

Students and teachers acquire new needs in the face of the change in the educational paradigm (Aguar et al., 2021). The new generations live immersed in stimuli, digital devices, and competitiveness. Teachers, normally, have acquired prior training that is far from current technological means. In both cases, relevant training needs arise, especially from teachers immersed in constant legislative and procedural change.

## **Discussion and conclusions**

Technological development has revealed numerous economic, educational, and social changes. In the last five years, the changes in how society has integrated new devices such as smartphones have been remarkable. The incorporation of ICTs has become routine, a significant change compared to previous periods in history since on this occasion contact with them is practically constant. The revolution that all this entails is transferred to everyday areas, from entertainment to how information is accessed or adult life is managed. A change that represents a disruption between generations, especially in recent years, since any child today already grows up surrounded by technological devices. Although this supposes something positive, since scientific advances allow the advancement of society, it also entails a deep reflection regarding the degree to which human life and behavior are going to be automated through machines.

Gamification is an adaptation of this changing context, a new educational perspective that transfers playful processes to the didactic field. Although it is a pedagogy that responds better to active student approaches, it also involves altering

the teaching-learning processes. It is usual for this type of strategy to be complemented with ICTs, be it a projector or smartphones, so their inclusion acquires greater transversality than that of incorporating a tool (Navarro et al., 2022). This change requires studying the potentialities, limitations, and risks that derive from applying gamification in the classroom. More at a time when students are surrounded by stimuli, teachers are immersed in legislative and technical changes; and educational institutions are still moving toward hybrid learning spaces.

This is the case in higher education, an educational stage in which new generations, teachers, and researchers coexist. Their innate capacity for innovation must be the engine of change in the educational system through new proposals that enhance the teaching-learning processes. A specific case is a gamification, which has been applied for a few years in these contexts and whose results are ambiguous in some aspects (Magro & Pena, 2021). What is certain is that educational changes involve new organizations and new training, especially for teachers in training. TDC is a key element in personal and professional development, two worlds that are no longer isolated thanks to technological democratization. In the same way, it is urgent to rethink innovations, especially in higher education, since also during the last period there seems to be a tendency to innovate with ICTs (Rincon & Santos, 2021) without considering aspects as evident as their real repercussion beyond ratings.

## References

- Aguiar, L., Clavijo, A., Hernandez, L., De Saa, P., Perez, R. (2021). Gamification and Deep learning approaches in higher education. *Journal of hospitality leisure sport & tourism education*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100290>.
- Almalki, M. (2022). Didactic games and gamification in education. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22 (4), pp. 417–419. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.4.49>.
- Alves, L., Antonio, D., Laux, R. (2021). Nomophobia: a bibliometric analysis. *Revista Tecnologia E Sociedade*, 17 (46), pp. 246–263. <https://doi.org/10.3895/rts.v17n46.12661>.
- Bernik, A. (2021). Gamification framework for e-learning systems in higher education. *Tehniki Glasnik – Technical Journal*, 15 (2), pp. 184–190. <https://doi.org/10.31803/tg-20201008090615>.
- Carneiro, R., Toscano, J., Díaz, T. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OEI – Fundación Santillana.
- Cervi, L. (2021). Tik Tok and generation Z. *Theatre Dance and Performance Training*, 12 (2), pp. 198–204. <https://doi.org/10.1080/19443927.2021.1915617>.
- Chung, C., Shen, C., Qiu, Y. (2019). Student's acceptance of gamification in higher education. *International Journal of Game-Based Learning*, 9 (2), pp. 1–19. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2019040101>.

- Hinojo, F., Gomez, G., Marin, J., Romero, J. (2021). Gamification by badges for gender equality in higher education. *Prisma Social*, 35, pp. 184–198.
- Hursen, C., Bas, C. (2019). Use of gamification applications in science education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14 (1), pp. 4–23. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i01.8894>.
- Instituto Nacional de Estadística (2022). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Retrieved from [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=125473557669](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=125473557669).
- Jiménez, A., García, C., de Ayala, M.C. (2021). Adolescents and Youtube: creation, participation and consumption. *Prisma Social*, pp. 60–89.
- Kovari, A. (2020). Synergy of digital society and digital education. *Civil Szemle*, 17 (1), pp. 69–72.
- Krishnamurthy, K., Selvaraj, N., Gupta, P., Cyriac, B., Dhurairaj, P., Abdullah, A., Krishnapillai, A., Lugova, H., Haque, M., Xie, S., Ang, E. (2022). Benefits of gamification in medical education. *Clinical Anatomy*, 35 (6), pp. 795–807. <https://doi.org/10.1002/ca.23916>.
- Lorente, L. (2020). The right to education and ICT during COVID-19: an international perspective. *Sustainability*, 12 (21), pp. 1–16. <https://doi.org/10.3390/su12219091>.
- Magadan, M., Rivas, J. (2022). Classroom gamification in online higher education: the use of Kahoot. *Campus Virtuales*, 11 (1), pp. 137–152. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.9788>.
- Mauri, M., Lafarga, P., Del Barrio, L., Soler, R. (2022). Mobile learning and communication: educational change?; a systematic review. *Education and Training*. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2022-0110>.
- Monzonis, N., Ariza, A., Mendez, V., Magana, E. (2021). Student's perception about gamification in higher education. *REIDOCREA – Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 10 (16), pp. 1–12. <https://doi.org/10.30827/Digibug.66757>.
- Moseikina, M., Toktamysov, S., Danshina, S. (2022). Modern technologies and gamification in historical education. *Simulation & Gaming*, 53 (2), pp. 135–156. <https://doi.org/10.1177/10468781221075965>.
- Navarro, J., Vaquero, M., Perea, A., Pedros, G., Martinez, A., Aparicio, P. (2022). Gamification as a promoting tool of motivation for creating sustainable higher education institutions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (5). <https://doi.org/10.3390/ijerph19052599>.
- Palocz, K., Katona, V. (2021). The applicability of gamification in architectural design education. *Symmetry – Culture and Science*, 32 (4), pp. 489–505. [https://doi.org/10.26830/symmetry\\_2021\\_4\\_489](https://doi.org/10.26830/symmetry_2021_4_489).
- Para, A. (2021). The use of gamification in distance education. *E-Mentor*, 1, pp. 21–29. <https://doi.org/10.15219/em88.1499>.



- Pimentel, F., Nunes, A., De Sales, V. (2020). Teacher education in digital culture through gamification. Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação. *Educar Em Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76125>.
- Pinter, R., Cisar, M., Balogh, Z., Manojlovic, H. (2020). Enhancing higher education student class attendance through gamification. *Acta Polytechnica Hungarica*, 17 (2), pp. 13–33. <https://doi.org/10.12700/APH.17.2.2020.2.2>.
- Rodriguez, J., Martin, F. (2019). Bibliographical analysis of gamification in Physical Education. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8 (1), pp. 97–109. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5770>.
- Segade, H., la Cruz, S. (2021). Benefits of gamification in secondary education music classroom. *Ensayos – Revista de la facultad de educación de Albacete*, 36 (1), pp. 167–182.
- Silva, R., Rodrigues, R., Leal, C. (2020). Gamification in management education—a literature mapping. *Education and Information Technologies*, 25 (3), pp. 1803–1835. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10055-9>.
- Soler, R., Lafarga, P., Mauri, M., Moreno, A. (2021). Netiquette: Ethic, Education, and Behavior on Internet – A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (3) pp. 1–15. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031212>.
- Soler, R., Mauri, M., Lafarga, P., Moreno, A. (2020). How to teach pre-service teachers to make a didactic program? The collaborative learning associated with mobile devices. *Sustainability*, 12 (9). <https://doi.org/10.3390/su12093755>.
- Vaterlaus, J., Aylward, A., Tarabochia, D., Martin, J. (2021). “A Smartphone made my life easier”: An exploratory study on age of adolescent Smartphone acquisition and well-being. *Computers in Human Behavior*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106563>.
- Ziemba, E. (2019). The contribution of ICT adoption to the sustainable information society. *Journal of Computer Information Systems*, 59 (2), pp. 116–126. <https://doi.org/10.1080/08874417.2017.1312635>.

## **Gamifikacja w szkolnictwie wyższym: trend edukacyjny o potrzebach cyfrowych**

### **Streszczenie**

Ostatnia dekada pokazała potencjał i ograniczenia technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT) występujących w społeczeństwie. W ciągu tych lat można było dostrzec narodziny i rozwój urządzeń, których włączenie do codziennej praktyki było niemal natychmiastowe. Jednymi z najczęściej pojawiających się urządzeń są laptopy i smartfony, czyli media, które znacząco zmieniły ludzki paradygmat społecznego funkcjonowania. Ich obecność oznaczała powstanie nowych

nawyków i dostosowanie innych do cyfrowego terenu, podczas edukacji prowadzonej na przemian twarzą w twarz i wirtualnie. Wpływ i reperkusje można zaobserwować w wielu obszarach, jednak edukacja jest jednym z najbardziej spójnych z tymi nowymi sposobami życia. Gamifikacja jest jedną ze strategii dydaktycznych, które są najściślej związane z ICT; to interakcja, która jest postrzegana jako naturalna, ponieważ jest to tłumaczenie metodologii na narzędzia z zasobami, które mogą być nieograniczone i asynchroniczne. Jednakże, jak to bywa, gdy technologia zostaje włączona do dziedziny edukacji, te nowe ścieżki nauczania-uczenia się wymagają nowego podejścia i refleksji nad implikowanymi potrzebami. W przypadku szkolnictwa wyższego jej wdrożenie musi obejmować analizę przeszłości, terażniejszości i przyszłości, aby sprzyjać prawdziwemu rozwojowi osobistemu tych, którzy tworzą ten proces – nauczycieli i studentów.

**Słowa kluczowe:** gamifikacja, ICT, szkolnictwo wyższe, kompetencje cyfrowe, Hiszpania.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2022.31.02>

Ikhfan HARIS

<http://orcid.org/0000-0001-5186-0121>

Faculty of Education, Universitas Negeri Gorontalo, Indonesia

e-mail: ifanharis@ung.ac.id

Arfan ARSYAD

Faculty of Mathematics and Natural Sciences, Universitas Negeri Gorontalo, Indonesia

e-mail: arfanarsyad@ung.ac.id

Muhammad SARLIN

Faculty of Education, Universitas Negeri Gorontalo, Indonesia

e-mail: sarlin\_muh@ung.ac.id

## How good are the students practicing the Collaborative Problem-Solving Skills in Mathematics-Based Task? (A Case of Indonesia)

### Abstract

This study aims to assess the collaborative problem-solving skills of junior high school students on the subject of mathematics using the teaching approach of collaborative problem-solving. The student's skill in collaborative-problem solving will be the main focus of this study due to this skill is one of the important required skill regarding the Indonesian 2013 curriculum demands. In addition, collaboration-problem solving skill is a mandatory skill that must be given to students in facing global competition.

Collaborative problem-solving skills are one of the 21st century skills that not only prioritize knowledge of cognition but must also be together with social attitudes that will make success in a work group. This research was conducted at SMP Negeri 2 Telaga, State Junior High School in Gorontalo Province, Indonesia and was carried out in the academic year 2020/2021.

The research method used was a survey with a quantitative approach. The instruments used in data collection were tests. The results showed that the student's skills were still relatively moderate in using collaborative problem-solving skills, namely building and managing mutual understanding with the value of 11,682, taking action approaches or strategies to solve problems (10,219), and building and managing team organizations with 12,854.

**Keywords:** assessment, collaborative, problem solving, mathematics, student.

## Introduction

Student achievement in mathematics is still one of the problems in mathematics education in Indonesia (Prahmana, 2017; Yurniwati & Hanum, 2017). This is a classical problem that has not been resolved until today (Reys, et al., 2009). At the international level, the mathematics achievement of Indonesian students is still below compared to that of other countries (Aini, 2013; PISA, 2013; Sari, 2015). The results of an assessment conducted by TIMSS in 2015 placed Indonesia in rank 44 out of 49 countries (Nizam, 2016). In addition, the results of a survey by the Programme for International Student Assessment (PISA) in 2018, which was published in March 2019, indicated that, in the mathematics category, Indonesian students occupied rank 7 from the bottom (73) with an average score of 379. It was a decrease in achievement, in which Indonesia was ranked 63rd in 2015.

The low student achievement in mathematics can be caused by various factors. One of them is that many students still consider mathematics a very difficult subject (Sinay & Nahornick, 2016). As a result, most of them are not enthusiastic and confident enough in learning mathematics. In addition, the factors of methods and approaches applied by the mathematics teachers to teach their students also affect students' learning outcomes (Nurhayati, 2014).

Mathematics has an important role. It is a basic science of knowledge that is widely used in various fields of life (Rosa & Orey, 2011). Through the mathematics subject, it is hoped that students can develop critical, creative, systematic, logical, careful, effective, and efficient thinking skills in solving problems. This competence is highly needed so that students can have the ability to acquire, manage, and use the information to survive in ever-changing, uncertain, and competitive conditions (Haciomeroglu, 2006; Hill et al., 2016).

The National Council of Teachers of Mathematics suggested that the implementation of effective mathematics learning must (1) involve students in completing and discussing tasks that encourage reasoning and problem solving and allowing various input and solving strategies, (2) involve students in making connections between mathematical representations for a deep understanding of mathematical concepts and various procedures for problem-solving, (3) facilitate discussion among students to build mathematical understanding by analyzing and comparing various approaches and arguments proposed by students, (4) provide meaningful questions to assess the progress of students' reasoning, and (5) utilize the results of students' thinking to assess their progress towards mathematics understanding and to adapt ways of teaching on an ongoing basis that support and develop students' learning styles (Lindquist et al., 2017; Lomibao, 2016; Nolan et al., 2015).

In general, the goal of learning mathematics is to construct the problem-solving skills that are expected to be acquired by students after learning math-

ematics. The problem-based collaborative learning strategies are superior to conventional strategies in terms of developing students' mathematical problem-solving abilities, mathematical communication skills, and confidence in learning mathematics (Norton, 2018). For that reason, the implementation of problem-based collaborative strategies in mathematics learning needs to be carried out more so that students have adequate problem-solving skills and mathematical communication skills (Degner & Fi, 2012; Hoover et al., 2016).

## **Literature review**

### **Collaborative Problem-Solving**

Collaborative Problem-Solving Skills are an essential and necessary skill in preparing students to become a qualified and successful workforce in a career (Fiore et al., 2015; Griffin, 2017). In its implementation in learning, collaborative problem-solving skills require interaction between students and each other in solving problems to achieve common goals (Graesser & Foltz, 2013). The ability to collaborate for problem-solving is crucial to be developed so that students can work together in different groups as a provision to face the globalization era of the 21st century (Levy & Murnane, 2013; Liu et al., 2012). Collaborative problem-solving skills are collaborative interactions between students to achieve common goals (Chinn et al., 2000; Graesser et al., 2018).

In Indonesia, the Ministry of Education has integrated collaborative problem-solving skills in the implemented curriculum in learning activities in response to the importance of mastery of 21st-century skills. The improvement of the 2013 curriculum has developed several objectives, which are: 1) Strengthening student-centered learning patterns; 2) Strengthening interactive learning patterns (teacher-student-community-natural environment interactive, sources / other media); 3) Strengthening network learning patterns (students can gain knowledge from anyone and from anywhere contact and obtain via the internet); 4) Strengthening active-seeking learning (active seeking student learning is further strengthened by the scientific learning approach); 5) Strengthening individual and group learning patterns (collaborating); 6) Strengthening multimedia-based learning; 7) Strengthening mass-classical based learning patterns while still paying attention to the development of the special potential of each student; 8) Strengthening the plural science learning patterns; and 9) Strengthening critical learning patterns (Ministry of Education and Culture Regulation, 2014).

The teacher should teach the students by using the right strategies in learning activities so that students can have the ability to collaborate in problem-solving (Umar et al., 2018). The implementation of this strategy has been carrying out practicum activities during the learning process (Häkkinen et al., 2016). Students who can collaborate in solving problems should master three compo-

nents of collaborative abilities. The three components are to: 1) Demonstrate the ability to work effectively and respect team diversity; 2) Show flexibility and willingness to accept other people's opinions in achieving common goals; 3) Carry out joint responsibility in collaborative work because they are required to appreciate the contribution of each team member (Trilling & Fadel, 2009). The importance of mastering collaborative problem-solving abilities for students made PISA start including it as an indicator in assessing student abilities in 2015. The CPS assessment in the PISA Program 2015 focused on cognitive and social skills related to problem-solving in collaborative scenarios (PISA, 2015). The indicators were building and maintaining shared understanding, taking appropriate action to solve problems, and building and maintaining group organizations.

### **Learning Mathematics with Collaborative Problem-Solving**

In general, the students learn Mathematics because it helps them solve problems. Observation reveals that some students do not spend time identifying the problem, which makes it more challenging for them to create, execute, and analyze the effectiveness of a solution plan (Silbey, 2016). In the schools, many Mathematics educators have struggled to improve students' performance in Mathematics. Based on the cognitive load and problem-based theory, many conventional instructional formats are less than effective because little consideration is given to the concept of Collaborative Problem-Solving capacity (Tarmizi & Bayat, 2012).

According to Pólya (2004) there are four principles of problem solving: (1) understand the problem: students are often stymied in their efforts to solve problems simply because they don't understand it fully, or even in part; (2) devise a plan: the skill at choosing an appropriate strategy is best learned by solving many problems; (3) carry out the plan: using care and patience, persist with the plan you have chosen. If it continues to not work, discard it and choose another; (4) look back: take the time to reflect and look back at what you have done, what worked, and what didn't. The four stages of Pólya's cycle are neglected or missing in the work of low-achieving students, who would more typically rush into answering problems without planning systematically, neglecting to use key strategies, and finishing when they found an answer without stopping to consider whether the answer was reasonable (Boaler, 2008).

In the teaching practices, as many teachers, they often find themselves reverting back to teaching how they were taught rather than adapting and changing their practice. This is common in mathematics where procedural teaching and rote learning are often inherent. In many countries, schools are often wanting a 'programme' to follow rather than upskilling teachers' mathematical content knowledge and pedagogical content knowledge. However, the „ideal“ Curriculum document is wanting to engage students in mathematical thinking as they solve problems and model situations in a range of meaningful contexts. The

teacher wants the students to create models and representations, justify and verify their thinking as they work with others and look for patterns and generalizations. This is nigh on impossible if the teacher only teaches mathematics using textbooks and worksheets. The best maths teachers have always encouraged their students to do more than learn by rote, because Mathematics is different from other subjects as it inculcates application of certain logical sequences that result in the culmination of a desirable solution to a problem. Contextually, to the change of mind-set of students in math classes, teachers have no choice but to incorporate rigour in their classes, which were once considered to be dead classes. Introducing mathematics to students in a context that is meaningful or perhaps linked to other subjects is one way of doing this (Cellis, 1993; Mirza & Hussain, 2014; Peterson, 2019).

By using Collaborative Problem Solving, teachers can facilitate students' learning through the Standards for Mathematical Practice and the act of productive persistence. The impact of teaching Mathematics through Collaborative Problem Solving method are: (1) empowers students to reflect on their own thinking and learning, (2) enables teachers to analyze student thinking for instructional implications, (3) aligns with the Common Core Standards for Mathematical Practice and Productive Persistence, as well as can be used in K–12 classrooms. Collaborative Problem Solving involves and engages every student in class. It also embraces the third Common Core Standard for Mathematical Practice (Graham et al., 1999; O'Brien, 2005; Zevenbergen et al., 2003).

## **Method**

The population of this study was all grade XI students at SMP Negeri 2 Telaga, Gorontalo, Indonesia in the 2020/2021 academic year. Furthermore, samples were selected by employing purposive sampling. The total of samples in this study was 98 students. Those students were taught using collaborative problem-solving (CPS) by giving them mathematics assignments. The instrument applied in this study was a test of mathematical ability by measuring three aspects of the CPS adopted from the 2015 PISA, namely (1) building and maintaining shared understanding, (2) taking appropriate actions to solve problems, and (3) building and maintaining a team organization.

## **Result**

The results of the pretest to determine students' initial abilities before being given the treatment showed that the average pretest scores of students' abilities in solving mathematical problems for three aspects of the CPS were 8.086

with maximum score is 10 for Aspect 1, 8.063 for Aspect 2, and 8.066 for Aspect 3. After being given treatment, the average posttest score of students' abilities in solving mathematical problems collaboratively was 13.343 for Aspect 1, 13.360 for Aspect 2, and 13.610 for Aspect 3.

By utilizing SPSS v. 20, the researchers carried out a data normality test using the Kolmogorov-Smirnov test at the significance level ( $\alpha$ ) of 0.05. The hypotheses for the normality test were as follows.  $H^0$ : Data is normally distributed and  $H^1$ : Data is not normally distributed. Furthermore, the criteria for testing the hypothesis were based on  $p$ -value (significance).

The results of the normality test of the students' ability scores for three aspects of the CPS before being given the treatment can be seen in Table 1.

Table 1

*The Results of the Normality Test on Students' Pretest Scores for Three Aspects of the CPS*

The Aspects of the CPS	Kolmogorov-Smirnov		Conclusion	Note
	Stat.	Sig.		
1	0.116	0.136	$H^0$ is accepted.	Normal
2	0.142	0.082	$H^0$ is accepted.	Normal
3	0.158	0.127	$H^0$ is accepted.	Normal

Source: author's results.

The significance values of students' abilities for three aspects of the CPS, according to the score gained from the Kolmogorov-Smirnov test, were greater than 0.05. These results indicated that  $H^0$  was accepted. In other words, the distribution of data on students' ability scores for three aspects of the CPS before being given the mathematical assignment treatment was normally distributed.

The results of the normality test of the students' ability scores for three aspects of the CPS after being given the treatment can be seen in Table 2.

Table 2

*The Results of the Normality Test on Students' Posttest Scores for Three Aspects of the CPS*

The Aspects of the CPS	Kolmogorov-Smirnov		Resume	Note
	Stat.	Sig.		
1	0.148	0.096	$H^0$ is accepted.	Normal
2	0.165	0.082	$H^0$ is accepted.	Normal
3	0.136	0.027	$H^0$ is accepted.	Normal

Source: author's results.



Based on the results of the data normality test on students' ability in three aspects of the CPS (Table 2) after being given the treatment using the CPS method, in the Kolmogorov-Smirnov column, the significance value varied and all of three examined aspects were greater than the value of  $\alpha$  (0.05). Therefore, the distribution of data on students' ability scores for three aspects of the CPS after being given the mathematical assignment treatment was normally distributed.

To find out whether the data for three aspects of the CPS have homogeneous variances or not, the variance homogeneity test was carried out. The test was conducted by using Levene's statistical test with a significance level of 5% with the following hypotheses.

$H^0 : \sigma^2 = \int_2^2$ , the variance of data concerning students' abilities on three aspects of the CPS is homogeneous.

$H^1 : \sigma^2 = \int_2^2$ , the variance of data concerning students' abilities on three aspects of the CPS is not homogeneous.

Hypothesis testing was carried out based on  $p$ -value (significance value or sig. value) with the following criteria.

If sig is  $\leq \alpha$  with  $\alpha = 0.05$ ,  $H^0$  is rejected.

If sig is  $\geq \alpha$  with  $\alpha = 0.05$ ,  $H^0$  is accepted.

The results of the homogeneity test on the scores of students' mathematical problem-solving abilities for the three aspects of the CPS before being given treatment can be seen in Table 3.

Table 3  
*Results of the Homogeneity Test on Students' Pretest Scores*

The Aspects of the CPS	Homogeneity of Variance		Resume	Note
	Lenene's Stat.	Sig.		
1	0.096	0.758	$H^0$ is accepted.	Homogeneous
2	0.165	0.082	$H^0$ is accepted.	Homogeneous
3	0.136	0.027	$H^0$ is accepted.	Homogeneous

Source: author's results.

Based on Table 3 in the column of homogeneity of variance, the sig value of students' mathematical problem-solving abilities for the three aspects of the CPS was greater than  $\alpha$  (0.05). Therefore, the variance of the pretest scores of students' mathematical problem-solving abilities was homogeneous.

After being given the treatment using a learning process with the results of the homogeneity test on the scores of students' mathematical problem-solving abilities for the three aspects of the CPS can be seen in Table 4 below.

Table 4  
*Results of the Homogeneity Test on Students' Posttest Scores*

The Aspects of the CPS	Homogeneity of Variance		Resume	Note
	Lenene's Stat.	Sig.		
1	0.216	0.644	H <sup>0</sup> is accepted.	Homogeneous
2	0.165	0.082	H <sup>0</sup> is accepted.	Homogeneous
3	0.136	0.027	H <sup>0</sup> is accepted.	Homogeneous

Source: author's results.

In the table above, it can be seen that, in the column of Homogeneity of Variance, the sig value was greater than  $\alpha$  (0.05). Therefore, the variance of the post-test score of students' mathematical problem-solving abilities was homogeneous.

### Average Difference Testing

Data on students' abilities for three aspects of the CPS before being given the treatment were normally distributed and homogeneous. Therefore, to find out whether the average scores of students' abilities for three aspects of the CPS were equal before being given the treatment, the average difference test was carried out using the T-test. This statistical testing was conducted using SPSS v. 20 software with T-test (compare means independent samples t-test) at the significance level ( $\alpha$ ) of 0.05. For the rule of decision making, if the  $p$ -value (sig) was  $< \alpha$ , then H<sup>0</sup> was rejected.

$$H^0 : \mu e = \mu k$$

$$H^1 : \mu e > \mu k$$

The results of the T-test on the students' CPS ability scores before being given treatment are presented in the following table

Table 5  
*The Results of the Mean Difference Testing on the Pretest Scores*

t	Sig.	Conclusion	Note
0.042	0.965	H <sup>0</sup> is accepted.	There is no difference.

Source: author's results.

From the results of the T-test, the obtained sig value for students' CPS ability was greater than  $\alpha$  (0.05). Therefore, before being given the experiment to students, they had the same initial ability for the three aspects of the CPS.

Based on the results of the normality test and the homogeneity test on the data concerning students' ability in three aspects of the CPS after being given the treatment, it was found that the posttest data on students' CPS ability scores in both classes were normally distributed and homogeneous. Therefore, to determine whether students' CPS ability was similar, the researchers carried out the average difference testing using the T-test. The results of the T-test on the posttest scores of students' CPS abilities were presented in the following table.

Table 6  
*The Results of the Mean Difference Testing on the Posttest Scores*

t	Sig.	Conclusion	Note
2.1840	0.039	H <sup>0</sup> is rejected.	There is a difference.

Source: author's results.

Based on the data presented in the table above, it can be seen that the sig value was smaller than  $\alpha$  (0.05). Therefore, H<sub>0</sub> was rejected.

This meant that the mathematical problem-solving abilities of students who were given treatment with a collaborative problem-solving (CPS) learning method were better than that of students who were given the treatment with the conventional learning method.

## Discussion

This study aimed at measuring students' ability in solving collaborative problems for three aspects of the CPS in mathematics. In addition, this study was also to find out the presence of an increase in students' problem-solving abilities by collaborating with other students in mathematical subjects both before and after being given the collaborative problem-solving learning model as the treatment (Griffin, 2017; von Davier & Halpin, 2013). Before being given treatment, students were given a pretest to determine their initial abilities in three aspects of the CPS, namely (1) building and maintaining shared understanding, (2) taking appropriate actions to solve problems, and (3) building and maintaining a team organization (OECD, 2013).

After being given the treatment, students were given a posttest to determine the increase in their ability in those three aspects of the CPS. The results of the normality test and homogeneity test on the data concerning students' scores on the mathematical representation ability before being given the treatment showed that the population was normally distributed and homogeneous.

Furthermore, from the results of the T-test at the significance level ( $\alpha$ ) of 0.05 on the scores of students' mathematical representation ability before being given the treatment, it was found that there was no difference in the initial students' ability for three aspects of the CPS. This means that, before being given the treatment, students had equivalent abilities for three aspects of the CPS.

After being given the treatment, the average score of students' abilities for the three aspects of the CPS obtained from the collaborative problem-solving learning method was higher than that from the conventional learning method (Luckin et al., 2017; Nokes-Malach et al., 2015).

The average score of students' abilities for three aspects of the CPS after being given the treatment using the collaborative problem-solving learning method was 11.567. The scores of students' abilities for three aspects of the CPS were 11.628 for Aspect 1 (building and maintaining shared understanding), 10.219 for Aspect 2 (taking appropriate actions to solve problems), and 12.854 for Aspect 3 (building and maintaining a team organization).

After students were given the treatment, their abilities for three aspects of the CPS increased. This increase was higher after giving the collaborative problem-solving learning method than the conventional method (Hesse et al., 2015). In other words, the collaborative problem-solving learning method can increase students' CPS abilities.

## Conclusions

The study results indicated that the ability of students who got the collaborative problem-solving learning method was better than that of those who got a conventional learning method. In conclusion, this study proves that the collaborative problem-solving learning method can improve students' mathematical representation abilities.

The results of this study also showed that, from the three aspects of the CPS, students' CPS ability in the aspects of building and maintaining a team organization had the highest score, namely 12.854. Meanwhile, the lowest score was in the aspect of taking appropriate actions to solve problems, namely 10.219. The aspect of building and maintaining mutual understanding had a score of 11.628, which was categorized as a fairly good ability, meaning that students had a sufficient ability in solving problems collaboratively based on the treatment given to measure students' CPS abilities through assigning tasks on the mathematics subject.

## References

- Aini, I.N. (2013). *Meningkatkan Literasi Matematis Siswa Melalui Pendekatan Keterampilan Proses Matematis*. Thesis Universitas Pendidikan Indonesia. Bandung: Unpublished.
- Boaler, J. (2008). *What's Math Got to Do with It?: How Teachers and Parents Can Transform Mathematics Learning and Inspire Success*. Penguin Books.
- Boas, R.P. (1990). *George Pólya, 1887–1985: A Biographical Memoir*. Retrieved from <http://www.nasonline.org/publications/biographical-memoirs/memoir-pdfs/polya-george.pdf>.
- Cellis, W. (1993). New teaching method puts math in real life. *New York Times*.
- Chinn, C., O'Donnell, A., Jinks, T. (2000). The Structure of Discourse in Collaborative Learning. *Journal of Experimental Education*, 69 (1), pp. 77–97. <https://doi.org/10.1080/00220970009600650>.
- Degner, K., Fi, C., (2012). Teaching through Problem Solving. *Mathematics Teacher*, 105 (6), pp. 455–459. <https://doi.org/10.5951/mathteacher.105.6.0455>.
- Fiore, S.M, Carter, D.R, Asencio, R. (2015). Conflict, Trust, and Cohesion: Examining Affective and Attitudinal Factors in Science Teams. In: E. Salas, W.B. Vessey, A.X. Estrada (eds.), *Team Cohesion: Advances in Psychological Theory, Methods and Practice* (pp. 271–301). <https://doi.org/10.1108/s1534-085620150000017011>.
- Graesser, A., Foltz, P. (2013). *The PISA 2015 Collaborative Problem Solving Framework. Paper Presented at the 2013 Computer-Supported Collaborative Learning Conference*. Madison, WI.
- Graesser, A.C., Fiore, S.M., Greiff, S. (2018). Advancing the Science of Collaborative Problem Solving. *Psychological Science in the Public Interest*, 19 (2), pp. 59–92. <https://doi.org/10.1177/1529100618808244>.
- Graham, T., Sharp, J., Maull, M. (1999). *Bridge building: A practical mathematics task*. Retrieved from The Mathematical Association Website. <http://www.ma.org.uk/docs/library/2071.pdf>.
- Griffin, P. (2017). Assessing and teaching 21st century skills: Collaborative problem solving as a case study. In: A.A. von Davier, M. Zhu, P.C. Kyllonen (eds.), *Innovative assessment of collaboration*. Cham, Switzerland: Springer International.
- Häkkinen, P; Järvelä, S, Mäkitalo-Siegl, K, Ahonen, A, Näykki, P., Valtonen, T. (2016). Preparing Teacher-students for Twenty-first century Learning Practices (PREP 21): A Framework for Enhancing Collaborative Problem-solving and Strategic Learning Skills. *Teachers and Teaching*, 23 (1), pp. 25–41. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203772>.
- Harding, S.-M.E., Griffin, P.E., Awwal, N., Alom, B.M., Scoular, C. (2017). Measuring Collaborative Problem Solving Using Mathematics-Based Tasks. *AERA Open*, 3 (3). <https://doi.org/10.1177/2332858417728046>.

- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. In: P. Griffin, E. Care (eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Hill, H.C., Rowan, B.D. (2016). Effect of Teachers Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 42.
- Hoover, M., et. al. (2016). Making Progress on Mathematical Knowledge for Teaching. *TME*, 13 (1), pp. 52–70. <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1363>.
- Kusaeri, K., Ridho, A. (2019). Learning Outcome of Mathematics and Science: Features of Indonesian Madrasah Students. *Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, 23, 1, pp. 95-105. <https://doi.org/10.21831/pep.v23i1.24881>.
- Levy, F., Murnane, R.J. (2013). *Dancing with Robots: Human Skills for Computerized Work*. Washington: Third Way.
- Lindquist, M., Philpot, R., Mullis, I.V.S., Cotter, K.E. (2017). TIMSS 2019 Mathematics Framework. In: I.V.S. Mullis, M.O. Martin (eds.), *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/>.
- Liu, O.L., Bridgeman, B., Adler, R.M. (2012). Measuring Learning Outcomes in Higher Education: Motivation Matters. *Educational Researcher*, 41 (9), pp. 352–362. <https://doi.org/10.3102/0013189x12459679>.
- Lomibao, L.S. (2016). Enhancing mathematics teachers' quality through Lesson Study. *SpringerPlus*, 5. <http://doi.org/10.1186/s40064-016-3215-0>.
- Luckin, R., Baines, E., Cukurova, M., Holmes, W., Mann, M. (2017). *Solved! Making the case for collaborative problems*. Retrieved from: <https://www.nesta.org.uk/sites/default/files/solved-making-casecollaborative-problem-solving.pdf>.
- Ministry of Education and Culture Regulation (2014). *Permendikbud No. 103/2014 tentang: Pembelajaran pada Pendidikan Dasar dan Pendidikan Menengah*. Jakarta: Kemdikbud RI.
- Mirza, A., Hussain, N. (2014). Motivating Learning in Mathematics through Collaborative Problem Solving: A Focus on using Rich Tasks. *Journal of Education and Educational Development*, 1 (1), pp. 21–31. <https://doi.org/10.22555/JO-EED.V1I1.13>.
- Nizam. (2016). *Ringkasan Hasil-hasil Asesmen Belajar Dari Hasil UN, PISA, TIMSS, INAP*. Retrieved from <https://www.scribd.com/document/403325166/Nizam-Hasil-Penilaian-seminar-puspendik2016-pdf>.
- Nokes-Malach, T.J., Richey, J.E., Gadgil, S. (2015). When is it better to learn together? Insights from research on collaborative learning. *Educational Psychology Review*, 27 (4), pp. 645–656. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9312-8>.
- Nolan, B., Dempsey, M., Lovatt, J. (2015). Developing Mathematical Knowledge for Teaching (MKT) for pre-service teachers: a study of students' developing thinking in relation to the teaching of mathematics. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 35, pp. 54–59.

- Norton, S. (2018). *Middle School Pre- Service Teachers' Mathematics Content Knowledge and Mathematical Pedagogy Content Knowledge: Assessing and Relating. Making Waves, Opening Spaces (Proceedings of the 41st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia)*, pp. 599–606.
- Nurhayati, I.N. (2014). *Meningkatkan Literasi Matematis Siswa Sekolah Menengah Pertama dengan Menggunakan Pendekatan Pembelajaran Model-Eliciting Activities*. Thesis Universitas Pendidikan Indonesia. Bandung: Unpublished.
- O'Brien, M. (2005). *Cooperative learning in the maths classroom*. Retrieved from <http://www.otrnet.com.au/Presentations/presentations.html>.
- OECD. (2013). *Draft PISA 2015 Mathematics Framework*. Paris, France: OECD.
- OECD. (2014).
- Peterson, J. (2019). *Engaging and motivating students in mathematics through collaborative problem solving*. Te Whai Toi Tangata, Institute of Professional Learning.
- Pólya, G. (2004). *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method*. Retrieved from <http://math.hawaii.edu/home/pdf/putnam/PolyaHowToSolveIt.pdf>.
- Prahmana, R.C.I. (2017). Mathematics instruction, problems, challenges and opportunities: a case study in Manokwari Regency, Indonesia. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 15 (3), pp. 287–291.
- Reys, R., et al. (2009). *Helping children learn mathematics*, 9th ed. United States: John Wiley & Sons Inc.
- Rosa, M., Orey, D.C. (2011). Ethnomathematics: the cultural aspects of mathematics. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 4 (2), pp. 32–54.
- Sari, D.P. (2015). *The Role of Researchers to Improve Mathematical Literacy In Indonesia. Proceeding International Seminar on Mathematics, Science, and Computer Science Education 28 M MATH-07065*.
- Silbey, R. (2016). *Collaborative Problem Solving: Students Talk Their Way Into Problem-Solving Success*. Mc Graw Hill Education. Retrieved from: <https://s3.amazonaws.com/ecommerce-prod.mheducation.com/unitas/school/explore/sites/glencoe-math/research/glencoe-math-collaborative-problem-solving.pdf>.
- Sinay, E., Nahornick, A. (2016). Teaching and learning mathematics research series I: Effective instructional strategies. *Research Report No. 16/17-08*. Toronto, Ontario, Canada: Toronto District School Board.
- Tarmizi, R.A., Bayat, S. (2012). Collaborative Problem-Based Learning in Mathematics: A Cognitive Load Perspective. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 32, pp. 344–350. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.051>.
- Umar, B., Budi, J., Raharjo. (2018). Development of Natural Science Learning Instruments with Contextual Approach Using Problem Solving Model to Improve Critical Thinking Skill of Junior High School Students. *Jurnal Penelitian Pendidikan Sains*, 7 (2), pp. 1501–1506. <https://doi.org/10.26740/jpps.v7n2.p1501-1506>.

- von Davier, A.A., Halpin, P.F. (2013). *Collaborative problem solving assessments and the assessment of cognitive skills: Psychometric considerations (Research Report 12-41)*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Yurniwati., Hanum, L. (2017). Improving Mathematics Achievement of Indonesian 5th Grade Students through Guided Discovery Learning. *Journal on Mathematics Education*, 8 (1), pp. 77–84. <http://doi.org/10.22342/jme.8.1.3209.77-84>.
- Zevenbergen, R., Sullivan, P., Mousley, J. (2003). The contexts of mathematics tasks and the context of the classroom: Are we including all students? *Mathematics Enhancement Research Journal*, 15 (2), pp. 107–121. <http://doi.org/10.1007/BF03217373>.

## **Jak dobrze uczniowie opanowują umiejętność wspólnego rozwiązywania problemów w zadaniach matematycznych (przypadek Indonezji)**

### **Streszczenie**

Celem artykułu jest ocena umiejętności wspólnego rozwiązywania problemów uczniów gimnazjów z przedmiotu matematyka z zastosowaniem metody dydaktycznej wspólnego rozwiązywania problemów. Umiejętność ta jest jedną z ważniejszych w odniesieniu do wymagań indonezyjskiego programu nauczania przedmiotu z 2013 roku. Jest ona traktowana jako kluczowa umiejętność w obliczu wymogów globalnej konkurencyjności.

Umiejętność wspólnego rozwiązywania problemów jest jednym z głównych wyzwań XXI wieku – na pierwszym miejscu stawia wiedzę, musi ona jednak harmonizować z nabytymi dyspozycjami społecznymi, które zapewnią sukces w grupie roboczej. Badanie przeprowadzono w SMP NEGERI 2 Telaga, gimnazjum państwowym w prowincji Gorontalo w Indonezji w roku szkolnym 2020/2021.

W badaniu zastosowano podejście ilościowe z wykorzystaniem testów. Wyniki pokazały, że umiejętności uczniów były umiarkowane w zakresie wspólnego rozwiązywania problemów, a mianowicie: budowanie i zarządzanie relacjami wzajemności i zrozumienia osiągnęło wartość 11 682, podejmowanie działań lub strategii w celu rozwiązywania problemów było na poziomie 10 219, a budowania zespołu i zarządzania nimi na poziomie 12 864 odpowiedzi.

**Słowa kluczowe:** ocena, współpraca, rozwiązywanie problemów, matematyka, uczeń.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2022.31.03>

Tulia MICHAEL

<https://orcid.org/0000-0002-4335-1201>

University of Dodoma, Tanzania

e-mail: tuliamicrael2015@gmail.com

Abdon EPHREM

University of Dodoma, Tanzania

e-mail: abdonephrem@yahoo.com

## Instructional Strategies in Developing Critical Thinking Skills in Non-Formal Secondary Education in Tanzania

### Abstract

This study examined the contribution of instructional strategies in developing critical thinking skills in non-formal secondary education in Tanzania. The study was carried out in Kinondoni Municipal council in Tanzania. Qualitative approach with phenomenology design was employed in this study. The study sample comprised 36 learners and 8 teachers that make total of 44 participants. The study used purposeful sampling to all participants. Methods used to collect data in this study were interviews, focused group discussions and observations. This study employed thematic analysis to analyze the data. The study findings indicated that there was limited use of instructional strategies had showed to have little contribution of developing critical thinking skills among learners. These strategies include lecture, questions and answers, oral presentation, group discussion and problem-solving that had low contribution in developing critical thinking among learners in non-formal secondary education. The study further revealed that most of the people who were teaching were not qualified to be teachers; this lead also to very low contribution of developing critical thinking among learners. The study recommends that teachers should use adequate interactive instructional strategies that may have great contributions in developing critical thinking among learners such as questions and answers strategy, group discussion, oral presentation, problem solving, research activities, field work, exposing learners to libraries, provisional of triggering questions, puzzling questions and promoting self-independent learning.

**Keywords:** critical thinking, instructional strategies, non-formal secondary education.

## Introduction

Critical thinking is one of the higher order thinking skills that are highly needed in the 21<sup>st</sup> century (Baker, 2015; Barnett & Francis, 2012; Gini-Newman & Case, 2018; Gray, 2016; Saputri et al., 2019; Susilawati et al., 2020). A learner with critical thinking skills is always reasonable and rational (Baker, 2015; Facione, 2015; Kong, 2015). Critical thinking involves different attributes such as problem-solving, analysis, rational reasoning, evaluation, investigations, and judicious decision, interpretation, inference, explanation, interpretation, self-regulation (Facione, 2015; Ghazivakili et al., 2014). Literature (Chalkiadaki, 2018; Joynes, Rossignoli, & Amonoo-Kuofi, 2019) suggests that critical thinking is an important aspect because it facilitates learners to become effective and efficient in the labour market economy. For this reason, enhancing teachers' abilities to inculcate critical thinking skills in their learners is an inevitable endeavor.

Evidence indicates that critical thinking can be promoted in diverse ways. One of the strategies used by many Western countries to enhance critical thinking is through highly involving learners in taking their own responsibilities, particularly during teaching and learning processes (Joynes et al., 2019; Raymond & Choon, 2017). Some authors (Zhao, Pandian, & Singh, 2016; Ademi, 2012) argue that teachers may help to develop critical thinking in their learners through asking questions, cooperative learning, as well as encouraging them to read novels and watching movies. Students from some Asian countries, however, seldom work collaboratively in class discussion due to their cultural influence (Raymond & Choon, 2017).

Critical thinking is also well featured in the Tanzanian secondary education curriculum (Giacommazzi, Fontana, & Trujillo, 2022). Developing self-confidence, curiosity, and an inquiring mind are also important among learners in non-formal secondary education as they enhance their abilities to effectively exploit and utilize the available scarce (Tanzania Institute of Education, 2013). Fundamentally, non-formal secondary education in Tanzania aims to provide out-of-school with alternative or second-chance avenues of learning, as well as the option of mainstreaming back into general school system (Kanukisya, 2012; Shirima, 2020). The targeted group for this category of education are youths and adults who missed opportunity to join the formal secondary education systems due to poverty, early pregnancy, long distance from home to school, and orphanage (Mushi, 2010). This implies that non-formal secondary education in Tanzania serves all people regardless of their cultural background, ages, sex, marital status, disability and socio-economic status.

The role of critical thinking in shaping intellectual abilities of learners in various formal schooling is widely investigated (Ekici et al., 2017; Facione, 2015; Ghazivakili et al., 2014; Gurkaymak et al., 2008; Joynes, Rossignoli,

& Amonoo-Kuofi, 2019; Juprijal & Simamora, 2017; Murawski, 2014; Nold, 2017; Oczan, 2020). Limited attention is, however, placed on understanding instructional strategies in developing critical thinking skills in non-formal secondary education. Therefore, this study was intended to address this knowledge gap. The study further is expected to add knowledge on both critical thinking literature and theory.

## **Methods**

This study employed a qualitative approach and phenomenology design was adopted. The approach and its design produce detailed description of participants' feelings, opinions, and experiences (Rahman, 2017; Creswell & Poth, 2018). The study was carried out in four non-formal secondary education centres in Kinondoni Municipal Council (MC) in Dar es Salaam Region, Tanzania because of high enrolment rates of students as compared to other regions. Students and teachers were purposively sampled from lowly and highly performing schools. According to Etikan, Musa and Alkassim (2015), purposive sampling is a deliberate choice of participants due to the qualities they possess. In this light, teachers were chosen due to the fact that they are implementers of the non-formal secondary education curriculum through utilization of instructional strategies during teaching and learning process. From each centre, two teachers were purposive sampled by virtue of their profession of teaching mathematics and history subjects. The researchers used expert sampling strategy to get teachers because of their knowledge, experience, expertise and position in teaching mathematics and history subject in non-formal secondary schools. Teachers from other subject areas of specialization were not involved because only two subjects that are mathematics and history were chosen for investigating the phenomena. These two subjects were chosen because elements of critical thinking skills are mostly found in mathematics and history subjects and learners are applying critical thinking in their day-to-day life. Specifically, the details of the sample size were as follows: Given that 36 non-formal secondary school learners were the main beneficiaries of the non-formal secondary education program, they were purposively chosen. Learners were purposeful chosen due to the fact that they are experiencing the practice of instructional strategies used by their teachers. Maximum variation sampling strategy were used to obtain the non-formal secondary school learners who study both history and mathematics subjects. Maximum variation is a purposive sampling technique in which the researcher selects informants who provide a cross diverse range of cases relevant to a particular topic of study (Etikan et al., 2016). The learners performing high, middle, and low studying both Mathematics and History subjects in stage two were chosen.

## Data Collection

This study involved in-depth interviews because it is a valuable way of gaining a description of activities and events that took place in the past, or those which you cannot gain through observation method (Maxwell, 2005). Both teachers and their learners were interviewed whereby each individual interview took 45 minutes for every research participant to elaborate how the instructional strategies used by teachers develop critical thinking among learners. All eight teachers participated in this study were interviewed. In addition, two learners from each centre that made eight in total were interviewed. Two learners from each centre were interviewed that make total of eight. The study also used observation method where by participant observation type was used to collect data. The observation method was used due to the fact that this method provides a direct and powerful way of learning about people and the context in which this occur (Maxwell, 2005). The classroom observation took 40 minutes for every non-formal secondary education centre visited. Focused group discussion was also used as a method to collect data. Seven learners from each centre that make total of 28 participated in focused group discussion. The FGD created a good opportunity to collect data from the group of learners with diverse background who provide different ideas, opinions and feelings towards the phenomena.. The study had four focused group discussion in which each group had seven learners. Each focused group discussion took one hour.

Pseudonym were used for all teachers participated in this study and were named T1, T2, T3...T8. This is because teachers are experienced in teaching these two subjects and also were purposive sampled by virtue of their profession of teaching History and Mathematics subjects. The four non-formal secondary school education centers chosen for this study were named NFSEC1, NFSEC2, NFSEC3 and NFSEC4. From each non-formal secondary education centre 9 learners were chosen to participate in this study and were named LR1, LR2, LR3...LR36.

## Data Analysis

The analysis of this study was based on qualitative analysis whereby thematic analysis was employed. In this study Creswell, (2014) steps were followed include organizing and preparing the data for analysis, reading all the data, developing categories or topics for analysis, using the coding process, advancing themes and interpreting the data.

## **Analysis of the Results**

This part presents the results basing on the objective this study. Methods through which these data were obtained were in-depth interview, observation and focused group discussion. Thematic analysis was used to analyze the data. Six key themes were emerged from participants namely that are lecture strategy, questions and answers strategy, group discussion strategy, oral presentation strategy, problem solving strategy and teachers' qualification.

### **Lecture Strategy**

The study found out that lecture strategy was predominantly used by all teachers during teaching and learning process. Teachers and learners in the interview and focused group discussion revealed that lecture is the main method that is mostly used by all teachers during instructions. This was reflected from the responses of all participants in this study. During the interview and FGD with learners, they revealed that their teachers mostly they use lecture strategy during teaching and learning. For example, one learner in the interview from NFSEC3 had this to say:

Though to a large extent our teacher uses lecture in teaching to teach us but sometimes he uses questions and answers, group discussion as well as oral presentations (LR34).

Likewise, teachers in the interview declared that they mostly use lecture method. The study findings established that lecture strategy had no contribution in developing critical thinking among learners. Teachers in the interview revealed that lecture strategy was mostly used by teachers to deliver the course content but not to develop critical thinking among learners. In addition, the study sought to find out the reasons for teachers preferring using lecture strategy than other instructional strategies. Teachers said that they mostly use lecture method due to the fact that they were running with shortage of time and their classes had large number of learners. For example, one interviewed teacher from NFSEC4 remarked:

Lecture is the main strategy I use to teach my learners followed by question and answer shortly. I prefer using lecture method due to large class size I have that is 163 learners. It is very difficult for me to use the interactive methods mostly such as group discussion for a congested class like this. That is the reason I prefer lecture (T6).

This was further confirmed through observation method where all teachers observed to use lecture method mostly than other instructional strategies. It was observed that lecture method was the main strategy all teachers preferred used in the four visited centres. It was observed that teachers were standing in front of the classroom and lecturing learners. Learners were just

listening what their teachers were teaching and taking notes. For example T5 in NFCE3 when entered the class she started writing the title of the topic and sub-topic, later she wrote some hints or points only to the whole board. After finishing writing, she started giving a lecture by connecting the previous lesson to the current lesson while learners listening and taking the notes what was being said by this teacher.

The study findings imply that teachers in non-formal secondary education centres visited mostly used lecture method. Since lecture method is non-interactive strategy whereby learners are passive during instruction and a teacher observed to be the source of knowledge, it is difficult to develop critical thinking skill among learners. This is because when a teacher is lecturing there is no room for learners to participate and collaborate during teaching and learning. This make learners be passive, dormant and not active in learn that is a barrier for developing critical thinking among them.

## **Questions and Answers Strategy**

The result of this study established that teachers were using questions and answers strategy during instruction. The study revealed that questions and answers had some contribution in developing critical thinking among learners. The study sought to explore the how questions and answers strategy enabled learners think critically on academic and general life issues. The findings established that questions and answers strategy have enabled most of the learners to think more on academic matters rather than life issues. For example, in the FGD with learners, learners said that teachers use questions and answers method enabled them mostly enabled me to think too much on academic issues rather than on life matters especially when they answer questions in the examinations. Contrary to these findings, few learners in the interview declared that questions and answers strategy has enabled them to think critically on both academic issues and life issues. For example, one learner from NFSEC4 states:

When a teacher asks questions in the class, I have to think first. This helps me to think even outside classroom when I encounter difficulties in my life (LR 27).

On top of that, in the interview with teachers, teachers said that they also use questions and answer method during instruction. Teachers revealed that questions and answers method enabled learners think critically on academic matters rather than on life issues. Additionally, teachers revealed that they use questions and answers strategy to make their learners memorize the concepts and finally be able to perform different classroom activities assigned and do school examinations and mock and national examinations for example, one interviewed teacher in NFSEC 4 elaborated:

If we do not use questions and answers method in teaching students, they might end up getting zero scores in their final national examinations. This is because our main goal is our learners are to pass their final examinations so that our learners can get good credit while others get good certificates (T2).

Furthermore, it was also confirmed through classroom observation where it was revealed that teachers were also using questions and answers method during teaching and learning. For example, a Mathematics teacher (T8) in NFSEC2 was asking learners questions by asking them to repeat what he had said especially when saying something important. Similarly, T3 in NFSEC4 when was teaching History subject was asking learners the oral questions and demand learners to answer the questions in a chorus form. For example, this teacher asked this question: 'When the Second World War did occur?' Learners replied in a chorus form '1945'. In addition, T5 in NFSEC2 asked one question in the topic of Africa in International Affairs and sub-topic of African Regional co-operation as follows: 'Mention any four regional cooperation entities'. Students answered this question individually and the answers mentioned by students are 'East Africa Community, COMESA, SADC and ECOWAS'.

These findings imply that teachers were using questions and answers strategy for the examinations purposes not developing critical thinking among learners. This shows that teachers were relying on cognitive domain of Bloom's taxonomy rather than affective and psychomotor domains.

## Group Discussion Strategy

The study findings established that teachers were using group discussion strategy during instruction. The study also established that group discussion method had large contribution in developing critical thinking among learners in all spheres of life. This was evidenced from the interview and FGD with learners that group discussion strategy mostly enabled learners to thinking critically on both academic issues and life matters. For example, one learner in the FGD from NFSEC2 states:

A group discussion is the best strategy which enabled me to think critically on life issues rather than on academic matters compared to other strategies such as lecture and questions and answers (LR 12).

On top of that, teachers in the interview revealed that they use group discussion rarely. It was also revealed in the interview with teachers that group discussion method had enabled learners to think critically on both academic and life issues in general. It is only one teacher who said that group discussion enabled learners to think critically much on academic matters rather than on life issues. For example, one interviewed teacher from NFSEC1 portrayed:

I think group discussion somehow has enabled my learners to think critically on both academic matters and life issues in general. This is because group discussion can enable learners to keep long memory when learning though it consumes too much time in practising it (T3).

This is evidenced from classroom observation that teachers were using group discussion method occasionally. It was found that most of the group discussions were being conducted after class hours whereby learners were discussing questions mostly from past papers of mock examinations, national examinations and few questions given by teachers to discuss. It was further observed that teachers were not visiting the groups to provide assistance.

The findings imply that group discussion is a good method that enabled learners have critical thinking though it was used rarely by all teachers in the visited centres. This is because it was evidenced when all participants declared that group discussion method enabled learners think critically on both on academic issues and life matters.

## **Oral Presentation Strategy**

The study findings established that teachers were using oral presentation during teaching and learning. It was further established that oral presentation strategy had some contribution in developing critical thinking among learners and confidence. Learners in the interview and FGD revealed that oral presentation somehow has developed critical thinking among them as well as on how to present the given question. For example, in the FGD with learners, one learner from NFSEC1 explained:

Oral presentation strategy has helped me to be confident when I am presenting. This method also has added a value to me on how to think critically before I talk in front of the class (LR8).

On top of that through interview with teachers they said that they seldom use oral presentation method. In the interview, teachers declared that oral presentation method has some contribution in developing critical thinking among learners. This was evidenced from one teacher in the NFSEC1 heard:

I think oral presentation may be a good method that enable learners to think critically and gives learners' way of solving problems they encounter every day (T3).

On top of that, it was confirmed through observation method that few teachers were using oral presentation strategy. It was observed that teachers provided a question to discuss in groups and later on learners went in front of the class and present the answer of the question given. It was further observed teachers were asking some questions a group that was presenting and some members of the group answered the questions basing on what they have presented.



The study findings revealed that oral presentation method had some contribution in developing critical thinking among learners rather than prepare learners develop the confidence. This entails that teachers were using oral presentations to prepare learners gain confidence, self-expression and master course content.

## **Problem Solving Strategy**

The study established that teachers who teach Mathematics subject were using problem solving strategy. It was revealed in the interview and FGD with learners and teachers who teach Mathematics subject that problem solving strategy had great contribution in developing critical thinking among learners than other strategies. For example, one interviewed teacher from NFSEC3 states:

Mathematics is a problem in nature... Any teacher who teaches this subject cannot avoid using problem solving strategy. This is because we use mathematics in our daily life such as measuring water, cooking oil, sugar, salt, rice and all types of food and other materials This force me to teach learners on how to solve problem, in which critical thinking may be developing (T4).

Again, one interviewed learner from NFSEC2 proclaimed that:

Problem solving strategy is a good method because when a teacher a question to solve, for sure I have to stretch my brain. I start writing the question and then I write a formula. Basing on the formula I solve a question step after step until I reach conclusion or answer (LR10).

On top of that, through classroom observation, it was observed that problem solving method was used by teachers who teach Mathematics subject while teachers teaching History subject were not using this method.

These findings imply that problem-solving strategy features all elements of developing critical thinking. This is because learners think critically on how to solve a problem stage by stage until the answer or solution is obtained. However, problem-solving strategy was done occasionally by mathematics teachers, learners somehow were equipped critical thinking.

## **Teachers' Qualifications**

The study found that most of people who were teaching in the non-formal secondary education visited were hat having qualification to be teachers. This was revealed in the interview with teachers when the study sought to find out the teachers' education background and their experience of teaching. Through interview with teachers it was revealed that three teachers out of eight were qualified to be teachers. These teachers had a Bachelor of education in arts and

science. One teacher had 12 experiences in teaching, another teacher had 6 years in teaching and one teacher had 3 years in teaching. The five unqualified teachers four of them were the Form Six leavers (Advanced secondary level of education). For example, two of them in their advanced level studied the combination of History, Geography and Kiswahili (HGL). Two teachers studied the combination of Physics, Chemistry and Mathematics (PCM) and one teacher had a Bachelor of Public Administration (BPA).

These findings entails that most of teachers in the non-formal secondary education centres were not qualified to teach basing the fact that they did not pass any teachers training college or university provide courses for teachers. The implication of these findings might be that the heads of non-formal secondary education centres are not basing on the teachers qualification. The lack of teaching qualification may lead teachers fail to develop the critical thinking among learners.

## **Discussion of the Findings**

The study findings revealed that teachers who teach Mathematics subject used problem solving method rarely while teachers who teach History subject did not use this method. The study further revealed that problem solving was a good strategy for developing critical thinking among learners though it was done rarely. The findings are in alignment with an experimental study by Mardiana et al. (2018) in Indonesia who found that there are differences of critical thinking and science process skills among learners who learn to use problem solving method with learners who learn by using conventional learning method in experiment class. Similarly, in a quasi-experimental study by Budhi and Suwarni (2019) indicated that there is an influence of learning problem-based learning model on the ability of critical thinking on science. This entails that problem-solving method is a good strategy for developing critical thinking skills among learners though in the non-formal secondary education centres visited was limited used in Mathematics classes while in History was not. This limitation might cause the low contributions of development of critical thinking among learners in non-formal secondary education centres visited. In addition, in the study by Peppen et al. (2021) found that learners learned to avoid biased reasoning and learners reasoning task performance were improved from pretest to immediate posttest. Contrary, the study by Juprijal and Simamora (2017) in Indonesia, found that the learning devices based on Realistic Mathematics Education (RME) increased students' critical thinking. Tanzania differ with Indonesia in technological and economic advancement in which the RME device in Tanzania is not yet being used during teaching and learning to develop the critical thinking among learners.

The study findings established that all teachers were using questions and answers strategy during instructions. The study found that questions and answers strategy had some contribution in developing critical thinking skills among learners. The findings concur with what have been found by Santoso, Yuanita, and Erman (2018) in Indonesia that the level of questions plays an important role in critical thinking skills in the question levels of predictive, analysis, evaluation and inference. According to Santoso et al. questioning means thinking and thinking is manifested in the form of questions in which a series of questions usually encourage learners to think critically. However, not every questions promote the critical thinking among learners but it depend on the way the questions are structured and having dispositions of critical thinking such as the questions demanding learners to have high reasoning capacity, analytical, good decision, comprehend, create and innovate and solve problems, infer and reach to the conclusion. The findings further are in agreement with a qualitative study by Rashid and Qaisar (2016) in Pakistan who found that questioning is a productive teaching approach in promoting critical thinking among students. Contrary, Yuliawati, Mahmud, and Muliati (2016) in their qualitative study on the teacher's questioning techniques and to analyze the roles of teacher's questioning on student's critical thinking, they found that the role of teachers questioning only in the lower order thinking of the students which could not facilitate the student's critical thinking but it can lead the students to think critically. Questioning technique is one of the elements of five step model that suggested by Yusuf and Adeoye (2012) that can develop critical thinking among learners.

The study findings indicated that teachers who teach History subject were using oral presentation strategy while those teaches Mathematics were not. The study further indicated that oral presentation strategy had some contribution in developing critical thinking skills among learners though it was done occasionally. The study findings are in consistent with that of quantitative study by Ratha-krishnan et al. (2020) in Malaysia found that oral presentation method allows students to process new information and think critically and confident in conveying their oral speaking. In addition, the study findings concur with what have been found from a mixed research by Robillos (2022) in Thailand that oral presentation method has significance relationship in enhancing critical thinking disposition. Despite the fact that there is an economic and technological advancement gap between Malaysia, Thailand and Tanzania, the findings had some similarities though the disparities were few such as focus, methodology and sample. Literature shows that oral presentation method allows learners to encourage different skills including critical thinking skills (Zamira & Khurziya, 2020). The oral presentation may also enable learners in their future career simply because this method apart from developing critical thinking skills it develops also communication skills, self-expression skills and confidence.

The study findings revealed that all teachers were using group discussion strategy during teaching and learning though seldom it was used. The findings also revealed that group discussion strategy contributed learners' critical thinking in both academic matters and life issues. These findings has some similarities with a qualitative study by Asrita & Nurhilza (2018) in Finland who found that the ability of students to think critically was developed after getting experiences in learning by using group discussion method. Similarly, the current study findings concur with quasi- experimental study that of Maryani, Wahyudin and Sopiandah (2018) in Indonesia in their quasi- experimental study found that the whole group discussion has an emphasis in the development of critical thinking among learners. This imply that the whole or not whole group discussion so long this method is interactive in nature it has much in contributing in developing critical thinking skills among learners. This is also support what Helterbran (2007) asserts that group discussion is a good method that can be designed to promote critical thinking among learners. Likewise, the findings are in agreement with that of Ying (2020) who found that a discussion based business pedagogy fastened students how to think on one's own two feet. Similarly, the study by Jones (2014) found that the relationship between discussion group effectiveness and critical thinking application are mediated by course interest and engagement. In addition, the current study findings are in agreement with the findings obtained in Iran in a participatory action research by (Hajhosseini, Zandir, Shabanani, & Madani, 2016) Hajhosseini et al. (2016) who found that the components of critical thinking dispositions and social interaction were mostly unveiled during group discussion.

The study findings established that all teachers predominantly used lecture strategy during teaching and learning. Data from all participants revealed that lecture strategy did not contribute critical thinking among learners. The current study findings mirror what have been found in Malaysia in an experimental study by Masek and Yamin (2012) who determined the effect of problem-based learning on students' critical thinking ability. In their study, they found that students' critical thinking ability in the problem based learning group had not been significantly different from their counterparts in the conventional approach group. Similarly, the current study findings connect with what have been said by Maphosa and Ndebele (2014) that lecture method has serious limitations in teaching students to be critical thinkers. Again, literature shows that the main problem lecturers usually face in the classroom is the students be passive in interactive activities and lack of asking questions that lead to lack of critical thinking (Santoso et al., 2018). Basing on these studies and the current study findings, it is undoubted that lecture strategy have no ability to develop the critical thinking skill and other today needed skills in the 21<sup>st</sup> century due to the fact that lecture is non-interactive method.

The findings revealed that most of people who were teaching in non-formal secondary education centres were not qualified to be teachers. The findings contradicts with the Education and Training Policy [ETP] (2014) Tanzania that does not recognize people who did not pass a recognized college or university offering teachers training or courses. To develop learners' different essential skills including critical thinking, teachers' ability to utilize instructional strategies is a vital issue. For example, in Tanzania, teacher education is recognized and emphasized as an essential determinant of quality education. There are two teacher education programs in Tanzania, that are initial teacher education (pre-service education) and continuing professional development (in-service teacher education) (Namamba, 2017; Nzima., 2016; URT, 1995). Teachers colleges provide non-degree programs (certificates and diploma) while universities provide non-degree (Diploma), degree (Bachelor) and postgraduate diploma, and Masters in teacher education (URT, 1995). For example, diploma in secondary teacher education takes two years to offer professional courses, academic and teaching methods courses, and field experience (Nzima., 2016). From the pedagogical point of view, student teachers are prepared to acquire the competencies of guiding learners to be able to create, innovate and construct new knowledge through different learner-centered teaching methods (MoEVT, 2007; TIE, 2011).

## **Conclusion and Implications**

In view of the findings emanated from this study, critical thinking skills are highly needed among learners in non-formal secondary education to enable them in employment, business, entrepreneurship, leadership and different issues needs judicious decision in this era of 21<sup>st</sup> century. In order for learners in non-formal secondary school learners develop the critical thinking skills and respond to the rapid global change of 21<sup>st</sup> century, teachers needs to use adequate interactive instructional such as questions and answers, group discussion, problem-solving, debate, oral presentation, peer tutoring, role-play, jig-saw, research, fieldwork, independent learning and expose learners to library. By so doing, learners may be in a better position of having critical thinking skills that may enable them having different abilities such of high reasoning capacity, making good decision, analyzing the wanted information from multiple source of information, create and innovate new things. In addition, policy makers needs to provide on-job training, workshops and seminars to teachers in non-formal secondary education so as to equip them knowledge on how to develop critical thinking skills among learners and various use of interactive instructional strategies needed during teaching and learning. Policy makers further needs to make sure that all people who teacher in non-formal secondary education centers have teaching qualification. If this done, may prevent several challenges which pose a danger of an employability, poor decision making, poor analytical of different source of

information, failure of solving problems, incompetent in working place, lack of confidence, lack of creativity and innovation among learners and graduates in non-formal secondary education in Tanzania. Last but not least, further researchers may conduct another study with similar knowledge by using mixed research with different location, sample, and scope.

## References

- Asrita, A., Nurhilza, N. (2018). Students' critical thinking skills in group discussion. The case study of fifth grade students in Sukma Bangsa Bireuen elementary school. *Sukma Journal Pendidikan*, 2 (1), pp. 67–92. <https://doi.org/10.32533/02103>.
- Barnett, J. E., Francis, A. L. (2012). Using higher order thinking questions to foster critical thinking: A classroom study. *Educational Psychology*, 32 (2), pp. 201–211. <https://doi.org/10.80/01443410.2011.638619>.
- Budhi, W., Suwarni, S. (2019). Effect of problem based learning on critical thinking ability on science. 1st International Conference on Advance and Scientific Innovation (ICASI). *Journal of Physics: Conf.* <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1175/1/012135>.
- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st Century Skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11 (3), pp. 1–16. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a>.
- Creswell, J., Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ekici, G., Abide, O.F., Canbolat, Y., Ozturk, A. (2017). Analysis of data sources of 21st century skills. *Journal of Education and Training Research*, 6, pp. 124–134.
- ETP. (2014). *Sera ya elimu na mafunzo*. Tanzania.
- Ghazivakili, Z., Norouz Nia, R., Panani, F., Karimi, M., Gholsorkhi, H., Ahmad, Z. (2014). The role of critical thinking skills and learning styles of University students in their academic performance. *Journal of Advances in Medical Education and Professionalism*, 2 (3), pp. 95–102.
- Giacommazzi, M., Fontana, M., Trujillo, C.C. (2022). Contextualization of critical thinking in sub-Saharan Africa. A systematic integrative review. *Thinking Skills and creativity*, 43, pp. 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100978>.
- Gini-Newman, G., Case, R. (2018). *Creating thinking classrooms: Leading educational change for this century* (Thousand Oaks CA, Ed.). Corwin Press.
- Hajhosseini, M., Zandir, S., Shabanan, S.S., Madani, Y. (2016). Critical thinking and social interaction in active learning: A Conceptual Analysis of class discussion from Iranian students' perspective. *Cogent Education*, 3 (1), pp. 1–9. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1175051>.

- Helterbran, V.R. (2007). Promoting critical thinking through discussion. *Journal of College Teaching and Learning*, 4 (6), pp. 1–6. <https://doi.org/10.19030/tlc.v4i6.1569>.
- Jones, J.M. (2014). Discussion group effectiveness is related to critical thinking through interest and engagement. *Psychology Learning and Teaching*, 13 (1), pp. 12–24. <https://doi.org/10.2304/plat.2014.13.1.12>.
- Joynes, C., Rossignoli, S., Amonoo-Kuofi, E.F. (2019). *21st century skills: Evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts* (K4D Help D). Brighton, UK: Institute of Development Studies.
- Juprijal, H., Simamora, E. (2017). Development of learning devices based on realistic mathematics education to improve students' critical thinking ability at SMP Harapan 2 Medan. *Journal of Research and Method in Education (IOSR-JRME)*, 7 (6), pp. 17–18. <https://doi.org/10.9790/7380706071118>.
- Kanukisya, B. (2012). *Globalisation impacts on adult education: A comparative study of adult education policies and practices in Tanzania and Uganda*. University of Oslo.
- Kong, S.C. (2015). An experience of three-year study on the development of critical thinking skills in a flipped secondary classroom with pedagogical and technological support. *Computers & Education*, 89, pp. 16–31. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.08.017>.
- Maphosa, C., Ndebele, C. (2014). Interrogating the skill of introducing a lecture: Towards an interactive lecture method of instruction. *Anthropologist*, 17 (2). <https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891463>.
- Mardiana, N., Mardiani, N., Fitriana, S., Husna, M., Rizaldi, R. (2018). The impact of problem solving method to improve the critical thinking and science process skills in Physics. In *Proceedings of the Internal Conference on Multidisciplinary Research – ICMR2018*, pp. 512–518. <https://doi.org/10.5220/0008889805120518>.
- Maryani, L., Wahyudin, M., Aryanto Sopiandah, V. (2018). Improvement of student critical thinking about using discussion learning. In *KnE Social Sciences*, 3 (10), pp. 989–1000. <https://doi.org/10.18502/KSS.V3I10.3187>.
- Masek, A., Yamin, S. (2012). The impact of instructional methods on ICT: A comparison of problem-Based learning and conventional approach in engineering education. *International Scholarly Research Notices*. <https://doi.org/10.5402/2012/759241>.
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.; C. Thousand Oaks, Ed.). Sage.
- MoEVT. (2007). *Curriculum for diploma in teacher education programmes in Tanzania. Information & Communication Technology (ICT) Policy for Basic Education*. Dae es Salaam.
- Murawski, L. (2014). Critical thinking in the classroom and beyond. *Journal of Learning in Higher Education*, 10 (1), pp. 25–30.

- Mushi, P.A.K. (2010). *Principles and practice of adult education*. Dar es Salaam, Tanzania: Dar-es Salaam, University Press.
- Namamba, A. (2017). Preparation and professional development of teacher educators in Tanzania; Current practice and prospects. *Journal of Education and Practice*, 8 (2222), pp. 136–145.
- Nold, H. (2017). Using critical thinking teaching methods to increase student success: An action research project. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29 (1), 17–32.
- Nzima. (2016). *Competence based curriculum (CBC) in Tanzania; Tutors understanding and their institutional practices*. Växjö: Linnaeus University.
- Peppen, L.M., Verkoeijen, P.P.J.L., Heijltjes, A.E., Janssen, E., Van Gong, T. (2021). Enhancing students' critical thinking skills: is comparing correct and erroneous examples learner beneficial?. *Instructional Science*, 49, pp. 747–777. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09559-0>.
- Rahman, S. (2017). The advantages and disadvantages of using qualitative and quantitative approaches and methods in language “testing and assessment” research: A literature review. *Journal of Education and Learning*, 6 (1), pp. 102–112. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p102>.
- Rashid, S., Qaisar, S. (2016). Developing critical thinking through questioning strategy among fourth grade students. *Bulletin of Education and Research*, 38 (2), pp. 153–168.
- Rathakrishnan, M., Haniffa, M., Yassin, K.M., Omar, S. (2020). Macro critical thinking skills: Applying think-pair-share strategy on MFP students' oral presentation competency. *Hamdard Islamicus*, 43 (2), pp. 407–414.
- Raymond, C., Choon, T.T. (2017). Understanding Asian students learning styles, Cultural influence and learning. *Journal of Education & Social Policy*, 7 (1), pp. 194–210.
- Robillos, R. (2022). Impact of LoiLooNote digital mapping on University students' oral presentation skills and critical thinking disposition. *International Journal of Instruction*, 15 (2), pp. 501–518. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15228a>.
- Santoso, T., Yuanita, L., Erman, E. (2018). The role of student's critical asking question in developing student's critical thinking skills. *Journal of Physics Conference*, 953, pp. 1–6. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/953/1/012042>.
- Saputri, A.C., Sajidan, R., Afaudi, Y., Prasetyanti, N.M. (2019). Improving students' critical thinking skills in cell-metabolism learning using stimulating higher order thinking skills model. *International Journal of Instruction*, 12 (1), pp. 327–342. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12122a>.
- Susilawati, E., Agustinasari, A., Samsudin, A., Siahaan, P. (2020). Analysis tingkat keterampilan berpikir kritis siswa SMA. *Journal Pendidikan Fisika Dan Teknologi*, 6 (1), pp. 11–16. <https://doi.org/10.29303/jpft.v6i1.1453>.
- URT. (1995). *Education and training policy Tanzania*. Dar es salaam.



- Ying, J. (2020). The importance of the discussion method in the undergraduate business classroom. *Humanistic Management Journal*, 5, pp. 251–278. <https://doi.org/10.1007/s41463-020-00099-2>.
- Yuliawati, S., Mahmud, M., Muliati, A. (2016). Teacher's questioning and students' critical thinking in EFL classroom interaction. *ELT Worldwide*, 3 (2), pp. 231–247. <https://doi.org/10.26858/eltww.v3i2.2261>.
- Yusuf, F.A., Adeoye, E.A. (2012). Developing critical thinking and communication skills in students: Implications for practice in education. *African Research Review. An International Multidisciplinary Journal, Ethiopia*, 6 (1), pp. 311–324. <https://doi.org/10.4314/afrrv.v6i1.26>.
- Zamira, D., Khurziya, D. (2020). The importance of developing presentation skills of future teachers. In *Development and Innovations in Science*. Netherlands: International Scientific-Online Conference.
- Zhao, C., Pandian, A., Singh, M.K.M. (2016). Instructional strategies for developing critical thinking in EFL Classrooms. *English language teaching*, 9 (10), pp. 14–21. <http://doi.org/10.5539/elt.v9n10p14>.

## Strategie instruktazowe w rozwoju myślenia krytycznego w szkolnictwie średnim nieformalnym w Tanzanii

### Streszczenie

W niniejszym opracowaniu zbadano wkład strategii instruktazowych w rozwój umiejętności krytycznego myślenia w nieformalnym szkolnictwie średnim w Tanzanii. Badanie zostało przeprowadzone w Kinondoni Municipal Council w Tanzanii. W badaniu zastosowano podejście jakościowe z projektem fenomenologicznym. Próba badawcza składała się z 36 uczniów i 8 nauczycieli, co daje w sumie 44 uczestników. Wykorzystano celowy dobór próby do wszystkich uczestników. Metody użyte do zebrania danych w tym badaniu to wywiady, zogniskowane dyskusje grupowe i obserwacje. W badaniu zastosowano także analizę tematyczną do analizy danych. Wyniki badania wskazują na ograniczone wykorzystanie strategii nauczania, które okazały się mieć niewielki wkład w rozwój umiejętności krytycznego myślenia wśród uczniów. Strategie te obejmują wykład, pytania i odpowiedzi, prezentację ustną, dyskusję grupową i rozwiązywanie problemów, które miały niski wkład w rozwój krytycznego myślenia wśród uczniów w nieformalnym szkolnictwie średnim. Badanie wykazało również, że większość osób uczących nie ma kwalifikacji nauczycielskich, co prowadzi do bardzo niskiego wkładu w rozwój krytycznego myślenia wśród uczniów. Badacze zalecają, aby nauczyciele stosowali odpowiednie interaktywne strategie instruktazowe, które mogą mieć duży wkład w rozwój krytycznego myślenia wśród uczniów, takie jak: strategia pytań i odpowiedzi, dyskusja grupowa, prezentacja ustna, rozwiązywanie problemów, działania badawcze, praca w terenie, wystawianie uczniów na działanie bibliotek, prowizoryczne pytania wyzwalaające, zagadkowe pytania i promowanie samodzielnego uczenia się.

**Słowa kluczowe:** myślenie krytyczne, strategie instruktazowe, kształcenie średnie nieformalne.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2022.31.04>

Tulia MICHAEL

<https://orcid.org/0000-0002-4335-1201>

University of Dodoma (Tanzania)

e-mail: tuliamicrael2015@gmail.com

Abdon EPHREM

University of Dodoma, Tanzania

e-mail: abdonephrem@yahoo.com

## The Contribution of Classroom Assessment Techniques in Developing Problem-Solving Skills in Non-Formal Secondary Education in Tanzania

### Abstract

This study aimed to explore the contribution of assessment techniques in developing problem-solving skills among learners in non-formal secondary education in Tanzania. Qualitative approach with phenomenology design was employed in this study. 32 learners and 8 teachers that made 40 participated in this study. The interviews, focused group discussion and observation were methods used to collect data. Purposive sampling was employed to all participants in this study. The study findings revealed that the assessment techniques used by teachers had little contribution in developing problem-solving skills among learners. The study findings revealed that teachers aimed at enabling their learners achieve high marks in their examinations and not focusing on developing problem-solving skills. Another study finding showed that assessment techniques used by teachers were mostly based on cognitive domain rather than on psychomotor and affective domains. The study recommends that teachers should use the assessment techniques with the aim of enabling their learners attaining good grades as well as attainment of problem-solving skills to enable them solve challenges they face in their day-to-day life.

**Keywords:** Problem solving, assessment and non-formal secondary education.

### Introduction

Problem solving is the vital skills people ought to have in the era of global rapid change of 21<sup>st</sup> century. This draws from the fact that problem-solving skills

enable people get solutions to difficult situations they pass through because these skills demand adequate knowledge, competence and cognitive techniques that lead to solving a problem (Mahanal, Zubaidah, Setiawan, Maghfiroh, & Muhaimin, 2022; Yurtseven, Baysal, & Ocak, 2021). There is also a strong relationship between problem solving skills and the achievement of sustainable development goals (SDG's) for 2030 as a result of this; teachers have to nurture problem solving ability among learners. According to Chu, (2014) one of the ultimate goal of teachers in the 21<sup>st</sup> century should be to prepare learners for a deep understanding of knowledge as well as competence such as problem-solving to enable them to cope with global challenges Chu, (2014). Other studies show that teachers have to promote the higher order thinking skills among learners (Kapur, 2020; Jamari, Mohamed, Abdullah, Zaid, & Aris, 2017; Mahanal et al., 2022). The traits of problem solvers include good decision making, seeking an opportunity through problems and normally appreciate others (Yurtseven et al., 2021).

In order to develop problem solving skills teachers have to guide their learners to follow appropriate steps. For example, Kapur, (2020) provides five steps of problem-solving that are: what is the problem, what are the causes of problem, what are the possible alternative to this problem, which alternative should be applied and evaluation of the problem solving. Similarly, Mahanal et al., (2022) gave out seven problem solving process that are: defining the problem, assessing it, collecting relevant data, developing different solutions, evaluating alternative solutions, selecting the best answer and generalizing the results. Moreover, teachers are supposed to use different assessment techniques such as performance-based assessment and avoid techniques that require recalling knowledge which are most frequently used by teachers (Doganay & Bal, 2010). Therefore, it is worth to investigate on how assessment techniques contribute in developing the problem- solving skills among learners in non-formal secondary education in Tanzania.

### **Why Problem-Solving Skills?**

Problem solving skills are very useful skills that help people solve problems face them in their day-to-day life. Problem-solving skills helps people to provide solutions to their individual and life problems (Kapur, 2020). Studies show that problems are an integral part of people's lives (Kapur, 2020) Sungur & Bal, 2016; Yurtseven et al., 2021). According to Kapur, (2020) problems do face people in different places in their life such as family, personal, profession and business. In addition, problem-solving skills are recognised to be the skills that are very important for learners and other people to succeed in the 21<sup>st</sup> century and in the digital economy place (Kivunja, 2015). In addition, problem solving skills helps people to become competent and able to manage the modern challenges of the 21<sup>st</sup> century (Jamari et al., 2017). Problem-solving skills further, enable people

to communicate effectively and use of the knowledge in a certain context (Kim & Tan, 2013). Therefore, basing on the importance of problem-solving skills, there is a great need for youth and adult learners in the non-formal secondary education to be equipped with problem-solving skills to enable them solve the challenges face them in their day-to day life since education they get is for their immediate use.

### **Study Objectives**

This study is guided by two objectives as indicated below as follows:

- Explore the kind of assessment techniques used by teachers in non-formal secondary education.
- Examine how the assessment techniques used by teachers develop problem-solving skills among learners.

## **Conceptual Framework**

### **Assessment techniques**

Assessment is a crucial part of any teaching and learning activities (Tosuncuoglu, 2018). Studies show that through assessment teachers can grade their students, give feedback and structure the teaching strategies required (Dixson & Worrell, 2017; Tosuncuoglu, 2018). Assessment has a key role in teaching and learning process (Kelley, Fowlin, Tawfik, & Anderson, 2019). According to Poehner (2007) sees assessment as the process of gathering data to measure the strengths and weaknesses of students' learning including knowledge, skills, attitude, and beliefs of the learner. There are three types of assessment techniques that are formative assessment, diagnostic assessment and summative assessment. Formative assessment is the ongoing process assessment for learning that teachers use every day during teaching and learning process and understanding to identify learning needs and adjust teaching appropriately (Wiesnerová, 2012). Summative assessment is used to measure what students have learnt at the end of unit, to promote students to ensure that they have met required standards on the way to earning certification for school completion or to inter certain occupation (OECD, 2008). Diagnostic assessment is done at the beginning of the topic or a course to assess the knowledge, interests, lived experiences, strengths and weakness of a learner (Sanga, 2016).

According to Sanga, examples of diagnostic assessment tools are aptitude tests, fitness examinations, questioning, interviews, self-assessment, observation and discussing board responses. Assessment has different functions in the teaching and learning process including informative, corrective, motivational, developmental, regulative, formative, prognostic and differential (Tosuncuoglu,

2018; Wiesnerová, 2012). Basing on the importance of assessment in any education activities particularly in teaching and learning process, problem-solving skills are also crucial component learners needs to be equipped through assessment techniques to enable them solve daily challenges and respond the ever-changing world of the 21<sup>st</sup> century.

### **Global Context of Problem-Solving Skills**

As it is stated earlier that problem solving is the vital skills needed to be attained by the students and people in the 21<sup>st</sup> century, these skills are also highly needed in the high-developed countries. In European context for example, literature shows that there is a radical process of a structural change in many working places that need people to have problem-solving skills to meet demand of high mass production as well as flexible production techniques (Hamalainen, Cinannato, Malin, & De Wever, 2014). In addition, Goos, (2013) asserts that one of the most important skills in the working place in the most European countries is problem solving. Though problem solving skills enables people solve their problems but these skills increase production, bring good performance, make conflict resolution, build teamwork spirit, make people respect each other and bring peace. The 2012 PISA report shows that in Australia, Italy, Brazil, England (United Kingdom), Korea, Japan, Macao-China and Serbia students performed significantly better in problem solving than other students participated in the study (OECD, 2014). The study by OECD, (2014) also shows that students in vocational programmes in Shangai-China, Turkey, the United Arab Emirates and Malaysia have significant better performance in problem solving than those study mathematics, reading and science. Similarly, students enrolled in general study in German and Hungary have strong performance in problem solving (OECD, 2014).

### **Tanzanian Context of Problem-solving Skills**

The problem-solving skills are crucial element in non-formal secondary education particularly in Tanzania so as to enable non-formal secondary school learners solve problems face them in their day-to-day life. In order to prepare her youths for effective and efficient competing within 21<sup>st</sup> century, Tanzania secondary education curriculum has been designed to inculcate all today needed skills including problem-solving to enable learners respond to the rapid global change of science and technology. Analysis in the lower secondary school curriculum which covers both formal and non-formal secondary education TIE, (2013) is given in this section through comparative analysis. The objectives of this curriculum contain a number of elements including an element problem-solving. Similarly, the Tanzanian curriculum after being analyzed was observed that to contain an element of developing problem-solving skills to non-formal

secondary school learners through promoting the acquisition and appropriate use of literacy, social scientific, vocational, technological, professional and other forms of knowledge, skills and understanding for the development and improvement of the condition of man and society (TIE, 2013). In particular, the curriculum inculcates a sense and ability for self-study, self-confidence and self-advancement in new frontiers of science and technology, academic and occupational knowledge and skills thereby building non-formal secondary school learners with an ability to have aspects of five minds for the future (TIE, 2013). For example, Mathematics subject features problem-solving skills, English and Kiswahili subjects feature analysis, synthesis, comprehension and composition which all-together leads to problem solving skills.

### **The Context of Non-formal Secondary Education in Tanzania**

The Non-Formal Secondary Education (NFSE) program in Tanzania is provided for people who missed the opportunities to join ordinary level of secondary education and those who lacked credit to go for further studies (Kanukisya, 2012; Mushi, 2012; Shirima, 2020). According to Kanukisya, (2014) most of learners in non-formal secondary education are coming from middle-income families. Again, Lauglo (2001) asserts that non-formal secondary school learners tend to come from the poor families. The non-formal secondary education is conducted for two years while formal secondary education is taking four years (Mushi, 2012). According to the Tanzania Institute of Education, (2020), non-formal secondary education in Tanzania has two stages. Stage I is commonly called Qualifying Test (QT) in which Form One and Two levels are studying in the first year, followed by QT. Stage II, in which Form Three and Four levels are studying in the second year followed by Form Four National Examinations. Since the syllabi of non-formal secondary education is two years, thus, learners in non-formal secondary education needs to be equipped with problem-solving skills. This is because most of learners in non-formal secondary education are youth and adults who have multiple social responsibilities in which problem-solving skills may be a solution to the challenges facing them in their endeavours.

Nevertheless, assessment is seen as a procedure or techniques used to obtain the information on students' progress on learning, it may contribute in developing learners' problem-solving skills that may enable them solve challenges they face in their day-to-day life. Different studies have been carried out on assessment towards learners achieving in their learning. For example, Kimaro (2019) in Tanzania investigated the influence of self-efficacy and competence on continuous and comprehensive evaluation practices among primary school teachers. Sanga (2016) explored the teachers' educators' practices in assessment and their implications for student learning in Tanzania. Again, Byabato and Kisamo (2014) investigated the implementation of school based continuous assessment (CA) in Tanzania Ordinary secondary schools and its implications on

the quality of education. These studies did not pay attention on the contribution of assessment techniques in developing problem-solving skills among learners in non-formal secondary education in Tanzania. Therefore, this study wants to fill the identified gap.

## **Methods and Sample selection**

Given the nature of the objectives of this study, qualitative approach was employed. Creswell, (2014) argues that qualitative approach is used to explore for and understand the meaning individuals or groups ascribe to social or human problem. As such, this study deployed qualitative approach because the study required thick description of the phenomena. The study tried to find out data in a natural setting that was non-formal secondary education centres context. In addition, since teachers and learners in non-formal secondary education are the ones experienced the curriculum implementation specifically assessment techniques, phenomenology design was worthy to be used in this study. In phenomenology design, the researcher has normally some of the connection, experience in the situation (Williams, 2007).

Furthermore, non-probability sampling was used as a technique to get sample whereby the purposive sampling was employed. Ray, (2007) assert that that purposeful sampling technique usually identifying and selecting individuals or group that are especially knowledgeable or experienced with a phenomenon of interest. In this study, learners and teachers in non-formal secondary education context deemed to have rich understanding of the issues of interest had to be purposively sampled. This study included 32 learners and 8 teachers that makes total of 40 participants. However, the researchers reached this number (40) of the sample size because of saturation of data collected were reached.

### **The Location of the Study**

This study was carried out in four non-formal secondary education schools in Kinondoni Municipal Council (MC) in Dar es Salaam Region. Study shows that many educational institutions doing adult education programs are located in urban or cities (Mushi, 2012). Therefore, Dar es Salaam Region specifically Kinondoni Municipal Council was chosen due to the following reasons: Firstly, most of the non-formal secondary education learners are found in Kinondoni MC in Dar es Salaam Region (Ministry of Education, Science and Technology [MoEST], 2019). Secondly, in the past couple of years, the non-formal secondary education learners in Kinondoni MC have been comparably performing well in the Form Four National Examinations (National Examination Council of Tanzania [NECTA], 2018). There is no evidence that there is relationship between learners who perform well and the attainment of the problem-solving skills. However, the researchers assumed that there is retrospective relationship between a student with a good performance may likely to have problem solving skills.



## **Data collection methods**

Data in this study was collected through interviews, observation and Focused Group Discussion (FGD). In-depth interview was used so as to get inner feelings of participants towards phenomenon. Literature shows that an interview is a valuable method of gaining a description of activities and events that took place in the past, or those which you cannot gain through observation method (Maxwell, 2005). Both teachers and learners were interviewed in which each interview took 30 minutes for every participant in the school contexts. The observation method also was used in this study. Observation method was used because it suffices what other methods such as interview and group discussion may bring it seem to give the researchers an opportunity to look at what is taking place in the real natural setting (M.D. Gall, J.P. Gall, & Borg, 2007). The classroom observation was used to gather data on the assessment techniques used by teachers in relation with development of problem-solving among learners. Each classroom observation took 40 minutes as scheduled per lesson. Focused group discussion also was used to some learners. Justification for using focused group discussion is that this method enables the researcher to obtain rich data in a short time and getting the in-depth information and very interesting data from large group of people with different ideas, opinions and feelings towards the phenomena as Mishra, (2016) states. This study had 4 focused group discussions in which 24 learners were involved in the FGD. Each group had 8 learners from each non-formal secondary education centre. Each focused group discussion took one hour in the non-formal secondary education centres settings.

## **Data analysis procedures**

In the course of this study, analysis of qualitative information was subjected to thematic analysis technique. The analysis was done basing on the six steps given by Creswell (2014) as follows. The first step is organizing and preparing the data for analysis. In This step the recorded notes of in-depth interviews and focused group discussion were transcribed from Kiswahili language to English language. In connection to this, the notes from classroom observation were sorted and arranged in a good manner. The second step is reading all the data. All data from in-depth interview, observation and focus group discussion were read several times until the researchers got the sound meaning or message. The third stage is coding all the data. The researchers started coding immediately after the first in-depth interview. The researcher took a piece of raw data and analyse them and be presented as a memo. Every memo was labelled with a concept which reflects interpretation of what was being said by interviewee by using different colours that differentiated from one interviewer to another such as yel-

low, green, pink and blue. Information from focused group discussion was labelled by using numbers such as participant 1, participant 2, and participant 3 respectively. The fourth step is using coding process to generate themes. In this step, information and descriptions from participants about instructional strategies towards developing critical thinking among learners were used to make categories or theme. The descriptions from participants resulted into six themes. The fifth step is advancing theme. The observational descriptions and quotations from participants during in-depth interviews and focused group discussion were used to expand the themes. The sixth step is interpreting the data. The data were interpreted depending on the lesson learnt by the researchers from the data presented. Every theme was interpreted by giving the meaning from the data presented.

## **Ethical Considerations**

This study was very sensitive to the ethical issues since it dealt with youths and adult learners and their teachers in non-formal secondary education context. Literature shows that studies involve collecting data from participants, researchers should consider to protect research participants from possible harm and how to secure privacy and confidentiality and make a plan on how to do this (Gall et al., 2007). Basing on this argument, researchers highlighted and took into considerations three main issues as follows: First, people with authority were recognized by seeking permission to carry out the research in the municipal council where this study were carried out. Second, the consented participants were provided with the informed consent forms and being asked to have the right of data dissemination from the interviewees, observations and focused group discussion. The third issue was confidentiality where pseudonyms was used the interviewees and all members in the focused group discussion in this the study. For example, teachers were labelled Teach 1, Teach 2, Teach 3... Teach 8. Consequently, learners in this study were labelled Learn 1, Learn 2, Learn 3... Learn 32.

## **Study Findings**

### **Formative Assessment**

The study found that teachers used formative assessment in assessing learners. During interview with teachers and learners as well as FGD with learners it was revealed that the kind of formative assessment given to learners were quiz, weekly test, monthly tests, mid-term test and terminal examinations and pre-mock examination. For example, one of the learners during FGD from centre 4 states:

Our teacher usually gives us oral questions, quizzes and homework. Again, our teacher gives us the weekly tests and mid-term test. (Lean 32).

Similarly, during interview, one of the teachers from centre 2 mentioned the kind of assessment techniques she used and reasons of using them as she heard:

I do like giving several home works, assignments, weekly tests and quizzes. This is because through doing this my learners become competent and enhancing them for the coming examination such as terminal examination (Teach 7).

During classroom observation, it was observed that teachers used formative assessment in assessing learners. It was observed that six teachers in center 1, 3 and 4 occasionally provided assignments, quizzes and home works to learners while teachers in center 2 regularly provided formative assessment to their learners. Teachers in centre 2 gave questions to learners after finishing the lesson every day without minding if the topic has finished or not. For example, a history teacher provided quiz to learners as one of the questions as follows, "*Examine for the rise of state in pre-colonial African societies*". Again, a mathematics teacher from centre 1 provided assignment to learners which poses the disposition of problem-solving skills. One of the questions in an assignment this teacher gave students is this below:

Jane was given 30 shillings to buy guavas and avocados. One guava cost 2 shillings while one avocado cost 3 shillings. If the number of guavas bought is at least twice the number of avocados, show graphically the feasible region representing the number of oranges and mangoes she bought, assuming that no fraction of oranges and mangoes are sold at the market.

The findings indicated that teachers were using formative assessment with intention of preparing learners for summative assessment. Nevertheless, teachers used formative examination with a purpose of preparing learners for the future examinations; some of the questions in the formative assessment portrayed the dispositions of developing problem-solving skills among learners nevertheless.

### **Summative assessment**

The study established that teachers used summative assessment as was the practice scheduled in the school calendar for measuring students' progress at the end of the semester, terminal and per annum. This was revealed to all participants during FGD and interview that teachers used summative assessment techniques such as terminal examinations, annual examinations and mock examination. During FGD and interview learners unveiled that some of their fellow learners did the examination provided by the Institute of Adult Education (IAE) while others did not. The study sought to find out why some learners did not do examination provided by the IAE. In working on this matter, one interviewed learner from centre 3 explained:

In order to be registered to do examination of IAE we must pay thirty thousand Tanzanian shillings (30,000/=). Some of our fellow students who fail to pay such amount are not allowed to do this kind of examination (Learn 11).

On top of that, the study sought to know the reasons why teachers were using summative assessment to assess their learners the way they did. During interview, teachers mentioned five reasons. These reasons include one, to know if learners; two, to prepare learners for the final examinations; three, to check the effectiveness of their teaching methods; four, to make learners study hard; and five understood what teachers taught, to help teachers to know learners' ability in learning and discovering the strengths and weakness of the learners.

These findings show that teachers were using summative assessment as for the purpose of evaluating learners learning progress as well as teaching process. As it was revealed in the interview when teachers were mentioning the reasons for using summative assessment it was observed that no one teacher mentioned the reason of developing problem-solving skills and other important skills needed to be achieved by learners to cope with technological change of science and technology of 21<sup>st</sup> century.

### **Oral and Written Feedback**

The findings revealed that teachers provided both oral and written feedback occasionally. The study sought to find out if teachers were giving feedback to the learners during teaching and after both formative and summative assessment. During FGD and interview, learners said that their teachers gave them both oral and written feedback seldom. Learners in the FGD also said that their teachers gave them feedback rarely outside the classroom. For example, one learner during FGD from center 3 heard:

We normally find our teacher at our own time in the office to ask him to mark our work and giving us feedback in the office (Learn 26).

Another interviewed learner from center 4 disclosed that her teacher seldom provided feedback as she elaborated:

However, our teachers give us both oral and written feedback, she gives us occasionally such as after doing examinations. She come in the class and make correction for the difficult questions we failed (Learn 18).

During classroom observation, it was also observed that teachers seldom provided both oral and written feedback during and after teaching and learning. It was observed that oral feedback given to learners who were asking questions after the lesson in all centres. For example, a teacher in center 2 was marking the assignment, quizzes and homework on the exercise books but oral feedback was given to the class if there was a question that seemed to be difficult to the majority of learners.

The findings show that teachers gave both oral and written feedback occasionally. This implies that the problem-solving skills were less developed among learners. This is because through giving feedback is where teachers provide scaffolding to learners. Teachers paid little attention on feedback and aimed enabling learners understand well the questions that they missed up and leaving behind the goal of developing the problem-solving skills among learners.

### **The Intended objectives of Assessment**

The study findings revealed that the intended objective of assessment was to enable learners pass their examinations and make improvement. This was revealed to all teachers during interview when they asked how they achieve their intended objectives towards assessment. For example, one of the teachers during interview from centre 2 narrated:

I achieve my intended objective through assessment. This is because results show me where I have done mistake, also assessment help me to know how many learners have passed and failed my test or examinations. Hence, I know the extent to which my objective is achieved and from their I know what to do for improvement (Teach 5).

Another teacher during interview supported by saying that the intended objective of her assessment was good performance of her learners as she stated:

My main goal is good performance of my learners in my subjects. Thus, through tests and series examinations determine the achievement of my intended objectives (Teach1).

These findings clearly have indicated that the intended objective of teachers was good performance of their learners not developing problem-solving skills and other important skills that can enable learners to cope with life changes and challenges. This is because during interview no one teacher dared to mention the intended objective of developing problem-solving skills and other today needed skills that may support learners in their day-to-day life and in their endeavours of 21<sup>st</sup> century.

### **Discussion of the study findings**

The study findings have indicated that teachers used formative assessment with intention of preparing learners for summative assessment and improving their learning. The findings are in support with the argument given by Johansen, (2013) that formative assessment is a major source for improvement of students' learning. Similarly, Bhagat and Spector, (2017) assert that formative assessment is aiming at helping learners succeed in their learning. The present study findings are also aligning with such of Saeed, Tahir, and Latif, (2018) in Pakistan who found that teachers believed that formative assessment could play more pivotal role in promoting students learning. Other findings by Saeed et al. revealed that teachers were using different assessment techniques without

knowing its purpose. The present study findings are out of step with a quasi-experimental study by Parno, Wahyuni, and Ali, (2021) in Indonesia revealed that problem-based learning STEM formative assessment is suggested to be used in the field to increase problem-solving skills among learners.

On top of that, the study findings revealed that teachers used summative assessment aiming at evaluating their learners at the end of the course, semester, term and annum. These findings are contrary to the recommendations given in a descriptive study by Olela, Allida, and Role, (2021) in Kenya that when teachers assess students should focus on students' acquisition attitude, valued and skills needed for today's needs. This means that problem-solving skills is among of today's required skills in the 21<sup>st</sup> century needs to be developed even through summative assessment techniques. This is similar with what Ukobizaba, Nizeyimana, and Mukuba, (2021) observed that the application of summative assessment strategies like problem-based and cooperative learning is bound to strengthen students' mathematical problem solving. Contrary, Harlen and Crick, (2002) assert that summative assessment has impact on students' motivation on test anxiety low achievement and teachers and curriculum. Again, Glazer, (2014) note that the major function of summative assessment is to make sure that formative assessment is done accordingly. This entails that the development of problem-solving skills among learners is not one among of the functions of summative assessment.

Furthermore, the study findings established that teachers provided both oral and written feedback occasionally and it was used for improving students learning. These findings are in line with the argument given by Glazer, (2014) that one among of the targets of feedback is to enhance learning and motivate students to study. Similarly, Hattie and Timperley, (2007) assert that feedback is one among influencing factor on students' learning and achievement as well as is used as instructional purposes. This imply that feedback may develop the problem-solving skills among learners depending on how teachers targeted it. The present study findings also go against with a quasi-experimental study by Caceres, Nussbaum, Gonzalez., and Gardulski., (2019) who established that feedback contributes more in allowing learners solve problems with much efficiently. This entails that feedback is a good factor in contributing the development of problem – solving skills among learners. Similarly, Fyfe, De Caro, and Rittle-Johnson, (2015) suggest that there is a need to consider the cognitive requirements of different types of feedback because the problem solving skills can be optimized by considering learners' characteristics and learning environment. In addition, a study by Medina, Conway, Davis-Maxwell and Webb (2013) revealed that provisional of both oral and written feedback among pharmacy students improved their problem-solving skills. The present study findings are out of step with that of Chevalier et al., (2022) who carried out a quasi-experimental study in Switzerland and found that the delay feedback has positive effect on computational thinking development in educational robotic.

Besides, the study findings revealed that the teachers' intended objective of assessment was to enable their learners do good in their examinations at the end of the course. The development of problem-solving skills among learners was not one among of teachers intended objectives. These findings has some similarities with the three main objectives of assessment given by Struyven, Dochy, and Janssens, (2013) that are plan the teaching methods, to know the degree and results after test or examination and to provide feedback for improvement. In addition, the study findings are in alignment with such of Amin Umar, Dauda, and Kolomi Mutah, (2016) in Sudan who observed that observed that one of the objectives of assessment is to raise students' level of academic performance and increases their motivation for learning. The study findings also are in apparent with the argument given by Sewagegn (2020) that the learning objective and assessment are linked and do play an important role in the students' learning success. Similarly, the study findings are in agreement with a qualitative study by Sanga, (2016) in Tanzania who established that the purpose of assessment is for improvement such as achievement obtained in criterion-referenced assessment and norm referenced assessment. These findings contradict with the assertion given by OECD, (2008) that the objective of assessment specifically formative assessment is to meet the goal of promoting lifelong learning and builds learners' skills of learning to learn.

## **Conclusion and Recommendations**

Based on the study findings, the researcher concluded that teachers in non-formal secondary education assessed learners focusing on improving learners' learning and good performance in their examinations. The assessment techniques were not structured to improve both learners learning and attainment of problem-solving skills. This was done perhaps teachers in non-formal secondary education were not aware about that the assessment techniques may be structured in developing problem-solving skills among learners apart from improving learners' performance. In addition, the kind of assessment techniques used by teachers based much on cognitive domain rather than affective and psychomotor domains. Conclusively, the assessment techniques used by teachers had low contribution in developing problem-solving skills among learners in the non-formal secondary education visited.

Basing on the results of this study, the policy makers, curriculum developers, school quality assurers and teachers should intervene the situation of which assessment techniques should be for not only improving learners and grading but also developing problem-solving skills among learners. Curriculum developers should design the syllabus that show the assessment techniques that cut across

all types of domains of Bloom (cognitive, affective and psychomotor). In addition, school quality assurers should inspect and give technical advice for teachers' non-formal secondary education on how to make the assessment techniques that may contribute in developing problem-solving skills among learners. Teachers in the non-formal secondary education should make sure that they use three types of assessment that are formative assessment, diagnostic assessment and summative assessment with the intention of developing problem-solving skills among learners apart from improving students learning and academic performance. Teachers also need to frequent immediate feedback both oral and written in order to equip learners' problem-solving skills that may support them in solving the challenges face them in their daily life and respond to the ever-changing globe.

## References

- Amin Umar, D.M., Dauda, D.B., Kolomi Mutah, L. (2016). Effectiveness of Demonstration and Lecture Methods in Learning Concept in Economics among Secondary School Students. *Journal of Education and Practice*, 7 (12), pp. 51–59.
- Bhagat, K.K., Spector, J.M. (2017). Formative assessment in a complex problem-solving domains: The emerging role of assessment technologies. *Educational Technology and Society*, 20 (4), pp. 312–317.
- Byabato, S., Kisamo, K. (2014). Implementation of school based continuous assessment (CA) in Tanzania Ordinary secondary schools and its implications on the quality of education. *Developing Country Studies*, 4 (6).
- Caceres, M., Nussbaum, M., Gonzalez, F., Gardulski, V. (2019). Is more detailed feedback better for problem-solving?. *Interactive Learning Environments*, 29 (7), pp. 1189–1210. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1619595>.
- Chevalier, M., Giang, C., El-Hamamsy, L., Bonnet, E., Papaspros, V., Pellet, J.-P., Audrin C., Romero M., Baumberger B., Mondada, F. (2022). The role of feedback and guidance as intervention methods to foster computational thinking in educational robotics learning activities for primary school. *Computers & Education*, 180, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104431>.
- Chu, C. (2014). Developing 21st century skills with plagiarism-free inquiry learning, collaborative teaching, social media, and gamification. I The University of Hong Kong. Retrieved from <http://web.edu.hku.hk/staff/academic/samchu>.
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dixon, D.D., Worrell, F.C., (2017). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory Into Practice*, 55 (2), pp. 153–159. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989>.



- Fyfe, E.R., De Caro, M., Rittle-Johnson, B. (2015). When feedback is cognitively-demanding: The importance of working memory capacity. *Instructional Science An International Journal of the Learning Sciences*, 43 (1), pp. 73–91. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9323-8>.
- Gall, M.D., Gall, J.P., Borg, W.R. (2007). *Educational Research* (8th ed). Cape Town: Pearson Education, Inc.
- Glazer, N. (2014). Formative Plus Summative Assessment in Large Undergraduate Courses: Why Both?. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26 (2), pp. 276–286.
- Goos, M. (2013). How the world of work is changing: A review of the evidence. ILO RESEARCH PAPER. Retrieved from [www.econ.kuleuven.be/public/n06022/ILO-20131205](http://www.econ.kuleuven.be/public/n06022/ILO-20131205).
- Hamalainen, R., Cinannato, S., Malin, A., De Wever, B. (2014). VET workers problem-solving skills in technology – rich environments: European approach. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJR-VET)*, 1 (1), pp. 57–80. <https://doi.org/10.13152/IJR-VET.1.1.4>.
- Harlen, W., Crick, R.D. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning (EPPI-Centre Review version 1.1). *Research Evidence in Education Library*, 1. Retrieved from: [http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/reel/review\\_groups/assessment/ass\\_rv1/ass\\_rv1.pdf](http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/reel/review_groups/assessment/ass_rv1/ass_rv1.pdf).
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77 (1), pp. 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Jamari, D., Mohamed, H., Abdullah, Z., Zaid, N.M., Aris, B. (2017). Fostering higher order thinking and problem solving skills through social media. *Man in India*, 97, pp. 1–10.
- Johannesen, M. (2013). The role of virtual learning environment in a primary school context: An analysis of inscription of assessment practices. *British Journal of Educational Technology, Pedagogy and Education*, 24 (5), pp. 1–16. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2014.961925>.
- Kanukisya, B. (2012). *Globalisation impacts on adult education: A comparative study of adult education policies and practices in Tanzania and Uganda (Doctoral thesis)*. University of Oslo, Norway.
- Kanukisya, B. (2014). Who participates in non-formal secondary education and why: Findings from Tanzania and Uganda. *Papers in Education and Development*, 32, pp. 1–15. Retrieved from <http://www.journals.udsm.ac.tz>
- Kapur, R. (2020). *Understanding the meaning and significance of pedagogy*. John Wiley & Sons.
- Kelley, K.W., Fowlin, J.M., Tawfik, A.A., Anderson, M.C. (2019). The role of using formative assessments in problem-based learning: A health sciences education perspective. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 13 (2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1814>.

- Kim, M., Tan, H.T. (2013). A Collaborative Problem-solving Process Through Environmental Field Studies. *International Journal of Science Education*, 35 (3), pp. 357–387. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.752116>.
- Kimaro, A. (2019). *The influence of self-efficacy and competency on continuous and comprehensive evaluation practices among primary school teachers*. The University of Dodoma.
- Kivunja, C. (2015). Exploring the Pedagogical Meaning and Implications of the 4Cs “Super Skills” for the 21st Century through Bruner’s 5E Lenses of Knowledge Construction to Improve Pedagogies of the New Learning Paradigm. *Creative Education*, 6 (2), pp. 224–239. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.62021>.
- Mahanal, S., Zubaidah, S., Setiawan, D., Maghfiroh, H., Muhaimin, F.G. (2022). Empowering college students’ problem solving-skills through RICOSRE. *Education Science*, 12 (3). <https://doi.org/10.3390/educsci12030196>.
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed). Thousand Oaks: Sage.
- Mishra, L. (2016). Focus group discussion in qualitative research. *TechnoLearn*, 6 (1), pp. 1–5.
- Mushi, P. (2012). *History and development of education in Tanzania*. Dar-es-Salaam University Press.
- OECD. (2008). *Assessment for learning. Formative assessment. OECD/CERI International conference “Learning in the 21st century: Research, Innovation and policy”*. Organisation for economic cooperation and development.
- OECD. (2014). How Problem-solving performance varies within countries. In: *PISA 2012 Results: Skills in tackling real-life problems*, 5, pp. 93–115. <https://doi.org/10.1787/9789264208070-9-en>.
- Olela, M., Allida, D., Role, E.M. (2021). The influence of summative evaluation on classroom practices in Rarieda sub-county, Kenya. *East African Journal of Education and Social Sciences*, 2 (3), pp. 69–78. <https://doi.org/10.46606/eajess2021v02i03.0105>.
- Parno, S.K., Wahyuni, D.R., Ali, M. (2021). The effect of the STEM approach with the formative assessment in PBL on students’ problem solving skills on fluid static topic. *Journal of Physics: Conference Series*, 2098. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2098/1/012025>.
- Poehner, M. E. (2007). Beyond the test: L2 dynamic assessment and the transcendence of mediated learning. *The Modern Language Journal*, 91 (3), pp. 323–340. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00583.x>.
- Ray, R. (2007). Designing and Conducting Mixed Methods Research [Book Review]. *Qualitative Research Journal*, 7 (2), pp. 90–91. <https://doi.org/10.3316/qj0702090>.

- Saeed, M., Tahir, H., Latif, I. (2018). Teachers' perceptions about the use of classroom assessment techniques in elementary and secondary school. *Bulletin of Education and Research*, 40 (1), pp. 115–130.
- Sanga, P. L. (2016). Implications of teacher educators' practices in assessment for student learning in Tanzania. *Makerere Journal of Higher Education*, 8 (1), pp. 3–24.
- Shirima, G.H. (2020). Managing the provision of non-formal secondary education in Tanzania: The emerging sustainability issues. *Papers in Education and Development*, 38 (1), pp. 71–93.
- Struyven, S., Dochy, K., Janssens, S. (2013). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 30 (4), pp. 325–341.
- Sungur, G., Bal, P.N. (2016). Analysis of 4th grade students' problem solving skills in terms of several variables. *Education Practice*, 7, pp. 1–9.
- Tanzania Institute of Education. (2020). Journal of Adult Education. *Journal of Adult Education*, 38 (1), pp. 22–42.
- Tanzania, N.E.C. of. (2018). *Education sector performance report 2017/2018 Tanzania mainland*. Dar es Salaam.
- TIE. (2013). *Curriculum for ordinary level secondary education in Tanzania*. Dar Es Salaam: Tanzania Institute of Education.
- Tosuncuoglu, I. (2018). Importance of assessment in ELT. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (9), pp. 22–42. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i9.3443>.
- Ukobizaba, F., Nizeyimana, G., Mukuba, A. (2021). Assessment strategies for enhancing students' mathematical problem-solving skills: A review of literature. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17 (3). <https://doi.org/10.29333/ejmste/9728>.
- Wiesnerová, D. (2012). *Benefits of self-assessment in english classes at elementary schools (Bachelor Thesis)*. Masaryk University Brno. Retrieved from [https://is.muni.cz/th/h8x8n/Bachelor\\_Thesis\\_Wiesnerova.pdf](https://is.muni.cz/th/h8x8n/Bachelor_Thesis_Wiesnerova.pdf).
- Williams, C. (2007). Research methods. *Journal of Business and Economic Research (JBER)*, 5 (3), pp. 65–72. <https://doi.org/10.19030/jber.v5i3.2532>.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods* (3th ed.); C. Thousand Oaks: Sage.
- Yurtseven, R., Baysal, E.K., Ocak, G. (2021). Analysis of the relationship between decision making skills and problem-solving skills of primary school students. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8 (3), pp. 2117–2130.

## **Wkład klasowych technik oceny w rozwój umiejętności rozwiązywania problemów w nieformalnym szkolnictwie średnim w Tanzanii**

### **Streszczenie**

Celem podjętych działań było zbadanie wkładu technik oceny w rozwój umiejętności rozwiązywania problemów wśród uczniów w nieformalnym szkolnictwie średnim w Tanzanii. W badaniu zastosowano podejście jakościowe z fenomenologią. W badaniu wzięło udział 32 uczniów i 8 nauczycieli, co stanowiło 40 osób. Wywiady, zogniskowana dyskusja grupowa i obserwacja były metodami użytymi do zebrania danych. Dobór celowy został zastosowany do wszystkich uczestników tego badania. Wyniki badania ujawniły, że techniki oceny stosowane przez nauczycieli miały niewielki wkład w rozwój umiejętności rozwiązywania problemów wśród uczniów. Nauczyciele dążyli do umożliwienia swoim uczniom osiągnięcia wysokich ocen na egzaminach, a nie skupiali się na rozwijaniu umiejętności rozwiązywania problemów. Inne wyniki badania pokazały, że techniki oceny stosowane przez nauczycieli były w większości oparte na domenie poznawczej, a nie psychomotorycznej i afektywnej. Badanie zaleca, aby nauczyciele stosowali techniki oceniania w celu umożliwienia uczniom uzyskania dobrych ocen, jak również osiągnięcia umiejętności rozwiązywania problemów, które pozwolą im rozwiązywać wyzwania, z jakimi spotykają się w codziennym życiu.

**Słowa kluczowe:** rozwiązywanie problemów, ocena, nieformalne kształcenie średnie.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2022.31.05>

Paweł ZIELIŃSKI

<http://orcid.org/0000-0001-9015-6751>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: p.zielinski@ujd.edu.pl

## Myśl pedagogiczna Moziego i szkoły moistów

### Streszczenie

W artykule podjęto próbę rekonstrukcji myśli pedagogicznej Moziego oraz szkoły moistów, wyróżniającej się, obok taoizmu i konfucjanizmu, starożytnej szkoły filozoficznej w Chinach. W badaniach odwołano się do dzieła Moziego oraz opracowań autorstwa współczesnych znawców jego filozofii. Podstawowe wartości pedagogiczne czy cnoty wskazywane przez filozofa to miłość uniwersalna, bezpieczeństwo (ekonomiczne), pokój, prostota, skromność, samoograniczenie (potrzeb materialnych), aktywizm społeczny, wysokie morale przywódców i zwierzchników. Podstawowy dylemat koncepcji moistów sprowadza się do państwowego i religijnego sankcjonowania wymienionych cnót pedagogicznych, co w świetle współczesnych badań pedagogicznych podważa wartość koncepcji.

**Słowa kluczowe:** pedagogika humanistyczna, miłość, pokój, korzyść, filozofia chińska, myśl pedagogiczna, autorytaryzm.

### Wprowadzenie

Praca ma za zadanie przybliżyć myśl pedagogiczną Moziego i jego szkoły filozoficznej, ma zatem odpowiedzieć na pytanie, jak ukształtowała się jego aksjologia wychowania; analizę przeprowadzono w oparciu o metody badań pedagogicznych – hermeneutyczną i porównawczą – tak, aby konkluzje były czytelne dla współczesnego humanisty w Polsce.

W czasach zbliżonych do okresu życia Konfucjusza, w Chinach Epoki Walczących Królestw, okresie wojen między skłóconymi siedmioma państwami chińskimi, ale też epoce znaczącego rozkwitu szkół filozoficznych, żył Mozi (Mo Di, Mo Tzu, Micjusz, ok. 470 lub 480 r. p.n.e. – ok. 392 r. p.n.e.). W tym okresie

złotego wieku filozofii na świecie żył również Sokrates. Mozi był filozofem chińskim, który oddziaływał na pozostałe starożytne chińskie szkoły filozoficzno-religijne, w tym na taoizm, legizm, a zwłaszcza na konfucjanizm, wobec którego był w opozycji. Szkoła moistów (motistów) nie była tak popularna jak konfucjańska i nie przetrwała zbyt długo. Już podczas trwania krótkiej dynastii Qin (221 r. p.n.e. – 206 r. p.n.e.) została bardzo mocno osłabiona, a zanikła ostatecznie w trakcie rządów dynastii Han (206 r. p.n.e. – 220 r. n.e.). Począwszy od XVII wieku, obserwuje się renesans zainteresowania naukami szkoły moistów, nie tylko w Chinach.

W *Zapiskach historyka* Sima Qiana (ok. 145 r. p.n.e. – 86 r. p.n.e.), monumentalnym dziele historycznym obejmującym około 2000 lat chińskiej historii, można odnaleźć w części „Liezhuan” niewielkie wzmianki o życiu Moziego, zamieszczone wśród biografii innych wybitnych postaci chińskiej kultury. Mozi próbował w praktyce, w społeczeństwie chińskim, realizować głoszone przez siebie wartości. Podobnie jak Konfucjusz podróżował po rozdartych konfliktami Chinach, starając się powstrzymać wzajemną wrogość i działania wojenne. Zgromadził też wokół siebie zwolenników, w ten sposób formowała się jego szkoła, aktywna w Chinach przez niecałe dwieście lat. Szkoła moistów była znana z dopracowania technik sztuki obronnej i logiki oraz stworzyła tradycję nauczania humanistycznego.

Mozi jako filozof skupiał się na kwestiach państwowych, społecznych i obyczajowych, na rozwoju moralnym człowieka i wartościach moralnych oraz na wychowaniu (Hundersmarck, 1997, s. 21). Przetrwało do dziś dzieło będące zbiorem traktatów pod nazwą *Mozi*, czyli *Dzieła Mozi*. Składa się ono z piętnastu ksiąg (juan) podzielonych na pięćdziesiąt trzy rozdziały, choć pierwotnie było ich prawdopodobnie siedemdziesiąt jeden. Uważa się, że podstawowe nauki Moziego zawarte są w ośmiu księgach (od drugiej do dziewiątej). Skupiają się one na kilku głównych zagadnieniach (Hundersmarck, 1997, s. 21–22). W tym artykule odwołano się do przekładu i opracowania dzieła chińskiego filozofa i jego następców dokonanego przez Iana Johnstona pt. *The Book of Master Mo*. Wydanie to dzieli materiał na pięć części oddających różne tematy zainteresowań Moziego i moistów. Pierwsza z nich zawiera eseje na rozmaite tematy i różni się stylem od części drugiej. Ta z kolei zawiera dziesięć podstawowych doktryn, którym pierwotnie prawdopodobnie poświęcono po trzy eseje (jednak nie wszystkie się zachowały). Łącznie brakuje tu prawdopodobnie siedmiu rozdziałów. Właśnie ta część jest przypisywana Moziem. Trzecia część składa się z rozdziałów dialektycznych (są to tzw. Logiczne Rozdziały), dotyczących zróżnicowanych tematów: maksym, nauk przyrodniczych, matematyki, fizyki, optyki, epistemologii, dyskusji, dialektyki, polityki, ekonomii, edukacji (jiaoxue) i etyki (lunli). Część czwarta zawiera pięć dialogów w żywy sposób prezentujących doktrynę oraz pewne szczegóły z życia mistrza Mo. Ostatnia, piąta część poświęcona jest przede wszystkim zagadnieniom obrony miasta, zwłaszcza konkretnym metodom obrony, ponadto innym jej aspektom o charakterze bardziej ogólnym (Mo Zi, 2010, s. 29–31).

## Miłość uniwersalna

Szesnastowieczni jezuici w Chinach uważali Moziego za naturalnego chrześcijanina z uwagi na jego wiarę w Boga oraz powszechną miłość. Zdaniem filozofa stronniczość, czy też egoizm ludzki, leży u źródeł kryzysu społecznego, konfliktów i wojen. „Narcystyczne zaabsorbowanie samym sobą wywołuje chorobę stronniczości niszczącej społeczeństwo” (Hundersmarck, 1997, s. 22). Filozof pragnął zastąpić rozpowszechniony egoizm powszechną czy uniwersalną miłością. Wskazuje na jej znaczenie zarówno działanie Nieba, jak i mędrców. W *Księdze Mistrza Mo* (2010) znajduje się fragment:

Miłość Nieba do człowieka jest bardziej wszechogarniająca niż miłość mędrca do człowieka; jej korzyść dla człowieka jest głębsza niż dobro mędrca. Miłość wielkiego człowieka do małego człowieka jest bardziej wszechogarniająca niż miłość małego człowieka do wielkiego człowieka; jej korzyść dla małego człowieka jest pełniejsza niż dobrodziejstwa małego człowieka dla wielkiego człowieka (44.1, s. 452).

Mozi stwierdził, że pokój i bezpieczeństwo są do osiągnięcia, gdy inni są traktowani jak my sami, gdy dla wszystkich innych chcemy dobra, nie tylko dla swoich dzieci i rodziców, ale dla wszystkich dzieci i rodziców.

Jest to głęboka myśl pedagogiczna, którą można odnaleźć nie tylko u pierwotnych chrześcijan, ale również u Immanuela Kanta, twórcy naukowej pedagogiki humanistycznej. Królewiecki uczoney widział wychowanie egoistyczne jako wychowanie do teraźniejszości, gdy rodzice pragną dla swych dzieci materialnego powodzenia, a władcy instrumentalnie wykorzystują swych poddanych, by zaspokoić swe ambicje. Wychowanie do przyszłości, do osiągnięcia pokoju na świecie wymaga porzucenia celów i postaw egoistycznych na rzecz altruistycznych (Kant, 1999, s. 47–49). Podobnie widział to Lew N. Tołstoj, który głosił wychowanie religijne oparte na poczuciu dobra, kierowaniu się miłością i podobnych wartościach, które realizowane w praktyce pozwoliłyby na stworzenie humanistycznych warunków życia społecznego oraz zapobiegałyby wojnom (Bybluk, 2007, s. 701–702). Według Theodora W. Adorno jedynym sposobem, który miałby uniemożliwić zbrodnię ludobójstwa, jest powszechne praktykowanie miłości. Tylko pedagogika tolerancji i miłości może zapobiec rezultatom wychowania autorytarnego, co Adorno zauważył już w myśli pedagogicznej Kanta (Adorno, 1978, s. 357–358). Mamy tu zatem wyraźną zbieżność myśli pedagogicznej Moziego z podstawowymi założeniami humanistycznych pedagogik nowożytnych.

Według Moziego, gdy ludzie ulegają egoizmowi, to ginie miłość (ai) i ginie dobroć (humanitarność). W parze z miłością idzie korzyść (li), zarówno dla innych, jak i dla siebie. Za dobro władcy lud odpowiada miłością, a korzyścią dla wszystkich będzie pokój i harmonia. Powszechna miłość ma również zapewnić duże plony oraz rozwój gospodarczy. Wojna tylko pozornie przynosi korzyści, gdyż miliony ludzi cierpią od postępującego niszczenia. Rozumienia dobra i zła dla moistów jest oczywiste, dobrymi są czyny przynoszące korzyść innym, złymi

czyny przynoszące im krzywdę. Uniwersalna miłość nie jest czymś idealistycznym, należy aktywnie starać się o bycie pożytecznym dla innych, miłość przynosi wszystkim największe szczęście (Hundersmarck, 1997, s. 22). Ten aktywizm i użyteczność dla innych są częściowo zgodne z założeniami pedagogiki amerykańskiego pragmatyzmu. Miłość zdaje się też przejawiać na różne sposoby i mieć różne formy. To z kolei jest bliskie rozumieniu miłości w społecznej psychologii humanistycznej Ericha Fromma (1973).

## Wychowanie moralne

Podobnie jak przedstawiciele innych starożytnych filozofii chińskich, Mozi dowodził, że czyny starożytnych mędrców-cesarzy wyznaczają uniwersalne zasady postępowania, jednak powinny one być zgodne z doświadczeniami zwykłych ludzi. Zatem podstawowa norma moralna uniwersalnej miłości ma przynieść im dostrzegalne korzyści.

Tian, czyli Niebo, utożsamiane przez tłumaczy dzieła filozofa z Bogiem, jest dla Moziego realnym bytem, źródłem wszechrzeczy, które wspaniałomyślnie reaguje, czyniąc dobro tym, którzy się do niego modlą i składają mu ofiary.

Rozumienie Nieba jako pozaludzkiej siły przejawiającej się w cyklach przyrody oraz rozmaitych przejawach jej potęgi, siły połączonej ze światem ludzi oraz reagującej na zachodzące w nim procesy, było charakterystyczne dla wierzeń różnych chińskich systemów filozoficzno-religijnych, również dla taoizmu i konfucjanizmu. Ład moralny i sprawiedliwość w społeczeństwie – dostrzegane przez Niebo – powodowały, że zapewniało ono harmonię, dobrobyt i pomyślność ludziom, a władca cieszył się jego mandatem. Degeneracja moralna wywoływała powódzie, trzęsienia ziemi, rozmaite plagi i inne nieszczęścia, co jednocześnie było wezwaniem do odnowy moralnej władz i całego społeczeństwa. Zatem Niebo było najwyższym gwarantem moralności (Kohn, 2012, s. 5). Człowiek w swym postępowaniu odwołujący się do miłości uniwersalnej żyje w zgodzie z wolą Nieba i jest ostatecznie przez nie wynagradzany, odwrotnie dzieje się z ludźmi egoistycznymi, szkodzącymi innym i nieprzyjaznymi dla nich. Według Moziego człowiek, który jest zgodny z esencją czy istotą Nieba, zatem kieruje się uniwersalną miłością, a nie egoistycznym pragnieniem bycia przez nie nagradzanym, stanowi ideał wychowania moralnego (Hundersmarck, 1997, s. 22). Samo wejście na poziom nieegoistyczny czy pozaosobowy przypomina osiągnięcie szczytu człowieczeństwa w koncepcji potrzeb, motywacji i wartości Abrahama Masłowa. Jest to już poziom samotranscendencji (Koltko-Rivera, s. 316–317; Maslow, 1971, s. 91–94). Nie należy jednak na tym etapie analizy hermeneutycznej przyjmować, że Mozi tak rozumiał przekraczający stronniczość czy też nieegoistyczny poziom funkcjonowania człowieka.



Jego zdaniem, aby przezwyciężyć pierwotny chaos życia w brutalnym świecie zwierząt i zapewnić sobie zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa osobistego i grupowego, ludzie uczynili wysiłek na rzecz stworzenia społeczeństwa. Wiązało się to z próbą przeniknięcia uniwersalnej zasady świata oraz kierowaniem się wolną wolą w życiu. Zjednoczenie z podstawową intencją Nieba jest możliwe przez zaangażowanie się jednostek w pracę na rzecz zbiorowości. Każdy w hierarchii społecznej zajmuje określone miejsce – i tu Mozi powieła tradycyjne rozumienie modelu społeczeństwa w Chinach. W modelu tym Niebo czyni swego Syna – Cesarza najwyższą władzą na ziemi, a ten sankcjonuje władzę niższego szczebla, i tak dalej, gdyż wszyscy „utożsamiają się ze swoim przełożonym” (Hundersmarck, 1997, s. 23). Zatem istnieją wyższe i niższe warstwy społeczne w modelu autorytarnym. Mozi zakłada tu idealistyczne funkcjonowanie takiego modelu, w którym władza na każdym poziomie ma odbijać sprawiedliwe działanie Nieba, sprawiedliwe stosowanie nagród i kar. Ma to zapewnić harmonijne funkcjonowanie całemu społeczeństwu. Mamy tu zatem próbę pogodzenia miłości z autorytaryzmem. We współczesnych naukach o polityce, a także w naukach socjologicznych, psychologii i pedagogice, autorytaryzm wiąże się podejściem antydemokratycznym, relacjami nierówności o różnym stopniu nasilenia, przemocy przez stosowanie systemu kar i nagród. Respekt dla władzy, podpieranie się autorytetem zewnętrznym, idealizowanie własnej grupy, karanie naruszających przyjęte w niej normy społeczne, silne podporządkowanie dzieci wychowawcom we wczesnym okresie wychowania, wykształcenie już u dzieci uległości i podporządkowania – to, według badań Adorno i innych uczonych, czynniki wdrażające system autorytarny w społeczeństwie.

Mozi uważał, że władzę powinni sprawować zdolni i godni, a nie krewni innych rządzących. Oczywiście powstaje tu pytanie o najwyższego władcę – czy jest on właśnie taki? Kwestia wychowania odpowiedniego władcy była priorytetowa dla innych filozofów, dla taoistów i konfucjanistów. Pierwotna wersja *Księgi Drogi i Cnoty*, czyli *Bambusowy Laozi* zdaje się tego dotyczyć, jak i wypowiedzi konfucjanisty Meng Ke dotyczące warunków możliwej detronizacji cesarza. Zachowania niemoralne, a zwłaszcza czyny zbrodnicze władzy, w tym cesarza, są wystarczającym powodem do jego obalenia i ukarania.

## **Cnoty stosowane w życiu, metody samowychowania**

Jakie cnoty proponował Mozi ludziom do bezpośredniego zastosowania w ich życiu, do kierowania się nimi na co dzień? Oprócz miłości uniwersalnej, przejawianej w pracy na rzecz dobra innych, przede wszystkim należy tu jeszcze wymienić prostotę, która idzie w parze ze skromnością. Według Moziego prostota hamuje żądzę, która napędza konsumpcję. Zbędny przepych nadwyręża zasoby społeczeństwa i uniemożliwia zaspokojenie niezbędnych potrzeb, dla-

tego należy go wyeliminować. Zatem należy unikać np. zdobienia ubrań, te powinny być przede wszystkim praktyczne w użyciu, należy też rezygnować z pożywienia, jeśli jest ono atrakcyjne przede wszystkim z uwagi na swój smak, w doborze jedzenia ludzie powinni się kierować jego pożywnością. Również muzyka, jak i inne działania związane z dostarczaniem przyjemności i rozrywki, są niepożądaną stratą czasu. Poprawienie ludzkiej sytuacji życiowej, zapewnienie bezpieczeństwa osobistego i ekonomicznego jest zdecydowanie ważniejsze niż poświęcanie swego czasu i wysiłku jakimkolwiek dobrom kultury. Własność prywatna może być tolerowana jedynie wtedy, gdy służy wsparciu potrzebujących i ubogich, jedynie wtedy ma też sens jej zdobywanie i pomnażanie. Również organizacja wystawnych pogrzebów i innych uroczystości przeczy cnotom prostoty i skromności, dlatego ich forma, wielka wystawność i marnotrawienie środków były krytykowane przez moistów (Hundersmarck, 1997, s. 24).

Tego rodzaju poglądy nie przysparzały uznania Moziemu i moistom, zwłaszcza ze strony licznych w społeczeństwie chińskim konfucjanistów. Jednak część ich przekonań była zgodna z konfucjańskimi, a zwłaszcza te wskazujące na potrzebę doskonalenia się jednostek w społeczeństwie, ponadto pojmowanie Nieba, znaczenie humanitarności (ren) i obowiązków synowskich względem rodziny. Konfucjusz podkreślał znaczenie ren, z której to cnoty uczynił główną ideę samodoskonalenia. Wartość tę tłumaczy się niekiedy jako spolegliwość, w znaczeniu cechy zaufania do kogoś i możliwości polegania na kimś, postępowanie w myśl zasady: czego nie życzysz sobie, nie życz innym, czego życzysz sobie, życz też innym, co stanowi kamień węgielny filozofii moralnej konfucjanizmu. Ta życzliwość dla innych czasami jest wręcz utożsamiana z umiejętnością pogłębionej empatii. Konfucjusz zachęcał do nieustannej pracy nad sobą przez czynienie codziennego rachunku sumienia. Z kolei Mencjusz, drugi wielki konfucjanista, podkreślał znaczenie praktykowania cnót humanitarności i prawości w codziennym życiu oraz w ogóle upatrywał jego sensu w doskonaleniu i mistrzostwie moralnym człowieka (Zieliński, 2015, s. 264–267, 305).

Mozi, nieco młodszy od Konfucjusza, a starszy od Mencjusza, prawdopodobnie uczęszczał do szkoły konfucjańskiej, jednak ostatecznie odrzucił te nauki i wręcz przeciwstawił się im (Liu, s. 110). Różnica w poglądach dotyczyła przede wszystkim sposobów rozwijania się jednostki w społeczeństwie i dochodzenia do doskonałości. Mozi uznał, że doktryna Konfucjusza dotycząca człowieka, jego myśl filozoficzno-antropologiczna, ostatecznie ujmuje człowieka jako istotę bierną i zrezygnowaną. Brał tu pod uwagę między innymi konfucjańskie wskazania dotyczące potrzeby wprowadzania długotrwałych okresów żałoby, powiązanych dodatkowo z przestrzeganiem wstrzemięźliwości płciowej, co miało hamować rozwój społeczeństwa. Zarzucał też konfucjanistom lekceważenie roli i woli Nieba, czyli swoisty agnostycyzm filozoficzny, co miało narazić ich i społeczeństwo na gniew Niebios i jego konsekwencje. Podważał również hierarchię dziedziczną w społeczeństwie.

Meng Ke w odpowiedzi na te oskarżenia zarzucił moistom nierozumienie i nieuwzględnianie wyjątkowej więzi, jaka wytwarza się między jednostką a jej ojcem, rodziną i władcą, specyficznego rodzaju lojalności i miłości, czego odrzucenie sprowadza ludzi do poziomu dzikich zwierząt. Ta miłość i lojalność są szczególnie widoczne pomiędzy członkami rodziny, zapewniając jej wyjątkowy status. Gdyby zasada uniwersalnej miłości zaczęła powszechnie obowiązywać, podważona zostałaby główna idea funkcjonowania społeczeństwa według konfucjani- stów, oparta na podstawowym, fundamentalnym miejscu i roli rodziny w społeczeństwie (Hundersmarck, 1997, s. 24–25). Widać tutaj wyraźny sprzeciw konfucjanizmu wobec moizmu, którego źródła są podobne jak w późniejszym sprze- ciwie konfucjanizmu wobec buddyzmu, wskazującego na znaczenie życia klasz- tornego w samodoskonaleniu się człowieka, a zatem życia pozarodzinnego. Po- nadto, jeśli podważa się zasady wychowania rodzinnego oraz przekazywanych w nim wartości, miejsce to musi wypełnić jakiś inny rodzaj wychowania, np. pań- stwowego (jak w utopii Platona) lub prowadzonego przez organizacje, ewentu- alnie wspólnoty religijne, które jednak nie uwzględnią wartości kształtowanych w rodzinie. Wychowanie moistyczne odbywało się w organizacjach paramilitar- nych, zatem funkcjonujących na wzór skoszarowanych jednostek wojskowych, o charakterze obronnym, z wyraźnie zaznaczoną dyscypliną, którym przewodzili nauczyciele filozofii i zasad moizmu.

Jak pisał Youlan Feng w swej *Krótkiej historii filozofii chińskiej*:

Dobre, według Mozi, jest realizowanie „wzajemnej wszechogarniającej miłości”, złe zaś – realizowanie „wzajemnego różnicowania”. Mozi miał nadzieję, że stosując sankcje poli- tyczne wspólnie z sankcjami religijnymi, skłoni wszystkich ludzi na świecie do realizowania swojej zasady wszechogarniającej miłości (Feng, 2011, s. 68).

Moizm cieszył się początkowo dużym uznaniem wśród społeczeństwa chiń- skiego targanego wojnami i narażonego na ubóstwo, jednak gdy te problemy zo- stały przezwyciężone i wzrósł dobrobyt społeczeństwa, postulaty skromnego ma- terialnie życia, odwrócenia się od dóbr kultury i źródeł przyjemności stawały się coraz mniej popularne, aż filozofia i ruch moistów poszły w czasowe zapomnienie. Później do nauk Moziego nawiązywali zwolennicy chrześcijaństwa na Dalekim Wschodzie, jak również marksiści, choć przyczyny ich zainteresowania moizmem były zdecydowanie różne (Liu, 2010, s. 130–131; Hundersmarck, 1997, s. 25).

## Podsumowanie

Myśl pedagogiczna Moziego z jednej strony opiera się na ideach miłości i niesienia altruistycznej pomocy w społeczeństwie, dążenia do zapewnienia po- koju i bezpieczeństwa, a z drugiej – wskazuje na sposoby wcielania tych idei w życie w organizacjach hierarchicznych, wspierających model funkcjonowania społeczeństwa i państwa autorytarnego. Zarzuca się Moziem i moistom idea-

lizm, który przejawia się przede wszystkim w założeniu, że przynajmniej ludzie posiadający władzę, np. przywódcy moistycznych wspólnot czy organizacji, będą rozwiniętymi moralnie nauczycielami. Ten problem dostrzegł również ponad dwa tysiące lat później Kant, pragnący reformy edukacji. Wprowadzenie szkół o charakterze wolnościowym i pokojowym wymagało w pierwszej kolejności wykształcenia nauczycieli będących na wysokim poziomie rozwoju moralnego. Skąd mieliby się oni wziąć i czy egzaminy państwowe zagwarantowałyby odpowiedni poziom kompetencji moralnych takich ludzi?

Theodor Adorno jednoznacznie podkreślał, że realizacja idei miłości, tolerancji i altruizmu nie jest możliwa w autorytarnych organizacjach i społeczeństwach. Wskazuje to na potrzebę zaistnienia społeczeństwa obywatelskiego, w którym władza sprawowana jest demokratycznie, a edukacja ma charakter również rodzinny i bardziej wspólnotowy. Zaistnienie takich warunków nie wydaje się możliwe bez bolesnego procesu uczenia się na własnych błędach jednostek i całych społeczeństw, jednak wizja wychowania do wartości humanistycznych realizowanych w życiu społecznym jest wciąż niezwykle pociągająca dla pedagogiki. Jednakże filozofie starożytnych Chin, w tym moizm, nie wypracowały demokratycznych koncepcji państwa i edukacji, za wyjątkiem nielicznych przykładów edukacji taoistycznej.

## Bibliografia

- Adorno, Th.W. (1978). Wychowanie po Oświećcimiu. *Znak*, 285 (3), ss. 353–366.
- Bybluk, M. (2007). Tołstoj Lew Nikołajewicz. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, s. 700–702. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Feng, Y. (2001). *Krótką historia filozofii chińskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fromm, E. (1973). *O sztuce miłości*. Warszawa: PIW.
- Hundersmarck, L.F. (1997). Mozi. W: I.P. McGreal (red.). *Wielcy myśliciele Wschodu* (s. 21–26). Warszawa: Wydawnictwo al fine.
- Kant, I. (1999). *O pedagogice*. Łódź: Dajas.
- Kohn, L. (2012). *Taoizm. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Koltko-Rivera, M.E. (2006). Rediscovering the Later Version of Maslow’s Hierarchy of Needs: Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification. *Review of General Psychology*, 10, 4, pp. 302–317.
- Liu, J. (2010). *Wprowadzenie do filozofii chińskiej. Od myśli starożytnej do chińskiego buddyźmu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Maslow, A.H. (1971). *Religions, Values, and Peak-Experience*, wyd. 3. New York: The Viking Press.

Mo Zi. (2010). *The Book of Master Mo*. London: Penguin Books Ltd.

Zieliński, P. (2015). *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

## The pedagogical thought of Mozi and the Moist school

### Abstract

This paper attempts to reconstruct the pedagogical thought of Mozi and the Moist school, the preeminent ancient philosophical school in China, along with Daoism and Confucianism. The research refers to the work of Mozi and studies by contemporary experts on his philosophy. The basic pedagogical values or virtues identified by the philosopher are universal love, security (economic), peace, simplicity, modesty, self-restraint (of material needs), social activism, high morale of leaders and superiors. The fundamental dilemma of the Moist concept comes down to the state and religious sanctioning of the pedagogical virtues listed, which in the light of contemporary pedagogical research undermines the value of the concept.

**Keywords:** humanistic pedagogy, love, peace, benefit, Chinese philosophy, pedagogical thought, authoritarianism.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2022.31.06>

Michal VESELEI

<https://orcid.org/0000-0003-0087-7403>

Comenius University Bratislava

e-mail: veselei1@uniba.sk

## Characteristics of a history textbook intended for Slovak students with intellectual disabilities in the context of research

### Abstract

The article describes a history textbook intended for students with intellectual disabilities in the context of current researches. Its focused on the position of the textbook in the educational process, basic functions of a history textbook and requirements for the history textbook. The article describes the ideal history textbook and its compare current textbook file, too.

**Keywords:** history textbook; mild intellectual disability; special primary school.

In the Slovak Republic, pupils with intellectual disabilities encounter history as a learning subject mostly in special primary schools in which they are currently routinely included, or to a much less extent in mainstream primary schools in which they come in the circumstances of school inclusion. History as a separate subject is taught at a special primary school only for pupils with mild intellectual disabilities in the last three years out of nine, when the pupils have a physical age of around 12 to 15 years.

Students should learn about the most important historical periods of national history and their European context. Furthermore, they should understand the need for peaceful coexistence and the harmfulness of totalitarian ideologies. This has been negatively revealed in the past in order to eliminate prejudice. Elementary historical ideas are created mainly on the basis of visual perception and interesting narration of historical events, personalities and monuments, especially regional ones. Preference is given to the artistic processing of the past and the cognitive-emotional involvement of students over the memory acquisition of historical facts.

It is recommended that students should learn to use textbooks and workbooks in an active mode, as well as various reading books, appropriate popular science literature, historical maps, pictures or movies. There should also be excursions and museum visits focused on regional history, which with their artifacts can also object to the too abstract side of history (Vzdelávací, 2022). The principles of clarity and specificity must be applied consistently for all. The success and effectiveness of teaching history in the monitored students is inherently linked to the proper use of adequate aids.

It can be summarized, that the textbook is not the only didactic tool, but it still remains the key one. That is why we decided to theoretically define its nature on the basis of a constructivist approach to education and empirical research carried out in recent years. We will gradually analyze the position of the textbook as one of the tools governing the entire educational process, then move on to describe the functions and requirements for history textbooks, and finally present an idealized history textbook for students with mild intellectual disabilities compared to current textbooks used in Slovakia.

## **The position of the textbook in the educational process**

In order for students with a mild degree of intellectual disability to be an active learner in history lessons, they need to interact with the educational process through the manipulation of the curriculum. Not only do they achieve individual educational goals more easily, but when manipulating the curriculum, their deficits, which result from their health disadvantage, are also compensated. In such a constructivist-oriented approach to learning, each subject is closely connected with its carrier, a teaching aid. One of the most used tools in our environment is undoubtedly the textbook.

The conclusions of the research, which was carried out in Slovak primary schools with a focus on assessing the quality of history textbooks by teachers, show that students in grades five to nine worked with textbooks very often or often (ranging from 64.7% to 75.3%). More than half of the teachers then used the textbooks in preparation for teaching very often and in direct pedagogical activities also very often, especially in the explanatory part of the lesson and in the application of the curriculum (Juščáková, 2020). Similar research has not yet been carried out in special primary schools. So far, we can only hypothetically assume that its results would be comparable.

According to common ideas and definitions, the school textbook defines and concretizes the scope and content of the curriculum for a particular subject in a particular year according to the state educational program or its equivalent (Průcha, 1998, p. 13). From this point of view, it can be considered as a potentially implemented curriculum, which in the case of its use, the teacher mediates to the students (Šimik, 2017, p. 11).



At the practical level, the textbook is perceived primarily as an information source. However, even though it is understood mainly as a didactic text with possible additional content, it is also given a decisive role in teaching not only from this student aspect, but also from the point of view of teachers who use it themselves in their direct pedagogical activities (Turek, 2014, p. 323) It is thus an information source that also manages and stimulates student learning (Průcha, Walterová, Mareš 2013, p. 323)

At the same time, some definitions go even further and consider the textbook to be a means of managing the whole educational process (Kolář et al., 2012, p. 152). Its understanding is in many ways, intervening in various areas in which:

- a) helps teachers to plan and implement teaching,
- b) it serves as an aid and a means for pupils to actively achieve the set educational goals for individual lessons,
- c) last but not least, it plays an important role in home preparation for teaching.

We do not deny that the textbook is intended mainly for students, but it also directly affects the work of teachers who, according to it, teach. We can even more and more understand its addressee, as evidenced by the fact that the textbooks include various prefaces, instructions for working with the textbook or tasks and instructions for them.

Various graphical components are also used to guide the learning process, such as symbols indicating lessons and tasks, fonts highlighting important data and phenomena, or the use of a textbook cover to illustrate diagrams. We also find deeper didactic equipment of textbooks in current history textbooks for primary schools (Veselei, 2021, pp. 7–16). This means that the textbook more consistently connects the interacting student-curriculum-teacher relationship. Therefore, the nature of individual publications corresponds to a certain concept of teaching (Kolář et al., 2012, p. 152).

In this light, a properly compiled textbook appears to be one of the key conditions for the educational process. It contributes significantly to the success and effectiveness of achieving teaching goals by enabling the processing of intentional learning pressure created by teachers and at the same time organizing students' learning (Petlák, 2004, pp. 184–185).

This corresponds to the idea of a history textbook, which has an analytical-synthetic character. It combines an interpretive story about history with a working part developing abilities and skills to deal with the interpretation of historical information in a creative way (Gracová, 2013, pp. 163–172).

Last but not least, the concept of a broader understanding of the use of the textbook resonates in the environment of special pedagogy, where it is also emphasized as a means of overall teaching, not only as a common source of information. This is evident in those publications in which the learning tasks are strengthened at the expense of the interpretive text (Valenta, 1992, p. 33).

In order for a textbook to fulfill such a challenging task, it must be adequately processed. When creating it, its basic functions and the requirements that are placed on it must be respected. Due to their condition, many textbooks were considered unsuitable for a wider purpose in the past (Maňák, 1994, p. 81). In practice, they were created more as a passive textbook and not as an activating multifunctional tool.

## Basic functions of a history textbook

The theory of its basic functions also corresponds to the above-mentioned view of the textbook. The hierarchy and quantity of textbook functions tend to be defined differently in the pedagogical literature, and in principle they overlap in many ways. These are often two main functions, namely the organizational and didactic function, which is subsequently developed by the informative, methodological and formative function (Jučšáková, 2020, p. 8).

We therefore understand the organizational function as equivalent to the didactic one. It is reflected in the use of the textbook by students and teachers. Attention is focused not only on the facts and the importance of important dates, historical concepts and events, but also on working with them and on their critical acquisition in the formation of historical consciousness (to take a note of the management page of history textbooks Labischová, Gracová, 2010, pp. 44–46).

Each textbook must therefore be clearly and logically structured. The contents, various registers, headings and subheadings, and then graphic elements such as marks for individual components or highlighted fonts are used for good orientation.

Thanks to the organizational function, students easily (at first glance) recognize individual parts of the textbook such as explanatory text, supplementary text, summaries and repetitions, tasks, instructions, definitions, important things to remember, links to other resources, etc. In turn, it allows teachers to lead the lesson and assign assignments for independent work (Jučšáková, 2020, p. 11). It also facilitates interpersonal communication related to the textbook e.g. at subject committee meetings, in trade union communication, or at parent meetings.

The didactic function of the textbook represents the transformation of the content of education and its presentation. This is the corpus of the historical curriculum and its processing. This function is further developed by the mentioned informative, methodical and formative function.

The information function transfers the knowledge of historical science to the environment of school education. Interpretations of the past, their plurality, evaluation and significance for the present, or also lessons learned from historical events. The information function thus has a culturally and socially conditioned interpretation of the educational content (Beneš, 2008a, pp. 31–40).

In this context, it should be noted that any selection of what gets into the textbook from the past is the first step in conditional interpretation. This is followed by decisions on the length of the didactic text and its division into explanatory, supplementary and expanding text.

Last but not least, we talk about the interpretation of history by including the image component and written sources in the individual chapters. All of this determines in what spirit textbook students will potentially learn about a particular historical phenomenon or event. The methodological function influences the mastery of the curriculum both in terms of acquisition of pre-defined historical knowledge and in terms of affective in the form of students' ability to take the expected attitudes to the past and gain sufficient motivation to study it (Juščáková, 2020, p. 12).

The methodological function is related to the organizational function and is closely linked to the requirements for the language level and structural equipment of the textbook. Each textbook, including the history textbook, should lead students to achieve educational goals through a text that is appropriate to the age and abilities of the students, has an adequate scope and is written engagingly with an activating approach in a rich set of didactic tasks and exercises.

The formative function is manifested in the content transmitted to students through textbooks. We divide this function into four sub-functions:

- a) legitimizing function – this is about arousing respect for history and building identity among students, in this history, as the only institutionalized form of formation and transmission of historical consciousness, has a direct monopoly position in society,
- b) ethical function – it is connected with the cultivation of pupils' personalities and the development of values such as family, region, homeland, coexistence, human rights, but also the elimination of prejudices, condemnation of totalitarian ideologies and regimes and deeds against humanity,
- c) aesthetic function – cultivates taste and beautiful experience for students through traditions and art history,
- d) self-educational function – leads students to the idea that history enriches their own lives and anchors them in society, the better they understand their own development (Michovský, 1980, pp. 9–32).

## Requirements for the history textbook

Learning and learning from textbooks requires quality publications that primarily meet the content requirements, which are always outlined in the relevant curriculum, e.g. educational program for students with intellectual disabilities for primary education. This is regulation on a legal basis. Without a curricular link, it would only be an additional textbook or popular science publication. The historical subject matter thus forms the essence of the textbook.

In this sense, the textbook represents a specific form of expression of the transformation of historical knowledge into the school environment, following the set educational goals. These are elaborated in the Slovak educational program according to grades seven to nine (Tab. 1).

Table 1  
*Educational goals of history*

Grade	Aims
7-th grade	<ul style="list-style-type: none"> <li>— to create elementary historical ideas of students</li> <li>— to know the most important periods of our national history with a focus on progress – teach the student to work with the textbook</li> <li>— teach the student to read a coherent text and try to understand it</li> <li>— be able to use visual material, “read pictures”, timelines</li> </ul>
8-th grade	<ul style="list-style-type: none"> <li>— understand the causes and consequences of the First and Second World Wars</li> <li>— be able to use visual material, “read pictures”, timelines</li> <li>— be able to draw a simple timeline according to a pattern</li> <li>— be able to work independently with a workbook</li> </ul>
9-th grade	<ul style="list-style-type: none"> <li>— with the help of the teacher to reveal positive and negative examples in history</li> <li>— be able to compare the present with the situation in the past</li> <li>— to teach students to understand the values that previous generations have left us</li> <li>— be able to orientate reliably on the timeline</li> <li>— be able to work independently with a workbook.</li> </ul>

Source: Educational program for students with intellectual disabilities for primary education.

These textbooks must be highly professional, as they represent a complex set of different requirements that need to be balanced (Maňák, P. Knecht, 2007). Sensitive and special pedagogical requirements must be sensitively combined with each other, which requires close cooperation of the author's team with the teaching and subsequently with the publishing and printing team.

## General requirements

We distinguish four main areas of requirements that are placed on any quality textbooks: content, structural, language and technical-editorial requirements (Kurelová et al., 2001, pp. 122–134).

Content requirements are naturally determined by didactic principles. The principles of science, the principle of connecting theory with practice, the principle of continuity, the principle of proportionality, the principle of illustration, the principle of feedback and the principle of purposeful activity and regulation are particularly important.

The curriculum presented in history textbooks must, of course, be factually accurate, i.e. scientifically verified, because it is no longer used as such. Historical events are presented as closed historical facts, in order to shape historical consciousness. Students should not be "little historians", they should not scientifically reconstruct the past, but they should work analytically-critically with the didactic synthesis of history and form the required civic attitudes (Kratochvíl, 2005, pp. 231–236).

In this sense, it is necessary to see the connection with practice. Through history, students have to acquire their own historical identity based on a quality historical memory, whether it is a regional, national or European identity. To this end, textbooks need to include a sufficient updating aspect to illuminate the past.

The principle of continuity, in other words the principle of proceeding from the simple to the more complex, from the known to the unknown and from the concrete to the abstract, must also be reflected in the creation of textbooks. In particular, the use of chronological aspects (e.g. political developments in a certain epoch) or thematic aspects (e.g. acquaintance with selected works of art of the epoch) in individual chapters, resp. larger units of the textbook.

Furthermore, it is necessary to respect the principle of adequacy (lower grades do not burden with excessive abstraction and complexity), the principle of clarity (use of period photographs and illustrations, examples from chronicles and everyday life, etc.) and the principle of feedback, which is most often represented in the form of various tasks and exercises. in pedagogical diagnostics.

Didactic tasks and exercises are also related to the principle of purposeful activity and regulation. At present, emphasis is placed on the independent activities of students who, with appropriate guidance, are able to work purposefully and regulate their own actions. Teachers should intentionally introduce students to educational situations, bringing them the opportunity to manipulate the curriculum and acquire the required knowledge and skills as much as possible (Cirbes, 1990; E. Petlák, 2004; I. Turek, 2014; Zormanová, 2014).

Content requirements are linked to structural requirements. These are related to the didactic equipment of textbooks with specific elements (components). Their rich and diverse classification determines their successful use in educational processes at school and in home preparation for teaching.

The individual components used, as holders of partial functions, together form the basic function of the textbook, i.e. to be primarily a teaching aid. A total of 36 components have been identified, which are divided into three groups:

- a) curriculum presentation apparatus (e.g. different levels of didactic text, summaries, notes and explanations, photographs, illustrations, maps, etc.),
- b) learning management apparatus (e.g. foreword, textbook manuals, questions, assignments, instructions, etc.); and
- c) orientation apparatus (e.g. content, marginal, registers) (Průcha, 1998).

All components skillfully represent a fundamental set of elements for textbook authors, from which it is desirable to compile the relevant publications.

In historical textbooks, the pictorial component is also understood through the narrative aspect, because it is included here as a historical source or depicting a statement about historical facts. Then we can structurally divide the textbooks into verbal text and iconic text (Tab. 2). (Beneš, 2008b, pp. 5–19)

Table 2

Division of didactic text in history textbooks.

<b>Didactical text</b>	
verbal	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Author's explanatory text.</li> <li>2. Written historical sources, fiction.</li> <li>3. Accompanying text to the iconic component.</li> <li>4. Texts governing the acquisition of the curriculum – preface, methodological note, questions and tasks, basic data, bibliography, dictionaries, registers.</li> </ol>
iconic	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Documentary iconic texts - photographs and reproductions of works of art such as paintings, drawings, caricatures, illustrations, posters, reconstructions.</li> <li>2. Symbolic iconic texts - maps, graphs, diagrams, diagrams, timelines.</li> <li>3. Iconic texts of orientation character - pictograms, color underprint, frames.</li> </ol>

Source: Beneš 2008b, pp. 5–19.

Language requirements are related to the overall expression of the language culture and the complexity of the text with regard to the personality and developmental stages of the pupils concerned. It is the textbook that brings didactically processed historical information that significantly helps to achieve the expected educational goals (Gavora, 1992).

Its processing requires that the information submitted in it does not “drown”. Therefore, textbook authors must choose the appropriate length and complexity of sentences, paragraphs, and chapters. Furthermore, it is necessary for them to take into account the density of the submitted information and the lexical-semantic difficulty, i.e. the appropriate use of technical, factual and numerical terms.

Even technical-editorial requirements cannot be underestimated. Adequately prepared textbooks are able to better motivate and more effectively participate in creating a positive attitude towards history. We include graphic and ergonomic requirements for the font, size, color and style of the font and for the size and binding of the publication.

The wide range of general requirements reflects the fact that school reality is a complex interdependence and complementarity between the relevant curriculum, educational goals, textbook, teaching methods and classroom everyday life (Tufekčić, 2012, pp. 119–126).

The importance of complying with the general requirements is confirmed by one Serbian research, according to which students in history textbooks positively evaluate the use of graphs and photographs, clear and engaging text, accurately and concretely presented events, graphic design with appropriate text layout, selection of important national topics and general history contributions. On the contrary, students negatively evaluated factual information (dates, names, years, battles), insufficient separation of important things from supplementary, boring text, lack of interesting things and knowledge from the history of everyday life (Djurovic, 2006, pp. 315–326).

Thus, this research has shown that students can appreciate what makes sense to them, whether content (national history, important events in general history, everyday life) or presentation (interesting and clear interpretation, graphics, illustration). Of course, history must necessarily bring a certain amount of facts, but these should clearly correspond to "functional literacy", i.e. students must see the meaning in the curriculum presented and be able to apply it in life (Bocková, 2008, pp. 23–33).

We do not learn about historical events on our own, but in order to be able to grasp personal, national and European historical identity and take an adequate attitude to the past, or they were able to discuss it. Unfortunately, our schools often have a focus on the work of the teacher, the content of the curriculum and its isolated interpretation (Blížkovský et al., 2000).

This corresponds to one Czech research, according to which teachers chose history textbooks in practice, mostly on the basis of their availability or compliance with the curriculum. They take into account the needs of students to a much lesser extent. Although the textbook market is not open in Slovakia (official textbooks are specified) than in the Czech Republic, it can be assumed that even in our conditions, teachers focus on the use of history textbooks rather under the heading of their own needs.<sup>1</sup>

## Special pedagogical requirements

The specifics of the personality and cognitive processes of students with mild intellectual disabilities significantly and uniquely interfere with the possibilities of creating and effective use of textbooks, while not significantly affecting all the more detailed functions of the textbook (I. Turek, 2014, pp. 324–325).

---

<sup>1</sup> However, it should be added that we are currently undergoing changes that should lead to the opening of the textbook market. Then it will be possible to monitor the impact of the creation and quality of textbooks, the choice of teachers among the options offered and the degree of their inclusion and the way they are used in historical practice.

Its transformational, self-educational and fixation-control function is particularly affected (Valenta, 2008, pp. 134–137), which is also reflected in the requirements for how the textbook is to be compiled.

The cognitive processes of the monitored students limit the didactic transformation of historical information and knowledge. Their processing requires a level of concreteness and illustrative images. E.g. Slovak national revival must be clearly presented through the central personality of Ľudovít Štúr, i.e. through his life story; through a clear and vivid description of what he did and what he sought. The topic cannot be processed from the aspect of socio-political ideas and movements.

Within the transformational function, the deficits of imagination and conceptual thinking of these students, their limited ability to understand abstract concepts and difficulties in verbal communication must be taken into account. The process of generalizing and abstracting the essential properties of things and phenomena, including the connections between them, does not usually appear in their thinking, and they also have a reduced vocabulary (Jakabčič, 2017, pp. 40–43).

When processing the curriculum into the textbook, it is not appropriate to place emphasis on e.g. that Ľudovít Štúr promoted the expansion of national education and considered national culture important. The textbook must strictly adhere to the level of clearly stated examples that Ľudovít Štúr wanted Slovak schools to be founded, books to be written in Slovak, etc., while it is not only an explanatory text, but also a summary.

In mainstream primary schools, due to the psychological development of pupils, it is possible to gradually move to higher, higher categories, but in special primary schools we move in the level of concreteness all the time. However, the observed students manage grouping and sorting operations according to specified criteria and comparison operations based on matches / differences in specified characters. But even these lower thinking operations need to make the identified criteria and features more visible. Pupils thus know e.g. to determine that the selected personality also belonged to the group of Ľudovít Štúr, because he wrote a work in Slovak, ran a Sunday school, etc.

Facts and events from history cannot take the form of immediate experience, so correct verbal and pictorial presentation in class is an alpha and omega. The use of non-traditional ways of teaching in the form of various didactic games, audiovisual works or museum visits, which would bring the past closer to the experiential and experiential form, is very time-consuming and logistically demanding.

In our case, the self-educational function of the textbook is influenced by low motivation and inactivity in cognition and perception (Švarcová, 2011, pp. 48–50). Learning is not attractive and mechanical learning by heart without understanding prevails. In order for a textbook to be able to motivate learning, it must be interesting at first glance (Maňák, Knecht, 2007, p. 8).



In addition, students tend to perceive things in a simplistic, superficial and detail-to-detail way, so it is important how these students understand the information presented (verbal and pictorial) and how they process it or whether they can find an explicit meaning in it (Valenta et al., 2012, pp. 178–200). Each piece of information must be specially pedagogically processed and must contain a clear measure of the thing, i.e. what it presents from the curriculum.

The self-education function is also affected by difficulties in executive functions, which represent the ability to organize and plan learning. These skills are very poorly developed. The textbook must therefore contain simple and clear elements to help manage learning, so that students can orient themselves in what is important, what needs to be remembered, what is to help them understand and repeat things, and so on.

The question of specifics in the fixation-control function is directly related to the self-educational function. This needs to be strengthened at the expense of the exposure function. The textbook should contain a variety of different and appropriate control questions, activating exercises, and learning tasks. Their number improves the involvement of students in the educational process and naturally increases the frequency of repetition. This needs to be strengthened in the monitored students in order to successfully learn the required content. These are mainly tasks involving memory and simple thought operations (Valenta, 2008, pp. 134–137).

Among the special educational needs, it should be noted that the considerate and activating character of the textbook alleviates, corrects and positively develops other deficits, such as stereotyping of thinking (tendency to repeat learned practices in thinking and finding solutions), its non-criticality (the procedure is automatically considered correct and overlooked), inconsistencies (easy distractions) and difficulties in understanding the context (Müller, 2002, pp. 41–44).

All the above-mentioned peculiarities of cognitive processes and personality traits create relatively strict requirements for history textbooks, if we want to have a modern means of achieving educational goals in the first place. We can understand them more broadly than the ability of students:

- a) to take an interest in the past of one's own person, family, region and homeland, or given the European dimension,
- b) identify with the members of the given companies,
- c) to understand the behavior of people and the functioning of communities in the past and today,
- d) to know and distinguish basic human values of good, truth, justice, tolerance, responsibility, empathy,
- e) be able to name the character and attitudes of the most prominent historical figures,
- f) to understand the continuity and variability of human life and society in history,
- g) to get acquainted with the most important events and historical concepts of national history and with important elements of general history,

- h) to get acquainted with the achievements of national culture,
- i) use resources about history,
- j) search for basic facts in historical time and space,
- k) to develop imagination, concentration, attention and logical thinking of cause and effect,
- l) know state and national symbols,
- m) know the most important historical monuments in the place of residence and in the wider region,
- n) express their own opinion and evaluate their behavior and the behavior of others (Królewicz-Pakalska, 2002).

From the calculation of educational requirements, it can be seen that these are difficult challenges for teachers and the organization of the educational process, requiring textbooks sensitively written and adequately compiled, which respect the pathopsychological image of students with intellectual disabilities as much as possible.

## The ideal history textbook and current textbook file

According to Czech research conducted among teachers in special primary schools, a framework of an ideal history textbook has been compiled. A total of eight requirements for an idealized textbook were identified.

1. The textbook should be written in fiction form, followed by a short didactic generalization. This better corresponds to the nature of the thinking of the monitored students and the active stimulating needs in their education.
2. The individual chapters should be processed in a different form (e.g. in the form of a letter, a story, etc.). Although the survey respondents preferred the same form, differences in the novelty principle as a motivating factor were included in the framework model.
3. The ratio of visual material to other (verbal) components of the textbook should be 1: 1. To this we add that visual material should be concise and properly separated from the text, because students with mild intellectual disabilities have difficulty with superficial perception, focusing to insignificant details, insufficient differentiation and understanding of the context.
4. The ratio of the didactic text to the other components of the textbook should be approximately  $\frac{1}{4}$  to the remaining  $\frac{3}{4}$  the scope of the textbook consisting mainly of the pictorial component and the learning tasks in their own proportionality. Although the research states that the ratio of the explanatory text is only less than  $\frac{1}{4}$ , due to other ratio requirements and the fact that the content of the textbook consists of almost only its chapters, the need for an interpretive text naturally arises up to 20% of the textbook scope, resp. per chapter. The remaining 5% then form a didactic summary.

5. The chapter should contain max. four new historical terms. The acquisition of new concepts and conceptual learning in general is limited for the monitored students, therefore they cannot be burdened at this level.
6. The scope of historical data is to be under fifteen centuries.
7. In addition to the fixation task, the teaching tasks should also contain other views and details of the subject matter. Although respondents preferred only a fixation task, again this requirement was corrected for more efficient repetition.
8. Learning tasks should be approximately in the range  $\frac{1}{4}$  of the overall textbook. Their sufficient representation is important for activating the student (Valenta, 1992, pp. 32–40).

It is the framework model of a history textbook that can be a method of successfully creating the desired publication. It offers sufficiently defined proportional, content and editorial approaches, which, while respecting the characteristics of history defined in the educational program, affect the final quality of the textbook.

According to Slovak research, current history textbooks intended for students with a mild degree of intellectual disability (Mojtová-Bernátová, 2014a; Mojtová-Bernátová, 2014b; Mojtová-Bernátová, 2014c) meet the requirements of the framework model of the history textbook only in a quarter (Veselei, 2020, pp. 533-550). The requirements for a maximum of four new historical terms and the scope of the curriculum under the fifteen centuries were met, while one textbook also showed an agreement in the relative representation of pictorial material to other components of the textbook (9-th grade). By failing to meet most of the requirements of the framework model, it is necessary to “complete” textbooks during the educational process or to omit them from this process more often. In this respect, they do not correspond to the concept of a textbook understood as a means of teaching management. There is a need to update them.

Although the explanatory text is written in a simple style and uses a minimum of historical technical terms, which it always explains, the lack of proportionality has been negatively reflected in the fact that the text is often too straightforward without a storyline connecting the whole curriculum, creating an undesirable room for implicitness (the text is only 11.97% in the 7-th grade and 11.79% in the 8-th grade). An interpretation that claims to be a synthesis of a selected historical fact does not offer a sufficient narrative of the story in such cases. Just austere facts and information about the past is not enough (Kratochvíl, 2005, pp. 231–236; Kratochvíl, 2019). It is students with a mild degree of intellectual disability who have to explicitly state the meaning of each connection of facts and their meaning when manipulating the curriculum. In this regard, the textbook for students needs to be “finished” in practice.

The pictorial component of textbooks tends to be over-represented at the expense of the explanatory text (66.39% in the 7-th grade and 70.36% in the 8-th

grade). Therefore, some pictures are not verbally linked to the curriculum. However, students with a mild degree of intellectual disability need the pictures to contain a clear narrative of the presented historical fact, i.e. to illustrate the presented subject matter. The most common type of image is a photograph and a depiction of a period event or personality. The general requirement is that the image be linked to the primary information contained in the curriculum. In order for the image to be used meaningfully, students should be able to describe what they see (what person, activity, thing), including the compositional aspect (what is in the foreground, background, left, etc.), and at the same time they should be able to say what happened in the photo, why do we remember it, what is important in it (Stradling, 2003, pp. 74–80). As mentioned above, students with mild intellectual disabilities do not have sufficiently advanced higher-level operations, so it is necessary for their primary explanatory text to be translated into pictures.

The individual parts of the chapter, such as explanatory text, tasks, descriptions and pictures, are not always sufficiently separated from each other. In this regard, textbooks do not use graphical elements to guide learning, and students themselves do not receive help in compensating for their deficits in attention, perception, learning, or executive functions. In addition, the graphical processing of chapters contains too many visual stimuli. These are different fonts (normal, italic, bold, underlined), period one-color photographs in various shades, color photographs, multi-colored maps, illustrations and illustrations, which are all used in different shapes and sizes on one side, respectively double pages of an open textbook in each chapter to a greater or lesser extent.

The tasks included in the textbooks are based on the principle of mechanical repetition of the curriculum and lead students to passivity and learning without deeper understanding. They are directly related to what you have just read. Although it is a separately reserved part, the tasks are repeated in each chapter, they have a fixed assignment:

1. Why are we learning about...?
2. Show on timeline point / Show on timeline...
3. Is it true / correct?

Pupils can better fix their knowledge with tasks that contain further details and views of the curriculum by being given them in a way that is multiple functional repetitions. Such innovative tuned knowledge fixation better corresponds to current ideas about students as active learners. However, the textbooks do not contain this.

These textbooks are primarily a carrier of didactically processed historical information, to which the verbal and pictorial component of textbooks is subordinated. However, if such history textbooks were to have a broader or even more dominant position in the educational process, the pathopsychology of students with mild intellectual disabilities in the context of the theory of textbook functions and the framework model of the history textbook would need to be taken into account in their processing.

## References

- Beneš, Z. (2008a). Klíčové kompetence a školní dějepis. In: *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise. Seminář ke koncepci výuky dějepisu a občanské nauky na základní a střední škole, Ústav pro informace a vzdělávání* (pp. 31–40). Praha.
- Beneš, Z. (2008b). Učebnice dějepisu. In: *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média* (pp. 5–19). Praha: Tauris.
- Blížkovský, B. et al. (2000). *Středoevropský učitel. Na prahu učící se společnosti 21. století. Vzdělávací si-tuace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky*. Brno: Konvoj.
- Bocková, A. (2008). Výučba dejepisu ako pedagogický problém (Pohľad na funkčnost dejepisného vzdelávania a funkčnost faktografie). In: *Verbum historiae I* (pp. 23–33). Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.
- Cirbes, M. (1990). *Všeobecná didaktika*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- Djurovic, A. (2006). Evaluation of history textbooks by students of primary schools and high-schools in Serbia. In: *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* (pp. 315–326). Paris: Jouve.
- Gavora, P. (1992). *Žiak a text*. Bratislava: SPN.
- Gracová, B. (2013). Dějepisná učebnice z pohľadu empirického výskumu. *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, 1*, pp. 163–172.
- Jakabčic, I. (2017). *Psychológia detí a mládeže s mentálnym postihnutím*. Nové Zámky: Psychoprof.
- Juščáková, Z. (2020). *Hodnotenie kvality učebníc učiteľmi. Dejepis pre 5. – 9. ročník ZŠ s VJS a osemročné gymnáziá. Správa z výskumnej sondy*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Kolář, Z. et al. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada.
- Kratochvíl, V. (2005). Učebnice dejepisu ako špecifický typ historickej literatúry. *Acta historica neosoliensia, 8*, pp. 231–236.
- Kratochvíl, V. (2019). *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*. Bratislava: Raabe.
- Królewicz-Pakalska, M. (2002). *Przewodnik dydaktyczny. Historia i społeczeństwo dla II etapu edukacyjnego w szkole podstawowej specjalnej dla dzieci uznanych za upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*. Toruń: Wydawnictwo BEA-BLEJA.
- Kurelová, M. et al. (2001). *Pedagogika II. Kapitoly z obecné didaktiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostrave.
- Labischová, D., Gracová, B. (2010). *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Maňák, J. (1994). *Nárys didaktiky*, Brno: Masarykova univerzita.
- Maňák, J. Knecht, P. (2007). *Hodnocení učebnic*. Brno: Apside.

- Michovský, V. (1980). Klasická učebnice nového typu. Soudobý model učebnice. In: *Tvorba učebnic. Sešit 2* (pp. 9–32). Praha: SPN.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, *Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím*. Retrieved from [https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp\\_pre\\_ziakov\\_s\\_mentalnym\\_postihnutim.pdf](https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_mentalnym_postihnutim.pdf).
- Mojtová-Bernátová, K. (2014a). *Dejepis pre 7. ročník špeciálnych základných škôl*. Bratislava: EXPOL pedagogika.
- Mojtová-Bernátová, K. (2014b). *Dejepis pre 8. ročník špeciálnych základných škôl*. Bratislava: EXPOL pedagogika.
- Mojtová-Bernátová, K. (2014c). *Dejepis pre 9. ročník špeciálnych základných škôl*. Bratislava: EXPOL pedagogika.
- Müller, O. (2002). *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Petlák, E. (2004). *Všeobecná didaktika*, Bratislava: Iris.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice. Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- Průcha, J., Walterová E., Mareš J., (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Stradling, R. (2003). *Jak učit evropské dejiny 20. století*. Praha: Ministerstvo školstva, mládeže a telovýchovy.
- Šimik, O. (2017). *Analýza vlastivědných (dějepisných) učebnic pro 1. stupeň ZŠ po kurikulární reformě*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Švarcová, I. (2011). *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*, Praha: Portál.
- Tufekčić, A. (2012). Basic determinants of Producing a modern textbook. *Metodicki obzori*, 2, pp. 119–126.
- Turek, I. (2014). *Didaktika*, Bratislava: Wolters Kluwer.
- Valenta, M. (1992). K makrostrukturální analýze učebnic dějepisu pro zvláštní školy. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky* 5, pp. 32–40.
- Valenta, M. (2008). K teorii tvorby učebnic pro žáky s mentálním postižením. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 2, pp. 134–137.
- Valenta, M. et al. (2012). *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada.
- Veselei, M. (2020). Analýza komponentov dejepisných učebnic pre špeciálne základné školy. *Studia Historica Nitriensia*, 2, pp. 533–550.
- Veselei, M. (2021). Didaktická vybavenosť učebnic dejepisu pre základné školy. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 1, pp. 7–16.
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika pro studium a praxi*. Praha: Grada.

## **Charakterystyka podręcznika historii przeznaczonego dla słowackich uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w świetle badań**

### **Streszczenie**

Artykuł opisuje podręcznik do historii przeznaczony dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście aktualnych badań. Skupiono się na pozycji podręcznika w procesie edukacyjnym, podstawowych funkcjach podręcznika do historii oraz wymaganiach stawianych podręcznikowi. Artykuł opisuje oczekiwany podręcznik do historii i porównuje z nim aktualne podręczniki.

**Słowa kluczowe:** podręcznik do historii; lekka niepełnosprawność intelektualna; szkoła podstawowa specjalna.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2022.31.07>

Андрій ПРОКІП (Andriy PROKIP)

Львівський історичний музей

e-mail: andrprokip@gmail.com

Юрій МИХАЛЬСЬКИЙ (Yuriy MYKHALSKYJ)

Львівський торговельно-економічний університет

e-mail: myhalski@gmail.com

## Фізичне виховання і спортивно-пізнавальний туризм у період навчання Петра Бубели в Академічній гімназії (1900–1908)

**Ключові слова:** Академічна гімназія у Львові, фізичне виховання, спортивно-пізнавальний туризм, товариство «Сокіл», Лисиничі.

Український спортивний рух початку ХХ ст. став важливою складовою загально національного руху. У цей період у Львові організуються перші на українських землях у складі Австро-Угорщини українські спортивні товариства (Сова, 2016, с. 68). Національно свідомо українська молодь, готуючись до майбутньої важкої боротьби за державність, активно долучалася до різноманітних спортивних товариств та організацій, таких як, «Сокіл-Батько», згодом «Пласт», «Січ», «Луг» та ін.

Серед дослідників, які частково висвітлювали дане питання можна згадати Андрія Сову, Василя Лабу, Генрика Цепніка, Оресту Коцюмбас, Петра Гуцала та ін. Певна інформація міститься також у спогадах Степана Шаха «Львів – місто моєї молодости», а також у річних звітах Академічної гімназії початку ХХ ст.

**Мета публікації** полягає у розгляді особливостей розвитку системи фізичного виховання та спортивно-оздоровчого туризму в Академічній гімназії та участі Петра Бубели (державного та військового діяча періоду Західної Української Народної Республіки) у цих процесах у період навчання в Академічній гімназії упродовж 1900–1908 рр.

Сокільський, пластовий, січовий рухи у Галичині суттєво сприяли фізичному вихованню молоді. Відомо, що перше українське спортивне товариство «Сокіл» заснував 1894 р. інженер Василь Нагірний. Очевидно, як зразок він взяв польське спортивне товариство «Sokol», яке діяло з 1867 р. (статут «Sokół» затвердили 7 лютого 1867 р.), після поразок у Січневому повстанні 1863-1864 рр. «Sokol» мав стати реакцією на ту духовну депресію, яка охопила польське суспільство, мав стимулювати слабких та апатичних до нових завдань, нового майбутнього. До гасла «добробуту та освіти» творці «Sokół» (Юзеф Міллерет, граф Ян Александр Фредро, Ян Добжанський та ін.) додали третє «здоров'я і сили» – «mens sana in corpore sano!» («здоровий дух у здоровому тілі!») (Сернік, 1907, с. 8).

Подібні завдання стояли і перед поневоленим українським суспільством. Ідеали сокільського руху активно пропагував та впроваджував визначний фахівець спортивної справи, викладач професор Академічної гімназії м. Львова Іван Боберський. Завдяки його старанням товариство «Сокіл» користувалося передовими здобутками та методами фізичного виховання молоді.

Серед учасників українського спортивного руху початку ХХ ст. був і Петро Бубела (1889–?) – уродженець села Лисиничі Львівського повіту, майбутній громадсько-політичний, військовий діяч, один з організаторів Листопадового Чину 1918 р., член уряду (Ради державних секретарів) Західної Української Народної Республіки (ЗУНР), заступник (товариш) державного секретаря військових справ ЗУНР.

У 1931 р. П. Бубела зазначав наступне: «народився у 1889 році в сім'ї селянина. Крім мене було троє братів і три сестри. (фот. 1) Вчився я один. Закінчив академічну українську гімназію у Львові в 1908 р.... брати – Семен, Дмитро і Володимир – хлібороби, сестра Павліна Ціцяла (замужем). Донька померлої сестри – Марійка, замужем за студентом-агрономом Миколою Драганом» (Державний, ф. 8065, оп. 2, спр. 7792: 4, 13).

П. Бубела розпочав своє навчання в Академічній гімназії Львова у 1900/1901 навчальному році. У списку учнів 1 Б класу гімназії бачимо і його прізвище. Разом з Петром, у 1 Б класі навчалося 50 учнів (а саме: Бабій Володимир, Бараник Михайло, Басараб Йосиф, Белегай Михайло, Бубела Петро, Горошко Ілько, Дацьків Теодор, Дрелих Василь, Думич Іван, Дуткевич Володимир, Жегаллович Тадей, Іванчук Теодор, Калитчук Стефан, Климкевич Михайло, Козак Модест, Коровець Михайло, Короць Андрій, Кульчицький Іван, Кунинець Стефан, Курманович Кость, Малко Іван, Мандзій Михайло, Маслюк Теодор, Матвісів Стефан, Олінський Петро, Олійник Йосиф, Пелех Роман, Полішко Клим, Похмурський Юрій, Решетило Семен, Рибак Микола, Саламаха Василь, Слюзар Володимир, Сполитакевич Петро, Стрільбицький Василь, Утриско Володимир, Утриско Йосиф, Утриско Клим, Фостяк Семен, Хираш Василь, Чень Іван, Яблоньський Олександр, Яворський Єронім) (Звіт, 1901, с. 45).



*Фотографія 1*

П. Бубела (стоїть у формі гімназиста), разом з батьком Іваном, сестрами і братами. Лисиничі. Поч. ХХ ст.

Джерело: Сімейний архів Любові Микетюк.

Серед учительського складу гімназії 1900/1901 н. р. можна виокремити такі відомі постаті, як Анатоль Вахнянин, Іван Верхратський, Іларіон Огоновський, та ін. Викладалися такі предмети, як українська, німецька, латинська мови, релігія, історія, географія та ін. Дослідниця О. Коцюмбас зазначала, що починаючи з 1874 р. навчання у гімназії велося українською мовою, учні навчалися за традиційною програмою навчання, за якою вивчали такі обов'язкові навчальні дисципліни, як релігія, латинська, грецька, українська, німецька, польська мови, історія, географія, математика, фізика, хімія, природа, пропедевтика філософії, загалом 12 обов'язкових предметів. До необов'язкових предметів належали історія рідного краю, французька мова, малювання, співи, стенографія та гімнастика (Коцюмбас, 2016, с. 41).

Предмет «наука гімнастики» став важливим для всебічного розвитку дітей. Однак, у звіті Академічної гімназії за 1900/1901 н. р. повідомлялося, що у цьому навчальному році через відсутність приміщення, учні гімназії не мали можливості його відвідувати. «Науки гімнастики задля браку відповідного льокалю не побирали ученики в сім році», - читаємо у звіті (Звіт, 1901, с. 5).

З передовими досягненнями у галузі фізичного виховання учнів знайомив викладач гімназії, професор І. Боберський. У період навчання в Академічній гімназії, П. Бубела мав змогу відвідувати його лекції, присвячені історії розвитку фізичного виховання, знайомитись з його працями присвяченими цій темі. Так, у гімназійному звіті за 1905/1906 н. р. опублікована праця І. Боберського, присвячена такому новому, як на той час виду спорту як «копаний м'яч» або футбол «Забави і ігри рухові. III часть. Копаний мяч. (Association Football)». У цьому дослідженні І. Боберський висвітлив історію розвитку цього виду спорту, зазначивши, що вже римляни «підбивали Harpastum, повний мяч ногами, щоби здобути поле противника. Їх легіони принесли сю гру до Британії. Тут розвинула ся вона до того степеня, що сусідні села і містечка відбували з собою борби мячем, а в XIV, XV і XVI віці мусіли королі окремими розпорядками заборонювати сю гру, бо розгарячувала за дуже голови. Шекспір уживає в своїх драмах зворотів і порівнянь з гри в Football яко загально звісної. По реформації, під впливом пуританських засад, стратив Football в XVII і XVIII віці свою стійність і пійшов вкінці майже в забутє». (Цит. за: «Боберський І. «Забави і ігри рухові. III часть. Копаний мяч. (Association Football)», Звіт дирекції ц. к. Академічної гімназії у Львові за рік шкільний 1905/6) (Звіт, 1906, с. 1). Завдяки тій популярності, яку футбол почав здобувати наприкінці XIX – початку XX ст., очевидно, що учні гімназії, у їх числі й П. Бубела, залюбки грали у цю гру.

Зі звітів Академічної гімназії дізнаємося, що і в наступному, 1901/1902 н. р., учні гімназії все ще не мали можливості займатися «наукою гімнастики», через відсутність гімнастичної зали. У звіті гімназії за 1901/1902 н. р. знову зазначено, що «науки гімнастики задля браку відповідного льокалю не побирали ученики в сім році» (Звіт, 1902, с. 5).

На початку 1908 р., коли П. Бубела навчався у VIII Б класі головний корпус Академічної гімназії перенесли у нове приміщення по вул. Льва Сапіги, 8 й учні отримали можливість займатися спортом у новій гімнастичній залі гімназії. Відбувалися тут і різноманітні урочисті заходи. Так, 10 березня 1908 р. у гімнастичній залі відбулося вшанування пам'яті Тараса Шевченка: «Дня 10 марта устроїли ученики головного заведеня в сали гімнастичній» (Звіт, 1908, с. 36).

С. Шах, у спогадах «Львів – місто» моєї молодості», згадуючи час свого навчання в Академічній гімназії, зазначав таке: «Щойно, як я був у III кл., уведено надобов'язково «гри і забави» в літній порі. А щоб «тілесно вправлятись», ходили ми самочинно осінню і літом на Високий Замок, де в лапанку бавились, або на «Кайзервальд», а зимою з власної охоти до «Сокола» на «шведську гімнастику» з тягарками і на реку» (Шах, 1956, с. 80).

Проф. І. Боберський організував для учнів окремі вечірні руханкові години «шведської гімнастики» у гімнастичній залі «Сокола-Батька» в будинку «Дністра», на вул. Руській. Відвідування гімнастичних вправ у товаристві

«Сокіл» було платне. Незначна платня складала 30 сотиків місячно. С. Шах зазначав, що «до помочі в праці стояли проф. Боберському вибрані вже ним старші гімназисти» (Шах, 1956, с. 81). Серед учнів, які допомагали І. Боберському, він називає Петра Франка, Стефана Гайдучка, Семена Магаляса, Михайла Белегая, Романа Охримовича та ін. (Шах, 1956, с. 82) Учні поділялися на 4 групи: першу групу склали учні I та II класів, її провідником був С. Гайдучок, учень II класу, а його заступником став П. Франко (син Івана Франка), учень II класу. Другу групу склали учні III і IV класів, її провідником був учень V класу С. Магаляс, а його заступником став П. Бубела, учень IV класу.

У цій групі вправлявся і майбутній провідний діяч визвольного руху, полковник Євген Коновалець. Він вважав, що найбільший вплив на нього справили проф. І. Боберський (Грицай та ін., 1974, с. 20). Товариші Є. Коновальця по гімназії стверджували, що той мав чималий талант до «руханкових ігор та розваг, яких навчився вже в гімназії від невтомного пропагатора тілесних вправ, проф. Івана Боберського» (Грицай та ін., 1974, с. 57). С. Шах згадував: «По вправах учив нас проф. Боберський ставати «стрійно» в ряди, заскакувати в чвірки і співати сокільський гимн: «Соколи, соколи ставаймо в ряди!» (Шах, 1956, с. 83).

Уже з років навчання в Академічній гімназії П. Бубелу та Є. Коновальця пов'язувала тісна дружба. Після закінчення гімназії, обидва продовжили навчання на правничому факультеті Львівського університету, водночас займалися громадсько-політичною роботою кожен у своєму селі – П. Бубела у Лисиничах, а Є. Коновалець у Зашкові. Продовжували контактувати і в період національно-визвольних змагань 1917–1921 рр. Брат Є. Коновальця Мирон, називав П. Бубелу «мій і мого брата приятель» (Гуцуляк, 1993, с. 30). Після утворення 1920 р. Є. Коновальцем Української Військової Організації (УВО), П. Бубела, нібито (на думку слідчих державно-політичного управління (ДПУ), з 1928 р. очолював її одеське відділення, входив до складу військово-адміністративної групи одеського відділення УВО: «Керівник Харківського центру УВО Яворський називає Бубело керівником одеської філії УВО: «... Одеса уже в 1928 р. мала готовий комітет, який керував підпільною діяльністю самостійно, на чолі якого стояли Цьокан, Бубело, Гадзинський... Обвинувачуваний Дідуник показав, що Бубело є одним з членів Одеської організації УВО і керує воєнно-адміністративною областю», - зазначалося у слідчій справі П. Бубели 1931 р. (Державний, ф. 8065, оп. 2, спр. 7792, с. 213).

Якщо повернутися до періоду навчання, то весною та влітку, наскільки дозволяла погода, в Академічній гімназії відбувалися т. зв. «шкільні забави» на свіжому повітрі. Так, у 1901/02 навчальному році такі спортивні заняття проводилися на Пасіках за Личаківською рогаткою під проводом проф. Романа Цеглинського та вчителя Олександра Гамоти. Учні поділили на три групи (1 група – I-II класи, 2 група – III-IV класи, 3 група – V-VII класи). Діти залучалися до таких ігор, як «пилка ніжна (football), пилка ухата, рондерс і пилка звичайна, а крім того пилка ніжна в колі, бурене вежі і пр.» (Звіт, 1902, с. 31).

З 1906 р. при гімназії діяв «Український спортовий гурток», засновником та ідейним натхненником якого став проф. І. Боберський. Гурток нараховував понад 100 осіб., а його учасники носили перші на українських землях жовто-сині спортивні відзнаки з літерами «У. С. К» (Коцюмбас, 2021, с. 89).

Учні займалися футболом, легкою атлетикою, боксом, хокеєм, лижним, санним спортом, плаванням, веслуванням, сітківкою, велоспортом, верховою їздою та ін., а також туризмом.

Зокрема, дуже популярними серед гімназійної молоді у теплу пору року ставали так звані «прогульки» – групові туристичні походи на природу з оздоровчою та пізнавальною метою. Сьогодні це б назвали пішим спортивно-оздоровчим, пізнавальним маршрутним туризмом.

Організовувались такі «прогульки» у багатьох навчальних закладах Галичини, у тому числі в Академічній гімназії Львова. Їх організаторами ставали переважно учителі, які з метою здобуття нових знань та популяризації здорового способу життя, розробляли для учнів гімназії нові спортивно-пізнавальні туристичні маршрути, включаючи до них відвідання і вивчення нових цікавих історико-культурних і природних об'єктів. Так, у 1901/1902 навчальному році (П. Бубела тоді навчався у II Б класі), 50 учнів гімназії разом з учителями здійснили спортивно-пізнавальний туристичний похід у Карпати: «В часі руських Зелених Сьвят відбуло 50 учеників прогульку на Чорногорі під проводом професорів: д-ра Рудницького, Витошинського і Цеглинського. Дня 14 червня виїхали ученики ранішнім поїздом зі Львова і прибули около 1 год. сполудня до Яремча» (Звіт, 1902, с. 31). Тут учні оглянули водоспад на р. Прут, камінний залізничний міст, скелю Довбуша, тунель, камінь Кратера та величезні комори Довбуша на горі. Потім повернулися на залізничну станцію і вечірнім потягом прибули на нічліг до села Ворохти: «Приміщенє найшли тут на кольонії товариства Татрянського (відділ Чорногорський). Слідуючого дня рано, заосмотрені провіантом на 2 дни, котрий везли гуцули на конях, пустили ся учасники прогульки в дорогу на Чорногорі. Насамперед вийшли на гору Кічеру (звиш 1200 м. в.), відтак на Кукуль (звиш 1500 м. в.), а з Кукуля, ідучи спершу понад потік Форещенка а опісля горі Прутом, прибули до схоронища на Гропі. В тім схоронищу переночувавши, удали ся слідуючого дня, т. є. 16 червня, просто на чорногорський шпиль Говерлю (2058 м. в.). За 3 години вийшли всі ученики на сам вершок, вкритий з північної сторони грубою верствою снігу. Тут відпочали довший час та оглянули далекі околиці по стороні нашій і угорській, при чім пп. професори подавали їм назви всіх важніших гір. Крім того, проф. др. Рудницький поясняв зверхний вигляд гір, згадував про їх геологічний склад, вказував на діяльність води в ріжних формаціях геологічних, звертав увагу на сліди давнього ледівця під Чорногорою, поясняв кліматичні відносини високих гір і взагалі подавав ученикам, котрі вперше бачили високі гори, конечні географічні вияснення, чого всего ученики з цікавістю слухали. Проф.

Вітошинський підносив красоту гір і подавав для з'орієнтованя відомости з топографії. Відтак спустились в низ і прибули до другого схронища, лежачого по угорській стороні. По короткім вичинку удали ся в дальшу дорогу і прибули до клявзи Кознівської, де в потоці Лазошина викупали ся, спожили підвечірок і пішли до Земіру на стацию залізници. Вечером того самого дня вернули назад на нічліг до Ворохти. Слідуючого дня, т. є. 17 червня, звиділи ще в Ворохті гору Ребровач (завиш. 1200 м. в.), викупали ся в Пруті і по обіді вибрались з поворотом до Львова» (Звіт, 1902, с. 32). Отже, як видно зі звіту, під час таких походів діти не тільки відпочивали, оздоровлювалися, але і пізнавали нове, навчалися, отримуючи від викладачів певний набір знань, зокрема з географії, геології, топографії, необхідних для їх усебічного розвитку.

Такі ж «прогульки» П. Бубела практикував і разом з товаришами – членами відділення спортивного товариства «Сокіл» у с. Лисиничі. Так, в одному з документів лисинецької філії «Сокола» за 7 серпня 1906 року (Ч. 46), читаємо наступне: «Запрошене. Філія львівського Товариства гімнастичного «Сокіл» в Лисиничах має честь Високоповажаних Друзів запросити на прогульку, котра відбудеся дня 12 сего місяця о год. 3 по пол. Підводи будуть ждати на рогатці Личаківській. Лисиничі, дня 7. VIII. 1906. Комітет прогульковий: Данило Вендиш, Бубела Петро, Єронім Яворський» (Центральний державний історичний архів України у Львові, ф. 312, оп. 1, спр. 424, арк. 10). На початку 1930-х рр. П. Бубела згадував, що навчаючись в Академічній гімназії «брав участь у позашкільних гуртках» (Державний, ф. 8065, оп. 2, спр. 7792, с. 5). Дослідник П. Гуцал зауважив, що П. Бубела входив до складу управи товариства «Сокіл-Батько» (Гуцал, 2018, с. 190). У серпні 1908 р. його брат, Семен Бубела, зайняв посаду заступника голови філії товариства «Сокіл» у Лисиничах (Центральний, ф. 312, оп. 1, спр. 424, с. 14). Брати брали участь у численних сокільських нарадах. У Лисиничах традиційно проводилися сокільські свята (фестини). Дослідник історії села В. Лаба зазначав, що «на такі свята звичайно прибувало багато молоді з інших місцевостей і це сприяло зближенню молоді та зміцнювало її організацію. На святах виконувалися спортивні вправи, влаштовувалися різні ігри» (Лаба, 2004, с. 30).

## Висновки

Отже, у період свого навчання у гімназії, П. Бубела залучався у гімназійний навчальний процес з фізичного виховання, знайомився з передовими досягненнями та методами у галузі фізичного виховання і теоретично, і практично, брав участь у туристичних заходах «прогуляках», які організовувалися в гімназії. Разом з членами «Сокола» у Лисиничах, проводив спортивно-туристичні заходи у рідному селі.

Завдяки викладачам Академічної гімназії, таким як І. Боберський, С. Рудницький, Л. Цегельський та ін., заняття спортом і туризм усе більше ставали необхідним елементом для формування з учнів гімназії духовно, фізично загартованих та розвинутих особистостей, готових до боротьби за українську державність. Вважаємо, що досвід Академічної гімназії м. Львова початку ХХ ст. в організації навчального процесу в напрямку фізичного виховання молоді, проведенні спортивно-оздоровчих, пізнавальних туристичних заходів є корисним та потребує подальших ґрунтовних досліджень.

## References

- Centralnyj istorychnyj arhiv Ukrainy u Lvovi, f. 312, op.1, spr. 424.
- Cepnik, H. (1907). *Czterdziestolecie «Sokoła» Lwowskiego 1867–1907*, Lwów. Derzavnyj arhiv Odeskoi oblasti, f. 8065, op. 2, spr. 7792.
- Gutsal, P. (2018). Bubela Petro Ivanovych, Zahidno-Ukrainska Narodna Respublika, 1918–1923. *Encyklopedia*. Т. 1. А-Z. (с. 190). Ivano-Frankivsk.
- Gutsuliak, M. (1993). *Pershyj lystopad 1918 roku na zahidnyh zemliah Ukrainy*, Kyiv, Lybid.
- Hrycaj, O., Shah, S., Zinkievisth, O. (1974). *Konovalets ta joho doba*. Munhen: Konovalets Foundation Publishing Office.
- Laba, V. (2004). *Istoria sela Lysynychi vid najdavnishyh chasiv do 1939 r.* Lviv.
- Shakh, S. (1956). *Lviv – misto mojej molodosty*. Chast III. Munhen.
- Sova, A. (2016). Ivan Boberskyj ta sportovec tovarystvo «Ukraina»: formuvannia ukraïnskoï sportovoï tradycii v Halychyni. *Visnyk Lvivskogo torgovelnо-ekonomichnogo universytetu. Gumanitarni nauky*. Vyp. 14. Lviv.
- Zvit dyrekcii c. k. Akademicznoi gimnasii u Lvovi za shkilnyj rik, 1900/1901 (1901). Lviv: Z drukarni Naukovogo Tovarystva imeni Shevchenka.
- Zvit dyrekcii c. k. Akademicznoi gimnasii u Lvovi za shkilnyj rik, 1901/1902 (1902). Lviv: Z drukarni Naukovogo Tovarystva imeni Shevchenka.
- Zvit dyrekcii c. k. Akademicznoi gimnasii u Lvovi za shkilnyj rik, 1905/1906 (1906). Lviv: Z drukarni Naukovogo Tovarystva imeni Shevchenka.
- Zvit dyrekcii c. k. Akademicznoi gimnasii u Lvovi za shkilnyj rik, 1907/1908 (1908). Lviv: Z drukarni Naukovogo Tovarystva imeni Shevchenka.
- Kotsumbas, O. (2016). Akademiczna gimnasia u Lwovi: ucznivskyj sklad drugoi polovyny XIX – poczatku XX st. *Visnyk Lvivskogo torgovelnо-ekonomichnogo universytetu. Gumanitarni nauky*. Vyp. 14. Lviv.
- Kotsumbas, O. (2021). *Akademiczna gimnasia u Lwovi: organizatsia, struktura, dijalist (1849–1939)*, dysert. na zdobuttia naukovogo stupenia doctora filosofii. Lviv.



## **Physical education and sports-experienced tourism during the education period of Petro Bubela's at the Academic gymnasium in Lviv (1900–1908)**

### **Abstract**

During 1900-1908, Petro Bubela (the future leading statesman and military figure of the Western Ukrainian People's Republic) studied at the Lviv Academic Gymnasium. During his studies at the gymnasium, he was involved in the gymnasium educational process in physical education, got acquainted with advanced achievements and methods in the field of physical education, participated in sports and recreation, educational tourism events organized by gymnasium teachers. Thanks to gymnasium teachers such as Ivan Boberskyi, Stepan Rudnytskyi, Longyn Tsegelskyi, etc., sports and tourism increasingly became an important element in the formation of gymnasium students as spiritually, physically hardened and developed personalities, ready to fight for Ukrainian statehood.

**Keywords:** Lviv Academic gymnasium, physical education, sports and educational tourism, "Sokil" society.

## **Wychowanie fizyczne i turystyka sportowo-wyczynowa w okresie edukacji Petro Bubeli w Gimnazjum Akademickim we Lwowie (1900–1908)**

### **Streszczenie**

W latach 1900–1908 Petro Bubela – przyszły czołowy mąż stanu i działacz wojskowy Zachodnio-ukraińskiej Republiki Ludowej – uczył się we Lwowskim Gimnazjum Akademickim. W czasie nauki w gimnazjum był zaangażowany w proces wychowania gimnazjalnego w zakresie wychowania fizycznego, zapoznał się z zaawansowanymi osiągnięciami i metodami wychowania fizycznego, brał udział w imprezach sportowo-rekreacyjnych i turystyce edukacyjnej organizowanych przez nauczycieli gimnazjum. Dzięki nauczycielom gimnazjalnym, takim jak Iwan Boberski, Stepan Rudnycki, Longin Cegielski itp., sport i turystyka coraz bardziej stawały się ważnym elementem formowania uczniów gimnazjum jako duchowo i fizycznie zahartowanych i rozwiniętych osobowości, gotowych do walki o ukraińską państwowość.

**Słowa kluczowe:** Gimnazjum Akademickie we Lwowie, wychowanie fizyczne, turystyka, Towarzystwo „Sokół”.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2022.31.08>

Alicja MEYER

doktorantka Uniwersytetu Zielonogórskiego

e-mail: sloneczko7793@gmail.com

## Kohabitacja jako alternatywna forma życia rodzinnego

### Streszczenie

Związek małżeński jest przedmiotem zainteresowania wielu dziedzin badawczych. Badane są wpływy społeczne oddziałujące na jego przeobrażenia, trwałość, funkcje i role w nim pełnione. Pomimo wielu przemian rodzina jest podstawową i najważniejszą komórką społeczną. Z biegiem lat ciekawość badaczy ukierunkowuje się na związki nieformalne, które są coraz częściej spotykaną alternatywną formą rodziny. Małżeństwo uznawane jest za pokrewieństwo w zakresie ekonomicznym, uczuciowym i seksualnym, realizujące ten sam cel w dążeniu do szczęścia i wspólnego dobra. Jest sformalizowanym związkiem, służącym między innymi do założenia rodziny, splodzenia potomstwa, zapewnienia bytu jej członkom. Celem artykułu jest wskazanie czynników warunkujących jakość i trwałość współczesnych związków partnerskich ze szczególnym uwzględnieniem kohabitacji jako alternatywy małżeństwa.

**Słowa kluczowe:** kohabitacja, rodzina, dziecko.

### Wprowadzenie

Życie rodzinne ulega przeobrażeniu poprzez zmiany zachodzące w społeczeństwie. Zmiany więzi i relacji tworzonych między partnerami czy małżonkami skierowane są na wysoką jakość poprzez następujący proces indywidualizacji życia jednostek. W coraz większym stopniu wdrażają one działania zorientowane na siebie, z ukierunkowaniem na autonomię, samorealizację i zaspokojenie potrzeb emocjonalnych, seksualnych i materialnych. Obecnie zmiany te dotyczą nie tylko struktury rodzin, ale również zmieniającej się roli kobiety i mężczyzny w rodzinie. Wobec współczesnych przemian zjawisko kohabitacji jako alternatywna forma życia rodzinnego staje się coraz bardziej popularną formą życia.

## Rodzina i jej znaczenie

W literaturze przedmiotu rodzina interpretowana jest jako podstawowa grupa społeczna, wspólnota, instytucja wychowawcza i środowiskowa. Ujęcie rodziny jako grupy jednostkowej daje nowe możliwości do interpretowania rodziny i analizowania jej działalności. Jak podaje Marzenna Magda-Adamowicz (2018), „Rodzina jest obiektem zainteresowania różnych badań naukowych. Każda z nich, analizując rodzinę, czyni to adekwatnie do założeń swojej dyscypliny naukowej, stosując odpowiednie metody” (s. 78). Psychologia interesuje się funkcjonowaniem jednostki w różnych systemach, interakcjami zachodzącymi w obrębie danej grupy, wspólnoty celów i norm, poczuciem odrębności i powiązania. Socjologowie zauważają skutek, w jaki rodzina wpływa na świadomość jednostki oraz jej oddziaływanie na zachowania kulturowe. Wyznawane przez rodziców wartości decydują o modelu rodziny, wychowania, jej strukturze i zasadach funkcjonowania.

Istnienie człowieka i jego funkcjonowanie w społeczeństwie opiera się na wartościach, jakie zostały mu wpojone w dzieciństwie przez opiekunów. Uzasadniając ich wyjątkowość, należy przywołać poglądy Kazimierza Denka (1999), który pisze, że:

społeczeństwo demokratyczne, które z takim trudem budujemy w Polsce, nie jest możliwe bez udziału obywateli, kierujących się w swoim postępowaniu świadomą, własną i dobrowolną odpowiedzialnością oraz uniwersalnymi wartościami. Ponieważ wartości nie są dane raz na zawsze, trzeba je kultywować, aby ich nie utracić. Odzyskanie raz utraconej wartości jest bardzo trudne (s. 196).

Warto także przyrzeć się interpretacji rodziny przedstawionej przez Jadwigę Izdebską, która pisze, że rodzina jest środowiskiem, w którym dziecko wychowuje się, obserwuje, doświadcza. Takie właśnie działania przyczyniają się do pozytywnego rozwoju. Poprzez uczestnictwo w życiu rodzinnym, maluch staje się czynnym obserwatorem zachowań i interakcji, które zachodzą między rodzicami, zdobywa także wiedzę i umiejętności praktyczne. Rodzice przekazują dziecku wyznawany przez nich system wartości, normy społeczne oraz kulturę zachowań, które sami stosują w interakcjach międzyludzkich. W rodzinie jednostka pozyskuje wiedzę w zakresie umiejętności zaspokajania własnych potrzeb oraz zdolności do poszukiwania własnych zainteresowań (Izdebska, 2003, s. 7).

W dyskursie pedagogicznym, reasumując, rodzinę przedstawia się jako „małą zbiorowość, grupę pierwotną, która oparta jest na naturalnych podstawach, stanowiącą mniej lub bardziej złożoną formę zbiorowości oraz członków, którzy wypełniają tę rolę” (Cudak, 2011). W procesie oddziaływań wychowawczych rodzina wyznacza wartości wychowawcze oraz akceptowane przez społeczeństwo wzory postępowania. W rodzinie ustalane są normy i zasady, które przekazywane są dziecku, a także następnym pokoleniom. Wartości w rodzinie są uporządkowanym zbiorem różnych znaczeń, które stanowią cel wychowaw-

czy, a jednocześnie są ważne i pożądane w życiu rodzinnym, tworząc określony model, organizację i funkcjonowanie środowiska rodzinnego (Całusińska, Malinowski, 2012, s. 209). Rodzina jest instytucją, w której ludzie czują się społecznie zintegrowani, co ważne jest dla dobra członków rodziny oraz społeczeństwa (Powell, Bizendal, Geist i Steelman, 2010, s. 1).

Rodzinę buduje prawidłowo funkcjonujący związek małżeński przekazujący jego uczestnikom wsparcie emocjonalne i przedmiotowe w pełnieniu roli rodzica. Emocjonalne wsparcie jest deklaracją dla małżonka (rodzica), że jest kochany, szanowany i ceniony, a to z kolei oddziałuje na stopień zaangażowania i cierpliwość w relacji z dzieckiem (Krzysińska-Żak, 2007, s. 1).

## Interpretacja pojęcia kohabitacji

W początkowej fazie studiowania tego zjawiska kohabitacja uznawana była jako okres próbny dla związku (Matysiak, Młynarska, 2014). Kohabitacja może być rozumiana jako pragmatyczna reakcja na narastające wątpliwości, spowodowane ciągłymi zmianami w gospodarce, a także niestabilnością ekonomiczną. W efekcie oddziałuje ona na zwiększenie się imperatywu bardziej swobodnego rodzaju związku, który jest permissywny i mniej wiążący niż małżeństwo (Nazio, 2008).

W dzisiejszych czasach kohabitacja nie jest już uznawana za okres próbny przed wstąpieniem w związek małżeński, lecz przedstawiana jest jako alternatywna forma bycia razem. Badacze ukazują to zjawisko jako atrakcyjniejsze niż tradycyjna forma związku, szczególnie wśród osób, które były już w związku małżeńskim lub po prostu chcą żyć bez formalnych zobowiązań.

Kohabitacja przyjmuje różne formy, takie jak:

- dłuższy okres chodzenia ze sobą;
- okres przygotowawczy do małżeństwa, którego celem jest wzmacnianie więzi i relacji między partnerami;
- forma alternatywna dla związku małżeńskiego;
- sposób na życie, który stanowi nieformalną (pozaprawną) formę bycia razem (Kwak, 2005, s. 320).

Zdaniem Zygmunta Baumana kohabitacja to rodzaj „czystego związku”, który polega na równym traktowaniu siebie wzajemnie, ustalając sprawiedliwy podział zadań domowych oraz zakres praw i obowiązków. Tego samego tyczą się kwestie finansów wnoszonych do wspólnego gospodarstwa domowego (Bauman, 2009).

O kohabitacji możemy mówić również wtedy, gdy dwoje partnerów nie mieszka razem, tzw. Living Apart Together. Rozpoczyna się ona w momencie, gdy obie osoby zachowują intymne więzi, jednakże mieszkają osobno. Obydwoje partnerów z całą świadomością decydują się na związek bez wspólnego prowadzenia gospodarstwa domowego (Jabłoński, Ostasz, 2001). W większości przy-

padków ta struktura związku ulega zmianie poprzez finalne wspólne zamieszkanie. Konkubinaty jest uznawany za związek partnerski, jednakże w momencie przyjścia na świat dziecka przebudowuje się on w rodzinę, tworząc tym samym nietypowy model rodziny domowej (Jabłoński, Ostasz, 2001).

Wolny związek identyfikowany jest jako życie bez ślubu i mieszkanie razem z partnerem płci przeciwnej, skutkujące prowadzeniem wspólnego gospodarstwa domowego (Szlendak, 2010). Ogólnospołeczny czynnik, który poszerza kohabitację, wnika w działania społeczne związane z wzorcami życia rodzinnego, co przejawia się między innymi wzrostem liczby rozwodów (Kwak, 2005).

Niematrzeńska forma związku stanowi odpowiedź – jak podkreśla wielu badaczy – na dokonujące się zmiany społeczno-ekonomiczne. Ponadto atrakcyjność tego związku polega na tym, że „lepiej zaspokaja on instrumentalne i emocjonalne potrzeby, ponosząc mniejsze koszty, przy zachowaniu większej dowolności w relacjach partnerskich i niezależności, ponieważ nie dopuszcza wpływów rodziny i tradycji na związek” (Janicka, 2006, s. 30). Aspekt społeczny tego typu związku polega na tym, że kohabitacja pozwala doświadczać partnerom zalet związku intymnego, regulując ich aktywność seksualną, przy jednoczesnej możliwości realizowania ambicji i zatrudnienia zawodowego.

## Pozytywne i negatywne aspekty kohabitacji

Życie rodzinne jest przedmiotem zainteresowania wielu badaczy, którzy obserwują przemiany społeczne, obyczajowe i kulturowe. Powodują one, że związek niesformalizowany zaczyna być traktowany na równi ze sformalizowanym związkiem małżeńskim.

Jednym z aspektów życia w kohabitacji jest możliwość zerwania tego związku w dowolnym momencie. Jest to sporym ułatwieniem w porównaniu do związku małżeńskiego, który w momencie rozpadu wiąże się ze sprawami sądowymi i podziałem majątku, co zajmuje dużo czasu i pieniędzy. Kohabitacja jest formą związku preferowaną przez osoby ceniące autonomię, niewidzące siebie w małżeństwie lub nieuznające instytucji małżeństwa za coś ważnego i pożądanego.

W kohabitacji pozostają także osoby, które nie mogą wstąpić w związek małżeński, ponieważ nie wyszły jeszcze z poprzedniego lub znajdują się w sytuacji, kiedy nie decydują się na rozwód z powodu ewentualnego podziału majątku bądź odebrania lub podziału praw rodzicielskich.

Młode pokolenia, a w szczególności kobiety, nie uznają małżeństwa za nadrzędny cel. Jest to spowodowane wzrostem elastyczności w strukturze pracy zarobkowej, co skutkuje zmniejszeniem chęci i entuzjazmu do aranżowania formalnych związków (Janicka, 2006, s. 31).

Kolejnym permisywnym aspektem kohabitacji jest „bycie razem, ale osobno”. W szeroko rozumianym znaczeniu jest to możliwość przetestowania

partnera/partnerki oraz sprawdzenia siebie wzajemnie. Inaczej mówiąc, jest to próba dla związku, dzięki której niepewność w pewnym stopniu zanika. Jest to czas na sprawdzenie, czy partner lub partnerka mają podobne cechy charakteru, wyznają podobne wartości, czy są w stanie zaakceptować swoje odmienności i przyzwyczajenia. Ludzie tworzący związek nieformalny zakładają wspólne gospodarstwo domowe, jednocześnie mają możliwość sprawdzenia swojego związku w życiu codziennym (Kwak, 2005).

Jak przedstawia to Giddens (2006):

seksualność została odkryta na nowo w momencie, w którym oddzielono sferę intymną od wydawania na świat potomstwa. Warto zauważyć, że większość par żyjących w związkach nieformalnych ma już za sobą nieudane związki, w wyniku czego ta opcja daje im zabezpieczenie przed kolejnym niepowodzeniem (s. 40).

Trafnym aspektem kohabitacji jest niezależność finansowa obojga partnerów. Zarówno kobieta, jak i mężczyzna nastawieni są na realizację swoich planów zawodowych.

Ostatnim korzystnym aspektem jest podział ról obojga partnerów w związkach kohabitacyjnych, zarówno partner, jak i partnerka dzielą się obowiązkami domowymi, nie przypisując zadań do płci. Warto także zauważyć, że te związki tak samo jak łatwo się zaczynają, tak łatwo się kończą – bez formalnych komplikacji i zobowiązań. „Intencja związku nieformalnego komponuje dobrowolność zobowiązań” (Budna, 2011, s. 30).

Oprócz pozytywnych aspektów kohabitacji należy także wspomnieć o jej negatywnym obliczu. Niekorzystnym aspektem kohabitacji jest to, że partnerzy nie otrzymują zdolności prawnych względem siebie. Powoduje to brak przywilejów, które wśród małżonków są sprawą niemalże oczywistą, np. wspólnoty majątkowej. Warto zaznaczyć, że pary żyjące w nieformalnych związkach nie mają możliwości zaadoptowania dziecka.

Trwałość związku kohabitacji uzależniona jest od decyzji partnerów. Rezygnacja z przyjętych ideałów i modeli małżeńsko-rodziny przyjmuje tolerancję i dobrowolność funkcjonowania partnerów, nie uwzględnia dzielenia obowiązków domowych ze względu na płeć, a powodem bycia razem jest satysfakcja seksualna (Avignon, 2022).

Jak wynika z badań przeprowadzonych w 2018 roku, występuje kilka powodów, dla których pary nie decydują się na zawarcie związku małżeńskiego:

- 1) potencjalnie negatywne skutki dla intensywności ich relacji;
- 2) wydłużająca się kohabitacja uznawana za znak, że partnerzy nie są dostatecznie zaangażowani w związek;
- 3) pogłębiające się obawy dotyczące tego, czy zwiążali się z odpowiednią osobą (Młynarska, 2018, s. 17).

Wszystkie wymienione powyżej powody kohabitacji są wynikiem liberalnego podejścia do życia rodzinnego, a także rosnącej społecznej akceptacji wobec związków nieformalnych. Młodemu ludziom coraz częściej trudno jest założyć własną rodzinę poprzez zawarcie związku małżeńskiego, w okolicznościach nie-

stabilnej sytuacji na rynku pracy. Pogoń za wyższym wykształceniem oraz różnego rodzaju specjalistycznymi kwalifikacjami powoduje, że odkładają oni decyzję o ewentualnym zawarciu związku małżeńskiego. Skutkuje to coraz częstszym wstępowaniem młodych ludzi w związki kohabitacyjne, które pozwalają na życie we wspólnym gospodarstwie domowym z dodatkowym wynegocjowaniem ról oraz stworzeniem satysfakcjonującego związku w aspekcie seksualnym (Juszczak-Frelkiewicz, 2014, s. 66).

## Podobieństwa i różnice między małżeństwem a kohabitacją

Obecność odmiennych form życia rodzinnego i małżeńskiego nie jest niczym nowym, ponieważ stanowiły one integralną część rzeczywistości społecznej we wszystkich epokach i kulturach, jednakże to zjawisko nie występowało w tak dużym formacie, jak dziś (Slany, 2002). Warto wspomnieć, że kohabitacja jest tematem wielowątkowym, dlatego trudno ją analizować, nie odnosząc się do zjawisk, które stanowią nieodłączny element życia rodzinnego. Niektórzy uważają, że zarówno małżeństwo, jak i kohabitacja są w dużym stopniu podobne do siebie, inni zaś uważają, że są całkowicie inne, a kohabitacja nie spełnia najważniejszych funkcji małżeństwa.

W przeciwieństwie do kohabitacji, związek małżeński jest instytucją społeczną. Określane są w nim normy i wzory postępowania, mające istotne znaczenie w treściach i charakterze więzi, jaka łączy obu partnerów (Wilk, 2016).

Kohabitanci w codziennym życiu miarowo podejmują role, które realizowane są w małżeństwie. „Małżonkowie ustalają zakres obowiązków ze względu na płeć, podczas gdy kohabitanci funkcjonują właściwie jako osoby nastawione na samorozwój i karierę” (Pujer, 2016, s. 19).

Przemiany więzi i koligacji, które formułują się pomiędzy partnerami, ukierunkowane są na wysoką jakość życia. Przemiany w związku ukierunkowane są na niezależność, samodoskonalenie, satysfakcję emocjonalną, materialną, a także seksualną. Wszystkie te przeobrażenia odgrywają znaczącą rolę w zjawisku kohabitacji.

Analizując socjologię rodziny, można zauważyć podobieństwa między związkiem małżeńskim a kohabitacją, przedstawiając następujące zachowania:

- utrzymywanie kontaktów seksualnych między partnerem a partnerką;
- tworzenie wspólnego gospodarstwa domowego poprzez wspólne mieszkanie, wkład pieniężny włożony przez obydwoje partnerów do wspólnego budżetu domowego;
- tworzenie warunków dla dziecka, wspólne wychowywanie go.

Opisując powyższe zadania, które mają spełniać kohabitanci, można stwierdzić, że są one spójne z tymi, które związane są z małżeństwem. Może to zna-



czyć, że związek kohabitacji jest integralny w zadaniach i funkcjach tak samo, jak związek małżeński (Ambert, 2005, s. 8).

A.M. Ambert przedstawia charakterystykę osób żyjących w związku kohabitacyjnym, przy jednoczesnym wskazaniu, że większość to ludzie młodzi, choć można zauważyć tendencję wzrostową również u osób starszych. Są to osoby, które były już w nieudanym związku małżeńskim. Mężczyźni żyjący w związkach nieformalnych zarabiają stosunkowo mniej niż mężczyźni żonaci. Partnerzy żyjący w związkach nieformalnych na ogół nie są praktykującymi chrześcijanami. Zanikają tradycyjne wartości wynikające z instytucji małżeństwa, kobiety posiadają dzieci z poprzednich związków.

A. Kwak (2005) zauważa różnice, które zachodzą między kohabitacją a małżeństwem, posługując się następującymi przykładami. Osoby żyjące w związku nieformalnym są niezależne finansowo, brak prawnych zobowiązań wobec partnera. Partnerzy w związkach kohabitacyjnych dużo rzadziej decydują się na dzieci, jest to związane ze świadomą decyzją o braku potomstwa lub brakiem zaplecza finansowego. Najbardziej powszechną formą „bycia razem” jest małżeństwo, a na pary żyjące w związkach nieformalnych kładziony jest nacisk ze strony rodziny. Życie odbywa się „w zawieszeniu”, pomiędzy byciem singlem a życiem w związku kohabitacyjnym. Kohabitacja posiada kilka form. Jedną z nich jest kohabitacja wizytowa, polegająca na tym, że obydwójce partnerów nie decydują się na wspólne zamieszkanie, ceniąc sobie swobodę. Decydując się na trwały związek, żyją na zasadach singla, spotykają się ze swoją partnerką kilka razy w tygodniu. Partnerów w tym związku łączą przede wszystkim kontakty seksualne. Kohabitacja partnerska charakteryzuje się tym, że obydwójce partnerów mieszka razem, jednakże nie wiąże się z tym pożycie seksualne, tylko zwykła przyjaźń. Ich decyzja o zamieszkaniu razem jest spowodowana niechęcią do życia samemu oraz komfortem wspólnego mieszkania i współpracy (Mlaadek, Sirockova, 2004, s. 426–427).

Kohabitacja jest alternatywną formą małżeństwa w procesie wyboru partnera. Podejście to zakłada systematyczny spadek atrakcyjności małżeństwa dla młodych osób. Jako jeden z czynników popularności wskazuje się postawy zmierzające w kierunku indywidualizmu, który redukuje pragnienie bardziej stałych zobowiązań, takich jak małżeństwo. Zdaniem Oppenheimera (2003), silne przywiązanie do realizacji własnych zainteresowań w czasie wolnym ułatwia wchodzenie w związki kohabitacyjne, gdyż w małżeństwie stawiane są wymagania względem wspólnego dzielenia czynności.

Można śmiało stwierdzić, że w przestrzeni społecznej występują różnorodne typy kohabitacji, które różnią się strukturą i są alternatywną formą życia małżeńskiego. Kohabitacja może też stanowić fazę wstępną przed zawarciem małżeństwa, która pozwala poznać partnera czy partnerkę, testując zachowania i przyzwyczajenia.

## Zakończenie

Ewolucja, jaka dokonuje się w strukturze rodziny, wpływa na przeobrażenia w funkcjonowaniu całego społeczeństwa (Balcerzak-Paradowska, 2004, s. 11). Przeobrażenia i modyfikacje zachodzące w rodzinie powodują, że nie można definiować jej w jeden określony sposób, ponieważ w otaczającej nas rzeczywistości założenia względem rodziny są subiektywne i zawierają różne spostrzeżenia dotyczące jej funkcjonowania. W dzisiejszych czasach rodzinę można łączyć z innymi rodzajami związków, które jeszcze niedawno nie były rozpatrywane jako rodzina. „Kiedyś fundamentem tworzenia rodziny było zawarcie związku małżeńskiego, co obligowało do posiadania potomstwa, a dziecko nie jest już uznawane za konsekwencję związku małżeńskiego” (Biernat, 2009). Dzisiaj definicja rodziny rozszerzyła się o małżeństwa świadomie bezdzietne oraz związki bez więzi formalnej.

## Bibliografia

- Ambert, A.M. (2005). *Contemporary Family Trends. Cohabitation and Marriage: How Are They Related*. Ottawa: The Vanier Institute of the Family.
- Balcerzak-Paradowska, B. (2004). *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków: przemiany, zagrożenia, potrzeba działań*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Bauman, Z. (2009). *Konsumowanie życia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Biernat, T. (2009). O przemianach definiowania rodziny i ich konsekwencjach. *Społeczeństwo i Rodzina, 1*, s. 36–37.
- Budna, M. (2011). A teściowa? *Polityka, 27*, s. 30.
- Całusińska, M., Malinowski, W. (2012). *Trening umiejętności wychowawczych*. Sopot: GWP.
- Cichosz, W. (2012). *Wartość rodziny chrześcijańskiej w dobie współczesnych przemian kulturowo-postindustrialnych: od rodziny nuklearnej do rodziny globalnej*. Wrocław: Studio Wrocławskie.
- Cudak, S. (2011). Rodzina i dzieci wobec etycznych wartości. W: S. Bębas, E. Jasiuk (red.). *Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie*, t. 2. Radom: Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu.
- Denek, K. (1999). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek.
- Giddens, A. (2006). *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Izdebska, J. (red.) (2003). *Dziecko potrzebujące pomocy. Możliwości, kierunki, formy wsparcia w środowisku lokalnym*. Suwałki – Warszawa: Wydawnictwo Heliodor.

- Jabłoński, D., Ostasz, L. (2006). *Zarys wiedzy o rodzinie, małżeństwie, kohabitacji i konkubinacie: perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*. Olsztyn: Adiaphora.
- Janicka, I. (2006). *Kohabitacja a małżeństwo w perspektywie psychologicznej. Studium porównawcze*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Juszczak-Frelkiewicz, K. (2014). *Kohabitacja w Polsce i na Słowacji: studium socjologiczne w środowiskach studenckich*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Krześńska-Żak, B. (2007). *Pedagogika rodziny. Przewodnik do ćwiczeń*. Białystok: Trans Humana.
- Kwak, A. (2005). *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Magda-Adamowicz, M. (2018). *Jakość dzieciństwa twórczych dzieci 7–9-letnich w perspektywie rodzinnej i lokalnej*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Matysiak, A., Młynarska, M. (2014). *Urodzenia w kohabitacji: Wybór czy konieczność?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Mladek, J., Sirockova, J. (2004). Kohabitácie ako jedna z foriem partnerského spoluzitia obyvateľstva Slovenska. *Sociológia – Slovak Sociological Review*, 36, 5, s. 426–427.
- Młynarska, M. (2018). Niepotrzebna formalność czy brak zaangażowania – jak postrzegane są motywy par, które nie decydują się na związek małżeński? *Studia Demograficzne*, 1 (173), s. 7–22.
- Nazio, T. (2008). *Cohabitation, Family and Society*. Routledge.
- Oppenheimer, V.K. (2003). Cohabiting and Marriage During Young Men's Career-development Process. *Demography*, 40, s. 127–149.
- Powell, B., Bolzendahl, C., Geist, C., Steelman, L.C. (2010). *Counted Out: Same-sex Relations and Americans' Definitions of Family*. Russel Sage Foundation.
- Pujer, K. (2016). *Współczesna rodzina. Szanse – zagrożenia – kierunki przemian*. Wrocław: Exante.
- Slany, K. (2002). *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Sroka-Ossowska, M. (2020). *Związek partnerski, kohabitacyjny czy konkubinaty? Wszystko o związkach nieformalnych*. Pobrane z: <https://avi-gon.pl/blog/zwiazek-partnerski-kohabitacyjny-czy-konkubinaty-wszystko-o-zwiazkach-nieformalnych>.
- Szlendak, T. (2010). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilk, J. (2016). *Pedagogika rodziny*. Lublin: Episteme.

## **Cohabitation as an alternative forms of family life**

### **Abstract**

The marriage relationship is of interest to many areas of research.

Social influences affecting its transformations, durability, functions and roles are examined performed in it. Despite many changes, the family is the basic and most important social unit. Over the years, researchers' curiosity has focused on informal relationships, which are an increasingly common alternative form of family. Marriage recognized is for kinship in terms of economic, emotional and sexual realization

The same goal in the pursuit of happiness and common good. It is a formal relationship that serves, inter alia, to start a family, beget children, and provide for its members. The aim of the article is to indicate the factors determining the quality and durability of modern partnerships, with particular emphasis on cohabitation and marriage.

**Keywords:** cohabitation, family, child.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2022.31.09>

Joanna NOWAK-GOŁĄB

doktorantka w Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej

e-mail: joanna\_nowak@opoczta.pl

## Obraz szkół publicznych oraz placówek niepublicznych w opinii pracujących tam nauczycieli

### Streszczenie

Artykuł dotyczy funkcjonowania placówek publicznych i niepublicznych w Polsce – zwrócono szczególną uwagę na szkoły podstawowe. Przedstawiono najważniejsze kwestie teoretyczne, powołując się na dostępne publikacje. Artykuł prezentuje wyniki badań własnych przeprowadzonych w roku szkolnym 2021/2022 wśród nauczycieli pracujących w publicznych oraz niepublicznych szkołach podstawowych na terenie jednego z małopolskich miast. W badaniach wzięło udział 48 nauczycieli – 24 pracujących w szkołach publicznych oraz 24 pedagogów pracujących w placówkach niepublicznych. Postawione w badaniach pytania pozwoliły uzyskać informacje między innymi na temat tego, jakie różnice w pracy w szkołach publicznych i niepublicznych dostrzegają nauczyciele, jaka jest oferta tych szkół, jak przedstawia się godzinowy etat pracy nauczycieli, jakie dostrzegają korzyści w określonym miejscu oraz jakie napotykać trudności. Artykuł ma charakter teoretyczno-badawczy.

**Słowa kluczowe:** szkoła publiczna, szkoła niepubliczna, edukacja, nauczyciele.

### Szkoła – istotne miejsce w życiu człowieka

Pojęcie „szkoły” można rozpatrywać z różnych perspektyw. Pierwszą z nich jest perspektywa socjologiczna, zgodnie z którą szkoła jest miejscem integrującym jednostkę ze społeczeństwem. Nie jest to jedyna rola szkoły w tej perspektywie. Ma ona również odpowiednio przygotować młode pokolenie do pełnienia typowych ról społecznych. Podkreśla się tu zależność występującą między szkołą a społeczeństwem. Zwolennikiem tego typu poglądów był m.in. Emil Durkheim (Adrian, 2011, s. 15–16). Szkoła rozumiana może być również w perspektywie organizacyjnej. Zgodnie z nią szkołę prezentuje się jako wielość systemów i podsystemów, które tworzą trwałą instytucję, kierującą się własnymi zasadami i regułami.

Niewątpliwie szkoła jest obiektem, który można odróżnić od innych organizacji ze względu na jej cechy. W ten sposób szkoła może być porównywana z ogrodem, fabryką i orkiestrą. Owe metafory przedstawiają główne funkcje placówki. Szkoła przypominająca ogród jest miejscem, gdzie następuje rozwój uczniów, którymi zajmuje się nauczyciel pełniący metaforyczną rolę ogrodnika. Szkoła to również orkiestra, wymaga bowiem dostosowania się danej osoby do innych grających, partytury czy dyrygenta. W szkole dziecko staje się częścią grupy, musi poznać uczniów, zasady funkcjonowania w klasie, dostosować się do wymogów nauczyciela. Kolejna metafora ukazuje szkołę jako fabrykę, która przygotowuje określony produkt, a każdy z robotników musi dostosować się do zasad produkcyjnych, podporządkować się kierownictwu. Także w szkole dziecko powinno respektować uznawane reguły zachowania, uwzględniać polecenia nauczycieli i dyrekcji (Adrián, 2011, s. 24–26). Bogusław Śliwowski porównuje szkołę do chińskiej fabryki, gdzie – co prawda – produkuje się taniej i w większych ilościach, jednak jakość produktów nie jest tu zadowalająca (Śliwowski, 2013). Masowa edukacja, którą porównuje się do fabryki, już w ubiegłych latach dawała podstawy czytania, wymagała doskonalenia umiejętności liczenia, przekazywała odrobinę informacji z historii i kilku innych przedmiotów. Wszystko to wiązało się z rozwijaniem u osób trzech podstawowych cech: punktualności, posłuszeństwa i umiejętności wykonywania rutynowych, powtarzalnych czynności. Ludzie zatrudnieni w fabryce musieli być punktualni. Musieli akceptować polecenia wydawane im przez kierowników. Musieli również umieć tkwić niewolniczo przy maszynach, wykonując powtarzające się do znudzenia, te same czynności (Toffler, 1985, s. 57).

Współczesna szkoła znacznie różni się od placówek działających jeszcze kilkadziesiąt lat temu. Zmienia się pozycja ucznia, modyfikacji uległa również rola nauczyciela. Obecnie wiele osób pracujących w oświacie podejmuje zatrudnienie nie tylko w placówkach publicznych, ale i szkołach niepublicznych. Na stronach internetowych kuratoriów oświaty odszukać można ogłoszenia pracy, zarówno z jednej, jak i drugiej kategorii szkół.

Zastanawiając się, jaka jest najważniejsza kwestia rozróżniająca dane szkoły, należałoby zwrócić uwagę na to, kto jest odpowiedzialny za funkcjonowanie placówek. Najogólniej można stwierdzić, że szkoły publiczne zakładane są przez organy administracji rządowej, natomiast placówki niepubliczne zakładane i prowadzone są przez osoby prawne lub fizyczne (Figiel, 2001, s. 22). Innymi słowy, publiczne szkoły podstawowe to placówki, które podlegają samorządowi i to on jest za nie odpowiedzialny. W tym przypadku organem prowadzącym szkołę jest samorząd terytorialny.

Oczywiście, władza nie ma wpływu na działania pedagogiczne. Jej głównym zadaniem jest zapewnienie odpowiedniego wyposażenia, uregulowanie wszelkich płatności.

„Szkołą publiczną jest szkoła, która (Ustawa, 2021, art. 14):

- 1) zapewnia bezpłatne nauczanie w zakresie ramowych planów nauczania;
- 2) przeprowadza rekrutację uczniów w oparciu o zasadę powszechnej dostępności;
- 3) zatrudnia nauczycieli posiadających kwalifikacje określone w odrębnych przepisach, z zastrzeżeniem art. 15 ust. 2;
- 4) realizuje:
  - a) programy nauczania uwzględniające podstawę programową kształcenia ogólnego, a w przypadku szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe – również podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego albo podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego,
  - b) ramowy plan nauczania;
- 5) realizuje zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, o których mowa w rozdziałach 3a i 3b ustawy o systemie oświaty”.

Obecnie bardzo aktywnie w Polsce funkcjonują również niepubliczne szkoły podstawowe. Do 1989 roku tego typu placówek na terenie naszego kraju było niewiele. Pomimo że była taka możliwość i zgoda na tworzenie szkół niepublicznych, rozwiązanie to nie było wykorzystywane. Początkowo tworzono niepubliczne szkoły ponadpodstawowe. W 1991 roku Sejm przyjął ustawę, która dopuszczała tworzenie placówek niepublicznych na każdym szczeblu edukacji (Figiel, 2001, s. 21–22). Od tego momentu rozpoczęto tworzenie niepublicznych przedszkoli, szkół podstawowych i innych ośrodków, którymi zarządzały osoby fizyczne. Obecnie w Polsce funkcjonuje wiele niepublicznych, społecznych bądź prywatnych szkół podstawowych.

## Szkoła – istotna decyzja w życiu rodzica

Każdy rodzic chce dla swojego dziecka tego, co najlepsze – przynajmniej tak być powinno – dlatego wybór odpowiedniej szkoły jest bardzo ważnym i wymagającym zadaniem. Obecnie wielość różnorodnych ofert szkół podstawowych powoduje, że osoby dorosłe bardzo często decydują się na udział w popularnych dniach otwartych, by przekonać się, czy miejsce, do którego chcą posłać swoją latorośl, jest odpowiednie. Określone obwody szkół nie są współcześnie tak ważne, jak wcześniej. Rodzice są osobami, które zazwyczaj przemierzają się samochodem, więc dowiezienie dziecka do szkoły oddalanej o kilkanaście kilometrów od miejsca zamieszkania nie stanowi już większego problemu. Jesper Jull (2014, s. 15–16) – który, co prawda, nie jest naukowcem, jednak wiele jego opinii jest cennych dla pedagogów – w swojej książce *Kryzys szkoły* wielokrotnie podkreśla, że każde dziecko chce się uczyć, jest otwarte, ciekawe, żądne wiedzy, jednak nie lubi chodzić do szkoły. Dotyczy to nie tylko uczniów z przeciętnymi

wynikami, ale też i tych, którzy osiągają bardzo dobre rezultaty, mają ciekawe zainteresowania i pasje. Niestety, w większości współczesnych szkół panuje przekonanie, że dziecko musi przyswoić jak największą ilość informacji, a jego wychowanie w szkole opiera się na licznych nakazach i zakazach. Dlatego też – być może – wielu rodziców zastanawia się, która ze szkół byłaby dla jego dziecka najlepsza tak, by z chęcią do niej uczęszczało i osiągało sukces na miarę swoich możliwości. W publikacjach naukowych odszukać można informację na temat motywacji wyboru danej szkoły. Najczęściej podjęte decyzje dyktowane są różnorodnymi i bardzo złożonymi motywacjami. Powodów może być bardzo wiele, najpopularniejsze z nich to: uczucia religijne, oczekiwanie lepszej opieki wychowawczej, profil konkretnej szkoły, indywidualane podejście do ucznia (Rabczuk, 2000, s. 33). Współcześnie można dodać jeszcze: wyposażenie szkoły, ofertę zajęć dodatkowych, przygotowanie do pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

## **Badania własne**

Podczas przeprowadzonych badań na przełomie marca i kwietnia 2022 roku starałam się dotrzeć do jak największej liczby czynnych zawodowo nauczycieli, którzy pracują w szkołach podstawowych. Grupę podzieliłam na dwie kategorie: pracownicy szkół publicznych oraz pracownicy szkół niepublicznych. W badaniach brali udział „etatowcy”, czyli nauczyciele, którzy w szkole pojawiają się codziennie.

Celem prowadzonych badań było porównanie sytuacji zawodowej nauczycieli pracujących w szkołach publicznych oraz placówkach niepublicznych. Problem badawczy sformułowałam w formie pytania: Jak nauczyciele oceniają własną sytuację zawodową w placówce publicznej lub ośrodku niepublicznym?

Badania przeprowadzone były na terenie jednego z małopolskich miast. Podczas badań wykorzystałam instrumentarium ankietowe. Sformułowane w ankiecie pytania są mojego autorstwa. Wszelkie wypowiedzi respondentów były anonimowe. Było to działanie celowe, ponieważ „zapewniona w ankiecie anonimowość wypowiedzi sprzyja o wiele bardziej szczerym wynurzeniom respondentów niż nawet wywiady przeprowadzane w cztery oczy, ponieważ w tego rodzaju wywiadach występuje także pewne skrępowanie, zwłaszcza przy pytaniach drażliwych (...)” (Sztumski, 2020, s. 216). Po otrzymaniu uzupełnionych ankiet przystąpiłam do analizy uzyskanych danych.

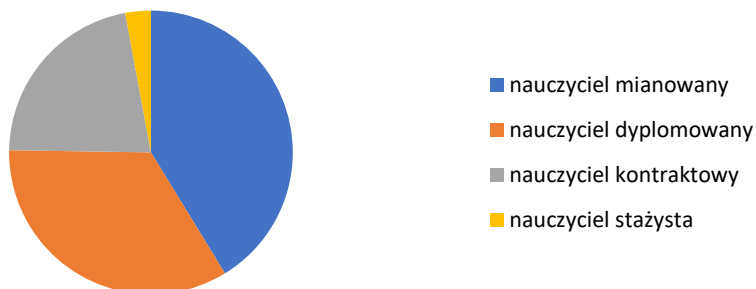
## **Szkoła publiczna a niepubliczna placówka – opinie pracujących tam nauczycieli**

W badaniach brali udział nauczyciele zatrudnieni na pełny etat, zarówno ze szkół publicznych, jak i placówek niepublicznych. W badaniach wzięło udział 18 mężczyzn



oraz 30 kobiet. Większość nauczycieli biorących udział w badaniu to nauczyciele mianowani – było ich 17. Kolejno 14 nauczycieli to pedagodzy dyplomowani, 9 nauczycieli uzyskało stopień nauczyciela kontraktowego, jedynie 8 nauczycieli w trakcie udzielania odpowiedzi na postawione pytania było stażystami.

### Awans zawodowy badanych nauczycieli



Wykres 1

Awans zawodowy badanych nauczycieli

Źródło: badania własne.

Przedstawione na wykresie 1 dane pokazują, że zdecydowana większość badanych nauczycieli to osoby ze sporym doświadczeniem zawodowym. Bardzo często w licznych debatach medialnych nauczyciele są grupą zawodową, której przypisuje się wysokie zarobki. Uzyskane stopnie awansu zawodowego są w placówkach publicznych sposobem na podwyżkę. Tabele z wynagrodzeniami danej grupy nauczycieli odszukać można na wielu stronach internetowych, dlatego też o kwestie finansowe nie pytałam nauczycieli pracujących w szkołach publicznych. Do pozostałych osób – pracujących w szkołach niepublicznych – skierowałam pytanie, czy uzyskane stopnie awansu zawodowego wiążą się z większą wypłatą.

Okazuje się, że zdecydowana większość nauczycieli pracujących w niepublicznych instytucjach nie polepszy swojego statusu materialnego. Co prawda, szkoły dają im możliwość odbywania stażu, jednak po pomyślnym zakończeniu nie mogą liczyć na podwyżki pensji. W ten sposób odpowiedziało 20 nauczycieli spośród 24 pracujących w niepublicznych ośrodkach. Wiele z tych osób przy tym pytaniu podkreśliło, że czują się nauczycielami „drugiej kategorii” i nie mogą liczyć na wszystkie przywileje skierowane do pracowników publicznej oświaty.

Kolejne pytania skierowane były do wszystkich nauczycieli i dotyczyły chęci i satysfakcji z wykonywanej pracy. Wyniki były bardzo optymistyczne, ponieważ 75% badanych nauczycieli (36 osób) bardzo lubi swoją pracę. Ponadto 50% osób (24 nauczycieli) uważa, że nie mogłoby wykonywać innego zawodu. Zdaniem nauczycieli praca z dziećmi daje sporo energii i zachęca do poszukiwania nowych

rozwiązań. Wiele osób podkreśla, że praca z dziećmi jest pozbawiona rutyny. Dzieci są pomysłowe, energiczne, a ich dobre nastawienie do życia udziela się również pedagogom. To bardzo korzystne wiadomości, jednak analizując dokładnie dane, dostrzegłam, że wielu nauczycieli pracujących w szkołach niepublicznych (18 osób) podkreśla, że praca daje ogromną satysfakcję jedynie w szkole, albowiem po otrzymaniu wypłaty muszą liczyć na wsparcie współmałżonka/partnera, gdyż pensja nie pozwala na dokonanie wszelkich płatności.

Analizując kolejne pytania, można zauważyć, że w gronie nauczycieli pracujących w szkołach publicznych jako zalety wykonywanej pracy najczęściej wymieniane zostają:

- dodatkowe wynagrodzenia (trzynastki, pakiety socjalne, płatne zastępstwa),
- dni wolne podczas roku szkolnego,
- odpowiednie wyposażenie szkoły w sprzęt niezbędny do prowadzenia zajęć (laptop, radio),
- możliwość urlopu dla poratowania zdrowia,
- nagrody dyrektora.

Wśród nauczycieli szkół niepublicznych do zalet wykonywanej pracy najczęściej zaliczone zostały:

- przyjazna atmosfera,
- kameralność danej placówki,
- wsparcie doświadczonych koleżanek i kolegów z pracy,
- dobre wyposażenie sal lekcyjnych (laptop, rzutnik, tablica multimedialna),
- praca w klasach nieprzekraczających 20 osób.

Porównując przedstawione zalety pracy w szkołach, dostrzec można, iż pedagodzy zatrudnieni w publicznych placówkach dostrzegają kilkanaście korzyści finansowych i aspekt ten jest widoczny w ich wypowiedziach. W gronie pozostałych nauczycieli – zatrudnionych w szkołach niepublicznych – zalety związane były przede wszystkim z warunkami pracy, jakie stwarza placówka. Mowa więc o braku anonimowości, mało licznych klasach, wzajemnej pomocy i odpowiednim wyposażeniu sal.

Nauczyciele zostali poproszeni również o wskazanie negatywnych aspektów wykonywanej pracy. W gronie nauczycieli, którzy mają pełny etat w szkołach publicznych, do głównych wad zalicza się:

- niskie pensje,
- postawy rodziców, którzy bardzo chcą ingerować w życie klasy/szkoły,
- brak czasu wolnego dla rodziny,
- utratę autorytetu w społeczeństwie,
- dzieci wymagające specjalistycznej pomocy w klasach ogólnodostępnych,
- organizację obowiązkowych szkoleń i warsztatów, które – zdaniem nauczycieli – nie są związane z ich nauczaniem przedmiotem.

Wśród nauczycieli pracujących w szkołach niepublicznych do głównych negatywów wykonywanej pracy zaliczono najczęściej:

- brak czasu wolnego,
- w dwóch badanych szkołach niepublicznych pełny etat to 25 godz. dydaktycznych, w jednej z badanych szkół pełny etat to 40 godz. dydaktycznych,
- niskie płace,
- wysokie różnice w otrzymywanych dodatkach w porównaniu z nauczycielami pracującymi w placówkach publicznych.

Porównując otrzymane dane, można jednoznacznie wskazać, że zarówno jedna, jak i druga grupa nauczycieli uważa, że ich praca jest nieopłacalna pod względem finansowym. Wykonywany zawód wymaga poświęcenia sporej ilości czasu na przygotowanie się do zajęć. Wiąże się to z tym, że nauczyciele nie mają czasu wolnego ani dla siebie, ani najbliższych.

Otrzymane dane pokazują również jednoznacznie, że wszelkie różnice związane z funkcjonowaniem nauczycieli w szkołach publicznych i niepublicznych sprzężone są przede wszystkim kwestią finansową. Rozbieżności są dość duże, albowiem miesięczna wypłata nauczyciela dyplomowanego w szkole publicznej i placówce prywatnej różni się o 1100 złotych, na niekorzyść pedagoga pracującego w szkole niepublicznej. Rozbieżności te są dostrzegalne również na poziomie innych awansów zawodowych. Nauczyciele pracujący w szkołach niepublicznych otrzymują niższe wynagrodzenie, mimo że bardzo często pracują w szkole więcej godzin. Sytuacja ta powoduje, że wspomniane osoby czują się traktowane niesprawiedliwie – i taką odpowiedź wskazali wszyscy pedagodzy zatrudnieni w niepublicznych ośrodkach.

Pedagodzy zostali poproszeni również o wskazanie pozytywnych i negatywnych stron dla dzieci uczęszczających do szkół publicznych i niepublicznych. Wyniki otrzymane od nauczycieli zatrudnionych w publicznych placówkach przedstawiam w tabeli 1.

Tabela 1

*Zalety i wady uczęszczania przez dzieci do publicznych szkół – zdaniem nauczycieli*

<b>Zalety</b>	<b>Wady</b>
Wysoki poziom nauczania	Liczne zespoły klasowe
Dobre wyniki egzaminów ósmoklasisty	Wąskie korytarze
Świetlica szkolna	Anonimowość ucznia
Duża hala sportowa	Niewystarczający plac zabaw na świeżym powietrzu
Biblioteka szkolna	
Bezpłatne zajęcia dodatkowe	
Organizacja wielu imprez szkolnych	

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki otrzymane od pedagogów zatrudnionych przez osoby fizyczne przedstawiam w tabeli 2.

Tabela 2

*Zalety i wady uczęszczania przez dzieci do niepublicznych szkół – zdaniem nauczycieli*

Zalety	Wady
Mało liczne klasy	Niektóre z zajęć dodatkowych organizowanych w szkole są płatne
Dodatkowe godziny zajęć z języka obcego	Łatwość wejścia do szkoły przez osoby niepowołane
Indywidualne podejście do ucznia	Biblioteka szkolna ma na stanie książki, które omawiane były wiele lat temu
Wiele zajęć dodatkowych	
Stołówka szkolna	
Pomoc w rozwiązywaniu zadań domowych	

Źródło: badania własne.

Kolejne pytania związane były z prowadzonymi w szkole dodatkowymi zajęciami i akcjami. Uzyskane informacje wskazują, że zarówno w szkołach publicznych, jak i placówkach niepublicznych uczniowie mogą korzystać z dodatkowych zajęć. Są to między innymi szachy, zajęcia sportowe, kółko muzyczne. W tych dwóch typach szkół organizuje się liczne akcje ogólnopolskie. Są one związane zazwyczaj z udziałem w projektach edukacyjnych, zarówno na szczeblach ogólnopolskich, jak i międzynarodowych. Nauczyciele starają się spełniać wymogi związane z awansem zawodowym, dlatego bardzo uważnie analizują obowiązkowe czynności, dostosowując do tego działania na konkretny rok szkolny.

Poprosiłam również badanych nauczycieli, by zastanowili się nad tym, czy chcą nadal pracować w szkole, w której są teraz zatrudnieni. Odpowiedzi były nieco zaskakujące, ponieważ spośród 24 nauczycieli pracujących w szkołach niepublicznych aż 22 osoby odpowiedziały, że chciałyby znaleźć pracę w placówce publicznej. W grupie pedagogów pracujących na etacie w szkołach publicznych jedynie 8 osób odpowiedziało, że chciałoby zmienić miejsce pracy. Spośród tych osób aż 6 udzieliło odpowiedzi, że zastanawia się nad przekwalifikowaniem. Odpowiedzi nauczycieli z pewnością nie powinny dziwić, z roku na rok jest to bowiem grupa, która walczy o lepsze warunki finansowe.

Następne pytania otwarte skierowane do obu grup nauczycieli związane były z planami na przyszłość. Spośród wszystkich odpowiedzi 14 nauczycieli deklaruje, że na przestrzeni 10 lat zdecydują się na zmianę pracy. Jedna z nauczycielek zatrudnionych w placówce niepublicznej odpowiedziała, że: „w ciągu 10 najbliższych lat chciałabym otworzyć własny gabinet logopedyczny. Jestem w trakcie studiów podyplomowych z zakresu neurologopedii. Zdobyte doświadczenie pozwoli mi na prowadzenie własnej działalności”. Inna osoba stwierdziła, że: „z pewnością będę chciała zmienić miejsce pracy. Jeśli uda mi się zdobyć wakat w szkole publicznej, to się na to zdecyduję. Jeśli nie będę miała takiej możliwości, to zmienię branżę”. Kolejne odpowiedzi są bardzo podobne. Jedna ze stażystek

zatrudnionych od września przyznała, że: „nie wiem, czy za 10 lat będę pracować w zawodzie. Praca z dziećmi jest bardzo wymagająca i nie wiem, czy temu poddam. Zastanawiam się nad udziałem w kursie dla księgowych. Mam znajomych, którzy się przebranżowili i są zadowoleni. Ja także się na to zdecyduję”.

Uzyskane odpowiedzi wskazują, że wielu nauczycieli pracujących w niepublicznych ośrodkach rozważa za pewien czas zmianę miejsca pracy lub całkowitą zmianę branży. Wśród odpowiedzi nauczycieli publicznych szkół ich wizje są bardziej optymistyczne. Jeden z nauczycieli stwierdza, że: „za 10 lat będę pracował w tej szkole i będę wicedyrektorem lub dyrektorem”. Kolejna osoba uważa, że: „powinam być nauczycielem ze sporym doświadczeniem, który będzie miał stabilną sytuację w pracy. Liczę na korzystne zmiany dla naszej grupy zawodowej”. Pedagog z 6-letnim stażem pracy odpowiedział, że: „chciałabym ukończyć studia podyplomowe na kierunku oligofrenopedagogika, by móc pracować z dziećmi, które wymagają specjalnych metod i form pracy. Liczę na samodoskonalenie się”. Niektóre z odpowiedzi w tej grupie nauczycieli pokazują, że wychowawcy bardzo uważnie śledzą zmiany w reformie oświaty i od tych decyzji uzależniają swoją przyszłość. Potwierdzeniem tego mogą być odpowiedzi 4 nauczycieli. Osoby te zadeklarowały, że „jeśli zmiany w polskim szkolnictwie będą zmierzały cały czas w tę samą stronę, to zmieniam pracę”, „mam nadzieję, że za 10 lat zawód nauczyciela będzie bardziej doceniony przez społeczeństwo i władzę”, „uważam, że kluczowe dla wielu nauczycieli będą zmiany zaproponowane przez rząd”, „nie wiem, jak potoczy się moja kariera nauczyciela, wszystko będzie zeterminowane przez nieustanne zmiany dokonywane przez ministra”.

## Podsumowanie

Zaprezentowane w artykule wyniki badań dowodzą, że placówka publiczna jest dla większości czynnych zawodowo nauczycieli miejscem, w którym chcieliby pracować. Tylko nieliczni pedagodzy, którzy są tam zatrudnieni, rozważają zmianę miejsca pracy. Zupełnie odmienna sytuacja jest w przypadku nauczycieli zatrudnionych w placówkach niepublicznych. Pozbawienie ich wielu korzyści – takich, jak: trzynasta wypłata, dodatki świąteczne, większe pensum godzin – powoduje, że sporo osób z tej grupy planuje zmienić miejsce pracy. W opinii osób zatrudnionych w szkołach publicznych, miejsca te charakteryzują się wysokim poziomem nauczania (potwierdzają to wyniki egzaminu ósmoklasisty) oraz licznymi zajęciami dodatkowymi, które w większości przypadków są bezpłatne dla zainteresowanych osób. Analizując wady szkół publicznych – zdaniem pracujących tam nauczycieli – dostrzec można większą anonimowość ucznia oraz liczne zespoły klasowe. Inaczej prezentują się spostrzeżenia nauczycieli zatrudnionych w placówkach niepublicznych, według tej grupy sporym atutem tego miejsca są mało liczne klasy oraz kameralna atmosfera. Wśród wad pedagodzy wymieniają

płatne zajęcia dodatkowe skierowane do uczniów oraz nieaktualne wyposażenie szkolnych bibliotek. Analizując uzyskane dane, można stwierdzić, że nauczyciele wyróżniają wiele pozytywnych aspektów dla uczniów uczęszczających do ich szkoły (ciekawe zajęcia, dobre wyposażenie sal, wysoki poziom nauczania), trudniej im dostrzec pozytywne aspekty wykonywanej pracy w odniesieniu do swojej osoby. Badani nauczyciele mają poczucie, że ich wynagrodzenie nie jest adekwatne do wykonywanych działań. Zarówno jedna, jak i druga grupa zaznaczała, że nie ma czasu dla bliskich, a praca (przygotowanie do zajęć, sprawdzanie zeszytów, ćwiczeń, kontakty z rodzicami) absorbuje wiele godzin. Zaangażowanie nauczycieli w prowadzenie zajęć wymaga pracy „po godzinach”. Niewątpliwie kwestia finansowa jest najczęściej wymienianym negatywnym aspektem pracy w zawodzie nauczyciela. Można byłoby sparafrazować znane zdanie, że „szczęśliwy nauczyciel to szczęśliwe dziecko”. Warto o tym pamiętać w toczonych debatach na temat sytuacji polskich nauczycieli, pamiętając oczywiście o pracownikach szkół publicznych i niepublicznych w Polsce tak, by żadna z tych grup nie czuła się gorsza i poszkodowana. Z pewnością będzie to pozytywnie oddziaływać na sytuację w polskich szkołach.

## Bibliografia

- Adrjan, B. (2011). *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Figiel, M. (2001). *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jull, J. (2014). *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Rabczuk, W. (2000). *Szkolnictwo prywatne w świecie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sztumski, J. (2020). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Śliwerski, B. (2013). *Zmierzamy ku edukacyjnej katastrofie. Sowietyzację zastąpiła amerykanizacja*. Pobrane z: <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/701245,zmierzamy-ku-edukacyjnej-katastrofie-sowietyzacje-zastapila-amerykanizacja.html>.
- Toffler, A. (1985). *Trzecia fala*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016. Prawo oświatowe. Dz.U.2021.1082 t.j.

## **The image of public and private schools in the opinion of teachers working there**

### **Abstract**

The article is related to the functioning of public and non-public institutions in Poland – special attention was paid to primary schools. The most important theoretical issues were presented, referring to the available publications. The article presents the results of own research conducted in the school year 2021/2022 among teachers working in public and non-public primary schools in one of the Małopolska cities. 48 teachers participated in the research – 24 working in public schools and 24 teachers working in non-public institutions. The questions posed in the research allowed us to obtain information on, among others, what differences in work in public and private schools are perceived by teachers, what is the offer of these schools, what is the hourly working time of teachers, what benefits are perceived in a specific place and what difficulties they encounter. The article is of a theoretical and research nature.

**Keywords:** public school, non-public school, education, teachers.







<http://dx.doi.org/10.16926/p.2022.31.10>

Олексій КАРАМАНОВ (Oleksiy KARAMANOV)

<https://orcid.org/0000-0002-0067-0747>

Львівський національний університет імені Івана Франка

e-mail: [oleksiy.karamanov@lnu.edu.ua](mailto:oleksiy.karamanov@lnu.edu.ua)

Ольга ЖЕЛЕЗНИК (Olha ZHELEZNYK)

СЗШ I-III ст. No 50 м. Львова

e-mail: [zheleznikola@gmail.com](mailto:zheleznikola@gmail.com)

## Технологія організації волонтерської діяльності у просторі музею

**Słowa kluczowe:** волонтерська діяльність, музей.

Організація та проведення волонтерської діяльності завжди передбачає реалізацію різноманітних дискурсів, що дозволяють вивчати, зіставляти та порівнювати різні культурні практики у сучасному «суспільстві знань».

Як відомо, волонтерська діяльність у сучасних умовах є активним соціальним рухом, поширеним у всьому світі. Загальноновизнаним є також факт визнання її ролі в галузі культури та висока оцінка на міжнародному рівні.

У сучасних умовах волонтерську діяльність можна розглядати у декількох важливих аспектах:

- по-перше, як важливий соціальний концепт, що дозволяє трансформувати певні поняття у новому ракурсі та ключі;
- по-друге, як спосіб впливу на конкретно-історичну ситуацію, сформовану в суспільстві;
- по-третє, як чинник впливу на особистість людей, що залучаються до цієї діяльності.

Будучи важливим соціальним процесом, волонтерство в умовах гнучкої взаємодії зі сферою культури часто впливає на перетворення самого суспільства, освоюючи такі напрямки, як:

- професійне волонтерство – благодійна та меценатська діяльність працівників культури та мистецтва;
- волонтерство на основі подій – діяльність, присвячена різним урочистим подіям;
- волонтерство у сфері збереження об'єктів культурної спадщини;
- інституційне волонтерство (зокрема музейне, бібліотечне волонтерство).

Особливо ці перетворення помітні в процесі організації волонтерської діяльності у просторі музею, який сам по собі може бути основою великого волонтерського руху як на національному, так і на міжнародному рівні. Світовий досвід свідчить, що саме грамотна та послідовна робота з волонтерами дозволяє зібрати унікальну спільноту активних людей, які у результаті стають запорукою сталого розвитку музею (Нгун'ко, 2019, с. 2).

Проблема організації волонтерської музейної діяльності була предметом наукових досліджень І. Гринька, Ю. Зінов'єва, О. Шелягіна, Л. Шляхтіної та інших дослідників, проте потребує нової оцінки та зіставлення з актуальною інформацією. Зокрема, необхідне чітке визначення волонтерської музейної діяльності як освітньої технології, для якої характерними є концептуальність, алгоритмізація, а також можливість проектування (Dychkiv's'ka, 2004, с. 46-47).

Сучасні музеї, як правило, завжди радо приймають волонтерів. По суті, волонтери є їх своєрідними «агентами впливу», які дозволяють побачити роботу музею з боку – помітити певні неточності в організаційній та методичній роботі; проаналізувати рух потоку відвідувачів на експозиції, Світовий досвід свідчить про можливість колосального залучення волонтерів до роботи (375000 осіб – США), коли вони могли перевищувати загальну кількість оплачуваних музейних співробітників утричі (Debo, 2013, с. 1).

Волонтерство є не лише потужним ресурсом розвитку музею та самого волонтера, а й усього суспільства загалом. Досвід зарубіжних та вітчизняних музеїв підтверджує ефективність музейного волонтерства у встановленні діалогу із суспільством, реалізації місії музеїв, розробці актуальних музейних програм та проектів, особистому зростанні.

Дослідники відзначають, що музеї відіграють важливу і значну роль у становленні особистості, що виражається у:

- формування у молодого покоління інтересу та любові до національної історії, мистецтва, емоційного зв'язку зі своїм соціальним та етнокультурним середовищем;
- сприянні профілактиці та подоланню духовної кризи суспільства, зберігачи та транслюючи у формі музейних предметів його культурну спадщину;
- виведенні індивіда за межі соціуму у світ цивілізації, загальнолюдських цінностей, у світ культури, що сприяє мистецькому та естетичному розвитку;
- розширенні світогляду та створенні умов для самонавчання та саморозвитку особистості;

— формуванні переконань та особистісного досвіду стосовно історії та культури (Mynbaeva, 2016, с. 31–32).

Саме тому волонтерство в музеї – це одна з форм культури участі, яка має на увазі «вільну, діяльну та усвідомлену участь людей у культурних та соціальних процесах, можливість для них бути не лише «споживачами» чи об'єктами впливу, але робити свій внесок у прийняття рішень та створення культурних подій» (Shlyachtina, 2014, с. 14). Волонтери беруть участь у розробці музейних ініціатив, що відповідають потребам суспільства; надають наявні знання та досвід, щоб допомогти розвитку музею, підвищити поінформованість спільноти про роль музеїв у збереженні культурної спадщини.

Виходячи з технологічних моментів, будь-яка діяльність волонтерів є одним із способів раціональної організації основної діяльності музею за активної участі аудиторії, що дозволяє:

- чітко планувати основні завдання та структуру волонтерської роботи у просторі музею;
- організовувати та постійно вдосконалювати різноманітні форми роботи – екскурсії, уроки, фестивалі, конкурси, майстер-класи;
- постійно розширювати коло активних прихильників та шанувальників музею у різних середовищах;
- аналізувати можливі «білі плями» та помилки у волонтерській роботі;
- стабільно впроваджувати нові ідеї, напрями та принципи діяльності;
- постійно залучати до співпраці нових людей, зацікавлених у промоції музейної діяльності.

Технологічний характер волонтерської діяльності прямо та опосередковано підтверджують різні волонтерські практики у музеях, які вже давно стали повсякденним явищем у всьому світі – інклюзивні музейні програми; культурні проекти для людей похилого віку, молоді, сімей, дитячої аудиторії, оформлені як волонтерство інклюзії, волонтерство культури, арт-волонтерство, волонтерство спадщини.

Найчастіше йдеться про специфіку самого музейного середовища, що продукує інтегративну символічну мову науки, техніки, ремесел та мистецтва; втілення колективної пам'яті народу; високий громадянський духовний та виховний потенціал; що підвищує рівень соціальної адаптації, емоційної комфортності, психологічного благополуччя (Mynbaeva, 2016, с. 20).

Як відомо, музейний простір відтворює історичні особливості процесу розвитку об'єкту від минулого до сьогодення. Об'єктом музейної експозиції можуть бути і художні колекції, і історична особистість, і епоха, і держава, і особливі предмети. У деяких музеях, завдяки сучасним технологіям, з'явилася можливість спрогнозувати варіанти розвитку об'єкта в майбутньому (Mynbaeva, 2016, с. 5).

Без перебільшення можна відзначити, що волонтерство дозволяє скласти повноцінний портрет аудиторії, що особливо важливо на етапі розробки

та адаптації програм та різноманітних заходів. Це передбачає, зокрема, увагу до різних аспектів волонтерства в різних країнах та дозволяє змодельовувати деякі аспекти організації волонтерської діяльності у просторі музею.

У досліджуваному ракурсі заслуговують на увагу різні волонтерські практики, що відрізняються своєю оригінальністю та нестандартним підходом до організації взаємодії з дітьми.

Наприклад, оцінюючи роль волонтерів у розвитку музеїв, дослідники наголошують на важливості наявності спільного командного волонтерського духу, спеціальних тренінгів, гарної організації, взаємної поваги (Ryabchuk, 2017).

У музейній роботі інтерес волонтерів не обмежується культурною діяльністю, а активно залучається до діяльності центрів сімейної освіти (для тих, хто любить працювати з дітьми), ресурсних центрів, відділів обслуговування клієнтів, соціологічних служб (Polin).

Деякі музеї реалізують програму волонтерських стажувань для студентів та випускників вищих навчальних закладів, - їм надається можливість отримати професійний досвід у закладі культури, що розвивається, ознайомитися з роботою відділів освіти, обслуговування відвідувачів, PR та комунікацій, експлуатації та організації виставок. Серед завдань волонтерів – супровід постійних та тимчасових експозицій, а також робота на рецепції музею, допомога у вирішенні поточних завдань окремих відділів (Muzeum Galicja).

Спеціально створений сайт Української волонтерської служби постійно складає добірку онлайн-волонтерських проєктів, серед яких допомога в оцифруванні історії разом із музеєм, робота з медіаресурсами, створення бази туристичних маршрутів та місць (Ukrayins'ka volunteers'ka sluzhba).

Серед інших напрямків волонтерської роботи – фото та відеозйомка музейних заходів, допомога під час заходів для дітей, активна участь у волонтерських проєктах (Muzej Khanenkiv); спільне створення інтерактивної виставки, проведення музейних майстер-класів, участь у дитячих ігрових проєктах, дитячих фестивалях та святах (Muzej Ivana Honchara) тощо.

Оригінальний варіант волонтерської діяльності реалізує дитячий мобільний театр пісні «Левеня» зі Львова (керівник – вчитель школи № 50 м. Львова Ольга Железник). У своїй безпосередній роботі цей театр гармонійно поєднує сучасні педагогічні технології (театральну та музейну педагогіку) з волонтерською та музейною діяльністю, які втілюються у благодійних виступах у музеях, шпиталях, активною концертною діяльністю у військових частинах, виступах з метою збору коштів для воїнів (Zheleznyk, Huryn, 2019, с. 58–59).

Це сприяє формуванню самосвідомості учнів, виховання культури почуттів та вираження емоцій, розвитку комунікативних здібностей, а також їхньої активної участі у суспільному житті.

Дослідники також вказують на можливості просування волонтерства у закладах культури; необхідність різних форм мотивації до участі у волон-

терській діяльності для представників різних соціальних груп; потребу у подальших кількісних дослідженнях з цієї теми. використання та популяризації волонтерства в закладах культури та розробки передових волонтерських практик (Instytut Spraw Publicznych, 2010, с. 111–115).

Якщо поставити собі за мету окреслити основне коло питань, що виникають у процесі організації ефективної комунікації музею з волонтерами, можна представити такі положення:

- Яка чисельність постійних співробітників музею щодо волонтерів?
- Як і коли музей розпочав роботу з волонтерами?
- Який основний контингент музейних волонтерів (пенсіонери, школярі, студенти)?
- Чи музей має власний волонтерський центр?
- Які основні напрямки роботи волонтерів?
- Які проблеми вирішує музей за допомогою волонтерів?
- Які труднощі виникають/можуть виникати під час організації роботи з волонтерами?
- Яку мотивацію пропонує музей своїм волонтерам?

Поступове та постійне залучення волонтерів до музею для участі у різних акціях, презентаціях, хакатонах, майстер-класах, відкриттях виставок, озвучування різноманітних соціальних процесів рано чи пізно призводить до створення цікавих музейних освітніх програм, які можуть логічно вписатися не лише у «музейні рамки», а процеси взаємодії з установами освіти різного рівня.

Особлива роль і значущість музейного волонтерства не дарма заслуговує на особливу увагу як перспективна та ефективна технологія, що дозволяє проводити різноманітні заходи як у музейному, так і навколomuзейному просторі, популяризувати культурну спадщину.

З одного боку, волонтери активно можуть допомагати дотримуватися певних правил організації музейної культурно-освітньої роботи, а з іншого – сприяти активному освоєнню музейного простору засобами музейної педагогіки, фактично сприяючи розробці стратегічного курсу музею, орієнтованого на перспективу.

Підключення волонтерів до роботи музею дозволяє зробити її більш персоналізованою та насиченою, оскільки саме вони можуть виявляти проблеми, з якими зустрічається відвідувач, його потреби, очікування від музею, аналізувати різні запити та вимоги. Саме тому, на думку дослідників, до волонтерів потрібно ставитися як до повноцінних членів музейної команди, – їх слід готувати та навчати, оскільки вони зможуть повноцінно та по-новому поглянути на наявні проблеми, запропонувати свіжі рішення, залучити нових людей та партнерів (Hryn'ko, 2019, с. 5).

На основі проаналізованого матеріалу ми можемо дійти висновку, що музейна волонтерська діяльність по праву є важливим соціальним яви-

щем у суспільстві. Це зумовлено тим, що волонтери не лише знають устрій музею та захоплені його роботою, а поділяють його місію та найважливіші завдання.

Використовуючи та просуваючи технологію волонтерської діяльності, сучасний музей:

- повноцінно реалізує свої наукові та освітні концепції на всіх рівнях;
- гарантовано досягає намічених цілей та результатів за оптимальних витрат;
- дозволяє вдосконалювати планування та розподіл ресурсів у стислий термін;
- передбачає відтворення ефективної волонтерської програми у будь-якому іншому музейному закладі;
- заохочує використання постійного зворотного зв'язку та оцінки тенденцій свого розвитку;
- використовує візуалізацію під час конструювання різноманітних дидактичних матеріалів, різних рекомендацій та посібників;
- поступово стає місцем реалізації творчого потенціалу особистості, де можуть бути втілені різноманітні завдання.

Таким чином, волонтери сприяють збагаченню та розвитку культурно-освітнього потенціалу музею, водночас допомагаючи співробітникам працювати з гостями музею, навчають та вдосконалюють їхні навички, що сприяє стратегічному розвитку волонтерської діяльності.

## References

- Debo, T.A. (2013). *Volunteers in Museums: are Small Museums utilizing Volunteer management policies?* Southern Illinois University Carbondale.
- Dychkivs'ka, I. (2004). *Innovacijni pedahohichni tehnolohiyi*. Kyiv.
- Hryn'ko, Y.A. (red.) (2019). *Volonterij v muzee*. Moskva.
- Instytut Spraw Publicznych (2010). *Wolontariat w kulturze. Badania, ekspertyzy, rekomendacje*. Warszawa.
- Muzej Ivana Honchara. *Volonterij*. Retrieved from: <https://old.honchar.org.ua/tag/volonterij/>.
- Muzej Khanenkiv. *Volonterij*. Retrieved from: <https://khanenko.museum/uk/volonterij>.
- Muzeum Galicja. *Wolontariat i praktyki*. Pobrane z: <https://galiciajewishmuseum.org/muzeum/wolontariat-i-praktyki/>.
- Mynbaeva, A.K. (2016). *Muzejnoe obrazovatel'noe prostranstvo: proektyrovanye dlya razvytyya lychnosty*. Almaty.
- Polin. Museum of the History the Polish Jews. *Volunteering at the Museum*. Retrieved from: <https://polin.pl/en/volunteering-at-the-museum>.

- Ryabchuk, S. (2017). *Yak volonteriy mozhut' dopomohty rozvytku muzeyiv*. Retrieved from: <http://creativekid.info/yak-volonteriy-mozhut-dopomogty-rozvytku-muzeyiv/>.
- Shlyachtina, L. (2014). *Sotsyal'nye praktyky sovremennogo muzeyya: granicy dostupnosti. Voprosy muzeologii, 10 (2)*, c. 10–15.
- Ukrayins'ka volonters'ka sluzhba. *Pidbirka onlajn-volonterstva*. Retrieved from: <https://volunteer.country/how-to/pidbirka-online-volonterstva>.
- Zheleznyk, O., Huryn, O. (2019). *Mystec'ko-pedahohichna tehnolohiya «Mobil'nyj teatr pisni «Levenya»*. *Mystectvo ta osvita, 2 (92)*, c. 57–62.

## Technology of the organization of volunteer activities in the space of the museum

### Abstract

The authors of the article consider various aspects of the organization of volunteer work in the space of the museum - in the context of social concepts, ways of influencing and preserving cultural heritage. The respective roles of volunteers are defined - as "agents of influence" of museums, effective communicators, implementers of the museum's mission, co-authors of current museum programs and projects. Various volunteer practices in museums are analyzed, which confirm the technological nature of volunteering in the appropriate contextual conditions

The authors come to the conclusion that volunteers contribute to the active development of the museum space by means of museum pedagogy, contribute to the development of a strategic course for the museum, focused on the prospect of sustainable development.

**Keywords:** volunteering, museum.

## Organizacja działalności wolontariackiej w przestrzeni muzealnej

### Streszczenie

Autorzy artykułu rozważają różne aspekty organizacji wolontariatu w przestrzeni muzeum – w kontekście koncepcji społecznych, sposobów oddziaływania i zachowania dziedzictwa kulturowego. Zdefiniowano poszczególne role wolontariuszy – jako „agentów wpływu” muzeów, skutecznych komunikatorów, realizatorów misji muzeum, współautorów aktualnych programów i projektów muzealnych.

Przeanalizowano różne praktyki wolontariackie w muzeach, które potwierdzają technologiczny charakter wolontariatu w odpowiednich warunkach kontekstowych. Autorzy dochodzą do wniosku, że wolontariusze poprzez pedagogikę muzealną przyczyniają się do aktywnego rozwoju przestrzeni muzealnej, przyczyniają się do wypracowania strategicznego kursu dla muzeum, zorientowanego na perspektywę zrównoważonego rozwoju.

**Słowa kluczowe:** wolontariat, muzeum.