

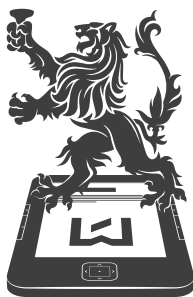
PIOTR SOSZYŃSKI

# Kompetencje informatyczne nauczycieli muzyki



WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO

**Kompetencje  
informatyczne  
nauczycieli  
muzyki**



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO

PIOTR SOSZYŃSKI

# Kompetencje informatyczne nauczycieli muzyki

STAN POSTULOWANY A RZECZYWISTY



WYDAWNICTWO  
UNIwersYTETU  
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2014

Piotr Soszyński – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu  
Katedra Edukacji Artystycznej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

*Elżbieta Szubertowska*

SKŁAD KOMPUTEROWY

*Piotr Soszyński*

PROJEKT OKŁADKI

*Barbara Grzejszczak*

Fotografia na okładce: Copyright © 2010 Corel Corporation

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ  
przez Wydział Nauk o Wychowaniu

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2014

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
Wydanie I. W.06569.14.0.D

ISBN (wersja drukowana) 978-83-7969-132-6  
ISBN (ebook) 978-83-7969-718-2

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8  
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl  
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl  
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

## Spis treści

Wstęp	7
1. Technologia informacyjno-komunikacyjna w edukacji estetycznej	
1.1. Pojęcie technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK)	16
1.2. TIK wobec współczesnych problemów pedagogiki	18
1.3. TIK jako narzędzie wypowiedzi artystycznej	23
1.4. Rola TIK we współczesnej dydaktyce przedmiotów estetycznych	26
1.5. Przyczyny oporu we wprowadzaniu TIK do warsztatu pracy nauczyciela	33
2. Kompetencje informatyczne nauczyciela muzyki w klasach IV-VI szkoły podstawowej	
2.1. Pojęcie kompetencji – ustalenia definicyjne	40
2.2. Pojęcie kompetencji informatycznych nauczyciela	48
2.3. Stan badań nad kompetencjami informatycznymi nauczycieli muzyki	50
2.4. Postulowany zakres kompetencji informatycznych nauczyciela muzyki w świetle dokumentów	55
2.4.1. <i>Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki</i>	56
2.4.2. <i>Standardy kształcenia nauczycieli</i>	60
2.4.3. Warunki uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli	69
2.4.4. <i>Standardy edukacji kulturalnej</i>	70
2.4.5. <i>Podstawa programowa kształcenia ogólnego</i>	71
2.4.6. Zalecenia Unii Europejskiej	72
2.5. Kompetencje informatyczne w programach kształcenia kandydatów na nauczycieli muzyki w uczelniach regionu łódzkiego	74
2.5.1. Uniwersytet Łódzki	76
2.5.2. Akademia Muzyczna im. G. i K. Bacewiczów w Łodzi	77
2.5.3. Kolegium Nauczycielskie w Zgierzu	78
3. Założenia metodologiczne badań	
3.1. Przedmiot i cele badań	81
3.2. Problemy i hipotezy badawcze	83
3.3. Metody i techniki badawcze	84
3.4. Zmienne i ich wskaźniki	87
3.5. Narzędzia badawcze	88

3.5.1. Ankieta dla nauczyciela	89
3.5.2. Ankieta dla dyrektora szkoły	89
3.6. Organizacja badań	90
4. Analiza wyników badań	
4.1. Prezentacja wyników badań ilościowych	92
4.1.1. Charakterystyka badanej grupy	92
4.1.2. Stopień wykorzystania TIK przez badanych nauczycieli	96
– Zastosowania	97
– Oprogramowanie	113
– Częstotliwość	131
– Sprzęt	143
4.1.3. Przyczyny niedostatecznego wykorzystania TIK w opiniach badanych nauczycieli	147
4.1.4. Poziom kompetencji informatycznych badanych nauczycieli	162
4.2. Porównanie postulowanego i rzeczywistego stanu kompetencji informatycznych badanej grupy nauczycieli	170
4.2.1. Ustalenie wyznaczników postulowanego stanu kompetencji informatycznych nauczycieli muzyki	170
4.2.2. Zestawienie stanu rzeczywistego (SR) kompetencji informatycznych badanych nauczycieli z trzema wersjami stanu postulowanego (SP)	179
4.2.3. Rozbieżności między stanem postulowanym i rzeczywistym kompetencji informatycznych badanych nauczycieli	192
4.3. Przyczyny rozbieżności między stanem postulowanym i rzeczywistym kompetencji informatycznych badanych nauczycieli	196
4.3.1. Przyczyny związane z postawą nauczyciela	198
4.3.2. Przyczyny związane z systemem kształcenia i doksztalcania nauczycieli	202
4.3.3. Przyczyny związane z organizacją funkcjonowania szkoły	206
4.4. Motywacje nabywania kompetencji informatycznych w kontekście indywidualnych przypadków – analiza wywiadów	209
4.4.1. Przypadek N1	212
4.4.2. Przypadek N2	220
4.4.3. Przypadek N3	226
4.4.4. Przypadek N4	232
4.4.5. Przypadek N5	239
4.4.6. Przypadek N6	244
4.4.7. Przypadek N7	250
4.4.8. Podsumowanie wyników badań jakościowych	257

---

5. Wnioski i postulaty	
5.1. Wnioski i postulaty w kontekście pedeutologicznym	264
5.2. Wnioski i postulaty dotyczące organizacji pracy szkoły	267
5.3. Wnioski i postulaty dotyczące dydaktyki muzyki – rozwiązania praktyczne	269
5.4. Wnioski i postulaty dotyczące teorii wychowania estetycznego	275
5.5. Zakończenie	279
Bibliografia	282
Aneks	
– Formularz ankiety dla nauczyciela muzyki	289
– Formularz ankiety dla dyrektora szkoły	295
Indeks tabel	297
Indeks wykresów	298





## Wstęp

**P**odjęta tematyka rozważań sytuuje się na styku dwóch dużych obszarów dociekań pedagogicznych. Z jednej strony podejmuje problem pedeutologiczny, dociekając w jakie kompetencje powinien być wyposażony współczesny nauczyciel, z drugiej zaś dotyka aktualnych problemów teorii wychowania estetycznego przez zawężenie podmiotu badań do nauczycieli muzyki.

W aspekcie pedeutologicznym, przedmiot badań, jakim są kompetencje informatyczne nauczyciela, podejmowany jest w literaturze fachowej od niedawna. Trudno też mówić o tradycji myśli pedeutologicznej, skoncentrowanej na wyposażeniu dydaktycznego warsztatu nauczyciela w narzędzia informatyczne. Oczywiście przyczyna takiego stanu rzeczy to zaledwie półtorej dekady obecności przedmiotów informatycznych w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Mimo to można mówić jeśli nie o tradycji to o pewnej ciągłości rozważań i poglądów na temat informatycznych kompetencji nauczycieli, wpisującej się w szerszy dyskurs o obecności narzędzi informatycznych w edukacji, a reprezentowanych na polskim gruncie przez takich autorów, jak Stanisław Juszczyk, Bronisław Siemieniecki czy Waław Strykowski. Starają się oni wyznaczać standardy zarówno wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnej w edukacji, jak i właśnie kompetencji nauczycieli w tym zakresie. Mimo dużej popularności tej tematyki, publikacje prezentujące oryginalne przemyślenia i oryginalne rozwiązania nie są zbyt liczne. Prace wymienionych wyżej autorów stanowią zwykle podstawę do opracowań dotyczących konieczności korzystania z narzędzi informatycznych w edukacji, korzyści i zagrożeń płynących z takiej praktyki oraz jej wychowawczych uwarunkowań.

W tym kontekście rozważania na temat nauczyciela muzyki nie stanowią zauważalnego nurtu i reprezentowane są jedynie przez pojedyncze artykuły, dotyczące wybiórczo potraktowanych zastosowań narzędzi informatycznych w dydaktyce muzyki, bądź roli technologii informacyjno-komunikacyjnej w edukacji kulturalnej młodzieży. W nurcie publikacji poruszających problemy praktycznego wykorzystania dedykowanych edu-

kacji muzycznej aplikacji, wyróżniają się artykuły Mirosława Grusiewicza. Pozostali autorzy dość licznych publikacji eksponują zwykle aspekt technologiczny i koncentrują się na mniej lub bardziej szczegółowym omówieniu działania programu, ograniczając się w ten sposób do pobieżnej instrukcji jego obsługi. Bardzo rzadko prezentowane są bezpośrednio odniesienia do treści kształcenia, a i w takich przypadkach ograniczają się do oczywistych rozwiązań, pozbawionych waloru oryginalności.

Ciekawe w tym zakresie są przytoczone w pracy źródła anglojęzyczne, opisujące przykłady praktycznych rozwiązań, wprzegających nowoczesne technologie do dydaktyki muzyki. Jednak różnice zarówno technologiczne, rzeczywistości edukacyjnej, jak i kulturowe nie pozwalają na proste przeniesienie zachodnich rozwiązań na grunt polski i każą budować własną strategię wykorzystywania nowych technologii w dydaktyce muzyki. Wspólne i niezależne od różnic kulturowych jest bowiem większe zainteresowanie uczniów poznawaniem muzyki, gdy mogą przy tym korzystać z narzędzi informatycznych, o czym świadczą badania<sup>1</sup>.

Perspektywa wychowania estetycznego każe dostrzegać w TIK nowe narzędzia zarówno poznawania, jak i współtworzenia kultury. Choć postulat autokreacji człowieka poprzez sztukę, formułowany przez Herberta Readę, Bogdana Suchodolskiego czy Irenę Wojnar nie poddał się półwiecznej próbie czasu, to nowe narzędzia wymagają nowego spojrzenia na ich potencjał i funkcje, nowego spojrzenia na niepomierne rozszerzoną perspektywę biernego i czynnego uczestnictwa w kulturze. Tego właśnie obszaru dotyka tematyka niniejszych badań.

Na technologiczne uwarunkowania współczesnego wychowania estetycznego wskazują coraz śmielej formułowane jego nowe zadania, będące bezpośrednim kontekstem podjętych tu badań. Konieczność aktualizacji teorii wychowania estetycznego w zakresie zadań, dostrzegają i postulują Krystyna Pankowska, Janusz Gajda, czy sama Irena Wojnar. Ta ostatnia podkreśla problem tożsamości, który jest „bardzo dzisiaj aktualny, bardzo żywy, pojawiający się w różnych konfiguracjach; jest to w pewnym sensie temat dnia”<sup>2</sup>. Z jednej strony, zjawiska globalizacji wspierane właśnie nowymi technologiami, prowokują do namysłu nad zagadnieniem ciągłości,

<sup>1</sup> Por. np.: Wai-Chung Ho, *Student's experiences with and preferences for using information technology in music learning in Shanghai's secondary schools*, „British Journal of Educational Technology” 2007, vol. 38, No 4, p. 699–714; [źródło:] <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=6&hid=106&ssid=4c30556c-8e13-4d37-b037-a838119ca049%40sessionmgr110> (stan z dnia 06.03.2010).

<sup>2</sup> I. Wojnar, *Wychowanie estetyczne dziś. W czterdziestą rocznicę śmierci Herberta Readę*, [w:] K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Warszawa 2010, s. 20.

wspólnoty, której istotnym spoiwem byłaby „uniwersalna koncepcja sztuki i uniwersalna potrzeba wrażliwości na człowieka, poza różnicami lokalnymi czy regionalnymi”<sup>3</sup>. Z drugiej zaś, lokalna czy regionalna odmienność, łączy się z „dziedzictwem, z tradycją lokalną, z językiem ojczystym, ze sztuką, która obrazuje pewien sposób istnienia ukształtowany przez historię konkretnego fragmentu świata”<sup>4</sup>. Takie dwa aspekty, składające się na współcześnie rozumiane budowanie tożsamości, harmonijnie łączącej wspólnotowość z odrębnością, i w dużej mierze moderowane nieznanymi wcześniej możliwościami technologii informacyjno-komunikacyjnej, wymagają według Wojnar uwzględnienia w rozważaniach nad samą sztuką, jak i obecnością sztuki w procesie wychowania.

W diagnozie formułowanej przez K. Pankowską, dominuje natomiast postulat poszerzenia namysłu nad teorią wychowania estetycznego zarówno w sferze przedmiotowej, podmiotowej, jak i narzędziowej. W tych zakresach, niniejsza praca dotyka postulatu włączenia nauki o nowych mediach do narzędzi opisu oddziaływań sztuki na człowieka oraz włączenia do pola swych zainteresowań wszechobecnej sztuki popularnej, czy działań okołoutyściwych, charakterystycznych dla sztuki masowej. „Trudno sobie wyobrazić, by w sytuacji niemal codziennych licznych kontaktów ze sztuką wychowanie estetyczne, jego rola i znaczenie były tak niewielkie, jak zdarzało się do tej pory”<sup>5</sup>. Jest to tym ważniejsze, że autorka zauważa niebezpieczeństwo w postaci ekspansji nowej postawy wobec sztuki – populiźmu kulturalnego, którego „podstawą jest przekonanie, że to co się podoba tzw. zwykłym ludziom, jest ważniejsze od tego, co proponuje kultura elitarna, w której uczestnictwo wymaga przygotowania i niejakiego wysiłku”<sup>6</sup>.

Stanowisko takie podziela J. Gajda, który uważa, „że współcześnie traci sens podział na kulturę elitarną i popularną – jako wyższego i niższego poziomu”<sup>7</sup>. Jednocześnie formułuje szereg aktualnych pytań, dotyczących roli nowych mediów w edukacji: „Czy media, komputeryzacja i sieć wspomagają i ułatwiają nam naszą edukację, służą społecznieniu jednostki, pobudzają jej inwencję, czy wręcz przeciwnie – ogłupiają zalewem błahych

---

<sup>3</sup> Ibidem, s. 21.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 20.

<sup>5</sup> K. Pankowska, *Wstęp*, [w:] eadem (red.), *Sztuka i wychowanie...*, s. 12.

<sup>6</sup> Eadem, *Sztuka i kultura współczesna. Garść refleksji nad nowymi kontekstami wychowania estetycznego*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka i wychowanie w dialogu polsko-włoskim*, Łódź 2005, s. 31.

<sup>7</sup> J. Gajda, *Współczesne pojmowanie twórczości i sztuki*, [w:] K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie...*, s. 91.

informacji i bezkrytycznego korzystania z nich, utrwalają negatywne wzory zachowania, rozleniwiają? Czy wirtualne zwielokrotnienie – cyberbycie w cyberprzestrzeni [...] pobudza wyobraźnię i wyzwala dużą skalę możliwości kreatywnych, czy prowadzi do zatarcia granic między światem realnym i wymagowanym?”<sup>8</sup>.

Niniejsza praca wpisuje się w postulaty zarówno rozszerzenia perspektywy współczesnego wychowania estetycznego na przejawy wszechobecnej estetyzacji różnych sfer życia codziennego, jak i dostrzeżenia potencjału nowoczesnych i powszechnych narzędzi w obcowaniu ze sztuką oraz jej tworzeniu. Kontekst pedeutologiczny natomiast zawiera się w postulatcie wyposażenia nauczycieli przedmiotów artystycznych w narzędzia pozwalające na takie właśnie, rozszerzone spojrzenie i możliwości oddziaływania na ucznia – czyli wychowania przez sztukę.

Oprócz kontekstu naukowego zauważalny jest kontekst społeczno-polityczny, wyrażający się publicznie artykułowanymi postulatami organizacji społecznych wobec polityki oświatowej państwa. Wyżej sformułowane postulaty są bowiem obecne w dyskusji nad kształtem edukacji młodego pokolenia. Naturalną bowiem jest chęć ucieleśnienia nowych idei, stąd działania na rzecz głośniejszego, a więc instytucjonalnego, grupowego artykułowania postulatów, będących wynikiem pierwotnego, naukowego namysłu. Środowiska opiniotwórcze, które propagują w mniejszym bądź większym zakresie uwzględnienie postulatów pedagogów w rzeczywistości edukacyjnej, reprezentowane są choćby przez cytowane w kolejnych rozdziałach instytucje: Radę do Spraw Informatyzacji Edukacji oraz Polską Radę Muzyczną, które podejmują działania w obydwu nakreślonych tu obszarach – pedeutologii oraz wychowania estetycznego. Poruszają więc problemy zarówno kompetencji nauczyciela, jak i zakresu włączenia nowych technologii do działań w ramach szkolnego przedmiotu muzyka. Dokumenty, będące narzędziami wpływania obydwu instytucji na politykę edukacyjną państwa, są przedmiotem analizy niniejszej pracy.

Tematyka badań miała także swe źródła w refleksji autora na temat rzeczywistości szkolnej, która streszczała się do konstatacji, iż nauczyciele muzyki unikają narzędzi informatycznych w swojej pracy, a niechęć ta ma swoje źródło w braku kompetencji informatycznych. W szczególności ów brak dotyczy zwykle jednego ze składników kompetencji – niejednolicie określanego w różnych źródłach jako świadomość, rozumienie czy też

---

<sup>8</sup> Ibidem, s. 98.

pragnienie zastosowania wiedzy i umiejętności z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK)<sup>9</sup>. Obserwacja ta wobec entuzjastycznego podejścia uczniów do narzędzi informatycznych, pozwalającego na zwiększenie ich motywacji do uczenia się, zainspirowała autora do poszukiwań przyczyn takiego stanu rzeczy.

Powyższe wnioski wynikają w dużej mierze z własnego doświadczenia pedagogicznego. W ciągu kilkunastu lat autor starał się wdrażać technologię informacyjną do dydaktyki przedmiotów muzycznych jako nauczyciel muzyki w gimnazjum ogólnokształcącym, nauczyciel teoretycznych przedmiotów muzycznych w szkole muzycznej (klasy IV–VI), czy w końcu wykładowca przedmiotów związanych z dydaktyką muzyki na kierunku pedagogicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Brak powszechnie obowiązujących rozwiązań metodycznych w zakresie zastosowania TIK w dydaktyce muzyki zmusił również autora do refleksji teoretycznej na ten temat.

Wspomniane doświadczenia pedagogiczne wskazały z jednej strony na stosunek uczniów do narzędzi informatycznych stosowanych w dydaktyce muzyki (entuzjastyczny, stymulujący, inspirujący, pełny zaciekawienia), z drugiej zaś strony – na stosunek ogromnej większości nauczycieli (zdystansowany, niechętny, nieporadny, pełny obaw czy wręcz uprzedzeń<sup>10</sup>). Wyniki zagranicznych badań, potwierdzające pozytywny wpływ zastosowania TIK na chęć uczniów do podejmowania działań twórczych w muzyce<sup>11</sup>, utwierdziły autora w swoich obserwacjach.

Wobec takich wniosków autor zdecydował się skonfrontować rzeczywisty stan kompetencji informatycznych nauczycieli muzyki ze stanem, który postulowany jest w dokumentach programowych, odnoszących się do sylwetki nauczyciela oraz studenta kierunku nauczycielskiego. W rozbieżności obu poziomów kompetencji – postulowanego i rzeczywistego – autor upatruje podstawową przyczynę niedostatecznego wykorzystywania TIK na lekcjach muzyki. Elementem diagnozy będą również warunki organizacyjne pracy placówki szkolnej, które mogą stanowić barierę dla najbardziej

---

<sup>9</sup> Szczegółowe omówienie składników kompetencji według różnych źródeł znajduje się w rozdziale 2.2. niniejszej pracy.

<sup>10</sup> Ciekawe badania nt. tzw. technostresu u nauczycieli przedstawia: Mohammed Al-Fudail, Harvey Mellor, *Investigating teacher stress when using technology*, „Computers & Education” 2008, vol. 51, p. 1103–1110; [źródło:] <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131507001352> (stan z dnia 07.03.2010).

<sup>11</sup> Por. np.: Pamela Burnard, *Reframing creativity and technology: promoting pedagogic chance In music education*, „Journal of Music, Technology and Education” 2007, vol. 1, No 1, p. 37–55; [źródło:] <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=14&hid=5&sid=4c30556c-8e13-4d37-b037-a838119ca049%40sessionmgr110> (stan z dnia 07.03.2010).

zmotywowanego nauczyciela. Zostaną zbadane takie przyczyny, jak: braki w wyposażeniu szkół w zakresie wystarczającej ilości stanowisk komputerowych czy przenośnych zestawów multimedialnych (laptop i rzutnik multimedialny), oprogramowania edukacyjnego oraz użytkowego, przydatnego w dydaktyce muzyki, organizacja planu zajęć szkolnych uniemożliwiająca korzystanie z pracowni informatycznej przez nauczyciela muzyki a także wpływ środowiska szkolnego (dyrekcja, inni nauczyciele, uczniowie) na chęć podwyższania poziomu swoich kompetencji.

Kluczowym więc pojęciem dla całej pracy jest pojęcie *kompetencji*. Oparciem dla rozważań na ten temat były przede wszystkim stanowiska Marii Czerepaniak-Walczak oraz Astrid Męczkowskiej, które najpełniej ujęły problem zakresu pojęcia kompetencji, w tym kompetencji nauczyciela.

Względy organizacyjne kazały ograniczyć badaną grupę nauczycieli. Ponieważ przedmiot *muzyka* realizowany jest w szkołach podstawowych (ponad 100 placówek na terenie Łodzi) oraz gimnazjach (blisko 100 placówek), zdecydowano się na objęcie badaniem wszystkich szkół jednego rodzaju dla uzyskania całościowego obrazu wybranej grupy. Wybór szkół podstawowych podyktowany był faktem, że ich zadaniem jest wprowadzenie ucznia w świat sztuki, który w tym wieku rzadko bywa skażony pozaformalnymi sposobami samorealizacji. Uczeń szkoły podstawowej nie jest jeszcze świadomym uczestnikiem kultury muzycznej<sup>12</sup>, stąd rola nauczyciela jako wskazującego drogi wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej jest tym ważniejsza, że posiada walor odkrywczości, pozbawiony jeszcze elementów konkurowania z wszechobecną technologią.

Do ustalenia rzeczywistego stanu kompetencji informatycznych nauczycieli posłużyła metoda sondażu diagnostycznego, w której wykorzystano wzory ankiet własnej konstrukcji, adresowane do wszystkich nauczycieli muzyki łódzkich szkół podstawowych oraz ich dyrektorów. Stan postulowany kompetencji informatycznych wywiedziono z dokumentów prawnych, określających pożądaną sylwetkę nauczyciela muzyki oraz dokumentów zawierających postulaty środowisk żywo zainteresowanych takimi regulacjami (Polska Rada Muzyczna oraz Rada do Spraw Informatyzacji Edukacji). Wyrazem praktycznej realizacji tak ustalonych postulatów są programy

---

<sup>12</sup> Por. cele kształcenia dla przedmiotu muzyka na 2 i 3 etapie kształcenia obowiązującej podstawy programowej: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. Nr 4, poz. 17, z 15 stycznia 2009). Załącznik nr 2 – *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów*.

kształcenia kandydatów na nauczycieli muzyki, które również zostały przeanalizowane w odniesieniu do uczelni regionu łódzkiego.

Dla poznania innych, nieprzewidywalnych na wstępnym etapie badań przyczyn rozpatrywanej rozbieżności oraz przyjrzenia się motywacjom nauczycieli, czy też indywidualnym ścieżkom dochodzenia do decyzji o stosowaniu bądź unikaniu nowych technologii, zastosowano również badania jakościowe. W tej części posłużono się grupowym studium indywidualnych przypadków, którym objęto siedmioro nauczycieli, wyłonionych na podstawie wyrażonej zgody na przeprowadzenie wywiadu.

Celem bezpośrednim badań jest zatem ustalenie źródeł niedostatecznego wykorzystywania narzędzi informatycznych w dydaktyce muzyki, których istnienie autor spodziewa się znaleźć przede wszystkim w niedostatecznych kompetencjach informatycznych nauczycieli muzyki, a dokładniej w braku tego składnika kompetencji, który wiąże się z motywacją do odpowiedniego i odpowiedzialnego działania. Celem natury ogólniejszej jest natomiast zasygnalizowanie potrzeby poszukiwań płaszczyzny wspólnej dla wciąż odrębnych rzeczywistości: szkolnej i pozaszkolnej edukacji muzycznej, czy szerzej – edukacji estetycznej młodego człowieka. Duży potencjał w tym zakresie, drzemający w nowoczesnych technologiach, stwarza bowiem coraz większe możliwości przede wszystkim w zakresie twórczym, tak eksponowanym w teorii wychowania estetycznego pod hasłem edukacji przez sztukę.

Tytułowa diagnoza rozbieżności może przyczynić się do poprawy sytuacji, wskazując obszary wymagające innego niż dotąd podejścia, innej perspektywy lub szczegółowych rozwiązań. Intencją autora jest ujęcie takiej diagnozy w kilku kontekstach. Kontekst pedeutologiczny dotyczyć będzie odmiennego rozmieszczenia akcentów w kształceniu przyszłych lub dokształcaniu obecnych nauczycieli tak, by w ich warsztacie mieściło się świadome i pozbawione obaw korzystanie z narzędzi informatycznych. Diagnoza w kontekście dydaktyki muzyki dotyczyć będzie takich rozwiązań, które angażując TIK są w stanie uatrakcyjnić proces poznawania muzyki klasycznej bądź ludowej, w większości pozostającej poza polem naturalnych zainteresowań młodzieży szkolnej.

Naturalnym rozwinięciem takiego ujęcia będzie kontekst dotyczący teorii wychowania estetycznego, u podstaw której leży kształtowanie kultury estetycznej wychowanka. Dramatyczny rozdźwięk między pozaszkolnym i szkolnym światem muzyki nie pozwala bowiem na ukształtowanie spójne-



go systemu wartości. Próba zbliżenia obu światów choćby na płaszczyźnie jedynie narzędzi poznania lub tworzenia, jest cennym potencjałem drzeмиącym w nowoczesnej choć bardzo dobrze znanej i przyjaznej „cyfrowemu tubylcowi” technologii.

Taką tendencję zbliżenia na gruncie współkreacji wykazują współczesne media, zachęcając do bardziej czynnego uczestnictwa odbiorców w kreowaniu kultury medialnej. „Era dotcomów się skończyła. Z jej prochów narodziła się era sieci społecznych [...] ludzie biorą media we własne ręce – prowadzą dialog z mediami masowymi, tworzą własne społeczności sieciowe, uczą się myśleć, pracować i przetwarzać kulturę na nowe sposoby”<sup>13</sup>.

Na strukturę pracy składają się trzy główne części. Część pierwsza, teoretyczna, obejmująca dwa początkowe rozdziały, koncentruje się na roli technologii informacyjno-komunikacyjnej we współczesnej pedagogice, ze specjalnym uwzględnieniem edukacji estetycznej, co każe również zastanowić się nad obecnością nowych mediów w sztuce. Prezentowane są tu stanowiska zarówno pedagogów jak i teoretyków sztuki (tu głównie Ryszarda W. Kluszczyńskiego) na temat udziału nowych mediów w obydwu rozpatrywanych obszarach. Drugi segment tej części pracy koncentruje się na pojęciu kompetencji informatycznych nauczyciela muzyki. Rozpatrywane tu jest kluczowe pojęcie dla całej pracy – *kompetencje*, oraz analizowane są dokumenty określające postulowany stan kompetencji informatycznych nauczycieli muzyki a także ich naturalne rozwinięcie, jakim są programy kształcenia kandydatów na nauczycieli muzyki w uczelniach regionu łódzkiego.

Kolejny rozdział pracy, trzeci, koncentruje się na metodologii badań, zarówno ilościowych jak i jakościowych. Oprócz przedmiotu badań, celów, metod, technik, narzędzi, omówiono również samą organizację badań.

Kolejny segment poświęcony jest prezentacji i analizie wyników badań (rozdziały 4. i 5.). Oprócz tytułowych przyczyn rozbieżności stanu rzeczywistego i postulowanego kompetencji informatycznych badanej grupy nauczycieli, zaprezentowano wyniki badań jakościowych, które pozwoliły na zidentyfikowanie motywacji nabywania kompetencji informatycznych oraz zauważenie specyficznego mechanizmu tego procesu. Tę część kończą wnioski i postulaty formułowane w kilku aspektach, w tym w formie praktycznych rozwiązań dydaktycznych, możliwych do zastosowania przez na-

---

<sup>13</sup> H. Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filipiak, Warszawa 2007, s. VII.

uczycieli muzyki, wzbraniających się do tej pory przed wykorzystywaniem narzędzi informatycznych w swojej pracy.

Taki praktyczny aspekt pracy pozwoli z jednej strony na uzupełnienie braków w dostępności podobnych wzorów rozwiązań, z drugiej zaś, może dostarczyć dodatkowych bodźców do działania tym z nauczycieli muzyki, którzy wciąż uważają technologię informacyjno-komunikacyjną za mało użyteczną dydaktycznie lub mało przyjazną dla nauczyciela-humanisty.

\* \* \*

Niniejsza praca powstała w toku przewodu doktorskiego. Autor wykorzystał w niej wcześniej opublikowane, własne artykuły, dotyczące poruszanej tu tematyki. Te fragmentaryczne ujęcia teoretyczne, zebrane, rozszerzone i przedstawione tutaj jako integralna całość, można znaleźć m.in. w serii monografii wydawanych przez Uniwersytet Łódzki, pod redakcją Mirosławy Zalewskiej-Pawlak: *Sztuka i wychowanie w dialogu polsko-włoskim* (2005), *Samotność oswojona przez sztukę. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia* (2007), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia* (2009), *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei* (2011).

W tym miejscu chciałbym wyrazić swoją ogromną wdzięczność prof. Mirosławie Zalewskiej-Pawlak, która pełniąc funkcję promotora mojego przewodu doktorskiego, w dużym stopniu stała się współtwórcą kształtu niniejszej publikacji. Dziękuję za życzliwe podejście, przepełnione wartościami ważnymi zarówno w publikacjach, jak i w życiu Pani Profesor: podmiotowością, wolnością, odpowiedzialnością, spotkaniem i dialogiem. Bez nich, duchowy akt komunikacji nie byłby możliwy.

Piotr Soszyński

# 1. Technologia informacyjno-komunikacyjna w edukacji estetycznej

## 1.1. Pojęcie technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK)

Problem zasygnalizowany w tytule niniejszego podrozdziału wymaga pewnego uporządkowania. Znajdujemy tu bowiem niekonsekwencję, odzwierciedlającą różnorodne podejście do problemu. Funkcjonują w literaturze często zamiennie takie określenia, jak: technologia informatyczna, technologia informacyjna czy technologia informacyjno-komunikacyjna<sup>1</sup>. Określenia te charakteryzują odmienne rozumienie sposobu rozłożenia akcentów m.in. w kształceniu przyszłych nauczycieli. Dokumenty dotyczące wymagań stawianych przed nauczycielem w zakresie TIK posługują się wszystkimi powyższymi określeniami.

*Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*<sup>2</sup> już w samym tytule rozróżniają technologię informacyjną i informatykę jako rozdzielne zakresy kompetencji przyszłego nauczyciela. Mówiąc dalej o nauczycielu technologii informacyjnej<sup>3</sup>, autorzy wyjaśniają, że „To określenie nauczyciela jest związane z propozycją Rady zmiany nazwy przedmiotów informatyka w szkole podstawowej i w gimnazjum na technologia informacyjna, gdyż taki jest faktycznie zakres nauczania w ramach tych przedmiotów”<sup>4</sup>. Autorzy konsekwentnie stosują obydwa pojęcia: *informatyka* oraz *technologia informacyjna* w odniesieniu do odrębnie rozumianych przedmiotów szkolnych, podstaw programowych czy w końcu specjalności nauczyciela. Dokument nie przesądza o zakresie znaczeniowym obydwu pojęć, natomiast w przypisie 5. wyjaśnia, że „Termin technologia informacyjna (TI) w niektórych publikacjach występuje jako technologia informacyjna i komunikacyjna (TIK), zwłaszcza w kontekście stosowania tej technologii w poznawaniu innych dziedzin. Dalej posługujemy się określeniem technologia informacyjna, które obejmuje swoim za-

---

<sup>1</sup> Por.: A. Cichocki, *Wymiary kompetencji informacyjno-medialnych nauczyciela*, [w:] J. Izdebska (red.), *Media elektroniczne w życiu dziecka w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*, Białystok 2008, s. 165.

<sup>2</sup> Rada ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej, *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*, Warszawa 2003.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 1.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 18, (przypis końcowy nr 2).

kresem również komunikację<sup>5</sup>. Zgadzając się z powyższą konstatacją – pozyskanie bowiem informacji i jej wykorzystanie wymaga wprawdzie dotarcia do niej, a więc umiejętności komunikacji – zawężymy nieco zakres terminologiczny omawianej problematyki i w niniejszej pracy stosować będziemy zamiennie terminy *technologia informacyjna* oraz *technologia informacyjno-komunikacyjna*, uważając je za znaczeniowo identyczne.

Próbę uporządkowania poruszanych tu pojęć podjął Stanisław Juszczyk<sup>6</sup>, według którego technologia informatyczna (ang. *informatics technology*) obejmuje „całokształt działań technicznych związanych ze sposobami projektowania architektury oraz wytwarzania technicznych środków informatyki, np. układów scalonych, procesorów i komputerów oraz konstruowania oprogramowania systemowego, narzędziowego i użytkowego<sup>7</sup>. Technologia informacyjna natomiast (ang. *information technology*) to „całokształt metod i narzędzi przetwarzania informacji, obejmujące metody poszukiwania i selekcji informacji, jej gromadzenia, zapisywania, przechowywania, przetwarzania, a wreszcie jej przesyłania lub usuwania<sup>8</sup>. Znajdujemy tu zatem wyraźne rozgraniczenie zagadnień związanych z projektowaniem i budową narzędzi informatycznych (sprzętu komputerowego oraz oprogramowania), określanych jako technologia informatyczna, oraz zagadnień związanych z pozyskiwaniem i zarządzaniem informacją, a określanych mianem technologia informacyjna.

Juszczyk kontynuując definiowanie interesujących nas pojęć stwierdza, że „wprowadzając do technologii informacyjnych zagadnienia związane z (tele)komunikacją otrzymujemy zintegrowane technologie informacyjno-komunikacyjne<sup>9</sup> i rozwija sformułowane przez W. Furmanka<sup>10</sup> kluczowe umiejętności w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych, do których mają należeć: „– efektywne korzystanie z narzędzi oferowanych przez technologie, – korzystanie z nowoczesnych środków gromadzenia i przetwarzania informacji, – skuteczne komunikowanie się w sposób pośredni z programem komputerowym przez urządzenia wejścia oraz pośrednie komunikowanie się z innymi użytkownikami systemu informacyjnego

---

<sup>5</sup> Ibidem, s. 18.

<sup>6</sup> S. Juszczyk, *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Toruń 2002.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 10.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 10.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 10–11.

<sup>10</sup> W. Furmanek, *Kluczowe umiejętności technologii informacyjnych (eksplikacja pojęć)*, [w:] S. Juszczyk (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Toruń 2002, s. 123.