



ICT w edukacji religijnej

ICT in religious education

Słowa kluczowe: ICT, edukacja, religia, TPACK, SAMR

Key words: ICT, education, religion, TPACK, SAMR

Streszczenie

ICT odgrywają kluczową rolę w transformacji edukacji, w tym także edukacji religijnej. Wprowadzanie ICT do nauczania religii umożliwia nie tylko bardziej angażujące metody dydaktyczne, ale również lepsze dostosowanie treści do oczekiwań współczesnej młodzieży, która na co dzień funkcjonuje w świecie cyfrowym. Pandemia COVID-19 przyspieszyła integrację ICT w procesie dydaktycznym, również w nauczaniu religii, zmuszając nauczycieli do adaptacji nowych technologii. W opracowaniu zaprezentowano wybrane modele (TPCK i SAMR) integracji technologii w pracy dydaktycznej. Zwrócono uwagę na kompetencje cyfrowe nauczycieli oraz ich rolę w efektywnym wykorzystaniu ICT w edukacji, zgodnym z potrzebami i oczekiwaniami młodzieży, zwracając również uwagę na kontekst etyczny.

Abstract

ICT plays a key role in the transformation of education, including religious education. The introduction of ICTs into the teaching of religion enables not only more engaging didactic methods, but also a better adaptation of the content to the expectations of today's young people, who function

¹ Dominika Kochan, studentka studiów II stopnia na kierunku pedagogika, Wydział Nauk Społecznych Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie.

in a digital world daily. The COVID-19 pandemic accelerated the integration of ICT in the didactic process, also in the teaching of religion, forcing teachers to adapt modern technologies. The paper presents selected models (Technological Pedagogical Content Knowledge and Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) of technology integration in didactic work. Attention is paid to teachers' digital competences and their role in the effective use of ICT in education, in line with the needs and expectations of young people, while taking into account the ethical context.

1. Wprowadzenie

Nowoczesna technologia w sposób ciągły poprawia nasz styl życia i umożliwia postęp w różnych jego dziedzinach. Dyfuzja technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) do wszystkich obszarów życia definiuje je jako integralny parametr rozwoju. Wysoka dynamika zmian wszystkich sfer funkcjonowania człowieka oraz tempo rozwoju technologicznego wymusza na nauczycielach, w tym nauczycielach religii, konieczność wykorzystania ICT w procesie dydaktycznym. Sytuacja pandemiczna zmusiła wszystkich uczestników działań edukacyjnych do korzystania z narzędzi technologii cyfrowej, które stały się katalizatorem zmian w zakresie warunków pracy dydaktycznej, metod nauczania itd. i jako takie są nieodłącznym elementem procesu edukacyjnego.

Dzisiejsi uczniowie – określani przez Marca Prensky'ego jako „digital nativ”, pokolenie dorastające w otoczeniu technologii – zderzają się ze strukturą systemu nauczania zaprojektowaną z myślą o świecie analogowym, gdzie „dostawcą treści” jest nauczyciel. Wybuch pandemii Covid-19 znacząco wpłynął na zmianę tego podejścia. Szeroko pojmowane „środowisko edukacyjne” wspomagane przez ICT ułatwia aktywne, oparte na współpracy, kreatywne, integracyjne i oceniające uczenie się jako przewagę nad tradycyjną metodą. Podstawą wdrażania ICT w edukacji jest szkolenie nauczycieli w zakresie nowych umiejętności, rozbudowę infrastruktury ICT, mając na uwadze podnoszenie ogólnego poziomu edukacji, ale również zmniejszenie nierówności społecznych. Działania pro jakościowe ukierunkowane na wykorzystanie

ICT w praktyce przekazu treści religijnych są niezwykle ważne, zwłaszcza że technologie zmieniają sposób życia i sposoby wchodzenia w interakcje.

ICT odgrywają kluczową rolę w podnoszeniu jakości edukacji poprzez ułatwianie skutecznych procesów nauczania i uczenia się (Das 2017; Ratheeswari 2018). Integracja ICT w edukacji umożliwia samodzielne uczenie się, interaktywne uczestnictwo i dostęp do różnorodnych zasobów (Sharma i in. 2011). Umożliwia nauczycielom atrakcyjną prezentację materiałów i pomaga uczniom rozwijać kreatywne myślenie i pewność siebie (Das 2017). Nowoczesne technologie promują również wspólne uczenie się, zwiększają możliwości edukacyjne i wypełniają lukę między edukacją miejską i wiejską (Amutha 2020). Jednak udana integracja ICT napotyka bariery, w tym szkolenia nauczycieli i infrastrukturę. Rola nauczycieli ewoluuje wraz z wdrażaniem ICT, wymagając nowych umiejętności i obowiązku podążania za nowościami. Nowoczesne technologie wpływają na metody nauczania, podejścia do uczenia się i ogólną wydajność edukacyjną (Amutha 2020) i jako takie są obecnie nieodłącznym elementem edukacji.

2. ICT w pracy nauczyciela

Umiejętności w zakresie konstruktywnego wykorzystania ICT stanowią dziś ważny element kapitału społecznego (Robinson i in. 2015). Wykorzystanie ICT w szkole wydaje się obecnie powszechne, zwłaszcza jeśli uwzględni się doświadczenie nauki zdalnej podczas ograniczeń pandemicznych. Wykorzystanie ICT w procesie edukacji wpływa na umiejętność krytycznego myślenia (Kurt 2010). Badania dowodzą wysokiej skuteczności zastosowania ICT już na poziomie wczesnej edukacji, akcentując możliwości, jakie daje technologia w odpowiedzi na indywidualne potrzeby edukacyjne uczniów (Kerckaert *et al.* 2015). Badania przeprowadzone na terenie Finlandii dowodzą, że kompetencje cyfrowe nauczycieli są uzależnione od szeroko pojętej aktywności cyfrowej oraz wieku, przy czym zmienne socjodemograficzne nie determinują

w takim stopniu kompetencji cyfrowych jak dostępność do zasobów (Saikkonen, Kaarakainen 2021).

Nikki DiGregorio i Dolores D. Liston wskazują na istnienie zależności pomiędzy oceną samoskuteczności a stopniem wykorzystania ICT w praktyce pedagogicznej (DiGregorio, Liston 2018). Osobista skuteczność, w oparciu o społeczno-poznawczą teorię Alberta Bandury, wynika m.in. z osiągnięć w zakresie wydajności oraz doświadczenia (Bandura, 1977), odnosi się do przekonania o zdolności „do sprawowania kontroli nad własnym poziomem funkcjonowania” (Bandura 1991, 258). Wiara we własną skuteczność jest motorem napędowym działań i przezwyciężania przeszkód (Bandura 2001). W literaturze przedmiotu podkreśla się znaczenie samoskuteczności jako ważnego predyktora stosowania ICT przez nauczycieli (Mumtaz 2000).

Przekonania nauczycieli dotyczące wykorzystania ICT powiązane z preferowaniem tradycyjnych metod stanowią bariery dla integracji nowoczesnych technologii w praktyce pedagogicznej. Dlatego mocno akcentuje się konieczność szkolenia w zakresie ICT, zwłaszcza pedagogicznego. Rozwój zawodowy jest bowiem kluczowym czynnikiem stymulującym wykorzystanie ICT w praktyce (Kerckaert *et al.* 2015).

Brak wsparcia nauczycieli w „oswojeniu się” z technologią bardzo często skutkuje wykorzystaniem ICT wyłącznie do celów demonstracyjnych, pomijając możliwości odkrywania, doświadczania, eksperymentowania (Aslan, Zhu 2016). Tymczasem właściwe wykorzystanie ICT skutkuje tym, że uczniowie są bardziej chętni do wykorzystywania informacji i danych z różnych źródeł, rozwijają umiejętność krytycznej oceny jakości materiałów edukacyjnych. Tworzą kreatywne środowisko uczenia się, które rozwija nowe rozumienie przez uczniów ich obszarów uczenia się (Chai *et al.* 2010).

Umiejętność posługiwania się ICT w procesie dydaktycznym jest niewątpliwie kluczową metakompetencją, obejmującą uczenie się, adaptację, przewidywanie i tworzenie, niezbędną do skutecznego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym. Szybko zmieniające się środowisko

technologiczne wymaga stałej samoregulacji i doskonalenia swych umiejętności, zwłaszcza, że nauczyciele czują się nieodpowiednio przygotowani do korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych.

3. Modele podejścia do integracji technologii w nauczaniu i uczeniu się

Dobra integracja technologii w procesie nauczania i uczenia się nie polega na korzystaniu z najlepszego w naszej ocenie narzędzia, ale na świadomości zakresu opcji tego narzędzia i wybieraniu właściwej strategii do przekazu danych treści. Sama znajomość ICT nie wystarcza do ich efektywnego wdrożenia w procesie dydaktycznym. Należy również pamiętać o tym, że podstawowym elementem efektywnego uczenia się jest interaktywność, która jest postrzegana jako istotny komponent teorii uczenia się². Nauczyciele muszą być skutecznym ogniwem łączącym treści, technologię i sposób uczenia się. Wymaga to odpowiedniego przygotowania nauczycieli do pracy z wykorzystaniem ICT. Modele integracji technologii to modele teoretyczne, których można wymienić wiele. Na potrzeby niniejszego opracowania skupiono się na dwóch modelach zapewniających skuteczną integrację technologii w nauczaniu i uczeniu się.

3.1. TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge

Model TPACK autorstwa Punya Mishry i Matthew J. Koehlera, integruje wiedzę technologiczną z treścią i wiedzą pedagogiczną (Mishra, Koehler 2006). Model ten powstał w oparciu o pięcioletni eksperyment prowadzony wśród nauczycieli, ukierunkowany na wykorzystanie technologii w pracy pedagogicznej, postrzeganej jako proces wysoko złożony, czerpiący z wielu rodzajów wiedzy.

² Przykładem jest teoria kognitywna wskazująca, że uczniowie stale wchodzą w interakcję z informacjami poprzez mentalny proces odbioru, kodowania, przechowywanie i wyszukiwanie. W teorii społecznego uczenia się nauka odbywa się poprzez interakcje społeczne.

Mishra i Koehler swój początkowy pomysł oparli na pracy Lee S. Shulmana z 1986 roku. Shulman w swym opracowaniu omawia koncepcję wiedzy w nauczaniu opierającą się na zestawie wiedzy merytorycznej (wiedza przedmiotowa) oraz zestawie wiedzy pedagogicznej (metody nauczania) (Shulman 1986). Połączenie tych dwóch zestawów tworzy pedagogiczną wiedzę merytoryczną – PCK (Pedagogical Content Knowledge), dzięki której nauczyciel może skutecznie nauczać swego przedmiotu. Mishra i Koehler w oparciu o własne obserwacje stwierdzili, że największą zmianą zachodzącą w edukacji jest wykorzystanie technologii w klasie i zwrócili uwagę na to, że wiedza technologiczna jest traktowana jako odrębny obszar nie mający związku z PCK. Po pięciu latach badań stworzyli nową strukturę, TPACK, która dodaje technologię do wiedzy pedagogicznej i przedmiotowej, uwzględniając powiązania, interakcje i ograniczenia, z jakimi mają do czynienia nauczyciele we wszystkich tych obszarach.

Model TPACK jest złożony z trzech podstawowych komponentów: wiedzy merytorycznej (CK), wiedzy pedagogicznej (PK) oraz wiedzy technologicznej (TK). Korelacje pomiędzy owymi podstawowymi komponentami tworzą konstrukcje pośrednie w postaci: wiedzy o treści technologicznej (TCK), technologiczna wiedza pedagogiczna (TPK) oraz wiedzy o treściach pedagogicznych (PCK).

Charakterystyka poszczególnych komponentów:

- wiedza merytoryczna (CK) – dotyczy wiedzy na temat nauczanego przedmiotu, odpowiada na pytanie, czego uczymy. CK różni się w zależności od dyscypliny i poziomu nauczania;
- wiedza pedagogiczna (PK) – dotyczy wiedzy na temat procesu uczenia się, metod nauczania, odpowiada na pytanie, jak uczymy;
- wiedza technologiczna (TK) – dotyczy sposobów pracy z wykorzystaniem ciągle zmieniającej się technologii, odpowiada na pytanie, jak integrujemy technologię, czy poziom tej integracji jest odpowiedni do prowadzenia efektywnego nauczania.

TK różni się w zależności od dyscypliny i poziomu nauczania;

- wiedza o treściach pedagogicznych (PCK) – opisuje relacje pomiędzy technologiami i celami uczenia się, odpowiada na pytanie, jak uczymy treści przedmiotowych,
- wiedza o treściach technologicznych (TCK) – opisuje relacje i skrzyżowania między technologiami i celami uczenia się, odpowiada na pytanie, jak technologia wspiera przekaz treści przedmiotowych;
- technologiczna wiedza pedagogiczna (TPK) – opisuje relacje i interakcje między narzędziami technologicznymi a konkretnymi praktykami pedagogicznymi.

Mishra zwraca uwagę na istotną rolę wiedzy o kontekście (XK) każdego nauczyciela stosującego model TPACK (Mishra 2019). Wiedza kontekstowa dotyczy zarówno świadomości nauczyciela na temat dostępnych technologii, wiedzy na temat szkoły oraz szerszego środowiska, polityki krajowej, w ramach których funkcjonują uczestnicy procesu edukacyjnego. Wiedza kontekstowa jest tak samo istotna na drodze do integracji technologii z nauczaniem jak pozostałe komponenty modelu TPACK.

Model TPACK został z powodzeniem zaimplementowany m.in. w nauczaniu historii (Vaerennewyck *et al.* 2017) czy też matematyki (Kartal, Çınar 2018). Uniwersalność tego modelu może być wykorzystana również w nauczaniu religii, o ile katecheci będą uważać, że uczenie się i korzystanie z technologii jest interesujące, ważne i użyteczne. Jest to gwarancją motywacji do nauczania się, jak zintegrować technologię w klasach i uzyskać wyższy poziom TPACK, co potwierdzają badania (Hsu *et al.* 2017). Jason T. Abbit wskazuje, że wzrost wiedzy w zakresie poszczególnych komponentów TPACK ma silną pozytywną korelację z zaufaniem nauczycieli do integracji ICT w praktyce (Abbit 2011).

Mądra integracja technologii w modelu TPACK to wybór skutecznej technologii w odniesieniu do nauczania danego przedmiotu w oparciu o pedagogiczne myślenie projektowe, obejmujące krytyczną ocenę

możliwości zastosowania technologii oraz własnych umiejętności w tym zakresie, a następnie wdrożenie ich do nauczania określonych treści z uwzględnieniem kontekstu klasowego/środowiskowego. Konieczność kształcenia nauczycieli w tym zakresie potwierdzają badania dowodzące, że ocena przydatności ICT w procesie dydaktycznym na gruncie polskim nie jest wysoka w odniesieniu do narzędzi wymagających wysokich kompetencji cyfrowych (Klichowski 2015). Michał Klichowski zwraca uwagę na fakt, że w Polsce

nie istnieje nawet zaczątek tego modelu – w kształceniu nauczycieli nie łączy się wiedzy pedagogicznej i kompetencji metodycznych z wiedzą ekspercką w zakresie nauczanych treści. Nauczyciele kształceni są albo „na pedagogów”, bez gruntownej wiedzy przedmiotowej, albo „na przedmiotowców”, bez rzetelnej wiedzy pedagogicznej i kompetencji metodycznych (Klichowski 2015, 93).

3.2. SAMR – *Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*

Model SAMR został opracowany w 2010 roku przez badacza edukacji Rubena Puentedurę, który zwrócił uwagę na to, że urządzenia mobilne, będące stałym elementem życia uczniów, mają potencjał do transformacji uczenia się (Romrell *et al.* 2014). Model zawiera cztery poziomy uczenia się online, prezentowane mniej więcej w kolejności ich zaawansowania i transformacyjnej mocy: *substitution* [zastąpienie], *augmentation* [rozszerzenie], *modification* [modyfikacja] i *redefinition* [redefinicja]. Autor tego modelu wskazywał na to, że nauczyciele w przestrzeni wirtualnej zazwyczaj koncentrują się na dwóch pierwszych poziomach, które ukierunkowane są, jak sama nazwa wskazuje, na zastąpienie materiałów tradycyjnych ich cyfrowymi odpowiednikami tj. zapis materiałów w plikach tekstowych, udostępnianie online nagranych lekcji, konwertowanie na formaty cyfrowe planszy dydaktycznych, tablic tematycznych itp. W takiej sytuacji nie ma mowy o zmianie treści, tylko o sposobie, w jaki zostają one dostarczane do odbiorcy.

Korzystanie z urządzeń mobilnych niewątpliwie zmienia praktyki uczenia się, koncentrując się nie na samych urządzeniach, ale na tym, co można dzięki nim osiągnąć, zwłaszcza wobec powszechności ich użytkowania przez uczniów. Ruben Puentedura w swej koncepcji oparł się na modelu TPACK oraz RAT³.

Model SAMR zachęca nauczycieli do wdrażania technologii do praktyki pedagogicznej, do przechodzenia z najniższego poziomu (zastąpienia) do kolejnych. Badania dowodzą, że technologie mobilne mogą być wykorzystywane do przekształcania uczenia się, te same badania pokazują jednak również tendencję nauczycieli do wykorzystywania możliwości technologii mobilnych do wykonywania zadań na niższych poziomach SAMR (Crompton, Burke 2020).

Wykorzystanie ICT wyłącznie w obszarze transformacji w klasach, gdzie uczniowie są mocno osadzeni w nowoczesnych technologiach, nie przyniesie oczekiwanego rezultatu. W takich klasach integracja technologii musi przenieść się na etap wzmocnienia. Integracja technologii we współczesnym świecie może być wykorzystywana nie tylko jako sposób/narzędzie dostarczania treści. Istotnym elementem powszechnego wykorzystywania ICT w codziennym życiu może być wzmocnienie relacji z uczniami. Modyfikacja i redefinicja to komponenty przekształcające doświadczenie edukacyjne, które wzbogacone o pogłębienie relacji może przynieść jeszcze lepszy efekt.

³ RAT – „model szczura” – jest prostszą wersją SAMR. Oba modele zakładają, że wprowadzenie technologii do praktyki pedagogicznej będzie miało pewien wpływ na jej przebieg, mają za zadanie pomóc nauczycielom zrozumieć, jaki jest ten wpływ i jak powinni używać technologii. RAT jest akronimem od *replace*, *amplify* i *transform*. Odnosi się do wymiany (R) tradycyjnych metod nauczania zastąpionych przez technologię, wzmocnienia (A) uzyskanego dzięki wdrożeniu technologii, która zwiększa wydajność i produktywność, transformacji (T) dzięki technologii, która przekształca lekcję w instruktaż i uczenie się. Zgodnie z tym modelem, gdy technologia jest używana w nauczaniu, robi się to w celu zastąpienia tradycyjnego podejścia do nauczania, wzmocnienia uczenia się i jego przekształcenia, co nie byłoby możliwe bez technologii.

3.3. Podsumowanie

Wykorzystywanie ICT w pracy dydaktycznej wymaga zrozumienia sposobów integracji technologii. Modele TPACK i SAMR są powszechnie akceptowane i wykorzystywane w szkoleniach nauczycieli. Model TPACK ukierunkowany jest na wiedzę, jaka jest wymagana, by doszło do znaczącej integracji technologii. Model SAMR koncentruje się na tym, jak taka integracja wygląda. Modele te nie wykluczają się wzajemnie. Jak wskazano, model SAMR powstał m.in. w oparciu o TPACK. Niewątpliwie idealnym rozwiązaniem byłoby połączenie tych modeli, tak by nauczyciele mogli czerpać z wiedzy (TPACK), a tym samym zrozumieć dzięki tej wiedzy, jak zintegrować technologię i umieć ocenić, w jaki sposób technologia zmienia doświadczenia edukacyjne uczniów (SAMR) i móc doskonalić swój warsztat pracy. Do tego potrzebne jest jednak wdrożenie w Polsce kompleksowego szkolenia nauczycieli w tym zakresie. Podejścia oparte na TPACK poprawiają kompetencje nauczycieli i umożliwiają innowacyjne uczenie się w kontekstach religijnych. Badania wskazują jednak, że integracja technologii często pozostaje na niższych poziomach SAMR, z dominującymi praktykami skoncentrowanymi na nauczycielu (Tseng 2019). Czynniki wpływające na pomyślne wdrożenie obejmują motywację nauczycieli, informacje zwrotne, jasną ocenę efektów uczenia się oraz zgodność z przepisami edukacyjnymi. Aby zapewnić skuteczne przygotowanie nauczycieli, należy przyjąć te ramy na poziomie instytucji kształcących nauczycieli (Tunjera, Chigona, 2020).

4. Wykorzystanie IT w edukacji religijnej

Religia jest ważnym wymiarem ludzkiego życia zarówno w kontekście historycznym, jak i współczesnym. To właśnie religia miała ogromny wpływ na kształt tworzących się kultur oraz cywilizacji, a co za tym idzie – na sposób myślenia. Janusz Mariański zwraca uwagę na to, że

w społeczeństwach ponowoczesnych zinstytucjonalizowana religia traci bezpośredni wpływ na życie społeczne (...) religia ma w nowoczesnych społeczeństwach wielu konkurentów, tym samym traci swoją dawną wiarygodność jako jedyne źródło sensu życia (Mariański 2009, 34).

Z raportu Katolickiej Agencji Informacyjnej (stan na dzień 31 stycznia 2021) wynika, że młode pokolenie podlega głębokim przemianom w obszarze religijności. Spadek religijności wśród młodych Polaków jest znacznie większy niż w pozostałych kategoriach wiekowych (Rasińska 2021). Podczas gdy odsetek głęboko religijnej młodzieży pozostaje względnie stabilny na poziomie około 5% (Boguszewski, Mariański 2023), coraz większa liczba uczniów rezygnuje z edukacji religijnej (Mąkosa i in. 2022). Integracja ICT może sprawić, że edukacja religijna będzie bardziej atrakcyjna i skuteczna dla młodych ludzi (Sahu *et al.* 2019).

Rebecca Catto podkreśla, że zastosowanie innowacyjnych metod, w odniesieniu do młodych ludzi, na których życie wpływają technologie komunikacyjne, może być pomocne w nawiązaniu relacji (Catto 2013). Tymczasem Renata Nowakowska-Siuta zwraca uwagę na brak wspólnotowości odczuwany przez młodych ludzi na różnych płaszczyznach życia (Nowakowska-Siuta 2019). W związku z powyższym nawiązanie relacji wydaje się być szczególnie ważne. W świecie, w którym owe relacje odbywają się przez Internet, Kościół stoi przed zadaniem ponownego nawiązania kontaktu z młodymi ludźmi. Warunkiem wstępnym wydaje się być sposób komunikowania preferowany przez młodych ludzi i integracja technologii w procesie edukacji religijnej.

Połączenie technologii informacyjno-komunikacyjnych z edukacją religijną stanowi współczesne wyzwanie i jednocześnie szansę na innowacyjne podejście do nauczania wartości duchowych i moralnych. ICT, jako narzędzie dydaktyczne, umożliwia nie tylko zróżnicowanie metod nauczania, ale także zwiększa dostępność materiałów edu-

cyjnych, co jest szczególnie istotne w kontekście globalizacji i rosnącej mobilności społecznej.

Integracja ICT w chrześcijańskiej edukacji religijnej staje się coraz ważniejsza w erze cyfrowej, umożliwia bowiem bardziej angażujące i interaktywne doświadczenia edukacyjne dzięki zasobom multimedialnym i platformom internetowym. Wdrożenie ICT w edukacji religijnej pozwala na rozwój inteligencji wielorakich i zaspokaja różnorodne style uczenia się. Jednak wyzwania, takie jak nieodpowiednie zaplecze ICT, słaba znajomość obsługi komputera wśród nauczycieli utrudniają skuteczną integrację ICT. Aby rozwiązać te kwestie, chrześcijańscy nauczyciele muszą dostosować się do postępu technologicznego, rozwijać umiejętności ICT i zapewnić odpowiednie wykorzystanie technologii cyfrowej zgodnie z zasadami chrześcijańskimi (Butar-Butar *et al.* 2023).

Integracja umiejętności i technologii XXI wieku w edukacji religijnej jest coraz ważniejsza w kontekście dostępu do młodego człowieka. Badania podkreślają potrzebę rozwijania przez nauczycieli religii kompetencji cyfrowych, myślenia krytycznego i umiejętności interakcji, aby sprostać przyszłym wymaganiom edukacyjnym (Viinikka *et al.* 2021). Przewiduje się, że kompetencje religijne i korzystanie z technologii będą miały kluczowe znaczenie w edukacji religijnej (Viinikka *et al.* 2021). Nauczyciele muszą dostosować się do postępu technologicznego, rozwijając swoje umiejętności osobiste, techniczne, społeczne i pedagogiczne. Integracja technologii w edukacji religijnej może sprawić, że nauka będzie bardziej angażująca młodych ludzi. Rozwijanie umiejętności w zakresie ICT i ich integracji jest niezbędne, aby nauczyciele mogli skutecznie włączać technologię do swoich praktyk nauczania. Nauczyciele religii muszą w szczególności wyposażać się w wiedzę cyfrową i umiejętności, aby tworzyć bardziej angażujące i istotne doświadczenia edukacyjne.

Badania nad kompetencjami nauczycieli religii w zakresie TIK ujawniają rosnącą potrzebę integracji i rozwoju umiejętności. Wskazują, że podczas gdy niektórzy nauczyciele posiadają podstawowe umiejętności ICT, wielu z nich ogranicza się do korzystania z oprogramowania

do prezentacji, takiego jak PowerPoint. Kształtowanie kompetencji ICT u przyszłych nauczycieli obejmuje rozwijanie umiejętności korzystania z mediów i kultury informacyjnej. Rola nauczycieli ewoluuje bowiem wraz z przyjęciem ICT, wymagając nowych umiejętności i obowiązków. ICT są uznawane za katalizator zmian w edukacji, wpływający na metody nauczania, podejścia do uczenia się i ogólną wydajność edukacyjną.

Wdrożenie ICT w edukacji religijnej pozwala na rozwój inteligencji wielorakich i zaspokaja różnorodne style uczenia się. Jednak wyzwania, takie jak nieodpowiednie zaplecze ICT, słaba znajomość obsługi komputera wśród nauczycieli i uczniów utrudniają skuteczną integrację ICT. Aby rozwiązać te kwestie, nauczyciele muszą dostosować się do postępu technologicznego, rozwijać umiejętności ICT i zapewnić odpowiednie wykorzystanie technologii cyfrowej zgodnie z zasadami etyki. Integracja technologii informacyjno-komunikacyjnych w chrześcijańskiej edukacji religijnej staje się coraz ważniejsza w erze cyfrowej. ICT umożliwiają bardziej angażujące i interaktywne doświadczenia edukacyjne dzięki zasobom multimedialnym i platformom internetowym. Wykorzystanie ICT w edukacji religijnej może promować dostępność, globalizację i umiejętności uczenia się przez całe życie.

Cyberprzestrzeń oferuje nowe możliwości dla edukacji religijnej, umożliwiając globalne rozpowszechnianie nauk duchowych (Sahu *et al.* 2019). Istnieją jednak wyzwania, takie jak bariery związane z wiekiem i kwestie techniczne. Aby sprostać tym wyzwaniom, należy szkolić nauczycieli religii w zakresie integracji ICT oraz opracowania różnorodnych podejść i materiałów instruktażowych do edukacji religijnej.

Należy jednocześnie podkreślić, że wykorzystanie technologii w edukacji religijnej stwarza zarówno możliwości, jak i wyzwania etyczne. Chociaż może ona poprawić doświadczenia edukacyjne i ułatwić komunikację, pojawiają się obawy dotyczące jej wpływu na tradycyjne procesy edukacji religijnej. Kwestie etyczne mają kluczowe znaczenie przy integracji technologii, ponieważ powinna ona być zgodna z wartościami religijnymi i wzmacniać charakter uczniów. Aby zaradzić potencjalnym

negatywnym skutkom, edukacja religijna może pomóc w mądrym korzystaniu z technologii (Handrianto *et al.* 2023). Reasumując, chociaż technologia oferuje liczne korzyści dla edukacji religijnej i jej wdrożenie wydaje się naturalną kolejną rzeczą w cyfrowym świecie, to wymaga to starannego rozważenia implikacji etycznych i zachowania podstawowych zasad religijnych.

Bibliografia

- Abbitt, John T. 2011. „An Investigation of the Relationship Between Self-Efficacy Beliefs About Technology Integration and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Among Preservice Teachers.” *Journal of Digital Learning in Teacher Education* 27 (4): 134–143.
- Amutha, Das. 2020. „The Role and Impact of ICT in Improving the Quality of Education.” *EngRN: Electronic*. Dostęp: 2025.02.10. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3585228>.
- Aslan, Aydm, i Chang Zhu. 2016. „Influencing Factors and Integration of ICT into Teaching Practices of Pre-Service and Starting Teachers.” *International Journal of Research in Education and Science* 2 (2): 359–370. Dostęp: 2025.02.28. <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1105123.pdf>.
- Bandura, Albert. 1977. „Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change.” *Psychological Review* 84 (2): 191–215. Dostęp: 2025.02.03. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Bandura, Albert. 1991. „Social Cognitive Theory of Self-Regulation.” *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50 (2): 248–287. Dostęp: 2025.02.03. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L).
- Bandura, Albert. 2001. „Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective.” *Annual Review of Psychology* 52: 1–26. 2025.02.10. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>.

- Boguszewski, Rafał, i Janusz Mariański. 2023. „Highly Religious Young Poles in the Process of Transformation.” *Seminare. Poszukiwania Naukowe* 44 (1): 35–58. 2025.02.10. <https://doi.org/10.21852/sem.2023.1.09>.
- Butar-Butar, Imelda, i Jim Sitorus, Dyoys A. Rantung, Noh I. Boiliu. 2023. „Implementation of Educational Technology in the Development Area in Christian Religious Education in the Digital Age.” *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research* 4 (2): 402–412. 2025.02.10. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.04.02.07>.
- Catto, Rebecca. 2014. „What Can We Say About Today’s British Religious Young Person? Findings from the AHRC/ESRC ‘Religion and Society Programme.’” *Religion* 44 (1): 1–27. 2025.02.12. <https://doi.org/10.1080/0048721X.2013.844740>.
- Chai, Ching Sing, i Joyce Hwee Ling Koh, Chin-Chung Tsai. 2010. „Facilitating Preservice Teachers’ Development of Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK).” *Educational Technology and Society* 13: 63–73.
- Crompton, Helen, i Diane Burke. 2020. „Mobile Learning and Pedagogical Opportunities: A Configurative Systematic Review of PreK–12 Research Using the SAMR Framework.” *Computers & Education* 156. 2025.02.10. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103945>.
- Das, Koushik. 2017. „The Role and Impact of ICT in Improving the Quality of Education: An Overview.” *International Journal of Innovative Studies in Sociology and Humanities* 4 (6): 97–103. 2025.02.12. https://ijissh.org/storage/Volume4/Issue6/IJISSH-040611.pdf?utm_source=chatgpt.com.
- DiGregorio, Nikki, i Delores D. Liston. 2018. „Experiencing Technical Difficulties: Teacher Self-Efficacy and Instructional Technology.” W *Self-Efficacy in Instructional Technology Contexts*, red. Charles B. Hodges, 103–117. Cham: Springer International Publishing.

- Handrianto, Budi, i Bahrum Subagiya, Anis Malik Thoha. 2023. „Concept and Implementation of Religious Character Education for Wisser Use of Technology.” *TSAQAFAH* 19 (2):265-288. 2025.02.03. <https://doi.org/10.21111/tsaqafah.v19i2.8511>.
- Hsu, Chung-Yuan, i Meng Jung Tsai, Yu-Hsuang Chang, Jyh-Chong Liang. 2017. „Surveying In-Service Teachers’ Beliefs About Game-Based Learning and Perceptions of Technological Pedagogical and Content Knowledge of Games.” *Journal of Educational Technology & Society* 20 (1): 134–143.
- Kartal, Büşra i Cengiz Çınar. 2018. „Examining Pre-Service Mathematics Teachers’ Beliefs of TPACK During a Method Course and Field Experience.” *Malaysian Online Journal of Educational Technology* 6 (3): 11–37. 2025.02.17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184191.pdf>.
- Kerckaert, Stephanie, i Ruben Vanderlinde, Johan van Braak. 2015. „The Role of ICT in Early Childhood Education: Scale Development and Research on ICT Use and Influencing Factors.” *European Early Childhood Education Research Journal* 23 (2): 183–199. 2025.02.28. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1016804>.
- Klichowski, Michał. 2015. „Model TPACK. O Potrzebie Technopedagogicznego Podejścia do Wiedzy i Kompetencji Nauczycieli.” *W Nauczyciel w ponowoczesnym świecie: od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji*, red. Jacek Pyżalski, 85–98. Łódź: Wydawca theQ studio. 2025.02.17. https://cyberparks-project.eu/files/sites/default/files/publications/klichowski_model_tpack_2015.pdf.
- Kurt, Serhat. 2010. „Technology Use in Elementary Education in Turkey: A Case Study.” *New Horizons in Education* 58 (1): 65–76. 2025.02.10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ893713.pdf>.
- Mariański, Janusz. 2009. „Sekularyzacja a Nowe Formy Religijności.” *Roczniki Nauk Społecznych* 1 (37): 33-68. 2025.02.28. <https://www.kul.pl/files/852/media/RNS/pdf-y/2009/2009-marianski.pdf>.

- Mąkosa, Paweł M., i Marian Zając, Grzegorz Zakrzewski. 2022. „Opting Out of Religious Education and the Religiosity of Youth in Poland: A Qualitative Analysis.” *Religions* 13: 906. 2025.02.17. <https://doi.org/10.3390/rel13100906>.
- Mishra, Punya, i Matthew J. Koehler. 2006. „Technological Pedagogical Content Knowledge: A New Framework for Teacher Knowledge.” *Teachers College Record* 108 (6): 1017–1054. 2025.02.03. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.
- Mishra, Punya. 2019. „Considering Contextual Knowledge: The TPACK Diagram Gets an Upgrade.” *Journal of Digital Learning in Teacher Education* 35 (2): 76–78. 2025.02.28. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611>.
- Mumtaz, Shazia. 2000. „Factors Affecting Teacher’s Use of Information and Communications Technology: A Review of the Literature.” *Journal of Information Technology for Teacher Education* 9: 319–342. <https://doi.org/10.1080/14759390000200096>.
- Nowakowska-Siuta, Renata 2019. „Sprawczość i wspólnotowość. Autopercepcje przyszłych nauczycieli w konfrontacji z funkcjami i zadaniami współczesnego uniwersytetu.” *Rocznik Teologiczny* 61 (4): 4: 763–783. Dostęp: 28.02.2025. <https://doi.org/10.36124/rt.2019.31>.
- Rasińska, Anna. 2021. „Młodzi w Kościele.” W *Kościół w Polsce. Raport*, red. Katolicka Agencja Informacyjna, 119–129. Warszawa: KAI. 2025.02.17. https://www.ekai.pl/wp-content/uploads/2021/04/KAI_Raport_Kosciol-_w_Polsce_2021_2.pdf.
- Ratheeswari, K. 2018. „Information Communication Technology in Education.” *Journal of Applied and Advanced Research* 3 (Suppl. 1): 45–47. 2025.02.28. <https://doi.org/10.21839/JAAR.2018.V3IS1.169>.
- Robinson, Laura, i Shelia R. Cotten, Hiroshi Ono, Anabel Quan-Haase, Gustavo Mesch, Wenhong Chen, Jeremy Schulz, Timothy M. Hale, Michael J. Stern. 2015. „Digital Inequalities and Why They Matter.” *Information, Communication & Society* 18 (5): 569–582.

- Dostęp: 2025.02.03. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1369118X.2015.1012532>
- Romrell, Danae, i Lisa C. Kidder, Emma Wood. 2014. „The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning.” *Journal of Asynchronous Learning Networks* 18 (2). Dostęp: 2025.02.17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1036281.pdf>.
- Sahu, Ankita, i Swati Samantaray, Hajra Siddiqua. 2019. „Cyberspace: A Contemporary Path for Religious Education.” W *Smart Intelligent Computing and Applications. Proceedings of the Third International Conference on Smart Computing and Informatics*. Red. Suresh Chandra Satapathy, Vikrant Bhateja, J.R. Mohanty i Siba K. Udgata, 155–163. Singapore: Springer Singapore. Dostęp: 2025.02.10. https://doi.org/10.1007/978-981-32-9690-9_16.
- Saikkonen, Loretta, i Meri-Tuulia Kaarakainen. 2021. „Multivariate Analysis of Teachers’ Digital Information Skills: The Importance of Available Resources.” *Computers & Education* 168: 104206. Dostęp: 2025.02.10. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104206>.
- Sharma, Anu, i Kapil Gandhar, Sameer Sharma, Seema Seema. 2011. „Role of ICT in the Process of Teaching and Learning.” *Journal of Education and Practice* 2: 1–5. Dostęp: 2025.02.17. <https://iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/489>.
- Shulman, Lee S. 1986. „Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.” *Educational Researcher* 15 (2): 4–14. Dostęp: 2025.02.03. <https://www.jstor.org/stable/24636916>.
- Tseng, Jun-Jie. 2019. „Do EFL Teachers Transform Their Teaching with iPads? A TPACK-SAMR Approach.” W *Professional Development in CALL: A Selection of Papers*. Red. Christina Nicole Giannikas, Elis Kakoulli Constantinou, Salomi Papadima-Sophocleous, 71–86. Np: Research-publishing.net. Dostęp: 2025.02.03. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.28.871>.

- Tunjera, Nyarai, i Agnes Chigona. 2020. „Teacher Educators’ Appropriation of TPACK-SAMR Models for 21st Century Pre-Service Teacher Preparation.” *International Journal of Information and Communication Technology Education* 16: 126–140.
- Van Vaerennewyck, Leah M., i Valerie H. Shinas, Barbara Steckel. 2017. „Sarah’s Story: One Teacher’s Enactment of TPACK+ in a History Classroom.” *Literacy Research and Instruction* 56 (2): 158–175. Dostęp: 2025.02.17. <https://doi.org/10.1080/19388071.2016.1269267>.
- Viinikka, Kaisa, i Martin Ubani, Tuuli Lipiäinen. 2021. „Religious Education as a 21st Century Practice: A Quantitative Study of the Perceptions of In-Service and Pre-Service Teachers Concerning New Learning Skills.” *Religion & Education* 49: 1–22. Dostęp: 2025.02.17. <https://doi.org/10.1080/15507394.2021.2009304>.

CHRZEŚCIJAŃSKA AKADEMIA TEOLOGICZNA
w WARSZAWIE

Rok LXVII

Zeszyt 2

ROCZNIK TEOLOGICZNY

[E-WYDANIE]

WARSZAWA 2025

REDAGUJE KOLEGIUM

prof. dr hab. Jakub Sławik – redaktor naczelny

dr hab. Jerzy Ostapczuk, prof. ucz. – zastępca redaktora naczelnego

prof. dr hab. Tadeusz J. Zieliński

dr hab. Borys Przedpełski, prof. ucz.

dr hab. Jerzy Sojka, prof. ucz. – sekretarz redakcji

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA

JE metropolita prof. dr hab. Sawa (Michał Hrycuniak), ChAT

abp prof. dr hab. Jerzy Pańkowski, ChAT

bp prof. ucz. dr hab. Marcin Hintz, ChAT

prof. dr hab. Atanolij Aleksiejew, Państwowy Uniwersytet w Petersburgu

prof. dr Marcello Garzaniti, Uniwersytet we Florencji

prof. dr hab. Michael Meyer-Blanck, Uniwersytet w Bonn

prof. dr hab. Antoni Mironowicz, Uniwersytet w Białymstoku

prof. dr hab. Wiesław Przyczyna, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

prof. dr hab. Eugeniusz Sakowicz, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

prof. dr hab. Tadeusz Stegner, Uniwersytet Gdański

prof. dr Urs von Arx, Uniwersytet w Bernie

prof. dr hab. Piotr Wilczek, Uniwersytet Warszawski

Redakcja językowa – Kalina Wojciechowska
Korekta tekstów angielskich – Karen Wasilewska
Skład komputerowy – Jerzy Sojka

BWHEBB, BWHEBL, BWTRANSH [Hebrew]; BWGRKL, BWGRKN, and BWGRKI [Greek]
PostScript® Type 1 and TrueType fonts Copyright ©1994-2013 BibleWorks, LLC.
All rights reserved. These Biblical Greek and Hebrew fonts are used with permission
and are from BibleWorks (www.bibleworks.com)

eISSN: 2956-5685

Wydano nakładem
Wydawnictwa Naukowego ChAT
ul. Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa, tel. +48 22 635-68-55
Objętość ark. wyd.: 9,8. Nakład: 100 egz.

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

НАДЕЖДА МОРОЗОВА, <i>Неизвестное стихотворное сочинение о Малочаусовском старообрядческом соборе 1898 г.</i>	179
ANDRZEJ KUŹMA, <i>Zagadnienie nadawania autokefalii w procesie przygotowawczym do Wielkiego i Świętego Soboru Kościoła Prawosławnego</i>	207
ANATOLIY GRIGORIEVICH KOSICHENKO, <i>Orthodox understanding of the essence of man</i>	229
SŁAWOMIR PAWŁOWSKI, <i>Nowe Kościoły Charyzmatyczne – charakterystyka i aspekty ekumeniczne</i>	245
ANDRZEJ MIGDA, <i>Popularność vs świętość. Przemiany rytuału pentekostalnego w kontekście zmiany kodów kulturowych i treści pieśni religijnych</i>	281
DOMINIKA KOCHAN, <i>ICT w edukacji religijnej</i>	307
DOROTEUSZ SAWICKI, <i>Język jako narzędzie budowania wspólnoty. Biblijne podstawy i uchodźcze wyzwania – z doświadczenia Prawosławnego Metropolitalnego Ośrodka Miłosierdzia ELEOS</i>	327
ANNA RYGOROWICZ-KUŹMA, <i>Zapożyczenia z terminologii Kościoła rzymskokatolickiego w leksyce polskiego prawosławia. Latynizmy</i>	383
Wykaz autorów	398

Contents

ARTICLES

NADEŽDA MOROZOVA, <i>An Unknown Poem about the Malochausovsky Old Believers' Church Assembly of 1898</i>	179
ANDRZEJ KUŹMA, <i>The issue of granting autocephaly in the preparatory process for the Holy and Great Council of the Orthodox Church</i>	207
ANATOLIY GRIGORIEVICH KOSICHENKO, <i>Orthodox understanding of the essence of man</i>	229
SŁAWOMIR PAWŁOWSKI, <i>New Charismatic Churches – characteristics and ecumenical perspectives</i>	245
ANDRZEJ MIGDA, <i>Popularity vs sanctity. The transformation of Pentecostal ritual in the context of changing cultural codes and the content of religious songs</i>	281
DOMINIKA KOCHAN, <i>ICT in religious education</i>	307
DOROTEUSZ SAWICKI, <i>Language as a tool for building community. Biblical foundations and refugee challenges – from the experience of the Orthodox Metropolitan Center of Mercy ELEOS</i>	327
ANNA RYGOROWICZ-KUŹMA, <i>Borrowings from the terminology of the Roman Catholic Church in the lexis of Polish Orthodoxy. Latinisms</i>	383
List of authors	398

Wykaz autorów

Nadežda Morozova, nadja.moroz@gmail.com, Lietuvių kalbos institutas, P. Vileišio g. 5, LT-10308 Vilnius, Lietuva / Lithuania.

Andrzej Kuźma, a.kuzma@chat.edu.pl, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, ul. Władysława Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa.

Anatoliy Grigorievich Kosichenko, anatkosichenko@mail.ru, Institute for Philosophy, Political Science and Religion Studies The Republic of Kazakhstan, 050010, Almaty city, str. Shevchenko 28.

Sławomir Pawłowski, slawomir.pawlowski@kul.pl, Sekcja Ekumenizmu, Instytut Nauk Teologicznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Al. Racławickie 14, 20-950 Lublin.

Andrzej Migda, andrzej.migda@ug.edu.pl, Instytut Antropologii Uniwersytetu Gdańskiego, ul. Jana Bażyńskiego 8, 80-309 Gdańsk.

Dominika Kochan, dkochan@student.chat.edu.pl, ul. Brzeska 15, 08-110 Siedlce.

Doroteusz Sawicki, d.sawicki@chat.edu.pl., Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, ul. Władysława Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa.

Anna Rygorowicz-Kuźma, anna.rygorowicz-kuzma@uwb.edu.pl, Katedra Językoznawstwa Sławistycznego, Wydział Filologiczny Uniwersytetu w Białymstoku, Plac Niezależnego Zrzeszenia Studentów 1, 15-420 Białystok.